



APPRENDRE À RÉDIGER UN TEXTE EN FRANÇAIS L2 Analyse longitudinale de copies d'apprenants

Marie-Odile Hidden

► To cite this version:

Marie-Odile Hidden. APPRENDRE À RÉDIGER UN TEXTE EN FRANÇAIS L2 Analyse longitudinale de copies d'apprenants. Acquisition et Interaction en Langue Etrangère, 2008. hal-01840935

HAL Id: hal-01840935

<https://hal.science/hal-01840935>

Submitted on 16 Jul 2018

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.

APPRENDRE À RÉDIGER UN TEXTE EN FRANÇAIS L2

Analyse longitudinale de copies d'apprenants

Marie-Odile HIDDEN¹

(Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle)

RÉSUMÉ

Cet article tente de décrire comment des scripteurs allophones d'origines très diverses apprennent à rédiger un texte en français langue étrangère. Prenant appui sur les travaux de rhétorique contrastive, on cherche à montrer que les modèles textuels varient d'une culture éducative à l'autre et que la variable L1 n'est pas la seule permettant d'expliquer les variations affectant l'élaboration textuelle et discursive.

Dans ce but, on a recueilli et analysé des copies rédigées par des apprenants en L2 ayant participé, à Paris, à un cours sur l'argumentation écrite en français et dont certains partagent la même L1. L'article présente les résultats d'une partie de l'analyse, celle du métadiscours.

(Mots-clés : rhétorique contrastive, modèles textuels, métadiscours)

Introduction

Lorsqu'il doit enseigner la production écrite en langue étrangère, l'enseignant est généralement conscient que les difficultés auxquelles ses apprenants seront sans doute confrontés dépendront pour une large part de leur langue d'origine respective : ainsi, pour prendre un exemple caricatural, mais bien réel dans les cours de français langue étrangère (désormais FLE) en France, un apprenant hispanophone n'aura sans doute pas les mêmes problèmes qu'un apprenant sinophone pour rédiger un texte en français.

Cependant, ce même enseignant ne se rend pas toujours compte que la disparité existant entre ses élèves ne s'arrête pas là : en plus de la disparité linguistique, il existe sans doute aussi une disparité culturelle ; autrement dit, on peut faire les deux hypothèses suivantes : (1) les apprenants allophones n'ont pas forcément été familiarisés avec les modèles textuels pratiqués dans la langue cible ; (2) la connaissance des modèles textuels peut également varier entre des scripteurs partageant la même L1.

¹ marieodile.hidden@free.fr

Selon les travaux de rhétorique contrastive initiés par Kaplan (1966), cette disparité transparaît dans les textes rédigés par des apprenants en langue étrangère et ces textes contiennent donc les traces d'une culture rhétorique et discursive autre. Un moyen de repérer ces traces serait de chercher les changements opérés par l'apprenant pendant un cours visant à améliorer la production écrite. A cette fin, on a recueilli les productions réalisées par des apprenants allophones lors d'un cours dit « d'expression écrite » qui a eu lieu à Paris et on a entrepris de faire une analyse longitudinale de ces textes, en comparant les pratiques d'écriture d'une copie à l'autre et notamment celles mises en œuvre dans la première et la dernière copie rédigée ; en outre, pour vérifier la deuxième hypothèse, on a comparé entre elles les pratiques des scripteurs ayant la même L1.

Quel(s) genre(s) de traces peut-on espérer trouver dans ces textes ? Bien qu'elles soient rares concernant les écrits en français, les recherches des rhétoriciens contrastifs permettent pourtant de postuler plusieurs niveaux de variation qui feront l'objet de notre première partie. On décrira ensuite les modalités de l'analyse avant de passer aux résultats proprement dits et à leur interprétation.

1. Cadre théorique

1.1. Evolution dans les travaux de rhétorique contrastive

Analysant des copies écrites par des étudiants pour qui l'anglais est une langue étrangère, Kaplan (1966) remarque que certains d'entre eux ne parviennent pas à écrire des textes adéquats, alors même qu'ils maîtrisent les structures grammaticales de la langue cible : les problèmes relevés le plus souvent sont des manques de cohésion ou d'organisation. L'auteur en conclut que la variation n'intervient pas seulement au niveau phrastique (morphosyntaxe et lexique), mais qu'elle peut être aussi de nature rhétorique.

Dans un premier temps, Kaplan s'appuyant sur le relativisme linguistique de Whorf pour expliquer pourquoi les écrits en L2 correspondent souvent mal aux attentes d'un locuteur natif, accorde un rôle prépondérant à la L1 du scripteur allophone et aux schémas de pensée qui en découleraient.

Toutefois, ses réflexions évoluent ensuite (*cf.* Kaplan, 1987) et, selon Connor (1996), dans les années 80, il revient sur certaines de ses positions de 1966 en disant que les différences rhétoriques ne reflètent pas nécessairement différents modèles de pensée,

mais plutôt les conventions d'écriture autres que l'on acquises au sein de sa culture d'origine, c'est-à-dire ce que certains chercheurs² appellent la *culture éducative*.

Ce concept clé peut se définir ainsi : la culture éducative est l'ensemble des savoirs, savoir-faire, pratiques, traditions, valeurs et croyances partagés par les membres d'une communauté qui ont été acquis, souvent implicitement, au cours de l'éducation, à savoir au sein de la famille et surtout au sein des institutions de formation³.

1.2. Que nous dit la rhétorique contrastive sur les modèles rhétoriques français ?

Née aux Etats-Unis, la rhétorique contrastive s'est surtout employée à comparer les pratiques de communautés discursives anglophones avec celles de cultures souvent éloignées (Chine, Japon, Corée, Thaïlande, Inde, Moyen-Orient). Si dans son ouvrage de synthèse sur ce domaine de recherche, Connor (1996) qui a travaillé avec R. B. Kaplan ne consacre aucun paragraphe au français alors qu'elle le fait pour huit langues différentes⁴ c'est tout simplement parce que peu de travaux ont été réalisés sur cette langue⁵. De même, force est de constater que, parmi les quatorze pays issus du monde entier dans lesquels a été organisée une importante étude⁶ sur la composition écrite, on ne trouve aucun pays francophone.

Néanmoins, on a pu relever, dans certains travaux comparant des écrits d'apprentissage⁷, les différences suivantes entre les modèles textuels utilisés en France et dans d'autres cultures éducatives :

a. Selon Donahue (2000), Leoni (1993), Wlassof (1998) et Takagaki (2002), les écrits d'apprentissage français - comparés à ceux pratiqués dans d'autres cultures éducatives – se distinguent par une moindre personnalisation et par un plus grand effacement de la subjectivité du scripteur ;

b. Contrairement à d'autres traditions rhétoriques, le plan et la codification de la structuration seraient très importants en France (cf. Leoni, 1993 ; Wlassof, 1998 ; Takagaki, 2002) ;

² Notamment Cicurel (2003), Beacco *et al.* (2005).

³ Formation initiale (école, université etc.) et continue.

⁴ Arabe, chinois, coréen, japonais, allemand, espagnol, finnois et tchèque.

⁵ Selon Leki (1991), ce manque de travaux touche toutes les langues européennes hormis l'espagnol, sans doute du fait de la forte présence de cette langue sur le continent américain.

⁶ Cette étude a été menée entre 1981 et 1986 par l'IEA, International Association for the Evaluation of Education Achievement.

⁷ Terme générique utilisé ici pour désigner les écrits scolaires et universitaires. Comme on va le voir en 2., les textes du corpus sont en effet des écrits d'apprentissage.

c. Les liens cohésifs joueraient un rôle plus crucial en français que dans d'autres langues (*cf.* Takagaki, 2000).

Il apparaît donc que les modèles textuels peuvent varier au moins au trois niveaux suivants :

- au niveau du métadiscours (*cf.* a.) ;
- au niveau du plan de texte (*cf.* b.) ;
- au niveau de la cohésion textuelle (*cf.* c.).

Etant donné les limites de cet article, on ne développera ici que l'analyse au premier niveau, celui du métadiscours (*cf.* 3.).

2. Modalités de l'analyse

2.1. Qui sont les scripteurs ?

Le corpus est constitué de 54 textes comprenant en moyenne 260 mots. Ces textes ont été rédigés par dix apprenants allophones – neuf femmes et un homme - de niveau avancé en FLE (niveau B2 ou C1 du Cadre Européen Commun de Référence) avant et pendant un cours sur les techniques argumentatives, organisé au sein du Cours Municipal d'Adultes de la ville de Paris : les apprenants sont donc tous des adultes.

Âgées pour la plupart entre 30 et 40 ans, ces personnes désirent améliorer leur français écrit principalement pour deux raisons : soit parce qu'elles exercent un travail professionnel en France (par exemple en tant qu'architecte ou secrétaire dans une ambassade), soit parce qu'elles y font un master ou un doctorat et doivent donc rédiger un texte long - mémoire ou thèse - en français (c'est le cas de trois d'entre eux). Ajoutons que tous ont fait au minimum trois ans d'études supérieures dans leur pays d'origine avant de venir en France.

Ces dix scripteurs forment un groupe multiculturel et multilingue, puisqu'ils proviennent de 3 continents et de 8 pays différents ; afin de vérifier l'hypothèse 2, on les a répartis en 3 groupes, selon leur L1, comme le montre le tableau 1 :

Tableau 1 : Répartition des scripteurs selon leur L1

Nom du groupe	L1	Noms des scripteurs ⁸	Pays d'origine	Nb
Hispanophones	espagnol	Anele, Carmen, Maria et Rubio	Pérou, Argentine, Bolivie et Vénézuéla	4
Sinophones	chinois ⁹	Lin, Huiling et Wenhui	Chine Continentale ou Hong Kong	3
3 ^{ème} groupe	allemand hongrois polonais	Gabi Olga Ilona	Allemagne Hongrie Pologne	3

2.2. Les textes du corpus

Parmi les textes rédigés selon le cas, pendant un ou deux semestres par les scripteurs, le premier revêt une importance toute particulière car il a été réalisé avant le début du cours proprement dit, lors d'un test de niveau ; étant donné qu'il montre comment chaque apprenant s'y prenait pour écrire un texte à caractère argumentatif avant le début du cours, c'est-à-dire avant d'être exposé à l'enseignement, on l'a appelé *écrit spontané*.

Les autres textes ont été rédigés pendant le semestre, soit en classe soit, le plus souvent, à la maison, puis ils faisaient l'objet d'une correction par l'enseignant avant d'être rendus à l'apprenant. L'analyse s'est faite sur les textes bruts, c'est-à-dire avant correction de l'enseignant.

Pour terminer cette description du corpus, il reste encore à préciser que le genre de texte argumentatif exigé de l'apprenant est celui de la dissertation, dans son sens français, à savoir non pas une thèse de doctorat, mais une discussion sur un thème de culture générale, qui, comme on va le voir, doit respecter des règles assez strictes.

Les consignes de rédaction se présentent sous deux formes ; certaines consistent en une question invitant à remettre en cause une thèse (*cf.* 1.) ou à prendre position sur un thème (*cf.* 2.) :

- (1) Montrer des images de guerre est-il un bon moyen de lutter contre ces maux ?
- (2) Pour ou contre l'ouverture des magasins le dimanche ?

D'autres comprennent une citation que le scripteur devra commenter :

⁸ Il s'agit de pseudonymes.

⁹ C'est ainsi que ces scripteurs désignent leur langue 1 dans les questionnaires qu'ils ont bien voulu remplir.

- (3) Un sociologue contemporain dit : « La publicité est l'ultime violence du monde moderne en ce qu'elle porte à désirer l'indésirable. » Commentez cette affirmation.

2.3. Grilles d'analyse du métadiscours

Selon Vande Kopple (1985), le métadiscours est le matériel linguistique qui a pour fonction, non pas d'apporter une information, mais de permettre au scripteur soit d'exprimer des opinions et des sentiments personnels sur le contenu de son énoncé, et éventuellement de s'adresser au lecteur : on l'appelle alors *métadiscours interpersonnel* ; soit d'organiser son énoncé et d'aider le lecteur à l'interpréter : il s'agit du *métadiscours textuel*.

Compte tenu des observations de la rhétorique contrastive (*cf. supra* 1.2.), on peut supposer que l'apprenant allophone va opérer les changements suivants d'un texte à l'autre, au long du cours d'expression écrite : d'une part, il diminuera probablement son recours au métadiscours interpersonnel, faisant ainsi en sorte que le scripteur s'efface et ne s'adresse plus directement au lecteur, s'il le faisait auparavant (hypothèse 3) ; d'autre part, le scripteur introduira sans doute du métadiscours textuel dans ses textes et rendra ce guidage du lecteur de plus en plus explicite (hypothèse 4).

Afin de vérifier ces hypothèses, on a élaboré une grille d'analyse pour chaque type de métadiscours. Concernant le métadiscours textuel, on a mis l'accent sur certaines marques permettant d'organiser de texte : les organisateurs textuels (du type : *d'abord, en premier lieu, d'autre part, enfin* etc.) ainsi que les verbes référant aux étapes de la rédaction ou/et de la recherche : « nous commencerons par..., puis nous analyserons... »

Pour l'analyse du métadiscours interpersonnel, on a cherché à situer sur une échelle d'intensité les énoncés porteurs d'une prise de position, ce qui a abouti à la grille suivante :

Tableau 2 : Grille d'analyse du métadiscours interpersonnel

	Traces	Exemples extraits du corpus
1. implication maximale du locuteur	déictique <i>je</i>	« Je pense que, à mon avis, je ne suis pas d'accord avec... »
2. implication forte du locuteur	- déictique <i>nous</i> - exclamations	« nous savons que..., nous considérons que etc. » « quel exploit ! »
3. implication faible du locuteur	pronom <i>on</i>	« on observe, on peut regretter... »
4. implication malgré une tournure impersonnelle	tournures impersonnelles	« il est absolument légitime de..., il ne faut pas oublier..., il n'y a pas de quoi s'étonner etc. »
5. effacement du locuteur	- certaines tournures impersonnelles - passif - nominalisation ou infinitif suivi(e) d'un verbe attributif et d'un terme subjectif	« Il semble que... » « Cette politique devrait être basée... » « Se mettre d'accord ne va jamais être évident. »
6. adresse au lecteur	déictique <i>vous</i>	« Ne soyez pas étonné... »

Comme on le voit, les occurrences des déictiques *je* et *nous* ainsi que du pronom *on* n'ont pas toutes été relevées, mais seulement celles qui sont suivies d'un verbe de dire (« j'affirme »), d'opinion (« nous pensons »), de sentiment (« on peut regretter »), ou d'un verbe exprimant une activité cognitive (« se demander », « analyser » etc.).

3. Résultats de l'analyse métadiscursive

Afin de vérifier les hypothèses 1 et 2 (*cf. supra* introduction), on s'est posé, lors de l'analyse du métadiscours interpersonnel et textuel, les questions suivantes :

- Les scripteurs opèrent-ils des modifications dans leurs pratiques d'écriture conformes, selon le cas, à l'hypothèse 3 ou à l'hypothèse 4 ?

- Les éventuelles modifications opérées présentent-elles des similarités chez les scripteurs partageant une même L1 ?

3.1. Analyse du métadiscours interpersonnel

3.1.1. Les scripteurs opèrent-ils des modifications dans leurs pratiques d'écriture ?

3.1.1.1. Effacement du scripteur

On constate que, conformément à l'hypothèse 3, la plupart des scripteurs (60%) tendent à effacer progressivement le locuteur de leurs textes :

Tableau 3 : Résultats de l'analyse du métadiscours interpersonnel

	% de scripteurs	Groupe des hispanophones	Groupe des sinophones	3 ^{ème} groupe
1. effacement du scripteur (et du lecteur)	60%	Anele Rubio	Wenhui	Ilona, Gabi et Olga
2. effacement et implication (mêlés)	20%	Carmen	Huiling	-
3. l'implication du scripteur persiste	10%	Maria	-	-
4. l'implication augmente	10%	-	Lin	-
Total	100%	4 apprenants	3 apprenants	3 apprenants

Comment se traduit cet effacement du scripteur ? Citons deux exemples : Anele et Ilona. La première joue d'une part sur les pronoms sujets, en passant du *je* au *nous* puis au *on* et adopte d'autre part les tournures impersonnelles à partir de son deuxième texte (cf. tableau 4) :

Tableau 4 : Evolution du métadiscours dans les textes d’Anele

Textes ¹⁰	Métadiscours interpersonnel	Occurrences
As	Implication maximale du locuteur	« Je pense que..., à mon avis,... je dois dire..., je ne suis pas d’accord... »
A2-A8	Implication forte, faible et avec tournure impersonnelle	« Nous pouvons affirmer que..., nous constatons..., on doit reconnaître..., on peut affirmer..., il est sûr et certain..., c’est évident... » etc.
A3 et A8	Effacement	« Il serait convenable..., il faudrait que... »
Ad	Implication faible	« On peut se demander... » (x2)

Comme Anele, Ilona qui prépare le CAPES d’anglais en France, abandonne dès son deuxième texte le déictique *je*, mais elle le remplace tout de suite par le pronom *on*, des tournures impersonnelles et surtout de nombreux autres procédés permettant d’effacer le locuteur : le conditionnel (« il faudrait se demander... » en Ad) ; le passif (« la question de la politique commune est à nouveau posée » en A3), souvent avec le verbe modal *devoir* (3 occurrences en A3, 1 en A4 : « Les immigrants devraient être traités d’une manière humaine ») ; un infinitif suivi d’un verbe attributif et d’un terme subjectif (« nourrir notre intellect est tout à fait possible » en A5).

3.1.1.2. Implication du scripteur

Si la propension à occulter peu à peu le locuteur est majoritaire parmi nos scripteurs, le tableau 3 (*cf. supra*) montre aussi que le processus de transformation est mitigé chez certains autres, ou même inversé : voyons ce qui se passe dans les copies de Huiling et Lin.

Chez la première, on observe deux mouvements opposés : d’un côté, il y a effacement du locuteur dans la mesure où les exclamations ironiques présentes dans le premier texte (« Quelles bonnes causes ! », « Quelle devise loyale ! ») ne réapparaissent plus ensuite. De plus, les adresses au lecteur que l’on observe en As et A3 (« Imaginez-vous qu’après une journée de travail... » ; « n’oubliez pas que les enfants sont les locomotives de la consommation... »), ne se reproduisent plus ensuite. Mais en même

¹⁰ Légende : « As » pour argumentation spontanée ; « Ad » pour dernière argumentation ; « A2, A3, A4 »... etc. : numérotation des textes par ordre de rédaction.

temps et paradoxalement, Huiling commence à utiliser le déictique *je* en fin de semestre, alors qu'elle ne le faisait pas avant : « A mon avis » (A4), « Je pense que... » (Ad).

Chez Lin, étrangement, l'implication maximale apparaît dans le 2^{ème} texte et persiste jusqu'au dernier, tout en s'accroissant, si on compare le degré d'adhésion des expressions utilisées : « A mon point de vue... » (A2) < « Je pense que... » (A3) < « Je suis tout à fait d'accord avec cette opinion » (Ad).

De plus, alors que Lin utilise des procédés d'effacement du locuteur en A2 et A3 (par exemple, une nominalisation suivie d'un jugement de valeur en A2 : « l'utilisation d'une mère porteuse est plutôt une bonne chose »), elle ne le fait plus en Ad. Les derniers textes de cette apprenante sont donc moins objectifs que les premiers.

3.1.2. Observe-t-on des similarités entre les modifications opérées par les scripteurs partageant la même L1 ?

Le tableau 3 (*cf. supra*) montre que la variable L1 n'est pas pertinente pour cette recherche car, hormis Anele et Rubio, les scripteurs partageant la même L1 n'introduisent pas les mêmes modifications dans leurs textes et adoptent même parfois des stratégies opposées : par exemple, au sein du groupe des hispanophones, Anele et Rubio cherchent à effacer le scripteur, tandis que Maria, au contraire, maintient l'emploi du déictique *je* jusqu'à son dernier texte.

De même, on observe trois pratiques différentes chez les sinophones : effacement progressif du scripteur dans les textes de Wenhui ; effacement et implication chez Huiling ; et même intensification de l'implication du scripteur dans les copies de Lin.

3.2. Analyse du métadiscours textuel

3.2.1. Quelles modifications au cours du semestre ?

Lorsqu'on relève les marques de métadiscours textuel, on remarque que 7 scripteurs sur 10 organisent beaucoup plus ou un peu plus leur texte en fin de semestre ; l'hypothèse 4 se vérifie donc encore plus souvent que la 3 :

Tableau 5 : Résultats de l'analyse du métadiscours textuel

	% de scripteurs	Groupe des hispanophones	Groupe des Sinophones	3 ^{ème} groupe
1. Le scripteur organise nettement plus son énoncé	50%	Anele	Huiling et Wenhui	Ilona et Gabi
2. Le scripteur organise un peu plus son énoncé	20%	Carmen	-	Olga
3. Le scripteur organisait déjà un peu son énoncé (pas de net changement)	10%	Rubio	-	-
4. Le scripteur n'organise pas explicitement son énoncé.	20%	Maria	Lin	-
Total	100%	4 apprenants	3 apprenants	3 apprenants

Par exemple, Gabi qui n'annonçait pas son plan dans ses premiers textes, commence à le faire dans ses deux dernières copies, même si l'expression reste maladroite : « Dans une première partie, les obstacles principaux vont être définis pour montrer après les bons côtés d'une communication entre différentes cultures. » (Ad).

Quant à Huiling, elle commence à utiliser des organisateurs textuels à partir de son deuxième texte : on relève ainsi « Primo... secundo... » en A2 ; « Premièrement..., deuxièmement..., enfin..., en outre... » en A4 et « D'abord..., ensuite... » en Ad. De plus, dans son dernier texte, elle s'efforce d'annoncer le contenu de deux paragraphes, au début de chacun d'eux ; si cette pratique ne correspond pas tout à fait au modèle de la dissertation qui demande d'annoncer le plan en fin d'introduction, elle montre malgré tout que l'apprenante cherche à organiser son texte ; le début du 2^{ème} paragraphe commence ainsi : « D'abord, on essaie de comprendre le sens du mot *l'essentiel* » et le troisième : « Ensuite, on peut réutiliser les mêmes éléments pour prouver que... ».

3.2.2. Observe-t-on des similarités chez les scripteurs partageant la même L1 ?

A nouveau, on constate (cf. tableau 5) que les scripteurs partageant une même L1 n'adoptent pas toujours la même stratégie : par exemple, alors que, dans le groupe des sinophones, Wenhui s'efforce d'organiser plus son énoncé en introduisant des organisateurs textuels dès son 2^{ème} texte, Lin n'en fait rien. Du côté des hispanophones,

tandis que Anele et Carmen cherchent à souligner plus explicitement leurs textes, Maria, elle, n'en éprouve pas le besoin.

Conclusion

L'analyse métadiscursive des textes d'apprenants est riche en enseignements : elle a permis de montrer que la plupart des apprenants changent de stratégie d'écriture et tentent de se rapprocher le plus possible des normes de la dissertation telle qu'on la fait en France : avec plus ou moins de succès selon les cas, ils cherchent à rendre leurs textes plus objectifs et à mieux expliciter leur plan de texte, donc à mieux répondre aux attentes du lecteur de ce genre d'écrit (en l'occurrence ici, l'enseignant). On peut en conclure que les conventions rhétoriques de cet écrit d'apprentissage pratiqué en France n'étaient pas connues de la plupart des scripteurs allophones.

D'autre part, le choix de deux groupes de scripteurs partageant la même L1 et la comparaison de leurs pratiques d'écriture met en lumière que la variable L1 n'est pas suffisante pour expliquer les différences dans la manière d'élaborer un texte : notamment, on a constaté que les deux apprenantes Maria et Lin, respectivement hispanophone et sinophone, ont des pratiques d'écriture pratiquement opposées à celles des scripteurs avec lesquels elles partagent la même L1.

Si on recherche ce qui peut différencier Maria des autres hispanophones et Lin des autres sinophones, on remarque deux éléments d'intérêt qui montreraient sans doute l'importance de la culture éducative : Maria, contrairement aux autres, n'a pas effectué toute sa formation scolaire et universitaire dans le même pays ; elle l'a commencée en Bolivie mais l'a poursuivie aux Etats-Unis (études supérieures). Lin, elle, se distingue des deux autres sinophones en ce qu'elle a appris le français, non pas en France, mais en Chine.

Or, on a justement défini la culture éducative comme l'ensemble des savoirs, savoir-faire et pratiques partagés par les membres d'une communauté qui ont été acquis au cours de l'éducation (*cf. supra* 1.1.). On peut donc en conclure que ces deux apprenantes se distinguant des autres par certaines circonstances de leur formation initiale (Maria) ou continue (Lin), se différencient également par leur culture éducative et que cette notion mériterait d'être approfondie afin de mieux comprendre comment on apprend à rédiger un texte en langue étrangère et ce qui peut favoriser cet apprentissage.

Références bibliographiques :

- BEACCO, J.-C. & J.-L. CHISS & F. CICUREL & D. VERONIQUE. 2005. *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. PUF, Paris.
- CICUREL, F. 2003. Figures de maître. *Le français dans le monde* n° 326, 32-34.
- CONNOR, U. 1996. *Contrastive Rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge University Press.
- DONAHUE, Ch. 2000. *Genres, mouvements textuels, subjectivité dans les écrits d'apprentissage académique : l'interprétation du discours des étudiants-écrivains américains et français*, thèse de doctorat, Université Paris 5.
- HIDDEN, M.-O. 2006. Variabilité des traditions rhétoriques : qu'en disent les scripteurs ? Une étude de cas en France. In E. Suomela & F. Dervin eds. *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique*, 74-86, Department of French Studies, The University of Turku, Finland. (<http://eprints.utu.fi/85/>)
- KAPLAN, R. B. 1987. Cultural Thought patterns Revisited. In U. Connor & R. B. Kaplan (eds) *Writing across Languages : Analysis of L2 Text*, 9-21. Reading, MA : Addison-Wesley.
- KAPLAN, R. B. 1966. Cultural Thought patterns in inter-cultural Education. *Language learning* n° 16, 1-20.
- LEKI, I. 1991. Twenty-five years of contrastive rhetoric : text analysis and writing pedagogies. *Tesol Quarterly* vol 25, n°1, 123-143.
- LEONI, S. 1993. Apprendre à écrire, apprendre à penser, en France et en Italie. *Le français dans le monde* n° spécial février-mars 1993, 142-150.
- TAKAGAKI, Y. 2002. La logique française est-elle universelle ? Etudes comparatives des organisations textuelles chez les Français et les Asiatiques. *Colloque international de Bangkok 2002*, 185-192, Association thaïlandaise des professeurs de français.
- TAKAGAKI, Y. 2000. Des phrases mais pas de communication. Problème de l'organisation textuelle chez les non occidentaux : le cas des Japonais. *Dialogues et cultures* n° 44, 84-91.
- VANDE KOPPLE, W. J. 1985. Some exploratory Discourse on Metadiscourse. *College Composition and Communication* n°36, 82-93.
- WLASSOF, M. 1998. La dissertation française vue de Pologne. *Le français aujourd'hui* n° 123, 91-95.

Abstract

This paper tries to describe how non French speaking writers coming from very different countries learn how to write a text in French. Using the contrastive rhetoric framework, I wish

to show that textual models vary from one educational culture to another and that the L1 variable isn't the only factor which explains the variations that affect the writing and composing of a text.

With this aim I gathered and analysed texts which had been written by L2 learners who attended in Paris a course on written French, some of whom shared the same L1. This paper presents the results from a part of the analysis, specifically the part referring to metadiscourse.

(keywords : contrastive rhetoric, textual models, metadiscourse)