Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école élémentaire ?

Stereotypes and constraints of genres: what resources for the production of explanatory texts and texts of fiction at primary school?

Brigitte Marin et Jacques Crinon

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1935>

DOI : 10.4000/educationdidactique.1935

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 12 décembre 2014

Pagination : 39-58

ISBN : 978-2-7535-39-66-2

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Brigitte Marin et Jacques Crinon, « Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école élémentaire ? », *Éducation et didactique* [En ligne], 8-2 | 2014, mis en ligne le 28 janvier 2015, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1935> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.1935

STÉRÉOTYPES ET CONTRAINTES DE GENRES : QUELLES RESSOURCES POUR LA PRODUCTION DE TEXTES EXPLICATIFS ET DE FICTION À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ?

*Brigitte Marin, CIRCEFT (EA 4384, universités Paris 8 et Paris-Est Créteil)
Jacques Crinon, CIRCEFT (EA 4384, universités Paris 8 et Paris-Est Créteil)*

Cette étude s'assigne pour objectif l'analyse de l'effet de l'usage du stéréotype et de la stéréotypification sur la construction de compétences d'écriture dans les genres, d'élèves scolarisés au cours moyen de l'école élémentaire. Elle s'appuie sur l'exploration des contraintes cognitives suscitées par un dispositif d'écriture collaborative asymétrique qui vise la mise au jour et l'explicitation des caractéristiques génériques spécifiques aux textes explicatifs à visée scientifique et aux textes de fiction, et leur mobilisation en situation d'écriture.

Mots-clés : production écrite, genre, récit, stéréotype, texte explicatif.

Stereotypes and constraints of genres: what resources for the production of explanatory texts and texts of fiction at primary school?

This study aims at analyzing the effect of stereotypes using and stereotypes making on the construction of writing skills in different genres, at primary school, with students of the fifth year. It leans on the exploration of the cognitive constraints which are produced by writing device in an asymmetric collaborative situation. This writing device aims to shed light on the explanation of the generic characteristics which are specific to explanatory texts and to texts of fiction. It also aims to underline the mobilization of these characteristics while writing.

Keywords: text production, genre, narrative, stereotype, explanatory text.

Centrale dans les pratiques d'enseignement apprentissage des genres d'écrits scolaires, la question des stéréotypes et des régimes de catégorisation qui les sous-tendent est rarement posée explicitement. Or, l'écriture dans les différents genres intervient dès le début de l'école élémentaire et accompagne l'entrée des élèves dans le langage écrit. Les systèmes de normes, de conventions et le caractère d'évidence non interrogé de celles-ci se trouvent souvent à l'origine de malentendus sociocognitifs (Bautier & Rayou, 2009) entre enseignants et élèves, préjudiciables aux élèves les plus fragiles. Les textes exigés à l'école sont le produit d'une double détermination (Schneuwly, 2002). L'élève scripteur est issu d'une famille et d'un contexte social particuliers – une communauté discursive première – et devient membre d'une classe – qui constitue une communauté discursive seconde (Bernié, 2002). Le rapport au(x) genre(s) dans lesquels se développent les habiletés littéraires est infléchi par la plus ou moins grande proximité avec les genres attendus à l'école que permet l'appartenance à la communauté discursive première.

La notion de stéréotype s'avère ici utile pour réinterroger les inégalités entre élèves selon une perspective peu explorée sur le plan didactique. Les connaissances relatives aux genres de discours interviennent dans les processus de production de texte (Hayes, 1996) et constituent, pour le sujet qui écrit, à la fois des contraintes et des ressources (Plane, 2006). La maîtrise des genres, affirment même Tardy et Swales (2008), apparaît comme une forme particulièrement discriminante de capital symbolique. Leur importance explique que se soit progressivement développée, dans les pratiques, mais aussi les programmes et les prescriptions officielles, une écriture « dans les disciplines » (Klein & Kirkpatrick, 2010). Nous pensons qu'un bon moyen d'aider les élèves, et notamment les élèves en difficulté, à appréhender la nécessité d'écrire dans un genre et de s'approprier les ressources nécessaires pour pratiquer les genres qu'on leur propose est une entrée par les stéréotypes, plutôt que par l'exigence d'originalité ou de créativité souvent valorisée par les maîtres.

Cette perspective s'inscrit en dialogue avec une recherche publiée dans une livraison récente de la revue *Éducation et Didactiques* (Dufays & Kervyn, 2010) qui s'intéresse à une utilisation de la notion de stéréotype lors de l'écriture de textes poétiques en CM2. Notre démarche porte sur un public d'élèves

scolarisés au même niveau de classe que dans cette recherche, la fin de l'école primaire. Nous étudions la manière dont l'effet simplificateur, schématisant, et par conséquent grossissant du stéréotype peut, dans certaines conditions d'outillage et de mise en œuvre didactiques, permettre aux élèves d'appréhender les contraintes de genres écrits. La familiarisation avec les caractéristiques d'*inventio* et d'*elocutio* de deux genres – récit de fiction (le roman d'aventures) et texte explicatif à visée scientifique – et leur maîtrise progressive passe dans notre recherche par un dispositif, réitéré, d'écriture et de révision collaborative.

Aussi, dans cet article, nous proposons-nous de mettre au jour des stéréotypes opérants pour l'apprentissage de l'écriture. Nous présenterons ensuite le dispositif pédagogique et les données recueillies, et nous décrirons l'effet de l'intériorisation par les élèves de ces stéréotypes sur le développement de leurs compétences scripturales.

STÉRÉOTYPES ET GENRES D'ÉCRITS SCOLAIRES

Catégoriser et abstraire

Banal, figé, permanent, évident, telles sont quelques-unes des propriétés des stéréotypes, comme le rappellent Dufays et Kervyn (2010) ; en bref, le stéréotype renvoie à ce qui est fondamental. L'origine terminologique du stéréotype¹ relève ainsi de la mise en évidence d'une caractéristique fermement établie qui permet une coïncidence fonctionnelle entre deux éléments, l'original et son stéréotype. C'est précisément dans le contexte du vocabulaire des métiers que ce mot a été forgé à la fin du XVIII^e siècle pour désigner le support qui permet de stéréotyper², c'est-à-dire de reproduire matériellement un texte ou une œuvre en plusieurs, voire en de nombreux exemplaires. Le terme de cliché souvent associé dans le réseau synonymique du stéréotype, provient, de la même manière, du vocabulaire de l'imprimerie où il désignait la surface imprimée du stéréotype. L'évolution sémantique de ces deux termes a suivi une voie parallèle, s'appliquant par métaphore³ – au sens d'Aristote et de Ricœur, de produit d'une compétence réaliste, consistant à percevoir le semblable (Ricœur, 1975) – à des formes de pensée ou de jugement grégaires.

Cette origine pose déjà les questions qui vont suivre, où stéréotype et stéréotypage renvoient

à la production textuelle et à la conformité de la reproduction – au sens de production seconde – aux attentes liées à l'observation d'un « modèle » premier – le texte d'auteur, le texte de l'expert. Ce glissement sémantique, de l'élaboration simplement typographique à l'élaboration cognitive de la matière textuelle pose la question de la reproduction et du système axiologique qui lui est inhérent. Le mouvement d'oscillation entre valences positives et valences négatives associé au stéréotype a partie liée avec la démocratisation de l'accès aux savoirs et aux textes, particulièrement sensible au cours des deux derniers siècles. L'idéal de l'œuvre unique, de son accès restreint aux « happy few », pour Stendhal ou du tableau dérobé aux regards grossiers dans l'œuvre muséographique de Huysmans⁴ s'inscrit dans la dialectique de l'original et de sa reproduction (voir le statut décrié de la lithographie au XIX^e siècle). Cette opposition recouvre celle de l'objet rare et de l'objet galvaudé, ou de l'écrit ciselé – tel celui d'un Flaubert ou des frères Goncourt – et de la presse à grande diffusion.

Dans le cadre de notre étude, nous écartons d'emblée les valences négatives et élitistes associées à la notion de stéréotype pour envisager au contraire ses vertus pédagogiques et didactiques dans le cadre de la mise à disposition, dans les classes, d'artefacts susceptibles d'outiller les pratiques d'écriture des élèves et de réduire les inégalités entre eux. La visibilisation et l'usage du stéréotype, en ce qu'ils favorisent la reconnaissance et la mise en mots de l'expérience du monde, peuvent y jouer un rôle d'adjuvant aux apprentissages littéraciés. À cela s'ajoute « un caractère schématisant, synthétique, qui fait du stéréotype l'outil privilégié de toute catégorisation, et partant de toute pensée abstraite » (Dufays & Kervyn, 2010, p. 52). Les catégories organisent l'expérience ; la catégorisation implique l'homogénéisation et celle-ci est partiellement opérée par le processus de stéréotypification (Leyens, Yzerbyt & Schadron, 1996) sur le plan intra et interindividuel. Ce processus s'apparente à l'entrée d'un individu dans la sphère commune des représentations partagées par les membres d'une même communauté. Le stéréotype doit donc devenir une représentation cognitive commune identifiable avant d'être appropriée.

Ce qui est construit en catégories par certains élèves peut ne pas même faire sens pour d'autres, plus éloignés de la capacité d'abstraire les traits généraux qui caractérisent tel ou tel écrit scolaire. Or c'est

dans l'abstraction des régularités et des récurrences observées en situation et dans l'action que peuvent se construire et se stabiliser les compétences en littérature (Faure, 2011 ; Goody, 2007).

Si un genre de discours peut se définir comme « un type relativement stable d'énoncés » (du point de vue à la fois des contenus, du style et de la construction du texte) (Bakhtine, 1984, p. 265), le stéréotype introduit la stabilité d'un système de contraintes constitutive du genre, stabilité à partir de laquelle des variations permettront de dépasser le stéréotype pour faire œuvre originale. Le stéréotype force le genre à se dévoiler et, en permettant de réduire la complexité du réel, ouvre la possibilité de didactiser les genres.

Deux genres en contrepoint : récit et texte explicatif

Les deux genres qui font l'objet de cette recherche ont en commun l'exigence d'une cohérence sémantique qui repose sur l'enchaînement logique des informations qui les constituent : dans un genre comme dans l'autre, les relations causales jouent un rôle majeur dans l'organisation du texte. Expliquer, c'est justement faire connaître la raison ou la cause de quelque chose, ou encore, selon Combette et Tomassone (1988), repris par Adam (1997), faire comprendre un phénomène à partir d'une question. Mais c'est vrai aussi du récit, dont la structure chronologique est soutenue par une structure causale. Il s'agit cependant de deux types différents de causalité.

Alors que le récit met en scène des personnages, s'organise en fonction de relations entre les états intentionnels de ceux-ci et leurs actions (par exemple : pourquoi le personnage se réfugie-t-il dans un arbre ?), le texte scientifique met en jeu la causalité du monde physique, c'est-à-dire des relations entre des « événements » (Denhière & Baudet, 1992) (il s'agit par exemple de répondre à la question : pourquoi le niveau des océans monte-t-il ?).

Une autre différence concerne le degré de généralité des explications. D'un côté il s'agit d'expliquer des événements uniques (par exemple, pourquoi le personnage est perdu dans la forêt), de l'autre on s'intéresse à des événements récurrents (pourquoi le niveau des océans s'élève) (Ohlsson, 2002). Raconter les aventures d'un personnage demande de détailler les circonstances particulières de l'enchaînement de

celles-ci. Écrire un texte scientifique nécessite de ne conserver que ce qui a valeur d'explication générale, valable pour toutes les occurrences du phénomène. Les observations ou les expériences qui ont permis d'établir cette explication ne peuvent alors être invoquées qu'en tant que preuves ou qu'illustrations, non pour elles-mêmes. L'énonciateur s'efface, l'inscription dans une temporalité, marquée par le recours à des temps verbaux du passé, également, laissant place au présent général. Le raisonnement scientifique est atemporel et semble s'énoncer de lui-même (Dendale & Tasmowski, 2001 ; Grossmann & Rinck, 2004).

Enfin, un texte de fiction décrit un monde inventé⁵. Opposition qui peut laisser croire aux jeunes scripteurs que, dans la fiction, tout est permis. Il n'en est pourtant rien ; le contrat de lecture proposé par le roman d'aventures fait la part belle à la description réaliste d'un monde inconnu ou éloigné où un personnage doit survivre et affronter des dangers. Les règles de vraisemblance propres au genre imposent donc à l'auteur d'utiliser des informations conformes à une expérience partagée du monde ou renvoyant à des connaissances géographiques vérifiables ; elles créent un « effet d'univers sémantique » (Rastier, 2007). En revanche, les contenus transmis par un texte scientifique peuvent être jugés vrais ou faux selon leur adéquation à un corpus de savoirs de référence.

Dès lors, l'univers créé par l'imagination – dans le roman d'aventures – et l'univers tendant à rendre compte de la réalité – dans le texte scientifique – ne s'opposent pas directement, du point de vue de la valeur épistémique des informations qu'on y trouve, mais plutôt par l'étendue des connaissances antérieures qui permettent de les construire. À l'ensemble infini des connaissances au sein desquelles l'auteur d'un roman peut puiser pour donner l'illusion d'un monde, s'oppose l'ensemble limité des connaissances attendues pour répondre à une question scientifique.

Scolariser ces connaissances sur les genres conduit à les figer, même si, dans les pratiques sociales de référence des écrivains et des vulgarisateurs scientifiques, les genres sont mobiles, évolutifs et se prêtent à des jeux qui déconstruisent les stéréotypes ou les reprennent avec ironie⁶. C'est donc bien à l'appropriation de quelques traits essentiels et stéréotypés des genres travaillés que vise le travail dans les classes primaires qui va être analysé : cohérence logique, vérité ou vraisemblance, adéquation à la question posée, et de manière contrastée tendance

à la généricité, absence d'énonciation personnelle et mise en relation de l'exemple avec le savoir général pour le texte scientifique, mise en scène d'un point de vue, effets de suspense et de surprise et créations d'effets de réel pour le roman d'aventures. Le choix même du genre littéraire du roman d'aventures marque ce parti pris didactique. Ce n'est pas seulement un genre bien représenté dans la littérature de jeunesse et qui suscite l'intérêt des enfants, mais c'est un genre plus codé que d'autres, où se développent des épisodes et des figures littéraires récurrents.

ÉLABORATION DU CORPUS DE RECHERCHE ET DISPOSITIF DIDACTIQUE

Recueil des données

Les données recueillies au cours de cette recherche constituent un vaste corpus d'écrits, hétérogène du point de vue (i) du genre – textes explicatifs à visée scientifique vs. textes de fiction –, (ii) de leur stade d'élaboration – première version d'écriture vs. version révisée – et (iii) de leur statut – textes provoqués par une consigne d'écriture scolaire et destinés à une publication en ligne vs. critiques envoyées à des partenaires distants. En effet, lors de chaque séquence de travail⁷, pour un genre de texte donné, les élèves dont nous retenons les textes ici ont assumé une position de tuteurs ; ils ont émis par écrit et envoyé par courrier électronique des critiques et conseils destinés à aider des pairs à réviser les textes que ceux-ci avaient écrits.

Le travail a été conduit⁸ dans huit classes de CM1 et CM2 (4^e et 5^e années) de la banlieue parisienne, dont certaines, situées dans des secteurs défavorisés, sont composées d'élèves pour la majorité en difficulté. Nos analyses se fondent sur les productions de 72 élèves sur les 220 participants. Dans le présent article, nous ne considérons que les textes des élèves tuteurs, émetteurs de critiques, dans la perspective de la construction du genre dans lequel s'inscrit leur activité de scripteur, de critique et de réviseur⁹. Notre corpus est donc constitué des quatre textes de chacun de ces 72 élèves (en version 1 et en version 2), soit 576 textes, et des quatre séries de conseils qu'il a adressées à ses correspondants.

Textes de fiction

À quatre reprises au cours de l'année scolaire, les élèves ont écrit des épisodes susceptibles d'être insérés dans un roman d'aventures pour la jeunesse¹⁰ dont ils venaient de lire des extraits – des épisodes qui constituent des lieux communs du genre. Les quatre consignes proposées ont été en effet : « Le héros, perdu dans la forêt sibérienne, va-t-il résister au froid et à la faim ? Il s'organise pour vivre », « Le héros affronte une bête sauvage », « Le héros affronte une tempête », « Le héros cherche à échapper à des poursuivants ». Ajoutons que, dans toutes les classes, un travail de lecture a été conduit dès le début de l'année sur d'autres romans d'aventures représentatifs du genre : sans que le mot *stéréotype* soit jamais prononcé, l'accent y a été mis sur la reconnaissance des critères invariants qui fondent l'appartenance d'un texte de roman d'aventures à cette catégorie.

Les quatre séquences se sont déroulées à chaque fois en quatre séances, sur le modèle suivant : lecture de passages du roman et discussion collective sur ce qui tient le lecteur en haleine dans le passage ; lecture par l'enseignant de textes inducteurs et écriture individuelle de l'épisode supplémentaire destiné à être publié sur un site Web commun ; lecture des textes des correspondants et élaboration de critiques et conseils écrits à l'usage de ceux-ci ; révision de son propre texte. En outre, en préambule à la première séquence de travail consacrée aux textes de fiction, les élèves ont été initiés à la révision de texte et à l'élaboration des critiques et des conseils destinés à aider les correspondants à améliorer leur texte.

Textes informatifs-explicatifs

Les séquences consacrées aux textes informatifs-explicatifs ont été organisées de la même manière, autour d'un dispositif de tutorat à distance pour réviser les textes. Un moment de repérage des caractéristiques que doit respecter l'auteur d'un texte explicatif (les stéréotypes du genre) et une initiation à l'activité de critique ont été intégrés à la première séquence. Pour le reste, toutes les séquences se sont déroulées sur un modèle identique au précédent, en quatre séances : séance de sciences visant à construire l'explication scientifique d'un phénomène naturel selon une démarche expérimentale ; écriture individuelle du texte explicatif rendant compte du

phénomène ; lecture des textes des partenaires et rédaction des conseils ; révision de son propre texte.

Les questions étudiées, choisies afin d'être à la portée des élèves mais suffisamment originales pour être ignorées de l'ensemble de ceux-ci, ont successivement été : « Comment un bulleur peut être utile à des poissons vivant dans un aquarium », « Pourquoi certaines îles et certaines régions du monde risquent d'être recouvertes par la mer dans quelques années », « Comment le cœur humain arrive à faire son travail qui est si compliqué (avec en particulier le rôle des valvules cardiaques) », « Pourquoi, en hiver, en France, certains animaux sont visibles et pourquoi d'autres disparaissent ».

ANALYSE DES CRITÈRES DE GENRES DANS LES TEXTES DES ÉLÈVES

Nous procéderons à présent à l'analyse des textes produits par quelques élèves, en relation avec les critiques et les conseils qu'ils ont adressés à leurs partenaires afin d'aider ceux-ci à réviser leurs productions. Le but de cette analyse est de montrer comment ces élèves s'approprient progressivement des caractéristiques des genres pratiqués, de manière de plus en plus consciente.

Élaboration des critères

Le corpus a été analysé à partir des caractéristiques des genres présentées plus haut. Nous avons retenu des critères (i) communs aux deux genres – cohérence, adéquation thématique et référentielle au sujet traité – (ii) spécifiques au genre roman d'aventures – vraisemblance, non contradiction, causalité intentionnelle, effets mimétiques et favorisant une implication affective du lecteur – et (iii) spécifiques au genre explicatif – valeur épistémique (vrai / faux), causalité du monde physique, atemporalité et mise à distance généralisante.

L'analyse croisée des différents corpus nous permet de mettre au jour la manière dont évoluent la perception et la prise en compte, par les élèves, des caractéristiques génériques du texte de fiction et du texte explicatif. Nous nous intéressons donc aux processus de construction des connaissances implicites sur les genres par les élèves. Dans cet article, nous retiendrons pour critères d'analyse ceux qui

correspondent aux connaissances qui émergent dans les critiques émises et se stabilisent dans les textes révisés et les premières versions des textes ultérieurs. Nous classerons ces caractéristiques génériques en deux pôles : sémantique et linguistique-rhétorique¹¹.

Notre méthode s'appuie sur les concepts issus de la linguistique de l'énonciation (Kerbrat-Orecchioni, 2002) et de la pragmatique, notamment le concept d'effet (Barthes, 1968).

Le pôle sémantique

Choisir les informations pertinentes (univers fermé vs. univers ouvert)

Écrire un texte, c'est en premier lieu déterminer un contenu, « trouver des idées », diraient les élèves, et qui plus est, un contenu pertinent, c'est-à-dire des informations à la fois vraies, répondant à la question et reliées causalement aux autres informations du texte pour construire la chaîne explicative.

La plupart des textes produits par les élèves, dans un genre comme dans l'autre, se caractérisent par un déficit d'informations dans la première version, surtout en début d'année.

Concernant le genre explicatif, les manques correspondent à une explication incomplète ou à un raisonnement lacunaire. C'est le cas du texte initial de Malo écrit lors de la première séquence, portant sur le fonctionnement du bulleur dans un aquarium :

À quoi sert un bulleur ?

Un bulleur sert à faire des bulles. Le bulleur prend l'air de la salle et fait des bulles. Quand les bulles éclatent à la surface elles font des vagues.

Sans oxygène les poissons meurent. Ils meurent parce qu'ils ont pris tout l'oxygène. C'est pour ça qu'ils ont besoin d'un bulleur. (Malo, niveau faible, séquence 1, version 1¹²)

Or, cet élève, lorsqu'il se trouve en situation de critique, conduit, par ses questions ciblées, son interlocutrice à compléter les informations figurant dans son texte et le raisonnement afférent :

D'où vient l'air ?

Comment sont faites les vagues ?

Où est l'oxygène ? (Malo, niveau faible, séquence 1, critique du texte de Clotilde).

En réinvestissant les conseils à autrui et les informations lues et nécessaires à l'élaboration d'un texte à visée scientifique, il construit progressivement les enjeux du genre explicatif, mais n'améliore sur le moment que partiellement son propre texte lorsqu'il le révisé¹³ :

À quoi sert un bulleur ?

Un bulleur sert à faire des bulles d'oxygène pour que les poissons respirent. [Le bulleur prend l'air de la salle et fait des bulles.] Quand les bulles sortent, elles sont grandes et quand les bulles remontent, elles rapetissent. Quand les bulles éclatent à la surface elles font des vagues.

Sans oxygène les poissons meurent. Ils meurent parce qu'ils ont pris tout l'oxygène. C'est pour ça qu'ils ont besoin d'un bulleur.

[Le bulleur prend l'air de la salle et fait des bulles.]

Le bulleur est composé de : fragmenteur, tuyau en plastique et d'une pompe à air. (Malo, niveau faible, séquence 1, version 2)

Cette deuxième version du texte de Malo en séquence 1 témoigne de sa difficulté à choisir les informations qui conviennent. Certes, sa critique du texte de Clotilde montre qu'il perçoit les informations manquantes. Mais il cherche à rendre son propre texte exhaustif en restituant des informations de la séance de sciences qui s'avèrent inutiles – la description de l'appareil – car non centrées sur l'explication demandée. En même temps l'explication elle-même reste lacunaire, implicite : il n'est pas précisé que l'oxygène est mélangé à l'eau grâce aux bulles et aux vagues produites à la surface de l'eau.

Le même élève, dans la séquence 3, mobilise des explications plus complètes et décrit méthodiquement le phénomène, dès sa première version :

Le corps humain et le cœur

Dans le corps il y a le cœur. Le cœur sert à vivre. Il y a des tuyaux qui relient le cœur à des organes.

Le sang passe par les tuyaux et va dans le cœur. Si le cœur ou les organes ne sont pas alimentés par le sang, on peut mourir.

Le cœur est entouré d'un muscle qui le contracte et décontracte. À l'intérieur il y a du sang. Quand ça se contracte, les valvules s'ouvrent et le sang part.

Les vaisseaux sanguins sont les tuyaux. Si le sang va à contresens, il peut percer les vaisseaux sanguins. Mais grâce aux valvules, le sang ne peut pas.

Conclusion : les valvules sont comme des portes qui s'ouvrent et se referment. Le cœur contrôle aussi les muscles comme le biceps, la cheville, etc.

Quand on court, notre cœur bat plus vite, donc le sang se déplace plus vite. Quand on ne respire plus notre cœur ne bouge plus, donc on peut mourir. (Malo, niveau faible, séquence 3, version 1)

Ce texte, comme celui consacré au bulleur, est marqué par une difficulté à procéder au choix des informations pertinentes. Il comprend des informations approximatives – le sang perce les vaisseaux – et hors sujet – les trois dernières phrases notamment, qui relèvent d'un désir d'être exhaustif. En revanche, cet élève propose une chaîne causale complète rendant compte de la complexité du rôle des valvules.

Ainsi, lors de l'écriture d'un texte explicatif, un premier obstacle est constitué par le choix des informations pertinentes, au sein de l'univers fermé des connaissances fournies – et mémorisées – sur le sujet : il s'agit d'une part de renoncer à présenter l'ensemble des informations disponibles (ne pas en dire plus que nécessaire) et d'autre part de donner l'ensemble de ce qui va permettre au lecteur de construire la cohérence causale de sa représentation du phénomène à expliquer.

Dans le cadre du genre récit d'aventures, les choix d'informations opérés par ces scripteurs novices nuisent très rarement à la cohérence causale de la situation, mais rapprochent les textes produits de sommaires, plutôt que de récits, notamment en ce qu'ils ne permettent pas de créer l'illusion mimétique. Les élèves, lorsqu'ils critiquent les romans d'aventures de leurs pairs, ne proposent pas d'ajouter des éléments qui manqueraient à l'enchaînement des états – notamment des situations initiales et finales –, des actions, des événements, puisqu'on constate rarement ce type de manque. Ils proposent de créer des effets : effets mimétiques (descriptions d'objets, de paysages, d'états mentaux, de séquences d'actions), effets liés au suspense.

Ainsi Dany demande :

Comment allume-t-il le feu ? Comment se fabrique-t-il sa tente ?

Comment mange-t-il le tétas ? De quelle rivière s'agit-il ? Comment tue-t-il l'ours ? (Dany, niveau fort, séquence 1, critique)

Dès la version 2 de la séquence 1, qui suit l'émission de ces conseils, Dany multiplie les informations contribuant à l'effet d'univers :

Vassioutka va chercher des bouts de bois pour allumer le feu avec (ses) *des silex et garde des* allumettes. Quand il allume le feu, il se fabrique un arc *avec des bouts de bois et une corde* pour tuer les oiseaux qui passent. (Et) *Il a coupé quelques feuilles pour faire le matelas*. Il prend (des jours pour fabriquer une petite tente) *aussi plusieurs branches et des feuilles de sapin pour faire le toit*. Il utilise *ses feux pour faire des signaux de fumée pour faire fuir les bêtes*. Il coupe le pain en plusieurs morceaux. Pour faire un couteau, il prend des bouts de bois et casse la pointe pour faire une forme de couteau. S'il rencontre un sanglier ; il cache son odeur et lance le couteau sur la tête du sanglier et il meurt. Des fois, il va chercher des fruits. *Il va aussi chercher des graines*. Il a *appris à rôtir ses graines en les plaçant sur des pierres tout contre le foyer*. Il fabrique également des bols à partir du bois. Un jour, il a croisé un chasseur qui a bu. Vassioutka s'est caché et a tué le chasseur avec son arc. Il est triste des fois de ne pas voir sa mère.

Lors de la première version d'écriture de la séquence 2, Dany propose un récit d'emblée plus riche en informations, de nature à faire vivre la scène :

Vassioutka a très peur. Il chargea son fusil, il reste près du feu. Il entendit les buissons bouger à toute vitesse. Il transpire beaucoup et dit : « Montrez-vous, sinon je tire », en étant très inquiet ; puis il entendit râler, c'était un lynx mais lui ne savait pas que c'était un lynx. Il prend un gros bout de bois, le met sur le feu. Avec ça il faut une torche. Il voit des grosses oreilles, de la bave qui coule. Il voit de longues griffes, puis il voit des yeux verts sauter sur lui. Il tira deux coups « pan ! », touché, mais le lynx était encore en vie. Il le griffa sur la joue. Il prit la torche, il le brûla sur sa face, reprit son fusil et deux balles dans le cœur. (Dany, niveau fort, séquence 2, version 1)

La mise en scène d'un animal sauvage, familière à l'univers fictionnel des élèves de cycle 3, laisse place,

lors de la séquence suivante, à une consigne d'écriture d'une plus grande difficulté, invitant à décrire le héros en proie aux éléments déchaînés. Pourtant la qualité du texte de Dany progresse. Il insère des précisions et des circonstances qui permettent au lecteur de visualiser la scène et les actions rapidement enchaînées de son personnage. De surcroît l'usage pertinent qu'il fait de la parataxe imprime à son récit une dynamique :

Vassioutka courut à toute vitesse en espérant trouver un abri. Il avait trouvé une grotte. Il courut aussi vite vers la grotte mais le tonnerre fit des éclairs sur les arbres. Il tomba à terre, fit trembler le sol et bloqua l'entrée de la grotte. Vassioutka avait très peur et il y avait beaucoup de pluie, de tonnerre, d'orage. Et les nuages tout noirs lèvent, emportent les feuilles, râpent le long de l'eau, montent dans les branches des nids d'oiseaux. Vassioutka avait tellement peur qu'il pleura. Il y avait un petit passage entre les arbres écroulés et la grotte. Il se dit : « Bon, je suis courageux, j'irai ! » Il prit son sac, le mit au-dessus de sa tête et courut vers le trou et passa. Il était dans la grotte. (Dany, niveau fort, séquence 3, version 1)

De même Audrey indique-t-elle à l'adresse d'Anthony :

Il n'y a pas de poursuite dans ton texte. [...] Pour la poursuite tu pourrais mettre : « Il s'engouffra dans la forêt de l'autre côté, se cogna aux basses branches des épiceas ». (Audrey, niveau fort, séquence 4, critique)

Audrey fait partie des élèves dont le récit, en fin d'année, donne à voir et à entendre les scènes qu'elle compose, appliquant elle-même les conseils formulés à mesure qu'elle se construit un modèle du genre roman d'aventures. En même temps qu'elle prend conscience qu'écrire un roman, c'est multiplier les notations qui permettent d'évoquer un univers, elle recourt à des métaphores et comprend le rôle unificateur du point de vue narratif ; le lecteur découvre le spectacle par les yeux du personnage, et ce spectacle possède une fonction dans le récit, par la menace qu'il fait peser sur le personnage :

Vassioutka était terrifié par ce spectacle terrifiant. Les nuages étaient d'encre, la pluie croulait comme si des bouts de plomb tombaient du ciel. Des arbres gigantesques se courbaient sous les assauts de furieuses

bourrasques. (Audrey, niveau fort, séquence 3, version 1)

Ainsi, le monde ouvert du roman d'aventures suppose des amplifications, des expansions narratives et des descriptions... et donc des ressources nombreuses où aller puiser.

Par opposition à cette ouverture des possibles dans un récit de fiction, le domaine des connaissances où puiser pour expliquer un phénomène scientifique est, nous l'avons dit, clos. La concision fait partie des critères du genre explicatif. Y contribue la recherche du mot juste et univoque, non remplaçable par un synonyme. Ainsi Erwan invite-t-il, par sa critique, à adopter un lexique précis :

Tu peux rajouter le mot oxygène après le mot bulle. Sinon, ton texte est bien. (Erwan, niveau fort, séquence 1, critique)

Cette prescription conduit Erwan à substituer lui-même à « air » le terme plus précis « oxygène » dès l'introduction de son texte :

Le bulleur

Pourquoi le bulleur est nécessaire pour les poissons vivant dans un petit aquarium ?

(Les poissons) de *petits animaux aquatiques* ont besoin d'un bulleur pour survivre. Le bulleur est un mécanisme qui permet à l'(air) oxygène de se dissoudre dans l'aquarium. Le bulleur a un moteur, un tuyau en plastique et un fragmenteur, petit appareil qui transforme l'oxygène en bulles. C'est par là que passe l'oxygène, gaz invisible qui flotte dans l'air.

Les poissons qui sont en liberté (ont) *obtiennent* de l'oxygène grâce aux vagues qui absorbent de l'(air) oxygène qu'il y a dans l'air mais ils ont aussi les branchies qui les aident à respirer comme nous avec nos poumons. (Erwan, niveau fort, séquence 1, version 2)

Les conseils d'Erwan portent de manière récurrente sur la nécessité d'utiliser le terme précis ; ainsi il propose à Mame :

Remplace le mot "barrières" par "des valvules". (Erwan, niveau fort, séquence 3, critique)

et à Hugo, notamment :

Remplace le mot "tunnel" par le mot "tuyau".

Remplace le mot “porte” par le mot “valvule”.
(Erwan, niveau fort, séquence 3, critique)

En cela la quête du terme juste fait partie des apprentissages suscités par le dispositif : les textes des élèves tuteurs évoluent en relation avec la qualité des critiques émises. Cette exigence à l’égard de la précision du vocabulaire d’autrui devient une auto-contrainte grâce à laquelle Erwan perçoit, construit et mobilise les critères du genre texte explicatif. La première version du texte écrit en séquence 4 l’illustre bien :

En France, en hiver, certains animaux sont visibles d’autres non, comme les ectothermes – les reptiles et les batraciens. Ils ne sont pas visibles car leur corps varie selon la température extérieure, donc, ils sont en léthargie : leur organisme est ralenti. Or, cela leur est bien utile car c’est comme s’ils avaient fait des réserves. C’est pour cela qu’on ne les voit pas... Ils sont cachés sous les rochers.

Cela ne veut pas dire qu’on ne voit pas d’animaux. Il existe d’autres espèces d’animaux, les endothermes comme les mammifères et les oiseaux qui sortent pour chercher de la nourriture, car contrairement aux ectothermes, leur corps reste à température constante, donc, leur organisme ne ralentit pas, ils ne sont pas en léthargie. Cela veut dire qu’ils sont visibles en hiver et ils ont beaucoup besoin de nourriture pour garder leur chaleur.

C’est pour cela que certains animaux sont visibles en hiver et d’autres non. (Erwan, niveau fort, séquence 4, version 1)

La précision du lexique scientifique employé rend particulièrement efficaces les jeux d’emboîtement des termes génériques et spécifiques qui confèrent à cet élève une attitude de surplomb par rapport aux notions mobilisées. Celui-ci parvient ainsi à convoquer explicitement et nommément les catégories d’ectothermes et d’endothermes, en affinant cette première partition en sous-catégories : les reptiles et les batraciens relevant de celle des ectothermes, les mammifères et les oiseaux de celle des endothermes.

Vérité et vraisemblance

Poursuivant l’observation des étapes de la construction du genre chez ces élèves de cycle 3

à l’aune des critiques qu’ils formulent en tant que tuteurs, examinons leurs écrits du point de vue des catégories du vrai et du vraisemblable.

Dans le texte explicatif, la vérité scientifique est perçue dans son univocité. Les tuteurs lisent et critiquent les textes de plusieurs correspondants, ce qui permet aux élèves de niveau faible d’apprécier la valeur de vérité des informations contenues dans ces textes et de rectifier d’éventuelles erreurs initiales dans la compréhension ou la mémorisation du contenu de la leçon de sciences. Ainsi, Mélanie adresse-t-elle successivement ces critiques à Anaïs :

Tu as parlé de tout. Je trouve ça très bien.

Mais les bulles d’air ne vont pas exploser.

Le bulleur n’est pas un simple objet. Il n’y a pas de « mini-vagues ».

Il faudrait expliquer mieux. (Mélanie, niveau faible, séquence 1, critique)

C’est très bien mais tu as oublié de dire que le cœur bat 70 fois par minute.

Tu as raison, le cœur est un muscle mais tu as oublié de dire qu’il était creux.

Le sang contient de la nourriture et de l’oxygène. (Mélanie, niveau faible, séquence 3, critique)

En début d’année, son premier texte présente une série d’informations qui ne répondent pas aux critères de la vérité scientifique, qu’il s’agisse des informations elles-mêmes ou de leur mise en relation.

Les poissons ont besoin d’oxygène grâce au bulleur.

Ça ne sert pas juste à faire beau, ça sert aussi à récupérer l’air qui est dans la salle qui l’amène dans le tuyau. Comme ça le poisson ou les poissons peuvent respirer comme nous. Simplement grâce à l’oxygène mais je pense que même si l’aquarium est petit, ils respirent toujours comme s’ils étaient dans la mer. Simplement que dans l’aquarium c’est plus petit et ils arrivent mieux à trouver à manger ou à respirer. J’ai remarqué que le tuyau fait plein de petites bulles qui vont jusqu’en haut de l’aquarium qui rend ça intéressant. (Mélanie, niveau faible, séquence 1, version 1)

Les progrès dans son activité de critique vont de pair avec la compétence à identifier et mettre en rela-

tion les informations vraies, de sorte qu'à la fin de l'année, cette élève est capable de produire un texte acceptable sur ce plan :

Il y a des animaux, comme l'hirondelle qui passent l'hiver en Afrique, donc, ils disparaissent en France, tout l'hiver. Il y en a qui restent et continuent à chercher leur proie, comme le renard, le lapin...

Il y en a qui restent tout l'hiver, comme les moineaux...

Plusieurs animaux disparaissent car ils ne supportent pas l'hiver donc il y en a qui se cachent, d'autres, vont dans un autre pays pour y passer l'hiver et reviennent l'été.

Il y a ceux qui restent l'hiver et cherchent leur proie, ceux qui se cachent tout l'hiver dans un autre pays et reviennent l'été. Puis, ceux qui meurent. Ils sont visibles parce qu'ils sortent manger et pour se réchauffer ils mangent beaucoup. (Mélanie, niveau faible, séquence 4, version 1)

En revanche, le genre récit d'aventures, par son inscription dans la fiction, suppose un glissement du vrai au vraisemblable, ce qui ne va pas sans difficulté pour certains. Aurélie commente ainsi :

Je trouve ton texte un peu trop tarzan, car tu dis qu'il prend une liane, est parti dans un autre arbre. (Aurélie, niveau faible, séquence 2, critique)

La difficulté de sa partenaire à circonscrire le vraisemblable est mise au jour par l'émettrice de critiques qui signale une référence intertextuelle qu'elle juge inopportune. Certains élèves condamnent ainsi la dérive des codes réalistes des romans d'aventures « géographiques » qui leur ont été proposés dans la classe vers l'imaginaire des contes ou de la *fantasy* :

C'est trop imaginaire (Amélie, élève de niveau faible, séquence 3, critique).

Ne parle pas de maisons qui volent. (Mila, niveau faible, séquence 3, critique)

Ce à quoi Issa, l'élève à qui sont adressées ces critiques, répond : « C'est un roman », montrant ainsi les limites de son appréhension du genre récit d'aventures. L'invraisemblance est aussi pointée en relation avec les connaissances sur le monde relevant

de la culture personnelle de l'élève. Écrire un roman d'aventures oblige à utiliser des informations véridiques sur la région où se situe l'action, ce que ne manque pas de relever Hugo, jugeant le texte d'un de ses pairs :

Je trouve bizarre qu'il y ait des bananes en forêt sibérienne. (Hugo, niveau faible, séquence 2, critique)

À la fin de l'année, si ces invraisemblances se retrouvent encore en de rares occurrences dans les textes des élèves récepteurs de conseils, elles ont totalement disparu des écrits des élèves tuteurs. Ces derniers mentionnent des animaux ou décrivent une végétation en cohérence avec le cadre spatial de leur récit.

Particulariser ou généraliser

Le texte narratif suscite des situations particulières et originales et donne à voir au lecteur un monde par le jeu des « effets de réel ». C'est ce que les critiques soulignent, accompagnant, chez ceux qui les formulent, un recours à de tels effets dans leurs propres textes.

Vuong conseille ainsi à Bilel :

Il faut plus de poursuite. Et tu peux écrire ce que ressent Jeremy : « L'enfant se mit à courir, moitié hurlant, moitié pleurant ». (Vuong, niveau fort, séquence 4, critique)

La particularité de la critique consiste à s'adapter au texte commenté pour s'inscrire dans sa dynamique. En effet, si l'élève tuteur prend à son compte les conseils qu'il donne, et réalise une meilleure performance d'écriture grâce aux ajouts de la version 2, il s'y contraint en spécifiant les images insérées au contexte de la première version d'écriture.

Jeremy courait toujours mais il commençait à être fatigué. Soudain, il rencontra une veuve noire. Il resta pétrifié, incapable du moindre mouvement, comme si ses jambes venaient d'être tranchées d'un magistral coup de faux. Il paniqua et sauta. L'araignée se mit à courir. Jeremy se retourna. Lorsqu'il ne vit plus l'araignée, il continua à marcher. Tout à coup, il marcha sur quelque chose de bizarre. Alors il se dit que l'araignée qui avait disparu était sur sa route. Il

avait très peur. Il regarda sur le sol l'araignée. Il se mit à courir. Quelques minutes après il était essoufflé, il reprit sa course. Soudain, il glissa, il se prit un rocher. Heureusement qu'il glissa car juste devant, il y avait un marécage boueux bourré de crocodiles. Il devait le traverser sinon les gardes le rattraperaient. Alors il remarqua quelque chose, le dos des crocodiles était tout plat. Il se mit à sauter sur leur dos. Tout à coup, il trébucha sur un des crocodiles, il y avait une liane juste au-dessus. Il s'agrippa sur la liane et de justesse il était sur l'autre rive. Jeremy entendit soudain les gardiens. **Prêt à détalier comme un lapin**, il courut, les gardiens étaient juste derrière lui, alors il prit un caillou, le jeta sur les gardes. Soudain, il y eut une grotte. Il se réfugia. Les gardes rentrèrent et soudain un tigre de Tasmanie poursuivit les gardes. Jeremy était dans un creux. Le tigre poursuivit les gardes. Jeremy reprit sa route. **Déterminé de ne pas retourner dans la plantation**, l'évadé cria de joie car heureux d'être échappé des gardiens. (Vuong, niveau fort, séquence 4, version 2)

La prégnance de l'effet de réel tient ici à la création d'un univers singulier et visuel où est donnée à voir la particularisation de la situation décrite.

En revanche, le genre texte explicatif demande de généraliser des explications à partir d'une expérience contextualisée et à les abstraire. Au cours de la première séquence, les élèves ont observé successivement le fonctionnement d'un bulleur dans un véritable aquarium et, sur un support papier, un schéma représentant la diminution de la taille des bulles et le mouvement de l'eau. Or, certains élèves qui n'ont pas compris ces enjeux du genre explicatif font explicitement référence, lors de leur première version d'écriture, au contexte de la situation d'apprentissage :

Dans l'aquarium il y a des bulles parce que les poissons respirent dans l'eau et ils ne peuvent pas vivre sans oxygène. Et dans les bulles il y a de l'oxygène. Les bulles sont de plus en plus petites. L'oxygène est dans l'air et après il part dans l'eau.

Dans ce schéma en haut il y a de l'air et les petits points c'est de l'air. Dans le fragmenteur part de l'air et il le transforme en bulles (Pirasannah, niveau faible, séquence 1, version 1)

La présence même du mot « schéma » montre que Pirasannah peine à décontextualiser son raisonnement de la situation dans laquelle ont été produites

les connaissances scientifiques, de même qu'au début de son texte, la mention de l'aquarium et des bulles renvoie à l'observation effectuée et non à un discours généralisant mettant en scène des savoirs. Les obstacles auxquels est confrontée cette élève sont concomitants de sa difficulté à prodiguer des conseils constructifs lors des séquences 1 et 2 :

Il est bien ton texte. Je n'ai rien à te dire. Il n'y a que ça à dire et je n'ai pas de remarques. (Pirasannah, niveau faible, séquences 1 et 2, critiques)

En revanche, à partir de la troisième séquence, elle perçoit plus clairement la nécessité de se déprendre de la narration d'une observation ponctuelle pour inscrire son texte dans le genre scolaire attendu. Lors de la troisième séquence, les élèves avaient procédé à une expérience afin de comprendre, par analogie, les contraintes du système de circulation du sang : si l'on exerce une pression sur un tube de dentifrice qui a plusieurs ouvertures, la pâte sort par toutes les ouvertures. Écrire le texte demandé supposait une décontextualisation de la situation expérimentale observée pour énoncer les principes généraux régissant le fonctionnement du cœur. Cette fois, Pirasannah réussit à se détacher du contexte de la situation d'apprentissage et ne fait pas référence à l'expérience réalisée avec le tube de dentifrice :

Le cœur arrive à faire son travail qui est si compliqué, parce que le sang vient dans le cœur et les organes et il repart dans les organes. Les portes que le sang ouvre dans le cœur. **Le sang des organes part au cœur, et le sang du cœur repart dans l'organe.** Et quand il est rentré, il ferme la porte et il fait « boum boum », parce qu'il y a deux portes, une porte qui rentre et une deuxième porte qui se ferme. Le sang part et revient. La porte s'appelle « valvule ». Le muscle serre le cœur. Quand on court, le sang se précipite dans les organes et les valvules se ferment et ouvrent et les valvules font « boum boum ». (Pirasannah, niveau faible, séquence 3, version 2)

Il est intéressant de noter qu'en revanche, lors de son activité de critique, dans le cadre des conseils émis à destination de Manon, Pirasannah fait allusion à l'expérience menée en classe pour faire comprendre par analogie le fonctionnement cardiaque, partiellement présenté par sa camarade :

Le cœur fait un travail difficile. On peut percer le tube de dentifrice comme le cœur. Dans le tube quand on fait un autre trou il peut sortir par les deux côtés. (Pirasannah, niveau faible, séquence 3, critique)

On peut noter les progrès conduits parallèlement dans l'élaboration de critiques et dans le processus de décontextualisation dans le genre explicatif¹⁴. L'appropriation de ce critère du genre bénéficie du travail d'élaboration et de prise de distance que suppose l'activité de critique, qui favorise le choix d'informations généralisantes et abstraites de préférence à des informations référées à la situation vécue.

Le pôle linguistique et rhétorique

Exprimer et créer,otion vs. bannir l'émotion

La place de l'émotion et des procédés rhétoriques qui la suscitent constitue un autre axe qui différencie ces genres. Valorisée dans le texte narratif, l'émotion est bannie du texte explicatif scientifique. La progression dans l'appréhension de ces codes recouvre celle de la qualité des textes produits.

Nombre de commentaires des auteurs de critiques portant sur les textes de fiction concernent la psychologie des personnages et les effets qui en découlent pour le lecteur. Leur mention dans les critiques croît au fil des séquences. Ils concernent tout particulièrement la manifestation de sentiments et des sensations des personnages, élément qui concourt à créer des émotions chez le lecteur. La récurrence des conseils visant à faire introduire le suspense dans la version ultérieure des textes lus va de pair avec une appropriation des procédés. Prenons l'exemple de textes de Yannick qui tire un grand parti de son travail de critique de ce point de vue. Son premier texte joue sur l'humour, en rupture avec les conventions du genre, et non pas sur ce qu'une situation désespérée peut inspirer tout à la fois au personnage et au lecteur :

Vassioutka cherche du gibier pour le faire griller mais la nuit, il se dit : « Je le ferai demain. » Le lendemain matin, il prit son fusil et partit chasser.

— Cui cui, gros tétras où es-tu ? dit Vassioutka. Puis il entendit un bruit bizarre. « Ah ! qu'est-ce que c'est ? », hurla-t-il. C'était son ventre. Il le trouva sur un nid au milieu de la forêt. « Le voilà ! ». Il tira en visant la tête. Et il le mit dans son sac. (Yannick, niveau fort, séquence 1, version 1)

En séquence 4, il critique le texte de Jérémie en des termes qui invitent à évoquer davantage,

et à susciter chez le lecteur, les émotions liées à la situation :

Dans ton texte Jeremy n'a pas peur. Tu peux dire : « Jeremy effrayé de peur assomma le crocodile ».

Tu ne parles pas beaucoup des gardiens. Tu peux dire : « Les gardiens avançaient, avançaient si vite qu'ils crurent voir une ombre ». (Yannick, niveau fort, séquence 4, critique)

Aussitôt après, Yannick devient le premier bénéficiaire de ses propres conseils, qu'il réinvestit plus habilement qu'il ne les a exprimés, dans la deuxième version de son texte :

Jérémy (avança, avança) traversa un marigot mais il se faisait stopper par une très grosse toile d'araignée. Puis effrayé, il prit un bâton pour casser la toile mais au moment où il se plia il sentit une démangeaison **comme si quelque chose montait sur son dos**. (Il se dit c'est mon hallucination) Mais pendant ce temps Cuir-de-Vache et le surveillant entendirent un sifflement mais continuent à avancer. Puis Thompson voulut **aller plus vite** (imiter) *imitant* Tarzan. Il sauta puis attrapa une liane puis une deuxième. À la troisième il tomba. Ce n'était pas une liane mais un serpent, un serpent affamé même très affamé. Cuir-de-Vache dit à Thompson :

« Ne bouge surtout pas.

— Ou... ou... oui... ch.. ch... chef » dit Thompson effrayé.

Effrayé, il courut si vite (qu'il voyait une silhouette. Ce n'était pas une silhouette mais Jérémy) *que les gardiens ne voyaient plus Jérémy*. (Yannick, niveau fort, séquence 4, version 2)

L'introduction du jeu des émotions semble ainsi se constituer en l'un des éléments fondateurs du genre récit d'aventures ; et de la première à la dernière séance, Yannick mentionne de plus en plus les sentiments des personnages.

En revanche, les indices d'une quelconque émotion sont proscrits dans les textes explicatifs, ce que peinent à comprendre beaucoup d'élèves, qui prennent l'information fournie par la séance de sciences dans un rapport premier et affectif au monde. C'est le cas de Kenza ; lors de la séquence 2 portant sur la montée des eaux, dans l'introduction

et la conclusion, elle déplace son discours de l'objectivité scientifique à la subjectivité compassionnelle qui le disqualifie :

Figurez-vous que les habitants des atolls* courent de grands risques !

Car petit à petit, la mer monte, monte, monte, et risque d'envahir leurs îles ! Et si malheureusement ce drame arrive, les pauvres habitants devront quitter leurs îles.

Parce qu'en été, avec la chaleur, l'eau se dilate* petit à petit, millimètre par millimètre, et détruit les atolls.

* atolls : petites îles plates sans montagnes ni collines au milieu de l'océan.

* dilate : prendre plus de place. (Kenza, niveau fort, séquence 2, version 2)

L'irruption de l'émotion en version 2 intervient alors qu'aucun des textes que Kenza a été amenée à lire ne contenait ce travers. Pourtant, les critiques émises par Kenza n'incitent jamais ses pairs à recourir à des modalisations affectives lors de la révision de leur texte explicatif et, à la fin de l'année, son style devient plus neutre à cet égard :

L'hiver et les animaux

Figurez-vous qu'il y a deux types d'animaux.

Il y a les animaux ectothermes* et les animaux endothermes* d'après les biologistes*.

*ectotherme : animaux qui meurent en hiver

exemple : les coccinelles

*ectotherme : animaux qui se cachent pendant l'hiver.

exemples : les lézards

*endotherme : animaux qui émigrent en hiver.

animaux qui restent pendant l'hiver. exemple : chiens

*biologistes : spécialistes qui observent les êtres vivants.

Donc il y a moins d'animaux en hiver, en France car il y a des animaux ectothermes, ce sont ceux que l'on ne voit plus, mais on voit quand même des animaux car

il y a les endothermes, ceux qu'on voit. (Kenza, niveau fort, séquence 4, version 1)

Alors même que la mort des animaux ectothermes aurait pu être de nature à faire surgir des éléments de pathos, il n'en est rien dans ce texte, pas plus que dans ceux des autres élèves émetteurs de critiques. Le dispositif de travail d'élaboration de critiques semble ainsi permettre à long terme d'éliminer des textes explicatifs scientifiques l'expression de l'émotion.

Chercher l'effet énonciatif vs. chasser l'effet énonciatif

Enfin, on observe une évolution dans l'usage des effets énonciatifs, proscrits dans le texte explicatif et au contraire prescrits dans le texte narratif.

Il a déjà été souligné dans d'autres études que la prise à témoin du lecteur, l'intrusion de l'auteur et de sa subjectivité, valorisées dans le récit (et tout particulièrement dans la rédaction scolaire) sont volontiers utilisées par les élèves dans leurs textes scientifiques (Bautier, Manesse, Peterfalvi & Vérin, 2000). Cette importation d'effets énonciatifs apparaît dans le texte d'Élodie sur le fonctionnement cardiaque (séquence 3)¹⁵.

Le cœur et son travail

Le cœur a un travail très compliqué. Vous voulez que je vous explique ? Alors, voilà.

Le cœur a des tuyaux qu'on appelle des vaisseaux sanguins. Les vaisseaux sanguins servent à faire circuler le sang vers les organes et repartent vers le cœur. Le cœur est un sac qui se vide de sang et qui se remplit de sang. Le cœur bat 70 fois par minute et quand le cœur bat, ça fait « boum boum boum boum ». Comme si c'était des portes.

Il peut arriver un grave accident. Lequel ?

Imaginez votre cœur. Si le sang se rencontre, il va arriver un accident et on peut mourir. Pour ne pas mourir, il y a des valvules, pour ne pas avoir d'accident. Mais il peut toujours en arriver des accidents. (Élodie, niveau faible, séquence 3, version 1)

L'effet énonciatif consiste ici à apostropher le lecteur par le biais de la fonction phatique et notamment de questions oratoires, à introduire des

onomatopées qui mettent en scène l'expressivité du narrateur, elle-même rehaussée par la cataphore pronominale de la dernière phrase (« il peut toujours en arriver des accidents »). De plus, la référence à l'univers quotidien fait basculer le texte vers le genre narratif.

La lecture des textes de ses pairs joue, chez Élodie, un rôle d'acculturation à la rhétorique du genre explicatif, de sorte que son texte se débarrasse de certaines scories sans pour autant toutes les éliminer :

Pourquoi certains animaux sont bien visibles et pourquoi d'autres disparaissent ?

Je vais vous expliquer. Lisez bien.

Ectotherme

Un animal ectotherme ?

Un animal ectotherme est un animal qui meurt et qui disparaît et qui se cache et aussi ils émigrent et ils sont gelés et meurent de froid.

Endotherme

Un animal endotherme est un animal qui ne meurt pas et qui résiste au froid et qui ne disparaît pas et aussi c'est un animal qui reste. Voilà.

Biologiste

Un biologiste c'est quelqu'un qui explique bien la vie des animaux.

Alors voilà pourquoi les animaux sont bien visibles et d'autres disparaissent.

(Élodie, niveau faible, séquence 4, version 1)

Ce texte est marqué par une régression des commentaires personnels. Si une question rhétorique demeure (« Pourquoi certains animaux sont bien visibles et pourquoi d'autres disparaissent ? »), celle-ci joue un rôle didactique en reprenant les termes du problème scientifique à élucider.

À l'opposé, dans les textes narratifs, l'évolution va de textes où l'énonciateur s'efface vers des textes de plus en plus « évaluatifs », au sens où Labov (1978) emploie ce terme – l'auteur intervient pour souligner en quoi son histoire vaut la peine d'être racontée –, et de plus en plus « modalisés ».

L'exemple de Shirley nous permet d'appréhender les étapes de la construction de la représentation du genre récit d'aventures à cet égard. Son premier texte fournit une succession d'actions organisées chronologiquement sans aucun artifice énonciatif :

Vassioutka alluma un feu puis il ramassa des branches d'arbres et des feuilles épaisses. Il commença à construire une cabane, ensuite, il fit un lit en feuilles qu'il glissa à l'intérieur de la tente. Soudain, il s'arrêta parce qu'il avait faim ; il pensa à l'oiseau dans son sac. Vassioutka prit son oiseau avec quelques cônes de cèdre. Il dépluma l'oiseau, frotta les cônes les fit cuire. Vassioutka finit de manger, il éteignit le feu puis il s'endormit et il pensa que le lendemain il retrouverait son chemin. (Shirley, niveau fort, séquence 1, version 1)

Le chemin parcouru entre la première et la dernière séquence permet d'appréhender la richesse et la diversité des compétences acquises dans la production de textes relevant du récit d'aventures :

Pendant ce temps, Jeremy continuait à escalader posément les pentes du premier contrefort de la Cordillère. À peine fini d'escalader le premier contrefort, le fugitif pouvait tomber dans des sables mouvants.

Cette forêt abritait énormément de sables mouvants, marigots, serpents et des veuves noires. Ce qu'il détestait prodigieusement.

Jeremy se rattrapa comme un équilibriste avant qu'il tombe dans les sables. Le garçon sauta par-dessus. Quand il arriva derrière le sable mouvant, il vit le garage où on rangeait les motos, les voitures qui servaient à transporter les cannes à sucre. Jeremy eut l'intelligence exceptionnelle d'emprunter une moto pour fuir plus rapidement ses poursuivants. Mais avant Jeremy eut des fourmillements dans les jambes. Il enleva son pantalon et trouva une veuve noire qui faisait le marathon à la recherche des blessures, gorgée de sang. Le garçon l'attrapa et la jeta le plus loin. Après l'avoir jetée, il lécha sa piqure.

Ses poursuivants étaient de plus en plus proche du « gibier ». Dogue s'arrêta et hurla de douleur. Thompson regarda et constata que Jeremy avait semé des graines toxiques. « Le gredin, il a semé des graines toxiques », cria Thompson. « Comment va-t-on faire ? » interrompit le chef surveillant.

Jeremy entra, mit le casque de moto et surgit du garage. Il arriva juste devant ses poursuivants. C'est comme ceci que continua la course poursuite. Jeremy pleurait de joie. Il avançait comme un guépard sur sa moto. Il dérapa. Ses poursuivants s'arrêtèrent. (Shirley, niveau fort, séquence 4, version 1)

Les anaphores nominales (« le fugitif »), (« du "gibier" ») renforcée, pour la seconde, par l'emploi subtil des guillemets, crée un glissement du point de vue du narrateur à celui des poursuivants, et permet l'immersion du lecteur dans leur univers mental. Les modalisateurs (« pouvait », « énormément », « prodigieusement ») indiquent le risque encouru par le héros et le fragilisent. Il est ainsi rendu vulnérable par une comparaison (« comme un équilibriste »). Le commentaire du jeune auteur narrateur sur son personnage (« eut l'intelligence ») le met aux prises avec les intentions malveillantes et murmurées de ses poursuivants : « comment va-t-on faire ? ». Les changements de point de vue narratif, les intrusions d'auteur, le suspense lié aux modalisations concourent à la qualité de ce texte, bien éloigné de la simple succession d'actions produite en début d'année scolaire.

Pourtant, ni cette élève, ni aucun autre ne formule de critiques évoquant la création de ce type d'effet. La complexité des réalisations textuelles est encore plus délicate à prescrire qu'à mettre en œuvre au stade développemental dans lequel se trouvent des élèves de la fin de l'école élémentaire. En revanche, la confrontation à des textes de pairs relevant du même genre et le constat de leurs défaillances au regard de textes de littérature de jeunesse consultés parallèlement semblent contribuer à construire chez les élèves tuteurs les critères liés aux effets énonciatifs, indépendamment du métalangage correspondant. En reprenant à notre compte le postulat de Vergnaud (2003), nous pouvons noter que la forme opératoire de la compétence à créer des effets énonciatifs apparaît ici supérieure à sa forme prédicative.

CONCLUSION

Dans le dispositif didactique créé et étudié, le rôle des tuteurs a consisté à évaluer le texte d'autrui en le référant à des standards en cours de construction censés incarner le modèle d'un genre. À travers la prise en compte des invariants associés en des forma-

tions discursives complexes, les critiques cernent progressivement les caractéristiques du genre visé, lequel est parfois explicitement mentionné, par Shana, notamment, en référence au stéréotype du genre convoqué :

« C'est bien car ça a vraiment le style d'un roman d'aventures. »

ou plus marginalement pour le genre explicatif, par Alexandre :

« Ton texte est explicatif. »

L'évolution des textes produits semble indiquer que caractériser les genres, non pas *a priori*, mais en interaction avec l'écriture, contribue à en interioriser les codes et à être capable de les mobiliser en situation d'écriture. Certaines critiques attestent aussi le processus d'abstraction qui conduit à commencer à nommer certains des procédés employés ou des critères de réussite à viser. En cela notre analyse rejoint les conclusions d'autres chercheurs. Teo et Kramer-Dahl (2011) montrent notamment, avec des élèves un peu plus âgés, engagés dans l'écriture d'histoires à suspense, l'intérêt d'une approche explicite du genre s'appuyant sur une généralisation progressive des pratiques et des observations des élèves, par opposition à un formalisme fondé sur l'enseignement *a priori* de caractéristiques linguistiques et textuelles. Dufays et Kervyn (2010) évoquent de leur côté les réticences des enseignantes dont ils étudient la pratique à pratiquer des écritures « à la manière de » qui se résument souvent à des « écritures recettes ». Charlot, Bautier et Rochex (1992) ont d'ailleurs observé que des ateliers d'écriture réduits à l'utilisation mécaniques de « trucs » de créativité restaient sans lendemain, ne débouchaient pas sur un apprentissage, c'est-à-dire sur des savoirs et des compétences transférés dans de nouvelles situations d'écriture. C'est par la conceptualisation que passe l'apprentissage de compétences transférables. Des travaux relativement récents (Perrenoud, 2000) ont mis en évidence la grande difficulté des élèves à assurer le transfert des connaissances d'un contexte dans un autre et celle des enseignants à leur faire acquérir cette compétence. Ce chercheur s'interroge sur la nécessité de « créer des "situations de transfert" [...], d'exercer la décontextualisation et la recontextualisation des savoirs [...], de développer

une « intention de transfert », une posture métacognitive favorable, voire une culture du transfert ».

Dans ce registre, nous interpréterons en premier lieu les apprentissages observés, tels que nous les avons illustrés dans cet article par des exemples emblématiques tirés de notre corpus¹⁶, par cet aller-retour entre des pratiques d'écriture pour être lu et une prise de distance critique conduisant à la généralisation et à l'explicitation progressive des moyens de traduire une intention sur ses lecteurs.

En contrepoint, nos analyses mettent en évidence plusieurs obstacles rencontrés par les élèves de la fin de l'école primaire, et en particulier les élèves les plus fragiles, dans leur apprentissage des genres narratif et explicatif. Ils tiennent à l'ignorance de certaines caractéristiques spécifiques aux genres pratiqués (comme l'abstraction généralisante, l'effacement de l'énonciateur ou la typicalité des exemples dans l'explication scientifique, la multiplication des détails visant à l'effet de réel ou la maximisation de l'émotion dans le roman d'aventures), à l'absence d'un répertoire disponible de solutions concrètes pour répondre à ces caractéristiques, mais aussi à la confusion entre genres, qui semble les empêcher de relier ces caractéristiques aux intentions sur les lecteurs, qui en sont constitutives. Ces obstacles sont d'autant plus difficiles à réduire chez les élèves en difficulté que le genre pratiqué emprunte davantage à une culture forgée ailleurs qu'à l'école. À cet égard, le récit de fiction, qui fait appel à un univers « ouvert », est plus différenciateur socialement que le texte scientifique et s'est révélé ici résister davantage aux apprentissages des élèves évalués comme faibles en début d'année. Il est d'autant plus important de fournir à ces élèves, dans le cadre scolaire, les connaissances et les ressources nécessaires à leur maîtrise, par un enseignement apprentissage explicité des connaissances pertinentes (Rochex & Crinon, 2011).

C'est là que l'appui sur les stéréotypes des genres prend toute son importance didactique. Contrairement à la proposition de Dufays et Kervyn (2010), il ne s'agit pas pour nous de constituer la notion de stéréotype en objet didactique, dont la mise en débat avec les élèves permettrait une prise de distance par rapport aux stéréotypes (lieux communs, métaphores banales...) dont ils sont imprégnés, pour ainsi casser ou mettre en mouvement les stéréotypes. Dans le corpus que nous avons analysé, c'est moins l'expérience « première » et quotidienne des élèves qui apparaît dans leurs textes

que le souvenir de textes proposés à la lecture en classe. D'ailleurs, la comparaison du corpus de récits analysés ici avec celui recueilli dans une phase précédente de la recherche où n'avait pas été mené un travail systématique de lecture de romans d'aventures en même temps que le projet d'écriture, suggère une importance majeure des interactions entre lecture et écriture dans l'apprentissage de l'écriture de fiction.

S'appuyer sur les stéréotypes a d'abord signifié, dans le travail que nous avons présenté, se référer à ce qui, dans un ensemble de textes, peut constituer un modèle pour le novice, par son caractère permanent, réitéré, schématisant. Nous rejoignons Dufays et Kervyn (2010, p. 52) sur l'idée que le stéréotype est « l'outil privilégié de toute catégorisation, et partant de toute pensée abstraite ». De ce point de vue, le stéréotype n'est pas très éloigné du prototype (Adam, 1997), lorsqu'on s'intéresse aux typologies textuelles, ou, lorsqu'on envisage les contenus littéraires, de l'archétype, qui selon Bachelard, résume « l'expérience ancestrale de l'homme devant une situation typique, c'est-à-dire dans des circonstances qui ne sont pas particulières à un seul individu, mais qui peuvent s'imposer à tout homme » (Bachelard, 1974, p. 21),

S'appuyer sur des stéréotypes a consisté aussi pour nous à retourner la valeur généralement négative du terme. Le stéréotype est souvent décrié par les experts, sous le terme de cliché ou de doxa. Parce qu'il est banal et figé, il est souvent jugé incompatible avec la valeur littéraire d'une œuvre. « Le texte est toujours unique en son genre. Et [...] cette définition se vérifie instantanément si nous réfléchissons que le propre de l'expérience littéraire, c'est d'être un dépaysement, un exercice d'élévation, un bouleversement de nos pensées, de nos perceptions habituelles » (Riffaterre, 1979, p. 8). Lors de la lecture d'une œuvre interviennent deux fonctions, esthétique et cognitive. La fonction esthétique est du registre de la littérarité telle que nous venons de la définir ; en revanche, la fonction cognitive dépend « d'une référence au déjà dit, ou plutôt à un dire déjà monumentalisé – clichés, formules stéréotypes, formes conventionnelles d'une style ou d'une rhétorique, bref des textes ou fragments de textes anonymes, ou au contraire, les textes signés qui forment le corpus d'une culture » (Riffaterre, 1980, p. 4).

Dans le cadre des apprentissages à conduire à l'école élémentaire, le stéréotype permet en fait de rendre visibles des traits souvent insaisissables aux élèves, de faire appréhender à ceux-ci les propriétés

essentielles d'un genre scolaire. Favorisant la réduction de l'hétérogénéité du réel (Dufays & Kervyn, 2010), il permet de le typifier ou de le généraliser plus aisément. C'est ainsi que le recours à des genres stéréotypés a fonctionné comme un levier didactique. Utiliser une expression figée (« pleurer de joie ») pour faire partager à un lecteur l'émotion d'un personnage, poser de manière rhétorique la question qu'on va traiter en début d'un texte explicatif, ce sont certes des manières bien banales d'écrire. Mais c'est en faisant siens les mots et les procédés des autres que l'apprenti scripteur peut, avons-nous tenté de montrer, améliorer ses textes et apprendre à écrire en accroissant progressivement le répertoire des ressources qui deviendront disponibles dans les situations d'écriture ultérieures (Legros, Crinon & Marin, 2006). Il ne nous semble donc pas pertinent de mettre au premier plan chez les novices des objectifs d'originalité et de créativité. C'est plutôt à développer une écriture « personnelle » que peut viser la didactique de la production écrite : une écriture loin de toute imitation ou reprise mécanique de règles et de consignes, mais qui met les connaissances acquises (et assises sur des stéréotypes, aussi bien de traits formels que de contenus thématiques) au service d'intentions d'auteur assumées. La maîtrise des stéréotypes des genres constitue ainsi un socle qui, s'il est installé à l'école primaire, permettra éventuellement ensuite de jouer avec les stéréotypes.

Travailler sur les stéréotypes s'inscrit en outre dans une conception dialogique de l'apprentissage

de l'écriture. Le travail décrit ici place les élèves dans un réseau d'interactions : interactions avec des textes qu'ils lisent, textes d'experts (qu'il s'agisse de romans d'aventures dans un cas ou de textes documentaires utilisés au cours des séances de sciences dans l'autre) et textes des pairs ; interaction écrite avec les pairs dont ils critiquent les productions. Les genres, formations discursives qui résultent d'une construction historique collective (Cavallo & Chartier, 1997) sont ici appropriés dans l'échange. C'est ce qui permet, tout en s'appuyant sur des stéréotypes, d'échapper au formalisme de la simple mise en œuvre de consignes. Dans ce jeu d'interactions, les élèves apprennent que tout texte est construit en réponse à d'autres textes (il est dialogique : voir Voloshinov, 2010/1929) et que tout texte emprunte ses matériaux aux textes du même genre qui l'ont précédé (d'où la multiplicité des voix qui s'y laissent entendre : voir Bakhtine, 1984) et qui constituent autant de ressources potentielles pour écrire.

Remerciements : Les auteurs remercient l'IUFM de l'académie de Créteil pour son soutien à cette recherche. Ils tiennent également à manifester leur gratitude aux enseignants des classes participantes, aux directeurs et aux équipes de circonscription et leur dette aux autres chercheurs de l'équipe qui ont apporté leur concours à la conception du programme de recherche, au travail dans les classes ou à la mise en forme des corpus : F. Amouri, P. Avel, I. Ayab, A. Cautela, G. Ferone, D. Legros, A. Maillard, P. Richard.

NOTES

1. Issu du grec στερεός (stereos) – ferme, dur –, et τύπος (typos) – impression –, le mot stéréotype s'applique initialement au domaine de la typographie pour désigner la copie d'une forme imprimante en relief, composée de caractères typographiques et de gravures sur bois, recouverte de plâtre pour servir de moule à un alliage de métaux.
2. On parle ainsi d'un « Virgile stéréotypé ».
3. Le sens métaphorique de stéréotype, au sens d'image ou de représentation véhiculée à l'identique est due au journaliste Walter Lippmann.
4. J.-K. Huysmans, *A Rebours*, 1884.
5. C'est l'opposition fondamentale, selon Bronckart (1996), entre l'« exposer » et le « raconter », interprétés ou non « à l'aune des critères de validité du monde ordinaire » (p. 156).
6. Comme le rappellent Dufays et Kervyn (2010), Eco (1985) évoque l'« innocence perdue » de l'écrivain postmoderne.
7. Chacune des quatre séquences échelonnées du mois de novembre au mois de mai d'une année scolaire comporte quatre séances de travail qui seront détaillées plus loin.
8. De 2006 à 2009.
9. Nous avons aussi procédé à d'autres analyses des corpus ainsi constitués, pour étudier l'évolution des compétences en écriture des élèves récepteurs de critiques de textes de fiction (Marin, 2008), de textes explicatifs (Marin, 2007), la comparaison des compétences d'écriture acquises par les élèves émetteurs et récepteurs de critiques de textes explicatifs (Crinon & Marin, 2008 ; Crinon & Marin, 2010b ; Crinon, Marin & Cautela, 2008) et de textes de fiction (Crinon & Marin, 2010a), le rôle de l'explicitation des critères de réussite dans les interactions entre élèves (Crinon & Marin, 2012).
10. Pour les trois premières séquences : Victor Astafiev, *Perdu dans la taïga*, Flammarion Castor Poche. Pour la quatrième séquence : Jean Ollivier, *Le cri du Kookabura*, Casterman.
11. On sait, depuis notamment les travaux de McCutchen (1986), l'importance tout à la fois des connaissances sur le domaine et des connaissances linguistiques dans le développement des compétences d'écriture des élèves de l'école élémentaire.
12. L'orthographe des textes d'élèves a été normalisée.
13. Entre la version 1 et la version 2, les ajouts sont mis en gras, les suppressions entre parenthèses, les remplacements en italiques et les déplacements entre crochets.
14. En dépit des maladroites linguistiques liées à une scolarisation tardive de cette élève en milieu francophone.
15. Ce texte, de ce point de vue, est marginal dans notre corpus à ce moment de l'année. Il n'est pas indifférent de noter qu'Élodie était absente lors de l'écriture de la version 2 de la séquence précédente et n'a pu bénéficier du travail d'élaboration afférent.
16. Les analyses qualitatives proposées dans cet article corroborent d'ailleurs les résultats issus de données quantitatives proposés dans des articles précédemment publiés (Crinon & Marin, 2010a et b).

RÉFÉRENCES

- Adam, J.-M. (1997). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan Université.
- Bachelard, G. (1974). *La poétique de la rêverie*. Paris : José Corti.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Barthes, R. (1968). L'effet de réel. *Communications*, 11, 84-89.
- Bautier, É., Manesse, D., Peterfalvi, B. & Vérin, A. (2000). Le cycle de vie du Cerisier : une narration "scientifique" ? *Repères*, 21, 143-164.
- Bautier, É. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : Presses universitaires de France.
- Bernié, J.-P. (2001). Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation. In J.-P. Bernié (Éd.), *Apprentissage, développement et significations* (p. 155-171). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de Pédagogie*, 141, 77-88.
- Bourdier, Ph. (2007). La notion de genre dans les manuels de français actuels : l'exemple du genre cinématographique entre stéréotypes et stéréotypage. In H. Boyer (dir.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnement ordinaires et mises en scène* (p. 47-54), tome 3 : Éducation, école, didactique.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Cavallo, G. & Chartier, R. (1997). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*. Paris : Le Seuil.
- Charlot, B., Bautier, É. & Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Combettes, B. & Tomassone, R. (1988). *Le texte informatif : aspects linguistiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Coste, D. (2010). Tâche, progression, curriculum. *Canadian Modern Language Review, La Revue canadienne des langues vivantes*, 66(4), 499-510.
- Crinon, J. & Marin, B. (2008). Apprendre à écrire des textes explicatifs en situation de révision collaborative. Communication au Colloque international « De la France au Québec, L'Écriture dans tous ses états », Poitiers, 12-15 novembre 2008. En ligne : <http://www.poitou-charentes.iufm.fr/IMG/pdf/Crinon-Marin.pdf>.
- Crinon, J. & Marin, B. (2010a). Réviser à distance pour apprendre à écrire des textes narratifs. *Revue française de Linguistique appliquée*, XV(2), 85-100.
- Crinon, J. & Marin, B. (2010b). The role of peer-feedback in learning to write explanatory texts: Why the tutors learn the most. *Language Awareness*, 19(2), 111-128.
- Crinon, J. & Marin, B. (2012). Rendre visibles les objets de savoir dans l'acquisition de compétences discursives. In J. Beckers, J. Crinon & G. Simons (Éds.), *Approche par compétences et réduction des inégalités entre élèves : de l'analyse des situations scolaires à la formation des enseignants* (p. 17-32). Bruxelles : De Boeck.
- Crinon, J., Marin, B. & Cautela, A. (2008). Comprendre la révision collaborative : élaborer ou utiliser des critiques. Communication au Congrès mondial de linguistique française (CMLF 08), Paris, 9-12 juillet 2008. En ligne : <http://www.linguistiquefrancaise.org>.
- Dendale, P. & Tasmowski, L. (2001). Introduction: Evidentiality and related notions. *Journal of Pragmatics* 33(3), 339-348.
- Denhière, G. & Baudet, S. (1992). *Lecture, compréhension de texte et science cognitive*. Paris : Presses universitaires de France.
- Dufays, J.-L. & Kervyn, B. (2010). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ? Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école primaire. *Éducation et didactique*, 4, 51-77.
- Eco, U. (1985). *Apostille au Nom de la rose*. Paris : Grasset.
- Faure, M.-F. (2011). Littératie : statut et fonction de l'écrit. *Le Français aujourd'hui*, 174, 19-26.
- Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La Dispute.
- Grossmann, F. & Rinck, F. (2004). La surénonciation comme norme du genre : l'exemple de l'article de recherche et du dictionnaire en linguistique. *Langages*, 156, 34-50.
- Hayes J.R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C.M. Levy et S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (p. 1-28). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.1996).
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation : De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.
- Klein, P.D. & Kirkpatrick, L.C. (2010). A Framework for Content Area Writing: Mediators and Moderators. *Journal of Writing Research*, 2(1), 1-46. En ligne : http://jowr.org/articles/vol2_1/JoWR_2010_vol2_nr1_Klein_Kirkpatrick.pdf
- Labov, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris : Les Éditions de Minuit (2 volumes).
- Legros, D., Crinon, J. & Marin, B. (2006). Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles. *Langages*, 164, 98-112.
- Leyens, J.-Ph., Yzerbyt, V. & Schadrone, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*. Liège : Mardaga.
- Marin, B. (2007). Culture écrite, culture orale : des ressources spécifiques. *La Linguistique*, 43(2), 105-121.
- Marin, B. (2008). Jouer un rôle d'expert pour construire et mobiliser des ressources. *Dilbilim*, XVIII, 2-11.
- McCutchen, D. (1986). Domain knowledge and linguistic knowledge in the development of writing ability. *Journal of Memory and Language*, 25, 431-444.
- Ohlsson, S. (2002). Generating and understanding qualitative explanations. In J. Otero, J.A. León, & A.C. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (p. 91-128). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Perrenoud, Ph. (2000). D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In J. Dolz, & E. Ollagnier, (dir.), *L'énigme de la compétence en édu-*

- cation (p. 45-60). Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons Éducatives.
- Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. In J. Laffont-Terranova & D. Colin (Éds.), *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivain* (p. 33-54). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Ricœur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris : Le Seuil.
- Rastier, F. (2007). Du réalisme au postulat référentiel. *Revue Texto !* En ligne : http://www.revuetexto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Postulat.pdf.
- Riffaterre, M. (1979). *La Production du texte*. Paris : Le Seuil.
- Riffaterre, M. (1980). La trace de l'intertexte. *La Pensée*, 215, 4-18.
- Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Es.) (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Schneuwly, B. & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15, 27-40.
- Schneuwly, B. (2002). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique. *Éléments de synthèse. Pratiques*, 115/116, 237-246.
- Tardy, C.M. & Swales, J.-M. (2008). Form, text organisation, genre, coherence and cohesion. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of Research on Writing* (p. 565-581). New York, London: Laurence Erlbaum Associates.
- Teo, P. & Kramer-Dahl, A. (2011). Of monsters and mayhem: Teaching suspense stories in a Singapore classroom. *Journal of Writing Research*, 3(1), 19-49.
- Vergnaud, G. (2003). La conception clef de voûte du rapport entre pratique et théorie. In *Analyse de pratiques et professionnalité des enseignants*. Actes de la DESCO (p. 48-55). Versailles : CRDP de l'académie de Versailles.
- Voloshinov, V.N. (2010/1929). *Marxisme et philosophie du langage*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Vygotski, L. (1997/1934). *Pensée et langage*. Paris : La Dipute.