

Produire un article d'opinion en langues : Exemple d'un dispositif didactique

Produzir um artigo de opinião em várias línguas : exemplo de um dispositivo didático

Writing an opinion article in language classes : a didactic device

Luísa Álvares Pereira (lpereira@ua.pt), Inês Cardoso (inescardoso@ua.pt) - Université d'Aveiro¹
(Portugal)

Paula Bastos (paula.susanna@gmail.com) - Escola Básica (collège) N. ° 2 de Aguada de Cima
(Portugal)

Ana Paula Areias (anareias@hotmail.com), Isabel Lourenço (isabelmel@sapo.pt) - Escola E.B. 2,3
(collège) Dr. José Pereira Tavares - Pinheiro da Bemposta (Portugal)

Résumé

L'expérience pédagogique que nous présentons ici a été développée dans le cadre d'un atelier de formation d'enseignants de plusieurs langues vivantes² au collège, au Portugal. Cette expérience mobilise un dispositif didactique - essentiellement conçu pour aider les élèves en difficulté dans l'apprentissage de l'écriture d'un article d'opinion - ancré dans les principes théoriques de l'*interactionnisme socio-discursif* (ISD) et dans les principes défendus par la recherche en didactique de l'écriture. On mettra en évidence la façon dont ce dispositif permet une connaissance accrue du processus de l'écriture d'un genre de texte et qui peut conduire à une grande motivation des élèves.

Resumo

A experiência pedagógica que vamos descrever foi realizada num contexto de formação de professores de várias línguas vivas do Ensino Básico em Portugal; mobiliza um dispositivo didático, essencialmente vocacionado para ajudar os alunos com dificuldade, para o ensino da escrita do género "artigo de opinião" e baseado nos princípios teóricos do "Interacionismo Sociodiscursivo" (ISD) bem como nos princípios acentuados pela investigação em Didática da Escrita. Procuraremos relevar a forma como este dispositivo possibilita um maior conhecimento do processo de escrita de um género textual, de que advém uma maior motivação nos alunos.

Abstract

The pedagogic experience that we aim to present here was performed in the context of modern languages teachers' training, in compulsory education in Portugal. It mobilizes a didactic device, aimed towards helping students with difficulty, for the teaching of writing an opinion article and based on the theoretical principles of "Sociodiscursive Interactionism" and the principles emphasized by research in the Didactics of Writing. We will seek to reveal how this device enables a better understanding of the writing process of a certain textual genre, favoring a greater motivation in students.

Mots-Clés : didactique de l'écriture ; genres de textes ; didactique intégrée des langues ; séquence d'enseignement ; élèves en difficulté.

Palavras-chave : Didática da Escrita ; géneros de textos ; didática integrada das línguas ; sequência de ensino ; alunos com dificuldades.

Key words : Didactics of writing ; text genres ; integrated language didactics ; teaching sequence ; students with learning difficulties.

Introduction

L'expérience pédagogique que nous présentons ici a été développée dans le cadre d'un atelier de formation d'enseignants de plusieurs langues vivantes dont l'objectif était de concevoir des stratégies pour l'enseignement de la production écrite d'un article d'opinion. Ainsi, nous avons conçu un travail autour d'une didactique intégrée des langues (Pereira, Araújo e Sá & Capucho, 2009) en admettant que celle-ci soit capable de déclencher des processus de collaboration entre les enseignants de différentes langues - dans notre cas, le français et l'anglais, langues étrangères - et de permettre aussi une réflexion sur la dimension textuelle des discours.

Ce texte s'organise en deux parties : d'abord, une présentation (très courte) de l'ancrage théorique du dispositif didactique ; ensuite, la description de l'expérience qui valide les principes sous-jacents à ce dispositif, en illustrant ses conditions de possibilités et ses potentialités, notamment au niveau de l'évolution de la qualité de la composition textuelle.

1. Ancrage théorique

1.1. Des règles transversales aux textes en langues

On reconnaît que les règles qui interviennent dans l'organisation des textes sont trans-langues (Bronckart, 2008 ; Guasch, 2000) et que ces règles conditionnent d'autres niveaux du texte. Ainsi, la gestion du processus rédactionnel (Hayes, 1996) en L1 est susceptible d'être mobilisée en L2, même quand le niveau de connaissance du système de cette langue est plus faible (Chenoweth & Hayes, 2001). Il y a donc intérêt à centrer le travail didactique de l'écriture dans la dimension macrostructurale des textes, vu que c'est ce niveau qui pose le plus de difficultés aux élèves et cette dimension est aussi nécessaire dans l'enseignement d'autres langues que dans la L1 (Capucho, Pereira & Silva, 2012). Or, ces élèves en échec ne conçoivent pas la production d'un texte comme un processus de réécriture (Chanquoy, 2009 ; Hayes, 1996), mais comme transcription immédiate de la pensée, et en L2 ils ont encore plus de difficultés à faire cette transcription, parce qu'ils ne connaissent même pas les éléments linguistiques élémentaires. D'ailleurs, c'est de cette méconnaissance qu'émerge la nécessité d'un travail sur la spécificité linguistique (orthographique, syntaxique, lexicale...) de l'écriture d'une langue, tel comme le disent N. A. Chenoweth & J. Hayes (2001) :

« (...) we found that fluency in writing increased as the writer's experience with the language increased. For teachers of second languages, in particular, this result reminds us of the need to give students many opportunities to practice writing, so that processes such as lexical retrieval can become more automatic ».

Cela veut dire que préparer des activités de composition globale du texte ne peut effacer ce travail au niveau de la grammaire de la phrase. En effet, selon les mêmes auteurs, il semble pertinent de promouvoir des situations d'écriture à l'école qui permettent aux élèves d'apprendre à « générer du texte » sans être constamment préoccupés avec les problèmes de vocabulaire ou de structures linguistiques. Le domaine de la dimension textuelle/discursive et, donc, des aspects qui sont transversaux aux différentes langues, comme nous défendons, va contribuer certainement au développement de la compétence discursive. D'ailleurs, H. J. Vollmer (2006), dans un document du Conseil de l'Europe, accentue cet axe du plurilinguisme:

« L'acquisition de compétences en littératie conceptuelle et de compétences discursives pour une utilisation de la langue spécifique aux matières (...) ne doit pas être considérée comme superflue, mais comme une forme préliminaire et fondamentale de plurilinguisme. (...) Les apprenants doivent obligatoirement posséder les deux types de plurilinguisme (le plurilinguisme interne, basé sur le discours, et le plurilinguisme externe, reposant sur l'ajout de nouveaux répertoires de langues (...)).

1.2. De l'importance de travailler les textes par les genres

Les textes sont la face la plus visible d'un genre et ces genres on les envisage - d'après l'*interactionnisme socio-discursif* (ISD) - en tant que pratiques sociales. La communication est impossible sans la mobilisation d'un genre et c'est grâce à cette mobilisation que nous utilisons des « formules » relativement identiques pour la même activité langagière. Les genres, formes sociales reconnaissables, sont ainsi adoptés et adaptés sous la forme de textes empiriques (Bronckart, 1996 ; Marcuschi, 2005 ; Schneuwly et Dolz, 2004).

Selon ces auteurs et les études que nous avons développés, nous avons pu constater que le travail didactique autour des genres de texte est productif pour la connaissance que l'élève construit sur le fonctionnement des textes qui circulent dans la sphère sociale et scolaire, ce qui va lui permettre d'agir discursivement dans une situation de production.

1.3. De la gestion du processus d'écriture

La rédaction d'un (genre de) texte est, donc, complexe - parce qu'elle exige beaucoup de savoirs et de capacités pour parvenir à un texte cohérent (du point de vue de son architecture et adéquation au contexte de production) et aussi pour mobiliser des ressources linguistiques appropriées. D'autre côté, les élèves faibles ont du mal à gérer la plupart de ces dimensions et n'utilisent pas de stratégies de planification et de révision. Or, il y a un fort rapport entre ces (sous) processus et les caractéristiques du genre - dans le cas de la planification d'un article d'opinion, la recherche d'idées portera sur l'identification de raisons pertinentes pour appuyer l'opinion de l'auteur (Cavanagh, 2010). On comprend ainsi les difficultés de la gestion du processus d'écriture d'un genre textuel et la responsabilité de l'école dans l'enseignement de stratégies de planification, mise en texte et révision (Hayes, 1996).

1.4. L'interaction de la lecture et de l'écriture

Ce thème est bien sûr très riche (Reuter, 1998), mais ici nous relevons seulement deux principes d'une interaction lecture/écriture qui nous semble profitable pour le développement de la compétence scripturale. Ainsi, pour contribuer à l'apprentissage de stratégies d'écriture, il faut privilégier des activités de lecture orientées vers :

- i. L'enrichissement de la culture de l'élève, en mettant à sa disposition les éléments dont il a besoin pour écrire sur un thème, pour formuler une opinion ;
- ii. La constitution d'un vrai instrument d'écriture - déconstruire le texte de façon à mettre en évidence son organisation, le plan du texte, les séquences textuelles dominantes, la

position énonciative. En somme, lire avec des yeux d'un « écrivain » (Pereira et Cardoso, 2011), c'est-à-dire, lire pour comprendre le processus de production.

1.5. L'enseignement comme déclencheur du développement

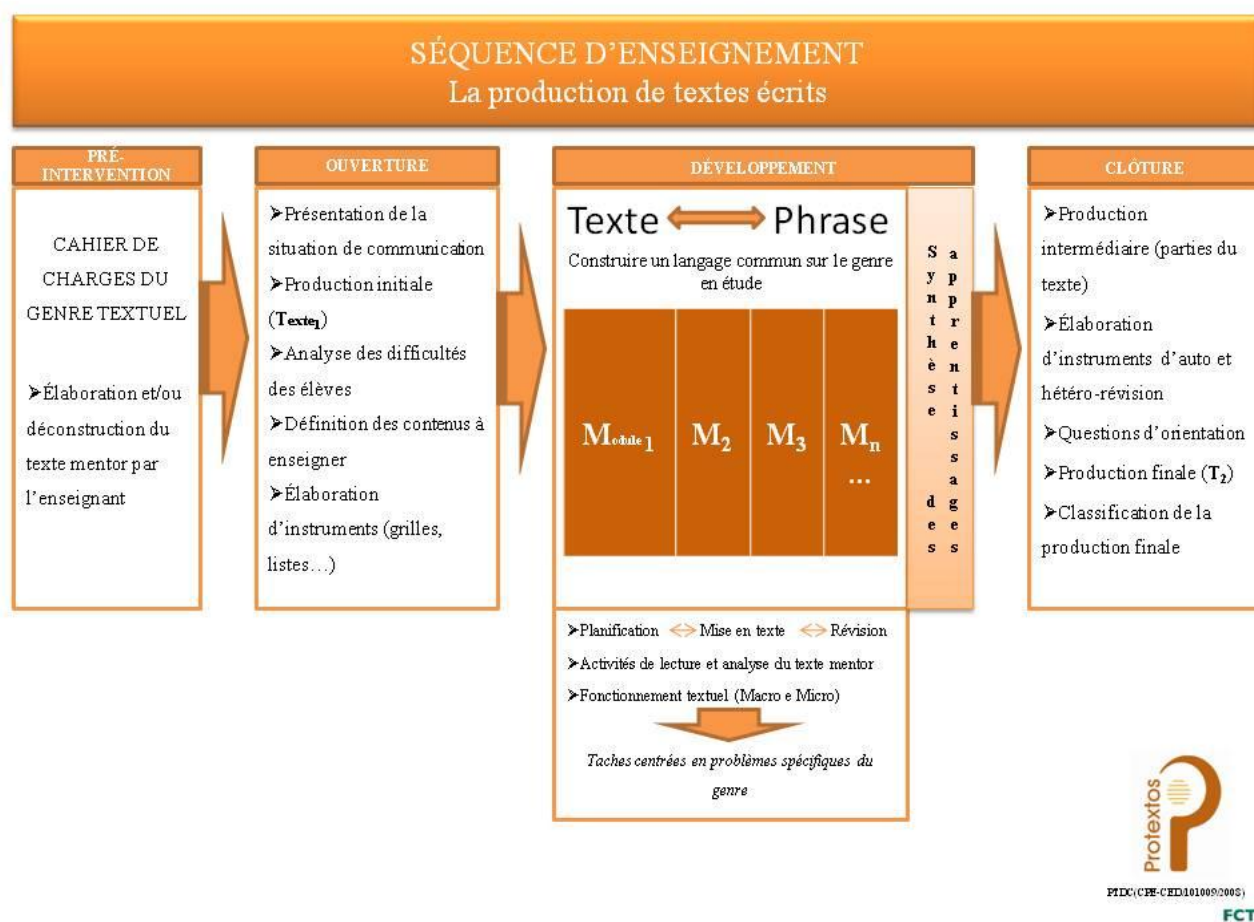
Écrire et réécrire correspondent à des actes réflexifs sur le fonctionnement de la langue et de genres de textes qui exigent un apprentissage complexe. Cet apprentissage a besoin d'un enseignement systématique, progressif et appuyé sur des instruments cohérents au niveau du langage et de la langue en question. Ainsi, l'action de l'enseignant est essentielle pour promouvoir le développement des compétences de production écrite à partir du diagnostic des compétences acquises par les élèves. L'enseignant devient, donc, le médiateur privilégié, capable de soutenir les élèves à plusieurs niveaux (tâches, contenu, matériel...) dans le sens d'intervenir dans leur *zone proximale de développement*.

2. Un dispositif didactique

La prise de conscience du fonctionnement du genre textuel a été l'une des priorités de notre programme de formation. Le genre présente des paramètres plus au moins flexibles (Coutinho & Miranda, 2009) et peut, donc, être envisagé comme transversal aux différentes langues. En effet, les activités ne sont pas isolées, mais elles obéissent à un régime didactique qui envisage une *séquence d'enseignement* (SE) avec diverses étapes communes. Ce dispositif s'oriente par des principes de l'ISD, notamment celui qui renvoie au rôle fondamental du langage dans le développement humain (Bronckart, 1996). La SE est dans la logique de la *séquence didactique* (Schneuwly et Dolz, 2004) - ensemble d'activités scolaires organisées de manière systématique autour d'un genre de texte oral ou écrit.

Ainsi, la SE prévoit quelques moments et conditions de possibilité (Pereira & Cardoso, 2012), systématisé comme ci-dessous, avec le schéma illustrant (fig. 1) :

Fig. 1, d'après Pereira & Cardoso, 2012



- 1) Pré-intervention - lecture et déconstruction, par l'enseignant, d'un « texte mentor » (TM), exemple du genre à travailler dans la SE, complétant ainsi le « cahier de charges » de ce genre en chantier et qui lui permettra de mettre en relief les aspects et les dimensions à enseigner dans la SE ;
- 2) Ouverture - présentation de la situation de communication, production initiale (PI) du genre à apprendre pour connaître les difficultés des élèves et les situer dans un niveau d'apprentissage et définition des contenus à enseigner ;
- 3) Développement - activités organisées en modules pour travailler les difficultés identifiées dans la PI, au niveau du texte et au niveau de la phrase, à l'aide d'instruments tels que la lecture de(s) TM, l'écriture collaborative et la médiation faite par des groupes experts/professeurs. Cette étape doit être conduite de façon à construire un langage commun sur le genre en étude, langage qui guide la (ré)écriture ;
- 4) Clôture - synthèse des apprentissages, élaborée en dialogue avec les élèves, qui fonctionnera comme une liste de critères pour l'évaluation (formative et sommative) de la production intermédiaire et finale. En réalité, les élèves les plus faibles ont encore la possibilité de réaliser

une écriture intermédiaire, susceptible d'être améliorée à l'aide des meilleurs élèves, avant la production finale (PF).

3. Présentation de l'expérience pédagogique

Cette expérience, conçue dans la formation, a permis aux enseignants de repenser leurs pratiques traditionnelles de l'enseignement de l'écriture et de créer des fondements favorables au changement de leur action dans ce domaine, en les amenant vers une logique de travail d'un vrai enseignement de la production écrite³.

Ce dispositif a été mis en œuvre dans deux classes de 4^{ème} et une classe de 3^{ème} de français niveau 2 et anglais niveau 5, respectivement, pendant sept sessions (45 minutes chacune). Même s'ils n'étaient plus des débutants et s'ils étaient déjà en cinquième année d'apprentissage dans le cas de la langue anglaise, ces élèves manifestaient de graves difficultés et lacunes au niveau de la production textuelle. Le principal objectif visait, ainsi, à créer des conditions didactiques et pédagogiques nécessaires pour le développement de la production écrite - dans ce cas, d'un article d'opinion, à afficher dans le site web de l'école. Ce genre se justifie par sa présence dans le quotidien des élèves et dans les programmes de français et anglais. Ainsi, nous voulions que les élèves prennent conscience de l'importance d'apprendre à gérer le processus d'écriture dans ses diverses étapes (Hayes, 1996 ; Chanquoy, 2009) et pour cela nous avons élaboré des matériaux pour faciliter et accompagner le processus d'apprentissage des élèves en ce qui concerne l'écriture du genre textuel en étude. D'autre part, les enseignants pouvaient aussi vérifier la progression mise en évidence dans la PF.

Dans le contexte de la pré-intervention, les professeurs en collaboration ont cherché à comprendre les caractéristiques d'un article d'opinion et à réfléchir sur sa transposition didactique. Cette réflexion a conduit à la construction d'un TM en français et en anglais. Ce TM correspondait évidemment au niveau d'apprentissage de la langue en étude et était adapté aux contenus à enseigner.

Ce projet s'est déroulé selon les étapes suivantes :

1) PI sur « Les avantages et inconvénients des moyens de transport » en français, et « Opinion sur le slogan - *Tous pareils, tous différents* » en anglais, thématiques qui s'encadrent dans les contenus programmatiques. Cette PI a été précédé d'un travail sur le vocabulaire spécifique de ces thèmes dans le but d'aider l'acte de l'écriture en langue étrangère (Chenoweth & Hayes, 2001), indépendamment du degré de maîtrise de ce genre textuel.

2) L'analyse des PI a mis en évidence l'absence de stratégie de l'organisation globale du texte ainsi que la méconnaissance de l'enchaînement des phrases, notamment au début des paragraphes de développement, et des expressions langagières pour exprimer l'opinion personnelle. Ainsi, nous

avons sélectionné, à partir du « cahier des charges » de ce genre textuel, quelques points critiques à travailler en classe : la macrostructure du texte d'opinion, les mots de liaison pour les paragraphes de développement, les formes langagières utilisées pour exprimer l'opinion personnelle et encore l'orthographe.

3) Ensuite, dans le développement de la SE, nous avons utilisé le *TM* (*Annexe 1 - TM1 et TM2*) pour chacune de ces matières. Celui-ci a été déconstruit à l'aide d'une *grille* (*Annexe 2 - grille TM1 et grille TM2*) que les élèves devaient remplir. Cette grille a fait ressortir la distance entre le *TM* et les textes des élèves et a permis une prise de conscience des composantes macrostructurales du genre.

4) Après, nous avons construit un module pour travailler les difficultés orthographiques et les problèmes de syntaxe qui étaient un obstacle à la compréhension. Pour aider à identifier les erreurs et à résoudre ces problèmes, nous avons créé un *code de correction* (*Annexe 3*). L'utilisation de ce code permet l'autocorrection du texte par l'élève tout en le soutenant dans cette tâche, et inversement, ainsi, la tendance qui consiste à remettre à l'enseignant la fonction de signaler les fautes et attribuer une note qui ne permet pas toujours la compréhension et n'aide pas l'élève à surmonter ses erreurs. Ainsi, les élèves prennent conscience du type et de la fréquence des erreurs commises, en les corrigeant.

5) Dans le module suivant, les enseignants ont conçu des *outils d'application et de consolidation des articulateurs du discours et des verbes d'opinion* (*Annexe 4 - un exemple*), en ayant le souci de diversifier la typologie des exercices.

6) À la fin de la SE, les élèves ont réalisé une activité de réécriture en appliquant les contenus et les critères définis en cours à l'aide d'une *liste de vérification* (*Annexe 2*). Cet instrument s'est avéré pertinent étant donné qu'il a suscité la participation active des élèves et, par conséquent, il leur a permis de comprendre que tout texte peut être susceptible d'être relu et amélioré.

4. Évolution de la qualité de la composition textuelle

Dans l'étape finale, une analyse réalisée par les enseignantes a été fondamentale pour l'identification de l'évolution des élèves à propos des contenus travaillés⁴. Or, cette « simple » attitude constitue un moment décisif dans le processus du changement des pratiques au niveau de la correction/évaluation des textes. En réalité, avant cette expérience, les enseignants évaluaient (classifiaient) chaque texte par rapport à « tous les niveaux » ne prenant pas en compte les paramètres spécifiques de genre et leurs options d'enseignement.

Les élèves ont visiblement progressé au niveau de la maîtrise de l'organisation globale du texte (division tripartite, articulation des idées), de la quantité et de la qualité de l'information, ainsi qu'au niveau de la mobilisation des expressions langagières adéquates, ainsi que nous pouvons l'observer dans l'exemple ci-dessous⁵ :

Fig. 2 - Élève A - Étape 1 : PI

[In my opinion, all citizens are equal and have self.]
 Many people when spend ^{WW} and street for people laugh and neither ^{WW} tell a ^{WW}
 simple "hello" and sometimes till if th known...

Fig. 3 - Élève A - Étape 2 : Reformulation de la PI

In my opinion, all citizens are equal, have the same right and the same duties.
 I don't agree ~~to~~ ^{to} discriminate someone who has some type of handicap or disability.
 Many people, when they walk on the streets, laugh and don't even say a simple
 "Hello" and sometimes you know. It is because of this kind of attitude that there
 is discrimination to such ^{WW} person. Some people may have a deficiency or disability but
 it doesn't prevent them of pursuing a normal life. They can be incapacitated but
 we end up having the same capacities.

Il est évident que le processus de l'évolution de la qualité des textes n'a pas été linéaire ni identique pour tous les élèves, raison pour laquelle il est nécessaire de définir d'autres SE pour travailler d'autres genres de l'argumentation selon une logique de différenciation des activités, en essayant, surtout, d'aider les élèves qui ont encore démontré beaucoup de difficultés dans la PF. En réalité, nous avons vérifié que les élèves les plus faibles ont démontré, dans la PF, une régression au niveau de l'articulation des phrases, de l'élaboration de phrases courtes possédant un sens et des fautes d'orthographe. On comprend bien ce phénomène si l'on pense que ces élèves sont encore incapables de gérer toutes les dimensions du processus et que notre enseignement est centré, fondamentalement, sur l'organisation globale et l'articulation entre paragraphes. D'ailleurs, comme ils ont écrit des textes plus longs, les fautes d'orthographe et de syntaxe ont augmenté aussi, étant donné que, d'une part, ils se sont retrouvés face à de nouvelles structures syntaxiques et, d'autre part, ils n'ont pas encore automatisé la connaissance orthographique des nouveaux mots.

Nous ne voudrions pas finaliser cette présentation sans souligner la motivation des élèves pendant tout le déroulement de cette expérience pédagogique, motivation relevée soit par eux-mêmes dans les questionnaires finales soit par les réflexions écrites des enseignants ; ceux-ci ont surtout souligné la nouveauté conférée par l'aide de certains outils, comme le *TM*, le *code de correction* et la *liste de vérification*. D'un autre côté, le fait que les textes ont été produits dans un contexte de projet avec une intentionnalité communicative a rendu possible cet effet motivationnel de l'échafaudage des aides prévues dans notre dispositif, la *séquence d'enseignement*.

Références bibliographiques

1. Bronckart, Jean-Paul 2008. La actividad verbal, las lenguas y la lengua - reflexiones teóricas e didácticas. In *Miradas y Voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües*. Barcelona : Grao.
2. Bronckart, Jean-Paul 1996. *Activité langagière, textes et discours pour un interactionisme socio-discursif*. Paris : Delachaux et Niestlé.
3. Capucho, M. F., Pereira, L. A., & Silva, M. P. C. 2012. Le développement d'une compétence plurilingue à l'école élémentaire - le cas de Chain Stories. In *Per un curriculum plurilingüe i pluricultural/Vers un curriculum plurilingue et pluriculturel*. Barcelona : Institut de Ciències de l'Educació y el Servei de Publicacions de Universitat Autònoma de Barcelona.
4. Cavanagh, Martine 2010. « Élaborer une séquence didactique en écriture : selon quels principes théoriques ? ». *Enjeux*. Printemps 2010, 77, pp. 83-114.
5. Chanquoy, L. 2009. Revision processes. In *The SAGE Handbook of Writing Development*. London : SAGE Publications Ltd.
6. Chenoweth, N. A., & Hayes, J. R. 2001. Fluency in Writing. Generating text in L1 and L2. *Written Communication*, 18(1), 80-98.
7. Coutinho, M. A., & Miranda, F. (2009). To describe genres: problems and strategies. In *Genre in a changing world* (pp. 35-55). Colorado and Indiana : Parlor Press and WAC Clearinghouse.
8. Guasch, Oriol 2000. La Expresión Escrita. In Ruiz Bikandi, Uri. *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid : Síntesis. 273-300.
9. Hayes, J. R. 1996. A new framework for understanding cognition and affect in writing. In *The science of writing theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Associates.
10. Marcuschi, L. A. 2005. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In *Gêneros textuais e ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro : Lucerna.
11. Pereira, L. A. & Cardoso, I. 2012. A Sequência de ensino como dispositivo didático para a aprendizagem da escrita num contexto de formação de professores. In *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes gêneros de textos*. Aveiro : Universidade de Aveiro.
12. Pereira, L. A. & Cardoso, I. 2011. *Ensinar a escrever com os Novos Programas de Português. 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto : ASA.
13. Pereira, L. A., & Araújo e Sá, M. H., Capucho, M. F. 2009. “Não podem ser três palavras porque em romeno só há duas” - Interação em sala de aula no contexto da didáctica integrada de línguas: o caso Chainstories. In *Interacció comunicativa i ensenyament de llengües. Grupo D'Interacció L'Ensenyament*. València : Universitat de València.
14. Reuter, Yves, & Colloque Théodile-Crel. 1998. *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque* (2e ed.). Bern : Peter Lang.
15. Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas : Editora Mercado de Letras.

16. Vollmer, H. J. 2006. Langues d'enseignement des disciplines scolaires. Etude préliminaire. Langues de scolarisation [Versão Eletrónica]. Retirado em 09-06-2011, de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/webpublications/Listpubl3_LangScol_FR.asp

¹ *Centre d'Investigation en Didactique et Technologie dans la Formation de Formateurs* - CIDTFF ; projet de recherche PTDC (CPE-CED/101009/2008), « *PROTEXTS : Teaching of texts production in Compulsory Education* », subventionné par la *Fondation pour la Science et la Technologie*, Programme COMPETE : FCOMP-01-0124-FEDER-009134, début le 02/05/2010.

² «Colaborar em práticas de ensino de competências de escrita: que possibilidades de desenvolvimento profissional?» - Projet «Línguas e Educação: construir e partilhar a formação» (PTDC/CED/68813/2006 - FCT) - <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/> (références bibliographiques disponibles en ligne).

³ Voir à ce propos l'analyse conduite sur les textes d'enseignants pendant la formation : Pereira, L. A., & Cardoso, I. (2010). Os textos de reflexão (livre) em contexto de formação de professores de escrita: Que género? Que mundos? Que desafios? In A. I. Andrade & A. S. Pinho (Eds.), *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto* (pp. 133-156). Aveiro: Universidade de Aveiro (voir en <http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/livro%20final.pdf>).

⁴ Cette analyse a été conduite par les enseignants qui devaient écrire un rapport de l'expérience pédagogique développée. En plus, les enseignants ont été aidés à communiquer les résultats de ces analyses à travers des résumés (Andrade, A. I., & Espinha, Â. (Eds.). 2009. *Línguas e Educação: uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção? Livro de resumos*. Aveiro: Universidade de Aveiro - http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/Livro%20de%20Resumos_julho2009.pdf) et des posters au colloque du Projet «Línguas e Educação: construir e partilhar a formação - Línguas e Educação: uma comunidade de desenvolvimento profissional em construção?» (http://linguaseeducacao.web.ua.pt/oficinas_gtc.html).

⁵ Notre objectif prioritaire dans cette contribution est celui de présenter un récit d'expérience pour l'enseignement de l'écriture et pas de faire une analyse des textes.