



HAL
open science

Enseigner l'écriture avec la presse écrite: tour d'horizon des manuels de FLE de l'approche communicative à la perspective actionnelle

Marie-Pascale Hamez

► To cite this version:

Marie-Pascale Hamez. Enseigner l'écriture avec la presse écrite: tour d'horizon des manuels de FLE de l'approche communicative à la perspective actionnelle. Michael Abecassis, Gudrun Ledegen. *Ecartés et apports des médias francophones: lexique et grammaire.*, Peter Lang, pp.245-283, 2013, *Modern French Identities*, 9783035304411. hal-01663278

HAL Id: hal-01663278

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01663278v1>

Submitted on 27 Dec 2017

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

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

Fichier-auteur

Marie-Pascale Hamez
Univ. Lille, EA 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Education de Lille,
F-59000 Lille, France
marie-pascale.hamez@orange.fr

Enseigner l'écriture avec la presse écrite : tour d'horizon des manuels de FLE de l'approche communicative à la perspective actionnelle

Introduction

En phase avec les préoccupations contemporaines de la population du pays de la langue cible, la presse écrite peut être en prise directe avec les centres d'intérêt des apprenants. Son étude n'est-elle pas tout simplement prioritaire pour comprendre le monde, pour découvrir la culture d'un pays ? Les manuels de FLE contemporains nous montrent que les discours médiatiques sont des supports de choix pour travailler le décodage de l'information et confronter les publics d'apprenants à la complexité de l'actualité. Par ailleurs, la presse écrite, reflet de tendances linguistiques, donne matière à de nombreuses analyses de discours et peut exercer un rôle de modèle d'expression pour son lectorat. Dans la classe de FLE, la presse est par excellence un « document authentique », c'est-à-dire « un message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle » (Cuq, 2003 : 29), qui peut instrumenter les activités d'enseignement et l'apprentissage de la langue-culture. Déclencheurs de parole, supports d'activités de réception écrite, les discours journalistiques sont aussi des objets textuels à produire, en classe, lors d'activités de production écrite : articles d'opinion, éditoriaux, faits divers, chroniques, critiques ...

En 2001, la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (désormais siglé CECRL), édité par le Conseil de l'Europe, donne une nouvelle orientation à l'approche communicative en vigueur dans l'enseignement des langues vivantes étrangères. Une nouvelle perspective dite « actionnelle » émerge dans le CECRL¹ et pour la première fois, les publics « sont considérés, dans leurs activités d'apprenants, dans l'espace et le temps même de l'apprentissage, comme des acteurs sociaux à part entière » (Puren, 2009 : 123). Le CECRL définit plus précisément ce récent paradigme méthodologique :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières), dans des circonstances et des environnements donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (CECRL, 2001 : 15).

¹ « Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie » (Conseil de l'Europe, 2001 : 9).

L'étude des ensembles pédagogiques des enseignants de FLE montre que cette nouvelle perspective qui tente de répondre aux besoins créés par l'élargissement de l'Europe a peu à peu influencé la conception des manuels de langue dont les progressions, sélections de contenus langagiers, typologies d'exercices et d'activités, ont été réélaborés. Quelles tâches scripturales les manuels de l'ère communicative et post-communicative ont-ils proposées aux apprenants en vue de la production de discours médiatiques ?

Dans ce chapitre, nous avons le projet de mettre en évidence les choix fondamentaux des concepteurs de manuels de FLE sur une période couvrant ces trente dernières années. Il s'agit de s'intéresser, non pas aux contenus enseignés mais aux approches méthodologiques utilisées afin de répondre aux questions de recherche suivantes : quelle est la place des activités d'écriture journalistique dans les unités publiées dans les manuels fondés sur l'approche communicative et dans ceux se réclamant de la perspective actionnelle ? Quels types de tâches d'écriture proposent ces manuels ? Comment est pensée l'articulation lecture-écriture ? Avant de donner des éléments de réponse à ces questions, il est nécessaire de rappeler brièvement les principes régissant l'enseignement de la production écrite dans l'histoire des méthodologies de FLE et de présenter notre corpus.

Enseignement de l'écriture et histoire des méthodologies du français langue étrangère

Dans le domaine du FLE, l'intérêt porté aux problématiques d'enseignement et d'apprentissage de l'écrit est relativement récent comme le montrent les recherches menées en histoire des méthodologies (Puren, 1988, Germain, 1993). Très répandue jusqu'à la fin du 20^{ème} siècle, la méthode² grammaire-traduction, souvent appelée méthode traditionnelle a pour but principal de former de bons traducteurs de langue écrite littéraire (Germain, 1993 : 102). L'écrit est un outil d'apprentissage privilégié qui permet aux apprenants d'apprendre et de mémoriser des règles et des exemples en vue d'une éventuelle maîtrise de la morphologie et de la syntaxe de la langue cible. L'apprenant n'est pas considéré comme un sujet écrivant ; il n'est donc pas question de l'aider à développer les multiples composantes des savoir-faire textuels³. Puis, jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle, les méthodes directes, puis les méthodes audio-orale et structuro-globale audio-visuelle (SGAV) affirment la priorité de l'oral sur l'écrit.

Organisées à partir des enquêtes du *Français fondamental*⁴, ces méthodes définissent :

Une progression orthographique fondée sur la correspondance phonème-graphème et introduisant les acquisitions globales pour tout ce qui échappe à ce principe d'association... La plupart des méthodes

² Le terme « méthode » désigne ici une méthodologie c'est-à-dire « un ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement » (Puren, 1988).

³ Ces composantes renvoient aux dimensions linguistiques et pragmatiques du savoir écrire (Dabène, 1987 : 49-55).

⁴ Le *Français fondamental* 1^{er} et 2^{ème} degrés recense les 330 000 mots lexicaux et grammaticaux les plus utilisés en français qu'était censé acquérir l'élève aux Niveaux 1 et 2 de son apprentissage du FLE. Ces listes ont été établies à partir d'enquêtes statistiques menées à partir de 1951 et portant sur le lexique et la grammaire du français parlé (Robert, 2002 : 66).

proposent des textes de lecture sans méthodologie précise.... Quant à l'expression écrite... elle est repoussée en fin de Niveau 1, et la plupart du temps on y accède par le biais du récit oral (Dabène, 1974).

Dans les années 1960 et 1970, la méthode SGAV ne fait pas de l'écrit une préoccupation première tout au moins au début de l'apprentissage de la langue étrangère, considérée avant tout comme un moyen de communication orale. La production écrite est considérée comme un ensemble de sous-savoirs à acquérir selon un modèle hiérarchique, en commençant par l'enseignement des règles de grammaire et d'orthographe (Cornaire et Raymond, 1999 : 9 et 13). L'apprenant est le plus souvent amené à ne produire que des phrases, d'une manière très guidée et très contraignante. Les années 1970 sont ensuite marquées par l'arrivée de nouvelles références en pragmatique (Austin, 1970, Searle, 1972) et par la publication du niveau-seuil⁵ (Coste *et al.*, 1976). Ce sont les travaux du Conseil de l'Europe visant à doter les apprenants d'une véritable compétence de communication, qui ont, à cette époque, une influence déterminante sur la didactique du FLE, comme le déclare Louis Porcher :

Le projet du Conseil de l'Europe a défini ce qu'il est désormais convenu d'appeler « les méthodologies communicatives », c'est-à-dire les manières d'enseigner qui visent à se centrer sur la communication, à la fois comme démarche et comme objectif. Elles dominent aujourd'hui sans partage le territoire de l'enseignement des langues et, en particulier, celui du français langue étrangère. Elles ont balayé les méthodologies précédentes et ont permis de poser les problèmes didactiques d'une manière radicalement nouvelle (1995 : 16-17).

Il s'agit pour l'apprenant de devenir opérationnel dans des situations ponctuelles de communication en langue cible. La troisième section du *Niveau-seuil*, consacrée aux actes de parole, a des incidences directes sur les contenus des manuels puisque tous les cours des années 1980 font figurer au nombre de leurs objectifs d'enseignement des savoir-faire communicatifs⁶ souvent organisés autour de la notion d' « actes de parole ». Les 140 pages de cette troisième section dressent un inventaire de formulations langagières classées selon l'intention qu'elles manifestent, c'est-à-dire l'acte de parole qu'elles contiennent, leur fonction et leur ordre d'apparition dans un échange. Ainsi, l'enseignement du FLE se construit en classe autour de situations de communication calquées sur celles de la vie courante. La linguistique étend son domaine de recherche au-delà de la phrase, et c'est en 1974 qu'un article de Gérard Vigner, paru dans *le français dans le monde*, plaide pour la prise en compte de la dimension discursive de l'écrit dans les situations d'enseignement et d'apprentissage :

De la phrase conçue comme l'unité fondamentale de l'apprentissage de la langue, il faut désormais passer au discours. En effet, si un texte ne peut se réduire à la somme des phrases qui le composent (il est une organisation et non une énumération) un apprentissage de l'écrit ne saurait se réduire, lui non plus, à la somme des phrases apprises jusque-là par l'élève (Vigner, 1974).

Au début des années 1980, les travaux de recherche déterminent plusieurs modèles qui soulignent les diverses composantes de la compétence de communication : un modèle à trois compétences (grammaticale, sociolinguistique et stratégique) défini par Canale et Swain (1980) et un modèle à quatre compétences (linguistique, discursive, référentielle et socio-culturelle) proposé par Sophie Moirand (1982). En participant à des jeux de rôle et à des simulations, activités de référence de l'approche communicative, l'apprenant est amené à communiquer et

⁵ Instrument de référence pour la description de la langue française, utilisé pour la conception de programmes et de manuels, élaboré par le Conseil de l'Europe à Strasbourg (1949).

⁶ On note l'influence de Dell Hymes, ethnographe de la communication, pour qui les règles psychologiques, culturelles et sociales qui régissent l'utilisation sociale de la parole, complètent la compétence linguistique du sujet parlant (1984).

à réaliser des actes de parole *comme s'il* était en société. L'apprenant est au centre de l'apprentissage, les manuels proposent des progressions spirales ainsi qu'un éventail de situations de communication censées correspondre aux besoins des publics. Les chapitres des manuels de langue sont organisés en fonctions et en notions, mais les contenus culturels, les savoirs et les savoir-faire ne sont pas encore travaillés à partir de documents authentiques. Les travaux fondateurs de Sophie Moirand⁷ proposent de faire d'abord acquérir aux apprenants des stratégies de lecture au moyen d'une démarche systématique ayant pour objet des écrits non littéraires (articles de presse, lettres commerciales, comptes rendus) et de s'appuyer ensuite sur les compétences acquises pour passer progressivement à la production d'écrits du même type. Les concepteurs de manuels commencent alors à intégrer des supports écrits diversifiés dans leurs ouvrages, en l'occurrence des documents sociaux : modes d'emploi, articles de presse, notices, lettres, formulaires, etc. Dans les manuels, les consignes sont progressivement complexifiées et des activités scripturales sont introduites pour mettre l'apprenant dans une situation de production dite « authentique » et l'exercer à produire différents écrits en fonction d'objectifs clairement définis. Dès le début de l'apprentissage, l'enseignement de type communicatif propose de rédiger des textes pour réaliser un acte de langage de la vie courante : répondre à une invitation, donner un conseil ... Mais c'est seulement vers la seconde moitié des années 1980 que la deuxième génération des manuels de l'approche communicative rend à l'écrit une place plus prépondérante en insérant notamment un grand nombre de documents authentiques scripturaux, dont un large éventail de textes journalistiques : enquêtes, sondages, interviews, brèves, éditoriaux, articles d'opinion, critiques, reportages. Comme l'apprenant doit être confronté à un large éventail de situations de communication orales et écrites, les documents authentiques sont, dans les méthodes de l'AC, quantitativement plus importants que les documents fabriqués.

En 2001, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* promeut une nouvelle conception de l'apprentissage de la langue comme une forme d'usage social à part entière. Il n'est plus question de se limiter à préparer l'apprenant à des rencontres occasionnelles avec des locuteurs natifs de langues-cultures étrangères. Au 21^{ème} siècle, le travail mené en collaboration avec d'autres personnes, en langue étrangère, est bien réel et de plus en plus fréquent dans nos sociétés plurilingues et pluriculturelles. C'est pourquoi l'objectif à atteindre est désormais celui de « la co-action sociale, c'est-à-dire l'action finalisée et conjointe par le biais de l'apprentissage d'une langue-culture dans un cadre social donné, celui du travail, des études, de la vie quotidienne » (Puren, 2011). Dans ce but, le CECRL, produit par le Conseil de l'Europe, introduit, comme nous l'annoncions en introduction, un nouveau paradigme méthodologique en didactique des langues-cultures étrangères, la perspective actionnelle, qui pose que :

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification (CECRL, 2001 : 15).

Cette perspective dite « actionnelle » encourage l'action qui suscite l'interaction, stimulant alors le développement des compétences communicatives langagières en matière de réception, de production et d'interaction. L'action commune est au cœur de la perspective actionnelle qui, tentant de répondre aux besoins créés par l'élargissement de l'Union Européenne, va influencer, peu à peu, la conception des manuels de langue dont les progressions, typologies d'exercices et d'activités évoluent. On sait que pour mettre en œuvre la perspective actionnelle, les auteurs de

⁷ D'après Sophie Moirand, « Enseigner l'écrit, c'est enseigner à communiquer par et avec l'écrit » (1979).

manuels et les enseignants de français langue étrangère cherchent depuis peu à articuler unités didactiques et projets pédagogiques (Puren, 2009). Il s'agit en effet de mettre l'accent sur des tâches à réaliser de manière collaborative à l'intérieur d'un projet global.

La perspective actionnelle semble donc être destinée à faire appel à un « nouveau » mode de travail pédagogique : la pédagogie du projet⁸. C'est d'ailleurs ce que propose le CECRL⁹ :

La pédagogie dite du projet, les simulations globales, nombre de jeux de rôle, mettent en place des sortes d'objectifs transitoires effectivement définis en termes de tâches à réaliser, mais dont l'intérêt majeur pour l'apprentissage tient soit aux ressources et activités langagières que requiert telle tâche (ou telle séquence de tâche), soit aux stratégies ainsi exercées ou mises en action pour la réalisation de ces tâches. (CECRL, 200 : 108).

Par ailleurs, les auteurs des ensembles pédagogiques récents s'efforcent de tenir compte des suggestions du Conseil de l'Europe qui, dans le CECRL, distingue des compétences générales et des compétences communicatives langagières respectivement réparties en quatre et trois grandes catégories (compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques et compétences pragmatiques) elles-mêmes divisées en plusieurs sous-catégories (Conseil de l'Europe, 2001 : 81-101). Le CECRL souligne l'importance de l'authenticité des situations, en relation avec les besoins de communication des apprenants, ce qui conforte l'utilisation de documents authentiques. Parmi les huit activités écrites conseillées dans le CECRL, l'écriture de textes journalistiques arrive en deuxième position, après la complétion de formulaires et de questionnaires. Le Cadre décrit les savoir-faire visés en proposant une échelle de descripteurs¹⁰ du niveau A1 (niveau introductif ou découverte) au niveau C2 (maîtrise) :

Tableau 1 : Échelle de descripteurs pour la production écrite générale
(Conseil de l'Europe, 2001 : 51)

Production écrite générale	
C2	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut écrire des expressions et des phrases simples isolées.

⁸ D'après Boutinet, le projet pédagogique, centré sur des buts négociés à atteindre et sur des modalités pour les atteindre, appelle son complémentaire, la pédagogie de projet, qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir ; le projet devient donc le lieu même de l'apprentissage (1996 : 49).

⁹ Sans définir cependant le concept de projet.

¹⁰ Selon le Dictionnaire pratique du CECR, on entend par descripteur, soit le contenu global d'une échelle de A1 à C2, soit un paragraphe ou degré de l'échelle, concernant un niveau, le A1 par exemple, qui décrit, en termes de capacités langagières, les savoir-faire qu'on est en droit d'attendre de l'apprenant et qui participent à sa compétence (Robert & Rosen, 2010 : 80).

Ces descripteurs relèvent, certes, d'actions individuelles, mais celles-ci jalonnent probablement des étapes à franchir au cours de la réalisation d'un projet collectif englobant. Pour ce qui concerne les ouvrages publiés après 2001, notre travail de recherche se focalise sur les manuels de niveau B1 dont les descripteurs sont, ou peuvent être, relatifs à la réception et à la production de textes journalistiques :

- **Lecture ou compréhension de l'écrit** : peut reconnaître les points significatifs d'un article de journal direct et non complexe sur un sujet familier (CECRL, 2001 : 58).
- **Interaction écrite générale** : peut apporter de l'information sur des sujets abstraits et concrets, contrôler l'information, poser des questions sur un problème ou l'exposer assez précisément (CECRL, 2001 : 68).
- **Production écrite** : peut écrire de brefs essais simples sur des sujets d'intérêt général. Peut résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants dans son domaine, en faire le rapport et donner son opinion (CECRL, 2001 : 52).

Corpus et méthodologie

Pour réaliser cette étude, nous avons observé une trentaine d'ensembles pédagogiques (manuel de l'élève, cahier d'exercices, guide pédagogique) dont les dates de parution s'échelonnent de 1984 à 2010. Nous avons sélectionné 18 manuels de FLE généralistes, proposant des activités de production de textes journalistiques. Ces ouvrages s'adressent majoritairement à de jeunes adultes inscrits dans un cursus universitaire. Publiés en France par les principaux éditeurs de Français Langue Etrangère (CLE International, Hachette FLE, Didier, Difusion fle), ils concernent le niveau 3¹¹ ou déclarent permettre aux apprenants de terminer l'acquisition des compétences du niveau B1 du CECL. Le lieu d'édition et l'âge du public visé par ces ouvrages sont les mêmes mais les orientations pédagogico-didactiques déclarées dans les avant-propos et les guides pédagogiques, destinées aux enseignants varient au fil des évolutions des politiques éducatives et des méthodologies. L'on ne sera pas surpris de constater que les manuels publiés au cours des cinq dernières années se réclament de la perspective actionnelle qui se propage dans les déclarations de pratiques des concepteurs.

¹¹ Les concepteurs de certains manuels de niveau 3 déclaraient s'adresser à des étudiants ayant suivi 250 heures de cours (*Panorama 3*, 1997 : 2 ; *Forum 3*, 2002 : 3).

Tableau 2 : Références des manuels analysés

Titre	Auteurs	Date	Editeur
<i>Sans frontières 3</i>	Dominique <i>et al.</i>	1984	CLE International
<i>Archipel 2</i>	Raillard	1986	Crédif-Hatier
<i>Espaces perfectionnement 3</i>	Capelle, Gidon, Moliné	1991	Hachette français langue étrangère
<i>Le nouveau sans frontières 3</i>	Criolig, Girardet	1991	CLE International
<i>Libre échange 3</i>	Courtillon, de Salins	1993	Hatier/Didier
<i>Mosaïques 3</i>	Gomes, Job	1995	CLE International
<i>Panorama 3</i>	Girardet, Frérot	1997	CLE International
<i>Café crème 3</i>	Dalaisne, Mc Bride, Trevisi	1998	Hachette français langue étrangère
<i>Reflets 3</i>	Dollez, Pons	2001	Hachette français langue étrangère
<i>Forum 3</i>	Le Bougnec <i>et al.</i>	2001	Hachette français langue étrangère
<i>Connexions 3</i>	Mérieux, Loiseau, Bouvier	2005	Didier
<i>Alter ego 3</i>	Dollez, Pons	2006	Hachette français langue étrangère
<i>Rond-Point 3</i>	Capucho, Denyer, Labascole, Royer	2007	Difusion, PUG
<i>Festival 3</i>	Posson-Quinton, Mahéo-Le-Cadic, Vergen-Sirieys	2007	CLE International
<i>Alors ? 3</i>	DeGiura, Beacco	2008	Didier
<i>Latitudes 3</i>	Loiseau, Cocton, Lantier, Dintilhac	2010	Didier
<i>Echo B1</i>	Girardet, Pêcheur	2010	CLE International
<i>Version originale 3</i>	Denyer, Ollivier, Perrichon	2011	Difusion

Comment ces manuels tentent-ils de développer des compétences scripturales chez les apprenants lors des activités de production de textes journalistiques ?

Au plan méthodologique, il s'agit de décrire les démarches de l'enseignement de l'écriture de textes journalistiques mises en œuvre dans les manuels. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la typologie de Victor Allouche et Bruno Maurer (2011 : 23-36). Ces auteurs distinguent trois niveaux dans l'activité de production écrite sur lesquels se situe l'intervention médiatrice des manuels, susceptible d'orienter celle des enseignants : le travail sur l'axe pragmatique, le travail sur l'axe référentiel, le travail sur la mise en mots¹². Ces niveaux constituent les axes de notre analyse des tâches d'écriture proposées aux élèves.

Nous nous intéressons tout d'abord à la place des textes et des activités d'écriture journalistiques dans les manuels étudiés, puis aux types de tâches d'écriture proposées, pour enfin analyser les interactions entre lecture et écriture de textes journalistiques.

¹² À l'instar de Claudine Garcia-Debanc, didacticienne du français, je remplace l'expression « mise en mots » par celle de « mise en texte » qui rend mieux compte de la dimension textuelle des productions écrites (Garcia-Debanc, 1986).

Place des textes et des activités d'écriture journalistique dans les manuels étudiés

Comme le montre le tableau ci-après, l'ensemble des manuels étudiés propose des textes journalistiques publiés en tant que documents dits « authentiques » n'ayant pas été « élaborés à des fins didactiques » (Coste, 1970).

Tableau 3. Place des textes journalistiques et des activités d'écriture en relation avec ces textes-supports

Titre	Date	Pages avec textes journalistiques authentiques	Pages sans textes journalistiques	Pages proposant des activités de production écrite à partir d'un texte journalistique	Pages proposant des activités de production de textes journalistiques
<i>Sans frontières 3</i>	1984	44	179	2	1
<i>Archipel 2</i>	1986	13	197	3	1
<i>Espaces perfectionnement 3</i>	1991	37	182	10	4
<i>Le nouveau sans frontières 3</i>	1991	40	182	2	1
<i>Libre échange 3</i>	1993	55	200	9	1
<i>Mosaïques 3</i>	1995	29	162	6	2
<i>Panorama 3</i>	1997	26	134	6	5
<i>Café crème 3</i>	1998	18	174	4	3
<i>Reflets 3</i>	2002	24	151	4	2
<i>Forum 3</i>	2002	20	176	2	4
<i>Connexions 3</i>	2005	9	183	4	0
<i>Alter Ego 3</i>	2006	19	173	5	6
<i>Rond-Point3</i>	2007	4	150	1	1
<i>Festival 3</i>	2007	4	171	12	2
<i>Alors ? 3</i>	2008	22	221	4	4
<i>Latitudes 3</i>	2010	24	170	2	1
<i>Echo B2</i>	2010	16	133	2	1
<i>Version originale 3</i>	2011	4	169	2	0

Certains ouvrages relevant de la deuxième génération de manuels dits « communicatifs » présentent des dossiers ou des unités entièrement consacrées à la presse et aux médias. *Sans frontières 3* (1984) leur accorde un dossier de 23 pages intitulé « Dis-moi ce que tu lis ; la presse et les médias » et *Espaces 3* un dossier thématique de 10 pages titré « le poids des mots » (1991). C'est aussi le cas de manuels plus récents comme *Reflets 3* qui insère un dossier de 11 pages « les médias en question » (2002) ou *Festival 3* « qui présente un dossier de 4 pages titré « Faits divers » (2007). De même, *Alter Ego 3* (2006) propose un dossier intitulé « Je m'informe » qui comporte 15 pages et *Alors ? 3* présente une unité intitulée « Les Français en Europe » composée de 19 pages (2008). Ces dossiers rassemblent des activités de réception et de production de l'écrit et de l'oral, organisées pour la plupart, autour de textes journalistiques.

C'est d'abord *Sans frontières 3*, le manuel le plus ancien du corpus, paru en 1984, qui accorde une place primordiale à la presse écrite en consacrant quatre pages à un texte long,

généralement journalistique, avec des illustrations et des notes de vocabulaire. Le texte placé en tête de dossier est suivi de questions de compréhension et de propositions de discussion. Deux manuels des années 1990, fondés sur l'approche communicative, privilégient également les textes journalistiques. Il s'agit de *Libre Echange 3* et d'*Espaces perfectionnement3* qui, comme nous le verrons au fil de cet article, ont développé une importante réflexion didactique quant à l'enseignement de l'écrit. Les concepteurs de *Libre Echange 3* déclarent développer la compétence de production des apprenants en sollicitant son activité depuis la phase de compréhension jusqu'à la phase de rédaction de textes ou d'expression orale. Pour ce faire, les documents authentiques écrits, notamment les textes journalistiques, abondent dans le manuel : 55 pages sont consacrées à des articles d'une longueur variant de une à deux pages.

Pour ce qui concerne les autres manuels, nous constatons que la taille des articles sélectionnés croît au fil des pages. Jusqu'à leur moitié, ces manuels utilisent des articles qui occupent un tiers ou une moitié de la page (*Mosaïque 3*, *Reflets 3*, *Libre Echange 3*). Dans la deuxième partie de ces ouvrages, les textes journalistiques s'étendent sur une, voire deux pages, notamment pour préparer des activités de stimulation comme dans *Mosaïque 3* par exemple (1995 : 146-147).

Il en est de même pour *Latitudes 3* fondée sur la démarche actionnelle. En revanche, deux ouvrages très récents se réclamant aussi de l'approche actionnelle, semblent sortir de la « doxa du document authentique »¹³ et préfèrent les textes journalistiques fabriqués aux documents authentiques (*Rond-Point 3*, 2007 ; *Version originale 3*, 2011).

Par ailleurs, révolution numérique obligeant, des manuels plus récents comme *Latitude 3* (2010) et *Echo BI* (2010) publient des articles extraits des pages Web du site officiel de grands quotidiens tels *Le Monde* et *Le Figaro*.

Dans notre corpus, les textes journalistiques se prêtent majoritairement à des activités de réception de l'écrit ou à des interactions entre apprenants organisées en débat. Les activités de réception et de production écrites sont le plus souvent proposées en interaction, comme nous le montrerons ultérieurement. La phase de compréhension écrite précède celle de production. Mais, comme en témoigne le tableau 3, les activités de production écrite de discours journalistiques sont beaucoup plus rares, ce qui nous amène à focaliser en particulier notre analyse sur six manuels : *Espaces 3*, *Panorama 3*, *Forum 3*, *Alter Ego 3* et *Alors ? 3* et *Reflets 3*. Voyons quels types d'activités et de tâches d'écriture de textes journalistiques sont proposées dans les manuels, en particulier dans les six ouvrages précités. À quel niveau de l'activité d'écriture des apprenants se situe la médiation de ces ensembles pédagogiques ?

¹³ Nous empruntons cette expression à Michèle Verdelhan qui constate que « la doxa sur le document authentique s'est transformée et assouplie et [que] beaucoup de manuels incluent actuellement des documents fabriqués » (2010 : 22).

Types d'activités¹⁴ et de tâches d'écriture journalistique

Les activités et les tâches proposées s'articulent autour de trois axes principaux : l'axe pragmatique, l'axe référentiel et le travail de mise en texte.

Travail sur l'axe pragmatique : les situations de communication

L'approche communicative des années 1980 tente de prendre en considération la situation de communication dans toute sa complexité. Manuel pionnier, *Archipel* paraît en 1982 pour ses sept premières unités et en 1983 pour les unités 8 à 12. Les activités proposées ainsi que les guides pédagogiques élaborés par ses concepteurs témoignent de son orientation communicative. Dans la lignée des travaux du *Niveau-seuil* paru en 1976, la langue est considérée dans une perspective sociologique : c'est une pratique sociale qui implique une compétence de communication dépassant la compétence linguistique qu'elle inclut. Il s'agit de connaître, certes, son fonctionnement interne mais aussi son fonctionnement externe dépendant des paramètres de la situation de communication. Les activités de production écrite tiennent compte des circonstances de production (qui parle ? à qui ? de quoi ? pour quoi ?) comme le montre l'exemple ci-après :

UN ARTICLE POUR CONVAINCRE

. Vous avez été émerveillé par une exposition, un spectacle, un roman, un film que vous avez vus ou lus. Vous écrivez un court article pour convaincre un certain public d'aller le voir (ou le lire). Faites d'abord rapidement le portrait du lecteur type du journal dans lequel vous écrivez. Vous pouvez vous inspirer d'un journal existant, marqué socio-politiquement (*Le Figaro* ou *L'Humanité* par exemple).

. Exposez d'abord les sentiments et impressions que vous avez eus devant le spectacle ou à la lecture du roman.

. Adressez-vous au lecteur et exposez-lui les arguments en faisant appel à ses traits caractéristiques fondamentaux. (Courtyllon, J. et Raillard, S. (1983). *Archipel 2 Français langue étrangère*, Cours Créatif, Didier).

Quelques années plus tard, les auteurs d'*Archipel* vont dans un nouvel ouvrage, *Libre Échange* paru en 1991, proposer un enseignement/apprentissage du français à partir de situations de communication, à visée fonctionnelle. Tel est le cas de cette activité proposée dans le cahier de l'élève (1992) :

Vous êtes journaliste, vous choisissez un des grands titres de la Presse à sensation (exercice 3) et vous rédigez un fait divers en imaginant les circonstances et en donnant des détails qui plaisent aux lecteurs (attention aux temps du passé et à l'expression de la cause) (81).

¹⁴ Au sens de Christian Puren pour qui « l'activité désigne de manière très générale ce que fait l'élève au cours de son apprentissage ; que ce soit à un niveau très abstrait (celui des opérations cognitives) ou très concret (souligner les mots inconnus dans un texte, apprendre par cœur un poème) ; que ce soit avec un certain objectif (ex : une activité de remédiation), dans un certain domaine (ex : une activité de compréhension écrite, de réflexion sur la langue), dans le cadre d'un certain dispositif (ex : une activité de groupe, une activité guidée, des activités différenciées), etc. ; qu'elles soient « scolaires » (conjuguer oralement un verbe en classe), « simulées » (jouer le rôle d'un touriste qui demande son chemin à l'étranger) ou « authentiques » (rédiger un courrier électronique pour un correspondant étranger) », comme en témoigne cet extrait : « activités langagières par exemple : lire un texte et faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé » (2006).

Il en est de même dans *Espaces 3* où l'apprenant est invité à élaborer une maquette de la Une du *Monde* après avoir lu et analysé celle du vendredi 4 mai 1990 :

Vous devez remplacer le rédacteur en chef indisponible, et produire une maquette de la une du journal *Le Monde* (Conservez l'apparence et l'esprit de la page que vous venez d'analyser). Parmi les dépêches d'agence de presse, choisissez celles qui conviennent à votre édition du jour en fonction de la ligne rédactionnelle du journal que vous avez définie (126).

Les recommandations adressées au professeur dans le guide pédagogique d'*Espaces 3* insistent sur la nécessité de bien définir la situation de communication avant de se lancer dans l'écriture : « on ne doit chercher ses idées que lorsqu'on a défini à qui ou pour qui on écrit, sur quel sujet, dans quelle intention et quel genre de texte convient le mieux au message à transmettre » (1991 : 40).

Dans *Alter Ego 3*, manuel plus récent se réclamant de la perspective actionnelle et de la pédagogie du projet, la page intitulée « À vos créations » insiste aussi sur la prise en compte de la situation de communication et la définition du destinataire dans la phase de préparation d'un projet d'écriture de une puis dans la phase d'auto-évaluation (2006) :

<p>Préparation de la une</p> <ul style="list-style-type: none"> - Collectez des informations, photos dessins qui illustrent les actualités du jour. - Posez-vous les questions suivantes : quel type de journal ? Quel lectorat visez-vous ? Comment organisez-vous le travail ? - Décidez du titre de votre journal. - Prenez le temps de bien lire les infos du jour. - Sélectionnez les informations intéressantes pour vos lecteurs. - Hiérarchisez leur importance. - Choisissez la façon dont vous allez les présenter. - Rédigez vos titres, chapeaux et articles. - Enfin, mettez en page (titre, chapeaux, dessins, photos...) 	<p>Auto-évaluation : Pour rédiger la une, avez-vous :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sélectionné les informations qui ciblent le public que vous avez défini. - mis en évidence l'information principale par un grand titre frappant, une photo ? - bien hiérarchisé (taille des titres, placement des infos...) les différentes informations que vous voulez faire paraître ? - écrit des titres concis en utilisant des nominalisations ? - rédigé des articles ou des débuts d'articles en présentant les faits clairement (qui ? où ? quoi ? comment ?) - utilisé les temps appropriés et le passif pour mettre en évidence les événements et les acteurs de ces événements ? - bien montré l'enchaînement des causes et des conséquences pour relater les faits ?
---	--

Nous pouvons constater que l'ensemble des manuels de notre corpus incite les apprenants à définir avec précision la situation de communication avant d'entamer la production discursive. Comment est envisagé le travail sur l'axe référentiel ?

Travail sur l'axe référentiel : planification, contenus

Les manuels étudiés dirigent la recherche de contenu à l'aide de documents supports et fournissent parfois des plans-guides, ou d'autres instruments pour aider le travail d'aide à la planification.

Recherche dirigée de contenu avec document support

La recherche et l'organisation des idées ou, comme le désignait la rhétorique classique, l'invention et la disposition, relèvent de l'axe référentiel. Elles peuvent être dirigées par des documents supports publiés dans les manuels : liste de mots, interview enregistré, notes biographiques.

☞ Liste de mots proposée dans la consigne d'écriture

Les manuels offrent plusieurs types de ressources pour faciliter et orienter la recherche et l'organisation des idées. Dans *Alter ego 3*, l'activité de réception d'un fait divers prépare l'apprenant à produire un texte appartenant au genre journalistique étudié. Avant de travailler la forme passive à l'aide d'exercices d'observation et de conceptualisation, les apprenants doivent repérer dans un fait divers « authentique » les différents éléments de contenu :

Lisez ce fait divers.

Relevez les passages dans lesquels apparaissent les éléments suivants :

- . L'événement principal
- . Le lieu de l'événement
- . La description de la victime
- . Le responsable de l'événement
- . Les circonstances de l'événement
- . Les suites de l'événement
- . Les causes de l'événement

(2006 : 65)

Ensuite, à l'aide d'un lexique imposé, les concepteurs d'*Alter Ego 3* déterminent des domaines référentiels restreints qui fournissent une base sémantique à l'apprenant et lui indiquent les éléments à mettre en discours : « À partir des mots suivants écrivez un fait divers avec des formes actives et passives : voiture, fromage, mannequin, ambulance, écraser, condamner, portable, scandale » (2006 : 65). Il en est de même pour *Alors ?* dans sa proposition de rédaction d'un texte de critique musicale : « Écrivez un texte de critique musicale à partir des suggestions (4 lignes). William et Sonia, duo (appréciation), réussir, pari, fusionner, musique rap/interprétation, efficace ... » (2008 : 91).

☞ Des notes prises à la suite d'une activité de réception orale d'une interview

La base sémantique peut être élaborée à partir d'une activité de réception de l'oral suivie d'une prise de notes, comme dans *Mosaïque 3* : « Écoutez l'interview radiophonique sur le logement et les sans-abri en prenant des notes. Puis à partir de l'interview et de vos notes, rédigez un article pour *le Réverbère* » (1995 : 101).

☞ Des notes biographiques

Dans *Reflets 3*, dans la partie « Bilan » du dossier 10, les auteurs du manuel livrent tout d'abord une consigne d'écriture suivie de notes biographiques donnant des indications de contenu.

Consigne : « À partir des notes ci-dessous, rédigez un article sur H.-M. Becquart pour un journal pédagogique ».

Vous insisterez sur ses motivations afin d'encourager le lectorat enseignant à l'inviter dans les écoles.

Henri-Marc Becquart

Profession rare : conteur scientifique depuis quinze ans

Sujets abordés : abeilles, fleurs, forêt, eau... Réalise des films et des diaporamas.

Visites dans les établissements scolaires de sa région (PACA)

Raconte des histoires « vraies » (poésie)

Motivations : faire rêver sur le mode vivant, montrer que la nature n'est pas juste un décor : amener à la faire respecter. (2002 : 136).

Notons que le travail de planification est laissé à l'initiative de l'apprenant.

☞ Plusieurs sources documentaires, écrites et orales

Très explicitement, l'avant-propos de *Panorama 3* annonce que le manuel fournira un contenu utilisable pour la réalisation d'un « projet » :

Les étudiants sont invités à mener à bien une réalisation concrète (scénario de film, etc.) ou une simulation de la vie quotidienne (parcours d'un demandeur d'emploi, etc.) Exemples et matériaux linguistiques leur sont fournis. Le projet se réalise par étapes et fait alterner des séquences de travail individuelles, en grands groupes et en petits groupes (1997 : 3).

En effet, le projet « Reportage à Montségur » nous montre une double page faisant alterner activités de réception de l'écrit et de l'oral, suivies de prises de notes, préparatoires à la rédaction d'un article d'environ 300 mots, comme l'indique la consigne ci-après :

Il ne s'agit ni de recopier les phrases des textes écrits ou oraux, ni de synthétiser toutes les informations. Décrivez et racontez ce qui vous a frappé, ce qui d'après vous, peut intéresser votre lecteur.

b. Faites un plan. Votre article peut commencer soit par le récit d'un phénomène mystérieux, soit par une présentation du château, soit par un épisode de la croisade des Albigeois.

c. Rédigez votre article. Tenez compte d'une des règles d'or du journalisme. Le début et la fin de l'article doivent retenir l'attention du lecteur. (1997 : 72-73).

L'activité de réception langagière est un moyen et non une fin car l'apprenant est invité à chercher des informations dans les textes imprimés sur la double page. De plus, la consigne donne de pistes pour élaborer un plan. Mais le manuel reste la principale ressource de l'apprenant qui n'est pas orienté vers d'autres banques de données textuelles.

Recherche dirigée de contenu dans la totalité du manuel

Plusieurs ensembles pédagogiques issus de la « deuxième vague communicative » constituent un véritable environnement d'écriture au moyen d'aides éparses dans le manuel. Les interactions entre l'écriture de l'apprenant et ces aides s'organisent autour de trois pôles : consignes de lecture-écriture, textes-ressources du manuel et texte de l'apprenant.

Quatre simulations globales¹⁵ sont proposées dans *Café crème 3* où l'apprenant se trouve confronté, au cours de son activité d'écriture ou de relecture, à des problèmes et à des obstacles

¹⁵ La simulation globale a été élaborée au BELC (Bureau d'Enseignement de la Langue et de la Culture françaises à l'étranger) à la fin des années 1970. D'après le guide pédagogique de *Café crème 3*, « c'est une façon de faire entrer le réel dans la classe par la construction d'un modèle de réel, d'une « tranche » de réalité. Une simulation globale répond à deux principes de base :

- établir un lieu, un milieu, un environnement : par exemple, un siège de journal, un vaisseau spatio-temporel, une commune, un studio de radio ou de télévision ;
- établir des identités fictives que l'on va endosser puis animer au cours de la simulation en leur portant notre voix et notre corps.

Une fois que ces deux niveaux auront été établis, l'enseignant pourra fédérer toutes les activités d'expression écrite et orale, tous les jeux de rôle à partir d'événements ou d'incidents qu'il proposera à sa classe de traiter » (1998 : 6).

pour parvenir à son but. Ainsi, le manuel propose la simulation suivante intitulée « Elections municipales » : « Votre journal va devoir rendre compte de la campagne faite par trois candidats à la fonction de maire de votre commune. L'enjeu est important et des débats contradictoires seront organisés sur la chaîne de télévision régionale. Les journalistes du *Petit Café crème* rendent compte de la campagne par des reportages sur des aspects particuliers de la vie dans la commune, rédigent des questionnaires, enquêtes, entretiens, chroniques, billets » (1998 : 120). Le guide pédagogique conseille au professeur d'indiquer aux élèves, 21 pages à exploiter, situées dans 5 unités dispersées dans le manuel. Ces 21 pages constituent une base de données textuelles indexées en fonction des obstacles susceptibles d'être rencontrés. Cette base permet aux apprenants de créer l'image discursive de solutions aux problèmes rencontrés. L'apprentissage de la production écrite peut donc se faire par imitation intuitive, réutilisation analogique de modèles qu'ils soient macro- et micro-textuels.

De même, le guide pédagogique du manuel *Alors ?* suggère au professeur de mettre à la disposition des apprenants 11 textes prélevés dans la méthode pour réaliser un projet de création d'une lettre d'information destinée à leurs pairs :

Phase 3 : publier la lettre

La phase 3 comporte la rédaction des articles que la classe aura choisi de produire en fonction de l'actualité, des attentes des lecteurs... Il y aura aussi des interviews à réaliser, par exemple celles de francophones qui résident dans le pays des apprenants, d'autres élèves de l'établissement, d'habitants du lieu ... Dans ce cas, il faudra prévoir la traduction en français des interviews.

Naturellement, chaque groupe rédigera au moins un article qui sera ensuite discuté, corrigé, amélioré en réunion plénière, avec l'aide du professeur.

Dans ce volume et les précédents, on a un assez grand nombre de modèles d'articles, avec lesquels construire *La Lettre d'information*. En voici quelques exemples.

(*Guide pédagogique du manuel Alors ?*, 2009 : 132)

Mais la perspective actionnelle dont se réclame le manuel *Alors ?* a amorcé une évolution dans la réflexion didactique et l'élaboration des manuels de langue. La pédagogie du projet, mise en œuvre la plus aboutie de ce récent paradigme méthodologique, incite l'apprenant à utiliser la langue non seulement comme un outil de communication mais aussi comme un moyen d'action. Aussi l'apprenant est-il invité à chercher des informations et des modèles textuels, hors de l'environnement de la classe et dans les documents authentiques de la vie culturelle et sociale. En outre, la réalisation de ce projet se déroule, en partie, hors du temps institutionnel :

Les enseignants pourront aussi chercher d'autres rubriques dans des magazines et des quotidiens en français, Même s'ils ne sont pas récents pour s'en inspirer. La réalisation de ce projet sera effectuée par les groupes, Probablement en dehors des heures de cours (recherche d'informations, reportage photographique, interviews télé-trottoir ou par téléphone, premier brouillon des articles).

(*Guide pédagogique du manuel Alors ?* 2009 : 137)

Dès lors, la pédagogie du projet mise en œuvre dans *Alors ?* inscrit les apprenants dans un contexte social plus étendu que celui de leur classe. Les savoirs linguistiques et culturels sont travaillés conjointement avec les savoirs sociaux. Comme l'étudiant apprend en agissant, en cherchant, les outils linguistiques sont mis à la disposition des savoir-faire communicatifs. Il y a, avant tout, action en vue d'une réalisation qui mobilise l'ensemble des capacités linguistiques, communicatives et actionnelles des élèves (Christin, 1997 : 24). C'est plus

précisément la dimension pragmatique¹⁶ du langage qui est privilégiée (Bracke, 2001 : 175). Ce travail instrumenté par des ressources découvertes en autonomie, hors de la classe, relève tout à fait de la démarche de la pédagogie du projet. Quelles aides les manuels étudiés fournissent-ils aux apprenants en matière de planification ?

Aide à la planification

Au début des années 1980, les manuels ne livrent pas de plans-guides. Nous avons cependant observé un guidage très serré de la production de l'apprenant dans un exercice d'expansion fourni par *Sans frontières 3* (1984 : 53). En effet, les consignes d'écriture prennent en charge avec l'apprenant la réalisation de l'exercice d'écriture en proposant un plan et des éléments langagiers à insérer :

Voici les notes prises par un journaliste sur un événement d'actualité
Suite de la grève à la SNCF.
Perturbations aujourd'hui encore.
Grève commencée jeudi. Suivie à 55 %.
Jusqu'à vendredi matin 10h : trafic limité à un train sur quatre.
Espoir d'atteindre de 60 à 75% du trafic normal en fin de journée.
Conséquence : retard dans le courrier.
Motif de la grève : conflit sur les salaires entre personnel et direction et sur aménagement de la semaine des 35 heures.
Réactions des usagers : « Y'en a assez ! » (cri général).
Foule devant panneaux annonçant trains en service et horaires.
Seul point positif : les serveuses du buffet de la gare : gros pourboires car beaucoup de monde attendant trains (1984 : 53)

Vingt ans plus tard, de tels exercices ont, à notre connaissance, disparu des manuels. Il ne s'agit plus de demander aux apprenants de développer des canevas mais d'écrire des textes en utilisant des « matrices de production » comme le déclare l'avant-propos de *Reflète 3* : « L'écrit donne des stratégies pour lire, comprendre et analyser des textes variés. Il propose des exemples pour construire des écrits fonctionnels en vue d'usages concrets, mais il présente aussi des matrices de production pour cadrer des expressions personnelles, créatives et ludiques » (2002 : 3). Ainsi, les consignes cadrent-elles l'activité scripturale de l'apprenant :

Écrire un éditorial

D'après ce schéma, écrivez un éditorial pour un journal francophone local pour que les salles de cinéma donnent des films en version originale sous-titrée.

- décrire et présenter la question rapidement,
 - prendre position, donner son opinion sur cette question,
 - argumenter,
 - dire ce qu'il faut faire ou ne pas faire, exprimer des sentiments : ironie, indignation, surprise
- (2002 : 175)

La plupart des manuels de la « seconde vague communicative » donnent de telles consignes, notamment lorsque le produit fini est destiné à être évalué. Mais il faut souligner que parmi ces manuels, *Espaces 3*, paru en 1991, ne prend pas en charge la planification mais amène les apprenants à réfléchir sur leur activité d'écriture, en tirant parti des recherches menées dans le

¹⁶ Pour Bourguignon, la dimension pragmatique inclut le traitement de l'information (quantité, pertinence et organisation des informations transmises), la qualité de la communication (intelligibilité, efficacité), l'interaction (compréhension, prise d'initiatives, conduite de l'échange) et le respect des règles culturelles (2010 : 68-69).

domaine de l'écrit en langue seconde, orientées depuis la fin des années 1970 vers les processus rédactionnels et non plus centrées sur les textes écrits. Ces recherches ont démontré que, pour qu'il y ait apprentissage de l'écriture, l'apprenant doit écrire souvent mais en révisant, améliorant et corrigeant plusieurs versions de son texte (Bisaillon, 1991). Nous retrouvons ici l'influence des travaux des psychologues du langage anglo-saxons Hayes et Flower, qui décrivent pour la première fois en 1980, de manière rhétorique, le modèle de l'activité rédactionnelle de l'expert. D'après ces chercheurs, trois types d'opération¹⁷ apparaissent de manière récursive, tout au long de la rédaction de textes : la planification, la mise en mots et la révision. Bien diffusé chez les didacticiens du français langue maternelle et du français langue étrangère, ce modèle d'action¹⁸ va devenir un modèle pour l'enseignement. C'est ainsi que le manuel *Espaces 3* et par conséquent l'enseignant-utilisateur expliquent aux apprenants ce qu'implique l'activité de production écrite. Ils mettent l'accent sur les trois composantes du processus rédactionnel : planification, mise en texte et révision comme le montre l'exemple suivant :

Vous voulez envoyer un article ou une lettre au journal ou à l'auteur de l'article « Radiographie de la société française » pour faire savoir que les inégalités sociales ne sont pas limitées à la société française.

Définition de la situation de communication / Comment vous trouvez des idées / Faites un choix de faits, d'opinions et d'idées puis organisez l'information que vous retenez / Ecrivez votre texte / Évaluez votre texte / Révisez votre texte.
(1991 : 38)

Les auteurs de ce manuel tentent d'objectiver le processus rédactionnel et modifient de ce fait le rapport à l'erreur et au travail en train de se faire. Mais les consignes n'évoquent pas le caractère non linéaire des étapes de ce protocole d'écriture, imprécision qui risque de rigidifier l'ordonnancement des tâches proposées aux apprenants au détriment de la créativité et du développement de pratiques d'écriture singulières. Malgré cette lacune, il faut signaler que le manuel *Espaces 3* est le seul manuel de notre corpus à recommander l'activité de révision, opération fondamentale en écriture, et à travailler les différences entre les deux réalisations de langue (oral et écrit) lors d'une activité de production. Après l'écoute d'une interview, il s'agit d'écrire un article :

Faîtes-en un article.

Après avoir transcrit l'interview une première fois, la journaliste réécrit ce dialogue pour un magazine.

Transformez la transcription très proche de la version orale en texte écrit.

(*Espaces 3*, 1991 : 165).

¹⁷ Selon Michel Fayol, la planification établit un but et un plan-guide associé à celui-ci ; la mise en texte est la production de matériaux activés en mémoire à long terme et organisés par le plan en une mise en forme textuelle et acceptable ; la révision vise à améliorer la qualité superficielle du texte (1984 : 65)

¹⁸ D'après Bessonnat, la conception sous-jacente à ce modèle cognitiviste ou dit « des processus rédactionnels » est que l'écriture est la transcription d'une pensée préétablie dans une représentation mentale. La réécriture serait une tentative d'amélioration de l'adéquation du texte en cours d'élaboration à la pensée qui lui préexiste (Bessonnat 2000 : 12-17).

Espaces 3 est aussi le seul manuel à accorder trois pages à la réécriture, notamment à ses procédés¹⁹ : réduction, étoffement, déplacement, remplacement. Ainsi met-il en valeur le rôle du brouillon et des écrits intermédiaires.

Vingt ans plus tard, *Latitudes 3*, manuel déclarant se fonder sur la démarche actionnelle, propose la rédaction d'un article de presse au moyen d'un exercice d'écriture très guidé (2010 : 142). Cet exercice de production est réalisé dans le cadre des pages intitulées « Produire » qui, selon l'avant-propos, sont accompagnées de « mode d'emploi donnant à l'apprenant la possibilité d'acquérir les outils nécessaires à une production autonome » (2010 : 3). Le manuel offre quelques modèles journalistiques dans les pages précédentes intitulées « Découvrir » où les apprenants découvrent un objectif d'apprentissage se déclinant en plusieurs actes de paroles, en l'occurrence, « critiquer et proposer » (137). La consigne d'écriture est la suivante : « Des écologistes de votre ville ont réussi à apporter des améliorations importantes à l'environnement local. Écrivez un article de presse qui présentera leurs actions et exprimera l'espoir que cela vous inspire » (2010 : 142). Le mode d'emploi cadre fortement la production de l'apprenant en lui fournissant une trame qui oriente la planification et l'organisation des contenus.

Pour écrire un article de presse, Je pense à : Introduire l'article	Quelles questions dois-je me poser ? Comment donner au lecteur l'envie de lire tout l'article ? Conseil : en trois à cinq lignes, résumez ce qui va être présenté dans l'article.
Présenter la situation de départ	Qu'est-ce qui a provoqué l'intervention des écologistes ? Conseils : expliquez ce qui existait avant que des actions soient mises en œuvre. Expliquez ce que les gens pensaient de cette situation : <i>Tout le monde trouvait scandaleux...</i> <i>Beaucoup doutaient que ...</i>
Développer les actions menées	Qui a fait quoi ? Conseils : expliquez quelles personnes sont intervenues. Expliquez ce qu'elles ont fait : comment se sont-elles organisées, qui ont-elles contacté, quelles actions ont-elles menées, etc. ?
Conclure	Que faut-il retenir de cet article ? Conseil : résumez l'idée principale de l'article et exprimez l'espoir que cela vous inspire pour le futur. <i>Si ces actions servaient de modèle à tous les habitants de la ville, nous pourrions espérer...</i>

Latitudes 3, 2000 : 142

De toute évidence, l'activité proposée ne relève pas de la démarche du projet. L'apprenant doit suivre des procédures imposées qui laissent peu de place à la créativité. Par ailleurs, le manuel n'aide pas l'apprenant à analyser lui-même les opérations requises au cours du processus d'écriture. Cependant, il est à noter que *Latitudes 3* est le seul manuel de notre corpus à fournir des lanceurs ou déclencheurs d'écriture pour les deux parties du développement et la

¹⁹ Remarquons l'influence de travaux menés dans le domaine du français langue maternelle dans les années 1980. En 1987, Claudine Fabre analyse minutieusement des brouillons d'élèves de l'école élémentaire, puis les différents états du texte et enfin les copies remises à l'enseignant dans le cadre de sa thèse intitulée *Les activités métalinguistiques dans les écrits scolaires*. Après s'être intéressée aux recherches de l'ITEM et avoir repris les quatre types de solécismes de Quintilien (remplacement, substitution, ajout, suppression), elle montre dans son corpus la dominance des remplacements, la quasi absence des déplacements, la distribution instable des suppressions et des ajouts.

conclusion, ce qui peut aider l'apprenant à construire la base sémantique de son texte. Qu'en est-il des aides proposées par les manuels au niveau de la mise en texte ?

Travail sur la mise en texte

À l'instar de Victor Allouche et de Bruno Maurer, nous constatons que « bien souvent, les consignes d'écriture, les mises en situation tiennent encore lieu de pédagogie de l'écriture, comme s'il suffisait de mettre l'apprenant au pied du mur pour qu'il mobilise efficacement les ressources nécessaires » (2011 : 33). Si quelques manuels proposent de réinvestir des acquis grammaticaux travaillés antérieurement, ils ne s'intéressent pas aux relations transphrastiques qui président à la constitution de la structuration textuelle : « Observez la photo et écrivez le fait divers (environ 150 mots) en insistant sur les causes et les conséquences et en utilisant la voix passive. Donnez un titre à votre article » (*Alter Ego 3*, 2006 : 72). Le problème de l'aide à la mise en texte n'échappe cependant pas aux concepteurs qui proposent aux apprenants un éventail de formules à insérer. C'est le cas d'*Alors 3* qui, en vue de la rédaction d'un éditorial, présente des ressources langagières et des exercices d'entraînement pour décrire, dramatiser des faits et enfin argumenter (2008).

Entraînez-vous à décrire et à dramatiser ces faits

- 1/. La banquise du Pôle Sud se réduit, révèle l'Observatoire géophysique international .
- 2/. La pauvreté augmente dans les pays riches, annonce le FMI.
- 3/. Des élus vivent gratuitement dans des appartements de 200m² dans le centre de Paris, selon des indiscretions.

- Pour **prendre position**, on utilise des **verbes** ou des **appréciations** (noms, adjectifs).
Dans cette affaire, l'incompétence de l'état reste entière.

Le gouvernement oublie que ... Cette décision désastreuse...

- On **avance** aussi des **arguments** avec des mots comme : *certes, bien entendu, bien sûr, mais, cependant, au contraire, d'un autre côté...*

Entraînez-vous à argumenter :

1/. Pour la disparition rapide des décharges d'ordures à ciel ouvert, encore utilisées en Europe d'après les Verts

2/. Pour les maisons écologiques : on vient de découvrir un nouvel isolant

3/. Pour la limitation de la pêche de certaines espèces : on vient de surprendre plusieurs bateaux qui ne respectaient pas ces règlements

4/. Pour ou contre une intervention de l'État pour faire baisser le prix de l'essence

- **Pour conseiller**, on dit :

Les décideurs pourraient s'inspirer de cet exemple.

Quand viendra le début de la sagesse ?

Pourquoi ne ferme-t-on pas ces usines ?

Quelle énorme catastrophe fera comprendre ce qu'il faut faire ?

Les communes devraient agir vite.

(*Alors ?*, 2008 : 171)

L'intérêt de cet encart est de livrer des formules qui font office de matériau langagier à insérer mais qui servent aussi de déclencheur d'écriture. Néanmoins, ce manuel, comme les autres ensembles pédagogiques de notre corpus, n'aide pas l'apprenant à progresser dans son travail de mise en texte. De nombreuses zones d'ombre subsistent encore dans les méthodes de FLE actuelles, notamment serait bienvenue une réflexion sur l'ordre des mots dans la phrase et dans le texte, sur les reprises de référents et la cohésion textuelle, sur l'usage des articulateurs de discours. De plus, comme dans l'exemple présenté ci-avant, la plupart des manuels n'aident pas l'apprenant à se représenter, en contexte, les usages des différents marqueurs, proposés sous forme de listes induisant des équivalences de sens. Le travail de mise en texte est tout juste

effleuré dans les méthodes contrairement au travail mené sur l'axe pragmatique et sur l'axe référentiel qui bénéficient de dispositifs favorisant l'interaction lecture/écriture. Quelles sont les caractéristiques des dispositifs présentés dans les manuels ?

Interactions lecture-écriture

C'est d'abord l'approche communicative qui tire parti des solidarités entre pratiques de lecture et pratiques d'écriture, comme le montre cet extrait de la préface d'*Archipel 3*, paru en 1988 sous la direction de Janine Courtillon :

À l'écrit, on ne dissocie pas la lecture de la production écrite. Ces deux activités sont conçues comme les deux étapes du travail des textes au niveau 2. On cherche à produire un écrit efficace, c'est-à-dire un discours cohérent, structuré, logique et bien écrit. On ne cherche donc pas à réemployer des règles de grammaire. Ce qui est plus important, c'est le raisonnement, l'argumentation, l'organisation du discours à produire, la rigueur de la forme et un certain effet stylistique... L'un des buts proposés aux élèves, c'est à la fois de contrôler leur propre niveau de production, de savoir ce qu'ils sont capables de produire, et également de soulever les points de grammaire qui seront à travailler à partir des textes qu'ils auront écrits eux-mêmes. Pour y arriver, on leur propose une panoplie d'exercices très différents ouvrant un large éventail d'entraînement à la lecture sous différentes formes : questions sur un texte, résumés, comptes-rendus, poèmes, etc. (Courtillon, 1988 : 7).

À la suite de Janine Courtillon, dans les années 1990, les discours de la formation et les activités proposées dans les manuels de FLE posent que l'interaction lecture-écriture peut aider l'apprenant à écrire et à réécrire. L'étude d'un texte-source lui permet en effet d'éviter de calquer, en les traduisant, les modèles linguistiques de sa langue maternelle. La pédagogie du modèle, en français langue étrangère est ainsi présentée comme un dispositif d'aide à l'écriture qui prend comme référence non seulement des textes littéraires mais aussi des écrits fonctionnels ou sociaux (Miled, 1998 : 133).

Ainsi, les auteurs de *Libre Echange 3* (1993) recommandent dans la présentation de leur méthodologie la fréquentation et l'imitation de modèles contextualisés : « Cette méthodologie est de type inductif : elle part de l'observation, de la reconnaissance de modèles, pour en comprendre les propriétés et s'exercer ensuite à les imiter. Sans imitation de modèles, disait Grégory Bateson, il n'y aurait aucun apprentissage ». Cette forte prise en compte des interactions entre lecture et écriture, dans les manuels, fait écho à des travaux de recherche qui proposent d'exposer les élèves à plusieurs textes authentiques ou fabriqués par l'enseignant pour en repérer les régularités formelles (constructions verbales, débuts de paragraphes, mots indiquant des repères temporels) qui constitueront des critères d'écriture au niveau textuel (pragmatique, énonciatif, interphrastique) car c'est la comparaison des textes qui permettra aux élèves d'en dégager les caractéristiques. C'est ainsi que la « stratégie du modèle » a encore été très récemment conseillée aux étudiants internationaux :

[...] une « stratégie du modèle » qui se fonde sur la compréhension réflexive d'un ou de plusieurs textes appartenant à un genre de discours déterminé pour conclure à la production progressive d'un texte qui s'approprie, en phases successives de mises au point, un nombre de plus en plus important de caractéristiques structurelles et linguistiques définissant le genre (Beacco, 2007 : 230).

Quels types d'interactions proposent les manuels de notre corpus ?

Même si les écrits des concepteurs des manuels fondateurs de l'approche communicative ont proposé « une panoplie d'exercices très différents à partir de textes modèles, le rapprochement des activités de réception et de production écrites procède parfois par simple juxtaposition » (Courtillon, 1998 : 7). Dans *Mosaïque 3*, l'interaction n'est pas un élément organisateur du travail de l'apprenant qui est invité à écrire par imprégnation : « Écrivez un court texte critique à la manière des textes de l'activité 2, sur un aspect des médias de votre choix » (1995, 139). Le guide pédagogique ne donne pas davantage de précisions et indique à l'enseignant que c'est « un exercice d'écriture personnelle. On doit démontrer aux élèves qu'ils doivent démontrer une thèse et la justifier » (1995 : 143). *Forum 3* procède également par juxtaposition des deux activités langagières, réception et production écrites (2002 : 67 et 163).

Cependant nous constatons que la majorité des manuels opte pour l'interaction simple, envisagée dans un scénario didactique élémentaire : soit dans un mouvement de lecture vers l'écriture soit dans un mouvement inverse (Le Goff, 2010). C'est le cas de *Reflets 3* qui demande la rédaction d'une critique de livre après une activité de réception :

À partir de la photo d'une couverture de livre, vous allez inventer le nom de l'auteur, trouver le genre, le titre, imaginer le contenu et en faire le résumé. Vous pouvez maintenant rédiger votre article sur les modèles de ceux que vous avez lus ci-contre. Vous garderez pour la fin votre commentaire critique. Qu'il soit positif ou négatif, vous y apporterez des nuances (*Reflets 3*, 2002 : 81).

Les questions de compréhension écrite accompagnant les textes-modèles portent sur leur organisation. En situation de production, l'apprenant est invité à reproduire la structure étudiée. D'autres manuels comme *Alter ego* utilisent aussi cette démarche pour l'écriture d'un fait divers (2006 : 65) et *Alors ?* pour l'écriture d'une critique musicale (2008 : 88) et d'un reportage (2008 : 128).

Par contre, l'interaction combinée²⁰ est rare dans notre corpus. On la distingue dans deux manuels :

- À la rubrique « Projet » de *Panorama 3* où les apprenants s'appuient sur des interviews et des documents écrits pour produire leur article (2001 : 73).
- Dans *Rond-Point3* qui propose la complétion d'un fait divers après deux activités de réception orales et écrites (2004 : 29) :

Écoutez les déclarations de la victime. Est-ce que cela correspond à ce que vous aviez imaginé ? Maintenant, en vous appuyant sur les déclarations de la victime et sur les notes de police, complétez l'article ci-contre qui doit être publié dans la presse. (*Rond-Point*, 2004 : 29)

Dans cette perspective, les savoirs construits au cours des activités de réception « écrite et orale sont des savoirs pour écrire et pour agir ». L'imprégnation du modèle est une étape dans l'assimilation de formes discursives portées par le texte journalistique. Mais les méthodes insistent surtout sur l'interaction entre la lecture d'un texte-source et le texte du scripteur, sans pointer, à l'exception d'*Espaces 3*, le rôle formateur des lectures et des réécritures successives du texte à produire.

²⁰ Le Goff appelle « interaction combinée » les modes de travail caractérisés par une chaîne d'interactions du type écriture/lecture/écriture/lecture mais qui intègrent aussi des situations d'oral (2010).

Conclusion

Dans la majorité des manuels de FLE étudiés, l'activité de réception est présentée comme un préalable à l'écriture. C'est l'interaction simple entre ces deux activités langagières qui domine dans les manuels même si les recherches en didactique ont montré que les productions écrites pouvaient être le support d'échanges oraux favorisant l'auto-évaluation, la co-évaluation et le travail de réécriture individuelle ou collective²¹.

Nous avons constaté que la perspective actionnelle a amorcé une évolution dans les activités d'écriture de textes journalistiques proposées par les manuels, grâce à la mise en œuvre de la pédagogie du projet. En effet, si l'écriture de textes journalistiques implique la lecture d'autres textes pour chercher de la documentation ou s'approprier les caractéristiques d'un genre discursif, cette lecture s'est progressivement inscrite dans l'espace d'un projet qui a amené récemment les apprenants à chercher des textes sources médiatiques hors du milieu institutionnel. L'approche communicative avait proposé dans les ensembles pédagogiques un éventail de textes journalistiques imposés par les concepteurs, textes-sources qui fournissaient des matériaux langagiers et contribuaient plus ou moins explicitement à construire les critères de réalisation de la production écrite envisagée. Les manuels fondés sur la démarche actionnelle laissent, quant à eux, plus d'autonomie aux apprenants en leur laissant l'opportunité de choisir leurs propres modèles discursifs.

Mais on sait que l'écriture est ratures, ajouts, déplacements, variations et repentirs. Cette dimension polyphonique n'est pas encore mise en évidence dans les ensembles pédagogiques de FLE fondés sur l'approche actionnelle qui ne valorisent pas encore le rôle formateur de la réécriture et des interactions entre les lectures des textes produits par les apprenants et les réécritures de ces mêmes textes, qu'elles soient individuelles ou collectives²².

Par ailleurs, cette étude de manuels nous a permis de constater que les diverses activités grammaticales ainsi que les exercices sur le lexique apparaissent souvent déconnectés de la tâche d'écriture prescrite, que cette dernière s'attache à la production de textes journalistiques ou à celle d'écrits relevant d'autres genres. Or, selon nous, la mise en synergie de ces activités pourrait développer à la fois l'acquisition linguistique et la qualité textuelle des productions. Par conséquent, nous pourrions analyser comment les manuels de FLE organisent les activités et les contenus proposés pour livrer aux apprenants des outils linguistiques favorisant l'accès aux pratiques d'écriture en langue étrangère et comment les enseignants-utilisateurs intègrent, transforment, adaptent ces outils pédagogiques dans le quotidien de leurs classes. Vaste programme qui sera entamé lors d'une prochaine contribution portant sur les pratiques d'enseignement de l'écriture en classe de FLE et l'acquisition lexicale.

²¹ Selon Cornaire et Raymond, les apprenants en situation de lecteur-évaluateur développent ainsi un sens critique qui leur sera utile au moment d'écrire, s'encouragent mutuellement et acceptent volontiers les commentaires de leurs pairs (1999).

Bibliographie

Allouche Victor et Maurer Bruno, 2011, *L'écrit en FLE. Travail du style et Maîtrise de la Langue*, Montpellier, Presses Universitaires de la Méditerranée.

Austin John-Langshaw, 1970, *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.

Beacco Jean-Claude, 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier.

Bessonnat Daniel, 2000, « Deux ou trois choses que je sais de la réécriture », in *Pratiques*, 105-106, 5-22.

Bisaillon Jocelyne, 1991, « Les stratégies de révision comme objet d'enseignement », in *Enjeux*, 22, 39-54.

Bourguignon Claire, 2010, « L'enseignement des langues à l'heure de la mondialisation : pour une pédagogie de l'action », in *Les Cahiers du GERES*, 1.

Bourque Ghislain, 1992, « L'articulation lecture/écriture », in M. Lebrun et C. Préfontaine (éd.), *La lecture et l'écriture*, Montréal, Éditions Logiques, 19-29.

Boutinet Jean-Pierre, 1996, *Psychologie des conduites à projet*, Paris, PUF.

Bracke Agnès, 2001, « Activité langagière et pédagogie de projet », in *Le Français dans le Monde : Recherches et Applications*, numéro spécial (juillet), 175-187.

Buridant Claude, Pellat Jean-Christophe, 1994, *L'écrit en français langue étrangère*, Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg.

Canale Michael, Swain Merrill, 1980, « Theoretical bases of communication approaches in Second language teaching and testing » in *Applied linguistics*, 1/1.

Christin Régis, 1977, « Le projet pédagogique en français », in *Le français dans le monde*, 288, 24-28.

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues, Apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Conseil de l'Europe/Didier.

Cornaire Claudette et Raymond Patricia-Mary, 1999, *La production écrite*, Paris, CLE International.

Coste Daniel, 1970, « Textes et documents authentiques au niveau 2 », in *Le français dans le monde*, 173.

Coste Daniel, 1976, *Un niveau-seuil. Systèmes d'apprentissage des Langues vivantes par les adultes*, Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

Cuq Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International.

Dabène Michel, 1974, « L'écrit », dans *Le français dans le monde*, n° 109.

Dabène Michel, 1987, *L'adulte et l'écriture : contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*, Bruxelles, De Boeck Université.

Denyer Monique, 2009, « La perspective actionnelle du *Cadre européen commun de référence* et ses répercussions dans l'enseignement des langues », in Lions-Olivieri, Marie-Laure et Liria Philippe, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Difusion, Maison des langues.

Fabre Claudine, 1987, « La réécriture dans l'écriture : le cas des ajouts dans les écrits scolaires », in *Études de linguistique appliquée*, 68.

Fayol Michel, 1984, « Pour une didactique de la rédaction : faire progresser le savoir psychologique et le pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle », in *Repères*, 63, 65-69.

Garcia-Deban Claudine, 1986, « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », in *Pratiques*, 49, 23-49.

Germain Claude, 1993, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, CLE International.

Hamez Marie-Pascale, 2010, *Les interactions entre oral et écrit dans les démarches d'aide à l'amélioration de textes d'élèves en sixième et en classe d'accueil pour nouveaux arrivants : modèles et pratiques enseignantes*, thèse soutenue le 6 décembre 2010, sous la direction d'Élisabeth Nonnon, Université Charles de Gaulle – Lille 3.

Hamez Marie-Pascale, 2010, « Progression intra-séquentielle et enseignement de la production écrite : analyse de pratiques en sixième et en classe d'accueil pour élèves nouvellement-arrivés en France », in *Repères*, 41, 173-200.

Hamez Marie-Pascale (dir.), 2011, *Aider à écrire*, Revue *Les Langues Modernes*, 2, Paris, APLV.

Hayes John. R. et Flower Linda S., 1980, « Identifying the organization of writing processes », in Greg Lee W. et Steinberg Erwin R., (éd.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, N.J., L.E.A., 3-30.

Hymes Dell-Hathaway, 1984, *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier.

Legendre Renald (dir.), 1993, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^{ème} édition, Montréal, Guérin, Paris, Eska.

Le Goff François, 2010, « Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques ? », in *Actes des 11èmes rencontres des chercheurs en didactique de la littérature*, Genève, mars 2010.

Miled Mohamed, 1998, *La didactique de la production écrite en langue seconde*, Paris, Didier Érudition.

Moirand Sophie, 1979, *Situations d'écrit*, Paris, CLE International.

Moirand Sophie, 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette.

Porcher Louis, 1995, *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, CNDP, Hachette-Éducation, Coll. « Ressources Formation ».

Puren Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, CLE International.

Puren Christian, Bertocchini Paola, Costanzo Edwige, 1998, *Se former en didactique des langues*, Paris, Ellipses.

Puren Christian, 2006, *Comment harmoniser le système d'évaluation français avec le Cadre européen commun de référence pour les langues*, - www.aplv-languesmodernes.org/spip.php.article30

Puren Christian, 2009, « La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue », in Lions-Olivieri Marie-Laure et Liria Philippe, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Difusion Français Langue Étrangère, 120-137.

Puren Christian, 2011, « Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique », Conférence au XXXII^{ème} Congrès de l'APLIUT (Association des professeurs de langues des instituts universitaires de technologie), *Les enseignants de langues, ingénieurs de projets*, IUT de Vannes, 3 et 4 juin 2010. En ligne : <http://www.christian.puren.com>

Reuter Yves, 1998, 2^{éd}, « Problématique des interactions lecture-écriture », in Yves Reuter (éd.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque Théodile-Cirel*, Bern, Peter Lang, 1-20.

Robert Jean-Pierre, 2002, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Ophrys.

Robert Jean-Pierre et Rosen Évelyne, 2010, *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Éditions Ophrys.

Searle John R., 1972, *Les Actes de langage*, Paris, Hermann.

Verdelhan Michèle, 2010, « Sans frontières ou l'approche communicative », in *Les Langues Modernes*, 4, 15-23.

Vigner Gérard, 1974, « Techniques d'apprentissage de l'argumentation écrite », in *Le français dans le monde*, 109.

Références des manuels étudiés

Beacco Di Giura Marcella, 1998, *Café crème 3 cahier d'exercices*, Paris, Hachette Français Langue Étrangère.

Capelle Guy, Gidon Noëlle, Molinié Muriel, 1991, *Espaces perfectionnement 3*, Paris, Hachette Français Langue Étrangère.

Capelle Guy, Gidon Noëlle, Molinié Muriel, 1991, *Guide pédagogique*, Paris Hachette Français Langue Étrangère.

Capucho Filomena, Denyer Monique, Labascole Josiane et Royer Corinne, 2007, *Rond-Point 3, Méthode de français basée sur l'apprentissage*, Barcelone, Difusion.

Courtillon Janine, 1988, *Archipel 3*, Paris, Didier.

Courtillon Janine et de Salins Genviève-Dominique, 1993, *Libre Échange 3, Méthode de français*, Paris, Hatier/Didier.

Delaisne Pierre, Mc Bride Nicole, Trevisi Sandra, 1998, *Café crème 3, Méthode de français*, Paris, Hachette Français Langue Étrangère.

Denyer Monique, 2007, *Guide pédagogique, Rond Point 3, méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches*, Barcelone, Difusion.

Di Giura Marcella, Beacco Jean-Claude, 2009, *Alors ? Guide pédagogique*, Paris, Didier.

Dollez Catherine, Pons Sylvie, 2002, *Reflets, méthode de français 3*, Paris, Hachette Français Langue Étrangère.

Dollez Catherine, Pons Sylvie, 2002, *Reflets, cahier d'exercices 3*, Paris, Hachette Français Langue Étrangère.

Dollez Catherine, Pons Sylvie, 2002, *Reflets, guide pédagogique*, Paris, Hachette Français Langue Étrangère.

Dollez Catherine, Pons Sylvie, 2006, *Alter ego 3, Méthode de français B1*, Paris, Hachette Français Langue Étrangère.

Dominique Philippe, Demari Jean-Claude, Grellier Danièle, Lemoine Annick, Plum Chantal, 1984, *Sans Frontières 3, Méthode de français*, Paris, CLE International.

Girardet Jacky, 1997, Frérot Jean-Louis, 1997, *Panorama de la langue française*, Paris, CLE International.

Girardet Jacky, 1997, *Panorama de la langue française*, Livre du professeur, Paris, CLE International.

Girardet Jacky, Sirejols Evelyne, Grand-Clément Odile, 1997, *Panorama de la langue française, Cahier d'exercice*, Paris, CLE International.

Girardet Jacky, Pêcheur Jacques, 2010, *Écho B1, volume 2. Méthode de français*. Paris, CLE International.

Gomes Rosalie, Job Béatriz, 1995, *Mosaïque 3, Méthode de français*, Paris, CLE International.

Job Béatriz, 1995, *Mosaïque 3, Méthode de français, Cahier d'exercices*, Paris, CLE International.

Raillard Sabine, 1986, *Archipel 2, unités 8 à 12, Cahier d'exercices*, Paris, Crédif-Hatier.