



**HAL**  
open science

# Représentations des pratiques d'écriture d'un pays à l'autre : du rôle de la culture éducative

Marie-Odile Hidden

► **To cite this version:**

Marie-Odile Hidden. Représentations des pratiques d'écriture d'un pays à l'autre : du rôle de la culture éducative. Construction identitaire et altérité en didactique des langues, 2007. hal-01845966

**HAL Id: hal-01845966**

**<https://hal.science/hal-01845966v1>**

Submitted on 20 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.

# **Représentations des pratiques d'écriture d'un pays à l'autre : le rôle joué par la culture éducative**

**Marie-Odile Hidden, Paris 8, DILTEC**

## **Résumé :**

Des travaux en rhétorique contrastive montrent que les pratiques d'écriture peuvent varier sensiblement d'une sphère culturelle à l'autre et qu'il est donc important de prendre en compte cette variation dans l'enseignement de la production écrite en langue étrangère.

De plus, il serait intéressant de savoir dans quelle mesure cette différence culturelle est perçue par les apprenants-scripteurs et surtout s'ils la considèrent ou non comme un facteur supplémentaire de difficulté pour écrire en langue étrangère. C'est pourquoi, une enquête a été réalisée auprès d'adultes étrangers ayant participé à un cours de narration écrite en France.

Dans cet article, on présentera les résultats de cette enquête et on analysera les représentations que ces informateurs se font sur l'écriture d'un texte narratif. En cherchant à interpréter ces données, on verra qu'elles soulignent sans doute le rôle joué par la culture éducative dans l'élaboration de représentations sur le texte.

## **Introduction**

Si, comme le dit à juste titre V. Castellotti, la notion de représentation(s) est "de plus en plus présente ces dernières années dans le champ de la didactique des langues", c'est sans doute parce que, pour la plupart des chercheurs, les représentations que les apprenants se forment ont un effet direct - positif ou négatif - sur leurs attentes et attitudes et donc sur le processus même d'apprentissage. Cette notion empruntée au champ de la psychologie sociale ne se présentant pas comme un terme homogène, on retiendra ici essentiellement deux traits pour la définir : il s'agit d'un savoir ou d'une forme de connaissance (opinion, stéréotype, croyance) dotée d'une finalité pratique, c'est-à-dire qu'elle exerce une influence sur l'activité sociale ou intellectuelle du sujet, dans notre cas, l'appropriation d'une langue étrangère.

Dans cet article, nous allons nous intéresser plus particulièrement aux représentations de certains apprenants sur une pratique d'écriture assez fréquente dans les classes de langue étrangère : le récit. Il s'agit de savoir si ces apprenants rencontrent des difficultés propres à la narration et perçoivent des différences autres que linguistiques lorsqu'ils doivent rédiger ce type de texte en langue étrangère.

Pour ce faire, nous allons analyser les réponses à un questionnaire distribué à des apprenants de français langue étrangère ayant participé à Paris, à un cours d'expression écrite sur les techniques narratives. Puis nous tenterons d'interpréter les résultats de cette enquête en les confrontant à des travaux qui ont mis en évidence l'influence que peut exercer la culture d'un

sujet sur le traitement des récits. Commençons donc par rappeler brièvement la teneur de ces travaux.

## **1. Travaux sur le récit : l'influence de la culture**

### ***1.2. L'influence de la culture sur la compréhension***

En psycholinguistique, W. Kintsch et E. Greene ont découvert que, au niveau cognitif, le schéma narratif qui, selon eux, aide tout lecteur à comprendre un récit, peut varier d'une culture à l'autre : "story schemata are culture specific."<sup>1</sup> (1978, p.2)

De même, plus récemment en psychologie cognitive, D. Legros, E. Maître de Pembroke et S. Rysman (2001) qui, par ailleurs se démarquent très nettement de la théorie du schéma, montrent que le processus de compréhension d'un conte n'est pas universel mais qu'il dépend des connaissances du monde acquises par un individu dans sa culture d'origine : en effet, lorsqu'ils font lire un conte africain et un conte occidental à des enfants français et togolais, ils se rendent compte que ces derniers, contrairement aux premiers, adaptent leur stratégie de compréhension à l'origine de l'histoire lue et notamment, se rappellent du conte africain de manière identique car ils sont issus d'une culture de tradition orale où la mémorisation joue un grand rôle.

### ***1.2. L'influence de la culture sur la production***

Dans un autre domaine, celui de la rhétorique contrastive, des chercheurs ont constaté également une variation culturelle et cette fois-ci, concernant la production de récits.

Ainsi, en comparant des récits oraux d'enfants américains et japonais âgés entre 5 et 9 ans, M. Minami et A. Mc Cabe (1991) ont constaté que, bien qu'ils répondent à la même consigne ("As-tu déjà été blessé(e) ? Raconte !"), ils présentent des aspects bien différents : alors que les enfants américains racontent avec force détails une seule occasion où ils ont été blessés, les petits Japonais, en revanche, relatent tous plusieurs expériences de ce type - en général 3 - et très brièvement.

---

<sup>1</sup> "Les schémas de récit sont propres à une culture." (ma traduction)

De plus, les auteurs rapprochent les caractéristiques des récits des enfants japonais de celle d'une forme littéraire très populaire au Japon, appelée *haiku* : en effet, cette forme littéraire qui allie la poésie à la narration n'est constituée que de 3 vers et ne doit pas excéder 17 syllabes. Or, le *haiku* n'étant pas nécessairement enseigné au Japon, les auteurs en concluent qu'il a si bien imprégné la culture japonaise que les enfants se le sont appropriés inconsciemment.

Cet exemple montre combien la culture peut avoir une profonde influence sur la manière de raconter. Voyons à présent si nos informateurs le perçoivent également ainsi.

## **2. Cadre de l'enquête et participants**

### **2.1. Cadre institutionnel et modalités de l'enquête**

L'enquête a été effectuée au sein du Cours Municipal d'Adultes de la ville de Paris, un organisme public de formation continue. Cette institution comprend, en effet, des cours de français langue étrangère et notamment des cours d'expression écrite destinés aux apprenants de niveau avancé<sup>2</sup>. Le cours d'expression écrite est de type extensif : il compte 45 heures d'enseignement dispensées pendant 15 semaines, à raison donc de 3 heures par semaine ; il dure le temps d'un semestre : d'octobre à février ou de février à juin. Il porte sur les techniques narratives.

Un questionnaire a donc été distribué aux participants de ce cours et ce, à la fin du semestre, afin qu'ils puissent comparer en connaissance de cause la narration en France et dans leur pays d'origine (ou, le cas échéant, dans leur pays de scolarisation).

On a pu obtenir ainsi 42 questionnaires remplis qui ont parfois été complétés par des entretiens lorsque certaines réponses réclamaient des précisions supplémentaires.

### **2.2. Profil des informateurs**

Nos informateurs sont 30 femmes et 12 hommes âgés, pour la plupart, entre 25 et 40 ans (64%). Ils habitent depuis 2 à 5 ans en France ; sachant que 19% d'entre eux pensent y rester

---

<sup>2</sup> Ce qui correspondrait au niveau C1 du Cadre Européen Commun de Référence.

jusqu'à la fin de leurs études et 17% même jusqu'à la fin de leur vie, on peut dire qu'ils sont relativement installés en France.

En ce qui concerne leur nationalité, les personnes interrogées ont des origines très diverses puisqu'elles proviennent de 22 pays différents : un bon tiers d'Amérique du Sud, un autre tiers d'Europe (Union Européenne et Europe Centrale) et le dernier tiers d'Extrême Orient (Chine, Japon, Corée du Sud). Elles ont donc des langues maternelles tout aussi variées : on en dénombre 13 qui se répartissent comme suit :

Tableau 1 : Langues maternelles des informateurs

Langues romanes (dont espagnol :	38% 29%)
Langues germaniques (anglais, allemand)	14%
Langues slaves (polonais, russe, macédonien)	14%
Langues sinisantes (mandarin, taïwanais)	12%
Japonais	10%
Autres (arabe, coréen)	12%
Total	100%

Notons que le groupe le plus nombreux est constitué par les hispanophones, ce qui n'a rien de surprenant étant donné le grand nombre d'informateurs provenant d'Amérique latine.

Enfin, pour terminer cette description des personnes interrogées, il est important de signaler qu'elles ont un niveau d'études élevé, voire très élevé : en effet, 95% d'entre elles ont suivi ou suivent actuellement des études supérieures qui pour 81% sont, de plus, des études longues (entre 4 et 8 ans). En outre, 21% sont inscrites dans un 3<sup>ème</sup> cycle en France (DEA ou thèse).

### **3. Résultats de l'enquête**

#### **3.1. Difficultés rencontrées**

Sur les deux questions de l'enquête concernant les difficultés rencontrées par les apprenants, l'une portait sur tout type de texte :

- Quelles difficultés rencontrez-vous quand vous devez écrire un texte en français ?

tandis que l'autre se limitait à la narration :

- Rencontrez-vous des difficultés quand vous devez écrire une narration en Français ? Si oui, lesquelles ?

La comparaison des réponses devait en effet montrer si certaines difficultés sont perçues par les informateurs comme spécifiques à la narration. Or, il semble qu'il n'en soit rien car le contenu des réponses s'avère souvent identique au point que certaines personnes se contentent de référer à la question 1 pour répondre à la 2<sup>ème</sup> et ainsi gagner du temps.

D'autre part, lorsqu'on examine le genre des difficultés mentionnées, on constate qu'il s'agit essentiellement de difficultés linguistiques au niveau local, i.e. au niveau de la phrase (morphosyntaxe, lexique, orthographe) et que cette prépondérance est encore plus forte dans le cas de la narration :

Tableau 2 : Difficultés mentionnées

	difficultés linguistiques locales	"autres" difficultés
tout type de texte	70% des informateurs	44%
narration	85%	30%

### 3.1.1. Prépondérance des difficultés linguistiques locales

Tableau 3 : Difficultés linguistiques locales

	gram.	ortho.	lexique	syntaxe	ponctuation	nb auditeurs	nb mentions
tout texte	10	9	6	4	1	27	30
narration	11	5	18	4	1	33	39

Lorsqu'on compare les difficultés locales mentionnées pour tout type de texte et pour la narration, on remarque à nouveau qu'il existe peu de différences notoires sauf en ce qui concerne le lexique : le "manque de mots", comme le dit une informatrice de Macédoine, est surtout ressenti lorsqu'il faut écrire un récit :

(1) Le vocabulaire me manque. Même si je connais les mots que je dois employer, elles ne me viennent pas au moment d'écrire <sup>3</sup>. (Tatiana, Brésil)

---

<sup>3</sup> Les extraits des questionnaires sont cités tels qu'ils ont été écrits par leurs auteurs.

(2) C'est comme si j'avais l'idée d'un adulte mais le vocabulaire d'un adolescent. (Martha, Bolivie)

### 3.1.2. Les "autres" difficultés mentionnées

Le tableau 4 montre que les "autres" difficultés ne sont citées chacune que par une faible proportion d'informateurs et aussi bien pour tout texte que pour la narration :

Tableau 4 : "Autres" difficultés (% d'informateurs)

	Tout texte	Narration
1. S'exprimer selon "l'esprit", le "style" de la langue française et non en calquant la LM.	15%	5%
2. Le passage à la LE entraîne un appauvrissement ou une transformation des idées d'origine.	7%	5%
3. Organiser le texte, enchaîner les idées, utiliser les connecteurs.	7%	5%

**La difficulté 1** réside dans la spécificité de chaque langue ou "style" de cette langue : comme l'explique D. I. Slobin (1996), les langues ne disposant pas toutes des mêmes catégories grammaticales, tout locuteur doit adapter sa manière de penser aux catégories d'une langue pour pouvoir l'utiliser. Autrement dit, dans le cas du français, le locuteur doit penser comme les francophones pour s'exprimer comme eux : *thinking for speaking* :

(3) [J'ai des difficultés à] m'exprimer dans « l'esprit de la langue française ». (Valentina, Macédoine)

(4) la manière de penser à la française : la manière de dire les choses est différente. (Martha, Bolivie)

(5) [Cela m'est difficile] de sembler français, de formuler les phrases selon un style français. (Karen, USA)

Il s'ensuit une relative stigmatisation de la traduction considérée, par plusieurs informateurs, comme une mauvaise stratégie pour s'exprimer en langue étrangère :

(6) [J'ai des difficultés à] oublier (mettre au niveau inférieur/ deuxième rang) les constructions de ma langue natale. [...] la traduction traduit mal. Je traduit encore. La chose la plus difficile pour moi, c'est de m'exprimer en français sans traduire. (William, Nouvelle-Zélande)

(7) Je pense trop souvent en portugais et je traduis en français et logiquement, il est complètement différent. (Tatiana, Brésil)

Ces remarques ne doivent pas nous étonner même de la part d'apprenants de niveau avancé : car D. I. Slobin précise que toute langue maternelle entraînant dès l'enfance ses locuteurs à prêter attention à certains aspects des événements pour pouvoir en parler, il est très difficile à un adulte d'aller à l'encontre de ce phénomène pour apprendre une langue étrangère...

Quant à **la 2<sup>ème</sup> difficulté** mentionnée par les informateurs, elle concerne, elle aussi, le rapport entre la langue de départ et la langue cible ; il s'agit, en fait, d'une conséquence de la difficulté précédente : parce que chaque langue est spécifique et qu'il n'est pas aisé à un adulte de s'adapter à cette spécificité, la production en langue étrangère implique souvent un appauvrissement, ou du moins, une transformation de ce que l'on aurait voulu dire :

(8) Je ne peux pas écrire tout ce que je veux m'exprimer comme les français. (Jung, Corée du Sud)

(9) Parfois j'ai une idée très bonne mais je dois la réduire : je ne peux pas la dire de la manière dont je l'ai construite. (Martha, Bolivie)

(10) J'aurais aimé avoir plus de capacité pour décrire ce que je sentais et ce que j'imaginai. (Hui-Mei, Taïwan)

Enfin, se distinguant des deux autres, **la difficulté 3** du tableau (cf. supra) a trait à l'organisation du texte qui, pour certains, différerait en français et dans leur langue maternelle :

(11) J'ai aussi des problèmes pour structurer un récit cohérent. (Ana, Mexique)

(12) [Je ne sais pas] comment organiser les idées avec la tête d'un Français. (Beatriz, Vénézuéla)



A ce propos, il convient de signaler une petite différence entre les difficultés citées pour tout texte et pour la narration : les connecteurs ne sont mentionnés explicitement que dans le cadre de la narration, comme on le voit dans cet extrait de réponse à la 2<sup>ème</sup> question où l'informateur les énumère :

(13) Je trouve le français plus carré (*d'abord, puis, ensuite, alors*) que l'espagnol. Peut-être parce que celui-ci est ma langue maternelle. Mais plus carré que l'anglais. (Edgardo, Mexique)

Notons que la remarque d'Edgardo est confirmée, du moins pour l'anglais et le français, par des travaux de rhétorique contrastive qui ont constaté que le recours aux connecteurs n'est pas aussi systématique dans la première langue que dans la seconde (Jisa 1989 cité par Kerbrat-Orecchioni 1994).

En résumé, les difficultés mentionnées par nos informateurs sont en premier lieu imputables à la langue : soit parce que le français se présente à eux comme un système de règles à respecter (règles de grammaire, syntaxe, orthographe...) ; soit parce que cette langue, du fait des catégories grammaticales dont elle dispose, possède un certain "style" qui implique une manière de penser qui ne leur est pas familière.

De plus, on a vu que, à part deux exceptions (le manque de vocabulaire et l'emploi des connecteurs), la plupart des difficultés mentionnées ne sont pas ressenties comme propres au texte narratif.

Voyons, à présent, si nos informateurs relèvent des différences autres que linguistiques entre le récit en France et dans leur pays d'origine.

### **3.2. Différences mentionnées**

A la double question :

- A part bien sûr la différence de langue, écrit-on de la même manière un texte narratif en France et dans votre pays d'origine ? Si non, quelles sont les différences à votre avis ?

la moitié des personnes interrogées a répondu affirmativement, signifiant ainsi que, selon elles, il n'existe pas de différence notable.

Et pour l'autre moitié, en quoi consistent les différences ?

Tableau 5 : Différences entre le récit en France et dans un autre pays

Différences	% de scripteurs
1. temps du passé	12%
2. enchaînement des idées, connecteurs, structure de la narration	12%
3. syntaxe	9,5%
4. poids de la norme grammaticale en français	5%
5. langue écrite vs langue orale	5%

Sans perdre de vue que les pourcentages d'informateurs concernés sont relativement faibles, il est intéressant malgré tout de nous pencher sur ces données : à première vue, les différences citées concernent à nouveau essentiellement la langue au niveau local : syntaxe, différence entre langue écrite et langue orale.

Cependant, l'emploi des temps du passé se situe déjà au niveau textuel et non plus strictement phrastique, de même que la structure de la narration (et l'emploi des connecteurs). De plus, concernant ce deuxième point, il est cette fois-ci, perçu par certains comme une particularité de la production narrative en France :

(14) Je trouve que la narration en français est mieux structurée. D'ailleurs j'ai écrit mieux en espagnol depuis que j'ai appris le français et que je le lis. (Ana, Mexique)

L'évaluation positive a même incité Ana à transférer dans l'usage de sa langue maternelle les techniques ainsi apprises en France.

D'autre part, le poids de la norme grammaticale en français est ressenti par certains comme une différence culturelle et non plus simplement linguistique :

(15) C'est plutôt la différence culturelle qui influence la écriture : en français, il y a beaucoup de règles (orthographe, accords) et il faut les appliquer ; en espagnol, on écrit sans penser qu'il faut suivre des règles. (Beatriz, Vénézuéla)

(16) nous ne sommes pas autant schématique ! [...] Si on veut écrire quelque chose de créative, pourquoi pas aller au-delà (pourquoi pas briser) les normes ? (Eduardo, Argentine)

Enfin, pour deux informateurs, il existerait bien une façon différente de raconter en France et dans leur pays d'origine : ainsi, Martha, née en Bolivie mais ayant fait ses études supérieures

aux Etats-Unis, dit que l'écrivain américain est "plus simple, plus direct", tandis que son homologue français serait "plus profond" et la langue de celui-ci "plus fleurie" ; elle oppose donc la simplicité de l'écriture aux Etats-Unis à une certaine préciosité en France.

Pour William, chaque langue implique une certaine vision du monde ; sa conception se rapproche donc de celle de B. Lee Whorf :

(17) Le français "voit" le monde différemment. Il me semble qu'il y a plus de termes pour l'expérience visuel en français, ou est-ce que le français privilège les sentiments où l'anglais fait un effort d'être plus... objectif ? Certes, la poésie française que j'ai pu comprendre me plaît beaucoup, la langue est peut-être essentiellement plus poétique, plus subjective... tout ça peut poser des problèmes pour un type qui vient d'une culture dont la langue favorise une vue du monde froide, presque scientifique. (Ce sont des problèmes de langue, et non de culture. Je trouve la culture française aussi violente et inquiétante que la mienne !) (William, Nouvelle-Zélande)

D'après lui, l'opposition entre la langue française et la langue anglaise réside dans le caractère subjectif et même sentimental de la première par rapport à la deuxième.

L'informateur qui était professeur de littérature anglaise à l'université dans son pays d'origine (la Nouvelle-Zélande) a eu l'occasion, par le passé, de réfléchir sur la langue anglaise ; tout en restant très prudent dans ses propos (il utilise de nombreux modalisateurs : *il me semble*, forme interrogative, *peut-être*, verbe *pouvoir*), il oppose nettement les deux langues et affirme même que cette différence peut être une source de difficultés pour une personne provenant d'une culture autre.

Cependant, il est intéressant de noter que son relativisme est limité dans la mesure où il précise entre parenthèses que ces différences ne concernent que les langues et n'exercent donc aucune influence sur les cultures correspondantes.

Quoiqu'elles soient le fait de seulement deux informateurs, et que, d'autre part, elles reposent essentiellement sur des clichés sur les langues (le français serait "plus fleuri", l'anglais "plus objectif" etc.), ces comparaisons présentent l'intérêt de montrer que la narration telle qu'elle est faite en France présente des particularités qui peuvent déconcerter certains scripteurs allophones. On pourrait cependant se demander si les différences ressenties ne sont pas principalement dues aux "styles" des langues (surtout dans les propos de William). Dans ce cas, ces différences ne seraient pas non plus propres au texte narratif...

Par conséquent, on pourrait résumer les représentations de nos informateurs sur le texte narratif en disant que, selon eux, ce type de texte est relativement universel : en effet, la plupart des difficultés rencontrées concernent la langue (morphosyntaxe et spécificité de chaque langue) et ne sont donc pas propres à la narration.

De plus, quand on leur demande de comparer la manière de faire une narration en France et dans leur pays d'origine, soit ils répondent que c'est identique, soit ils mentionnent des différences qui pourraient s'appliquer à tout type de texte : la syntaxe, le poids de la norme grammaticale et la différence entre l'écrit et l'oral.

Les seules différences propres au texte narratif - la structure de la narration (dont l'utilisation des connecteurs) et l'emploi des temps du passé - ne sont cités que par une faible proportion d'entre eux (respectivement 12% et 12%).

Ce qui constitue la principale difficulté pour la plupart, ce n'est donc pas d'écrire un récit en français mais de rédiger un texte dans cette langue étrangère.

## **Conclusion : le rôle de la culture éducative**

Comment concilier les résultats de notre enquête avec ceux des travaux en psycholinguistique, psychologie cognitive et rhétorique contrastive qui, eux, au contraire, soulignent l'influence de la culture du sujet dans la compréhension et l'élaboration d'un récit ?

Je vais avancer deux hypothèses.

Tout d'abord, cette enquête ne nous livre, comme on l'a dit, que les représentations des informateurs sur le texte narratif en langue étrangère : il se peut donc que ces personnes ne soient pas conscientes de certaines difficultés inhérentes à la narration. Il faudrait donc confronter ces résultats avec des récits rédigés par ces informateurs.

D'autre part, il faut signaler que, contrairement aux sujets des expériences de Minami et McCabe qui sont très jeunes (entre 5 et 9 ans), nos informateurs sont tous adultes et dotés, de plus, comme on l'a vu, d'un niveau d'étude très élevé : on peut donc faire l'hypothèse que, même si certains d'entre eux proviennent de cultures très éloignées de la culture occidentale (les informateurs d'Extrême Orient), ils se sont familiarisés avec différentes manières de construire un récit, notamment à travers la littérature.

Ce cas de figure montrerait alors le rôle joué par la culture éducative<sup>4</sup> dans l'élaboration des représentations et donc, finalement, dans l'apprentissage de la production écrite en langue étrangère.

### **Bibliographie :**

CASTELLOTTI, V. (2001), *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994), *Les interactions verbales*, tome III, Paris, Armand Colin.

KINTSCH, W. and GREENE, E. (1978), The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories, in *Discourse Processes* volume 1, number 1, January-March, 355 Chestnut Street, Norwood, New Jersey 07648, Ablex Publishing Corporation, pp. 1-13.

LEGROS, D., MAITRE de PEMBROKE, E. et RYSMAN, S. (2001), Invariants cognitifs et facteurs culturels de variabilité dans la compréhension de textes, Actes du VIII<sup>ème</sup> Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Université de Genève, 24-28 septembre 2001.

MINAMI, M. and Mc CABE, A. (1991), Haiku as a discourse regulation device : a stanza analysis of Japanese children's personal narratives, in *Language in Society* volume 20, number 4, dec. 1991, Cambridge University Press, pp. 577-599.

SLOBIN, D. I. (1996), From "thought and language" to "thinking for speaking", in J. J. Gumperz and S. C. Levinson (éds) *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge University Press, pp. 70-96.

---

<sup>4</sup> On peut définir la culture éducative comme l'ensemble des savoirs, savoir-faire et valeurs partagés par les membres d'une communauté qui ont été acquis, souvent inconsciemment, au cours de l'éducation, donc au sein de la famille et/ou dans les institutions scolaires.