

# ***Lire et écrire la fiction : quelques malentendus***

Jacques Crinon, IUFM de Créteil, CODITEXTE & université Paris 8, ESCOL

---

**Résumé** | Lire et écrire sont souvent considérés comme mettant en jeu les deux faces d'une même compétence à manipuler le langage écrit ; les connaissances mobilisées par le scripteur trouvent en bonne partie leur origine dans la lecture de textes. Mais les conceptions que les élèves se font de la relation entre les deux types d'activités et de la nature de l'activité d'écriture induite par les tâches scolaires de rédaction ne sont pas exemptes de malentendus. Ces malentendus jouent, ici comme ailleurs, un rôle non négligeable dans la genèse et le développement de difficultés d'apprentissage. Un enjeu essentiel pour la didactique est de permettre aux élèves de se construire des représentations pertinentes de l'écriture, et en particulier de l'écriture de fiction.

Nous nous fondons sur une recherche consacrée à l'aide à l'écriture de fiction au cycle 3 par le recours à des textes ressources pour explorer ces malentendus et montrer de quelle manière peuvent être travaillées les représentations des élèves, en lien étroit avec un travail d'écriture et de réécriture. Quatre aspects de ces représentations sont successivement présentés : la relation entre écriture et lecture, l'appel à l'originalité, l'appel à la sincérité et le rôle des règles formalisées.

## **Introduction**

Cet article s'appuie sur la proposition didactique qui consiste à faire jouer l'interaction entre lecture et écriture d'une manière particulière dans l'apprentissage de l'activité rédactionnelle : faire des textes lus des ressources auxquelles le scripteur emprunte en cours d'écriture. Notre but est ici de mettre en évidence, par comparaison avec d'autres dispositifs, quelques points où se nouent les représentations que les élèves se font de la production de textes et les malentendus qui font obstacle à son apprentissage. Après avoir précisé la notion de malentendu – dans son champ d'application beaucoup plus large que celui de l'écriture de fiction – et rappelé en quoi consiste le dispositif des textes ressources et les recherches dont il a été l'objet, nous décrivons successivement quatre malentendus : la confusion entre écriture et lecture, l'appel à l'originalité, l'appel à la vérité et à la sincérité, l'application de règles figées.

## 1. Difficulté scolaire et malentendus

La notion de malentendu a été théorisée par les chercheurs de l'équipe Escol. Elle met notamment en évidence, dans la genèse et dans l'aggravation des différences de réussite à l'école, le rôle que joue l'interprétation par les élèves des tâches qu'ils y effectuent et de ce qu'il faut faire pour y réussir : « On constate, dès l'école élémentaire, la difficulté de nombre de ces élèves à percevoir qu'il existe une spécificité des contenus d'apprentissage et des disciplines scolaires (la grammaire, les mathématiques...) qui transcende la diversité et la succession des exercices et des moments qui font le quotidien de la vie de la classe. En revanche, ces exercices et ces moments ne sont, pour les élèves qui se situent dans une logique d'apprentissage, que le "contexte" d'une activité cognitive dont ils identifient l'objet et le registre spécifique au-delà du strict suivi de la consigne, et au cours de laquelle ils font souvent plus que ce que demandent l'enseignant ou la tâche, cette valeur ajoutée, cet excédent pragmatique leur facilitant la reconnaissance et l'appropriation des savoirs dans leur cohérence et dans leur globalité. Ces deux modes d'interprétation des situations, des tâches et des activités scolaires ne mobilisent évidemment pas la même activité intellectuelle et ne produisent donc pas les mêmes effets en termes d'apprentissage, d'acquisitions cognitives et de rapport à l'école et à ses professionnels. » (Bautier & Rochex, 1997).

Ce malentendu global sur le sens à donner à l'école et sur les postures et activités intellectuelles requises par l'apprentissage est à mettre en relation avec une quantité de malentendus qui, dans le quotidien du travail scolaire, conduisent certains élèves à passer à côté de l'activité et de ses enjeux. De l'absence de clarté du contrat didactique résultent ainsi, non seulement l'impossibilité d'entrer dans l'activité présente, mais à plus long terme, par un effet de récurrence et de cumul, une inefficacité des situations proposées, en termes d'apprentissages, leur effet se limitant souvent à entretenir un « métier d'élève ». Le travail scolaire se traduit alors par l'effectuation de tâches dont le but échappe aux intéressés et par la répétition décalée de savoir-faire partiels, non pertinents par rapport à l'objectif.

Ces observations pourraient être croisées avec celles des didacticiens des mathématiques et des sciences à propos des obstacles à l'apprentissage que constituent les préconceptions naïves qui résistent à l'enseignement des savoirs scientifiques (Brousseau, 1986). Les représentations que les élèves se font des objectifs, de la nature et des enjeux des tâches scolaires peuvent de la même manière constituer des obstacles. Chauveau & Rogovas-Chauveau (1990) l'ont montré à propos de l'apprentissage de la lecture au cycle 2. Goigoux (1998) a mis en évidence, chez des élèves de SEGPA en grande difficulté de lecture, tant des confusions entre, par exemple, lire et identifier des mots ou lire et mémoriser des éléments du texte en vue d'un rappel, qu'une distance considérable entre le travail prescrit par l'enseignant (par exemple, répondre à des questions pour mieux lire) et la réalité du travail des élèves (éviter de lire et noter les bonnes réponses lors de la correction).

De tels décalages et de telles confusions existent aussi en production de textes. On peut les constater dans les situations de classe ordinaires. Le dispositif d'interaction avec des textes ressources, mis en place dans le cadre d'une série de recherches sur l'aide à l'écriture, nous a permis de les observer, de les travailler avec les élèves et de les réduire.

## 2. Le programme de recherches « aide à l'écriture »

Nous ne ferons que résumer brièvement ici ces recherches, dont la problématique, la méthodologie et les différents résultats ont été présentés ailleurs (Crinon, 1999; 2001; Crinon & Legros, 2000; 2002; Crinon, Legros & Marin, 2002-2003; Crinon & Pachet, 1998; Legros, Crinon & Marin, à paraître) et qui ont donné lieu à l'édition d'un logiciel d'aide (Crinon & Vigne, 2002).

Le scénario didactique proposé concerne la production de récits d'expérience personnelle. Trois séances d'une heure environ se succèdent à quelques jours d'intervalle. Au cours de la première, l'enseignant lit aux élèves trois extraits de romans d'expérience personnelle ayant une unité thématique et ils sont invités à écrire à leur tour une histoire qui raconte le même type de situation<sup>1</sup>. La seconde séance est consacrée à la lecture de textes ressources, des extraits de romans appartenant au même genre dans lesquels ils prennent des notes dans le but d'améliorer ensuite leur texte initial<sup>2</sup>. Ces textes sont proposés, soit sur papier (quelques textes sélectionnés par l'adulte), soit sur ordinateur (les élèves disposent alors du logiciel expérimental *Scriptertexte* ou de sa version commercialisée *Écrire en lisant* et disposent ainsi d'une base de données de textes parmi lesquels ils peuvent eux-mêmes faire leur choix). Dans la troisième séance, ils reviennent sur leur texte et le modifient.

Voici trois exemples de textes produits par des élèves du cycle 3 d'écoles de Seine-Saint-Denis. Le premier par une élève qui n'a pas bénéficié de l'aide de textes ressources (pas de séance 2), le second par une élève qui a travaillé avec le logiciel d'aide, le troisième par une élève à qui les aides ont été fournies sur support papier. Les élèves écrivaient ce jour-là des récits de bagarres.

Imène, CE2 (sans aide)<sup>3</sup>

### « La bagarre de Mikaël et de Joël

Un jour, j'ai vu deux enfants qui se battaient au fond d'une rue. Ils se disputent à cause d'un chien **en peluche**. L'un s'appelle Joël et l'autre Mikaël.

---

1. Le terme de récit de fiction n'est pas prononcé à cette étape du travail; c'est bien pourtant de cela qu'il s'agit; on verra plus loin de quelle manière le statut de fiction littéraire de ces textes est précisé.

2. Ils sont invités à y emprunter tout ce qui leur paraît utile pour leur propre texte: idées, mots, phrases...

3. En maigre, la première version. En gras, les ajouts de la seconde version. Entre parenthèses, les suppressions. Les parenthèses suivies d'italiques notent les remplacements et les crochets, les déplacements. L'orthographe a été normalisée.

Mikaël donne un coup de pied à Joël et Joël lui donne un coup de poing (à Mikaël). Et tout ça se termine en **une grande** bagarre.

Alors le grand-père de Mikaël, sorti de chez lui, demande ce qui se passe. Alors Mikaël dit : “Joël m’a pris mon chien en peluche et ne voulait pas me le rendre.”

Joël dit : “Ça n’est pas vrai. **Je ne l’ai pas volé, son chien en peluche.**”

Le grand-père se dirige vers Mikaël et lui dit : “Ce ne peut être que lui qui te l’a volé. Et pourquoi tu l’accuses que lui ?

– Parce qu’il est méchant avec moi, dit Mikaël.

– Allez, les enfants, réconciliez-vous.”

Et les deux enfants se réconcilient et deviennent **de très bons amis pour toujours.** »

Laura, CE2 (aide sur ordinateur)

« Les bagarres

Samedi, ma cousine et mon cousin [se sont bagarrés] **jouaient ensemble.** Ma cousine, c’est Jessica, mon cousin, c’est Franck. **La veille, ils s’étaient déjà disputés. Ils se sont dit des mots méchants. D’habitude, ils s’entendaient bien. Ils se sont disputés et se sont bagarrés.**

– Arrête de m’ennuyer, crie Jessica.

– Et alors ? C’est pas grave, dit Franck.

– Ce n’est pas moi qui a commencé, dit Jessica.

– T’es un menteur, répond Franck.

– Répète un peu, dit Jessica.

Jessica lui a écrasé les orteils.

Ils se sont tiré les cheveux et les vêtements. **Elle lui cracha à la figure. Elle frappa un coup de poing dans le ventre. Il se tordit de douleur. Il se met à pleurer. Tout cela parce que elle avait gagné cinq fois au jeu de l’oie. Leur père (arrive) arriva. En voyant la bagarre, il entre dans une colère noire, prêt à cracher de l’encre. Il les dispute.**

– Pourquoi vous vous battez ?

**La tête de papa était comme celle du cobra prêt à mordre mais sans son venin. Les cousins n’ont pas eu le temps d’expliquer si c’était grave ou pas.** (et) Il leur a donné une punition de cent lignes. Et ils l’ont faite mais pas son frère. Et il ne recommencera pas. »

Marianne, CM1 (aide sur papier)

« Tout ça pour une brosse.

Moi c'est Marianne, ma sœur c'est Julie. J'habite à Livry-Gargan.

C'était il n'y a pas longtemps, dans la chambre de ma grande sœur. Elle se coiffait avec MA brosse et j'attendais qu'elle me la passe. Mais elle me dit :

“(Va t'en de ma chambre ou sinon je vais le dire à maman !!!) *Dégage de ma chambre ou sinon tu sais ce qui t'arrive !!!*”

Alors moi, j'lui ai dit :

“Fais gaffe à ce que tu dis, parce que ce que tu as dans les mains, c'est MA brosse !!!” Et elle a répliqué :

“De toute façon, t'en as pas besoin, t'as besoin que d'un peigne, (parce qu'avec la tête que t'as !!!) *espèce de grosse vache.*”

Mais ch'uis sûre que dans sa p'tite tête elle dit :

“De toute façon t'en as pas besoin parce que t'as la boule à zéro !!!”

Alors j'ai commencé (à lui défaire ses lacets de tennis mais elle les refusait quand même) à *la traiter de grosse vache, tas de morve, et plein d'autres choses encore – mais surtout des grossièretés !!!* Alors j'ai eu une idée : (Je lui ai dit :) :

“Bon, bah, ça fait rien, je vais prendre le peigne comme tu m'as dit.”

Mais en fait, j'ai filé droit vers maman et je lui ai dit :

“Maman, tu peux venir voir, parce que Julie, elle veut pas me rendre MA brosse.” Alors, elle est venue...

Et après j'ai eu ma brosse. Mais les choses se sont pas arrangées. Et ch'uis sûre que vous savez la fin : ça s'est terminé en baston. **Mais après quand ch'uis revenue dans ma chambre j'avais un œil au beurre noir, une marque de main sur la figure, et un coup de brosse sur les fesses !!!** »

Les élèves qui n'ont pas bénéficié d'aide ne modifient guère leur texte<sup>4</sup> et les modifications consistent en redites ou en ajouts « décoratifs ». C'est d'ailleurs ce qu'on constate en général dans les classes lorsque rien n'est proposé entre le premier jet et la révision ou la réécriture. En revanche, des effets sensibles du dispositif apparaissent dans les textes des élèves qui ont travaillé avec les textes ressources, en particulier lorsqu'ils ont pu choisir les textes dont ils avaient besoin, grâce au logiciel et aux mots clés facilitant leur recherche. Ceux-ci mo-

---

4. Ces résultats, visibles à travers les exemples donnés ici, sont confirmés par l'étude quantitative. Cf. Crinon et Legros, 2002.

difient considérablement leur texte, en quantité et en qualité. Leurs ajouts touchent la macrostructure, c'est-à-dire la cohérence globale de la représentation mentale (Kintsch, 1998) ; on voit ainsi la tension monter, la dispute dégénérer en bagarre, les « détails sanglants » propres au sous-genre « récit de bataille » apparaître. Là où la première version n'était qu'un synopsis, se développe une véritable scène, imagée, où alternent récit et dialogue. Lorsque le premier jet était déjà développé, un travail sur la forme permet d'accentuer la drôlerie et de prendre de la distance par rapport à ce qui pourrait n'être autrement que la transcription d'une expérience brute. Prise de distance et transformation des contenus racontés qui se traduit aussi par le caractère « évaluatif » (Labov, 1978) plus prononcé des textes réécrits, comme en témoigne par exemple le commentaire ajouté dans un autre texte : « Et pourtant, elles n'avaient que sept ans! ».

En outre, les élèves qui ont travaillé ainsi dans les trois classes du cycle 3, lorsqu'on compare leurs productions, en fin de CM2, avec celles d'élèves de classes témoins, manifestent une meilleure compétence à étoffer leurs récits au cours de la réécriture par des ajouts pertinents et transfèrent ces compétences à la production de textes informatifs-explicatifs. Leurs représentations de ce qu'impliquent l'écriture et la réécriture d'un texte semblent s'être modifiées et c'est à ces modifications que nous allons nous intéresser.

### **3. Lire pour écrire ?**

Processus de lecture et processus d'écriture sont étroitement liés. C'est sur ce principe que repose la croyance traditionnelle que pour apprendre à écrire, il faut beaucoup lire afin de s'imprégner des modèles des bons auteurs (Ropé, 1994), autant que le dispositif de textes ressources que nous avons nous-même mis au point. De fait, l'affirmation du rôle de la lecture dans le processus d'écriture ne manque pas d'arguments théoriques et empiriques, qu'il s'agisse de la (re)lecture du texte en cours de production (Hayes, 1996) ou de l'influence d'autres textes (Hayes & Nash, 1996). Les textes lus, nous l'avons montré aussi dans notre propre recherche (Crinon & Legros, 2002), apportent au scripteur des informations qui lui permettent d'activer ses propres connaissances, ainsi que des connaissances nouvelles (par exemple ici, sur les caractéristiques du récit de bagarre) qui l'aident à retraiter le modèle mental de son texte au cours de la phase de réécriture, à réélaborer conjointement la représentation verbale et la représentation mentale de ses expériences. Nous n'avons cependant mis en évidence aucun lien statistique positif entre le niveau de compréhension en lecture des élèves<sup>5</sup> et la quantité ou la qualité des réécritures<sup>6</sup>.

C'est que lire et écrire constituent deux activités mentales distinctes, qui n'engagent pas les mêmes processus. Que fait un sujet pour comprendre un

---

5. Mesuré par des épreuves de remise en ordre et de hiérarchisation des informations.

6. Ce type d'interaction entre lecture et écriture bénéficie même davantage aux mauvais lecteurs.

texte ? La mise en relation logique des propositions sémantiques du texte afin de construire une représentation mentale cohérente du contenu de celui-ci passe notamment par la hiérarchisation de ces propositions en fonction de leur importance relative (Denhière & Legros, 1983). Ainsi, lorsqu'ils rappellent un récit, les sujets privilégient de manière constante les informations les plus importantes. Faire reconnaître les informations importantes ou résumer un texte est donc un bon moyen d'évaluer sa compréhension et d'entraîner à une meilleure lecture et il s'agit en effet de tâches souvent proposées par les enseignants de cycle 3.

Au contraire, écrire un récit exige d'expanser le noyau actantiel, de détailler la représentation. Van Dijk et Kintsch (1983) ont décrit ainsi ces deux mouvements inverses : alors que, pour comprendre un texte (ou un discours)<sup>7</sup>, le sujet rassemble, résume, abstrait les informations en intégrant les propositions relevant de la microstructure en unités macrostructurelles, dans le cas de la production verbale, il déploie la macrostructure en propositions microstructurelles, énumérant les actions qui composent l'action générale et particulierisant les concepts.

Les scripteurs novices écrivent des textes courts. Non qu'il s'agisse de récits incomplets. Lorsqu'on leur demande d'écrire une histoire, ils produisent effectivement un texte possédant un début, un milieu et une fin et souvent une morale finale<sup>8</sup>. Ce sont des récits bien formés, au sens où il s'y passe quelque chose (la « complication » des narratologues) et où les actions se font évènements, c'est-à-dire possèdent une signification particulière pour les personnages. Mais plutôt que des récits, ce sont très souvent des trames de récits. Les jeunes élèves échouent à déplier et à particulariser les représentations globales, à donner au futur lecteur suffisamment d'éléments pour que celui-ci, à son tour, puisse se construire une représentation de ce qui lui est offert.

La confusion entre des tâches superficiellement semblables contribue à cette difficulté. Lorsque les élèves racontent ce qui s'est passé dans un récit qu'ils ont lu, ils s'attachent à restituer les grandes articulations de ce récit, et c'est bien ce qui leur est demandé. Mais lorsqu'on leur demande d'écrire à leur tour un récit, ils produisent de la même manière un résumé et, cette fois-ci, ce n'est plus pertinent. Les injonctions des enseignants (« Faites un texte vivant!... ») n'y changent rien si ceux-ci ne fournissent pas exemples et ressources permettant de développer ce résumé<sup>9</sup>.

---

7. Et en particulier un récit. Il en irait autrement dans le cas d'un texte de consignes, pour lequel la lecture implique particularisation (Richard, 2004).

8. Dans le cadre de la recherche « Aide à l'écriture », nous avons fait écrire des récits d'expérience personnelle à plusieurs centaines d'élèves, y compris dans des classes situées en zone d'éducation prioritaire. Ce constat n'a connu qu'un nombre insignifiant d'exceptions.

9. On objectera peut-être qu'il y a aussi des élèves bavards, qui « délayent » ce qui gagnerait à être exprimé avec concision. Leur cas peut être rapproché de celui des élèves du groupe témoin de notre recherche, ceux qui ne bénéficiaient pas d'aide et qui ont procédé à des ajouts décoratifs. Ce cas de figure est peu fréquent au cycle 3. Il peut être rattaché à un phénomène plus large, au même titre que la tendance au synopsis : l'absence d'intention d'auteur. Nous y reviendrons.

Un autre malentendu entre les tâches liées à la lecture et les tâches de création d'un récit de fiction tient à une absence de clarté concernant les genres de référence. À la lecture scolaire commencent à être associées, dès l'école primaire, des pratiques de commentaire. Avec leur enseignant les élèves analysent certains procédés, essaient de comprendre par quels moyens le texte produit tel effet (le retardement de l'action qui crée un suspense, l'enchaînement des « catastrophes » qui aboutit au burlesque, la répétition envoûtante d'une même formule...) ou mettent des noms sur des situations et sur des états mentaux de personnages (c'est un coup de foudre; il est jaloux...). Ce type d'activités aide à la compréhension des textes et du monde (car les textes littéraires parlent du monde) ; il favorise en outre l'acquisition d'une attitude de recul réflexif, posture favorable à la réussite scolaire. En revanche il peut, chez certains élèves, et en particulier lorsque cette analyse est pratiquée pour préparer l'écriture ou la réécriture, brouiller la perception de ce qui est en jeu lorsqu'on écrit un récit de fiction, où il s'agit de « mimer la vie » d'être expressif et de donner à voir, et non plus de produire un discours critique.

Nous avons cherché à observer, dans une classe de CE2, si l'ajout d'une séance d'analyse des textes ressources permettaient aux enfants d'améliorer davantage leurs productions que la simple utilisation analogique des ressources. Il s'agissait cette fois-ci d'histoires d'amour centrées sur le portrait du garçon ou de la fille dont le personnage principal tombait amoureux; le travail d'analyse a porté sur la description de l'autre et du coup de foudre. Après le premier jet, les élèves ont observé collectivement et comparé plusieurs scènes, tirées de la littérature de jeunesse, où le héros découvrait l'être qu'il allait aimer: coup de foudre ou naissance progressive de l'amour<sup>10</sup>... Qu'est-il advenu lors de la réécriture? Plusieurs textes ont vu l'insertion de remarques du genre: « Ce fut un coup de foudre », ou bien: « Je n'ai pas eu de coup de foudre ». Les textes n'en étaient pas plus « mimétiques » pour autant (voir ci-dessus le texte de Laure). En revanche, ce qui a permis de donner à ces textes l'épaisseur de récits développés et subjectifs, c'est l'importation directe d'expressions tirées des textes modèles, points de départ à des expansions donnant à voir et à entendre la scène (texte d'Adrien). Donner à voir le coup de foudre et l'analyser pour le nommer relèvent de deux activités textuelles et mentales différentes.

Laure, CE2

« Un jour, je suis allée au restaurant avec mes parents. J'ai regardé un beau garçon, et je l'ai regardé une deuxième fois. Je n'avais jamais vu un si beau garçon. Moi, j'ai commencé à avoir un coup de foudre. Mais je ne pouvais pas savoir s'il avait un petit coup de foudre.

Il a de beaux yeux, les cheveux bruns et il est très gentil.

---

10. Notamment, le roman de Peter Härtling, *Ben est amoureux d'Anna*, Pocket Junior.

Nous nous sommes rencontrés quand j'avais six ans et depuis on ne s'est plus quittés. Mais je pense que nous ne nous verrons pas cet été. Moi je l'aime beaucoup et il m'aime aussi. »

Adrien, CE2

« Je l'ai vue dans la cour de l'école maternelle. Je suis venu vers elle. Je lui ai dit :

“Comment tu t'appelles ?

– Je m'appelle Aurélie.”

Je lui ai dit :

“C'est un beau prénom.”

Je trouvais qu'elle était sensationnelle. Et mignonne. Quand elle rit, je l'aime encore plus. Et chaque fois que je la vois, ça me donne des frissons. »

Une troisième confusion entre lecture et écriture joue également un rôle. Elle tient à la non prise en compte de la différence entre la situation de réception et celle de production. Lire, c'est construire une représentation de ce qu'a écrit un autre. Cela implique donc de prendre en compte les informations fournies par le texte, de les relier entre elles, d'activer ses propres connaissances du monde afin de combler les « trous sémantiques » du texte, mais en aucun cas de substituer au contenu du texte ses propres connaissances, expériences ou opinions (Van den Broek, 1994). Écrire, c'est à l'inverse verbaliser sa propre représentation mentale<sup>11</sup>. Le modèle mental du texte à produire dirige l'activité. Aussi la situation où des textes ressources sont consultés une fois un premier jet écrit est-elle différente de la situation où il s'agit d'imiter un texte point de départ ou de réutiliser du vocabulaire tiré de ce texte. Ce second type d'utilisation de la lecture à des fins d'apprentissage peut avoir des vertus de mémorisation de connaissances linguistiques et/ou textuelles. Mais il ne s'agit pas à proprement parler de production de texte.

Notons que la situation d'écriture avec textes ressources dont nous avons montré les effets intéressants sur l'écriture pourrait elle aussi produire des effets pervers sur l'apprentissage de la lecture, si elle ne s'accompagnait pas d'une clarification des spécificités respectives des situations de lecture et d'écriture. Car les textes ressources n'ont pas toujours besoin d'être compris pour être utilisés de manière pertinente. Il arrive qu'un faux sens soit heureux, qu'il soit

---

11. Cette affirmation ne signifie pas que la mise en texte ne serait qu'un habillage linguistique et rhétorique d'un contenu déjà arrêté. Le travail langagier est en même temps travail de la pensée et contribue à l'élaboration du modèle mental du texte.

compatible avec l'emprunt pertinent d'une expression ou d'une réplique de dialogue, mise en cohérence avec le texte en cours de production.

#### 4. Écriture et originalité

Une autre source de malentendu sur le but et la nature de l'activité d'écriture d'un récit de fiction tient à la croyance qu'un bon texte doit être original. Peut-on d'ailleurs vraiment parler de malentendu entre élèves et enseignants ? Beaucoup d'enseignants, à coup sûr, partagent cette conception et prodiguent l'injonction d'être original, ce qui ne contribue pas à clarifier les choses, en particulier pour les élèves les plus fragiles.

Or ce critère d'originalité, si souvent présent parmi les critères, plus ou moins implicites, d'évaluation de la rédaction traditionnelle (Reuter, 1996) n'est probablement pas favorable aux progrès des élèves. Comment apprendre à écrire en effet si ce n'est en imitant des modèles, en s'emparant des mots des autres, qu'il s'agisse de modèles littéraires, d'écrits « sociaux », des productions orales de l'environnement ou des écrits des pairs ? Inventer un style ne viendra qu'ensuite, peut-être. Quel est l'écrivain qui n'a pas pratiqué le pastiche avant de trouver sa voix propre<sup>12</sup> ? Toute écriture est réécriture, affirme Bakhtine (1978), c'est-à-dire renvoie à des attaches con- et co-textuelles. Les énoncés produits sont faits de matériaux empruntés à d'autres textes et à d'autres discours. Ainsi, se servir des écrits des devanciers est constant, non seulement dans les travaux scientifiques, mais aussi dans la littérature, qui est par essence intertextuelle (Genette, 1982).

Écrire des fictions, serait-ce donc imiter ? Réfléchissant sur la *mimésis* qui est au cœur de la création littéraire, J.-M. Schaeffer (1999) affirme la différence de nature, sous le même terme, entre deux types de relation mimétique, l'imitation-réinstanciation et la feintise :

*« Lorsque j'imité "réellement", je produis une chose du même type que celle que j'imité; lorsque j'imité pour feindre, je prétends produire une chose du même type que celle que j'imité alors qu'en réalité je me sers de l'imitation comme moyen pour accomplir quelque chose d'autre. » (p. 97)*

D'un côté, par exemple, le jeune chasseur qui imite les gestes du chasseur expérimenté. De l'autre, l'hypocrite ou le faussaire.

L'imitation, et même la copie, ne constituent en elles-mêmes ni des obstacles à l'apprentissage de la production de textes, ni des garanties que cet apprentissage aura lieu. La manière dont elles interviennent dans l'écriture est décisive. En termes piagétiens, nous pourrions dire que, lors de l'écriture, l'élève « assimile » les régularités des « objets » à décrire, ce qui implique qu'il modifie, qu'il « accommode » les structures cognitives (les schémas) dont il dispose pour écrire, réécrire, (re)créer en fonction de ses connaissances... Ce

---

12. On pourrait reprendre ici l'heureuse formule de Maurel-Indart (1999) : pas d'originalité sans origine !

qui implique que les consignes d'écriture valent dans la mesure de leur pouvoir générateur et de leur pouvoir d'assimilation.

La mise en rapport des mots et des propositions des élèves avec les énoncés environnants peut être plus ou moins intentionnelle... Intentionnelle, elle peut faire l'objet d'un travail pédagogique. Dans le dispositif « textes ressources », les élèves sont invités à emprunter, c'est-à-dire à la fois à imiter (« vous pouvez vous inspirer des textes lus ») et à copier (« notez et reprenez les mots, les expressions, les phrases qui vous conviennent pour améliorer votre texte »), mais à le faire en fonction de leur propre texte : c'est une copie active et sélective. Dialectique de la continuité et de la rupture qui est au cœur de l'apprentissage.

Chez les enseignants, la copie est à la fois survalorisée lorsque le but est de maîtriser le geste graphique (les exercices de copie sont privilégiés dans les premiers apprentissages de l'écriture) et dévalorisée (la copie est l'exemple de l'exercice bête et mécanique, au point qu'elle est devenue la punition par excellence). Pratiques répressives qui ont leurs traces dans l'emploi même du terme par les élèves de collègue : ce qu'ils désignent par « copier », c'est toute écriture scolaire imposée, sans qu'il y ait forcément l'idée de la reproduction à l'identique d'une trace écrite que contient l'acception courante du mot ; à l'inverse, ils évoquent leurs propres pratiques extrascolaires de copie (au sens de reproduction) en utilisant le verbe « écrire » (Penloup, 1999). L'opposition habituelle que font les enseignants entre reproduction à l'identique et originalité ne semble pas avoir de signification profonde pour les apprentis scribes, pas plus que la dévalorisation de la copie, dès le cycle 3 de l'école primaire, au nom d'un double idéal d'originalité<sup>13</sup> et de mémorisation<sup>14</sup>.

À l'idée de textes « originaux », nous opposerons celle d'une écriture personnelle. C'est-à-dire d'une écriture qui engage le sujet. Elle l'engage dans l'élaboration d'un texte qui le concerne. À cet égard, le choix de faire lire et écrire des romans d'expérience personnelle a son importance, car il touche à un vif intérêt des enfants de cet âge pour la vie intérieure et à un enjeu d'identité : « L'histoire d'une vie ne cesse d'être refigurée par toutes les histoires véridiques ou fictives qu'un sujet raconte sur lui-même. » (Ricœur, 1985). Mais d'autres écritures littéraires s'y prêteraient également, dès lors que l'on définit la littérature par les questions existentielles fondatrices qu'elle pose. Écriture personnelle aussi au sens d'un travail d'élaboration du texte proprement dialogal (Bakhtine, 1977), où le sujet se situe par rapport à l'ensemble des discours tenus par d'autres pour rendre compte d'une expérience personnelle proche, emprunte, choisit ses emprunts et donc rejette d'autres textes proposés comme ressources, s'affirme comme sujet avec d'autres et contre d'autres.

---

13. Idéal d'originalité qui correspond à la fois à la réprobation morale qu'inspire le plagiat et à une exaltation romantique du moi.

14. Copier, c'est ne pas prouver qu'on a appris : confusion entre apprendre et être évalué.

La problématique de l'écriture du sujet ne saurait donc se confondre avec l'appel aux valeurs de l'originalité. Demander aux élèves de produire des textes originaux ne conduit pas à l'originalité, mais les cantonne à ce qu'ils savent déjà faire seuls. En revanche, faire produire des textes personnels, c'est-à-dire assumés, manifestant une élaboration, une pensée, un point de vue sur l'objet du texte, permet d'obtenir des textes de plus en plus cohérents, riches en informations et jugés intéressants par leurs lecteurs. Peu importe alors que les élèves utilisent les mots des autres et que les situations qu'ils racontent, les connaissances ou les informations qu'ils rapportent ne soient pas originales, ou frisent même parfois le stéréotype. Les récits de disputes et de bagarres que nous avons analysés rendent compte finalement d'un petit nombre de situations différentes: frictions entre frères et sœurs à l'occasion d'un épisode de la vie quotidienne, brouilles passagères entre copains, rivalités amoureuses... Ils utilisent souvent les mêmes mots, par exemple les mêmes répliques cinglantes empruntées à un texte ressource. Mais à travers la réécriture assistée, s'affirme une subjectivité, une intention personnelle, comme, dans le texte de Marianne reproduit plus haut, la cohérence du « parler enfant »... intention qui n'est sans doute pas sans rapport avec le plaisir qu'elle a elle-même pris à lire « des livres qui parlent comme des enfants » (Perrot, 1987), à l'instar du *Petit Nicolas* de Goscinny.

Apprendre à écrire nécessite de la part de l'élève de s'imprégner de modèles multiples et à titre d'étape de recopier les éléments qu'il n'a pas encore en mémoire, au service de sa propre intention d'écriture. La confusion entre la nécessité de cette activité mentale qui engage tout le sujet et l'appel à des textes originaux est donc selon nous à mettre au nombre des confusions qui empêchent les élèves de développer leurs compétences rédactionnelles.

## 5. Écriture et vérité

Le partage entre les livres qui rendent compte du monde réel (les documentaires) et ceux qui relèvent de la fiction (*grosso modo*, la littérature) est clair dans l'esprit des élèves. Cette distinction « spontanée » et structurante entre le « pour de vrai » et le « pour de faux » est aussi une catégorisation scolaire et culturelle; le classement des livres dans les bibliothèques en est un exemple. Alors, d'où vient la perplexité ou la confusion de beaucoup d'élèves en situation de production de textes de fiction ? Notre hypothèse est que, là non plus, le contrat didactique n'est pas clair.

Dans les pratiques ordinaires, la rédaction scolaire possède un statut ambigu. Le pas n'est pas toujours franchi, auquel invitent les Instructions officielles pour le primaire de 2002 et auquel correspondait déjà le dispositif « textes ressources » : écrire de la littérature. L'influence est encore grande de la rédaction traditionnelle et de l'appel à l'expérience des élèves qui accompagnait sa pratique (Crinon, 2005).

M.-F. Bishop (2004) en a fait l'histoire dans sa thèse sur les écritures de soi à l'école. La rédaction telle qu'elle se constitue au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle et perdure de manière stable jusqu'aux années soixante-dix se caractérise par la fréquence des injonctions autobiographiques. Cependant les critères implicites d'évaluation des enseignants montrent que ces injonctions ne doivent pas être prises au pied de la lettre. L'écriture est outil d'imprégnation morale et l'école attend l'expression, non pas de la vie réelle des élèves, mais de scénarios préétablis et de commentaires convenus. Brouillage donc des attentes réelles de l'institution et des enseignants: la demande de fictionnalisation de l'expérience quotidienne reste implicite<sup>15</sup>. Paradoxe d'une injonction à parler de son expérience, et en « je », mais par une amplification à partir d'un canevas fourni et en aboutissant à la célébration des valeurs morales attendues: bonheur de la vie de famille, éloge du travail, bienfaits de l'instruction... La contamination du modèle, à la fin de la période, par l'irruption des valeurs individualistes, les pratiques de texte libre tirées de leur contexte, l'insistance sur la demande de sincérité et de vérité, a encore accru la confusion. Les élèves peuvent-ils faire autre chose que ce qui leur est demandé, et inventer-mentir ? Mais rien dans leur expérience ne correspond aux consignes proposées. Refus sans doute aussi de beaucoup d'entre eux de se représenter selon ce modèle d'enfant qui emprunte des sentiments convenus, dans des situations convenues. Car écrire, nous l'avons dit, et en particulier écrire sur soi, c'est donner ordre et sens à son expérience, à ses valeurs et à ses représentations du monde, se structurer en tant que sujet.

Clarifier le contrat est donc particulièrement important. Il ne suffit pas de préciser, au moment de la consigne, qu'il s'agit de littérature et que la littérature est le domaine de la fiction. Car les représentations préalables des élèves persistent longtemps. Surtout lorsqu'il s'agit d'écrire l'expérience personnelle. « Doit-on dire la vérité ? » demandent souvent les élèves en cours d'écriture. « Qui va me lire ? Parce que ce que je raconte c'était vraiment une grosse bêtise ! » Il est arrivé que les réticences d'élèves à raconter quelque chose dont la révélation risquait de les mettre en péril soit justement l'occasion de clarifier ce qu'est écrire une histoire. « On peut mentir ! », dira-t-on malicieusement. Ou plutôt, les catégories de vérité et de mensonge n'ont pas lieu d'être ici, dans le domaine du récit littéraire, contrairement aux textes où prévaut une intention descriptive.

Il importe donc que les élèves se sentent engagés dans une écriture de fiction, même s'il s'agit d'autofiction. Mais à partir de quelle matière écrit-on ? De l'expérience (la vie, un fait divers...) et de la littérature (un mythe, une scène, une figure littéraire...). C'est à la pratique des écrivains que nous proposons aux élèves de se référer. Et la lecture de ce qu'en disent les écrivains eux-mêmes peut aider les élèves à comprendre ce qu'est cette fictionnalisation du réel, cet appui sur un souvenir pour en faire autre chose, en l'amalgamant avec d'autres

---

15. Voir aussi Dominique Bucheton (1995) qui montre le caractère différenciateur de cet implicite du contrat.

souvenirs et avec des éléments tirés de textes lus. Nous avons ainsi souvent, après avoir fait lire le roman de Peter Härtling *Ben est amoureux d'Anna*, utilisé sa préface, qui présente la question en termes clairs et simples :

« [...] Je me souviens très bien qu'à l'âge de sept ans je suis tombé amoureux pour la première fois. La petite fille s'appelait Ulla. Ce n'est pas l'Anna dont je parle dans ce livre. Mais, quand j'ai raconté l'histoire d'Anna, j'ai souvent pensé à Ulla. »

Cette clarification va de pair avec une clarification de ce qui se passe quand on lit la fiction<sup>16</sup>. On lit la fiction en tant que telle. Une des conditions de la fiction littéraire est qu'elle soit reconnue comme fiction, dans un cadre pragmatique clair, tout en faisant en sorte que l'univers représenté ressemble suffisamment à un univers réel pour que la confusion soit possible. C'est ce qui distingue la littérature du mensonge, du leurre, de la tromperie ou de la mystification.

Le roman d'expérience personnelle est particulièrement intéressant à cet égard parce que c'est là que les confusions entre fiction et leurre peuvent apparaître le plus nettement et être travaillées. Mais les confusions ne sont pas pour autant absentes lorsqu'on lit et qu'on écrit des textes appartenant à d'autres genres, roman d'aventures, conte, nouvelle fantastique... La croyance qu'il faut dire le vrai est ici bien souvent remplacée par la croyance symétrique que tout est possible, puisque ce n'est pas vrai, aux dépens de la création d'un univers cohérent et où les préoccupations personnelles de l'auteur auraient aussi leur place à l'intérieur des conventions<sup>17</sup> du genre.

Préciser le contrat didactique de l'écriture de fiction littéraire, c'est donc tenter de détruire l'idée qu'écrire, c'est dire la vérité (ou, symétriquement, dire n'importe quoi) et tenter d'y substituer une conception de l'écriture comme manifestation d'une intention. Bien sûr, cela nécessite d'abord d'avoir soi-même ressenti des émotions de lecteur, de s'être laissé aller à cette immersion mimétique (Schaeffer, 1999) qu'implique la fiction littéraire, de s'être pris à l'illusion référentielle, reconnu dans des personnages, d'avoir ri, tremblé, été surpris ou impatient de connaître la suite. C'est ce qu'à son tour, l'élève va devoir provoquer chez son lecteur. À lui maintenant de créer des effets, à lui ce travail d'auteur sur son texte pour traduire une intention<sup>18</sup>. À lui d'imaginer

---

16. Certains livres au statut incertain s'y prêtent particulièrement. Le roman d'Allan W. Eckert, *La rencontre* (Le Livre de poche jeunesse) est sous-titré dans sa traduction française « L'histoire véridique de Ben MacDonald ». Raconte-t-il une histoire vraie ? Quelle est la place du fait divers original et de la fiction ? Le récit paraîtrait-il aussi réel sans travail de fictionnalisation ? Quel rôle joue cette mise en avant du caractère « véridique » de l'histoire ?

17. La chance dont bénéficient le héros de romans d'aventures, les formules magiques des contes merveilleux ou les revenants des nouvelles fantastiques...

18. Nous répétons que nous ne voulons pas dire par là que ce travail est un habillage linguistique et stylistique d'idées préalablement arrêtées. Les choses sont plus complexes, les idées initiales se transforment, le travail du texte fait lui-même évoluer les intentions ; la planification est un processus récurrent. Comme le disent certains écrivains, les personnages ont leur vie propre. Le travail sur le texte permet de définir des effets esthétiques imprévus. Ainsi une élève de CM1, au cours d'une séance d'écriture assistée par ordinateur, prend à témoin l'adulte d'une trouvaille : l'expression « le matin même », découverte dans un texte ressource, lui avait permis de donner un nouveau rythme à son propre texte.

la réception de son texte par des lecteurs<sup>19</sup>, afin de ne pas s'exposer à ce « Et alors ? » qui accueille les textes dénués d'intentions perceptibles (Labov, 1978). Travail difficile à conduire à partir de conseils abstraits. C'est grâce à l'imitation et à l'emprunt que se fait la rencontre entre des conceptions de l'élève qui évoluent sur ce que peut être un texte réussi et l'acquisition des connaissances textuelles, linguistiques et stylistiques indispensables pour les mettre en œuvre.

## 6. Les conseils formels

Le quatrième malentendu qui nous paraît avoir des conséquences importantes sur les manières de faire des élèves lorsqu'ils écrivent concerne les règles du bien écrire. Les enseignants donnent volontiers des conseils comme « Faites des phrases simples », « Ajoutez des descriptions », « Utilisez des adjectifs », « Respectez le schéma narratif »... Conseils sans doute pertinents de manière locale, pour tel élève et pour tel texte ou fragment de texte. Il arrive en effet qu'il faille retravailler la syntaxe d'un texte embrouillé, trouver l'adjectif précis, décrire les lieux de l'action pour créer un effet de réel ou une atmosphère inquiétante, ajouter un rebondissement pour relancer l'intérêt... Généralisées, ces règles deviennent caricaturales. Et leur application, en général à contretemps, contribue à la dégradation des textes qui caractérise la plupart des situations de révision ou de réécriture. Les cahiers des évaluations nationales CE2 et 6<sup>e</sup> en offriraient de nombreux exemples, mais nous n'en proposeront qu'un, tiré de nos propres corpus. Nous ne donnons que le début du récit, avec en gras, les ajouts opérés lors de la séance de réécriture :

Rachid, CM1.

« Il était une fois Max et Clément, deux garçons. **Max était brun avec les yeux bleus. Il avait le pantalon noir, le tee-shirt rouge. Clément avait les yeux marrons, les cheveux noirs. Son pantalon est noir, le tee-shirt rouge.** Ce sont des amis, ils sont voisins et ils sont dans la même école.

Un jour, Max est venu chez Clément. **Sa maison était grande. Le jardin était grand. Le salon est grand. La cuisine est petite.** Ils ont joué au foot et à un moment, Max a voulu aller au goal et Clément aussi a voulu aller au goal, alors Clément a dit : Etc. »

Écrire, ce n'est pas appliquer des règles mécaniquement. Il n'y a pas d'algorithme de la production de texte. Pour bien écrire, il est nécessaire de comprendre la nécessité d'un patient travail d'ajustement. Constat trop désespérant

---

19. À l'écrit, pas de *feed-back* du destinataire. On pourrait parler d'une fictionnalisation nécessaire de la situation de communication, dès lors qu'elle n'est pas immédiate. Nous n'aborderons pas, car ce n'est pas l'objet présent, les dispositifs de travail collaboratif qui aident à cette prise en compte du lecteur.

pour le livrer aux élèves, qu'il faut encourager, aider à réussir ? Rien de désespérant en fait si l'on a à sa disposition les ressources que constituent d'autres textes, et si l'enseignant travaille au côté de chaque élève pour lui montrer comment se servir de ces ressources afin d'étoffer son texte, car il n'est nul effet automatique d'aucun outil. Le conseil dès lors est personnalisé, le travail opéré sur le texte concourt à la création d'effets particuliers sur le lecteur. Il ne s'agira pas forcément de faire développer une situation initiale en présentant les personnages et les lieux, mais si telle était la structure de la première version du texte, de prendre en compte cette analepse que le jeune scripteur avait ébauchée en jetant son lecteur au cœur de l'action dès le début de son récit d'aventures. Ce n'est pas forcément décrire un personnage à grand renfort d'adjectifs et en variant les verbes utilisés, mais c'est plutôt expliciter leurs intentions, dans la cohérence avec la suite de leurs actions. Nous l'avons dit, il y a rarement à redire quant à la structuration des récits produits : les élèves écrivent « spontanément » des récits conformes au schéma narratif décrit par les théoriciens de la narratologie. Cela ne signifie pas que la cohérence narrative soit toujours visible, que l'on perçoive nettement quels sont les buts et les raisons d'agir, les « états intentionnels » (Bruner, 1996) des personnages, ce qu'ils tentent pour atteindre leurs buts, la manière dont ils réussissent ou échouent dans leurs tentatives (Black & Bower, 1980 ; Bremond, 1966). Mais, là encore, travailler avec les élèves leurs productions dans ce sens ne signifie pas que des savoirs analytiques transformés en procédures généralisables puissent les y aider, dès lors qu'ils sont traduits par beaucoup d'élèves, ceux justement qui sont le plus en difficulté<sup>20</sup>, en une conception mécanique de ce qui doit être mis en œuvre pour écrire.

## Conclusion

La manière dont les élèves se représentent l'activité d'écriture, et en particulier l'activité d'écriture de fiction, apparaît comme un enjeu didactique important. Les confusions sur les buts et la nature des tâches scolaires d'écriture constituent des obstacles à la réussite dans ces tâches et à l'apprentissage de l'écriture. Nous avons identifié quatre malentendus sur ce qui est en jeu dans la demande scolaire de rédaction et ce qu'il faut mettre en œuvre pour y répondre avec succès.

1. Écrire est une activité semblable à l'activité de lecture et le texte qu'on écrit alors est du même genre que ceux qu'on écrit pour accompagner la lecture.
2. Écrire exige la recherche de l'originalité.
3. Écrire exige de dire le vrai et de manière sincère.
4. Écrire, c'est appliquer des règles.

---

20. Nous n'évoquerons pas les textes ampoulés et ridicules auxquels aboutissent les bons élèves, dans la mesure où ils n'ont pas les mêmes conséquences fâcheuses sur la réussite des apprentissages ultérieurs, dès lors qu'il y a identification d'un genre particulier, la rédaction scolaire.

Nous avons montré l'intérêt, pour modifier ces représentations, d'ancrer clairement la rédaction scolaire dans une écriture de la fiction littéraire. Le dispositif d'aide à l'écriture fondé sur une interaction entre l'écriture et la lecture de textes ressources a constitué un outil pour modifier ces conceptualisations de l'écrit. Nous avons proposé des tâches où les élèves ont pu comprendre la nature des activités d'écriture : un faire possible grâce à une aide et une explicitation de ce qu'on fait. Nous avons pu repérer, au cours de notre programme de recherche, des évolutions importantes. Les élèves, de manière massive, ont renoncé à certaines conceptions implicites (la transparence de l'écrit, la recherche de l'exhaustivité et de l'originalité...) liées à leurs pratiques scolaires antérieures et ont acquis un ensemble de connaissances sur la nature de l'écriture, le rôle de la réécriture et les procédures qui peuvent être mises en œuvre<sup>21</sup>.

Le travail est aussi à mener du côté des enseignants. Car les malentendus ont d'autant plus de risque d'être entretenus que les enseignants ne sont pas eux-mêmes au clair sur l'écriture. L'échec des apprentissages se co-construit entre élèves et enseignants.

### Bibliographie

- BAKHTINE, M. (1977) : *Marxisme et philosophie du langage*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BAKHTINE, M. (1978) : *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard.
- BAUTIER, É. & ROCHEX, J.-Y. (1997) : « Apprendre : des malentendus qui font la différence », in J.-P. TERRAIL (dir.), *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute.
- BISHOP, M.-F. (2004) : *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*. Thèse de doctorat, université de Lille 3.
- BLACK, J. B. & BOWER, G. H. (1980) : "Story understanding as problem solving", *Poetics*, n° 9, p. 223-250.
- BREMOND, C. (1966) : « La logique des possibles narratifs », in *Communications*, n° 8, *L'analyse structurale du récit*, Paris, Le Seuil.
- BROUSSEAU, G. (1986) : « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques », *Recherches en didactique des mathématiques*, n° 7.
- BRUNER, J. S. (1996) : *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- BUCHETON, D. (1995) : *Écriture réécritures. Récits d'adolescents*, Berne, Peter Lang.
- CHAUVEAU, G. & ROGOVAS-CHAUVEAU, É. (1990) : « Les processus interactifs dans le savoir-lire de base », *Revue française de pédagogie*, n° 90, p. 23-30.

---

21. Nous ne sommes pas revenu ici sur le rôle de l'outil logiciel et l'analyse de l'activité d'écriture, complémentaire à celle développée dans cet article, en tant qu'activité instrumentée. Voir Crinon & Legros, 2000 et Crinon, Legros & Marin, 2002-2003.

- CRINON, J. (1999) : « L'ordinateur, un outil d'écriture personnelle », *Le Français aujourd'hui*, n° 127, p. 92-98.
- CRINON, J. (2001) : « Des environnements logiciels pour mieux écrire », in J. CRINON & C. GAUTELLIER (dir.), *Apprendre avec le multimédia et Internet* (p. 81-96), Paris, Retz.
- CRINON, J. (2005) : « L'écriture littéraire et les genres », Journées d'étude « Peut-on scolariser l'écriture littéraire ? », IUFM de Créteil, 7 et 8 juin 2005.
- CRINON, J. & LEGROS, D. (2000) : « De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil », *Repères*, n° 22, p. 161-175.
- CRINON, J. & LEGROS, D. (2002) : "The Semantic Effects of Consulting a Textual Data-Base on Rewriting", *Learning and Instruction*, n° 12, p. 605-626.
- CRINON, J., LEGROS, D. & MARIN, B. (2002-2003) : « Écrire et réécrire au cycle 3 : l'effet des mots clés sur la réécriture, avec et sans assistance informatique », *Repères*, n° 26-27, p. 187-202.
- CRINON, J. & PACHET, S. (1998) : « Et pourtant elles n'avaient que sept ans ! », *Cahiers pédagogiques*, n° 363, p. 48-50.
- CRINON, J. & VIGNE, H. (2002) : *Écrire en lisant des récits de vie*, Créteil, CRDP. [Logiciel d'aide à l'écriture]
- DENHIÈRE, G. & LEGROS, D. (1983) : « Comprendre un texte: construire quoi ? avec quoi ? comment ? », *Revue française de pédagogie*, n° 65, p. 19-29.
- GENETTE, G. (1982) : *Palimpsestes. La littérature au second degré*, Paris, Le Seuil.
- GOIGOUX, R. (1998) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Éditions du CNEFEL.
- HAYES, J. R. (1996) : "A new framework for understanding cognition and affect in writing", in C. M. LEVY & S. RANSDELL (éds.), *The science of writing* (p. 1-28), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates (traduction partielle in A. PIOLAT & A. PÉLISSIER, J. (1998) : *La rédaction de textes*, Lausanne, Delachaux et Niestlé).
- HAYES, J. R. & NASH, J. G. (1996) : "On the nature of planning in writing", in C.M. LEVY, C. M. & S. RANSDELL, S. E. (éds.), *The science of writing* (p. 29-56), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- KINTSCH, W. (1998) : *Comprehension. A paradigm for cognition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- LABOV, W. (1978) : *Le parler ordinaire*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- LEGROS, D., CRINON, J. & MARIN, B.: « De l'aide à la réécriture à son apprentissage: le rôle d'une base de données textuelles », *Langages* (à paraître).
- MAUREL-INDART, H. (1999) : *Du plagiat*, Paris, PUF.
- PENLOUP, M.-C. (1999) : *L'écriture extrascolaire des collégiens*, Paris, ESF.
- PERROT, J. (1987) : *Du jeu, des enfants et des livres*, Paris, Éditions du Cercle de la librairie.

- REUTER, Y. (1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- RICHARD, J.-F. (2004) : *Les activités mentales, De l'interprétation de l'information à l'action*, Paris, Armand Colin.
- RICCEUR, P. (1985) : *Temps et récit*, Paris, Le Seuil, volume III.
- ROPÉ, F. (1994) : « Synthèse des recherches en didactique portant sur les interactions lecture-écriture », in Y. Reuter (éd), *Les interactions lecture-écriture*, p.191-218, Berne, Peter Lang.
- SCHAEFFER, J.-M. (1999) : *Pourquoi la fiction ?*, Paris, Le Seuil.
- VAN DEN BROEK, P. (1994) : "Comprehension and memory in narrative texts: inference and coherence", in M. A. GERNSBACHER (éd.), *Handbook of psycholinguistics* (p. 539-588), New York, Academic Press.
- VAN DIJK, T. A. & KINTSCH, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*, New York, Academic Press.