



**Résumé :** *Si, depuis les années soixante, les travaux de rhétorique contrastive s'emploient à comparer les traditions rhétoriques d'une communauté discursive à l'autre, ces travaux réalisés pour la plupart dans le domaine anglo-saxon s'intéressent relativement peu aux écrits en français. Dans cet article, je voudrais donc montrer comment certains genres discursifs pratiqués en France peuvent déconcerter des scripteurs provenant d'autres cultures éducatives. Les exemples de variation donnés sont issus de l'analyse de deux genres distincts, afin de mettre en lumière la singularité de chaque genre de discours.*

*Dans un deuxième temps, on s'interrogera sur les implications didactiques de cette variabilité culturelle des genres : cette dernière doit-elle faire l'objet d'un enseignement explicite et si oui comment ? On préconisera notamment la mise en place d'une approche interculturelle des genres dans l'enseignement de l'écrit en langue étrangère.*

**Mots-clés :** *genre, rhétorique contrastive, variabilité culturelle, production écrite en langue étrangère, approche interculturelle*

**Abstract :** *Since the Sixties, contrastive rhetoric has been comparing the rhetoric traditions from one discourse community to another. Unfortunately this research carried out predominantly by English speaking researchers does not tell us a lot about texts written in French. That's the reason why I would like to demonstrate in my paper that some discursive genres which are in use in France may disconcert the writers who come from other educational cultures. The examples of variation which will be given come from the analysis of two different genres, underlining the fact that each genre is unique.*

*Secondly, we will try to identify the pedagogical consequences of this cultural variability of genre: should this variability be explicitly taught to non-native learners and if so, how should it be taught? I will particularly recommend a cross-cultural approach when teaching second language writing.*

**Key words:** *genre, contrastive rhetoric, cultural variability, second language writing, cross-cultural approach*

## Introduction

Dès les années soixante, R. B. Kaplan (1966) s'est rendu compte, en analysant des textes écrits par des étudiants allophones, que la rédaction d'un texte en langue étrangère ne requiert pas uniquement une bonne connaissance du système de la langue (grammaire, lexicale, syntaxe), mais aussi d'autres compétences – notamment la cohésion et l'organisation textuelles – qui de plus sont susceptibles de varier d'une culture à l'autre. Comme on le sait, cette découverte importante a donné lieu aux travaux de rhétorique contrastive qui depuis lors, s'emploient à comparer les traditions rhétoriques d'une communauté discursive à l'autre. Cependant, ces travaux nés aux États-Unis et réalisés pour la plupart dans le domaine anglo-saxon, s'intéressent relativement peu aux écrits en français : ainsi, dans son ouvrage de synthèse sur la rhétorique contrastive, U. Connor (1996) qui a travaillé avec R. B. Kaplan, ne consacre aucun paragraphe au français alors qu'elle le fait pour huit langues différentes<sup>1</sup> : arabe, chinois, coréen, japonais, allemand, espagnol, finnois et tchèque.

C'est pourquoi, on voudrait ici montrer comment certains genres scripturaux pratiqués en France peuvent déconcerter les scripteurs provenant d'autres cultures éducatives. A cette fin, on a analysé les textes rédigés en français par des apprenants allophones, lors d'un cours de production écrite entraînant à la rédaction de textes relevant de deux genres différents, la continuation de récit et la dissertation. L'analyse de textes relevant de deux genres distincts présente l'avantage de mettre en évidence que les variations observées d'une communauté discursive à l'autre dépendent du genre à produire.

Dans un deuxième temps, on s'interrogera sur les implications didactiques des résultats de l'analyse. En effet, si les normes auxquels chaque genre obéit sont susceptibles de varier d'une culture éducative à l'autre, il convient sans doute qu'une telle variabilité fasse l'objet d'un enseignement explicite. Tout en mettant en évidence le caractère délicat d'une telle démarche, on se demandera donc quelles pourraient être les modalités d'un enseignement de la variabilité culturelle des genres.

## **1. Analyse de textes d'apprenants en français langue étrangère**

### **1.1. Protocole d'analyse et corpus**

On a choisi d'analyser des textes rédigés en langue étrangère, car conformément aux observations de la rhétorique contrastive, on a postulé que ces textes doivent d'une façon ou d'une autre contenir les traces d'une culture autre. Cependant, étant donné que les textes en langue étrangère sont d'une grande complexité et ne reproduisent pas seulement l'organisation rhétorique de la langue source du scripteur, mais qu'ils incorporent sans doute « un mélange des logiques et des rhétoriques des cultures de L1 et L2 » telles que ce dernier les connaît (Péry-Woodley 1993 : 51), on a procédé à l'analyse longitudinale de copies rédigées lors d'un cours d'expression écrite, en faisant l'hypothèse que les scripteurs devraient sans doute s'efforcer, d'une copie à l'autre, de se rapprocher de plus en plus de la culture cible : tout changement de stratégie dans la rédaction constitue donc un indice potentiel de la variabilité culturelle des genres.

Le corpus d'observation est constitué de 106 textes rédigés par des apprenants allophones de niveau C1, lors d'un cours en français portant soit sur les « techniques narratives », soit sur les « techniques argumentatives », au sein du Cours municipal d'adultes de Paris . Les textes à analyser relèvent donc de deux genres distincts : d'une part, la continuation de récit, exercice consistant à imaginer la suite d'un extrait de texte littéraire à dominante narrative et d'autre part, la dissertation, c'est-à-dire la discussion d'un sujet d'actualité ou le commentaire d'une citation d'auteur. Plus concrètement, le corpus comprend 52 suites de récits et 54 dissertations, chacun de ces exercices ayant été rédigé par 10 scripteurs ; si l'on ajoute enfin que l'un des scripteurs a participé aux deux cours et a donc rédigé aussi bien des récits que des dissertations, cela fait un total de 19 apprenants-scripteurs allophones.

Comme c'est souvent le cas pour les cours de français langue étrangère ayant lieu en France, les apprenants ne constituent pas un groupe linguistiquement homogène, car ils proviennent du monde entier : d'Europe (42%), d'Amérique du Sud (37%) mais aussi d'Asie (16%) et d'Océanie (5%).

### **1.2. L'analyse des continuations de récits**

Selon S. Léoni (1993), la part laissée à la créativité est beaucoup plus importante dans les exercices de rédaction proposés en Italie que dans ceux pratiqués en France, étant donné que ces derniers se font souvent à partir d'un autre texte qu'il s'agit de résumer ou de continuer : la continuation de récit constitue en effet un exercice assez contraignant, qui exige du scripteur le respect rigoureux des paramètres du récit à compléter (personnages et leurs caractéristiques, cadre spatio-

temporel, choix du narrateur, registre de langue, temps verbaux). De plus, d'autres travaux de rhétorique contrastive<sup>2</sup> montrent que certaines traditions rhétoriques admettent sans difficulté que les paragraphes d'un texte s'enchaînent par simple association d'idées (Takagaki 2002). Par conséquent, on peut faire l'hypothèse que nos scripteurs allophones n'étaient sans doute pas tous familiarisés avec un exercice aussi contraignant au début du cours sur les « techniques narratives », mais qu'ils ont dû ensuite chercher à améliorer l'adéquation des paramètres de leur récit à ceux du texte à continuer.

En effet, quand on observe l'évolution des continuations de récits de la plupart de nos scripteurs, on constate que, d'une copie à l'autre, les paramètres du récit d'origine sont de mieux en mieux respectés, à une exception près toutefois : le choix des temps verbaux.

Ceci nous amène à une particularité des récits rédigés en français : l'opposition aspectuelle passé simple / imparfait qui, selon les travaux de linguistique contrastive, n'existe pas dans toutes les langues (Wandruszka 1966). Il n'est donc pas étonnant que nos scripteurs fassent des erreurs dans l'emploi des temps du passé de leurs récits ; les erreurs les plus fréquentes concernent la « mise en relief » (Weinrich 1973) et l'expression de l'antériorité dans le passé.

Comme on le sait, le choix des temps verbaux et notamment celui des temps du passé, constitue un facteur important de cohésion textuelle. Or, on constate que huit apprenants sur dix parviennent à diminuer leur nombre d'erreurs sur ce point : ce faisant, ils se familiarisent avec les mécanismes de cohésion verbale en français. Par exemple, chez un apprenant germanophone dénommé Heimo, les occurrences d'erreurs dues à une mauvaise gestion de la mise en relief passent de deux dans ses trois premiers récits à une seule dans ses deux derniers textes, alors que le nombre de verbes au passé est plus important que dans ses textes antérieurs. L'apprenant hispanophone Edgardo, lui, réussit à éliminer toute erreur concernant l'expression de l'antériorité, alors que ce point occasionnait la moitié de ses erreurs sur les temps du passé ; les exemples 1 (avec une erreur) et 2 (sans erreur) illustrent bien ce changement :

(1) « Mais, lorsqu'on a enlevé un peu le bord de la couette du lit on s'est aperçu qu'il s'agissait d'un lit à roulettes que \* j'ai fait glisser involontairement pendant la nuit. »<sup>3</sup> (Edgardo, 4<sup>ème</sup> récit ; correction : j'avais fait glisser)

(2) « La décision montrée par le jeune homme a attiré l'attention d'autres marins qui avaient regardé la scène sans avoir bougé d'un centimètre. » (Edgardo, dernier récit)

Enfin, le dernier changement introduit par la majorité de nos apprenants scribes dans leurs récits porte également sur la cohésion, mais cette fois-ci sur la cohésion nominale : en effet, 50% d'entre eux utilisent plus de connecteurs<sup>4</sup> dans leur dernier texte que dans leur premier ; ces connecteurs sont avant tout des organisateurs temporels (ex : à ce moment-là, et ensuite, plus tard etc.), mais aussi des connecteurs argumentatifs (ex : donc, cependant, mais, puisque etc.).

Les changements opérés par nos scribes dans leurs récits se situent donc essentiellement à deux niveaux : celui de la cohérence (adéquation aux paramètres du récit à continuer) et de la cohésion aussi bien verbale (choix des temps du passé) que nominale (emploi des connecteurs).

### 1.3. L'analyse des dissertations

Selon certains travaux de rhétorique contrastive, les écrits d'apprentissage<sup>5</sup> français à dominante argumentative se distinguent de ceux pratiqués dans d'autres cultures éducatives par les traits suivants :

a. L'importance du plan et de la structuration (Takagaki 2002, Wlassof 1998, Leoni 1993) ;

b. La place de l'idée-force (ou thèse à défendre) : en fin de texte en France, alors qu'elle doit figurer en début de texte aux Etats-Unis (Donahue 2000) ;

c. Une moindre personnalisation et un plus grand effacement de la subjectivité du scribe (Takagaki 2002, Donahue 2000, Wlassof 1998, Leoni 1993) ;

d. Le rôle crucial des liens cohésifs (Takagaki 2000).

Il apparaît donc que les écrits argumentatifs peuvent varier d'une communauté discursive à l'autre, non seulement comme pour les récits, dans l'usage des procédés de cohésion (cf. d. ci-dessus), mais aussi au niveau rhétorique du plan de texte (enchaînement et ordre des idées ; cf. a. et b.) et au niveau énonciatif (cf. c.).

Les dissertations du corpus ont donc été analysées à ces trois niveaux.

C'est aux niveaux rhétorique et énonciatif que les apprenants-scribes introduisent les modifications les plus conséquentes dans leurs textes, au long du semestre. Ainsi, neuf scribes sur dix accordent une importance croissante au plan de texte et cherchent à le rendre visible au lecteur : certains qui ne le faisaient pas dans leur première dissertation, se mettent à distinguer différents paragraphes (Wolfgang, Vénézuélien ; Constanza, Argentine et Liang, Chinoise) ; d'autres renforcent le marquage typographique des parties (Fi, Allemande ; Yue Fang, Chinoise ; Marta O., Hongroise et à nouveau Constanza) ; d'autres enfin, insèrent en début de texte une séquence annonçant le plan qui va être suivi (Anele, Péruvienne ; Gosia, Polonaise et à nouveau Fi), comme le montre l'exemple 3 qui est extrait de la troisième dissertation de Anele :

(3) « Nous commencerons d'abord par faire un état des lieux et ensuite nous présenterons quelques propositions face à la problématique. » (Anele, extrait de sa 3<sup>ème</sup> dissertation)

Ajoutons que six scripteurs sur dix s'initient à l'introduction selon les normes de la dissertation à la française qui veulent notamment qu'une question soit posée à propos du sujet (problématique) mais que la réponse n'en soit donnée qu'en fin de texte. C'est ce que fait par exemple Constanza à partir de son troisième texte (ex 5), alors que jusque là elle avait l'habitude de répondre tout de suite à la question de la consigne (ex 4) :

(4) Consigne : L'adolescent a-t-il raison de ne pas partager les mêmes valeurs que l'adulte ?

« Oui, absolument. Il a raison de ne pas partager les mêmes valeurs que l'adulte... » (Constanza, début de la première dissertation)

(5) Consigne : Y a-t-il des guerres justes ?

« Aujourd'hui plus que jamais, il est pertinent de réfléchir sur la guerre comme une des manifestations humaines les plus déconcertantes (l'homme est le loup pour l'homme, dit l'adage populaire). L'histoire de l'humanité est tristement remplie d'exemples. On a eu l'occasion dernièrement, avec la guerre en Irak, de voir comment cette imaginerie de la « guerre juste » était mise en place.

Mais il faut discerner tout d'abord où la guerre trouve sa justesse et pourquoi pas, sa justice, sa raison d'être. » (Constanza, début de sa 3<sup>ème</sup> dissertation)

Au niveau énonciatif, l'analyse longitudinale des textes montre que presque tous les apprenants scripteurs (sauf un) introduisent dans leurs dissertations au moins une catégorie de marques de métadiscours textuel : des organisateurs textuels (ex : d'abord, ensuite, enfin) ou/et des énoncés explicitant leur démarche (ex : on va développer, nous commencerons par..., nous réfléchirons...) ou/et des marqueurs de reformulation (ex : c'est-à-dire, il s'agit), d'illustration (ex : comme par exemple, il suffit de penser à...) ou encore de citation (ex : affirme le journal X, comme dit Y).

Tout comme la structuration du texte, ces différents marqueurs permettent de guider le lecteur dans son travail de compréhension, comme l'exige le genre de la dissertation qui à cet égard est éminemment « didactique ».

Parallèlement à cette augmentation des marques de métadiscours textuel dans les dissertations des apprenants, on observe au contraire une diminution progressive des traces de métadiscours interpersonnel, c'est-à-dire le matériel linguistique permettant au scripteur d'exprimer des opinions et des sentiments personnels sur le contenu de l'énoncé et de s'adresser au lecteur. L'indice le plus fréquent d'effacement du locuteur est la disparition définitive du déictique « je » qui se fait souvent, dès le deuxième texte rédigé par l'apprenant (c'est le cas chez Anele, Gosia, Fi et Marta O.). Par quoi le « je » est-il remplacé ? Cela dépend des scripteurs et on observe trois cas de figure différents : Anele a la particularité d'avoir recours à un autre déictique, le « nous », qui jusqu'à son avant-dernier texte est plus souvent employé que le pronom « on » ; ce n'est que dans son dernier texte que l'apprenante remplace le « nous » par le « on ». D'autres scripteurs utilisent plus rapidement que Anele le « on », parfois dès la deuxième dissertation (par exemple Marta O.). D'autres enfin à l'instar de Fi remplacent le « je » par des tournures impersonnelles (ex : il est possible que...) ou par d'autres procédés permettant aussi de masquer le scripteur : un infinitif ou une nominalisation suivis d'un syntagme verbal et d'un subjectivème (ex : Se mettre d'accord... ne va jamais être évident) ou encore une tournure passive (ex : la question est à nouveau posée).

Un autre moyen de masquer le scripteur est de renoncer à s'adresser directement au lecteur : c'est ce que fait par exemple l'apprenante chinoise Zhiming qui ne renouvelle plus dans ses textes postérieurs un énoncé comme (6) avec lequel elle commence sa première dissertation :

(6) « La liberté tue la liberté. Ne soyez pas étonnés après avoir lu cette phrase. »  
(Zhiming, début de sa première dissertation)

Enfin, comme on l'a constaté dans les récits, la moitié des scripteurs augmentent leur recours aux connecteurs dans leurs dernières dissertations : il s'agit en premier lieu de connecteurs argumentatifs (64% des connecteurs relevés), puis d'organisateurs textuels (25%).

En résumé, l'analyse longitudinale des textes des apprenants scripteurs montre que la majorité de ces derniers s'efforce d'adopter de nouvelles normes de rédaction : les scripteurs de continuations de récits en s'efforçant de mieux respecter les paramètres du texte à compléter, se plient à un exercice d'écriture contraignant auquel ils n'étaient sans doute pas habitués ; de plus, ils apprennent peu à peu à gérer les mécanismes complexes de cohésion verbale (gestion des temps verbaux). Quant aux scripteurs de dissertations, ils s'initient à une structuration rigoureuse (enchaînement et ordre des idées) et à de nouvelles postures énonciatives : effacement du scripteur quand il s'agit d'exprimer son

opinion (objectivité), mais présence pour guider le lecteur dans le processus de compréhension. On constate également une augmentation du recours aux connecteurs dans les deux genres discursifs, mais qui, dans les deux cas, concerne un nombre un peu moins important de scripteurs : sans infirmer pour autant les travaux contrastifs selon lesquels les liens cohésifs joueraient un rôle important dans certains écrits pratiqués en France, ces résultats les nuancent toutefois, à moins qu'ils n'indiquent tout simplement que nos apprenants utilisaient déjà suffisamment de connecteurs en début de cours.

Quoi qu'il en soit cette analyse en montrant que les normes textuelles et discursives sont susceptibles de varier d'une communauté discursive à l'autre, nous amène à nous poser la deuxième question de cet article : cette variabilité doit-elle ou non faire l'objet d'un enseignement explicite et si oui, comment ?

## **2. Implications didactiques**

L'enseignement de la variabilité culturelle des genres est une question délicate, car il ne faudrait pas que les conventions culturelles régissant la production de textes deviennent des contraintes qui « relèvent d'une forme d'impérialisme linguistique » et qui inhiberaient la créativité du scripteur (Beacco, 2007 : 216). En effet, si l'apprenant allophone accepte en général sans sourciller de s'approprier un nouveau système linguistique, il peut en revanche ne pas comprendre qu'on lui impose certains modèles discursifs pour s'exprimer en langue étrangère, surtout s'il provient d'une culture où les contraintes discursives sont beaucoup moins strictes. Comment éviter cet écueil ?

### **2.1. Le choix des exercices et des consignes de rédaction**

Dans la mesure du possible, l'enseignant de langue étrangère aura intérêt à privilégier comme exercices de rédaction la réalisation de genres peu marqués culturellement parlant : par exemple, s'il désire que ses apprenants rédigent un texte à dominante argumentative, au lieu de leur demander de faire une dissertation qui, comme on vient de le voir est un genre peu connu dans d'autres cultures éducatives et obéissant qui plus est à des normes strictes, il pourra leur proposer, comme aux épreuves du DELF B2, de rédiger une prise de position argumentée, c'est-à-dire une sorte d'essai lui permettant d'exprimer son opinion sur un sujet sans avoir pour autant à respecter des règles rhétoriques et énonciatives trop contraignantes.

Concernant les textes à dominante narrative également, il existe des exercices plus ou moins contraignants et plus ou moins universels : étant donné que la continuation de récit ne semble pas être pratiquée partout, l'enseignant qui voudrait en faire rédiger une par ses apprenants devra veiller à bien expliciter les règles, notamment en les insérant dans les consignes de rédaction.



## **2.2. Une approche interculturelle des genres**

Si, en revanche, l'objectif d'apprentissage du cours de production écrite consiste à initier les apprenants allophones à la rédaction de genres discursifs qu'ils seront amenés à produire dans la langue cible et que ces genres s'avèrent marqués culturellement parlant, il sera alors nécessaire d'aborder la question de la variabilité culturelle des genres : par exemple, un étudiant allophone venu faire un master en France aura besoin de savoir comment rédiger son mémoire, une personne étrangère travaillant dans une entreprise française aura sans doute à rédiger des lettres commerciales etc. Or, ces genres sont régis par des normes discursives qui ne sont pas universelles. Une approche interculturelle des genres pourrait aider l'apprenant allophone à en prendre conscience. En quoi une telle démarche pourrait-elle consister ?

Il s'agirait par exemple de faire comparer à l'apprenant allophone deux textes relevant du même genre, l'un rédigé dans sa langue source et l'autre dans la langue cible en attirant son attention sur les différences non seulement au niveau linguistique, mais surtout au niveau de l'organisation des idées et de la cohésion textuelle. Ce faisant, l'apprenant découvre ainsi qu'il est l'héritier d'une tradition rhétorique particulière, ce qui est très valorisant.

## **2.3. S'appropriier les conventions des genres pratiqués dans la culture cible**

Une fois que l'apprenant a pris conscience que les normes discursives sont des conventions culturelles, il voit aussi mieux la nécessité de s'approprier celles de la culture cible. On peut alors mettre en place ce que J.-C. Beacco (2007) appelle la « production sur modèle », démarche qui comprend deux phases successives : un phase d'exposition au modèle de texte où il s'agira de repérer certaines caractéristiques du texte que l'apprenant aura à imiter ; puis un entraînement à la production d'un texte correspondant au modèle, c'est-à-dire un texte qui en respecte les caractéristiques repérées.

## **Conclusion**

L'analyse des textes rédigés par des apprenants allophones lors d'un cours de production écrite en français montre comment ces scripteurs s'efforcent de modifier leurs pratiques d'écriture et ce à différents niveaux : aux niveaux de la cohérence et de la cohésion pour rédiger des continuations de récits et surtout aux niveaux du plan de texte et de l'énonciation pour améliorer leurs dissertations. En introduisant ces modifications progressives dans leurs textes, ils cherchent à s'adapter à des normes textuelles et discursives qui leur étaient peu familières avant le cours d'expression écrite. Ce faisant, ils mettent en évidence que les normes régissant les genres sont susceptibles de varier d'une communauté discursive

à l'autre et qu'il convient donc d'en tenir compte en didactique de la production écrite en langue étrangère.

Cette prise en compte peut revêtir différentes formes : soit l'enseignant de langue étrangère prendra soin de faire travailler ses apprenants scripteurs sur des genres peu marqués culturellement parlant ; soit au contraire s'il doit les initier à la rédaction de genres nouveaux, il pourra mettre en place une approche interculturelle des genres, c'est-à-dire une approche impliquant un travail réflexif portant aussi bien sur les conventions discursives de la culture source que sur celles de la culture cible.

## Notes

<sup>1</sup> U. Connor classe les travaux de rhétorique contrastive par langue, car ces travaux prennent très souvent comme point de comparaison la langue utilisée pour rédiger un texte (en comparant par exemple un genre donné rédigé en chinois à un semblable rédigé en anglais). Même si cet article s'appuie sur ces travaux, je tiens cependant à souligner que je ne souscris pas totalement à cette vision des choses, car il me semble que les pratiques discursives ne dépendent pas seulement de la langue utilisée mais aussi d'autres facteurs et notamment de la culture éducative du scripteur. C'est pourquoi, dans la suite de l'article, il ne sera plus question de comparer des pratiques dans différentes langues, mais plutôt selon la communauté discursive du scripteur, notion que l'on peut définir comme une communauté partageant les règles de rédaction des différents genres.

<sup>2</sup> Bien que – comme on l'a dit en introduction – les travaux de rhétorique contrastive s'intéressant aux écrits en français soient rares, on en a trouvé pourtant quelques-uns qui nous ont permis d'élaborer nos hypothèses de départ et que nous citerons donc dans cet article.

<sup>3</sup> Les extraits des textes rédigés par les apprenants sont donnés entre guillemets ; ils apparaissent tels qu'ils ont été rédigés par leur auteur, hormis les erreurs d'orthographe et d'accord qui ont été corrigées par le chercheur ; l'astérisque indique que l'énoncé qui suit est grammaticalement incorrect.

<sup>4</sup> « Connecteurs » est pris ici dans un sens générique : toutes les unités linguistiques permettant de segmenter et de relier des propositions et des paquets de propositions (organiseurs temporels, organisateurs textuels, organisateurs spatiaux, connecteurs argumentatifs).

<sup>5</sup> Ecrits scolaires et universitaires.

## Bibliographie

Adam, J.-M. 1999. *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris : Nathan.

Beacco, J.-C. 2007. *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Connor, U. 1996. *Contrastive rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge University Press.

Donahue, C. 2000. *Genres, mouvements textuels, subjectivité dans les récits d'apprentissage académique : l'interprétation du discours des étudiants-écrivains américains et français*. Doctorat, Université Paris 5 – René Descartes, France.

Hidden, M.-O. 2008. *Variabilité culturelle des genres et didactique de la production écrite : analyse longitudinale de textes narratifs et argumentatifs rédigés par des apprenants de français langue étrangère*. Doctorat, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, France.

Kaplan, R. B. 1966. « Cultural thought patterns in inter-cultural education ». In *Language learning* n°16, P. 1-20.

Léoni, S. 1993. « Apprendre à écrire, apprendre à penser en France et en Italie ». In *Le français dans le monde* numéro spécial de février-mars 1993, P. 142-150.

Pery-Woodley, M.-P. 1993. *Les écrits dans l'apprentissage : clés pour analyser les productions des apprenants*. Paris : Hachette FLE.

Takagaki, Y. 2000. « Des phrases mais pas de communication. Problème de l'organisation textuelle chez les non occidentaux : le cas des Japonais ». In *Dialogues et cultures* n°44, p. 84-91.

Takagaki, Y. 2002. « La logique française est-elle universelle ? Etudes comparatives des organisations textuelles chez les Français et les Asiatiques ». In *Colloque International de Bangkok 2002*. Association thaïlandaise des professeurs de français, p. 185-195.

Wandruszka, M. 1966. « Les temps du passé en français et dans quelques langues vivantes ». In *Le français moderne* n°34, p. 3-18.

Weinrich, H. 1973. *Le temps. Le récit et le commentaire*. Traduit de l'allemand par M. Lacoste (Titre original : Tempus), Paris : Editions du Seuil.

Wlassof, M. 1998. « La dissertation française vue de Pologne ». In *Le français aujourd'hui* n°123, p. 91-95.