

Pédagogie de l'écrit :

Le rôle de la liaison lecture-écriture dans l'apprentissage de la langue.

アラン・コロンボン

Depuis bientôt quatre ans que j'enseigne l'expression écrite au Japon, on m'a toujours laissé entendre qu'il fallait préserver le plaisir d'apprendre pour les étudiants, en laissant transparaître toutefois, qu'on attendait du professeur une certaine efficacité ; à savoir du point de vue des apprenants, une certaine maîtrise de la langue enfin de cursus universitaire, sans pour autant leur «en demander trop».

Dans les études, éprouver du plaisir sans effort nous semble inconcevable, toutefois, nous pensons qu'étant donné l'évolution des enjeux de l'acquisition d'une ou plusieurs langues étrangères dans le monde du travail de demain, il est important et nécessaire de relever les exigences de l'apprentissage tout en y associant une démarche susceptible de favoriser une certaine émulation.

Tout comme les enjeux de l'apprentissage d'une langue étrangère même, les démarches dans la classe divergent de celles d'autrefois. Comme tout enseignant se doit de le faire, dans un premier temps nous fixerons les objectifs d'apprentissage puis, nous analyserons comment les démarches didactiques ont évolué et selon quels points de vue. Ensuite, en s'appuyant sur l'analyse d'une «méthode-papier» (support didactique) que nous utilisons dans le cours d'expression écrite de troisième année, nous tenterons de déterminer et de décrire notre démarche didactique basée essentiellement sur une liaison lecture-écriture de types de textes variés et d'émettre des hypothèses sur ce qui pourrait représenter une certaine pédagogie de projet qui nous semble appropriée pour mener à bien les objectifs qui nous tiennent à cœur.

Enfin donc pour mener à bien cette analyse, et avant de décrire quelques pistes de travail pédagogiques susceptibles de donner quelque plaisir aux apprenants, nous reviendrons sur cette dernière notion en

s'interrogeant sur les divers facteurs l'occasionnant, et notamment une meilleure évaluation des étudiants visant à ne pas briser leur élan, car pour éprouver du plaisir, il faut d'abord préserver leur envie d'écrire.

Nous pouvons nous interroger sur ce qu'est la production d'un texte dans la conception actuelle de la pédagogie. Les évolutions ne concernent pas seulement les types de textes étudiés mais aussi dans la façon d'apprendre et la manière dont l'étudiant est évalué.

Evolution des enjeux

Il y a encore quelques années, en cours de français langue étrangère, par exemple, quand la plupart des étudiants étrangers d'une classe enfin de cursus semblait avoir compris l'essentiel d'un texte d'un auteur classique francophone, tout le monde était satisfait. Or, aujourd'hui, l'ouverture des frontières et la mondialisation des échanges, comme les progrès de l'intégration européenne, font de l'acquisition d'une ou plusieurs langues étrangères un enjeu essentiel, professionnel et culturel, pour tous les citoyens du monde de demain.

Cette évolution dans la société s'accompagne d'un changement et d'une montée nécessaire des objectifs mais aussi des exigences de l'enseignement de la langue. En effet, avant, il suffisait de montrer son savoir mais aujourd'hui l'axe est donc porté sur la communication verbale ou écrite donc un message avec du sens ; produire du sens pour se faire comprendre de son interlocuteur ou de son lecteur, voilà un objectif essentiel pour tout enseignant d'une langue étrangère, et ceci même au Japon car les enjeux changent aussi malgré une grande barrière entre le monde des affaires et celui des études.

De même, du point de vue de l'apprenant japonais, aujourd'hui les raisons évoquées pour apprendre une langue étrangère semblent différer quelque peu d'auparavant.

Les nouveaux enjeux d'une acquisition d'une langue étrangère au Japon

Même au Japon, désormais, apprendre une deuxième ou troisième langue ne représente plus seulement une honorable façon de «se distinguer», encore moins une façon tranquille de terminer sa scolarité en attendant d'entrer sur le marché du travail après l'obtention du sacré diplôme mais bel et bien, une nécessité, non seulement pour acquérir un certain savoir, mais aussi pour s'intégrer au mieux, que ce soit dans son propre pays ou bien également dans la société de la "langue-cible".

Certes, au Japon cela demeure bien souvent une minorité mais certains étudiants, bien souvent les plus motivés, perçoivent bien ce changement de la société mondiale et réalisent que les diplômes deviennent très vite insuffisants et que pour trouver un bon travail, vecteur d'une bonne intégration sociale, des qualifications et des compétences multiples sont requises.

Quant à l'insertion dans un pays étranger, il est tout autant question de communication, sinon plus.... Se faire comprendre passe obligatoirement par une élaboration de sens. Dans ces conditions, quelle priorité donner dans l'apprentissage du français au Japon. Les enseignants doivent tenir compte de ces nouveaux enjeux sociaux aussi bien dans leurs objectifs que dans leur démarche pédagogique. Ainsi, du point de vue de l'enseignement, nous avons pu noter ces dernières années un changement sur le plan des objectifs comme dans la démarche didactique en classe.

Les nouvelles démarches associées aux nouveaux objectifs dans la classe de langue

Dans le cadre de l'enseignement du français, aussi bien langue maternelle que langue étrangère, nous pouvons observer de nombreuses rénovations depuis ces vingt dernières années, elles-mêmes caractérisées par un certain nombre de points essentiels.

Les situations de communication et leur rôle

L'enseignement de la langue demeure aujourd'hui principalement finalisé par la nécessité de communiquer, de s'exprimer, et de comprendre.. Certes pour réaliser cet objectif, les étudiants doivent acquérir certaines compétences linguistiques et la capacité à utiliser toutes les ressources de la langue française orale et écrite, toutefois, les étudiants ayant déjà dans tous les cas un acquis (au moins dans leur langue maternelle), il vaut mieux les laisser se risquer à s'exprimer d'abord, que de «se laisser piéger» dans un processus par étapes qui non seulement, enfermerait les apprenants dans l'étude fastidieuse de la grammaire ou des autres ressources linguistiques et qui les inhiberait dans un deuxième temps lors de la production (orale comme écrite).

Ainsi, entraîner les étudiants à s'exprimer (à l'oral comme à l'écrit) comme s'ils se trouvaient réellement dans une situation de communication écrite réelle, fait partie de nos objectifs de notre enseignement de la langue française à l'université au Japon, et non pas seulement de bien connaître l'orthographe des mots ou bien la grammaire. Pour cela, l'enseignant doit libérer la parole et favoriser la communication et l'expression, fonctions essentielles du langage qui vont motiver par la suite l'appropriation des ressources de la langue.

Avant tout, les étudiants doivent savoir produire des discours adaptés aux situations dans lesquelles ils s'inscrivent. Ainsi nous faisons en sorte que la production orale comme écrite devienne le moteur de l'apprentissage du français, ce qui suppose une bonne articulation entre le travail sur la langue proprement dite et la production de discours comme de textes. Nous verrons plus loin par des exemples précis en ce qui concerne la production écrite.

Se situer dans le cadre de la communication, encore faut-il discerner toutes les situations où un apprenant pourrait, dans la réalité, être confronté à la "langue-cible" à l'écrit. Alors, qu'autrefois, l'apprentissage de l'écrit ne servaient qu'à quelques-uns, ayant une vocation d'auteurs, de chercheurs ou quelque autre spécialiste ; aujourd'hui, dans

le monde qui nous entoure, étant donné la diversification des situations de communication de l'écrit, nos objectifs dans notre enseignement au Japon tendent non pas à former une élite, mais plutôt d'amener à une certaine maîtrise de la langue toute une classe sans faire d'exception, car tout étudiant peut être amené à écrire une lettre, un mail, une recette, ou ne serait-ce qu'une affiche.

L'articulation activités de production/activités de structuration

L'ensembles des activités par lesquelles on observe, analyse et formalise explicitement le fonctionnement de la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe, procédés d'expression, etc.....) sont appelées activités de structuration. Mais ces activités sont parfois un facteur d'inhibition pour les étudiants si on commence par celles-ci dans la démarche, car le statut de l'erreur n'est pas le même que si on part d'une certaine confiance en ce que l'étudiant sait déjà. Dans le cadre de l'expression écrite, on doit partir d'abord des acquis de l'apprenant, quels qu'ils soient, afin de le faire produire un texte, sans être bloqué par toutes les règles qu'il aurait pu apprendre ; ainsi l'apprenant se trouve devant un besoin qu'il va essayer de combler par les activités de structuration. Du point de vue de l'enseignant, l'apprenant construit lui même son apprentissage, et les acquis seront mieux systématisés si l'on procède dans cet ordre pour finir dans la démarche par une autre activité de production, celle qui permet de réinvestir tout ce qu'il a acquis dans une autre situation de communication. Ainsi la mise en place de situations propres à justifier le besoin et la capacité à communiquer se situe donc à l'origine et aux termes des activités langagières, c'est à dire au début et à la fin d'une démarche didactique.

Dans la production écrite, les activités de structuration passent par la lecture du type de texte étudié. Il est question alors de liaison écriture/lecture (dans cet ordre). La lecture fréquente de textes en français comme la production écrite représentent à nos yeux une étape nécessaire dans l'acquisition de la langue ; étape qui selon nous, pour-

rait coïncider avec la troisième année universitaire car la pratique de l'écrit y est plus approfondie. Toutefois, faut-il observer un ordre chronologique? Plusieurs conceptions s'opposent.

Liaison lecture-écriture dans la vie sociale comme dans l'enseignement

Lecture et écriture entretiennent des rapports étroits dans la réalité comme dans l'enseignement du français. En effet, dans la vie sociale, quand nous avons besoin d'écrire une lettre de motivation pour postuler, nous cherchons les modèles et nous les imitons, s'il s'agit d'un travail à l'étranger, nous prenons ceux de la société concernée. Dans l'enseignement, c'est la même chose, car ces deux savoir-faire se fécondent mutuellement.

Alors dans le cadre scolaire, et notamment dans le cours d'expression écrite, dans la perspective de faire produire un type de texte quel qu'il soit, suppose pour les apprenants qu'il prennent conscience de la forme du texte demandé, de sa structure, donc d'en avoir déjà vu, du moins lu. Ainsi, l'étude de certains modèles passe obligatoirement par leur lecture. De là, l'éternelle question de savoir s'il faut d'abord enseigner aux étudiants à lire, c'est-à-dire à «déchiffrer» un texte avant que de ne commencer l'apprentissage de l'écrit ou bien si ces deux pratiques peuvent s'associer.

Différentes conceptions sur ces deux pratiques dans l'enseignement du français

En effet, s'il existe une hiérarchie entre ces deux pratiques, il faut savoir d'une part, si dans le cadre du Français Langue Etrangère, une priorité chronologique est à observer ou bien s'il convient de les placer sur le même plan, d'autre part, il est nécessaire de bien se représenter ce qu'elles peuvent s'apporter l'une à l'autre.

Selon une conception «unitaire», du moins c'est ainsi que la nomme

Fijalkov, la compréhension du système du fonctionnement de l'écrit demeure l'élément essentiel et de ce fait, la lecture et l'écriture doivent être alors considérées comme deux opérations qui favorisent sa mise en œuvre. Ainsi, c'est par une certaine "imprégnation" des différents types de textes que l'on peut s'appropriier leur structure et leur fonctionnement interne. Par la lecture, on permet aux étudiants de mieux comprendre le fonctionnement du système de l'écrit. Pour d'autres chercheurs comme Nina Catach qui considère l'écriture comme la forme la plus évoluée d'utilisation de l'écrit, car elle permet de structurer le plus finement le modèle de représentation du fonctionnement de la langue et ainsi facilite la lecture.

Ainsi, la production de textes ne doit pas être consécutive (ou anticipée) par rapport à l'apprentissage de la lecture mais simultanée ainsi, même s'il est bon de commencer le plus tôt possible, la liaison "lecture-écriture" représente en troisième année le principal objectif afin de permettre aux apprenants d'acquérir certaines compétences langagières. Les conceptions à l'origine de ces thèses proviennent de plusieurs chercheurs et spécialistes ayant des divergences du point de vue de la hiérarchie de ces deux pratiques mais toutefois en accord sur le fait qu'il faille les associer toutes les deux, en vue d'une meilleure acquisition de la langue.

La production d'écrits est articulée avec la lecture, et notamment avec la confrontation avec des textes d'experts. Peytard & Moirand (1992 : p 51) soulignent par ailleurs qu'en langue étrangère "il serait vain d'essayer de faire produire des textes avant d'en avoir donné à lire de semblables dans la langue qu'on apprend, parce que l'exercice implique une appropriation préalable des modèles textuels étrangers" (en langue maternelle, on préconise également une pédagogie de la "lecture-écriture").

De ce fait, en accord avec ces différentes conceptions, la liaison "lecture-écriture" représente une nécessité si on veut que les étudiants japonais parviennent à une meilleure maîtrise de la langue. Ainsi nous pouvons conclure dans le cadre du cours d'expression écrite qu'un

apprentissage de la production écrite qui négligerait tout ce qui relève de la linguistique textuelle n'aurait aucune chance d'aboutir à des textes bien formés.

Les principales thèse de cette linguistique textuelle

Avant de commencer à traiter cette question, encore faut-il s'entendre sur les types de textes susceptibles d'être abordé en classe de langue, et notamment au Japon.

Les différents types de textes et d'écrits.

Parmi cette multitude de type de textes, de genres, d'écrits sociaux, un classement s'impose. Non seulement la place de l'écrit dans notre environnement demeure toujours aussi importante et ce malgré l'apparition de nouveaux média de communication, mais en outre, elle apparaît aujourd'hui beaucoup plus variée. Pour s'y retrouver plus facilement parmi cette profusion de nouveaux textes, le classement peut s'opérer selon plusieurs critères : le premier critère, le plus simple serait de classer les textes selon la forme de leur support ; ainsi les catalogues, les tracts, les lettres, les dictionnaires, les journaux etc...

Le classement par thèmes pourrait servir de deuxième critère : des ouvrages de mathématiques, de français, de sciences, de pêche....

Nous pouvons aussi classer les différents textes selon les fonctions qui les caractérisent. Celles-ci sont étroitement liées au schéma de la communication de Jakobson. Par exemple, les textes où l'énonciateur est important comme le récit de vie sont considérés comme ayant une fonction expressive ou émotive, les textes comme la lettre d'information dans lesquels le destinataire est davantage pris en compte relèvent de la fonction incitative, ceux dans lesquels le référent est important (c'est la fonction explicative descriptive, narrative selon les cas), puis ceux dont le message lui-même, ses structures et ses effets ont une fonction poétique, et enfin ceux dont la langue et le texte connotent une

fonction métalinguistique.

Dans le cadre de l'enseignement des langues, que ce soit la langue maternelle, seconde ou étrangère, c'est la typologie de J. F. Adam qui est le plus souvent retenue, à savoir les sept textes de base classés en fonction des actes de langages et de leur schématisation en structures (ou superstructure) toutes spécifiques : Les types de texte narratif, descriptif, argumentatif, injonctif, conversationnel, rhétorique, explicatif. Du point des actes de langages, un texte est toujours utilisé dans un but précis, on a l'intention de convaincre une personne, de décrire quelque chose, de raconter un événement ou une histoire, d'ordonner à quelqu'un de faire quelque chose, ou bien tout simplement de communiquer avec quelqu'un. Et chaque type de texte possède sa propre structure et des propriétés linguistiques particulières.

Des études des nouvelles pratiques ont montré que les textes dits "fonctionnels" étaient désormais à l'honneur dans les démarches didactiques préconisées, tout simplement parce qu'ils étaient inscrits dans des situations de communication de la vie courante. En effet, la plupart des « méthodes -papier » comme nous allons le voir ultérieurement dans l'analyse de la méthode que nous utilisons en troisième année, donne une large place à ce type de texte.

Cependant nous noterons aussi dans ce vaste domaine que représente la didactique du français un place importante pour les écrits visant à faire exprimer la subjectivité des étudiants comme le récit de vie et la poésie.

Les récits de vie sont importants aussi du point de vue de l'affectif car ils sont liés étroitement au vécu des étudiants et favorisent ainsi une certaine émulation.

Dans l'apprentissage de la communication verbale, du point de vue de l'enseignant, on s'efforce de favoriser l'échange au maximum en essayant d'inhiber le moins possible l'étudiant, comme le ferait dans la réalité un français avec un interlocuteur non-natif. Lors de cette production orale, l'enseignant se doit de repérer les dysfonctionnements de l'étudiant puis d'y revenir une fois sa prestation orale finie, et de

finalement voir comment on aurait pu dire autrement sans pour autant corriger sans cesse du moment que la compréhension mutuelle reste possible. Et dans le domaine de l'écrit c'est la même chose, c'est à dire il faut produire du sens afin de se faire comprendre. Dans la vie courante, on produit un texte pour un destinataire ; il faut en tenir compte dans chaque type de situation de communication. Par exemple, pour rédiger une lettre de réclamation, ou de motivation, on ne tiendra pas le même discours. L'étudiant étranger doit être préparé à ces différents écrits sociaux ancrés dans la réalité. Ces types de textes font parti des nouvelles pratiques récemment apparues dans l'enseignement de la langue française. Certains types de textes ou d'écrits sont plus au goût du jour en matière de didactique, d'autres répondent aux enjeux de l'acquisition de la langue, mais généralement, nous les étudions tous au cours du cursus universitaire japonais. Bien évidemment les genres étudiés font l'objet d'un choix didactique. Par exemple, le conte sera préféré dans un premier temps à tout autre texte appartenant à la catégorie du type narratif (comme par exemple la Nouvelle de Science fiction), car même s'ils suivent le même schéma quinaire, en d'autres mots la même structure, les étudiants ont plus de facilité à la percevoir dans le premier type. Outre le fait qu'il faille prendre en compte ces différents enjeux, il faut aussi considérer la place de l'écrit dans nos sociétés, qui non seulement n'a pas diminué mais bien au contraire s'est diversifiée, et ce malgré l'apparition de tous les nouveaux médias. Le monde enseignant se doit de suivre cette évolution ; c'est à dire insérer cette variété de textes et d'écrits sociaux dans leur démarche tout en présentant chaque texte comme un "tout" cohérent, et ce sur plusieurs plans : pragmatique, énonciatif, sémantique, syntaxique.

Linguistique et Grammaire textuelle

Comme nous l'avons déjà évoqué dans la typologie de textes, nous avons recours au langage, que ce soit oral comme écrit, avec des intentions : cela peut être de réaliser quelque chose, de faire faire

quelque chose à quelqu'un, et beaucoup d'autres selon la théorie des actes de langage. Si mon discours ou mon texte ne répond pas aux conditions de la situation de production ni aux enjeux de celle-ci, ce sera un échec. En d'autres mots, et pour ne citer qu'un exemple, si une lettre de motivation ne convient de par sa forme, sa structure, ou bien même de par sa cohérence à travers les arguments mentionnés par l'émetteur, non seulement le candidat se verra refuser le poste, mais également l'entretien qui aurait pu lui fournir une seconde chance. C'est dire si les enjeux d'une production sont importants. C'est pourquoi il ne faut plus considérer la langue comme un agrégat d'unités fines et l'étudier en partant de celles-ci pour remonter du mot à la phrase, et de la phrase au texte mais plutôt commencer par les discours ou les textes dans leur globalité pour descendre jusqu'au unités les plus fines.

Dans le domaine de l'écrit, la nécessaire cohérence des textes du point de vue du signifiant comme du signifié est fonction de facteurs relevant à la fois des plans pragmatique, énonciatif, sémantique et syntaxique : ainsi sur le premier de ces plans, un texte répond aux diverses conditions de sa production (matérielles, sociales, psychologiques, etc..) Voici quelques exemple pour mieux comprendre ce qu'englobe la cohérence pragmatique d'un texte : si l'exercice vise à faire produire par les étudiants un récit appartenant au genre du conte ou de la nouvelle de science fiction, les étudiants devront respecter la structure du type de texte étudié : à savoir le schéma quinaire, qui une fois simplifié revient à la série : Situation Initiale/événement perturbateur, (déclencheur)/déroulement des actions/résolution (ou non)/situation finale.

S'il s'agit d'un exercice d'anticipation, comme très souvent c'est le cas dans les démarches didactiques actuelles, et que l'apprenant doit poursuivre le texte ou produire la partie manquante de ce schéma, alors en terme d'évaluation, les apprenants qui auront réussi, seront ceux qui auront su rendre cohérent leur texte en ayant pu se resituer à l'intérieur même de cette "superstructure" particulière et qui auront par exemple découpé efficacement leur production en paragraphes, utilisé les bons

connecteurs tout au long du texte afin de mieux le structurer.

D'autre part, on n'écrira pas un mail pour soumettre sa candidature à un employeur mais un texte ayant la forme et la structure d'une lettre de motivation. Il s'agira donc pour l'apprenant de ne pas se tromper de support mais également de contenu. Ainsi, si la situation de communication consiste à demander des informations sur quelque événement que ce soit en France par exemple, on ne s'adressera pas à un ami français de la même façon qu'avec le responsable du syndicat d'initiative, même s'il est question ici du même support ; à savoir le mail.

Cette prise en compte du destinataire renvoie à la notion d'énonciation et aux choix énonciatifs auxquels le locuteur (émetteur) doit faire face dans l'approche de son texte. Lorsqu'on écrit un récit (texte narratif), on doit opérer certains choix et il faudra les garder jusqu'à la fin du texte : par exemple le système temporel du récit ce qui implique par exemple de ne pas employer des déictiques comme "aujourd'hui, demain" qui ne peuvent être interprétées que par rapport où se situe le locuteur mais plutôt des termes tels que "à ce moment-là, ce jour-là, la veille, le lendemain". Outre les déictiques, le système des temps du discours et du récit divergent, pour ce dernier, ce seront les temps du "passé simple, de l'imparfait, et du conditionnel ou plus que parfait" qui seront à l'honneur.

La grammaire de textes

Comment un texte avance, progresse ? Comment des structures de langue sont liées aux structures d'un texte, à sa superstructure ?

En tous les cas, il ne faut retenir ici que les aspects immédiatement opératoires du point de vue de la didactiques des langues. Comme par exemple, le système avant plan/arrière plan, les connecteurs et les organisateurs textuels, qui font l'objet d'étude lors des phases de structuration afin de pouvoir les réinvestir dans une production ultérieure visant ainsi à transférer les acquis dans d'autres situations de communication. Ce sont les phases de systématisation essentielles pour

les apprenants

Les activités proposées aux apprenants doivent prendre en compte des notions aussi fondamentales que la cohérence, la cohésion, les choix énonciatifs, les typologies textuelles, la pragmatique.

Analyse d'une démarche : "10 modules pour la production écrite en F. L. E"

Ce manuel est utilisé en troisième année et s'inscrit dans une certaine organisation de la classe.

Organisation de la classe en troisième année

Nous avons une douzaine de cours d'une heure et demie par semestre. Afin de systématiser les apprentissages au mieux, il serait recommandé de poursuivre les différents chantiers d'écriture sur plusieurs semaines, toutefois après une expérience en Chine, l'étalation sur deux semaines reste la plus pertinente car sinon les étudiants commencent à s'ennuyer. Toutefois, comme il faut bien vérifier les acquis ; l'idéal serait de travailler sur trois types de textes deux fois chacun en trois semaines et dès la quatrième, procéder à une évaluation.

Dans le manuel destiné à l'expression écrite intitulé «Dix modules pour la production écrite en classe de F. L. E» (paru chez "Didier") que nous utilisons en troisième année du cursus universitaire, les textes et les activités proposés nous permettent de mettre en évidence les tendances actuelles dans la démarche didactique.

Afin de faciliter la lecture de la présentation des dix modules, nous noterons que les auteurs de cette méthode, en accord avec leur démarche générale, ont choisi une structuration analogue pour les dix chantiers, à savoir les dix types de textes étudiés. On trouvera donc pour chacun : six fiches

Première phase (qui correspond à la première fiche) : phase de découverte et de réflexion sur le fonctionnement même du type d'écrit

étudié sous forme de questionnaire (Questionnaire à Choix Multiples). Les auteurs de cette méthode nomment cette partie “évaluation pronostique” (pour se faire une idée de ce qui est déjà acquis chez chaque étudiant et sur ce qui n’est pas encore maîtriser mais cela reste au niveau des représentations du texte en question. Ainsi, on part du fait qu’avec les résultats de cette évaluation formative (diagnostique), on va pouvoir faire un bilan des différentes représentations des étudiants du type de texte abordé. une phase de réflexion sur le fonctionnement même de l’écrit

Deuxième phase : encore et des exercices visant à comprendre le fonctionnement du type de texte abordé mais cette fois, on part d’une “imprégnation” du type de texte. En effet, l’étudiant doit lire deux ou trois documents appartenant à la catégorie étudiée et répondre à certaines questions qui concernent la nature des documents et qui tendent à cerner les paramètres de la situation de communication. Or, les auteurs ont anticipé les résultats de la première et deuxième phase et il s’attendent déjà à certains dysfonctionnements qu’ils essaient de régler dans la phase suivante : une phase de structuration. Cette étape est construite autour d’exercices de grammaire (substitués pour l’exercice dans le type de texte sur la biographie) ou de syntaxe, voir sur la notion de structure d’un texte pour l’exercice de reconstitution (puzzle) par exemple

Troisième phase : on est dans la phase de structuration des apprentissages. Les auteurs font comme s’ils connaissaient déjà les difficultés auxquelles les étudiants allaient faire face dans la production d’écrit qui arrive seulement en quatrième phase et procède donc à une anticipation des dysfonctionnements en essayant de les enrayer avant la production du texte.

Quatrième phase : enfin la phase d’écriture proprement dite

Cinquième phase : elle consiste à donner des outils à l’étudiant en vue de l’écriture.

Sixième phase : phase d’évaluation de l’étudiant lui-même, de ses pairs, d’autres productions avec une grille de relecture lui permettant de

voir ou il a échoué et ce qu'il a réussi ; voir également ce qu'il a oublié de faire si cet outil lui est fourni lors de la quatrième phase. S'il s'agit d'une construction en commun dans la classe, ce serait judicieux mais là, l'étudiant n'a rien à faire. On lui fournit, elle pourrait servir toutefois à s'auto-évaluer ou bien dans une quelconque phase de réinvestissement, l'étudiant pourrait l'utiliser en temps qu'aide-mémoire dans une autre situation de communication.

Analyse de la démarche de ce manuel pour apprendre à écrire

Cette méthode reste très intéressante, d'une part parce que la liaison "écriture/lecture" est présente dans ce support, d'autre part, parce que l'enseignant peut l'utiliser librement, sans obligatoirement suivre l'ordre des phases, qui nous convient pour certains types les types de textes mais pour d'autres, nous préférons partir des acquis des étudiants, certes, cette méthode présente des points pertinents dans la démarche didactique mais également des limites.

Points positifs de cette démarche

La démarche part d'une pratique de la langue écrite, appuyée sur différents types de textes à étudier dont la plupart sont tirés de la vie sociale. Par exemple, différents genres de lettres sont étudiés ici : comme celle de motivation, d'information, de réclamation, ou bien tout simplement le mail amical. D'autres types de textes dits « fonctionnels » apparaissent dans ce support. D'autre part, il y a bien articulation entre des phases de structuration et des phases de production. En outre, dans cette « méthode-papier », le travail sur le code demeure important, les exercices relevant de la grammaire de texte apparaissent : par exemple dans le module de la biographie, nous noterons un exercice sur les formes de « reprise » : à savoir les substituts, (lié au domaine de progression de l'information dans un texte). Il est nécessaire que les étudiants arrivent à ne plus faire de répétitions. La compétence en jeu est celle

des reprises anaphoriques : les principaux procédés pour éviter les répétitions sont le recours à des substituts pronominaux (attention à la cohérence textuelle)

Des exercices visent à appréhender la structure d'un type de texte particulier avec les exercices de reconstitution de texte, pour les différents modules.

Limites de cette démarche

Certes, dans ce support, il y a bien alternance entre phase de lecture et d'écriture, entre phase de structuration et phase de production mais cette démarche ne prévoit pas de phases de réinvestissement, qui permettent le transfert des acquis dans d'autres situations de communication et ainsi favorisent la systématisation des apprentissages

On peut regretter que ces phases de réinvestissement non seulement n'apparaissent pas ici mais en outre, les phases de production sont réduites au minimum, c'est-à-dire une seule phase et elle n'est pas inscrite dans un quelconque projet de communication réelle. En effet, les apprentissages de la langue réalisés à l'occasion de productions insérées dans des projets pédagogiques réels requièrent plus de sens, car ces premiers interviennent (idéalement) comme solutions aux difficultés rencontrées par les étudiants dans la réalisation de leur projet. Les phases de structuration apparaissent alors comme réponses aux besoins des étudiants.

D'autre part, les auteurs de cette méthode s'installent ici dans une démarche sécuritaire, on ne demande pas à l'étudiant de prendre des risques, puisqu'on semble ne pas désirer les fautes en faisant précéder les phases de production par les phases de structuration, qui normalement, dans une démarche valorisante pour les étudiants, deviennent des phases de remédiation aux dysfonctionnements rencontrés au cours de l'évaluation formative. Les apprenants n'entrent pas dans une démarche où ils pourraient s'approprier leurs apprentissages et ainsi devenir plus facilement autonomes.

Nous pouvons parfois entendre lors de rencontres pédagogiques que les étudiants manquent de motivation pour écrire : des solutions pédagogiques.

Écrire dans le cadre d'un projet réel de communication

Pour nous à l'université, le cours d'écrit n'est qu'un cours parmi tant d'autres pour les étudiants : une simple unité de valeur. Or, généralement, c'est souvent après être sortis de l'université qu'ils comprennent qu'ils auraient pu vivre différemment leurs études, comment en effet leur donner du sens ? On entend souvent dire "tu apprends pour toi" mais les apprenants ont du mal à le réaliser, d'autant plus que l'apprentissage à l'université au Japon est souvent considéré comme une phase de transition entre le bachotage du lycée et le monde du travail. Ils ne peuvent pas facilement réaliser qu'on puisse apprendre aussi pour faire, discuter, décider, évaluer, réaliser.

Tout comme les chercheurs dans l'enseignement du français langue maternelle comme dans le F. L. E, d'ailleurs, notre hypothèse fondamentale, c'est que nous vivons tous dans un certain milieu sur lequel nous pouvons agir et dans lequel on peut avec les autres réaliser ou faire réaliser certaines choses, c'est ainsi que se créent les situations les plus favorables à quelque apprentissage que ce soit. Nous pensons donc que notre démarche didactique doit s'inscrire autant que possible dans des classes où une certaine pédagogie de projet pourrait s'appliquer (certes, pas pour tous les chantiers) mais cela entraînerait une certaine activité plus fertile et un facteur d'émulation plus important que si nous demandions à nos étudiants d'écrire dans un cadre scolaire tout à fait normal.

Certains n'en voient pas la nécessité car, disent-ils, avec des étudiants (des adolescents) qui réalisent très bien qu'ils écrivent dans une situation de "simulation", le besoin d'écrire dans le cadre d'un projet réel n'est pas aussi important qu'il pourrait l'être pour un enfant.

Certes, nous ne pouvons pas, par exemple, écrire une lettre de

motivation dans un projet réel, mais certains types de textes sont possibles, nous pensons là au mail (à son correspondant), à la lettre d'information pour un prochain voyage (lettre au syndicat d'initiative) ; s'il s'agit d'un conte, nous proposons d'écrire un conte pour un site Web réservé aux enfants francophones (la meilleure production de la classe serait sélectionnée). Enfin, les idées ne manquent pas pour écrire en projet

Mais tant que l'apprentissage restera une simulation, les étudiants ne donneront pas de sens à ce qu'ils font en classe car ils n'en verront pas l'utilité immédiate. Trouver dans le destinataire réel un intermédiaire de cette situation de communication demeure un vrai facteur d'émulation.

Deux regrets majeurs dans cette démarche, c'est que les auteurs ont le parti-pris de ne pas partir de l'acquis de l'étudiant, car tous les étudiants ont un "déjà là", dans leur langue maternelle.

D'autre part, les phases d'expression ne sont pas inscrites dans des situations de communication réelles, c'est-à-dire une écriture en projet qui est bien plus performante car elles permettent alors de changer le statut de l'erreur et de mettre les apprenants au cœur de leur apprentissage, de ne plus dépendre seulement des choix de l'adulte, de s'engager après avoir choisi la forme de son travail, de se projeter dans le temps en planifiant leurs actions et leur apprentissage, d'assumer des responsabilités, et de devenir les acteurs de leurs apprentissages. C'est pour quoi nous changeons quelque peu les phases de production dans les chantiers tels que la lettre d'information ou le "mel" (e-mail) ou bien le chantier du texte narratif lié au genre du conte. Le travail d'expression s'inscrit alors dans un projet réel : on demande aux étudiants d'écrire une lettre d'information en vue d'un projet de voyage en France ; certes, le voyage est bien virtuel, mais la lettre qu'on envoie au syndicat d'initiative des différentes régions françaises est bien réelle. De même, dans le chantier sur le mail, on demande aux étudiants de trouver un correspondant francophone sur les différents sites du Web conçus à cet effet, et les apprenants doivent se présenter et envoyer vraiment un

e-mail dans le but de recevoir une réponse et pourquoi pas d'étendre cette nouvelle relation avec un locuteur de la "langue-cible".

Pour d'autres projets, nous pourrions essayer de travailler en binôme avec d'autres universités japonaises ou étrangères pour favoriser l'émulation et le plaisir.

Il faut, nous pensons, insister sur la nécessité de mettre en place des situations d'écriture insérées dans de réels projets de communication. On reste toujours dans le fait qu'il faille préserver le plaisir dans l'apprentissage donc d'abord dans la recherche de certains textes à lire en classe, les supports étant très importants.

Les facteurs de Plaisir dans la productions de texte en classe

En fait, il faut se placer d'abord sur un plan culturel : les japonais et leur plaisir de lire ou d'écrire.

Plaisir de la lecture : constats de pratiques au Japon.

En effet, comme beaucoup de mes confrères au Japon, nous avons pu remarquer le peu d'engouement chez certains de nos étudiants pour la lecture de romans ou d'autres ouvrages concernant la France (ou autre). Si l'éducation dans le domaine des langues reste encore principalement axée sur l'écrit, l'enseignement de l'écrit en langue-maternelle (japonais) semble très restreint. Il faudra donc prendre en considération tous ces paramètres et essayer de les mettre à profit, c'est à dire en essayant de "redonner" ce désir de lire que ce soit dans la langue maternelle ou dans la "langue-cible".

Le plaisir dans la classe de français.

Le plaisir après avoir produit quelque chose c'est d'abord dans l'évaluation ; cela recouvre plusieurs situations : tout d'abord, une fois le produit fini, l'évaluation que l'auteur a de lui-même ; mais encore

faut-il avoir les critères de réussite. Rappelons que dans une production d'écrits, la capacité à gérer toutes les contraintes d'un texte (planification, mise en texte, révision) reste très difficile, d'autant plus pour un étudiant d'une langue si différente de la nôtre ; d'où une certaine surcharge et la difficulté de s'auto-évaluer.

En effet, dans le cas de la gestion d'une production écrite, l'étudiant japonais scripteur qui rédige son texte doit tout à la fois gérer les problèmes de graphisme, les problèmes d'orthographe lexicale, la syntaxe (opposée à celle du japonais), la gestion locale des marques morho-syntaxiques, la planification générale, anticiper sur la suite, garder présent à l'esprit le destinataire éventuel ou réel (s'il s'agit d'une production inscrite dans un réel projet de communication), le but et l'enjeu de la communication. Ces diverses tâches plus ou moins complexes engendrent coup sur coup une certaine surcharge. Ce problème de surcharge cognitive se retrouve encore dans la relecture du texte, il faut donc distribuer les rôles, répartir les tâches à chacun la sienne, d'où l'intérêt dans un premier temps du travail en groupe. Non seulement le travail en groupe permettra aux étudiants de se répartir les domaines mais ils pourront plus facilement se construire leur propres outils d'évaluation. (écriture en commun de la grille de relecture)

Ensuite, savoir que son "œuvre" va être lue engendre d'abord chez l'étudiant une volonté de travail bien fait, ce qui peut occasionner un certain plaisir de la tâche achevée bien présentée qui pourra être lue non seulement par ses pairs mais aussi par d'autres.

Le plaisir d'être lu en effet, d'où l'importance de certains outils comme le rétroprojecteur où mieux encore, l'ordinateur, car après le travail de traitement de texte, le multimédia permet de présenter au monde entier les différentes productions sur le site web de l'université par exemple, ce qui donne envie de faire du bon travail.

Quant à l'évaluation de l'enseignant, nous devrions dire "aux évaluations", car selon la démarche préconisée, il faut effectuer dans un premier temps une évaluation formative (diagnostique) après la première production, celle-ci visera à déterminer et repérer les différents

dysfonctionnements de chaque étudiant, ce qu'il a déjà acquis et ainsi pouvoir réaliser le chemin qui reste à parcourir pour chacun et de ce fait, de pouvoir mettre en place une batterie d'exercices dans le but de pallier aux difficultés des étudiants. Cette évaluation formative, bien évidemment, bouleversera le statut de l'erreur. L'étudiant n'aura plus peur de se voir sanctionner chaque erreur commise. N'étant pas inhibé par le statut de l'erreur, l'étudiant se lance plus volontiers dans l'exercice de production et oublie le cadre dans lequel il travaille si il sait pertinemment qu'il ne sera pas noté. Que ce soit les productions réalisées hors classe ou bien celles effectuées dans le cadre scolaire, il est important de bien les "valoriser" ; pour cela plusieurs moyens : en ce qui concerne les productions qui n'ont pas été réalisées en classe, elles ne seront pas "notées".

D'autre part, l'évaluation sommative, car il faut bien qu'il y en ait une, s'établira sur des critères que l'étudiant connaîtra dans les moindres détails. De plus, il faudra toujours valoriser tout ce qu'il y a de positif dans les copies : cela peut être, la richesse ou la recherche du vocabulaire employé, la bonne cohérence du texte produit, l'utilisation du bon système des temps adéquate au type de texte abordé et ce jusqu'à la fin, ou bien tout simplement le côté plaisant du texte. Le rôle de l'enseignant dans le phénomène de l'évaluation est très important, c'est à lui de valoriser les apprenants sans les brimer, mais en leur redonnant l'envie d'écrire et de lire en français. L'évaluation des productions peut se faire selon deux processus différents : l'un formatif, durant la séance, lorsque l'enseignant passe de groupe en groupe et signale les dysfonctionnements (beaucoup plus faciles à repérer sur un écran que sur une feuille de papier manuscrite), l'autre sommatif, après coup, à partir de l'impression sur papier du texte rédigé. Ainsi, le traitement de texte peut participer à ce sentiment de plaisir.

Tout simplement, le plaisir que peut procurer la production d'un écrit, le plaisir de comprendre comment ça fonctionne, plaisir de jouer avec les mots de la langue-cible (refaire des haikus en français ou bien des poésies en créant une histoire à partir d'un corpus de mots ayant la

même consonance finale, plaisir de surmonter les difficultés rencontrées et ce à plusieurs, les plus forts tirant ceux en arrière, plaisir de se sentir progresser.

Rappelons aussi qu'un écrit devient très valorisant si l'étudiant, d'une part n'est pas inhibé par le statut de l'erreur, et s'il connaît les critères de réussite produire son texte.

Très souvent une fois les copies rendues, lorsque nous nous prêtions encore à un certain conformisme des règles du «bon professeur au Japon», à savoir de corriger les copies en rouge, nous nous rappelons avoir souvent entendu certaines étudiantes voyant cette couleur si refroidissante couvrir leur copie, s'écrier : «Ah Yappari (bien sûr) je suis nulle», alors que leur texte était le plus souvent cohérent et d'une certaine recherche sémantique, d'où le fait qu'il faille faire très attention dans le domaine de l'évaluation des étudiants, il ne faut pas les brimer et comme cela est fait depuis bien des années en France dans le milieu scolaire, nous déconseillons vivement cette couleur rouge qui a un statut au Japon de sanction de la faute d'orthographe si minime soit-elle. Comment éprouver du plaisir quand on voit sa copie rouge gachée la joie d'avoir pu composer un texte ?

Des plaisirs, il y en a beaucoup : le plaisir d'écrire pour être lu, plaisir de devenir soi-même créatif, plaisir de développer l'imaginaire, plaisir de coopérer à la réalisation d'un produit collectif.

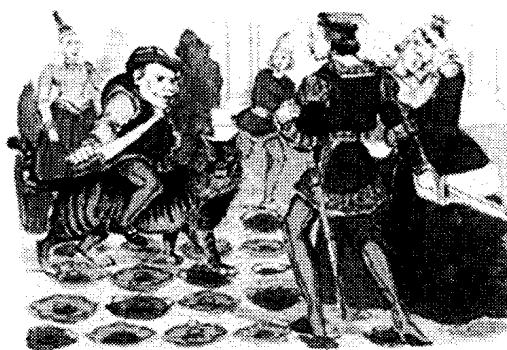
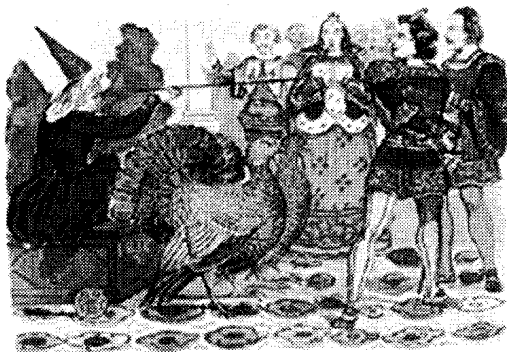
Les rapports entre la lecture et l'écriture au sein de l'apprentissage doivent être très étroits. Nous pensons qu'il est nécessaire de consacrer un temps important aux activités de lecture et d'écriture tout en programmant un certain nombre d'activités dites «traditionnelles» soit des exercices de grammaire, de conjugaison, d'orthographe, de vocabulaire, voire de traduction en fonction des besoins constatés dans les productions écrites. Toutefois, savoir écrire un texte, ce n'est pas seulement connaître les règles de fonctionnement de la langue, au niveau de la phrase comme au plan textuel, c'est aussi être capable de gérer différents processus beaucoup plus complexe mais on apprend en faisant donc la production passe avant les phases de structuration.

Pédagogie de l'écrit :

D'autre part, inscrire les phases de production dans une certaine pédagogie de projet, c'est-à-dire produire un écrit et le tester dans la réalité sociale, voilà ce que nous pensons être une nécessité pour permettre aux étudiants de devenir les propres acteurs de leurs apprentissages

La lecture demeure dans tous les cas un point de départ de la découverte, certes de la langue écrite mais aussi de la langue orale.

Une piste d'activité pour le plaisir des étudiants



Dans ce chantier sur le conte, nous commencerons par effectuer un “brain storming” sur le champ sémantique de ce genre particulier du type de texte narratif, afin de cibler davantage la recherche nous demandons des verbes d’action (attaquer, envahir, attacher), des noms (de personnages parmi ceux-ci des adjuvants comme des ennemis, des objets magiques ou pas récurrents dans les contes)

Dans cette deuxième étape, nous pourrions d’ores et déjà proposer aux étudiants de produire un premier jet, c’est à dire l’écriture d’un conte dans sa totalité, car les étudiants ont un acquis, en tout les cas, dans leur langue maternelle, ils connaissent tous des contes, non seulement issus de leur propre culture, mais aussi pour la plupart, les contes occidentaux les plus célèbres (et parfois des variantes).

Nous donnons ce début de conte aux étudiants dans une phase de structuration mais ultérieure à la production d’un conte ; en leur donnant pour consigne de retrouver dans un premier temps pour chaque image la légende correspondante afin de pouvoir reconstituer le début du texte.

“les différentes légendes les différentes légendes. Au bout de quelque temps, elle oublia sa promesse et consentit à épouser le roi des mines d’or.”

“Il était une fois une reine qui avait une fille si jolie qu’on l’avait nommée Toute-Belle ; mais elle avait un tel orgueil, qu’elle refusait tous les princes qui la demandaient en mariage.”

“Le roi des mines d’or n’ayant pas voulu abandonner Toute-Belle, le nain jaune sortit de sa boîte, monté sur son chat d’Espagne, et défia le roi des mines d’or en combat singulier.”

“Sa mère qui était désolée du sot orgueil de sa fille, alla trouver la fée du désert afin de la consulter ; mais en chemin elle rencontra le nain jaune qui la sauva de la fureur des lions et lui fit promettre la main de sa fille.”

“Au moment du mariage, la fée du désert apparut avec deux coqs d’Inde traînant une boîte, et elle réclama Toute-Belle pour le nain jaune.”

“La reine rentra chez elle bien chagrine de la promesse qu’elle avait

faite. Toute-Belle s'étant aperçue de la tristesse de sa mère, voulut aussi consulter la fée ; mais en voyant les lions approcher, elle eut si grand'peur qu'elle promit au nain jaune de l'épouser."

Les dessins permettent ici d'orienter puissamment les hypothèses de sens, car, d'un point de vue sémantique, elles sont récurrentes avec la partie texte.

Donc après un travail sur le conte (5 séances) par exemple, vient le travail de correction. Il est long mais indispensable. Relisez chaque texte, corrigez les erreurs ou soulignez celles que les enfants sont en mesure de corriger. Vous pouvez leur donner une petite feuille de route pour la relecture avec les points suivants. Par exemple :

- majuscules, pluriel des noms, pluriel du verbe (-ent)....
- règles simples d'homonymies.
- terminaisons verbales.
- accords grammaticaux.

Une fois les textes corrigés, il faut maintenant les taper sur ordinateur. N'hésitez pas à solliciter..... pour vous aider. Ensuite, on peut choisir quelques illustrations dans les cliparts de Word ou Publisher, ou sur Internet et les intégrer aux textes. Pour la réalisation du livre, quelques photocopies et des reliures et le tour est joué ! voilà pour une

Bibliographie

- En lien avec le lire-écrire (fondée sur typologie des textes et des discours) Outils pour la classe...
- Groupe ACCESS Projet écrire + Grammaire en textes
- Abry D. & Chalaron M. -L. La grammaire des premiers temps. Presses Universitaires de Grenoble.
- Besse H. & Porquier R. Grammaires et didactique des langues. Hatier/Didier, coll. LAL. 1991 (réed.).
- Bouchard R. "Le texte de phrase en phrase", in Le français dans le monde 192 (avril 1985). Hachette.
- Caré J. M., Debyser F. Jeu, langage et créativité. Hachette/Larousse. 1978.
- Chalaron M. -L., Roesch R. La grammaire autrement. Presses Universitaires de Grenoble. 1990.

- Christophe S., Grosset-Bureau C. *Jeux poétiques et langue écrite*. Armand Colin. 1985.
- Collectif (direction Combettes): *Quelques jalons pour une pratique textuelle de l'écrit*, CRDP Clermont-Ferrand.
- Cuq J. -P., 1996, *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère.*, Paris, Didier/Hatier.
- Foerster C. & Bourguignon C., 1993, "La grammaire, à quoi ça sert?". Presses universitaires de Grenoble.
- Lamailloux P., Arnaud M. -H., Jeannard R., 1993, *Fabriquer des exercices de français*. Paris, Hachette Education.
- Mangenot F., juin 1997, "Activités ludiques et communicatives pour l'étude de la langue", in *Le Français aujourd'hui 118* (consacré à l'exercice). Paris, Association française des enseignants de français.
- Mangenot F. & Moulin C., juin 1997, "Ordinateur et exercice", in *Le Français aujourd'hui 118* (consacré à l'exercice). Paris, Association française des enseignants de français.
- Moirand S., 1990, *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris, Hachette F.
- Moirand S., Porquier R., Vivès R. février-mars 1989, "... Et la grammaire?", *Le français dans le monde, Recherches et applications*, Paris, Hachette-EDICEF.
- Reichler-Béguelin M. -J., 1990, *Ecrire en français, Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*. Paris, Delachaux & Niestlé.
- Vigner G., 1984, *L'exercice en classe de français*. Paris, Hachette coll. F.
- Écriture créative
- Bach P., 1987, *L'écriture buissonnière*. Paris, Delachaux & Niestlé.
- Balpe J. P., *Les moments de poésie à l'école élémentaire*. Colin Bourrelier. 1974.
- Bertocchini P., & Costanzo E. *Productions écrites, Le mot, la phrase, le texte*. Hachette. 1987.
- Bing E., *Et je nageai jusqu'à la page*. Editions des Femmes, Paris. 1976, 1993 (réed.).
- Boniface C., *Les ateliers d'écriture*. Retz. 1992.
- Clérino A., *Pour le plaisir d'écrire à l'école élémentaire*. L'Ecole, Paris. 1990.
- Clérino A., *Ecrire par plaisir (livre du maître + 3 cahiers d'exercices)*. L'Ecole, Paris. 1992.
- Delbuscheche J. -M., Javaux B., Marlière B. *Plumes, Pratiques impertinentes de l'écriture*. Didier/Hatier. 1989.
- Douénel L., Jackson G., Raoul S. *Si tu t'imagines... Atelier de littérature, lecture, écriture*. Hatier/Didier (coll. Libre-échange). 1994.

Pédagogie de l'écrit :

- Duchesne A., Leguay T. Petite fabrique de littérature. Magnard. 1991.
- Duchesne A., Leguay T. Lettres en folie. Magnard. 1991.
- Duchesne A., Leguay T. Les petits papiers, Ecrire des textes courts. Magnard. 1991.
- Goldenstein J. -P. Pour une lecture-écriture, Littérature et pédagogie. De Boeck Duculot. 1985.
- Mangenot F. Les aides logicielles à l'écriture. CNDP, collection de l'ingénierie éducative. 1996. "Bonnes feuilles" téléchargeables à : <http://www.cndp.fr/collecie/precedent.htm>
- Petitjean R. De la lecture à l'écriture : la transformation de texte. CEDIC-Nathan. 1985
- Peytard, J. & Moirand, S. (1992). Discours et enseignement du français. Les lieux d'une rencontre. Paris : Hachette FLE.
- Reuter Y. (coord.) Pratiques N°89 (mars 1996), "Ecriture et créativité". Metz, CRESLEF.
- Rivais Y. Jeux de langage et d'écriture. Retz. 1992.
- Roche A., Guiguet A., Voltz N. L'atelier d'écriture. Bordas. 1989.
- Rodari G. Grammaire de l'imagination, Editions Messidor, Paris. 1979
- Reichler-Béguelin, M. -J. (1988). Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite. Neuchâtel, Paris : Delachaux & Niestlé.