



HAL
open science

S'initier à la rédaction de textes d'étude et de recherche en français comme langue étrangère : spécificités et perspectives

Danielle Omer

► To cite this version:

Danielle Omer. S'initier à la rédaction de textes d'étude et de recherche en français comme langue étrangère : spécificités et perspectives. Radulescu St. Mihaela, Darbord Bernard, Solcan Angela. LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE – COMPOSANTE ESSENTIELLE DE LA FORMATION UNIVERSITAIRE, Editura Ars docendi, pp.147-162, 2010. hal-00462234

HAL Id: hal-00462234

<https://hal.science/hal-00462234>

Submitted on 8 Mar 2010

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.

S'initier à la rédaction de textes d'étude et de recherche en français comme langue étrangère : spécificités et perspectives¹.

Danielle Omer,
Université du Maine (Le Mans), laboratoire du LIUM

Résumé :

Dans cette étude il s'agit de comprendre une partie des problèmes auxquels les étudiants non francophones natifs, spécialistes de français, sont confrontés quand ils commencent à s'initier à la rédaction de textes d'étude et de recherche. Une comparaison avec les publics d'étudiants natifs, spécialistes de français, et une étude de cas sur un groupe d'étudiants chinois, spécialistes de français, permettent des éclairages sur les spécificités d'une telle initiation, lesquelles concernent les étudiants comme les enseignants.

Mots-clés : culture d'apprentissage, énonciation, étudiants francisants, formation des enseignants, méthodologie de la recherche, plagiat, rédaction de textes de recherche.

Abstract :

The goal of this study is to have a better understanding of the challenges faced by non native speakers of French, majored in French, who are starting to learn how to write academic texts. The specificities of such learning which are related to both the students and the professors will be highlighted through the comparison of native speakers of French, majored in French and the case study of Chinese students also majored in French.

Key words: learning culture, enunciation, non native speaker French majors, teacher education, research methodology, plagiarism, research paper writing.

La rédaction du mémoire de fin d'étude pour les étudiants francisants² : une activité commune à des publics très hétérogènes

Dans les universités en environnement non francophone ou non exclusivement francophone, beaucoup de départements qui forment les spécialistes de français, imposent aux étudiants en clôture de leur cursus de trois ou quatre voire cinq ans la rédaction d'un mémoire de fin d'étude en français. Ce mémoire qui, selon les contextes, comprend entre vingt et quatre-vingts pages est d'abord conçu puis considéré comme le premier travail important de recherche que les étudiants francisants doivent rédiger. Cet objectif commun à de très nombreux étudiants ayant le français comme langue étrangère (dorénavant français LE) durant leur initiation aux écrits de recherche masque une très grande hétérogénéité des publics. En effet, ceux-ci ont, pour plusieurs raisons, des compétences linguistiques et discursives rarement comparables.

Par exemple, des publics de francisants de langue maternelle romane ne sont pas assimilables à des publics de francisants de langue maternelle slave, encore moins à des publics de francisants de langue maternelle asiatique etc. etc. à cause de la proximité ou de l'éloignement linguistique de ces langues maternelles par rapport au français (Hu : 2004 : 82-83 pour l'exemple du chinois). A ces différences de nature purement linguistique, lesquelles ne constituent pas un obstacle particulier dans le cas du bilinguisme familial précoce (Deprez : 1994, Hélot : 2007 : 59-92) se combine le moment (l'âge) où commence à s'acquérir le français LE. Or, l'acquisition du français LE commence de plus en plus tardivement, car c'est l'anglais qui est maintenant choisi ou imposé massivement comme première langue étrangère à l'école. Des pays comme la Roumanie qui proposent un enseignement précoce du français dès l'école primaire sont rares, mais même dans ce cas, les classes ont du mal à se remplir car les parents préfèrent choisir l'anglais comme première langue étrangère (Nikolov & Curtain :

¹ Cette étude se situe dans le prolongement de celle menée dans Omer (2009). Elle s'appuie sur le même corpus d'entretiens.

² Le terme « francisant » pour désigner les étudiants qui se sont spécialisés dans l'étude du français mais qui ne sont pas d'origine francophone de par le milieu familial et la langue de scolarisation est préféré dans cette étude à celui de « romaniste » plus polysémique.

2003). Par conséquent le français est devenu presque toujours en Europe une deuxième langue étrangère proposée à l'apprentissage à des apprenants de l'enseignement secondaire âgés entre 13 et 16 ans selon les contextes éducatifs. Depuis quelques années, des études portent sur les modalités particulières d'apprentissage et d'enseignement de cette deuxième langue étrangère que l'on appelle la L3³, dans le système de numérotation par ordre d'acquisition. C'est la LE qui s'apprend après la langue dite de référence, celle qui correspond à la langue de scolarisation et qui est souvent aussi la langue maternelle (L1) et après la première langue étrangère (L2). Ces études se sont développées dans la mesure où les langues européennes traditionnellement enseignées comme langues étrangères se retrouvent systématiquement au rang de L3. L'allemand, l'espagnol et le français en sont les exemples les plus significatifs. Cette situation prévaut en Europe, mais en Asie une langue étrangère comme le français est en règle générale proposée à l'apprentissage beaucoup plus tardivement encore : au commencement de la première année d'université. Ainsi, en Chine, le français est-il toujours une L3 après l'anglais qui est la seule LE enseignée dans le secondaire (voir Xie : 2008 : 105-107). Dès lors, il est facile de comprendre combien la situation des étudiants francisants est disparate selon le contexte éducatif. Certains peuvent avoir appris le français comme première LE durant de nombreuses années dans le secondaire voire déjà dans le primaire, ils peuvent également être issus de classes bilingues où l'horaire de français est renforcé et où le français devient même langue d'enseignement dans certaines disciplines non linguistiques (DNL⁴) alors que d'autres, on vient de le voir, ne commencent qu'au niveau du supérieur. Au bout du compte, la plupart de ces étudiants auront à rédiger un mémoire de fin d'étude, c'est-à-dire un texte très long d'initiation à la recherche dans le domaine des lettres et des langues.

Si, pour certains de ces étudiants, les compétences linguistiques ne suffisent pas pour parvenir à rédiger un mémoire de fin d'étude d'une telle ampleur, les compétences discursives sont de surcroît toujours complètement défailtantes. En général, aucun entraînement aux écrits de recherche n'est proposé ; ni des écrits intermédiaires pour la rédaction du mémoire ne sont systématiquement planifiés, ni des travaux d'étude et de recherche antérieurs plus courts, dirigés de près par un enseignant spécialisé dans le domaine de la didactique de l'écrit dans l'enseignement supérieur, ne sont programmés. Le manque d'accompagnement des étudiants francisants, dans l'initiation à la rédaction de textes de recherche a très souvent pour conséquence des écrits fondés surtout sur la reprise et la reformulation minime de très longs passages de textes d'autrui, avec ou sans marquage particulier (formules introductives, guillemets, caractères italiques, indication du nom de l'auteur etc.). Ces deux activités rédactionnelles reposent sur l'utilisation fréquente de quelques techniques particulières qui servent à intégrer ces emprunts de telle sorte qu'ils deviennent compatibles avec le nouveau genre de texte-cible à générer. Par exemple, les emprunts sont mixés dans une alternance entre passages directement empruntés sans marquage citationnel et passages cités, ce qui permet une gestion sans effort de la pseudo hétérogénéité énonciative (Omer : 2005). Quand les documents pouvant servir à l'importation de passages de textes tiers en français manquent, les activités rédactionnelles des étudiants francisants peuvent se tourner vers la traduction (Omer : 2009).

D'après ce qui vient d'être exposé brièvement on pourrait penser que ce type d'écrits est une spécialité propre aux étudiants spécialistes du français (LE) et qu'eux seuls ont des difficultés pour s'initier à la rédaction de textes de recherche. Voyons maintenant ce qu'il en est, dans le système français, pour les étudiants spécialistes de français ayant le français comme langue

³ Voir pour le concept de L3 Cenoz, Hufeisen & Jessner (2001), Hufeisen & Neuner (2005).

⁴ Pour plus de détails sur la situation en Europe voir Eurydice (2006) et sur la situation dans le monde consulter MAEE et CIEP (depuis 2008).

maternelle et/ou de scolarisation (dorénavant LM ou natifs⁵). Comment s'initient-ils à la rédaction de textes d'étude et de recherche ? Comment rédigent-ils dans cette phase-là ?

L'état des lieux sur les premiers écrits de recherche des étudiants, spécialistes de français LM, en France.

Dans le système français et pour les étudiants natifs, la maîtrise des compétences linguistiques n'est plus un problème ; de plus, les genres discursifs académiques comme le commentaire de documents, la dissertation et la question de cours (Carton : 2002 : 169) ont été entraînés depuis le secondaire et servent encore dans le premier cycle à l'université (Donahue : 2008 : 90). Pourtant de nombreux problèmes subsistent et de nombreux autres surgissent quand les étudiants natifs doivent commencer à s'initier à l'écriture de recherche et à faire intervenir les « voix du dehors » selon l'expression de Boch & Grossmann (2001 : 91). L'hétérogénéité énonciative qui en résulte est rarement maîtrisée, quelquefois elle est tout simplement éludée. Lorsque les étudiants s'initient à un travail de recherche⁶, il leur est particulièrement difficile à la fois de trouver des sources, d'en faire un compte rendu synthétique tout en indiquant clairement les références ou encore de citer selon les critères recommandés. Les étudiants natifs, spécialistes de français, ont des difficultés à se positionner en tant que sujet énonciatif. Assez souvent, ils laissent la place à ceux à qui ils attribuent la véritable fonction d'auteur (autorité). Par exemple, Fanny Rinck (2006 : §§ 14-17) explique que, dans les parties théoriques d'un rapport de stage, les étudiants rédigent très souvent de nombreux passages en reprenant des textes d'autrui sans aucun signalement spécifique ce qui s'apparente à des pratiques plagiaires. Pour être capable de citer un ou plusieurs auteurs édités, il faut avoir un recul par rapport à sa propre énonciation, c'est-à-dire pouvoir assigner une place, dans le texte académique à rédiger, à son propre point de vue et une autre aux auteurs cités. Or, le scripteur novice dans la production d'un discours de recherche est rarement capable de dominer ainsi les variations énonciatives et tout particulièrement celles qui font autorité par rapport à la sienne propre. Il semble inévitable que l'étudiant ait tendance à reprendre tel quel un discours abouti tant sur le fond que sur la forme d'une autorité que l'étudiant vient souvent de découvrir avec éblouissement. Comment faire autrement ? Lui est-il possible de modaliser un point de vue qui s'affirme avec une telle supériorité rhétorique et conceptuelle ? Et sinon qu'est-il capable d'écrire d'autre ? D'ajouter en plus, de restreindre etc. ? De quelle manière ? L'embarras dans le manque de savoir-faire rédactionnel allié à des sentiments d'admiration pour les textes nouvellement découverts et à une sensation d'ignorance personnelle contribuent à faire en sorte que les discours des auteurs lus deviennent souvent ceux de l'étudiant par l'alchimie de l'appropriation. C'est pourquoi on peut souscrire entièrement à ce qu'écrit Paul Aron à savoir : « qu'en régime scolaire, le plagiat caractérise moins la fraude que le manque de maîtrise. » (2009 : 43). Dans cette constellation, la figure de l'auteur novice se cache derrière celle de l'auteur expert.

Ceci étant, il ne faut pas en déduire que les étudiants spécialistes de français LM seraient totalement incapables de convoquer le discours d'autrui autrement que par la reprise plagiaire. Boch & Grossmann classent « les modes de référence au discours d'autrui » (2002 : 43-44) en trois grandes catégories : l'évocation, souvent marquée par un nom propre et une date, la reformulation qui permet l'intégration de la parole d'autrui dans son propre discours, et la citation qui est plus ou moins autonome sur le plan énonciatif. D'après leur enquête, autant les

⁵ Il est entendu que *LM* ou *natif* englobera aussi tous les étudiants qui n'ont pas eu le français comme langue de communication familiale mais qui ont été complètement scolarisés en français et dans le système éducatif français. Ceci dans un souci de simplification car cette étude ne porte pas principalement sur ce public.

⁶ Les travaux de recherche appartiennent à des genres discursifs variés ce qui complique d'autant leur apprentissage (Boch & Grossmann : 2001 : 94).

chercheurs experts utilisent l'évocation autant les étudiants néophytes ne l'utilisent pas. Le mode de référence préféré de ces étudiants reste la citation, prototype de la référence au discours d'autrui dans les recommandations en matière de rédaction de textes de recherche. On constate de la sorte que les premiers écrits de recherche de ce public oscillent entre deux extrêmes : le masquage et l'exhibition des sources. L'un et l'autre forment les deux faces de la figure de l'auteur novice. Le masquage des sources tend à faire disparaître complètement le sujet énonciatif chancelant et dévalorisé au profit du discours d'une autorité considérée comme experte pouvant incarner avec assurance la figure de l'auteur. L'exhibition des sources apporte la preuve de la légitimité du discours théorique, de sa scientificité, l'objectif à atteindre, au détriment encore une fois d'une perte de substance pour la figure de l'auteur novice, retranché derrière ces pancartes brandies qui maintiennent en retrait son propre discours.

Si les étudiants français natifs connaissent ces difficultés d'ordre discursif alors qu'ils ont effectué toute leur scolarité en utilisant le même code linguistique et culturel, il semble logique que des étudiants pour qui le français est un deuxième ou troisième code dont l'apprentissage peut avoir débuté très tardivement aient des difficultés aggravées et distinctes. Non seulement le public des natifs ne se superpose pas à celui des francisants, même si on constate des similitudes, mais chaque public d'étudiants francisants a lui aussi une spécificité qu'il importe de bien comprendre. L'analyse de la diversité de ces publics plus que celle de leur ressemblance est un moyen de parvenir à la compréhension fine de leurs pratiques rédactionnelles, seule façon qui permette la mise en place d'un cursus d'aide opérante à la rédaction de textes de recherche. En plus de l'étude de leurs modalités d'accès à l'apprentissage du français, l'étude de leur culture d'apprentissage est essentielle pour comprendre aussi dans quel contexte rédactionnel ils écrivent. A titre d'illustration, le cas d'un groupe d'étudiants chinois francisants venus poursuivre leur spécialisation en France est analysé ci-dessous.

Le poids de la culture d'apprentissage dans les habitudes rédactionnelles : l'exemple particulier d'étudiants chinois

Cette enquête s'appuie sur un corpus de onze entretiens que j'ai réalisés respectivement à la fin de l'année universitaire en 2006 et 2009 avec les étudiants chinois inscrits en première année de master de didactique des langues, à l'université du Mans, en France. Tous ont suivi, en Chine, un cursus de licence en quatre ans (*benke*). Seule une des étudiantes n'est pas spécialiste de français, mais d'anglais.

Tableau 1 : Répartition des étudiants chinois selon la spécialisation en Chine et l'année d'inscription au Mans

En Chine	2005/2006 Le Mans	2008/2009 Le Mans
<i>Benke</i> français	3*	7**
<i>Benke</i> anglais		1***

* E1, université de langues étrangères de Dalian ; E2, université Fu-Jen à Taipei (Taiwan) ; E3, institut des langues étrangères de Xi'an.

** E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, université normale du Sichuan à Chengdu.

*** E11, université de Jilin à Changchun, a commencé le français en 3^e année d'étude en Chine. En 2007/2008 a passé un an au CUEF de l'Université de Perpignan pour perfectionner le français.

Ces étudiants, grands débutants en français lors de leur entrée à l'université en Chine, n'ont pas eu l'occasion d'écrire régulièrement dans leur langue de spécialisation avant de rédiger

leur mémoire de fin d'étude pour l'obtention de la licence⁷. Quand les rares occasions se présentaient, ils rédigeaient, selon les universités, des textes courts de 50 à 200 mots durant les deux premières années ; de 200 à 500 mots en troisième année (Voir pour plus de détails Omer : 2009). Ce manque d'entraînement à la rédaction de textes constitue un premier handicap majeur à la réussite de la rédaction en autonomie du mémoire. A cette situation, il faut ajouter le fait que le français est souvent choisi à contrecœur car c'est le seul moyen d'être à l'université quand on n'obtient pas les notes suffisantes pour faire de l'anglais (Xie : 2008 : 113-116). En effet, même si le système d'entrée à l'université en Chine devient plus facile (il y a plus de places offertes et les universités s'agrandissent et/ou se multiplient), la plupart des étudiants voulant étudier une langue étrangère préféreraient choisir l'anglais, mais souvent le nombre de points obtenu au Gao Kao (examen très difficile à la fin du secondaire qui sert d'examen d'entrée à l'université) ne leur permet pas. Ils doivent alors choisir une autre langue (allemand, français, japonais, russe). Ce manque éventuel de motivation au départ peut constituer un deuxième handicap dans la mesure où ces étudiants ne pourront pas mobiliser leur motivation interne (Dörnyei : 2003). En 4^e année, sans transition ni entraînement particulier, ces étudiants ont dû rédiger en français (en anglais pour E11) un mémoire de fin d'études d'une vingtaine de pages à l'université normale du Sichuan, voire plus dans d'autres universités. Ce mémoire, dont le sujet est choisi dans une liste présentée par les enseignants ou proposé oralement par eux, donne lieu à soutenance à la fin de l'année. Les sujets proposés sont divers quelquefois totalement en dehors du domaine des études poursuivies (Voir Omer : 2009).

Lors de la réalisation des entretiens, j'ai notamment cherché à savoir comment ces étudiants décrivaient et catégorisaient leurs pratiques rédactionnelles liées à leur mémoire de fin d'étude en Chine. Ces évaluations ont parfois été exprimées a) au moment où le sujet portait uniquement sur la rédaction du mémoire en Chine et b) spontanément au moment où je leur ai demandé de comparer la rédaction des dossiers⁸ de master au Mans à celle du mémoire.

Voici tout d'abord un extrait de l'entretien avec E1 :

Extrait 1⁹ :

[...]

DO : mais alors si vous comparez le le mémoire que vous avez fait là-bas en Chine [E1 : mm] et les dossiers ici qu'est-ce qui vous semble plus difficile↗

E1 : + le dossier ici je c'est c'est moi qui qui l'ai tout écrit [DO : mm] oui

DO : et là-bas↗=

E1 : =là-bas franchement <pouffe très brièvement> j'ai j'ai beaucoup euh comment dire recopié les livres sur internet les documents=

DO : =et tout le monde faisait ça↗=

⁷ Dans ce groupe, E2 (Taiwan) constitue une exception parce que son cursus comportait des cours de composition française deux fois par semaine. Par contre, elle n'a pas eu l'obligation de rédiger un mémoire de fin d'étude.

⁸ On appelle dossier, des travaux d'étude (entre 8 et 20 pages) que les étudiants rédigent, durant la première année de master de didactique des langues au Mans. En tout, ils rédigent une douzaine de dossiers correspondant à chacun des cours qu'ils suivent (Voir Omer : 2009).

⁹ Conventions de transcription :

<rires>	Entre <> : description d'éléments para-verbaux ou non-verbaux.
les DOSSIERS	Les majuscules indiquent une prononciation où les syllabes sont mieux détachées que lors des énoncés environnants et où l'intensité est légèrement plus forte.
+	Pause (+ / ++ /+++ pauses plus longues).
↗ ↘	La courbe intonative du groupe rythmique est globalement montante ou descendante.
[E1 : oui]	Les chevauchements sont indiqués entre crochets et italiques.
ja (?)	Le signe (?) indique une séquence précédente incertaine.
DO et là-bas↗= E1 = là-bas franch	E1 enchaîne immédiatement, sans la moindre pause, sur les paroles de DO.

E1 : =je pense
DO : ouais ah vous n'êtes pas sûre parce que personne n'en parle↗
E1 : oueu mm...
DO : c'est une pratique un peu euh clandestine un peu cachée↗
E1 : mm mm non mais franchement on parle de ça c'est
DO : on en parle [**E1** : *oui c'est...*] mais il ne faut pas le dire [**E1** : *c'est pour tout le monde*] il ne faut pas le dire aux professeurs↗
E1 : si le professeur les professeurs le sait le savent [**DO** : *le savent oui*] mais mais là-bas euh (inaudible) comment dire par rapport à la façon d'apprendre on n'a pas ce cet ten-tenvironnement [**DO** : *mm*] c'est très difficile je pense à rédiger un dossier de trente trente pages pour pour un étudiant
 [...]

Malgré mon insistance constante dans ce passage à vouloir criminaliser la pratique du plagiat, l'étudiante E1 explique très calmement mais aussi très fermement, avec une intensité phonique toutefois beaucoup plus faible que la mienne, que le recours aux réemplois de textes déjà existants est une pratique courante, connue et entérinée par les étudiants comme par les enseignants. Elle oppose ce type de rédaction à celui qu'elle a pratiqué pour le dossier qui sert de support à l'entretien « le dossier ici je c'est c'est moi qui qui l'ai tout écrit ». Elle refuse en quelque sorte de se déclarer auteur pour le mémoire alors qu'elle revendique cette condition pour le dossier.

Voici maintenant deux extraits successifs de l'entretien avec E4 :

Extrait 2 :

[...]
 DO : comment vous avez fait↗
E4 : euh +++ c'est sur internet ou à la bibliothèque mais la plupart des documents c'est en chinois donc on doit lire en chinois et après on traduit en français
DO : vous traduisez en français↘ est-ce que vous avez l'impression que votre mémoire c'est COMME une traduction un peu↗
E4 : ++ euh euh + oui euh certaines parties c'est comme une traduction <rire gêné et long de E4>
 [**DO** : *oui oui oui oui oui mm*]
 [...]

Dans ce premier extrait, je cherche à comprendre comment E4 a rédigé son mémoire en Chine¹⁰. Bien qu'on puisse déduire d'après ses propres paroles que le mémoire soit une traduction, E4 préfère restreindre la traduction à « certaines parties » seulement. Elle préfère également reprendre mes paroles « comme une traduction » qui atténuent la catégorisation et range le mémoire dans la catégorie hybride *pas vraiment de la traduction* ce qui est plus valorisant. Il faut en outre noter le rire gêné de E4 lorsqu'elle prononce ces mots.

Extrait 3 :

[...]
 DO : et ça vous trouvez que c'est plus ++ c'est plus complexe que le mémoire à faire en Chine↗=
E4 : =oui c'est plus complexe <rire violent de E4 au moment où elle prononce « complexe »>
DO : pourquoi vous riez↗
E4 : parce que + en Chine les mémoires les étudiants plutôt c'est traduire c'est vraiment c'est traduire
 [**DO** : *ah + traduire mm*] oui mais mais les dossiers c'est créer par nous mêmes [**DO** : *mm*] donc on doit prendre plus de temps plus de temps
DO : ah oui ça ça vous demande plus de temps
E4 : oui
 [...]

L'étudiante E4 est prise d'un rire très violent lorsqu'elle entend que je cherche à établir une gradation (« plus complexe ») entre le mémoire et les dossiers. Ce rire indique combien la comparaison lui semble saugrenue et farfelue tant, selon elle, les deux rédactions diffèrent par leur nature. En fait, pour elle, ce n'est pas comparable, car il s'agit dans un cas d'une

¹⁰ sujet : comparaison entre les débouchés professionnels pour les diplômés d'anglais et pour les diplômés de français.

traduction et dans l'autre d'une création. Il faut noter qu'elle ne parle pas en son nom propre mais qu'elle généralise les pratiques rédactionnelles en Chine et en France à tous les étudiants concernés. On remarque la différence de réaction de E4 selon que le point de vue se focalise uniquement sur le mémoire, dans le premier extrait, ou sur la comparaison entre le mémoire et les dossiers dans le deuxième extrait. A chaque fois E4 est prise de rire, mais les deux ne sont pas du tout comparables.

Dans le premier extrait, E4 qui a hésité longtemps avant de commencer à répondre, produit un rire étouffé qu'elle cherche à réfréner. Il semble que la nouvelle catégorisation « comme une traduction » déclenche son hilarité. Il est difficile de savoir pourquoi. Le fait que je prenne des précautions pour recatégoriser « une traduction » en « comme une traduction » l'amuse peut-être puisque dans ses propres explications elle n'a pas semblé en faire un mystère. On note cependant qu'elle restreint dans ce passage la catégorie « presque une traduction » à « certaines parties ». En fin de compte, E4 non plus ne semble pas vouloir catégoriser tout le mémoire comme une traduction. Dans le deuxième extrait, le thème porte avant tout sur la rédaction des dossiers et moins sur la rédaction du mémoire. La retenue n'est alors plus de mise pour catégoriser le mémoire, production d'une époque révolue pour E4. La prononciation du mot « complexe » a agi comme la goutte d'eau qui fait déborder le vase. Passons maintenant à un extrait de l'entretien avec E5 :

Extrait n°4 :

[...]

DO : alors est-ce que vous voyez une différence entre le mémoire en Chine et les dossiers en France ↗
est-ce que pour vous il y a des différences ↗

E5 : oui mais bien sûr il y a des différences euh tout d'abord euh ici on on pense en français c'est pas euh c'est pas comme euh comme j'ai fait en Chine j'ai j'ai tout d'abord j'ai fait un j'ai fait un résumé chinois et puis je fais euh je fais euh le français ++ <pause et pouffement de rire bref et discret > mais ici on doit on doit penser en français oui

DO : oui + alors euh c'est la grande différence pour vous ↗

E5 : euh oui parce que vous savez la traduction c'est c'est une autre chose c'est pas c'est pas euh rédiger directement un mémoire [**DO :** ah oui mm mm]

[...]

Ici, E5 explique indirectement qu'il a rédigé le mémoire en Chine en traduisant des documents, alors que durant la longue phase de l'entretien, qui portait uniquement sur les modalités de rédaction du mémoire, E5 est toujours resté très évasif sur ses propres modalités rédactionnelles. Il a écarté, par exemple, l'utilisation de la technique de la traduction pour la rédaction de son mémoire que je suggérais à un moment. Dans cet extrait, un léger pouffement de rire, vite stoppé, est déclenché après la prononciation de l'énoncé « je fais euh le français ». Une fois de plus il est difficile d'en comprendre la raison (gêne à mon égard ? Peut-il caractériser son mémoire comme du français ? Amusement pour lui-même ?) mais, dans la mesure où les rires ont été très rares dans l'entretien avec E5, ceux qui se déclenchent, même modestes, méritent d'être mentionnés, car ils sont les réceptacles d'une partie du propos non dite verbalement et constituent quelquefois de petites énigmes.

Voici un dernier extrait, celui de l'entretien avec E11 :

Extrait 5 :

[...]

DO : et vous en avez trouvé ↗ des informations ↗

E11 : oui

DO : en en anglais ou en chinois ou ↗

E11 : en + les deux

DO : les deux oui [**E11 :** mm] alors + comment vous avez fait pour euh transformer ces informations en chinois en anglais + DANS VOTRE TEXTE ++ vous avez traduit vous avez=

E11 : =oui seulement traduit [**DO :** oui] euh euh traduit c'est euh quand j'ai com c'est ça dépend <léger rire bref> j'ai compris ou pas

DO : expliquez-moi

E11: euh ja (?) si je comprends bien je porte mieux le moi même si je ne comprends pas <rire gêné>
 j'uti je j'utilise directement= <rire gêné>
 DO : =oui alors vous utilisez directement quand c'est du chinois vous traduisez en anglais [E11: mm]
 et quand c'est de l'anglais [E11: oui je] vous prenez directement [E11: mm] bon hmm=
 E11: =mais le prof nous cons nous donne le conseil c'est euh c'est obligatoire de changer de changer
 la place des mots
 DO : + il a dit comme ça↗ [E11: c'est (?)]
 E11: oui [DO: oui + mm]
 [...]

E11 étant spécialiste d'anglais, les questions que je lui pose sur son mémoire en Chine concernent bien évidemment la rédaction en anglais. Je crois qu'il faut comprendre que E11 a rédigé son mémoire en anglais en traduisant certaines parties à partir de documents en chinois et qu'elle a pour le reste directement emprunté des passages à des textes publiés en anglais, tout particulièrement quand elle avait des difficultés de compréhension. Le passage n'est pas vraiment clair, d'une part parce que E11 a de plus grosses difficultés d'expression que ses collègues et que, d'autre part, elle est gênée pour expliquer ce qu'elle empruntait directement quand elle ne comprenait pas. Selon toute logique, ce ne pouvait être que de l'anglais ; simplement, c'est moi qui l'affirme et non elle. D'ailleurs, à ce moment-là, elle éprouve le besoin d'ajouter immédiatement que son directeur de mémoire avait donné pour consigne « de changer la place des mots » dans le texte emprunté. On peut comprendre cette précision comme un essai pour atténuer mes propos très (trop) directs.

Selon les extraits de ces quatre étudiants, le mémoire de fin d'étude en Chine a été entièrement rédigé grâce à diverses techniques d'emprunt à des textes tiers déjà édités, soit par la technique de la traduction de documents chinois vers la langue-cible, soit par des emprunts directs littéraires, ou reformulés légèrement, en langue-cible. Pourtant ces quatre étudiants ne portent pas tous *a posteriori* un jugement comparable sur la valeur de ces techniques pour rédiger un travail de recherche.

- Je propose de circonscrire d'abord un premier grand groupe de cinq étudiants qui portent un jugement très négatif sur le travail de rédaction du mémoire et qui valorisent beaucoup celui des dossiers en première année de master. Les extraits d'entretien de E1 et E4 représentent ce groupe. A ces deux-là, il faut ajouter E9, E10 et E11¹¹.

- Je forme un deuxième groupe de trois étudiants avec ceux qui reconnaissent qu'il y a des différences entre la rédaction du mémoire et celle des dossiers mais qui ne portent aucun jugement négatif ou positif sur l'une ou l'autre. L'extrait de l'entretien avec E5 est représentatif. A lui, il faut ajouter E3 et E8.

- Dans le dernier groupe, j'ai placé E6 et E7 qui ne mentionnent ni la technique de la traduction ni celle des emprunts littéraires directs en langue-cible. E7, par exemple, affirme qu'il n'y a pas de différence entre le mémoire et les dossiers car les deux sont des textes et E6 se plaint seulement de ne pas avoir eu d'aide pour la rédaction des dossiers alors qu'elle en a eu beaucoup de la part du professeur pour celle du mémoire.

- Enfin, E2 (Taiwan) est hors profil.

Conclusion

On constate que huit étudiants sur les dix qui ont rédigé un mémoire de fin d'étude en Chine déclarent l'avoir rédigé par emprunt à des textes édités en utilisant soit la traduction soit les emprunts directs littéraires et/ou légèrement reformulés. On peut noter que les deux étudiantes (E6 et E7) qui n'ont pas signalé avoir utilisé la traduction et/ou l'emprunt direct font partie de

¹¹ E11 porte un jugement de cet ordre non pas dans l'extrait transcrit ici mais plus loin dans l'entretien lorsqu'elle compare la rédaction du mémoire à celle des dossiers. (DO : alors est-ce que vous voyez une différence entre les dossiers ici et le mémoire en Chine↗ E11 : <les paroles sont prononcées avec un rire contenu mais très audible> le mémoire en Chine c'est c'est plus SIMPLE qu'ici)

la même promotion que E4, E5, E8, E9 et E10, lesquels ont tous expliqué de diverses manières qu'ils avaient utilisé ces techniques. On peut donc supposer que E6 et E7 se sont elles aussi servi de la traduction et/ou de l'emprunt littéral pour écrire leur mémoire de fin d'étude.

Apparemment, ces techniques sont courantes et admises par les enseignants. Dans ce contexte, il faut comprendre que les étudiants chinois qui n'ont pas d'entraînement dans la rédaction de textes en général et encore moins dans celle d'un texte d'étude et de recherche ne sont pas capables de rédiger en autonomie ou en semi-autonomie. D'ailleurs comment le pourraient-ils après un apprentissage de quatre ans seulement d'une langue extrêmement éloignée de la leur ? De plus, ce n'est pas ce qui leur est vraiment demandé puisque les enseignants, selon les déclarations de plusieurs étudiants, recommandent de reformuler *a minima* des textes-modèles. De ce fait, on comprend mieux pourquoi E3 déclare à propos du dossier qu'elle a eu à rédiger avec moi en première année de master :

E3 : je croyais que vous allez nous donner <rire gêné de E3> euh un modèle de dossier [DO : oui] je crois que je fais des phrases d'après le modèle

En somme, la culture d'apprentissage des étudiants chinois renforce et encourage encore plus les stratégies *spontanées* de réutilisation de textes existants qui peuvent être activées quand ces étudiants sont dans l'incapacité de remplir la tâche qui leur est demandée : écrire un texte théorique long sans avoir appris à le faire.

Il reste à expliquer pourquoi une majorité dans ce groupe d'étudiants considère avec fierté avoir créé des dossiers (c'est un verbe qu'ils utilisent fréquemment quand ils décrivent les activités rédactionnelles liées à la confection des dossiers de master) alors que pour les enseignants, du côté français, les textes de ces dossiers rédigés durant la première année au Mans semblent tous n'être que du très mauvais plagiat, du moins par rapport aux critères que la culture scolaire et universitaire européenne a imposés. Chaque partie sous l'influence de son statut, de son expérience et de sa culture d'apprentissage a des arguments et des points de vue compréhensibles. Pour cette raison, il est important pour l'enseignant de prendre en compte l'auto-évaluation de ces étudiants parce que c'est ce qui lui permet de comprendre que les dossiers, par exemple, sont à apprécier par rapport au texte précédent (ici le mémoire en Chine) et à la plus-value qu'ils réalisent du point de vue des étudiants chinois. Certains parmi eux ont expérimenté avec un sentiment de réussite des procédures de rédaction de textes nouvelles (existence de consignes, sujets en rapport avec le contenu des cours, échanges en groupe, enquêtes préparatoires de terrain, obligation de composition et de structuration du texte etc. selon les objectifs des dossiers à rédiger). Ce sont ces nouveautés que quelques étudiants ont fortement appréciées et qui leur ont fait reléguer le passif des réemplois plagiaires au second plan dans leurs réseaux de représentations. En écoutant le discours auto-évaluateur des étudiants, l'enseignant arrive à mieux situer la production textuelle présente de ceux qu'il suit par rapport à des productions antérieures. C'est aussi de cette manière qu'il peut mesurer comment avance le travail d'initiation à la rédaction de textes de recherche et qu'il évite de se fier uniquement à ses seules capacités évaluatrices trop souvent fondées sur des normes modèles hors de la portée des étudiants qu'il dirige.

Sans aucunement prétendre épuiser les spécificités des publics d'étudiants francisants, cet article vise à documenter des pratiques rédactionnelles à partir d'une étude de cas pour espérer conforter quelques pratiques didactiques en matière de méthodologie de la recherche en direction des publics étudiés. C'est pourquoi j'espère avoir montré quelle que soit la configuration du contexte éducatif, combien il est essentiel pour qu'il y ait une initiation véritable à la rédaction d'un genre de texte de recherche de tenir compte des capacités rédactionnelles du public au départ, de suivre activement les étudiants durant les étapes préparatoires en leur faisant chercher les ressources dont ils ont besoin puis établir la bibliographie et/ou les éléments du corpus et/ou les échantillons à collecter etc. selon les objectifs du travail particulier à réaliser. Il est essentiel également que la structuration du texte

soit discutée en groupe et exposée. Ensuite la rédaction du texte lui-même doit pouvoir bénéficier de l'aide de tuteurs et faire l'objet de lectures critiques par des tiers. Les questions de l'hétérogénéité énonciative c'est-à-dire de l'alternance entre le discours propre de l'étudiant et celui des auteurs externes convoqués doivent faire l'objet d'entraînements particuliers. Ces étayages didactiques conduisent les étudiants francisants à se construire pas à pas une compétence dans le domaine de la rédaction de textes de recherche ; ils conduisent aussi les enseignants à acquérir une compétence durant le nécessaire travail de longue haleine que la direction et le suivi des travaux de recherche requièrent.

Références

- Aron Paul, (2009) : « Des interdits qui méritent d'être discutés. Réflexions d'un enseignant en lettres sur l'imitation et le plagiat » dans *Copié-collé...Former à l'utilisation critique et responsable de la formation*. Actes du colloque tenu à Bruxelles le 31 mars 2009, pp 31-43 [<http://www.ulb.ac.be/poluniv-bxl/pole/actes.pdf>].
- Boch Françoise & Grossmann Francis, (2001), « De l'usage des citations dans le discours théorique. Des constats aux propositions didactiques », *Apprendre à citer le discours d'autrui, Lidil* n°24, pp. 91-111.
- Boch Françoise & Grossmann Francis, (2002), « Se référer au discours d'autrui : comparaison entre experts et néophytes », *L'écrit dans l'enseignement supérieur, Enjeux* 54, II, Namur, Cedocef, pp. 41-51.
- Carton Francis, (2002), « Discours des enseignants d'université sur la compétence en expression écrite de leurs étudiants » dans Pollet Marie-Christine & Boch Françoise (éds.), *L'écrit dans l'enseignement supérieur. Enjeux* 53, I, Namur, Cedocef, pp. 162-175.
- Cenoz Jasone, Hufeisen Britta & Jessner Ulrike (éds.), (2001), *Cross-linguistic influence in third language acquisition. Psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- Deprez Christine, (1994), *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris, Didier.
- Donahue Christiane, (2008), *Ecrire à l'université. Analyse comparée en France et aux Etats-Unis*, Lille, Septentrion.
- Dörnyei Zoltan (éd.). (2003). *Attitudes, orientations and motivations in language learning*. Oxford, Blackwell.
- Eurydice, (2006), *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, Bruxelles, Commission européenne. [http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/071FR/011_tof_071FR].
- Hélot Christine, (2007), *Du bilinguisme en famille au plurilinguisme à l'école*, Paris, L'Harmattan.
- Hu Yu, (2004), *Le métier d'étudiant étranger : le cas des étudiants chinois non spécialistes de français en France*, Thèse de doctorat, Université de Paris-Sorbonne Nouvelle.
- Hufeisen Britta & Neuner Gehrard, (2005), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach English*, Strasbourg, Editions du Conseil de l'Europe.
- MAEE & CIEP (depuis 2008), *Le fil du bilingue*, site internet [<http://lefiledubilingue.org>].
- Nikolov Marianne & Curtain Helena, (2003), *Un apprentissage précoce : les jeunes apprenants et les langues vivantes en Europe et ailleurs*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Omer Danielle, (2005), « De l'usage de la citation et du plagiat dans les productions écrites des étudiants francisants : l'exemple en Roumanie » dans Mennan Zeynep (éd) : *Francophonie en Turquie, dans les pays balkaniques et de l'Europe orientale. Les cahiers du Bosphore* XL, Istanbul, Editions ISIS, pp. 509-518. [<http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/41/58/23/PDF/omerarticle.pdf>].
- Omer Danielle, (2009), « Plagier ou apprendre à rédiger des textes longs ? » dans *Discours rapporté, citation et pratiques sémiotiques, Actes du colloque de Nice*. [http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/41/56/07/PDF/omer_article.pdf].
- Rinck Fanny, (2006), « Gestion de la polyphonie et figure de l'auteur dans les parties théoriques de Rapports de stage », *Lidil* n°34. [<http://lidil.revues.org/index2.html>].
- Xie Yong, (2008), *Trajectoires de Chinois et représentations de la France. Pour une compétence interculturelle sino-française*, Préface de G. Zarate, Paris, L'Harmattan.