

DIDACTIQUE DES ECRITS EN LANGUES, NOUVEAUX PARADIGMES

Patrick Dahlet

Université des Antilles et de la Guyane

- **RESUMO:** *A didática do escrito em língua estrangeira se caracteriza, hoje, pela diversificação. Não se trata de adquirir uma competência generalizada, ainda que seja de comunicação, acumulando um conjunto de componentes iguais (lingüístico, discursivo, sócio-cultural), trata-se de saber articular capacidades diferenciadas e interativas no seio de um determinado projeto de escritura. Disto decorre, para abordar os escritos, uma postura de apropriação baseada na elaboração de critérios, genéricos e singulares, que seja capaz de integrar hipóteses sobre a natureza do discurso bem como sobre comportamentos adequados. A explicitação desses critérios permite conceber três acessos didáticos complementares ao dinamismo do escritos: acesso pelo objeto (critérios sócio-discursivos de identificação de textos no seio de conjuntos textuais); acesso pelos processos (critérios operatórios levando aos procedimentos redacionais); acesso pelas representações (cultura discursiva e socialização textual dos aprendizes).*
- **PALAVRAS-CHAVE:** *Gêneros Discursivos; Processos de Redação; Representações.*
- **RESUMÉ:** *La didactique de l'écrit en langue étrangère s'inscrit aujourd'hui sous le signe de la diversification. Il ne s'agit plus d'acquérir une compétence généralisée, fût-elle de communication, en capitalisant une série de composantes égales (linguistique, discursive, socioculturelle), mais de savoir articuler des capacités différenciées et interactives au sein d'un projet d'écriture déterminé. Il en découle une démarche d'appropriation fondée sur l'élaboration de critères d'investissement des écrits, à la fois génériques et singuliers, qui intègre des hypothèses sur la nature du discours écrit et des comportements qu'il met en cause. L'explication de ces critères permet de concevoir trois accès didactiques complémentaires au dynamisme des écrits: accès par l'objet (critères sociodiscursifs d'identification de textes au sein de séries textuelles); accès par les processus (critères opératoires conduisant les processus de rédaction); accès par les représentations (culture discursive et socialisation textuelle des apprenants).*
- **MOTS-CLÉS:** *Genres de Discours; Processus de Rédaction; Représentations.*

INTRODUCTION DES COHERENCES PARTIELLES

Concevoir l'écrit au pluriel, c'est raviver un débat didactique classique: celui du rapport entre la pratique (scolaire) de l'écrit et la diversité (sociale) des écrits, entre un code et des normes, entre une structure et des stratégies, bref entre un pôle d'invariance et des facteurs de variation. Traditionnellement la didactique de l'écrit obéit à un mouvement de balancier, passant alternativement d'un pôle à l'autre, la didactique de la LM se centrant plutôt sur les invariants (l'ordre de la langue et du texte) et celle de la LE sur la variation (les situations de discours). Les typologies apparaîtraient à cet égard comme un moyen d'occuper l'espace entre les deux pôles, en neutralisant d'une certaine manière leurs différences, mais pas vraiment comme une tentative de les articuler.

La question donc n'est pas nouvelle, mais la manière de l'aborder a, me semble-t-il, changé. Il ne s'agit plus de ramener l'apprentissage de l'écrit à un lieu de cohérence essentiel (le linguistique ou le discursif pour simplifier), mais de proposer des niveaux de cohérences décloisonnées, partielles, locales, plurielles, à articuler éventuellement dans un programme d'ensemble, en fonction des caractéristiques de l'environnement éducatif.

La didactique de l'écrit s'inscrit ainsi aujourd'hui sous le signe de la *diversification* ou encore de la *différenciation*: remise en cause de l'idée d'une compétence généralisée, fût-elle textuelle ou même de communication, au profit de capacités diverses sous-tendues par un projet d'écriture.

Une nébuleuse de pistes sont en fait offertes aux enseignants par le développement des recherches sur l'écrit, dont l'un des aspects est, on le verra, d'amener à nuancer la distinction LM/LE en didactique de l'écrit, ce qui n'est pas inintéressant pour une thématisation de la bivalence en méthodologie.

Pour ne pas rester moi-même nébuleux, j'ai choisi de circonscrire ici le renouvellement didactique de l'écrit autour de

trois grands axes de réflexion, déterminant des accès didactiques différenciés: accès par l'objet, par les processus, par les représentations.

LES ACCES PAR L'OBJET

Les accès par l'objet reposent sur une réflexion de type socio-historique ou encore ethno-linguistique. Cette réflexion — et c'est ce qui fait son originalité — part du principe que l'écrit comme objet n'est pas identifiable au produit. C'est d'ailleurs l'assimilation classique de l'écrit à une manifestation scripturale ou (ortho)graphique qui explique probablement le long silence théorique sur l'écrit-objet. Étudier l'écrit en tant qu'objet, suppose donc d'abord de le construire comme tel.

Cette construction s'appuie sur une double hypothèse: premièrement, l'écrit n'est pas un code second ou secondaire par rapport à l'oral, c'est un code de langage spécifique qui obéit à des règles non strictement linguistiques ou grammaticales; deuxièmement, les écrits s'identifient à l'intérieur de catégories de textes et de fonctions fortement contraints mais variables d'une communauté à l'autre. Ces deux hypothèses dégagent des objectifs et des moyens d'apprentissage spécifiques.

La première, en refusant d'identifier la fonction de l'écrit à une transcription de l'oral, délimite l'existence d'un "ordre scriptural" propre (Peytard, 1970, p. 37) en interaction étroite avec d'autres systèmes sémiologiques que celui de la langue (typographique, iconique, chromatique). La sensibilisation à cette organisation et à son appareil formel (des valeurs typographiques — italique, gras, soulignement, grands et petits corps — à l'iconographie — dessins, schémas, croquis — et à la mise en page) compose une première cohérence d'apprentissage, qui introduit à la complexité particulière de l'espace scriptural. C'est elle qui informe, on le sait, une bonne partie des stratégies d'anticipation de l'approche globale.

La deuxième hypothèse pose que la verbalisation est conditionnée par des choix discursifs et des domaines référentiels à l'intérieur desquels les textes ne circulent pas n'importe comment: types de textes (narratif, explicatif...), genres de discours (récit, prière, lettre commerciale, témoignage), fonctions cognitives et pragmatiques (définir, citer, rappeler, émouvoir, comparer). Même si ces catégories restent problématiques (qui, de la nature sémantique du référent, de la planification ou du type d'action retenue, détermine l'autre? quel rapport des combinaisons textuelles inédites, toujours possibles, ont-elles avec ces matrices?), elles n'en permettent pas moins à l'énonciateur de produire des textes, qualifiés par un certain degré de prévisibilité, et au lecteur d'orienter sa perception en fonction de cette prévisibilité: le genre "événement politique", dans le discours médiatique, suit un schéma du type événement principal, arrière-plan, conséquence événementielle, réactions verbales (Dijk, 1985); quand on est devant un texte de recherches, on sait qu'on trouvera des termes qui renvoient à l'activité d'observation, de classement et d'interprétation du chercheur ("à l'origine nous avons utilisé /.../. Nous nous sommes ensuite aperçus que /.../. D'où l'idée que /.../. Il apparaît ainsi clairement que /.../", *La Recherche*, 273, fév. 1995).

En termes didactiques, ces considérations génériques aident à rationaliser l'accès aux variations discursives de l'écrit: par des activités de classement de textes variés, qui amènent les apprenants à expliciter leurs modes de regroupements et à reconnaître des caractéristiques d'ensembles textuels déterminés, ou par des activités de saisie d'une même base référentielle en fonction de l'adoption de matrices discursives distinctes (par exemple *convaincre quelqu'un de cesser de fumer* peut se construire à travers un récit — le récit de la manière dont l'énonciateur lui-même a cessé de fumer — ou à travers une explication — des conséquences de la cigarette —, en enchaînant une forme à l'autre ou en articulant savamment les deux).

Au-delà de ces transpositions didactiques, ce que je voudrais encore souligner, c'est que le genre, s'il autorise à

démarquer l'apprentissage du modèle sommatif de l'écrit scolaire, invite aussi à retourner vers l'écrit d'apprenant pour en reconstituer le cadrage communicatif. L'observation des paradigmes d'unités scripturales et linguistiques mobilisées dans les écrits d'apprenants permet en effet de relever assez régulièrement des indicateurs de deux situations distinctes, ceux de la situation fictive que l'apprenant est appelée à instaurer et à représenter en fonction d'une consigne donnée, et ceux de sa situation d'apprentissage (participants à la tâche, environnement de leurs interactions). L'écrit d'apprenant peut bien prendre l'allure d'un texte fictif, il conserve toujours des traces de la situation d'apprentissage qui l'enchaîne, traces plus ou moins routinières (c'est le cas de l'élève qui, devant rédiger une lettre en classe, procède à une double identification: par son nom et celui de son professeur en haut à gauche de la feuille, conformément aux règles du genre "devoir scolaire", par le nom du destinataire fictif et sa propre signature en ouverture et en clôture de la lettre, conformément aux règles du genre "épistolaire"), plus ou moins inédites (cf. l'explicitation d'une incertitude telle que "je ne sais si ça se dit comme ça"), plus ou moins longues (du bouclage du travail par un "c'est fini" à l'insertion de tout un paragraphe de justification des défaillances que le professeur rencontrera dans le travail).

À partir de ces considérations du statut génériquement bivalent de l'écrit scolaire, on pourrait songer à l'élaboration d'une typologie des conduites de rédaction scolaire. Elle ferait apparaître, si l'on se donne un carré sémiotique du type *Sit. réelle* vs *Sit. fictive* avec leurs contradictoires *Sit. non réelle* vs *Sit. non fictive*, que les positions les plus fréquentes occupées par l'écrit d'apprentissage sont les deux dernières, le *non fictif* correspondant précisément au réinvestissement, plus ou moins fort, du discours de fiction par des blocs, plus ou moins compacts, d'adresses à l'enseignant, et le *non réel* par exemple à l'émergence du sujet apprenant en position de sujet de la fiction (émergence que déclenchent d'ailleurs les consignes du type *vous raconterez ce que vous avez fait avec vos parents dimanche dernier*, mais qui

peut aussi embrayer à l'insu du sujet. C'est le cas, assez fréquent, d'un participe passé accordé au féminin (cf. "aujourd'hui je suis très fatiguée") alors que le scripteur de la lettre à écrire en classe est supposé s'appeler *Jean*. Quelle information apporte cette marque? information sur le sexe féminin de l'apprenant ou sur une défaillance de compréhension du sujet? L'évaluation sera problématique et ne peut que le rester parce que la marque en question est liée à la constitution fondamentalement bi-générique de l'écrit d'apprentissage.

Ce que le recadrage générique de l'écrit d'apprenant met ainsi en relief, c'est que les marques de la prise en charge de deux discours en un, ne relèvent pas de l'anomal ou de l'aberrant, mais bien du conditionnement normal du produit scolaire en tant qu'objet social. Sous cet angle, la référence au *genre* est une manière de réexaminer le concept de *norme*. En tant qu'objet normalisé, l'écrit et son apprentissage supposent la maîtrise de règles qui relèvent beaucoup plus du formage que de l'axiologie.

LES ACCES PAR LES PROCESSUS

Corrélativement à l'objet, la considération des processus ouvre un autre accès à l'apprentissage de l'écrit. Si la considération de l'écrit-objet se fonde sur des modèles descriptifs des textes, celle de l'écrit-processus se réfère à un modèle appropriatif de l'apprentissage. La diversification passe ici par l'explicitation des opérations en jeu dans la production et l'observation des processus d'écriture du scripteur. Le terme *processus d'écriture* désigne toute opération cognitivo-langagière qui sert à accomplir un objectif ou une tâche cognitive liés à la production écrite. Les modèles proposés (Dahlet, 1994a et 1994b) distinguent trois phases dans toute activité rédactionnelle: la *planification*, étape de la recherche et de l'organisation des idées, qui nécessite un effort plus ou moins important en fonction du domaine référentiel et du public visé; la *textualisation*, passage de ce que Vygotsky (1985) appelle le "brouillon mental", ou

représentation prélinguistique d'une intention de dire, à un texte, étape particulièrement lourde à gérer, à la fois parce qu'elle suppose non un simple travail de traduction-reflet de la pensée en langage, mais bien un travail de restructuration d'un ensemble d'idées non linéaires dans la linéarité d'un texte, et par la multiplicité et l'hétérogénéité des manipulations simultanément requises (orthographiques, lexicales, morpho-syntaxiques, de connexion, de cohésion, de modalisation); la *révision*, qui désigne des relectures successives du texte, suivies ou non de modifications plus ou moins conséquentes de la version primitive.

Une hypothèse fondamentale de ces recherches sur les processus, et qui intéresse les enseignants, est de postuler que si on parvient à décrire les processus d'écriture de scripteurs experts, on peut espérer programmer des enseignements plus adaptés à la formation de scripteurs débutants ou non-experts. L'hypothèse est certes trop belle pour être vraie, marquée qu'elle est peut-être par un certain angélisme cognitiviste, mais l'entreprise n'en fournit pas moins une série de contributions stimulantes pour une rénovation de l'enseignement de l'écrit. J'en délimiterai trois, particulièrement importantes me semble-t-il.

La première concerne la redéfinition même de l'acte d'écrire. Ce modèle opératoire substitue à une représentation linéaire de la production écrite, une conception récursive et interactive de l'écriture. Écrire ne consiste plus alors à produire des structures linguistiques adéquates d'un seul jet, mais à résoudre toute une série de problèmes de rédaction (on ne parle pas avec n'importe quel répertoire de connaissances culturelles et linguistiques, à n'importe qui, de n'importe quoi, à n'importe quel moment) en faisant appel à des processus cognitifs et textuels en interaction constante avec la représentation du texte à produire. Ainsi la planification ne se limite pas à l'étape préliminaire de la production, de la même manière que la révision ne joue pas seulement à l'étape terminale. En explicitant en amont du produit l'action de processus repérables, diversifiées et intriqués, c'est l'écriture que la proposition cognitive soustrait à l'implicite, et

donc les moyens de son apprentissage: écrire n'est plus assimilé à un rite mystérieux et inaccessible pour qui est sans génie, mais possède une rationalité qui peut s'apprendre.

La deuxième est que les analyses comparatives du processus d'écriture en langue maternelle et étrangère font observer que le comportement des scripteurs est équivalent d'une langue à l'autre. On a constaté par exemple que la planification de scripteurs de langue espagnole manifestait un degré d'abstraction semblable en langue maternelle et en langue étrangère (l'anglais dans ce cas), et cela malgré une compétence linguistique plus faible dans cette langue (Jones & Tetroë 1987). Dans le même ordre d'idées, lorsqu'on observe des sujets isolément, on se rend compte que ce sont les mêmes stratégies que chaque scripteur domine le mieux d'une langue à l'autre. C'est ainsi que des élèves brésiliens du second degré, que j'ai invités à produire des récits en portugais et français, ont témoigné d'une bonne capacité de planification dans les deux langues, continuant à établir des objectifs pragmatiques et textuels tout au long de leur production, mais ne parvenaient pas, que ce soit en portugais ou en français, à apprécier l'adéquation de la planification après sa mise en texte. Le phénomène a bien sûr à voir avec la difficulté générale de l'auto-évaluation et de l'autocorrection, mais ces apprenants gagneraient probablement à reconnaître et à intégrer des conduites d'évaluation ou de révision à toutes les étapes de l'activité rédactionnelle. On peut même se risquer à dire qu'une planification peut être plus accomplie en langue étrangère que maternelle. C'est en tout cas ce que j'ai constaté en analysant des descriptions de *padaria* produites par des étudiants brésiliens pour deux groupes de destinataires différents (étudiants d'une autre université brésilienne et étudiants français d'une université parisienne): les descriptions à usage des français étaient mieux planifiées que les autres. On peut d'ailleurs se demander si ce n'est paradoxalement pas la perception d'une distance cognitive plus grande (l'exposition à l'étrange étranger) qui est à l'origine de ce résultat, en exigeant alors de l'apprenant un calcul plus grand sur les savoirs de l'auditoire et la mise en adéquation du texte à

ces savoirs. Et dans ce cas, on retrouve bien l'une des bases conceptuelles d'un enseignement *bivalent* (français/portugais), à savoir que le rapprochement des programmes de langues est porteur d'une valeur éducative globale, au sens où il est de nature à favoriser le développement et l'élargissement des différentes composantes cognitives, langagières, culturelles, affectives de ceux qui les apprennent.

La troisième répercussion concerne la mise en évidence d'une relative autonomie des capacités d'écriture, autrement dit de l'aptitude à manipuler des stratégies d'écriture à l'égard des capacités linguistiques. Bien entendu les deux ordres de capacités sont en interaction. Le scripteur qui possède des savoirs linguistiques plus avancés dans une langue maîtrisera certes avec plus de facilité des stratégies d'écriture que celui qui n'arrête pas de buter sur les contraintes de l'organisation linguistique. Mais corrélativement la qualité de ce savoir linguistique n'assurera la cohérence du texte qu'à la condition que le scripteur concerné possède un éventail très large et très souple de stratégies d'écriture, telles que savoir traiter, anticiper des structures linguistiques, organiser son information en fonction des savoirs supposés des destinataires ou diagnostiquer des ambiguïtés référentielles.

LES ACCES PAR LES REPRESENTATIONS

Tout individu se construit des représentations de la réalité afin de pouvoir agir ou croire agir sur elle. C'est le cas de l'enseignant et de l'apprenant face à l'objet de l'apprentissage et à ses modes de transmission ou d'acquisition. Ces représentations vont déterminer des attentes éducatives et des attitudes de résolution de ces attentes, qui pèseront nécessairement sur les comportements d'apprentissage. Leur prise en compte relève bien au sens strict du terme d'une logique de la diversification de l'écrit-objet, puisqu'elle aboutit à intégrer dans l'apprentissage des caractéristiques qui ne sont pas celles de l'objet lui-même: la

manière dont les sujets, individuellement, y arrivent. Je localiserai ce troisième niveau de cohérence en évoquant brièvement quelques-uns des résultats de deux analyses de représentations que j'ai menées auprès d'apprenants brésiliens de français.

La première a porté sur les représentations du fonctionnement de l'écriture, à partir de questions très simples, du type *Écrire, c'est quoi pour vous?*, posées à 108 étudiants de l'Université de São Paulo. Les réponses sont majoritairement du type: *Écrire, c'est faire des chaînes de pensée* (Mariana), — *J'écrivais comme je pensais* (Valeria), — *J'ai du plaisir quand j'essaie d'écrire mes pensées* (Rosangela). Elles sont étonnamment convergentes: l'écriture est assimilée à l'écrit, l'écrit à une transcription plus ou moins fidèle de la pensée. Bref l'écrit est un support, non le produit d'une activité de l'intelligence langagière, d'où le dénigrement quasi général des brouillons et la réduction du statut d'autrui à la figure du correcteur ou du juge. On perçoit les conséquences, paradoxales, d'une telle représentation pour l'apprentissage. Alors qu'il n'est pas facile d'écrire, alors que l'écriture suppose de savoir exécuter simultanément de multiples tâches, l'écriture apparaît à l'apprenant comme ne faisant pas en elle-même problème, parce qu'elle n'a pas la réalité langagière d'un travail de la pensée au contact du discours. C'est ce qui explique que le scripteur novice tende souvent à confondre son travail rédactionnel avec la recherche d'une unique formulation possible. Ce qui fait problème, c'est l'idée qui ne vient pas, le défaut d'inspiration. C'est l'inspiration qui opère, et en attendant qu'elle vienne on n'écrit pas. D'où l'intérêt de proposer, par référence au modèle opératoire proposé, des activités qui sensibilisent l'apprenant à la complexité d'un processus rédactionnel (associées à des consignes du type *racontez l'histoire d'un élève qui doit raconter le dernier film qu'il a vu*).

Dans la deuxième étude, j'ai analysé la manière dont près de 200 apprenants brésiliens de français, du 1^{er} degré à la dernière année d'université, regroupaient spontanément en genres

20 textes des 2 langues (10 en portugais, 10 en français), les dénominations et les justifications qu'ils proposaient. Les résultats ne sont pas inintéressants au sens où ils mettent en évidence à la fois le flou et la créativité de la notion dans les représentations des apprenants. Concernant le degré de flou, je relèverai d'abord qu'il ne tient pas à la langue: qu'ils soient en français ou en portugais, les textes sont identifiés avec plus ou moins de précision dans les mêmes proportions, à la réserve près des plus jeunes (8^e série du 1^{er} degré) qui peuvent se saisir de la transparence d'un mot (*nutrition/nutrição* par exemple) pour rapprocher deux textes sans autre motif. Le flou provient avant tout d'un certain flottement du métalangage et d'une tendance assez nette à privilégier un critère de regroupement thématique.

Les dénominations métalinguistiques combinent en effet des désignations d'ordre sociodiscursif (*lettre, recette, publicité, poème, roman*), cognitif (*histoire, narratif, descriptif, argumentatif*), thématique (cf. *les deux textes parlent de nutrition, de la préparation de la viande...*), ou encore hiérarchique (*culturel vs non culturel*). Manifeste chez les plus jeunes, ce flottement de la dénomination diminue certes progressivement dans les copies des plus âgés, sans pour autant disparaître. Si l'on assiste à une montée des désignations d'ordre cognitif (*narratif, informatif, argumentatif*), qui correspondent à la base typologique la plus adaptée en classe, on reste alors en présence de catégorisations assez hétérogènes de la notion de genre: *informatif* peut voisiner avec *courrier personnel* ou *récit romanesque*, *textes de communication avec narratif* et *publicitaire*. Le constat de ce flou dénominatif doit néanmoins être nuancé par deux remarques.

La première est qu'il existe des genres de textes plus spontanément caractérisés que d'autres, plus permanents donc aussi que d'autres dans leurs modes de désignation. On ne s'étonnera pas qu'il s'agisse des textes du corpus proposé, à la fois les plus iconiques et les plus proches de l'expérience sociale des apprenants, le *courrier personnel* et la *recette de cuisine* en premier lieu, auxquels il faut ajouter le *poème* dont l'usage

scolaire constitue la garantie de reconnaissance. Inversement, au nombre des genres qui ont résisté le plus à l'identification, on ne s'étonnera pas non plus de trouver le *courrier des lecteurs*, le texte *anthropologique* et, de façon peut-être plus surprenante, des réalisations de *discours narratif*. Si le *courrier des lecteurs*, non repéré par les plus jeunes, apparaît néanmoins partiellement différencié de l'*éditorial* ou du *courrier* tout court en fin d'études universitaires, la caractérisation du texte *anthropologique* y reste très peu assurée: informulée ou alternant des désignations du type *texte scientifique* bien sûr, mais aussi *didactique*, *informatif* ou *écrit*. L'enseignant aura évidemment tout avantage à valoriser les genres qui sont apparus comme étant déjà des composantes de l'expérience discursive des apprenants.

La deuxième remarque est que si ce flou est le signe d'une certaine pauvreté du métalangage des apprenants, il n'est pourtant pas que cela. Il est aussi, me semble-t-il, l'indicateur de la variabilité même de la notion de genre, en fonction des cultures et des points de vue, variabilité dont l'imprécision a pour corollaire la localisation de la notion au plus près de la conscience des locuteurs (dans un rapport beaucoup plus serré en tout cas que les modèles textuels homogènes), et fournit donc des points de vue assez immédiatement utilisables en classe.

Plus qu'à une stabilisation du métalangage, ce qu'on observe en fait c'est la permanence d'un critère de regroupement thématique. Ce classement thématique, exprimé par des appréciations du type *ce texte parle du sertão*, *ce texte parle de l'organisme*, *ce texte parle des aliments*, est dominant chez les plus jeunes. Il cède progressivement la place dans les propositions des étudiants à des principes de classification à la fois plus formels et diversifiés suivant des traits de fonctionnement estimés spécifiques aux textes considérés: présence/absence de caractères typographiques, modalités d'énonciation (indices personnels, temps verbaux), types de fonction (centré sur le destinataire dans le cas de la *lettre personnelle* ou de la *publicité*). Je n'insisterai pas. Les indicateurs fournis recoupent des catégories classiques. Mais il faut signaler

qu'ils restent relativement frustrés (restriction des modalités d'énonciation quasiment aux seuls pronoms personnels, des fonctions textuelles à la seule fonction incitative; la mise en évidence par exemple dans la *recette* d'une *énumération des ingrédients*, suivie de relations d'actions à l'*impératif* est extrêmement rare) et continuent d'interférer avec le critère thématique. Le fait est notable: alors même que tous les textes proposés portent sur un même domaine référentiel, précisément pour tenter de focaliser la recherche des apprenants sur les organisateurs fonctionnels du texte, la lecture par identification du contenu référentiel évoqué demeure tendanciellement très forte. Si l'on considère que le contenu ne précède pas le texte mais que c'est le discours qui forme ses objets, les interventions de l'enseignant guideront prioritairement la construction par l'apprenant des cohérences matérielles, cognitives et énonciatives dont les traces identifient les textes dans un espace déterminé.

Cependant, le flottement métalinguistique n'exclut pas la créativité des justifications apportées aux classements. Je veux dire par là que le caractère lacunaire ou relativement hétéroclite des actes de dénomination métalinguistiques des apprenants ne les empêche pas de croiser des principes de classification reconnus, voire d'induire la possibilité d'un renouvellement de certaines de leurs composantes, aussi bien chez les élèves du 1er degré que chez les étudiants avancés. Par exemple, cet apprenant du 1er degré qui explique que le texte en question est une *receita porque fala como fazer comida* ou cet autre *porque nos ensina a fazer comida*, que font-ils sinon formuler dans leurs termes que ce qui caractérise la recette en tant que genre c'est de programmer un ensemble d'actions (*fazer*) que le lecteur devra exécuter; celui qui, sans réussir à identifier un *courrier du lecteur* autrement qu'en l'assimilant thématiquement à un genre *nutrition*, justifie son choix en disant que le texte *parle (avec) des choses qui sont très bien pour la (saude) santé* (sic) que fait-il sinon retrouver la propriété *polémique* à l'origine des *effets d'argumentation* caractéristiques du *courrier des lecteurs* en tant que genre (et du même coup, notons-le, reprendre la généralité des modèles

textuels sous l'éclairage des cohérences singulières des textes sur le marché); celui enfin qui identifie comme *culturel* ce qui est un *texte anthropologique*, mais qui explique que *c'est parce que sont des formes de préparer l'alimentation des peuples* (sic) n'est-il pas en train de saisir la synthèse conceptuelle, centrée sur la description de processus, caractéristiques d'un discours théorique.

Parallèlement à ces exemples de croisement de formulations d'apprenants et de bases typologiques, on peut trouver dans des formulations inédites des indices de reconstructions typologiques pertinentes. Ainsi, le fait d'identifier un discours narratif, associant un *je* et un *passé simple*, ou encore le fait d'inventer le genre *récit scientifique* pour dénommer un *texte anthropologique* éclairent de manière originale le fonctionnement de ces textes aux frontières des typologies constituées. Et on pourrait aller plus loin. Quand des apprenants ramènent un *discours narratif* à des critères, apparemment pauvres, du type *personnages, actions, événements/acontecimentos*, ou quand d'autres associent au *texte anthropologique* (identifié dans le cas présent comme *texte scientifique*) la propriété de *décrire des rites*, alors que le mot *rite* n'apparaît pas dans le texte, ne sont-ils pas, sans en avoir l'air, en train de déplacer les foyers des grandes typologies ou de les compléter en concevant la portée classificatoire de la constitution sémantique des catégories référentielles des textes. Le *narratif* se distinguerait dans cette perspective du *théorique* autant par leurs schémas prototypiques respectifs autant que par des oppositions du type *concret/ abstrait, agentivité/ non agentivité*. J'arrête là mes exemples. Même si les interprétations que j'en fais peuvent sembler un petit peu ou très optimiste, il n'empêche qu'ils suffisent à montrer que les trébuchements métalinguistiques des apprenants ne signifient pas forcément insuffisance ou inefficacité de leurs analyses. Au contraire, les recompositions qu'ils opèrent du paysage typologique, devraient avoir des incidences sur les exercices de régulation à proposer et trouver ainsi place dans la programmation des apprentissages écrits.

CONCLUSION A LA CROISEE DES ACCES

Le croisement de ces trois accès ébauche une pédagogie à la fois multidimensionnelle et interactive. Elle suppose une compétence de communication rénovée, ou qui retrouve l'essence de son propos. Il ne s'agit plus de l'acquérir en capitalisant consciencieusement une série de composantes égales (linguistique, discursive, socioculturelle), mais de développer une diversité de capacités différenciées requises de langue en langue pour la réalisations de textes dans des situations d'interactions déterminées. À cet égard les connaissances des systèmes linguistiques restent centrales (ou le redeviennent), mais précisément réinterprétées en termes de capacités linguistiques, autrement dit en termes d'aptitudes à se saisir des potentialités des systèmes linguistiques et à en jouer en fonction d'autres savoirs transversaux à la langue (ethnolinguistiques, textuels, processuels, interlinguistiques). Il en découle une démarche pédagogique organisée autour de l'élaboration et la manipulation de critères de pratiques des écrits (critères socio-discursifs d'identification de textes au sein de séries textuelles, critères linguistiques organisateurs de fonctionnements textuels, critères opératoires concernant les processus de rédaction), à travers par exemple des questionnaires qui vont aider les apprenants à mettre en relation à des degrés divers des tâches, des capacités et des savoirs. C'est aussi fondamentalement une démarche socialisée par les singularités des apprenants (l'étude de leurs catégories préexistantes, de l'organisation et des difficultés de leurs écrits. Le choix des entrées grammaticales (par les notions, les traces d'énonciation ou les combinaisons morpho-syntaxiques) deviendra ainsi relatif aux problèmes d'écriture détectés dans les travaux des apprenants. Dans cette localisation plurielle de l'approche communicative, l'apprenant n'est peut-être plus au centre. Mais les apprenants sont aux commencements et à la fin des programmations.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- DAHLET, P. Discours sur l'écriture et maîtrise de la rédaction. In: COLEMAN, J. A. (ed.). *Discourse variety in contemporary french: descriptive and pedagogical approaches*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994a.
- _____. A produção da escrita. Abordagens cognitivas e textuais. *Trabalhos de lingüística aplicada*. Capinas, n. 24, p.79-95, 1994b.
- DIJK, T. A. van. Structures of news in the press. In: _____. *Discourse and communication. New approaches to the analysis of mass media*. Berlin: Gruyter, 1985.
- JONES, C. S., TETROE, J. Composing in a second language. In: MATSUHASHI, A (éd). *Writing in Real Time: Modeling the production process*. Norwood, N.J.: Ablex, 1987.
- PEYTARD, J. L'oral et le scriptural: deux ordres et descriptions linguistiques. *Langue française*. Local?, n. 6, p. 35-47, 1970.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensée et langage*. Paris: Éditions Sociales, 1985.