

Itinerarios de escritura

Un dispositivo para desarrollar las habilidades de escritura de estudiantes y adultos en formación. Su aplicación en el marco de la revitalización lingüística en Bolivia

Stéphane Colognesi & Silvia Lucchini¹

Resumen

Actualmente, pocos –o ningún– dispositivos permiten desarrollar la competencia escritural de los individuos en todas sus dimensiones. La escritura en las aulas sigue siendo una cuestión delicada tanto para los profesores como para los formados, ya que escribir es una tarea compleja que cuesta tiempo e inversión personal.

Por lo tanto, los profesores no se consideran capaces de enseñar a escribir a sus estudiantes y lamentan la incapacidad de estos últimos de plasmar en sus textos los saberes estudiados. Además, el acompañamiento de las producciones escritas representa un verdadero desafío y la evaluación de los textos parece difícil, tanto desde el punto de vista de la gestión de la subjetividad como por el tiempo que requiere.

El fin de esta contribución es de informar sobre un dispositivo que hemos desarrollado para permitir el despliegue de las habilidades escriturales en un tiempo determinado y para un género dado. Ya hemos mostrado su eficacia en contextos belgas de aprendizaje de la escritura en el aula (Colognesi, 2015). En este artículo presentamos una experiencia de adaptación de dicho dispositivo al contexto boliviano con adultos profesionales comprometidos en ámbitos de revitalización de las lenguas indígenas. Por una parte, esta revitalización es una necesidad ética también prescrita ahora por la Ley “Avelino Siñani Elizardo Pérez” (2010) que establece la educación intracultural, intercultural y plurilingüe,² y la Ley General de

1 Universidad Católica de Lovaina.

2 <http://www.oei.es/quipu/bolivia/Leydla%20.pdf>

Derechos y Políticas Lingüísticas (2012).³ Por otra parte, llegar a escritos es fundamental para la sobrevivencia de los idiomas minorizados que a menudo tienen forma o uso exclusivamente orales. Nos parece, por lo tanto, que dispositivos que permitan el pasaje de lo oral a lo escrito, como el que presentamos en este artículo, pueden contribuir a respaldar las prácticas de estas lenguas.

Palabras clave: Revitalización lingüística / Habilidades de escritura / Dispositivo práctico / Lenguas minorizadas

1. Recursos teóricos

Nos parece útil sintetizar rápidamente lo que es la escritura: una situación compleja que implica considerar simultáneamente todas las dimensiones de la competencia escritural y que necesita un acompañamiento.

1.1. Escribir es una situación compleja

Muchos investigadores están de acuerdo en decir que la escritura es una actividad compleja que demanda la aplicación de una serie de acciones lingüísticas (Fayol & Schneuwly, 1987). Ante una tarea de producción escrita, el individuo se enfrenta a la resolución de un problema que necesita la integración de muchos niveles de elaboración (Bourdin, 2002); y, por lo tanto, de un número particularmente importante de habilidades que tienen que ser movilizadas juntas, haciendo intervenir no solamente los componentes lingüísticos sino las dimensiones psicológica y social también (David & Morin, 2008).

Es produciendo –formulando un *output* comprensible, diría Swain (1985; 1995)– con el fin de hacerse comprender por el lector, que el escritor se plantea preguntas sobre la lengua y surge la conciencia de las necesidades lingüísticas en relación con los obstáculos encontrados. El escritor debe entonces desplegar estrategias y encontrar

3 <http://www.cepb.org.bo/calypso/juridica/adjuntos/LEY%20269%20%20DE%20DERECHOS%20Y%20POLITICAS%20LINGUISTICAS.pdf>

recursos que le permitan superar esos obstáculos y así dar los saltos cualitativos relacionados (Degallaix & Meurice, 2008).

Desde el momento en que un escritor empieza a producir un texto, emprende tres “componentes activos correspondientes a operaciones mentales generales: la planificación, la puesta en texto y la revisión” (Fayol, 2007, p. 22). Bourdin (2002) menciona que el funcionamiento de esos tres componentes se hace de manera sucesiva pero también paralela. Digamos más precisamente que el proceso es circular, presentando una constante recursividad y poniendo en juego tres dominantes del mundo del redactor: el contexto de la tarea (los parámetros de la situación), los conocimientos previos del escritor (elementos relacionados al tema abordado, al plan de escritura, a las convenciones socioculturales o a las situaciones) y el proceso de escritura mismo, que despliega las tres operaciones recursivas mencionadas arriba, la planificación, la puesta en texto y la revisión.

1.2. Escribir es considerar simultáneamente los tres componentes de la competencia escritural

Para explicar lo que es la escritura y los diferentes polos que la componen, Dabène (1991) ha elaborado la noción de competencia escritural. Este autor afirma (1993, p. 26) que la escritura es “el resultado de una acción lingüística que constituye una unidad de comunicación escritural donde no se puede separar el resultado del proceso de producción” (1993, p. 26). Reuter (2002, p. 58) completa esta definición precisando que la escritura es “una práctica social, históricamente construida, que implica la puesta en marcha generalmente conflictiva de saberes, de representaciones, de valores, de inversiones y de operaciones, por la cual un sujeto aspira a (re)producir un sentido lingüísticamente estructurado”. Reuter añade que el mensaje producido será inscrito sobre un soporte “conservando durablemente o provisoriamente el escrito en un espacio socio-institucional dado”. La competencia escritural está compuesta, según varios autores, de un “conjunto de saber y saber hacer, y de representaciones sobre la especificidad del proceso de escritura” (Legendre, 2005, p. 257). Dabène (1987, p. 38) precisa que “esos componentes heterogéneos se refieren a saberes implícitos o explícitos, a un saber hacer potencial o actualizado, y a

representaciones y motivaciones. No se confunden las unas con las otras y se asocian y se vinculan mutuamente”.

1.2.1. Saberes

Dabène, en sus investigaciones (1987; 1991), identifica tres tipos de saberes:

- los saberes lingüísticos, o sea los saberes explícitos o implícitos sobre la lengua, los que están relacionados al léxico, a la morfosintaxis, a la ortografía y también los saberes que refieren al funcionamiento del texto;
- los saberes semióticos, que guardan relación con la naturaleza de un sistema específico de signos escritos, no solamente de tipo lingüístico sino de tipo no verbal: caligrafía, tipografía, organización del “área escritural”, etc.;
- los saberes socio-pragmáticos, que ponen en evidencia el hecho que no es suficiente escribir correctamente unidades sintácticas; hace falta también que estas últimas sean pertinentes y apropiadas a los contextos lingüísticos y situacionales. Entonces esos saberes socio-pragmáticos “se refieren a las funciones sociales del escrito en una dada sociedad, a la diversidad aparente de los discursos escritos y a la relativa uniformidad de sus representaciones” (Dabène, 1991, p. 16). Se trata por lo tanto de los saberes referidos a las especificidades de las situaciones de comunicación, a las funciones sociales del escrito, que hacen que el lector pueda “comprender otra cosa que un seguimiento de palabras o frases y que el escritor pueda producir otra cosa que un “montón” de frases puestas una tras otra” (Dabène, 1987, p. 52).

Lord (2009) añade a esta lista de saberes, los componentes genérico (conocimientos relacionados a la escritura de los géneros textuales), textual (saberes que permiten la coherencia y la cohesión textuales) y enciclopédico (conocimiento para escribir sobre un tema dado).

En el marco del dispositivo Itinerarios de escritura, hemos mantenido conjuntamente los aportes de Dabène y Lord.

1.2.2. *Saber hacer*

Los diferentes saberes presentados más arriba no pueden existir por si solos, porque son saberes declarativos aislados sin movilización ni puesta en marcha. Esos saberes deben, según Lafont-Terranova (2009, p. 94), “actualizarse en saber hacer también varios y complejos”. Por lo tanto, se trata de utilizar los saberes en el marco de un desempeño escrito donde dos saber hacer esenciales coexisten: el saber hacer textual y el saber grafiar.

El primero (saber hacer textual) se divide en dos componentes, lo lingüístico y lo pragmático:

- el componente lingüístico moviliza los saberes lingüísticos (conocer el significado de un término, una regla de acuerdo, la ortografía de una palabra) para ponerlos en marcha en el escrito y contestar a las cuestiones relativas a los aspectos lexicales, morfológicos y sintácticos (frásticos y textuales);
- el componente pragmático “se refiere a la eficacia comunicativa del texto y se ocupa de cuestiones de legibilidad, de mundos referidos, de finalidades ilocutivas,⁴ etc. El componente pragmático se refiere también a la finalidad literaria y trata de cuestiones de tono, de género, de dimensión poética, etc.” (Niwese, 2010, p. 57).
- Dabène (1987, p. 55) insiste sobre el hecho que el saber hacer textual depende del “control de los límites cuyo fin es el de asegurar el encadenamiento discursivo de las frases” y identifica en particular dos factores que lo permiten;
- la cohesión interfrástica (límite textual que exige un “cemento” que conecta las frases entre ellas: pronominalización, referencias contextuales, substituciones lexicales, etc.);
- la progresión semántica (un seguimiento de frases “cimentadas” debe progresar: “un conjunto cohesivo de frases tiene que articular las nuevas informaciones sobre los elementos recurrentes que aseguran la cohesión de este conjunto” (Dabène, 1987, p. 55)

4 El ilocutivo consiste en la realización de un acto de habla. Entonces, “cada enunciación tiene una dimensión ilocutiva que corresponde a la acción que el locutor desempeña sobre el alocutor cuando habla con él: afirmar, dictar, preguntar”. (Weinland & Puygrenier-Renault, 1997, p. 72).

El segundo saber hacer, el saber grafiar, se refiere a los aspectos materiales de la escritura, a los componentes psicomotoras y grafovisuales “al trabajo de la mano y del ojo” (Dabène, 1987, p. 60). Lafont-Terranova (2009, p. 95) señala a la atención que además de los aspectos materiales, la ortografía también se encuentra en esta categoría en el sentido que entra en juego “el control, en situación, de las relaciones entre los sonidos del lenguaje y los signos que sirven a representarlos”.

1.2.3. Las representaciones, la relación con lo escrito

Los componentes planteados antes pueden activarse si el individuo entra en el escrito y se pone en actividad a partir de la tarea / del incitante propuestos. Muchas personas –jóvenes o adultos– no se involucran fácilmente en la tarea de la escritura debido a la relación al escrito que tienen.

Por lo tanto Dabène (1991) ha identificado un tercer componente de la competencia escritural, que se refiere a las representaciones que se tienen sobre la escritura. Como señala Lafont-Terranova (2009, p. 85), en la didáctica de la escritura, las expresiones “representaciones” y “relación a la escritura” son utilizadas “conjuntamente o de manera complementaria para designar la relación compleja que el sujeto tiene con la escritura”.

Mencionamos, sin embargo, que estas dos nociones se cruzan (en las dimensiones axiológica y conceptual de las relaciones a la escritura por ejemplo) pero no se solapan, la noción de relación a la escritura siendo mucho más amplia que la de las representaciones (Colin, 2014, p. 80).

En cuanto a nosotros, preferimos hablar de relación a la escritura, de acuerdo con Chartrand y Blaser (2008). En nuestros estudios (Colognesi, 2015), basándonos al mismo tiempo sobre las investigaciones de Barré-De Miniac (2000, 2002, por ejemplo) y las de Chartrand *et al.* (2006, 2008), consideramos cinco dimensiones que componen la relación con la escritura: la dimensión afectiva (el inversión personal en la escritura), la dimensión axiológica (las opiniones y actitudes respecto a la escritura), la dimensión conceptual (concepción de la escritura y de su aprendizaje), la dimensión praxeológica (lazos entre el sujeto y la escritura) y la dimensión metaescritural (las verbalizaciones de las prácticas de escritura y la explicitación durante el acto de escribir).

1.3. No se escribe solo

Escribir, en las condiciones explicitadas arriba, es por lo tanto una actividad compleja que no se hace de manera individual. Para superar los obstáculos de los cuales hemos hablado, inherentes a la escritura, hace falta un acompañamiento, no solamente, en una lógica vygotskiana, por alguien más experimentado y que va a aportar los andamiajes necesarios (Bruner, 1996), sino por los pares en una perspectiva colaborativa y socio-constructivista, siendo dado que se aprende mejor con otros (Bourgeois & Nizet, 1999).

Por un lado, para asegurar este acompañamiento, se encuentran dispositivos resultantes de estudios de ingeniería didáctica que desarrollan actividades estructuradas permitiendo la producción de textos funcionales como el “astillero de escritura” (Jolibert, 1983) o la labor por secuencias didácticas (Dolz & Schneuwly, 1998; Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2001). Estos dispositivos destacan el impacto de las herramientas propuestas por el profesor sobre la transformación de las capacidades lingüísticas de los escritores.

Por otra parte, se han elaborado talleres de escritura con proyectos de escritura inventiva y creativa con los siguientes fines: suscitar la motivación para escribir, desarrollar la creatividad y la imaginación, para superar el temor a la página en blanco, seguir el ritmo de los alumnos y liberar su expresión, permitir la práctica en la escritura, ofrecer la posibilidad de compartir textos escritos y de “ayudarse con una retroalimentación y comentarios sobre los efectos de las producciones” (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010, p. 269). Por lo tanto, en estos dispositivos no es (solamente) el profesor que se pronuncia sobre los textos, sino los pares-autores.

Basándonos sobre un estudio comparativo previo de esas dos ingenierías (ver Colognesi & Lucchini, 2016), nos ha parecido pertinente utilizar las dos categorías de actores al interior de un mismo dispositivo, con el fin de disfrutar de sus efectos conjuntos. Así hemos diseñado los Itinerarios de escritura (Colognesi, 2015) que se apoyan en tres insumos que sirven de trampolines:

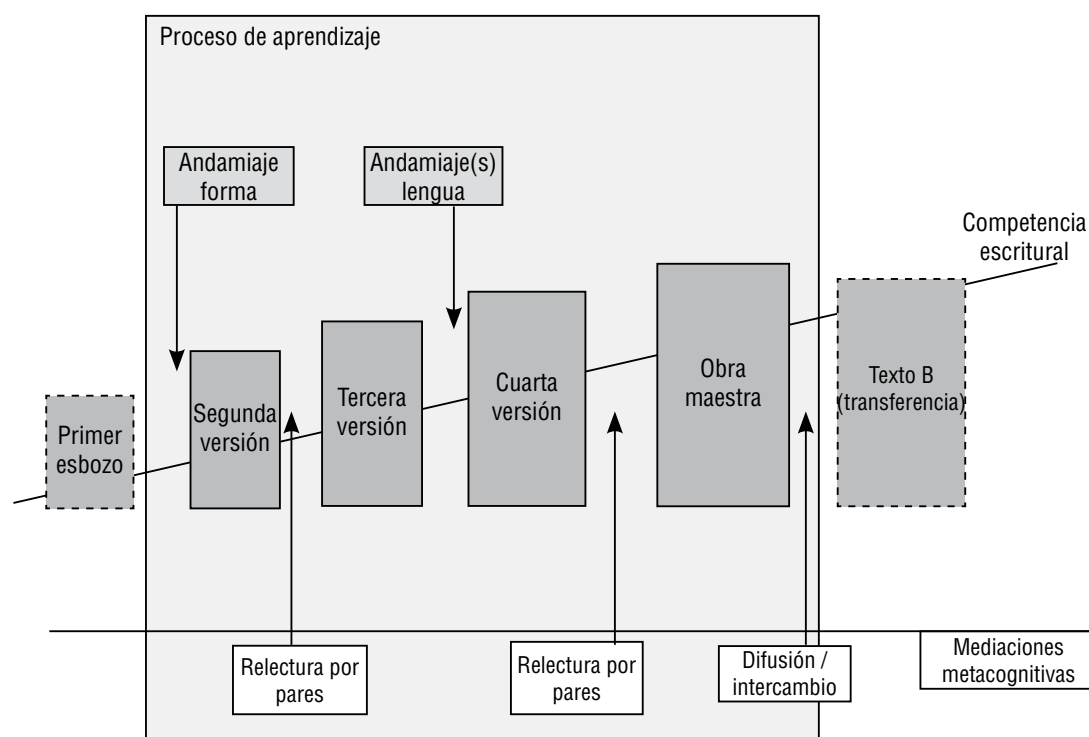
- las intervenciones del profesor para equipar los escritores y aportar los recursos necesarios para que superen los obstáculos que encuentran;

- las relecturas críticas de los pares, que hacen comentarios permitiendo una reescritura selectiva;
- la reflexión del escritor mismo que, mediante mediaciones metacognitivas (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2016), se cuestiona y explicita sus acciones y estrategias durante el proceso de redacción.

2. El dispositivo Itinerarios de escritura

Hemos elaborado el dispositivo que llamamos Itinerarios de escritura sobre esas tres palancas y los recursos teóricos enunciados. El dispositivo permite, trabajando una hora al día durante tres semanas, desarrollar la competencia escritural de los estudiantes y adultos, alrededor del género textual elegido. El gráfico 1 muestra un esquema de las etapas por las cuales pasan los escritores.

Gráfico 1
Esquemización del dispositivo Itinerarios de escritura



Fuente: Colognesi, 2015.

A partir de un proyecto de escritura cuyos parámetros de la situación de producción son explorados colectivamente, los individuos se comprometen a producir un primer esbozo de texto que será mejorado y/o rescrito muchas veces. Para sostener estas reescrituras y hacer de manera que los escritores superen los obstáculos que encuentran, se alternan dos tipos de actividades.

Se organizan así (como se puede ver en las casillas superiores del esquema) andamiajes específicos (Bruner, 1996; Bucheton, 2009) propuestos por el profesor y destinados a enseñar una cuestión textual / lingüística. La primera intervención del formador está centrada sobre la forma que el texto va a tener y tiene por objeto, comparando textos modelos, el logro de su organización general. El segundo andamiaje está destinado a centrarse sobre una cuestión lingüística necesaria para la redacción del género de escritura abordado.

Conjuntamente a esos andamiajes, se proponen momentos de intercambio de textos entre los autores (ver las casillas bajo en el esquema abajo). En subgrupos restringidos, los textos de otros escritores son releídos, analizados, comentados y devueltos a sus propietarios no solamente para que puedan recibir una retroalimentación sobre los aspectos positivos (y que se fortalezcan, por lo tanto, las relaciones con la escritura) sino para que reciban consejos sobre la manera de hacer avanzar sus producciones.

A lo largo del proceso, se proponen a los escritores momentos de metacognición (Veenman, 2012) mediante preguntas precisas antes que escriban (para que determinen objetivos personales y planifiquen su labor), durante y al fin de los momentos de escritura (para que expliciten y pongan palabras sobre sus estrategias, y también para que evalúen sus realizaciones, facilitando así una autorregulación).

3. Explotación del dispositivo en contexto boliviano

El dispositivo, como lo hemos elaborado, ha mostrado su eficacia (Colognesi, 2015). Las varias experimentaciones llevadas a cabo fueron muy positivas, y los insumos utilizados inicialmente con jóvenes alumnos –los andamiajes específicos, la relectura crítica por los

pares, la metacognición– han sido útiles y eficaces con los adultos también.

Hemos experimentado, igualmente, el dispositivo en contexto boliviano con colegas adultos profesionales comprometidos en ámbitos de revitalización de idiomas indígenas. Esta experiencia fue muy positiva. La tabla 1 ofrece una visión general de los cuatro días de formación.

Tabla 1
Etapas de formación sobre los Itinerarios de escritura en Bolivia

Día 1 Vivir ↓	– Presentación de los formadores y de los participantes; – Proposición para el proyecto colectivo: construir dispositivos de escritura para que cada participante los experimente en su ámbito profesional; – Introducción teórica: escribir es una situación compleja; – Vivir un Itinerario de escritura como ejemplo del proceso: escribir un caligrama; – Recursos teóricos con lecturas personales: las etapas de un Itinerario.
Día 2 Vivir y estructurar ↓	– Vivir un Itinerario de escritura (seguimiento y fin); – Aporte teórico: estructuración de las etapas de un Itinerario (tomando como base lo que los participantes han vivido y leído); – Enfoque sobre los andamiajes para mostrar cómo se construyen: observar dos ejemplos y encontrar las constantes, las características para elaborar un andamiaje eficaz; – Trabajo en subgrupos: elegir en cada subgrupo el género de texto a producir y realizar una primera trama.
Día 3 Construir ↓	– Aporte teórico: identificación de las características para construir un andamiaje; – En subgrupos: trabajo sobre los Itinerarios en curso de elaboración para añadir los andamiajes; – Aporte teórico: las cuestiones de la motivación y de la metacognición; – En subgrupos: trabajo sobre los Itinerarios en curso de elaboración para añadir los momentos de metacognición; – Relectura colaborativa: cada proyecto es leído por otro subgrupo que lo critica positivamente; – En subgrupos: finalización del proyecto colectivo y preparación de su presentación.
Día 4 Compartir	– Presentación de los diferentes proyectos colectivos y reacción de los pares y de los formadores; – Intercambio sobre los beneficios percibidos de los cuatro días de trabajo; – Perspectivas de experimentación del itinerario construido.

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, hemos hecho vivir el dispositivo a los actores de manera acelerada. Se trataba de escribir un caligrama a partir de un objeto de la vida cotidiana. Hemos notado una vez más la utilidad

de los andamiajes aportados sobre las características del caligrama por un lado, comparando varios textos, y sobre el léxico, por otro lado, mediante el enriquecimiento de los términos relacionados al objeto con la técnica del mapa conceptual. Asimismo, la colaboración entre las personas ha contribuido a valorar y mejorar los textos de los demás. Los participantes han podido así, con varias reescrituras, constituir una versión final interesante. El momento de intercambio, con las diferentes producciones expuestas a todos, ha sido particularmente rico. Cada uno ha podido mostrar su escrito y hacerlo leer por los demás.

A continuación abordamos juntos los fundamentos teóricos necesarios para que los participantes pudiesen, en subgrupos, apropiarse de las etapas e imaginar un itinerario destinado a su público profesional y/o a otros participantes. En dicha ocasión estudiamos dos ejemplos elaborados para jóvenes alumnos, con el fin de ver cómo los andamiajes pueden ser contruidos en una lógica de problema a resolver.

Cada subgrupo, equipado por un lado de las etapas experimentadas a partir del itinerario propuesto como ejemplo y, por otro lado, de los fundamentos teóricos para construir los andamiajes, ha elaborado un itinerario a explotar en su ámbito profesional.

Hemos sostenido el trabajo de los participantes aportando precisiones sobre las cuestiones de dinámica motivacional y de metacognición y proponiendo un momento de relectura colaborativa donde cada subgrupo ha releído la producción de dos otros subgrupos con el fin de analizarla y comentarla.

Por lo tanto, los participantes han desarrollado varios itinerarios que les han permitido escribir diferentes géneros de textos: un cuento de la tradición oral indígena, un texto valorando las lenguas indígenas, un marco teórico de tesis de maestría, la presentación de los resultados de una investigación, un artículo científico. Luego, presentaron su trabajo a todo el grupo y expresaron las perspectivas de experimentación posibles.

Conclusiones

Nuestros estudios previos han mostrado que el dispositivo Itinerarios de escritura es eficaz para acompañar los escritores en sus

producciones escritas y permitir la evolución de su competencia escritural en todas sus dimensiones. Para desarrollar las dimensiones relacionadas con los saberes y el saber hacer textuales, los saberes semióticos y el saber grafiar, y también en función de la relación al escrito, es necesaria una situación de producción significativa como propulsora, permitiendo a los escritores plantearse preguntas sobre la lengua y encontrar soluciones para sobrepasar los obstáculos produciendo así nuevos aprendizajes.

Para que los escritores lleven a cabo esta situación compleja de escritura y manejen los diferentes niveles de la producción, un respaldo es necesario, aportado por todos los actores presentes en el dispositivo. El profesor, consciente de los saberes necesariamente útiles a la producción del género de texto considerado, proporciona andamiajes específicos equipando a los escritores para la compleja labor de la escritura. Los pares, en una lógica colaborativa y socio-constructivista, releen las versiones intermedias de los demás y redactan comentarios para aconsejar mejoras. El escritor mismo, mediante mediaciones metacognitivas, toma conciencia de su funcionamiento, de sus progresos y del valor añadido producido por todo el proceso.

Además, experimentando los Itinerarios de escritura con públicos diferentes, podemos confirmar que un acompañamiento es necesario para cualquier edad y también los beneficios que puede aportar este dispositivo en un marco de revitalización lingüística, como ha mostrado el itinerario construido sobre la escritura de un cuento de la tradición oral indígena.

Referencias bibliográficas

- Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, Les Savoirs Mieux.
- Barré-De Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. *Éduquer*, 2(3). En línea <http://recherche-seducations.revues.org/283>.
- Bourdin, B. (2002). Apprentissage de la gestion de la production et contraintes de capacités. In M. Fayol (Ed.), *Production du langage* (pp. 149-169). Paris: Hermès Science Publications.

- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1999). *Apprentissage et formation d'adultes*. Paris: PUF.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés*. Toulouse: Octarès Editions.
- Bruner, J. (1996). *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*. Paris: PUF.
- Chartrand, S.G., Blaser, C., & Gagnon, M. (2006). Fonction épistémique de l'écrit et genres disciplinaires. Enquête dans les classes d'histoire et de sciences du secondaire québécois. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 2-3, pp. 275-293.
- Chartrand, S.G. & Blaser, C. (2008). Le rapport à l'écrit: un outil pour enseigner de l'école à l'université. Namur: PUN, Dyptique-12.
- Colin, D. (2014). *Les pratiques d'écriture dans le discours des enseignants: enjeux didactiques*. Thèse de doctorat en Sciences du langage. Université d'Orléans.
- Colognesi, S. (2015). Faire évoluer la compétence scripturale des élèves. Thèse de doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation. Université de Louvain. Louvain-la-Neuve.
- Colognesi, S. & Lucchini, S. (2016). Mise à l'épreuve de deux dispositifs pour développer l'écriture en milieu scolaire. *Enfance*, 2016-2, pp. 193-215.
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. In S. Cartier et B. Noël (Eds.), *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*. (pp. 111-126). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture, contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Paris: Editions universitaires.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 41, pp. 9-22.
- David, J. & Morin, M-F. (2008). Écritures approchées: des procédures méta-graphiques des jeunes apprentis-scripteurs aux pratiques d'apprentissage. In J. Dolz et S. Plane (Eds.), *Formation des enseignants et enseignement de la lecture et de l'écriture. Recherches sur les pratiques* (pp. 19-41). Namur: PUN.

- Degallaix, E. & Meurice, B. (2008). *Construire des apprentissages au quotidien*. Paris: De Boeck.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral: initiation aux genres formels publics*. Paris: ESF.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et l'écrit*: Vol. 1, 2, 3 & 4. Bruxelles: De Boeck.
- Fayol, M. & Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. In J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian & B. Schneuwly (Eds.), *Apprendre/Enseigner à produire des textes écrits* (pp. 223-240). Bruxelles: De Boeck.
- Fayol, M. (2007). L'approche fonctionnelle de la production verbale écrite. Où en sommes-nous? In M. Kail, M. Hickmann & M. Fayol (Eds.), *Apprentissage des langues premières et secondes*. Paris: CNRS.
- Jolibert, J. (1983). *Former des enfants producteurs de textes*. Paris: Hachette.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire, à l'école, comme sujet-écrivain: l'apport des ateliers d'écriture*. Namur: PUN.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Gréin.
- Lord, M.A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 2(1), 1-9.
- Niwese, M. (2010). *L'atelier d'écriture: un dispositif didactique pour apprendre à écrire à un groupe multiculturel d'adultes en reprise de formation*, Thèse de doctorat en philosophie, arts et lettres non publiée, Université de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture* (2è ed.). . Paris: ESF.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles: De Boeck.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass, S. & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 225-253). New York: Newbury House.

- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and practice in the study of language* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Veenman M. (2012). Metacognition in science education: Definitions, constituents, and their intricate relation with cognition. In A. Zohar & Y-J. Dori (Eds.), *Contemporary Trends and Issues in Science Education Metacognition and Learning* (pp. 21-36). London: Springer.

