



HAL
open science

Question des genres à l'école : les compétences langagières à travers l'exemple de la narration et de l'argumentation

Marie-Noëlle Roubaud, Christina Romain

► **To cite this version:**

Marie-Noëlle Roubaud, Christina Romain. Question des genres à l'école : les compétences langagières à travers l'exemple de la narration et de l'argumentation. *Verbum* (Presses Universitaires de Nancy), 2018, tome XL (1), pp.103-131. hal-01979966

HAL Id: hal-01979966

<https://amu.hal.science/hal-01979966>

Submitted on 14 Jan 2019

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

QUESTION DES GENRES À L'ÉCOLE : LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES À TRAVERS L'EXEMPLE DE LA NARRATION ET DE L'ARGUMENTATION¹

Marie-Noëlle ROUBAUD

Aix Marseille Université, ADEF, Marseille

Christina ROMAIN

Aix Marseille Université, CNRS, LPL Aix-en-Provence

RÉSUMÉ

L'article s'intéresse à la pratique de différents genres à l'école et à leur enjeu sur le développement des compétences langagières d'élèves de 8 à 10 ans. La comparaison de deux situations d'écriture pour deux genres différents (narratif et argumentatif), avec ou sans étude préparatoire du genre ciblé, amène à constater d'une part qu'il existe bien une corrélation entre la conduite d'un travail préliminaire sur le genre et l'écriture individuelle par des élèves jeunes. D'autre part, l'étude confirme que si certaines compétences langagières sont communes aux deux genres, d'autres sont propres à chacun d'eux. Une étude spécifique de chaque genre s'avère donc nécessaire pour accompagner le jeune élève dans le développement de ses compétences langagières.

ABSTRACT

The article focuses on the practice of different genres in school and their stake in the development of the skills of 8 to 10 year old pupils. The comparison of two writing situations for two different genres (narrative and argumentative), with or without a preparatory study of the targeted genre, leads to the conclusion that there is a correlation between the conduct of preliminary work on gender and individual writing by young students. On the other hand, the study confirms that while some language skills are common to both genres, others are specific to each. A specific study of each genre is therefore necessary to accompany the young student in the development of his language skills.

¹ Nous tenons à remercier les relecteurs anonymes pour leurs remarques avisées.

INTRODUCTION

Si le genre en 2008 est un élément déterminant dans l'enseignement du français au secondaire² (Prunet 2016 : 134), il n'en a pas été de même dans l'enseignement primaire (Brunel, 2016 : 121). Il a fallu attendre les derniers textes officiels pour l'école élémentaire en 2015 pour que le mot « genre » y fasse son entrée. Pour illustrations, ces deux formulations extraites du *Bulletin officiel* de 2015 : « Ils [les élèves] apprennent à écrire des textes de genres variés » (Cycle 2 : 20) et « tous les genres (différents types de récits, poèmes, scènes de théâtre) sont pratiqués » (Cycle 3 : 114). Le mot « genre » avoisine celui de « type » (terme consacré dans les instructions officielles antérieures à 2015) ; nous allons revenir sur la terminologie adoptée. À l'instar de nombreux auteurs, nous sommes persuadées qu'il faut faire du genre un objet d'enseignement-apprentissage et nous préciserons les enjeux d'une telle pratique.

Nous pensons que les bienfaits d'un tel travail sur les genres dépendent de la démarche pédagogique : nous présenterons nos choix méthodologiques dans une seconde partie. Afin de vérifier notre hypothèse selon laquelle un entraînement à la pratique des genres est bénéfique pour l'écriture, nous avons recueilli des textes dans quatre autres classes d'élèves de 8 à 10 ans, dont deux n'ont reçu aucun entraînement spécifique aux genres concernés par notre étude.

Le corpus, constitué de 46 textes appartenant au genre narratif, et 48 au genre argumentatif, sera analysé dans la dernière partie, selon les indicateurs linguistiques les caractérisant mais également dans une approche contrastive : comparer les classes ayant reçu ou non un entraînement. Ce travail amènera à envisager des perspectives pour l'étude de genres à l'école : entraîner les élèves à la production de genres variés dans une approche intégrative de la langue.

1. LA QUESTION DES GENRES

Pour classer les textes, on a eu recours à la notion de *situations* (conversation, interview, débat...), qui a permis d'orienter la constitution de corpus (équipe DELIC 2004, pour le français parlé) et celle de *tâches* linguistiques (expliquer, raconter décrire...), qui est encore en vigueur de nos jours à l'école pour faire écrire les élèves (Roubaud 2017). Ces diverses typologies se sont avérées trop générales et une précision bien plus grande dans le découpage s'est révélée nécessaire (Cappeau 2001). La notion de *genre* a répondu à cette attente.

² Le secondaire (ou second degré) regroupe en France le collège et le lycée. L'école primaire (ou premier degré) comprend l'école maternelle et l'école élémentaire (élèves de 3 à 11 ans) qui comprend le cycle 2 (élèves de classes de 6 à 9 ans) et le cycle 3 (élèves de 9 à 11 ans). La première année du collège (6^{ème}) fait partie du Cycle 3 dans les programmes de 2015 et les trois autres classes du collège (5^{ème}, 4^{ème} et 3^{ème}) sont regroupées dans le cycle 4.

1.1. La notion de genre

Elle émerge dans les années 1980 dans le champ des sciences du langage, même si d'autres termes gravitent autour d'elle, comme nous le rappelle Beacco (2004 : 114) :

Pour cerner cette conformité des textes à un genre discursif, on a utilisé, outre *type*, des termes comme *prototype* (*stéréotypes*), *matrice* [...], *modèle*, *horizon d'attente*, ensemble de *règles*, *régulations*, *normes*, et la liste n'est pas close. Ces termes renvoient à des termes comme *similitude* (par affiliation, reproduction, duplication...), comme *contrainte* d'intensité variable (*modèle* étant ambigu de ce point de vue) et/ou comme *réfèrent abstrait*.

Issue des « genres du discours » de Bakhtine (1952/1984), cette notion est d'abord reprise en littérature (pour un bref éclairage historique : Canvat 2003 ; Reuter 2007 ; Dolz & Gagnon 2008 ; Denizot 2016). Puis elle prend un nouvel essor sous l'impulsion de la linguistique sur corpus à partir des années 1990, lors de l'établissement de grands corpus oraux et écrits. Ce changement d'échelle entraîne alors un archivage plus précis des données et les outils d'analyse permettent un traitement automatique du corpus, montrant par là-même l'importance d'un classement par genres (Malrieu & Rastier 2001 ; Blanche-Benveniste 2005 ; Elalouf & Boré 2007). Ces derniers sont définis par un faisceau de critères à la différence des types qui ne reposent que sur un seul critère « qui dépend de l'analyste » (Rastier 2001).

Ce changement de dimension conduit à renouveler en profondeur l'analyse des données, les ressources grammaticales n'étant pas distribuées de la même façon selon les genres (Biber *et al.* 1999, Lee 2001). Il fait émerger la « fonction structurante » du genre (Prunet 2016 : 133), le « caractère déterminant du genre sur les usages linguistiques » (Malrieu & Rastier 2001), sa nécessaire prise en compte « pour mesurer les compétences des locuteurs » (Blanche-Benveniste 2010 : 84). Bon nombre de travaux montrent que chaque genre possède son propre système linguistique – à titre d'exemples : pour le genre narratif, Adam (1984, 2011) ; Malrieu (2004) ; pour le genre informatif, Combettes & Tomassone (1988) ; Schneuwly (1988) ; pour le genre argumentatif, Canelas-Trevisi & Bain (2009) ; Garcia-Debanco (1996) ; pour les interviews politiques, Blasco & Cappeau (2012) – et que certains faits linguistiques se distribuent différemment selon le médium concerné : oral ou écrit (entre autres : Blanche-Benveniste 1993, 1995, 2000a).

1.2. Les genres scolaires

Parmi cette « extrême variété de genres discursifs » (Adam 2001), certains ont intégré l'espace scolaire, subissant « un processus de scolarisation » (Dolz & Gagnon 2008 ; Denizot 2010, 2016), l'école les transformant (Schneuwly & Dolz 1997 : 34) :

[...] le genre travaillé à l'école est **toujours une variante**³ du genre de référence, construite dans une dynamique d'enseignement / apprentissage, pour fonctionner dans une institution dont le but premier est précisément ceci.

Cependant, en France « il existe une répartition des genres scolaires dans l'école et le collège » (Elalouf & Boré 2007 : 63). Dès 1987, David remarquait déjà que les textes argumentatifs étaient peu utilisés à l'école, même si quelques années plus tard, des conduites argumentatives sont préconisées à l'oral dans les classes (Garcia-Debanc 1996 : 50). Actuellement, c'est encore le genre narratif qui prévaut à l'école (Roubaud 2017 : 116). Comme l'écrit Gausse (2016 : 7), « en France [...] savoir argumenter semble moins primordial que les contenus disciplinaires ».

Les genres sont entrés dans les curricula scolaires en Suisse romande (Dolz, Noverraz & Schneuwly 2001 ; Schneuwly 2007 ; Bulea 2013), au Québec pour le secondaire (Chartrand & Émery-Bruneau 2013), Ils ne sont intégrés en France qu'en 2015 dans les nouveaux programmes ministériels (cf. *supra*). La place qu'ils y tiennent n'est pas la même, comme l'affirment Schneuwly & Sales Cordeiro (2016 : 84) : alors qu'en Suisse et au Québec, « les genres deviennent des principes constitutifs, organisateurs de plans d'études », la France en fait « un usage analytique (pour l'enseignement de la langue première) ».

L'intérêt de travailler les genres à l'école est reconnue de nos jours dans l'espace francophone (De Pietro & Schneuwly 2003 ; Boré 2007 ; Dolz & Gagnon 2008 ; Denizot 2010 ; Chartrand 2016). Des chercheurs ont par ailleurs démontré que les enfants jeunes (à partir de 5 ans) sont très tôt sensibles aux genres les plus connus (Teberosky 1993 ; Chanquoy & Fayol 1995).

Cette adhésion aux genres s'explique par les enjeux liés à leur enseignement. Non seulement, le genre est, pour l'élève, un outil de développement de ses compétences cognitives et langagières (Dolz & Gagnon 2008 ; Chartrand 2016), mais il constitue également, pour celui qui le pratique, une clef pour la réussite de ses conduites discursives. C'est ce qu'on peut lire en filigrane dans cette formulation des programmes pour l'école (2015 : 20) : « Avec l'aide du professeur, ils [les élèves] établissent les caractéristiques du texte à produire et ses enjeux ». L'appropriation des genres doit permettre aux élèves d'identifier les situations langagières et de pouvoir ainsi interagir en société, à l'oral comme à l'écrit. Nous pourrions reprendre à notre compte les propos de Prunet (2016 : 134) en remplaçant « secondaire » par « primaire » :

Le genre apparaît comme un élément déterminant de l'enseignement du français dans le secondaire, en ce qu'il permet à la fois d'acquérir des connaissances sur le monde, de classifier, de guider et de contrôler la lecture et l'écriture.

³ Ce sont les auteurs qui soulignent (d'où la mise en gras).

2. NOS CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Notre recherche va dans le sens d'un « enseignement explicite et réflexif » des genres (Chartrand 2016 : 64). Ceux-ci s'apprennent « par la pratique langagière scolaire, à travers les contraintes mêmes de la situation et les interactions avec d'autres » (Schneuwly & Dolz 1997 : 32). Nous poursuivons la réflexion menée sur les genres scolaires et tentons de démontrer, par une analyse contrastive, qu'un entraînement systématique des élèves à la pratique de genres variés dans une approche intégrative de la langue en favorise la production tant dans sa dimension propre (produire un genre) que dans sa dimension qualitative (richesse des compétences langagières convoquées pour cette production).

2.1. La démarche

L'expérimentation a porté sur deux genres précis : le narratif (pratiqué en classe dès le plus jeune âge, à l'oral et à l'écrit) et l'argumentatif (peu pratiqué, quel que ce soit le médium) dont la finalité était de faire produire un texte individuel à des élèves de 8 à 10 ans.

Pour le choix de la démarche, nous référons à la pédagogie fondée sur le genre de la *Sydney school* (Rose & Martin 2012), dont Schneuwly & Sales-Cordeiro (2016 : 96) en reprennent les principes :

Dans un contexte donné bien défini et avec des contenus explicites, un texte modèle est déconstruit dans un premier temps pour en montrer le mode de construction. Dans un deuxième temps, la classe élabore collectivement un texte du genre travaillé. Ce n'est qu'ensuite qu'un texte du genre travaillé est rédigé indépendamment par chacun des élèves.

Cette démarche tripartite (déconstruction d'un texte modèle, écriture collective puis écriture individuelle d'un texte du même genre) a été appliquée dans deux classes (l'une travaillant sur le genre narratif et l'autre sur le genre argumentatif) que nous appellerons « classes entraînées ». Le « texte modèle » est dans le premier cas un conte (*Hansel et Gretel*) et dans le second cas, un texte argumentatif (*Le plan « ours » dans les Pyrénées*) extrait d'un site polémiquant sur l'introduction des ours dans les Pyrénées. Ces textes, en tant que représentant un genre sont les déclencheurs de l'activité d'écriture :

Dans le cadre d'un enseignement articulé autour de la notion de genre, on comprend que c'est l'usage d'un genre précis qui détermine la production du texte comme sa lecture. En tant qu'outil ayant atteint un « degré d'abstraction », (puisque'il est la matrice d'un ensemble de textes identifiables sous cette étiquette), il « guide et contrôle l'action en cours de réalisation », que ce soit un travail d'écriture ou de lecture. (Prunet 2016 : 133)

L'utilisation d'un texte modèle donne lieu à des processus d'apprentissage appropriés dans une démarche intégrative ou dans le cadre d'une « didactique intégrée de la réception et de la production orale et écrite »

(Dolz & Gagnon 2008 : 194) : lecture puis appropriation du contenu informatif, analyse puis appropriation de la forme linguistique et enfin écriture par l'élève d'un texte appartenant au genre étudié. À l'instar de Bronckart (2008 : 114), nous pensons qu'il faut « intensifier les mécanismes d'*aller-retour* » entre la didactique des textes et la didactique de la langue, si l'on veut que l'élève comprenne que « les textes ne diffèrent pas seulement par leur thématique mais aussi par leurs propriétés linguistiques et compositionnelles » (Bulea 2013 : 204).

Pour démontrer les potentialités d'un dispositif d'enseignement structuré par la notion de genre et articulé autour de la lecture et de l'écriture, nous avons recueilli des textes dans deux classes (que nous appellerons désormais « classes témoins ») qui n'ont pas eu de texte modèle « initiateur » de l'activité d'écriture, les élèves ayant produit « directement » un récit de fiction pour l'une et un point de vue argumenté pour l'autre. C'est le texte produit (au sens d'unités linguistiques, cf. Schneuwly & Dolz, 1997 : 29) qui est soumis à notre étude dans cet article et non pas une analyse de la démarche.

Nous avons comparé des textes produits par des élèves du même âge lors d'une activité où ils devaient écrire un récit de fiction et pour d'autres, où ils devaient présenter un point de vue argumenté. Cette comparaison entre différents textes est rendue possible car « tout texte est indexé à un genre », comme l'écrit Malrieu (2004 : 75) :

Je préfère dire que tout texte trouve sa forme linguistique à travers un genre, car c'est au niveau du genre que se constitue la norme instituante, car c'est à travers les contraintes du genre que les textes sont saisis et interprétés.

Il est en effet raisonnable de penser qu'un récit de fiction ou un écrit argumentatif produit par des élèves d'une même tranche d'âge offre « des ressemblances de structure et de langue » (Boré 2007 : 20). Ces productions possèdent « un air de famille » (Adam 2001 : 26) : elles partagent des critères externes et internes qui déterminent les genres (Biber *et al.* 1999 ; Blanche-Benveniste 2000b ; Bilger & Cappeau 2004 ; Biber & Conrad 2010).

Les textes recueillis proviennent de quatre classes d'élèves de 8 à 10 ans, appartenant à un milieu homogène de type favorisé⁴ (afin de permettre la comparaison) situées dans deux établissements de l'académie d'Aix-Marseille (communes du sud de la France).

Le genre narratif a concerné des élèves de CM1 (cours moyen 1^{ère} année, 9-10 ans) et plus particulièrement le récit de fiction, que les élèves fréquentent dès le plus jeune âge. Dans la classe témoin, en janvier, les élèves

⁴ Les milieux d'appartenance de ces élèves peuvent être regroupés en milieu socioculturel dit « favorisé » par opposition à un milieu socioculturel dit « défavorisé ». Cet indicateur permet de prendre en compte une série de sous-indicateurs dont la localisation géographique de l'école et du domicile de l'élève (quartier sensible ou pas, établissement scolaire situé en ou hors zone d'éducation difficile) et la situation économique de la famille (chômage, précarité, etc.).

ont observé une image, affichée au tableau, représentant une grande scène de bataille dans l'espace : avec vaisseaux spatiaux, planètes, extraterrestres dans des soucoupes volantes... Puis ils ont produit un récit de fiction dans laquelle cette scène pouvait s'inscrire (Tableau 1). Dans la classe entraînée, les élèves ont assisté au début du mois de décembre à une représentation théâtralisée de *Hansel et Gretel* à l'école. Le lendemain en classe, ils sont revenus oralement sur ce qu'ils avaient entendu et ils ont comparé la version entendue avec une version écrite du conte de Grimm. Avec l'enseignant, ils ont alors analysé le texte du point de vue des étapes du récit, des connecteurs, des anaphores et des temps employés, produisant une synthèse collective de leurs observations en vue d'une écriture ultérieure. Deux jours plus tard, ils ont écrit un récit de fiction, une histoire courte, narrant le conte de *Hansel et Gretel* (c'est le terme de « petit résumé de l'histoire » qui a été donné comme consigne par l'enseignant, Tableau 1).

Le genre argumentatif a concerné des élèves de CE2 (cours élémentaire 2^{ème} année, 8-9 ans) et plus particulièrement le point de vue argumenté du type « pour ou contre », plus accessible pour les élèves de cet âge. Dans la classe témoin, c'est une phrase écrite sur les cahiers de brouillon des élèves « Il ne faut pas gaspiller l'eau » (utilisée dans le cadre d'une analyse grammaticale destinée à faire produire des infinitifs à partir de la structure en « il faut ») qui a été à l'origine des productions. En effet, la chercheuse, dans la classe à ce moment-là en janvier, a demandé aux élèves de présenter un point de vue argumenté sur cette question par écrit : « Faut-il gaspiller l'eau ? » (Tableau 1). Dans la classe entraînée, fin novembre, les élèves ont lu un texte argumentatif (*Le plan « ours » dans les Pyrénées*) qui répondait à la question : « Pour ou contre l'introduction des ours dans les Pyrénées ? ». Avec l'enseignant, ils ont ensuite déconstruit le texte afin d'en dégager la silhouette : introduction, paragraphes avec arguments, paragraphe final avec contre-arguments, conclusion avec avis final et solutions. Le lendemain, un travail a été mené sur le même texte afin de mettre en évidence les connecteurs utilisés qui ont été classés en connecteurs chronologiques vs connecteurs logiques. Deux jours plus tard, les élèves ont produit un texte argumentatif sur un thème en lien avec leur projet de classe : « Pour ou contre une bibliothèque dans la cour de l'école ? ».

Le Tableau 1 ci-dessous présente les principales données de cette expérimentation : genres étudiés, classes concernées, situation d'écriture (avec la démarche pour les classes entraînées), consigne de l'enseignant et nombre de textes recueillis.

L'étude s'est faite selon deux axes. Le premier (Tableau 1, axe vertical) a consisté à relever des indices internes utilisés par les élèves pour caractériser les deux genres à l'étude. Le second (axe horizontal) a établi une comparaison entre les deux situations (classe entraînée vs classe témoin) afin de dégager d'éventuels liens entre l'impact d'un travail spécifique en amont de l'écriture individuelle et l'utilisation par les élèves de différents indicateurs, tant narratifs qu'argumentatifs.

	Classes témoins	Classes entraînées
Genre narratif	CM1 (9-10 ans) Image affichée au tableau : <i>Grande scène de bataille dans l'espace</i> Écriture individuelle Consigne : « Écrire une histoire à partir de l'image » 22 textes	CM1 (9-10 ans) Représentation théâtrale du conte : <i>Hansel et Gretel</i> 1) Lecture du conte de Grimm 2) Analyse collective du texte et synthèse collective 3) Écriture individuelle Consigne : « Écrire un petit résumé de l'histoire » 23 textes
Genre argumentatif	CE2 (8-9 ans) <i>L'eau</i> Phrase écrite dans le cahier de brouillon de l'élève : « Il ne faut pas gaspiller l'eau » Écriture individuelle Consigne : « Faut-il gaspiller l'eau ? » 24 textes	CE2 (8-9 ans) 1) Lecture d'un texte argumentatif : <i>Le plan « ours » dans les Pyrénées</i> 2) Analyse collective du texte et synthèse collective 3) Écriture individuelle Consigne : « Pour ou contre une bibliothèque dans la cour de l'école ? » 24 textes

Tableau 1. – Tableau synthétique de l'expérimentation

Les recherches sur les productions écrites des élèves sont nombreuses, notamment concernant les erreurs produites (Masseron 1981, 2005), la constitution de grand corpus visant la mise en évidence « des invariants et des éléments de progressivité dans la mise en place des indicateurs de la compétence textuelle » (Elalouf 2005, 2011) mais aussi de la mise en évidence « des perspectives d'interventions d'enseignement dans les classes » (Garcia-Debanç & Bonnemaïson, 2014 : 961). En revanche, les travaux sur les productions écrites des élèves en analyse contrastive, avec ou sans entraînement, sont rares, d'où l'intérêt de notre étude dans cette perspective spécifique d'analyse qui est la nôtre. Pour chacun des deux genres étudiés, nous avons fait le choix d'une sélection d'indicateurs linguistiques à analyser, que nous avons considérés comme des « marqueurs d'organisation » du discours (Masseron 2011 : 133) et qui peuvent être convoqués par les élèves afin de mener à bien la consigne de production textuelle.

2.2. Les marqueurs d'organisation

2.2.1. Pour le genre narratif

Pour le genre narratif, nous avons étudié les indicateurs de la grammaire de texte dans le sens de la production et de la compréhension du texte (Charolles 1976, 1978, 2006). Nous avons relevé dans les textes la présence des indicateurs de cohésion textuelle que sont les connecteurs, les procédés anaphoriques et la progression thématique. Avec ces trois indicateurs, nous avons également choisi d'étudier l'emploi des temps dans la dynamique de la cohésion temporelle (temps du passé, temps du présent et temps du futur) et de la cohésion énonciative (énonciation de type historique ou énonciation de type discours). Ces indicateurs, caractéristiques du genre narratif, sont régulièrement travaillés dans les classes. Notre recherche a comparé leur utilisation dans les textes d'élèves des classes témoins et des classes entraînées. Notre attention s'est portée aussi sur la structure narrative utilisée en nous basant sur la structure du récit à produire. Revenons plus en détails sur ces indicateurs pour préciser nos choix.

Adam (1984) tout comme Schneuwly, Rosat & Dolz (1989) soulignent le double fonctionnement discursif des *connecteurs* qui peuvent à la fois être répartis en catégories (reformulatifs, énumératifs, spatiaux, temporels et argumentatifs) et qui peuvent aussi agir sur la dimension propositionnelle et sur la dimension sémantique de l'énoncé. Dans notre perspective d'étude contrastive, avec et sans entraînement, de la production textuelle narrative d'une part et de la production textuelle argumentative d'autre part, nous avons choisi, comme Schneuwly, Rosat & Dolz (1989 : 43) d'étudier les organisateurs textuels selon leur type : organisateurs temporels, spatiaux, argumentatifs ou dialectiques (opposition / contradiction, accord), explicatifs ou analytiques (aspects énumérés, fonctions, finalités), méta-discursifs (par exemple : *c'est-à-dire, par exemple, bref...*) ». La dimension sémantique détermine le classement que nous avons choisi des connecteurs. Néanmoins, comme le font remarquer Paolacci & Favart (2010), dans la lignée des travaux de Scott (1984), le sens d'un connecteur dépend en tout ou partie de son contexte d'utilisation et nous le prendrons en compte. Le caractère cohésif du connecteur vise à contribuer à la structuration du texte produit. À la suite de Schneuwly, Rosat et Dolz (1989 : 44), nous avons classé dans les connecteurs temporels des expressions présentatives telles que *C'est l'histoire*, « expressions cataphoriques servant d'origine d'un texte comme *il était une fois* », des expressions anaphoriques comme *le lendemain* ainsi que « des expressions pouvant remplir l'une ou l'autre fonction comme *une fois* ». Nous nous sommes donc intéressées aux organisateurs textuels introduisant une étape de la structure narrative mais aussi, plus largement, à l'ensemble des autres connecteurs organisant le récit. Nous avons également comptabilisé le nombre d'organisateur textuels car ils rendent compte de la structuration du récit, de la progression des événements.

Les travaux portant sur les *procédés anaphoriques* présents dans les productions textuelles des élèves sont nombreux et concernent notamment l'étude des traces des choix discursifs (Charolles 1988b), la génétique textuelle (Fabre-Cols 2002) et les régularités des erreurs (Béguelin 1989 a, b). Ces différentes recherches favorisent une exploration de la compréhension du recours et des choix entourant ce procédé de cohésion textuelle. Si les études concernant la « compréhension des anaphores sont très nombreuses en linguistique et en psycholinguistique dans le domaine de la lecture, les travaux portant sur la gestion des anaphores par des apprenants enfants en production écrite sont encore beaucoup moins développés » (Garcia-Debanco & Bonnemaïson, 2014 : 962). Or, il s'avère que l'étude du recours à ces procédés anaphoriques nécessite d'occuper une place significative dans les recherches sur la production textuelle notamment en termes d'apprentissage : les élèves âgés de 11 et 12 ans « ont des difficultés à gérer ces marques de façon cohésive tout au long de leurs propres productions écrites » (Garcia-Debanco & Bonnemaïson, 2014 : 961). Les travaux ont moins porté sur la production (Charolles 1988b ; Schnedecker 1995) que sur la réception des procédés anaphoriques (Charolles 1978, 1988a ; Apothéloz 1995 ; Corblin 1995 ; Kleiber, Schnedecker & Tyvaert 1997 ; Cornish 2009). Cependant l'ensemble des études a montré que les différentes catégories anaphoriques varient en fonction du genre textuel étudié (Schnedecker & Longo 2012). Nous questionnerons donc la présence des procédés anaphoriques dans les textes narratifs produits, avec et sans entraînement, selon les catégories suivantes : anaphores nominales (par exemple : *un vaisseau / l'engin volant*), anaphores pronominales (par exemple : *un vaisseau / il, lui*), anaphore marquée par le déterminant (*un vaisseau / le vaisseau*), sans oublier de noter la présence des anaphores lexicales.

Les instructions officielles (2015 : 113) recommandent de prendre « conscience des éléments qui assurent la cohérence du texte (connecteurs logiques, temporels, reprises anaphoriques, temps verbaux) ». Bien que la « *progression thématique* du texte » soit évoquée plus tardivement dans les programmes, à savoir au cycle 4 (2015 : 243), il nous est néanmoins apparu nécessaire de la prendre en compte afin de pouvoir avoir un regard global sur tous les indicateurs de cohésion textuelle. Nous avons ainsi relevé dans chacun des textes la forme prise par la progression thématique en simplifiant le classement (Combettes 1978, 1992 ; Genevay 1994 ; Chartrand 1997), c'est-à-dire en distinguant la progression thématique exclusivement constante (thème récurrent ou plusieurs thèmes récurrents juxtaposés les uns aux autres) ou bien exclusivement linéaire (articulation entre thème existant et thème nouveau sans passage à thème constant) ou encore complexe (articulation entre des passages à thème constant et à thèmes linéaires favorisant le lien entre le connu et le nouveau).

Concernant *l'emploi des temps* du récit, nous avons recouru à la distinction entre la cohésion temporelle attendue (temps du passé) et la cohésion énonciative : énonciation de type historique avec une articulation entre des

temps tels que imparfait / passé simple (Benveniste 1966 ; Weinrich 1973; Bronckart 1976).

Nous avons également pris en compte les grandes étapes de restitution de l'organisation sémantique du récit. Il s'est avéré que le texte choisi par l'enseignant dans la classe entraînée répondait à une *structure* quinaire (Adam 1984) composée d'une situation initiale, d'un déclencheur, d'une action, d'une résolution et d'une situation finale. Cependant, cette structuration se subdivise également en sous étapes, prises en compte dans notre découpage. Si ce cadre structurel ne s'adapte pas à l'ensemble des productions narratives que les élèves auront à réaliser tout au long de leur scolarité (contrairement aux connecteurs ou aux procédés anaphoriques), il nous a paru néanmoins utile d'y recourir en ce qu'il permettait de rendre compte des grands axes sémantico-structurels d'avancement du récit.

Notre objectif a été de corrélérer les indicateurs textuels aux étapes de la structure narrative utilisée. Nous aurions pu aussi choisir de rapporter la fréquence de ces indicateurs au nombre de mots utilisés par les élèves dans leurs productions (ce que nous aurons peut-être l'occasion de faire dans une prochaine étude) mais cela ne nous aurait pas permis de rendre compte de la corrélation existant entre la structuration de la narration et la présence de ces indicateurs. Par ailleurs, nous souhaitions également pouvoir rendre compte de la dynamique potentielle existant entre le recours simultané entre tous ces indicateurs et la structure textuelle.

2.2.2. Pour le genre argumentatif

Dans les programmes pour l'école de 2015, dès le cycle 2 (à partir de 6 ans), les élèves s'exercent à argumenter oralement afin de procéder à des justifications visant l'expression d'un jugement et d'un choix personnel. Puis, au cycle 3, cet apprentissage se poursuit avec la dimension méthodologique de l'enseignement qui vise l'organisation et la structuration du propos selon le genre du discours visé, le point de vue argumenté y occupant une place centrale à l'oral comme à l'écrit : « Recherche individuelle ou collective d'arguments pour étayer un point de vue, d'exemples pour illustrer » (2015 : 107).

Afin de faire un choix parmi les indicateurs existants, nous avons suivi le modèle décrit par Schneuwly (1988), ou Dolz (1996), concernant le point de vue argumenté, qui distingue la contextualisation (contexte de production et contenu thématique), la planification (les parties du texte : introduction, développement argumentatif et conclusion) et la textualisation (cohésion verbale, cohésion nominale, mécanismes d'organisation – organisateurs logiques et organisateurs spatio-temporels... – orthographe, vocabulaire et ponctuation). À partir de ce modèle, et en prenant en compte l'âge des élèves, nous avons sélectionné certains indicateurs pour l'analyse tout en conduisant une comparaison entre les productions d'élèves des classes témoins et des classes entraînées. L'étude a porté sur les organisateurs argumentatifs utilisés, le nombre d'arguments formulés dans chaque texte (si un argument était

répété plusieurs fois, nous avons fait le choix de ne le comptabiliser qu'une seule fois) et la structuration du texte argumentatif. Revenons plus en détails sur ces indicateurs pour préciser nos choix.

De la même façon que pour le genre narratif, nous nous attendions à ce que la trame argumentative des productions repose sur des organisateurs et connecteurs argumentatifs voire explicatifs. Nous avons relevé dans chaque texte *les organisateurs et connecteurs logiques* (en ce qu'ils contribuent à la structuration textuelle et à l'organisation des arguments), à savoir ceux de cause, d'énumération, et de conséquence/conclusion que nous avons également élargis à ceux d'opposition-de concession et d'hypothèse afin de prendre en compte la sous-structure argumentative. En effet, les organisateurs ou connecteurs logiques servent à la fois à articuler les arguments entre eux et à appuyer le positionnement adopté par l'énonciateur. Ainsi, contrairement à la production textuelle narrative qui obéit à un schéma narratif, chaque production textuelle argumentative est constituée d'arguments qui lui sont propres (Coirier, Gaonac'h & Passerault 1996). Nous avons calculé le nombre moyen *d'arguments* afin de questionner la progression. Par « argument », nous entendons à la suite de Toulmin (1958) et de Dolz & Pasquier (1994) le fait d'« apporter une justification à une assertion ».

Nous avons étudié pour chaque texte la planification à travers trois grandes étapes de *structuration* organisationnelle du texte : la formulation de la thèse, de la thèse et de l'antithèse ou de la thèse, de l'antithèse et de la synthèse (conclusion). Rappelons que le genre concerné tient du point de vue argumenté. Nous nous sommes également intéressées à la verbalisation de la problématisation à travers la formulation introductive de la thèse afin d'examiner la façon dont les élèves prenaient position.

Nous avons donc fait le choix de nous centrer sur l'intention chez l'élève de défendre une opinion, de convaincre à travers la structuration spécifique du texte (thèse explicite, évocation de l'antithèse, arguments, conclusion-synthèse) et la présence de connecteurs argumentatifs spécifiques du genre produit.

3. ÉTUDE DE DEUX GENRES SCOLAIRES : ANALYSE CONTRASTIVE

Cette étude est conduite en comparant des textes produits sans entraînement (classes témoins) et avec entraînement (classes entraînées) par des élèves de 8 à 10 ans. Des exemples extraits de notre corpus illustreront notre propos. Dans le cadre de cet article, afin que le lecteur puisse accéder facilement au contenu et dépasse toute vision « pessimiste » ou « alarmiste » qu'il pourrait avoir sur le texte de l'élève (Cappeau & Roubaud 2005), nous avons effectué une correction des erreurs orthographiques mais en respectant les temps employés par l'enfant (nous y reviendrons plus loin) ainsi que la ponctuation et la mise en paragraphes (qui n'apparaît que pour les textes argumentatifs).

3.1. Le genre narratif

Nous reprenons le cadre d'analyse présenté (cf. 2.2.1.) pour étudier les textes appartenant au genre narratif, écrits par des élèves de CM1 (9-10 ans), tout en comparant les deux situations (témoin *vs* entraînée).

3.1.1. Les connecteurs

Le tableau qui suit regroupe les deux grandes catégories de connecteurs présents dans les récits ainsi que le nombre moyen de connecteurs par texte, selon la classe concernée (témoin ou entraînée) :

	Classe témoin	Classe entraînée
Connecteurs textuels temporels	96,5%	100%
Connecteurs textuels argumentatifs	54,5%	78,5%
Nombre de connecteurs textuels par texte	5,5	8,6

Tableau 2. – La répartition des connecteurs

Les élèves des deux classes utilisent des connecteurs temporels avec une faible différence. Dans la classe entraînée, 100% des élèves les utilisent (ex. 1) ; nous les mettrons en italiques :

- (1) *Un jour*, la marâtre dit au père d'Hansel et Gretel qu'ils doivent aller au bois pour perdre les enfants le père n'en revient pas mais il cède. [...] *Le lendemain*, tout se passe comme prévu et il laisse tomber les cailloux sur le chemin. *Ensuite*, ils arrivèrent à la maison et leur père est très content. *Plus tard*, la marâtre a la même idée et ils ont encore entendu [...] *Puis après* ils retrouvèrent leur père. (C., classe entraînée⁵)

Dans la classe témoin, 96,5% des élèves font de même. Autrement dit, seuls 3,5% des élèves de cette classe n'en convoquent pas (ex. 2) :

- (2) Les pirates de l'espace sont des pirates pas comme les autres : ils voguent dans l'espace. Les pirates de l'espace ont fait prisonnier les extraterrestres lors d'une bataille. Ils leur font des supplices atroces : ils les font passer sur la planche, ils détruisent leurs vaisseaux, etc. Une bagarre explose : les vaisseaux se bombardent : les pirates contre les extraterrestres. [...] (A-I-7, classe témoin)

Dans la classe entraînée, la consigne « Écrire un petit résumé de l'histoire » (Tableau 1) a probablement influencé l'écriture des élèves puisqu'on retrouve en ouverture du texte, sur l'ensemble des productions, *c'est l'histoire de* (ex. 3) dans 73,9% des cas, à côté de la formule traditionnelle

⁵ Pour tous les exemples cités, la référence au corpus dont il est extrait figure dans la parenthèse ainsi que l'identification de la classe.

introdutrice du conte *il était une fois* utilisée seulement dans 8,7% des cas (ex. 4) :

- (3) *C'est l'histoire d'une* famille qui avait que quelques bouts de pain (A., classe entraînée)
- (4) *Il était une fois*, un pauvre bûcheron qui a deux enfants qui s'appellent Hansel et Gretel. (S., classe entraînée)

Pour l'écriture du récit de fiction mettant en scène une bataille dans l'espace, les élèves de la classe témoin, n'ayant eu aucune préparation, ont recouru dans 40,9 % des cas à *il était une fois* (ex. 5) pour introduire leur texte :

- (5) *Il était une fois* une famille extraterrestre qui vivait dans l'espace. (A-I-5, classe témoin)

Une grande majorité des élèves ayant eu une préparation utilisent également des connecteurs argumentatifs dans 78,5% des textes (ex. 6-7) alors que leur nombre est moins important (54,5%) dans la classe témoin (ex. 8) :

- (6) [...] La marâtre (belle-mère) eut l'idée de les abandonner *mais* le père ne veut pas *mais*, la marâtre insista, et le père céda. [...] (M., classe entraînée)
- (7) [...] Le père les embrasse et la famine ne revient plus *car* ils ont de quoi payer. Fin. (Mn., classe entraînée)
- (8) [...] Ils veulent envahir la flotte des renards extraterrestres leurs pires ennemis. *Mais* le combat sera rude *car* les extraterrestres ont des lasers pétroliers et les pirates des épées empoisonnées [...] (A, I, 14, classe témoin)

Au vu du nombre moyen de connecteurs par texte qui passe de 5,5 dans la classe témoin à 8,6 dans la classe entraînée (Tableau 2), nous pouvons faire l'hypothèse que cette augmentation du nombre de connecteurs est à mettre en relation avec le travail sur le genre narratif que l'enseignant a mené avec ses élèves (cf. 2.1.).

3.1.2. Les procédés anaphoriques

Les Tableaux 3a et 3b (p. suiv.) mettent en évidence la diversité des procédés anaphoriques utilisés par les élèves dans leur texte.

Un décalage significatif en termes de convocation des outils étudiés apparaît entre les deux classes. Dans la classe entraînée, 78,3% des élèves (Tableau 3b) convoquent des procédés anaphoriques diversifiés (ex. 9) alors que 64% des élèves (Tableau 3a) de la classe témoin n'en utilisent qu'un seul (ex. 10), le plus souvent un pronom en position sujet (Tableau 3a).

	Classe témoin	Classe entraînée
Total des textes contenant des procédés non diversifiés	64%	21,7%
Pronominales (Sujet)	32%	0%
Pronominales (Sujet et Complément)	27,5%	17,4%
Relation anaphorique marquée par un déterminant	4,5%	4,3%

Tableau 3a. – L'utilisation non diversifiée des procédés anaphoriques

	Classe témoin	Classe entraînée
Total des textes contenant des procédés diversifiés	36%	78,3%
Pronominales (Sujet ou/et Complément) + Relation anaphorique marquée par un déterminant	31,5%	43,5%
Pronominales (Sujet ou Sujet et Complément) + Anaphores lexicales OU Relation anaphorique marquée par un déterminant + Anaphores lexicales	4,5%	8,7%
Pronominales (Sujet ou Sujet et Complément) + Relation anaphorique marquée par un déterminant + Anaphores Lexicales	0%	26,1%

Tableau 3b. – L'utilisation diversifiée des procédés anaphoriques

Nous mettons en gras, dans les exemples suivants, les antécédents des anaphores et en italiques, les anaphores :

- (9) C'est l'histoire de **Hansel et Gretel** qui ont perdu *leur* mère. Il ne manque plus que *leur* père. Mais un jour, *son* père rencontre **une méchante marâtre**. *Elle* fait tout pour qu'*ils* se perdent. [...] (Sh., classe entraînée)
- (10) Il était une fois **les zinzins de l'espace**, *ils* se préparaient pour la guerre. Tout à coup **les autres pirates** attaquent, *ils* crient. *Ils* donnaient des coups de pied et des coups de poings et *ils* tiraient des coups de pistolet. [...] (A-I-4, classe témoin)

Plus précisément, la moitié des élèves de la classe entraînée (43,5% et 8,7% soit un total de 52,2%) convoque deux procédés anaphoriques distincts (Tableau 3b) alors qu'ils sont à peine plus d'un tiers (31,5% et 4,5% soit un total de 36%) dans la classe témoin (Tableau 3b). Seuls les élèves ayant travaillé sur le genre narratif (26,1%) utilisent trois procédés anaphoriques distincts (ex. 11) :

- (11) **Un petit garçon et une petite fille** qui s'appelle Gretel et Hansel *leur* père est bûcheron et *leur belle-mère* est **une marâtre**. [...] mais *la marâtre* les enferma et après *ils* repartirent dans la forêt [...] *Hansel* monta sur le toit et mangea le toit et **une vieille dame** fait entrer *les enfants* puis *elle* veut *les* manger [...] et **Gretel** poussa *la sorcière* et *elle* va délivrer *son frère* et *ils* devinrent riches. (K., classe entraînée)

Par ailleurs, les élèves de la classe entraînée utilisent beaucoup plus d'anaphores lexicales pour 34,8% d'entre eux (regroupant 8,7% et 26,1%) contre 4,5% des élèves n'ayant subi aucun entraînement (Tableau 3b). Ces anaphores lexicales sont d'une grande diversité, en voici quelques exemples (12 à 14) ; nous ne donnons ici que des extraits de textes :

- (12) **La marâtre** propose à son mari d'abandonner les enfants [...] Le père ne veut pas, mais *la femme* insiste tellement que le père cède. [...] Quand il rentre à la maison, *la méchante femme* est morte. (Mn., classe entraînée)
- (13) **La sorcière** chauffa le four où il y avait les flammes et Gretel poussa *la vieille* dans le feu et sortit son frère. (B., classe entraînée)
- (14) Comme la mère était morte, il y avait **une marâtre** et *cette belle-mère* n'était pas gentille. (E., classe entraînée)

Au vu de ces résultats, nous pouvons faire l'hypothèse que la richesse des procédés anaphoriques (dont la forte présence d'anaphores lexicales) dans la classe entraînée est à mettre en relation avec l'analyse qui a été faite en classe du genre narratif.

3.1.3. La progression thématique

Le tableau qui suit fait ressortir que seules deux progression thématiques sont utilisées par les élèves. L'une est à thème constant (composée en réalité de plusieurs thèmes récurrents juxtaposés les uns aux autres) et l'autre est complexe avec des passages à thème constant et à thèmes linéaires :

	Classe témoin	Classe entraînée
Plusieurs progressions thématiques à thème constant	59%	26%
Progression(s) thématique(s) constante(s) et progression thématique(s) linéaire(s)	41%	74%

Tableau 4. – La progression thématique utilisée

Dans la classe entraînée, la progression thématique est complexe dans 74% des productions narratives contre 41% dans la classe témoin, le reste des élèves convoquant exclusivement, pour chacune des classes, des progressions thématiques constantes (Tableau 4).

En résumé pour les trois indicateurs présentés, on observe une différence significative entre les deux groupes d'élèves. Les élèves de la classe

entraînée utilisent des connecteurs plus variés, des procédés anaphoriques plus diversifiés et plus nombreux dont un grand nombre d'anaphores lexicales et ils complexifient davantage leur progression thématique.

3.1.4. Les temps

Si les exemples qui illustrent cette question de l'emploi du temps sont corrigés orthographiquement, nous avons respecté le temps choisi par l'élève. Ce sont les finales en /E/ qui prêtent parfois à l'interprétation (Cappeau & Roubaud, 2005), comme pour « aller » dans l'exemple ci-dessous :

- (15) [...] Puis la vieille voulait manger Hansel. Mais Gretel avait mis la vieille dans le four. Puis après ils avaient retrouvé leur maison et ils *aller* faire un câlin à leur papa. (D., classe entraînée)

Doit-on lire un imparfait (« ils allaient ») ou un passé simple (« ils allèrent ») où la finale serait prononcée comme dans « mer » ? C'est souvent le contexte qui aide à choisir une interprétation plutôt qu'une autre. Dans son texte, l'enfant n'a utilisé aucun passé simple mais uniquement des imparfaits et des plus-que-parfaits, si bien qu'il est plus probable que « aller » soit un imparfait et c'est ainsi que nous l'avons comptabilisé.

Le Tableau 5 présente les choix temporels des élèves :

	Classe témoin	Classe entraînée
Imparfait / Passé simple	9,1%	0%
Imparfait / Passé composé	9,1%	8,7%
Passé composé / Passé simple OU Imparfait / Passé simple / Passé composé	0%	13%
Imparfait / Passé composé / Présent OU Imparfait / Présent OU Passé composé / Présent OU Imparfait / Passé simple / Passé composé / Présent OU Imparfait / Passé simple / Présent	72,7%	73,95%
Un seul temps	9,1%	4,35%

Tableau 5. – La répartition des temps utilisés

Dans la classe entraînée, il s'avère que les élèves obtiennent des résultats moins significatifs que ceux de la classe témoin. Il n'y a aucun texte concerné par l'emploi exclusif de l'imparfait et du passé simple alors que dans la classe témoin, 9,1% d'entre eux présentent une convocation des temps du récit de type historique (ex. 16) :

- (16) *C'était* un jour des pirates qui *étaient* sur une planète. Et un autre bateau *arriva*, il *se bagarra* toute la journée. Le lendemain le chef *venait* d'arriver sur la planète où il y *avait* des hommes comme nous, et toutes les

autres planètes *tournaient* si vite que presque on ne les *voyait* plus, après tout *s'arrangea* très bien, et tout *redevint* normal. (A-I-19, classe témoin)

Par ailleurs, dans près des trois quarts des productions des deux classes (72,7% vs 73,95%), la cohésion temporelle est rompue (ex. 17-18) :

- (17) Il *était* une fois des extraterrestres envahis par des pirates. Les pirates *arrivèrent* devant la soucoupe volante. Il y *avait* beaucoup de pirates devant la soucoupe. Les pirates *attaquent*, un vaisseau qui *tombe*, les extraterrestres *tirent*, ils *crient*. [...] (A-I-3, classe témoin)
- (18) [...] Ils *sont* tellement pauvres qu'il *abandonne* dans la forêt Hansel [...] il *attendait* que la nuit *tombe* [...] il *se perdit* il *suivit* un oiseau blanc il *voit* une maison en pain d'épices [...] Hansel *monta* sur le toit et *mangea* le toit [...] la vieille dame *fait* entrer les enfants puis elle *veut* les manger [...] la vieille dame *entra* dans le feu et Gretel *poussa* la sorcière [...]. (K., classe entraînée)

En observant le tableau de la répartition des temps, on s'aperçoit également que la cohésion énonciative est rompue pour 81,8% des textes de la classe témoin (en totalisant 9,1%, 0% et 72,7%, Tableau 4) et pour 95,65% des copies de la classe entraînée (en totalisant 8,7%, 13% et 73,95%, Tableau 4). En effet les élèves convoquent soit simultanément l'énonciation de type historique et celle de type discours soit utilisent l'énonciation de type discours à la place de l'énonciation de type historique (ex. 19-20) :

- (19) Il *était* une fois des extraterrestres qui *voyageaient* dans l'espace. Puis des pirates *sont venus* et ils les *ont attaqués*. Et à la fin les extraterrestres en *avaient* assez, alors ils *ont explosé* les pirates. (A-I-18, classe témoin)
- (20) C'est l'histoire d'une fille et un garçon avec ses parents dans une maison. Le garçon *s'appelait* Hansel et la fille Gretel. Les parents *n'aimaient* pas les enfants, les parents *ont dit* aux enfants nous allons ramener du [texte inachevé] (Ka., classe entraînée)

Les textes produits dans la classe entraînée ne sont donc pas porteurs d'une évolution qualitative de l'emploi des temps propre à l'énonciation de type historique. Bien au contraire, les élèves de la classe entraînée semblent avoir plus de difficulté dans l'utilisation des temps que ceux de la classe témoin.

3.1.5. La structure narrative

Le tableau qui suit présente la structure narrative des textes dans les deux classes concernées. La structure quinaire fait apparaître les cinq étapes du récit (situation initiale / déclencheur / action / résolution / situation finale). Dans une structure quasi-quinaire, toutes les étapes ne sont pas représentées. Dans notre corpus, le plus souvent on ne retrouve que quatre des cinq étapes (parfois sans l'étape de résolution, parfois sans la situation initiale) et dans une minorité des cas, on note l'absence de déclencheur ou encore de la

situation finale. Pour observer la structuration des récits, nous donnerons les textes dans leur intégralité.

Le Tableau 6 comptabilise les textes dans lesquels apparaissent quatre ou cinq étapes :

	Classe témoin	Classe entraînée
Structure quinaire ou quasi quinaire	73%	56,5%
Structure quasi quinaire		

Tableau 6. – La structure narrative

La structuration du récit concerne 73% des textes dans la classe témoin contre 56,5% dans la classe entraînée (Tableau 6). Voici un exemple (21) qui illustre parfaitement la structure quinaire avec la situation initiale (la cruauté des pirates de l'espace), le déclencheur (la bagarre), l'action qui en découle, la résolution (la proposition de paix) et la situation finale (le banquet) :

- (21) Les pirates de l'espace sont des pirates pas comme les autres : ils voguent dans l'espace. Les pirates de l'espace ont fait prisonnier les extraterrestres lors d'une bataille. Ils leur font des supplices atroces : ils les font passer sur la planche, ils détruisent leurs vaisseaux, etc... Une bagarre explose : les vaisseaux se bombardent : les pirates contre les extraterrestres. Comme vaisseau les pirates ont un bateau plein de canons et les extraterrestres de drôles de vaisseaux : des soucoupes volantes et de drôles de petits avions. Les vaisseaux se bombardent à coup de canon mais un extraterrestre propose la paix les pirates acceptent. Cette histoire se termine donc avec un banquet dans le vaisseau des pirates de l'espace.
(A-I-7, classe témoin]

Dans la classe entraînée, si 56,5% des élèves structurent leur récit autour de 4 ou 5 étapes narratives, 13% utilisent seulement 3 étapes. En voici un exemple (22) où apparaissent la situation initiale (la pauvreté des parents), le déclencheur (la décision de la belle-mère) et l'action (la quête des enfants) :

- (22) C'est un petit garçon, une petite fille et leur papa et belle-mère. Ils étaient vraiment pas riches alors la belle-mère a décidé de les abandonner mais le père n'a pas voulu et la mère a rien voulu entendre et disent on le fait. Ils les ont abandonnés 2 fois. La première fois ils ont réussi à retrouver le chemin la première fois et la 2^{ième} fois ils ont trouvé une maison à manger où dedans il y a une sorcière. (Mx., classe entraînée]

Et c'est 30,5% des textes, dans la classe entraînée, qui sont construits autour de 2 étapes narratives seulement (situation initiale et déclencheur, ex. 23⁶) :

⁶ Même exemple que (20).

- (23) C'est l'histoire d'une fille et un garçon avec ses parents dans une maison. Le garçon s'appelait Hansel et la fille Gretel. Les parents n'aimaient pas les enfants, les parents ont dit aux enfants nous allons ramener du [inachevé] (Ka., classe entraînée)

Au vu de ce dernier récit qui est inachevé, on peut émettre l'hypothèse que certains élèves, dans la classe entraînée, ont manqué de temps pour structurer leur narration. La raison en est peut-être que la progression des trois indicateurs (connecteurs, anaphores et progression thématique complexe), mieux réussie dans la classe entraînée (cf. *supra*), coûteuse en temps en termes de charge cognitive, a pu avoir un impact négatif sur la longueur du récit lui-même donc sur sa structuration.

3.1.6. Synthèse

Le tableau qui suit regroupe l'ensemble des indicateurs analysés :

	Classe témoin	Classe entraînée
Organisateurs textuels / Procédés anaphoriques / Progression thématique / Temps du récit / Structure narrative	15%	30,45%

Tableau 7. – La combinaison des différents indicateurs

L'analyse du corpus montre une corrélation forte entre la fréquence d'utilisation des différents indicateurs retenus pour évaluer la compétence textuelle narrative écrite et un travail préliminaire conduit en lecture pour le genre narratif (Tableau 7). En effet, 15% seulement des élèves sont concernés dans la classe témoin contre 30,45% dans la classe ayant fait l'objet d'un travail préliminaire spécifique en lecture.

Ces indicateurs sont davantage utilisés de façon simultanée dans la classe entraînée, même si la réussite est surtout significative quantitativement et qualitativement pour les connecteurs, les procédés anaphoriques et la progression thématique.

Ainsi, on peut émettre l'hypothèse qu'entraîner les élèves à l'analyse d'un texte lu et entendu a un impact positif sur la production de textes.

3.2. Le genre argumentatif

Nous reprenons le cadre d'analyse présenté (cf. 2.2.2) pour étudier les textes appartenant au genre argumentatif, écrits par des élèves de CE2 (8-9 ans), tout en comparant les deux situations (témoin vs entraînée).

3.2.1. Les connecteurs et les arguments

Le tableau qui suit répertorie le nombre de connecteurs argumentatifs et d'arguments utilisés par les élèves dans leur texte :

	Classe témoin	Classe entraînée
Connecteurs argumentatifs :		
0 forme par texte	4,35%	0%
1 forme par texte	4,35%	0%
2 formes différentes par texte	47,85%	0%
3 formes différentes par texte	34,75%	29,2%
4 formes différentes par texte	8,7%	50%
5 formes différentes par texte	0%	16,7%
6 formes différentes par texte	0%	4,1%
Nombre moyen d'arguments par texte	8	5

Tableau 8. – La répartition des connecteurs et des arguments

À l'issue de l'étude des textes argumentatifs, nous observons d'une part qu'une production contient en moyenne 8 arguments dans la classe témoin (Tableau 8). D'autre part pour cette classe, près de la moitié des connecteurs (47,85%) appartiennent à deux types différenciés (énumération et cause ; conséquence / conclusion et cause ; cause et opposition-concession ; ou encore conséquence / conclusion et opposition-concession) et plus du tiers (34,75%) sont des connecteurs appartenant à trois types différenciés (énumération, cause et conséquence/conclusion ; cause, conséquence / conclusion et opposition-concession ; énumération, opposition-concession et conséquence / conclusion ; cause, conséquence / conclusion et hypothèse ; ou encore cause, énumération et hypothèse). En voici quelques exemples (24 à 26), les connecteurs sont en italiques :

- (24) Il ne faut pas gaspiller l'eau *parce que* après on n'a plus d'eau pour se laver ou pour boire *et puis* il y a les pays pauvres qui n'ont pas d'eau. (La., classe témoin)
- (25) Il ne faut pas gaspiller l'eau *parce que* tu risques de payer beaucoup, *et* ça te sert à vivre à te laver à boire pour les plantes. Ça sert pour beaucoup de choses. *Aussi* il y a des villages qui n'ont pas d'eau. (Lu., classe témoin)
- (26) Il ne faut pas gaspiller l'eau *parce que* on ne pourra plus boire, plus se laver *et* on mourra tous *alors* il ne faut pas gaspiller l'eau *et* la terre sera sèche. [...] (C., classe témoin)

A contrario, dans la classe entraînée, le nombre moyen d'arguments diminue puisqu'en moyenne on n'en compte plus que 5 par texte (Tableau 8). Cependant, dans le même temps, on observe que presque un tiers des connecteurs (29,2%) sont de trois types différenciés (énumération, opposition et conséquence / conclusion ; énumération, cause et conséquence / conclusion ;

cause, opposition et conséquence / conclusion) et que la moitié (50%) sont des connecteurs appartenant à quatre types différenciés (cause, énumération, hypothèse et conséquence / conclusion ; opposition, énumération, hypothèse et conséquence / conclusion ; cause, énumération, conséquence / conclusion et opposition). L'exemple suivant (27) illustre la dernière combinaison de connecteurs, Le passage à la ligne sera marqué par un / (par gain de place) :

- (27) Je pense que avoir une bonne idée *parce que* quand on s'ennuie on peut aller lire un livre. / *En premier lieu*, ça peut apprendre à mieux lire à ceux qui ne savent pas très bien lire. / *En second lieu*, tous les livres qu'on ne lit plus on peut les donner. / *Mais* il ne faut pas avoir des livres très cassés. / *Finally* je pense *donc* que avoir une bibliothèque dans la cour serait très bien. (N., classe entraînée)

Certaines productions de la classe entraînée comptent même jusqu'à cinq ou six formes différenciées de connecteurs (16,7% et 4,1%) alors que dans la classe témoin, le nombre ne va pas au-delà de 4 (Tableau 8). Voici un exemple (28) avec six formes (énumération, alternative, opposition, hypothèse, conséquence / conclusion, cause) :

- (28) Je vais vous parler du fait d'avoir une bibliothèque dans la cour de l'école. / *En premier lieu*, je pense que c'est une bonne idée *comme ça* ceux qui n'ont pas envie de jouer ils peuvent au moins lire. / *En second lieu*, je trouve que c'est bien on peut réutiliser le bois pour faire une nouvelle chose. / *De plus* ça ne va pas gaspiller. *Et* si tu as des livres que tu t'en sers plus *au lieu de* les jeter tu peux les donner. / *Mais*, dans la cour, s'il y a du bruit *du coup* ceux qui veulent lire ça les déconcentre *et puis* tu la mettras où la bibliothèque. / *Mais* je suis toujours pour la bibliothèque dans la cour *même si* il y a des petits problèmes. (C., classe entraînée)

Même si le nombre d'arguments diminue lorsqu'un travail préliminaire est conduit sur le genre argumentatif, la variété des connecteurs augmente.

3.2.2. La structuration du texte argumentatif

Nous présentons les pourcentages correspondant, pour les deux classes, à la structuration organisationnelle du texte et à la verbalisation de la problématisation :

	Classe témoin	Classe entraînée
Structuration du texte argumentatif :		
Thèse	4,3%	4,1%
Thèse / antithèse	60,9%	12,5%
Thèse / antithèse / synthèse-conclusion	34,8%	83,4%
Problématisation	91,35%	100%

Tableau 9. – La structuration du texte argumentatif

Concernant la structuration du texte argumentatif, près des deux tiers des textes d'élèves dans la classe témoin, soit 60,9% (Tableau 9), sont structurés à partir d'une thèse et d'une antithèse (ex. 29) :

- (29) L'eau sert à boire, à se laver, à faire la cuisine, à tout plein de choses. Si il n'y a plus d'eau on peut mourir. L'eau sert à faire boire les fleurs, les arbres, les plantes. (B., classe témoin)

Mais la structuration du texte argumentatif est bien plus riche chez les élèves ayant été entraînés au genre argumentatif car 83,4% de leurs écrits (contre 34,8% dans la classe témoin) sont construits à partir d'une thèse, d'une antithèse et d'une synthèse-conclusion (ex. 30) ; nous mettrons les connecteurs en italiques :

- (30) Je pense que avoir une bibliothèque dans la cour c'est bien *parce que* si on s'ennuie on peut aller dans la bibliothèque. / *En premier lieu* ça demande beaucoup de temps à fabriquer. / *En second lieu* c'est bien de fabriquer des objets en bois ça change. / *Mais* il y en a qui peuvent voler les jouets et les livres. / *Finalement* je pense *donc* que c'est bien. (J., classe entraînée)

Dans la classe entraînée, la position du scripteur est marquée avec force dès le début du texte. Celui-ci donne son point de vue, le plus souvent en recourant au « je » (ex. 30 à 33) :

- (31) *Je pense que* c'est une bonne idée de faire une bibliothèque dans la cour parce que ça sert à lire. (L., classe entraînée)
- (32) *Je suis d'accord* pour avoir une bibliothèque dans la cour comme ça si on s'ennuie on peut lire. (E., classe entraînée)
- (33) *Je suis pour* car on peut passer et prendre un livre. (T., classe entraînée)

Les élèves de la classe témoin identifient la problématique traitée dans 91,35% des cas (Tableau 9). Les textes commencent alors par une tournure impersonnelle (ex. 34) ou une formulation passive (ex. 35) :

- (34) *Il ne faut pas* gaspiller l'eau parce que il y a quelques pays qui n'ont pas d'eau. (Lo., classe témoin)

- (35) *L'eau ne doit pas être gaspillée* parce que après on aura plus d'eau.
(A., classe témoin)

À la lecture des textes présentant un point de vue argumenté, il ressort que les élèves, dans la classe entraînée, investissent davantage et tout de suite la problématique.

3.2.3. Synthèse

Il semble bien que le travail préliminaire sur le genre argumentatif ait conduit les élèves de la classe entraînée à varier davantage les formes de connecteurs argumentatifs (même si dans le même temps le nombre d'arguments diminue), à utiliser, à l'unanimité, une structuration en thèse, antithèse, synthèse et à inscrire immédiatement leur texte dans le genre concerné.

Comme dans le cas du travail sur le genre narratif, on voit là tout l'intérêt qu'il y a à faire pratiquer les genres discursifs à l'école et on peut aussi mesurer, dans les choix d'écriture des élèves, l'impact des pratiques scolaires sur cette activité.

4. CONCLUSION

Trois constatations émergent de cette recherche.

La première est qu'il existe bien une corrélation entre la conduite d'un travail préliminaire sur le genre et l'écriture individuelle par des élèves jeunes (8 à 10 ans). En effet pour les textes narratifs, l'analyse préalable du genre en classe a influé sur la variation des connecteurs, la fréquence et la diversité des procédés anaphoriques, la complexification de la progression thématique. Pour les textes argumentatifs, l'étude a conduit aux mêmes résultats : variation des types de connecteurs et structuration en adéquation avec le genre.

La seconde constatation qui en découle est que si le travail préliminaire favorise l'usage par les élèves dans leurs productions textuelles de marqueurs d'organisation représentatifs du genre concerné, il doit nécessairement s'inscrire dans le temps. Un entraînement sur un temps plus long serait susceptible d'améliorer encore la production écrite des élèves, tant au niveau de l'emploi des temps en adéquation avec une structure narrative complète ou de la présence des connecteurs logiques et des arguments en relation avec la structuration de l'argumentation. Nous pensons également que plusieurs rencontres avec les genres étudiés favorisent le réinvestissement à long terme des savoirs construits sur les différents genres.

La troisième constatation qui s'impose est qu'il est crucial d'alimenter l'écriture par la lecture de textes appartenant au genre à étudier, le tout dans une démarche intégrative, articulant lecture, écriture et travail sur la langue.

La conclusion de cette recherche est qu'une des missions de l'école est de travailler les genres de façon équilibrée, de ne pas favoriser un genre plutôt qu'un autre. En effet au-delà de la maîtrise du genre par lui-même (et de ses

caractéristiques), c'est le développement de compétences langagières (variant d'un genre à l'autre) qui est en jeu tout au long de la scolarité de l'élève.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1984). *Le récit*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ADAM J.-M. (2001). Types de textes ou genres de discours ? Comment classer des textes qui *disent de et comment faire* ? *Langages* 141, 10-27.
- ADAM J.-M. (2011). *Les textes : types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Armand Colin.
- APOTHÉLOZ D. (1995). *Rôle et fonctionnement de l'anaphore dans la dynamique textuelle*. Genève : Droz.
- BAKHTINE M. (1952/1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- BEACCO J.-C. (2004). Trois perspectives linguistiques sur la notion de genre discursif. *Langages* 38, 109-119.
- BÉGUELIN M.-J. (éd.). (1989a). *Perspectives épistémologiques et méthodologiques dans les sciences du langage*. Berne : Peter Lang.
- BÉGUELIN M.-J. (1989b). Anaphores, connecteurs, et processus inférentiels. In : C. Rubattel (éd.), *Modèles du discours. Recherches actuelles en Suisse romande*. Berne : Peter Lang, 303-336.
- BENVENISTE É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- BIBER D., JOHANSSON S., LEECH G., CONRAD S., FINEGAN E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. New-York : Longman.
- BIBER D., CONRAD S. (2010). *Register, Genre, and Style*. Cambridge : Cambridge University Press.
- BILGER M., CAPPEAU P. (2004). L'oral et la multiplicité des styles. *Langage et société* 109, 13-30.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1993). Variations syntaxiques et situations codifiées. In : D. Latin, A. Queffelec & J. Tabi-Manga (éds), *Inventaire des usages de la francophonie : nomenclatures et méthodologies*. Paris-Londres : John Libbey, 373-382.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1995). De la rareté de certains phénomènes syntaxiques en français parlé. *French Language Studies* 5, 17-29.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (2000a). Convergences de matériel grammatical permettant d'établir des typologies textuelles. In : M. Bilger (éd.), *Linguistique sur corpus. Études et réflexions*. Perpignan : Presses Universitaires de Perpignan, 103-116.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (2000b). De la spécificité de l'oral. *Studies in Language* 9, 45-64.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (2005). Le corpus de français parlé du GARS. In : E. Burr (éd.), *Tradizione e Innovazione. Il parlato : teoria, corpora, linguistica dei corpora*. Florence : Franco Cesati Editore, 57-76.

- BLANCHE-BENVENISTE C. (2010). *Le français : Usages de la langue parlée*. Leuven-Paris : Peeters.
- BLASCO M., CAPPEAU P. (2012). Identifier et caractériser un genre : l'exemple des interviews politiques. *Langages* 3, 27-40.
- BORÉ C. (2007). Corpus et genres scolaires : affinités, difficultés. *Langue française* 4, 19-28.
- BRONCKART J.-P. (1976). *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant*. Bruxelles : Dessart et Mardaga.
- BRONCKART J.-P. (2008). Du texte à la langue, et retour : notes pour une "re-configuration" de la didactique du français. *Pratiques* 137-138, 97-116.
- BRUNEL M. (2016). La maîtrise des genres, centre du curriculum scolaire en France de l'entrée à l'école au lycée. In : G. Sales Cordeiro, D. Vrydaghs (éds), *Statuts des genres en didactique du français : recherche, formation et pratiques enseignantes*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 109-128.
- BULEA E. (2013). Retour sur un classement des genres à enseigner. État des lieux et tentative de clarification. *Pratiques* 157-158, 201-215.
- CANELAS-TREVISI S., BAIN D. (2009). La grammaire scolaire au service de l'enseignement du texte argumentatif ? Analyse critique de quelques pratiques en classe du secondaire. In : J. Dolz, C. Simard (éds.), *Pratiques d'enseignement grammatical. Points de vue de l'enseignant et de l'élève*. Québec : Presses de l'Université de Laval, 155-176.
- CANVAT K. (2003). L'écriture et son apprentissage : une question de genres ? État des lieux et perspectives. *Pratiques* 117-118, 171-180.
- CAPPEAU P. (2001). Faits de syntaxe et genres à l'oral. *Le français dans le monde* n° spécial, 69-77.
- CAPPEAU P., ROUBAUD M.-N. (2005). *Enseigner les outils de la langue avec les productions d'élèves*. Paris : Bordas.
- CHANQUOY L. & FAYOL M. (1995). Analyse de l'évolution et de l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs dans deux types de textes. Étude longitudinale du CP au CE2. *Enfance* 48(2), 227-241.
- CHAROLLES M. (1976). Grammaire de texte, théorie du discours, narrativité. *Pratiques* 11-12, 133-154.
- CHAROLLES M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. *Langue française* 38, 7-41.
- CHAROLLES M. (1988a). Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquences. *Pratiques* 57, 3-13.
- CHAROLLES M. (1988b). La gestion des risques de confusion entre personnages dans une tâche rédactionnelle. *Pratiques* 60, 75-97.
- CHAROLLES M. (2006). De la cohérence à la cohésion du discours. In : F. Calas (éd.) *Cohérence et discours*. Paris : Presses de l'Université Paris-Sorbonne, 153-173.
- CHARTRAND S. (1997). Les composantes d'une grammaire du texte. *Québec français* 104, 42-45.
- CHARTRAND S. (2016). Les genres du discours : point nodal de la discipline française. In : G. Sales Cordeiro, D. Vrydaghs (éds), *Statuts des genres en*

- didactique du français : recherche, formation et pratiques enseignantes*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 52-81.
- CHARTRAND S., ÉMERY-BRUNEAU J. (2013). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français au secondaire québécois*. Québec : Didactica, C.É.F.
- COIRIER P., GAONAC'H D., PASSERAULT J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Masson & Armand Colin.
- COMBETTES B. (1978). Thématisation et progression thématique dans les récits d'enfants. *Langue française* 38, 74-86
- COMBETTES B. (1992). Hiérarchie des référents et connaissance partagée : les degrés dans l'opposition connu/nouveau ». *L'Information Grammaticale* 54, 11-14.
- COMBETTES B., TOMASSONE R. (1988). *Le texte informatif, aspects linguistiques*. Bruxelles : De Boeck.
- CORBLIN F. (1995). *Les formes de reprises dans le discours. Anaphores et chaînes de référence*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- CORNISH, F. (2009). Le rôle des anaphores dans la mise en place des relations de cohérence dans le discours : l'hypothèse de J.R Hobbs. *Journal of French Language Studies* 19 (2), 159-181.
- DAVID J. (1987). Identification et catégorisation des types de textes à la fin de la scolarité élémentaire. *Le français aujourd'hui* 79, 33-42.
- DENIZOT N. (2010). Genres littéraires et genres textuels dans la discipline français. *Pratiques* 145-146, 211-230.
- DENIZOT N. (2016). La notion de genre dans les recherches en didactique du français entre 1990 et 2013. In : G. Sales Cordeiro, D. Vrydaghs (éds), *Statuts des genres en didactique du français : recherche, formation et pratiques enseignantes*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 29-51.
- DE PIETRO J.-F., SCHNEUWLY B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile* 3, 27-52.
- DOLZ J (1996). Learning argumentative capacities. A study of the effects of a systematic and intensive teaching of argumentative discourse in 11-12 year old children. *Argumentation* 10, 227-251.
- DOLZ J. & PASQUIER A. (1994). Enseignement de l'argumentation et retour sur le texte. *Repères* 10, 163-179.
- DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. (2001). *Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit ; Notes méthodologiques*. Bruxelles : De Boeck.
- DOLZ J., GAGNON R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques* 137-138, 179-198.
- ÉLALOUF M.-L. (éd.). (2005). *Écrire entre 10 et 14 ans. Un corpus, des analyses, des repères pour la formation*. Paris : Scérén, CRDP Versailles, CDDP Essonne.
- ÉLALOUF M.-L. (2011). Constitution de corpus scolaires et universitaires : vers un changement d'échelle. *Pratiques* 149-150, 56-70.
- ÉLALOUF M.-L., BORÉ C. (2007). Construction et exploitation de corpus d'écrits scolaires. *Revue française de linguistique appliquée* Vol. XII-1, 53-70.

- Équipe DELIC (2004). Présentation du Corpus de référence du français parlé. *Recherches Sur le Français Parlé* 18, 11-42.
- FABRE-COLS C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège. De l'analyse des brouillons à l'écriture accompagnée*. Paris : ESF.
- GARCIA-DEBANC C. (1996). Quand des élèves du CM1 argumentent. *Langue française* 112, 50-66.
- GARCIA-DEBANC C. & BONNEMAISON K. (2014). La gestion de la cohésion textuelle par des élèves de 11-12 ans : réussites et difficultés. In : F. Neveu, P. Blumenthal, L. Hriba, A. Gerstenberg, J. Meinschaefer, S. Prévost (éds), *SHS Web of Conferences, 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF 2014)*, vol. 8, 961-976.
- GAUSSEL M. (2016). Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen. *Dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation* 108, 1-24.
- GENEVAY É. (1994). *Ouvrir la grammaire*. Lausanne-Montréal : LEP, La Chenelière.
- KLEIBER G., SCHNEDECKER C., TYVAERT J.-E. (éds) (1997). *La continuité référentielle*. Paris : Klincksieck.
- LEE D. (2001). Genres, registers, text types and styles: clarifying the concepts and navigating a path through the BNC Jungle. *Language Learning and Technology* Vol. 5 (3), 37-72.
- MALRIEU D. (2004). Linguistique de corpus, genres textuels, temps et personnes. *Langages* 153, 73-85.
- MALRIEU D., RASTIER F. (2001). Genres et variations morphosyntaxiques. *Traitement Automatique des Langues* 42 (2), 547-577.
- MASSERON C. (1981). La correction de rédaction. *Pratiques* 29, 47-68.
- MASSERON C. (2005). Indicateurs langagiers et stratégies scripturales. Du discours à la langue. *Pratiques* 125-126, 205-249.
- MASSERON C. (2011). L'analyse linguistique des textes scolaires. *Pratiques* 149-150 ; 129-162.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015). *Bulletin officiel spécial. Programmes pour les cycles 2, 3, 4*. Paris : Bulletin officiel n°11 du 26 novembre 2015.
- PAOLACCI V., FAVART M. (2010). Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième. Approche linguistique, cognitive et didactique. *Langages* 177, 113-128.
- PRUNET A. (2016). Les genres en classe de français dans l'enseignement secondaire : enjeux et perspectives. In : G. Sales Cordeiro, D. Vrydaghs (éds), *Statuts des genres en didactique du français : recherche, formation et pratiques enseignantes*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 129-151.
- RASTIER F. (2001). Éléments de théorie des genres. *Texte*, juin 2001 [en ligne].
- REUTER Y. (2007). Statut et usages de la notion de genre en didactique(s). *Le français aujourd'hui* Vol. 4, 159, 11-18.
- ROSE D., MARTIN J.R. (2012). *Learning to write, reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. Sheffield : Equinox.

- ROUBAUD M.N. (2017). Le français écrit : transcription et édition. Le cas des textes scolaires. *Corpus* 16, 113-131.
- SCHNEDECKER C. (1995). Besoins didactiques en matière de cohésion textuelle : les problèmes de continuité référentielle. *Pratiques* 85, 3-25.
- SCHNEDECKER C., LONGO L. (2012). Impact des genres sur la composition des chaînes de référence : le cas des faits divers. In : F. Neveu, V. Muni Toke, P. Blumenthal, T. Klingler ; P. Ligas, S. Prévost, S. Teston-Bonnard. (éds), *SHS Web of Conferences, 3^{ème} Congrès Mondial de Linguistique Française, (CMLF 2012)*, vol. 1, 1957-1972.
- SCHNEUWLY B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production de textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel / Paris : Delachaux & Niestlé.
- SCHNEUWLY B. (2007). Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. *Diptyque* 10, 13-26.
- SCHNEUWLY B., ROSAT M.-C., DOLZ J. (1989). Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude chez des élèves de 10, 12 et 14 ans. *Langue française* 81, 40-58.
- SCHNEUWLY B., DOLZ J. (1997). Les genres scolaires : des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères* 15, 27-40.
- SCHNEUWLY B., SALES CORDEIRO G. (2016). Le genre de texte comme objet autonome d'enseignement : comparaison de deux approches didactiques. In : G. Sales Cordeiro, D. Vrydaghs (éds), *Statuts des genres en didactique du français : recherche, formation et pratiques enseignantes*. Namur : Presses Universitaires de Namur, 83-108.
- SCOTT C. (1984). Adverbial connectivity in conversations of children 6 to 12. *Journal of Child Language* 11, 423-452.
- TEBEROSKY A. (1993). L'écrit chez les pré-scolaires. *Le français dans le monde* n° spécial, 98-107.
- TOULMIN S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- WEINRICH H. (1973). *Le temps*. Paris : Seuil.