



Travailler le stéréotype dans le souci de la langue : une condition délicate mais essentielle pour outiller les apprentis scripteurs

Bernadette Kervyn, maître de conférences,
Université de Bordeaux 4, France.

Résumé : *partant du constat que l'écriture, en tant que processus cognitivo-verbal, est façonnée par des stéréotypes, nous nous posons la question des conditions nécessaires pour faire de cette composante un outil d'apprentissage et de développement de compétences d'écriture scolaire de la littérature. Une des conditions-clés, qu'a permis de mettre en évidence une étude exploratoire menée dans deux classes de fin d'école primaire, réside dans la nécessité de passer d'un traitement du stéréotype avant tout considéré du côté des représentations mentales à un traitement du stéréotype au plus près du matériau langagier et textuel, opératoire dans la tâche d'écriture envisagée. Si l'on peut faire l'hypothèse que l'étayage de l'écriture du littéraire à l'école primaire demande régulièrement de situer l'enseignement au plus près des unités de la langue et du texte, l'expérimentation réalisée montre combien il faut y être particulièrement vigilant lorsque le matériau destiné à outiller les apprentis scripteurs est au départ défini en tant que représentations mentales, concernant dans notre cas le contenu ou la forme du genre scolaire poésie.*

Partant du constat que l'écriture, en tant que processus cognitivo-verbal, est façonnée par des stéréotypes, nous nous posons la question des conditions nécessaires pour faire de cette composante un outil d'apprentissage et de développement de compétences d'écriture scolaire de la littérature. Une des conditions-clés, qu'a permis de mettre en évidence une étude exploratoire menée dans deux classes de fin d'école primaire, réside dans la nécessité de passer d'un traitement du stéréotype avant tout considéré du côté des représentations mentales à un traitement du stéréotype au plus près du matériau langagier et textuel, opératoire dans la tâche d'écriture envisagée.

Si l'on peut faire l'hypothèse que l'étayage de l'écriture du littéraire à l'école primaire demande régulièrement de situer l'enseignement au plus près des unités de la langue et du texte, l'expérimentation réalisée montre combien il faut y être particulièrement vigilant lorsque le matériau destiné à outiller les apprentis scripteurs est au départ défini en tant que représentations mentales, concernant dans notre cas le contenu ou la forme du genre scolaire poésie.

Dans ce texte, auquel nous donnons pour fonction d'accompagner la communication orale qui fournira davantage d'extraits issus de notre corpus,

nous détaillerons le cadre épistémologique et méthodologique de notre recherche, puis nous exposerons, dans leurs grandes lignes, les résultats de notre analyse des données concernant cette modalité de travail du stéréotype dans le souci de la langue.

CADRAGE EPISTEMOLOGIQUE ET METHODOLOGIQUE

Hypothèse de validité du stéréotype en tant qu'outil pour l'enseignement et pour l'apprentissage de l'écriture notamment littéraire

Tout d'abord, pourquoi chercher à faire du stéréotype ainsi que de la notion de stéréotype des outils pour l'enseignement et pour l'apprentissage de l'écriture littéraire en fin d'école primaire ? On peut en effet se demander quelle est l'origine de notre questionnement et quels peuvent en être les intérêts pour les enseignants et les élèves, face à l'abondance des préconisations et des ressources déjà en circulation à propos de l'enseignement de l'écriture, et face la tension flottant parfois entre le champ de la créativité et

de l'originalité en littérature et l'acception courante et péjorative accordée au terme de stéréotype.

La motivation initiale qui nous conduit à articuler didactique de l'écriture et stéréotype a, d'abord, partie liée avec une conception de l'écriture en tant que pratique sociale, dont la construction en discours et en contexte repose, entre autres, sur l'usage de phénomènes de stéréotypie verbaux et/ou cognitifs. Cela revient à postuler que les phénomènes de stéréotypie – et notamment le stéréotype – , par leur caractère dialogique, stable, partagé et assez figé, sont une composante importante des discours, notamment écrits.

Ensuite, au niveau scolaire, au vu de leur ancrage socioculturel et de leur stabilité, ils sont à la fois régulièrement perçus comme participant au fondement d'une culture commune recherchée par l'école (Kervyn, 2008 c) et comme entrave ou obstacle à l'entrée dans des pratiques plus complexes ou à l'apprentissage d'autres savoirs. En littérature, on peut ainsi penser que permettre à tous les élèves d'entrer peu à peu dans une posture d'écriture littéraire, où ils vivent ou conçoivent l'écriture comme un phénomène relevant moins de la sphère quotidienne et plus de la sphère littéraire et artistique (Bakhtine, 1984), demande l'acquisition de conventions et de stéréotypes ainsi que l'apprentissage de leur variation, sur un plan formel ou thématique. Autrement dit, amener les élèves à développer leur rapport esthétique au langage et à l'écriture nécessite à la fois un recours au stéréotype et une prise de distance avec certains stéréotypes ou avec leurs traitements quotidiens ou spontanés.

Pour finir, la manière dont nous formulons l'articulation de ces deux axes repose sur la conception d'un processus d'apprentissage-développement du sujet via l'appropriation d'outils culturels, en l'occurrence le stéréotype ainsi que la notion même de stéréotype, qui forment des outils sémiotiques (et non pas matériels).

Une démarche d'opérationnalisation

D'un point de vue méthodologique et épistémologique, comment construire la valeur outillante du stéréotype et de la notion de stéréotype si ce n'est en observant des pratiques de classe qui donnent à voir une mise en œuvre de la notion et du phénomène dans l'écriture enseignée ? Nous avons ainsi analysé comment un travail scolaire à partir de savoirs sur la stéréotypie peut, en tant qu'outil, occasionner une transformation des pratiques des enseignants et des élèves. Il s'agit là d'une description et d'une analyse de travail en situation, menées dans une perspective résolument écologique et dont nous envisagerons ici qu'un petit fragment.

Pour rendre possible les conditions d'une telle analyse, nous avons suscité un processus d'opérationnalisation de la notion dans deux classes françaises de cours moyen 2 (cinquième année primaire), via un dispositif de recherche que l'on peut qualifier de recherche-action, de recherche innovation, de recherche qualitative et de recherche collaborative. Notre analyse porte ainsi sur la manière dont deux enseignants expérimentés, préalablement initiés à la

problématique de la stéréotypie, en font pour leurs classes respectives un outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. Les axes d'analyse privilégiés sont alors le sens et les valeurs que ces acteurs confèrent à la notion de *stéréotypie*, en lien avec les contraintes du milieu, les objectifs d'apprentissage scriptural fixés par ces enseignants, leurs styles pédagogiques, et la réception par les élèves des traitements de la notion et des phénomènes de stéréotypie proposés par l'enseignant. Dès lors, il s'agit d'observer les activités et les discours – oraux et écrits – au travers desquels les enseignants et les élèves vont circonscrire, interpréter et investir l'objet et lui conférer une pertinence pour l'enseignement et pour l'apprentissage de l'écriture, dans le contexte qui est le leur. On peut alors considérer que notre démarche consiste avant tout en une focalisation sur le processus d'outillage de l'écriture en situation scolaire par le traitement de la notion de stéréotype et du stéréotype.

Une visée d'outillage didactique

Dans la perspective historico-culturelle à laquelle nous nous référons pour construire la notion d'*outil* et d'*outillage* didactique, le développement passe par un processus d'*outillage*, c'est-à-dire par l'appropriation d'artefacts – ou plutôt d'usages d'artefacts – chargés de culture. Ainsi, l'élève apprend à écrire et développe des compétences scripturales en s'appropriant des artefacts d'écriture qui outillent ses pratiques, tandis que l'enseignant développe des compétences d'enseignement de l'écriture et s'outille en s'appropriant des artefacts relatifs à cette tâche. En d'autres termes, pour autant que les stéréotypes (en tant que phénomènes) et la notion de stéréotype deviennent un moyen d'action en situation (Rabardel, 1999/2002, 269), leur utilisation comme outils d'apprentissage ou d'enseignement permet, sur un temps plus ou moins long, le développement de compétences scripturales pour les élèves et de compétences d'enseignement pour les enseignants.

Au-delà de ce point de vue global, s'inscrire dans une visée d'outillage signifie de porter attention à certaines dimensions.

1. Tout d'abord, qu'on se situe en psychologie ou en didactique, le fait que le sujet occupe une importance prépondérante dans le processus d'outillage, nous amène à analyser les moments où l'artefact – que constitue ici le stéréotype – est institué, dans l'action, en outil pour le scripteur, qui en fait un moyen pour atteindre le(s) but(s) de son action dans une situation précise (Clot, 1999/2004).

Néanmoins, en termes didactiques, un des défis et des rôles clés pour l'école, dans la configuration sociale qui est la sienne, est bien de permettre l'apprentissage au sein du groupe classe. Aussi, s'inscrire dans une perspective d'outillage didactique demande-t-il alors, selon nous, de déplacer le regard de l'individu vers le contexte classe et ses individus. Cette optique amènerait à considérer qu'il n'y a d'outillage didactique que si le but atteint ou à atteindre du point de vue du sujet (enseignant ou élève) correspond au but préconisé ou prescrit, ou à sa visée développementale.

2. Ensuite, d'un point de vue méthodologique, si l'on veut prendre en compte le fonctionnement interactionniste social de l'outillage et le passage progressif de l'interpsychique à l'intrapsychique, par la reprise pour soi de formes d'activité sociale et collective, cela demande d'analyser cette individuation progressive, pour partie au moins par une attention, dans la classe, aux mouvements discursifs, aux reprises et aux transformations au sein des échanges oraux et écrits.
3. D'un point de vue didactique encore, l'outil exerce auprès des enseignants puis des élèves des effets de transformation (Verghnaud, 2000) qui peuvent être de nature variée. Dans certains cas, acquérir un « nouvel » outil revient à complexifier la fonction ou la signification d'un outil déjà maîtrisé, à en préciser l'espace d'usage en le mettant en relation avec d'autres usages ou d'autres situations de pertinence. D'autres fois, le sujet adopte un outil nouveau en le greffant sur un outil existant qui, du coup, voit son utilité réduite ou transformée. D'autres fois encore, l'adoption d'un nouvel outil entraîne une reconstruction de toute la chaîne d'actions impliquées dans le comportement. C'est en tout cas à l'ensemble du processus de transformation et à toutes ses formes possibles que le didacticien doit prêter attention.
4. En situation scolaire, observer le processus de transformation attaché à l'outillage revient à observer un ensemble d'activités et de choix didactiques plus ou moins explicites. Car, comme le rappelle Rabardel (1999/2002) ou Clot (1999/2004), l'artefact ne devient outil qu'à l'usage. D'un point de vue méthodologique, observer le processus d'outillage à l'œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture nécessite dès lors bien de porter attention aux usages de l'artefact et aux différentes dimensions qui y sont attachées, ce qui dépasse de loin, par exemple, le simple relevé de stéréotypes présents dans un texte d'élève.
5. Selon les situations et les genres de situation où il est mis en œuvre, un artefact change fréquemment de fonctions. Ainsi, le stéréotype exercera probablement des fonctions différentes selon qu'il sera mis en scène en littérature ou en sciences, à l'école ou dans une situation quotidienne extrascolaire. De même, selon l'activité, la notion de stéréotype pourra servir à reconnaître un phénomène (fonction de désignation) ou à aider en écriture (fonction d'aide à l'écriture). Enseignant et chercheur auront aussi à être attentifs à la manière dont se construisent et se négocient ces valeurs fonctionnelles différemment situées. En quoi pour les enseignants, par exemple, le sens et la valeur couramment attribués au terme *stéréotype* interfèrent avec son usage et sa valeur didactique ?
6. En situation d'outillage, on est en présence à la fois d'une ouverture des possibilités et de la mise en place d'un système plus contraint. Dans cette optique, pour que la stéréotypie devienne un outil didactique, il semble essentiel de pointer, outre les possibilités auxquelles il se prête, les diverses

contraintes qui, dans une discipline et dans des situations identifiées, conditionnent sa valeur d'outil. L'analyse des diverses données recueillies a permis de dégager une dizaine de conditions ou de modalités (Kervyn, 2009 b) pour qu'il y ait outillage. C'est une de ces conditions, en lien direct avec la problématique du colloque, que nous allons approfondir dans ce qui suit.

ANALYSE DES DONNÉES

Un double outillage : usage spontané et recherche d'un usage plus distancié

Dans les données scripturales recueillies en début de séquences, on constate des mobilisations ou usages « spontanés » de stéréotypes cognitivo-verbaux relatifs au thème ou à la forme générique. Dans la classe 1, où les élèves étaient invités à produire un poème sur le thème de la mer, la majorité d'entre eux associe d'emblée en écriture la mer aux vacances idylliques (soleil, ciel bleu, plage) : « j'adore nager sur le matelas pneumatique », « la mer c'est super », « c'est le bonheur d'aller à la plage avec tous ces beaux coquillages ». En ce qui concerne les indices génériques formels, si certains recourent aux rimes, au vers ou au jeu sur la disposition typographique, d'autres font appel à des indices récurrents des textes narratifs (temps du passé, connecteurs spatiotemporels) pour écrire leur texte. Dans la classe 2, on constate, aussi en situation d'écriture d'un texte poétique mais sans consigne thématique précise, un important recours aux marques formelles « traditionnelles » du genre scolaire poésie : rimes, vers, strophe, titre, signature de l'auteur.

La mobilisation de ces stéréotypes, qui se fait dans la grande majorité sur le mode de l'adhésion, participe, pour la plupart de ces élèves, à la bonne réalisation de la tâche, dans la mesure où elle leur permet d'écrire un texte sur le thème de la mer et/ou un texte dans le genre demandé. En outre, le recours à ces stéréotypes permet à certains élèves de la classe 2 de considérer leur production comme poème (« c'est un poème parce qu'il y a des rimes »).

De plus, la présence des stéréotypes dans les productions initiales illustre bien le fait que ces représentations communes sont disponibles chez les élèves et mobilisables assez facilement en situation d'écriture, ce qui n'est pas négligeable au vu de la complexité du processus scriptural. Ils font ainsi partie du bagage culturel déjà-là, avec lequel les élèves abordent et traitent l'écriture poétique, sa forme, son thème, sauf que, par rapport aux représentations « attendues », ces stéréotypes sont simplifiants, partagés et non interrogés. C'est encore un point commun entre les deux classes : d'un côté comme de l'autre, avant l'intervention de leur enseignant, les élèves ne semblent pas conscients de la présence du phénomène, de ses effets homogénéisants sur l'écriture (Kervyn, 2008 b), de son mode de fonctionnement. Néanmoins, il intervient dans leur écriture et sans doute la facilite. En cela, ce premier usage, avant tout de l'ordre de l'adhésion, est non seulement une compo-

sante de leur écriture mais aussi un outil scriptural, même s'il demande à être retravaillé pour correspondre aux objectifs disciplinaires fixés par les enseignants.

En effet, L'enseignant de la classe 1 a choisi d'axer sa séquence sur la production « imaginative » de poèmes sur le thème de la mer, à destination possible d'élèves d'autres écoles joignables via internet. Pour mener à bien cet objectif, qui intègre ou « raccroche » le projet d'opérationnalisation, il a choisi de débiter par un temps d'écriture « diagnostique », c'est-à-dire qui donne à voir les représentations sur la mer utilisées dans l'écriture et la maîtrise en production écrite du genre scolaire poésie, et ainsi les possibles stéréotypes présents à ces deux niveaux. Au vu des résultats observés et esquissés ci-avant, il s'est agi d'abord de faire émerger le caractère stéréotypé, dans l'écriture, de la représentation de la mer chez les élèves pour ensuite susciter une écriture véhiculant un autre point de vue sur la mer. Par ailleurs, l'enseignant a travaillé sur la dimension formelle du genre scolaire poésie par des relevés de ce qui le caractérise ou non en réception et en production, et a ensuite réinjecté ces connaissances dans l'écriture pour que tous les élèves produisent peu à peu des textes plus clairement identifiables comme textes poétiques.

L'enseignant auteur de la seconde séquence s'est, pour sa part, donné comme objectif global de développer la compétence d'écriture poétique de ses élèves et de les ouvrir à une culture et à une pratique littéraires (plus) diversifiées en favorisant un traitement langagier plus conscient et relativisé des stéréotypes liés à la poésie en tant que genre scolaire. Ainsi, après avoir vérifié la présence, chez les élèves, d'une vision stéréotypée de la poésie, l'enseignant a cherché à traiter scolairement les stéréotypes relevés, en faisant émerger le phénomène et certains de ses effets, en montrant la diversité poétique et en construisant la notion de stéréotypie. Ensuite, son travail a visé à transformer le travail sur les stéréotypes, sur la diversité du fait poétique et sur la notion de stéréotype en outil d'écriture poétique, en insistant sur les traitements possibles du stéréotype.

Dans les deux séquences, la mise en place des objectifs globaux s'effectue par un travail de mise à distance des stéréotypes initiaux ou de leurs usages au profit d'usages plus distanciés. Dans le cas spécifique de la poésie, l'usage distancié des stéréotypes paraît essentiel. En effet, tous les acteurs s'accordent sur le fait qu'elle est par excellence un lieu d'équivoque, d'oscillations, d'ouverture à l'expérimentation, de variations sociales et historiques : on comprend dès lors que le stéréotype non mis à distance y reçoive a priori une valeur limitative. Parce que les effets de fixité et de retour du même qui caractérisent la stéréotypie sont en tension avec les valeurs de métamorphose et d'expérimentation qui semblent constitutifs du fait poétique. On peut ainsi considérer que notre condition d'outillage au plus près des unités langagières et textuelles apparaît dans la recherche d'un usage distancié essentiel en poésie, et y contribue.

Constat d'un manque ponctuel de travail au plus près du matériau langagier

Où constate-t-on un travail du stéréotype censé outiller l'écriture ou plus précisément la réécriture mais éloigné des unités langagières et textuelles dans notre corpus ? Dans la classe 1, on peut épingler en guise d'exemples particulièrement parlants, d'une part, un tableau construit avec les élèves de critères formels sur la poésie sur lequel ils peuvent prendre appui lors de la réécriture et, d'autre part, des annotations de l'enseignant sur les copies, en marge des textes produits. Pour ce qui est du tableau¹, divisé en deux colonnes (« mon écrit est-il un poème ? oui/non »), on note des critères aisément réinvestissables en écriture (rimes, vers, calligramme,) et d'autre plus éloignés des procédés scripturaux (« image », « musique », « on joue avec les mots », « tu racontes, tu décris », « ça fait plaisir à lire »). Il en va de même dans les productions écrites où l'on trouve notamment « va à la ligne » et « tu racontes, ce n'est pas un poème ». Dans ce dernier exemple, comment l'élève peut-il s'y prendre, à partir d'un commentaire qui ne dit rien sur les moyens linguistiques et textuels possibles, pour réduire l'effet narratif et inscrire son écriture dans le genre poétique scolaire attendu ? Plus largement, certains des indices poétiques mis en avant sont peu précis pour outiller des élèves qui ne savent pas directement produire un texte identifiable en tant que poème : parler d'« image », de « musique » est important mais ne renseigne pas l'élève sur les procédés par lesquels on produit une image ou une musique dans l'écriture poétique. D'autant plus que l'écriture poétique est souvent décrite en termes d'investigation du matériau verbal (Lecarme, 2003), de rencontre en profondeur avec le langage (Rousset, 2005).

Le besoin de travailler dans la langue, au plus près des unités de la langue, a aussi été ressenti après coup, lors de l'analyse avec les enseignants², dans la classe 2 où, dans les échanges, l'appel de l'enseignant à dépasser les stéréotypes pour « écrire autrement », notamment en faisant place aux émotions, n'a pas toujours été accompagné d'un guidage de l'ordre du comment faire au niveau des unités linguistiques, d'une systématisation en ressource d'écriture.

Outre ces observations et leur lecture, on peut se demander quel est l'effet sur l'écriture. Il est certes difficile d'isoler ce critère parmi tous ceux qui influent sur l'écriture et sur la réécriture. Néanmoins, on constate une grande difficulté de modification des textes écrits quand la consigne de traitement des stéréotypes est éloignée des unités de la langue et du texte. On constate aussi une mise en œuvre nettement plus importante des indices génériques envisagés dans le matériau linguistique.

¹ Ce tableau tout comme les écrits que nous mentionnons plus loin seront présentés à l'oral.

² On voit ici combien il est important de considérer que l'opérationnalisation s'effectue tant par l'analyse après coup que dans le travail réalisé en classe, soit in vivo et « in bureau ».

Interprétation de ce manque

Comment comprendre ce manque ponctuel de travail au plus près de la langue ? Il nous semble que, dans le cadre de cette expérimentation, il peut s'expliquer en partie par la manière dont les acteurs enseignants redéfinissent la notion de stéréotype. Si, dans notre analyse, nous le considérons comme un phénomène cognitivo-verbal, dans les deux séquences, le terme stéréotype désigne d'abord une stéréotypie d'*inventio*, c'est-à-dire des représentations, des idées et des sentiments conventionnels ici relatifs à la mer et/ou à la poésie³. Il est à souligner que cette acception correspond assez, d'une part, à l'acception courante attribuée au terme stéréotype et, d'autre part, à l'une des définitions du phénomène proposées lors du temps de formation initiale consacrée aux travaux sur la stéréotypie, à savoir « représentation mentale culturelle préconçue ; produit de l'imaginaire social, non fondé sur l'expérience et par lequel nous typifions ou généralisons le réel » et « partie de la signification ou représentation simplifiée, conventionnelle et courante, associée à un mot ».

A notre avis, le fait de mettre l'accent, dans les échanges, sur la dimension représentationnelle plus que sur son côté expression langagière, n'aide pas à le penser ou à le réinvestir en tant qu'outil verbal pour le savoir-écrire.

QUELQUES MOTS POUR CONCLURE

Traduire chaque indice générique en des procédés linguistiques concrets et vice versa, dégager des traits caractéristiques opérationnels dans l'écriture sont des activités nécessaires pour réellement outiller les élèves. Ou alors, soit la réécriture risque de parfois rester une pratique vague, mal définie, soit on est face à l'expression d'un mystère qui ne se dévoile qu'à certains, sans mise en place d'une approche réflexive et langagière. En ce sens, travailler le stéréotype dans le souci de la langue est bien une condition clé pour permettre d'en faire un outil d'apprentissage de l'écriture littéraire et poétique en fin d'école primaire.

BIBLIOGRAPHIE

Authier-Revuz, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive : éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *DRLAV*, 17, 1-78.

³ Bien que les deux enseignants se soient intéressés au même niveau de stéréotypie, leurs choix divergent partiellement quant au type de stéréotype traité, puisque l'un s'est focalisé sur la forme poétique ou sur la composante formelle du genre scolaire poésie, et l'autre, sur la forme et sur le contenu thématique. Si les deux dimensions participent à la caractérisation du genre, entendu dans un cadre bakhtinien, et « [...] fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé [...] » (Bakhtine, 1984, 265), le premier pose l'épineuse et difficile question du repérage et de l'identification formelle de la poésie, hors de l'école et à l'école. Il nous semble ainsi que ces deux objets ou composantes scripturales ne présentent pas le même degré ou le même type de complexité dans le cadre de l'écriture poétique.

- Amossy, R. et Herschberg Pierrot, A. (1997). *Stéréotypes et clichés. Langue, discours, société*. Paris : Nathan.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (A. Aucouturier, trad.). Paris : Gallimard. (Original publié 1979)
- Boré, C. (2007). L'écriture scolaire entre stéréotype et idiolecte. *Pratiques*, 135-136, 217-239.
- Boyer, H. (2007) (Ed.). *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*. Paris : L'Harmattan.
- Bronckart, J.-P. & Schneuwly, B. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé.
- Brossard, M. (2004). *Vygotski. Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Clot, Y. (1999/2004). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (Ed.) (1999/2002). *Avec Vygotski*. Paris : La Dispute.
- Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture. Essai sur la réception littéraire*. Liège : Mardaga.
- Dufays, J.-L. & Kervyn, B. (2010, à paraître). Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques? *Education et didactique*, 4(1).
- Favriaux, M. (2009). Nourrissage, amorçage et gestes professionnels dans la production poétique au cycle 2 de l'école primaire. *Repères*, 40, 175-199.
- Fenoglio, I. (Ed.). (2007). *L'écriture et le souci de la langue. Écrivains, linguistes : témoignages et traces manuscrites*. Louvain-la-Neuve : Académia-Bruylant.
- François, F. (2006). *Rêves, récits de rêves et autres textes. Un essai sur la lecture comme expérience indirecte*. Limoges : Éditions Lambert-Lucas.
- Galatanu, O. (2007). Pour une approche sémantico-discursive du stéréotypage à l'interface de la sémantique théorique et de l'analyse du discours. In H. Boyer, H. (Ed.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène* (4). (pp. 89-100). Paris : L'Harmattan.
- Gather Thurler, M. (2004). Stratégies d'innovation et place des acteurs. In J.-P. Bronckart & M. Gather Thurler (Ed.), *Transformer l'école* (pp. 99-125). Bruxelles : De Boeck.
- Kervyn, B. (2009a). Écriture poétique et fictionnalisation en classe de CM2. In S. Plane & J.-L. Dufays, J.-L. (Ed.), *L'écriture de fiction en classe de français* (pp. 149-166). Laval : Presses Universitaires de Laval.

- Kervyn, B. (2009b). Dépliage du processus de distanciation pour écrire de la littérature en fin d'école primaire. *Repères*, 40, 155-174.
- Kervyn, B. (2008a). *Didactique de l'écriture et phénomènes de stéréotypie. Le stéréotype comme outil d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture poétique en fin d'école primaire*. Thèse de doctorat, Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain.
- Kervyn, B. (2008b). Écriture scolaire et stéréotypie. Processus d'homogénéisation et mises en œuvre hétérogènes. *Repères*, 38, 167-185.
- Kervyn, B. (2008c). Le socle commun et l'écriture dans le socle commun : observations sous l'angle de la stéréotypie. In D. Dubois-Marcoïn & C. Tauveron C. (Ed.), *Français, langue et littérature, socle commun : quelle culture pour les élèves, quelle professionnalité pour les enseignants ?* Lyon : INRP.
- Kervyn, B. (2007). Les phénomènes de stéréotypie : essai d'outillage pour la didactique de l'écriture. In H. Boyer, H. (Ed.), *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène* (3) (pp. 151-162). Paris : l'Harmattan.
- Kervyn, B. & Faux, J. (2007). Écriture poétique et stéréotypie en classe de CM2 : comment les différents acteurs impliqués donnent-ils sens et valeurs au travail réalisé ? In J.-L. Dufays (Ed.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire ? Sens, utilité, évaluation* (pp. 243-254). Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Rabardel, P. (1999/2002). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale étendue. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotski* (pp. 265-290). Paris : La Dispute.
- Rabardel, P. (1997). Activités avec instruments et dynamique cognitive du sujet. In C. Moro & B. Schneuwly (Ed.), *Outils et signes. Perspective actuelle de la théorie de Vygotski*. Neuchâtel : Peter Lang.
- Schneuwly, B., Dolz, J. & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-J. Perrin-Glorian. & Y. Reuter (Ed.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 175-190). Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- Siméon, J.-P. (2003). Le problème avec la poésie. *Cahiers pédagogiques*, 417, 9-11.
- Stevenson, C.L. (1992). Qu'est-ce qu'un poème ? In G. Genette (Ed), *Esthétique et poétique* (pp. 157-202). Paris : Seuil.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 21-50.
- Vergnaud, G. (2000). *Lev Vygotski. Pédagogue et penseur de notre temps*. Paris : Hachette.