



HAL
open science

Approche interculturelle des genres en contexte universitaire : les étudiants sinophones face au texte argumentatif

Tatiana Aleksandrova, Catherine David

► **To cite this version:**

Tatiana Aleksandrova, Catherine David. Approche interculturelle des genres en contexte universitaire : les étudiants sinophones face au texte argumentatif. Synergies Chine, 2020. <hal-03179334>

HAL Id: hal-03179334

<https://hal.science/hal-03179334v1>

Submitted on 24 Mar 2021

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.



HAL Authorization



ISSN 1776-2669

ISSN en ligne 2260-6483

Approche interculturelle des genres en contexte universitaire : les étudiants sinophones face au texte argumentatif

Tatiana Aleksandrova

Université Grenoble Alpes, France

tatiana.aleksandrova@univ-grenoble-alpes.fr

Catherine David

Université Aix-Marseille, France

catherine.david@univ-amu.fr

Reçu le 31-03-2020 / Évalué le 12-05-2020 / Accepté le 22-06-2020

Résumé

Cet article traite des difficultés rédactionnelles d'un public d'apprenants sinophones en contexte universitaire français. Ce public a besoin de compétences rédactionnelles solides, car il se destine souvent à intégrer des formations universitaires en France. Nous proposons une démarche didactique basée sur un corpus comparable. Nos analyses portent sur la mise en place d'une analyse interculturelle de productions écrites dans une classe de FLE composée d'apprenants sinophones. Les analyses linguistiques que font les apprenants nous permettent de traiter les aspects interculturels importants pour la prise de conscience des différences rhétoriques.

Mots-clés : démarche interculturelle, analyse textuelle, rhétorique contrastive

法国高校中跨文化体裁教学案例研究：以中国留法学生的论说文写作为例

摘要

本文旨在探讨留法中国学生在大学的法语写作困难问题，因为他们需要具备良好的写作能力，进入法国高等教育体系。我们基于语料对比，对法语班（FLE）中国学生的作文进行跨文化视角的语篇分析，发现透过跨文化的一些重要元素，能够帮助我们理解解法中两种不同的修辞表达。

关键词：跨文化交际法，语篇分析，对比修辞学

Intercultural approach to gender in the university context: Chinese-speaking students facing the argumentative text

Abstract

This article deals with the question of the writing difficulties of Chinese-speaking learners in a French university context. These learners need solid writing skills because they often intend to integrate university in France. We propose a didactic approach based on a comparable corpus. Our analyses relate to the implementation of an intercultural analysis of written productions in a French as a foreign language class made up of Chinese-speaking learners. The linguistic analyses made by the

learners allow us to deal with the intercultural aspects important for the awareness of rhetorical differences.

Keywords: intercultural approach, text analyses, contrastive rhetoric

1. Problématique et contexte de l'étude

La rédaction en langue étrangère (LE) est un problème persistant chez les apprenants surtout lorsque leur langue première (L1) et la LE sont éloignées, comme c'est le cas du mandarin et du français. Cependant, les apprenants sinophones sont nombreux à apprendre le français et à vouloir poursuivre leurs études en France. Ils sont donc confrontés aux problèmes rédactionnels tant au niveau de la maîtrise de la syntaxe de la phrase qu'au niveau de l'organisation textuelle.

Ces difficultés ont fait l'objet de nombreuses études en linguistique et didactique des langues étrangères et secondes. Connor (1996) constate la conscience des apprenants vis-à-vis de leurs difficultés. Les étudiants évoquent des difficultés au niveau lexical liées à leurs compétences en L2, des difficultés émotionnelles qui sont liées au sujet à traiter et à leurs représentations de ce sujet ainsi que des difficultés d'organiser leur texte.

Il nous semble que les enseignants, tout comme les apprenants, ne sont pas suffisamment formés pour apporter des corrections détaillées et constructives et aider les apprenants à dépasser les difficultés en production écrite (Bastos, 2015).

Les ouvrages didactiques proposent des conseils généraux pour construire un texte en FLE, des listes de connecteurs, des exemples types de productions de différents genres textuels. Cependant, ces outils didactiques ne prennent pas suffisamment en compte les aspects interculturels. Les outils proposés peuvent convenir à un public d'apprenants européens qui ont appris à passer par des étapes similaires lors de l'acquisition de leur L1 au cours de leur scolarisation. En revanche, les apprenants des cultures plus éloignées, comme les apprenants sinophones auront peut-être plus de difficultés à s'habituer à cette manière aussi précise et détaillée d'élaborer un texte. Nous pensons en nous appuyant sur les recherches antérieures que la démarche d'enseignement de la compétence écrite devrait davantage s'appuyer sur le profil des apprenants, leurs origines, leurs traditions, leurs habitudes scolaires (Castellotti, Nishiyama, 2011).

Notre problématique part du terrain : comment concilier didactique de l'écrit et hétérogénéité langagière et culturelle des apprenants ? Quels dispositifs pédagogiques proposer pour permettre aux apprenants allophones de mieux appréhender les conventions des écrits universitaires (Mangiante, Parpette, 2011)

très culturellement connotés (Hidden, 2013) tout en les incitant à prendre du recul sur leur(s) langue(s)-culture(s) ? Et quelle démarche mettre en œuvre pour susciter le dialogue interculturel et mettre en valeur les langue(s)-culture(s) de l'apprenant dans le processus d'appropriation (Castellotti, 2001, 2017) ? Cette étude propose d'analyser l'utilisation d'une approche interculturelle des genres de textes (Hidden, 2013) dans une classe d'apprenants sinophones du français de niveau B2/C1 au Centre Universitaire d'Etudes Françaises (CUEF) à l'Université Grenoble Alpes (UGA).

2. Cadre théorique

Notre cadre théorique se situe au carrefour des études en acquisition, de la linguistique textuelle, de l'approche interculturelle des genres et de la didactique de l'interculturel.

2.1. Interculturel

Penser l'interculturel en didactique des langues, c'est considérer l'apprenant, non plus « comme une machine à apprendre mais comme un sujet doté de capitaux culturels propres, tenant à la fois de ses appartenances (historiques, générationnelles, sociales) et de sa singularité irréductible » (Porcher, 1999 : 250-251). C'est apprendre à mieux connaître l'autre tout en apprenant à mieux se connaître soi-même. L'interculturel réside dans l'interprétation de la relation, dans la confrontation (Abdallah-Preteille, 1999, 2003). En apprenant une nouvelle langue on s'ouvre à d'autres cultures et mentalités ce qui conduit à remettre en question « l'universalité » de ses propres représentations et à développer un regard réflexif sur soi. Il s'agit alors de fournir à l'apprenant des outils de distanciation (Bakhtine, 1984), en mettant en place une démarche comparative car « une culture étrangère ne se révèle dans sa complétude et dans sa profondeur qu'au regard d'une autre culture » (Bakhtine, 1984 : 348-349). Cette « rencontre dialogique de 2 cultures n'entraîne pas leur fusion, leur confusion (...) elles s'enrichissent mutuellement » (*ibid.*) On parle en didactique de l'interculturel d'un modèle de construction du savoir culturel qui prend la forme d'un mouvement en spirale qui consiste à travailler sur les représentations culturelles de l'apprenant, observer ce que font les autres pour revenir à un soi modifié (De Carlo, 1998). L'enjeu est de progresser et en même temps garder son identité, ne pas la perdre. La définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle donnée dans le CECRL (2001, 2018) va dans ce sens.

Cette prise de conscience, est souvent accompagnée par un médiateur qui est l'enseignant (Narcy-Combes, 2009). Il est donc très important pour ce dernier de savoir jouer ce rôle, d'être capable et prêt à relativiser ses représentations et conventions culturelles pour rentrer dans une démarche comparative, inductive et co-construite avec l'apprenant. Cette compétence interculturelle est nécessaire aussi bien pour l'apprenant, en tant que futur étudiant et membre de la société et donc acteur du monde professionnel que pour l'enseignant, en tant que médiateur et personne capable d'entendre et de comprendre des points de vue et des conventions culturelles diverses et variées.

2.2. Acquisition de la compétence écrite en L2

Les études antérieures montrent la complexité cognitive du mécanisme de rédaction en général et son importance encore plus élevée en langue étrangère. Ce processus nécessite d'identifier l'environnement de la tâche, d'activer la mémoire à long terme avant de procéder à la rédaction elle-même (Flower, Hayes, 1980). Ces processus sont étroitement liés à la L1 de l'apprenant, ses connaissances encyclopédiques et les conventions rhétoriques. Il pourrait les transférer en L2, mais les études pointent sur le fait que très souvent les apprenants manifestent un certain recul des compétences rédactionnelles en L2. Selon les auteurs, ce recul est dû à une focalisation trop importante sur les aspects locaux du texte, à savoir la grammaire et le lexique, au détriment de l'organisation d'ensemble (Hidden, 2013). En même temps, le transfert de la L1 peut être la source des maladrotes et des problèmes au niveau de la structuration du texte qui sont liés aux conventions rhétoriques spécifiques à la L1 de l'apprenant.

Dans ses travaux, Kaplan (1966) analyse les productions écrites d'apprenants allophones d'anglais et constate des différences importantes dans la façon d'organiser les paragraphes dans ces textes. Selon l'auteur, contrairement aux scripteurs anglophones qui adoptent une progression linéaire, les scripteurs des langues asiatiques mettent en place un développement circulaire des idées. Les retours et les répétitions sont donc autorisés dans les textes. Ces différences d'ordre organisationnel seraient en partie à la base des problèmes rencontrés par les apprenants des langues étrangères lors de la rédaction d'un texte.

Suite aux travaux de Kaplan, Connor (1996) propose d'étudier les productions d'apprenants selon cinq critères rhétoriques qui sont : la linéarité, la connexité, le plan, l'implication du scripteur et le style. La linéarité correspond au déroulement du thème à travers le texte. Le plan est un critère qu'ils connaissent déjà à travers leur L1 et ils savent qu'un texte doit être composé de plusieurs parties. La connexité

correspond aux enchaînements des idées dans un texte. Elle peut être explicitée par l'emploi des connecteurs ou gardée implicite laissant au lecteur la possibilité de deviner les rapports entre les phrases. L'implication du scripteur est un critère qui peut être analysé à travers l'utilisation des pronoms personnels ou des modes (par exemple l'impératif) dans le texte. Quant au style, ce critère correspond à l'utilisation des métaphores, des anecdotes, des comparaisons et d'autres procédés stylistiques dans le texte. Hidden (2013) montre que la manière d'appréhender ces critères est très culturelle. Ce sont ces critères que nous utilisons pour analyser notre corpus.

2.3. Difficultés des apprenants sinophones

D'après les travaux antérieurs, les apprenants issus des cultures asiatiques éprouvent souvent des difficultés particulières à l'écrit en langues étrangères telles que le français et l'anglais (Bi, 2016, Connor, 1996). Ces difficultés sont liées à plusieurs facteurs : la distance entre les langues, les différences entre les conventions rhétoriques, et les différences entre les cultures éducatives.

Du point de vue de la langue maternelle, la syntaxe du chinois, en tant que langue isolante, permet un ordre de mots libre dans la phrase. Le verbe n'a pas une valeur aussi importante dans la phrase. Les adjectifs sont considérés comme plus importants, ce qui n'est pas le cas du français où le verbe est considéré comme le pivot de la phrase (Jiao, 2012). Les propositions peuvent s'ajouter l'une à l'autre sans marquage explicite entre elles. Les liens de juxtaposition sont fréquents. Ainsi, apprendre à organiser les mots dans une phrase française, dont l'ordre canonique est SVO peut être vu comme une limitation de la pensée. La même remarque peut être faite pour la syntaxe : apprendre à former des subordonnées peut paraître difficile, car cela nécessite un travail cognitif important sur l'explicitation des liens entre les idées.

En ce qui concerne les différences rhétoriques, les écrits en chinois sont souvent basés sur des associations, des légendes, des renvois vers les traditions et l'histoire. Le scripteur tend à faire des suggestions sans s'imposer directement dans le texte. La raison de cette implication indirecte réside dans la culture chinoise basée sur le confusionnisme qui demande tout d'abord le respect mutuel entre les inter-actants. L'objectif principal de la communication est considéré comme la recherche d'harmonie. L'intérêt collectif doit être placé plus haut que l'intérêt personnel. L'expression de son point de vue doit donc se faire en respectant les codes de politesse de la culture en question.

La culture éducative a également un rôle très important dans le développement de toutes les compétences langagières et notamment des compétences rédactionnelles en langues étrangères. Pour l'enseignement des langues étrangères, même si l'approche communicative se met en place dans certains établissements depuis quelques années, les méthodes traditionnelles sont encore très utilisées en Chine en milieu institutionnel (Chevalier, 2011).

Les étudiants peuvent donc ressentir un choc culturel du point de vue des techniques didactiques utilisées quand ils arrivent en France. Ils sont incités à prendre la parole spontanément, à exprimer directement leur point de vue, à critiquer, à débattre et à défendre les intérêts personnels. Or, tout cela va à l'encontre de leur culture et de leur personnalité.

Progressivement, ils apprennent les nouveaux principes et essaient d'apprendre les moyens linguistiques nécessaires pour ces nouvelles formes d'expression. Ils doivent donc comprendre les autres, faire comme les autres mais ne pas perdre leur identité.

Ces remarques nous servent pour un fondement théorique vis-à-vis du public qui est au centre de nos analyses. Cependant, nous restons attentives aux questions liées aux stéréotypes et nous comprenons bien que tous les apprenants sinophones ne présentent pas exactement les mêmes caractéristiques. Ils ont chacun leur profil socio-biographique qui peut expliquer certains de leurs comportements et attitudes envers les langues, la culture, les textes et la rédaction. Ces remarques sont aussi présentées dans une perspective dynamique, à savoir, les caractéristiques décrites sont valables dans un temps, mais les progrès économiques et politiques font que les méthodes changent, la culture éducative est soumise aux transformations.

3. Méthodologie

Notre démarche méthodologique s'inspire de l'approche interculturelle des genres que Hidden (2013 : 47) définit ainsi :

Il s'agit de faire comparer à l'apprenant deux textes relevant du même genre, l'un rédigé dans sa langue maternelle et l'autre en français en attirant son attention sur les différences non seulement au niveau linguistique mais surtout au niveau du contenu, de l'organisation des idées et de la cohésion textuelle. Cette démarche est particulièrement valorisante pour l'apprenant qui découvre ainsi qu'il est l'héritier d'une tradition rhétorique particulière.

Nous avons donc procédé à un recueil de corpus de deux types. Le premier corpus est un corpus linguistique composé de 35 textes. Ces textes sont produits par deux

groupes de scripteurs : 20 francophones natifs et 15 sinophones natifs. Ces scripteurs sont étudiants en France et en Chine respectivement dans une des filières des sciences humaines. Ils ont 20 ans en moyenne. Selon les résultats de notre questionnaire socio-biographique, ils ne pratiquent pas de langues étrangères même si tous ont des connaissances en anglais comme résultat de leur scolarité.

Nous avons demandé à tous les scripteurs de rédiger une courte lettre de réclamation adressée au maire de leur ville. La rédaction a été réalisée en conditions d'examen et a été limitée à une heure. La longueur du texte est limitée à 250 mots en français et à 500 caractères en mandarin, ce qui représente un nombre de mots similaire.

Voici la consigne en français :

Vous habitez dans une ville qui organise chaque année un grand concert gratuit pour marquer la fin de l'été. Pour des raisons financières, votre ville annonce qu'elle veut supprimer cet événement musical. Vous écrivez au maire de la ville pour le persuader, à l'aide d'arguments et d'exemples précis, des avantages culturels et touristiques que ce concert représente. Vous insistez également sur l'intérêt économique de cette manifestation pour les commerçants et les artistes de la région (250 mots).

La consigne a été présentée en chinois pour les scripteurs sinophones :

Nous avons veillé à ce que les productions des natifs répondent aux conventions des pays concernés, à savoir qu'elles soient considérées par les enseignants natifs comme des textes bien structurés, cohérents et répondant aux exigences d'un texte argumenté et au genre de lettre officielle.

Au niveau du traitement des données, les textes produits en chinois ont été traduits et glosés, à savoir nous avons des indications grammaticales sur chaque idéogramme, une traduction littérale et une traduction de chaque proposition en français. Ce travail a été réalisé par des locuteurs natifs du mandarin.

Nous avons contrasté les productions de ces scripteurs selon les critères rhétoriques cités ci-dessus (Connor, 1996).

Le second corpus est constitué de la transcription d'une séquence didactique de deux heures menée dans une classe de FLE d'apprenants sinophones du niveau B2+/C1 se destinant à entrer à l'université française. Ces derniers suivent un cours qui mêle cours de langue générale, cours de technique d'écrits universitaires et cours de spécialité dans la composante de leur choix (niveau Licence). Ils suivent leur formation depuis environ 6 mois. Ils sont tous des locuteurs sinophones, certains

parlent des langues régionales. Leur profil se rapproche donc de celui des scripteurs, ce qui devrait, selon nous, favoriser les échanges interculturels.

Cette séance a été filmée et transcrite (GARS-DELIC). Nous menons et animons une discussion interculturelle autour des textes en question en invitant les apprenants à prendre conscience des spécificités des textes de chaque des francophones natifs et des sinophones natifs. Nous procédons à une analyse des interactions (Kerbrat-Orrechioni, 2005; Cicurel, 2011) pour appréhender les éléments qui témoignent de la construction d'une compétence interculturelle. Nous présentons dans cet article l'analyse de notre démarche.

4. Résultats des analyses

Notre analyse porte sur deux étapes réalisées au cours de la séance : une prise de conscience spontanée invitant les apprenants à s'exprimer spontanément sur les différences entre la rédaction de textes en chinois et en français ; une analyse textuelle et interculturelle comparant les productions des scripteurs natifs.

4.1. Prise de conscience

La première étape consiste à recueillir les représentations des apprenants sur l'activité d'argumenter et leurs difficultés vis-à-vis de ce type de texte. Les étudiants mentionnent surtout leurs difficultés lexicales nécessaires pour exprimer leurs idées. Ils sont aussi conscients de la difficulté à construire un plan et à donner des exemples concrets. Voici quelques extraits de ces échanges. Notons que les apprenants sont référés par un numéro (é1, é2) qui correspond à leur identité. L'enseignante est indiquée par « E ». Nous ne corrigeons pas les erreurs de langue (les apprenants sont de niveaux B2+/C1).

(1)

E : qu'est-ce c'est pour vous argumenter ? Qu'est-ce que ça veut dire ?

é1 : on présente différentes idées qui s'opposent

é2 : on défend, on s'oppose à une certaine idée

é3 : et on explique avec des exemples

Les étudiants semblent être un peu timides au début et sont incités à plusieurs reprises à prendre la parole. Cette hésitation, comme nous l'avons montré plus haut, ne provient pas de désintérêt des étudiants mais, au contraire, est liée au respect des autres selon les normes de la culture asiatique (Diep, 2011).

La deuxième question posée par l'enseignant concerne les difficultés ressenties devant ce type d'exercice à l'écrit. Deux étudiants prennent la parole pour exprimer trois types de difficultés : la construction d'un texte, le type de texte argumentatif, le lexique en lien avec la précision de la pensée (« exprimer clairement l'opinion », « c'est difficile d'avoir des idées claires »). L'enseignant synthétise ces trois types de difficultés qui fondent le texte argumentatif.

(2)

E : donc le plan, les exemples mais aussi la langue qui n'est pas assez précise ++ ouais ++ on a finalement ces trois choses : organisation de sa pensée, justification de sa pensée parce que c'est difficile de trouver des exemples et précision de sa pensée.

L'enseignant rajoute à ce premier ressenti spontané et personnel, la confrontation aux remarques des enseignants sur les productions écrites des étudiants. Les deux étudiants qui répondent retiennent l'utilisation des connecteurs, la cohérence et la justification des idées.

La démarche est réflexive et progressive : il s'agit de rendre les apprenants actifs en leur faisant exprimer spontanément les difficultés ressenties avant de les mettre en écho avec les remarques de leurs professeurs. L'enseignante propose ensuite de lire le sujet à la fois en français et en chinois. Un travail de groupes autour des textes produits par des scripteurs francophones et sinophones est ensuite proposé. La captation vidéo permet de voir que la proposition de travailler l'argumentation suscite un intérêt observable (attention des étudiants et participation assez spontanée). Il s'agit ici de recueillir les premières impressions sur ces textes.

(3)

E : [lecture du sujet de DELF en français] est-ce que quelqu'un veut lire le sujet en chinois s'il vous plaît ?

és : rires collectifs

E : ben oui (rire et geste d'évidence) on va travailler sur les deux langues si vous voulez bien et c'est bien de contextualiser notre travail (rire des étudiants)

é6 (lève la main pour lire) [lecture du texte en chinois]

és (rire), E (sourire), brouhaha et agitation des étudiants

E : c'est très beau hein ? C'est très agréable à écouter ++ donc je pense que tous vos camarades ont bien compris le sujet ++ (rire) déjà vous voyez qu'en français on a une limite de 250 mots alors qu'en chinois on va jusqu'à 500-600 caractères ++ bien sûr c'est pas tout à fait pareil ++ donc on ne compte pas de la même manière.

La démarche est comparative et plurilingue. On fait également l'hypothèse qu'elle motivera davantage les apprenants qui appuieront leur réflexion sur un terrain connu, familier et même privé. On remarque d'ailleurs qu'elle suscite des rires nombreux de la part des apprenants qui semblent apprécier cette intégration de leur L1 en classe. La vidéo permet de voir que l'enseignante principale du groupe sourit aussi et semble intéressée par cette nouvelle approche du thème. Nous pensons d'abord que les acteurs de la classe ne sont pas habitués à se retrouver devant un texte écrit en chinois dans le cadre du cours de français, et d'autre part les étudiants se retrouvent en totale connivence et complicité avec un texte qu'ils peuvent comprendre alors que l'enseignant ne le peut pas, inversant quelque peu les rôles dans la classe. Ce contraste est clairement exprimé par l'enseignant (E : « vous vous savez le lire + nous non »). Le fait que l'enseignant présente un texte incompréhensible pour lui aux étudiants les étonne, les amuse et même, nous en faisons l'hypothèse, semble les gêner puisque dans la culture asiatique (Robert, 2009) l'apprenant est dans une position d'écoute d'un enseignant qui en sait plus que lui. Le commentaire final sur la beauté de la langue contribue à mettre en valeur la langue première de l'apprenant et à toucher les affects positifs du groupe, élément clé de la motivation pour poursuivre l'activité.

Les étudiants sont très actifs quand ils expriment les différences entre le texte en français et le texte en chinois. Ils pointent le contraste entre un type d'écrit qui mobilise des arguments à l'échelle personnelle du scripteur (texte francophone) et un autre type d'écrit (texte en chinois) qui contient une dimension politique de grande ampleur, à l'échelle de la culture, de l'économie nationale, similaire à l'épreuve écrite du baccalauréat chinois. On retrouve les éléments présentés dans le cadrage théorique. Cette différence fait rire à plusieurs reprises les étudiants comme s'ils sentaient que le texte en chinois n'est pas adapté à la situation de communication. L'implication du scripteur et la place des affects sont également mentionnées, le scripteur francophone leur paraissant plus impliqué et donnant des arguments plus personnels que le scripteur sinophone.

(4)

E : vous voulez rajouter des choses sur la comparaison entre les deux types de rédaction ?

é2 : je crois que *l'étudiant français exprime très fortement le sentiment personnel ++* alors que *++l'étudiant chinois a la volonté de garder l'objectivité ++* de ne pas montrer trop de sentiments personnels

Enfin la consigne est surprenante pour les étudiants sinophones qui n'envisageraient pas de pouvoir écrire une lettre de protestation individuelle au représentant de leur ville. Cette prise de conscience, encouragée par l'enseignante, suscite à

nouveau des rires dans la classe. On ne sait pas si ces rires portent sur le contraste entre les deux langues ou sur la langue chinoise elle-même vis-à-vis de laquelle les étudiants, en France depuis plus de 6 mois et formés intensément aux techniques de l'écrit académique francophone, se distancient dans cette expérience, comme s'ils regardaient leurs codes et leur langue de l'extérieur.

(5)

E : j'ai une petite question à vous poser + c'est intéressant ce qui ressort de vos observations ++ mais est-ce que vous écririez une lettre au maire pour dénoncer votre décision de supprimer ?

és + E principale : (rires collectifs, agitation) : non

é8 : en fait en Chine pas beaucoup de gens écrivent des lettres ++on préfère + comment dire ++ si on a cette situation-là + on préfère + par exemple + appeler

é10 : ou on écrit dans un réseau social

Au cours de cette première phase, les étudiants manifestent une volonté d'expliquer les différences et en même temps une difficulté à pouvoir formuler leur ressenti. L'enseignante pose les questions, elle reformule, elle relance, elle joue un rôle important dans la construction de la compétence interculturelle des apprenants.

4.2. Analyse textuelle interculturelle

La seconde phase de travail commence par la présentation des critères de la rhétorique contrastive évoqués dans le cadrage théorique. Après une brève présentation, on propose aux apprenants de revoir les textes des natifs en choisissant un seul critère et d'observer les contrastes. Cette analyse est suivie d'une discussion avec le groupe classe et s'avère complémentaire à l'étape de prise de conscience. Certains critères attirent plus d'attention d'apprenants et sont plus faciles à traiter, comme celui de la connexité et de l'implication du scripteur, car les moyens linguistiques sont assez facilement repérables. Les apprenants ont plus de difficultés à prendre la parole car ils ne sont pas familiers de l'approche comparative d'une part, ni de ce genre d'analyse focalisée sur un aspect linguistique. Nous reprenons les points mentionnés par les étudiants concernant la connexité et l'implication du scripteur.

En ce qui concerne la connexité, un étudiant pointe la présence de connecteurs qui marquent l'enchaînement en français :

(7)

é8 : je pense que la langue française dit les choses à l'enchaînement + on dit de ça à ça avec des connecteurs + en chinois on prévoit plutôt un deux trois (geste) avec une synthèse

E : donc vous voulez dire que dans l'exemple chinois + il n'y a pas beaucoup de connecteurs ?

Quant à l'implication du scripteur, la présence des pronoms personnels « je » et « vous » est soulignée dans le texte en français.

(8)

é1 : dans le texte français il y a pas mal de + pas mal de + pronoms personnels + ça veut dire « je » « vous » + c'est un vraie personne (geste) soit le maire soit l'étudiant qui écrit ces lettres + mais dans le texte chinois on ne trouve aucun pronom personnel sauf au début

E : il n'y a pas ni « je » ni « vous » ?

é1 : il y a mais ce n'est pas une vraie personne, c'est comme « on »

Nous interprétons ce travail au regard des résultats de nos analyses textuelles qui montrent de nombreux contrastes. Nous focaliserons notre attention sur les critères qui ont été choisis par les apprenants.

Nous avons vu dans l'analyse que les étudiants essaient de pointer le nombre de connecteurs utilisés dans les textes et aussi leur nature, mais ils n'arrivent pas vraiment à justifier leurs réponses. L'analyse de l'ensemble des productions montre que les francophones et les sinophones emploient un nombre similaire de connecteurs, à savoir 10 connecteurs par texte en moyenne. En revanche, leur nature n'est pas la même, ce qui rejoint l'analyse des apprenants en classe. Si les francophones utilisent avec la fréquence similaire les organisateurs textuels (Adam, 2005) de type « et », « aussi », « d'abord » et les connecteurs argumentatifs comme « donc », « en effet », « car », les sinophones optent plus systématiquement pour des organisateurs textuels comme « 首先 » *shǒuxiān* (d'abord), « 最后 » *zuìhòu* (enfin), « 再 » *zài* / « 再者 » *zàizhě* (ensuite). Cela montre en effet que les liens entre les propositions sont plutôt d'ordre chronologique que logique.

L'autre critère choisi par les apprenants correspond à l'implication du scripteur. Les apprenants constatent l'utilisation fréquente du pronom « je » dans le texte français et peu de pronoms dans la production en chinois qui semble donc être moins personnalisée. Cette fois l'analyse de l'ensemble du corpus montre une autre tendance, à savoir on voit que les textes des natifs comportent un nombre similaire de pronoms. En revanche, le pronom « vous » est plus fréquent dans les textes des francophones. Il apparaît 4 fois par texte en moyenne. Il est suivi du pronom « je »

utilisé 3,5 fois par texte en moyenne. Cela montre l'importance du destinataire dans la lettre. Au contraire, dans les productions en chinois le pronom « 我 » (je) apparaît 5 fois en moyenne. Il est suivi de « 我们 » (nous) et de « 您 » (vous) employés chacun deux fois par texte en moyenne. Les scripteurs sinophones manifestent donc une implication forte dans les textes mais sollicitent le destinataire moins souvent que les francophones.

La différence d'interprétation des résultats d'analyse entre la classe et l'analyse linguistique du corpus montre l'importance d'étudier plusieurs textes afin d'avoir une représentation plus objective des propriétés textuelles. Nous sommes conscientes que l'analyse d'un seul texte est insuffisante, mais ce travail pourrait être prolongé par l'étude de plusieurs productions en classe.

5. Discussion et conclusions

Cette étude s'inscrit dans une approche interculturelle de l'écrit argumenté : elle est progressive, part d'une analyse de texte, en passant par celle de la phrase, pour déboucher sur des échanges plus ancrés dans les pratiques culturelles et les représentations du monde. La démarche interculturelle se situe à trois niveaux : celui du contenu (le texte argumenté écrit en français et en chinois), de la démarche et des interactions. La démarche est comparative, inductive, distanciée (les étudiants sont invités à réfléchir à leur manière d'écrire et de voir le monde), engagée (ils sont amenés à parler d'eux-mêmes, de leur vécu et en même temps), soutenue, exemplifiée et interprétée grâce au travail de recherche d'un chercheur chinois. Les postures sont parfois renversées puisque ce sont les étudiants qui expliquent à l'enseignant comment comprendre le processus d'écriture à l'œuvre dans la rhétorique et la culture chinoise. Enfin l'analyse des interactions montre une réelle co-construction d'une compétence interculturelle collective, une co-énonciation où chaque intervenant contribue à une meilleure compréhension de soi et de l'autre. Un grand nombre de relations se tissent entre l'enseignant et les apprenants, les apprenants eux-mêmes, les enseignants entre eux, tous les participants et les supports. L'interculturel se trouve, comme le disait Abdallah-Preteille (1999), dans l'interprétation de ces relations. La captation vidéo et les transcriptions ont révélé le rôle de l'enseignant de FLE dans l'animation des échanges (la posture, les questions, les relances, le vocabulaire utilisé en lien avec l'interculturel), la posture du linguiste dans l'explication des critères d'analyses des textes, les regards et les commentaires de l'enseignante habituelle en charge du cours, la participation des étudiants chinois (les regards), la formulation de leurs idées (hésitations, entrain), l'humour, les rires. Tous ces points de vue donnent de la profondeur aux échanges et attribuent au travail une crédibilité, loin des représentations de surface parfois stéréotypées qui se produisent dans certains échanges interculturels trop rapides.

Le projet visait au départ un travail linguistique sur le genre argumenté. Au cours des formations que nous avons menées auprès d'enseignants chinois, l'aspect interculturel est ressorti de manière très importante car l'activité de production écrite débouchait sur de longs échanges sur les manières de penser l'argumentation et les manières de penser tout court. C'est ce qui nous a poussé à animer cette séance avec les apprenants eux-mêmes.

Nous espérons que ces dispositifs alimenteront la réflexion didactique sur la prise en compte de l'hétérogénéité des besoins au sein d'une classe de FLE multilingue (David, Abry, 2018) et sur la nécessité de contextualiser davantage les activités.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 1999. *L'éducation interculturelle*. Paris : *Que sais-je*.
- Abdallah-Pretceille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Anthropos.
- Adam, J.-M. 2005. *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.
- Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Bastos, M. 2015. *Le professeur interculturel : l'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*. Paris : L'Harmattan.
- Bi, X. 2016. *Rhétorique de la dissertation : étude contrastive des conventions d'écriture académique en français et en chinois*. Université Sorbonne Paris Cité.
- Cicurel, F. 2011. *Les interactions en classe de langue*. Paris : Didier.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de FLE*. Paris : CLE international.
- Castellotti, V. 2017. *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Castellotti, V., Nishiyama, J.N. 2011. « Contextualiser le CECR ? ». *Le français dans le monde : Recherches et applications*, n° 50, p. 11-18.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier. [En ligne] : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [consulté le 30 mars 2020].
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 30 mars 2020].
- Chevalier, L. 2011. « Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens : vers un enseignement contextualisé de la communication ». *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, n° 50, p. 105-112.
- David, C., Abry, D. 2018. *Pédagogie différenciée et classes multi-niveaux*. Paris : Hachette.
- De Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- Diep, K.-V. 2011. « Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens : vers un enseignement contextualisé de la communication ». *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, n° 50, 113-119.
- Hidden, M.-O. 2013. *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette FLE.
- Flower, L., Hayes, J. 1980. The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints. In: L. Gregg, E. Steinberg (Eds.) *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 31-50.

Jiao, J. 2012. *Aides à la rédaction universitaire pour un public chinois débutant. Conception d'une séquence FOU adaptée*. Mémoire de Master 2. [En ligne] : <http://dumas-00736487> [consulté le 12 février 2020].

Kaplan, R. B. 1966. "Cultural thought patterns in inter-cultural education". *Languagelearning*, 16, 1 et 2.

Kerbrat-Orecchioni, C. 2005. *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

Mangiante, J-M., Parpette, C. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.

Narcy-Combes, M.-F. 2009. « Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire ». *Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVIII, N° 1, p. 93-104.

Porcher, L. 1999. « Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles », *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.

Robert, J-M. 2009. *Manières d'apprendre*. Paris : Hachette.

Conventions de transcription GARS DELIC

+ Pause silencieuse courte

++ Pause silencieuse plus longue

XXX Séquence inaudible