

Un demi-siècle de didactique de l'écrit dans les pays francophones : bilan et perspectives

Jean-Paul Bronckart*

Résumé

Cet article tente d'élaborer une synthèse des travaux réalisés dans les pays francophones au cours des 50 dernières années, en ce qui concerne l'enseignement de la langue écrite. La première partie relate les conditions d'émergence de la « didactique de l'écrit » : la mise en évidence de besoins de formation en ce domaine, auxquels ont répondu, de manière différenciée, des chercheurs en linguistique ou en psychologie d'une part, des chercheurs en sciences de l'éducation d'autre part. La deuxième partie analyse un ensemble de travaux « pour » la didactique de l'écrit, à savoir les recherches portant sur le statut du code écrit, sur ses représentations sociales, et sur les phases de son apprentissage en situation naturelle. La troisième partie présente les travaux « en » didactique de l'écrit, à savoir les démarches d'instauration d'une didactique des genres de textes, les démarches centrées sur les processus d'écriture, et enfin les travaux analysant les stratégies effectivement mises en œuvre par les apprenants en situation scolaire. En conclusion sont formulées quelques propositions visant à accroître l'efficacité de l'enseignement de l'écrit.

Mots-clés : Didactique. Ecrit. Enseignement. Linguistique. Textes.

L'objectif de cette contribution est de proposer un bilan des travaux réalisés dans le domaine de la didactique de l'écrit dans les pays francophones, et d'identifier sur cette base les perspectives actuellement ouvertes dans ce champ de recherche. Il convient néanmoins de relever d'emblée que la didactique des langues se caractérise par la rapidité de ses évolutions et par la diversité de ses ancrages théorico-institutionnels, et qu'en outre, dans la mesure où cette discipline est tenue à l'intervention sociale, les convictions et les engagements y jouent un rôle qui rend délicate la prise de distance, même rétrospective (cf. DAUNAY ; REUTER, 2011). En conséquence, si elle s'efforce de fournir une image représentative de la situation du domaine, la présente contribution ne peut prétendre ni à l'exhaustivité, ni à une totale impartialité.

* Groupe « Langage, Action, Formation », Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève.

Notre analyse portera exclusivement sur la problématique de l'écrit telle qu'elle s'est posée dans l'enseignement de la langue maternelle, ce qui nous conduira notamment à éluder le rôle moteur qu'ont eu les travaux relatifs aux langues secondes dans la re-fondation de la discipline « didactique des langues ». Nous évoquerons d'abord les conditions d'émergence d'une didactique de l'écrit (et/ou de l'écriture) dans le cadre plus général du développement de la didactique de la langue maternelle¹, ce qui nous permettra de mettre en évidence deux grands types de parcours constitutifs, largement dépendants des ancrages académiques des chercheurs impliqués. Nous analyserons ensuite plus en détail la teneur des travaux *pour* la didactique de l'écrit, puis celle des travaux *en* didactique de l'écrit, en mettant en évidence, dans ce dernier cas, les différences entre démarches centrées sur les genres de textes à maîtriser, et démarches centrées sur l'activité d'écriture. Nous évoquerons pour terminer trois problématiques que la didactique de l'écrit nous paraît aujourd'hui devoir aborder : – poursuivre le rapprochement entre les diverses tendances en ce domaine ; – réaffirmer la primauté des objectifs pratiques dans la formation des élèves et les clarifier ; – instaurer une meilleure articulation entre objectifs praxéologiques et épistémiques dans les dispositifs de formation des enseignants de langue.

1. Histoire et enjeux de la didactique de la langue maternelle

Même si son projet a été formulé par de nombreux pédagogues modernistes depuis Comenius (cf. SCHNEUWLY, 1990), la didactique de la langue maternelle a ré-émergé, en particulier dans les pays francophones, à partir des années 60-70, en un mouvement dont on peut souligner trois aspects majeurs.

Tout d'abord, la volonté des chercheurs qui s'y sont engagés de répondre à une *demande sociale*, récurrente depuis un siècle, mais qui a été ré-explicitée avec force dès la fin de la seconde guerre mondiale : fournir à l'Ecole les moyens didactiques et pédagogiques qui lui permettrait de conduire les élèves à une réelle maîtrise de la langue d'usage de leur communauté.

Ensuite, la conviction selon laquelle, pour répondre efficacement à cette demande, il était indispensable de procéder simultanément à une *profonde réforme*,

1 - Nous n'ignorons pas les vifs débats ayant porté sur la pertinence de cette expression, qui ont conduit notamment l'*Association pour le développement de la recherche en didactique du français langue maternelle* à adopter le syntagme « didactique du français » et se transformer en *Association pour la recherche en didactique du français* (voir « Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale », *Lettre de la DFLM*, 2003). Dans cette contribution, nous conserverons cependant l'appellation ancienne, dans la mesure où c'est sous ce label qu'ont été conduites l'essentiel des recherches qui y sont commentées.

sinon des systèmes éducatifs, du moins des programmes, des méthodologies et des instruments didactiques qui y étaient à l'œuvre : récuser définitivement les démarches d'enseignement antérieures, toujours marquées par la logique scolastique, et installer enfin concrètement la « configuration didactique moderne » (selon l'expression de HALTÉ, 1992) dont les principes avaient depuis longtemps été énoncés par les modernistes évoqués plus haut. Ce qui devait se traduire par une adaptation des contenus d'enseignement, tenant compte des avancées des sciences traitant de ces contenus, et par une adaptation des méthodes d'enseignement, tenant compte des acquis de la psychologie du développement.

Enfin, dans ce processus d'adaptation, *se défaire de l'applicationnisme* qui avait caractérisé les premières tentatives de cet ordre dans l'avant-guerre, c'est-à-dire reconnaître *l'autonomie du champ éducatif*, et accepter que toute démarche didactique doit prendre à bras le corps la question de la *transposition* des savoirs et des méthodes issus des disciplines de référence. A cet égard, l'ouvrage de CHEVALLARD (1985), parce qu'il a instauré cette problématique de la transposition, et quelles que soient les critiques qu'il a pu susciter (cf. BRONCKART ; PLAZAOLA GIGER, 1998), constitue la référence obligée, et plus que symbolique, de la renaissance de l'ensemble des didactiques des disciplines scolaires.

Si ce positionnement de fond a d'emblée été globalement partagé, la didactique de la langue maternelle s'est cependant développée en des cheminements divers, se différenciant notamment par les rubriques de la langue investiguées et par les niveaux d'enseignement visés (secondaire vs primaire). L'axe central de différenciation nous paraît cependant tenir aux ancrages disciplinaires et institutionnels des chercheurs ainsi qu'au degré de prise en compte des spécificités du champ éducatif ; et de ce point de vue, deux types d'approches peuvent être identifiés.

La première approche émane surtout de linguistes et de psychologues qui ont réorienté leurs recherches disciplinaires pour fournir, soit des appuis conceptuels aux rénovations didactiques en cours, soit des éléments de compréhension des processus à l'œuvre dans l'enseignement/apprentissage de la langue, et les travaux de ce type se sont centrés successivement sur cinq thématiques majeures.

L'accent initial avait trait à « la langue », et plus spécifiquement à sa dimension de *système grammatical*. Dès les années 60, divers auteurs ont entrepris d'élaborer un corpus de notions et de règles inspirées des linguistiques structurale et générative, destiné à se substituer au corpus des « grammaires traditionnelles » (cf. DUBOIS, 1965 ; GENOUVRIER ; PEYTARD, 1970). Ce corpus a alors fait l'objet

de diverses démarches d'adaptation tenant compte des degrés de l'enseignement visés (BESSION *et al.*, 1979 ; « Terminologie grammaticale », *Enjeux*, 1985) et, au prix certes de multiples débats et controverses, il a fini par s'implanter dans l'ensemble des programmes scolaires. On relèvera cependant que si s'est ainsi opérée une réelle substitution notionnelle, la logique organisationnelle des grammaires est demeurée celle de la Tradition, et surtout, la transformation des méthodes et procédures de cet enseignement, fermement recommandée par les auteurs cités, ne s'est que très partiellement traduite dans les pratiques scolaires. Par ailleurs, se dessine depuis peu un mouvement de réévaluation de ce corpus rénové, visant à y introduire les apports des approches énonciatives, pragmatiques et/ou interactionnistes de la langue (cf. BÉGUELIN, 2000).

Au cours des années 70, se sont principalement développées des recherches ayant trait à la *lecture* et à l'*orthographe*. Dans le premier domaine, la centration s'est portée sur les conditions de réalisation des *premiers apprentissages*, thème qui a donné lieu à un vif débat entre deux positions (cf. SPRENGER-CHAROLLES, 1991). L'une, plutôt issue de la psychologie développementale, associait intimement le processus de lecture à celui de compréhension, soulignait le caractère *idéographique* de l'écriture du français, et préconisait des méthodes d'enseignement centrées sur le visuel et intégrées à une démarche « globale » d'appréhension du sens (FOUCAMBERT, 1976). L'autre, issue de la psychologie cognitive, mettait au contraire l'accent sur les processus spécifiques mis en œuvre par les apprentis lecteurs, soulignait le rôle décisif de la *conscience phonologique* dans ces processus, et préconisait en conséquence des démarches d'enseignement à caractère plus « analytique » (ALEGRIA ; MORAIS, 1989 ; RIEBEN ; PERFETTI, 1989). Et en dépit de diverses entreprises d'évaluation des effets de ces deux orientations (DOWNING ; FIJALKOW, 1984), le débat demeure aujourd'hui largement ouvert. En ce qui concerne l'orthographe, dans le contexte d'un large débat sur le statut symbolique de cette rubrique, et sur la réalité de la crise qui l'affecterait (cf. CHERVEL ; MANESSE, 1989), on a d'abord assisté à une réévaluation de la nature même de l'objet-orthographe, conduisant, comme dans le domaine grammatical, à la formulation de nouveaux principes descripteurs en accord avec les approches linguistiques modernes (BLANCHE-BENVENISTE ; CHERVEL, 1969). Puis ont été mises en œuvre des recherches portant sur les représentations qu'ont de cet objet les apprenants, et les stratégies qu'ils mettent en place pour le traiter (BRANCA *et al.*, 1980), recherches qui se poursuivent aujourd'hui dans une perspective plus nettement cognitiviste (cf. RIEBEN ; FAYOL ; PERFETTI, 1997).

C'est à partir des années 80 que se sont particulièrement développés les travaux ayant trait à *l'expression écrite*, que nous commenterons sous 2 et 3, *infra*. Et ce mouvement s'est en quelque sorte prolongé par une centration sur *l'expression orale*, donnant lieu actuellement à de multiples travaux que nous ne pourrions commenter dans cette contribution.

La seconde approche s'est développée dans le cadre des sciences de l'éducation, aux représentants desquelles ont été plus particulièrement adressées les demandes de *modernisation* de l'enseignement de la langue maternelle. Des collectifs de travail (rassemblant des acteurs de terrain et des formateurs-chercheurs universitaires) se sont alors constitués qui, sans récuser les impératifs d'adaptation-modernisation, y ont d'emblée associé un autre objectif, plus profond : *redéfinir les finalités mêmes de l'enseignement de la langue maternelle*, en récusant ses objectifs traditionnels et en promouvant la finalité de *maîtrise pratique* : rendre les élèves aptes à produire et à comprendre les textes en usage dans leur vie scolaire et sociale, et concevoir un enseignement grammatical qui constituerait un véritable appui technique à cet objectif central. Dans ce cadre a alors émergé une position générale, que l'on nous pardonnera de résumer sur la base d'un article que nous avons co-écrit (BRONCKART ; SCHNEUWLY, 1991). Pour réaliser cette profonde transformation sans tomber dans les pièges de l'applicationnisme, il convient d'abord de *conceptualiser les causes de l'insatisfaction* (récurrente) qui génère les demandes sociales, et notamment : d'examiner les enjeux politiques et sociologiques des finalités éducatives en concurrence ; d'analyser les raisons de l'étonnante santé de la logique traditionnelle qui continue de fait d'orienter les programmes, les méthodes et les procédures d'évaluation. Il y a lieu ensuite d'étudier les *conditions sous lesquelles les interventions didactiques pourraient être pertinentes et efficaces* dans les systèmes d'enseignement tels qui sont. Ce qui implique la conduite d'études portant sur l'histoire de ces systèmes aussi bien que sur leur état actuel, dépendant notamment du niveau de formation des enseignants, de leurs représentations et des ressources pratiques qu'ils mettent en œuvre dans leur travail. Ce n'est que sur la base des résultats de ces deux premières phases que peuvent alors être formulées des propositions concrètes de rénovation didactique, dont l'élaboration se déploie en trois phases:

- un examen approfondi des références théoriques potentielles, en l'occurrence des concepts et méthodes de la linguistique d'une part, et des théories psychologiques du développement et de l'apprentissage d'autre part ;

- un travail d'exploitation de ces ressources potentielles, se décomposant lui-même en l'emprunt aux références pertinentes eu égard aux objectifs d'enseignement, en la transposition de ces références pour les rendre adaptées aux diverses caractéristiques de l'état du système didactique concerné, et en la réorganisation de ces références transposées en un programme fondé sur les marges de progression supposées des élèves ;
- la construction, en collaboration avec les enseignants, de méthodes et d'instruments didactiques, dont l'efficacité concrète est à tester en situation de classe.

Nous soutenions alors que cette démarche d'analyse et d'intervention ne pouvait que s'inscrire dans le *cadre des sciences de l'éducation*, dans la mesure où les concepts, les méthodes et les données empiriques acquises par ces dernières lui étaient indispensables pour traiter la plupart des dimensions se situant sur l'amont et sur l'aval du travail central d'emprunt et d'apprêt didactique.

Si cette divergence d'approches a été marquée un temps par des oppositions de labels (« linguistique appliquée » et « psychopédagogie des langues » vs « didactique des langues »), c'est la dernière appellation qui a fini par s'imposer. Et cette discipline dispose aujourd'hui d'un corps de concepts relativement homogènes, rendant possible la confrontation et l'articulation des résultats obtenus dans les sous-domaines investigués. Mais les différences entre les deux formes d'ancrage disciplinaire subsistent néanmoins, ce dont atteste, par exemple, l'organisation de la synthèse antérieure des travaux relatifs à l'écrit élaborée par BARRÉ-DE MINIAC (1995) : d'un côté, le titre général indique que cette contribution porte sur « la didactique de l'écriture » ; d'un autre côté, un sous-ensemble de recherches sont présentées sous l'appellation « recherches interdisciplinaires », un autre sous l'appellation de « recherches didactiques », l'auteur désignant dans ce dernier cas les travaux réalisés directement sur le terrain scolaire, et généralement selon les principes de la seconde approche qui vient d'être évoquée.

Cette situation nous conduira dès lors à organiser notre examen des travaux réalisés en ce domaine en distinguant, selon des expressions désormais consacrées, les « recherches *pour* la didactique de l'écrit » et les « recherches *en* didactique de l'écrit ».

2. Des recherches *pour* la didactique de l'écrit

Les travaux qui seront recensés ci-dessous, tout en s'inscrivant dans des problématiques significatives pour les disciplines d'origine des auteurs (histoire,

sociologie, anthropologie, psychologie, linguistique), visent simultanément, et la plupart du temps de manière explicite, à fournir des éléments de référence pour les (ou de compréhension des enjeux des) activités scolaires relatives à l'écrit. Nous les regrouperons en trois ensembles : – recherches sur le statut de l'écrit dans la société, et sur les enjeux (historiques) du développement de la place de l'écrit et des activités d'écriture dans les systèmes scolaires ; – recherches visant à conceptualiser les formes d'organisation de l'écrit en ces unités langagières supra-ordonnées que constituent les textes et/ou discours ; – recherches sur les capacités que mettent en œuvre les apprenants pour maîtriser les règles et difficultés de l'expression écrite.

2.1 Statut, pratiques et représentations de l'écrit

Même si ce thème avait déjà été puissamment développé par VYGOTSKI (1934/1997 ; cf. SCHNEUWLY, 1985), les travaux d'anthropologie de GOODY (1979), soutenant que l'émergence des écritures (en particulier alphabétiques) avait joué un rôle décisif dans le développement des *formes de rationalité abstraite ou scientifique*, ont suscité un courant de recherche visant à démontrer, en synchronie, le rôle exercé par les pratiques d'écriture dans la construction des identités sociales et individuelles (FRAENKEL, 1992). Dans cette perspective, se sont développées d'une part des recherches analysant les relations d'interdépendance entre contextes socioculturels et pratiques scolaires d'écriture, et tentant plus particulièrement d'identifier les déterminants culturels susceptibles d'influer sur les conditions d'appréhension, par les élèves, des tâches d'écriture (BARRÉ-DE MINIAC, 1993). Se sont développés d'autre part des travaux d'inspiration plus sociologique, centrés sur les diverses *pratiques d'écriture ordinaires* attestables en une même entité sociale : pratiques des familles de milieu populaire (LAHIRE, 1993) ; des adolescents (BLANC, 1996) ; des adultes en formation (REUTER ; PENLOUP, 2001) ; des professionnels en situation de travail (BOUTET, 1995). Et dans l'ensemble, ces recherches ont tenté de déterminer les effets potentiels des spécificités de ces pratiques sociales sur le succès ou l'échec scolaire des élèves.

Un deuxième ensemble de travaux a porté sur les *représentations* de la langue écrite, et/ou des situations et tâches d'écriture. S'agissant des adultes, BOURGAIN (1990) a notamment décrit, en termes de « représentations sociales », les conceptions que se faisaient de l'écrit les « profanes », et souligné les conflits normatifs et identitaires auxquels ceux-ci étaient confrontés. DABÈNE (1987) a de son côté analysé « l'insécurité scripturale » de la plupart des travailleurs,

et mis en évidence les effets déterminants des facteurs émotionnels, identitaires et sociopolitiques dans le développement d'une *conscience scripturale*. S'agissant des enfants en situation scolaire, Bautier (1989 ; cf. aussi BAUTIER ; CHARLOT ; ROCHEX, 1993) a montré qu'à travers le rapport à l'écriture, se jouait aussi le rapport au savoir et à l'institution scolaire, et en définitive était engagée la question de la construction de l'identité du sujet-élève. Et les résultats de l'ensemble de ces travaux ont conduit à considérer qu'un enseignement efficace de l'écrit devait nécessairement inclure un travail de transformation des attitudes et des représentations relatives au statut et aux conditions de l'activité d'écriture.

On adjoindra à cette rubrique les travaux de certains historiens de l'éducation : ceux de Hebrard et Chartier (1990) notamment, montrant que l'introduction des tâches de rédaction (et non plus seulement de transcription) dans les activités scolaires a été relativement tardive, et était directement liée à une nouvelle demande sociale (de scribes) causée par le développement des administrations et des premières entreprises commerciales ; ceux de Chervel (1992) également, montrant à quel point, quelques siècles plus tard (XIXe), les tâches d'écriture avaient pris une place centrale dans l'ensemble des dispositifs d'éducation nationale, et soulignant ce faisant que les productions écrites des élèves constituaient désormais l'un des matériaux les plus riches pour analyser empiriquement les objectifs des écoles du passé, et les conditions concrètes de leur (éventuelle) réalisation.

2.2 Les genres de textes et leurs règles d'organisation

Dès les années 80, se sont développés d'importants programmes de recherches relevant de l'analyse de discours (ou de la linguistique textuelle, ou des sciences du texte). Dans une perspective générale héritée de Volochinov (1929/2010), ces travaux visaient d'une part à identifier (et classer) les divers genres de textes du français contemporain, et à analyser leurs propriétés spécifiques, dans leurs rapports d'interdépendance avec les situations d'activité et/ou de communication auxquels ils étaient adaptés, d'autre part à tenter de décrire les règles de structuration de tout texte, quel que soit le genre dont il relève. Si la démarche de classement des genres s'est révélée problématique, pour des raisons analysées notamment par Chiss (1987), d'importantes avancées ont été réalisées dans le domaine de la structuration textuelle : Adam (1992 ; 1999) a progressivement construit une conception globale de la textualité et distingué divers « types de textes » (narratif, argumentatif, descriptif, etc.), en se fondant sur leurs modalités spécifiques d'organisation séquentielle ; nous avons contribué pour notre part

(BRONCKART *et al.*, 1985 ; BRONCKART, 1997 ; 2008) à l'élaboration d'un modèle de l'architecture textuelle qui différencie notamment les genres de textes en tant qu'unités communicatives, et les « types de discours » en tant que formes énonciatives, linguistiquement marquées, entrant dans la composition des genres (types interactif, théorique, narratif, etc.). Pour sa part, Roulet et ses collaborateurs (cf. ROULET *et al.*, 1985 ; 2001) ont particulièrement analysé les modalités de structuration des échanges et/ou des conversations ordinaires.

Le développement de ces travaux était plus ou moins explicitement lié à une demande sociale, relative à la nécessaire réorganisation des programmes d'expression écrite. Et comme on le verra (cf. 3.2., *infra*), en Suisse romande notamment, les produits de ces travaux ont effectivement été exploités à cet effet.

2.3 Les processus d'apprentissage de l'écrit

Sur la base des travaux d'inspiration piagétienne réalisés par Ferreiro au Mexique, certains chercheurs ont analysé les modalités de construction, par l'enfant, des représentations de l'écriture en tant que système, et proposé notamment une succession de *stades* allant d'une conception pré-syllabique à une conception alphabétique (cf. TÉBÉROSKY ; TOLCHINSKI *et al.*, 1993). Les travaux les plus importants ont cependant été réalisés dans l'optique cognitive héritée des propositions de Hayes et Flower (1980) et de Bereiter et Scardamalia (1987). Sur la base de techniques de verbalisation des processus de pensée engagés dans l'activité d'écriture, ont été élaborés des modèles des *opérations cognitives* qui seraient successivement mobilisées dans cette activité (planification, scripts, réaction, révision, etc. – cf. PIOLAT ; PÉLISSIER, 1999), ce qui a donné lieu à d'importants débats relatifs au caractère linéaire de ces opérations, et surtout à leur caractère « naturel » (thèse de leur insensibilité aux différences de genre et aux facteurs contextuels). Par ailleurs, des recherches ont visé à identifier les différents types de raisonnement mobilisés dans les activités d'écriture, et mis en évidence les *capacités méta-cognitives* dont faisaient preuve les apprenants (CAMPS ; MILIAN, 1999). En quelque sorte en contrepoint à cette orientation, d'autres travaux ont analysé les processus *socio-psychologiques* que les élèves mettaient effectivement en œuvre en fonction de la spécificité des situations didactiques, et Brossard *et al.* (1996) ont notamment montré que le contexte global de la classe produisait des « systèmes d'attentes » contradictoires, générant une insécurité énonciative auxquels les élèves tentaient de faire face par des stratégies successives, d'ordre plus socio-affectif que proprement cognitif.

Un autre ensemble de recherche s'est articulé aux travaux francophones d'analyse de discours évoqués plus haut. Prenant en considération, d'une part, la spécificité des genres textuels, ils ont analysé les étapes de maîtrise de chacun d'entre eux, ainsi que les stratégies mises en œuvre par les enfants pour ce faire (cf. SCHNEUWLY, 1988). Sur la base des modèles de l'architecture textuelle d'autre part, ils ont tenté de décrire les processus à l'œuvre dans la gestion des rubriques de cette architecture : la connexion (CHANQUOY, 1991), la cohésion nominale (DE WECK, 1991), la cohésion verbale (BRONCKART ; BOURDIN, 1993), etc.

Enfin, bien que l'expression d'« apprentissage de l'écrit » n'y soit sans doute pas appropriée, on relèvera encore les travaux portant l'activité d'écriture littéraire, procédant, soit par une analyse des brouillons d'écrivains, destinée à identifier les diverses configurations de stratégies que ceux-ci mettent en œuvre (VIOLLET, 1996), soit par un examen des discours et réflexions d'écrivains à propos de leur propre pratique (DELBAT, 1994). Certains de ces travaux ayant comme objectif déclaré de mettre en évidence les propriétés de pratiques « naturelles » dont devrait pouvoir s'inspirer la didactique de l'écrit.

3. Des recherches *en* didactique de l'écrit

Les travaux recensés ci-dessous ont été réalisés sur le terrain scolaire, la plupart du temps dans le cadre de structures collaboratives associant enseignants, formateurs et chercheurs, et en tentant de tenir compte de l'ensemble des paramètres des situations d'enseignement. Les produits escomptés des recherches étaient généralement destinés à être directement exploités dans des démarches d'intervention, sur les systèmes d'enseignement (programmes, méthodologies) ou sur les systèmes didactiques (conduite de l'activité d'enseignement dans un type de classe donné). Sur cette base commune, des orientations distinctes se sont cependant développées ; – l'une, particulièrement représentée en Suisse romande, centrée sur un apprentissage structuré de la maîtrise des genres de textes ; – une autre, dominante en France, clairement centrée sur les contextes, les enjeux et les processus de l'activité d'écriture ; – une troisième enfin, aujourd'hui en pleine expansion, re-situant la problématique de l'écrit dans le cadre d'une analyse des mouvements que subissent les objets dans le cours temporel des leçons, et débouchant sur une relecture des propriétés du « métier » et/ou du « travail réel » de l'enseignant.

3.1 Une didactique des (genres de) textes

Au début des années 90, pour satisfaire à l'objectif de maîtrise pratique de la langue de la communauté, il a paru indispensable de *diversifier* les sortes

de textes à ériger en objets d'enseignement : ne plus s'en tenir aux seuls textes à caractère narratif ou argumentatif, mais proposer un éventail de textes qui soient adaptés aux situations de communication qu'un apprenant peut rencontrer dans sa vie scolaire et sociale. Dans cette perspective, ont été proposés divers classements de textes en « genres » ou en « types », adaptés des modèles théoriques évoqués sous 2.2., et destinés, d'une part à orienter le travail des enseignants de la scolarité obligatoire, d'autre part à organiser la formation des maîtres en ce domaine (BEACCO, 1991 ; MAS ; TURCO, 1991). En Suisse romande, ce type de démarche s'est prolongé en une réorganisation du programme d'expression écrite du secondaire obligatoire, centrant le travail, à chaque degré, sur une seule et même « famille de genres » (à visée narrative au degré 7 ; à visée informative au degré 8 ; à visée argumentative au degré 9).

Dans ce même contexte suisse romand, a été entrepris parallèlement une démarche d'élaboration, avec des enseignants, des schémas de leçons qualifiés de *séquences didactiques*, destinées aux degrés 3 à 9 de la scolarité obligatoire (SCHNEUWLY ; DOLZ, 1997). Le principe général de ces séquences est de tenter d'intégrer (et de hiérarchiser) deux visées : – partant du constat qu'il existe des ensembles de *genres textuels* adaptés à des situations de communication ou d'activités déterminées, il s'agit d'abord de rendre l'élève conscient de cette correspondance, et de le rendre apte à choisir les modèles de genres pertinents pour une activité langagière donnée ; – sachant par ailleurs que les élèves rencontrent divers problèmes linguistiques lors de la rédaction ou de la lecture-compréhension de tout texte, il s'agit de subordonner à la première visée, adaptative, une visée seconde de maîtrise technique de sous-ensembles de processus de structuration des textes. Dans cette perspective, les séquences sont organisées comme suit (cf. DOLZ ; NOVERRAZ ; SCHNEUWLY, 2000). Est d'abord entrepris un important travail de *conception* de la séquence, impliquant : – le choix même du genre à enseigner, qui doit tenir compte de son utilité-finalité pratique et de la possibilité de le faire fonctionner dans la situation de classe ; – la constitution d'un corpus d'exemplaires de textes relevant de ce genre, qui soient adaptés aux capacités présumées des élèves ; – l'élaboration d'un *modèle didactique* de l'objet à enseigner, par *transposition* des références théoriques ayant trait à l'organisation de ce genre, ainsi que des « pratiques sociales de référence » (MARTINAND, 1986) qui lui sont associées. Le *déroulement de la séquence* se caractérise quant à lui par un enchaînement temporel d'activités organisé, conformément aux principes évoqués plus haut, en deux niveaux emboîtés. Le premier a trait à la fonctionnalité du genre. En début de séquence, les élèves ont à élaborer un projet

communicatif susceptible de se concrétiser en une production écrite ciblée ; la classe engage alors une réflexion sur les divers paramètres de la situation concernée (statut des interlocuteurs, contraintes du type de média, etc.), ainsi que sur les différents éléments de contenu qui pourraient y être mobilisés, et elle entreprend une recherche d'exemplaires de genres qui paraissent adaptés à cette situation et à ce contenu ; chaque élève rédige enfin un texte adapté au projet retenu. En fin de séquence, une situation de communication analogue à la précédente est définie, et les élèves ont à rédiger un second texte qui y est adapté. Le second niveau a trait à la maîtrise technique de certaines des caractéristiques du genre retenu (gestion des organisateurs, des reprises anaphoriques, de la temporalité, des voix énonciatives, etc.), et il donne lieu à la réalisation de divers exercices se déroulant entre les deux phases de production textuelle. L'examen des textes finaux des élèves permet in fine d'évaluer les progrès accomplis et de mesurer ainsi l'efficacité des activités didactiques mises en place.

Ce type de démarche a connu un réel succès, qui se mesure notamment à la diffusion de la pratique des séquences didactiques dans les pays francophones (voir MASSERON, 1996), et surtout en Espagne et au Brésil (cf. CRISTÓVÃO, 2008 ; DIONISIO ; MACHADO ; BEZERRA, 2002 ; LEURQUIN ; DE RIBAMAR ; SOARES, 2011). Succès qui s'explique par les dimensions d'*explicité* et de *rationalité* que cette approche a introduites en didactique de l'expression : des références théoriques structurées ; des objectifs clairement conceptualisés ; des procédés didactiques programmables et évaluables.

Mais ce même caractère structuré voire rigide de la démarche des séquences a engendré réticences et critiques de la part de didacticiens moins centrés sur les objets-genres, et plus sensibles à la fois à l'hétérogénéité-créativité textuelle et aux processus généraux que les élèves mettent en œuvre dans leur appréhension des textes, en production comme en compréhension. Par ailleurs, les tenants mêmes des séquences ont pris conscience du fait que si cette démarche contribuait indiscutablement à la clarification des objectifs et aux conditions de préparation des tâches des enseignants, elle n'assurerait pas pour autant que l'apprentissage effectif en classe se déroule conformément aux objectifs et aux planifications. Des recherches ont dès lors été entreprises pour déterminer dans quelle mesure ce « travail prescrit » se réalisait effectivement dans le cours des leçons. Canelas-Trevisi (1997) a notamment montré que certaines séquences étaient régulièrement détournées de leur objectifs, soit parce que les élèves ne parvenaient pas à comprendre ces mêmes objectifs, soit parce qu'ils manifestaient d'autres types d'intérêts et d'autres modalités d'approche des textes sous étude. Et divers

constats analogues (cf. NIDEGGER ; REVAZ ; WIRTHNER, 1997) ont engendré un nouvel axe de recherche, qui se centre globalement sur l'analyse du « travail didactique réel ».

3.2 Une didactique de l'écriture

Parallèlement à l'instauration de démarche des séquences, en France en particulier, se sont développées des travaux moins centrés sur le produit « texte », et visant à prendre en compte les multiples paramètres régissant *l'activité d'écriture*. Un ensemble de recherches ont porté sur la nature des *tâches scolaires* relatives à l'écrit (en particulier sur les tâches de révision et de réécriture) et sur les contraintes qu'elles exerçaient sur les processus mis en œuvre par les élèves (DAVID, 1994 ; « La réécriture », *Pratiques*, 2000). D'autres travaux se sont centrés sur les réactions spécifiques des apprenants aux tâches proposées, et Plane (1996) a notamment élaboré un répertoire des *résistances* que manifestaient les apprenants confrontés à ce type d'activité : représentation du texte comme production irréversible « intouchable » ; insécurité affective engendrée par l'exigence même de révision ; obligation de centration sur des dimensions locales au détriment de la globalité du texte, etc. D'autres travaux encore ont porté plus spécifiquement sur les opérations requises des élèves pour la maîtrise de l'écrit, soit avec un accent sur les dimensions cognitives de ces dernières (FAYOL, 1996), soit avec un accent sur leurs dimensions socioculturelles (DABÈNE, 1996).

Les travaux de ce type ont exploité pour élaborer une conception intégrée de *didactique de l'écriture*, particulièrement illustrée par l'approche de Reuter (1996), qui tend à atténuer la relative rigidité programmatique des séquences, à davantage tenir compte des dimensions socioculturelles de l'activité d'écriture, et à diversifier et à mieux contextualiser les exercices pratiques à conduire en situation de classe.

3.3 L'étude des processus à l'œuvre dans l'enseignement/apprentissage (de l'écrit)

Le mouvement contemporain de re-centration sur le « travail didactique réel », évoqué sous 3.1., a engendré une configuration de recherches qui, si leur propos est plus général (l'élucidation des propriétés concrètes des activités d'enseignement et d'apprentissage), on néanmoins régulièrement pris comme exemples des pratiques didactiques relatives à l'écrit.

A Genève, l'unité GRAFE (cf. CANELAS-TREVISI *et al.*, 1999) a initié un programme de recherche dont la méthode générale consiste à enregistrer des unités d'enseignement relatives à un objet déterminé, et à établir des protocoles exhaustifs des séquences d'interaction qui y sont attestables. Certains de ces travaux visent à analyser la composition sémique des termes qui sont utilisés pour un objet d'enseignement, ainsi que le parcours isotopique de ces mêmes termes, de manière à mettre en évidence les effets qu'exercent sur cette *sémantisation de l'objet*, les contraintes génériques du « texte de l'interaction » d'une part, les contraintes socio-organisationnelles de la situation de classe d'autre part. D'autres visent à identifier les formes communicatives-discursives par lesquelles l'enseignant "met en scène" les objets dans sa démarche de médiation, et à examiner les effets de ces *cadres* (au sens de GOFFMAN, 1974) sur les processus de sémiotisation des élèves.

Dans le prolongement de ce type d'approche ont émergé des recherches plus centrées sur le *métier* d'enseignant, analysant les multiples facettes des capacités dont font preuve les enseignants, dans les conditions socio-institutionnelles effectives de leur travail (cf. AMIGUES ; FAÏTA ; KHERROUBI, 2003), pour *ajuster* leur activité aux capacités des élèves (GOIGOUX, 2000), recherches débouchant sur l'élaboration de « modèles de l'action des enseignants » (SENSEVY, 2001).

4. Quelques perspectives d'avenir immédiat

4.1 Une intégration à affermir

Comme nous l'avons montré sous 1, en dépit de parcours constitutifs divers, la didactique de la langue maternelle (et donc de l'écrit) tend aujourd'hui à s'organiser en une discipline homogène, mais cette intégration doit se poursuivre, en particulier au plan des orientations didactiques générales et à celui de la prise en compte des différentes facettes de l'écrit.

La tension liée aux ancrages disciplinaires subsiste encore, et si sa dimension politico-académique ne peut être éludée, le nœud du problème nous paraît se résumer in fine au choix suivant : soit considérer que la question de l'enseignement des langues se pose d'abord à partir de l'examen des propriétés des objets à maîtriser, et que les questions d'adaptation aux situations scolaires sont dès lors secondaires (attitude qui ne permet jamais de se dégager complètement de la logique applicationniste) ; soit considérer que c'est depuis l'examen des enjeux

socio-éducatifs de la formation à la langue que peuvent et doivent être posées les questions de l'emprunt aux disciplines contributives et de leur adaptation aux conditions réelles de l'enseignement.

Au plan des méthodologies didactiques, la situation de « concurrence objective » entre centration majeure sur les genres *vs* centration majeure sur l'activité d'écriture nous paraît positive, chaque démarche ayant à se développer et à démontrer son efficacité. Par contre, dans les deux cas, il reste à mieux intégrer les apports des recherches portant sur les diverses facettes de l'écrit. Divers auteurs (cf. DELAMOTTE *et al.*, 2000 ; FIJALKOW, 1996) ont entrepris un important travail de transposition au champ didactique des travaux ayant trait aux processus en jeu dans le passage à la lecture et à l'écriture, mais il reste à réaliser l'homogénéisation conceptuelle qui permettrait d'intégrer ces propositions au cadre général qui se met en place. Un problème analogue se pose en ce qui concerne les dimensions de compréhension et d'interprétation des textes ; les travaux en ce domaine (cf. GROSSMANN ; TAUVERON, 1999), justement centrés sur l'analyse des différents niveaux de détermination textuelle-discursive des attributions de signification, convoquent des références sémiologiques qui mériteraient d'être mises en confrontation avec celles exploitées dans les recherches sur la construction des objets enseignés. Concernant enfin l'aval de la didactique fonctionnelle des textes, les nombreuses recherches ayant trait à l'enseignement de la littérature (cf., notamment, TAUVERON ; REUTER, 1996) débouchent aujourd'hui sur des propositions d'articulation très prometteuses, notamment en ce qu'elles préconisent d'exploiter la dimension proprement textuelle des objets littéraires (cf. RONVEAUX, 2005). Enfin, une intégration analogue devrait pouvoir être réalisée dans le champ encore peu exploré (cf. toutefois DELCAMBRE ; JOVENET, 2002) des diverses formes d'enseignement visant à la maîtrise des genres professionnels chez les adultes.

4.2 La primauté de l'enseignement de l'expression, et ses objectifs

Si, depuis des décennies, est constamment affirmée la primauté de la finalité pratique d'expression (écrite ou orale) par rapport à celle de structuration grammaticale, la configuration des programmes, comme les pratiques effectives, témoignent d'une réelle résistance à ce projet. Un important travail reste donc à accomplir sur ce plan, qui se traduirait par une substantielle réduction du temps didactique consacré au système de la langue, et qui exigerait surtout une nouvelle conceptualisation et une réorganisation des notions « grammaticales », qui les

rendraient enfin aptes à être efficacement ré-exploitées dans les activités relatives à l'écrit.

En ce domaine spécifique de l'écrit, il nous semble qu'un choix doit être effectué entre une programmation centrée sur les « objets textuels à maîtriser » (en l'occurrence les genres), et une programmation centrée sur les capacités ou *compétences* des élèves en matière d'écrit. Nous adhérons pour notre part à la première option, notamment en raison de la méfiance que nous inspire la *logique des compétences* qui tend à envahir le champ éducatif. D'une part, la redéfinition des objectifs d'enseignement en termes de compétences met l'accent sur l'efficacité des conduites des apprenants eu égard à certaines tâches prédéfinies, et s'inscrit ce faisant en opposition avec les finalités de construction de savoirs et de développement de capacités socio-psychologiques qui sont aux fondements mêmes de l'enseignement public et démocratique de la langue (cf. ERARD ; SCHNEUWLY, 2005). D'autre part, comme nous l'avons montré ailleurs (cf. BULEA ; BRONCKART, 2005), les acceptions du terme de « compétence » sont à ce point hétérogènes et labiles qu'elles introduisent plus de confusion que de clarté dans l'appareil conceptuel de la didactique.

4.3 Repenser (encore) les dispositifs de formation des enseignants

Les réflexions récentes engagées sur ce thème (cf. « Recherches en DFLM et formation des enseignants » 1990 ; « La formation des maîtres en DFLM », 2001) se sont caractérisées par une volonté de restreindre les démarches visant à la maîtrise de savoirs formels, et de donner une place centrale aux démarches d'*analyse des pratiques* et des représentations propres, appliquées à la résolution de problèmes didactiques concrets. Cette primauté accordée à la dimension praxéologique sur la dimension épistémique dans la formation des maîtres nous paraît contestable ; nous soutiendrons plutôt que l'enjeu essentiel de cette formation se situe dans *l'articulation efficace de ces deux dimensions*.

L'objectif épistémique de *maîtrise théorique* des notions et règles mobilisées dans les programmes demeure *essentiel*, dans la mesure où l'absence de réelle compréhension du statut de ces notions constitue l'une des causes majeures du repli de nombre d'enseignants sur les démarches méthodologiques déductives et autoritaires.

Quant aux capacités praxéologiques qui pourraient se construire par l'analyse des pratiques, elles devraient se décliner de la manière suivante:

- capacité de « retrouver » les objets théoriques dans les objets d'enseignement tels qu'ils circulent en classe, ou encore de *pouvoir mettre en correspondance objets prescrits et objets réellement enseignés*.
- capacité d'identifier les *obstacles* qui se présentent lors de la réalisation d'un projet d'enseignement, obstacles tenant aux résistances des élèves, aux conditions de fonctionnement de la classe, ou encore à des facteurs socioculturels plus généraux.
- capacité d'identifier les *techniques, ruses ou habilités* que les enseignants eux-mêmes mettent en œuvre parfois pour surmonter les obstacles.

De ce point de vue, l'analyse des pratiques ne peut constituer une démarche indépendante (voire opposée) à celle de l'acquisition de connaissances théoriques ; au contraire, son but essentiel est de *ré-interroger ces mêmes connaissances théoriques*, et de *leur faire prendre corps* dans le cadre des pratiques didactiques effectives. L'objectif de toute formation des maîtres étant de contribuer à une réelle transformation de leurs processus psychiques, seul gage de leur capacité à gérer une activité formatrice contribuant efficacement à la transformation des processus psychiques des élèves.

Half a century of Writing Didactics in French-speaking countries: balance and perspectives

Abstract

This article tries to elaborate a synthesis of works performed in French-speaking countries throughout the latest 50 years regarding the teaching of written language. The first part tells the condition of the emergence of "Writing Didactics": the evidencing of the needs for formation in this field, to which responded, on one side, Linguistics or Psychology researchers, and, on the other side, Education Science researchers. The second part analyzes a set of works "for" Writing Didactics, namely, the researches that discuss the statute of the written code, its social representations and the stages of its learning in a natural situation. The third part presents the works "on" Writing Didactics, namely, the procedures for implementing a didactic of text genres, the procedures focused on writing processes, and, finally, the works that analyze the strategies effectively used, in a school context, by the students. In the conclusion, some propositions are formulated, aiming to increase the efficiency of the teaching of writing.

Keywords: Didactics. Writing. Teaching. Linguistics. Texts.

Meio século de didática da escrita nos países francófonos: balanço e perspectivas

Resumo

Este artigo tenta elaborar uma síntese dos trabalhos realizados nos países francófonos ao longo dos últimos 50 anos no que concerne ao ensino da língua escrita. A primeira parte relata as condições de emergência da “didática da escrita”: a evidenciação das necessidades de formação nessa área, às quais responderam, de maneira diferenciada, de um lado, pesquisadores em linguística ou em psicologia e, de outro, pesquisadores em ciências da educação. A segunda parte analisa um conjunto de trabalhos “para” a didática da escrita, a saber, as pesquisas que tratam sobre o estatuto do código escrito, sobre suas representações sociais, e sobre as fases de seu aprendizado em situação natural. A terceira parte apresenta os trabalhos “em” didática da escrita, a saber, os procedimentos de instauração de uma didática dos gêneros textuais, os procedimentos centrados nos processos de escrita, e, enfim, os trabalhos que analisam as estratégias efetivamente utilizadas, em situação escolar, pelos alunos. Na conclusão, são formuladas algumas proposições visando a ampliar a eficácia do ensino da escrita.

Palavras-chave : Didática. Escrita. Ensino. Linguística. Textos.

Références bibliographiques

ADAM, Jean-Michel. **Eléments de linguistique textuelle**. Liège: Mardaga, 1990.

ADAM, Jean-Michel. **Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes**. Paris: Nathan, 1999.

ALEGRIA, Jesus; MORAIS, José. Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In: RIEBEN, Laurence; PERFETTI, Charles. **L'apprenti lecteur**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989. p. 173-196.

AMIGUES, René; FAÏTA, Daniel; KHERROUBI, Martine. Métier enseignant : organisation du travail et analyse de l'activité. **Skholê, Hors série 1**, 2003.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. L'écriture : une pratique culturelle diversement investie. In: LEBRUN, Monique; PARET, Marie-Christine. **L'hétérogénéité des apprenants, un défi pour la classe de français**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1993. p. 23-29.

BARRÉ-DE MINIAC, Christine. La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. **Revue française de pédagogie**, 113, 93-133, 1995.

- BARRÉ-DE MINIAC, Christine, **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire**. Bruxelles: De Boeck, 1996.
- BAUTIER, Elisabeth. Aspects sociocognitifs du langage : quelques hypothèses. **Langage et société**, 47, 55-84, 1989.
- BAUTIER, Elisabeth; CHARLOT, Bernard; ROCHEX, Jean-Yves. **Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs**. Paris: A. Colin, 1993.
- BEACCO, Jean-Claude. Types ou genres ? Catégorisation des textes et didactique de la compréhension et de la production écrite. **Etudes de linguistique appliquée**, 83, 19-28, 1991.
- BÉGUELIN, Marie-José. **De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques**. Bruxelles: De Boeck Duculot, 2000.
- BEREITER, Carl; SCARDAMALIA, Marlene. **The psychology of written composition**. Hillsdale: Erlbaum, 1987.
- BESSON, Marie-Joseph; GENOUD, Marie-Rose; LIPP, Bertrand; NUSSBAUM, Roger. **Maîtrise du français**. Vevey: Delta; Paris: Nathan, 1979.
- BLANC, Dominique. Le temps des cahiers. In: BARRÉ-DE MINIAC, Christine. **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire**. Bruxelles: De Boeck, 1996. p. 103-113.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire; CHERVEL, André. **L'orthographe**. Paris: Maspéro, 1969.
- BOURGAIN, Dominique. Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. **Langue française**, 85, 82-101, 1990.
- BOUTET, Josiane. **Paroles au travail**. Paris: L'Harmattan, 1995.
- BRANCA, Sonia; LEBRUN, Monique *et al.* **Recherches sur l'acquisition de l'orthographe**. Québec: Ministère de l'Éducation, 1980.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.
- BRONCKART, Jean-Paul. Genres de textes, types de discours et "degrés" de langue. Hommage à François Rastier. **Texto!** [En ligne], Dialogues et débats. URL: <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>, 2008.
- BRONCKART, Jean-Paul; BAIN, Daniel; SCHNEUWLY, Bernard; DAVAUD, Clairette; PASQUIER, Auguste. **Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985.

BRONCKART, Jean-Paul; BOURDIN, Béatrice. L'acquisition des valeurs des temps des verbes. **Langue française**, 97, 102-124, 1993.

BRONCKART, Jean-Paul; PLAZAOLA GIGER, Itziar. La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. **Pratiques**, 97-98, 35-58, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul; SCHNEUWLY, Bernard. La didactique du français langue maternelle : l'émergence d'une utopie indispensable. **Education et recherche**, 13, 8-26, 1991.

BROSSARD, Michel *et al.* Rôle du contexte dans les écrits scolaires. In: BARRÉ-DE MINIAC, Christine. **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire**. Bruxelles: De Boeck, 1996. p. 71-84.

BULEA, Ecaterina; BONCKART, Jean-Paul. Pour une approche dynamique des compétences (langagières). In: BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina; POULIOT, Michèle. **Repenser l'enseignement des langues; comment identifier et exploiter les compétences ?** Lille: Presses universitaires du Septentrion, 2005. p. 193-227.

CAMPS, Ana; MILIAN, Marta. **Metalinguistic Activity in Learning to write**. Amsterdam: University Press, 1999.

CANELAS-TREVISI, Sandra. **La transposition didactique dans les documents pédagogiques et dans les interactions en classe**. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, 1997.

CANELAS-TREVISI, Sandra; MORO, Christiane; SCHNEUWLY, Bernard; THÉVENAZ, Thérèse. L'objet enseigné : vers une méthodologie plurielle d'analyse des pratiques d'enseignement en classe. **Repères**, 20, 143-162, 1999.

CHANQUOY, Lucille. **Ponctuation et connecteurs. Acquisition et fonctionnement**. Dijon: Université de Bourgogne, Thèse de doctorat, 1991.

CHERVEL, André. Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIXe siècle. Une source non exploitée : les enquêtes ministérielles et rectorales. **Histoire de l'éducation**, 54, 13-38, 1992.

CHERVEL, André; MANESSE, Danielle. **La dictée**. Paris: Calmann-Lévy, 1989.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**. Grenoble: La pensée sauvage, 1985.

CHISS, Jean-Louis. Malaise dans la classification. **Langue française**, 74, 10-28, 1987.

CRISTÓVÃO, Vera L. L. **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Socio-discursivo**. Londrina: UEL, 2008.

DABÈNE, Michel. Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. In: BARRÉ-DE MINIAC, Christine. **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire**. Bruxelles: De Boeck, 1996. p. 85-99.

DABÈNE, Michel. **L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle**. Bruxelles: De Boeck, 1987.

DAUNAY, Bertrand; REUTER, Yves. De quelques obstacles rencontrés par les recherches en didactique du français. **Pratiques**, 149/150, 9-24, 2001.

DAVID, Jacques. Ecrire, réécrire. **Repères**, 10, 1994.

DELAMOTTE, Régine, *et al.* **Passages à l'écriture. Un défi pour les apprenants et les formateurs**. Paris: PUF, 2000.

DELBAT, Jean-Louis. **Le métier d'écrire. Entretiens avec 18 écrivains**. Paris: Le Cherche-midi, 1994.

DELCAMBRE, Isabelle; JOVENET, Anne-Marie. Lire-écrire dans le supérieur. **Spirale**, 29, 2002.

DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna-Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. **S'exprimer en français. Séquences didactiques à l'oral et à l'écrit**. Bruxelles: De Boeck, 2000.

DOWNING, John; FIJALKOW, Jacques. **Lire et raisonner**. Toulouse: Privat, 1984.

DUBOIS, Jean. **Grammaire structurale du français**. Paris: Larousse, 1965.

ERARD, Serge; SCHNEUWLY, Bernard. La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ? In: BRONCKART, Jean-Paul; BULEA, Ecaterina; POULIOT, Michèle. **Repenser l'enseignement des langues ; comment identifier et exploiter les compétences ?** Lille: Presses universitaires du Septentrion, 2005. p. 69-97.

FAYOL, Michel. Apprendre à produire des textes. In: BARRÉ-DE MINIAC, Christine. **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire**. Bruxelles: De Boeck, 1996. p. 131-153.

FIJALKOW, Jacques. **L'entrée dans l'écrit**. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 1996.

- FOUCAMBERT, Jean. **La manière d'être lecteur**. Paris: SERMAP, 1976.
- FRAENKEL, Béatrice. **La signature. Genèse d'un signe**. Paris: Gallimard, 1992.
- GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. **Linguistique et enseignement du français**. Paris: Larousse, 1970.
- GOFFMAN, Erving. **Les rites d'interaction**. Paris: Minuit, 1974.
- GOIGOUX, Roland. **Enseigner la lecture à l'école primaire**. Dossier d'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris VIII, 2000.
- GOODY, John. **La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage**. Paris: Minuit, 1979.
- GROSSMANN, Francis; TAUVERON, Catherine. Comprendre et interpréter les textes à l'école. **Repères**, 19, 1999.
- HALTÉ, Jean-François. **La didactique du français**. Paris: PUF, « Que sais-je », 1992.
- HAYES, John R.; FLOWER, Linda. Identifying the organization of writing processes. In: GREGG, Lee W.; STEINBERG, Erwin. **Cognitive processes in writing**. Hillsdale: Erlbaum, 1980. p. 3-30.
- HÉBRARD, Jean; CHARTIER, Anne-Marie. La préhistoire d'une discipline scolaire : l'écriture. In: FIJALKOW, Jacques. **Décrire l'écrire**. Toulouse: Presses universitaires du Mirail, 1990.
- La formation des maîtres en DFLM. **DFLM. La lettre de l'Association**, 28, 3-23, 2001.
- LAHIRE, Bernard. **Culture écrite et inégalités scolaires**. Lyon: PUL, 1993.
- La réécriture. **Pratiques**, 105-106, 2000.
- Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale. **DFLM. La lettre de l'Association**, 32, 3-25, 2003.
- LEURQUIN, Eulália V.L.F.; BEZERRA, José M.; SOARES, Maria E. **Gênero, ensino e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- MARTINAND, Jean-Louis. **Connaître et transformer la matière**. Berne: Peter Lang, 1986.
- MAS, Maurice; TURCO, Gilbert. Des typologies de textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe. **Etudes de linguistique appliquée**, 83, 89-99, 1991.

- MASSERON, Caroline. Séquences didactiques. *Pratiques*, 92, 1996.
- NIDEGGER, Christian; REVAZ, Nadia; WIRTHNER, Martine. Apprendre à écrire par la séquence didactique : richesses et difficultés de la démarche. **Educateur et recherche**, 19, 55-72, 1997.
- PIOLAT, Annie; PÉLISSIER, Aline. **La rédaction de textes. Approche cognitive**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1999.
- PLANE, Sylvie. Ecriture, réécriture et traitement de texte. In: DAVID, Jacques; PLANE, Sylvie. **L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège**. Paris: PUF, 1996. p. 37-78.
- Recherches en DFLM et formation des enseignants. **DFLM. La lettre de l'Association**, 7, 5-21, 1990.
- REUTER, Yves. **Enseigner et apprendre à écrire**. Paris: ESF, 1996.
- REUTER, Yves; PENLOUP, Marie-Claude. Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves. **Repères**, 23, 2001.
- RIEBEN, Laurence; FAYOL, Michel; PERFETTI, Charles. **Des orthographes et leur acquisition**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1997.
- RIEBEN, Laurence; PERFETTI, Charles. **L'apprenti lecteur**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1989.
- RONVEAUX, Christophe. Les compétences à l'épreuve de l'enseignement littéraire. In: BRONCKART, Jean-Paul; BULEA Ecaterina; POULIOT, Michèle. **Repenser l'enseignement des langues; comment identifier et exploiter les compétences ?** Lille: Presses universitaires du Septentrion, 2005. p. 161-191.
- ROULET, Eddy; AUCHLIN, Antoine; MOESCHLER, Jacques; RUBATTEL, Christian; SCHELLING, Marianne. **L'articulation du discours en français contemporain**. Berne: Peter Lang, 1985.
- ROULET, Eddy; FILLIETTAZ, Laurent; GROBET, Anne. **Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours**. Berne: Peter Lang, 2001.
- SCHNEUWLY, Bernard. La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. In: SCHNEUWLY, Bernard; BRONCKART, Jean-Paul. **Vygotski aujourd'hui**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1985. p. 169-201.
- SCHNEUWLY, Bernard. **Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1988.

SCHNEUWLY, Bernard. Didaktik-didactiques. **Education et Recherche**, 12, 213-220, 1990.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Les genres scolaires. Des pratiques scolaires aux objets d'enseignement. **Repères**, 15, 27-40, 1997.

SENSEVY, Gérard. Théories de l'action et action du professeur. In: BAUDOUIN, Jean-Michel; FRIEDRICH, Janette. **Théories de l'action et éducation**. Bruxelles: De Boeck, 2001. p. 203-224.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane. Premiers apprentissages de la lecture : 20 ans de recherches francophones. **Etudes de linguistique appliquée**, 84, 65-83, 1991.

TAUVERON, Catherine; REUTER, Yves. Lecture et écriture littéraires à l'école. **Repères**, 13, 1996.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana *et al.* Segmentation phonologique et acquisition de l'écriture en castillan, catalan et hébreu. **Etudes de linguistique appliquée**, 93, 49-60, 1993.

Terminologie grammaticale. **Enjeux**, 8, 1985.

VIOLLET, Catherine. Des brouillons d'écrivains aux stratégies d'écriture. In: BARRÉ-DE MINIAC, Christine. **Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire**. Bruxelles: De Boeck, 1996. p. 155-166.

VOLOCHINOV, Valentin. **Marxisme et philosophie du langage**. Limoges: Lambert-Lucas, 2010 [Edition originale: 1929].

VYGOTSKI, Lev S. **Pensée et langage**. Paris: La Dispute, 1997 [Edition originale: 1934].

WECK, Geneviève (de). **La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques**. Paris: Delachaux et Niestlé, 1991.