



HAL
open science

L'ARTICULATION ENTRE ÉCRITURE ET LANGUE DANS LE SECONDAIRE EN FRANCE : ÉTAT DES LIEUX DES PRATIQUES

Magali Brunel

► **To cite this version:**

Magali Brunel. L'ARTICULATION ENTRE ÉCRITURE ET LANGUE DANS LE SECONDAIRE EN FRANCE : ÉTAT DES LIEUX DES PRATIQUES. Le Français Aujourd'hui, 2014. hal-03348670

HAL Id: hal-03348670

<https://hal.science/hal-03348670>

Submitted on 19 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ARTICULATION ENTRE ÉCRITURE ET LANGUE DANS LE SECONDAIRE EN FRANCE : ÉTAT DES LIEUX DES PRATIQUES

Magali Brunel

Le français est une discipline scolaire composite (Manesse et de Peretti 1995 ; Daunay 2010), configurée en différents domaines – langue, lecture, expression écrite et expression orale - sur lesquels se structurent les programmes, les manuels mais également les pratiques. Depuis 2008, les prescriptions du collège, puis celles du lycée ont été renouvelées, et ont pu remettre en question les équilibres antérieurs entre ces différentes sous-disciplines : ainsi, M.-L. Elalouf *et al.* (2011) remarquent que, dans les programmes du collège, « l'étude de la langue devient le premier chapitre » et interrogent l'accumulation du préambule : « C'est en [...] offrant [aux élèves] des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maîtrise de la langue française et des mathématiques, ainsi que des solides repères culturels, qu'on les préparera à la réussite ». Ils se demandent ainsi : « Comment interpréter cette énumération ? Comme trois types d'entraînements disjoints – lecture, écriture, maîtrise de la langue française ? » (2011 : 34). En effet, en même temps que les textes prescriptifs rappellent le principe du décloisonnement¹, ils semblent parfois le remettre en cause, notamment au nom de la progression dans la maîtrise de la langue :

Les séances consacrées à l'étude de la langue sont conduites selon une progression méthodique et peuvent n'être pas étroitement articulées avec les autres composantes de l'enseignement du français. (Programme du collège, 2008 : 1).

Tandis que l'étude de la langue désigne les enseignements de la grammaire – essentiellement une grammaire de phrase au collège – de l'orthographe et du lexique, l'expression « autres composantes » recouvre la lecture, l'expression écrite et l'expression orale, ainsi que l'histoire des arts et les technologies de l'information et de la communication. Ainsi, les apprentissages linguistiques que les programmes préconisaient jusque là de décloisonner, c'est-à-dire de fédérer aux autres apprentissages autour d'un objectif principal², peuvent être désormais conçus de manière autonome. C'est dans ce contexte qu'une réflexion sur la relation de la langue aux autres domaines d'enseignement du français paraît légitime : comment le rapport à la langue entre-t-il en relation avec les travaux d'écriture, quels liens entre production écrite et étude de la langue les enseignants envisagent-ils ? Nous nous proposons de répondre à ces interrogations en présentant un état des lieux des pratiques d'articulation entre ces deux domaines dans le secondaire.

Les données sur lesquelles nous prendrons appui sont constituées à partir du recueil d'une centaine de séquences, présentées par des enseignants candidats au CAPES interne de lettres modernes. En effet, depuis 2011, l'épreuve d'admissibilité s'est orientée vers une reconnaissance des acquis de l'expérience

1. « L'organisation des programmes de français vise [...] à articuler les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale. Cette articulation ou décloisonnement permet aux élèves de percevoir clairement ce qui relie la diversité des exercices qu'ils réalisent. » (*Programme du collège*, 2008 : 1).

² Nous renvoyons pour préciser davantage les notions de cloisonnement et de décloisonnement à l'ouvrage *L'enseignement du français au collège*, de K. Weinland et J. Puygrenier-Renault (Bertrand Lacoste, 1998), dont la première partie vise justement à présenter ces deux principes d'enseignement.

professionnelle (RAEP), et consiste en une description, suivie d'une analyse, d'une ou plusieurs séquences d'enseignement³. Les candidats, qui, pour présenter ce concours interne, doivent justifier de plusieurs années d'expérience, se forment souvent auprès de leurs collègues, et, pour nombre d'entre eux, deviennent à leur tour enseignants titulaires. Ainsi, bien qu'ils ne possèdent pas ce statut de professeur titulaire, leurs réalisations nous semblent offrir un support d'analyse proche de la réalité des pratiques courantes. En outre, la séquence qu'ils présentent est certifiée par le chef d'établissement, qui en garantit l'exécution effective ; les descriptions séquentielles de leurs dossiers correspondent donc à des réalisations de classe réelles et très récentes. La proximité de ces propositions de séquence avec les pratiques et l'effectivité de leur mise en œuvre conduit à les considérer comme des données pertinentes pour notre analyse. Celle-ci se centrera sur les séances de langue et d'écriture présentées dans la séquence : on cherchera tout d'abord à saisir comment les enseignants présentent ces deux domaines et leur articulation, dans leurs objectifs. Dans un second temps, nous observerons leur place et leur importance dans la séquence, ainsi que leurs différents modes d'articulation dans les activités pédagogiques. Enfin, nous mettrons en évidence les difficultés évoquées par les enseignants dans leur mise en œuvre de ces enseignements.

La place effective de la langue et de l'écriture dans la séquence

Tout d'abord, on constate une fréquente évocation des domaines de la langue et de l'écriture dans les objectifs de séquences présentées. Ils y sont plus ou moins articulés : une minorité d'enseignants (20 %) présente de très nombreux objectifs, dressant en réalité la liste des objectifs des séances, sans envisager de liens entre les différents savoirs visés. Un nombre important de dossiers (35 %) annoncent en revanche des objectifs associant lecture et écriture, qui font de l'écriture une finalité rendue possible par les activités de lecture. Ainsi, un enseignant explique :

Je me suis demandé comment faire lire des récits de la Seconde guerre Mondiale en vue d'apprendre aux élèves à rédiger un texte d'écriture de soi. (Extrait du dossier n° 23)

Enfin, une majorité de dossiers présentent des objectifs qui associent les différents domaines – lecture, langue, écriture -, ou relient langue et écriture, comme dans ces exemples :

Le lire et l'écrire, de même que l'étude de la langue, ne font qu'un. [...] Il est nécessaire que les élèves puissent comprendre les mécanismes de la langue afin d'accéder à la littérature. (Extrait du dossier n°5)

La rédaction de texte fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif. Les élèves sont entraînés à rédiger et à améliorer leurs productions en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques. (Extrait du dossier n° 11)

Il semble cependant que souvent, ces énoncés d'objectifs, par leur caractère général, peu ancré sur des compétences précises ni sur des exemples concrets d'activités, relèvent plutôt d'une position de principe, qui se veut proche de ce que les enseignants considèrent être le discours officiel.

Ils témoignent néanmoins du fait que les enseignants candidats considèrent que les activités de langue et d'écriture doivent être intégrées les unes aux autres. Il est alors intéressant d'analyser, dans les réalisations présentées, comment se développent effectivement ces enseignements.

Tout d'abord, l'écriture, valorisée dans la présentation générale de la séquence dont elle est souvent un objectif général, constitue aussi, le plus souvent, l'exercice principal de l'évaluation sommative finale. Cependant, elle occupe une place souvent mineure dans la progression séquentielle : en effet, près de 40 % des séquences ne comportent qu'une seule séance d'écriture, celle, justement, de l'évaluation. Parmi les autres configurations possibles, 15 % des dossiers présentent une séance consacrée à l'écriture, suivie de la séance d'évaluation, et 15% comportent deux séances d'écriture. Une autre organisation est identifiable : plus de 20 % des séquences ne présentent pas une séance mais plusieurs activités d'écriture, au sein de séances centrées sur une autre dominante, essentiellement la lecture. Ainsi, si l'on se réfère aux conceptions de l'écriture que modélisent J.-C. Chabanne et D. Bucheton (2002), la

3. Voir sur le sujet l'arrêté du 27 avril 2011.

rédaction est souvent envisagée comme moyen de contrôle de l'ensemble des apprentissages. L'évaluation, le plus souvent développée en sujet étayé de consignes d'écriture précises (liées à la cohérence du texte ou à des outils microstructurels), qui visent à objectiver les attentes, associe deux approches (Chabanne et Bucheton 2002) : une permanence du modèle de la « rédaction » associé à celui de la « production d'écrit ⁴ ». En effet, le texte produit en fin de séquence est, la plupart du temps, peu préparé par des activités intermédiaires, et fait pourtant l'objet d'attentes ciblées, matérialisées par des critères précis. Enfin, l'enseignement du lycée nous semble présenter une spécificité : en effet, près de 35 % des séquences présentées ne présentent aucune séance d'écriture ni de langue, en dehors de l'exercice « entraînement aux épreuves anticipées de français (EAF) » final, clôturant généralement la séquence. L'enseignement de l'écriture au lycée est donc parfois inexistant, tout comme celui de la langue. La séquence est effectivement essentiellement composée de séances de lectures analytiques successives, et de séances bilans abordant l'histoire littéraire, les mouvements littéraires ou des savoirs génériques.

La conduite de l'enseignement de la langue, quant à elle, possède des caractéristiques bien différentes : en effet, plus de 40 % des candidats présentent deux séances de langue, 25 % n'en proposent qu'une, tandis que 15 % en présentent trois (ou deux séances prolongées par des activités au sein de séances dont la langue n'est pas la dominante). Ainsi, il apparaît que l'enseignement de la langue s'inscrit largement dans les séquences, mis à part en lycée. Ces mises en œuvre donnent souvent lieu à des exercices évalués, qui ne sont pas forcément inclus dans les contrôles finaux. De ce fait tandis que l'écriture paraît peu enseignée, elle forme l'essentiel des évaluations de fin de séquence tandis que la langue, qui fait l'objet de plusieurs séances d'enseignement, n'est souvent pas ou peu évaluée spécifiquement en fin de séquence. Cependant, elle semble l'être d'une autre manière car, parmi les critères des sujets de productions écrites finales, des critères linguistiques sont souvent mentionnés. Cette remarque nous amène à interroger l'articulation entre ces deux domaines.

Les différents modes d'articulation des activités pédagogiques

Ceux-ci s'inscrivent tout d'abord, dans le cadre d'une pratique du décloisonnement, que les programmes du secondaire en vigueur, nous l'avons vu, semblent préconiser tout en la nuancant, ce qui sans doute, peut brouiller les représentations des professeurs. Qu'en est-il donc de cette pratique du décloisonnement dans les séquences analysées, et, en particulier, des articulations entre langue et écriture ? Pour organiser notre propos, nous nous appuyerons sur la typologie d'articulations proposée par G. Bourque (1992) et reprise par F. Le Goff (2010) : nous parlerons ainsi d'absence d'articulation, d'articulation unique (l'interaction ne concerne que la lecture et l'écriture), d'articulation langue-écriture simple (une interaction entre langue et écriture existe mais elle se borne à un mouvement d'une sous-discipline vers l'autre) ou encore d'articulations combinées – qui consistent, pour reprendre la définition de F. le Goff, en des « modes de travail caractérisés par une chaîne d'interactions » entre lecture, écriture, langue et éventuellement oral.

Le premier constat amène à identifier le fait qu'environ 20 % des dossiers présentent une absence d'articulation entre les sous-disciplines : les séquences comportent des travaux d'écriture, de lecture, ou de langue, mais celles-ci ne sont pas liées. Ces séquences proposent une liste d'objectifs très importants, dans les différents domaines, et abordent de très nombreuses séances de langue de type différent (orthographe, vocabulaire, grammaire). Dans ce cas, le souci d'intégrer un maximum de notions dans une unité d'enseignement semble prendre le pas sur une logique de cohérence. Près de 35 % des dossiers présentés mettent en revanche en évidence des liens entre lecture et écriture, parfois localisés et

⁴ Nous renvoyons sur ce point à la terminologie utilisée par J.C. Chabanne et D. Bucheton : le modèle de la rédaction se caractérise par la conception selon laquelle l'écriture est la « transcription d'une pensée qui lui préexiste », dont l'apprentissage s'acquiert par imitation. Le modèle de la production d'écrit, fondé sur l'évaluation critériée envisage la tâche d'écriture comme un ensemble composé de plusieurs étapes distinctes correspondant à différentes compétences que les élèves doivent s'approprier.

ne constituant qu'une interaction unique simple, ou présentant des liens plus développés. Le travail de lecture donne lieu, dans ce cas, à l'élaboration de critères, notamment génériques, qui servent ensuite au travail d'écriture. Comme le souligne F. Le Goff, « en relation avec une consigne d'écriture, le ou les textes lus, analysés sont la référence en vue de la production d'écrits » (2010 : 200) Les travaux rédigés consistent principalement en écrits de pastiche (Reuter 1996, 2004) et relie ainsi, explicitement, les textes lus à la production écrite. Ainsi, cet enseignant, lors de la réalisation une séance sur le portrait du professeur dans le roman *La troisième vengeance de Robert Pontifard*, de C. Mourlevat, a mis en évidence une organisation du texte en deux parties, l'une consacrée à la description physique, l'autre à l'évocation psychologique et morale du personnage. Il propose alors à ses élèves ce sujet : « Rédigez le portrait de votre professeur de français et racontez pour quelle raison il ne sourit jamais ». Dans la partie du dossier consacrée à l'analyse, il précise ses attentes :

Cette séance a pour objectif de faire le point sur les acquis des trois précédentes séances [...]. Il est attendu des élèves, en se référant au modèle étudié, de rédiger un texte en deux parties distinctes [...]. (Extrait du dossier n° 70)

Soulignons cependant la réserve qu'émet F. Le Goff à propos de ce type d'articulation :

Sans la mise en place de stratégies de tutelles adaptées au niveau des élèves, on court le risque d'une reproduction mécanique des formes littéraires qui confirmerait l'apprenant dans l'illusion qu'une activité de reconnaissance de procédés implique de facto une assimilation immédiate. (Ibid. : 200)

Enfin, un quart des dossiers analysés présentent des articulations entre langue et écriture, simples ou plus développées, tandis que dans 15 % des cas environ, les articulations entre l'ensemble des sous-disciplines semblent combinées et conduire à une construction progressive et cohérente des apprentissages (EVA 1996, 2005, *Stratégie d'écriture, stratégies d'apprentissages* 2013). Nous ne détaillerons pas, dans notre analyse, la qualité de ces combinaisons, pour nous concentrer sur les différents liens conçus entre langue et écriture.

Tout d'abord, la langue peut être travaillée en vue de l'écriture : dans cette optique, plusieurs types de conceptions didactiques se présentent. Une séance de langue peut préparer une séance d'écriture. Tel est le cas dans cet exemple, où une enseignante aborde un travail sur l'adjectif qualificatif avant une séance d'écriture et justifie ainsi sa progression :

Le travail en grammaire de l'adjectif qualificatif et sur le lexique des antonymes a permis à l'élève d'enrichir le vocabulaire de son texte afin de proposer une description plus précise des personnages. (Extrait du dossier n° 55)

Une autre possibilité consiste à présenter des contraintes linguistiques dans le travail d'écriture : explicitement citées, elles visent à permettre à l'élève de solliciter ses savoirs linguistiques en situation d'écriture. On aboutit ainsi, dans de nombreux cas, à un scénario didactique complexe, où lecture, langue et écriture, fonctionnent de manière cohérente. L'activité ou la séance de langue permet alors de faire émerger explicitement une caractéristique linguistique du texte, de la faire analyser, puis travailler spécifiquement, avant de l'inscrire dans un sujet d'écrit. Ainsi, dans cet exemple le professeur présente son travail sur la description :

La sixième séance permettait de travailler sur la description. [...] les élèves devaient relever le champ lexical de la savane dans un passage donné, ce qui permettait d'aborder par la suite la description d'un lieu. Cette séance s'accompagnait d'une fiche de vocabulaire sur la description. Elaborée dans un premier temps avec les élèves, je l'ai complétée afin d'enrichir au maximum leur vocabulaire. À l'issue de cette séance, les 5^{èmes} devaient réaliser un exercice d'écriture, décrire un paysage à partir d'une carte postale. (Extrait du dossier n° 29)

Sans étudier ici le bien fondé de chaque activité, on identifie dans cette proposition un circuit didactique fondé sur une lecture précise, orientée sur un objectif – étudier la description –, donnant lieu à un travail de maîtrise de langue, et ensuite développé en une activité d'écriture s'appuyant sur les notions acquises (la fiche outil formalisant ce nouveau savoir).

Un autre type de relation entre langue et écriture est identifiable : en effet, dans certains cas, l'écriture débouche sur une séance de langue, car les travaux réalisés par les élèves ont mis en évidence des difficultés sur une notion linguistique précise. Une séance d'apprentissage ou de reprise, liée au besoin identifié dans les productions, est alors programmée. Ainsi ce professeur explique :

Après correction de l'évaluation finale, je me suis rendu compte que la conjugaison des verbes au passé simple – notamment pour les verbes du premier groupe – n'était pas acquise pour la majorité de mes élèves. [...] J'ai donc dû mettre en place des exercices de remédiation sur ce point de conjugaison. (Extrait du dossier n° 2)

Dans un contexte d'évaluation de production écrite, l'enseignant peut également faire suivre la séance d'écriture d'une activité de langue, et amène ainsi les élèves à opérer des révisions linguistiques de leur texte. Tel est le cas de cette enseignante qui présente la méthode qu'elle a opérationnalisée :

Dès le début d'année et sous les conseils d'une collègue plus chevronnée, j'ai mis en place un travail de réécriture [...]. Lors de la première correction de la copie, j'encadre le paragraphe dans lequel on peut repérer des dysfonctionnements syntaxiques, orthographiques ou qui semble peu développé. Cette partie encadrée est à retravailler par l'élève en tenant compte de consignes précises et personnalisées. (Extrait du dossier n° 56)

On constate donc que les articulations entre activités de langue et écriture peuvent conduire à deux types de scénarios didactiques (parfois combinés au sein de la même séquence) : lecture-langue-écriture – dans un contexte de découverte et d'apprentissage – ou encore écriture-langue – dans un contexte de remédiation ou de révision. Cependant, l'on soulignera que la majorité de ces articulations sont ponctuelles, et ne débouchent pas véritablement sur une combinaison intégrée des apprentissages. Il est alors intéressant de mettre ces analyses en relation avec les propos que tiennent les enseignants au sujet de leurs difficultés.

Les difficultés de mise en œuvre de l'articulation entre langue et écriture

Notons d'emblée que plus de 20 % des candidats mentionnent des difficultés dans la mise en œuvre de leur enseignement de la langue, de l'écriture et de leur relation, ce qui nous semble révéler une véritable préoccupation. Les difficultés présentées sont de trois ordres : tout d'abord plusieurs dossiers dressent un bilan négatif des apprentissages linguistiques : pour eux, le fait que les copies des élèves comportent de très nombreuses erreurs de syntaxe ou de grammaire constitue un vrai problème, face auquel, bien souvent, ils se trouvent démunis.

Ajoutons que les élèves de la classe ont beaucoup de difficultés avec la maîtrise de la langue et leurs copies peuvent vite être saturées d'annotations. (Extrait du dossier n° 91)

Un autre type de difficulté évoqué fréquemment est celui de l'enseignement de l'écriture lui-même : la posture de l'enseignant – entre celle d'un correcteur normatif et celle d'un lecteur respectueux des choix textuels de ses élèves – est questionnée. Ainsi cet enseignant s'interroge :

Comment corriger pour améliorer sans trahir les idées des élèves ? Jusqu'où leur demander d'améliorer leurs écrits ? Le souci de ne pas les déposséder de leur histoire, de leur ôter toute envie de réécriture ou de m'arroger en « censeur » m'a détournée d'une vision surnormative du produit à atteindre. (Extrait du dossier 43).

Ajoutons que le manque de fréquence des activités proposées est parfois également reconnu avec pertinence, comme dans ce cas où le professeur, qui n'a conduit de travaux d'écriture que lors de la cinquième séance de sa séquence sur l'autobiographie, regrette de ne pas en avoir conçu davantage ;

Je dresse de cette séquence un bilan en demi-teinte car il me semble que mon choix de situer une seule activité de production écrite personnelle n'était pas approprié. En effet, mettre les élèves en situation de production écrite après la première séance aurait probablement réduit l'essoufflement de leur intérêt lors de l'étude de l'énonciation. Les remarques formulées sur les hypothèses de l'objet d'étude lors de la séance d'introduction auraient dû m'alerter et me conduire à proposer une première activité d'écriture personnelle aussitôt après. (Extrait du dossier n° 37)

Le dernier type de difficulté, et le plus fréquemment évoqué, concerne le problème du réinvestissement des notions de langue travaillées dans les productions écrites : ainsi, pour de nombreux enseignants, le fait que les élèves ne parviennent pas à transférer les apprentissages d'une sous-discipline à l'autre est bien identifié. Les remarques sur ce point sont nombreuses :

Les élèves ont eu en effet quelques difficultés à réinvestir les conseils apportés lors de cette séance. (Extrait du dossier n° 29)

Certains élèves ont trouvé cela trop difficile dans le sens où il fallait pour le travail final retenir les connaissances acquises sur près de cinq séances. (Extrait du dossier n° 84)

Mais ces réflexions ne débouchent pas, le plus souvent, sur une analyse de l'articulation didactique des différents domaines du français. Les enseignants semblent présupposer un transfert des savoirs

automatique, ou fonctionnant par imprégnation et ne proposent pas, le plus souvent, de scénarios didactiques qui permettraient à l'élève de s'engager dans l'écriture pour progresser en langue, et d'incorporer progressivement ses savoirs linguistiques dans sa maîtrise langagière.

Ainsi, notre analyse nous a conduit à identifier une tension entre les annonces des objectifs des enseignants, la réalité de leurs réalisations pédagogiques et les difficultés de pratiques qu'ils énoncent : tandis que, dans leurs objectifs, ils expriment, comme un principe, la nécessité d'articuler les différents domaines et, en particulier, de faire réinvestir les acquisitions de langue dans les productions écrites, leurs mises en œuvre démontrent que l'écriture constitue surtout le support des évaluations finales et qu'elle est peu articulée à l'enseignement de la langue. Celui-ci, en revanche, semble quantitativement constituer en collège, comme le préconisent les programmes, un « apprentissage premier », mais souvent disparate, les enseignants cherchant à aborder dans la même séquence le plus de notions possible. Le souci du respect de ce nouvel aspect des programmes aggrave-t-il alors le problème de la cohérence entre les enseignements ? Ceci conduit les enseignants, en tout état de cause, à aborder, dans l'énoncé de leurs difficultés, le réinvestissement des élèves, pourtant annoncé comme objectif.

Cependant, nous avons également constaté que près de la moitié des séquences proposent une interaction, même simple, entre langue et écriture, et que certains professeurs explorent différents articulations possibles dans des dispositifs complexes et riches. De plus, de nombreux enseignants parviennent à identifier les causes de leurs difficultés et à proposer des moyens d'améliorer leurs réalisations pédagogiques, comme ce professeur, auteur du dossier n°37, qui réorganise, à posteriori, sa séquence en imaginant une intégration plus importante de travaux d'écriture. Ceci nous amène à considérer l'analyse de pratique, et la réflexion comparative entre objectifs, mise en œuvre et bilan comme un levier de formation prometteur et un moyen de faire évoluer les représentations.

Références bibliographiques

BOURQUE, G. (1992). L'articulation lecture/écriture. In M. Lebrun & C. Préfontaine (dir.), *La Lecture et l'écriture*, (pp.19-29). Montréal : Éditions Logiques.

CHABANNE, J.-C., BUCHETON, D. (2002). *Écrire en ZEP, un autre regard sur les écrits des élèves*. Versailles : CRDP & Delagrave.

DAUNAY, B. (2010). Français et littérature : une ou des discipline(s). *Le français aujourd'hui*, 168, 23-30.

ELALOUF, M.-L., COGIS, D. & GOURDET, P. (2011). Maîtrise de la langue à l'école et au collège. Progressions et contradictions dans les programmes de 2008. *Le français aujourd'hui*, 173, 33-44.

Groupe EVA (1996). *De l'Évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette Éducation, coll. « Pédagogies pour demain - Didactiques ».

Groupe EVA (2005). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation, coll. « Pédagogies pour demain - Didactiques ».

LE GOFF, F. (2010). Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature ? Quelles articulations didactiques ? *Colloque Enseigner les littératures dans le souci de la langue, 11^e rencontre des chercheurs en didactique des littératures*. Genève, [http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Le%20Goff%202010.pdf]

MANESSE, D. & DE PERETTI, I. (1995). Le français au collège et au lycée. In M. Develay, *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines* (pp.79-93). Paris : ESF.

REUTER, Y. (1996/2004). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF, coll. « Didactique du français ».

Stratégies d'écriture, stratégies d'apprentissages de la maternelle à l'université (2013 à paraître). Actes du colloque de Colmar.

WEINLAND C., PUYGRENIER-RENAULT J. (1998). *L'enseignement du français au collège*. Paris : Bertrand Lacoste, coll. « Parcours Didactiques ».