

La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ?

Jean-Charles CHABANNE
IUFM de Montpellier, équipe LIRDEF-ALFA

De la grammaire cristallisée à la grammaire dissoute...

<i>Enseignement cloisonné</i>	Enseignement décloisonné			
<i>Enseignement à programme autonome</i>	Enseignement « identifié » ←		→ Enseignement « dissous »	
<i>Séances programmées indépendamment des autres tâches</i>	Séances spécifiques à partir des besoins rencontrés	Enseignement inséré dans une séance sous forme de parenthèses métalinguistiques identifiées	Enseignement de la langue entrelacé à une autre tâche sous formes d'interventions ponctuelles	Apprentissage sans enseignement (?) provoqué par la nature des tâches
<i>Enseignement « traditionnel »</i>	Décroché différé	Décroché immédiat	Travail métalinguistique « en direct »	Pas d'intervention (?) [activité épilinguistique]
<i>Manuel de grammaire « traditionnel »</i>	Fichier type Vargas chez Magnard	Quel matériel pour l'enseignant ? Comment former à ce savoir faire professionnel ?		

1. Introduction

Les programmes de l'école primaire de 2002 poussent à un point tel le « décloisonnement » qu'on peut croire qu'il nous faut désormais « dissoudre la grammaire » dans les autres activités de la classe de Français... D'où ce titre... mais aussi le point d'interrogation. Il s'agit bien d'en discuter.

L'observation des pratiques laisse supposer qu'il existe des niveaux de « dissolution de la grammaire » plus ou moins marqués :

Un espace didactique nouveau est ainsi défini, sur lequel la recherche théorique et didactique doit désormais se pencher.

Pour commencer, le passage d'un enseignement « traditionnel », caractérisé par sa programmation autonome, à un enseignement en **décroché différé**, pose déjà des problèmes aux débutants et même aux experts : il faut traiter les problèmes au fur et à mesure, et malgré tout construire un savoir grammatical suffisamment structuré d'une séance à l'autre (stabiliser la terminologie et les méthodes). Cette tension entre improvisation et structuration est délicate à équilibrer.

Le degré de « dissolution » augmente quand on observe que l'enseignant peut être amené à improviser, dans le cours d'une séance de lecture ou d'écriture, des **moments métalinguistiques déclarés** où il apporte ou rappelle des savoirs grammaticaux.

Mais en allant plus loin on observe que les tâches d'écriture surtout, mais aussi de lecture, s'accompagnent d'un **travail métalinguistique en direct**. Ce travail est peu visible, parce qu'il est effacé derrière d'autres activités plus saillantes. Il correspond à des interventions très brèves, à l'usage d'un terme, à l'utilisation ponctuelle de telle méthode d'identification, au renvoi à tel ou tel outil... Mais il nous semble que la recherche en didactique de la langue devrait s'intéresser de très près à ces apprentissages incidents, et donc au **savoir faire de l'enseignant** qui a plus ou moins conscience que quelque chose d'important se joue dans cet enseignement « dissous », et pour le compte, intensément « décloisonné ».

Enfin, nous irons plus loin en proposant de considérer que **certaines tâches d'écriture peuvent être aussi analysées comme des situations d'apprentissage de la langue** : certaines d'entre elles peuvent avoir été conçues pour cela (par exemple, sous forme de consignes d'écriture comportant une contrainte d'ordre linguistique), mais d'autres peuvent être tout simplement les tâches d'écriture « ordinaires » de la classe.

Donc l'enseignement de la langue dans la classe ne se fait pas seulement sous la forme d'un enseignement *identifié*, dans des séances qui ont leur programmation propre (enseignement « classique » de la grammaire), ou dans des séances étroitement définies à partir des besoins et des difficultés des élèves (enseignement « décloisonné »). Il existe **des lieux d'enseignement de la langue non identifiés** où celui-ci est plus ou moins « dissous » dans les pratiques d'écriture-lecture.

En formation d'enseignant, il est déjà assez difficile de former à la pratique du décloisonnement, parce que l'organisation d'activités décrochées en différé demande de solides connaissances linguistiques mais aussi des capacités d'analyse des besoins et des procédures propres aux élèves. Il existe peu de matériel disponible pour modéliser ces pratiques¹. Les choses se compliquent donc encore plus quand il s'agit de former à ces **gestes professionnels complexes** que sont :

- d'une part, la mise en place de « situations problèmes linguistiques » où les tâches de lecture ou d'écriture produisent un vrai travail sur langue et construisent incidemment des savoirs grammaticaux : est-ce que ces situations existent ? comment les organiser ? quels apprentissages permettent-elles ? quelles sont leurs limites et leurs impasses ?
- d'autre part, le travail métalinguistique en direct, qui est un véritable étayage des apprentissages linguistiques au cours d'une tâche d'écriture-lecture. Il y a là un savoir faire d'expert, qu'il est difficile de rendre évident et d'enseigner en formation, ou de modéliser sous forme d'un matériel pour l'enseignant.

2. Quand la grammaire est apparemment entièrement « dissoute » : travailler sur la langue en écrivant

Le degré de dissolution maximal est obtenu quand on parvient à enseigner des savoirs grammaticaux... sans faire de leçons de grammaire. C'était naguère l'intention d'un Freinet². Des travaux plus récents assoient l'hypothèse que le simple fait d'écrire implique des apprentissages linguistiques, dès lors que le scripteur est suffisamment impliqué dans l'activité d'écriture. Cette hypothèse a été par exemple illustrée par les

¹ Je pense par exemple à la proposition de Claude Vargas : *Grammaire cycle 2* et au livre de Brissaud et Bessonnat.

² Freinet Célestin, *Grammaire française en quatre pages*, Brochures d'Education Nouvelle Populaire n°2, Octobre 1937.

travaux de D. Bucheton sur le phénomène d'*épaisissement*³. Elle a observé que les textes des élèves, au cours de ce qu'elle appelle, dans un sens très particulier, des **réécritures**, ont tendance à évoluer sur le plan linguistique, et en particulier sur des zones linguistiques particulièrement rétives à un travail systématique, comme le positionnement énonciatif, la distinction des voix du texte, mais aussi la structuration, la ponctuation, les connecteurs, etc. De même, des niveaux plus élémentaires comme la graphie et la morpho-syntaxe évoluent significativement au fil des réécritures.

D. Bucheton souligne la place importante, dans l'apprentissage de l'écriture, de phénomènes qui relèvent du *développement* de l'activité épilinguistique, à côté de constructions dirigées précisément par des enseignements⁴. Elle fait l'hypothèse que ces processus restent pour l'essentiel hors de portée d'un contrôle explicite, comme ceux que met en jeu des apprentissages non didactisés, comme celui de la parole.

Pour autant, ce développement n'est pas indépendant de conditions qui semblent faciliter cette activité épilinguistique⁵ :

1. Les élèves écrivent *très fréquemment* des textes, qui même s'ils sont des textes de travail ou « intermédiaires »⁶, sont toujours recueillis dans des cahiers ad hoc (il n'y a pas de brouillon).
2. Le maître, par des dispositifs multiples, fait pratiquer souvent la *réécriture* qu'on distinguera nettement de la notion de *révision*⁷ : par

³ Bucheton D., *Ecriture, réécritures, récits d'adolescents*, Berne : Peter Lang, 1995. « Réécrire : la notion de 'texte épais' », dans *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles : CRDP, 1999, p. 113-124.

⁴ Bucheton D. et Bautier É., « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà-là ? », *Le Français aujourd'hui* 111, "Le Collège : un passage difficile ?", 1995.

⁵ Pour des exemples de séquences, de productions d'élèves et des éléments de commentaire, voir Chabanne J.C. et Bucheton D., *Écrire en ZEP*, Versailles/Paris : CRDP/Delagrave, 2002.

⁶ « Les écrits intermédiaires », *La Lettre de l'Association DFLM*, n° 26, 2000-1, p. 23-27.

⁷ Dans le processus de révision, qui a été modélisé par C. Garcia-Debanc et le groupe EVA, les états successifs d'un projet d'écriture sont progressivement

des successions de variations autour de la même consigne, les élèves sont amenés à rebrasser les mêmes matériaux symboliques ou conceptuels.

3. Les écrits produits sont *mis en circulation* plus que corrigés : ils sont lus, commentés oralement ou annotés. Même les remarques portent prioritairement sur le *contenu sémantique*, sur l'*efficacité pragmatique* ou sur la *cohérence énonciative*, les échanges portent aussi sur les normes orthographiques ou syntaxiques.
4. On observe que les écrits se nourrissent mutuellement par des effets de reprise ou d'imitation : d'une certaine manière, la communauté des élèves, dans le cours de la séquence, met en commun des moyens linguistiques, y compris ceux apportés par le maître, qui les fournit volontiers, et par les textes lus.
5. Le degré d'implication des élèves dans les tâches d'écriture est une variable décisive. Il s'agit de pratiques d'écriture qui aux yeux des élèves, ne sont pas uniquement des situations d'apprentissage linguistique, mais des écrits pour inventer, s'amuser, rêver... écrits pour réfléchir, explorer, tâtonner... écrits pour résumer, formuler un savoir... écrits pour questionner, lister des problèmes, rassembler des matériaux... écrits pour s'exprimer, dire ce qu'on pense, ce qu'on veut, ce qu'on croit... Cette relation d'attachement psychoaffectif à l'écrit est difficile à décrire comme à provoquer. Elle relève peut-être de ce qu'on appelle le *rapport à l'écrit* : situé en amont ou en soubassement des apprentissages.

Reste à convaincre les enseignants qu'une pratique intensive de l'écriture est aussi un dispositif d'enseignement de la langue, alors même que le nombre des écrits produits ne permet pas qu'ils soient tous entièrement *mis au propre* et corrigés de manière dirigée.

Sur le plan de la recherche, il reste encore à préciser, entre autres :

améliorés par des interventions successives guidées par des règles explicites, obtenues à partir de l'analyse comparée de prototypes textuels.

- quels sont les secteurs linguistiques sur lesquels les effets du développement sont les plus nets ;
- ce qui peut expliquer les *différences* entre les élèves, et en particulier la question délicate du rapport à la langue-objet ;
- comment apparaissent, alors même qu'on ne cherche pas à les provoquer, des échanges proprement métalinguistiques et un questionnement grammatical qui va bien au-delà de l'épilinguistique implicite ;
- enfin, quelles sont les conditions de ce développement, et si elles sont liées à des variables didactiques (comme la formulation des consignes de réécriture) ou pédagogiques (comme les interactions au moment des relectures collectives).

3. Un degré de moins dans la dissolution : provoquer l'expérimentation et l'observation linguistiques par l'écriture à contraintes

L'étape suivante consiste à se demander si la tâche d'écriture elle-même ne pourrait pas être conçue pour orienter l'attention de l'élève sur un objet linguistique particulier, de telle sorte qu'il serait possible de faire travailler une notion ou une procédure en définissant une tâche d'écriture-lecture particulière. Nous nous situons alors dans un *espace didactique intermédiaire entre la production d'écrit et l'exercice de grammaire*. Pour notre groupe de travail⁸, il s'agit de collecter, de classer et d'expérimenter des consignes d'écriture ainsi que des textes existants qui pourraient constituer une *situation problème linguistique*.

Voici quelques-unes des consignes : certaines consistent à systématiser une « erreur » ou une « anomalie » selon la norme standard : schtroumpfer un texte (remplacer systématiquement tous les verbes conjugués par un « verbe universel ») ; réduire systématiquement un texte à des phrases nominales, effacer tous les verbes, remplacer tous les substitués par le GN correspondant, y compris les déterminants personnels ; écrire la phrase la

plus longue du monde ; écrire le groupe nominal le plus long du monde ; utiliser uniquement le passé simple dans un récit, etc.

Une autre piste explorée est aussi bien connue : il s'agit de proposer des problèmes de lecture, mais aussi des activités de transformation/imitation, à partir de textes d'auteurs qui s'y prêteraient particulièrement. Par exemple : *Déménager* de Georges Perec (un récit entièrement constitué d'infinitifs), *La belle fête*, de Jean Tardieu (les morphèmes du passé sont volontairement déplacés d'un verbe à l'autre), *Avenue du Maine* de Max Jacob (multiplication des paronymies), *Un mot pour un autre*, de Tardieu (substitutions lexicales systématiques), *Le Grand combat* de Michaux (mots inventés), *La rien que la toute la* de Le Lionnais (sonnet écrit uniquement avec des mots outils), etc.

Ces textes-sources sont connus, et l'esprit est proche de la tradition désormais bien documentée des jeux d'écriture oulipiens. Mais ceux-ci sont habituellement justifiés par la créativité, le jeu, le plaisir esthétique. La mission du groupe est d'évaluer l'apport de ces activités aux apprentissages proprement grammaticaux, en s'interrogeant sur les savoirs qu'elles construisent, et surtout sur le gain d'efficacité de ce type de tâches par rapport aux activités classiques, que ce soit comme support d'observation, comme tâche d'expérimentation ou de réinvestissement : comment l'atelier d'écriture peut efficacement devenir un atelier de grammaire (bien entendu, sans se réduire à cela).

4. L'enseignement grammatical « dissous » sous la forme de l'étagage « en direct » : un savoir faire professionnel délicat

Nous venons de le dire : même quand on ne se soucie pas de le provoquer, une tâche d'écriture est toujours accompagnée d'un travail métalinguistique spontané, explicitement manifesté par des observations et commentaires, par des manipulations (ratures, substitutions...), par des questions, par des interventions sur le texte des autres, etc.

⁸ GER « enseigner la grammaire », Perpignan, 2002-2004.

Cette activité métalinguistique spontanée a été étudiée⁹. Mais elle est rarement laissée à elle-même : elle est bien souvent *étayée* par l'enseignant : il renvoie aux outils disponibles et connus des élèves (affichage, guide, carnet de grammaire, phrases-références, textes...), il fait circuler les questions, fait intervenir un pair ou un tuteur sur une difficulté, fournit des solutions, nomme la notion en jeu, liste des solutions, propose une méthode pour trouver la réponse, désigne une zone où chercher une erreur, etc.

On mesure la technicité de ce geste professionnel : la manière dont l'enseignant rebondit sur les demandes des élèves, renvoie aux outils, propose de catégoriser, de dégager des règles, sans interrompre par ailleurs la dynamique du travail en cours, relève d'une vraie **expertise professionnelle** dont l'acquisition pose problème. Indiscutablement, il s'agit d'un enseignement de la langue qui est visible mais « dissous » dans la tâche d'écriture au point qu'il est parfois difficile de l'identifier et de décrire comment et pourquoi il est mené.

Il est indiscutable qu'un tel travail explique en partie pourquoi les tâches d'écriture permettent des apprentissages linguistiques parfois spectaculaires, alors qu'apparemment il n'existe pas ou peu de moments spécifiquement consacrés à des « leçons de grammaire ». Ainsi dissoute, l'intervention magistrale n'en pas moins efficace, mais elle devient beaucoup plus difficile à décrire pour les besoins de la formation.

En outre, il est légitime de s'interroger sur **les savoirs linguistiques effectivement construits** par ce travail d'étayage « en direct ». Quel métalangage par exemple, est utilisé, ou bien comment désigner des faits de langue ? Comment les procédures de repérage et de traitement des formes sont-elles présentées, exemplifiées, montrées ? La question de fond est celle-là : ce travail métalinguistique entièrement dissous est-il suffisant pour apporter aux élèves ce dont ils ont besoin ? Ou bien doit-il se construire plus explicitement et de manière plus structurée ?

D'autant plus que l'étayage du travail métalinguistique passe parfois insensiblement à ce que nous avons appelé du **décroché immédiat** : l'enseignant semble improviser, à l'attention d'un élève, d'un groupe, de toute la classe, une « leçon express », qui rappelle des éléments de savoir, qui les organise, qui installe rapidement un outil, qui met en place une méthode ou une notion. Pour le débutant, cette capacité d'improvisation est déroutante. La question se pose de savoir comment gérer cette parenthèse métalinguistique, à laquelle peu d'enseignants se risquent, faute d'une maîtrise suffisante de l'analyse linguistique improvisée, et d'une perception hiérarchisée des besoins des élèves dans ce domaine.

Mais il en va de même avec la programmation de « séances en **décroché différé** », qui est la forme d'un enseignement de la grammaire qui s'appuie sur les productions des élèves et non sur une programmation a priori. Analyser les besoins, regrouper les problèmes, choisir le degré d'explicitation des notions... tout ceci relève de la compétence d'un « maître en grammaire active » qu'on a bien de la peine à former...

5. Une situation typique de l'enseignement grammatical « dissous » : la séance de correction

Il existe une autre compétence professionnelle du « maître de grammaire » qui est difficile à transmettre en formation, alors qu'elle correspond à une compétence fondamentale du côté de l'élève : il s'agit de la gestion d'une séance de **correction** : tout simplement relire un texte d'élève pour y repérer les erreurs des niveaux élémentaires et les rectifier (je précise : niveaux élémentaires, parce qu'il me semble que la *correction* doit être distinguée de la *révision* et de la *réécriture*¹⁰).

Cette situation est évidemment celle de tout scripteur, en particulier dans les phases de finition d'un écrit. À l'école, les élèves doivent théoriquement corriger tous les écrits qu'ils produisent. Certains exercices sont traditionnellement entièrement consacrés à cela : la dictée, par exemple. Mais on connaît aussi d'autres variations pédagogiques, comme

⁹ Fabre-Cols Claudine (dir.) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck, 2000.

¹⁰ La *révision* porte grosso modo sur les grandes structures textuelles, cohérence et cohésion ; la *réécriture* porte sur la cohérence générale, les contenus notionnels, etc. (voir *supra* notes 7 et 8)

la correction du texte d'un autre, la correction par paire ou en groupes, et enfin la correction par le grand groupe d'un texte commun. La correction est une problématique importante en didactique¹¹.

Paradoxalement, cette situation pose problème aux débutants parce qu'elle est difficilement programmable a priori, si on part effectivement d'un texte non préparé mis sous les yeux d'élèves qui n'ont pas de consignes ni de guidage plus précis. Ainsi cette compétence (relire un texte entier où les erreurs sont à « l'état naturel ») est souvent jugée hors de portée des élèves et remplacée par des *relectures sélectives guidées*, dont la forme canonique est le fameux exercice à trous.

Or, il n'est pas certain que la compétence globale de relecture soit la somme de micro-compétences acquises dans des exercices. L'intrication des phénomènes, l'apparente confusion des micro-systèmes de régularités, est une réalité : l'équilibre entre la simplification didactique et le respect de la situation-problème initiale est quelquefois tranché au profit de la première. Or la tâche de correction d'un texte non préparé offre la possibilité de voir comment les élèves font face *frontalement* à un texte qu'ils doivent normer, quelle est la logique de leur relecture, quelles sont leurs procédures et les catégories qu'ils peuvent utiliser, et évidemment quels sont les obstacles qu'ils rencontrent. C'est évidemment une situation privilégiée pour observer les savoir faire, et les travaux commencent à se multiplier sur ces conduites de correction, et sur les savoirs empiriques que les élèves mobilisent à cette occasion¹².

Il est possible de faire le parallèle avec l'apprentissage de la lecture : la phase dite de « découverte du texte » devant une classe de CP est ce moment où les apprentis lecteurs doivent mobiliser toutes leurs ressources, *y compris celles qui ne leur ont pas encore été enseignées*, pour résoudre le problème global.

¹¹ Voir le numéro 140 du *Français aujourd'hui* : « Gestes et enjeux de la correction », janvier 2003.

¹² Jaffré J.-P. & Fayol M., « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe », *Revue Française de Pédagogie* 126, 1999, p. 143-170.

Pourtant, affronter cette complexité des situations de relecture-correction permet de travailler deux compétences qui se révèlent relativement indépendantes d'un savoir organisé et stabilisé sur la langue, c'est-à-dire qu'on peut *travailler en l'absence de métalangage et avec des méthodes encore incertaines* :

- *repérer les erreurs*. Les enseignants observent souvent que le principal problème est l'identification des anomalies. Or paradoxalement, c'est en général le travail qu'ils font eux-mêmes en soulignant les erreurs... Cette difficulté contournée, les élèves sont déjà orientés vers les solutions possibles et les procédures à mettre en jeu, sans pour autant qu'ils apprennent à faire ce repérage de manière réellement autonome.
- et *classer les erreurs*. On observe aussi qu'une des difficultés est que les élèves, dès lors qu'ils disposent de quelques connaissances en matière de relecture, multiplient les confusions entre catégories, corrigent des erreurs qui n'existent pas, oublient certains phénomènes, mélangent les règles (accordent les verbes comme des noms et vice-versa).

Il est vrai aussi que ce travail de catégorisation des erreurs est d'abord un problème pour l'enseignant lui-même, parce que des notions comme celle « d'accord » sont sans doute plus pertinentes que leur traitement sous diverses rubriques dispersées (le verbe, l'adjectif, etc.). Le « découpage du texte » concerne simultanément ponctuation, limites de la phrase, connecteurs et cohérence sémantique dans un même faisceau de problèmes. Ces habiletés complexes perdent à être décomposées en habiletés locales.

Un des problèmes théoriques que l'enseignement de la langue renvoie à la théorie de la grammaire, c'est que les catégories dont on a besoin les élèves et celles qu'ils produisent spontanément ne sont pas superposables aux catégories savantes. L'étayage par le maître est ainsi rendu délicat :

- d'une part il faut pouvoir *laisser les élèves apprendre*; la compétence professionnelle est alors d'être capable *d'observer les comportements*

réels des élèves et d'en comprendre les logiques, ainsi que de laisser la place à l'élève dans ses apprentissages ;

- d'autre part, à l'inverse, il faut *intervenir* : improviser des apports ou du guidage, décider que telle notion ou procédure devra faire l'objet d'une séance spécifique. On passe là alors à une nouvelle compétence, celle qui consiste à organiser l'enseignement explicite de la grammaire à *partir des compétences des élèves et de leurs représentations effectives*, et c'est encore un autre problème en formation.

Dans les situations de correction, la « grammaire » n'est pas dissoute dans les tâches d'écriture, puisqu'elle apparaît comme l'objet principal de travail : mais elle est en quelque sorte **dissoute en elle-même**, dans la mesure où la « grammaire » des élèves apparaît comme fort éloignée de la grammaire des manuels, et encore plus de la grammaire des grammairiens. Nos stagiaires, déjà facilement perdu par les descriptions universitaires de la langue, sont encore plus déroutés par ce qu'en font les élèves...

6. CONCLUSION

Nous avons consacré cette communication à la mise en évidence de **lieux d'enseignement de la langue non identifiés** où l'enseignement grammatical serait plus ou moins « dissous » dans des pratiques d'écriture-lecture. Il existerait ainsi un continuum entre des tâches où il y aurait un apprentissage linguistique sans enseignement, et les tâches classiques d'observation dirigée et de construction explicite de notions et de savoir faire.

Nous avons présenté rapidement et illustré quelques positions sur ce continuum : toute tâche d'écriture peut être considérée comme une situation d'enseignement de la langue, surtout si on joue sur certaines variables didactiques et pédagogiques ; on peut imaginer et on doit explorer, par la recherche, les situations problèmes linguistiques posées par certaines consignes d'écriture à contrainte ; l'étayage « en ligne » du travail épi- et métalinguistique qui émerge au cours des tâches d'écriture

est une compétence à identifier parce qu'il faut y former les débutants ; enfin, la banale situation de « correction frontale » est sans doute la tâche-pivot d'un enseignement de la langue qui cherche à décloisonner, et devrait faire l'objet d'une attention particulière de la part des didacticiens. Les questions théoriques que pose ces espaces didactiques intermédiaires sont bien connues :

- quels savoirs sont effectivement construits dans de telles situations où les savoirs linguistiques sont abordés prioritairement par l'action ? Peut-on se satisfaire d'une approche intuitive, empirique, de ces savoirs, ou faut-il déboucher sur des temps de structuration de ces savoirs, sur des séances qui seraient alors plus proches des classiques « leçons de grammaire » ? À quel moment apparaît la nécessité de mettre en place un métalangage et des procédures précises ?
- ou au contraire peut-on penser que pour certains des savoirs visés, il est inutile de vouloir institutionnaliser un savoir linguistique qui ferait appel à des conceptions trop abstraites et finalement peu utiles pour les élèves trop jeunes ?

Mais on voit aussi que la gestion par l'enseignant de ces « enseignements dissous » est un vrai savoir faire professionnel de guidage, de régulation et d'étayage, qu'elle relève d'une expertise difficile à faire observer et à transmettre en formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Brissaud C. & Bessonnat D., *L'orthographe au collège : Pour une autre approche*, Paris/Grenoble : Delagrave/CRDP, 2001.
- Bucheton D. et Bautier É., « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà-là ? », *Le Français aujourd'hui* 111, "Le Collège : un passage difficile ?", 1995.
- Bucheton D., *Ecriture, réécritures, récits d'adolescents*, Berne : Peter Lang, 1995.
« Réécrire : la notion de 'texte épais' », dans *Conduites d'écriture au collège et au lycée professionnel*, Versailles : CRDP, 199, p. 113-124.

- Chabanne J.C. et Bucheton D., « Les écrits intermédiaires », *La Lettre de l'Association DFLM*, n° 26, 2000-1, p. 23-27.
- Chabanne J.C. et Bucheton D., *Écrire en ZEP*, Versailles/Paris : CRDP/Delagrave, 2002.
- David J., « Orthographe et production de texte », dans *L'Apprentissage de l'écriture*, dir. par David J. & Plane S., PUF, 1996, p.79-102.
- Fabre-Cols Claudine (dir.) : *Apprendre à lire des textes d'enfants*, Bruxelles : De Boeck, 2000.
- Freinet C., *Grammaire française en quatre pages*, Brochures d'Education Nouvelle Populaire n°2, Octobre 1937.
- Haas G. & Lorrot D., « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères* 14, INRP.
- Jaffré J.-P. & Fayol M., « L'acquisition/apprentissage de l'orthographe », *Revue Française de Pédagogie* 126, 1999, p. 143-170.
- Le Français aujourd'hui* 135 : « Et la grammaire de phrase », coord. Jean-Louis Chiss et Serge Meleuc, octobre 2001.
- Le Français aujourd'hui* 140 : « Gestes et enjeux de la correction », coord. Marie-Anne Paveau, janvier 2003.
- Le Français aujourd'hui* 122, « Des conflits en orthographe », coord. J. David et D. Ducard, juin 1998.
- Liaisons-HESO* 29-30, "L'orthographe, regards croisés sur son acquisition", nov. 1997, publication de HESO.
- Repères* 14, « La grammaire à l'école : pourquoi en faire ? pour quoi en faire ? », coord. C. Vargas et F. Grossmann, INRP, 1996.
- Vargas C., *Grammaire cycle 2, fichier*, Paris : Magnard, 1996. Avec un livre du maître.