

Colección Pedagógica Universitaria

No. 36

julio-diciembre 2001

Proposition instructionnelle, pour développer la compétence de production écrite des étudiants de la licence de fle à l'Université de Veracruz

Ma. Magdalena Hernández Alarcón

Facultad de Idiomas
Universidad Veracruzana

Abstract

Depuis que les méthodes modernes d'enseignement de langues ont donné priorité à l'oral, l'acquisition de l'écriture a été repoussé et on y accède par le biais de l'oral. Dans les salles de classe, l'écriture consiste, dans la plupart du temps dans une transcription des phrases élaborées oralement pour passer ensuite à produire des phrases et de paragraphes où l'on doit marquer plus clairement la distinction entre la langue orale et la langue écrite. Ce passage est difficile à surmonter car les étudiants étrangers sont occupés à chercher le vocabulaire nécessaires et justes et oublient s'occuper des éléments rhétoriques et linguistiques.

En ce qui concerne la situation de l'écrit à la Faculté de langues de l'Universidad Veracruzana, elle suit la règle ci-dessus mentionné et on observe que les étudiants sont soumis à une tension produite par la non expertise linguistique et la nécessité de rendre compréhensible leur texte, *alors de quelle manière peut-t-on envisager l'enseignement de la langue écrite dans la licence de Français à la Faculté des langues ?*

Les théories récentes montrent que l'écriture n'est plus considérée comme une simple transcription, car il s'agit d'un acte complexe où participent plusieurs éléments qui demande une réflexion attentive des professeurs et des étudiants.

Proposition Instructionnelle, pour développer...

Les données recueillies en psychologie cognitive, touchant davantage la compréhension et la mémorisation de discours que la production, nous permettent d'entendre que l'organisation globale du discours –la superstructure- facilite le traitement et le rappel.

Ayant comme point de départ les recherches ci-dessus mentionnées on a élaboré *une proposition instructionnelle* pour aider les étudiants de français à développer leur compétence écrite. *La proposition* est divisée en quatre modules à travers lesquels on cherche à : aider le professeur à organiser les activités et à faire réfléchir les étudiants sur l'écriture ; reconnaissance et sensibilisation aux typologies discursives ; mettre en applications les connaissances acquises.

* * *

Introduction.

Dans les dernières décennies, dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, nous avons témoigné l'acceptation de la communication orale en dépit de la communication écrite. Il fallait rendre capable l'étudiant de parler et de comprendre à l'oral reflétant ainsi la séparation entre la compétence de communication orale et la compétence de communication écrite.

Cependant, un renouvellement de l'écrit commence à avoir lieu dans la salle de classe, et on accepte qu'il existe une différence entre l'oral et l'écrit et que cette différence n'existe que par rapport à la situation. L'évolution et les changements méthodologiques ont permis de revaloriser l'écrit comme moyen de communication et d'expression et l'écrit n'est plus considéré comme une entité isolée.

Maintenant on préfère parler d'une inter-relation entre l'acte d'écrire et l'acte de lire. D'autre part l'apprentissage-enseignement de la langue écrite est devenu aussi importante que celui de la langue orale. L'évolution et les changements méthodologiques ont permis de revaloriser l'écrit comme moyen de communication et d'expression.

Actuellement, plusieurs chercheurs abordent la production écrite à partir d'une perspective qui intègre les apports théoriques de la psychologie cognitive, et de la

linguistique situationnelle, on ne parle plus de cours de rédaction mais plutôt de production d'écrits (Jolibert, 1991). La manière de percevoir la production écrite est liée à des conditions linguistiques et psychosociales bien définies.

Sans prétendre répondre à un sujet qui est sans doute très délicat, je présente dans ce travail une "**Proposition instructionnelle**" pour la mettre en pratique avec des étudiants de la Licence de Français de la Faculté des Langues de l'Université de Veracruz. Avec cette proposition je cherche à mettre en évidence: a) le domaine de la production écrite et ses tendances, dans la Faculté des Langues de l'Université de Veracruz; b) les propriétés du texte narratif afin de favoriser chez l'apprenant la clarification du schéma typique du récit; c) développer la Proposition instructionnelle.

Antécédents.

Depuis que les méthodes modernes d'enseignement de langues ont donné priorité à l'oral l'acquisition de l'écriture a été repoussée en fin de niveau "débutants" et la plupart du temps on y accède par biais du récit oral. L'élève apprend à écrire ce qu'il dit, à partir du moment où il maîtrise le système phonologique. Dans plusieurs cas on trouve comme étape ultérieure la lecture et la compréhension de l'écrit qui prend le relais de l'écriture, (Dabène, 1975). Autrefois, le texte écrit représentait le modèle d'acquisition de la langue étrangère, mais peu à peu, il s'est trouvé relégué et il n'est conçu que sous la perspective d'un renforcement des acquisitions linguistiques.

Dans les salles de classe, la production de l'écriture consiste au début dans une transcription de phrases élaborée oralement, puis les étudiants commencent à produire des phrases et des paragraphes ou l'on doit marquer de manière plus claire la distinction entre la langue orale et la langue écrite. Le passage de la phrase au discours devient une charge lourde et difficile à surmonter par les apprenants d'une langue étrangère. Souvent, l'enseignement-apprentissage que nous faisons de la production écrite tient compte, surtout de l'aspect méthodologique sans relier le problème à d'autres aspects. Garcia-Debanc (1995) nous dit que les manuels qui sont mis à la disposition des enseignants nous présentent des modèles qui nous disent comment enseigner à écrire, mais que rarement ces manuels nous font confronter le problème de la production.

Proposition Instructionnelle, pour développer...

Des travaux récents dans le domaine de l'analyse de textes, considèrent que les éléments traditionnels morphologiques et syntaxiques ne sont plus suffisants pour expliquer les productions écrites et qu'il serait convenable des lors, de commencer à vérifier l'acquisition des connaissances faites par les étudiants, mais en oubliant les conventions auxquelles nous sommes habitués, et sensibiliser les professeurs et les étudiants à la notion de processus d'écriture.

En ce qui concerne l'enseignement-apprentissage, il ne faut pas oublier qu'il existe une différence dans la manière d'aborder l'étude de l'écriture en langue maternelle et en langue étrangère. Le natif connaît déjà sa langue quand il entre à l'école, il possède une compétence qui lui est très utile. Les non-natifs commencent souvent à étudier la langue étrangère plus âgés ou déjà adultes, ils se trouvent alors, devant deux systèmes inconnus, l'oral et l'écrit, sans parler des interférences de leur propre langue, (Catach, 1988). C. Weber (1993) considère qu'apprendre à écrire est un acte aussi difficile pour un apprenant natif que pour un apprenant étranger. Cependant l'apprentissage d'une langue étrangère se caractérise par la confrontation à de nouvelles façons de communiquer, selon un autre système que celui de la langue maternelle. La production spontanée des apprenants tend à montrer que la syntaxe de l'écrit est d'abord celle de l'oral et l'entraînement insuffisant à l'acte d'écrire amène les apprenants à produire du parler écrit.

Selon Allouche (1996) bien que les étudiants étrangers n'ont pas toujours besoin d'un apprentissage en stylistique interprétative, il est vrai qu'il y a une grande demande pour un perfectionnement en langue écrite et en apprentissage du vocabulaire. Cependant, il est très difficile de réaliser cette tâche car souvent il n'y a pas un objectif clair et bien délimité et il n'est pas possible de la réinsérer dans une pratique finalisée. La production d'écrits en langue étrangère, selon Moirand (1979) répond à des besoins fonctionnels, sauf cas particuliers. Pourtant, souvent apprendre une langue étrangère ce n'est pas exclusivement apprendre à manipuler un lexique, une syntaxe et un ensemble grammatical, pour répondre à des besoins fonctionnels, il semble que dans une Licence en langue étrangère, les professeurs cherchent que les étudiants apprennent à utiliser le lexique, la syntaxe, et l'ensemble grammatical pour communiquer, c'est à dire pour créer du sens, pour faire passer un message, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.

Le Problème.

LE CAS DE LA FACULTÉ DE LANGUES DE XALAPA, VERACRUZ.

La licence de Français Langue étrangère de Xalapa Veracruz est un cas unique dans le milieu éducatif mexicain. L'Université de Veracruz a offert, pendant plus de trente ans, la possibilité d'obtenir un Diplôme en Langue Française et prépare les étudiants pour devenir des professeurs de français langue étrangère (FLE). La Licence a une durée de 5 ans et parmi les objectifs à atteindre nous trouvons celui de rendre l'étudiant capable de communiquer autant à l'oral qu'à l'écrit. Les étudiants commencent dès le début à écrire des devoirs simples qui deviennent plus complexes au fur et à mesure que leurs études avancent. Ces productions écrites permettent aux professeurs de vérifier leurs acquisitions grammaticales, orthographiques, lexicales, syntaxiques etc. Ces mêmes devoirs permettent aussi de vérifier d'autres types de connaissances acquises au cours de leurs études.

Pendant plusieurs années de travail, j'ai pu observer que les étudiants de la Faculté ont des difficultés au moment de passer de la production de la phase orale à la phase écrite, car la plupart du temps, leurs productions écrites sont plutôt une sorte d'énumération de phrases qu'un discours cohérent et structuré. La majorité d'entre eux traînent avec ce problème jusqu'à la fin de leurs études. Raimis (1985) dit que les étudiants étrangers s'efforcent de chercher le mot et les phrases exacts qui expriment le sens juste, et ils oublient s'occuper des éléments rhétoriques et linguistiques. Le non-natif est soumis à une tension considérable entre la non-expertise linguistique et la nécessité de rendre compréhensible son récit. Il ne s'agit pas uniquement de leur enseigner à utiliser des marques linguistiques, il faut qu'ils apprennent à manipuler des implicites, des présupposés à produire des textes en situation. Je ne vais pas m'arrêter à définir pour l'instant, "*une situation de production*" mais, je signale que je m'appuie sur le travail fait par S.Moirand (1979) où elle schématise les composants de base d'une situation d'écrit.

Il est évident que produire un texte cohérent pose beaucoup de problèmes et il est nécessaire de chercher des solutions possibles au problème de la production écrite en FLE dans notre Licence. **De quelle manière faut-il envisager l'enseignement de la langue écrite, dans notre milieu?**

Proposition Instructionnelle, pour développer...

Généralement, l'enseignement qui se fait dans le milieu scolaire de la langue française se borne à l'aspect grammatical, particulièrement l'analyse morfo-syntaxique et quelques fois, au commentaire de textes dans les niveaux avancés. Cette perspective importante et nécessaire est insuffisante, car les recours d'expression écrite des étudiants sont limités, avant, pendant, et à la fin de leurs études universitaires.

Peut-être, pourrions nous trouver une solution au problème de l'enseignement-apprentissage de la compétence écrite dans notre faculté, si nous commençons à imaginer l'écriture non pas comme un contrôle des connaissances qui sert à vérifier les acquisitions, et à évaluer les étudiants mais à découvrir le langage écrit comme faisant partie de la vie de tous les jours, à savoir que les formes écrites ne sont pas isolées dans l'espace, mais qu'elles peuvent et doivent être intégrées dans les activités quotidiennes.

Référents théoriques.

Avant de passer à la **Proposition instructionnelle**, il me semble important de mentionner quels sont les référents théoriques sur lesquels je me suis appuyée pour développer la proposition.

Les théories récentes de l'écriture remettent en cause le vieux concept de l'écriture, *elle n'est plus considérée comme une simple transcription sur un support visuel des signes de la langue, par nature phonétique* (Catach, 1988). L'écriture a un fonctionnement indépendant et en même temps une correspondance étroite avec la langue orale. On trouve aussi que *nombre caractéristiques de l'apprenant ont une incidence décisive sur le déroulement des processus d'apprentissage*, (Holec, 1986) y compris le processus de l'écriture.

Pendant l'acquisition de l'écriture l'état physique, psychologique, intellectuel, cognitif, culturel de l'étudiant entrent en jeu. L'attitude de l'étudiant dans ses activités langagières quotidiennes, ses expressions, ses habitudes comme usager de la langue et ses expériences dans les apprentissages précédents déterminent les résultats dans la salle de classe. La langue écrite est un acte complexe où

participent différents éléments qui demande une réflexion attentive des professeurs et des étudiants. Alors concevoir une stratégie didactique sans tenir compte de tous ces éléments participants risque de ne pas rendre les résultats souhaités.

Comme référents théoriques je m'appuie sur les apports de la psychologie cognitive, sur les modèles de compréhension (les superstructures et les schémas), pour développer ma proposition. D'autre part j'insiste sur l'application de la typologie du discours pour sensibiliser les étudiants aux usages différenciés de la langue écrite et les faire conscients sur les particularités propres à chaque type de discours.

Les données recueillies en psychologie cognitive, touchant, comme le dit Pouliot, M. (1993) davantage la compréhension et la mémorisation de discours que la production, nous permettent d'entendre que l'organisation globale du discours - la superstructure- facilite le traitement et le rappel. Benoit et Fayol (1989) cités par Poluliot (ibid.) disent: *ceci pourrait être interprété comme résultant, du moins chez les adultes, d'une activation en mémoire à long terme (MLT) d'un schéma rhétorique correspondant à la structure rhétorique d'un texte particulier.*

Cette approche fait appel à des schémas discursifs (narratifs, descriptifs, argumentatifs, explicatifs, etc.) qui assurent la cohésion et la cohérence du discours comme un tout articulé et hiérarchisé. Si bien la production d'écrits en langue étrangère est différente à celle de la langue maternelle, on doit accepter que la reconnaissance des types et la maîtrise de certains schémas globaux en LE font appel à divers processus cognitifs de la langue maternelle et que l'étudiant a recourt à des stratégies utilisées en langue maternelle et les applique de manière consciente ou inconsciente en LE (Pouliot ibid.). Pour cela j'insiste sur le fait que le professeur doit tenir toujours compte des connaissances préalables car l'expérience de l'apprenant en langue maternelle ne peut que faciliter le traitement cognitif en langue étrangère.

On sait bien que les étudiants doivent lire une diversité de textes pendant leurs études universitaires, et qu'ils doivent aussi produire des discours écrits, sans doute, moins diversifiés que ceux de leurs lectures, mais aussi différents les uns des autres, (divers types d'examens, de devoirs ou les apprenants parlent sur

Proposition Instructionnelle, pour développer...

des faits et des expériences différents, ils rédigent des essais et même un mémoire etc.) Alors faut-il tout enseigner? Ou bien faut-il se consacrer à quelques types de textes?

Des recherches différentes montrent que la plupart des discours réels actualisent, en même temps, plusieurs types discursifs. Je considère que le texte littéraire peut devenir un bon recours didactique pour introduire les étudiants de la faculté à l'acquisition de la compétence de communication écrite. Les possibilités que le texte littéraire offre de mettre en pratique les données recueillies par la psychologie cognitive et en même temps de profiter de qualités telles que: l'authenticité, sa construction schématique, les données psychologiques, linguistiques, culturelles etc. Le texte littéraire peut-être plus facile à travailler parce que les étudiants posséderaient, par acquisition, des connaissances quant au déroulement des événements dans l'histoire, quant aux personnages et aux actions etc. Les informations peuvent être traitées conforme aux connaissances, les schémas activés, même si par moments il y a des sujets qui ne disposent pas forcément de schéma sur certains thèmes.

Proposition Instructionnelle

Pour réaliser la proposition instructionnelle, j'ai utilisé le texte littéraire (récit), particulièrement *Le conte et La nouvelle* comme un recours didactique de ma proposition de travail. Les contes et les nouvelles sont des textes généralement simples, bien structurés selon un ordre canonique largement répandu-exposition, complication, résolution, conclusion (Fayol, 1994), ce qui peut permettre aux professeurs de travailler sur des structures textuelles et aussi sur de schémas culturels. Je prétends profiter de la structure cognitive sous-jacente du récit espérant activer dans la mémoire à long terme des étudiants, un schéma rhétorique qui pourra faciliter le traitement du discours et le rappel, (Van Dijk et Kintsch 1983; Pouliot 1993; Fayol 1994).

J'ai déjà mentionné que pour construire la proposition, J'ai essayé de tenir compte des connaissances préalables des étudiants, aussi, de situer la proposition dans le cadre de l'approche communicative et interactionnelle et je me suis appuyé

sur le modèle didactique de **Tâches et de Projets**. Je veux mentionner que les fiches ont été prises du travail réalisé par Jolibert (1991) **Formar niños productores de textos**.

Etant donné que son travail est dirigé aux enfants et le mien aux adultes, j'ai dû modifier les fiches sélectionnées. La proposition peut être incluse dans un cours qui doit s'adresser à des étudiants non francophones du 5ème semestre, (550 heures environ), de la Licence de Français de la U.V. de Xalapa Veracruz.

La proposition instructionnelle a quatre moments: 1) Le module introducteur, 2) Le module théorique; 3) Le module de sensibilisation; 4) Le module pratique (90 heures au total, avec une durée de deux heures pour chaque classe): Chaque module contiendra l'information nécessaire pour illustrer les sujets à travailler. La théorie et les textes doivent être sélectionnés en fonction des étudiants. Le professeur doit aussi faire une sélection soignée des textes en fonction de la longueur, du contenu et de leur complexité.

Comme il a été dit auparavant, pour réaliser la *proposition instructionnelle* je me suis appuyée sur le modèle didactique de **tâches et de projets** car ce modèle pédagogique favorise l'enseignement de stratégies. On sait que l'objectif de l'enseignement-apprentissage basé sur les stratégies est d'aider les étudiants à devenir des apprenants auto-contrôlés, capables d'apprendre par eux même. Pour que ce type d'enseignement ait du succès, les théoriciens conseillent d'inclure trois composants importants:

- 1) Enseigner de manière explicite les stratégies de base et fondamentales;
- 2) Informer les étudiants sur l'emploi et le signifié des stratégies sélectionnées et
- 3) Favoriser le développement des habilités d'autocontrôle permettant de sélectionner les stratégies les plus efficaces pour un usage autonome et à une généralisation et une subsistance de ces stratégies (Brown et Cols, 1981 et cités par Defior Citoler, 1996).

Avec cette proposition on cherche à aider les étudiants à reconnaître les différentes structures des textes et à découvrir les stratégies impliquées dans les activités de planification et organisation dans la production d'un texte écrit. Le professeur est

Proposition Instructionnelle, pour développer...

obligé de présenter un cours où il montre clairement la manière d'utiliser les stratégies, le matériel didactique, les fiches etc.. Selon Defior Citoler (ibid.) au début ce type de travail exige un enseignement direct et explicite et peu à peu l'aide du professeur diminue laissant la place aux étudiants

Le cours dérivé de *La proposition instructionnelle* contient quatre moments: 1) *Le module introducteur*; 2) *Le module théorique*; 3) *Le module de sensibilisation*; 4) *Le module pratique*, (90 heures au total, avec une durée de deux heures pour chaque classe). Chaque module contiendra l'information nécessaire pour illustrer les sujets à travailler. La théorie et les textes doivent être sélectionnés en fonction des étudiants. Le professeur doit aussi faire une sélection soignée des textes, en fonction de la longueur, du contenu et de leur complexité. L'objectif est de mettre en évidence le domaine de la production écrite, les propriétés du texte narratif afin de favoriser chez l'apprenant la clarification du schéma typique de ce type de texte et en même temps la découverte d'autres types de schémas. Les étudiants pourront apprendre à repérer différents types d'organisations textuelles ce qui facilitera d'abord la compréhension de textes et ensuite la production.

La présence du professeur est très importante dans les modules 1 et 2. Dans le module 3 les étudiants commencent à participer directement, et dans le module 4 le professeur devient un guide ou un partenaire des étudiants qui cherche à favoriser l'autonomie. Le schéma du modèle que je tente de construire doit traduire, d'une part, les activités planifiées et organisées par le professeur et d'une autre part, la mise en pratique par les étudiants.

1) LE MODULE INTRODUCTEUR.

Je veux signaler que le module introducteur est dirigé aux professeurs qui souhaitent mettre en pratique *La proposition instructionnelle*. Ce module se divise en deux moments, le premier va traiter sur l'organisation et la planification des activités du professeur pour préparer le cours, le deuxième va traiter sur le contenu du cours.

MOMENT 1

(Organisation et planification des activités du professeur pour préparer le cours). Etant donné que je prends comme point de départ les apports de la psychologie cognitive, le professeur devra organiser son travail à partir de la notion du constructivisme psychologique. Le développement ira: **du simple au complexe; du connu à l'inconnu; du général et abstrait au concret et particulier; de la compréhension à la production.** Il faut qu'il respecte les règles fondamentales qui président la construction du savoir. Selon les constructivistes les savoirs et les savoirs-faire d'un sujet sont progressivement construits par lui même au cours de ses activités. Les grands principes sont: *bien cerner l'objet; confronter les élèves à des situations problèmes; structurer les séquences; utiliser les acquis.* Meirieu, cité par Langlande (1983) *définit une situation problème comme une situation finalisée où la poursuite d'une tâche, dans des conditions déterminées, contraint à mettre en oeuvre des savoirs et des savoirs-faire existants et impose d'effectuer un apprentissage déterminé.*

L'enseignant doit avoir comme objectif faire vivre l'expérience de l'écriture aux étudiants, en cherchant à, comme le dit Jolibert (1991), *comprendre qu'un écrit est composé de textes et non de phrases; qu'un écrit est un processus à réaliser, que tout écrit a un objectif à atteindre, qu'il existe des types différents des textes et que tout texte correspond à une situation et à une intention.* L'étudiant doit apprendre à réfléchir à propos de la lecture et à propos de la production écrite; il doit apprendre à imaginer le texte adéquat à chaque situation. Il faut que l'étudiant découvre qu'ils existent des manières différentes d'analyse d'un texte, dès la superstructure jusqu'aux microstructures (les pronoms, l'orthographe, les temps verbaux etc.).

Les activités peuvent s'organiser de la manière suivante:

A) *Moments préalables à la tâche et / ou projet :*

Analyse et identification de la situation de départ.

Détermination des objectifs et de la tâche et /ou projet final prévu.

Temps.

Proposition Instructionnelle, pour développer...

Matériels didactiques et d'appui pour la réalisation du devoir ou projet.

B) *Schéma du développement de la tâche.*

- a) *Présentation de la tâche ou projet (objectifs, contenus, activités de motivation)*
- b) *Développement / Contenus (Activités d'enseignement-apprentissage)*
- c) *Étape finale / Contenus*

Activités (prise de conscience de l'apprentissage et l'évaluation).

Cette organisation signifie que le travail du professeur doit contempler les aspects suivants:

- 1) **Le recueil d'information sur le groupe**, choix du semestre, nombre d'étudiants, niveau linguistique de la classe; de la situation dans la séquence du projet de travail du professeur de français, pendant le semestre;
- 2) **Le choix des textes**, élire les textes les plus aptes à servir comme supports aux objectifs à acquérir;
- 3) **L 'ordre dans lequel les textes vont être abordés**, décider si l'on donne tous les textes aux étudiants en même temps, demander de les lire et les analyser successivement, ou bien séparément. Quand il s'agit de textes d'une certaine longueur, il est fort recommandable de faire une étude successive, par ordre chronologique;
- 4) **La conduite des lectures méthodiques**, il ne faut pas perdre de vue si les étudiants sont capables de faire les lectures de manière autonome, ou bien ont besoin d'un guidage plus ou moins fort pour le faire;
- 5) **Définition de l'unité didactique**, ce travail-ci vise prioritairement l'acquisition de notions fondamentales d'une typologie des textes, par exemple la perception des différences entre un récit et un discours.

En somme, pour élaborer une fiche d'unité didactique ou d'une séquence, le professeur organise et planifie les idées et les activités. C'est à dire qu'il délimite les savoirs et des savoirs-faire; il contextualise des savoirs, il formule les objectifs, (le niveau des étudiants, situer la séquences dans le projet du semestre du professeur du français, avant quoi?, après quoi? pourquoi?); sélectionne les textes; il prépare et organise l'étude des textes proposés et il met en place des dispositifs d'évaluation.

Dans ces étapes le professeur doit pouvoir préparer les activités à travailler dans la salle de classe. Pour la réalisation de ce travail il est important de compter sur un bon nombre de livres, entre une quinzaine et une vingtaine pour que l'exercice marche. Je sais bien que cela n'est pas facile dans un pays qui n'est pas francophone et qui a des problèmes économiques, mais, il est important de prendre conscience que les étudiants doivent pouvoir avoir la possibilité d'entrer en contact avec des textes français et ainsi se familiariser avec les manières de présenter les écritures.

MOMENT 2

(Le contenu du cours)

Dans le cadre d'un enseignement-apprentissage de la production écrite en français langue étrangère, destiné aux étudiants d'une Licence en FLE. Il est important de dédier un espace où l'apprenant puisse découvrir le domaine de l'écriture. L'étudiant doit savoir que le discours d'après la linguistique est : *Tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement de suites des phrases*, (Larousse de la Langue Française, 1979).

Il faut montrer aux élèves comment l'enseignement-apprentissage de la compétence de communication écrite a évolué et parler sur les tendances dominantes de la production d'écrits surtout en FLE. Il ne s'agit pas d'une étude historique de l'évolution de la production d'écrits mais de repérer quelques moments saillants pour mieux comprendre l'importance de l'écriture et le rôle du texte littéraire comme un recours didactique en FLE pour enseigner aux étudiants à produire des textes écrits.

Les recherches faites sur le texte se sont d'abord penchées sur le processus de la compréhension de la lecture et plus tard cette réflexion s'est dirigée aussi vers la production écrite. Tout cela nous amène à parler sur les modèles de processus de compréhension. Le professeur doit sensibiliser l'étudiant sur le fait que la lecture et l'expression écrite se trouvent dans une interaction constante et que pour comprendre le processus de compréhension qui réalisent les lecteurs il faut aussi comprendre les caractéristiques de textes. Il faut insister sur l'idée que dans une situation d'apprentissage une compétence influence l'autre. Il est nécessaire de parler aussi sur les caractéristiques du texte, insister sur la nature du langage écrit, sur le fait que la langue écrite représente un acte complexe qui

Proposition Instructionnelle, pour développer...

traduit et interprète une réalité et qu'elle est différente à la langue orale. Le professeur devra commenter que la proposition s'incline pour une perspective de la psychologie cognitive et pourquoi. Expliquer qu'elle se situe dans le cadre d'une approche communicative et interactionnelle et que le modèle pédagogique est celui de tâches ou de projets et les éléments qui participent.

2) LE MODULE THÉORIQUE.

Dans le domaine de la Psychologie cognitive, les données des recherches sur la structure des discours (typologies) touchent d'avantage le domaine de la compréhension et la mémorisation du discours, particulièrement le récit plus que la production (Pouliot, 1993). Ces recherches nous disent que le travail sur l'organisation globale du discours (la superstructure) peut activer dans la mémoire à long terme (MLT) un schéma rhétorique, ce qui faciliterait le traitement des discours et le rappel. Alors, il est important d'inclure une réflexion sur la structure du discours, particulièrement sur les superstructures; travailler les apports des recherches récentes sur la typologie textuelle; la construction du récit (le conte et la nouvelle, les textes académiques etc.); expliquer pourquoi utiliser le discours narratif comme recours didactique au lieu d'autres types de discours; développer la théorie du schéma et le schéma et leur utilisation dans la didactique.

Le professeur doit aussi parler du rôle que jouent le professeur, l'élève, dans le processus d'enseignement apprentissage et considérer sérieusement l'évaluation.

Ce module semble un peu aride et difficile, pourtant il ne faut pas perdre de vue que le professeur a déjà commencé à parler sur des aspects comme les processus de compréhension de lecture dans le premier module. L'enseignement-apprentissage à partir d'une découverte des éléments qui participent dans la construction du discours, permet à l'apprenant de se sensibiliser aux aspects de la langue écrite ainsi qu'aux usages différenciés de l'écriture et aux stratégies et compétences diversifiées auxquelles fait appel le discours (Pouliot, *ibid.*). En principe cela permettra aux étudiants de produire plus facilement des discours appropriés à des situations différentes.

Pouliot (ibid.) conseille d'aborder l'acquisition de la compétence de la communication écrite par des travaux sur les typologies discursives et de développer ainsi des stratégies didactiques pour identifier les causes des erreurs des apprenants et pour proposer des exercices de correction et d'entraînement plus efficaces.

3) LE MODULE DE SENSIBILISATION.

Cette étape permet de sensibiliser les étudiants à la reconnaissance de structures de différents types de textes et surtout de caractériser le discours narratif à partir d'un texte particulier, d'analyser une situation de communication écrite, l'organisation et développement du discours, les formes qui contribuent à sa cohérence et à sa progression. Les exercices à travailler fournissent aux étudiants un éventail de formes linguistiques et textuelles qui correspondent aux opérations discursives qu'ils auront à produire plus tard. Je considère que l'analyse de la superstructure du texte narratif va contribuer à développer chez les étudiants un schéma de discours narratif qu'ils pourront utiliser par la suite pour comprendre ou bien produire des discours de ce type.

Il me semble important de commencer la sensibilisation avec un conte ou une nouvelle par la relation familière que nous tous nous avons avec ce type de récit. L'intention d'utiliser des superstructures pour aborder l'étude de la silhouette car l'idée d'une structure sous-jacente à tous les contes nous est aussi familière.

Dans le modèle pédagogie de **tâches ou du projet** l'intérêt est dirigé vers les documents authentiques, ils sont pleins de traces discursives, c'est à dire de vrais processus de production et de négociation, de signifiés socioculturels (Atienza, 1996). Parmi ce type de documents nous trouvons le texte littéraire, et c'est justement pour cette raison que je considère important faire travailler les étudiants avec le conte et la nouvelle. Cependant, je suis consciente des difficultés qui peuvent surgir, quand on utilise le récit comme un matériel didactique.

Proposition Instructionnelle, pour développer...

MISE EN PRATIQUE D'UN EXERCICE.**Premier moment**

Le professeur peut suivre cette démarche:

- 1) *Sélection de quelques titres des différents genres*, le professeur partira du présupposé qu'ils doivent avoir une idée de l'existence de récits de genres différents et que, peut-être par leur connaissance en langue maternelle, ils possèdent des éléments pour les distinguer. Les titres suggérés sont: "L'arbre Magique", conte traditionnel; "Le bal de la Sorcière", conte féerique; "L'Héroïne", conte moderne, et "Le Martien", conte de science fiction; "Le Chien Jaune", roman policier; "Vera", conte fantastique; "French Kiss", roman sentimental. Pour faire le choix de textes, j'ai tenu compte des paramètres lexicaux et thématiques surtout.
- 2) Mettre à la disposition des étudiants les livres accompagnés de la fiche suivante.

TABLEAU NO. 1

Titre	Nom de l'étudiant
Espace/ où se déroule l'action?	
Temps / Quand (aujourd'hui, hier, demain, etc.)	
Personages / Qui (hommes, animaux, monstres, végétaux, etc.)	
Société (organisation sociales)	
Action (guerre, coquette, recontre, etc.) / Ton (comique, triste, etc)	

- 3) Séparer les étudiants par petits groupes ;
- 4) *Leur demander de se faire une représentation de chaque genre*, il est important de voir si les étudiants peuvent utiliser leurs connaissances préalables et susciter ainsi de leur part une attente par rapport aux textes;
- 5) *Demander aux apprenants de faire un travail de prédiction*, à partir d'un choix fait par le professeur, des passages significatifs et typiques des textes et ensuite;
- 6) *Proposer une réflexion collective*, pour situer les différents genres;
- 7) *Construire une définition* (les étudiants) et vérifier avec un dictionnaire.

Les activités proposées dans cette première phase se réalisent avant la lecture intégrale du texte.

DEUXIÈME MOMENT
(lecture de textes).

Lecture intégrale de l'œuvre, par les étudiants. Le professeur demandera aux groupes de choisir un livre en accordant un délai aux étudiants pour faire la lecture. Remplissage de la fiche. La fiche qui accompagne les livres devra être remplie par les étudiants dans un délai accordé avec le professeur, après avoir lu le livre.

Une fois atteint le délai accordé, les étudiants doivent reprendre les fiches et les confronter de manière collective (en les relisant), cela permet de réviser des concepts des genres et les identifier par les réponses. Dans cette étape, le professeur peut demander aux étudiants d'écrire sur une feuille cinq ou six mots qu'ils mettent en rapport avec le genre, (policier, sentimental, fantastique, etc.). Cette fois-ci, j'ai décidé d'inclure des textes littéraires d'une longueur plutôt courte, pour faciliter la lecture intégrale. Les problèmes d'horaire et le niveau linguistique des étudiants, découragent souvent les professeurs et ils préfèrent laisser la place à d'autres types d'activités. Pourtant malgré les apparences, il est important que les étudiants aient la possibilité de lire de manière complète des textes, pour cela il est recommandé de commencer par des textes courts. À la fin de cette étape le professeur doit commencer à préparer le travail sur les structures

Jolibert (1991) propose une sorte de grille pour aider le professeur à concevoir, à animer et à évaluer, et il me semble important de l'utiliser car elle peut être d'une aide énorme, avant de passer à l'étude des structures. Elle peut servir comme pont entre le premier moment et le troisième. Il faut signaler que cette grille ne sera pas montrée aux étudiants, elle sert à récupérer l'information que l'étudiant obtient de sa lecture. De cette manière le professeur pourra suivre le travail des étudiants:

TABLEAU NO.2

Types de texte	Nouvelle (genre?) conte		
Représentation préalable que l'étudiant se fait de: La situation de communication: paramètres déterminants			
Destinataire (status) Destinateur Objectif Défi Trame Contenu			
Produit final			
Justification de l'élection du texte Aspects généraux du texte Election du matériel			

TROISIÈME MOMENT

(la structure du texte)

La phase la plus importante du travail a à voir avec la structure des textes car les savoirs à acquérir par les étudiants dépendent de cette activité. La superstructure du discours narratif est reconnue et l'idée d'une structure sous-jacente à tous les contes nous est familière depuis un certain temps; une narration commence par une situation stable qui est perturbée par une force donnée que produit un déséquilibre, une autre force dirigée au sens inverse rétablit l'équilibre, mais cet équilibre ne sera jamais plus celui de l'état initial; dans une narration il y a deux types d'épisodes, ceux qui décrivent l'état d'équilibre ou de déséquilibre et ceux qui décrivent le passage d'un état à un autre. Pour le constater il faut se référer au schéma canonique proposé par Propp et Greimas. Les livres choisis permettent d'illustrer la superstructure du récit, dans un premier temps les étudiants repèrent le schéma, c'est à dire la structure sous-jacente. Cela les amène à découvrir les éléments essentiels de la superstructure du discours narratif qui correspond au modèle de Propp et Greimas: situation stable, force qui perturbe, déséquilibre etc. Une lecture détaillée permet aux étudiants de compléter leur information aux sujet de chaque moment de la narration, actions principales et secondaires, les conséquences de chacune, que les étudiants retranscrivent sur le schéma.

À partir des lectures faites par les différents groupes, le professeur peut séparer les activités en étapes qui permettent de trouver la structure globale de la narration: Le professeur peut proposer la grille suivante et demander aux étudiants de la remplir sur la base des lectures faites. C'est un travail à faire en petits groupes.

TABLEAU NO.3

État initial : début	
État final : fin	
Ce qui est arrivé	
Ce qui a changé	

Une fois remplie la grille les étudiants peuvent la coller sur les murs, et ils doivent trouver le titre du texte lu. Une mise en commun des observations permet de ressortir les spécificités du texte choisi au niveau de la superstructure et aide les étudiants comprendre l'idée d'un schéma sous-jacent au discours narratif. Cet exercice doit se compléter en travaillant le tableau suivant:

TABLEAU NO. 4

<i>Caractéristiques du texte lu</i>				
Superstructure :				
Etat initial	Événement qui perturbe	Dynamique	Force inverse	Etat final
Équilibre	cause (provocation)	action	punition	Équilibre 2
Linguistique textuelle :				
Fonctions dominantes : fonction narrative – fonction poétique (qui permettent d'organiser le langage)				
Énonciation (personnes, espace, temps)				
Système des temps (imparfait, passé composé, présent, adverbess de temps etc.)				
Lexique (spécifique du type de texte travaillé par le groupe)				
Cohérence et cohésion :				
Marques d'énonciation -adverbess de temps -substituts (anaphoriques)				
Linguistique phrastique : (dépendant du genre, quels type de phrases utiliser, phrases, complexes, structures nominales, syntaxe, etc.)				
Activités de systématisation métalinguistique :				
Relation sujet-verbe				
Expansion-réduction du groupe nominal				
Le passé simple,				
Le futur, le passé etc.				
Préfixes et suffixes dans le vocabulaire du genre élu.				

Proposition Instructionnelle, pour développer...

Ce tableau a été proposé par Jolibert (ibid.) mais j'en ai fait quelques modifications pour l'adapter à la proposition. Cette phase exige beaucoup d'attention et d'un appui important du professeur, au moins quand elle est réalisée pour la première fois, car le travail sur les superstructures est un tremplin pour continuer avec d'autres types d'activités. L'exercice doit se faire avec chacun de textes choisis, pour que les étudiants deviennent capables de reconnaître les formes textuelles et linguistiques, qu'ils pourront mobiliser par la suite pour comprendre ou produire des discours narratifs. La durée de l'activité doit tenir compte de l'évolution du groupe par rapport à l'exercice et le nombre de livres à travailler.

Après cela le professeur peut continuer avec d'autres activités pour vérifier les connaissances acquises par les étudiants. par exemple Amstutz (1993) propose de lire cinq descriptions tirées de cinq récits, chaque étudiant soulignera celle qui lui paraît la meilleure; essayer de deviner dans quel genre de récit chacun des personnages apparaît, souligner dans la description les éléments qui aident à déterminer le choix. Nous pouvons nous rendre compte que tout ce travail est dirigé à sensibiliser les élèves à certains phénomènes structuraux et en même temps les aider à se faire un stock de formes linguistiques et textuelles correspondant aux opérations discursives qu'ils auront à produire.

Une des caractéristiques de la narration, au de-là de son schéma structurel, est l'**organisation des temps verbaux**. Jolibert (ibid.) dit qu'il est important que l'étudiant apprenne à construire son "savoir- raconter" en utilisant des temps verbaux adéquats. Pour cela après avoir lu les narrations il faut faire répondre les étudiants aux questions qui sont en rapport avec: les actants, les lieux, l'époque dans laquelle se situe l'histoire, après avoir fait cela le professeur demandera de reprendre les histoires lues, le travail se fera en groupe et non de manière individuelle; après le professeur demandera de souligner ou écrire sur une feuille tous les verbes conjugués pour passer tout de suite à une révision collective et continuer avec une classification des verbes, il est préférable de faire cette activité par petits groupes, le travail doit se présenter sous forme de grille par exemple:

TABLEAU NO.5

Passé simple	Imparfait	Passé composé	Futur
il fit	le temps passait	il est parti	elle partira

Cette phase peut permettre de dédier une bonne partie du temps à systématiser les temps verbaux et même de faire une évaluation pendant les exercices de réécriture des textes, en remplissant des grilles telles que:

TABLEAU NO.6

	Oui	Non	Plus ou moins
Le texte est une narration?			
Les temps verbaux sont bien choisis?			
Il y a beaucoup d'actions importantes qui expriment l'imparfait, le passé composé etc,?			
Il ya d'autres temps verbaux?			
Les personnages parlent?			

A part les temps verbaux, il est important de travailler les substituts, d'habitude les étudiants étrangers comme les enfants réduisent l'ensemble d'anaphores aux pronoms de la troisième personne, il est important donc d'aider les étudiants à élargir et diversifier leur écriture, en choisissant une partie de l'un des textes. Je propose l'activité suivante:

- 1) Distribuer des morceaux de textes, aux étudiants.
- 2) Leur demander de faire une première lecture silencieuse.
- 3) Une deuxième lecture de manière collective.
- 4) Le professeur demandera d'écrire sur le tableau le nom et le nombre des personnages séparés par colonnes.
- 5) Le professeur demandera de faire une deuxième lecture cherchant tous les éléments qui désignent un même personnage.
- 6) Finir avec un travail métalinguistique qui permette d'expliquer la nature des substituts, la structure du groupe nominal, l'expansion et réduction, la place de l'adjectif qualificatif etc. de cette manière les étudiants pourront obtenir un catalogue classifié des substituts.

L'emploi **des connecteurs** est très important car ils jouent un rôle déterminant dans la cohérence et cohésion d'un texte. Pour aborder le travail de ces éléments, le professeur peut les classer de la manière suivante:

Proposition Instructionnelle, pour développer...

connecteurs d'enchaînement: d'abord, ensuite, après, et, dès que, aussitôt que etc.

connecteurs de rupture: soudain, mais.

connecteurs logiques: ainsi, c'est pour quoi, c'est pour cela etc.

Jolibert (ibid.) nous dit que le professeur doit organiser des activités et des exercices qui permettent aux étudiants de manipuler et de dominer l'emploi des ces termes, sans lesquels toute narration est confuse.

Finalement le professeur doit aussi aider les étudiants à savoir repérer les dialogues par la disposition et la ponctuation.

4) MODULE PRATIQUE (la production écrite)

Lors de ce moment, les divers exercices proposés ont pour but de permettre aux apprenants de mettre en application les principes dégagés dans les trois moments précédents. Le professeur ne doit pas oublier que cette étape n'est que le début d'une série d'activités articulées qui doivent intégrer un projet de longue haleine pour aboutir à la production écrite. Au début de cette phase, une fois que les différents éléments qui composent les textes écrits sont reconnus et repérés, le professeur peut demander aux étudiants de produire des schémas de contes avec, un état initial, une force qui perturbe, une action, une punition, et un état final, en essayant de reprendre les éléments travaillés dans les superstructures, c'est à dire en imitant les schémas ou les formes de textes utilisés.

En réalité ce moment exige de la patience et beaucoup d'attention de la part du professeur. Pour planifier les activités pour la production écrite, il faut tenir compte des procédures textuelles et des connaissances acquises par les étudiants pendant tout le cours. Les étudiants ont déjà appris que la structure est un aspect fondamental dans la construction d'un texte. Maintenant, le professeur peut demander aux étudiants d'écrire un conte ou bien une nouvelle, cela dépendra du type de texte choisi pour réaliser l'exercice. Jolibert (ibid.) considère que le professeur doit aider les étudiants à organiser et planifier leur production non seulement à travers des schémas mais aussi avec des questions. Voyons un exemple de schéma pour travailler un texte de science fiction; c'est un schéma

inspiré des modèles explicatifs présentés par Claudine García-Debanc dans la revue "Pratiques" no.49 (mars 1986) et cité par Jolibert (ibid.). Les auteurs de ces modèles explicatifs sont J.R.Hayes et L.S. Flower et ils font ressortir "*l'intérêt sur les modèles de processus de rédaction pour une pédagogie de l'écriture*".

L'instrument que je présente ensuite, n'est pas une reproduction exacte du modèle de Jolibert mais plutôt une traduction des idées les plus importantes.

TABLEAU NO. 7.- Instrument pour fabriquer une nouvelle de science fiction

Situation initiale	Un ou plusieurs personnages qui habitent sur un planète....
Événement qui perturbe	Soudain, un événement a perturbé leur (sa) vie
	Cela a produit toute une série de conséquences....
Force inverse	Fin de la perturbation
Situation finale	La vie transformée par cet événement s'est réinstallée....

Dans la situation initiale, au moment d'introduire les personnages, l'étudiant doit fabriquer le portrait physique et moral des actants; les questions que le professeur doit inclure sont: qui?, où?, quand?, comment?, pourquoi?, de cette manière l'étudiant comptera avec des éléments pour construire son texte. Cette production doit être suivie de près par le professeur, il demandera aux étudiants de faire un premier brouillon partiel, ensuite il organisera une relecture par un tiers ou plusieurs tiers. Cette relecture doit se faire avec l'aide des instruments par exemple, la fiche suivante:

TABLEAU NO. 8.-

Textualisation	Révision
Premier brouillon partiel	
Reécritures partielles	Relecture par un, ou plusieurs tiers, avec de l'aide des instruments proposés par le professeur.
Continuation des réécritures suivant les phases travaillées jusqu'à la fin.	

Proposition Instructionnelle, pour développer...

En principe après avoir réalisé l'exercice de production d'un schéma ou de la structure d'un texte, les étudiants doivent être sensibilisés à certains phénomènes structuraux des textes. Alors le professeur peut leur demander de produire un texte complet.

Etant donné qu'ils ont eu des contacts avec différents genres, le professeur peut négocier le texte de leur préférence et leur fournir des instruments pour guider leur production. Je propose un exemple à suivre, inspiré du travail d'Amstutz, (1993) sur un roman policier.

DÉMARCHE

Demander d'inscrire sur une feuille cinq ou six mots qu'ils mettent en rapport avec le genre policier, en regroupant les mots qui désignent des actions.

“Demander de dégager la macro-structure du roman par exemple,

“personne ne savait d'où sortait cette affreuse bête errante, haute sur pattes, très maigre d'un jaune sale, qui apparaissait toujours sur les lieux d'un nouveau crime. Concarneau avait peur”, (Le chien jaune de Simenon).

Classer ensuite les propositions par catégories : personnages, lieux, objets etc. Les étudiants doivent garder les listes qui pourraient être réutilisées au moment venu.

Proposer (le professeur) un document qui contienne les éléments suivants:

- a) les parties composantes de la nouvelle;
- b) la scène initiale (par exemple divisée en deux parties), donner un titre à chaque partie, la première scène doit raconter par exemple le crime.

En réalité les parties de la nouvelle doivent se construire sur le modèle des textes lus en classe; séparer les actions banales, décrire ce que faisait l'inspecteur avant de découvrir le crime; dans une autre partie raconter des actions plus dramatiques, par exemple décrire le crime même de manière progressive cherchant à créer l'atmosphère. Le professeur doit s'assurer que les étudiants comprennent les termes

comme: “banal”, “dramatique”, “progressif” et s’il est nécessaire les expliquer. Amstutz conseille de demander aux étudiants d’ouvrir le récit sur une scène typique, leur permettre de recourir aux stéréotypes du genre, en les laissant qu’ils décrivent une suite d’actions banales et ne pas les lancer vers une surcharge au niveau du contenu, d’habitude, les chose ne se compliquent que jusqu’à l’arrivée de l’événement dramatique.

On peut se rendre compte que l’apprentissage dans un cadre d’une approche communicative est basé dans le modèle pédagogique de **tâche ou de projet**, et dirige l’étudiant à se construire un savoir. Le principal instrument de cette sorte d’apprentissage est une série de fiches que l’élève doit apprendre à utiliser et qu’il remplit ou complète de manière progressive tout au long du travail. Ces fiches peuvent être réutilisées comme instrument d’auto évaluation. Ainsi, l’étudiant avec l’aide du professeur apprendra à élaborer des schémas qu’il pourra utiliser plus tard de manière autonome.

Evaluation.

Il faut remarquer que tout au long du cours le professeur doit fournir des possibilités aux étudiants pour maintenir une **évaluation constante et formative**. Avec cette “proposition instructionnelle”, je prétends que les étudiants développent une interaction avec le monde de l’écriture et qu’ils apprennent que: ***produire un texte exige d’une construction divisée par étapes ou phases où il faut tenir compte des matériaux à utiliser, de la planification et de la production.*** Du côté du professeur, je cherche à lui suggérer que: ***il est très important de planifier dès le début, l’enseignement de l’écriture, et qu’il est convenable d’organiser des séquences didactiques autour des savoirs qu’il aura à traiter selon le groupe et le niveau des étudiants.***

Conclusions.

Produire et comprendre un récit, bien qu’il soit beaucoup étudié, reste comme nous le dit M.Fayol (1994) un mystère. Proposer alors, des démarches pour aider les étudiants à écrire à partir de la structure ou schémas de récits est sans doute

Proposition Instructionnelle, pour développer...

une aventure. Rien ne nous assure que la narrative s'acquiert par exposition ou reconnaissance d'un corpus. Pourtant il semble opérationnel pour guider la compréhension et la reconstruction.

À l'heure actuelle, les grands voies de recherche ont tendance à traiter le récit comme une manifestation textuelle particulière liée à des conditions psychosociales bien définies et les chercheurs s'efforcent de construire de modèles cognitifs de l'organisation mentale des séquences d'action. L'une de ces théories et celle du "schéma". Le récit est le type textuel mieux connu aujourd'hui (Adam, 1985), ce qui assure au professeur une information abondante pour l'utiliser au moment d'aborder l'étude de textes.

La compréhension et la production écrites sont des processus complexes naturellement inséparables, qui exigent des professeurs et des étudiants, une perspective différente et consciente des éléments qui interviennent. L'étudiant intériorise à travers la lecture, des situations socialement interactives, des transactions et plus tard il les récupère de sa mémoire à long terme pour communiquer (Fayol, ibid). Alors, exposer l'étudiant à un input riche en indices textuels, assure un stockage qui pourra être utilisé plus tard.

Bibliografía

- Adam, J.M. (1985). "Quels types de textes?" Dans *Le Français dans le Monde*, no.192, août.
- Allouche, V. (1996). "Stylistique et enseignement. Les processus d'écriture, De l'oral à l'écrit." Dans *Le Français dans le Monde*, no.268, pp.60-62.
- Amstutz, CH. (1983). "Des aides à l'écriture narrative (ou comment lancer des élèves en grande difficulté dans l'écriture d'une nouvelle policier)", Dans *Vers une nouvelle pédagogie de la lecture*. Paris: Armand Colin Bourrelier .
- Atienza, J.L. (1996). "Elaboración de unidades didácticas: de la teoría a la práctica." FAPIE Boletín no.3.España: Artes Gráficas de Asturias.
- Beaugrande, R. (1984a). "Les contraintes générales qui affectent le processus de compréhension du langage." *Bulletin de Psychologie*, Vol. XXV (356), pp. 683-694.
- _____ (1984b). "Reading skills for foreign languages: A processing approach." In: Pugh, A.K. & Ulijn, J.M. *Reading for Professional Purposes:*

- Studies and Practices in Native and Foreign Languages*. London: Heinemann Educational books Ltd.
- Bereiter, C. & Scardamalia (1982), "From conversation to composition: the role of instruction in developmental process." Dans *Advances in Instructional Psychology*, vol. 2.R. Glaser Editors.
- _____ (1987), *The psychology of the written composition*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Besse, H. (1982). *Littérature et classe de langue, français langue étrangère*. Paris: Hatier-Crédif.
- Bourdet, J.F. (1993). "Evolution de la didactique." En *F.L.E. Didactique et formation, Le magazine des professeurs de français au Mexique*, no.8, pp. 2-6.
- Catach, N. (1975). Ecrit et graphie dans l'enseignement du français. Dans *De l'apprentissage de l'écrit*.
- Chomsky, N. (1976). *Aspectos de la teoria de la sintaxis*. Madrid: Seix Barral.
- Davene, M. (1975). *L'écrit en question*. Université de Grenoble.
- Defior Citoler, S. (1996), *Las Dificultades de aprendizaje: Un enfoque cognitivo*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Fayol, M. (1994). *Le récit et sa construction, Une approche de psychologie cognitive*. Lausanne: Delachaux & Niestlé.
- Favart, M. & Passerault, T J.M. (1995). "Evolution du rôle fonctionnel des connecteurs et de la planification écrite du récit chez les enfants de 7 à 11 ans." *Revue de phonétique appliquée* no.115, 116, 117, 199-221.
- Flower, L.S. & Hayes, J.R. (1981). "A cognitive process theory of writing." *College Composition and Communication*.
- Gaonac'h, D. (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: approche cognitive*. Paris:Hachette.
- _____ (1995). "Les composantes cognitives de la lecture." Dans *Le français dans le monde*, no 255, 87-92.
- García-Debanc, C. (1995). "La Production d'écrits, telle qu'on l'enseigne aujourd'hui". Hommage à Frank Marchand Coordonné par Jean HÉBRARD.
- ELA Revue de Langues- Cultures, Didier Éruditions, Paris.
- Holec, H. (1986). "La recherche en didactique du FLE, Futuribles", *Etudes de Linguistique Appliquée*, no.64.
- Jolibert, J. (1991). *Formar niños productores de textos*. Trad. Gaidames, F.V., Moreno, M.A. Chile: Hachette-Chile.
- Kintsch, W. & Van Dijk, T. A. (1978). "Toward a model of text comprehension and

- production." *Psychological Review*. 85(5), pp. 363-394.
- Langlade, G. (1991). *Elaborer des séquences didactiques, dans la séquence didactique en français, Démarches et méthodes*. CRDP de Toulouse, France.
- Luria, A.R. (1994). *Lenguaje y pensamiento*. México: Planeta.
- Moirands, S. (1979). *Situation d'écrit*. CIE international, Paris.
- _____ (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Peytard, J. et al. (1982). *Littérature et classe de langue, français langue étrangère*. Paris: Hatier-Credif.
- Paue-Marie, Woodiey P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage*. Paris: Hachette F.I.E.
- Pouliot, M. (1993). "Discours explicatif écrit en milieu universitaire." Dans *Le Français dans le Monde*, Numéro spécial, Paris.
- Raimann. (1991). "Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing." *TESOL Quarterly*. Washington, DC. U.S.A.
- Rodríguez Suárez, M. T. (1992). "Las lenguas extranjeras y enseñanza comunicativa: de la reflexión teórica al diseño de unidades didácticas basadas en tareas." *El Aula abierta*. No. 59. España: ICE Universidad de Oviedo.
- Rumelhart, D.E. & Norman, D.A. (1978). "Accretion, tuning and restructuring. Three modes of learning." En J.W. Cotton y R.I. Klitsky (Eds.). *Semantic factors in cognition*. Hillsdale, N.J. L.E.A.
- Souchon, M. (1993). "Problèmes posés par l'analyse de la reconstruction du sens dans la lecture-compréhension en langue étrangère." *Revue phonétique appliquée*, no. 115-116- 117, pp. 357-367.
- Teberosky, A. (1993). "L'écrit chez les pré-scolaires." Dans *Le français dans le Monde*, no. spécial, Paris.
- Van Dijk, T.A. (1992). *La ciencia del texto*. 3a. edición. Trad. Hunzinger S. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Vigner, G. (1982). *Écrire*, París: Clé Internationale.
- Vigotsky, Lev. S. (1994). *Pensamiento y lenguaje*. 3era. reimpresión. México: Ediciones Quinto Sol.
- Weber, C. (1993). "L'écrit , un système d'opérations et de représentations." Dans *Le Français dans le Monde*, no. spécial, Paris.