

Didactique de l'écriture : enseignement ou apprentissage ?

Caroline Masseron

Université Paul Verlaine-Metz, CELTED, EA 3474

Enseigner la littérature sera peut-être un jour enseigner à fabriquer du texte dans ce qu'on pourrait appeler des ateliers d'écriture. On y écrira un texte mais en se demandant toujours quels procédés sont employés : l'enseignement sera une production conjointe de pratique et de théorie. Nous en sommes loin.

J. Ricardou, 1975,
cité par Jean-François Halté 1989a : 3.

Il faudrait donner aux élèves la possibilité de créer des objets complets, dans une temporalité longue. Il faudrait presque imaginer que chaque élève va faire un livre et qu'il se pose toutes les tâches nécessaires à sa réalisation.

R. Barthes, entretien avec *Pratiques*, 1975,
cité par Jean-François Halté, 1989a : 3.

Le savoir écrire est un méta savoir-faire cognitif, il organise, sous l'orientation donnée par le projet d'un scripteur, des savoir-faire disponibles, particuliers et complexes. Il se caractérise par un haut degré d'inventivité.

Jean-François Halté, 1989a : 8.

La didactique de l'écriture a toujours été au cœur des problématiques abordées par Jean-François Halté, et ce pour le double intérêt, pratique et épistémologique, qu'elle présente. Qu'il s'agisse en effet de la pédagogie du projet et de l'écriture longue (Halté 1982b) ou, ultérieurement, des visées intégratives et pluridisciplinaires qui fondent une reconfiguration du champ de la didactique du français (Halté 1992 et 2002), c'est bien l'écriture et l'écrit qui sont la source

d'inspiration principale des questions posées et des illustrations apportées. Même s'il convient de nuancer le propos, et d'ajouter que l'écriture s'est vue de bonne heure (Halté 1983) relayée par la problématique, élargie, de la communication, il est manifeste que l'intérêt de J.-F. Halté pour l'écriture ne se sera jamais démenti. De fait, le relais opéré par les problèmes communicationnels ne constitue pas, loin s'en faut, un changement radical mais plutôt un complément d'approche, un élargissement nécessaire. Cette réorientation est commandée notamment par les notions d'*interaction*, de *problème cognitif* à résoudre et de *tâche langagière* qui subsument – sous les auspices de la communication – une description plus strictement linguistique qui aurait pu accompagner par exemple la prise en compte des différences entre l'écrit et l'oral. Le point de vue langagier est invariablement privilégié, par rapport aux objets et aux traitements linguistiques.

Aussi, davantage que de *didactique de l'écriture*, c'est d'*écriture* et d'*élaboration du texte* (Halté 1985 : 363 et sq.) qu'il s'agit. On peut à cet égard rappeler que J.-F. Halté s'est au moins autant intéressé à l'écriture des experts – y compris la sienne, à travers, par exemple, les différentes versions d'un article théorique que l'informatique lui permettait de conserver – qu'à celle des apprenants. De même, il considérait avec un égal intérêt l'écriture théorique et l'écriture de fiction, et le sujet scripteur, en tant que *concepteur* de son écrit – le sujet *épistémique* –, le préoccupait probablement davantage que l'apprenti grammairien auquel s'adressent les programmes scolaires. Un tel point de vue, si l'on nous autorise ce raccourci, nous ferait volontiers identifier le didacticien de l'écriture qu'était J.-F. Halté, à un *idéologue* (au sens ancien du terme, celui qui s'interrogeait sur la conception des idées dans leurs multiples déterminations) plutôt qu'à un réformateur ou à un politique (celui qui planifie des réformes et des progressions, qui les évalue et les ajuste, ou qui statue sur une terminologie). Et, pour tout dire, c'est peut-être André Petitjean, l'alter ego sur ces questions théoriques, pratiques et politiques portant sur l'écriture dans l'enseignement du français, et la place qu'elle occupe dans les démarches d'enseignement et les dispositifs de travail en projet, qui saura, un peu plus tard, endosser le rôle, nécessaire, du *réformateur*. Il serait difficile en effet de retracer l'émergence d'une pensée didactique ayant pour objet l'écrit scolaire et l'apprentissage *continué* de l'écriture, sans faire une incursion, aussi brève soit-elle, dans l'histoire de *Pratiques*, dont les débuts – au moins jusqu'en 1980, date du numéro 26, « Écrire en classe » – se confondent avec des éditoriaux, des articles et des directions de numéros, régulièrement co-signés par Jean-François Halté et André Petitjean ⁽¹⁾.

La didactique de l'écriture naît, *dialectiquement*, des remises en cause critiques qui sont émises à l'encontre de l'enseignement de la littérature et de la responsabilité que doit endosser notre discipline dans les causes de l'échec scolaire par l'imposition – implicite – de normes (scripturales, langagières, scolaires et sociales) ; lesquelles critiques débouchent sur les influences réciproques de la lecture et de l'écriture et sur les dispositifs innovants du travail en projet et de l'atelier d'écriture. De fait, qu'il s'agisse d'une critique idéologique (le cas Diderot comme analyseur des manuels de littérature, les Lagarde et Michard) ou d'un renouvellement de contenu plus scientifique fondé sur les apports de la sé-

(1) On trouvera le détail de cette collaboration dans l'article bio-bibliographique d'Anne Leclaire-Halté, ici même.

miotique narrative (Propp, Greimas, Brémond⁽²⁾), l'analyse des textes littéraires se conçoit dorénavant (1974, 1980, 1989⁽³⁾) dans un double mouvement, de *clôture* (explicitation de critères internes à l'œuvre) et d'*ouverture* du corpus étudié (les discours oraux, la presse, les contes merveilleux, *Le Chat noir*, Arsène Lupin). Quant aux critiques adressées au système scolaire et qui ont favorisé la naissance d'une pensée didactique sur l'écriture, elles peuvent se résumer à l'idée que la rédaction (ou la composition française) de l'époque n'est pas conçue comme *un objet d'enseignement* et qu'elle est doublement sclérosée par une idéologie, conservatrice et aliénante, de l'écrit et de l'activité scolaire (Bourgain 1990, Vourzay 1996).

Envisageant intrinsèquement cette fois la question de l'écriture, on dira que la conjonction heureuse des avancées théoriques sur le texte et les processus rédactionnels (Charolles 1978 et 1986, Fayol 1984, Garcia-Debanc 1986, Brassart 1989) et d'une conjoncture politique favorable au changement dans le champ scolaire (Legrand 1977, 1982) facilitera dès lors une conception innovante des situations de travail ; et, tout particulièrement, nous visons ici les démarches qui impulsent une conception dynamique et motivante de l'écriture, à l'instar de ce qu'ont initié *les ateliers d'écriture* (Bing 1976, Oriol-Boyer 1980, Petitjean 1980).

Nous esquissons dans les pages qui suivent ce qui nous semble avoir marqué une conception propre à J.-F. Halté en matière de didactique de l'écriture, à savoir :

– Une didactique du français *intégrative*, autrement dit *une implication praxéologique de l'écriture à des projets de travail complexes* qui visent un savoir (transformateur) sur le monde et une expression-communication de soi (un soi socialisé et interagissant) ; l'écriture synthétise – solidarise – les deux dimensions du *faire* et du *comprendre* (soi, le monde) : c'est ce qui en fait à la fois la difficulté et la supériorité sur tous les autres compartiments du français et c'est ce qui rend, littéralement, inconcevable une division disciplinaire de la matière.

– Une conception linguistique qui privilégie l'intention et le discours (Chauveau 1992, Bronckart 1996), l'appareil formel de la langue et les plans d'énonciation (Benveniste 1970, Kerbrat-Orecchioni 1980) et les traces du méta-procédural (le contrôle, coordonné, des segments et des opérations de réécriture, Ricardou 1978, Gombert 1990 et Halté 1989a : 15). L'activité langagière et communicationnelle dépasse, ou intègre, les faits de langue ; dès lors l'enseignement de la langue – et plus largement toute « grammaire » – est soupçonné de figement conceptuel et d'obsolescence, inapte à régler les problèmes d'écriture dont la dynamique et le renouvellement (*l'heuristique*) réclament de l'inventivité.

Notre contribution, pour comprendre en quoi consiste une didactique de l'écriture dans l'esprit de J.-F. Halté, s'organise autour des trois idées majeures que sont respectivement le projet d'écriture longue, le texte comme production scolaire, et la réécriture liée à des choix énonciatifs. Pour finir, nous interrogerons la place de la langue et de la grammaire.

(2) On se gardera d'oublier l'importance des apports théoriques de Jean-Michel Adam concernant le récit (1985).

(3) Pour ne citer ici que trois dates charnières et restituer des intervalles significatifs : l'analyse du *Chat noir* (n°1/2, 1974), puis les deux numéros de *Pratiques* sur « Écrire en classe » (n°26, 1980) et sur les « ateliers d'écriture » (n°21, 1989).

1. Praxéologie et pluridisciplinarité : l'écriture comme principe dynamique, implicatif et intégrateur des dimensions cognitives et interactionnelles de la compétence langagière

Cette première partie constitue le volet le plus abstrait, *intégrateur* avec le double sens de *dialectique* et *synthétique*, des positions théoriques de Jean-François Halté sur l'écriture. En préambule nous voudrions insister sur la *permanence* et la *difficulté* de ces idées.

En effet, à relire les contributions principales de Jean-François Halté sur l'écriture, nous remarquons d'emblée la stabilité des idées-forces, notamment cette intrication permanente des trois concepts clés qui sont la communication, le langage et la langue – dont la détermination réciproque s'interprète sur le mode métaphorique de l'oignon que l'on pèle, plutôt que sur celui du jeu de construction que l'on assemble. En réalité, le découpage disciplinaire qui cloisonne les pratiques (de lecture et d'écriture), le programme d'enseignement, la conception d'exercices focalisés sur un objet ou la fragmentation de l'écriture selon des activités spécifiées sont perçus comme autant de biais simplificateurs qui détournent de la tâche complexe et globalisante ; seule cette dernière donne sens au travail et à l'apprentissage.

Quant à la difficulté, elle tient d'une part à une série de dichotomies dont les polarités, loin de s'exclure, se renforcent dans une conception – nous l'avons dit – *synthétique* de la didactique de l'écriture : théorie et pratique, sujet et groupe, didactique et pédagogie, enseignement et apprentissage, pour les principales d'entre elles. Mais par ailleurs il faut noter une difficulté corrélative, qui est celle de fondements peu ou faiblement disciplinaires, au sens étroit (le champ de la *discipline scolaire* du français), de la pensée de Jean-François Halté sur l'épistémologie de sa discipline professionnelle. Nous citerons trois sources principales qui ont alimenté sa réflexion, lui fixant un cadrage puissant grâce auquel il ne perdra jamais de vue le contexte social des idées éducatives et du système scolaire⁽⁴⁾ ; ces sources sont d'une part la philosophie du sujet socialisé par le travail et le langage (L. Sève 1975, F. Jacques 1979), d'autre part, la sociologie scolaire (B. Charlot et M. Figeat 1979, P. Bourdieu et J.-Cl. Passeron 1970), enfin le courant socio-constructiviste des théories de l'apprentissage (J. Piaget 1979, M. Lautrey 1980). Un ouvrage – lu, relu, commenté et maintes fois cité – pourrait symboliser la fidélité à cet éclairage marxiste des conceptions éducatives qui ont marqué la période remarquablement féconde des années 80 : il s'agit

(4) Combien de fois, d'ailleurs, n'a-t-il pas redouté l'écueil du *pédagogisme*, sans qu'il soit lui-même jamais guetté par un tel risque ? Cette dimension politique et sociale le rapproche de Freinet, plus qu'on n'aurait pu en tout cas le penser au moment même où prenaient corps ces divers projets d'écriture « longue ». De fait, les débats qui s'ébauchaient alors privilégiaient davantage des interlocuteurs contemporains, par exemple Philippe Meirieu qui est soupçonné d'oublier la didactique des disciplines au profit non pas du pédagogique mais de l'éducatif au sens large. Rétrospectivement, on peut voir dans cet oubli de Freinet, qui n'est sans doute qu'apparent, la spécificité institutionnelle du collège pour lequel l'ouverture pluridisciplinaire ou transversale des activités d'écriture nécessitait un effort supérieur, si l'on compare le cloisonnement disciplinaire du collège avec les pratiques de l'école élémentaire telles que Freinet les avait connues.

de *Travail pédagogique et formation d'adultes*, de Marcel Lesne, paru en 1977. Le socle théorique d'origine, à nos yeux *fondement* du domaine, dont on n'a pu donner qu'un très faible aperçu, détermine une hauteur de vue qui restera la marque originale des voies ouvertes par Jean-François Halté en didactique de l'écriture.

Il s'ensuit finalement une difficulté particulière à dissocier – dans une théorisation que l'on qualifierait volontiers de *macro-didactique* – ce qui revient à la didactique de ce qui spécifie proprement l'écriture. Il est frappant par exemple de constater, à travers la relecture parallèle du numéro sur le travail en projet (Halté 1982) et de l'opuscule sur la didactique du français (Halté 1992), combien didactique et écriture s'articulent et s'étaient l'une l'autre. Le numéro de *Pratiques*, paradoxalement, oublie quelque peu les écrits produits par les élèves⁽⁵⁾, au bénéfice des enjeux du travail collectif et du contrat communicationnel, liés au dispositif et aux tâches qu'il commande, tandis que l'ouvrage sur la didactique consacre la plupart de ses développements à des illustrations concernant cette fois l'écriture, sous l'angle notamment de la question des genres d'écrits⁽⁶⁾.

L'écriture comme praxis et la recherche d'un modèle épistémologique approprié

La conjonction de l'écriture longue et du travail en projet a renouvelé de façon radicale la conception de l'écriture scolaire, dans les classes de collège au moins. Rappelons qu'il s'agit de conduire les élèves à la formulation d'un projet de travail collectif et complexe, étalé dans le temps, négocié au fil de son avancement lors des séances de conseil, co-évalué (la table de lecture des textes produits) et finalement diffusé auprès d'un public élargi qui ne soit pas les seuls membres de la classe concernée par le projet. Dès lors le « texte »⁽⁷⁾ à élaborer surdétermine le mode de travail dans la classe et la sélection des objets d'enseignement. Le travail scolaire en français, parce qu'il est investi d'un but *cadrant* et *concret*, c'est-à-dire approprié (conscientisé) par chacun, perd de son abstraction et mobilise les acteurs-scripteurs dans des tâches variées et formatives (sur deux plans principaux : la socialisation et les apprentissages continués en lecture et en écriture)⁽⁸⁾.

(5) On trouvera, de ce point de vue, très symptomatique que ne soit cité (Halté 1982b : 63-64), dans sa version définitive et complète, que le méta-récit (inspiré des *Contes de mille et une nuits*, du *Décameron* ou des *Contes de la bécasse*) qui ouvre la lecture des *Veillées paysannes*. L'écrit restitué est ainsi analysé comme la solution finalement arrêtée (votée) par le groupe de la classe au *problème d'écriture* qu'il fallait résoudre : inventer une fiction plausible et simple qui rende vraisemblable l'association d'une thématique commune et d'un travail collectif à des réalisations narratives qui restent autonomes et singulières (treize veillées, soit treize récits). Le texte cité vaut surtout pour sa valeur didactique exemplaire. Pour lire les textes d'élèves il faut se reporter à la thèse de J.-F. Halté, non publiée (1985) : les veillées paysannes y figurent en annexe du premier volume (218-280).

(6) Les chapitres 5 et 6 sont essentiellement consacrés à l'écriture (Halté 1992).

(7) *Texte* s'entend au sens large, bien sûr : le projet peut consister en une pièce de théâtre (représentée, mise en scène et jouée, voire écrite par les élèves), un journal scolaire, un recueil de haïku, une exposition sur le genre fantastique, etc.

(8) On se souvient que le mode de travail pédagogique dit *appropriatif* par Marcel Lesne (1977) est celui qui définit l'apprenant comme un *agent socialisé*, maître de sa formation et sujet des transformations du réel qu'il devient à même d'assumer.

Outre des freins institutionnels objectifs (l'espace-temps de la classe d'un collège français dans les années 80, ainsi que la formation des maîtres complètement inadaptée au public et aux besoins langagiers) qui risquent à tout moment de mettre en péril une expérience de cet ordre et l'exigence théorique et pratique qui lui est inhérente, la conception de l'écriture longue et du travail en projet doit s'accompagner d'une réflexion épistémologique. C'est à ce prix qu'on pourra consolider l'innovation au plan théorique et la valider en tant que levier de transformation des pratiques dominantes. Il y a là un enjeu qui est à la fois *politique et scientifique*. Jean-François Halté est l'un des premiers et des principaux maîtres d'œuvre de cette entreprise de théorisation didactique des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écriture ; entreprise qu'il nous a semblé possible et utile de décomposer en trois étapes, complémentaires plutôt que successives. Nous les évoquons ci-dessous, sous les dénominations de *pluridisciplinarité, praxis et transposition*.

a) La pluridisciplinarité

Ainsi que nous l'avons déjà rappelé, le projet d'écriture longue, sinon le plus ancien au moins celui qui fait l'objet d'une première analyse théorique d'une certaine ampleur (1982a et 1982b), affiche sans ambiguïté son objet pluridisciplinaire : « vivre au Moyen Âge ». Cela signifie pratiquement que plusieurs disciplines d'enseignement sont impliquées, au premier rang desquelles l'histoire, le français et le dessin. On voit aisément les domaines et la portée d'une telle collaboration. Il suffira, pour se convaincre de ses effets bénéfiques, de rappeler que la pluridisciplinarité français-histoire repose sur des genres d'écrits qui ne partagent pas le même *pacte de lecture*. Narration rétrospective du vrai – à valeur *documentaire* – en histoire ou fiction du vraisemblable – à valeur *distrayante* – en français, l'effet de réel et la valeur informative des composantes figuratives du récit ne répondent pas aux mêmes principes de construction, ni aux mêmes lois de composition. Le cadre est donné, des analyses ultérieures, en lecture et en écriture, sauront en affiner les modalités d'investigation et en exposer les problèmes restants ⁽⁹⁾ (B. Duhamel 1991, M. Laparra 1991, C. Garcia-Debanco 1991).

Notons pour mémoire, sans développer ce point, que la pluridisciplinarité laissera place à une conception *transversale* de l'écrit scolaire. Le changement de dénomination permet de rendre un plus juste compte des interactions entre la lecture et l'écriture et du rôle central joué par les supports écrits dans les classes.

b) L'écriture comme *praxis*

Quelques extraits de la définition de *praxis*, rédigée par P. Siblot (Détrie, Siblot et Verine 2001 : 265), nous aideront à caractériser la tâche d'écriture comme *praxis* – en tant qu'elle conçoit et réalise matériellement un texte qui constitue une réponse singulière, complexe et intentionnelle à un problème cognitif préalablement posé.

(9) Précisons que c'est Jean-François Halté qui, en 1996, rédigera le chapitre « Roman historique » du manuel *Maîtrise de l'écrit* (4^e).

PRAXIS

[...] Le substantif est dérivé du verbe *prassein* (pratiquer, réaliser, achever, réussir bien ou mal) qui exprime l'idée d'un effort, d'une activité volontaire en vue d'une fin et qui suppose une orientation subjective. [...] Platon reconduit et enrichit l'emploi en rangeant dans la catégorie de la fabrication, la conceptualité, le faire et l'agir. La problématique, qui réunit tout à la fois l'aptitude à penser, la capacité à réaliser et l'intentionnalité de l'action, conduit à une définition de l'humain.

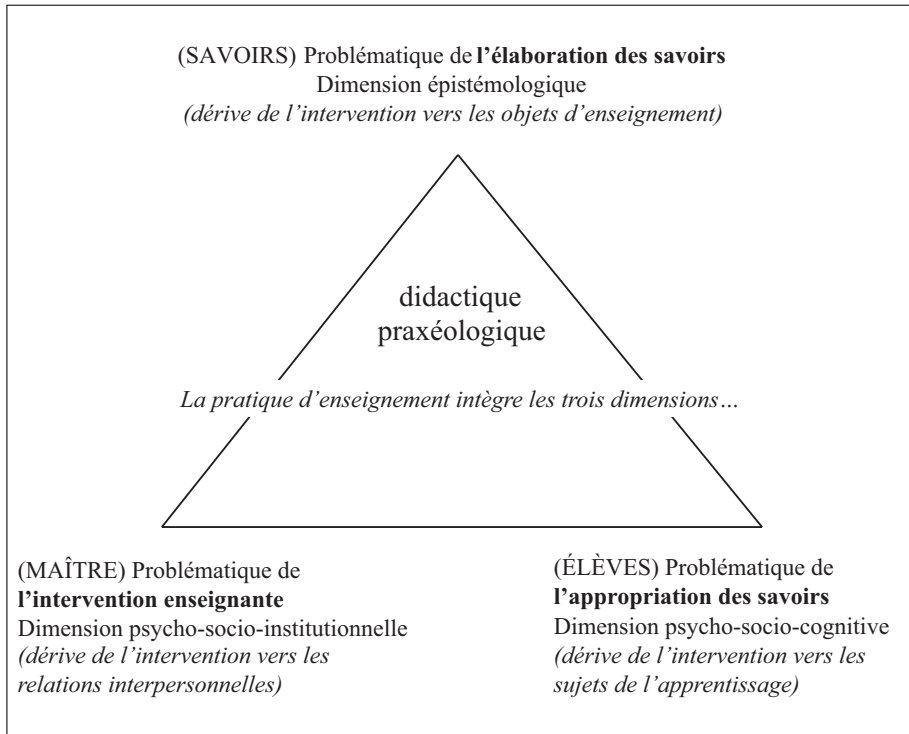
[...] Marx en fait une catégorie centrale de sa réflexion pour désigner de façon globale l'activité humaine matérielle et sociale de transformation de la nature, de la société et de l'homme lui-même. La praxis fournit alors le cadre réel, pratique, au sein duquel se déploient simultanément le processus de la connaissance et la finalité de l'activité théorique.

Il nous semble que cette définition, pour abstraite qu'elle soit, éclaire les deux solidarités de la didactique et de la pédagogie d'une part, et celle de l'enseignement et de l'apprentissage de l'autre, qui sont particulièrement à l'œuvre dans les processus rédactionnels. Les savoirs notionnels sur la langue et les textes sont de la responsabilité du didacticien, et aident ce dernier à concevoir divers problèmes d'écriture comme objets d'apprentissage. La pédagogie élabore le cadre réel (la consigne, la durée, les conditions d'évaluation, les destinataires) qui fixera les règles d'effectuation de la tâche et dont dépendra la réussite de l'activité cognitive. Le jeu dynamique et productif au cours duquel un texte s'élabore est affaire d'équilibre et de déséquilibre, d'évaluation permanente, portant sur l'avancée du texte et sur le contrôle que le scripteur est (plus ou moins) en mesure d'exercer sur les segments qu'il convient de réécrire. C'est dans cette mesure que l'écriture comme praxis est complémentaire d'un mode de travail pédagogique de type appropriatif et d'un étayage des activités cognitives et rédactionnelles par le maître. Pratiquement, le savoir faire se complexifie et la compétence augmente, à condition que le maître ait veillé à ce que les procédures et dispositifs d'évaluation aient su simultanément traiter de l'intention signifiante du texte, de sa forme et des effets de sens qu'il livre. La communication pédagogique, le commentaire métadiscursif, s'employant à préserver la signification du texte, confère du sens à l'activité et protège le travail de l'élève des dérives de l'abstraction et de la démotivation.

c) La transposition didactique

Le dernier concept indispensable pour construire l'approche didactique de l'écriture est celui de transposition, emprunté à Chevallard (1985) qui lui-même la reprend à Verret (1975 : 140-144). Claudine Garcia-Debanck développant ici même tout le travail conceptuel de la transposition, nous nous contenterons de présenter la version du triangle didactique telle que l'a élaborée J.-F. Halté (1992 : 20) et d'y apporter des commentaires succincts au sujet de l'enseignement-apprentissage de l'écriture (*cf. page suivante*).

Cette schématisation du triangle didactique est un descripteur précieux pour se représenter abstraitement une pratique d'enseignement en français et sortir de la simplification binaire du couple démarche/contenu. On la complètera utilement par la métaphore de *l'espace didactique* (J.-P. Bronckart 1989 ; J.-F. Halté 1998), qui suggère la permanence des trois pôles du triangle et avance ainsi l'i-



Vers la didactique praxéologique (Halté 1992 : 20)

dée d'une *méta-didactique* conçue pour *toutes* les disciplines d'enseignement. Ajoutons que, pour ce qui concerne Jean-François Halté, ce sont les matières scientifiques – les mathématiques (Chevallard 1985), la physique (Martinand 1983) et la biologie (Astolfi et Develay 1989) – qui inspirent sa réflexion épistémologique sur le sujet cognitif et la nature essentiellement procédurale des savoirs dispensés en français⁽¹⁰⁾. Il s'ensuit une conséquence extrêmement importante pour la didactique de l'écriture, et, au-delà, celle du français. Le *pôle des savoirs*, étant donné la tradition patrimoniale, conservatrice et ségrégative de l'enseignement de la littérature⁽¹¹⁾, est principalement envisagé de façon critique et à des fins de formation des maîtres. La rénovation des savoirs en français a connu deux temps forts distincts : la lecture (le/les sujets lecteurs ; la lecture comme *pratique* psycho-cognitive et culturelle⁽¹²⁾) puis l'écriture (le scripteur ; l'écriture comme processus).

(10) La *tâche* d'écriture (et d'enseignement) et l'*événement* communicationnel rendent bien la philosophie praxéologique de cet horizon de pensée.

(11) La brièveté schématique et polémique de la formule ne doit pas laisser entendre qu'une telle critique est restée sans arguments. Rappelons encore que c'est sous les auspices de cette critique, et avec le soutien de grands précurseurs, à commencer par Roland Barthes, que la revue *Pratiques* est née.

(12) L'activité de compréhension, d'interprétation du sens d'un texte et l'acte d'appropriation (ou non) des représentations et des valeurs d'un texte. L. Sprenger-Charolles (1982, 1986), Y. Reuter (1981) et J.-M. Privat (1993) ont respectivement pris en charge la théorisation de l'acte de lire conformément à ces orientations distinctes.

Étant donné l'inscription institutionnelle de la problématique dans l'enseignement secondaire (le collège plutôt que le lycée), ce qui coïncide avec l'oubli relatif de ce qui se passe du côté des *premiers* apprentissages⁽¹³⁾, on entrevoit que la langue est le grand absent de cette reconfiguration.

2. Le texte et son intrigue, le genre, le régime énonciatif et le point de vue, plutôt que le discours et son intention, ses valeurs, ses séquences et sa mise en mots

Dans cette partie, nous nous proposons de restituer un fragment du travail de Jean-François Halté (1985 : 362-471⁽¹⁴⁾) analysant « les écrits de Sandra ». Curieusement en effet, ce travail, maintes fois évoqué lors de stages de formation ou dans les réunions du collectif de *Pratiques*, n'a fait l'objet d'aucune publication. Or, il s'agit pourtant d'un texte précurseur, dont la démarche novatrice, emblématique, est exemplaire de l'attention à la fois savante, modeste et empathique qu'il conviendrait d'apporter à l'évolution d'un texte d'élève et à ce qu'il traduit de la personnalité rédactionnelle du scripteur. Limitée par les dimensions de cet article, nous nous en tiendrons néanmoins aux deux premières versions du texte de Sandra. Nous avons choisi de livrer deux versions exhaustives plutôt que de ne citer les textes que par extraits. L'enjeu pour nous est de ressaisir, dans son cœur même, les relations entre l'enseignement et l'apprentissage, à travers deux conceptions du texte et de sa production, celles du maître commentant et de l'élève réécrivant partiellement son texte conformément aux conseils qu'il a reçus. Les échanges du maître et de l'élève au sujet du texte et des transformations qu'il faudrait encore lui apporter sont indirects : on ne peut que les inférer des différentes versions et des analyses intermédiaires – certaines sont fort longues – qui sont proposées par Jean-François Halté.

L'élaboration du texte : les écrits de Sandra. Une étude de cas

L'analyse est conduite dans le cadre d'une classe de 3^e qui durant l'année scolaire 1982-1983 a le projet d'écrire le premier chapitre d'un roman. Le projet global, qui finalement n'aboutit pas, est celui d'un roman-feuilleton inter-établissements (des collèges messins et des collèges nancéiens) : la classe de Sandra est chargée d'écrire les premier et dernier chapitres.

Les *écrits de Sandra* restitués dans Halté 1985 sont composés de quatre états de texte et s'achèvent par une lettre adressée aux destinataires du chapitre. Le travail de Sandra représente un total d'environ 25h de réécriture.

Pour satisfaire les contraintes du relais narratif par les correspondants, la commande de travail impose un cadre géographique : le premier chapitre doit se passer à Metz et « ouvrir un possible narratif » (Brémond) qui pourra se dérouler à Nancy.

(13) Il faut bien évidemment excepter le rôle majeur joué par Marceline Laparra puis Claudine Garcia-Debanc, la première s'attachant davantage à analyser l'apprentissage de la lecture et de l'orthographe (Laparra 1991b et 1991c), la seconde se préoccupant d'élargir les textes en circulation dans les classes et renouvelant radicalement la problématique de l'évaluation des écrits (Garcia-Debanc 1990).

(14) Soit la deuxième partie, dans son intégralité, du second volume de la thèse de doctorat, soutenue à Besançon sous la direction de Jean Peytard.

Voici le texte de Sandra dans sa version T0 (Halté 1985 : 375) : il répond à une consigne de rédiger un *plan* (un *canevas*, un *scénario*, ou un *résumé*) du projet d'écriture romanesque. Autrement dit, *l'effet de résumé* fait partie du contrat d'écriture.

T0. Un groupe de jeunes, âgés de 15 à 20 ans, s'alcoolise de façon aiguë, surtout le week-end ou le soir en dehors des espaces et des temps scolaires. Par ailleurs ils utilisent de façon intensive des solvants volatiles et plus particulièrement les colles. Metz a vu apparaître ce comportement nouveau depuis trois ans. Ce groupe de jeunes n'est pas le seul à commettre cela, mais nous nous intéresserons plus particulièrement à eux pour la simple raison que ce ne sont pas seulement de simples drogués mais un groupe qui sert de plaque tournante à notre ville. Ce sont eux qui approvisionnent le marché messin de la drogue. Or voici qu'un beau jour des toxicomanes plus ou moins notoires forment un va-et-vient incessant dans une certaine rue restée anonyme et qui occupa fort les policiers qui interpellèrent ces toxicomanes. Ceux-ci apprirent qu'ils étaient tout bonnement à la recherche du groupe de jeunes qui s'était tiré avec toute l'héroïne, la cocaïne et l'huile de cannabis qui leur servait à vivre. Les policiers refusèrent d'enquêter pour les aider et les toxicomanes durent eux-mêmes retrouver leurs pourvoyeurs enfuis. Cela n'est pas facile du tout car ceux-ci n'ont aucun indice. Étant au nombre de trente, ils se divisèrent en deux groupes. Un groupe décida de faire des recherches à Metz même, et l'autre groupe se dirigea vers Nancy. Vont-ils retrouver ou non leurs pourvoyeurs ? Si oui, où cela ? à Metz ou Nancy ? Que se passera-t-il par la suite ?

Diagnostiquant des « obstacles de surface à la compréhension du texte », le professeur propose de son côté le résumé de T0 qu'on va lire (T0a, Halté 1985 : 377) et qui, clarifiant l'intrigue, met une cohérence narrative supérieure à ce qu'elle était précédemment. T0a est par ailleurs, au plan « pédagogique », illustratif du contact et de l'empathie que l'enseignant s'efforce de maintenir avec son élève, celle-ci ayant choisi de travailler seule plutôt que de s'inscrire dans un groupe de pairs.

T0a. Un groupe de jeunes toxicomanes messins pourvoit les drogués de la ville. Un jour, ils interrompent leurs livraisons. Les drogués, divisés en deux groupes, se mettent à leur recherche à Metz et à Nancy.

Le premier résultat obtenu est que l'élève adhère au résumé qui lui est soumis et demande à poursuivre le travail, sur les bases de sa première version, ce en dépit des critiques formulées par ses camarades. Autrement dit, Sandra ne se décourage pas, au contraire, et ne dit pas qu'il « lui faut tout recommencer ».

À ce moment s'engage un dialogue pédagogique, au cours duquel l'enseignant encourage son élève, lui soumet divers commentaires sur ses productions et l'aide à réécrire son texte. Le recadrage qui est surtout d'orientation énonciative s'apparente à une situation d'étayage. Si l'élève ne renonce pas et que le texte traduit des transformations sensiblement conformes aux explicitations apportées, alors une partie du travail aura porté ses fruits.

Nous donnons tout de suite la version suivante telle qu'elle a été réécrite par Sandra après un intervalle d'une semaine (T1, Halté 1985 : 405-406). Nous reviendrons ensuite sur les commentaires de ces versions, tels qu'ils sont formulés par J.-F. Halté.

T1. De plus en plus de jeunes s'alcoolisent de façon aiguë, surtout le week-end ou le soir en dehors des espaces et des temps scolaires. Les solvants volatiles et plus particulièrement les colles sont par ailleurs de plus en plus utilisés de façon intensive par certains groupes de jeunes adolescents. Un comportement nouveau qui est apparu dans notre ville depuis trois ans. Un groupe de jeunes adolescents a été interpellé par la police lorsqu'il s'apprêtait à revendre du cannabis, mais ils furent laissés en liberté et peu de temps après, ils revinrent pour annoncer que l'un d'eux s'était enfui avec tout le butin. Les policiers enquêtèrent mais ce fut en vain et ils laissèrent tomber l'affaire. Mais les jeunes, eux, ne laissèrent pas tomber cette affaire, ils se mirent tout de suite en route espérant le retrouver, car celui-ci avait non seulement emmené tout le butin, comme ils l'avaient dit aux policiers, mais aussi toutes les drogues restantes. Ces jeunes non seulement consommaient de la drogue, mais approvisionnaient le marché messin. Et une fois l'un des pourvoyeurs enfui avec toutes les drogues, il ne restait plus qu'à fuir les centaines de toxicomanes qui ne pouvaient rester en manque (*sic*). C'est pour cela qu'ils devaient le retrouver et vite, d'ailleurs eux aussi en avaient besoin. Donc ils se mirent à la recherche du pourvoyeur, ils cherchèrent jusqu'au soir et le soir venu, ils furent surpris par les trente toxicomanes qui eux aussi les cherchaient. Les jeunes leur expliquèrent toute l'affaire, mais les toxicomanes ne voulurent pas savoir grand-chose et ils leur ont dit que, dès le lever du soleil, il fallait que cette drogue leur soit attribuée sinon cela se passera mal pour eux. Une fois avertis, nos pourvoyeurs se remirent en route, cela était vraiment difficile pour eux, car ils n'avaient pas la moindre trace. Étant six en tout, ils se partagèrent, formant ainsi deux groupes. Le premier groupe devait rester enquêter à Metz et le deuxième groupe devait aller à l'extérieur, c'est donc ce groupe qui se dirigera vers Nancy. Vont-ils trouver ou non leur chef pourvoyeur enfui avec la drogue ?

Voyons à présent les commentaires principaux que l'enseignant apporte aux deux écrits de Sandra qu'on vient de lire, sachant que le but déclaré de l'étude de cas est de suivre les transformations du texte afin de comprendre au plus près comment les élèves – les *apprentis scripteurs* – s'y prennent pour écrire.

Pour commencer, J.-F. Halté observe deux effets produits par T0, à la première lecture : la mauvaise compréhension du texte par les camarades et, simultanément, le faible intérêt de l'intrigue. Il émet par ailleurs un jugement d'inadéquation du genre choisi : T0 n'est ni tout à fait un résumé, ni tout à fait un développement narratif qui ouvrirait un roman policier, ni ce qu'on trouverait sous la chronique des faits divers dans un grand journal quotidien.

Les commentaires du professeur, après avoir rappelé théoriquement en quoi consiste l'acte de lire (Sprenger-Charolles 1982), souligne les ruptures thématiques observables au fil du texte et relie le phénomène (Combettes 1983 et 1992) à l'inconsistance référentielle – le vague – des expressions anaphoriques se rapportant toutes à des groupes.

Les problèmes énonciatifs au sens large sont ensuite examinés : d'un connecteur (*par ailleurs*) dont la fonction ne semble pas maîtrisée et dont l'analyse se réfère à Anscombe et Ducrot (1983) à l'instance narratrice de T0 (scripteur, auteur, narrateur, personnage, etc.). Ensuite, c'est le point de vue du texte qui est examiné ; et, sans que le terme soit employé, c'est la démarcation trop faible du *premier plan* narratif qui est jugée disqualifiante, au nom de repères temporels faibles ou inadaptés qui brouillent les deux plans d'énonciation du récit et du discours. Le bilan de l'analyse sanctionne un point de vue instable, ce qui pour

effet de « balloter » le lecteur et de le laisser insatisfait. Ducrot, Todorov, Peytard, Genette, Weinrich, Benvéniste et Kerbrat-Orecchioni sont tour à tour convoqués lors de l'étude, dans T0, de l'instance énonciative mal contrôlée et des effets déstructurants que cela produit sur la compréhension du texte.

Une telle analyse est très frappante pour ce qu'elle dit du contexte sémiotique, linguistique et didactique de l'époque à laquelle elle est faite. Y dominent en effet des observations qui appréhendent le texte comme une forme finie, *résultante*, un écrit produit dans des circonstances données. C'est bien *le texte* dans son immanence de structure qui est privilégié. Sont alors absentes de l'analyse des notions qu'on aurait pu s'attendre à trouver telles que celles d'*écrit d'apprentissage*, de *critère de réalisation* et de *séquence de texte*. De même sommes-nous surpris de ne trouver nulle part d'allusion à un commentaire sur l'univers de la fiction et la valeur des actes engagés par les différents personnages. Il est évidemment tout à fait possible que ces commentaires aient été émis oralement et que J.-F. Halté n'ait pas cru utile de les rapporter. Nous l'ignorons. Quoi qu'il en soit de l'explication du silence, nous y voyons un indice des orientations dominantes. Ce qui compte alors c'est l'écriture d'un texte complet et la prise de conscience par l'élève que son texte puisse être partiellement repris à partir de critères énonciatifs qui intégreront et rendront plus solidaires les faits de langue (en particulier le choix des temps verbaux) qu'il convient de retravailler.

3. Statut de la grammaire et des faits de langue dans l'apprentissage de l'écriture ?

Rappelons que nous prenons comme un symptôme très significatif le fait que J.-F. Halté ne publie les textes d'élèves que très prudemment, et encore le fait-il dans une version corrigée et définitive. L'orthographe est corrigée, mais probablement aussi la ponctuation. Y a-t-il intervention sur d'autres unités, relevant de choix lexicaux ou syntaxiques ? Il est difficile de répondre de façon catégorique. Pour notre part nous pensons que oui.

Comment alors interpréter cette attitude, sauf à l'indexer superficiellement à une époque ? Selon nous, elle indique d'abord positivement qu'un texte d'élève doit désormais être lu et interprété comme un tout signifiant qui s'analyse sémiotiquement (*supra*, les écrits de Sandra). Mais d'autre part, l'oubli des réalisations de surface éventuellement erronées et de la mise en mots des textes d'apprenants, manifeste sans doute aussi une forme d'embarras ou de désintérêt devant la question de la grammaire scolaire qu'il conviendrait d'*enseigner*. Et il est probable, également, qu'on ait là une trace d'impensé ou de renoncement devant la difficulté des débats internes à la linguistique à engager. En réalité, pour Jean-François Halté, la cause paraît entendue : c'est la linguistique de l'énonciation ainsi que les analyses pragmatiques du discours (*Dire c'est faire*), de l'activité langagière et des interactions, qui ont sa préférence. L'option pragmatique est d'ailleurs en cohérence avec une didactique où l'écriture est envisagée comme *objet d'apprentissage*.

À titre d'illustration, nous mentionnerons la communication exposée au colloque de Marseille en 2003 : « La grammaire au cœur des apprentissages ? ». Le point d'interrogation du titre trahit le scepticisme de J.-F. Halté devant l'incon-

gruité d'une alliance à ses yeux contre-nature ; la *grammaire* et les *apprentissages* autant dire... la carpe et les lapins. La communication faite à Marseille tient en deux contestations majeures : l'obsolescence théorique de la matrice grammaticale traditionnelle, qui ne vaut pas mieux que la matrice des savoirs littéraires, et « l'avènement de Phrase-Texte-Discours » qui ne présente guère les garanties de l'alternative qu'on pouvait espérer. « L'avènement » en effet est soupçonné d'usurper d'une certaine façon la place laissée vacante par le paradigme de l'ancienne grammaire frappée de désuétude.

L'extrait qu'on va lire (Halté 2004 : 16) montre clairement le parti pris mitigé qui est alors adopté⁽¹⁵⁾ :

L'élévation du Texte et du Discours au statut d'objets grammaticaux de première grandeur, au même rang que la phrase, est d'abord *un geste très fort de promotion symbolique*. Consécration officielle, elle certifie leur valeur et leur dignité en tant que savoirs sur le marché des biens scolaires. Cette promotion *relance la grammaire dans ses place et fonctions* et incidemment, mais très essentiellement, reconstruit la grammaire comme « la » matière regroupant toutes les références savantes de l'enseignement du français.

Il s'agit bien d'une *Promotion*. Avant d'être officiellement nommés, les objets Texte et Discours ont beaucoup circulé dans les classes à propos des difficultés concrètes en lecture et écriture. Progressivement, la qualité des textes et des discours est devenue un analyseur brut de l'action didactique et de sa réussite... En ces domaines de savoir faire, la diffusion des connaissances en matière d'évaluation formative a eu un impact tout à fait manifeste. Les « mal dit » et autres « incorrect » ne suffisent plus à rendre compte des problèmes rencontrés en production écrite, il faut emprunter à la sémiotique, à l'analyse du discours, à la narratologie, à la linguistique textuelle, à l'analyse littéraire, façon Genette. Un ensemble disparate de notions a bientôt circulé dans les milieux enseignants et a préparé l'avènement officiel des nouvelles « grammaires ».

Il s'agit d'une promotion *symbolique*. À observer en effet la nature et la distribution des contenus, il paraît difficile de donner à « grammaire » son sens scientifique habituel. Le terme sert manifestement d'emblème. Il rassemble sous sa bannière de l'épistémologiquement disparate. Mais peu importe ici ! il arrache Texte et Discours à l'évocation occasionnelle à la faveur des pratiques empiriques de lecture et d'écriture, il les élève au rang d'entités composant une matière de savoirs à part entière, il les construit en enseignables alors que les savoir faire ne s'enseignent pas.

Cette reconstruction de la grammaire participe ainsi, avant tout, d'une opération de *reconquête de la place perdue*. Les nouveaux objets restaurent la légitimité de la grammaire, lui redonnent potentiellement une fonction centrale et redéfinissent la matière français, en l'installant sur un socle de savoirs réputés opératoires.

L'opération, ceci dit, n'est pas gagnée d'avance. Comme on dit en pragmatique, il s'agit maintenant d'ajuster le monde aux mots, de passer du volontarisme à la transformation effective. On peut craindre quelques obstacles...

On appréciera, à l'aune des nouveaux programmes parus en 2008, la justesse du propos pessimiste contenu dans le dernier paragraphe.

(15) C'est l'auteur qui souligne.

Mais si la grammaire est pour J.-F. Halté un repoussoir facile, qui lui donne – on l’aura noté au passage – l’occasion de déployer l’ironie redoutable dont il se montrait parfois capable, on comprend moins bien qu’il se soit montré si réticent à inclure dans son modèle tout ce qui relève de *la langue* elle-même. Deux exemples manifestent cette « lacune », tous deux ayant été en leur temps discutés avec J.-F. Halté. Le premier exemple concerne le corpus des « adverbes en *-ment* » qui fait l’objet du travail collectif sur les interactions verbales dans la classe où cette leçon est donnée (*Pratiques*, 103-104, 1999). Ni le contenu de savoir en tant que tel, ni la démarche d’enseignement dans ses relations avec les occurrences obstacles du corpus d’adverbes n’ont fait dans le groupe l’objet d’une discussion « grammaticale ». Le second exemple est très voisin du premier. Il concerne l’analyse linguistique des échanges oraux. J.-F. Halté a toujours privilégié l’éclairage interactionnel, minimisant les phénomènes de thématisation et d’ordre des mots (Laparra 1982), a fortiori ceux qui auraient pu relever d’une description encore plus strictement linguistique ou grammaticale, par exemple la sélection des déterminants ou la distribution des relatives dans le texte descriptif écrit par un élève. Les questions qui retenaient davantage son attention avaient le plus souvent trait à l’énonciation : les temps verbaux ou les expressions référentielles. Outre les conditions historiques, datées, de la problématique de l’écriture, nous imputons les réserves au sujet de la langue à un mode de pensée théorique, qui tient davantage d’un système philosophique que de l’empirie des observations contradictoires et difficiles à relier pour les intégrer à un enseignement progressif.

Conclusion

Nous espérons que le parcours que nous venons de retracer sommairement aura suffi pour montrer à quel point J.-F. Halté aura été un formidable précurseur en matière de didactique de l’écriture, posant, sur les bases d’une analyse au départ politique et dans un cadre conceptuel qui n’a cessé de se renouveler théoriquement tout en maintenant la visée praxéologique qui lui a été très tôt associée, que l’écriture ne « s’apprend » que si elle se pratique ; et que, pour cela, il faut mettre en œuvre des situations et des échanges (l’appropriation du problème à résoudre par l’écriture, la transformation du réel et l’autoformation de l’agent), au cours desquels le scripteur intériorise le but de son activité et atteint un degré de contrôle optimum sur les opérations rédactionnelles qu’il juge les meilleures pour son texte. Quant à la discussion sur la langue et sur la possibilité d’un enseignement grammatical, mieux articulé aux opérations scripturales et aux plans d’organisation intermédiaires qui sont à la jonction de l’unité *phrase* et de l’unité *texte* (séquence, chaîne, période et portée : Charolles 1988), son interruption a été trop brutale pour que le souvenir en soit déjà apaisé, mais il faut évidemment la poursuivre et, plus que jamais, lui laisser ses déterminations concrètes, c’est-à-dire la maintenir sur le terrain didactique, là où Jean-François Halté l’a toujours envisagée. Et la didactique de l’écriture restera quelque temps encore, décidément, un beau problème théorique.

Indications bibliographiques

- ADAM, J.-M. (1985) : *Le texte narratif*, Paris, Nathan.
- ANSCOMBRE, J.-C., & DUCROT, O. (1983) : *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga.
- ASTOLFI, J.-P., & DEVELAY, M. (1989) : *La didactique des sciences*, Paris, PUF, *Que sais-je ?*, 2448.
- BARTH, B.-M. (1987) : *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz.
- BENVENISTE, É. (1966, 1970) : *Problèmes de linguistique générale*, 2 Volumes, Paris, Gallimard.
- BING, E. (1976) : *Et je nageai jusqu'à la page*, Paris, Édition des femmes.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J.-C. (1970) : *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P. (1982) : *Ce que parler veut dire*, Paris, Fayard.
- BOURGIN, D. (1990) : « Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural », *Langue française*, 85, 82-101.
- BRASSART, D.-G., & DELCAMBRE, I., « Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts ? Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif », *Pratiques*, 58, 43-73.
- BRASSART, D.-G. (1989) : « Les processus de révision dans les modèles psycholinguistiques de la composition écrite », *Recherches*, 11, 79-114.
- BRONCKART, J.-P. (1989) : « Du statut des didactiques des matières scolaires », *Langue française*, 82, 53-66.
— (1996) : *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- BRUNER, J. (1983) : *Savoir faire, savoir dire*, Paris, PUF.
- CHARAUDEAU, P. (1992) : *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette.
- CHARLOT, B., & Figeat, M. (1979) : *L'école aux enchères. L'école et la division sociale du travail*, Paris, Petite Bibliothèque Payot.
- CHAROLLES, M. (1978, 1989) : « Problèmes de la cohérence textuelle », *Pour une didactique de l'écriture*, Université de Metz, Didactique des textes, 49-83.
— (1986) : « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques », *Pratiques*, 49, 3-21.
— (1988) : « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences », *Pratiques*, 57, 3-13.
- CHEVALLARD, Y. (1985) : *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- COMBETTES, B. (1983) : *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, Bruxelles-Paris Gembloux, De Boeck-Duculot.
— (1992) : *L'organisation du texte*, Université de Metz, Didactique des textes.
- D'HAINAUT, L., (1977, 1983) : *Des fins aux objectifs de l'éducation. Un cadre conceptuel et une méthode générale pour établir les résultats attendus d'une formation*, Paris, Bruxelles, Nathan-Labor.

- DÉTRIE, C., SIBLOT, P. & VERINE, B. (2001) : *Termes et concepts pour l'analyse du discours, Une approche praxématique*, Paris, Honoré Champion.
- DOUTRELOUX, J.-M. (1986) : « Vers une modélisation de la communication pédagogique », *Langue Française*, 70, 26-44.
- DUHAMEL, B. (1991) : « Robespierre était-il riche ? Écrire des histoires avec l'Histoire », *Pratiques*, 69, 43-70.
- FABRE-COLS, C. (2002) : *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*, Paris, ESF.
- FAYOL, M. (1984) : « Pour une didactique de la rédaction : faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction », *Repères*, 63, 65-69.
— (1997) : *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, PUF.
- FREINET, C. (1994) : *Œuvres pédagogiques, Tomes I et II*, Paris, Seuil.
- GARCIA-DEBANC, C. (1986) : « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, 49, 23-49.
— (1990) : *L'élève et la production d'écrits*, Université de Metz, Didactique des textes.
— (1991) : « Lire le Moyen Âge ou Quels critères pour différencier roman historique et écrit d'historien ? », *Pratiques*, 69, 7-42.
- GIORDAN, A., & VECCHI, G. (1987) : *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux conceptions scientifiques*, Lausanne, Delachaux et Niestlé.
- GOMBERT, J.-É. (1990) : *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- HABERMAS, J. (1987) : *Théorie de l'agir communicationnel, Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société ; Tome 2 : Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, Paris, Fayard.
- HALTÉ, J.-F., & PETITJEAN, A. (1977) : *Pratiques du récit*, Paris, CEDIC.
— (1980) : « Écrits, écriture, école et société », *Pratiques*, 26, 3-23.
— (1981) : « Pour changer l'écrire », *Pratiques*, 29, 23-46.
— (1982a) : « Apprendre autrement à l'école », *Pratiques*, 36, 5-23.
— (1982b) : « Travailler en projet (1. Vivre au Moyen Âge : un projet pluridisciplinaire ; 2. Écrire un roman historique en classe de cinquième ; 3. Écrire ensemble) », *Pratiques*, 36, 38-78.
— (1984) : « L'annotation de copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques*, 44, 61-69.
— (1985) : *L'enseignement du français dans le travail en projet*, Thèse de doctorat, sous la direction de Jean Peytard, Besançon.
— (1987) : « La dynamique des différences dans le travail en projet », *Pratiques*, 53, 89-107.
— (1988) : « L'écriture entre didactique et pédagogie », *Études de linguistique appliquée*, 71, 7-19.
— (1989a) : « Savoir écrire – savoir faire », *Pratiques*, 61, pp. 3-28.
— (1989b) : « Analyse de l'exercice dit "la rédaction" et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », in A. Petitjean, dir., *Pour une didactique de l'écriture*, Université de Metz, Collection « Didactique des textes », 9-47.
— (1992) : *La didactique du français*, Paris, PUF, Que sais-je ?, 2656.

- (1998) : « L'espace didactique et la transposition », *Pratiques*, 97-98, 171-192.
- (2002) : « Didactique de l'écriture, didactique du français : vers la cohérence configurationnelle », *Pratiques*, 115-116, 15-28.
- (2004) : « La grammaire au cœur des apprentissages ? », in C. Vargas, dir., *Langue et études de la langue, Approches linguistiques et didactiques*, Actes du colloque international de Marseille, 4-6 juin 2003, IUFM d'Aix-Marseille, Publications de l'Université de Provence, pp. 11-23.
- HYMES, D.-H. (1984) : *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier.
- JACQUES, F. (1979) : *Dialogiques. Recherches logiques sur le dialogue*, Paris, PUF.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980) : *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin.
- LAPARRA, M. (juillet 1982) : « Sélection thématique, cohérence du discours à l'oral », *Le Français moderne, Volume III de l'année 1982*, 208-236.
- (1991a) : « Problèmes de lecture posés par l'écriture des textes historiques à visée didactique », *Pratiques*, 69, 97-124.
- (1991b) : « Didactique de la langue maternelle et premiers apprentissages », *Pratiques*, 71, 11-26.
- (1991c) : « L'orthographe : quelle réforme ? », *Pratiques*, 71, 113-125.
- LAUTREY, J. (1980) : *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.
- LEGRAND, L. (1977) : *Pour une politique démocratique de l'éducation*, Paris, PUF.
- (1982) : *Pour un collège démocratique*, Paris, La documentation française.
- LESNE, M. (1977) : *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF.
- MAÎTRISE DE L'ÉCRIT*, 4^e (1996) : Paris, Nathan.
- MEIRIEU, P. (1987) : *Apprendre, oui mais comment ?* Paris, ESF.
- MILNER, J.-C. (1989) : *Introduction à une science du langage*, Paris, Seuil.
- NONNON, E. (1993) : « "Prenons un exemple" : recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans les interactions didactiques », in J.-F. Halté, dir., *Inter-actions*, Université de Metz, Didactique des textes, 201-245.
- (1998) : « Quelles transpositions des théories du texte en formation des enseignants ? », *Pratiques*, 97-98, 153-170.
- ORIOLE-BOYER, C. (1980) : « Lire pour écrire : atelier d'écriture et formation des maîtres », *Pratiques*, 26, 94-112.
- PETITJEAN, A. (1980) : « L'atelier d'écriture », *Pratiques*, 26, 45-58.
- (1982) : *Pratiques d'écriture. Raconter et décrire*, Paris, CEDIC.
- (1989) : « Écrire en classe : enjeux cognitifs, linguistiques et didactiques », *Pour une didactique de l'écriture*, Université de Metz, Didactique des textes, 107-139.
- (1998) : « La transposition didactique en français », *Pratiques*, 97-98, 7-34.
- (1999) : « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire (1882-1995) », in A. Petitjean et J.-M. Privat, dir., *His-*

- toire de l'enseignement du français et textes officiels*, Université de Metz, Didactique des textes, 83-116.
- PRIVAT, J.-M., & VINSON, M.-C. (1988) : « Tableaux de genres : travailler les critères en lecture-écriture », *Pratiques*, 59, 3-18.
- PRIVAT, J.-M. (1993) : « L'institution des lecteurs », *Pratiques*, 80, 7-34.
- REUTER, Y. (1981) : « Le champ littéraire : textes et institutions », *Pratiques*, 32, 5-29.
- (1989) : « L'enseignement de l'écriture », *Pratiques*, 61, 68-90.
- (2002) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- RICARDOU, J. (1978) : « Écrire en classe », *Pratiques*, 20, 23-70.
- SÈVE, L. (1975) : *Marxisme et théorie de la personnalité*, Paris, Éditions sociales.
- THÉORIE DU LANGAGE, théories de l'apprentissage. Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Dir. M. Piattelli-Palmarini, 1979, Paris, Seuil.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1982) : « Quand lire c'est comprendre. Approche linguistique et psycholinguistique de l'activité de lecture », *Pratiques*, 35, 7-25.
- (1986) : « Rôle du contexte linguistique, des informations visuelles et phonologiques dans la lecture et son apprentissage », *Pratiques*, 52, 9-27.
- VARGAS, C. (1999) : « L'évolution de la grammaire à l'école primaire de 1900 à 1978 », in A. Petitjean et J.-M. Privat, dir., *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Université de Metz, Didactique des textes, 37-53.
- VERRET, M. (1975) : *Le temps des études*, 2 Volumes, Lille-Paris, Atelier reproduction des thèses de Lille 3 et diffusion Honoré Champion.
- (1988) : *La culture ouvrière*, Saint-Sébastien, ACL édition, société Crocus.
- VOURZAY, M.-H. (1996) : *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989). Essai d'historicisation de discours prescriptifs sur la rédaction scolaire*, Université Louis Lumière-Lyon 2, Thèse de doctorat.
- VYGOTSKI, L. (1985) : *Pensée et langage*, Paris, Éditions sociales.
- WEINRICH, H. (1973) : *Le temps*, Paris, Seuil.