HAL
open science

Variabilité culturelle des genres et enseignement de la production écrite en langue étrangère

Marie-Odile Hidden

To cite this version:

Marie-Odile Hidden. Variabilité culturelle des genres et enseignement de la production écrite en langue étrangère. Buletinul Stiintific Academia de Studii Economice di Bucuresti, 2009, 6, pp.117-124. hal-01850325

HAL Id: hal-01850325

https://hal.science/hal-01850325

Submitted on 28 Aug 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.

Pour les actes du colloque international *Les langues-cultures à l'université*
Bucarest, 25-29 mars 2009

VARIABILITÉ CULTURELLE DES GENRES ET ENSEIGNEMENT DE LA PRODUCTION ÉCRITE EN LANGUE ÉTRANGÈRE

Marie-Odile HIDDEN
Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, France

Lorsqu'on s'interroge sur la ou les culture(s) à enseigner aux apprenants en didactique des langues étrangères, il est généralement question des différents aspects de la culture anthropologique et/ou cultivée (littérature, arts etc.) qu'il conviendrait de privilégier. On pense rarement, en revanche, à l'aspect éminemment culturel que revêt l'acte d'écriture et notamment à la variabilité des genres scripturaux selon les cultures. Cette question acquiert sans doute d'autant plus d'importance dans le contexte universitaire qui accorde traditionnellement une place substantielle à l'écrit.

Or, depuis les années soixante, les travaux de rhétorique contrastive s'emploient justement à montrer que les traditions rhétoriques peuvent varier d'une communauté discursive à l'autre. Qu'en est-il des genres discursifs pratiqués en France ? Présentent-ils certaines particularités par rapport à ceux d'autres communautés discursives qu'il conviendrait donc d'enseigner aux apprenants de français langue étrangère ? Et si c'est bien le cas, sous quelles modalités pourrait s'envisager un tel enseignement ?

Pour répondre à ces questions, une recherche a été réalisée auprès d'apprenants allophones de niveau C1[1], désirant améliorer leur production écrite en français. Dans un premier temps, nous allons donc observer certains résultats de cette recherche : nous verrons notamment que conformément aux hypothèses de départ, certaines conventions discursives en usage en France déconcertent des apprenants issus de cultures éducatives autres. Puis, il s'agira de se poser des questions plus proprement didactiques : convient-il ou non d'enseigner la variabilité culturelle des genres et si oui, comment ?

I. CERTAINES PARTICULARITÉS DES CONVENTIONS DISCURSIVES EN FRANCE

1. Hypothèses de départ

Les hypothèses de départ du travail de recherche qui va être présenté ici trouvent leur fondement dans une double source : les travaux de rhétorique contrastive d'une part et d'autre part, une enquête menée auprès d'apprenants ayant participé à un cours de production écrite en français langue étrangère.

1.1. Travaux de rhétorique contrastive

Quoique les travaux de rhétorique contrastive - réalisés avant tout dans le domaine anglo-saxon - s'intéressent relativement peu aux écrits en français, il en existe cependant certains qui comparent les caractéristiques d'écrits d'apprentissage[2] rédigés en France et dans une autre communauté discursive. Selon ces travaux, les écrits d'apprentissage français se distinguent par les traits suivants :

a) une moindre personnalisation et un plus grand effacement de la subjectivité du scripteur [1, 2, 3, 4] ;

b) l'importance du plan et de la structuration [1, 3, 4] ;

c) la place de l'idée-force (ou thèse à défendre) en fin de texte en France, alors qu'elle doit figurer en début de texte aux USA [2] ;

d) le rôle plus crucial joué par les liens cohésifs en français que dans d'autres langues [5].

1.2. Enquête auprès d'apprenants allophones

L'enquête a été réalisée auprès de 53 apprenants allophones ayant participé à Paris à un cours d'argumentation écrite en français. Ces informateurs provenaient du monde entier, un tiers d'Europe (Union Européenne et Europe de l'Est), un tiers d'Amérique du Sud, tandis que le dernier tiers était originaire d'autres parties du monde (Asie, Amérique du Nord, Maghreb et Moyen-Orient).

Le questionnaire comprenait différentes questions sur les motivations de ces apprenants de français, sur leurs difficultés et surtout le genre d'écrit qu'ils avaient eu à rédiger, à savoir une dissertation[3]. Nos informateurs ont répondu notamment aux deux questions suivantes :

- Dans votre pays d'origine, est-ce qu'on fait des dissertations ? Si oui, procède-t-on de la même manière qu'en France ?
- A part bien sûr la différence de langue, est-ce qu'on argumente par écrit de la même manière en France et dans votre pays d'origine ? Si non, quelles sont les différences ?

L'analyse des réponses à ces questions montre que selon la plupart d'entre eux, on n'argumente pas à l'écrit de la même manière en France et dans leur pays d'origine et/ou de scolarisation. Les principales différences se situent au niveau de la *dispositio* ou plan de texte : ces apprenants disent en effet que pendant le cours d'expression écrite, ils ont surtout appris à structurer, ordonner leurs idées d'une nouvelle façon. Ce qui les surprend le plus, c'est le caractère strict et extrêmement codifié du plan de texte à la française, codification qui concerne même chaque partie du texte et notamment l'introduction.

En résumé, on peut déduire de ces réponses de nos informateurs ainsi que des résultats des travaux de rhétorique contrastive que les genres discursifs sont susceptibles de varier au moins au trois niveaux suivants :

- au niveau du plan de texte (ou niveau rhétorique) ;
- au niveau du métadiscours ;
- au niveau de la cohésion textuelle.

Cependant, afin de respecter les contraintes de longueur prescrites pour cet article, on se limitera à présenter les résultats des deux premiers niveaux : le plan de texte et le métadiscours. Pour ce faire, il convient tout d'abord de préciser les hypothèses émises à chacun de ces niveaux.

Hypothèses au niveau du plan de texte

Hypothèse A1 : Certains scripteurs qui ne faisaient pas de plan préalable avant le cours de production écrite, prendront sans doute l'habitude d'en faire un ; d'autres qui en faisaient un sans y accorder trop d'importance, s'efforceront de rendre ce plan visible au lecteur.

Hypothèse A2 : Certains scripteurs qui ne faisaient pas d'introduction ou/et de conclusion dans leur premier texte, en feront dans les suivants.

Hypothèses au niveau du métadiscours

Hypothèse B1 : S'il ne le faisait pas auparavant, le scripteur devrait introduire du métadiscours textuel dans ses textes. De plus, ce guidage du lecteur dans l'interprétation du texte devrait devenir de plus en plus explicite.

Hypothèse B2 : Dans les textes rédigés par les apprenants, la proportion de métadiscours interpersonnel devrait diminuer, c'est-à-dire que le scripteur devrait s'effacer et ne plus s'adresser directement au lecteur, s'il le faisait auparavant.

2. Analyse longitudinale des textes des apprenants

Afin de vérifier les hypothèses de départ (cf. 1.), on a analysé les textes rédigés par 10 scripteurs témoins pendant le cours d'argumentation écrite. Le corpus était constitué de 54 textes, chacun comprenant en moyenne 260 mots.

2.1. Résultats de l'analyse longitudinale du plan de texte[4]

L'hypothèse A1 se vérifie chez 9 apprenants sur 10 qui accordent en effet une importance croissante au plan de texte : certains se mettent à distinguer différents paragraphes ; d'autres renforcent le marquage typographique des parties ; d'autres encore insèrent une séquence annonçant leur plan de texte.
Quant à l'hypothèse A2, elle s'avère également exacte, mais surtout en ce qui concerne l'introduction : si une majorité de scripteurs (6 scripteurs sur 10) commence à en faire une pendant le cours, ils ne sont plus que trois (sur dix) en revanche à s'initier aux règles de la conclusion, car les autres les connaissaient déjà avant.

2.2. Résultats de l'analyse longitudinale du métadiscours

Concernant le métadiscours textuel, c'est-à-dire le matériel linguistique qui a pour fonction de permettre au scripteur d'organiser son énoncé et d'aider à l'interpréter, on constate à nouveau que, conformément à l'hypothèse B1, 9 scripteurs sur 10 en introduisent dans leurs textes pendant le cours de production écrite, comme le montre le tableau 1 :

Tableau 1 : Nombre de scripteurs introduisant du métadiscours textuel dans leurs textes

Marqueurs pour…	Nb de scripteurs
… organiser le texte	3
… expliquer la démarche	5
… aider à interpréter	3
… illustrer	5
… citer	4

Qu'en est-il du métadiscours interpersonnel ? Comme pour le métadiscours textuel, la majorité des scripteurs change de stratégie pendant le cours : plus précisément, on observe dans les textes de six apprenants sur dix, un effacement progressif du scripteur, effacement repérable par différents indices, notamment la disparition du déictique *je* au profit du *on*, du *nous* ou/et de tournures impersonnelles et passives.

En conclusion, nous avons vu comment, pendant le cours d'argumentation écrite, la majorité des scripteurs s'efforcent d'adapter leurs textes à de nouvelles règles qui semble-t-il, ne leur étaient pas familières auparavant. Cette analyse montre donc bien que les normes discursives sont susceptibles de varier d'une communauté à l'autre. Il nous reste à présent à aborder la deuxième question soulevée par cet article : la variabilité culturelle des genres doit-elle ou non faire l'objet d'un enseignement explicite et si oui, comment ?

II CONVIENT-IL D'ENSEIGNER LA VARIABILITÉ CULTURELLE DES GENRES ?

La question se justifie, car il ne faudrait pas que les conventions culturelles régissant la production de textes puissent être considérées comme des contraintes qui relèvent, comme le dit J- C Beacco, « d'une forme d'impérialisme linguistique » [6 : 216]. En effet, si l'apprenant allophone accepte en général sans sourciller de s'approprier un nouveau système linguistique, il peut en revanche ne pas comprendre qu'on lui impose certains modèles discursifs pour s'exprimer en langue étrangère, surtout s'il provient d'une culture éducative où les contraintes discursives sont beaucoup moins strictes. L'enseignant de langue-culture étrangère doit donc

faire preuve de beaucoup de diplomatie. On va essayer de faire certaines propositions dans ce sens.

En fait, pour savoir s'il convient ou non d'enseigner la variabilité culturelle des genres, l'enseignant devra prendre en compte différents facteurs : la réponse à la question dépendra en effet des objectifs d'apprentissage de ses apprenants et notamment de la possibilité ou non de définir les genres textuels que ces derniers seront amenés à produire en langue étrangère.

1. Privilégier des genres peu marqués culturellement

Si, comme c'est le cas des apprenants interrogés pour l'enquête (cf. I. 1.2.), le groupe est très hétérogène, c'est-à-dire que les besoins divergent beaucoup d'un apprenant à l'autre (certains doivent rédiger une thèse, d'autres des écrits professionnels, d'autres des lettres formelles etc.), il serait peut-être judicieux de leur faire rédiger des genres textuels peu marqués culturellement, par exemple, comme aux épreuves du DELF B2, une prise de position argumentée, à savoir une sorte d'essai dans lequel le scripteur pourra exprimer son opinion sur un sujet, sans avoir à respecter des normes discursives très contraignantes.

Dans ce cas de figure, il ne sera pas nécessaire d'aborder la variabilité culturelle des genres.

2. Approche interculturelle des genres

En revanche si, comme c'est le cas en général au sein d'une université, il est possible de prévoir les genres discursifs que les apprenants auront à produire en langue étrangère, on ne pourra sans doute pas faire l'économie d'une approche interculturelle des genres discursifs. Cette approche pourra consister en un premier temps à créer une conscience de la variabilité culturelle des genres chez les apprenants, puis, à faire en sorte que ceux-ci s'approprient les conventions discursives de la culture cible.

2.1. Créer une conscience de la variabilité culturelle des genres

Il est nécessaire de créer chez l'apprenant une conscience de la variabilité culturelle des genres, car les modèles discursifs font l'objet d'un enseignement/apprentissage au cours de la scolarisation et deviennent ainsi en quelque sorte « naturels » au sujet qui se les est approprié. Autrement dit, l'adulte a tendance à oublier qu'il a lui-même appris ces modèles et pense donc qu'ils sont universels.

Afin que l'apprenant prenne conscience du fait que ces modèles ne sont que des conventions culturelles, on peut lui faire comparer deux textes, l'un rédigé dans sa langue source et l'autre en langue cible en attirant son attention sur les différences, non seulement linguistiques, mais aussi thématiques (de contenu) et rhétoriques (enchaînement des idées). L'apprenant prend ainsi conscience qu'il est l'héritier d'une tradition rhétorique particulière, ce qui est très valorisant.

2.2. S'approprier les conventions des genres pratiqués dans la culture cible

L'appropriation des conventions discursives de la culture cible peut se faire par la démarche préconisée par J. C. Beacco qu'il appelle la « production sur modèle[5] » [6]. Cette démarche comprend deux phases : tout d'abord, une exposition au modèle de texte, pendant laquelle l'apprenant s'efforce de repérer certaines caractéristiques du texte qu'il aura ensuite à imiter. Cette première phase est suivie d'un entraînement à la production d'un texte correspondant au modèle, c'est-à-dire un texte qui en respecte les caractéristiques repérées précédemment.
Cet entraînement gagnera à être lui aussi progressif : dans un premier temps, il est préférable de donner à l'apprenant des exercices d'écriture limités lui permettant de s'approprier une des caractéristiques du texte en question. Par exemple, dans le cas de la dissertation, des exercices sur l'effacement du scripteur (comment remplacer le « je » ?) ou des exercices sur le guidage du lecteur grâce à l'emploi de métadiscours textuel. Puis, seulement dans un deuxième temps, il lui est demandé de rédiger un texte entier.

CONCLUSION

J'espère avoir pu montrer que les genres sont susceptibles de varier d'une communauté discursive à l'autre et qu'il convient donc d'en tenir compte en didactique de l'écrit et notamment lorsqu'on enseigne la production écrite en langue étrangère. Cette prise en compte peut prendre différentes formes : si l'enseignant estime que l'enseignement de cette variabilité culturelle n'est pas une priorité, il devra alors prendre soin de faire travailler ses apprenants sur des genres peu marqués culturellement parlant. Si au contraire, il pense nécessaire que ses apprenants s'initient à la rédaction de textes relevant de genres obéissant à de fortes contraintes discursives, il ne pourra pas faire l'économie d'une approche interculturelle des textes, par exemple en mettant en place une démarche de « production sur modèle », à savoir

une démarche reposant sur l'observation minutieuse des caractéristiques du genre de texte à produire. Enfin, dans tous les cas, il apparaît fondamental que l'enseignant adopte une stratégie d'enseignement permettant à l'apprenant d'avoir une posture réflexive sur le texte et sur les différents genres.

NOTES

[1] Selon le Cadre européen commun de référence pour les langues.
[2] Ecrits scolaires et universitaires
[3] Au sens français du terme, c'est-à-dire une discussion argumentée sur un thème donné.
[4] En raison de la brièveté de cet article, on ne peut présenter ici qu'un résumé très succinct des résultats de l'analyse. Pour avoir plus de détails, on pourra consulter la thèse de doctorat indiquée en [6].
[5] On appelle ici « modèle de texte » un ensemble de ressources mises à la disposition des apprenants pour qu'ils puissent construire à leur tour des textes comparables, mais inédits.

RÉFÉRENCES

1. Takagaki, Yumi, « *La logique française est-elle universelle ? Etudes comparatives des organisations textuelles chez les Français et les Asiatiques* », *Colloque international de Bangkok 2002,* Association thaïlandaise des professeurs de français, 2002.

2. Donahue, Christiane, *Genres, mouvements textuels, subjectivité dans les écrits d'apprentissage académique : l'interprétation du discours des étudiants-écrivains américains et français,* thèse de doctorat en linguistique, Université Paris 5 René Descartes, 2000.

3. Wlassof, Marie, « *La dissertation française vue de* Pologne », in *Le français aujourd'hui* n° 123, 1998.

4. Léoni, Silvia, « *Apprendre à écrire, apprendre à penser en France et en* Italie », in *Le français dans le monde* numéro spécial de février-mars 1993.

5. Takagaki, Yumi, « *Des phrases mais pas de communication. Problème de l'organisation textuelle chez les non occidentaux : le cas des Japonais* », in *Dialogues et cultures* n°44, Fédération internationale des professeurs de français, 2000.

6. Hidden, Marie-Odile, *Variabilité culturelle des genres et didactique de la production écrite : Analyse longitudinale de textes narratifs et argumentatifs rédigés par des apprenants de français langue étrangère,* thèse de doctorat en didactique des langues et des cultures, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, 2008.

7. Beacco, Jean-Claude, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues,* Didier, Paris, 2007.