



HAL
open science

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.

Marie-Odile Hidden

► **To cite this version:**

Marie-Odile Hidden. 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.. Linguistique. Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3, 2008. Français. NNT: . tel-01845844

HAL Id: tel-01845844

<https://hal.science/tel-01845844v1>

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.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3
Ecole doctorale 268 – LANGAGE ET LANGUES :
Description, théorisation, transmission

Thèse de doctorat
en

DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

Marie-Odile HIDDEN

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

TOME I

Thèse dirigée par **Monsieur Jean-Louis CHISS**

Soutenue le 27 novembre 2008

Membres du jury :

Mme Lita LUNDQUIST, professor of language for specific purposes,
International Center for Business and Politics, Copenhagen Business School

M. Jean-Michel ADAM, professeur titulaire de la chaire de linguistique
française, Université de Lausanne

M. Jean-Claude BEACCO, professeur en didactique générale des langues et des
cultures, Université Paris 3

M. Robert BOUCHARD, professeur en sciences du langage, Université Lyon 2

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE – PARIS 3
Ecole doctorale 268 – LANGAGE ET LANGUES :
Description, théorisation, transmission

Thèse de doctorat
en

DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES

Marie-Odile HIDDEN

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

TOME I

Thèse dirigée par **Monsieur Jean-Louis CHISS**

Soutenue le 27 novembre 2008

Membres du jury :

Mme Lita LUNDQUIST, professor, International Center for Business and Politics, Copenhagen Business School

M. Jean-Michel ADAM, professeur titulaire de la chaire de linguistique française, Université de Lausanne

M. Jean-Claude BEACCO, professeur en didactique des langues et des cultures, Université Paris 3

M. Robert BOUCHARD, professeur en sciences de l'homme et de la société, Université Lyon 2

A ma famille

« Le français, tout en me donnant accès à une culture autre, m'a procuré cette distanciation par rapport à ma culture d'origine et à mon passé. »
François Cheng.

« There is a level of discourse [...] which is intricately bound to culture. »
Michael Clyne.
(“Culture and discourse structure”, *Journal of Pragmatics* n°5, 1981)

« Écrire est un art ; [...] cet art a des genres [...]. Chaque genre a des règles. »
Chateaubriand.

REMERCIEMENTS

Ma reconnaissance va bien sûr en premier lieu à mon directeur de recherche, Monsieur Jean-Louis Chiss qui m'a suivie patiemment tout au long de ce travail et a su m'orienter dans le nouveau "métier" qui consiste à rédiger une thèse, en me prodiguant toujours les conseils adéquats.

Je pense aussi à l'aide très efficace d'autres enseignants-chercheurs avec lesquels j'ai pu avoir des entretiens éclairants, notamment : Sara Cigada, Yumi Takagaki, Muriel Molinié, Gérard Vigner, Christiane Donahue, Monica Vlad... sans compter mes collègues des universités de Paris 3 et Paris 8 qui ont su m'encourager dans ce travail lors des deux années que j'ai passées au sein de ces institutions, en tant qu'Attachée temporaire à l'enseignement et à la recherche.

Je voudrais également exprimer ma gratitude envers les concepteurs du logiciel *Navilire*, Lita Lundquist, J.-L. Minel et J. Couto qui, en m'accueillant au sein d'un groupe de recherche développant ce logiciel, ont stimulé mes réflexions sur l'enseignement de la production écrite aux apprenants allophones.

Ce travail de recherche n'aurait pas non plus vu le jour sans la précieuse collaboration des apprenants-scripteurs du Cours Municipal de la mairie de Paris qui ont gentiment accepté de répondre à mes questions et de me confier leurs textes. Je voudrais aussi remercier leurs enseignantes du cours d'expression écrite ainsi que le conseiller pédagogique du Cours Municipal, Hugues Pouyé, qui ont grandement facilité mes relations avec les apprenants.

La rédaction d'une thèse exige également des connaissances plus "techniques" mais non moins indispensables : que soient ici remerciées les personnes qui m'ont aidée à la relecture (Marie et Betty), à la traduction du résumé en anglais (Therese) ainsi qu'au maniement de l'ordinateur (Jonathan, Fabienne, Gemma).

Enfin, je dédie ce travail aux membres de ma famille ainsi qu'aux nombreux amis qui, à tout moment, ont constitué pour moi un soutien irremplaçable.

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	13
INTRODUCTION.....	17
PARTIE I : VARIABILITÉ DISCURSIVE ET RECHERCHES SUR LE TEXTE.....	23
CHAPITRE 1 : UNE RECHERCHE ENTRE TEXTE ET DISCOURS	25
1. La notion de <i>texte</i>	25
2. L'apport de la linguistique textuelle	27
3. L'apport de l'analyse du discours.....	35
4. Types ou genres ?.....	38
5. Terminologie employée dans la thèse	50
6. Conclusion.....	55
CHAPITRE 2. : LES OPÉRATIONS COGNITIVES DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL.....	56
1. Un ou des modèle(s) pour la production écrite en langue étrangère ?.....	57
2. Quel modèle pour la production verbale ?.....	58
3. Les étapes du processus rédactionnel	63
4. Implications didactiques.....	69
5. Bilan et limites du modèle cognitif	74
CHAPITRE 3 : TRAVAUX DE RHÉTORIQUE CONTRASTIVE	75
1. De quelle <i>rhétorique</i> est-il question ?	76
2. L'approche de R. B. Kaplan.....	81
3. Comment expliquer les variations discursives d'un pays à l'autre ?	88
4. Quels genres de textes comparer ?	92
5. Quelle(s) méthode(s) ?	93
6. Que nous dit la rhétorique contrastive sur les modèles rhétoriques français ?	105
7. Que nous dit la rhétorique contrastive sur les pratiques textuelles des autres pays du corpus ?.....	114
8. Conclusion et implications didactiques	116
CHAPITRE 4 : HYPOTHÈSES ET PROTOCOLE DE RECHERCHE.....	118
1. Une recherche à visée didactique	118
2. S'intéresser à plusieurs genres textuels	118
3. Dans le cadre d'un apprentissage	118
4. Protocole de recherche	119
5. Une recherche exploratoire	119
PARTIE II : VARIABILITÉ DISCURSIVE ET REPRÉSENTATIONS DES SCRIPTEURS : RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE.....	121
CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DES INFORMATEURS-SCRIPTEURS	123
1. Choix du contexte institutionnel.....	123
2. Le Cours Municipal d'Adultes de la ville de Paris.....	124
3. Le cours d'expression écrite.....	126
4. Les auditeurs du cours d'expression écrite.....	130
CHAPITRE 2 : REPRÉSENTATIONS DES SCRIPTEURS CONCERNANT LA NARRATION	153
1. Qu'appelle-t-on <i>représentation(s)</i> ?	154
2. Difficultés rencontrées pendant l'unité de narration	159
3. Comparaison de la narration en France et dans un autre pays	169
4. Un « schéma » narratif qui varie selon les cultures ?	188

5. Le rôle du contexte	199
6. Résumé des représentations sur la narration.....	203
CHAPITRE 3 : REPRÉSENTATIONS DES SCRIPTEURS SUR L'ARGUMENTATION	205
1. Les questions posées	205
2. Progrès réalisés.....	206
3. Difficultés rencontrées	210
4. Comparaison de l'argumentation en France et dans un autre pays	215
5. Qu'est-ce qu'une dissertation ?	221
6. Résumé des représentations sur l'argumentation	237
CHAPITRE 4 : BILAN. DES REPRÉSENTATIONS DIVERGENTES SELON LE TYPE DE TEXTE	238
PARTIE III : VARIABILITÉ DISCURSIVE ET PRATIQUES DES SCRIPTEURS : ANALYSE DES RÉCITS.....	241
CHAPITRE 1 : CONSTITUTION DU CORPUS	243
1. Recueil et classement des copies.....	243
2. Présentation du corpus	245
CHAPITRE 2 : QUELLES CONSIGNES DE RÉDACTION ?	249
1. Tâche(s) à effectuer	250
2. Description des extraits à compléter.....	251
3. Autres contraintes à respecter.....	255
4. La continuation de récit : intérêt et difficultés.....	256
CHAPITRE 3 : COMMENT ANALYSER LE SOUS-CORPUS DE NARRATION ?.....	257
1. Hypothèses sur les copies de narration.....	257
2. Grille d'analyse des récits	259
CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RÉCITS DES APPRENANTS	275
1. Analyse de la cohérence	275
2. Analyse de la cohésion nominale I (connecteurs)	283
3. Analyse de la cohésion nominale II (anaphores).....	297
4. Analyse de la cohésion verbale	309
5. Bilan de l'analyse des récits	336
PARTIE IV : VARIABILITÉ DISCURSIVE ET PRATIQUES DES SCRIPTEURS : ANALYSE DES DISSERTATIONS.....	341
CHAPITRE 1 : LES CONSIGNES DU COURS D'ARGUMENTATION	343
1. Quelle(s) tâche(s) ?.....	343
2. Les consignes consistant en une question.....	344
3. Les consignes comprenant une citation	345
4. Part du métadiscours dans les consignes de dissertation	347
5. Privilégier des consignes implicites ou explicites ?	351
CHAPITRE 2 : COMMENT ANALYSER LE SOUS-CORPUS D'ARGUMENTATION ?.....	352
1. Hypothèses sur les copies d'argumentation.....	352
2. Grille d'analyse des dissertations	355
CHAPITRE 3 : ANALYSE DES TEXTES ARGUMENTATIFS.....	361
1. Analyse rhétorique	361
2. Analyse métadiscursive des copies	374
3. Analyse de la cohésion I : l'emploi des connecteurs	390
4. Analyse de la cohésion II : l'emploi des anaphores	397
5. Bilan de l'analyse des dissertations	405
CHAPITRE 4 : CONCLUSION SUR LES PRATIQUES DES SCRIPTEURS.....	407

1. Deux façons d'assurer la cohésion nominale	407
2. Confrontation entre les représentations et les pratiques des scripteurs.....	409
PARTIE V : QUESTIONS ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES.....	411
CHAPITRE 1 : QUESTIONS PRÉALABLES À L'ÉLABORATION D'UN COURS DE PRODUCTION ÉCRITE EN FLE	414
1. Enseigner à produire un texte à des adolescents / à des adultes	414
2. Enseigner à produire un texte en L1 / en L2.....	415
3. Quelle approche des textes ?	422
4. Quels exercices d'écriture ?	423
CHAPITRE 2 : CONSÉQUENCES DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE SUR LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT EN L2	427
1. Quels objectifs d'apprentissage ?	427
2. Comment développer une compétence discursive en L2 ?.....	430
3. Que propose la didactique du français pour développer la compétence discursive des apprenants allophones ?.....	436
CHAPITRE 3 : LA PRODUCTION SUR MODÈLE	438
1. Une pratique ancienne	438
2. L'apport de la didactique contemporaine	439
3. Étapes à suivre.....	440
4. Limites de la production sur modèle	448
5. Bilan : Atouts et exigences de la production sur modèle.....	451
CHAPITRE 4 : AUTRES STRATÉGIES PROPICES À L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT À DES ADULTES ALLOPHONES	452
1. Faire réfléchir sur les erreurs.....	452
2. Faire réfléchir sur les caractéristiques linguistiques, textuelles et/ou discursives	453
3. Les limites de l'analyse réflexive	458
CHAPITRE 5 : BILAN.....	459
1. Spécificités de l'enseignement de la production écrite en langue étrangère	459
2. Nécessité de développer une compétence discursive en langue étrangère	460
CONCLUSION.....	463
BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CITÉS.....	469
INDEX DES AUTEURS	493
INDEX DES NOTIONS.....	499
TABLE DES MATIÈRES	505
TABLE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	513
TABLE DES ANNEXES	517
ANNEXES.....	519

INTRODUCTION

« Personnellement, j'ai du mal à me concentrer bien et organiser mes idées et cela s'aggrave quand j'écris dans une langue étrangère ».

Ces propos d'un étudiant iranien venu faire une partie de ses études supérieures en France, résument bien une partie de la problématique de ce travail de recherche : si l'activité rédactionnelle apparaît déjà en soi extrêmement complexe du fait notamment du haut degré d'abstraction qu'elle requiert, on peut supposer que cette complexité ne fait que s'accroître lorsqu'il s'agit de rédiger un texte en langue étrangère, d'où la question suivante : comment peut-on aider les apprenants allophones à rédiger leurs textes ?

Cette question peut surprendre étant donné que la maîtrise de la production écrite ne constitue sans doute pas la priorité de beaucoup d'apprenants de langue étrangère : on peut supposer que ceux qui apprennent en contexte hétéroglotte dans le but de faire de courts séjours dans un pays où est pratiquée la langue cible ou bien d'avoir accès à des écrits dans cette langue ont besoin avant tout de développer des compétences orales (production, réception, interaction) ainsi qu'une compétence de compréhension écrite. De même pour les migrants, lorsque leur travail professionnel n'exige pas à proprement parler de produire des écrits.

Cependant, on ne saurait oublier qu'il existe également des travailleurs migrants dont l'activité professionnelle nécessite la production d'écrits en langue étrangère et que le simple fait de séjourner dans un pays étranger met tout un chacun dans l'obligation de rédiger certains écrits en langue cible (lettres administratives, formulaires etc.). Qui plus est, à notre époque où les déplacements sont facilités et les échanges de tous types encouragés, de plus en plus d'étudiants n'hésitent plus à aller faire leurs études - entièrement ou en partie - à l'étranger. Or, dans ce contexte aussi, la maîtrise de certains genres d'écrits est incontournable. Enfin, force est de constater que les nouvelles technologies - internet et le téléphone portable avec l'invention des textos - ne font que multiplier les possibilités de communiquer *par écrit* tout en facilitant les échanges avec des allophones...

Paradoxalement, la didactique du français langue étrangère (désormais FLE) semble s'être peu intéressée à l'enseignement de la production écrite, jusqu'à présent :

« La didactique du FLE a profité des progrès de la recherche dans différents domaines, mais les renouvellements ont surtout bénéficié à l'oral ou aux compétences de compréhension » (Cuq et Gruca 2003, p. 178).

Pourtant, l'écriture¹ qui jusque dans les années 60, était certes un « objet d'apprentissage » mais pas « un objet d'enseignement » (Halté 1988, p. 9), a été promue par la suite au rang d'objet d'étude spécifique au point qu'en 1996, Y. Reuter pose les principes d'une véritable didactique de l'écriture. Comment expliquer que ces recherches foisonnantes menées à partir des années 80 (Chiss, David 1991) n'aient eu que peu d'impact sur l'enseignement destiné aux apprenants allophones ? Une² des raisons réside sans doute dans le fait que, à cette même époque, la didactique du FLE qui venait de se constituer comme nouveau domaine de recherche, s'est orientée vers la didactique générale des langues (Dabène M. 2005), sans doute afin de souligner sa spécificité par rapport à ce qu'on a commencé alors à appeler la « didactique du français langue maternelle³ ».

Même si à partir du milieu des années 80, on en est venu à s'interroger sur la légitimité de tels cloisonnements et à rechercher des transversalités, il semble que cette tentative de rapprochement des deux domaines du FLE et du FLM n'ait guère entraîné d'avancées conséquentes dans l'enseignement du français écrit aux allophones ; en conséquence, les recherches en didactique de la production écrite ont principalement servi à la rénovation de l'enseignement de l'écrit au sein des institutions scolaires, bénéficiant ainsi surtout à un public dont la langue première est le français.

Le « regain d'intérêt » pour l'écrit en FLE annoncé par S. Moirand en 1979 ne se matérialise en fait que par la publication de quelques travaux pouvant se compter sur les doigts d'une main : Vigner 1982, Reichler-Béguelin *et al.* 1990, Kahn (éd⁴.) 1993, Péry-Woodley 1993, Lundquist 1994. C'est dans l'optique de ces ouvrages cherchant à redonner une place à la production écrite dans l'enseignement d'une langue étrangère – et notamment du français langue étrangère - que s'inscrit ce travail de recherche.

Une didactique de la production écrite implique que l'on sache déterminer au préalable ce qui fait la qualité d'un texte écrit. Or, si comme le dit J.-L. Chiss (1998), cette définition du "bien écrire" – prise entre les exigences contradictoires de la norme, d'une part, et celles de la

¹ Dans le sens de *production écrite*.

² On en mentionnera une autre en quatrième partie : la priorité accordée à l'oral.

³ Désormais FLM pour français langue maternelle.

⁴ Il s'agit d'un numéro spécial du *Français dans le monde*, celui de février-mars 1993, intitulé *Des pratiques de l'écrit*.

créativité d'autre part, n'est déjà pas évidente en français langue maternelle elle ne l'est pas plus en langue étrangère. M.-P. Péry-Woodley (1993) montre d'ailleurs comment les critères de qualité ont évolué dans le temps (aussi bien en langue maternelle qu'en langue étrangère) : aux Etats-Unis par exemple, on est passé ainsi du critère de maturité syntaxique – selon lequel la production de phrases de plus en plus complexe serait un signe de qualité – à celui de maturité rhétorique qui présuppose que certaines tâches d'écriture – notamment la rédaction d'un texte argumentatif – exigent un plus fort degré d'abstraction que d'autres et donc un développement cognitif plus poussé. Puis, sous l'influence de la linguistique textuelle, ce sont la cohésion et la cohérence qui sont devenus les critères de qualité d'un texte écrit ; notons, à ce propos que les ouvrages sur la production écrite en FLE cités ci-dessus s'inscrivent tous dans cette dernière optique.

Qui plus est, l'évaluation des écrits rédigés en langue étrangère est encore plus complexe que celle des textes produits en langue maternelle, étant donné que les critères du bien écrire varient non seulement diachroniquement, mais encore selon les cultures :

Future studies need to investigate what good writing is in a given culture and how it is taught⁵ (Connor 1996, p. 116).

Par exemple, selon A. C. Purves et W. C. Purves (1986), l'accent est plus mis sur le style dans certaines cultures, tandis que c'est l'organisation des idées qui prime dans d'autres ; selon sa culture d'origine, le scripteur sera donc amené à privilégier certains aspects de l'activité scripturale. Les problèmes commencent lorsqu'il s'agit de rédiger en langue étrangère, car il n'est pas sûr que les critères privilégiés dans la culture source du dit scripteur correspondent à ceux de la culture cible.

Les liens unissant activité d'écriture et culture ne s'arrêtent pas là : s'appuyant sur des travaux en psychologie culturelle et en anthropologie⁶, Purves et Purves estiment que les différentes cultures se distinguent entre elles selon la façon dont leurs membres voient le texte, l'utilisent et l'évaluent. Ces variations dans le rapport au texte, dans l'utilisation qui peut en être faite (est-il licite de modifier le texte, de l'interpréter, ou, au contraire celui-ci est-il intouchable ?) et dans son mode d'évaluation ont elles-mêmes des répercussions sur la manière dont le scripteur procède pour rédiger. Ainsi, si ce dernier sait que son lecteur tient particulièrement au respect des normes linguistiques (cas de la rédaction scolaire en France),

⁵ « Il faudrait que de futures recherches étudient en quoi consiste le bien écrire dans une culture donnée et comment ces critères sont enseignés » (c'est moi qui traduis ici comme dans le reste de la thèse lorsque des extraits en anglais seront cités).

⁶ Notamment ceux de J. Goody (1977).

il sera d'autant plus vigilant sur ce point. De même, D. R. Olson (1998) fait un rapprochement entre le rapport à l'écrit existant au Moyen-Âge en Occident et certaines caractéristiques des pratiques d'écriture de cette époque : selon lui, l'activité d'écriture n'était pas en soi d'une importance particulière et en tout cas, pas plus que l'oral, car lire un texte consistait moins à l'étudier qu'à l'apprendre et l'intérioriser ; le texte étant considéré comme un simple outil permettant de vérifier le bon fonctionnement de la mémoire, il était inutile de s'efforcer à produire un texte bien établi, avec une formulation stable, une grammaire, une ponctuation uniforme et des chapitres cohérents : « il faut attendre le XIII^{ème} siècle pour qu'une conception systématique du texte soit établie » (p. 176) ; ce n'est donc qu'avec Thomas d'Aquin, puis les humanistes que la notion de texte littéral apparaît. Cette importance nouvelle conférée au texte est encore accentuée par la Réforme protestante qui, rejetant la tradition orale des premières communautés chrétiennes, ne se fie plus qu'aux *textes* bibliques. Ces quelques exemples montrent combien les différentes manières de percevoir le texte et de l'utiliser sont souvent profondément enracinées dans l'histoire intellectuelle et religieuse d'une communauté.

Etant donné que la *culture* dont il est question ici peut désigner non seulement la communauté nationale ou ethnique, mais aussi, dans un sens plus étroit, la culture résultant de l'appartenance à une certaine discipline universitaire ou à un univers professionnel spécifique⁷ (Purves et Purves *ibidem*), l'ancrage culturel de l'activité d'écriture doit être pris en considération lorsqu'on enseigne la production écrite aussi bien en langue maternelle (acculturation aux écrits scientifiques, par exemple) qu'en langue étrangère. Néanmoins, dans ce dernier cas, la prise de conscience de la variabilité culturelle est sans doute d'autant plus cruciale qu'elle peut être occultée par les différences purement linguistiques.

C'est pourquoi depuis les années 60, les travaux de rhétorique contrastive s'emploient à comparer les pratiques d'écriture de scripteurs n'ayant pas la même langue maternelle. Même si R. B. Kaplan, dans son article fondateur de 1966, accorde dans un premier temps un rôle prépondérant à la langue première du scripteur allophone et aux « schémas de pensée » qui en découleraient, ses réflexions évoluent ensuite et les travaux des différents rhétoriciens contrastifs qui lui succèdent soulignent davantage la disparité des conventions rhétoriques d'une communauté discursive à l'autre.

Ces travaux montrent également que lorsqu'un scripteur rédige en langue étrangère, il a tendance à reproduire les caractéristiques discursives auxquelles il a été familiarisé dans sa

⁷ D'où l'importance de la notion de *communauté discursive* sur laquelle on reviendra dans la première partie.

culture source ; or, si ces caractéristiques s'avèrent différentes de celles privilégiées par la culture cible, le texte rédigé, même s'il ne comprend que peu ou même pas du tout d'erreurs linguistiques, ne répondra pas aux attentes du lecteur et pourra même faire l'objet d'une critique sévère de sa part. La didactique de la production écrite ne peut donc ignorer de tels problèmes.

Dans la perspective interventionniste qui est celle de cette recherche, il est intéressant de s'interroger aussi sur les circonstances dans lesquelles tout scripteur acquiert de telles règles d'écriture. Etant donné que, contrairement à l'oral, l'acculturation à l'écrit se fait avant tout au sein des institutions scolaires, il y a fort à parier que c'est en premier lieu de là que proviennent ces conventions, ce qui soulignerait l'impact de ce qu'on pourrait appeler la *culture scolaire* des scripteurs. Toutefois, l'écrit peut être présent dans l'environnement de l'enfant dès son plus jeune âge, notamment par le biais des histoires que son entourage est susceptible de lui lire. L'origine des conventions textuelles et discursives est donc sans doute à rechercher dans tout ce qui contribue à la formation d'un individu, ce que certains chercheurs appellent la *culture éducative*, autre notion clé de cette thèse qu'il faudra donc approfondir.

Enfin, une dernière question à laquelle il ne sera sans doute pas facile de répondre concerne bien entendu la nature de ces conventions qui sont susceptibles de varier. En d'autres termes, si, comme le dit la rhétorique contrastive, les écrits sont effectivement variables d'une communauté discursive à l'autre, il reste à savoir ce qui varie exactement pour pouvoir éventuellement l'enseigner à des apprenants allophones. D'autre part, on peut également se demander si ces variations concernent ou non tous les écrits.

Cette recherche a donc pour objectif de s'intéresser plus spécifiquement aux adultes allophones ayant besoin d'apprendre à rédiger un texte en français ou de se perfectionner dans cette compétence. Prenant pour base les travaux de rhétorique contrastive, on est parti de l'hypothèse que ces apprenants scripteurs devraient rencontrer des difficultés autres que strictement linguistiques, sans doute au niveau de la construction textuelle (cohésion), mais aussi au niveau plus spécifiquement rhétorique (plan de texte). Afin de vérifier cette hypothèse, on a entrepris d'analyser les textes rédigés par un groupe d'apprenants allophones ayant participé en France à un cours dit « d'expression écrite » dont la première unité porte sur la narration et la deuxième sur l'argumentation. Cette analyse qui représente le cœur de la recherche, fera l'objet des troisième (analyse des récits) et quatrième parties (analyse des dissertations).

En plus des pratiques langagières des apprenants, la didactique des langues s'intéresse depuis plusieurs années à leurs représentations, car cette forme de connaissance sur la langue étrangère et/ou sur la meilleure manière de l'apprendre peut exercer un impact non négligeable sur le processus d'apprentissage. Par conséquent, on a également procédé à une enquête auprès des participants au cours d'expression écrite dans le but de connaître leurs représentations sur les genres textuels qu'ils ont été amenés à rédiger ; les résultats de cette enquête seront présentés et discutés dans la deuxième partie.

Afin de pouvoir analyser le corpus et interpréter les réponses des apprenants-scripteurs au questionnaire, on s'est tout d'abord demandé si les différents travaux ayant le texte comme objet d'étude laissent ou non la place à une certaine variabilité culturelle et si oui, comment ils décrivent ce phénomène. Parmi les nombreux travaux portant sur le texte, on s'est intéressé autant à ceux qui considèrent le texte en tant que produit (linguistique textuelle et analyse du discours), qu'à ceux qui l'étudient en tant que processus (psychologie cognitive). Dans la première partie consacrée à ces travaux, on présentera également les recherches en rhétorique contrastive en y cherchant notamment des informations sur les modèles rhétoriques en français.

La cinquième et dernière partie dédiée aux questions d'ordre plus spécifiquement didactique nous permettra de tirer les conséquences des résultats de cette recherche pour l'enseignement de la production écrite à des adultes allophones. On s'interrogera notamment sur les éventuelles spécificités d'une didactique de l'écrit en langue étrangère ainsi que sur les moyens de développer chez les apprenants scripteurs une véritable compétence discursive.

Partie I
VARIABILITÉ DISCURSIVE
ET
RECHERCHES SUR LE TEXTE

Depuis une quarantaine d'années, plusieurs domaines de recherche ont pris le texte - qu'il soit écrit ou oral - comme objet spécifique d'étude : on peut citer notamment la linguistique textuelle et l'analyse du discours, mais aussi la rhétorique contrastive et même, concernant l'élaboration textuelle, la psychologie cognitive. La première phase de notre travail de recherche a donc consisté à étudier de plus près comment chacun de ces domaines décrit le texte et surtout s'il laisse ou non la place à une certaine variation discursive. On s'est ainsi rendu compte que notre recherche, du fait de son objet d'observation – des copies d'apprenants – fait aussi bien appel à la linguistique textuelle qu'à l'analyse du discours. On va voir que ces travaux respectifs permettent d'approfondir, en plus de la notion-clé de *texte*, celles de *type de texte* et de *genre* qui, à première vue, semblent se concurrencer : il faudra donc se demander laquelle des deux notions parvient le mieux à rendre compte des textes du corpus.

Dans un deuxième temps, on montrera comment la psychologie cognitive décrit le processus rédactionnel en nous intéressant tout particulièrement à deux aspects importants pour la didactique du texte : les processus de planification et d'organisation rhétorique.

Enfin, afin de pouvoir ensuite présenter avec plus de précisions nos hypothèses de départ et le protocole de recherche adopté, on fera aussi la synthèse de travaux primordiaux pour cette recherche, ceux de rhétorique contrastive, dans le but notamment d'obtenir des données sur les modèles rhétoriques pratiqués en France (en comparaison avec d'autres).

CHAPITRE 1 : UNE RECHERCHE ENTRE *TEXTE* ET *DISCOURS*

1. La notion de *texte*

Le premier concept opératoire à définir est sans aucun doute celui de *texte* étant donné qu'il se trouve au cœur de cette recherche et que, par ailleurs, il peut prendre des valeurs très variables. L'entreprise n'est pas aisée : on adoptera ici l'acception très large, et donc nécessairement un peu vague, qui lui est conférée à l'heure actuelle, comme le montrent ces citations de deux chercheurs réputés pour leurs travaux sur cette notion, respectivement en linguistique textuelle et en psychologie du langage :

LE TEXTE **comme objet abstrait** est l'objet d'une théorie générale des agencements d'unités [...] au sein d'un tout de rang de complexité linguistique plus ou moins élevé. (Adam 1999, p. 40, c'est J.-M. Adam qui souligne.)

Le terme de *texte* réfère quant à lui à une unité théorique, construite par le linguiste à partir des seuls critères "de surface", et projetée sur le corpus textuel⁸.
(Bronckart 1994, p. 10)

Les deux définitions ont en commun de décrire le *texte* d'une part comme un objet abstrait, une construction du linguiste, nécessaire à son travail d'analyse et d'autre part, comme, un "tout", une "unité". A cela, J.-M. Adam ajoute la complexité de cette unité sur le plan linguistique.

De plus, à côté du *texte* en tant qu'objet théorique, les deux chercheurs définissent également *les textes* qui, comme le dit J.-M. Adam, sont alors des « objets concrets, matériels, empiriques » :

Chaque texte se présente comme un énoncé complet, le résultat toujours singulier d'un acte d'énonciation. C'est, par excellence, l'unité de l'interaction humaine (Adam, *ibidem*).

Nous qualifions de *textes* les "correspondants" empiriques ou linguistiques (exploitant le matériau d'une langue naturelle donnée) d'une action langagière, quelles que soient leur taille et leur modalité de production (orale/écrite) ; cette notion est donc équivalente à celles d'"énoncé" ou d'"énonciation" de BAKHTINE (1984), en tout cas, lorsque ce dernier utilise ces termes dans leur acception de produits (Bronckart 2001⁹, p. 7).

Pour les deux auteurs, le texte concret ou empirique est le résultat d'un acte d'énonciation. J.-P. Bronckart souligne qu'il peut être aussi bien oral qu'écrit et surtout qu'il constitue le produit de l'activité langagière¹⁰ : « la notion d'activité langagière désigne le processus et la notion de texte désigne le produit » (*ibidem*).

C'est dans cette deuxième acception que l'on parlera des *textes* ou copies des auditeurs, lors de l'analyse du corpus : dans notre cas précis, il s'agira exclusivement d'énoncés écrits.

⁸ J.-P. Bronckart désigne par *corpus textuel* « le produit verbal brut, c'est-à-dire "non-traité" par les disciplines scientifiques » et ajoute : « il y a, au départ, des séquences verbales, orales ou écrites » (1985, p. 11).

⁹ Documents distribués lors de la conférence *Mondes discursifs et engagement énonciatif. Leur rôle dans la construction de la personne*, Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, le 25 janvier 2001.

¹⁰ Comme en témoigne le titre de son ouvrage de 1997 - *Activité langagière, textes et discours - l'activité langagière* comme « forme spécifique d'activité humaine » constitue l'objet même des recherches de J.-P. Bronckart qui s'inscrit dans le cadre psychologique de l'*interactionisme* social (Vygotsky, Bakhtine, Wallon) : le chercheur définit cette notion comme « une *superactivité* motivée par les besoins de communication-représentation, et articulée aux autres formes d'activité (non-verbale) où s'originent ces motifs. L'activité langagière se déroule dans des zones de coopération sociale déterminées [...] et elle prend la forme d'actions langagières, c'est-à-dire d'ensembles de conduites verbales orientées par des buts communicatifs déterminés » (1985, p. 11).

2. L'apport de la linguistique textuelle

2.1. Un texte est plus qu'une suite de phrases

Depuis les années 60-70, s'est développée, au sein de la linguistique, ce qu'on a appelé dans un premier temps une *grammaire de texte* puis une *linguistique du texte* ou *linguistique textuelle* ayant pour objet d'analyse propre le texte et non plus simplement la phrase. En effet, c'est seulement à cette époque relativement récente que différents linguistes ont remis en cause une opinion bien ancrée dans les esprits selon laquelle le texte ne serait qu'une suite de phrases. Ainsi, E. Lang écrit : « La signification d'un texte (ou encore l'information qu'il apporte) est un tout qui est plus que la somme (ou la liste) des significations des phrases qui le constituent » (1972, p. 78-79). De même, D. Slakta affirme, en se plaçant non sur le plan de la réception mais sur celui de la production du texte :

S'il est vrai qu'une phrase n'est pas un tas de morphèmes, il est vrai aussi qu'un texte n'est pas un tas de phrases juxtaposées au hasard (1975, p. 31).

En plus des deux critères de complexité et d'unité (cf. *supra* 1.), on retiendra donc également celui de totalité pour définir un texte.

D'autre part, si les phrases d'un texte ne sont pas juxtaposées par hasard, il convient de se demander comment elles s'enchaînent pour constituer un tout cohérent. En se penchant sur le texte et sa construction, les linguistes ont découvert deux principes moteurs : la cohésion et la progression ; ainsi, selon D. Slakta, « le développement du texte est sous-tendu par une contradiction [...] entre *cohésion* et *progression* » (*ibidem*). J. -M. Adam renchérit quand il affirme : « Pour être interprétée comme un texte, une suite d'énoncés doit [...] non seulement apparaître comme une séquence d'unités liées, mais comme une séquence progressant vers une fin » (1990, p. 46).

Comment cette cohésion et cette progression du texte se réalisent-elles ? Et D. Slakta de répondre :

Du point de vue de la cohésion, un texte s'organise comme une séquence de thèmes ; l'introduction de nouveaux rhèmes assurant la progression (op. cit. p. 39).

Rappelons que les concepts de *thème* et *rhème* ont été définis par les linguistes de l'école de Prague comme les éléments de base de la « structure informationnelle » de l'énoncé, c'est-à-dire la répartition de l'information dans ce dernier : en effet, pour ces linguistes et notamment pour V. Mathesius, la fonction primaire du langage est la fonction communicative¹¹ qui a pour but d'apporter une information nouvelle au récepteur.

Le *thème* est, comme le dit R. Martin, ce qui est « donné » (1981, p. 30), ou selon B. Combettes, c'est « l'élément qui, au moment de l'acte d'énonciation, appartient déjà au champ de la conscience » (1988, p. 19). Le *rhème*, lui, est ce que l'émetteur affirme sur le thème, c'est donc l'élément nouveau.

2.2. La progression de l'information

On peut déduire des définitions de *thème* et *rhème* (cf. *supra* 2.1.) que c'est dans sa partie rhématique que le texte progresse, qu'il apporte des informations nouvelles. Mais il reste à expliciter comment s'articulent le donné et le nouveau dans un texte. Ceci est l'objet de ce que B. Combettes appelle la *progression thématique* et qu'il définit comme « l'enchaînement des thèmes dans un texte, leur hiérarchie, leur ordre » (1977, p. 98). En observant le choix des différents thèmes du texte et surtout l'ordre dans lequel ils apparaissent, il est possible de retrouver le schéma sous-jacent ; on peut ainsi distinguer trois grands types de schémas correspondant à trois types de progression :

- La progression linéaire : le rhème de la phrase précédente devient le thème de la phrase suivante ;
- La progression à thème constant : le même thème est repris dans chaque phrase ;
- La progression à thèmes dérivés : les thèmes sont issus d'un hyperthème qui peut se trouver au début du passage ou dans un passage précédent.

Bien entendu, les différents types de progression se combinent habituellement dans un même texte. Il peut aussi arriver que l'on rencontre une rupture thématique, autrement dit qu'un élément nouveau soit introduit sans lien avec le contexte.

¹¹ Notion qu'il a reprise à K. Bühler.

2.3. La cohésion du texte

2.3.1. Cohérence et cohésion

Si D. Slakta fait remarquer que « [la] cohésion n'est pas à prendre pour synonyme approximatif de cohérence » (1975, p. 31), c'est que ces deux notions entretenant des relations étroites, il n'est pas toujours facile de les distinguer¹² : en effet, comme le dit aussi le linguiste, « c'est grâce en partie à la cohésion [...] que tout discours peut produire l'illusion d'une cohérence interne » (*ibidem*, p. 32). Autrement dit, les marques de cohésion contribuent à rendre un texte cohérent mais elles ne suffisent pas, d'où l'importance de ne pas assimiler les deux concepts ; ainsi, J.-F. Jeandillou (1997) donne l'exemple d'une suite cohésive dépourvue de cohérence :

(1) Pierre ne s'est pas rendu à son travail hier. Il y est arrivé avec une heure de retard.

Malgré la présence de marques de cohésion (*il*, *y* et l'emploi du passé composé dans les deux phrases), cet énoncé est incohérent car il ne respecte pas la règle de non-contradiction (Charolles 1978).

D'autre part, M. Charolles montre qu'il existe de « nombreux cas où une séquence paraît parfaitement cohérente quoiqu'elle ne comporte aucun indicateur relationnel » (1994, p. 130) et en conclut :

La reconnaissance de ce qui rend un discours cohérent implique non seulement l'interprétation des éventuelles marques de cohésion qu'il comporte mais encore, et beaucoup plus fondamentalement, la mise en œuvre d'opérations inférentielles et, singulièrement d'inférences de liaison, portant conjointement sur le contenu du donné discursif, la situation dans laquelle il est communiqué et les connaissances d'arrière-plan des sujets (*ibidem*, p. 133).

En définissant ainsi la cohérence, le linguiste montre combien cette notion va plus loin que celle de cohésion puisque les inférences portent non seulement sur le contenu du discours et sur les connaissances d'arrière-plan des sujets comme c'est le cas pour les marques de cohésion (notamment anaphores et connecteurs) mais aussi sur la *situation d'énonciation*. De même, D. Slakta situe *cohésion* et *cohérence* sur deux plans différents : la première sur le plan « de la signifiante du texte », c'est-à-dire « un système de règles linguistiques formelles » et la seconde sur celui « de la signification » qui est « fonction d'un ensemble de normes sociales

¹² Par exemple, G. Vigner intitule *La cohérence du texte* un chapitre consacré aux différents procédés de cohésion (1982, p. 55).

concrètes » (op. cit. pp. 30-32) : en d'autres termes, la cohérence a partie liée avec les conditions de production du discours¹³.

De plus, la cohérence n'est pas à proprement parler une propriété du texte, mais découle plutôt de l'interaction entre texte et lecteur :

La cohérence loin d'être un trait du discours apparaît plutôt [...] comme un principe général gouvernant son interprétation.
(Charolles 1994, p. 133).

En effet, M. Charolles souligne aussi que le lecteur est naturellement enclin, dès qu'on lui soumet deux énoncés à la suite, « à calculer des relations de cohérence parfois très subtiles » (op. cit. p. 132) et a donc beaucoup de mal à considérer un texte comme incohérent. Dans un article antérieur, il en vient même à supposer l'existence d'une « espèce de principe de cohérence verbale [...] stipulant que, quel que soit un discours, celui-ci a forcément quelque part une cohérence qui est la sienne » (les seules exceptions à ce principe étant le discours d'un enfant ou celui d'un malade mental) (1978, p. 38).

Pour résumer, on peut reprendre les définitions proposées par H. Besse et R. Porquier qui ont le mérite d'être synthétiques :

La cohésion relie les contenus propositionnels des phrases entre elles par tout un jeu anaphorique de pronoms, de synonymes, d'articulateurs. La cohérence relie les fonctions illocutoires ou les actes de parole que ces phrases réalisent (1991, p. 164).

Autrement dit, pour qu'un texte soit considéré comme cohésif, il faut que les phrases qui le constituent s'enchaînent. Pour qu'il soit considéré comme cohérent, il faut qu'on puisse le rapporter à une intention globale, à une visée illocutoire attachée à son genre de discours¹⁴.

Il reste à nous demander en quoi consiste plus spécifiquement la cohérence d'un écrit d'apprentissage, puisque ce macro-genre fera l'objet de notre analyse. Selon M.-P. Péry-Woodley (1993), étant donné que cette notion se définit en termes d'adéquation à la situation, écrire un texte cohérent en contexte d'apprentissage consiste fondamentalement à se conformer au genre de texte exigé, c'est-à-dire, dans le contexte institutionnel qui est le nôtre (cf. *infra* partie II, ch. 1), à rédiger une dissertation ou une continuation de récit en respectant les conventions respectives.

¹³ On reviendra sur ces notions en 3.

¹⁴ Pour la notion de *genre de discours*, voir *infra* en 3. et 4.

Parce que la cohésion, à la différence de la cohérence, est *dans* le texte, elle peut plus facilement faire l'objet d'un enseignement¹⁵. Pour cette raison, les linguistes du texte ont entrepris de dresser l'inventaire des marques cohésives, regroupant ainsi, comme on va le voir, des unités linguistiques de statuts très divers.

2.3.2. Les marques de cohésion

Différents auteurs se sont penchés sur les marques cohésives dans le but notamment de les répertorier et d'expliquer leur fonctionnement dans le texte. Leurs inventaires tout en se recoupant souvent, se complètent également mutuellement.

M. Charolles souligne que les différents systèmes de marques qui contribuent à la cohésion d'un texte sont de nature très diverse en faisant déjà une première distinction entre ce qu'il appelle à la suite de L. Tesnière (1959), les *connexions structurales*, c'est-à-dire celles qui relèvent de la syntaxe, et les autres. Parmi les connexions non structurales, qui opèrent donc au-delà du cadre de la phrase, il énumère quatre grands systèmes de marques cohésives :

- Les **connecteurs** qui indiquent des relations fonctionnelles entre les contenus des propositions et/ou les actes d'illocution qui leur sont associés ;
- Les différentes formes d'**anaphores** qui donnent naissance à des **chaînes de référence** ;
- Les **expressions introductrices de cadres de discours**¹⁶ : *selon X, en France, au début du siècle* etc.
- Les **marques configurationnelles** qui délimitent au sein du continuum textuel des ensembles présentés par le locuteur comme constituant des unités : alinéas, organisateurs métadiscursifs (1994, p. 128).

J.-M. Adam reprend ces éléments pour les englober dans une description plus ample de la construction textuelle : les *propositions* ou *propositions énoncées* constituent les unités minimales du texte et subissent « deux types d'opérations de textualisation : d'une part, elles sont découpées par segmentation et, d'autre part, *elles sont reliées entre elles pour former des périodes*. Ces nouvelles unités sont, à leur tour, segmentées puis reliées entre elles pour former une unité compositionnelle de rang supérieur que l'on appelle un texte » (1999, p. 47, c'est moi qui souligne). Or, en ce qui concerne les opérations de liage des propositions énoncées, le linguiste distingue « cinq types de base, combinables » :

¹⁵ Également pour cette raison, on verra que, non seulement les formes des marques cohésives, mais aussi leurs modalités d'emploi sont susceptibles de varier d'une langue à l'autre (cf. *infra* 2.4.).

¹⁶ Ou *univers de discours*, c'est-à-dire : « l'ensemble des circonstances, souvent spécifiées sous forme d'adverbes de phrase, dans lesquelles la proposition peut être dite vraie » (Martin 1983, p. 37).

- Les **liages du signifié** qui comprennent les éléments 2 et 3 de M. Charolles - donc les anaphores et les marques introductrices de cadres de discours - mais aussi les isotopies qui assurent la cohésion sémantique du texte ;
- Les **connexions**, c'est-à-dire **les organisateurs et les connecteurs** qui ont pour fonction commune de segmenter et lier mais qui se distinguent en ce que seuls ces derniers « orientent argumentativement la chaîne verbale » (*ibidem*, p. 59). Quant aux organisateurs, ils regroupent, chez J.-M. Adam, les temporels, les spatiaux, les marqueurs de structuration de la conversation (*bon, ben, alors...*) et autres phatiques, les marqueurs d'intégration linéaire (*d'une part... d'autre part, d'abord, ensuite...*) et les traces de reformulation (*bref, en somme...*) ;
- Les **implications** : implicites et sous-entendus ;
- Les **chaînes d'actes de discours** : car un texte peut être considéré comme une suite d'actes illocutoires ;
- Les **liages du signifiant** : reprises de phonèmes, de syllabes, reprises lexicales et morphosyntaxiques, procédés très actifs dans les textes poétiques mais pas uniquement.

Enfin, en plus des marques de connexion et de cohésion nominale, J.-P. Bronckart met l'accent sur les expressions de **cohésion verbale** et notamment sur le choix des **temps verbaux**¹⁷. Il identifie ainsi quatre fonctions de cohésion verbale :

- la fonction de temporalité première : où le procès est directement mis en relation avec la durée associée à l'acte de production ;
- la fonction de temporalité seconde : elle situe un procès par rapport à un autre procès ;
- la fonction de contraste global : une série de procès est posée en avant-plan, les autres en arrière-plan ;
- la fonction de contraste local qui présente un procès au titre de cadre, sur fond duquel se détache, localement, un autre procès (1997, p. 288).

J.-P. Bronckart précise que ces mécanismes de cohésion verbale sont sans doute les plus complexes des mécanismes de cohésion et l'on verra en effet (cf. *infra* partie II), que plusieurs informateurs mentionnent les temps des verbes, notamment ceux du passé, parmi les difficultés rencontrées pour écrire un texte en français.

¹⁷ On reviendra plus longuement sur la valeur de certains temps verbaux, dans la partie III consacrée à l'analyse des récits rédigés par nos scripteurs.

2.4. Variations dans l'emploi des marques cohésives

Si, quel que soit le système linguistique utilisé, le principe de cohésion se trouve bien au cœur de la construction textuelle, il n'en reste pas moins vrai que, suivant les langues et les cultures concernées, des variations peuvent apparaître dans l'emploi des marques cohésives : c'est l'objet d'étude de la linguistique textuelle contrastive, sur laquelle on reviendra également plus loin (cf. ch. 3, 5.).

2.4.1. Variations dans la cohésion nominale

Par exemple, des travaux montrent que le recours aux connecteurs ne serait pas aussi fréquent en japonais qu'en français (cf. *infra* ch. 3, 6.1.).

De même, L. Lundquist constate que « le danois et le français [...] choisissent des stratégies anaphoriques différentes », le danois montrant une prédilection pour l'anaphore fidèle, c'est-à-dire pour la répétition¹⁸ et le français pour l'anaphore infidèle, une reprise nominale dont le nom-tête varie par rapport à celui de l'antécédent (2005, p. 73). Pour le montrer, la linguiste analyse un procédé très répandu dans la presse française qui constitue une anaphore infidèle, la construction à antécédent nom propre repris par une anaphore-sujet, par exemple, *L. Ferry* repris par *le philosophe de la rue de Grenelle*.

Or, si cette construction est beaucoup moins courante en danois, cette langue permet en revanche un autre type de reprise, impossible en français, qui consiste en une anaphore fidèle (répétition du nom propre précédée d'une amplification) : article défini + modificateur(s) + nom + nom propre, par exemple *C. Menem* repris par *den argentinske ekspraesident Carlos Menem* (mot à mot : *le argentin ex-président Carlos Menem*).

De plus, L. Lundquist fait une remarque importante pour cette recherche en ajoutant que la différence d'utilisation des anaphores fidèle et infidèle ne se limiterait pas à distinguer deux langues - le français et le danois - mais que, de façon plus générale, elle permettrait d'opposer les langues romanes aux langues germaniques, donc notamment à l'allemand qui, comme on le verra, se trouve être la langue maternelle de plusieurs de nos scripteurs.

Selon les exemples cités plus haut, ces variations sont tout d'abord linguistiques dans la mesure où elles trouvent leur origine dans le système de langue utilisé (qui permet ou non certaines constructions¹⁹). Cependant, comment expliquer qu'une reprise du type *le*

¹⁸ En effet, la linguiste entend par *anaphore fidèle* toute répétition d'un nom (propre) ou d'un pronom. (Pour ma part, j'opère une distinction supplémentaire entre anaphores nominales et anaphore pronominales ; seules les premières seront qualifiées de *fidèles* ou *infidèles*, cf. *infra*, partie III, ch. 3, 2.2.)

¹⁹ L. Lundquist va même plus loin : selon elle, il existe des différences typologiques entre le français et le danois.

philosophe de la rue de Grenelle, possible aussi bien en danois qu'en français, soit plus répandue dans cette dernière langue ? Sans doute parce que ces deux langues n'obéissent pas aux mêmes normes rhétoriques et stylistiques, « normes disant en français de varier les renvois anaphoriques dans un texte afin de faire beau et intéressant [...], et en danois de répéter afin d'être clair et univoque » (*ibidem*).

2.4.2. Variations dans la cohésion verbale

Selon M. Wandruszka (1966), tandis que l'opposition fondamentale existant en français entre le passé simple et l'imparfait²⁰ se retrouve bien dans les autres langues romanes²¹ car il s'agirait d'un héritage du latin, elle est en revanche inexistante dans des langues telles que l'anglais ou l'allemand.

Pour rendre cette différence aspectuelle (imperfectif / perfectif), ces deux dernières langues ont recours à des procédés différents : l'anglais dispose de la périphrase *to be* + verbe terminant en *-ing* qui s'oppose à la forme simple, mais qui n'est pas spécifique à l'évocation de faits passés. L'allemand, lui, ne peut exprimer cette différence ni par des temps verbaux²², ni même par une périphrase verbale, mais a recours à d'autres moyens lexicaux : par exemple, une conjonction de subordination²³ ou encore l'ajout d'un adverbe ; ainsi C. Granget (2004) montre que pour exprimer la différence entre les deux énoncés suivants, l'allemand aura sans doute recours, pour souligner le caractère non habituel du fait en (3), à l'ajout d'un adverbe de fréquence spécifique, par exemple *einmal* (*une fois*) :

(2) Quand j'étais petit, je mangeais des vers de terre.

Als ich klein war, aß ich Regenwürmer / habe ich Regenwürmer gegessen²⁴.

[Quand je petit *être* (au prétérit), *manger* (au prétérit) vers de terre / ai je vers de terre *manger* (au participe passé).]

(3) Quand j'étais petit, j'ai mangé des vers de terre.

Als ich klein war, habe ich **einmal** Regenwürmer gegessen.

[Quand je petit *être* (au prétérit), ai je **une fois** vers de terre *manger* (au participe passé).]

²⁰ On reviendra plus loin sur cette opposition ainsi que sur les valeurs respectives de ces temps.

²¹ Donc en espagnol, italien et portugais qui constituent les langues maternelles de plusieurs de nos scripteurs.

²² En effet, les deux temps de l'antériorité (*Perfekt*, temps composé comme le PC français et *Preterit*, temps simple) sont très souvent interchangeables (Granget 2004).

²³ L'opposition inexistante en français entre les deux conjonctions temporelles *als* et *wenn* (toutes deux se traduisent par *quand* en français), la première étant toujours suivie d'un événement unique, alors que l'autre peut avoir un sens itératif.

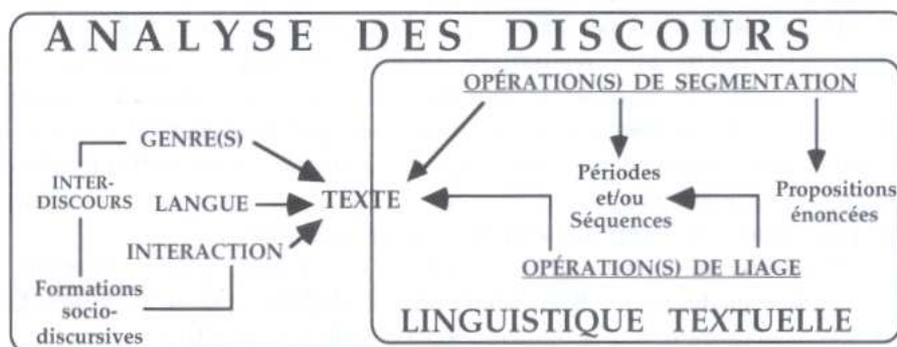
²⁴ La double possibilité de traduction (emploi du prétérit ou du *Perfekt*) montre bien que ces deux temps peuvent être interchangeables en allemand et que leur alternance ne permet pas d'exprimer une différence d'aspect comme en français.

On peut donc supposer que la maîtrise des temps du passé en français ne sera pas des plus faciles pour les apprenants ayant l'anglais ou l'allemand comme langue maternelle : même si, comme on le verra, ces derniers ne sont pas légion parmi nos informateurs-scripteurs (respectivement 5 et 10%), la plupart (75%) en revanche, ont appris l'anglais comme langue étrangère (en plus du français) et 10% connaissent également l'allemand (comme langue étrangère). Concernant le choix des temps du passé en français, ces connaissances peuvent donc s'avérer peu profitables, voire productrices d'erreurs...

3. L'apport de l'analyse du discours

J.-M. Adam montre que la production d'un texte résulte certes, d'un apport constant d'information (progression) allié à des opérations cohésives assurant la continuité du message, mais également d'autres processus qui relèvent plus spécifiquement de l'analyse des discours²⁵. Il souligne ainsi par là même la profonde complémentarité existant entre la linguistique textuelle et l'analyse des discours :

Figure I.1. (Adam 1999, p. 36) :



D'après ce schéma, les composantes de la textualité dépendent non seulement d'opérations de segmentation et de liage mais aussi de la langue (ou *des* langues en situation plurilingue), de la situation d'interaction, et du genre. Voyons comment ces deux derniers facteurs peuvent influencer sur le texte.

²⁵ Le linguiste préfère parler d'analyse *des* discours (plutôt que d'analyse de ou du discours) parce que cette dénomination insiste sur la diversité des pratiques discursives humaines.

3.1. Traces énonciatives

En ce qui concerne la situation d'interaction, on sait, depuis les travaux sur l'énonciation, que les paramètres qui la constituent (participants – locuteur et destinataire(s) - situation de communication, lieu et temps) peuvent laisser des traces dans l'énoncé²⁶. Il revient justement à la linguistique de l'énonciation d'identifier, de décrire et de structurer ces « faits énonciatifs », c'est-à-dire les unités linguistiques « qui fonctionnent comme indices de l'inscription au sein de l'énoncé de l'un et/ou l'autre des paramètres » du cadre énonciatif (C. Kerbrat-Orecchioni 2006, p. 35).

Pour cette recherche, on aura recours plus particulièrement à ce que C. Kerbrat-Orecchioni appelle la linguistique de l'énonciation « restreinte » qui se focalise sur un seul des éléments du cadre de l'énonciation, le locuteur²⁷-scripteur :

C'est la recherche des procédés linguistiques [...] par lesquels le locuteur imprime sa marque à l'énoncé, s'inscrit dans le message (implicitement ou explicitement) et se situe par rapport à lui. (op. cit. p. 36).

Quels sont donc les lieux d'inscription de cette « subjectivité dans le langage²⁸ » ? La linguiste en distingue dans un premier temps deux sortes : les déictiques et les termes subjectifs qu'elle appelle *subjectivèmes*. Mais elle ajoute ensuite que la subjectivité est également visible dans d'autres procédés et notamment la sélection des informations et leur organisation hiérarchique dans l'énoncé.

3.1.1. Les déictiques

Appelés aussi *embrayeurs* ou *shifters*, les déictiques regroupent : les pronoms personnels de première et deuxième personne et les possessifs correspondants, les démonstratifs (*ce, celui-ci, celui-là*) et les unités permettant la localisation spatiale (*ici, là*) et temporelle (*maintenant, demain* et la valeur des temps verbaux).

E. Benveniste montre bien le rôle central du *je* qui ne peut se comprendre qu'en relation avec l'énonciation car il « se réfère à l'acte de discours individuel où il est prononcé,

²⁶ Etant donné les différents glissements sémantiques qu'ont connu les termes *énonciation* et *énoncé* (cf. Kerbrat-Orecchioni 1999, pp. 32-37), précisons que *énoncé* est ici équivalent à *texte* dans son acception d'objet concret, matériel et empirique (voir *supra* 1.).

²⁷ Au sens d'O. Ducrot, à savoir « la personne à qui est attribuée la responsabilité de l'énonciation » (1989, p. 177). Suivant en cela encore ce linguiste, on parlera d'*énonciateur(s)* pour désigner la ou les voix autre(s) que celle du locuteur qui s'exprime(nt) à travers l'énonciation.

²⁸ Selon le titre du célèbre article d'E. Benveniste (1966), expression que C. Kerbrat-Orecchioni reprend à son compte dans son ouvrage sur l'énonciation.

et il en désigne le locuteur » et d'autre part, comment les autres déictiques « ont en commun ce trait de se définir seulement par rapport à l'instance de discours²⁹ où ils sont produits, c'est-à-dire sous la dépendance du *je* qui s'y énonce (1974, pp. 261-262). On désignera donc ici par *déictique* toute unité dont le référent varie avec la situation d'énonciation.

3.1.2. Les subjectivèmes

Les subjectivèmes peuvent être affectifs (adjectifs déterminant une réaction émotionnelle du sujet parlant : *poignant, drôle, pathétique*) ou évaluatifs. Les subjectivèmes évaluatifs se scindent eux-mêmes en deux groupes :

- les axiologiques : substantifs, adjectifs, verbes et adverbes porteurs d'un trait de type bon/mauvais (*bon, fripouille, aimer, féliciter*) ;
- les non axiologiques : parmi ces derniers, C. Kerbrat-Orecchioni classe les adjectifs impliquant une évaluation qualitative ou quantitative de l'objet dénoté (*grand, loin, chaud, nombreux*) et surtout les modalisateurs porteurs d'un trait de type vrai/faux, « procédés signifiants qui signalent le degré d'adhésion (forte ou mitigée / incertitude / rejet) du sujet d'énonciation aux contenus énoncés » (op. cit. p. 132). Les modalisateurs regroupent donc des procédés très variés allant des guillemets distanciateurs aux verbes de perception (*avoir l'impression*), d'opinion (*estimer, penser*), aux verbes locutoires (*prétendre, avouer*), sans oublier les nombreux adverbes correspondants (*peut-être, certainement*) et les tournures du type *il est vrai, il est douteux* etc.

En ce qui concerne les verbes, la linguiste fait remarquer à juste titre que certains d'entre eux ne sont qu'occasionnellement subjectifs, à savoir seulement lorsqu'ils sont conjugués à la première personne : ainsi, *je pense* ou *je critique* impliquent bien une évaluation ayant pour source le sujet d'énonciation, mais ce n'est pas le cas de *il pense* ou *il critique*. En revanche, les verbes *criailler* ou *prétendre*, intrinsèquement subjectifs, expriment toujours – à toutes les personnes - une évaluation du locuteur. Pour l'analyse du corpus, on relèvera donc seulement les verbes de sentiment, d'opinion et les verbes locutoires conjugués à la première personne et à la deuxième personne (adresse au lecteur ?) : *j'espère, nous pensons, vous déplorez*.

²⁹ E. Benveniste définit les instances de discours comme « les actes discrets et chaque fois uniques par lesquels la langue est actualisée en parole par un locuteur » (op. cit. p. 251).

3.2. Le genre

Dans le sillage de M. M. Bakhtine pour qui les genres discursifs sont « des types relativement stables d'énoncés » (1984, p. 265), J.-M. Adam définit le *genre* comme une "famille" de textes élaborée par une formation sociale en fonction d'objectifs et d'enjeux spécifiques et qui présente des caractéristiques stables. Les genres sont disponibles dans l'interdiscours, espace de régularité lié à une formation sociodiscursive³⁰ et constitué par des unités discursives avec lesquelles un discours donné entre en relation.

En conséquence, pour produire un texte, le scripteur doit respecter des règles non seulement au niveau local (morphosyntaxe, lexique) et textuel (progression et cohésion) mais encore au niveau discursif où le genre fonctionne comme une sorte de modèle plus ou moins contraignant. De plus, J.-M. Adam souligne l'importance des genres en affirmant notamment que, « dans une perspective didactique, il est urgent [...] de remettre les genres au centre des préoccupations » (1999, p. 95). Pourquoi cette urgence ? Et pourquoi, d'autre part, s'est-on désintéressé des genres ?

4. Types ou genres ?

4.1. Du genre littéraire au type de texte

Bien que, comme le met très bien en évidence J.-L. Chiss, « l'héritage aristotélicien des genres [ait] été sans cesse bousculé » au cours de l'histoire et que son ébranlement ne date donc pas des années 60, c'est bien à cette époque-là que le *type* s'est substitué au *genre* et ce, pour au moins deux raisons (1987a, p. 18) :

L'intérêt pour la « littérarité » de la littérature [...] a cédé le pas devant l'analyse structurale du récit. [...] A l'intérieur de la poétique française contemporaine [...] s'est opérée une centration sur les aspects structurels, les marques formelles des discours étudiés (*ibidem*, pp. 20-21).

Ce double déplacement coïncide avec une recherche de scientificité pour l'étude des textes ; or, toute science implique d'une part une description précise, d'où l'engouement pour

³⁰ Utilisée surtout dans l'Ecole française d'analyse du discours, la notion de *formation discursive* a été introduite par M. Foucault (1969) pour désigner « des ensembles d'énoncés rapportables à un même système de règles, historiquement déterminées » (Maingueneau 1996, p. 42). Pour M. Pêcheux, une formation discursive résulte de positions politiques et idéologiques qui ne sont pas le fait d'individus mais d'un groupe social.

l'approche structurale du conte effectuée par V. Propp (1928), et d'autre part une classification, ce qui explique la mise en place de typologies de textes : il s'agissait d'analyser la structure et les marques linguistiques spécifiques à chaque type.

Ces typologies présentaient un intérêt indéniable pour la didactique du texte, comme le montre notamment A. Petitjean (1989) : en effet, d'une part, les travaux sur le récit³¹ ont prouvé que la connaissance de l'organisation d'un texte en facilite grandement la compréhension et d'autre part, un travail systématique sur les marques spécifiques d'un type donné peut constituer une aide précieuse à la production de ce type de texte.

De plus, les typologies textuelles ont permis également de diversifier les supports de lecture et les écrits à produire en classe (Chiss 1987b, Canvat 2003).

Toutefois, l'enseignant a parfois bien des difficultés à s'y retrouver dans le foisonnement des typologies au point que certains auteurs proposent une typologie des typologies : B. Schneuwly (1987) donne ainsi trois critères permettant de faire un tri provisoire³², tandis que A. Petitjean, après avoir constaté qu'il n'a pas trouvé de typologie "idéale", classe les typologies selon que leur base typologique est constituée d'un ou de plusieurs foyers conceptuels, ce qui l'amène à distinguer des classifications homogènes, intermédiaires et hétérogènes.

Parmi les typologies homogènes, celle de E. Wehrlich mérite toute notre attention car, comme on le verra, elle a certainement inspiré le programme du cours d'expression écrite dont les copies ont été analysées pour cette recherche. Cette typologie comprend cinq types de textes, selon un foyer conceptuel lié à des procédures cognitives :

1. le type descriptif : lié à la perception dans l'espace ;
2. le type narratif : lié à la perception dans le temps ;
3. le type expositif : associé à l'analyse et à la synthèse de représentations conceptuelles ;
4. le type argumentatif : centré sur le jugement et la prise de position ;
5. le type instructif : lié à la prévision du comportement à venir. (Petitjean 1989, p. 97).

Cependant, vu que le dit programme du cours d'expression écrite comprend deux unités, l'une portant sur les « techniques narratives et descriptives » et l'autre sur les « techniques argumentatives », il est clair qu'il privilégie dans cette liste, les types 1, 2 et 4

³¹ Cependant, l'auteur ajoute que « cela reste à prouver pour les autres types de textes » (1989, p. 92).

³² 1. La typologie doit comprendre un nombre pas trop élevé de types que l'élève peut apprendre et maîtriser assez facilement ;

2. Les types introduits doivent être relativement facilement repérables ;

3. La connaissance des types de textes doit apporter des informations nouvelles et pertinentes sur le fonctionnement des textes : utilisation d'unités linguistiques particulières, structure textuelle, rapport au texte, normes sociales à appliquer.

sur les autres. Ce constat soulève la question capitale du choix des types de textes à enseigner : pourquoi en préférer certains à d'autres ? Ces trois types de textes seraient-ils estimés plus "utiles" que les autres ? ou faut-il imputer ce choix à la culture scolaire française ?³³

De même, force est de constater que la narration, la description et l'argumentation figurent dans toutes les classifications successives (1985³⁴, 1987 et 1999) proposées par J.-M. Adam, contrairement à d'autres types qui disparaissent : ainsi, entre la typologie de 1985 et celle de 1987, le type *prédictif* n'est pas repris et les types *injonctif* et *poétique-autotélique* ne figurent plus dans la typologie de 1999 qui ne comprend plus que cinq types (contre huit en 1985).

On peut en tout cas relever un point commun entre les types narratif, descriptif et argumentatif qui pourrait expliquer qu'on leur accorde cette place de choix : si, comme le dit J.-M. Adam, « le récit est le type textuel le mieux connu aujourd'hui », la description et l'argumentation n'ont pas beaucoup à lui envier puisqu'elles ont été également largement étudiées (1994, p. 40).

4.2. Limites des typologies de textes

Malgré l'engouement qu'elles ont suscité, les typologies ont aussi rapidement montré leurs limites.

Tout d'abord au niveau pédagogique, les typologies ont trop souvent induit des pratiques de classe pour le moins discutables, les activités de lecture se limitant à un étiquetage des textes et celles de rédaction à la simple reproduction des schémas textuels, d'où le constat désabusé de K. Canvat : « les typologies des textes n'ont donc pas permis - loin de là - de régler tous les problèmes que pose l'apprentissage de l'écriture » (2003, p. 173).

Le caractère abstrait et trop normatif des typologies est également montré du doigt par J.-L. Chiss qui, dans une démarche épistémologique et historique, l'explique par l'enracinement de ces classifications dans une certaine forme de "structuralisme"³⁵ « où se conjoignent les héritages de Propp et de Lévi-Strauss prolongés par la grammaire narrative et

³³ Par exemple, on verra que le genre scolaire anglo-saxon que constitue l'*essay* peut être expositif (cf. partie II, ch. 3, 5.) et que les textes d'apprentissage analysés par R. B. Kaplan dans son article fondateur de 1966, relèvent justement de ce type textuel (sur cet article, voir *infra* ch. 3, 2.).

³⁴ Il s'agit de la première édition. En revanche, les extraits de cet ouvrage cités dans la thèse proviennent de l'édition de 1994 (cf. plus loin).

³⁵ L'auteur met des guillemets car il est d'avis qu'il faudrait démarquer Saussure de ce structuralisme qui semble tellement apprécier les classifications.

textuelle » (Greimas, Todorov) (Chiss et Filliolet 1987, p. 4). Or, à cette époque-là (années 60-70), ces travaux avaient un caractère généralisant - voire universaliste - indéniable :

L'épistémologie structuraliste a prétendu parvenir à un *modèle* qui rendrait compte de l'essence des phénomènes et qui mettrait la réalité des textes dans un rapport de dérivation à la généralité du *type* (Chiss 1987a, p. 14, c'est l'auteur qui souligne).

En conséquence, les typologies qui se sont développées dans ce contexte se sont révélées incapables de « penser l'hétérogène, le mouvant, le complexe qui caractérisent pourtant tout texte » (*ibidem*).

En cela, J.-L. Chiss rejoint J.-M. Adam qui déclare sans détour vouloir « en finir avec les types de textes³⁶ » car « l'unité texte est trop complexe et trop hétérogène pour présenter des régularités linguistiquement observables et codifiables, du moins à ce niveau de complexité » (1999, pp. 81-82). Il est donc très réducteur de dire qu'un texte relève, par exemple, du type narratif ; tout au plus peut-on affirmer qu'il s'agit d'un texte à dominante narrative. C'est pourquoi, le linguiste situe les faits de régularité dits *récit*, *description*, *argumentation*, *explication* et *dialogue* au niveau séquentiel (celui des paquets de propositions, cf. schéma *supra*) et non plus au niveau du texte et s'intéresse à la façon dont les différentes séquences s'articulent au sein d'un plan de texte : par exemple, comment une séquence dialogale s'insère dans un cotexte narratif. C'est ce que J.-M. Adam appelle la « structure compositionnelle » des textes et qui permet de rendre compte de leur hétérogénéité.

4.3. Le rôle du genre discursif dans la production d'un texte

D'après M. M. Bakhtine, « les genres du discours³⁷ organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales » et ils sont « aussi indispensables que les formes de langue » pour que les locuteurs puissent se comprendre (1984, pp. 285 et 287). Le linguiste souligne ainsi l'étroite complémentarité de la langue et du discours.

Toutefois, lorsqu'il compare le caractère normatif des formes de langue et celui des genres de discours, M. M. Bakhtine explique que les genres sont « beaucoup plus changeants, souples » (*ibidem*, p. 287) ; en effet, un *genre* n'étant qu'un prototype, un texte singulier n'en relèvera que plus ou moins, comme l'exprime très bien J.-M. Adam en filant la métaphore :

³⁶ J.-P. Bronckart dit de même : « La notion de *type de texte* sera notamment abandonnée [...] » (1997, p. 13).

³⁷ Pour la définition de *genre de discours*, voir *supra* en 3.2.

Le jugement d'appartenance d'un texte à un genre est aussi flou que l'opération de catégorisation, par exemple, des objets du monde et des espèces animales. Un texte peut correspondre, comme un moineau, aux représentants prototypiques de la catégorie (celle des oiseaux). Mais les pingouins, manchots [...] et autres chauve-souris [...], bien plus difficiles à situer, sont très fréquents en matière de textualité (1999, p.90).

C'est pourquoi, les genres sont gouvernés par deux principes « plus complémentaires que contradictoires » : un principe centripète d'identité (normatif) et un principe centrifuge de différence (variation) (*ibidem*). Selon J.-M. Adam, ce qui fait pencher la balance d'un côté plus que de l'autre, ce sont les conditions de chaque acte d'énonciation : « la situation d'interaction et les visées ou buts contraignent plus ou moins l'énonciateur à respecter le principe d'identité ou, au contraire, à s'en libérer » (*ibidem*, p. 91). Ainsi, de même qu'il est possible de jouer avec la langue, le locuteur peut jouer avec les genres disponibles.

Pour un apprenant de langue étrangère, on ajoutera que la tâche n'est pas aisée et sans doute encore moins si prédomine le principe de différence : car pour pouvoir prendre des libertés à l'égard de certaines contraintes d'un genre donné, il est nécessaire d'abord de connaître ces contraintes, puis d'évaluer si les conditions d'énonciation permettent de s'en libérer ou non.

Dans des travaux plus récents avec U. Heidmann, J.-M. Adam complexifie encore la tâche en déplaçant la problématique du genre vers le concept de *généricité* et en faisant ainsi dépendre la plupart des textes de plusieurs genres³⁸ :

[...] un texte n'appartient pas en soi à un genre, mais il est mis en relation, à la production comme à la réception, avec un et le plus souvent *plusieurs* genres (Heidmann 2005, p. 109, c'est l'auteure qui souligne).

Quel que soit le principe prédominant (identité ou variation) gouvernant le ou les genre(s) concernés, on peut conclure que ceux-ci possèdent une valeur normative pour le sujet parlant car « ils lui sont donnés, ce n'est pas lui qui les crée » :

C'est pourquoi l'énoncé, dans sa singularité, en dépit de son individualité et de sa créativité, ne saurait être considéré comme une combinaison absolument libre des formes de langue. (Bakhtine 1984, p. 287).

³⁸ Voir aussi "Des genres à la généricité. L'exemple du conte", article écrit par ces mêmes auteurs dans *Langages* n°153, 2004.

On comprend alors pourquoi la notion de *genre* est de première importance pour la didactique du texte.

4.4. L'intérêt de la notion de *genre* pour la didactique du texte

Etant donné que les genres exercent une influence sur les textes, ils jouent un rôle décisif dans les activités de réception et/ou de production écrites : lorsqu'un locuteur est capable d'assigner un genre à un texte, il lui est en effet plus facile de le comprendre (approche globale de la lecture) ; de même, la connaissance du genre est nécessaire à la planification d'un discours. C'est pourquoi, K. Canvat affirme que « le genre a un effet de facilitation procédurale dans les tâches d'écriture » (2003, p. 178). Et B. Schneuwly et J. Dolz d'en conclure qu'il peut être considéré comme « un *mega-outil* qui fournit [...] un repère pour les apprenants » (1997, p. 30, ce sont les auteurs qui soulignent).

De plus, d'après J.-C. Beacco, les genres, par rapport aux typologies textuelles qui ont été fabriquées par les linguistes, présentent l'avantage de préexister chez les locuteurs d'une communauté linguistique et de circuler dans le métalangage naturel : éditorial, reportage, mode d'emploi, procès-verbal, dissertation, fait divers, manuel, lettre, circulaire, rapport etc. Tout individu se fait une idée des caractéristiques de chacun de ces genres et même si ces représentations sont confuses et ne constituent que de « vagues modèles de textes », elles sont utilisables dans l'enseignement/apprentissage (1991 p. 23).

Or, ces « genres textuels [...] ne sont pas universels » : chaque culture élabore des genres discursifs « qui constituent une source de connaissances irremplaçables des routines communicatives caractéristiques d'une société donnée » (op. cit., pp. 23-24). De plus, comme les apprenants de langue étrangère n'en sont pas nécessairement conscients, le didacticien suggère plusieurs activités pour attirer leur attention sur cet aspect important : on peut leur faire expliciter quelles sont, selon eux, les caractéristiques d'un genre donné ; il est également très utile de leur faire comparer les formes et les noms des genres car, par exemple, *dissertation* ou *essay/essai*³⁹ ne désignent pas les mêmes genres de textes en France et dans le monde anglo-saxon. Pour mener à bien ces comparaisons sans tomber dans l'ethnocentrisme, A. Wierzbicka (1985) propose un métalangage établi à partir de primitifs sémantiques universels : ce métalangage lui permet, par exemple, de distinguer différents genres de prise de parole publique (*paper, lecture, talk, speech, address, referat*) et de montrer que le genre

³⁹ Cf. *infra*, partie II, ch. 3, 5. 5.

anglo-saxon *talk* n'a pas d'équivalent en polonais, tandis que le genre polonais *referat* n'existe pas en anglais.

Les genres de discours doivent donc faire l'objet d'un apprentissage (explicite ou implicite), d'où l'importance en didactique des langues, de la notion de *répertoire discursif* que J.-C. Beacco *et alii* définissent comme :

L'ensemble des genres discursifs qu'un locuteur est en mesure d'utiliser (ou auxquels il est en mesure de participer), en réception et/ou en production, dans la communication verbale.
(2004, p. 45).

Pour évaluer si une personne maîtrise ou non un genre discursif, les auteurs retiennent le critère de « *bonne formation*, c'est-à-dire de conformité de chaque texte particulier relevant d'un genre discursif aux rituels et conventions propres à ce dernier » (*ibidem* p. 53, ce sont les auteurs qui soulignent). En quoi consistent ces rituels et conventions ? C'est ce que l'on va voir maintenant.

4.5. Les genres se laissent-ils caractériser ?

On a vu que les typologies de textes avaient pour objectif didactique de classer les textes selon leur structure et leurs marques linguistiques spécifiques : une telle caractérisation est-elle possible pour les genres de discours ? Il semble que les différents auteurs aient des positions divergentes sur cette question difficile.

D'après J.-M. Adam, « les genres influencent potentiellement tous les niveaux de la textualisation » : thème (sémantique), style (texture des agencements microlinguistiques) et structure compositionnelle⁴⁰ (1999, p. 91-93).

J.-C. Beacco, lui, se montre - dans un premier temps du moins⁴¹ - plus prudent : bien que parfois une ou plusieurs caractéristiques formelles puissent être unies à un genre (comme,

⁴⁰ J.-M. Adam s'appuie ici sur le texte suivant de M. M. Bakhtine : « L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par *son contenu* (thématique) et *son style de langue*, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux – mais aussi et surtout par *sa construction compositionnelle* » (1984, p. 265 ; c'est moi qui souligne).

⁴¹ En effet, dans son ouvrage de 2007, le didacticien se rapproche de la position de J.-M. Adam en affirmant que « les régularités de texte à texte [...] concernent la structure linéaire des formes discursives et leurs *réalisations linguistiques* à proprement parler » (p. 180 ; c'est moi qui souligne). Ces régularités linguistiques peuvent consister en un lexique partagé, mais aussi en certains moyens linguistiques privilégiés : par exemple, le recours fréquent à la phrase nominale (*ennuis en vue...*) dans les horoscopes.

en France, l'absence de *je* dans la dissertation), cet auteur souligne qu'il s'agit de cas exceptionnels :

Il ne s'agit pas d'avancer que tout genre recouvre un modèle textuel et présente donc des relations fortes avec certains secteurs de la morphosyntaxe (1991, p. 25).

Pour J.-C. Beacco, les ressemblances entre textes relevant d'un même genre ne se situent donc pas au niveau linguistique local (morphosyntaxe) mais en termes de thématique (lexique), de *dispositio*⁴² (planification) ou de stratégies argumentatives. Dans cet article, l'auteur se démarque donc de J.-M. Adam qui lui, mentionne également des similitudes au niveau microlinguistique et donc grammatical.

De même, D. Maingueneau ne mentionne pas la morphosyntaxe parmi les éléments sur lesquels portent principalement les contraintes d'un genre :

- le statut respectif des énonciateurs et des co-énonciateurs ;
- les circonstances temporelles et locales de l'énonciation ;
- le support et les modes de diffusion ;
- les thèmes qui peuvent être introduits ;
- la longueur, le mode d'organisation etc. (1996, p. 44).

S'appuyant sur la définition de J. Swales (1990) pour qui le genre contraint la structure du discours, son style et son contenu, U. Connor (1996) insiste, pour sa part, sur le fait que la connaissance d'un genre n'implique pas seulement la connaissance de son format mais également celle de son contenu, donc des thèmes qu'il convient de traiter.

Le genre déterminerait donc surtout les composantes extralinguistiques de l'énoncé qui à leur tour exercent une influence importante sur la langue.

Par delà quelques divergences, les trois auteurs francophones ont en commun de laisser la place à une certaine incertitude : J.-M. Adam dit que les genres influencent *potentiellement* - donc pas nécessairement - tous les niveaux de la textualisation ; J.-C. Beacco semble montrer que tous les genres ne contraignent pas de la même façon (par exemple, la dissertation serait-elle un genre plus contraignant que d'autres ?) ; D. Maingueneau ajoute un *etc.* à la fin de sa liste qui laisse dubitatif...

⁴² Voir *infra* I, ch. 3, 1.2., pour cette notion issue de la rhétorique antique.

De même, bien que D. H. Hymes affirme que « les genres possèdent une grande gamme de marqueurs formels qui peuvent être plus ou moins apparents », il ne précise pas davantage et surtout laisse planer le doute :

Dans une perspective heuristique, il est important de *faire comme si* toute parole avait certaines caractéristiques formelles qui seraient la manifestation des genres ; il se pourrait bien, du reste, que cela soit vrai. (1980, pp. 145, 146, je souligne.)

S'il n'est donc pas facile de savoir exactement comment et à quel(s) niveau(x) les genres exercent leur influence sur les textes, c'est sans doute parce qu'ils ne se laissent pas appréhender aisément du fait de leur grande diversité : J.-M. Adam explique en effet que non seulement les genres sont d'une infinie variété synchroniquement, mais qu'ils varient également en diachronie, dans la mesure où ils « évoluent et peuvent disparaître avec les formations sociales auxquels ils sont associés » (1999, p. 88), tandis que de nouveaux genres apparaissent.

J.-P. Bronckart ajoute que, en raison de cette mobilité, « les frontières entre les genres ne peuvent pas toujours être clairement établies » si bien que les genres demeurent « des entités foncièrement vagues » (1997, p. 76) qui résistent à toute classification.

C'est pourquoi, selon J.-M. Adam, la tâche du linguiste ne consiste pas à classer les genres mais à les décrire, ce à quoi il s'emploie depuis plusieurs années. De même, J.-C. Beacco propose, toujours dans un but didactique, de caractériser les constantes linguistiques de la *matrice discursive* qui informe partiellement les textes relevant d'un même genre, c'est-à-dire d'examiner les ressemblances de texte à texte (1991, p. 26).

4.6. Types de discours et marques linguistiques

A la différence d'autres auteurs (cf. *supra* 4.5.), J.-P. Bronckart pense que les genres ne peuvent pas être totalement identifiés sur la base de leurs propriétés linguistiques :

Si chaque texte constitue bien une unité communicative, le genre dont il relève ne peut jamais être complètement défini sur la base de critères linguistiques ; seuls les différents segments composant un genre peuvent être reconnus et classés sur la base de tels critères (1997, p. 77).

Autrement dit, partant du constat⁴³ qu'un texte est souvent composé de plusieurs segments distincts, le linguiste en conclut sans doute à juste titre que les régularités linguistiques ne peuvent être le fait d'un genre mais d'un segment typique de texte qu'il désigne par l'expression de *type de discours*.

J.-P. Bronckart distingue ainsi quatre types de discours fondamentaux suivant le mode d'ancrage⁴⁴ du discours dans la situation de production ; tout locuteur doit en effet effectuer deux décisions :

Pour la première décision (disjonction-conjonction), soit les coordonnées organisant le contenu thématique sémiotisé sont explicitement mises à distance des coordonnées générales de la situation de production (ordre du RACONTER), soit elles ne le sont pas (ordre de l'EXPOSER).
 Pour la deuxième décision, soit les instances d'agentivité sémiotisées dans la production textuelle sont mises en rapport avec l'agent producteur et sa situation d'action langagière (implication), soit elles ne le sont pas (autonomie)⁴⁵.

En croisant le résultat de ces décisions, le linguiste obtient quatre *mondes discursifs* qui se matérialisent linguistiquement en quatre types de discours :

Tableau I.1 : mondes et types discursifs

Mondes discursifs	RACONTER impliqué	RACONTER autonome	EXPOSER impliqué	EXPOSER autonome
Types discursifs	récit interactif	narration	discours interactif	discours théorique

Il faut bien sûr prendre cette typologie avec précaution : J.-P. Bronckart lui-même se rend très vite compte que certains segments textuels ne présentent pas les caractéristiques d'un des quatre types de discours mais paraissent les mélanger, voire les transformer. Il en déduit alors que les quatre types constituent des sortes d'« idéaltypes » ou « noyaux attracteurs » qui réduisent l'hétérogénéité des textes, et que les autres segments résultent « d'un certain travail effectué sur les (ou à partir des) quatre types de base » (*ibidem*, p. 9).

De plus, les types de discours sont également décrits comme des « ensembles flous de textes » ou « galaxies » car chacun d'eux « est constitué d'un vaste ensemble de textes

⁴³ Constat qu'il partage d'ailleurs avec J.-M. Adam qui appelle ces segments des *séquences* : cf. *infra* 4.2.

⁴⁴ « La notion d'*ancrage*, empruntée à Culioli, désigne de manière générale la modalité d'articulation du discours à la situation énonciative dans laquelle il est produit » (Bronckart 1994, p. 43).

⁴⁵ Documents déjà cités, distribués lors d'une conférence à Paris 3, le 25 janvier 2001, p. 11.

concrets qui comportent d'une part des traits communs [...], et d'autre part des traits propres⁴⁶ » (1994, p. 45) :

Si tout texte singulier est nécessairement élaboré en référence aux modèles sociaux des genres et des types, il se caractérise aussi par des modalités particulières de mise en application de ces modèles, qui découlent de la représentation particulière qu'a l'agent de la situation dans laquelle il se trouve (1997, p. 79).

C'est cette adaptation du « modèle » à une situation de production particulière qui confère à chaque texte son style propre : « toute décision d'emprunt conserve ainsi une large part de liberté » (*ibidem*, p. 105).

Une fois ces précisions faites, il convient de souligner l'intérêt des types de discours pour une approche didactique du texte : d'une part, contrairement aux genres qui sont multiples, ils sont en nombre fini et d'autre part, « ils peuvent, au moins partiellement être identifiés par leurs caractéristiques spécifiques » (*ibidem*, p. 78). L'importance de ce deuxième point est soulignée par J.-L. Chiss et J. Filliolet pour qui les types de discours permettent ainsi de « spécifier le rapport d'interdépendance entre fonctionnement linguistique des textes et conditions sociales et culturelles de leur production » (1984, p. 38).

Voyons comment J.-P. Bronckart décrit plus particulièrement la narration et le discours théorique, deux types de discours qui nous intéressent pour cette recherche.

4.6.1. Les unités spécifiques de la narration

La spécificité de la narration réside avant tout dans l'organisation temporelle de cette catégorie de textes : d'une part par des organisateurs temporels (mais pas toujours : il peut y avoir aussi juxtaposition ou coordination avec *et...*), mais surtout par le sous-système temporel passé simple / imparfait qui constitue « la principale trace saillante et récurrente du repérage narratif » (Bronckart 1994, p. 87).

En outre, cette organisation temporelle exclut pratiquement le futur (sauf le futur d'anticipation, cher aux historiens) mais comprend, en revanche, souvent les auxiliaires d'aspect : *commencer à, continuer de, finir de...*

⁴⁶ Cette variation dans la ressemblance est également signalée par J.-M. Adam, mais au sein de chaque genre de discours (voir *supra* 4.3.).

4.6.2. Les unités spécifiques du discours théorique

Bien plus nombreuses que celles de la narration, les marques spécifiques du discours théorique ont la particularité de contribuer surtout à l'organisation du texte⁴⁷ (connexion et cohésion) : les organisateurs argumentatifs, mais aussi les passives et les anaphores non pronominales qui assurent la reprise et la progression thématiques. Enfin, la densité syntagmatique élevée (syntagmes à forte expansion) témoigne d'une organisation complexe également au niveau de la phrase.

D'autre part, l'emploi de l'indéfini *on*, d'un *nous* sujet collectif, de passives sans agent et de nominalisations permettent l'effacement du locuteur et la réalisation d'un discours relativement anonyme à référence universelle.

J.-P. Bronckart en conclut que les marques spécifiques des deux types de discours montrent combien ces types s'opposent :

Tableau I.2 : marques spécifiques de la narration et du discours théorique

	Narration	Discours théorique
Système temporel	imparfait / passé-simple	présent, futur, passé-composé
Structuration du discours	- organisateurs temporels - anaphores pronominales.	- organisateurs argumentatifs - anaphores non pronominales - passives.

Même si, comme le font remarquer avec raison J.-L. Chiss et J. Filliolet (1984), la maîtrise des unités spécifiques d'un type de discours donné est une condition nécessaire mais non suffisante à la bonne formation de ce type de discours⁴⁸, il n'en reste pas moins vrai que cette description des différents types de discours proposée par J.-P. Bronckart présente un grand intérêt pour l'enseignement de la production écrite. Dans l'analyse du corpus, il sera intéressant de voir si les scripteurs ont des difficultés à maîtriser les marques spécifiques d'un type de discours donné.

⁴⁷ L'auteur explique que l'organisation du texte est particulièrement nécessaire pour ce type de discours en raison de la densité de l'information transmise et des changements fréquents de thèmes.

⁴⁸ Les auteurs insistent sur le fait que la production d'un texte implique également d'être capable d'analyser la situation d'énonciation afin d'y adapter son discours.

5. Terminologie employée dans la thèse

En raison des nombreux avantages de la notion de *genre* que l'on vient d'évoquer (cf. *supra* 4.), c'est à cette notion que l'on aura le plus souvent possible recours dans cette thèse, par exemple pour décrire les copies du corpus d'observation : ainsi, on verra que ce corpus est constitué surtout de textes relevant de deux genres différents : la continuation de récit et la dissertation, deux sortes d'écrits d'apprentissage⁴⁹ (cf. *infra* partie III).

Cependant, lorsque l'on a rédigé un questionnaire à l'attention des apprenants du cours d'expression écrite dont on a analysé les copies, il a fallu garder la terminologie utilisée par la brochure de ce cours, à savoir celui des typologies textuelles⁵⁰, étant donné que c'est celle à laquelle les apprenants avaient été habitués : il y est donc question de *narration* (ou *texte narratif*) et d'*argumentation* (ou *texte argumentatif*), malgré les inconvénients de ces dénominations. On conservera aussi cette même terminologie dans la partie II consacrée aux résultats de l'enquête.

Enfin, comme la brochure du cours d'expression écrite, à côté des termes de *narration* et *argumentation*, évoque aussi parfois le *récit* et la *dissertation*, il convient de préciser encore la distinction entre ces différentes notions.

5.1. Histoire / narration / récit

Comme on le sait, la triade vient de G. Genette qui différencie les événements réels ou fictifs dénotés (*histoire*), l'acte de narrer (*narration*) et l'énoncé narratif ou produit de l'acte de narrer (*récit*) (1972, pp. 71-72). Selon ces distinctions, les copies de nos apprenants sont des récits. C'est donc cette appellation que l'on a privilégiée. En plus, ce terme présente l'avantage, chez Genette, de contenir la notion d'hétérogénéité qui, selon J.-M. Adam, est constitutive de tout texte :

Tout récit comporte en effet, [...] d'une part des représentations d'actions et d'événements, qui constituent la narration proprement dite, et d'autre part des représentations d'objets ou de personnages, qui sont le fait de ce que l'on nomme aujourd'hui la *description* (Genette 1969, p. 56, c'est l'auteur qui souligne).

⁴⁹ Pour la notion d'*écrit d'apprentissage*, voir *infra* I, ch. 3, 4.

⁵⁰ On verra d'ailleurs que « les différents types de texte » figurent parmi les « généralités » à aborder dans le cours sur les techniques narratives (cf. partie II au début de laquelle le cours et sa brochure sont décrits dans le détail).

G. Genette souligne ainsi la profonde complémentarité existant entre la narration et la description dans le récit⁵¹, tout en précisant que la description reste toujours « l'auxiliaire de la narration » (*ibidem*, p. 57).

Pour compléter cette définition du *récit*, ajoutons que selon J.-M. Adam, six composantes sont indispensables à tout récit :

- un acteur A constant ;
- des prédicats X et X' définissant A ;
- une succession temporelle minimale ;
- une transformation des prédicats X et X' par ou au cours d'un procès ;
- une logique : ce qui vient après apparaît comme causé par ;
- une fin-finalité sous forme de « morale » (explicite ou à dériver) (1987, p. 61).

Cette liste est précieuse car elle nous permettra d'analyser les consignes des exercices d'écriture donnés aux apprenants du cours sur les techniques narratives et de vérifier notamment si les extraits littéraires qu'ils doivent continuer, constituent réellement des récits ou non.

Malgré tout l'intérêt que présente le terme *récit*, on utilisera également les termes *narration* ou *texte narratif* pour désigner un énoncé narratif, notamment dans la partie II et ce, pour les raisons invoquées plus haut.

5.2. Argumentation/dissertation

Quel rapport existe-t-il entre ces deux termes ? Sont-ils synonymes ? Ou plutôt l'un serait-il inclus dans l'autre et si oui, lequel fonctionne comme hyperonyme de l'autre ? On a déjà signalé que la brochure du cours d'expression écrite mentionne ces deux termes, mais sans aucune précision, comme s'ils allaient de soi. Or, rien n'est moins sûr, surtout pour des personnes ne partageant pas *a priori* la culture éducative⁵² franco-française...

D'après I. Delcambre (1990), *argumentation* et *dissertation* sont considérées comme équivalentes par beaucoup de professeurs de français de l'enseignement secondaire. Toutefois, du côté des chercheurs, il semble que la tendance soit plutôt de les distinguer. On observe alors deux cas de figure. Si l'on se base sur les typologies textuelles, l'argumentation est un type de texte générique pouvant se réaliser sous différentes formes ; ainsi, A. Boissinot

⁵¹ J.-M. Adam parlerait plutôt de *séquence narrative* et *séquence descriptive* (cf. *infra* en 5.3. sur les séquences textuelles).

⁵² Cf. la définition de cette notion au ch. 3, 3.2.

opère plusieurs distinctions parmi les textes argumentatifs, par exemple, entre les textes « à caractère argumentatif dilué » et « les textes argumentatifs construits » (1996, p. 41) ; dans ce cas, la dissertation ne serait qu'une variété parmi tant d'autres de texte argumentatif.

En revanche, si, comme c'est le cas ici, l'on s'appuie sur la notion de *genre*, la dissertation devient un genre constitué de différentes séquences : argumentative(s), mais aussi sans doute descriptive(s), narrative(s), ou/et explicative(s)⁵³. Cette conception présente l'avantage de mettre en lumière le caractère complexe (au sens de *composite*) de la dissertation.

Non seulement la dissertation ne se réduit pas à l'argumentation mais, selon I. Delcambre, ces deux formes discursives s'opposent quant au but poursuivi par chacune : alors que l'argumentation « se donne un destinataire à convaincre ou à persuader⁵⁴ », la dissertation vise à « montrer comme on raisonne bien, [...] à quel point on est capable de construire un discours acceptable sur le plan de la rationalité⁵⁵ » (1990, p. 71⁵⁶). En d'autres termes, celui qui rédige une dissertation doit prouver qu'il est capable de relier ses idées (cohésion) et de produire un texte cohérent (plan de texte). C'est pourquoi, ces deux aspects de la construction textuelle et discursive figurent dans notre grille d'analyse des copies du cours sur les techniques argumentatives (cf. *infra*, partie IV).

Malgré cette apparente centration sur le locuteur (et non sur le destinataire, comme pour l'argumentation), la dissertation se caractérise paradoxalement par un refus de l'expression en *je* car le discours ne saurait s'appuyer sur l'opinion ou les goûts du locuteur, mais seulement sur des arguments acceptables par tout sujet rationnel, ce que C. Perelman appelle « l'auditoire universel », et qu'il définit comme « l'ensemble des êtres capables de raison » (1989, p. 360).

On comprend alors pourquoi le genre écrit de la dissertation peut dérouter des personnes qui ne l'auraient jamais pratiqué : il est certain que les scripteurs d'autres genres à dominante argumentative très courants ne renoncent ni à persuader leur destinataire (par exemple, les éditoriaux de presse, les messages publicitaires), ni à exprimer leur opinion à la

⁵³ Donc, des cinq séquences de base énumérées par J.-M. Adam, toutes sont susceptibles d'entrer dans la composition d'une dissertation, sauf vraisemblablement le dialogue (qui, en revanche, apparaît souvent dans le récit, cf. *infra* 5.3.).

⁵⁴ Dans leur *Traité de l'argumentation*, C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca disent en effet : « Le but de toute argumentation [...] est de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment » (1992, p. 59).

⁵⁵ On verra que cette exigence de rationalité remonte à la fin du XIXe siècle, lorsque, en introduisant la dissertation dans les lycées en France, on a plus mis l'accent sur le raisonnement et la méthode (aspect scientifique) que sur la rhétorique littéraire (cf. partie II, ch. 3, 5.2.).

⁵⁶ Voir aussi ce que dit M. Charolles dans la même revue, p. 13.

première personne (par exemple, le courrier des lecteurs). On peut même penser qu'il existe des écrits d'apprentissage qui conservent eux aussi ces deux caractéristiques⁵⁷.

De plus, d'après C. Perelman, l'auditoire universel... ne l'est pas vraiment dans la mesure où il est créé par le scripteur en fonction de la conception qu'il se fait des valeurs que l'on appelle universelles :

[L'auditoire universel] est donc historiquement et socialement déterminé, il est situé dans un milieu de culture, et varie avec ce dernier (op. cit. p. 311).

En conséquence, il est possible que les valeurs sur lesquelles un scripteur en langue étrangère fonde son argumentation ne soient pas aussi déterminantes qu'il le croit, dans la culture-cible. Cet aspect peut donc constituer une difficulté supplémentaire pour le scripteur allophone devant élaborer une dissertation, difficulté, qui plus est, dont ni lui ni l'enseignant de langue étrangère ne seront sans doute conscients.

Cette comparaison entre l'argumentation et la dissertation a permis une première approche du genre de la dissertation, en en soulignant notamment les caractéristiques qui peuvent dérouter le plus un scripteur issu d'une autre culture éducative. Etant donné que la moitié des copies du corpus relèvent de ce genre, il faudra encore affiner cette première approche dans la deuxième partie, avant tout en confrontant le discours de nos scripteurs sur la dissertation avec celui des manuels décrivant ce genre textuel (cf. II, ch. 3, 5.3.).

5.3. Séquences textuelles

Comme on l'a rappelé plus haut (cf. 4.2. et 4.6.), aussi bien J.-M. Adam que J.-P. Bronckart insistent sur l'hétérogénéité de la plupart des textes qui sont constitués de différents segments ou séquences. C'est le cas de la dissertation (cf. *supra* 5.2.), et aussi du deuxième genre qui nous intéresse ici : la continuation de récit ; on peut supposer en effet que les textes relevant de ce genre comprendront une ou des séquence(s) narrative(s), vraisemblablement aussi descriptive(s) (cf. citation de G. Genette en 5.1.), le cas échéant, dialogale(s)⁵⁸, explicative(s), voire argumentative(s)⁵⁹.

⁵⁷ Par exemple l'*essay* anglo-saxon, cf. plus loin, II, ch. 3, 5.5.

⁵⁸ On en rencontrera des exemples dans notre corpus de continuations de récits, ainsi que des séquences explicatives.

⁵⁹ J.-M. Adam donne l'exemple d'un conte d'Andersen comprenant une séquence argumentative dans son ouvrage de 1992, pp. 108 et suivantes ; on verra que certains récits du corpus en comportent aussi.

Mais alors, comment distinguer un genre d'un autre si, comme pour le récit ou la dissertation, chaque genre est constitué de plusieurs et donc potentiellement des mêmes séquences de base ? De plus, comment sauver l'unité du texte ? En fait, parmi les séquences constitutives de tout texte, l'une est toujours dominante :

La caractérisation globale d'un texte résulte d'un effet de dominante : le tout textuel est, dans sa globalité et sous forme de résumé, caractérisable comme plus ou moins narratif, argumentatif, explicatif, descriptif ou dialogal (Adam 1999, p. 74).

Comment cet « effet de dominante » est-il déterminé ? « Soit par le plus grand nombre de séquences d'un type donné, soit par le type de la séquence enchâssante » (*ibidem*). Selon cette conception, le genre continuation de récit sera donc à dominante narrative et la dissertation à dominante argumentative. Voyons comment J.-M. Adam décrit ces deux séquences.

5.3.1. La séquence narrative

Comme l'explique lui-même J.-M. Adam dans son ouvrage de 1999, sa théorie des séquences s'inspire directement de la notion de *superstructure* proposée par T. A. van Dijk et de la théorie cognitive du schéma (cf. *infra* ch. 2., 3.1. et partie II, ch. 2, 4.), d'où de grandes similitudes entre sa séquence narrative et le « schéma » narratif cognitiviste :

- Situation initiale
- Complication (ou nœud)
- Actions ou évaluation
- Dénouement
- Situation finale (1994, p. 104).

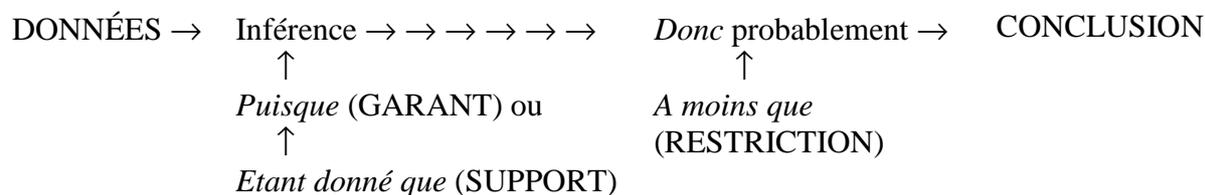
Cette séquence sera notamment utile au moment d'étudier certaines consignes d'écriture du cours sur les techniques narratives : concernant les suites de textes, on pourra ainsi observer à quel stade les récits ont été interrompus pour que les apprenants puissent les continuer (cf. partie III).

5.3.2. La séquence argumentative

S'appuyant sur les travaux de spécialistes de l'argumentation (notamment Toulmin 1958, Plantin 1990), J.-M. Adam définit ainsi le prototype de la séquence argumentative :

Le schéma de base de l'argumentation est une mise en relation de *données* avec une *conclusion*. Cette mise en relation peut être implicitement ou explicitement fondée (*garant* et *support*) ou contrariée (*réfutation* ou *exception*) (1992, p. 106 ; c'est l'auteur qui souligne).

Schéma que le linguiste représente ainsi (*ibid.* p. 108) :



Ce n'est pas un hasard si le mouvement argumentatif est signalé ici par différents connecteurs (en italiques) - respectivement justificatif, explicatif, consécutif et restrictif – étant donné que ces connecteurs appelés à juste titre « argumentatifs » constituent une des caractéristiques de la séquence argumentative⁶⁰. Ils feront donc l'objet de toute notre attention lors de l'analyse des dissertations. Cependant, on verra que de nombreux récits en comportent également – même si en plus faible proportion – vu que ce genre de textes peut comprendre une ou des séquence(s) argumentative(s).

6. Conclusion

Ce petit tour d'horizon théorique nous a permis non seulement de définir et de caractériser l'un de nos objets d'étude - les textes empiriques produits par des apprenants - mais aussi de situer cette recherche à la fois dans la linguistique textuelle et l'analyse du discours. Autrement dit, l'étude de tout texte devant prendre en compte au moins les trois niveaux que sont le niveau local, le niveau textuel et le niveau discursif, notre analyse se focalisera sur les deux derniers.

Au niveau discursif, on a vu combien les genres jouent un rôle primordial, même s'il n'est pas facile de déterminer exactement comment ils contraignent les textes : il semblerait que les régularités linguistiques soient plus à rechercher dans chaque type de discours (segment typique de texte) que dans un genre. De plus, le caractère contraignant d'un genre dépendant étroitement du contexte de production, il sera donc plus (principe d'identité dominant) ou moins (principe de variation dominant) important, selon les cas.

⁶⁰ Ils figurent aussi d'ailleurs parmi les traits spécifiques du type de discours théorique, selon J.-P. Bronckart (cf. *supra* 4.6.).

En outre, l'abandon des typologies textuelles à caractère généralisant a permis de mettre l'accent sur la variation : d'une part, il n'existe pas quelques modèles (narration, description, argumentation etc.) dont dériveraient tous les textes mais un nombre infini de genres ; d'autre part, ces genres n'étant pas universels, ils doivent faire l'objet d'un apprentissage, tout spécialement en didactique des langues étrangères.

Le but de ce travail de recherche est justement d'observer comment certains apprenants s'efforcent de maîtriser de mieux en mieux deux genres textuels - la dissertation et la continuation de récit - et ce, pour faire des propositions didactiques visant à améliorer cet enseignement.

Après avoir défini les concepts opératoires qui nous permettront de décrire les textes, il convient à présent de nous arrêter sur le processus de rédaction lui-même car, comme le dit M. Charolles, les questions portant sur les processus cognitifs de l'activité de production sont « essentielles lorsqu'on se préoccupe de didactique » (1986, p. 10).

CHAPITRE 2. : LES OPÉRATIONS COGNITIVES DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL

D'après M. Charolles (1986), s'il est normal que les travaux de linguistique du texte et d'analyse du discours intéressent les didacticiens parce que les enseignants travaillent en permanence avec leurs élèves sur des énoncés dépassant le cadre de la phrase, il n'en reste pas moins vrai que ces travaux ne modélisent jamais que l'organisation d'un produit fini : le texte. Or, il convient également de s'interroger sur les processus qui amènent à la réalisation de ce produit afin, notamment de tirer de ces recherches des hypothèses expliquant les difficultés des élèves et des idées pour l'élaboration d'activités didactiques.

Bien que cette remarque, qui montre la complémentarité des travaux sur le texte effectués par les linguistes d'une part, et par les psychologues, d'autre part ait été formulée dans le cadre de recherches concernant l'enseignement du français langue maternelle, elles sont bien évidemment tout aussi valables pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère qui nous occupe. Toutefois, la première question à se poser serait de savoir s'il existe un ou des modèle(s) de production spécifique(s) à l'écriture en langue étrangère.

1. Un ou des modèle(s) pour la production écrite en langue étrangère ?

Dans leur ouvrage consacré à la production écrite en langue étrangère, C. Cornaire et P. M. Raymond affirment qu'à leur connaissance, il n'existe pas de modèle récent pour la production écrite en L2⁶¹ et que « les tentatives pour découvrir des différences entre le processus d'écriture en langue maternelle et celui en langue seconde [c'est-à-dire en langue étrangère⁶²] n'ont pas à ce jour donné de résultats significatifs » (1999, p. 31). Qui plus est, les auteures citent d'autres travaux⁶³ qui montrent que les scripteurs expérimentés en langue étrangère ont recours aux mêmes stratégies qu'en langue maternelle : « l'adaptation du texte en fonction de lecteurs éventuels, la planification à tous les niveaux et la révision constante » (op. cit. p. 57).

Faisant une synthèse des travaux menés ces dernières années sur les processus rédactionnels en langue étrangère, M.-L. Barbier (2003) cite il est vrai de nombreux travaux mais force est de constater que ceux-ci s'appuyant sur des modèles élaborés en langue maternelle (notamment sur celui de Hayes et Flower sur lequel on reviendra plus loin) ou/et se limitant à en préciser certaines étapes⁶⁴, en confirment ainsi l'importance. D'ailleurs, tout en proposant un modèle du processus d'écriture en L2, W. Wang et Q. Wen (2002) sont d'avis que les processus rédactionnels en langue étrangère, malgré les contraintes dues aux difficultés linguistiques des scripteurs, présentent une forte similarité avec ceux activés en L1 ; c'est sans doute ce qui explique « l'absence dans la littérature de modélisations spécifiques de la production écrite de textes en L2 » (Barbier 2003, p. 13).

On va donc s'intéresser à présent à certains modèles de production verbale en L1. Cependant, au fil de notre analyse, on ajoutera parfois des précisions spécifiques à l'activité rédactionnelle en L2.

⁶¹ Dans cette thèse, on utilisera indifféremment *langue étrangère*, *L2* et parfois aussi *langue cible*. De même, malgré les ambiguïtés de la dénomination (Dabène 1994), il sera parfois question de *langue maternelle*, mais on aura aussi recours à : *L1* ou *langue première* ou encore *langue source*.

⁶² Comme on le sait, les chercheurs québécois (et suisses aussi d'ailleurs) utilisent la dénomination *langue seconde* pour une langue qui, en France, serait qualifiée d'*étrangère* (cf. Cuq 2003, p. 109).

⁶³ Notamment ceux de Waller et Whalen (1990) qui ont observé des scripteurs en français langue étrangère.

⁶⁴ Ainsi, le modèle de Zimmermann (2000) décrit en détails le processus de formulation qui constitue une des étapes du modèle de Hayes et Flower (cf. *infra* 2.2.).

2. Quel modèle pour la production verbale ?

Comme le dit M. Charolles, décrire comment un sujet s'y prend pour produire un texte est loin d'être une tâche aisée :

Il est extrêmement difficile de répertorier les opérations effectuées par un sujet dans une activité rédactionnelle. De plus, une fois que l'on a isolé certaines opérations, il est encore moins commode de les articuler en une schématisation modélisant l'ensemble de la conduite (1986 p. 10).

Cependant, plusieurs auteurs se sont attelés à cette tâche difficile et ont proposé différents modèles de la production verbale que M. Fayol⁶⁵(1997) classe en deux catégories : les modèles à orientation modulariste et, plus récemment, des modèles dits connexionnistes. Le chercheur souligne que, malgré des divergences notables, tous ces modèles traitent de trois aspects : les unités, les traitements dont ces unités font l'objet et les processus de contrôle. De plus, si chacun d'eux aborde ces trois points de façon plus ou moins approfondie et originale, en revanche, il semble qu'il y ait un consensus autour des niveaux auxquels se situent les unités : conceptuel, sémantique, morphologique, syllabique, phonémique et/ou graphémique (op. cit. p. 76). Il s'agit en effet d'expliquer comment s'effectue le passage *des idées au texte*, comme l'exprime très bien le titre de l'ouvrage.

Les modèles connexionnistes (Abdi 1994 ; Bechtel et Abrahamsen 1991) « conçoivent la production verbale comme résultant d'interactions plus ou moins contraintes entre des unités sub-symboliques » (Fayol 1997, p. 59) ; certains se sont développés à partir de l'analyse des biais lexicaux (Dell et Reich 1981). D'après M. Fayol, ces travaux constituent « une voie prometteuse » pour expliquer les troubles de la production verbale (Harley 1993) et ont déjà « donné d'appréciables résultats relativement aux difficultés de lecture » (*ibid.* p. 76). Cependant, étant donné qu'on ne dispose malheureusement pas de travaux similaires sur la production écrite, il sera ici surtout question de deux modèles à orientation modulariste qui, comme on va le voir, apportent des données d'un intérêt certain pour la didactique de la rédaction.

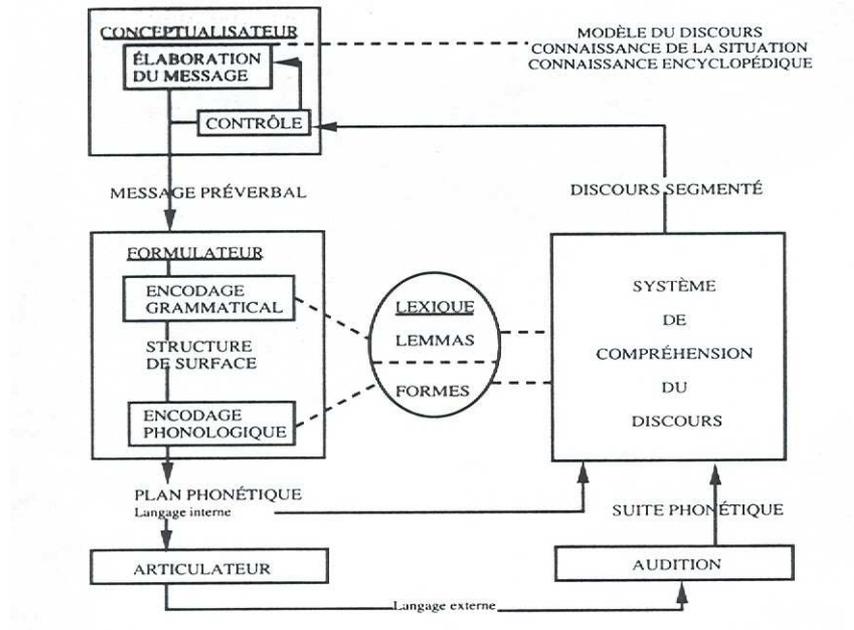
Les modèles modularistes ont pour point commun de postuler des composantes relativement autonomes de trois types : des composantes qui traitent les concepts, celles concernant les aspects linguistiques et celles ayant trait à la réalisation phonologique ou graphique du message.

⁶⁵ Ce chercheur a le grand mérite d'avoir fait connaître en France ces travaux effectués, pour la plupart, aux Etats-Unis.

2.1. Le modèle de Garrett/Levelt : un processus en "paliers de profondeur"

Elaboré à partir de l'analyse des lapsus par Garrett (1975), ce modèle a ensuite été enrichi principalement par Levelt (1989), comme le montre la figure I.2 :

Fig. I.2. : modèle de production du langage d'après Levelt (1989)



La première phase est une conceptualisation ou représentation mentale du message provenant du vécu et des multiples connaissances du sujet. A cette activité relativement complexe succède la construction de la forme linguistique qui s'effectue en deux temps : tout d'abord, s'élabore une structure grammaticale abstraite associée à des éléments lexicaux abstraits, les *lemmas* ; puis, la structure syntaxique et les formes lexicales sont récupérées en vue d'être articulées. Etant donné que tous ces processus sont censés opérer automatiquement, la régulation de la production langagière ne peut s'effectuer qu'à la sortie des modules de production : soit au niveau du plan phonétique (langage interne), soit au niveau de l'articulateur (langage externe).

Il convient de relever que ce modèle reprend la terminologie de la grammaire générative en qualifiant de *structure de surface* la conjonction des structures grammaticale et lexicale. En effet, la production verbale peut être décrite comme un processus "en paliers de profondeur" allant du plus profond (la structure profonde du discours) au plus superficiel (la structure de surface). On retrouve notamment cette conception chez W. Kintsch et T. Van Dijk qui soulignent la différence entre le « texte » (« la structure formelle, grammaticale, d'un

discours », c'est-à-dire sa structure de surface) et la « base de texte » (*textbase*) ou structure profonde (« la structure sémantique sous-jacente au texte ») (1975, p. 100).

D'autres auteurs - par exemple Fayol 1984, Crinon et Legros 2002 - distinguent, dans l'activité d'écriture, entre des processus dits "de haut niveau" ou "de niveau supérieur" de traitement de l'information (représentation sémantique globale, planification) et des processus "de bas niveau" ou "de niveau inférieur" de traitement (surface du texte ou niveau local), les premiers étant supposés plus complexes que les deuxièmes.

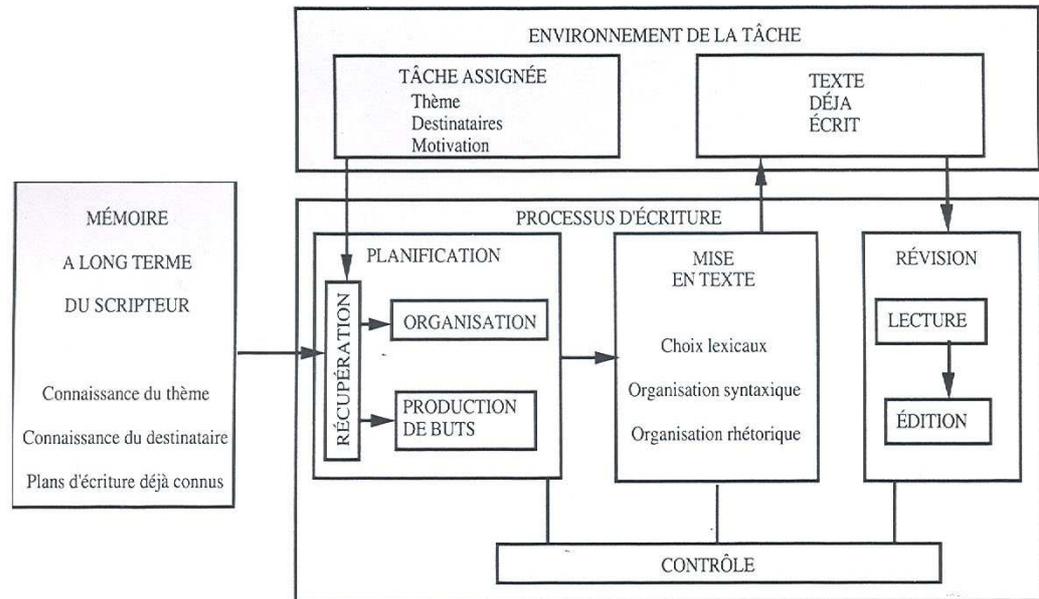
Ces distinctions seront utiles pour l'analyse du corpus : il sera en effet intéressant d'analyser à quel(s) niveau(x) de "profondeur" ou de complexité se situent principalement les difficultés des scripteurs.

Toutefois, le modèle de Garrett/Levelt présente également deux inconvénients pour cette recherche : d'une part, il se limite à la production d'unités langagières courtes (mots et phrases) et, d'autre part, contrairement au modèle de Hayes et Flower, il ne prend pas spécifiquement en compte la production écrite. D'où la nécessité de se référer aussi à ce deuxième modèle.

2.2. Le modèle de Hayes et Flower ou l'écriture en trois étapes

Ce modèle datant de 1980 a été construit à partir de la verbalisation à voix haute, par le scripteur (adulte), de ce qu'il fait au cours d'un travail de rédaction. Comme il avait pour objectifs non seulement d'identifier les processus rédactionnels mais aussi de trouver l'origine des difficultés des scripteurs afin de les aider à améliorer leurs productions, il a tout naturellement engendré nombre de réflexions et de recherches en didactique, comme on va le voir. M. Fayol en propose le schéma suivant dans son ouvrage déjà cité de 1997 (p. 62) :

Fig. I.3. : représentation schématique du processus d'écriture (adapté d'après Hayes et Flower 1980, p. 11)



Les trois composantes du processus de rédaction sont cette fois-ci l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme du scripteur et le processus d'écriture en lui-même, ce dernier étant soumis à une instance de contrôle. On voit comment contexte de production d'une part, et connaissances du scripteur d'autre part, influent sur l'activité d'écriture. Or, en ce qui concerne ce deuxième pôle d'influence, il convient de souligner ici l'influence des plans d'écriture connus par le scripteur, autrement dit de ses connaissances rhétoriques⁶⁶.

2.2.1. L'influence des connaissances rhétoriques

Selon ce modèle, la connaissance de différents plans de textes joue un rôle, dans le processus de rédaction, au même titre que les connaissances conceptuelles et situationnelles de celui qui écrit. De plus, en ce qui concerne le processus d'écriture à proprement parler, on voit qu'il est subdivisé en trois étapes au cours desquelles les plans de texte continuent à jouer un rôle non négligeable : au moment de la planification, le sujet écrivant choisit en effet un ordre de présentation des idées qu'il doit ensuite suivre lors de la mise en texte et vérifier pendant la révision.

Que va-t-il donc se passer lorsque le scripteur doit rédiger en langue étrangère ? Selon le modèle de Wang et Wen (cf. *supra* 1.) qui reprend les différentes étapes du modèle de

⁶⁶ La *rhétorique* dont il est question ici désigne l'organisation textuelle et discursive, comme on le verra au ch. 3, 1.

Hayes et Flower pour décrire plus spécifiquement ce qui se passe en L2, tous les traitements opérés lors de la rédaction – hormis l’environnement de la tâche qui est traité exclusivement en L2 - sont de nature bilingue, c’est-à-dire activés dans les deux langues ; cependant, une langue est en général dominante. Or, dans les processus de la mémoire à long terme qui comprennent notamment les plans d’écriture déjà connus, c’est la langue première qui paraît dominer. Autrement dit, il est probable que le scripteur, au moment de rechercher un plan d’écriture, aura spontanément recours à un schéma adapté à sa L1, mais qui ne convient pas forcément à la rédaction en L2... Pour éviter cet écueil, il faudrait donc attirer l’attention de l’apprenant allophone d’une part sur ses stratégies d’écriture et d’autre part sur le fait que les traditions rhétoriques peuvent varier d’une culture éducative à l’autre⁶⁷.

2.2.2. L’importance des trois étapes pour la didactique du texte

De nombreux auteurs s’intéressant à la didactique de la rédaction reprennent les trois étapes de l’activité d’écriture que l’on vient de mentionner (cf. *supra* fig. I.3.) : aussi bien en FLM (Fayol 1984, Charolles 1986, Garcia-Debanc 1986) qu’en FLE ou FLS (Miled 1998, Cornaire et Raymond 1999). De surcroît, lorsque Kellogg a étudié, grâce à des protocoles verbaux simultanés, comment des adultes produisent un texte argumentatif, il a retrouvé ces mêmes étapes (1987a et b). Il faut préciser que ces ensembles d’opérations ne sont pas purement successifs mais récursifs, même si certaines opérations dominent à certains moments de la tâche : par exemple, si Kellogg constate que, au fur et à mesure que la rédaction avance, les activités de planification diminuent au profit des opérations de révision, ces premières opérations ne disparaissent pas complètement pour autant ; quant à la part consacrée à la mise en texte, il semblerait qu’elle reste approximativement égale (environ 50%). On peut donc dire que l’activité d’écriture consiste sans doute en un constant va-et-vient entre les trois sous-composantes mentionnées.

Pour toutes ces raisons, on va s’intéresser de plus près à chacune de ces étapes de l’activité d’écriture. Mais, auparavant, il conviendrait de se demander si ces processus sont spécifiques ou non à la production verbale écrite.

2.2.3. Des étapes spécifiques à la rédaction ?

La question se justifie car, contrairement à ce que semble montrer le modèle de Hayes et Flower, dans un nouveau modèle proposé par Hayes en 1995, les trois étapes de la

⁶⁷ Ces deux points fondamentaux seront développés en dernière partie.

rédaction n'apparaissent plus comme spécifiques à la production écrite. En effet, ce second modèle ne comprend plus que deux composantes : le contexte de production - c'est-à-dire l'environnement social et physique - et l'individu. Cette dernière composante inclut l'affectivité (motivation), les connaissances du sujet et les processus cognitifs : si donc les trois étapes du modèle précédent (planification, mise en texte et révision) demeurent, elles se retrouvent placées sous la dépendance d'autres opérations appartenant à des catégories plus générales, comme l'explique C. Barré de Miniac :

La planification devient un aspect de la résolution de problèmes. [...] La mise en texte et la révision sont reprises comme des activités langagières en général. [...] Autrement dit, le modèle énonce clairement que les processus cognitifs activés lors de la production écrite ne sont pas spécifiques à l'écriture : ils entrent en jeu également à l'oral, mais aussi dans d'autres tâches non langagières (2000, p. 37).

Par conséquent, ce second modèle ne s'oppose pas au premier mais le complète en l'insérant dans un ensemble plus vaste. En outre, nous allons voir que si les trois opérations ne sont pas propres à la rédaction, certaines - la planification et la révision notamment - acquièrent une importance accrue lors d'une production écrite.

Par ailleurs, comparé au premier modèle, le second attire également l'attention sur les relations entre motivation et écriture qui, pour J. R. Hayes, interagissent l'une sur l'autre : non seulement la motivation exerce une influence sur l'écriture, mais l'écriture peut aussi influencer positivement sur la motivation et l'affectivité, par exemple en réduisant le stress.

3. Les étapes du processus rédactionnel

3.1. La planification

Bien qu'elle soit présente dans le modèle de Levelt sous forme de conceptualisation donnant lieu à un message préverbal, c'est surtout dans le modèle de Hayes et Flower que la planification acquiert toute son importance (cf. *supra* 2.2.). Selon M. Charolles, elle doit aboutir à un « plan guidant l'exécution du processus rédactionnel dans son ensemble. Ce plan [...] comprend au minimum une représentation du but de l'activité (ce que l'on veut écrire) associée à une représentation de l'auditoire (pour qui ?) » (1986, p. 10). Or, on a vu (cf. *infra* ch. 1, 5.) que cette représentation du destinataire n'est pas évidente dans les écrits scolaires que l'on va analyser, et tout spécialement dans le cas de la dissertation où le scripteur est tenu

de s'adresser, non pas au correcteur, mais à un auditoire universel ; on reviendra plus loin sur cette difficulté inhérente au genre de la dissertation (cf. partie II, ch. 3).

C. Garcia-Debanc divise les autres opérations de planification en trois sous-procès :

- La conception : qui consiste à retrouver dans la mémoire à long terme les informations pertinentes pour la tâche, notamment les connaissances rhétoriques, comme on a vu plus haut (cf. 2.2.1.) ;
- L'organisation : choisir un ordre de présentation (ou plan de texte) pour les éléments recueillis et donc les hiérarchiser ;
- Le recadrage : pour que le texte soit adéquat à l'auditoire.

Elle précise, de plus, que ces opérations se matérialisent sous forme de notes ou fragments de phrases (1986, pp. 27-28). L'énumération de ces opérations montre toute la complexité de cette première phase que constitue la planification.

3.1.1. L'importance de la macrostructure

Van Dijk et Kintsch insistent eux aussi sur la nécessité d'une planification de la production verbale :

The production of meaningful and contextually adequate linguistic utterances should be viewed as a complex task *which needs planning*⁶⁸ (1983, p. 263 ; je souligne).

Pour ces auteurs, toute production verbale nécessite l'élaboration d'un plan de discours (*discourse plan*) très spécifique comprenant un plan pragmatique (macro-acte de langage choisi par le locuteur) et un plan sémantique (contenu du message) ; ces deux *plans* sont également dénommés des *macrostructures étroitement liées* (*two closely related macrostructures*) (*ibid.* p. 266).

Les auteurs définissent cette notion-clé comme suit :

Une macro-structure⁶⁹ est une structure de signification globale d'un texte. Nous représentons les significations comme des propositions, et une macro-structure est donc aussi une séquence de propositions (1975, p. 101).

De même, dans leur ouvrage de 1983, ils disent qu'il s'agit de l'essence (*gist*) du discours : contrairement à la base de texte qui représente la signification d'un texte dans ses

⁶⁸ « La production d'émissions linguistiques qui fassent sens et qui prennent en compte le contexte, devrait être considérée comme une tâche complexe qui *nécessite une planification*. »

⁶⁹ Ecrit tantôt en un mot, tantôt en deux avec un tiret.

moindres détails, la macrostructure n'est concernée que par les points essentiels du texte. Par exemple, dans un livre, le niveau supérieur de la macrostructure peut être simplement exprimé par le titre du livre (*ibid.* pp. 52, 53).

Lorsqu'il s'agit d'un schéma engendrant une forme textuelle conventionnelle, les auteurs parlent de *superstructure* :

Superstructures are shemata for conventional text forms ; knowledge of these forms facilitate generating, remembering and reproducing macrostructures. Not all text types have such conventional forms, but when one exists it seems to play a considerable role in processing⁷⁰ (1983, p. 54).

La superstructure ou schéma est donc une forme spéciale de macrostructure.

En résumé, ces auteurs soulignent l'importance du macro-plan conceptuel dans l'élaboration d'un texte.

Or, dans le cas de la compréhension d'un récit, certains chercheurs font un constat de première importance pour cette recherche puisqu'ils montrent que le schéma narratif n'est sans doute pas universel. On reviendra donc sur ces travaux lorsqu'il sera question plus spécifiquement du texte à dominante narrative, notamment pour nous demander si cette variabilité culturelle concerne également le processus de production (cf. partie II, ch. 2, 4.).

3.1.2. Une différence entre production orale et production écrite

Si T. van Dijk et W. Kintsch insistent bien sur le fait que la planification est le propre de toute production qu'elle soit orale ou écrite⁷¹, ils ne manquent pas pour autant de relever une différence notable entre le discours monologique et dialogique⁷² :

Another difference between the monological and the dialogical forms of discourse planning is that in written monological discourse, planning may be more conscious, more explicit, and its execution better controlled by the overall plan⁷³ (1983, p. 269).

⁷⁰ « Les superstructures sont des schémas destinés à des formes textuelles conventionnelles ; la connaissance de ces formes facilite la production, le rappel et la reproduction des macrostructures. Tous les types de textes n'ont pas de telles formes conventionnelles, mais lorsqu'il en existe une, il semble qu'elle joue un rôle considérable dans le processus. »

⁷¹ D'ailleurs, l'exemple qu'ils donnent pour expliquer l'élaboration des deux *plans* relève de la conversation orale.

⁷² A l'écrit, la situation d'énonciation est presque toujours monologique ; au contraire, même si la production orale peut devenir monologique, elle se déroule le plus souvent dans une situation interactive, donc dialogique.

⁷³ « Une autre différence entre les formes monologiques et dialogiques de planification discursive réside dans le fait que, dans le discours monologique, la planification est sans doute plus consciente, plus explicite (que dans le discours dialogique) et que son exécution est probablement mieux contrôlée par le plan d'ensemble. »

En effet, dans un discours dialogique, par exemple dans une conversation spontanée, le locuteur n'est pas maître de son *plan de discours* dans la mesure où son interlocuteur peut à tout moment le modifier, notamment en changeant de sujet. Dans ce type de situation, le plan est donc plus local et moins stable que dans un discours monologique. J. P. Bronckart parle, alors de « planification polygérée⁷⁴ », c'est-à-dire une planification co-gérée par les participants qui entraîne de fréquents changements d'orientation de la conversation, et fait donc ressentir le besoin d'un modérateur ou président de séance dans les situations d'échange institutionnalisées (1994, p. 52).

En revanche, à l'écrit, non seulement la planification n'est pas entravée ou perturbée par le destinataire mais elle devient indispensable car le scripteur ne dispose d'aucune information immédiate en retour lui permettant de savoir si son message est compréhensible : ce dernier se voit donc dans l'obligation d'organiser au mieux son discours notamment en anticipant les réactions du lecteur.

3.2. La mise en texte

Cette phase appelée aussi *textualisation* correspond à la verbalisation du programme précédent et fait donc intervenir des capacités essentiellement linguistiques, mais assez hétérogènes car se situant à tous les niveaux du texte : aussi bien au niveau plus local (choix lexicaux, syntaxe, orthographe), qu'au niveau régional (ponctuation, gestion des temps verbaux et des indicateurs temporels, choix de progressions thématiques, distribution des connecteurs, contrôle des suites anaphoriques et autres facteurs de cohésion) et global (type de texte, organisation rhétorique⁷⁵, cohérence macrostructurelle, mise en page, établissement de paragraphes).

De plus, P. Dahlet ajoute que « les opérations de textualisation sont à la fois dans un rapport d'homologation et de diversification à l'égard des schémas qui informent la planification » : ainsi, si un schéma de type narratif sera "homologué" par les marques du passé simple et de l'imparfait, associées aux pronoms de troisième personne, il est également possible de diversifier les réalisations en combinant, par exemple, l'usage de la première personne avec celui du passé simple⁷⁶ et de créer par là même une illusion d'intimité. Or, cette

⁷⁴ Planification qu'il oppose à la planification monogérée.

⁷⁵ Comme on l'a souligné en 2.2.1.

⁷⁶ Lors de l'analyse des récits du corpus, on verra que certains apprenants ne parviennent pas justement à combiner passé simple et première personne...

« capacité à jouer sur de telles marques [...] constitue l'une des composantes essentielles d'une compétence de textualisation » (1994, pp. 269-270).

Comme on le voit, la mise en texte telle qu'elle est décrite ici est bien plus complexe que la phase de formulation du modèle de Levelt qui, en consistant essentiellement à choisir la structure grammaticale et le lexique adéquats et à réaliser l'encodage phonologique, se limite au niveau local du discours. La confrontation des deux modèles met à nouveau en lumière certaines spécificités de la rédaction : en effet, on a vu que le modèle de Levelt décrit la production verbale en général, d'où l'absence de mention des opérations nécessaires à l'écrit telles que : le respect de l'orthographe, la ponctuation, l'établissement de paragraphes ou la mise en page.

D'autre part, le modèle de Levelt décrit avant tout la production d'unités langagières courtes telles que les mots et les phrases. Par contraste, on constate combien la construction d'un texte nécessite nombre d'opérations supplémentaires qui complexifient d'autant la tâche du scripteur. D'ailleurs, le coût en énergie que toutes ces opérations de textualisation supposent pour le sujet est visible par les pauses que celui-ci doit s'octroyer au cours de la rédaction.

Notons, en ce qui concerne plus spécifiquement la rédaction en langue étrangère, que d'après le modèle de Zimmerman (2000) qui met l'accent sur les tentatives de formulation lors du processus rédactionnel, les tentatives de formulation en L1 sont minoritaires : contrairement à ce que l'on pourrait penser, la plupart sont faites directement en L2.

3.3. La révision

Avec les pauses, les révisions « sont également révélatrices des difficultés des sujets à contrôler l'ensemble des contraintes pesant sur la mise en texte », comme en témoignent leurs ratures et/ou leurs éventuels brouillons (Fayol 1997, p. 11).

Or, des recherches ont montré que ces opérations de détection et de correction d'erreurs ne vont pas non plus de soi : Flower, Hayes, Carey, Schriver et Stratman (1986) ont mis au point un modèle de la révision qui comprend quatre temps :

- L'auteur définit la tâche : selon les buts poursuivis, les caractéristiques du produit (s'agit-il d'une première version ou... ?) et des procédures connues pour réaliser la révision.

- L'auteur relit et essaie de détecter des insuffisances, des ambiguïtés, des erreurs, des oublis à tous les niveaux du texte. La difficulté à ce stade réside dans le fait que le scripteur doit « élaborer deux représentations, l'une issue de son intention, l'autre (re)-construite à partir de la lecture du texte », ce qui n'est pas aisé (Fayol, op. cit. p. 133). Ainsi, E. J. Bartlett (1982) a montré qu'il est souvent plus facile de repérer les anomalies dans le texte d'un tiers que dans son propre texte, surtout si on vient de l'écrire. De plus, il s'avère que les erreurs à la surface du texte (orthographe, morphologie) sont souvent plus visibles, et qu'elles peuvent masquer d'autres anomalies existant à un niveau plus profond qui, de ce fait, ne sont pas repérées, bien que ces dernières altèrent souvent davantage la clarté du message que les premières⁷⁷. En conséquence, il est fréquent que l'auteur ne détecte pas ses erreurs ou, du moins, pas toutes.
- Après avoir repéré une insuffisance, l'auteur devrait essayer d'y remédier. Mais il s'avère que ce n'est souvent pas le cas : parfois, le problème est ignoré ou le traitement en est différé ; parfois encore, le scripteur décide de réécrire intégralement son texte, notamment lorsque le nombre d'anomalies détectées est trop élevé.
- La décision d'opérer une révision ne suffit pas : l'auteur doit disposer des connaissances linguistiques nécessaires pour le faire. L'absence de ces connaissances expliquerait en partie les faibles taux de corrections relevés par E. J. Bartlett (1982) selon lesquels seulement 30% des erreurs feraient l'objet d'une remédiation et ce, dans le meilleur des cas.

Ainsi, bien que la modalité écrite offre *a priori* au sujet qui écrit plus de possibilités (temps disponible, retours en arrière possibles) de réviser son message que la modalité orale, les recherches montrent que les révisions sont similaires sous les deux modalités : de nombreuses anomalies ne sont pas repérées ou si elles le sont, elles entraînent rarement une modification. En outre, les corrections se limitent la plupart du temps au segment en cours de traitement.

En résumé, la révision, comme les deux autres étapes de l'activité rédactionnelle et malgré ce qu'on aurait pu penser, apparaît comme un ensemble d'opérations difficiles à gérer à l'écrit. De plus, le code écrit - surtout s'il est formel - est plus exigeant que l'oral, d'une part parce qu'il n'admet aucune approximation dans le respect des règles orthographiques et

⁷⁷ C'est pour cette raison que, avant d'analyser le corpus, on a corrigé certaines erreurs locales effectuées par les apprenants dans leurs copies, afin de pouvoir mieux repérer les erreurs régionales et globales qui nous intéressent pour ce travail de recherche.

morphologiques et d'autre part, parce que le discours écrit se doit d'être plus construit (constructions syntaxiques plus sophistiquées, plus grande importance des marqueurs de cohésion) que le discours oral.

4. Implications didactiques

4.1. La surcharge mentale du scripteur

La description qui vient d'être faite des différentes étapes de l'activité d'écriture met en évidence combien les différentes opérations à effectuer sont multiples et variées :

Il [...] faut en effet [au scripteur] activer en mémoire à long terme des contenus sémantiques, les relier entre eux, leur imposer une organisation séquentielle qu'ils n'avaient pas à l'origine et, enfin, gérer des suites d'énoncés en tenant compte simultanément de contraintes locales et globales (M. Fayol 1984, p. 66).

De surcroît, parmi les différents processus de production, ce sont ceux situés au niveau conceptuel et permettant notamment la planification qui sont considérés comme les plus "coûteux" cognitivement parlant et que l'on appelle également pour cette raison des opérations de "haut niveau" de traitement (cf. 2.1.). Or, on a vu que ces processus de planification sont beaucoup plus importants à l'écrit (monologique et formel) qu'à l'oral. C'est pourquoi, l'auteur conclut que « la plupart des chercheurs s'accordent pour admettre que l'écrivain confronté à une rédaction travaille toujours en situation de *surcharge mentale (cognitive overload)* » (*ibidem*, c'est l'auteur qui souligne).

Cette surcharge est particulièrement visible chez les jeunes scripteurs qui perdent souvent le fil de leur texte (opérations de planification défectueuses ou insuffisantes) parce qu'ils concentrent tous leurs efforts mentaux sur les opérations dites "de bas niveau" (ou "de surface" : morphosyntaxe, lexique, orthographe) qui n'ont pas encore été automatisées. On observe également le même phénomène chez des scripteurs en langue étrangère (Cornaire et Raymond 1999, Barbier 2003).

Chez des adultes, même de haut niveau d'expertise, l'inverse peut aussi se produire :

La recherche et l'organisation des idées l'emportent souvent sur les aspects linguistiques ou formels (mais l'inverse est possible). En conséquence, l'absence de contrôle exercé sur ces aspects entraîne la

réapparition d'erreurs considérées comme disparues⁷⁸. (Fayol 1996, p. 149).

Si le scripteur rédige dans sa langue maternelle, il repérera sans doute rapidement ces erreurs lors de la relecture de son texte⁷⁹ et les mettra sur le compte de la "distraction" (une explication d'ailleurs assez exacte). En revanche, s'il écrit en langue étrangère, ces défaillances pourront être interprétées à tort comme une sorte de régression. Dans une perspective didactique, il est donc important de sensibiliser les apprentis-scripteurs à ces problèmes de surcharge mentale et de leur donner les moyens d'y faire face ou de remédier aux erreurs, au moins de manière différée.

4.2. La facilitation procédurale

Le scripteur devant traiter simultanément un grand nombre de paramètres, C. Bereiter et M. Scardamalia (1982) imaginent des procédés de « facilitation procédurale » qui rendent possible « une rédaction contrôlée de la charge d'exécution de la tâche permettant au sujet apprenant de mieux utiliser les connaissances et habiletés (skills) dont il dispose déjà » (Fayol 1984, p. 67). Cela peut consister à entraîner l'apprenti scripteur sur une opération bien circonscrite de l'activité d'écriture afin que, une fois cette opération automatisée, celui-ci puisse disposer d'une capacité plus grande pour gérer les processus de haut niveau.

Ou bien, les auteurs préconisent d'inciter les scripteurs à utiliser des procédures métamémorielles avant de commencer à écrire, par exemple en leur faisant rechercher des concepts liés au thème ou au but du texte.

De même, G. Vigner déplore que l'enseignant limite trop souvent son intervention à la mise en écriture (sans doute parce c'est la seule qui soit observable) et - on pourrait même ajouter - parfois au seul niveau de surface (lexique, grammaire, syntaxe de la phrase), alors qu'il devrait également aider l'apprenant à l'étape antérieure, c'est-à-dire lorsqu'il s'agit de construire mentalement le texte :

Un apprentissage qui se fondera sur des réécritures successives d'embryons de texte permettra d'explicitier la démarche d'élaboration du texte, d'en distinguer les étapes, d'en examiner les incidences sur les choix syntaxiques et lexicaux à effectuer (1982, p. 63, je souligne).

⁷⁸ Cela expliquerait pourquoi certaines des copies de nos scripteurs qui ont pourtant un très bon niveau de français, sont truffées de fautes d'orthographe et d'accords.

⁷⁹ Surtout s'il attend quelque temps avant de se relire, comme on l'a vu en 3.3.

J. Crinon et D. Legros (2002) ont mis en place un autre procédé de facilitation procédurale qui visait à rendre plus aisée la dernière phase de la rédaction, à savoir la révision du texte. Pour ce faire, ils ont fourni à des élèves de CE1⁸⁰ deux types d'aide à la réécriture d'un récit : soit l'accès à une base de données comprenant un grand nombre de textes (groupe 1), soit des textes sur papier (groupe 2). Or, ils constatent que les enfants du groupe 1 font beaucoup plus d'ajouts à leur texte que ceux du 2^{ème} groupe et que, en plus, contrairement à ce qui se passe avec ces derniers, les informations ajoutées renvoient essentiellement à la macrostructure du texte : il s'agit donc d'une réelle réécriture ou re-création du texte et non seulement de la correction de quelques erreurs de surface, comme c'est souvent le cas chez les jeunes scripteurs. La lecture de textes ressources a donc modifié complètement la représentation que les enfants se faisaient de la tâche et les caractéristiques du texte qu'ils voulaient écrire.

D'après les auteurs, la différence de résultats entre les deux groupes montre que c'est le fait de pouvoir opérer une sélection entre un grand nombre de textes ressources qui a le plus aidé les scripteurs : autrement dit, les élèves du groupe 1 ont pu choisir dans la base de données des modèles de textes compatibles avec leur représentation initiale et c'est cela qui leur a permis d'apporter de fructueuses modifications à leur premier jet ; en revanche, ceux du groupe 2 ne disposaient que de textes pré-sélectionnés par d'autres personnes et ne convenant donc peut-être pas toujours à leur modèle mental, ce qui explique qu'ils n'aient pas toujours pu re-traiter en profondeur leur texte initial.

4.3. Des différences de traitement cognitif selon le type de texte ?

Outre la création des activités de facilitation procédurale, l'intérêt, pour le didacticien de l'écrit, des travaux de psychologie cognitive réside également dans le fait qu'ils semblent mettre en lumière des différences de traitement selon les types de textes.

En effet, M. Fayol explique que la récupération de l'information dans la mémoire à long terme ne se fait pas toujours avec la même facilité : si, dans les situations dialogiques⁸¹, il suffit en général d'associer directement ces informations à ce qui vient d'être évoqué par l'un

⁸⁰ CE1 : Cours élémentaire, première année.

⁸¹ Pour la distinction entre *situation monologique* et *dialogique*, voir plus haut en 3.1.2.

des partenaires de l'interaction⁸², dans les situations monologiques au contraire, c'est rarement possible :

(...) dans les productions monologiques, orales ou écrites (...) la récupération et l'énonciation directes des informations activées en mémoire suffisent rarement. Le plus souvent, *une ré-organisation du contenu doit être réalisée* car à de rares exceptions près, la situation référentielle évoquée (le parcours que l'on cherche à décrire ; l'argumentation que l'on veut développer) est multidimensionnelle. Or, l'énonciation impose une stricte linéarité (Fayol 1997, p. 84 ; je souligne.).

Ce contraste entre le caractère multidimensionnel du référé et la linéarité de l'énonciation a conduit C. Bereiter et M. Scardamalia à distinguer deux stratégies de production :

- la stratégie d'énonciation des connaissances (*knowledge telling strategy*) : elle consiste à énoncer les informations au fur et à mesure qu'elles sont récupérées en mémoire. Pour que cette stratégie aboutisse à des énoncés bien organisés et cohérents, il faut que la structure des séquences de concepts corresponde à celle des suites de propositions, ce qui est le cas avec le récit dont la succession des énoncés simule la chronologie des faits.
- la stratégie d'énonciation par transformation des connaissances (*knowledge transforming strategy*) : l'auteur doit, alors, réorganiser le contenu du discours.

La première stratégie étant plus aisée et tout à fait possible pour faire une narration, M. Fayol en déduit que c'est sans doute pour cette raison que le récit est « le type textuel le plus précoce et le plus rapidement maîtrisé » (op. cit. p. 85). Ajoutons que ce constat n'est pas seulement valable pour le contexte français puisque, dans un article écrit en 1984, deux chercheurs canadiens, A. Freedman et I. Pringle, se demandant pourquoi les adolescents ont des difficultés à produire des textes argumentatifs alors qu'ils écrivent de bons récits, concluent qu'à leur âge - 12-13ans - ils n'ont pas atteint le stade cognitif requis pour rédiger de bonnes argumentations.

Pour M. Fayol, le récit fait partie des « types textuels hautement conventionnels » dont la structuration progressive est sans doute à imputer - en partie, du moins - au coût élevé de la

⁸² Ceci explique que les enfants soient, dès le plus jeune âge, capables de tenir un discours argumentatif à l'oral : selon les psycholinguistes C. Golder et D. Pouit, dès 3 ans, ils produisent des discours argumentatifs rudimentaires (argument accompagné d'une justification) ; à 6 ans, ils émettent déjà de véritables jugements et prennent position et « à 8-9 ans, ils prennent réellement en compte les contre-arguments émis par leur interlocuteur pour les nuancer et les réfuter » (1998, p. 36).

production. L'auteur souligne le rôle considérable joué par la superstructure⁸³ de ces types de textes dans la facilitation du processus de production :

Elles [les superstructures] permettent à la fois : a) de récupérer la "bonne" information au "bon" moment et, donc, de se ramener à une procédure d'énonciation des connaissances allégeant la tâche de production et b) de ne pas "oublier" les informations importantes (car reprises et amorcées par la superstructure) (1997, p. 89).

Les autres types textuels conventionnels dotés également d'une superstructure « facilitatrice » sont, toujours d'après cet auteur, les articles scientifiques, les textes juridiques et d'autres relevant de textes techniques.

En revanche, il existerait d'autres types de texte dépourvus de « superstructure simple » tels que la description et l'argumentation, pour lesquels « le passage à une stratégie de transformation des connaissances pose sans doute plus longtemps des problèmes » (*ibid.*, p. 87). En quoi résident les difficultés cognitives propres au discours argumentatif écrit ? C. Golder et D. Pouit expliquent que l'argumentation requiert deux capacités fondamentales : la capacité à envisager des idées parmi la profusion des idées possibles pour soutenir une position et la capacité à les rendre acceptables pour un destinataire particulier, ce qui implique de prendre en compte les contre-arguments et de les intégrer à son propre discours. Or, ces deux capacités ne se développent que tardivement et pas avant l'adolescence :

Vers 13-14 ans, les élèves parviendraient à juger les arguments pris isolément pour évaluer leur recevabilité ; ce n'est que vers 16-17 ans que les élèves pourraient considérer leur discours "globalement" du point de vue du regard hypothétique de l'autre, et présenter leurs arguments sous une forme intégrée. (1998, pp. 42-43.)

Par conséquent, en ce qui concerne les deux types textuels qui nous intéressent de plus près pour cette recherche, on voit que plusieurs auteurs opèrent une distinction d'importance : au point de vue strictement cognitif, l'élaboration d'une narration serait moins complexe que celle d'une argumentation⁸⁴. Il sera donc intéressant de vérifier si cette divergence est également perceptible dans les représentations des scripteurs ainsi que dans leurs pratiques.

⁸³ Voir la notion de superstructure plus haut, en 3.1.1.

⁸⁴ Ce qui expliquerait pourquoi le texte narratif est privilégié à l'école élémentaire, en France. Toutefois, les nouveaux programmes (arrêté du 22.2.1995) font également référence à l'argumentation, notamment au cycle des approfondissements ; A. Boissinot se félicite de ce changement car « la nécessité de savoir exprimer et justifier un point de vue apparaît très tôt, en lien avec la socialisation de l'enfant, et il paraît logique de penser que le récit et l'argumentation doivent faire l'objet d'un apprentissage parallèle » (1996, p. 168). Comme on le verra en deuxième partie, cet apprentissage en parallèle du texte narratif et du texte argumentatif se prolonge d'ailleurs au collège.

5. Bilan et limites du modèle cognitif

Etant donné que les travaux portant sur les processus rédactionnels en langue étrangère n'ont pas abouti à des résultats significativement différents des modèles décrivant l'activité d'écriture en langue maternelle, on s'est arrêtés longuement sur certains de ces derniers modèles et notamment sur celui de Hayes et Flower. Il ne faudrait pas en conclure pour autant que l'activité rédactionnelle en L2 ne présenterait aucune spécificité par rapport aux processus d'écriture en L1 ; comme on le verra dans la dernière partie, la didactique de la production écrite en langue étrangère se doit de prendre également en compte les difficultés inhérentes à une moins bonne maîtrise de la langue.

Les recherches que l'on vient de passer en revue font tout d'abord ressortir les spécificités de la production écrite par rapport à la production orale : dans le cas de la production écrite, les activités de planification acquièrent une importance accrue et celles de révision sont - *a priori* - facilitées ; en conséquence, l'activité de production écrite est particulièrement propice à l'analyse réflexive du scripteur. On verra dans la dernière partie qu'il peut être intéressant, au point de vue didactique, de tirer parti de cette particularité.

D'autre part, l'activité rédactionnelle s'avère tellement complexe qu'il n'est pas étonnant que le scripteur ne parvienne pas toujours à maîtriser conjointement toutes les opérations qu'elle comporte : il paraît donc judicieux, dans une situation d'enseignement/apprentissage et d'autant plus en langue étrangère, de dissocier ces différentes opérations.

Il est intéressant de noter aussi que le modèle de production de Hayes et Flower montre l'importance que jouent les connaissances du scripteur dans le processus de production écrite et notamment ses connaissances rhétoriques (choix du plan de texte adéquat).

En outre, on a vu que les différents types de textes ne présentent pas tous, semble-t-il, le même degré de difficulté.

Enfin, on retiendra que psychologues et psycholinguistes insistent sur l'importance des activités de planification dans le processus d'écriture.

Toutefois, d'un point de vue pédagogique, s'il est clair que la connaissance de la macrostructure d'un texte peut sans aucun doute en faciliter la compréhension, on peut raisonnablement s'interroger sur son efficacité dans les activités de production.

De plus, ces travaux mettant l'accent sur les macrostructures qui s'appuient sur les grammaires de texte à fondement générativiste, présentent le gros inconvénient de donner une vision universaliste de l'élaboration textuelle⁸⁵ :

Le niveau sémantique de génération du texte où nous nous situons présentement n'est pas déterminé par les particularités linguistiques de chaque langue. Cette compétence est largement partagée au-delà des distinctions linguistiques et culturelles. (Vigner 1982, p.35).

Selon G. Vigner, parmi les trois niveaux qu'il distingue dans la production d'un texte, seul le niveau discursif (celui de la mise en discours) serait influencé par l'environnement linguistique et culturel de la communication. Or, comme le disent à juste titre J.-L. Chiss et J. Filliolet, cette position est difficilement défendable, et encore moins en ce qui concerne la production écrite en français langue étrangère :

S'il s'agit ainsi de ne pas considérer en FLE les pratiques langagières (raconter, décrire, argumenter) comme acquises, il convient aussi d'être attentif, particulièrement dans le cadre scolaire-universitaire, à la spécificité de ces pratiques eu égard au fonctionnement de la langue française et aux traditions rhétorico-culturelles françaises (1984, p. 33).

Or, depuis quelques décennies, des chercheurs se consacrent justement à comparer les traditions rhétoriques et discursives d'une culture à l'autre : ce sont les travaux de rhétorique contrastive.

CHAPITRE 3 : TRAVAUX DE RHÉTORIQUE CONTRASTIVE

C'est R. B. Kaplan qui est considéré comme le fondateur de ce domaine de recherche grâce à son célèbre article « Cultural thought patterns in inter-cultural education⁸⁶ » paru en 1966, où il utilise le terme de *rhétorique contrastive* pour la première fois (p. 14). Avant d'examiner de plus près ces travaux de recherche, il convient de préciser ce qu'il faut entendre ici par *rhétorique*.

⁸⁵ Sauf chez certains chercheurs (notamment Kintsch, van Dijk et Greene) qui, comme on va le voir plus loin, montrent que la superstructure narrative peut varier d'une culture à l'autre (cf. partie II, ch. 2, 4.).

⁸⁶ « Modèles de pensée culturels (i.e. variant selon les cultures) en formation inter-culturelle ».

1. De quelle *rhétorique* est-il question ?

1.1. Un art du bien-dire

Dans son sens courant en français, la *rhétorique* désigne une technique du bien-parler et se rapporte donc avant tout à la production orale, comme en témoignent ces définitions issues de dictionnaires non spécialisés :

Art de bien parler ; technique de la mise en œuvre des moyens d'expression (par la composition, les figures) (*Le Nouveau Petit Robert*, édition de juin 2000, p. 2221).

Ensemble de procédés constituant l'art du bien-dire, de l'éloquence (*Grand Larousse de la langue française*, édition de 1977, tome 6, p. 5184).

Cet accent mis sur l'oral est sans aucun doute à imputer aux origines de la rhétorique et notamment à Aristote qui désigne en effet comme genres⁸⁷ rhétoriques des situations de production orale : la commémoration (genre épideictique), la prise de parole du juge (genre judiciaire) et celle de l'homme politique (genre délibératif). De plus, pour prouver l'utilité de la rhétorique, le philosophe explique que l'être humain doit être capable de se défendre par la parole (*Rhétorique*, livre I, 1355b). Au départ, la rhétorique concernait donc, non pas la composition des écrits, mais la prise de parole en public.

Cependant, les trois genres distingués par Aristote ont également la particularité d'exiger la construction rigoureuse d'un discours qui se rapproche plus du registre écrit que du registre oral. C'est pourquoi, la rhétorique a très vite été perçue non seulement comme un art du bien parler mais aussi comme un art du bien écrire, donc comme un art du discours (écrit ou oral). Il n'est donc pas étonnant que R. B. Kaplan ait vu la nécessité d'une rhétorique contrastive à partir de l'observation de textes écrits (par des apprenants d'anglais langue étrangère).

1.2. Un art du discours

Dans sa *Rhétorique*, Aristote décrivant la manière dont s'élabore un discours, dit qu'il faut considérer trois points :

⁸⁷ Ces trois genres sont à l'origine de la classification des textes en genres littéraires : poésie, théâtre, roman etc.

- « les sources où seront puisées les preuves », c'est-à-dire la recherche des idées que la rhétorique latine appellera *inventio* ;
- « l'ordre dans lequel on doit disposer les parties du discours » (ou plan du discours, en latin *dispositio*) ;
- « ce qui concerne le style et l'élocution » (*elocutio*) (livre III, 1403b).

Le *style* comprend entre autres l'action (*actio*) qui « consiste dans l'usage de la voix⁸⁸, [...], comment employer les intonations, [...] et à quels rythmes il faut avoir recours » (*ibid.*).

A ces quatre étapes, certains auteurs latins ont ajouté la mémoire (*memoria*), la mémorisation du discours pour pouvoir le restituer sans notes. On ne peut qu'être frappé par la justesse et le caractère exhaustif de cette description.

En ce qui concerne la *dispositio*, Aristote distingue différentes parties du discours, au minimum deux : *l'exposition* et la *confirmation*⁸⁹ car « il est nécessaire de dire quel est le sujet et de le démontrer » (*ibid.*, 1414a), et au maximum quatre : *l'exorde* (ou *exposition*) dont la fonction essentielle est « d'indiquer la fin où vise le discours »⁹⁰ (*ibid.*, 1415a) ; la *narration* qui présente les faits et qui contient la *confirmation*, c'est-à-dire des preuves et la réfutation de l'adversaire ; et la *péroration* qui comprend quatre éléments : « le premier consiste à mettre l'auditeur en de bonnes dispositions pour nous, en de mauvaises pour notre adversaire ; le second, à amplifier ou atténuer ; le troisième, à exciter les passions chez l'auditeur ; le quatrième, en une récapitulation » (*ibid.* 1419b).

Cependant, l'ordre de ces parties peut varier ainsi que leur contenu : ainsi, chacune est décrite selon le genre rhétorique (cf. *supra* 1.1.) concerné. De plus, chacun des trois genres se trouve également minutieusement caractérisé par sa fin, ses moyens, ses thèmes, ses *lieux*⁹¹ et son style.

Ce rapide aperçu montre que la rhétorique antique exigeait un savoir conséquent sur les propriétés mêmes du discours.

C'est pourquoi, H. Besse et R. Porquier prônent l'explicitation rhétorique dans l'enseignement des langues :

⁸⁸ Notamment le volume.

⁸⁹ Ce sont les deux seules parties nécessaires, selon Aristote qui déplore l'abus de divisions dans le discours.

⁹⁰ L'exorde peut aussi préciser le plan du discours et capter l'attention de l'auditoire ou sa bienveillance ou encore l'amener à rire mais Aristote fait remarquer, à juste titre, que cet effort pour rendre les auditeurs attentifs ne doit pas se limiter au commencement du discours mais intervenir à tout moment où l'attention se relâche (tome III, 1415b).

⁹¹ Les *lieux* sont soit des types d'arguments, soit des rubriques sous lesquelles on peut classer les arguments ; Aristote les expose dans ses *Topiques*, 5^{ème} partie de l'*Organon* consacré à la logique.

L'explicitation rhétorique, même si elle ne peut être systématique, nous paraît cependant souhaitable. Nombre d'erreurs, dans les discours tant oraux qu'écrits, sont clairement liées au fait que les apprenants ne prennent pas conscience que les organisations textuelles et les tactiques communicatives changent souvent beaucoup d'une langue à l'autre (1991, p.116).

De même, lorsqu'il envisage la création d'une « seconde linguistique », R. Barthes pense tout naturellement à la rhétorique antique car elle « préfigurait [...] une science du discours » (2002b, p. 53) :

Le discours a ses unités, ses règles, sa "grammaire" : au-delà de la phrase et quoique composé uniquement de phrases, le discours doit être naturellement l'objet d'une seconde linguistique. Cette linguistique du discours, elle a eu pendant très longtemps un nom glorieux : la Rhétorique (2002a, p. 831).

Si la gloire de la rhétorique a déchu dans le contexte francophone, c'est essentiellement pour deux raisons : d'une part, G. Genette (1969) a montré comment, à l'âge classique, la rhétorique a été pratiquement réduite à l'une de ses parties : *l'elocutio*, se limitant ainsi à la description et l'utilisation des différents tropes⁹² ; sa place dans l'enseignement s'est par là même affaiblie au profit de la grammaire et de la logique (Adam 2002). D'autre part, elle est devenue également trop normative.

Aux Etats-Unis où a vu le jour la rhétorique contrastive, la rhétorique a connu le même déclin à la fin du XVIII^{ème} siècle lorsque la littérature anglaise a été mise au programme des nouveaux départements d'anglais (Connors, Ede et Lunsford 1984, cités dans Connor 1996). En effet, bien que l'accent ait été mis également sur la langue écrite, cet enseignement au lieu de se baser sur la rhétorique au sens large, s'est focalisé sur l'amélioration du style, à l'instar de ce qui s'est passé dans les pays francophones. Les départements d'anglais se sont donc progressivement éloignés de la rhétorique classique.

Cependant, la rhétorique n'a pas complètement disparu de l'université américaine car au début des années 20, les enseignants-chercheurs en rhétorique et en prise de parole orale (*public speaking*) se sont détachés des départements d'anglais pour former leurs propres départements et y enseigner la prise de parole en public (*speech departments*).

Enfin, dans les années 40, les départements d'anglais ont remis la rhétorique à l'honneur lorsque l'enseignement de la composition écrite s'est vu octroyer une place de choix dans les premières années d'études supérieures (université et *college*). Selon U. Connor

⁹² D'après C. Perelman, cette réduction est due à une incompréhension du rôle et de la nature du discours épideictique considéré, à tort, « comme une sorte de spectacle, visant au plaisir des spectateurs et à la gloire de l'orateur, par la mise en valeur des subtilités de sa technique. Celle-ci devient donc un but en soi. » (1989, p. 75).

(1996), ce n'est pas un hasard si ces changements dans les programmes ont été réalisés précisément au moment de la seconde guerre mondiale : en introduisant des activités de communication - rédaction, lecture et expression orale - dans le cursus universitaire, il s'agissait en effet de développer chez les étudiants le sens de la citoyenneté et les valeurs démocratiques. Dans les années qui ont suivi, l'enseignement de la production écrite est ainsi devenu aux Etats-Unis un « objet respectable » (*a respectable object*) pour la recherche universitaire (Connor op. cit., p. 59).

On peut donc conclure que, hormis une brève parenthèse et contrairement à ce qui s'est passé en France, « les travaux sur la rhétorique classique n'ont jamais cessé aux Etats-Unis » (Adam 2002, p. 37), ce qui explique sans doute que les travaux de rhétorique contrastive y aient vu le jour.

1.3. Un art de persuasion

En plus d'être un art complet du discours, la rhétorique est définie par Aristote comme un art de la persuasion :

La rhétorique est la faculté de découvrir spéculativement ce qui, dans chaque cas, peut être propre à persuader (*Rhétorique*, livre I, 1355b).

Cette persuasion ne résulte pas seulement des preuves rationnelles et objectives du *logos* (valeur démonstrative du discours ou argumentation⁹³), mais aussi de preuves morales subjectives : les mœurs de l'orateur qui le rendront ou non digne de confiance (*ethos*) et les émotions qu'il suscite chez son auditoire (*pathos*) ; c'est pourquoi, Aristote consacre une large partie de son traité (livre II) à l'analyse des différentes passions afin de montrer comment on peut les déclencher dans le public.

La rhétorique vise donc à exercer une action sur autrui en s'adressant non seulement à son intelligence, mais aussi à sa volonté et à son affectivité. L'ouvrage qui prend par endroits

⁹³ Comme l'explique M. Doury, argumentation et persuasion sont deux notions qui ne se recouvrent pas, bien qu'elles puissent être étroitement liées. L'argumentation relève uniquement du *logos*. Si, chez Aristote, l'argumentation était intégrée à la réflexion sur la persuasion, elle s'en est, par la suite, détachée, lorsqu'on a commencé à s'intéresser davantage aux procédés langagiers qu'aux effets de la persuasion. Quoique certains discours argumentatifs (discours électoraux, plaidoiries au tribunal) aient effectivement pour objectif de susciter l'adhésion, on ne peut pas en conclure pour autant que la persuasion constitue la finalité de toute argumentation : d'une part, il est souvent difficile d'assigner une finalité unique, ou même dominante, à l'argumentation et d'autre part, une activité argumentative peut remplir de nombreuses fonctions autres que la persuasion (fonctions cognitive, relationnelle, identitaire...) (2003, p. 9-10).

des allures de traité de psychologie, peut dérouter le lecteur moderne habitué au cloisonnement des disciplines. Mais, on ne peut qu'être frappé encore une fois par la justesse de l'analyse quand on lit par exemple, comment le philosophe explique le rôle du *pathos* :

La persuasion est produite par la disposition des auditeurs, quand le discours les amène à éprouver une passion ; car l'on ne rend pas les jugements de la même façon selon que l'on ressent peine ou plaisir, amitié ou haine (Livre I, 1356a).

ou celui de *l'ethos* dans le processus de persuasion :

On persuade par le caractère, quand le discours est de nature à rendre l'orateur digne de foi car les honnêtes gens nous inspirent confiance [...]. Mais *il faut que cette confiance soit l'effet du discours*, non d'une prévention sur le caractère de l'orateur (*ibidem*, je souligne).

D'après le philosophe, c'est donc l'image que l'orateur construit de lui-même par le discours et non pas une connaissance préalable que l'auditoire aurait de lui qui permet de persuader. Quoique J. M. Adam qualifie « d'un peu idéaliste » cette position qui permet à tout citoyen d'être convaincant, quelles que soient son appartenance sociale ou sa renommée (2002, p. 47), on sait avec quel profit le linguiste a repris la notion d'*ethos* pour ses analyses textuelles (voir notamment Adam 1999). Cette notion est d'ailleurs, également exploitée par l'analyse du discours qui s'intéresse, entre autres, à l'inscription du sujet dans son discours, mais, dans cette perspective, l'*ethos* est contraint non par le sujet mais par la formation discursive⁹⁴ (Maingueneau 1987).

L'approche aristotélicienne témoigne donc d'une grande modernité dans la mesure où elle montre le rôle joué par les acteurs de l'énonciation (locuteur et récepteur) dans l'élaboration du discours.

Cependant, même si, dès ses origines, la rhétorique se définissait comme l'art de persuader, force est de constater que cette dimension persuasive a peu à peu perdu de l'importance au profit de valeurs esthétiques, comme le dit très bien A. Boissinot : « Se souciant moins d'être efficace, la parole s'est préoccupée davantage d'être belle » (1996, p. 13). Ce recul du caractère persuasif de la rhétorique s'est donc déroulé parallèlement au

⁹⁴ Pour la notion de *formation discursive*, cf. *supra* au ch. 1, 3.2.

processus de réduction dont il a été question précédemment⁹⁵ et qui l'a restreinte à une analyse des figures de style.

Il est significatif, à cet égard, que dans les dictionnaires déjà cités (cf. 1.1.), la dimension persuasive de la rhétorique n'apparaisse que dans un sens second et limité : « Moyens d'expression et de persuasion propres à quelqu'un. Employer toute sa rhétorique à convaincre quelqu'un » (*Le Nouveau Petit Robert*) ou même dans une acception qualifiée, curieusement, de familière et qui s'avère pour le moins péjorative :

fam. Déploiement d'éloquence, emploi de procédés emphatiques et pompeux en vue de persuader (Grand Larousse de la langue française).

Cette définition témoigne aussi du discrédit dans lequel la rhétorique a sombré.

Mais, J.-M. Adam montre bien comment l'œuvre de C. Perelman « a, en 1958, permis de renouer avec la rhétorique d'Aristote » en remettant l'accent sur *l'inventio* et sur l'argumentation (*logos*) (2002, p. 27). Pour le philosophe du droit en effet, le but de la rhétorique est « de produire ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire déterminé à certaines thèses » (1989, p. 79). Il n'est donc pas surprenant que son *Traité de l'argumentation* soit sous-titré *La nouvelle rhétorique*, associant ainsi à nouveau rhétorique et argumentation. De même, dans ses *Essais sur l'argumentation*, C. Plantin prend le terme de *rhétorique* « dans son acception ancienne de théorie des discours sociaux liés à la manipulation, à la propagande, comme aux savoirs communs ou à l'action argumentée » (1990, p. 10).

Et qu'en est-il des travaux de R. B. Kaplan ? Sa *rhétorique contrastive* inclut-elle ou non une dimension persuasive ou, du moins, argumentative ?

2. L'approche de R. B. Kaplan

Paru dans une revue sur l'enseignement des langues, *Language learning*, l'article fondateur de la rhétorique contrastive s'inscrit bien dans une approche didactique : il s'agit d'améliorer l'enseignement de la production écrite en anglais langue étrangère qui, selon R. B. Kaplan ne peut être assimilé à celui prodigué aux étudiants américains pour qui l'anglais est la langue première, car :

A fallacy of some repute and some duration is the one which assumes that because a student can write an adequate essay in his native

⁹⁵ Cf. 1.2.

language, he can necessarily write an adequate essay in a second language⁹⁶ (1966, p.3).

La réflexion de R. B. Kaplan prend appui d'une part sur l'observation de copies écrites par des étudiants étrangers et d'autre part, sur les conclusions de sociologues, anthropologues et surtout de philosophes qui se sont interrogés sur les relations entre langage et pensée.

2.1. Une élaboration textuelle et discursive différente

En analysant des copies écrites par des étudiants pour qui l'anglais est une L2, R. B. Kaplan remarque que certains d'entre eux ne parviennent pas à écrire des textes adéquats, alors même qu'ils maîtrisent les structures grammaticales de l'anglais : les problèmes relevés le plus souvent sont des manques de cohésion ou d'organisation. L'auteur en conclut que la variation culturelle n'intervient pas seulement au niveau phrastique (grammaire, vocabulaire et syntaxe), mais qu'elle peut être aussi de nature rhétorique, c'est-à-dire qu'elle peut se situer au niveau textuel et discursif : les étudiants étrangers doivent donc aussi apprendre à élaborer un texte (cohésion et progression⁹⁷) et à respecter les règles liées au genre et aux types de discours à produire⁹⁸.

La rhétorique dont il est ici question désigne donc l'art d'élaborer un texte et de construire un discours : notons que, concernant l'art du discours, R. B. Kaplan ne mentionne explicitement que son organisation, c'est-à-dire sa *dispositio*, la deuxième étape distinguée par Aristote dans la construction d'un discours (cf. *supra* 1.2.).

2.2. Une logique différente

Dans son article, R. B. Kaplan cite plusieurs philosophes et notamment M. Dufrenne (1963) qui, en s'appuyant sur les travaux des tenants du relativisme linguistique E. Sapir et B. L. Whorf⁹⁹, affirme que le relativisme s'applique également à la pensée humaine et donc à la

⁹⁶ « Une tromperie assez courante et qui dure depuis un certain temps consiste à affirmer qu'un étudiant sachant écrire une composition (*essay*) dans sa langue maternelle, saura nécessairement en écrire une dans une langue étrangère. »

⁹⁷ Cf. *supra* ch. 1, 2.

⁹⁸ Cf. *supra* ch. 1, 4.5. et 4.6.

⁹⁹ Comme le fait remarquer P. von Münchow, R. B. Kaplan établit donc une certaine parenté entre la rhétorique contrastive et les conceptions de B. Whorf selon lesquelles chaque langue, du fait de sa structure particulière, impose une certaine vision du monde à ses locuteurs. Au point de vue rhétorique donc, « la logique qui ressort de

logique : car la diversité n'affecte pas seulement les langues mais aussi les cultures, c'est-à-dire l'ensemble des institutions liées au langage.

Et R. B. Kaplan d'en conclure :

Logic (in the popular, rather than the logician's sense of the word) which is the basis of rhetoric, is evolved out of a culture ; it is not universal. Rhetoric, then, is not universal either, but varies from culture to culture and even from time to time within a given culture¹⁰⁰ (1966 p. 2).

De quelle *logique* l'auteur parle-t-il ? Il précise lui même qu'il emploie le terme dans son sens « populaire » et non dans le sens que lui donne les logiciens. Cette précision est d'autant plus utile que, comme le souligne d'ailleurs C. Plantin qui analyse certains emplois du mot *logique* dans la langue ordinaire (1990, p. 169 et suiv.), le terme recouvre de multiples significations : à titre d'exemple, *Le Grand Larousse de la langue française* en recense sept différentes. Or, les dictionnaires encyclopédiques de langue anglaise fournissent des définitions assez similaires aux dictionnaires français¹⁰¹, même s'ils regroupent les différentes acceptions en un nombre plus réduit d'entrées :

Logic : 1. a)¹⁰² The science of reasoning ; the systematic study of the patterns of argument, and in particular of those patterns of argument that are valid, i.e. such that if the premises are true then of necessity the conclusion is true. [...]
b) A particular system or method of reasoning.
c) A chain of reasoning (regarded as sound or unsound).
d) Use of or ability in argument.
2.(in computers) the principles [...] involved in carrying out processes [...]
3. necessity, the compulsive power of events etc.¹⁰³ (The Oxford reference dictionary, Carendon press, Oxford, 1990)

l'organisation de textes écrits correspond à celle selon laquelle les locuteurs de la langue en question organisent la réalité » (2001, p. 69).

Sans revenir ici sur les nombreuses critiques dont cette théorie a fait l'objet, notamment parce qu'elle compromet la traduction, je voudrais seulement souligner que la rhétorique contrastive est également compatible avec une conception plus mesurée de la relativité linguistique : même s'il est vrai que les différentes langues ne disposant pas des mêmes modes d'expression, elles décrivent le monde en quelque sorte à leur manière et influencent donc la perception de la réalité, rien ne permet d'affirmer qu'elles la déterminent totalement.

¹⁰⁰ « La logique (dans le sens populaire du terme plutôt que dans celui que lui confère les logiciens) qui est la base de la rhétorique, se développe à partir d'une culture ; elle n'est pas universelle. Par conséquent, la rhétorique non plus n'est pas universelle : elle varie d'une culture à l'autre et même de temps en temps, à l'intérieur d'une culture donnée. »

¹⁰¹ Sauf l'entrée 2 de l'exemple ci-dessous qui n'apparaît pas dans les dictionnaires français.

¹⁰² Je rajoute ces subdivisions en a, b, c, d pour faciliter l'analyse des définitions.

¹⁰³ « Logique : 1. a) Science du raisonnement ; étude systématique des modèles d'argument et en particulier des modèles d'argument qui sont valides, c'est-à-dire tels que si les prémisses sont vraies, alors la conclusion est nécessairement vraie. [...]

b) Un système ou une méthode particulière de raisonner.

c) Une chaîne de raisonnements (considérés comme valides ou non).

d) L'utilisation d'arguments ou la capacité à argumenter.

2. (dans les ordinateurs) principes [...] impliqués dans la réalisation de processus [...].

Quel est donc le sens « populaire » du terme ? Sans doute pas le a) de l'entrée 1 qui correspond à la définition savante du mot, très proche de celle que l'on retrouve par exemple dans une encyclopédie philosophique¹⁰⁴ et qui s'appuie sur l'approche d'Aristote : comme on le sait, le philosophe a consacré à « la science démonstrative » ses deux traités *Analytiques* dans lesquels il décrit les propriétés et les conditions de validité du syllogisme. Il s'agit d'une logique formelle car « la validité n'est censée dépendre que de la *forme* des prémisses et de la conclusion » (Perelman 1989, p. 109, c'est l'auteur qui souligne.)

De plus, dans cette acception savante, la *logique* n'est pas "la base de la rhétorique" (R. B. Kaplan *supra*) mais, au contraire, elle s'en distingue en plusieurs points, comme l'explique C. Perelman ; on peut synthétiser les différences qu'il relève sous forme de tableau :

Tableau I.3 : comparaison entre la logique et la rhétorique

Logique	Rhétorique
1. a pour objet le vrai.	1. a pour objet l'opposable.
2. s'occupe de vérité abstraite.	2. s'occupe d'adhésion.
3. l'opinion que l'auditoire a de l'orateur n'intervient pas. ⇒ pas d'exorde ¹⁰⁵	3. l'opinion que l'auditoire a de l'orateur joue un grand rôle. ⇒ importance de l'exorde
4. l'argumentation est contraignante : car elle se déroule à l'intérieur d'un système dont les règles de déduction sont fixées de manière invariable. ⇒ notion de contradiction : en cas de contradiction, on doit renoncer à une proposition.	4. l'argumentation n'est pas contraignante, tout peut être toujours remis en question. ⇒ notion d'incompatibilité. une incompatibilité peut toujours être levée.
5. une proposition une fois prouvée, toutes les autres preuves sont superflues.	5. en principe, il n'existe pas de limite à l'accumulation des arguments et on ne peut dire par avance quelles preuves seront suffisantes pour entraîner l'adhésion.

(d'après Perelman 1989, pp. 63-107)

3. nécessité, pouvoir contraignant des événements etc. »

¹⁰⁴ « Traditionnellement, la logique est conçue comme la partie de la philosophie qui a pour objet la vérité et la fausseté du jugement, le raisonnement (c'est-à-dire l'enchaînement des jugements) et la méthode scientifique. On peut la considérer comme un art (l'ensemble des règles qu'il faut suivre pour penser correctement) ou comme une science (l'ensemble des lois démontrées de la pensée correcte) » (*Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques. Dictionnaire*, volume dirigé par S. Auroux, tome 1, PUF, 1990).

¹⁰⁵ Voir l'exorde chez Aristote en 1.2.

Comparée à la rhétorique, la logique en tant que science ou art¹⁰⁶ se caractérise donc par l'indépendance dont elle jouit vis-à-vis de son environnement : le raisonnement ne prend pas en compte le récepteur et se développe à l'intérieur d'un système donné, supposé admis.

En conséquence, ce que R. B. Kaplan appelle le sens « populaire » du mot *logique* désigne probablement les définitions b) et c)¹⁰⁷ de l'entrée 1 qui semblent, d'ailleurs, découler de la première : d'après le chercheur, ce qui n'est pas universel, c'est la méthode de raisonnement ou manière de raisonner (définition b) et donc la chaîne de raisonnements (définition c) utilisée. *Le Nouveau Petit Robert* qui distingue nettement l'acception savante de l'acception courante du terme ajoute pour cette dernière : « enchaînement cohérent d'idées, manière de raisonner juste, suite dans les idées » ; concernant l'enchaînement des raisonnements, la logique porte sur l'enchaînement des idées dont les raisonnements constituent les traces dans le discours. Pour R. B. Kaplan, ce sont en effet les « modèles de pensée » (*thought patterns*) ou « séquences de pensée » (*sequence of thought*) qui varient d'une culture à l'autre.

Pour le montrer, le linguiste compare la séquence de pensée suivie le long d'un paragraphe dans des textes écrits en anglais par des scripteurs de langues maternelles très diverses. Constatant de grandes différences, il en déduit que chaque culture développe son propre modèle et qu'il convient donc d'attirer l'attention des étudiants étrangers sur ce phénomène. Notons qu'il met l'accent sur le rôle des enseignants qui doivent naturellement être les premiers à prendre conscience du problème :

In the teaching of paragraph structure to foreign students [...] the teacher must be himself aware of these differences [in the paragraph development], and he must make these differences overtly apparent to his students. In short, contrastive rhetoric must be taught [...] ¹⁰⁸ (1966, p. 14).

En résumé, la rhétorique contrastive telle qu'elle est décrite par R. B. Kaplan concerne les niveaux textuel et discursif : il s'agit de comparer la manière d'élaborer un texte (cohésion et progression) et d'organiser un discours (avant tout : plan et logique c'est-à-dire l'enchaînement des idées). Dans la mesure où elle s'intéresse à la manière de raisonner, cette rhétorique présente donc bien une dimension argumentative (cf. 1.3.). Cependant, dans cette

¹⁰⁶ Pour Aristote, il s'agit plutôt d'un art, d'où le titre *Organon* (outil) donné *a posteriori* aux traités qu'il a consacrés à la logique.

¹⁰⁷ Concernant la définition d), on peut en effet avancer que la capacité à argumenter est en principe "universelle" et que, si variabilité il y a, elle ne dépend pas des cultures mais des individus.

¹⁰⁸ « Lorsqu'il enseigne la structure d'un paragraphe à des étudiants étrangers, l'enseignant doit être lui-même conscient de ces différences [dans le développement d'un paragraphe], et il doit les rendre apparentes à ses étudiants. En bref, il doit enseigner la rhétorique contrastive. »

perspective, l'efficacité du discours n'est plus mesurée au degré de persuasion de l'auditoire, comme c'était le cas dans la rhétorique antique : un texte sera considéré comme adéquat s'il correspond au(x) modèle(s) de pensée attendu(s) par les locuteurs natifs de la langue utilisée.

2.3. Limites de l'approche de R. B. Kaplan

Si l'article de R. B. Kaplan a fait l'objet de nombreuses critiques, cela n'a jamais été pour remettre en cause l'utilité de la rhétorique contrastive mais essentiellement pour contester la méthode qu'il a employée : ainsi, J. Hinds (1983) fait remarquer qu'il aurait fallu comparer des compositions rédigées dans les langues maternelles des locuteurs concernés et non, comme le fait R. B. Kaplan, des textes rédigés en anglais L2 par ces apprenants : en effet, rien ne permet d'affirmer que ces textes rédigés en langue étrangère reflètent uniquement l'organisation textuelle de la L1 et ne résultent pas également d'apports de la L2 ou même d'une autre langue.

De nombreux auteurs ont également relevé le caractère ethnocentrique des conclusions de R. B. Kaplan qui représente le mouvement de pensée du paragraphe en anglais par une parfaite ligne droite tandis que les schémas concernant les autres groupes de langues présentent toutes sortes d'irrégularités quand ils ne sont pas carrément circulaires (pour les langues dites « orientales »).

Enfin, étant donné que R. B. Kaplan s'appuie sur les conceptions de B. Whorf (1956) (cf. *supra* 3.2.2.), il cherche à tout prix à expliquer les variations observées dans l'organisation des paragraphes par les caractéristiques de la langue maternelle du scripteur. Or, ceci l'amène à opérer des regroupements de langues pour le moins contestables : ainsi, son deuxième groupe linguistique de base (*basic language group*) réunit des langues qui en fait appartiennent à quatre familles distinctes : mandarin, thaï et laotien (langues sino-tibétaines) ; japonais et coréen (langues altaïques de l'Asie du Nord-Est) ; cambodgien et vietnamien (langues austro-asiatiques) ; malaisien (langue malayo-polynésienne).

Par conséquent, si les locuteurs de ces différentes langues organisent réellement leurs paragraphes de la même manière, il faut en rechercher la cause ailleurs que dans les structures spécifiques des langues concernées.

De plus, concernant le troisième groupe linguistique établi par R. B. Kaplan qui comporte des langues appartenant toutes à la même famille (français, espagnol, portugais), M.-P. Péry-Woodley fait remarquer à juste titre que « les ressemblances sur le plan de la

langue [...] n'entraînent pas nécessairement des ressemblances sur le plan de l'organisation des textes, où interviennent les traditions scolaires et universitaires » (1993, p. 49). En ce qui concerne par exemple le français et l'espagnol, deux langues très proches, on verra en effet que pour la plupart des informateurs hispanophones interrogés (cf. partie II), la dissertation telle qu'on la fait en France semble peu familière. Dans ce cas, ce sont donc probablement des facteurs culturels et non pas proprement linguistiques qui jouent un rôle décisif :

Les facteurs culturels, par exemple ce qui est perçu comme une forme linguistique ou une attitude rhétorique valorisée, ou simplement ce qui est enseigné à l'école - facteurs qui n'ont rien à voir avec des regroupements linguistiques - ont probablement une influence plus déterminante sur l'organisation textuelle que les traits linguistiques qui réunissent des langues en groupes "génétiques" (*ibidem*).

D'ailleurs, U. Connor précise que les réflexions de R. B. Kaplan lui-même ont évolué tout à fait dans ce sens puisque dans des articles des années 80 (1987 et 1988), il revient sur certaines de ses positions de 1966 en disant que les différences rhétoriques ne reflètent pas nécessairement différents modèles de pensée¹⁰⁹, mais plutôt les conventions d'écriture autres que l'on a acquises au sein de sa culture d'origine (cité dans Connor 1996), c'est-à-dire ce que certains chercheurs appellent actuellement la *culture éducative*. Avant de nous attarder sur ce concept-clé (cf. *infra* en 3.2.), précisons que ces limites de l'approche de R. B. Kaplan que l'on vient de passer en revue, ne remettent pas pour autant en cause la pertinence des travaux de rhétorique contrastive.

Dans l'article de 1987 qui porte le nom évocateur « Cultural thought patterns revisited¹¹⁰ », R. B. Kaplan allègue à juste titre qu'à l'époque où il avait écrit son article de 1966, l'analyse de textes écrits était encore bien peu avancée... De ce point de vue, son approche était novatrice puisqu'elle proposait déjà une analyse allant au delà de la phrase. De plus, cet article fondateur a le grand mérite d'avoir attiré l'attention des chercheurs et des didacticiens sur la variabilité de phénomènes - la construction et l'organisation d'un texte - que l'on considérait jusque-là comme "naturels" et donc comme allant de soi. C'est pourquoi, les travaux en rhétorique contrastive ont prospéré depuis.

¹⁰⁹ Ces modèles de pensée autres découlant eux-mêmes de structures linguistiques différentes (cf. *supra* l'influence du relativisme linguistique sur la pensée de R. B. Kaplan dans les années 60).

¹¹⁰ « L'article "Modèles de pensée variant selon les cultures" revisité ».

3. Comment expliquer les variations discursives d'un pays à l'autre ?

3.1. La réponse de la rhétorique contrastive

Comme on vient de le voir, afin d'expliquer pourquoi les écrits en L2 correspondent souvent mal aux attentes d'un locuteur natif, la rhétorique contrastive, dans ses débuts du moins, accordait un rôle prépondérant à la L1 du scripteur allophone et aux schémas de pensée qui en découlaient. Mais, déjà dans les années 80, R. B. Kaplan invoque une autre influence sans doute plus déterminante : celle des conventions d'écriture apprises dans la culture d'origine. Et, parmi les nombreux facteurs de variation énumérés par U. Connor dans un article récent (2002), on retrouve non seulement des éléments reçus dès le plus jeune âge - la langue maternelle et la culture d'origine - mais aussi d'autres acquis plus tard, pendant la formation scolaire et universitaire : les études effectuées en L1, la culture disciplinaire et les caractéristiques du genre en question.

La constitution des traditions rhétoriques est donc un phénomène très complexe émanant de multiples sources. Or, il existe actuellement une notion assez englobante qui permettrait de mieux l'appréhender : celle de *culture éducative*.

3.2. La notion de culture éducative

3.2.1. La culture, essai de définition

Comme le font remarquer avec raison J.-P. Cuq et I. Gruca (2003), on ne dispose pas vraiment d'une science unifiée de la culture si bien que la définition de ce concept varie suivant la discipline qui l'étudie : anthropologie, sociologie, littérature, histoire etc. Cependant, étant donné que notre propos n'est pas tant de définir la notion de *culture* que de délimiter celle de *culture éducative*, on a retenu dans certaines définitions, les éléments qui pourraient servir à cette fin.

Parmi les trois traits qui, d'après la plupart des anthropologues (E. T. Hall 1979, p. 21), permettent de définir la culture, il convient d'en souligner tout particulièrement deux¹¹¹ :

- la culture n'est pas innée, mais acquise ;
- la culture est partagée et, par là, délimite les différents groupes.

¹¹¹ Le troisième trait énuméré qui ne nous paraît pas indispensable ici, est le suivant : les divers aspects de la culture constituent un système.

Bien que le premier trait permette d'opposer la culture à la nature, il faut préciser que l'héritage culturel est tellement intégré dans les usages qu'il en devient le plus souvent non conscient au point de paraître « naturel ». D'ailleurs, E. T. Hall ajoute que ce sont justement les aspects culturels semblant les plus évidents qui influencent de la manière la plus profonde le comportement des individus, car ce sont aussi les aspects les moins étudiés.

Le deuxième trait est repris par la définition actuelle de l'UNESCO qui parle de « société ou groupe social » ; on pourrait aussi parler de « communauté » (cf. *infra* la notion de *communauté discursive* en 5.1.). De plus, cette définition énumère les composantes de toute culture, englobant ainsi à la fois ce qu'on appelle depuis P. Bourdieu la *culture savante* et la *culture anthropologique* :

La culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances¹¹².

Enfin, parce que toute culture est partagée par un groupe d'individus, elle est susceptible de faire l'objet d'une observation, d'une description et de donner lieu à des comparaisons avec d'autres cultures (ce que fait la rhétorique contrastive en ce qui concerne les traditions rhétoriques).

A l'aide de ces quelques traits, on peut définir la culture comme un ensemble de savoirs, savoir-faire, pratiques, traditions, valeurs et croyances partagés (par une communauté) dont le processus d'acquisition se fait le plus souvent inconsciemment.

3.2.2. Qu'est-ce que la culture éducative ?

A partir du concept de *culture*, est apparue en didactique des langues toute une palette de notions dérivées qu'il n'est pas toujours facile de distinguer les unes des autres ni de définir avec précision : culture(s) grammaticale(s), culture(s) linguistique(s), culture(s) éducative(s), culture(s) scolaire(s), culture(s) didactique(s), culture(s) d'apprenant, culture(s) d'apprentissage, culture(s) d'enseignement etc., le plus souvent employées au pluriel pour insister sur leur variation selon les groupes d'individus.

¹¹² Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet-6 août 1982.

Il est intéressant de noter que l'UNESCO met également l'accent sur ce qui fait l'unité du concept de culture, car la définition continue comme suit : « C'est elle [la culture] qui fait de nous des êtres spécifiquement humains, rationnels, critiques et éthiquement engagés. »

La notion de *culture grammaticale* est sans doute la plus stabilisée ; J.-C. Beacco explique qu'il s'agit de « ce dont l'apprenant hérite culturellement »¹¹³ au sujet de ce que c'est qu'une langue et son fonctionnement et qu'elle comprend les « perceptions métalinguistiques » dont parle H. Besse : ces perceptions appelées aussi « cribles » ou « sortes de représentations métalinguistiques » consistent le plus souvent en « des ensembles hétérogènes de préjugés langagiers, de stéréotypes linguistiques, de connaissances grammaticales, de jugements idéologiques acquis et appris avec la langue de départ, particulièrement lors de son apprentissage en milieu scolaire » (Besse et Porquier 1991, p. 109.). Comme on le voit, cette conception met peu l'accent sur les connaissances (citées seulement en 3^{ème} position) pour insister sur les préjugés, stéréotypes et jugements idéologiques sans doute parce qu'il convient de ne pas en négliger l'impact dans l'apprentissage d'une langue étrangère et parce que, comme le dit H. Besse, à travers ces cribles métalinguistiques « analogues aux "cribles phonologiques" décrits par N. S. Troubetskoy », les apprenants perçoivent « souvent de manière faussée et erronée, l'organisation de la langue-cible » (*ibidem*).

Cependant, comme le fait remarquer J.-C. Beacco, les cultures grammaticales « n'en constituent pas moins des *savoirs* actifs » (2001 p. 97, je souligne). Enfin, comme toutes les cultures, une culture grammaticale est propre à un certain groupe d'individus pour lesquels elle est devenue comme naturelle.

Qu'en est-il donc de la *culture éducative* ? Par analogie, on peut dire qu'il s'agit de 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. Si la culture éducative a une double origine - famille et institutions scolaires constituant les deux lieux d'éducation - L. Cadet fait à juste titre remarquer que, à l'heure actuelle, le rôle joué par l'école est sans doute très important :

En effet, [...] l'expérience scolaire, surtout dans une société dans laquelle on met sur un plan d'égalité, voire de supériorité, l'« éducation institutionnelle » et l'« éducation familiale », joue un grand rôle dans la constitution de la culture éducative des individus (2004, p. 65).

C'est pourquoi, on pourrait être tenté de réduire la culture éducative à la culture scolaire. Et en effet c'est avant tout ce dernier aspect - l'influence de l'école - dont il est question quand on parle de culture éducative en didactique des langues. Ainsi, lorsqu'elle veut

¹¹³ 1993, p. 58.

détailler les composantes d'une culture éducative, F. Cicurel propose les six traits suivants qui se rapportent tous à la classe :

1. les modèles de transmission du savoir ou ce que l'on peut appeler la *culture d'apprentissage* (rôle de l'écriture, de la mémoire, imitation des modèles ou déconstruction de la tradition) ;
2. les normes relationnelles : les règles sociales de la classe, les règles de parole (le système de régulation de la parole), les postures corporelles et vestimentaires (pensons au rôle joué par le port de l'uniforme) ;
3. les formes d'organisation des activités didactiques selon les méthodologies et les contextes ;
4. les formes d'appropriation : le rôle du par cœur, de la mémoire, l'exemplarité du passé, l'imitation des exemples, la découverte des règles ;
5. les modèles de références des professeurs plus ou moins explicités ;
6. les systèmes de notation, si disparates selon les cultures (2003, p. 33-34).

D'après F. Cicurel, la culture éducative est donc une notion très vaste qui comprend la culture d'apprentissage (1^{er} trait de la liste auquel on pourrait ajouter peut-être le quatrième) mais aussi la *culture didactique* décrite par les traits 2 et 3. En effet, dans un autre article écrit avec J.-L. Chiss, la didacticienne définit les cultures didactiques comme des « ensembles linguistico-éducatifs qui conditionnent l'enseignement/apprentissage des langues » et qui sont constitués entre autres par :

- un système de parole dans un contexte éducatif (cf. trait n°2 ci-dessus) ;
- un format d'activités didactiques (cf. trait n°3) ;
- des représentations, des savoirs et des discours sur les langues (in Beacco *et al.* 2005, p. 7).

Précisons que cette liste n'est pas présentée comme exhaustive. De plus, d'autres auteurs ne délimitent pas tout à fait de la même façon les notions de *culture éducative*, *culture didactique* et *culture d'apprentissage*. Ainsi, J.-C. Beacco et D. Véronique semblent inclure ce que F. Cicurel appelle *la culture d'apprentissage* dans la notion de *culture didactique* :

Cette culture didactique est constituée de croyances, partagées en un lieu donné, relativement aux enseignements de langues : nature des compétences à atteindre (rôle du locuteur natif comme modèle de la compétence à atteindre), efficacité des techniques pédagogiques (par exemple, rôle des activités de mémorisation, centralité de l'apprentissage des mots, rôle de la réflexivité¹¹⁴...), rôle de la

¹¹⁴ Eléments que F. Cicurel regroupe sous la dénomination de *culture d'apprentissage*.

langue maternelle et/ou nationale dans l'enseignement des langues, rôle de l'affectivité... (in Beacco et al. 2005, p. 273).

Quoi qu'il en soit, ces définitions ont le mérite d'essayer de lister les composantes très disparates qui peuvent varier d'une situation d'enseignement/apprentissage à l'autre et donc d'attirer l'attention sur ces possibles variations.

Pour ce travail de recherche, on a retenu surtout la notion de *culture éducative* en maintenant la distinction entre culture éducative scolaire et universitaire (acquise au sein du système éducatif) et culture éducative non-scolaire (acquise en dehors de l'école). En effet, on fait l'hypothèse que si les traditions textuelles et discursives proviennent sans doute en grande partie de l'enseignement scolaire, elles peuvent aussi être influencées par d'autres sources extra-scolaires, et notamment la lecture qui permet de se familiariser avec beaucoup de genres textuels différents : tous les genres littéraires, mais aussi les genres de la presse, de la correspondance (dont courriels et textos) etc.

4. Quels genres de textes comparer ?

Avec les travaux de R. B. Kaplan, les chercheurs en rhétorique contrastive ont tout d'abord comparé ce qu'on appellera ici des écrits d'apprentissage, c'est-à-dire des écrits élaborés lors d'un apprentissage et qui visent soit à faire acquérir ou améliorer une compétence¹¹⁵, soit à montrer que le scripteur possède certaines connaissances théoriques. Les écrits d'apprentissage comprennent donc notamment les écrits scolaires et universitaires. Dans les travaux anglo-saxons, il est souvent question de *academic writings* pour désigner tous les écrits élaborés au sein de l'institution universitaire et donc également les articles de revues scientifiques et autres actes de congrès : on évitera ici cette appellation pour bien distinguer ces différents genres et pour ne pas créer de néologisme en français¹¹⁶.

On peut définir l'écrit d'apprentissage comme un macro-genre qui regroupe de multiples genres¹¹⁷, variant selon les époques, les institutions et les pays : rédaction, dissertation, résumé, composition, commentaire (composé), mémoire, *essay* (pays anglo-saxons), *tema* (Italie), *Erörterung* (Allemagne) etc.

¹¹⁵ Par exemple, la production écrite en langue maternelle ou en langue étrangère, comme c'était le cas pour les étudiants étrangers dont R. B. Kaplan a analysé les textes.

¹¹⁶ Même s'il ne s'agit peut-être plus d'un néologisme étant donné son utilisation assez fréquente, comme en témoigne ce titre de colloque qui a eu lieu en mai 2005, au département des langues classiques et romanes de l'Université de Turku (Finlande) : *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique*.

¹¹⁷ Voir *supra* au ch. 1, 4.3. et 4.4., les notions de *genre* et de *répertoire discursif*.

Les textes de notre corpus étant justement des écrits d'apprentissage puisqu'ils ont pour but de faire progresser leurs scripteurs dans la maîtrise de la production écrite en français langue étrangère, ces travaux de rhétorique contrastive nous intéressent au premier chef.

En plus des écrits d'apprentissage, les travaux contrastifs se tournent depuis quelques années vers d'autres genres et notamment vers les écrits professionnels (anglais ou français sur objectifs spécifiques) comme en témoigne le recueil *Parcours linguistiques de discours spécialisés* où par exemple, E. Suomela-Salmi et Y. Gambier comparent le mot du PDG¹¹⁸ dans les rapports d'activité d'une entreprise française et d'une entreprise finlandaise (1994). On peut signaler aussi les travaux de K. Fløttum (2003b et 2003c) sur les articles de revues scientifiques et ceux de C. Morgan (2005) sur les manuels d'histoire.

5. Quelle(s) méthode(s) ?

M.-P. Péry-Woodley (1993) déplore l'absence d'outils spécifiques permettant d'analyser l'organisation textuelle. De même, dans son ouvrage de 1996 où elle passe en revue les différents travaux de rhétorique contrastive réalisés depuis 1966, U. Connor reconnaît qu'il n'existe pas de méthodologie unifiée, mais elle montre aussi, comme on va le voir, que les méthodes utilisées ont évolué selon les avancées de la linguistique textuelle et d'autres disciplines.

Nous allons évoquer ici trois points méthodologiques d'importance : tout d'abord, si la rhétorique contrastive consiste à comparer l'organisation rhétorique de textes écrits par deux groupes de sujets, elle doit tout d'abord préciser comment délimiter les deux groupes en question. Deuxièmement, elle doit également décider quels éléments comparer dans les textes à analyser. Enfin, se pose le délicat problème de l'interprétation des résultats.

5.1. La notion de communauté discursive

Pour pouvoir comparer, comme se propose de le faire la rhétorique contrastive, les pratiques discursives de plus de deux individus, il faut présupposer qu'il existe des groupes de personnes partageant les mêmes pratiques, autrement dit des *communautés discursives* : cette

¹¹⁸ Il s'agit d'un texte placé au début du rapport d'activité de l'entreprise et qui s'adresse aux actionnaires ; rédigé par le PDG, ce texte dresse, généralement, le bilan de l'année écoulée et présente les perspectives de développement.

notion (*discourse community*) développée par J. Swales (1990) n'est rien d'autre que le transfert, dans le domaine de la production écrite, du concept de *communauté de communication* (*speech community*) défini par D. H. Hymes en ethnographie de la communication :

Je définirai provisoirement une communauté de communication comme une communauté possédant en commun des règles régissant le déroulement et l'interprétation de la parole, et des règles régissant l'interprétation d'au moins une variété linguistique. Ce sont là deux conditions nécessaires (1967, trad. 1980, p. 133).

Cependant, U. Connor fait remarquer que J. Swales introduit une distinction entre les deux notions en affirmant que la variation sociolinguistique est acquise tandis que la variation socio-rhétorique fait l'objet d'un apprentissage (1996, p. 77). C'est pourquoi, certains chercheurs se sont intéressés de près à cet apprentissage en se demandant comment les individus apprennent les conventions propres à une communauté discursive : par exemple, J. Swales (1990) a été l'un des premiers à étudier comment des étudiants étrangers de 3^{ème} cycle s'initient aux règles de la thèse aux Etats-Unis. Il convient de noter que la plupart des recherches dans ce sens concernent les étudiants non allophones qui, eux aussi, doivent s'approprier non seulement les conventions d'écriture propres au discours universitaire mais encore une certaine "vision du monde" propre à leur discipline :

[...] novices in discourse communities need to learn both conventions of language and writing as well as the accepted world view of the disciplinary values and practices¹¹⁹ (Connor 1996, p.77).

La notion de *communauté discursive* est donc étroitement liée à celle de *genre* car ce sont les membres experts d'une communauté discursive qui s'accordent sur les caractéristiques d'un genre donné en fonction des objectifs de communication qu'ils ont en commun.

Cela étant, le découpage des différentes communautés discursives n'est pas toujours aisé à effectuer et il est loin d'être toujours géographique ou linguistique : par exemple, K. Fløttum (2003b et c) qui observe comment des auteurs anglais, français et norvégiens se manifestent dans leurs articles scientifiques, montre que les variations semblent¹²⁰ plus liées à la discipline de recherche (médecine, économie ou linguistique) qu'à la nationalité ou à la

¹¹⁹ « Les novices d'une communauté discursive ont besoin d'apprendre non seulement les conventions concernant la langue et l'activité d'écriture mais aussi la vision du monde présente dans les valeurs et les pratiques de la discipline concernée. »

¹²⁰ Il s'agit d'un résultat provisoire à partir de l'analyse de 180 articles ; les résultats définitifs porteront sur 500 articles.

langue maternelle du chercheur, même si ces deux derniers facteurs jouent également un rôle non négligeable ; les communautés discursives du monde universitaire seraient donc fondamentalement disciplinaires. J.-C. Beacco (1992) remarque même des différences selon les domaines au sein d'une même discipline : en comparant la mention de l'intertexte dans des articles scientifiques en anglo-américain et en français, il constate une homogénéisation des pratiques (recours à la mention) en ce qui concerne les articles en acquisition des langues mais pas pour ceux des autres domaines de la linguistique : alors que tous les textes du premier groupe (acquisition) privilégient la mention, parmi ceux du deuxième, les articles en français se distinguent des articles en anglais en ayant surtout recours aux citations. Selon le chercheur, ce phénomène s'explique par le fait que l'influence de la recherche anglo-américaine sur la recherche française est particulièrement forte en ce qui concerne l'acquisition des langues.

Quant aux écrits scolaires, une recherche conduite par U. Connor et J. Lauer (1988) prouve que le découpage des communautés discursives n'est pas purement linguistique mais également géographique : ainsi, en comparant les *essays*¹²¹ argumentatifs rédigés par des élèves du secondaire (*highschool*) de trois pays anglophones, ils constatent que si la superstructure est assez similaire, les textes des élèves américains ont moins recours aux trois preuves rhétoriques (*logos, pathos* et *ethos*¹²²), que ceux de leurs camarades britanniques ou néo-zélandais.

Qu'en est-il des écrits d'apprentissage de notre recherche ? Comment délimiter les communautés discursives ? Tout d'abord, bien que, comme on le verra plus loin¹²³, de nombreux scripteurs partagent la même langue maternelle (surtout l'espagnol et en moindre proportion l'anglais), on a postulé que les écrits varient au moins selon les pays d'origine (ou de scolarisation). Cependant, étant donné le poids de la culture scolaire sur les écrits, il se pourrait qu'on observe aussi des variations, au sein d'un même pays, en fonction d'autres facteurs : notamment l'âge du scripteur (les programmes scolaires et donc les pratiques d'écriture pouvant évoluer dans le temps) et l'école ou la région dans laquelle il a été scolarisé, dans les pays où, contrairement à la France, le système éducatif n'est pas centralisé (par exemple, les Etats-Unis ou l'Allemagne). De plus, nos scripteurs ayant pour la plupart fait des études supérieures, ils se sont familiarisés aussi avec certains écrits universitaires et scientifiques qui, comme on vient de le voir, dépendent fortement de la discipline étudiée. Il

¹²¹ L'*essay* anglosaxon ne correspondant pas à l'essai dans son acception française, on garde ici la graphie anglaise.

¹²² Voir *infra* 1.3.

¹²³ Les scripteurs nous ayant fourni leurs copies sont présentés au début de la deuxième partie.

faudra donc prendre en compte tous ces facteurs lorsque nous analyserons les représentations et les pratiques de nos informateurs.

5.2. Quels critères de comparaison ?

Comme les rhétoriciens contrastifs ne disposent pas de méthodologie unifiée, nous allons passer en revue les principaux critères de comparaison adoptés dans leurs différents travaux pour les discuter et voir si certains pourraient convenir à l'analyse du corpus.

5.2.1. La linéarité

Dans ses premiers travaux, R. B. Kaplan observe avant tout si les séquences rédigées par les étudiants étrangers sont linéaires ou non, c'est-à-dire si l'on parvient directement à la conclusion, sans digression. Pourquoi s'attacher en particulier à ce trait ? Parce qu'il constitue une caractéristique fondamentale du paragraphe expositif (*expository*) en anglais : comme l'explique l'auteur (1966), tout paragraphe en anglais contient une idée centrale (*topic*) qui doit être énoncée dès le début, puis illustrée par des exemples et démontrée à la fin ; les autres idées du texte sont donc nécessairement reliées à cette idée centrale, sinon elles n'auraient pas lieu d'être.

Dans cette optique, la rhétorique contrastive va consister principalement à observer deux éléments : l'introduction de l'idée centrale et la pertinence du discours. Pour analyser l'introduction de l'idée centrale, le chercheur regarde si cette idée est introduite ou non, explicitement ou non et à quel moment du texte.

L'ensemble du discours est dit « pertinent » (*relevant*) si toutes les idées y figurant sont en rapport avec le thème central et contribuent à le développer et/ou à le démontrer ; une digression est donc un énoncé non pertinent. La pertinence¹²⁴ contribue à l'unité thématique du texte.

Dans la lignée de R. B. Kaplan, plusieurs auteurs ont comparé la linéarité des textes : notamment J. Hinds (1980) et M. Clyne (1987). Ce dernier insiste sur le caractère primordial de la pertinence pour écrire un *essay* en anglais :

¹²⁴ Cette notion essentielle dans la littérature de recherche anglo-saxonne l'est sans doute moins dans le domaine francophone ; peut-être est-ce pour cette raison que l'expression anglaise *to stay on one topic* n'a d'équivalent qu'à la forme négative en français : *ne pas s'écarter du sujet*.

Relevance is advocated as the primary virtue to be striven for in the construction of an essay¹²⁵ (op. cit. p. 212).

C'est pourquoi, lorsqu'il examine des articles scientifiques (de linguistique et sociologie) rédigés par des chercheurs germanophones en les comparant à ceux de collègues anglophones, il constate que les premiers comprennent tant de digressions que l'on peut en conclure à une institutionnalisation de l'*Exkurs* (*digression* en allemand) dans cette sorte d'écrit.

Néanmoins, le choix de la linéarité comme critère pour comparer les réalisations d'un même genre dans deux communautés est discutable dans la mesure où il s'agit d'une caractéristique des pratiques discursives propre à une communauté, celle des scripteurs d'un *essay* expositif aux Etats-Unis : si R. B. Kaplan qui analysait des écrits rédigés en anglais par des étudiants étrangers inscrits dans une université américaine avait raison de s'étonner de l'absence de linéarité dans ces textes¹²⁶, le même genre d'observation est beaucoup plus problématique lorsque le corpus est constitué de textes rédigés en d'autres langues que l'anglais et donc régis par d'autres conventions rhétoriques car cela peut conduire à des conclusions ethnocentriques¹²⁷ du type : les articles scientifiques rédigés par des germanophones manquent de linéarité.

De plus, d'après M.-P. Péry-Woodley, le critère de linéarité reste très flou et il faudrait donc déterminer quels « signaux textuels »¹²⁸ influencent les jugements des lecteurs quant à la pertinence des textes (1993, p. 55). Or, la réponse à cette question capitale est loin d'être aisée. Par exemple, les travaux de T. Givón (1983) sur la continuité thématique conduisent certes à une étude quantitative¹²⁹ mais ne permettent pas de mesurer vraiment le degré de linéarité d'un texte.

Enfin, les travaux de R. B. Kaplan se limitaient à l'analyse du paragraphe ; il est donc logique que ses successeurs qui ont travaillé sur des textes entiers aient eu recours à d'autres critères de comparaison et notamment la *dispositio* ou macrostructure du texte.

¹²⁵ « La pertinence est considérée comme la première qualité à laquelle il faut tendre pour construire un *essay*. »

¹²⁶ U. Connor est d'avis également que le modèle de Kaplan est utile pour évaluer des productions écrites en langue étrangère (1996, p. 9), mais je préciserai pour ma part : en anglais langue étrangère, car si la linéarité semble bien une particularité des écrits dans cette langue, il n'est pas évident qu'elle le soit dans toutes.

¹²⁷ En effet, l'ethnocentrisme « consiste à jauger les comportements d'autrui à l'aune de ses propres normes communicatives » (Kerbrat-Orecchioni 2000, p. 90).

¹²⁸ Expression qu'elle reprend à N. E. Enkvist.

¹²⁹ T. Givón prend en compte trois éléments : l'écart entre deux occurrences du même thème (*topic*) mesuré en nombre de phrases (*clauses*) à gauche ; la possible interférence d'un nom pour l'identification du thème ; le nombre de phrases dans lesquelles le thème persiste (à droite).

5.2.2. La *dispositio* et les marquages textuels

On a vu que chez Aristote, la *dispositio* désigne le plan du discours (cf. 1.2.) : les différentes parties (ou mouvements) qui le constituent ainsi que l'ordre dans lequel elles apparaissent. Ainsi, E. Suomela-Salmi et Y. Gambier qui comparent le mot du PDG dans les rapports d'activité d'entreprises finlandaises et françaises constatent que la macro-structure constitue la seule différence marquée entre les deux corpus.

Dans les écrits très codifiés, chaque partie peut elle-même obéir à une certaine *dispositio* : en analysant l'introduction d'articles scientifiques¹³⁰ rédigés en anglais, J. Swales (1990) a dégagé un plan en quatre puis, quelques années plus tard, en trois mouvements ; le deuxième modèle dénommé CARS¹³¹ souligne que l'introduction a pour but principal d'expliquer l'objectif de la recherche et de justifier sa publication :

- établir un territoire ;
- établir une niche (au sens de : se ménager une place dans le champ) ;
- occuper cette niche.

Par la suite, des études contrastives ont utilisé l'un ou l'autre de ces modèles pour savoir s'ils sont ou non universels : il semblerait que les introductions d'articles rédigés dans d'autres langues que l'anglais ne comprennent pas toujours toutes les parties du modèle (voir par exemple Najjar 1990 qui analyse des articles d'agronomie rédigés en arabe).

A. Duzak (1997) examine également l'introduction d'articles scientifiques et remarque que, contrairement aux chercheurs anglais, les Polonais livrent peu d'indications sur les grandes lignes de leur développement. Quant à la correspondance commerciale, U. Connor (1988) après avoir comparé des lettres rédigées par des Japonais et des Américains, note que la première partie des lettres en japonais comprend en plus de la formule d'appel et de salutations personnelles, un passage lié à la saison (*seasonal greating*).

En plus de l'ordre et du contenu des différentes parties, la rhétorique contrastive s'intéresse aussi parfois à leur longueur et à la répartition en paragraphes : Ainsi, parmi les trois variables¹³² prises en compte par F. Trujillo Sáez (2003) pour comparer des écrits d'apprentissage rédigés par des étudiants espagnols et américains dans leurs langues maternelles respectives, figure la longueur des textes qu'il évalue en comptant le nombre de mots, de paragraphes et d'unités phrastiques (*t-units*). M. Clyne (1987) observe également s'il existe des écarts de longueur importants entre les différentes parties du texte.

¹³⁰ De sciences dites "dures", de sciences sociales et de sciences de la vie ou de la santé.

¹³¹ « Create a Research Space » : créer un espace de recherche.

¹³² Les deux autres variables sont l'utilisation de marqueurs discursifs et de modèles textuels.

En plus de compter les paragraphes pour analyser ce qu'elle appelle « la surface textuelle » d'actes de congrès allemands et français, S. Sachtleber (1992) examine tous les marquages textuels : les titres et numérotations qui fournissent des indications précieuses sur l'organisation du texte, mais aussi d'autres marquages qui guident le lecteur et qui sont sans doute particulièrement présents dans les textes scientifiques : marquages typographiques (guillemets, italiques, caractères gras, soulignements), citations, exemples, parenthèses et notes infra-paginales ou en fin d'article. D'ailleurs, le mode de citation et l'abondance (ou l'absence) de notes constituent des éléments de comparaison privilégiés pour les chercheurs travaillant sur les écrits scientifiques.

En ce qui concerne notre corpus constitué d'écrits d'apprentissage, il sera sans doute intéressant d'examiner si leur *dispositio* subit ou non des changements au long du semestre, c'est-à-dire à mesure que les scripteurs se familiarisent avec la manière d'écrire en France.

5.2.3. Les enchaînements : de la phrase au texte

En plus de la linéarité, R. B. Kaplan (1966) s'est intéressé au niveau phrastique, à l'enchaînement des propositions : en effet, il a remarqué que les textes rédigés en anglais par des locuteurs de langues sémitiques (arabe et hébreu) contiennent beaucoup plus de coordinations que de subordinations alors que chez un anglophone, le rapport serait sans doute inversé.

De même, selon U. Connor (1996), les travaux comparant des textes écrits par des hispanophones et des anglophones mettent en lumière que les premiers se caractérisent par des phrases plus longues et un plus grand nombre de structures coordonnées.

Au niveau du texte, la linguistique textuelle contrastive¹³³ s'attache à comparer les procédés cohésifs dans différentes communautés discursives : aux travaux déjà évoqués plus haut (cf. ch. 1, 2.4.), on peut ajouter ceux de F. Cornish qui analyse le fonctionnement de

¹³³ Parmi les différentes approches contrastives, il n'a été question jusqu'ici que de rhétorique contrastive. Il convient pourtant de signaler que, à côté de celle-ci, on distingue en général deux autres domaines : la pragmatique contrastive qui compare comment on réalise les actes de parole dans les différentes langues (notamment les travaux de A. Wierzbicka) et la linguistique textuelle contrastive qui élabore des modèles de construction textuelle. Cependant, il n'est pas toujours facile d'opérer ces distinctions : selon P. von Münchow, la linguistique textuelle contrastive « a tendance à englober les autres courants contrastifs » (2004, p. 46). Cette difficulté de classement se ressent également dans le numéro 105 de la revue *Langages* (1992) qui, bien que considéré par J.-C. Beacco qui l'a dirigé, comme un « avatar » de l'analyse de discours, comprend également des articles relevant plutôt de la linguistique textuelle.

Ce qui relie ces différentes approches et qui représente leur grand intérêt pour notre recherche, c'est le mouvement d'élargissement qu'elles représentent par rapport à la linguistique contrastive traditionnelle : en effet, « l'unité d'étude est passée de l'élément syntaxique ou lexical à l'acte de langage, voire au paragraphe ou au texte » (von Münchow op. cit. p. 49).

l'anaphore en français et en anglais (1986) ; d'autres chercheurs examinent l'utilisation des connecteurs (Jisa 1989, Hinds 1987 cités dans Kerbrat-Orecchioni 1994, Donahue 2000).

5.2.4. Le métadiscours

Pour comparer des *essays* persuasifs rédigés par des étudiants américains et finlandais dans leurs langues maternelles respectives, R. Markkanen, M. Steffensen et A. Crismore (1993) analysent le métadiscours, c'est-à-dire, selon la définition de W. J. Vande Kopple (1985), le matériel linguistique qui a pour fonction, non pas d'apporter une information, mais de permettre au scripteur soit d'organiser son énoncé et d'aider à l'interpréter (métadiscours textuel), soit d'exprimer des opinions et des sentiments personnels sur le contenu de l'énoncé et de s'adresser au lecteur (métadiscours interpersonnel)¹³⁴.

Parmi les indicateurs de métadiscours textuel, W. J. Vande Kopple distingue :

- des connecteurs textuels (*text connectives*) qui aident le lecteur à suivre l'organisation du texte (*d'abord, puis, en second lieu...*¹³⁵) ou à identifier les liens logiques ou temporels existant entre les idées (*cependant, bien que, en conséquence, en même temps...*) ; également des phrases du type : *Comme on l'a souligné au premier chapitre..., comme on le verra plus loin...*
- des marqueurs qui attirent l'attention du lecteur sur un segment de texte (*topicalizers*) : *par exemple, en ce qui concerne, notamment...*
- des expressions qui aident à interpréter le sens des mots et des phrases (*code glosses*) : *x veut dire y...*

On retrouve naturellement dans cette liste certains marqueurs de cohésion¹³⁶ (cf. *supra* ch. 1, 2.3.), ce qui montre le caractère multifonctionnel de ces différents marqueurs. D'ailleurs, Vande Kopple ne cache pas que le classement des marqueurs métadiscursifs n'est pas toujours aisé car certains de ces marqueurs peuvent entrer dans différentes catégories ; ainsi, le syntagme prépositionnel *en conclusion* peut aussi bien être classé parmi les connecteurs textuels que parmi les marqueurs illocutoires (cf. plus bas) : seule une analyse détaillée du texte où il est employé permettra de décider si l'une de ces deux fonctions prévaut sur l'autre ou non.

¹³⁴ Cette recherche des traces du locuteur dans son énoncé est ce que C. Kerbrat-Orecchioni appelle la linguistique de l'énonciation « restreinte » (cf. *supra* ch. 1, 3.1.).

¹³⁵ Equivalents en français des exemples donnés par l'auteur en anglais.

¹³⁶ Notamment les organisateurs (*d'abord...*) et ce que M. Charolles appelle « les expressions introductrices des cadres de discours ».

Analyser les indicateurs de métadiscours textuel permet de mesurer l'aide fournie par le scripteur à son lecteur dans le processus d'interprétation : c'est pourquoi, M. Clyne (1987) en constatant que les chercheurs germanophones utilisent moins d'organisateur que leurs homologues anglophones dans des articles scientifiques, en conclut¹³⁷ que la responsabilité pour comprendre un texte en allemand incombe en premier lieu au lecteur alors que, dans les communautés discursives anglophones, c'est le scripteur qui doit faire l'effort de rendre son texte intelligible.

Quant aux indicateurs de métadiscours interpersonnel, ils comprennent :

- des marqueurs de validité (*validity markers*) qui évaluent la vérité du contenu et montrent le degré d'engagement de l'auteur dans cette évaluation : les modalisateurs (*pourrait, peut-être...*), les indicateurs d'emphase (*clairement, il est évident que...*), d'attribution (*d'après X...*) ;
- des marqueurs d'attitude (*attitude markers*) qui révèlent les sentiments du scripteur vis à vis du contenu énoncé (*il est surprenant, il est heureux que...*) ;
- des commentaires adressés directement au lecteur (cher lecteur, vous préférerez peut-être lire en premier la dernière partie...) ;
- des marqueurs illocutoires (*illocution markers*) qui rendent explicites les actes illocutoires effectués par le scripteur : *on peut faire l'hypothèse que, en résumé, je promets de...* ;
- des locutions ou phrases indiquant au lecteur l'auteur d'un énoncé (*narrators*) : *Madame Wilson a déclaré que..., selon Jacques...*

L'observation des indicateurs de métadiscours interpersonnel révèle donc si l'auteur se rend ou non présent dans son discours ; pour ce faire, de nombreux travaux analysent l'emploi et la valeur des déictiques de personnes *je* et *nous* et du pronom *on* : Donahue 2000, Suomela-Salmi et Gambier 1994, Fløttum 2003c, 2004.

L'étude du métadiscours semble tout à fait pertinente pour comparer les écrits scolaires, universitaires et scientifiques étant donné que ces écrits se caractérisent par rapport à d'autres écrits moins formels, par un plus grand degré d'élaboration et donc par une plus grande complexité.

De plus, ce type d'analyse qui prend en compte les modalités d'énonciation (qui parle à qui ?) fait progresser l'approche contrastive qui s'est vu reprocher, dans ses débuts du moins,

¹³⁷ Il analyse aussi d'autres paramètres, notamment la linéarité.

de ne pas tenir compte du public visé, de l'interaction entre scripteur et lecteur ou de la situation d'écriture (Péry-Woodley 1993).

5.2.5. La persuasion

Comme on l'a vu (cf. *supra* 2.), le premier modèle de rhétorique contrastive de R. B. Kaplan ne prenait pratiquement pas en compte la dimension persuasive de la rhétorique : parmi les trois preuves distinguées à l'origine par Aristote (cf. *supra* 1.3.), R. B. Kaplan se concentrait sur le *logos* (valeur démonstrative du discours) et délaissait donc les deux autres preuves plus subjectives : l'*ethos* ou mœurs de l'orateur et le *pathos* de l'auditoire. Selon U. Connor et J. Lauer (1988), cette conception restreinte de la rhétorique était très répandue dans les années 60 aux Etats-Unis et remonte au XVIII^{ème} siècle, époque où l'argumentation a remplacé la persuasion dans l'enseignement de la production écrite¹³⁸. Ce n'est qu'à partir de la classification du rhétoricien J. L. Kinneavy datant de 1971 et incluant la persuasion, que celle-ci a peu à peu réapparu dans les programmes d'enseignement.

U. Connor (1996) souligne également l'influence bénéfique de la "nouvelle rhétorique" sur la pédagogie de l'écrit en L1, notamment les travaux de S. Toulmin ainsi que ceux de C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca qui ont d'ailleurs été publiés la même année, en 1958 (1^{ère} édition des deux ouvrages).

Cette redécouverte de la dimension persuasive de la rhétorique n'a pas été sans effet sur la rhétorique contrastive : d'une part, si au début, les rhétoriciens contrastifs s'intéressaient surtout aux *essays* expositifs (suivant en cela l'exemple de R. B. Kaplan), ils ont par la suite diversifié leur objet d'analyse en comparant d'autres écrits et notamment des écrits persuasifs ; d'autre part, U. Connor et J. Lauer (1988) ont élaboré une échelle d'évaluation permettant de comparer l'utilisation des trois preuves aristotéliennes (*logos, ethos et pathos*) dans les écrits de différentes communautés discursives.

Ce petit¹³⁹ tour d'horizon des critères de comparaison utilisés dans les travaux de rhétorique contrastive nous permet de voir combien ce domaine de recherche a évolué depuis sa fondation, il y a 40 ans : l'analyse s'est élargie du paragraphe au texte entier et a intégré également les conditions de production du discours, incluant ainsi peu à peu certains apports de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours.

¹³⁸ On a vu que la rhétorique a connu un processus de réduction similaire en Europe (cf. *supra* 1.2.).

¹³⁹ Qui ne prétend bien sûr nullement à l'exhaustivité.

Il convient d'ajouter que, pour chaque comparaison, les rhétoriciens contrastifs s'efforcent de prendre en compte plusieurs paramètres. En ce qui concerne les écrits scolaires, U. Connor (1996) mentionne une étude très intéressante pour notre recherche et qui a mis en lumière plusieurs continuums selon lesquels les écrits diffèrent d'un pays à l'autre.

5.2.6. Continuums de différenciation pour les écrits scolaires

Entre 1981 et 1986, une étude sur la composition écrite a été menée par l'association internationale IEA¹⁴⁰ dans quatorze pays différents issus des cinq continents : Allemagne, Angleterre, Finlande, Hollande, Hongrie, Italie, Pays de Galles, Suède, Nigeria, Indonésie, Thaïlande, Chili, Etats-Unis et Nouvelle-Zélande¹⁴¹. Pour ce faire, on a demandé à des milliers d'élèves âgés de 12, 16 et 18 ans de rédiger des compositions descriptives, persuasives ou réflexives dans leurs langues maternelles respectives. Or, les chercheurs ont remarqué que ces compositions diffèrent d'un pays à l'autre selon les continuums suivants :

- personnel/impersonnel : fréquence des références aux pensées et sentiments du scripteur ;
- orné/sobre : utilisation des métaphores et autres figures de style ;
- abstrait/concret : niveau général d'abstraction du texte et nombre d'informations spécifiques et de références détaillées ;
- simple/multiple : selon que le texte se focalise sur un seul aspect du sujet ou essaie au contraire d'en traiter un grand nombre ;
- propositionnel/appositionnel : types de liens qui font la cohésion du texte. La composition appositionnelle utilise peu de connecteurs à part *et* ou *mais* et omet souvent les liens cohésifs autres que la répétition et la substitution. Dans la composition propositionnelle, au contraire, il existe un ordre clair qui suit l'un des types de développement standard (comme par exemple, comparaison-contraste).

En ce qui concerne les textes narratifs, les différences constatées concernent l'importance accordée respectivement à la description du décor et des personnages, à l'action ou au dialogue.

Enfin, les lettres et autres écrits dont le lectorat est clairement identifié sont soit plus focalisés sur le message (*message-focussed*), soit plus focalisés sur le destinataire (*reader-focussed*).

¹⁴⁰ International Association for the Evaluation of Education Achievement (Association internationale pour l'évaluation de la réussite scolaire).

¹⁴¹ Malheureusement, cette liste ne comprend aucun pays francophone...

Même s'il peut bien sûr exister d'autres paramètres de différenciation, ces données sont importantes pour notre recherche car elles nous indiquent certaines des dimensions qui définissent les modèles¹⁴² de composition écrite dans différentes cultures (Purves et Purves 1986).

5.3. Comment interpréter les résultats ?

S'interrogeant sur la méthodologie à suivre pour mener une recherche interculturelle, C. Béal (2000) souligne deux difficultés : le danger de l'ethnocentrisme et celui de la généralisation. En ce qui concerne plus particulièrement l'analyse des productions écrites en L2, on pourrait ajouter un troisième risque : celui de vouloir trop simplifier l'interprétation de données qui se caractérisent par une grande complexité.

5.3.1. Complexité des écrits en L2

Citant les travaux de B. D. Harder (1984), M.-P. Péry-Woodley insiste avec raison sur la complexité des textes rédigés en L2. Si le chercheur en rhétorique contrastive décide de les analyser, il ne doit en effet pas attendre que ces textes reproduisent seulement l'organisation rhétorique de la L1 du scripteur, « mais plutôt qu'ils incorporent un mélange des logiques et des rhétoriques des cultures de L1 et L2, telles que le scripteur les connaît » (1993, p. 51).

Pour tenter de pallier cette difficulté dans ce travail de recherche qui examine justement des textes rédigés en français langue étrangère, on verra (cf. *infra* parties III et IV) que l'on a procédé à une analyse longitudinale des copies rédigées lors d'un cours d'expression écrite, en postulant que les scripteurs devaient sans doute s'efforcer, d'une copie à l'autre, de se rapprocher de plus en plus de la culture rhétorique de la L2.

5.3.2. Le risque d'ethnocentrisme

On a vu que les premiers travaux de R. B. Kaplan ont été accusés d'ethnocentrisme par de nombreux chercheurs (cf. *supra* 2.3.) : comment éviter ce travers ? U. Connor (1996) préconise un travail de collaboration avec un ou des collègues provenant d'autres sphères culturelles : l'enquête menée par l'IEA dont il a été question plus haut constitue un bon exemple de coopération internationale qui devrait réduire les risques d'ethnocentrisme.

¹⁴² *Modèle* est pris ici au sens de : ensemble de caractéristiques. On reviendra dans la cinquième partie sur cette notion intéressante du point de vue didactique.

5.3.3. Peut-on généraliser ?

U. Connor ne cache pas que l'un des problèmes de la rhétorique contrastive réside dans le fait qu'elle fait souvent porter sa comparaison sur un petit nombre de textes et qu'il est donc difficile de généraliser à partir de ces données. Il s'ensuit que certains travaux peuvent déboucher sur des résultats contradictoires.

De plus, comme le fait remarquer P. von Münchow (2001), l'analyse de l'organisation textuelle ne fournit pas de données suffisantes au chercheur pour lui permettre d'extrapoler sur les caractéristiques d'une communauté donnée. Or, certains auteurs tombent parfois dans la tentation de le faire : par exemple, après avoir comparé des articles scientifiques rédigés par des anglophones et par des germanophones et remarqué que ces derniers ont plus recours aux digressions que leurs collègues, M. Clyne (1987) en conclut qu'il existerait bien des « styles intellectuels » différents comme l'avait affirmé J. Galtung (1979, 1985) : le style intellectuel « teutonique » (*teutonisch* dans la citation de J. Galtung en allemand) serait plus orienté vers le monologue, alors que le style (anglo)saxon (*sachsenisch*) encouragerait le dialogue...

Le chercheur en rhétorique contrastive doit donc rester très prudent dans l'interprétation des résultats.

P. von Münchow ajoute que l'on doit aussi se garder de généraliser les caractéristiques d'un genre à tous les genres d'écrits réalisés par la même communauté :

La représentativité du corpus est toujours problématique dans la comparaison discursive et il faut toujours considérer la portée des résultats comme se limitant au genre étudié (von Münchow et Rakotonoelina 2006, p. 112).

Toutes ces difficultés n'invalident pas bien sûr les travaux de rhétorique contrastive mais attirent l'attention sur les précautions à prendre pour les réaliser ou, comme c'est le cas dans le cadre de cette recherche, pour en utiliser les résultats.

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

Née au 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 cette discipline, U. Connor qui a travaillé avec R. B. Kaplan, ne consacre aucun paragraphe au

français alors qu'elle le fait pour huit langues différentes (arabe, chinois, coréen, japonais, allemand, espagnol, finnois et tchèque), c'est tout simplement parce que peu de travaux ont été réalisés sur cette langue¹⁴³, comme s'en étonnent d'ailleurs K. R. Breivega, T. Dahl et K. Fløttum, à propos des articles scientifiques :

French is [...] a "major" language which boasts a considerable scientific production. Despite this fact, French material, just like Norwegian, has only been modestly studied in a contrastive perspective¹⁴⁴ (2002, p. 219).

En ce qui concerne les écrits d'apprentissage en français langue étrangère, on observe le même manque de travaux (Takagaki 2006) : on a vu que si l'importante étude organisée par l'IEA sur la composition scolaire a bien eu lieu dans plusieurs pays européens (Allemagne, Angleterre, Finlande, Hollande, Hongrie, Italie, Pays de Galles et Suède), elle n'a malheureusement été menée dans aucun pays francophone. Néanmoins, on a pu relever dans quelques travaux, des différences entre les modèles rhétoriques utilisés en France et dans d'autres pays¹⁴⁵ d'où proviennent certains de nos informateurs¹⁴⁶ et on va présenter maintenant les travaux qui comparent non seulement les écrits d'apprentissage, mais aussi d'autres écrits liés à l'enseignement ou à la recherche (manuels scolaires, actes de congrès et articles scientifiques) car, comme on va le voir, leurs résultats se rapprochent souvent de ceux concernant les écrits scolaires. Nous allons procéder chronologiquement en commençant par les écrits de l'enseignement secondaire et supérieur avant de passer aux écrits propres au travail scientifique.

¹⁴³ Selon I. 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.

¹⁴⁴ « Le français est une langue "majeure" qui peut se vanter de posséder une production scientifique considérable. Néanmoins, les articles en français, comme ceux écrits en norvégien, ont été peu analysés dans une perspective contrastive. »

¹⁴⁵ Contrairement aux travaux de rhétorique contrastive qui le plus souvent, prennent comme point de comparaison la langue utilisée pour rédiger un texte (en comparant par exemple, les écrits scolaires en français et en anglais), je prends ici le parti de comparer les traditions rhétoriques de différentes aires géographiques, en faisant l'hypothèse que ces pratiques ne dépendent pas uniquement de la langue mais aussi d'autres facteurs et notamment de la culture éducative.

¹⁴⁶ Pour plus de détails sur les scripteurs-informateurs et notamment leur nationalité, on peut se reporter au début de la deuxième partie.

6.1. Ecrits de l'enseignement secondaire et supérieur

6.1.1. France / Italie

Afin de mettre en regard les exercices d'écriture pratiqués au collège en France (rédaction, résumé de texte, contraction de texte et suite de texte) et ceux réalisés à la *scuola media* italienne (*tema*, *riassunto*, *questionario*), S. Léoni analyse les programmes et instructions officielles des deux pays et constate combien ces exercices divergent aussi bien pour *l'inventio*, que pour la *dispositio* et *l'elocutio*¹⁴⁷, donc à toutes les étapes de l'élaboration textuelle : en ce qui concerne la recherche des idées, alors qu'en France, « on invente de préférence à partir d'un texte littéraire [...] et après avoir longuement exercé sa rationalité », en Italie, en revanche, on insiste sur la créativité et même si une grande importance est accordée à la lecture, « c'est par contact avec le réel et en puisant dans ses ressources propres – expérience, réflexion, sensibilité » – que l'élève trouve des idées (1993, p. 145). Les objectifs des exercices d'écriture sont donc parfaitement opposés : en Italie, ils ont pour but de permettre à l'enfant d'exprimer librement ce qu'il est et de prendre conscience des autres et du monde. En France, au contraire, il s'agit d'enseigner à raisonner selon un schéma de pensée préexistant, à développer une pensée logique et surtout à dépasser ses réactions spontanées ; la part laissée à la créativité est restreinte étant donné que, comme le fait remarquer à juste titre S. Léoni, le travail de rédaction se fait souvent à partir d'un autre texte qu'il s'agit d'analyser puis de résumer (exercice de résumé de texte) ou de continuer (suite de texte) :

Entraîné à exercer son esprit d'analyse et de synthèse mais aussi à repérer l'ordre et la logique dans des textes qui ont valeur de modèles, l'élève français doit s'efforcer de se conformer, à son tour, à cet ordre « logique » du discours [...] Ainsi, de texte en texte – celui que l'élève résume ou celui qu'il produit – c'est bien un même modèle de pensée qui est transmis (op. cit. p. 147).

De plus, cette reproduction d'un certain ordre du discours ne constitue pas une spécificité des écrits du collège, puisque le résumé de texte et la continuation d'un récit figurent parmi les exercices pratiqués pendant le cours d'expression écrite auquel ont participé nos informateurs (cf. *infra* partie II, ch. 1).

Au niveau de la *dispositio* et de *l'elocutio*, le caractère très normé des écrits français s'oppose à la grande liberté laissée, sur ces deux plans, aux élèves italiens : alors que, en France, l'accent est mis sur la rigueur, la méthode et notamment l'élaboration d'un plan,

¹⁴⁷ Pour ces trois notions de la rhétorique aristotélicienne, voir *supra* 1.2.

« garde-fou destiné à contenir l'écriture dans les limites de la rationalité » et que, pour ce qui est du style, il faut faire des phrases brèves et recourir au mot précis, en Italie, en revanche, « il n'y a pas de norme en la matière » (op. cit. pp. 148-149).

Il est à noter que ce constat ne touche pas seulement des textes qui relèveraient plutôt de l'argumentation, mais aussi d'autres types comme la narration : en effet, l'exercice de la suite de texte consiste souvent à continuer un texte littéraire à dominante narrative-descriptive, comme on le verra lors de l'analyse du sous-corpus de narration.

6.1.2. France / Etats-Unis

Dans un manuscrit non publié dans lequel il étudie comment les élèves venant du système scolaire français s'adaptent à la composition telle qu'on la fait aux Etats-Unis, C. Bassetti (1990) explique que ces jeunes ont appris à rédiger selon un modèle bien différent des modèles américains : la structure tripartite thèse-antithèse-synthèse (cité dans Leki 1991). Pour sa part, C. Donahue qui compare des écrits d'apprentissage (de fin du secondaire et début du supérieur) rédigés par des Français et des Américains, insiste sur deux différences fondamentales : tandis que dans les devoirs américains, l'idée-force est en général énoncée dès le début, elle n'arrive qu'à la fin, dans les devoirs français. De plus, ces derniers sont moins personnalisés :

Les textes américains ont globalement plus tendance à travailler dans le particulier d'une expérience, alors que les textes français ont globalement plus tendance à travailler dans le domaine des assertions généralisées (2000, p. 553).

6.1.3. France / Grande-Bretagne

Comparant des manuels d'histoire français et anglais¹⁴⁸, C. Morgan (2005) constate que les manuels français privilégient une approche objective de l'histoire, en mettant notamment l'accent sur l'acquisition des connaissances, de la chronologie et des performances disciplinaires (par ex. l'analyse des sources historiques : documents, cartes, photos...). A la différence des manuels anglais qui demandent, par exemple, aux élèves de décrire leurs expériences émotionnelles, les manuels français font l'impasse sur une quelconque dimension personnelle ou affective. Sur ce point, la chercheuse britannique

¹⁴⁸ Elle compare en fait les manuels de six pays européens : France, Grande-Bretagne, Allemagne, Autriche et Italie.

rejoint donc C. Donahue qui, elle aussi, insiste sur l'absence de personnalisation des devoirs français.

De plus, tandis que les élèves français sont initiés peu à peu au lexique spécifique à la discipline, les jeunes Anglais, au contraire, se voient expliquer l'histoire avec un lexique courant facilitant la compréhension.

6.1.4. France / Pologne

Dans un article du *Français aujourd'hui* n°123, M. Wlassoff rapporte les réactions de ses étudiants polonais lorsqu'elle leur enseigne à faire une dissertation « à la française »¹⁴⁹. Elle étaye aussi ses observations par des références aux instructions officielles polonaises concernant les objectifs des pratiques de l'écrit universitaire. L'enseignante relève ainsi trois caractéristiques de la dissertation « à la française » qui la distinguent fortement des modèles rhétoriques polonais.

Tout d'abord, la dissertation apparaît beaucoup plus "didactique" dans la mesure où il faut expliciter l'orientation argumentative dès le début (problématique et annonce du plan) et ensuite guider le lecteur tout au long du devoir (transitions, exemples etc.). En Pologne, au contraire, « la maîtrise d'une écriture allusive dans les écrits scolaires est un signe d'excellence, à mille lieues de l'exigence de clarté que l'on impose aux petits Français » (1998, p. 92).

De plus, alors que la rédaction d'une dissertation est extrêmement codifiée (par exemple, chaque étape de l'introduction est prescrite d'avance), les compositions polonaises « ne présentent aucune contrainte de ce type. Certes, il faut introduire et conclure, mais les seuls mots d' « introduction » et de « conclusion » sont des consignes en soi » (op. cit. p. 93). Le respect des multiples règles de la dissertation engendrant une surcharge mentale (cf. *supra* ch. 2, 4.1.), les étudiants polonais le ressentent comme une entrave à la réflexion.

Enfin, tandis que la dissertation française exige que l'argumentateur s'efface derrière le raisonnement, en Pologne, en revanche, toutes les marques de subjectivité sont permises : non seulement le déictique *je*, mais aussi les adjectifs radicalement subjectifs et les figures de rhétorique telles que l'emphase et l'hyperbole.

¹⁴⁹ Pour recueillir les commentaires des étudiants, elle leur a fait remplir des fiches d'évaluation à la fin du cours.

6.1.5. France / Japon

Analysant des productions écrites en français par des étudiants japonais, Y. Takagaki constate, comme A. Disson (1996) qu'elle cite, que ces écrits « semblent "tourner en rond" et progresser par à-coups de façon incohérente¹⁵⁰ ; les digressions y sont nombreuses (sous forme d'impressions subjectives et personnelles) [...] (2002, p. 185).

Selon la chercheuse japonaise, cette impression d'incohérence s'explique en fait par une conception différente de la cohésion : alors qu'en français, les liens cohésifs (connecteurs et procédés anaphoriques) jouent un rôle crucial dans la construction textuelle, ils s'avèrent moins indispensables en japonais ; c'est pourquoi, la fréquence des connecteurs logiques est plus basse dans un texte japonais que dans un texte français (Takagaki 2000). Comment le scripteur japonais parvient-il donc à guider suffisamment son lecteur ?¹⁵¹ Il semblerait que ce soit notamment par l'emploi de formes référant non pas au cotexte, mais à la situation d'énonciation : ainsi, M. Nakayama (1993) observe que dans des traductions au français de romans japonais, certains déictiques disparaissent (par exemple *ima*, l'équivalent de *maintenant* en français) ou sont remplacés par des marqueurs non déictiques : *konoatari-ni-wa* (*près d'ici*) devient *aux environs*, dans la traduction française. Par conséquent, même lorsqu'il s'agit d'écrire un texte au passé, le scripteur nippon a « tendance à recourir à la situation d'énonciation, au monde extralinguistique pour s'exprimer et se faire comprendre » (Takagaki 2002, p. 193).

De plus, les Japonais utilisent un autre type de lien, le « lien par évocation » :

C'est un lien *implicite* qui permet de relier des phrases au moyen de pensées associatives. Il est beaucoup moins solide que le lien cohésif, car les pensées associatives peuvent être personnelles et dépendent largement de facteurs culturels (*ibid.*, p. 188).

On comprend la perplexité du lecteur français qui interprétera ces « pensées associatives » comme des digressions n'ayant aucun rapport avec l'argumentation.

Dans le même ordre d'idée, Y. Takagaki souligne une autre différence avec les traditions scolaires françaises :

¹⁵⁰ Il est intéressant de signaler que M. Minami et A. Mc Cabe (1991) font le même constat lorsqu'elles observent que dans leurs *essays* rédigés en anglais, les étudiants japonais juxtaposent des développements sur différents thèmes n'ayant pas toujours un rapport évident avec le thème principal.

¹⁵¹ Cette question reflète en fait une conception typiquement "française" (ou occidentale ?) de la composition textuelle ; au Japon, le scripteur n'est pas tenu de guider ainsi l'interprétation du lecteur, tout au contraire : « au lieu de relier les phrases d'une manière logique, les écrivains s'efforcent souvent de créer un « trou suggestif » entre les phrases, en espérant que les lecteurs le combleront avec leur propre imagination » (Takagaki 2006, p. 53).

[Au Japon] le titre du devoir donné par le professeur ne sert que de point de départ et on a le droit d'écrire sur des mots et des images évoqués par le titre (*ibid.*, p. 190).

Le problème est que si l'étudiant japonais suit cette stratégie pour écrire un texte en français, le lecteur français estimera qu'il n'a pas traité le sujet...

Enfin, en ce qui concerne plus spécifiquement l'argumentation, la chercheuse japonaise estime qu'il n'existe pas vraiment de modèle argumentatif qu'on puisse enseigner dans les milieux scolaires : si l'on veut à tout prix citer un modèle¹⁵², ce serait le *zuihitsu*, « un recueil de prose composé notamment d'opinions personnelles, d'impressions subjectives, d'idées fragmentaires, de réflexions philosophiques et de citations » (2000, p. 91). Or, les trois premières caractéristiques citées dans la définition s'opposent en tous points à celles de la dissertation à la française. Soulignons notamment que ce genre littéraire pratiqué au Japon depuis plus de dix siècles met l'accent sur l'expression du moi et qu'il ne comporte pratiquement aucune règle de composition.

On peut en conclure avec Y. Takagaki que « dans l'écrit japonais, la liberté d'expression prévaut sur la composition rigoureuse » (2006, p. 38).

Lorsque l'on passe en revue ces quelques travaux de rhétorique contrastive portant sur les écrits de l'enseignement secondaire et supérieur, on remarque que exceptés ceux de Léoni 1993, ils concernent avant tout les textes argumentatifs - ou éventuellement expositifs (Morgan 2005) - et tout particulièrement la dissertation (Wlassof 1998) ; aucun ne compare par exemple des récits, bien que ceux-ci fassent partie des écrits scolaires traditionnels. Comment l'expliquer ? On a vu que selon les psycholinguistes (cf. *supra* ch. 2, 4.3.), contrairement au récit qui est un type textuel maîtrisé relativement tôt par l'enfant¹⁵³, l'élaboration d'un texte argumentatif exige une plus grande maturité, ce qui expliquerait que ce type de texte ne soit enseigné qu'à partir du collège en France que, en raison de sa complexité, il prenne alors de plus en plus de place dans l'enseignement et que donc il intéresse au plus au point les chercheurs travaillant sur les écrits d'apprentissage pratiqués à partir du secondaire.

¹⁵² Contrairement à ce qui se passe en France où la dissertation semble toujours exercer un « monopole rhétorique » (Genette 1969, p. 31), les scripteurs nippons jouissent d'un plus grand choix. Par exemple, en ce qui concerne le plan de texte, ils ont recours soit à l'organisation « introduction-développement-conclusion », soit à l'enchaînement *ki-syô-ten-ke-tsu*, soit encore à une structure dite « relâchée » (Takagaki 2006 et 2007).

¹⁵³ D'ailleurs, les recherches de rhétorique contrastive portant sur le récit dont il sera question plus loin, ont été réalisées à partir de productions rédigées par des enfants (enseignement élémentaire) (cf. partie II, ch. 2, 4.4. : Söter 1988 cité dans Connor 2002, Minami et Mc Cabe 1991).

En tout état de cause, on peut résumer ainsi ces travaux de rhétorique contrastive : par rapport aux écrits d'apprentissage des cinq pays considérés (Italie, Etats-Unis, Grande-Bretagne, Pologne et Japon), les écrits français se distinguent par une moindre personnalisation et par un plus grand effacement de la subjectivité du scripteur. D'autre part, contrairement aux traditions rhétoriques de trois pays (Italie, Pologne et Japon), le plan et la codification de la structuration sont très importants en France. Enfin, certaines différences n'apparaissent qu'en confrontation avec les pratiques textuelles d'un pays spécifique : une écriture plus allusive en Pologne, des liens entre les idées moins explicites au Japon et l'énoncé de l'idée-force en début de texte, aux Etats-Unis.

Voyons à présent si l'on retrouve certaines de ces variantes dans les écrits scientifiques.

6.2. Ecrits de la recherche scientifique

6.2.1. Articles scientifiques en français et en anglais

Dans ses travaux dont il a déjà été question plus haut (voir 5.1.), K. Fløttum (2003b et c) montre que contrairement aux auteurs d'articles scientifiques de langue anglaise¹⁵⁴, les auteurs francophones utilisent très peu le déictique *je*. D'autre part, lorsqu'ils l'utilisent, ils le font très rarement pour exprimer leur opinion (ex : *je défends, je pense*), mais plutôt pour décrire le processus de la recherche (ex : *je pars de l'hypothèse*) ou pour organiser leur discours (ex : *je présenterai*). Autrement dit, alors que leurs collègues britanniques indiquent clairement leur position personnelle dans le domaine de recherche en question, les chercheurs français hésitent à se manifester directement et se retranchent très souvent derrière le pronom indéfini *on*.

Ces travaux corroborent ce que l'on avait déjà observé à propos des écrits d'apprentissage. Il est intéressant de constater que, sur ce point du moins, il existe une continuité entre les pratiques scolaires et les pratiques scientifiques.

6.2.2. Actes de congrès en français et en allemand

Après avoir comparé des actes de congrès rédigés par des chercheurs français et allemands, S. Sachtleber relève deux variantes dans la structuration textuelle : « dans les

¹⁵⁴ Ces auteurs sont originaires de différents pays anglophones, le critère de sélection étant que l'anglais soit leur langue première.

textes français, le déroulement linéaire est moins respecté que dans les textes allemands, mais ce fait est compensé par une structuration plus explicite de la surface des textes français », c'est-à-dire que le lecteur est informé d'une manière plus explicite – par des titres ou une numérotation - sur l'organisation de ces textes, ce qui en facilite grandement la compréhension (1994, p. 246). Reprenant la typologie de J. Hinds qui s'est intéressé aux différentes stratégies de réception selon les cultures (textes écrits en anglais et japonais), la chercheuse en conclut :

On peut parler d'une responsabilité du lecteur dans le discours scientifique allemand et d'une responsabilité de l'auteur dans le discours scientifique français (1992, p. 98).

Dans ses travaux contrastifs mettant en regard des textes scientifiques rédigés par des auteurs anglophones et germanophones, M. Clyne arrive d'ailleurs à la même conclusion concernant les textes allemands :

In English-speaking countries, most of the onus falls on writers to make their texts readable, whereas it is the readers who have to make the extra effort in German-speaking countries so that they can understand the texts, especially if the author is an academic¹⁵⁵ (1987, p. 238).

On a vu que ce guidage minutieux du lecteur constitue également une particularité des écrits d'apprentissage français. Certes, ceux-ci n'ont généralement pas recours à la numérotation ni au titrage, mais ils utilisent d'autres procédés qui facilitent également la compréhension du texte : le respect des règles de la *dispositio* qui rend la structuration du texte prévisible - notamment l'annonce du plan en introduction - le métadiscours textuel qui explicite l'organisation du discours et les marqueurs de cohésion qui permettent de relier les idées les unes aux autres.

¹⁵⁵ « Dans les pays anglophones, c'est aux scripteurs surtout qu'il incombe de rendre leurs textes compréhensibles, alors que, dans les pays germanophones, ce sont les lecteurs qui doivent faire un effort supplémentaire pour comprendre les textes, spécialement si l'auteur est un chercheur. »

7. Que nous dit la rhétorique contrastive sur les pratiques textuelles des autres pays du corpus ?

Pour cette recherche, on peut déplorer tout spécialement l'absence de travaux comparant les modèles rhétoriques français à ceux privilégiés par les scripteurs de plusieurs pays d'Amérique du Sud, d'une part et par les Chinois, d'autre part. En effet, ces scripteurs sont bien représentés parmi nos informateurs qui comprennent 5 ressortissants chinois et 19 venant de sept pays hispanophones d'Amérique Latine ou Centrale. Or, des recherches de rhétorique contrastive ont bien été menées sur les pratiques de ces scripteurs par rapport à celles des scripteurs anglophones.

7.1. Textes écrits en espagnol et en anglais

Dans la rétrospective à laquelle F. Trujillo Sáez (2001) se livre sur les travaux contrastifs concernant la langue espagnole, arrêtons-nous tout d'abord sur ceux comparant des textes rédigés par des Latino-américains : ainsi, d'après M. R. Montaña-Harmón (1991) et P. Lux (1991) qui ont comparé des textes écrits respectivement par des étudiants mexicains et équatoriens avec ceux rédigés par des étudiants nord-américains, les scripteurs latino-américains utilisent des phrases plus longues, moins de phrases simples et plus de phrases coordonnées.

En ce qui concerne l'espagnol d'Espagne (dont provient un de nos informateurs), C. Valero-Garcés (1996) qui confronte des textes d'économie écrits en espagnol et en anglais, conclut que dans les textes écrits par les Espagnols, contrairement aux textes en anglais, c'est en premier lieu au lecteur et non au scripteur qu'il incombe de rendre la communication efficace, en interprétant les théories et les connaissances que le scripteur lui a livrées. De plus, alors que le scripteur anglophone conclut son texte de manière explicite, l'hispanophone, en revanche, laisse au lecteur le soin de résumer le texte et d'évaluer la conclusion.

Enfin, les travaux de F. Trujillo Sáez (2003) présentent un double intérêt : d'une part, ils comparent des écrits d'apprentissage – des textes rédigés par des étudiants espagnols et nord-américains dans leurs langues maternelles respectives – et d'autre part, ils portent sur trois types de textes : argumentatif, narratif et expositif (cf. typologie d'E. Wehrlich au ch. 1, 4.1.). Analysant la répartition des marqueurs de discours dans ces différents textes, le chercheur constate qu'une différence n'est perceptible entre les textes espagnols et anglais qu'en ce qui concerne les textes argumentatifs : les Espagnols utilisent alors plus de

connecteurs (opposition, cause, conséquence, concession etc.) et de marqueurs métatextuels (pour ajouter, reformuler, rectifier, donner un exemple, résumer etc.) que leurs condisciples américains. Ces résultats montrent encore une fois que les traditions rhétoriques ne varient pas seulement en fonction de la langue employée, mais également selon le type de texte, d'où l'importance de la notion de genre en rhétorique contrastive.

En revanche, il faut souligner qu'en ce qui concerne l'organisation de ces différents textes, F. Trujillo Sáez (2003) ne relève aucune différence significative entre les textes anglais et espagnols.

7.2. Textes écrits en chinois et en anglais

On a vu que les conclusions des premiers travaux de rhétorique contrastive de R. B. Kaplan ne sont certainement pas à prendre au pied de la lettre et l'on comprend dès lors que B. A. Mohan et W. A-Y Lo (1985) se soient employés à réfuter sa manière de décrire le modèle textuel chinois – en cercles concentriques –, ce qui les amène à conclure que ce modèle ne serait pas si différent du modèle anglo-saxon.

Cependant, plusieurs autres chercheurs rejoignent R. B. Kaplan lorsqu'il affirme que le scripteur chinois procède de manière indirecte. Pour C. Matalene (1985), « indirect » signifie que l'énoncé de la thèse est retardé et que le discours inclut des digressions : elle montre en effet que dans des compositions rédigées en anglais par des étudiants chinois en Chine, les arguments sont souvent différés, incluent des passages narratifs et des énoncés qui semblent sans rapport avec le reste : dictons, références à des textes historiques ou religieux, différentes manières, selon le scripteur chinois, de rendre le discours plus vivant, mais qui apparaissent comme autant de distractions au lecteur occidental.

De plus, contrairement aux scripteurs anglo-saxons qui utilisent des marqueurs discursifs pour signaler les relations entre les phrases ou entre les différentes parties du texte, les scripteurs chinois préfèrent un style plus allusif, plus subtile qui ne requiert en rien de tels marqueurs (Xing, Wang et Spencer 2008).

G. Cai (1993) insiste, lui, sur une autre spécificité des écrits en chinois, à savoir l'effacement du locuteur : pour éviter d'exprimer librement leur opinion ou leurs sentiments personnels, les étudiants chinois ont recours à la poésie, aux références au passé et aux citations de textes anciens car ces citations sont très valorisantes pour le scripteur et sont

synonymes de politesse. Les Chinois ne révèlent donc leurs intentions que de manière indirecte par des questions rhétoriques, des analogies ou des anecdotes.

Selon, R. Scollon (1991), cette caractéristique des écrits chinois s'explique par une conception différente du moi : alors qu'en Occident, l'accent est mis, dans les écrits, sur l'expression de l'expérience individuelle, dans la culture chinoise, au contraire, l'individualisme est mal vu car c'est la relation aux autres qui prime.

Ces résultats sont d'un grand intérêt car si en effet, les pratiques textuelles chinoises s'avèrent très éloignées des traditions rhétoriques anglo-saxonnes, il se peut qu'elles ne le soient pas autant des pratiques françaises : on a vu que les modèles rhétoriques français se distinguent des autres justement par un certain effacement du locuteur et le refus de trop personnaliser son texte. De plus, contrairement aux scripteurs anglophones, les scripteurs français, comme les Chinois, n'énoncent pas leur thèse dès le début¹⁵⁶.

8. Conclusion et implications didactiques

Les travaux de rhétorique contrastive que nous venons de passer en revue montrent que les pratiques d'écriture peuvent varier grandement d'un pays à l'autre. Lorsque l'on compare les pratiques françaises à celles d'autres pays, les variations se situent sur trois niveaux : au niveau énonciatif, l'écrit peut être plus ou moins personnalisé ; au niveau rhétorique (ou niveau de la *dispositio*), il peut être plus ou moins rigidement structuré et l'énoncé de la thèse peut se situer en début ou en fin de texte et au niveau textuel, les marqueurs cohésifs peuvent être plus ou moins fréquents¹⁵⁷. Ces continuums sont particulièrement précieux car ils ont permis d'élaborer une des grilles d'analyse de notre corpus de copies (la grille d'analyse des textes argumentatifs, cf. *infra* partie IV).

Autre résultat intéressant pour cette thèse : de même que les recherches en psycholinguistique montrent que le traitement cognitif varie en fonction du type de texte (cf. *supra* ch. 2, 4.3.), des travaux réalisés en rhétorique contrastive sur des textes argumentatifs et narratifs mettent en évidence que les variations dépendent du type de texte comparé : notons que dans l'exemple dont il est question (les travaux de F. Trujillo Sáez, cf. *supra* 7.1.), c'est le

¹⁵⁶ En revanche, les écrits en chinois diffèrent des modèles français par deux autres traits : les changements fréquents de thème et l'absence de marqueurs discursifs. En conséquence, on verra, lors de l'analyse des copies, comment deux apprenantes chinoises, Yue Fang et Zhiming, s'emploient à introduire du métadiscours textuel dans leurs copies (cf. partie IV, ch. 3, 2.2.).

¹⁵⁷ On retrouve d'ailleurs là certains des continuums de différenciation repérés lors de l'étude menée par l'IEA sur les écrits scolaires pratiqués dans quatorze pays différents (cf. *supra* 5.2.6.).

texte argumentatif qui varie le plus d'un pays à l'autre. C'est pour cette raison qu'on a choisi, dans cette recherche, d'analyser deux types de textes différents. Reste à voir à présent si les variations interculturelles sont de la même importance dans les textes argumentatifs et narratifs, ou non.

Enfin, on a constaté que deux caractéristiques des écrits scolaires français – l'effacement du locuteur et le guidage explicite et précis du lecteur – perdurent dans certains écrits propres au monde de la recherche (articles scientifiques et actes de congrès). Même si, comme on l'a souligné, il faut bien se garder de généraliser d'un genre à l'autre, on peut faire l'hypothèse que certaines normes des écrits pratiqués à l'école, sans doute par ce qu'elles font l'objet, en France du moins, d'un apprentissage explicite et méthodique, continuent à exercer une certaine influence sur d'autres écrits : ainsi, selon C. Abastado (1981), cette influence s'exercerait même sur l'écriture de presse et la littérature de grande diffusion. Si c'est bien le cas, l'analyse des écrits scolaires revêt une importance primordiale pour la didactique de l'écrit.

Si, comme le dit R. B. Kaplan, la rhétorique contrastive ne constitue pas à proprement parler une méthodologie d'enseignement de l'écrit en langue étrangère, enseignants et apprenants gagneraient beaucoup à en connaître les résultats. En effet, ce champ de recherche s'emploie à démontrer que les différentes cultures peuvent avoir différentes attentes quant à l'écrit et que ces différentes attentes sont intériorisées sous forme de différents modèles de discours. Or, si l'enseignant n'attire pas l'attention des apprenants sur l'existence de ces variations, il est probable que ceux-ci reproduiront les modèles discursifs qu'ils ont déjà intériorisés sans se demander s'ils sont ou non adéquats au texte qu'ils doivent écrire en langue étrangère, d'où, souvent, des textes paraissant pour le moins étranges à un lecteur natif. Au contraire, les apprenants sensibilisés aux variations interculturelles des pratiques textuelles, savent que parmi les difficultés qu'ils rencontrent, certaines ne reflètent pas des insuffisances personnelles et qu'elles peuvent même se résoudre en apprenant comment procède une autre communauté discursive.

Cette prise de conscience doit également se faire chez l'enseignant qui, comme l'explique Y. Takagaki (2002), sans une connaissance de la rhétorique contrastive, pourrait attribuer à tort des dysfonctionnements d'ordre discursif à un manque de logique de l'apprenant ou même à un « manque d'intelligence », lorsqu'il ne s'agit que d'une différence dans les traditions rhétoriques.

Malgré les critiques dont elle a fait l'objet¹⁵⁸, la rhétorique contrastive constitue donc un champ de recherche de grand intérêt pour la didactique de l'écrit.

CHAPITRE 4 : HYPOTHÈSES ET PROTOCOLE DE RECHERCHE

1. Une recherche à visée didactique

A l'instar des chercheurs en rhétorique contrastive, on fait ici l'hypothèse que les traditions rhétoriques ne sont pas universelles et que ces différences dans l'élaboration textuelle et discursive d'un texte peuvent représenter un obstacle conséquent à l'apprentissage de l'expression écrite en langue étrangère et plus particulièrement en FLE. Cette recherche a donc pour but de nous interroger sur la manière la plus adéquate de lever cet obstacle, ce que nous ferons dans la dernière partie.

2. S'intéresser à plusieurs genres textuels

En premier lieu, il convient de nous demander quels aspects de la textualisation sont les plus susceptibles de varier d'une communauté discursive à l'autre. Ici intervient notre deuxième hypothèse : si, comme l'a montré J. P. Bronckart (cf. *supra* ch. 1, 4.6.), chaque type de discours peut être caractérisé par des marques spécifiques, on peut postuler que les variations textuelles et discursives d'une communauté à l'autre dépendront aussi du type de discours dont les textes à rédiger se rapprochent le plus. Autrement dit, il serait intéressant d'analyser des textes relevant au moins de deux genres différents.

3. Dans le cadre d'un apprentissage

D'autre part, étant donné la visée didactique¹⁵⁹ de ce travail, on a décidé d'analyser non pas des textes écrits expressément pour la recherche, mais des copies rédigées dans le cadre d'un cours d'expression écrite en FLE afin d'appréhender ce qui se passe au cours d'une véritable période d'apprentissage : conformément aux observations de la rhétorique

¹⁵⁸ Ou plutôt *grâce* aux critiques, puisque c'est toujours ainsi que la recherche avance.

¹⁵⁹ Comme le souligne Y. Reuter, la didactique accorde en effet une grande importance au contexte, car elle « tend à considérer que le produit d'une activité [ici : l'activité de rédaction] peut difficilement se comprendre, s'analyser et s'évaluer en dehors d'un contexte qui le modèle » (2004, p. 51) ; c'est pourquoi, entre situations de classe et situations dites de laboratoire, elle privilégie les premières.

contrastive, on a postulé que ces textes rédigés en L2 devaient, d'une façon ou d'une autre, contenir les traces d'une culture autre, traces susceptibles d'être repérées en effectuant une analyse longitudinale des copies, notamment en comparant la première et la dernière copie rédigée par chaque apprenant¹⁶⁰.

4. Protocole de recherche

On a donc analysé les textes rédigés par des apprenants de FLE dans le cadre de cours d'expression écrite entraînant à la rédaction de deux genres différents : la continuation de récit (ou suite de texte) (au sein d'un cours sur les techniques narratives et descriptives) et la dissertation (au sein d'un cours sur les techniques argumentatives). L'intérêt d'analyser ces deux genres réside dans le fait que, selon la typologie de Bronckart, ils se rapportent à deux types de discours qui s'opposent par leur mode d'ancrage, respectivement l'ordre du raconter (narration) et celui de l'exposer (discours théorique).

En plus de cette analyse des copies, on a procédé, à la fin du cours d'expression écrite, à une enquête auprès des apprenants afin de connaître leurs représentations sur les deux genres textuels qu'ils avaient été amenés à produire. Cette enquête avait pour objectif non seulement d'obtenir des indices sur les marques textuelles et discursives susceptibles de varier, mais aussi de confronter représentations et pratiques textuelles des apprenants.

5. Une recherche exploratoire

Parce que l'on a privilégié une approche ample du processus d'apprentissage, portant à la fois sur les représentations et les pratiques des scripteurs, d'une part, et ce, sur deux genres textuels d'autre part, on a dû renoncer à l'analyse d'un contre-corpus : les copies écrites par des Français natifs à partir des mêmes consignes que celles suivies par nos apprenants étrangers.

On l'aura compris : dans un domaine de recherche encore peu défriché en raison du manque de travaux portant sur les conventions rhétoriques en français comparées à celles privilégiées dans d'autres communautés discursives, ce travail se veut avant tout

¹⁶⁰ Comme on l'a vu (cf. *supra* ch. 3, 5.3.1.), cette analyse longitudinale devrait permettre de faire plus facilement la distinction, dans ces textes hautement complexes que sont les productions écrites en L2, entre ce qui relève de la culture (rhétorique) d'origine du scripteur et ce qui provient plutôt de la culture étrangère, ou du moins de faire des hypothèses dans ce sens.

exploratoire ; il s'agit, en observant les textes des apprenants, et à travers les propos de ceux-ci, d'essayer de comprendre ce qui se passe pendant un cours d'expression écrite en français langue étrangère. Autrement dit : nous allons observer comment des apprenants étrangers procèdent pour améliorer leurs écrits et, ainsi, entrer dans la communauté discursive des personnes maîtrisant certains écrits d'apprentissage en français.

En conclusion, il est intéressant de noter que c'est à partir du terrain de l'enseignement/apprentissage des langues qu'un chercheur a commencé à s'interroger sur la question de la variation discursive : en effet, les premières réflexions de R. B. Kaplan sur la variabilité des traditions rhétoriques sont nées de son observation de copies d'étudiants étrangers en anglais langue étrangère. Par la suite, les travaux de rhétorique contrastive se sont développés en profitant notamment des avancées réalisées aussi bien par la linguistique textuelle que l'analyse du discours dans leur compréhension de l'objet texte : après les typologies textuelles à caractère universaliste, c'est la redécouverte et l'approfondissement de la notion de genre qui a permis une réflexion théorique sur la variation discursive.

Suite à ce tour d'horizon théorique qui a permis notamment de préciser plusieurs concepts opératoires nécessaires à cette thèse, il convient à présent de suivre le protocole de recherche présenté ci-dessus. Bien que, comme on va le voir, l'enquête auprès des apprenants-scripteurs ait été effectuée en fin de semestre et donc après la rédaction des copies, l'analyse des réponses des apprenants a été faite en revanche *avant* celle de leurs textes. C'est pourquoi, on va présenter en premier lieu (partie II) les résultats de cette enquête qui nous dévoileront les représentations des scripteurs. Cet ordre de présentation n'est pas indifférent, car ces représentations (ainsi que les recherches décrites dans la première partie) nous ont permis de faire des hypothèses sur les textes rédigés par les scripteurs allophones et donc de réaliser les grilles d'analyse des copies (parties III et IV).

Partie II

**VARIABILITÉ DISCURSIVE ET REPRÉSENTATIONS DES
SCRIPTEURS :**

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Cette deuxième partie va nous permettre de découvrir les résultats d'une enquête sur la variabilité discursive menée auprès d'apprenants de FLE et donc de connaître les représentations que ces derniers se sont forgées sur les types de textes¹⁶¹ qu'ils ont produits lors de leur cours d'expression écrite en français : la narration et l'argumentation.

Mais dans un premier temps, il convient de bien connaître ces apprentis-scripteurs ainsi que le contexte institutionnel dans lequel ils ont réalisé leurs récits ou leurs dissertations puisque, comme on l'a signalé en première partie, le protocole de recherche prévoit que les textes aient été rédigés dans le cadre d'un apprentissage.

Concernant donc le cadre d'enseignement-apprentissage, on commencera par expliquer pourquoi le Cours Municipal d'Adultes de la ville de Paris a été choisi parmi les nombreuses autres structures enseignant le FLE ; puis on précisera ce qui fait l'originalité de cette institution éducative et surtout, on décrira en détail le programme du cours d'expression écrite d'où proviennent les copies du corpus.

Après avoir explicité les modalités de l'enquête, on présentera ensuite les scripteurs grâce aux données personnelles qu'ils ont bien voulu nous livrer lors de cette enquête, notamment celles qui ont une incidence sur leur culture éducative¹⁶² : leur pays d'origine et leur répertoire linguistique, où et pendant combien de temps ils ont appris le français, leur formation professionnelle et leurs études en France ou ailleurs.

CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DES INFORMATEURS-SCRIPTEURS

1. Choix du contexte institutionnel

Selon le protocole de recherche (cf. *supra* partie I, ch. 4), il s'agissait de recueillir les textes rédigés par des apprenants de niveau avancé au cours d'un apprentissage d'expression écrite en FLE. Je me suis donc adressée à une première institution universitaire offrant des cours de FLE à des étudiants étrangers jusqu'au niveau C1 du Cadre Européen Commun de Référence (désormais CECR). Une fois pris les contacts opportuns avec les responsables de ces cours, puis avec les enseignants concernés, je me suis rapidement rendu compte que je n'arriverais pas à recueillir suffisamment de textes écrits par le même scripteur, étant donné

¹⁶¹ Rappelons que, pour les raisons invoquées en I, ch. 1, 5., on a gardé le plus souvent dans cette partie la terminologie employée dans la brochure du Cours Municipal, à savoir les notions de *type de textes*, *narration* et *argumentation*.

¹⁶² Voir la définition de cette notion en I, ch. 3, 3.2.

que ces cours ne portent pas exclusivement sur la production écrite, mais aussi sur les trois autres compétences que sont la compréhension orale, l'expression orale et la compréhension écrite.

J'ai donc cherché un autre organisme d'enseignement supérieur qui proposerait des cours consacrés plus spécifiquement à la production écrite en FLE. Or, cette deuxième tentative n'a pas plus abouti que la première, car si l'un des deux enseignants d'expression écrite a très gentiment accepté de me fournir les photocopies des textes de ses étudiants¹⁶³, l'autre enseignant n'a pas montré la même bonne volonté, ce qui, à nouveau, rendait impossible la constitution d'un corpus suffisamment important.

C'est pourquoi, je me suis finalement tournée vers le Cours Municipal d'Adultes de la ville de Paris qui organise chaque année plusieurs¹⁶⁴ cours d'expression écrite. Choisir cette institution comprenait, de plus, deux autres avantages pour ma recherche : le programme¹⁶⁵ de chaque unité se focalisant sur l'élaboration d'un ou - au maximum de deux - types de textes, il était plus que probable que les copies des apprenants présenteraient une certaine homogénéité permettant de réaliser une analyse longitudinale de la mise en texte. D'autre part, en raison de l'existence de deux unités ayant des objectifs différents (soit l'élaboration d'un texte argumentatif, soit celle d'un texte narratif et descriptif), on pouvait supposer également que les textes produits au sein d'une unité ne relèveraient pas du même genre que ceux rédigés dans l'autre, ce qui permettrait de satisfaire une autre exigence du protocole de recherche : l'analyse de deux genres différents.

2. Le Cours Municipal d'Adultes de la ville de Paris

2.1. Brève histoire des cours pour adultes

Si l'idée de mettre en place des cours pour adultes était déjà en germe au XVIII^{ème} siècle, elle ne se réalise qu'un siècle plus tard, lorsque, entre 1820 et 1822, la Société pour l'Instruction élémentaire, présidée par le préfet de la Seine, le comte Chabrol de Volvic, crée les trois premiers cours d'adultes de Paris, dont l'un déjà à l'intention des femmes ; il s'agit d'une initiative semi-publique. Quelques années plus tard, sous la Monarchie de juillet, les

¹⁶³ Avec l'accord préalable de ces derniers, bien entendu.

¹⁶⁴ Par exemple, quatre cours d'un semestre, deux en journée (le mercredi de 14h à 17h) et deux en soirée (le jeudi de 18h30 à 21h30).

¹⁶⁵ Ce programme est détaillé plus loin en 3.

cours pour adultes se multiplient, profitant de la première grande loi sur l'Instruction primaire du 28 juin 1833. En effet, pour Guizot qui est alors ministre de l'Instruction Publique, non seulement chaque commune doit construire une école primaire mais elle doit aussi posséder un cours d'adultes, car c'est la condition *sine qua non* à la réalisation de la grande tâche que s'est fixé le XIX^{ème} siècle : l'alphabétisation de la population ; on enseigne donc essentiellement la lecture, l'écriture et le calcul.

La fin du siècle est marquée par le rapide développement des cours pour adultes – notamment sous l'impulsion de Victor Duruy, ministre de 1863 à 1869 – ainsi que par une orientation de ces cours vers un enseignement plus spécialisé : en 1870, est créé le premier cours de comptabilité et dans les années qui suivent, des cours commerciaux, de sténographie et même des cours techniques prévoyant des travaux d'atelier.

Pourtant, le début du XX^{ème} siècle voit le déclin continu de ces cours et il faut attendre les années 80 pour que la municipalité leur donne une nouvelle vitalité en les réorganisant progressivement, l'objectif étant désormais de « suivre l'évolution économique et sociale pour permettre une meilleure adaptation des auditeurs¹⁶⁶ au marché de l'emploi »¹⁶⁷. Cette nouvelle orientation se reflète bien sûr dans la palette des formations proposées.

2.2. Formations proposées

Actuellement, le Cours Municipal d'Adultes offre des formations dans trois grands domaines :

- Enseignement général et langues : en plus des cours d'alphabétisation et de préparation au baccalauréat et aux concours administratifs, l'enseignement général comprend également des cours de français langue étrangère (désormais F.L.E.) ;
- Comptabilité, gestion, secrétariat, bureautique et informatique ;
- Techniques industrielles, métiers de l'artisanat, arts appliqués et métiers d'art.

On observe donc d'une part, l'apparition des cours de langues étrangères (une langue offrant un « plus professionnel » non négligeable) et d'autre part, une multiplication des cours de formation professionnelle.

Néanmoins, l'alphabétisation est toujours nécessaire et ce sont justement les enseignants de cette discipline qui, devant l'afflux d'auditeurs non francophones dans leurs

¹⁶⁶ N'ayant pas le statut d'étudiants, les participants aux cours pour adultes sont appelés « auditeurs ».

¹⁶⁷ *Une école pour les adultes*, numéro spécial des Cahiers de la Direction des Affaires Scolaires, Mairie de Paris, 1990.

cours, ont demandé la création de formations qui seraient mieux appropriées à ces derniers : c'est ainsi qu'ont vu le jour les premiers cours de F.L.E. de la mairie de Paris en 1990. C'est sans doute pour cette raison que ces cours sont classés parmi les cours d'enseignement général et non parmi les cours de langues, comme on pourrait s'y attendre¹⁶⁸.

3. Le cours d'expression écrite

3.1. Genèse

La création du cours d'expression écrite est relativement récente puisqu'elle date de 1993 ; il s'agissait, au départ, d'une formation destinée à des auditeurs dont la langue première est le français (la brochure du Cours Municipal stipule, en effet, qu'un niveau de Terminale est requis.). Mais l'année suivante déjà, un groupe de travail réservé aux étudiants étrangers est créé et en 1996, la séparation est consommée : le Cours Municipal offre deux cours distincts, un cours d'expression écrite pour « francophones »¹⁶⁹ et un cours d'expression écrite, français langue étrangère. Ainsi, de même que les cours de F.L.E. ont en quelque sorte "émané" de ceux d'alphabétisation, le cours d'expression écrite F.L.E. s'est détaché de celui destiné aux francophones : une évolution qui montre que, sans doute, de plus en plus de personnes étrangères s'inscrivent au Cours Municipal.

3.2. Public visé

Le cours d'expression écrite F.L.E. s'adresse à « toute personne d'origine étrangère non francophone, ayant suivi une scolarisation dans son pays d'origine et détenant l'équivalent du baccalauréat dans son pays. Celle-ci doit posséder une solide maîtrise du maniement de la langue écrite. »¹⁷⁰ Pour s'assurer que le futur apprenant a réellement les connaissances linguistiques requises, l'inscription au cours ne devient effective qu'après l'évaluation du niveau du candidat à l'aide d'un test écrit appelé « test d'entrée »¹⁷¹. Malgré

¹⁶⁸ En fait, il est intéressant de constater que selon l'année de parution de la brochure des cours, la place du F.L.E. oscille entre l'enseignement général et les langues.

¹⁶⁹ La brochure désigne ainsi les auditeurs pour qui le français est la (ou une des) langue(s) première(s).

¹⁷⁰ Dans toute cette section sur le cours d'expression écrite, les citations entre guillemets proviennent de la brochure du Cours Municipal d'Adultes 2004-2005, pp. 40-41.

¹⁷¹ Comme on le verra, ce test d'entrée constitue un élément important pour notre recherche, car les épreuves étant similaires à celles de l'examen final, il pourra nous servir de production « spontanée » à comparer aux textes écrits par l'apprenant au cours du semestre.

cette sélection, on a constaté, en lisant les copies et en parlant avec les enseignantes¹⁷², que certains apprenants ont des lacunes importantes, mais ceci est le lot de tout cours de langue.

3.3. Changement dans les objectifs

La lecture attentive des brochures de présentation des cours à partir de 1993 est tout à fait instructive parce qu'elle montre un glissement dans les objectifs et donc dans le programme du cours¹⁷³ : si jusqu'en 1995, l'accent est mis sur les écrits du monde du travail (rédaction de lettres, notes, comptes rendus, rapports et même notices techniques), par la suite, cette orientation nettement professionnelle disparaît au profit d'une approche plus "scolaire" de l'écrit (la description étant la même pour les cours destinés aux auditeurs dits « francophones » et « non francophones »). En effet, dans la brochure de 2004-2005, par exemple, l'objectif du cours est décrit comme suit : « Apprendre ou approfondir la maîtrise des différentes techniques et stratégies d'écriture pour renforcer et épanouir son aptitude à écrire et permettre ainsi une plus grande aisance de style. Etude des différentes techniques rédactionnelles » (p. 40). Le programme du cours spécifie ce que sont ces « différentes pratiques rédactionnelles » et les répartit sur l'année : les « techniques narratives et descriptives » qui constituent l'unité 1 de formation seront étudiées et mises en pratique pendant un semestre (à raison de 3h hebdomadaires sur 15 semaines, soit 45h de cours) et « les techniques argumentatives » ou unité 2 feront l'objet du cours du deuxième semestre, ou *vice-versa*.

A la fin de chaque semestre, l'auditeur a la possibilité de valider ses acquis en passant un examen en vue d'obtenir le « certificat de capacité en expression écrite ». Ces épreuves consistent pour l'unité 1, à continuer un récit, extrait d'un roman ou d'une nouvelle et pour l'unité 2, à résumer un texte non littéraire (extrait, le plus souvent, de la presse) et à faire une dissertation, c'est-à-dire une discussion argumentée d'un point de vue tiré parfois d'une citation d'auteur.

Les écrits professionnels ont donc bel et bien disparu ; pourquoi un tel changement alors que, comme on le verra, certains informateurs déclarent s'être inscrits au cours d'expression écrite pour mieux rédiger dans leur travail professionnel (cf. *infra* 4.2.7.) ? En observant de plus près la brochure du Cours Municipal, on se rend compte en fait que certains

¹⁷² Ce sont, en effet, toutes des femmes.

¹⁷³ Si on a ici recours à la brochure, c'est parce qu'elle donne très exactement le programme des cours d'expression écrite et qu'il n'existe pas d'autre programme officiel que celui-ci.

écrits du monde du travail continuent à être enseignés, mais en dehors de l'enseignement dit « général », à savoir dans les cours de secrétariat, au sein d'un module intitulé « communication en entreprise ».

Quant au cours d'expression écrite qui fait l'objet de ce travail de recherche, ses objectifs s'apparentent clairement à ceux de la discipline "français" enseignée au collège puisque le programme des quatre classes s'articule autour d'un même pôle narration/argumentation, en privilégiant tout d'abord la narration (6^{ème} et 5^{ème}) puis l'argumentation (4^{ème} et 3^{ème})¹⁷⁴.

3.4. L'unité 1 : « Techniques narratives et descriptives »

Sans doute en guise d'introduction, le programme de l'unité 1 comprend, à la différence de l'unité 2, des « généralités » avant d'aborder les aspects plus spécifiques de la narration et de la description ; la liste des contenus à enseigner donne, au premier abord, une impression de *tutti frutti*, mais après un examen plus attentif, on se rend compte que, malgré la référence explicite aux travaux de Jakobson (1963) puisque « les fonctions de la communication » figurent parmi les premiers thèmes à traiter, l'accent est surtout mis ensuite sur un seul des paramètres du schéma de la communication, à savoir la langue, ou plutôt le « code », comme dirait le linguiste russe : en effet, il s'agit d'enseigner des points concernant le lexique (« dénotation-connotation », « registre de langue », « champs lexicaux), la syntaxe (« la phrase simple, composée, complexe »), la rhétorique mais seulement au sens restreint du terme, c'est-à-dire l'*elocutio* (« les figures de style ») et la ponctuation.

En ce qui concerne le texte, notons, au contraire, le caractère vague et laconique de la description de la brochure qui stipule uniquement : « le paragraphe, le texte » et « les différents types de textes ».

En revanche, dès qu'il s'agit d'aborder plus spécifiquement le texte narratif, la perspective s'élargit en incluant « les fonctions de la narration », « la focalisation », certaines marques de cohésion (« les temps du récit ») et en prenant en compte cette fois-ci les paramètres extralinguistiques - « les marques de l'énonciation » et « le discours et le récit » -,

¹⁷⁴ Cf. Bulletin Officiel n°1, 13 février 1997, hors série. Précisons que le programme du collège prévoit également l'étude du texte descriptif (complémentaire à celui du texte narratif) et celle du texte explicatif (qui prépare le travail sur l'argumentation). Sur la question du choix des types de texte à enseigner, voir aussi partie I, ch. 1, 4.1 et surtout la partie V.

claire référence aux travaux d'E. Benveniste (1966) qui distingue ces deux plans énonciatifs¹⁷⁵.

Il en est de même pour le texte descriptif sur lequel on ne s'attardera pas ici, car ce type de texte n'a pas été retenu pour notre recherche : au moment de délimiter le corpus d'observation, on a en effet décidé d'analyser des copies d'apprenants ne relevant que de deux types de textes différents, afin de pouvoir observer suffisamment de textes de chaque type. D'autre part, étant donné que la narration et la description apparaissent comme deux types complémentaires¹⁷⁶ et que le but était aussi d'examiner deux variétés de textes très distincts, le choix s'est tout naturellement porté sur la narration et l'argumentation¹⁷⁷.

3.5. L'unité 2 : « Techniques argumentatives »

Comme pour l'unité 1, l'intitulé de l'unité 2 présuppose qu'il existe des « techniques » propres à ce type de texte. On verra que, dans leurs réponses au questionnaire, nos informateurs reprennent souvent cette expression qui met l'accent sur le caractère méthodique de la construction textuelle. La spécificité de l'argumentation est encore corroborée, dans le descriptif de la brochure, par la mention des « caractéristiques d'un texte argumentatif » qu'il s'agit d'enseigner.

D'autre part, comme on l'a vu lorsqu'il a été question de la validation du cours (cf. *supra* 3.3.), l'unité 2 doit enseigner non seulement à rédiger une argumentation, mais aussi à faire un résumé de texte non littéraire. La raison de ce double objectif qui peut surprendre, est que la pratique du résumé permet aux apprenants de travailler, entre autres, l'enchaînement des idées et l'emploi des connecteurs et que le cours d'argumentation met également l'accent sur cet aspect : la brochure stipule qu'il convient d'enseigner « les relations et connecteurs logiques » (cohésion) ainsi que la mise en ordre des idées (« les différents types de plans de la dissertation », « introduire et conclure »). Il faut remarquer, à ce propos, que le programme fait l'impasse sur les marqueurs cohésifs autres que les connecteurs et notamment sur les anaphores. Cet « oubli » est peut-être dû au fait que les normes régissant l'utilisation des

¹⁷⁵ En fait, E. Benveniste utilise une autre dénomination puisqu'il distingue le plan du discours de celui de l'*histoire*.

¹⁷⁶ Ce qui explique d'ailleurs qu'ils figurent ensemble au programme de la même unité : l'unité 1.

¹⁷⁷ Toutefois, la délimitation du corpus ayant eu lieu après la rédaction du questionnaire, on verra que celui-ci comporte une question portant sur la description (plus exactement la version 1 du questionnaire destinée aux apprenants du cours sur les techniques narratives et descriptives, cf. *infra* 4.1.).

anaphores sont encore mal connues, notamment des enseignants (Reichler-Béguelin 1988)...¹⁷⁸

En plus de la cohésion et du plan de texte, le programme inclut un enseignement de certains aspects de l'argumentation à proprement parler : « différents types de raisonnements et d'arguments¹⁷⁹ » et mise en relief d'un type d'argument particulier, l'exemple (« utilisation des citations et exemples »).

En conclusion, il est manifeste que le programme du cours d'expression écrite s'inspire d'une approche typologique des textes ; cependant, comme on l'a déjà signalé au chapitre I, on a pris le parti, pour ce travail de recherche, d'avoir plutôt recours à la notion de *genre* qui laisse plus de place à la variation : au moment de l'analyse du corpus (parties III et IV), on parlera donc plus souvent de *récit* ou de *dissertation* que de *narration* ou d'*argumentation*.

Par ailleurs, le changement d'objectifs que l'on a constaté nous donne une indication précieuse sur les textes du corpus : il s'agira non pas d'écrits professionnels, mais d'écrits scolaires.

4. Les auditeurs du cours d'expression écrite

Il est temps de présenter les apprenants qui ont eu la gentillesse de collaborer si étroitement à ce travail de recherche puisqu'ils ont accepté de répondre à un questionnaire et pour la plupart d'entre eux, de me faire parvenir également, par le biais de leurs enseignantes respectives, les textes qu'ils avaient rédigés pendant le semestre et qui ont constitué ainsi le corpus d'observation. Voyons tout d'abord en quoi consistait le questionnaire.

¹⁷⁸ Cette insistance sur les connecteurs montre sans doute aussi que les travaux sur les connecteurs argumentatifs menés par O. Ducrot, depuis le milieu des années 70 (cf. notamment 1980), ont inspiré les concepteurs de programmes.

¹⁷⁹ Dans leur *Traité de l'argumentation* qui a réintroduit l'argumentation dans la recherche, sous le nom de *nouvelle rhétorique*, C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca (1992) s'emploient en effet à inventorier les différents types d'arguments.

4.1. Le questionnaire

4.1.1. Objectifs et contenu

L'objectif principal du questionnaire était d'interroger directement les scripteurs sur les modes de discursivité : leur demander s'ils avaient remarqué des différences entre la manière d'écrire une narration ou une argumentation¹⁸⁰ en France et dans leur pays d'origine ou dans un autre pays où ils auraient séjourné. Le questionnaire revêt donc différentes formes suivant que l'informateur a suivi un cours sur les techniques narratives (version 1) ou bien un cours sur les techniques argumentatives (version 2) ou bien encore les deux cours (version 3).

Dans les trois versions (cf. annexe 1, tome II), les questions portent d'une part sur les éventuelles difficultés du scripteur pour réaliser l'exercice d'écriture concerné (narration ou argumentation) et d'autre part sur les différences (ou ressemblances) dans la manière d'écrire en France et dans le pays d'origine du scripteur. Les trois versions divergent légèrement : ainsi, dans la version 1 (narration), on demande au scripteur s'il rencontre des difficultés non seulement pour faire une narration écrite mais aussi pour écrire tout type de texte en français ; comme nous le verrons, la comparaison des réponses à ces deux questions permet de voir si l'informateur considère que la narration comporte ou non des difficultés spécifiques. Quant à la version 2, elle comprend deux questions ne figurant pas dans la version 1, une question qui demande au scripteur d'évaluer ses progrès à la fin du cours et une autre portant sur la dissertation : « dans votre pays d'origine, fait-on des dissertations et si oui, procède-t-on de la même manière qu'en France ? » Enfin, la version 3 (narration et argumentation) regroupe logiquement les questions des versions 1 et 2 mais avec un certain allègement pour ne pas lasser l'informateur par un nombre trop important de questions.

Le questionnaire avait un deuxième objectif : récolter des données personnelles sur les informateurs et notamment leur pays d'origine, leur langue maternelle et le ou les pays où ils ont fait leurs études ; ces informations sont en effet indispensables pour connaître le ou les point(s) de comparaison de chaque informateur.

En raison de ce double objectif, le questionnaire est constitué de deux grandes parties :

- des questions sur l'informateur et sur ses motivations pour s'inscrire au(x) cours ;
- des questions sur le contenu du cours, les difficultés rencontrées et les différences (ou ressemblances) constatées avec les pratiques du pays d'origine.

¹⁸⁰ Comme on l'a précisé en première partie, cette dénomination empruntée aux typologies textuelles a été conservée dans le questionnaire pour ne pas dérouter les apprenants.

4.1.2. Nombre de réponses

Afin que les scripteurs puissent effectivement comparer les pratiques d'écriture dans leur pays et en France, le questionnaire ne pouvait leur être distribué qu'en fin de cours, une fois qu'ils s'étaient familiarisés avec la manière de faire une narration ou/et une argumentation en France. Or, chaque cours durant plusieurs mois (d'octobre à février ou de février à juin), il est habituel que le nombre de participants diminue parfois sensiblement vers la fin. De plus, comme toujours lors d'enquêtes, il y a eu une déperdition : tous les questionnaires distribués n'ont pas été rendus. Pour recueillir suffisamment de réponses, il a donc fallu interroger des auditeurs de plusieurs groupes-classes différents. C'est pourquoi, les réponses s'étalent sur deux ans : d'octobre 2002 à juin 2004, soit 4 semestres. On a pu ainsi obtenir 72 questionnaires remplis.

Parmi ces 72 personnes ayant répondu, la majorité n'ont suivi qu'un cours : seulement le cours d'argumentation (28 personnes) ou seulement celui de narration (15 personnes), c'est-à-dire 43 personnes au total. Mais 24 auditeurs ont quand même participé à deux cours : argumentation et narration (22 auditeurs) ou deux fois le cours de narration (2 auditeurs). Enfin, quelques-uns ont éprouvé la nécessité de répéter un ou deux cours : ainsi trois auditeurs ont suivi trois cours (deux fois l'argumentation et une fois la narration ou inversement) et deux auditeurs ont même participé à quatre cours consécutifs (deux fois l'argumentation et deux fois la narration).

Étant donné que les informateurs ayant participé à deux cours ont, pour la plupart¹⁸¹, rempli la version 3 du questionnaire (concernant à la fois l'argumentation et la narration), les 72 questionnaires remplis représentent en fait **95 réponses**, 53 concernant l'argumentation et 42 la narration.

4.1.3. Avantages du questionnaire

Un questionnaire écrit présente de nombreux avantages, surtout s'il est bref (celui dont il est question ici tenait sur une page recto-verso et pouvait être rempli en 10 à 15 mn) parce qu'il n'exige pas, alors, de l'informateur un grand investissement de temps ou d'énergie : c'est pourquoi, la plupart des personnes sollicitées ont accepté d'y répondre et, le plus souvent, elles l'ont fait consciencieusement (rares sont les questionnaires remplis de manière lacunaire). De plus, il est possible d'envoyer un questionnaire par la poste ou par courriel, ce

¹⁸¹ Certains de ces informateurs se sont en effet trompés et ont rempli la version 1 ou la version 2 au lieu de la version 3 du questionnaire.

qui a été le cas lorsque les informateurs étaient déjà rentrés dans leur pays d'origine ou ne désiraient pas se déplacer. Le questionnaire est donc un outil facile à utiliser qui permet d'interroger un nombre conséquent de personnes.

4.1.4. Limites du questionnaire : recours aux entretiens

Mais la brièveté du questionnaire peut devenir aussi un inconvénient : en effet, en limitant le nombre de questions, il est difficile de laisser de la place aux nuances. Autre désavantage du questionnaire : il ne permet pas de savoir quel sens l'informateur attribue aux différents concepts utilisés, par exemple, à celui de *dissertation*, comme nous le verrons.

Il a donc été parfois nécessaire de poser des questions supplémentaires à l'informateur, sous la forme d'un entretien plus ou moins long, mais toujours très ciblé (portant sur les réponses au questionnaire). Là encore, la majorité des informateurs s'est montrée coopérante (il n'y a eu que très peu de refus), même si tous n'ont pas accepté un entretien en face à face, par manque de temps disponible : la consultation s'est alors faite par téléphone ou même par courrier électronique. Au total, 28 entretiens complémentaires ont été effectués qui se répartissent de la manière suivante : 11 en face à face, 13 par téléphone et 4 par courriel. À plusieurs reprises, ces entretiens ont permis d'éclairer des réponses trop vagues ou qui auraient pu prêter à confusion.

4.2. "Profil" des informateurs

Comme on l'a vu, le but du questionnaire n'était pas de tracer un portrait-robot du participant au cours d'expression écrite, mais d'obtenir les informations indispensables pour comprendre les réponses aux questions sur les modes de discours. Le "profil" qui va être tracé à présent est donc délibérément incomplet mais suffisant pour notre recherche.

4.2.1. Sexe et âge

On remarque une prépondérance féminine notoire puisque sur les 72 personnes interrogées, 53 sont des femmes (soit 74%) et seulement 19 des hommes (26%).

En ce qui concerne leur âge, plus de la moitié (53%) ont entre 30 et 40 ans, avec une concentration autour de 30 ans puisque 21% d'entre elles ont 30 ou 31 ans. Les autres informateurs se répartissent comme suit dans les autres tranches d'âge :

Tableau II.1 : âge des informateurs

Âge des informateurs	%
moins de 30 ans	21
de 30 à 40 ans	53
de 40 à 50 ans	12,5
de 50 à 60 ans	5,5
pas de réponse	8
Total	100%

4.2.2. Pays d'origine et répertoire linguistique

Les 72 informateurs proviennent de 28 pays différents, les 6 pays les plus représentés étant : l'Argentine (8 ressortissants), l'Allemagne (7), le Brésil (6), le Japon (5), la Chine (dont Hong Kong) (5) et la Pologne (4). La répartition par aire géographique montre le grand nombre des ressortissants d'Amérique du Sud et Centrale (environ un tiers) d'une part, et des Européens (environ un tiers), d'autre part :

Tableau II.2 : provenance des informateurs

Aire géographique	Nombre	Détail des pays (nombre de ressortissants)
Amérique du Sud et Centrale	25	Argentine (8), Brésil (6), Venezuela (3), Mexique (3), Pérou (2), Bolivie (1), Équateur (1) et Colombie (1)
Europe (dont Union Européenne)	23 (19)	Allemagne (7), Pologne (4), Italie (3), Hongrie (2), Russie (2), Angleterre (1), Espagne (1), Grèce (1), Macédoine (1) et Ukraine (1)
Asie	14	Japon (5), Chine (5), Corée du Sud (2) et Taïwan (2)
Maghreb	4	Algérie (3) et Maroc (1)
Moyen-Orient	3	Iran (2) et Liban (1)
Amérique du Nord	2	États-Unis
Océanie	1	Nouvelle-Zélande
TOTAL	72	

Cette grande variété de pays d'origine constitue bien évidemment un atout pour notre recherche ; il sera intéressant de voir si les informateurs provenant d'un même pays ont des réponses similaires ou non.

Étant donné la prépondérance des ressortissants venus d'Amérique du Sud et du Centre, on ne s'étonnera pas de constater que l'espagnol est la langue maternelle la mieux représentée parmi les informateurs et que les langues romanes sont les plus parlées (40% des informateurs). Mais, encore une fois, c'est la diversité qui frappe :

Tableau II.3 : langue maternelle des informateurs

Groupe de langues (ou langue)	Nombre de locuteurs	Détail des langues (nombre de locuteurs)
Langues romanes	29 soit 40%	espagnol (20) , portugais (6), italien (3)
Langues germaniques	11 soit 15%	allemand (7), anglais (4)
Langues slaves	8	polonais (4), russe (3), macédonien (1)
Japonais et coréen	7	japonais (5), coréen (2)
Langues sinisantes	7	mandarin (5), taïwanais (2)
Langues sémites	5	arabe
Langues ouraliennes	2	hongrois
Persan	2	
Grec	1	
TOTAL	72	

En revanche, lorsque l'on demande aux informateurs quelle(s) autre(s)¹⁸² langue(s) ils parlent, on constate la prédominance de l'anglais :

Tableau II.4 : langue(s) étrangère(s) parlée(s)¹⁸³ par les informateurs

Langues	Nombre de locuteurs
1. anglais	54 soit 75%
2. allemand	7 soit 10%
3. italien	6
4. russe	6
5. espagnol	5
6. autres : coréen, japonais, grec, portugais, basque, kabyle.	1 locuteur pour chaque langue citée.

L'anglais figure donc dans le répertoire linguistique de 75% de nos informateurs. Qui plus est, cette langue est dans 49% des cas (cf. *infra* tableau II.5), la seule langue étrangère apprise (avec le français bien entendu). Cette donnée est évidemment importante pour notre recherche car on peut supposer que, spécialement en ce qui concerne les locuteurs de langues dites "éloignées" du français (par exemple, le chinois ou le japonais), l'anglais peut servir de langue ressource dans l'apprentissage du français.

Après l'anglais, une autre langue germanique occupe la deuxième place, mais il est vrai, bien loin derrière la première : l'allemand parlé comme langue étrangère par 10% de nos informateurs ; cette proportion non négligeable est surtout due à la présence, parmi nos informateurs, de ressortissants d'un pays voisin de l'Allemagne, la Pologne (3 informateurs), et d'un autre dans lequel la langue allemande a joué autrefois un rôle déterminant : la Hongrie (2 informateurs).

¹⁸² Hormis leur langue maternelle et le français.

¹⁸³ Français excepté.

Le faible nombre d'informateurs ayant appris l'espagnol comme langue étrangère s'explique bien entendu par le fait que pour beaucoup d'entre eux, comme on l'a dit, il s'agit de leur langue maternelle : 28%.

Enfin, lorsque l'on recense le nombre de langues étrangères apprises par nos informateurs, on remarque que la plupart disposent d'un répertoire plurilingue conséquent (en plus de leur langue 1, 55% des informateurs ont deux langues étrangères - désormais LE - et 19% en ont même trois) et à nouveau, que l'anglais y est très bien représenté :

Tableau II.5 : Nombre de langues étrangères (LE) apprises

Nb de langues étrangères	Nb de locuteurs	% de locuteurs
1 LE: français (fr.)	13	18%
2 LE : fr. et anglais ¹⁸⁴	35	49%
2 LE : fr. et autre ¹⁸⁵	4 ¹⁸⁶	6%
3 LE : fr., anglais et autre	13	18%
3 LE : fr. et 2 autres ¹⁸⁷	1	1%
4 LE : fr., anglais et 2 autres	6	8%
TOTAL	72	100%

Il est intéressant de noter que la moitié des informateurs disposant, en plus de leur langue maternelle, de quatre langues étrangères, sont originaires de Pologne : outre le français et l'anglais, ces personnes ont appris le russe et l'allemand (ou l'espagnol, dans un cas).

4.2.3. Durée du séjour en France

Deux questions du questionnaire avaient pour but de savoir si les informateurs étaient plutôt des personnes de passage ou au contraire, s'il fallait les considérer comme installés en France : à cette fin, on leur demandait d'indiquer d'une part, la date de leur arrivée en France, et d'autre part, combien de temps ils envisageaient d'y rester.

En ce qui concerne la date de leur arrivée en France, on peut dire que la majorité des personnes interrogées (59 personnes sur 72, soit 82%) sont arrivées très ou assez récemment, c'est-à-dire depuis moins de sept ans. Seulement 7 informateurs sont en France depuis plus de dix ans. Il paraît d'ailleurs assez logique de s'inscrire assez rapidement à un cours de langue

¹⁸⁴ L'ordre indiqué ne correspond peut-être pas à l'ordre d'acquisition : le questionnaire ne fournit aucune information sur ce point.

¹⁸⁵ Allemand (2), espagnol ou kabyle.

¹⁸⁶ Deux de ces locuteurs proviennent d'un pays anglophone : USA et Nouvelle-Zélande.

¹⁸⁷ Espagnol et italien.

après l'arrivée dans un nouveau pays. Le tableau II.6 nous donne la répartition des informateurs selon leur année d'arrivée :

Tableau II.6 : année de l'arrivée en France

	Nb d'informateurs
arrivés très récemment (depuis 1 à 3 ans en France)	31 soit 43%
arrivés assez récemment (depuis 4 à 6 ans en France)	28 soit 39%
depuis assez longtemps en France (7 à 10 ans)	6
depuis plus de 10 ans en France	6
depuis plus de 20 ans en France	1
TOTAL	72

Quant à la durée prévue du séjour en France, il n'est bien sûr pas toujours facile de l'indiquer avec précision puisque cela concerne l'avenir ; c'est pourquoi, 9 informateurs n'ont pas répondu à cette question et 19 répondent qu'ils ne savent pas. Ce qui frappe, c'est que contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce sont les personnes installées depuis le plus longtemps en France qui semblent les moins sûres pour répondre à cette question, comme le montre le tableau II.7 où l'on a croisé les réponses aux questions sur la date d'arrivée en France et sur la durée prévue du séjour :

Tableau II.7 : durée prévue du séjour en France

En France depuis...	Pas de réponse	Ne sait pas	Pour toujours	Date indiquée = fin des études	Jusqu'à une certaine date	Nombre total
plus de 10 ans	2	3	2	-	-	7
7 à 9 ans	2	2	2	-	-	6
moins de 7 ans	5	14	10	20	10	59
Total, soit en pourcentage	9 13%	19 26%	14 19%	20 28%	10 14%	72 100%

La proportion de personnes ne répondant pas ou ne sachant pas est, en effet, beaucoup plus grande chez les informateurs résidant en France depuis plus de 7 ans (9 sur 13, soit 69%) que chez ceux arrivés plus récemment (19 sur 59, soit 32%). D'autre part, on remarque que les personnes arrivées depuis le plus longtemps n'indiquent pas de date précise pour répondre à la question, à la différence de celles qui résident en France depuis moins de 7 ans. On peut donc faire l'hypothèse que les personnes habitant en France depuis plus de 7 ans n'ayant pas de date de fin de séjour très précise en tête, envisagent probablement de rester encore pendant un certain temps ou même pour toujours mais qu'elles n'osent peut-être pas toujours le dire : les

résultats refléteraient donc une certaine inhibition à répondre à une question qui peut sembler dérangeante.

Parmi les informateurs arrivés depuis moins de 7 ans en France, la moitié (30 sur 59) indique une date de fin de séjour : soit pour finir des études en France (le tiers), soit pour une autre raison non indiquée (du fait de la profession ou de celle du conjoint ?).

Si l'on considère l'ensemble des personnes interrogées, malgré les 39% d'entre elles n'ayant pas répondu ou ne sachant pas, on peut quand même déduire du tableau que 19% des informateurs sont définitivement installés en France, tandis que 42% envisagent d'y demeurer pour une période limitée (dont 28 % pour la durée de leurs études). Il serait à présent intéressant de connaître la durée prévue de ces séjours provisoires :

Tableau II.8 : durée prévue des séjours provisoires (30 personnes)

Durée prévue	Etudiants en France, nb et %	Non-étudiants, nb et %	Total
1 à 2 ans	1 soit 5%	3 soit 30%	4
3 à 6 ans	13 soit 65%	6 soit 60%	19
7 à 9 ans	2 soit 10%	-	2
durée non précisée	4 soit 20%	1 soit 10%	5
TOTAL	20 informateurs	10 informateurs	30

On constate une différence entre les personnes venues pour suivre des études en France et les autres : les étudiants prévoient, en effet, un séjour plus long que les non-étudiants. Ceci s'explique sans doute par le fait que les étudiants, comme on le verra, sont surtout des étudiants de 3^{ème} cycle et qu'ils entreprennent donc des études longues, d'où la faible proportion d'étudiants (5% contre 30% pour les non-étudiants) prévoyant de rester seulement 1 ou 2 ans. Une grosse majorité compte rester 3 à 6 ans, soit le temps de faire une thèse (minimum 3 ans) ou un DEA et une thèse (minimum 4 ans). Des deux étudiants envisageant même de rester plus de 7 ans, les autres réponses au questionnaire permettent de déduire que l'une ne s'est pas tout de suite inscrite en DEA à son arrivée en France, mais qu'elle a d'abord suivi un cours de langue française pendant un an.

Quand on considère la totalité des réponses, il ressort que les 2/3 de ces séjours provisoires sont prévus pour un temps relativement long, de 3 à 6 ans.

Pour conclure sur la durée du séjour en France des personnes interrogées, on peut dire qu'une bonne proportion d'entre elles sont bel et bien "installées" en France, soit pour toujours, soit provisoirement mais pour une durée non négligeable (plus de 3 ans).

4.2.4. Apprentissage du français

Le but de l'enquête étant de faire comparer les modes de discursivité par les informateurs, il est important de savoir où (dans leur pays d'origine, en France, ailleurs ?) pendant combien de temps et comment ils ont appris le français. En effet, le cours d'expression écrite s'adressant à des personnes qui possèdent déjà une bonne maîtrise de la langue écrite (cf. *supra* 3.2.), les personnes interrogées ont nécessairement un niveau avancé en français, du moins à l'écrit.

Le premier constat est que pour la plupart de nos informateurs, l'apprentissage du français n'est pas une fin en soi : seulement 4 d'entre eux (sur 72) ont fait des études de langue et littérature française dans leur pays d'origine (2 au Japon, 1 en Corée, et 1 en Allemagne) avant de venir en France et ont un diplôme équivalent à la licence ou à la maîtrise (4 ans d'études) dans cette discipline. Tous les autres ont fait des études autres et ont donc appris le français non pas pour l'enseigner ou le traduire mais pour travailler et/ou étudier en français, comme on le verra aux chapitres suivants.

D'autre part, il est frappant de voir que la quasi totalité des personnes ayant répondu ont appris le français en participant à des cours organisés par une institution (61 sur les 63 ayant répondu) ; seulement 2 personnes disent avoir appris autrement : seule ou avec leur conjoint français.

En ce qui concerne la durée de l'apprentissage, elle est très variable, allant de 5 mois à 11 ans, comme le montre le tableau II.9 :

Tableau II.9 : durée de l'apprentissage du français¹⁸⁸

Durée	Nb d'informateurs	Pourcentage
moins d'1 an	7	11,5%
de 1 à 2 ans	22	36%
de 2 à 3 ans	10	16,5%
de 3 à 4 ans	7	11,5%
de 4 à 5 ans	3	5%
de 5 à 6 ans	4	6,5%
de 6 à 7 ans	3	5%
plus de 7 ans	5	8%
TOTAL	61	100%

¹⁸⁸ La durée indiquée est celle des cours suivis avant l'inscription au cours d'expression écrite qui fait l'objet de cette recherche.

La moitié des informateurs (52,5%) a donc fait entre 1 et 3 ans de cours de français. Mais pour que ces données soient réellement parlantes, il faut également prendre en compte le volume horaire de cours ; c'est donc ce qui va être analysé à présent.

On avait en effet demandé aux informateurs de préciser non seulement la durée des cours suivis mais aussi le nombre d'heures par semaine. Encore une fois, les cas de figure sont très divers puisque le volume d'heures varie de 2 à 30 heures par semaine, suivant les personnes. De plus, une même personne a souvent suivi plusieurs cours ayant des volumes horaires différents, ce qui complique encore l'analyse. Cependant, il apparaît qu'un nombre conséquent d'informateurs a participé à un cours au volume horaire important. On a donc eu recours aux concepts opératoires de cours semi-intensif et intensif par opposition à celui de cours extensif.

A partir de combien d'heures par semaine un cours peut-il être considéré comme intensif ? On a fixé le seuil minimum à 8 heures de cours par semaine car à partir de ce seuil, l'apprentissage du français prend une place importante dans l'emploi du temps dans la mesure où il a lieu tous les jours ou presque (2 heures, 4 jours par semaine). Au sens strict, il faudrait sans doute distinguer entre un cours semi-intensif (entre 8 heures et 15 heures par semaine ?) et un cours véritablement intensif (entre 16 et 30 heures par semaine ?) qui non seulement occupe tous les jours (week-end excepté) mais aussi une bonne partie de la journée de travail (6 heures par jour pour les cours de 30 heures par semaine). Néanmoins, cette distinction n'étant pas indispensable pour les besoins de l'analyse, elle n'a pas été maintenue. On a donc recensé tous les informateurs ayant participé à un cours de plus de 8 heures par semaine.

Tableau II.10 : nombre de personnes ayant participé à un cours intensif

	Nombre	Pourcentage
Personnes ayant fait au moins un cours intensif	33	54%
Personnes n'ayant pas fait de cours intensif	20	33%
Personnes n'ayant pas précisé le volume horaire	8	13%
TOTAL	61	100%

Plus de la moitié des informateurs a donc participé à au moins un cours intensif. Il serait à présent intéressant de voir si le caractère intensif de l'apprentissage va toujours de pair avec sa brièveté. Pour le savoir, on a croisé les données sur la durée de l'apprentissage et la participation à un cours intensif :

Tableau II.11 : durée de l'apprentissage et participation à un cours intensif (CI)

Durée totale	Nb total	CI en France	CI dans le pays d'origine	CI en France et dans le pays d'origine	Total CI et %	Pas de CI	Non indiqué ¹⁸⁹
moins d'1 an	7	3	2	-	5 = 71% ¹⁹⁰	1	1
1 à 2 ans	22	14	1	-	15 = 68%	5	2
2 à 5 ans	20	9	2	1	12 = 60%	7	1
5 à 11ans	12	2	-	-	2 = 16,6%	7	3
TOTAL	61	28	5	1	34	20	7

Le taux de participation à un cours intensif qui est important chez les informateurs dont la durée d'apprentissage du français a été courte (de 5 mois à 2 ans) ou relativement courte (de 2 à 5 ans), chute brutalement chez les personnes ayant suivi des cours pendant plus de 5 ans. On observe donc toutes les caractéristiques d'un apprentissage intensif (volume horaire important sur une durée courte, c'est-à-dire moins de 2 ans), semi-intensif (volume horaire un peu moins important sur un durée un peu plus longue, de 2 à 5 ans), et extensif (volume horaire peu important sur une longue durée, à savoir plus de 5 ans). Parmi les informateurs, on remarque que la plupart ont suivi un apprentissage intensif ou semi-intensif et que d'autre part, ces cours intensifs ont eu lieu avant tout en France (28 cas sur 34 soit plus de 80%).

Ceci nous amène à nous interroger sur le lieu de l'apprentissage du français, tous cours confondus :

Tableau II.12 : lieu d'apprentissage du français

	Seulement en France	Seulement dans le pays d'origine	Dans le pays d'origine et en France	Dans le pays d'origine, en France et ailleurs	Total
nb	23	16	20	2	61
%	38%	26%	33%	3%	100%

Contrairement aux cours intensifs qui se sont déroulés pour la plupart en France, les cours dans leur ensemble (intensifs et extensifs) ont eu lieu aussi bien en France, que dans le pays d'origine ou que dans les deux endroits. Par conséquent, on observe trois cas de figure chez les personnes interrogées : celles qui se sont inscrites à leur premier cours de français - et pour la plupart à un cours intensif - à leur arrivée en France (38%) ; celles qui avaient déjà

¹⁸⁹ Volume horaire non indiqué.

¹⁹⁰ 5 sur 7 c'est-à-dire 71% des personnes ayant suivi un apprentissage pendant moins d'un an ont participé à un cours intensif.

commencé leur apprentissage (dans leur pays d'origine et/ou dans un autre pays) avant leur arrivée et qui ont continué après (36%) ; et enfin, un peu moins nombreuses, celles qui avaient déjà acquis un niveau avancé (ou qu'elles jugent suffisant) de français dans leur pays d'origine (26%).

Néanmoins, il faut faire remarquer que 74% des personnes interrogées ont effectué une partie ou la totalité de leur apprentissage du français en France. En ce qui concerne les cours intensifs, comment expliquer que la plupart aient eu lieu en France ? Peut-être est-ce dû à l'offre de cours qui serait en France majoritairement intensive. Ou bien, est-ce tout simplement parce qu'un cours intensif correspond bien aux besoins d'une personne qui vient s'installer en France alors que ses connaissances de la langue sont minimales ou insuffisantes.

En ce qui concerne, enfin, le type d'établissement dans lequel s'est effectué l'apprentissage du français, il s'agit le plus souvent d'une institution extra-scolaire, parfois dans le cadre d'une université en France ou à l'étranger. Seulement 18% des informateurs (11 sur 61) ont suivi des cours de français dans l'enseignement secondaire de leur pays d'origine. Là encore, on observe des situations variées : pour la plupart (9 informateurs sur 11), le français était une matière parmi d'autres au collège et/ou au lycée ; cet apprentissage extensif a duré, selon les personnes, entre 3 et 7 ans, à raison de 2 à 6 heures de cours par semaine. Les pays où ces cours ont eu lieu sont l'Italie, la Grande-Bretagne, la Grèce, l'Argentine, la Nouvelle-Zélande et surtout l'Allemagne puisque 4 personnes sur les 9 concernées en viennent. Il n'est bien sûr pas possible de tirer de conclusion générale de ces chiffres, mais on peut malgré tout relever la bonne place des pays européens et spécialement celle de l'Allemagne¹⁹¹.

Pour trois informateurs, en revanche, l'apprentissage du français n'a pas été extensif mais intensif : en effet, deux d'entre eux ont fait totalement ou partiellement leur scolarité dans un établissement où une partie des matières étaient en français¹⁹² et le troisième a fait sa classe de troisième dans un lycée français au Brésil.

Enfin, on remarque que toutes les personnes ayant fait plus de 6 ans de français ont commencé leur apprentissage dans l'enseignement secondaire.

En résumé, on peut dire que si toutes les modalités d'apprentissage (extensif/intensif, dans le pays d'origine/en France, dans le secondaire/dans un institut de langues) sont représentées, c'est l'apprentissage intensif en France, dans un institut de langues qui

¹⁹¹ Il est vrai que, parmi les informateurs européens, les Allemands sont les plus nombreux (cf. 4.2.2.).

¹⁹² Il s'agit d'une Marocaine ayant fait neuf ans de sa scolarité dans une école de son pays où la moitié des matières étaient en français, et d'une Allemande ayant fréquenté pendant deux ans un lycée franco-allemand en France.

prédomine. Les informateurs ne sont donc pas, pour la plupart, des spécialistes de la langue française, mais ils ont besoin de cette langue pour leurs études et/ou leur travail professionnel en France, comme on va le voir, à présent.

4.2.5. Études

a. Études dans le pays d'origine ou dans un pays autre que la France

Étant donné que c'est une condition nécessaire pour pouvoir s'inscrire au cours d'expression écrite (cf. *supra* 3.2.), tous les informateurs ont suivi une scolarisation dans leur pays d'origine et ont obtenu l'équivalent du baccalauréat. Mais il est également important de savoir si ces personnes ont ensuite fait des études supérieures, et, le cas échéant, où et pendant combien de temps.

Le tableau II.13 permet de répondre aux deux premières questions :

Tableau II.13 : informateurs ayant fait des études supérieures hors de France

	Nb	%
Pas d'études supérieures	4	6
Études supérieures dans le pays d'origine	60	83
Totalité des études supérieures dans un autre pays que le pays d'origine	3	4
Partie des études supérieures dans un autre pays que le pays d'origine	4	6
Pas de réponse	1	1
TOTAL	72	100

Pratiquement tous les informateurs ont fait des études supérieures et la plupart dans leur pays d'origine (83%). Il faudra pourtant tenir compte du fait que certains ont fait leurs études totalement ou en partie dans un autre pays, lorsque l'on analysera les réponses aux questions concernant la comparaison des modes de discours.

Quant à la durée des études, elle s'étale de 1 à 13 ans, mais il faut préciser que certains informateurs ont cumulé les disciplines d'études et sans doute l'une après l'autre, par exemple 8 ans de musique puis 5 de théologie :

Tableau II.14 : durée des études supérieures hors de France (67 informateurs)

	- de 3 ans	de 3 à 5 ans	de 6 à 8 ans	de 9 à 13 ans	non précisé (thèse)	total
nb	10	33	19	3	2	67
%	15	50%	28	4	3	100

Le niveau d'étude des personnes interrogées est élevé, voire très élevé puisque la plupart (52 sur 67, soit 77%) ont fait entre 3 et 8 ans d'études.

Enfin, les disciplines étudiées se répartissent assez également entre les sciences et techniques, les sciences humaines et les lettres :

Tableau II.15 : disciplines étudiées hors de France

Disciplines	Nb	%
Sciences humaines et sociales : philosophie, sociologie, théologie, linguistique, histoire, histoire de l'art, géographie	18	22%
Langue et littérature (anglaise, française, italienne, chinoise, allemande), traduction-interprétariat, communication, cinéma	17	21%
Sciences et techniques : physique, maths, chimie, ingénierie, électronique, informatique, dessin industriel	14	17%
Gestion, management, économie, commerce, tourisme	12	15%
Musique, chant, beaux-arts, design	8	10%
Sciences politiques, droit, journalisme	7	8%
Architecture, paysagisme	3	3,5%
Environnement, sylviculture, agronomie	3	3,5%
Total pour 67 personnes (certaines ayant cumulé 2 voire 3 disciplines)	82	100%

Comme on le verra, la ou les disciplines étudiées par les informateurs sont un facteur important pour cette recherche, car elles peuvent faciliter ou non une réflexion comparative sur les pratiques d'écriture : ainsi, on peut faire l'hypothèse que les personnes ayant fait des études de langue et littérature (17 personnes) ont eu la tâche plus aisée que les autres.

b. Études en France (autres que le français)

La plupart des informateurs ayant fait déjà des études - et souvent de longues études - dans leur pays d'origine ou dans un autre pays, il n'est pas étonnant que la majorité (42 sur 72, soit 58%) ne suivent pas d'études en France. Néanmoins, le nombre d'étudiants inscrits en France est tout de même conséquent : 30 sur 72, soit 42% des informateurs.

Quelles sont les disciplines les plus courues ? Comme pour les études suivies hors de France, les sciences humaines et sociales sont choisies par le plus grand nombre, mais, dans le cas des inscriptions universitaires en France, la proportion est encore plus importante, puisqu'elle représente 50% des inscrits :

Tableau II.16 : disciplines étudiées en France

	Nb d'inscrits	% des inscrits
Sciences humaines et sociales (histoire, histoire de l'art, anthropologie, psychanalyse, sociologie, géographie, linguistique, information et communication etc.)	15	50%
Economie, gestion, comptabilité, management, tourisme	7	23%
Sciences et techniques (bioinformatique, biochimie, technologie de la communication)	3	10%
Musicologie	1	3,4%
Urbanisme	1	3,4%
Sciences politiques	1	3,4%
Théâtre	1	3,4%
Préparation à l'examen d'entrée à l'université	1	3,4%
TOTAL	30	100%

Contrairement au tableau répertoriant les disciplines étudiées hors de France, la catégorie lettres et langues n'apparaît pas et les sciences et techniques sont plutôt minoritaires (seulement 10% des inscrits) ; après les sciences humaines et sociales, ce sont l'économie et la gestion-comptabilité qui attirent le plus d'étudiants étrangers.

Mais ce qui est encore plus frappant et qui mérite donc d'être souligné, c'est que parmi nos 30 informateurs inscrits dans une université française, pas moins de 19 (soit 63%) sont inscrits en 3^{ème} cycle : 10 en thèse, 8 en DEA et un en DESS¹⁹³. Ces données viennent encore corroborer le constat sur le niveau d'études élevé des informateurs.

D'autre part, lorsqu'on compare les disciplines étudiées par une même personne en France et hors de France, on remarque une différence entre les étudiants inscrits en 3^{ème} cycle en France et les autres : en effet, si l'on observe une continuité pour les premiers, ce n'est pas toujours le cas pour les étudiants en 1^{er} ou 2^{ème} cycle.

L'enquête montre que les étudiants qui s'inscrivent en 3^{ème} cycle en France ont déjà fait au minimum 4 ans d'études dans une certaine discipline et viennent faire une thèse (s'ils ont déjà l'équivalent du DEA dans leur pays ou ailleurs) ou un DEA et une thèse, dans cette même discipline. On observe donc une parfaite continuité entre les études hors de France et en France car c'est l'organisation des études qui l'impose ainsi. La seule entorse à cette règle concerne une personne ayant fait des études d'architecture dans son pays qui s'est ensuite inscrite en thèse d'histoire de l'art en France. Parfois, l'inscription en 3^{ème} cycle en France introduit une certaine spécialisation dans une sous-discipline : par exemple, un informateur

¹⁹³ L'enquête a été réalisée avant l'introduction du LMD (Licence, Master, Doctorat) dans les universités françaises.

qui a fait des études d'histoire dans son pays et qui s'inscrit en DEA d'histoire des religions à Paris, ou un autre qui après avoir soutenu une thèse en sociologie est venu en France pour faire une thèse en sociologie de l'art.

En revanche, sur les 11 autres personnes qui font des études en France, pour 6 d'entre elles, on constate un changement de discipline après leur arrivée en France : la plupart ont terminé des études dans une discipline (4 ou 5 ans) et commencent de nouvelles études ; par exemple, après 4 ans de philosophie dans son pays, une informatrice s'est inscrite en esthétique à Paris, et une autre a commencé un cursus en histoire de l'art après 5 années d'études de cinéma. Une fois encore, l'analyse des réponses au questionnaire montre combien les informateurs multiplient les diplômes.

4.2.6. Activité professionnelle dans le pays d'origine et en France

Étant donné que la majorité des personnes interrogées ont entre 30 et 40 ans et qu'elles sont arrivées depuis moins de sept ans en France, il est naturel que la plupart d'entre elles (83%) aient exercé un travail professionnel dans leur pays d'origine. En revanche, le pourcentage est un peu moins important en ce qui concerne le travail professionnel en France mais il reste majoritaire : 54%. Ajoutons, de plus, que parmi les 30 personnes n'ayant pas d'activité professionnelle en France, la moitié (14 personnes) est en DEA ou doctorat. Ainsi, 73% des informateurs ont soit une activité professionnelle en France, soit un travail de recherche de 3^{ème} cycle.

Il serait intéressant de savoir s'il y a continuité ou rupture dans le parcours professionnel des informateurs entre leur pays d'origine et la France. C'est ce que montre le tableau II.17 :

Tableau II.17 : parcours professionnel du pays d'origine jusqu'en France

CONTINUITÉ :	Nb	%
Même activité professionnelle en France et dans le pays d'origine.	15	21%
Pas d'activité professionnelle (ni en France, ni dans le pays d'origine)	3	4%
CHANGEMENT :		
1 ^{ère} activité professionnelle en France	10	14%
Changement d'activité professionnelle à l'arrivée en France	13	18%
Abandon de l'activité professionnelle et inscription en 3 ^{ème} cycle ¹⁹⁴	16	22%
Abandon de l'activité professionnelle à l'arrivée en France	11	15%
On ne sait pas (activité professionnelle non précisée)	4	6%
TOTAL	72	100%

Pour 69% des personnes concernées, l'installation en France entraîne un changement dans l'activité professionnelle : abandon, substitution mais aussi acquisition d'un premier emploi. Ainsi, contrairement à ce que l'on pourrait penser, le changement de pays ne se fait pas forcément au détriment de l'activité professionnelle, loin s'en faut : 14% des personnes ont gagné un emploi, et si 37% ont abandonné toute activité professionnelle en arrivant en France, une proportion légèrement supérieure (39%) a continué à en exercer une, soit la même (21%, un chiffre non négligeable), soit une autre (18%). Cette continuité dans l'exercice d'une tâche professionnelle s'explique sans doute par le haut degré de qualification des personnes concernées.

Enfin, si l'on s'interroge sur les raisons qui ont pu inciter les informateurs à abandonner l'exercice de leur profession, les résultats montrent clairement que c'est en premier lieu pour pouvoir faire un 3^{ème} cycle ou une école supérieure en France.

En ce qui concerne le changement de tâche professionnelle, on pourrait se demander s'il y a eu amélioration ou au contraire dévalorisation de l'activité. La question est complexe car elle demanderait l'examen de plusieurs aspects qui n'étaient pas demandés dans le questionnaire (désirs de l'individu, conditions de travail, de rémunération etc.). Cependant, on observe que chez 6 informateurs, le travail exercé en France ne correspond pas à la formation universitaire acquise et que d'autre part, il jouit de moins de "prestige" (en France, du moins) que le travail antérieur.

¹⁹⁴ Ou dans une école supérieure : CNAM (Chambre Nationale des Arts et Métiers) et École du Louvre.

Tableau II.18 : changement d'activité professionnelle, cas de 6 informateurs

Études dans le pays d'origine	Études en France	Travail dans le pays d'origine	Travail en France
philosophie (4 ans)	non	service clientèle d'une entreprise	vendeuse
études d'ingénieur (2 ans)	CNAM : contrôle de gestion	enseignant de maths	agent d'entretien
cinéma (5 ans)	histoire de l'art	rédacteur	guide
arts plastiques (1 an)	DEUG d'histoire	auxiliaire en éducation	vendeur
gestion (4,5 ans)	voudrait faire un master	assistante de direction	assistante de langue espagnole
droit (4 ans)	projet de continuer ses études	fonctionnaire	garde d'enfants

On pourrait sans doute parler ici d'une certaine dévalorisation de l'activité professionnelle, mais celle-ci s'explique facilement dans 5 cas sur 6 : la personne en question (sauf le 1^{er} cas du tableau) donne momentanément la priorité à ses études en France et, en attendant, accepte d'exercer une activité professionnelle peu qualifiée ne correspondant pas à son profil de formation.

De plus, ceci ne concerne que 6 informateurs parmi les 13 ayant changé d'activité professionnelle, puisqu'on n'observe pas les mêmes caractéristiques chez les 7 autres. Ces derniers d'ailleurs, ne font pas d'études en France, sauf dans un cas.

En conclusion, les 72 informateurs ont la particularité d'avoir un niveau académique et culturel élevé, voire très élevé et d'être très fortement impliqués dans la vie professionnelle et/ou universitaire en France, ce qui peut expliquer d'ailleurs qu'ils aient besoin, peut-être plus que d'autres, d'un cours d'expression écrite de niveau supérieur. C'est ce que l'on va vérifier, à présent, en analysant ce qui les a motivés à s'inscrire à ce genre de cours.

4.2.7. Motivations et objectifs

La question posée était une question ouverte, ce qui explique la grande variété de réponses ainsi que leur caractère vague, parfois ; l'intitulé exact en était : *Pourquoi vous êtes-vous inscrit(e) à ce cours sur les techniques argumentatives (ou le cas échéant : narratives) à l'écrit ? Que vouliez-vous apprendre ?*

Tableau II.19 : motivations et objectifs (72 apprenants)

Motivations et objectifs	Nb apprenants	%
1. pour écrire mieux	29	40%
2. pour améliorer le français	12	
a) pour améliorer l'orthographe	3	
b) pour améliorer le vocabulaire	3	
c) pour réviser la grammaire	3	
d) pour améliorer la syntaxe	3	
e) pour apprendre la ponctuation	1	
f) pour apprendre l'utilisation du passé simple et de l'imparfait	1	
g) pour apprendre l'utilisation des prépositions et adverbes	1	
Total perfectionnement de la langue	27	38%
3. pour les études (dont 9 pour thèse ou DEA)	18	25%
4. pour le travail professionnel (dont : pour écrire un livre ou un scénario)	10 (2)	14%
5. pour apprendre les techniques d'argumentation	6	
6. pour apprendre à écrire des lettres formelles	4	
7. pour connaître les structures du raisonnement des Français, la logique française	3	
8. pour apprendre la méthode d'écriture en français	2	
9. pour améliorer la communication écrite et orale	2	
10. pour apprendre les techniques narratives selon l'école française	1	
11. pour apprendre à s'exprimer "à la française"	1	
12. pour savoir utiliser les connecteurs	1	
13. pour améliorer la compréhension écrite, l'analyse des textes.	1	
14. pour accroître la culture générale	1	
15. pour apprendre à écrire dans un niveau de langue plus soutenu	1	
16. pour pouvoir partager son monde intérieur en français	1	
17. pour pouvoir aider les enfants dans leurs études.	1	

Comme les réponses des apprenants différaient peu selon qu'ils avaient participé à un cours sur les techniques argumentatives ou narratives, elles ont toutes été regroupées dans un seul tableau, même si bien sûr on remarque que certaines réponses sont spécifiques des apprenants d'un des deux cours : ainsi, les réponses 5 et 7 proviennent d'apprenants du cours d'argumentation et les réponses 2.f et 10 de personnes ayant suivi un cours de narration.

Il pourrait sembler étonnant que les études soient un motif plus souvent invoqué que le travail professionnel, étant donné que, comme on l'a vu, les informateurs sont un peu plus nombreux à exercer une activité professionnelle en France (54% des informateurs) qu'à y faire des études (42%). Cependant, cela s'explique sans doute par le fait que toute activité professionnelle n'exige pas forcément d'écrire beaucoup en français, alors que des études si, et

a fortiori lorsqu'on fait un 3^{ème} cycle et qu'il faut rédiger un texte de plusieurs centaines de pages ; c'est pourquoi, d'ailleurs, 9 informateurs ont donné explicitement comme motivation le fait de devoir écrire une thèse ou un mémoire de DEA, comme par exemple Kiarash¹⁹⁵ :

(1) Je dois écrire une thèse et j'ai eu besoin d'apprendre tout : la langue, la ponctuation, des styles d'écriture (q. 19¹⁹⁶).

Le cas de Tatiana, qui travaille en France en tant qu'assistante de production pour des films publicitaires, n'est donc sans doute pas très répandu parmi nos informateurs :

(2) Pour mon travail écrire est essentiel. Même en sachant que je ne pourrais jamais écrire comme un journaliste français, il faut que je puisse m'exprimer de façon correcte (...) (q. 51).

Cependant, notons que 10 informateurs, soit 14% d'entre eux, disent vouloir se perfectionner à l'écrit pour leur travail professionnel (réponse 4 du tableau II.19) et que 4 autres désirent apprendre à écrire des lettres formelles (réponse 6) ; on est alors en droit de se demander si les objectifs scolaires du cours d'expression écrite (cf. *supra* 3.3.) correspondent réellement aux besoins de ces personnes concrètes...

D'autre part, sachant que le cours d'expression écrite est décrit dans la brochure de présentation comme visant à faire acquérir les techniques de l'argumentation, de la narration et de la description, il est symptomatique que relativement peu d'informateurs (six pour la réponse 5) citent l'apprentissage des techniques argumentatives comme motif pour suivre le cours et que seulement l'un d'entre eux mentionne les techniques narratives ou descriptives (réponse 10). Il est vrai que d'autres parlent de "méthode d'écriture" en général (réponse 8), mais là encore, ils ne sont que deux. Faut-il en conclure que les personnes interrogées ne s'intéressent pas à ces techniques ou bien que, malgré le descriptif de la brochure, ils ne sont pas conscients qu'elles sont importantes à acquérir ou encore, tout simplement que, n'étant pas spécialistes de la langue ni du texte, ils ne spécifient pas et englobent tout dans la principale motivation donnée, à savoir : "écrire mieux" (réponse 1) ? Quoi qu'il en soit, retenons que contrairement aux autres techniques (à une exception près pour les techniques narratives), les

¹⁹⁵ Bien que les informateurs aient le plus souvent décliné leur identité complète (prénom et nom de famille) dans les questionnaires, on a décidé de les désigner ici seulement par leur prénom, afin de préserver la confidentialité de leurs réponses. Dans le cas où la personne interrogée n'avait voulu indiquer ni son nom, ni son prénom, un prénom fictif lui a été attribué ; de même, il a fallu modifier le prénom d'un informateur qui, tout en indiquant son nom et son prénom sur le questionnaire, a demandé expressément qu'aucun des deux n'apparaisse dans les résultats de l'enquête.

¹⁹⁶ Numéro du questionnaire d'où est tiré l'extrait.

techniques d'argumentation représentent un objectif d'acquisition pour certaines personnes et que 3 informateurs estiment même que les Français ont une « structure de raisonnement » spécifique (réponse 7). On retrouvera cette différence entre le jugement porté sur l'argumentation (qui, elle, serait typiquement "française") et celui concernant la narration ou la description (plus universelles ?), dans les réponses portant sur la comparaison des modes de discursivité ; on s'interrogera alors sur les raisons de ces divergences.

Si les informateurs semblent peu motivés pour acquérir les techniques d'écriture, ils le sont, en revanche, pour « améliorer leur français » (réponse 2) : non seulement c'est l'une des motivations principales de 12 d'entre eux, mais en plus, certains détaillent les aspects linguistiques qu'ils espèrent mieux maîtriser grâce au cours : orthographe, grammaire, syntaxe etc. comme en témoigne la réponse de Chiara :

(3) Je voulais surtout combler mes lacunes en orthographe et grammaire à travers l'exercice de l'écriture et les corrigés (...) (q. 10).¹⁹⁷

Ces réponses sont intéressantes car elles révèlent les représentations que ces personnes ont sur la production écrite : ainsi, celle-ci apparaît comme un moyen privilégié pour acquérir de meilleures compétences au sens strictement linguistique, c'est-à-dire morphosyntaxique, orthographique etc. ; de plus, la réponse 9 montre que d'après deux informateurs, l'activité d'écriture permet également d'améliorer la communication non seulement écrite mais aussi orale. Enfin, lorsque les informateurs comparent l'enseignement-apprentissage de l'écrit et de l'oral, c'est le premier qui est, pour eux, plus efficace parce que plus rigoureux :

(4) j'espérais d'améliorer ma capacité de communiquer et écrite et parlée, en étudiant la langue dans une manière moins intuitive (*plus rigoureux* que les cours destinés à améliorer la communication phatique) (William, q. 1 ; je souligne).

Pour un autre informateur, la pratique de l'écrit est même indispensable à une bonne acquisition de la langue en général et permet de perfectionner l'oral déjà acquis :

(5) Je pense *en travers l'expression écrite on apprendra le français* (ou une autre langue). C'est toujours mieux de savoir écrire les mots qu'on prononce. C'est comme un enfant qui parlera mieux au moment où il apprend à écrire (Klaudia, q. 66 ; je souligne).

¹⁹⁷ Les extraits sont reproduits tels qu'ils ont été écrits ; parfois sont ajoutés entre crochets des éléments pour resituer l'extrait ou faciliter la compréhension.

Ces personnes ont donc des représentations que l'on pourrait qualifier de traditionnelles à l'égard de l'écrit, car elles en font un moyen souverain d'apprentissage, comme à l'époque de la méthode grammaire-traduction. Comparé à l'oral, non seulement l'écrit apparaît comme fondamental mais aussi comme difficile à acquérir seul, d'où la nécessité de participer à un cours :

(6) A écrire correctement pour le travail et parce que c'est toujours la chose la plus difficile à s'apprendre tout seule (Fi, q. 29).

En ce qui concerne la réponse 11 du tableau II.19, on pourrait se demander ce que la personne entend par s'exprimer « à la française ». Un autre informateur dit qu'il voudrait apprendre à « écrire avec des tournures françaises », s'agit-il de la même chose ? On reviendra sur cette question pour essayer d'y répondre lorsqu'on analysera les réponses au questionnaire demandant de comparer la manière d'écrire une narration ou une argumentation en France et dans un autre pays, car ce genre d'assertions y est encore plus fréquent.

Comme on l'a vu, Tatiana (citation 2) faisait la distinction entre une expression correcte et le fait de pouvoir écrire comme un journaliste français, autrement dit comme un natif, en disant, très modestement, que ce 2^{ème} objectif était hors de sa portée. On peut penser que d'autres personnes, en revanche, aspirent à plus, c'est ce que disent en tout cas, Lucas et Ana :

(7) j'aimerais aboutir à une expression la plus proche que possible de ma langue maternelle (Lucas, q. 15).

(8) Je cherche avoir un style littéraire en français pour raconter des histoires. Je veut apprendre a *exprimer clairement ce que je veux ou sens*, tout en ajoutant une touche créative et séduisante pour que on me lise avec plaisir. Cela répond à un besoin d'extérioriser et *partager une monde intérieur* en français *parce que j'habite ici*. (Ana, q. 25 ; je souligne).

Lucas a des aspirations rejoignant le bilinguisme. Quant à Ana, elle a suivi le cours sur les techniques narratives et descriptives et ses propos pourraient être ceux d'un écrivain : « exprimer ce que je sens », « partager un monde intérieur », le niveau de maîtrise de la langue étrangère doit permettre l'expression des pensées les plus intimes, ce que parfois certains écrivains déplorent ne pas parvenir à faire, même dans leur langue maternelle.

On voit combien les personnes interrogées sont motivées pour suivre le cours d'expression écrite et que certaines se fixent des objectifs très élevés en ce qui concerne la maîtrise de la langue écrite. Comme le dit Ana, cette forte motivation s'explique par le fait que

ces personnes sont installées en France et qu'elles ont donc besoin d'écrire pour leurs études ou/et leur travail professionnel... ou encore pour aider leurs enfants scolarisés en France à faire leurs devoirs (réponse 17). De plus, hautement qualifiées dans leur pays d'origine, la plupart d'entre elles maîtrisent certainement bien les pratiques d'écriture dans leur langue maternelle et il est donc normal qu'elles aspirent à des performances de même niveau en français.

En bref, les réponses des auditeurs au questionnaire nous ont permis de mieux saisir leurs spécificités : âgés pour la plupart entre 30 et 40 ans, originaires d'Amérique du Sud, d'Europe ou d'Asie, ils se caractérisent par un répertoire plurilingue et par un niveau culturel et académique¹⁹⁸ élevés, voire très élevés. Etant donné qu'ils se sont installés en France pour continuer leurs études – souvent pour faire un 3^{ème} cycle – et/ou exercer une activité professionnelle, ils ont réellement besoin d'écrire en français. Or, le passage à l'écrit ne va pas toujours de soi, même chez des apprenants qui, comme eux, ont acquis une bonne maîtrise de la langue française et l'on comprend donc aisément qu'ils se soient inscrits à un cours d'expression écrite.

CHAPITRE 2 : REPRÉSENTATIONS DES SCRIPTEURS CONCERNANT LA NARRATION

Les versions 1 et 3 du questionnaire (cf. *supra* ch. 1, 4.1.) comportent des questions portant sur deux points qui vont nous permettre de mieux cerner les représentations des scripteurs sur la narration : les difficultés rencontrées lors de la rédaction d'un texte narratif et la comparaison de la narration en France et dans le pays d'origine de l'informateur. Mais en premier lieu, il convient de nous arrêter sur la notion centrale de ce chapitre, celle de *représentation(s)*.

¹⁹⁸ Au sens de niveau d'étude.

1. Qu'appelle-t-on *représentation(s)* ?

Comme le dit à juste titre V. Castellotti (2001, p. 22), la notion de représentation(s) est « de plus en plus présente ces dernières années dans le champ de la didactique des langues » mais elle « ne se laisse pas appréhender facilement » sans doute parce qu'elle a navigué entre plusieurs champs disciplinaires (de la philosophie à la didactique en passant surtout par la sociologie et la psychologie sociale sans oublier la psychologie cognitive et la linguistique, et au sein de cette dernière, la sociolinguistique notamment) et qu'elle a donc pris, au contact de chaque nouveau domaine d'étude, des significations un peu différentes.

De plus, même au sein d'une même discipline, elle ne se présente pas comme un terme homogène étant donné qu'elle « a partie liée, sans s'y confondre, avec mythe, perception, image, habitus, attitude, préjugé, etc. » (Peytard J. et Boyer H. 1990, p. 3) ; D. Moore insiste notamment sur « la perméabilité des frontières entre la notion de représentation(s) et celles d'*attitudes* ou de *stéréotypes* » (2001, p. 9). Tout ceci explique sans doute qu'on utilise le plus souvent le terme de *représentations* au pluriel et surtout que cette notion éveille actuellement la méfiance de certains auteurs, notamment les didacticiens des sciences qui voudraient y substituer le terme de *conception*.

Un rapide retour aux origines de la notion nous permettra sans doute d'y voir plus clair.

1.1. Origines de la notion et premières définitions

L. Porcher rappelle que « la question des représentations est l'une des plus anciennes de l'histoire de la philosophie » (1997, p. 11) ; en effet, chez Aristote, la représentation ou *phantasia* intervient dans le processus de la connaissance : c'est « le mouvement qui se produit sous l'effet du sens en activité » (*De l'âme*, III 3, édition de 1993, p. 221), c'est donc une apparition ou image liée à la sensation mais qui se situe à mi-chemin entre la capacité sensitive et l'intelligence : « les contenus de la représentation sont, en effet, comme des données du sens, sauf qu'ils sont sans matière » (opus cité III 8, p. 239), car alors que l'activité sensitive suppose la présence de l'objet matériel, la représentation, elle, ne l'implique pas nécessairement. Par conséquent, la représentation rend possible le passage de la perception sensible à l'élaboration du concept, c'est-à-dire le passage du singulier à l'universel et du matériel à l'immatériel : c'est donc un des éléments qui nous permet de connaître et de

comprendre le monde : « Aussi l'âme¹⁹⁹ ne pense-t-elle jamais sans représentation » (*ibid.* III 7, p. 235). Cependant, si, dans cette optique, il existe une continuité entre la connaissance sensible et la connaissance intellectuelle, Aristote précise également que la représentation peut être source d'erreurs : « les représentations ont une allure presque toujours trompeuse » (*ibid.* III 2, p. 217).

Mais, c'est surtout à la fin du XIX^{ème} siècle et dans le champ de la sociologie que la notion de représentation prend de l'importance avec les travaux de E. Durkheim qui s'intéresse aux représentations collectives (1898). On s'interroge donc d'abord sur les représentations partagées par un ensemble d'individus : ainsi, un peu plus tard, dans le domaine de la psychologie sociale, S. Moscovici introduit le concept de *représentations sociales* qu'il définit comme des « éléments de la conscience sociale extérieure aux individus et s'imposant à eux » (1986, p. 35) et qui est devenu un concept de référence lorsqu'il est question de définir la notion de représentation. Le concept est ensuite approfondi, notamment par D. Jodelet qui met moins l'accent sur son caractère imposé que sur la réalité commune qu'elle construit :

[La représentation sociale] est une *forme de connaissance* socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble sociable (1989, p. 36 ; c'est moi qui souligne).

De quelle « forme de connaissance²⁰⁰ » s'agit-il ? W. Doise explique dans le même ouvrage que les représentations sociales peuvent être « organisées de manières différentes, par exemple comme des opinions, des attitudes ou des stéréotypes » (1989, p. 228).

Si donc certains auteurs classent les représentations parmi les connaissances, d'autres, en revanche, mettent plutôt en avant leur caractère mythique et subjectif, par exemple C. Kramsch qui dit de la « représentation culturelle » :

Elle correspond à un certain imaginaire collectif formé des *mythes*, des *croyances* et des *savoirs* accumulés au cours des âges par des générations de locuteurs et de lecteurs qui ont été scolarisés et socialisés dans *la même communauté culturelle*, ethnique ou nationale (1997, p. 78 ; je souligne).

On retiendra aussi de la définition de Jodelet (cf. *supra*) que la représentation a une « visée pratique » ; par exemple, dans un article consacré aux représentations de l'écriture, D. Bourgain explique comment elles influencent le comportement scriptural de l'individu :

¹⁹⁹ Chez Aristote, l'âme est le siège de toutes les facultés : « (...) l'âme, c'est ce qui fait que nous vivons, sentons et réfléchissons, au sens premier » (*De l'âme*, p. 145).

²⁰⁰ D. Bourgain dit de même qu'il s'agit d'un « mode de connaissance particulier, aboutissant à des savoirs explicites » (1990, p. 290).

Elles [les représentations] ne prescrivent certes pas ce comportement, mais elles nous préparent à nous conduire, face à l'écriture et à ses produits, d'une certaine façon [...] Elles sont ce en fonction de quoi chaque individu met en œuvre telle ou telle pratique (1990, p. 291).

La chercheuse met l'accent sur une autre caractéristique des représentations sociales - primordiale, qui plus est, pour le didacticien - à savoir qu'elles « ne sont pas figées, mais modelables en fonction de l'appropriation de nouveaux savoirs » (*idem*, p. 293).

1.2. La notion de représentation en didactique des langues

Des définitions qui précèdent, on gardera les trois traits suivants :

- La représentation relève du domaine de la connaissance : il peut s'agir d'un savoir mais aussi d'une croyance, d'un stéréotype, d'un mythe, d'une opinion ;
- La représentation a une finalité pratique : elle exerce une influence sur l'activité sociale ou intellectuelle du sujet ;
- La représentation n'est pas nécessairement figée : elle possède une capacité d'accommodation.

Comment cela se concrétise-t-il en didactique des langues ? B. Grandcolas et M.-T. Vasseur distinguent deux types de représentations pouvant influencer sur l'activité de l'apprenant :

[Les représentations] relatives à la langue étrangère et à l'univers étranger, et celles qui reflètent la manière dont il [l'apprenant] conçoit l'apprentissage en cours ou à venir. (1999, p. 53).

1.2.1. Les représentations linguistiques

Elles peuvent porter sur la langue-cible prise comme un tout - il s'agit de "l'image des langues" - et concernent alors souvent également les locuteurs de cette langue ainsi que le ou les pays où elle est pratiquée ; ou bien sur un aspect de cette langue : par exemple son fonctionnement interne, on parle alors de "représentations grammaticales ou métalinguistiques". Font également partie des représentations linguistiques, les représentations d'une certaine compétence dans la langue en question, par exemple la production écrite.

L. Dabène (1997) appelle « image des langues » la façon dont les langues sont perçues dans la société et par l'apprenant. En s'interrogeant sur l'origine de cette "image", la linguiste explique qu'elle s'est construite à partir du discours que les membres du corps social tiennent sur les langues. Ce discours peut revêtir deux aspects :

- le statut formel des langues : « l'ensemble des dispositions officielles à caractère juridique qui régissent l'emploi et l'enseignement des langues » (1997, p. 20) ;
- le statut informel des langues : l'ensemble des images ou représentations sur les langues présentes dans le discours ambiant.

Or, les assertions qui constituent ce statut informel des langues ne correspondent pas forcément à des réalités objectives et peuvent même contenir des contradictions ; de plus, elles sont évolutives. Pour L. Dabène, il est difficile mais non impossible d'agir sur l'image des langues et en tout état de cause, il est important que l'enseignant soit à l'écoute de ce discours ambiant afin d'en tenir compte dans la présentation de la langue-cible. En effet, comme le souligne V. Castellotti, « ces images, le plus souvent fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, *a contrario*, inhibant vis-à-vis de l'apprentissage lui-même » (2001, p. 24).

Par exemple, les travaux de N. Müller (1998) révèlent que l'apprentissage de l'allemand peut être perçu comme difficile et insatisfaisant par des Français ou des Suisses ayant une vision négative de l'Allemagne.

De même, C. Weber montre comment les représentations grammaticales peuvent constituer « une barrière à l'appropriation au lieu d'être un vecteur de facilitation » (2004, p. 109). Ce constat réalisé dans le cadre de l'enseignement du français langue maternelle pourrait *a fortiori* se faire dans celui de l'enseignement d'une langue étrangère. Voyons comment la didacticienne définit ces représentations :

Les représentations grammaticales sont issues des traces de savoirs savants provenant du savoir de l'enseignant, de stéréotypes et d'étiquettes métalinguistiques scolaires provenant des nombreux canaux pédagogiques. Ces constituants s'organisent autour de raisonnements partiels ou élémentaires, lentement enracinés dans les conduites d'apprentissage, constitutives des représentations grammaticales ordinaires (*ibidem*, p. 109).

Enfin, étant donné le sujet de cette recherche, il convient de décrire plus précisément aussi les représentations sur la production écrite en langue étrangère. Pour ce faire, M. Marquillo part des travaux réalisés à ce sujet en langue maternelle ; M. Dabène définit ces représentations comme :

L'ensemble des discours explicatifs et évaluatifs que l'utilisateur peut produire à propos de l'écrit (en tant qu'ordre scriptural) et des écrits (en tant qu'objets sociaux) (1995, p. 154, cité par M. Marquillo 1997, p. 237).

R. Guibert, elle, distingue : « représentations du texte et des pratiques du texte, représentations de soi comme auteur, représentations de son interlocuteur » (1990, p. 92, cité par M. Marquillo 1997, p. 237).

Puis, M. Marquillo effectue une enquête auprès d'apprenants de français langue étrangère en leur demandant comment ils écrivent en français et elle découvre que leurs représentations révèlent en effet leurs conceptions du processus d'écriture et de l'objet texte lui-même, mais aussi d'autres aspects qui, eux, sont spécifiques à la production écrite en langue étrangère, à savoir :

- la difficulté à écrire est mise sur le compte de la langue étrangère ; par contraste, l'écriture en langue maternelle serait facile ;
- le rapport au dictionnaire : son utilisation serait répréhensible surtout s'il s'agit d'un dictionnaire bilingue ;
- la relation avec la langue maternelle et la question de la traduction : les informateurs « entretiennent avec leur langue maternelle des relations "coupables" (...). Par ricochet, la traduction (...) est systématiquement mal vue » (op. cit., p. 245).

Il sera donc intéressant de vérifier si l'on retrouve ce genre de représentations dans les questionnaires de nos informateurs du Cours Municipal d'Adultes.

De plus, en ce qui concerne les représentations du processus d'écriture, lorsque M. Marquillo constate que pour certains scripteurs, construire un texte revient à "empiler" des mots, elle en déduit « qu'il ne faut pas exclure que [cette représentation] puisse provenir d'une projection sur la langue étrangère de leur représentation de l'écriture en langue maternelle » (*ibidem*, p. 243). Autrement dit, il ne faut pas perdre de vue que les représentations d'une certaine compétence en langue étrangère dépendent sans doute étroitement de celles que le sujet s'est forgées en langue maternelle. Or, ces dernières représentations sont, de fait, encore moins connues que les premières par l'enseignant de langue étrangère, surtout lorsque cet enseignant ne partage pas la langue maternelle de ses apprenants...

1.2.2. Les représentations sur l'apprentissage d'une langue étrangère

Ces représentations portent sur les modes d'appropriation d'une langue étrangère et répondent donc à la question-clé : comment apprend-on le mieux une L2?

Dans ces représentations, on constate à nouveau - comme dans le cas des représentations linguistiques - qu'il est souvent question de la langue maternelle ; en effet, on se demande notamment quel rôle elle joue dans l'apprentissage d'une langue étrangère : est-elle source d'erreur et de confusion et convient-il donc de l'"oublier" ou, au contraire, peut-elle constituer une aide précieuse ? La même question se pose, d'ailleurs, pour la ou les autres langues déjà connue(s) par l'apprenant.

D. Véronique (1990) montre comment les stratégies d'apprentissage varient selon que la langue-cible est perçue par l'apprenant comme proche ou lointaine de sa langue de départ : alors que les apprenants hispanophones utilisent largement leur langue maternelle comme ressource pour faire des hypothèses sur le fonctionnement du français, ce n'est pas le cas des arabophones en raison de la trop grande distance existant entre l'arabe et le français.

En conclusion, on retiendra comme définition opératoire pour le champ de la didactique des langues, que la représentation est un savoir ou une forme de connaissance sur une langue étrangère, l'univers où elle est pratiquée et/ou sur son apprentissage, savoir qui s'élabore dans et par le discours et qui est donc susceptible d'évoluer. L'intérêt suscité pour cette notion vient de sa finalité pratique : tous les chercheurs s'accordent en effet pour affirmer que les représentation(s) forgées par les apprenants ont un effet direct - positif ou négatif - sur leurs attentes et leurs attitudes et donc sur le processus d'apprentissage.

Il est donc d'une grande utilité de chercher à connaître ces représentations, par exemple grâce à une enquête comme celle qui a été menée auprès des auditeurs du Cours Municipal d'Adultes de la ville de Paris dont on va analyser à présent les résultats, tout d'abord en ce qui concerne la narration.

2. Difficultés rencontrées pendant l'unité de narration

Dans le questionnaire portant uniquement sur la narration (version 1, cf. annexe 1), il est demandé à l'auditeur d'indiquer non seulement les difficultés qu'il a à écrire une narration en français (question 17), mais aussi celles qu'il rencontre lorsqu'il doit écrire tout type de texte en français (question 16). La confrontation des réponses aux deux questions devrait permettre de voir si l'informateur pense que, par rapport aux autres types de texte, la narration comporte des difficultés spécifiques.

2.1. Difficultés pour écrire tout type de texte en français

Il faut préciser ici que la question portant sur tout type de texte n'existe pas dans le questionnaire 3 (concernant la narration et l'argumentation), pour ne pas trop l'allonger. Pour cette raison, tous les informateurs ayant suivi un cours de narration (à savoir 42 personnes) n'ont pas répondu à cette question mais le nombre de réponses n'en reste pas moins conséquent puisqu'il se monte à 27 personnes.

66% des informateurs (18 sur 27) mentionnent des difficultés linguistiques²⁰¹ locales²⁰², avant tout des difficultés orthographiques, morphosyntaxiques et lexicales ; on en a dénombré 27 mentions qui se répartissent comme suit :

Tableau II.20 : Difficultés linguistiques locales pour écrire un texte (nb de mentions)

orthographe	grammaire	lexique	syntaxe	ponctuation	total
9	7	6	4	1	27

Notons que l'orthographe est la difficulté la plus souvent citée. Les difficultés d'ordre grammatical ne sont pas toujours spécifiées par les informateurs mais certains mentionnent tout de même : les conjugaisons, les accords (verbes, adjectifs, noms), la concordance des temps et les prépositions. En ce qui concerne les difficultés lexicales, trois informateurs apportent des précisions : pour les deux premiers, ce sont les expressions idiomatiques françaises qui leur manquent, pour le troisième, le lexique spécialisé de son domaine professionnel, à savoir l'ingénierie civile. Enfin, il faut signaler que deux des informateurs mentionnant la syntaxe attribuent leurs difficultés, dans ce domaine, à leur langue maternelle et que la langue en question se trouve être, dans les deux cas, l'espagnol :

(9) J'ai une tendance à suivre l'ordre [des mots dans la phrase] de la grammaire espagnole (Lucas, q. 15).

(10) Je structure mes phrases comme en espagnol et parfois en français [les phrases] ne veulent rien dire (Ana, q. 25).

Lucas et Ana font référence au phénomène bien connu de l'interférence (cf. Lado 1957) c'est à dire au transfert inadéquat en langue-cible d'une caractéristique formelle (ici : l'ordre des mots) de la langue-source. Or, comme on l'a vu (cf. 1.2.), selon D. Véronique, le recours à la langue première dépend des représentations de la distance interlinguistique : plus la langue-source et la langue-cible sont perçues comme proches par l'apprenant, plus celui-ci a

²⁰¹ C'est-à-dire des difficultés qui concernent seulement la langue.

²⁰² On appellera *local* tout ce qui ne dépasse pas le cadre de la phrase.

tendance à s'appuyer sur la première pour élaborer des énoncés en langue 2. Il n'est donc pas étonnant que nos deux informateurs, tous deux hispanophones, utilisent cette stratégie. De même Tatiana, dont la langue maternelle est le portugais, autre langue "proche" du français :

(11) Je pense trop souvent en portugais et je traduis en français et, logiquement, il est complètement différent (Tatiana, q. 51).

Il est intéressant de signaler que William, bien qu'anglophone, adopte une stratégie très similaire à celle de Tatiana et que, lui aussi, perçoit donc sans doute sa langue-source comme peu éloignée du français :

(12) [J'ai des difficultés] d'oublier les constructions de ma langue natale. (...) Mais finalement la traduction traduit mal. Je traduis encore. La chose la plus difficile pour moi, c'est de m'exprimer en français sans traduire (William, q. 1).

En parlant tous deux de « traduction », Tatiana et William veulent sans doute dire qu'ils ont tendance à calquer le système de leur langue 1 lorsqu'ils doivent écrire un texte en français, et que, d'après eux, il s'agit là d'une mauvaise stratégie d'écriture. Pour ces auditeurs, la langue maternelle constitue donc surtout une entrave à l'acquisition d'une autre langue, comme on a vu que c'est le cas aussi (cf. 1.2.) pour les informateurs de M. Marquillo qui « entretiennent avec leur langue maternelle des relations «coupables» », et qui, de ce fait, ont "un train de retard" puisque, comme le fait remarquer à juste titre cet auteur, après avoir été l'objet de toutes les suspicions, la langue maternelle se trouve « reconsidérée, voire [...] valorisée » dans la recherche actuelle (1997, p. 245).

On pourrait ajouter à cela que les transferts d'une langue à l'autre ne débouchent pas toujours sur des interférences mais qu'ils peuvent être également positifs et donc faciliter l'apprentissage d'une autre langue, surtout dans le cas d'une langue très proche : c'est pourquoi, certains chercheurs s'y sont intéressés de près (notamment Giacobbe 1990 pour l'espagnol et le français). Il est vrai que les apprenants sont sans doute moins conscients des transferts positifs étant donné que, contrairement aux interférences, ils n'occasionnent pas d'erreurs...

En tout cas, ces derniers propos d'apprenants montrent que l'activité d'écriture ne comporte pas seulement des difficultés au niveau strictement local. Néanmoins, les auditeurs mentionnant des difficultés d'un autre ordre sont moins nombreux (51%) que ceux énumérant des difficultés locales, comme le montre le tableau II.21 qui, bien que l'on y ait regroupé

toutes les autres difficultés mentionnées par les auditeurs, ne compte que 16 mentions (contre 27 pour les difficultés locales) :

Tableau II.21 : autres difficultés pour écrire un texte

Difficultés	Nb de mentions
1. manque d'inspiration	1
2. enchaînement des idées, cohérence	2
3. cohésion verbale ²⁰³ (utilisation des différents temps verbaux)	3
4. français écrit (vs français oral)	2
5. penser ou convaincre "à la française"	3
6. le passage à la langue cible entraîne un appauvrissement ou une transformation des pensées d'origine	2
7. s'exprimer en français et non selon le calque de la langue maternelle, s'exprimer dans « l'esprit » de la langue française	3
TOTAL	16

Il est symptomatique que seulement deux informateurs se placent au niveau du texte et évoquent, comme une difficulté, l'enchaînement des idées ou la cohérence du texte. Cependant, les trois qui citent l'emploi des temps verbaux mentionnent ainsi, même si c'est sans doute sans le savoir, le respect de la cohésion verbale (cf. *supra* partie I, 2.3.) qui constitue aussi un procédé de textualisation. En tout état de cause, on peut émettre l'hypothèse que, si les personnes interrogées sont sensibilisées aux difficultés locales, elles le sont sans doute beaucoup moins aux problèmes de mise en texte qui dépassent le cadre de la phrase, ce qui expliquerait qu'elles en parlent peu. On pourrait également se demander si l'importance accordée par les auditeurs aux problèmes morphosyntaxiques et orthographiques ne reflète pas, en grande partie, le discours de leurs enseignants sur la langue française.

En ce qui concerne la difficulté 4 du tableau, on a préféré ne pas la classer parmi les difficultés dites "locales" car les spécificités de la langue écrite par rapport à la langue orale ne concernent pas seulement le lexique ou la syntaxe mais aussi la mise en texte : par exemple, la langue écrite a tout particulièrement recours aux procédés de reprise qui permettent d'assurer la cohésion du texte.

A propos donc de la difficulté 4, certains auditeurs s'étonnent que l'écrit et l'oral soient si différents et l'un d'eux dit même que cette distinction ne serait pas aussi importante dans sa langue maternelle (en l'occurrence, l'allemand). Cette remarque est intéressante, car on verra que d'autres informateurs qui ont participé au cours d'argumentation, partagent son point de vue :

²⁰³ Les apprenants n'utilisent pas cette terminologie dans les questionnaires : ils ne font que mentionner « les temps verbaux ».

(13) En français, un bon style est plus littéraire qu'en allemand. Ici, on n'écrit pas du tout de la même manière qu'on parle (Heimo, q. 26).

Quant à la réponse 6, elle met en lumière un problème plus global : les deux auditeurs concernés évoquent la difficulté qu'ils éprouvent à exprimer exactement ce qu'ils voudraient dans la langue cible :

(14) [C'est difficile] d'accepter la transformation des pensées d'origine qu'entraîne l'expression dans une autre langue (William, q. 1).

(15) Je ne peux pas écrire tout ce que je veux m'exprimer comme les français. (Jung, q. 54).

Comme le signale M. Marquillo dans son article déjà cité, la réflexion sur l'activité d'écriture en langue étrangère fait étrangement « surgir, fait notable, l'image d'une écriture en langue maternelle qui, magiquement, irait de soi. Fantasme d'une écriture qui serait, elle, sans opacité » (1997, p. 242). Car pour les deux auditeurs cités, il ne fait pas de doute que la difficulté d'expression provient du fait qu'elle doit se faire en langue étrangère ; par exemple, Jung ne se demande pas si les Français n'auraient pas, eux aussi, parfois des difficultés à exprimer par écrit ce qu'ils désirent, bien que cela soit dans leur langue maternelle.

Les autres difficultés mentionnées sont sans doute moins faciles à appréhender. On a déjà évoqué la réponse 7, à savoir le cas de William et Tatiana qui regrettent de passer par la "traduction" de leur langue maternelle pour s'exprimer en français ; on a rapproché leurs remarques de celle de Valentina qui, elle aussi, semble-t-il, recherche une expression authentique en langue cible, ce qu'elle appelle joliment "l'esprit" de la langue française. La présence des guillemets montre que l'auditrice ne trouve pas de dénomination adéquate pour exprimer la difficulté qu'elle rencontre lorsqu'elle doit écrire un texte en français.

Et comment interpréter la réponse 5 ? Que veut dire : « penser en français » (Edgardo) ou « la manière de penser à la française » (Martha) ou « convaincre à la façon française » (Hitomi) ? Les informateurs utilisent en effet ces expressions sans les expliciter. On les a regroupées car elles ont en commun de faire apparemment référence à une spécificité française dans la manière de penser ou de convaincre. La seule façon d'élucider la question était d'interroger sur ce point les auditeurs concernés, au cours d'un entretien. Cela a pu être fait avec deux d'entre eux : Edgardo et Martha. Or, leurs réponses divergent beaucoup : pour Edgardo, "penser en français" signifie faire un plan en deux ou trois parties ; Martha, elle, fait référence pour répondre, à son enseignant du cours d'expression écrite qui, selon elle, lui

répétait souvent : « ce n'est pas la manière de dire en français » et elle en conclut que la « manière de dire » les choses est différente en français et dans sa langue maternelle (l'espagnol). Cette réponse est très intéressante car elle montre comment l'apprenante s'est appropriée le discours de l'enseignant ; elle montre aussi combien le discours enseignant peut, parfois, manquer de précision.

D'autres difficultés mentionnées par les auditeurs sont encore plus obscures et n'ont donc pas été répertoriées dans le tableau : ainsi, deux d'entre eux parlent de difficultés « d'expression », un autre évoque la « structure » (de la phrase ? du texte ?), un autre encore la « stylistique des phrases ». Si ces réponses sont difficilement interprétables, elles valent pourtant la peine d'être relevées car elles montrent que lorsqu'il ne s'agit pas de difficultés linguistiques locales, les informateurs parviennent difficilement à identifier et donc a fortiori à désigner avec un minimum de précision les difficultés qu'ils rencontrent pour écrire un texte. Ce problème s'explique sans doute au moins en partie, comme on l'a vu, par l'imprécision des enseignants dans leurs explications orales et/ou leurs annotations sur les copies. Ainsi, ce que M. Charolles (1978) constate en analysant les corrections de copies d'élèves du primaire (donc dans le cadre du français langue maternelle), serait également valable pour les annotations des enseignants de français langue étrangère : si pour les malformations de phrases la nature de l'erreur est clairement identifiée, dans le cas des autres dysfonctionnements, en revanche, la correction est des plus floues : imprécision pour situer l'erreur et vocabulaire de dénonciation non technique.

2.2. Difficultés pour écrire une narration

Lorsqu'on demande aux informateurs s'ils ont des difficultés à écrire une narration en français, la plupart (33 sur 42, soit 78%) répondent « oui ». Seulement 4 (soit 10%) d'entre eux répondent « non »²⁰⁴. Parmi ces 4 personnes, il faut faire remarquer que deux d'entre elles disent rencontrer, en revanche, des difficultés pour écrire un texte en français et que les deux autres - qui ont également suivi le cours sur les techniques argumentatives - mentionnent des difficultés pour écrire une argumentation en français. Par conséquent, on peut en conclure que selon ces 4 auditeurs qui, par ailleurs, disent ne pas toujours maîtriser l'activité d'écriture en français, la narration, elle, ne comporte pas de difficulté spécifique. Qu'en est-il des autres

²⁰⁴ 5 ne répondent pas (soit 12%).

auditeurs ? Peut-on repérer, dans leurs réponses, des difficultés qui seraient propres au texte narratif ?

Si l'on compare les difficultés évoquées pour écrire tout type de texte et celles mentionnées seulement pour la narration, on remarque que dans le tiers des cas²⁰⁵, elles sont identiques : parfois l'informateur écrit la même réponse aux deux questions, parfois, pour gagner du temps, il se contente, pour répondre à la 2^{ème} question, de renvoyer à la réponse de la première ; dans deux cas seulement, il y a une légère différence entre les deux réponses : un élément de la réponse 1 (par exemple : « orthographe » ou « prépositions ») n'a pas été "recopié" dans la réponse 2. On peut donc dire que ces informateurs-là non plus ne soulignent pas de difficultés qui seraient spécifiques à la narration.

De plus, lorsque l'on considère uniquement les difficultés pour faire une narration citées par les informateurs, on constate que, comme pour tout type de texte, ce sont surtout des difficultés linguistiques locales :

Tableau II.22 : proportion d'auditeurs mentionnant des difficultés locales et d'autres difficultés, selon le type de texte

	Difficultés linguistiques locales	Autres difficultés
Tout type de texte	66% des auditeurs (18 sur 27)	51% des auditeurs (14 sur 27)
Narration	62% des auditeurs (26 sur 42)	31% des auditeurs (13 sur 42)

D'autre part, concernant ces difficultés linguistiques locales, on peut se demander si les informateurs interrogés sur la narration mentionnent les mêmes que pour tout type de texte. Autrement dit, quelles sont ces « difficultés de langue en général » dont parle l'un des auditeurs (Heimo, q. 26) ?

Tableau II.23 : comparaison des difficultés locales pour la narration et tout type de texte

	Orthographe	Grammaire	Lexique	Syntaxe	Ponctuation	Total mentions	Nb total auditeurs
Tout texte	9	7	6	4	1	27	27
Narration	5	6	18	4	1	34	33

²⁰⁵ 9 personnes sur les 27 ayant répondu aux deux questions.

Les différences essentielles concernent l'orthographe et surtout le lexique : lorsqu'ils doivent faire une narration, plusieurs scripteurs ressentent le « manque de vocabulaire » (Ana, q. 25), le « manque de mots » (Valentina, q. 71) comme une difficulté importante :

(16) Le vocabulaire me manque. Même si je connais les mots que je dois employer, elles ne me viennent pas au moment d'écrire (Tatiana, q. 51).

(17) C'est comme si j'avais l'idée d'un adulte mais le vocabulaire d'un adolescent. (Martha, q. 9).

De même pour Ali qui ne parvient pas toujours à « choisir les bons mots (pour optimiser l'idée) » (q. 57). A nouveau, on retrouve des réflexions également présentes dans l'enquête menée par M. Marquillo : selon elle, ces propos montrent que, pour ces scripteurs allophones, d'une part, « la xénité du système français est avant tout lexicale » et d'autre part, la construction d'un texte semble s'apparenter à un jeu de puzzle dont les mots seraient les différentes pièces (1997, p. 243).

Or, les étudiants ayant participé à l'enquête de M. Marquillo et qui ont les mêmes représentations que nos auditeurs, avaient, au préalable, rédigé un texte narratif et observé des brouillons d'écrivains : il semblerait donc que ces représentations de la langue et du texte apparaissent plus souvent lorsqu'il est question de la narration que pour tout type de texte. Mais il faudra vérifier cette hypothèse lorsqu'on analysera les réponses au questionnaire concernant l'argumentation.

Toutefois, en dehors de ces quelques différences que l'on vient de citer, il faut souligner que les difficultés linguistiques locales mentionnées par les auditeurs pour la narration et pour tout type de texte sont sensiblement similaires. Qu'en est-il des autres difficultés ?

Comme pour tout type de texte, très peu d'informateurs mentionnent des difficultés dépassant le cadre de la phrase : seulement deux d'entre eux évoquent les connecteurs (Mariano, q. 40 et Edgardo, q. 27 cf. extrait 20 ci-dessous) et deux autres font des remarques référant à l'organisation des idées entre elles :

(18) J'ai du mal à tirer logiquement des idées (Mi-Ran, q. 53).

(19) Comment organiser les idées avec la tête d'un Français (Beatriz, q. 52).

L'extrait 19 est intéressant car il sous-entend qu'il existerait un mode d'organisation des idées spécifique aux Français, peut-être une logique spécifique, comme semble le dire

l'auditrice de l'extrait 18. Ces remarques sont certainement à rapprocher de celles d'autres auditeurs à propos de tout type de texte : notamment celle d'Edgardo qui parlait, comme on l'a vu, de la difficulté de « penser en français » et qui, lorsqu'il est question de la narration, spécifie en comparant le français à sa langue maternelle et même à une troisième langue :

(20) Je trouve le français un peu plus "carré" (d'abord, puis, ensuite, enfin) que l'espagnol. Peut-être parce que celui-ci est ma langue maternelle. Mais un peu plus carré que l'anglais. (Edgardo, q. 27).

Selon le scripteur, le recours aux connecteurs ne serait pas aussi systématique en espagnol ou en anglais qu'en français. Signalons que ces propos sont confirmés par des travaux de rhétorique contrastive, au moins pour les deux dernières langues (Jisa 1989 cité par Kerbrat-Orecchioni 1994).

Concernant la cohésion verbale, quatre informateurs mentionnent comme difficulté l'emploi des temps verbaux et Mami précise même « la différence entre l'imparfait et le passé composé » en ajoutant que dans sa langue maternelle, le japonais, il n'existe pas « deux emplois du passé » (q. 32). Cette difficulté était déjà mentionnée pour tout type de texte, mais par un peu moins de scripteurs, ce qui s'explique sûrement par le fait que, comme on le verra dans l'analyse des textes narratifs (cf. partie III), la combinaison des temps du passé constitue un des pivots de la construction des récits.

Autre difficulté déjà évoquée dans les réponses concernant tout type de texte : l'incapacité à exprimer exactement ce que l'on voudrait et l'appauvrissement entraîné par le passage à la langue cible :

(21) J'aurais aimé avoir plus de capacité pour décrire ce que je sentais et ce que j'imaginai (Hui-Mei, q. 3).

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

Cependant, si on a vu que certains auditeurs (cf. *supra* extraits 14 et 15) pensent que la difficulté à s'exprimer provient du fait que cela doit se faire en langue étrangère, sous-entendant par là même que l'écriture en langue maternelle irait de soi, d'autres, en revanche, reconnaissent qu'ils rencontrent le même problème lorsqu'ils doivent écrire dans leur langue maternelle ; ainsi Hui-Mei que l'on vient de citer et Helen disent :

(23) Mais je me rends compte aussi même en ma langue maternelle [le taiwanais], je n'ai pas assez de vocabulaire non plus (Hui-Mei, q. 3).

(24) J'ai aussi problème d'écrire en ma langue maternelle [le portugais] (Helen, q. 14).

Comme on le voit, le fait de réfléchir à la narration en langue française amène plusieurs informateurs à s'interroger sur leur capacité d'écriture dans leur langue maternelle. Pour les uns, il y a rupture entre l'écriture en langue maternelle, supposée aisée, et la mise en texte en français qui, elle, serait complexe. Pour les autres, il y a continuité dans la difficulté. Si aucun ne parle de continuité dans l'aisance (la facilité pour écrire en langue étrangère découlerait d'une aisance d'écriture en langue maternelle), c'est tout simplement parce que la question posée ne le permettait pas puisqu'elle portait sur les difficultés rencontrées.

En résumé, on retrouve parmi les difficultés autres que locales pour écrire un texte narratif la plupart des points déjà cités lorsqu'il s'agissait de tout type de texte²⁰⁶. Les difficultés évoquées seulement pour la narration ne sont pas nombreuses, on en n'a relevé que trois : le manque de pratique, la possibilité ou non de faire de l'humour dans son texte et une mauvaise connaissance des écrivains français. Le manque de pratique est cité par deux informateurs dont l'un précise que pour son travail professionnel (ingénieur), il est « amené à écrire seulement des documents techniques » (Ruben, q. 73) ; on peut donc se demander si le cours en question était véritablement adapté à cette personne qui s'était inscrite « afin d'améliorer la communication dans le cadre du travail »... Quant à l'humour, il n'est mentionné que par un seul auditeur qui regrette sans doute par là même que l'enseignant n'ait pas compris son humour en lisant ses textes. Enfin, en ce qui concerne la troisième difficulté citée elle aussi une seule fois, elle semble indiquer que l'informateur qui la mentionne pense qu'il est nécessaire de connaître les auteurs français pour pouvoir à son tour écrire un texte narratif en français.

Pour conclure sur les difficultés rencontrées, on peut dire qu'elles révèlent les représentations des scripteurs sur l'écriture et sur l'objet texte lui-même, représentations où « la dimension globale, textuelle (et non linéaire) du processus [d'écriture], mais aussi la diversité (en termes de types textuels) [...] sont rarement évoqués » (Marquillo 1997, p. 246).

Par ailleurs, il faut noter que certains informateurs essaient de dire qu'il existerait une manière spécifique d'écrire en français et d'organiser un texte narratif ou que du moins, le processus d'écriture ne se ferait pas de la même manière que dans leur langue maternelle. Mais ces remarques sont peu nombreuses et surtout si peu précises qu'il est difficile de savoir

²⁰⁶ Un point non cité en ce qui concerne la narration est l'écart entre la langue orale et la langue écrite.

en quoi consisterait cette spécificité française si réellement elle existe. Une autre question du questionnaire va peut-être permettre d'éclairer ce point : « A part bien sûr la différence de langue, écrit-on de la même manière en France et dans votre pays d'origine un texte narratif ? Si non, quelles sont les différences, à votre avis ? ».

3. Comparaison de la narration en France et dans un autre pays

Lorsqu'on leur demande si l'on écrit une narration de la même manière en France et dans leur pays d'origine, la moitié des informateurs répondent « oui » (21 personnes sur 42), un peu moins répondent « non » (16 sur 42) et les 5 restants « oui et non » (3 personnes) ou « je ne sais pas²⁰⁷ » (2). Le « oui » l'emporte donc mais de peu.

Toutefois, quand on regarde comment se répartissent les réponses selon les pays d'origine, on constate que parfois les ressortissants d'un même pays n'ont pas répondu de la même manière.

Tableau II.24 : écrit-on de la même manière une narration en France et dans votre pays d'origine ? Réponses selon les pays

Scripteurs qui répondent « oui » et nombre		Scripteurs qui répondent « non » et nombre		Scripteurs du même pays divisés sur la réponse et nombre		Scripteurs qui répondent « oui et non » et nb		Scripteurs répondant « je ne sais pas » et nb	
Algérie	1	Bolivie	1	Allemagne	4	Taiïwan	1	Maroc	1
Brésil	3	Corée Sud	2	Argentine	4				
Espagne	1	Liban	1	Chine	4				
Etats-Unis	1	Macédoine	1	Japon	4				
Italie	1	Mexique	3	Vénézuela	2				
Pologne	3	Nelle Zélande	1						
Russie	1	Pérou	1						
		Ukraine	1						
Total	11	Total	11	Total	18	Total	1	Total	1

La troisième colonne du tableau indique les pays dont les ressortissants n'ont pas répondu pareillement à la question posée : par exemple, parmi les quatre informateurs argentins, deux ont répondu « oui », le troisième « non » et le dernier « oui et non ». On remarque que les pays concernés comptent évidemment tous plusieurs informateurs, ce qui n'est pas le cas de tous les autres pays du tableau et l'on serait donc tenté de penser que la

²⁰⁷ On a maintenu la distinction entre les informateurs qui s'abstiennent de répondre (« je ne sais pas ») et ceux qui hésitent entre le « oui » et le « non » même si cette distinction n'est pas toujours facile à faire lorsqu'on analyse les réponses aux questions.

pluralité d'informateurs implique forcément des réponses divergentes. Mais ce n'est pas le cas pour le Brésil, la Pologne ou le Mexique dont tous les informateurs (trois chacun) ont fourni la même réponse.

Comment donc expliquer ces divergences dans les réponses de certains ressortissants du même pays ? Le recours à un entretien a parfois permis d'éclaircir les réponses : par exemple, en ce qui concerne les personnes interrogées venant de Chine, si trois d'entre elles répondent « oui », la dernière, elle, répond « non » et ajoute même :

(25) La façon de raconter l'histoire est très différente parce que en français il existe plein de temps pour raconter (Yan, q. 65).

Cependant, lors de l'entretien, Yan a expliqué que la différence se situe d'après elle, seulement au niveau de la langue et que la manière de raconter est la même en France et en Chine. Elle se range donc à l'avis de ses trois autres compatriotes qui avaient répondu « oui » à la question.

Cet exemple montre que certains informateurs n'ont pas bien lu la question posée qui spécifiait : « A part bien sûr la différence de langue, écrit-on de la même manière ... ». Cela peut expliquer en partie les divergences dans les réponses concernant un même pays.

Une autre raison pourrait être la différence entre les domaines et/ou les niveaux d'études des ressortissants d'un même pays. Cependant, cette hypothèse est impossible à vérifier ici car les niveaux et domaines d'études des informateurs concernés sont trop similaires : par exemple, les quatre informatrices japonaises, dont deux ont répondu « oui » et les deux autres « non » à la question, ont toutes fait des études dans le domaine des lettres : littérature française ou anglaise ; de plus, les deux ayant fait le même nombre d'années d'études dans la même discipline (quatre ans de littérature française) donnent des réponses opposées à la question. De même, deux Argentins ayant fourni des réponses différentes sont tous deux inscrits en doctorat en France, respectivement en sociologie politique et en histoire des religions.

La principale raison réside donc sans doute dans la difficulté à répondre à la question posée et ceci nous amène à nous demander si la comparaison exigée par cette question est possible ou non.

3.1. Peut-on comparer ?

Les réponses au questionnaire révèlent deux situations dans lesquelles la comparaison est impossible : dans certains cas, l'informateur se dit incapable d'effectuer la comparaison demandée ; et pour certaines autres personnes interrogées, la comparaison est même impossible en soi.

Deux auditrices disent ne pas pouvoir comparer la narration en France et dans leur pays d'origine, l'une parce qu'elle fait des études scientifiques (électronique et informatique) et l'autre, parce que c'est son premier « cours d'écriture » :

(26) C'est la première fois dans ma vie que je fréquente un cours d'écriture (expression écrite). J'ai appris à utiliser l'écriture comme moyen d'expression ici, donc je ne peux pas faire de comparaisons (Silvia, q. 5).

Il est intéressant de voir que Silvia, qui a pourtant fait des études secondaires et même supérieures (deux ans de cinéma), dit ne pas avoir « appris à utiliser l'écriture comme moyen d'expression » dans son pays d'origine, l'Italie. A-t-elle oublié (elle a 41 ans) ou bien est-il vrai que la mise en écriture ne fait pas - ou ne faisait pas (à l'époque de sa scolarité) - l'objet d'un enseignement spécifique dans ce pays ? Quoi qu'il en soit, il est curieux que l'auditrice fasse cette remarque après avoir répondu que la narration se fait de la même manière en France et dans son pays d'origine... Ce manque de cohérence est une preuve de plus qu'il faut prendre avec beaucoup de précaution les réponses à la question « écrit-on de la même manière une narration en France et dans votre pays d'origine ? »

D'autres auditeurs soulignent la difficulté de la question :

(27) Je crois les styles ont tellement évolué que c'est difficile à juger. Bien sûr il y a des styles plutôt allemand, mais c'est aussi une question de goût (Fi, q. 29).

(28) Oui et non. C'est difficile à répondre. Cela dépend des écrivains [écrivains ?]. Chaque un son style (Klaudia, q. 66.).

et même son imprécision d'où l'impossibilité d'y répondre :

(29) La question est très imprécise, la littérature de chaque pays dans le cas de l'Argentine, la littérature hispanoaméricaine, comme la française sont si vastes qu'il n'y a pas de comparaison possible. Elles sont différentes et elles sont similaires (Mariano, q. 40).

La ressemblance entre les extraits 27 et 28 est réellement frappante : faut-il imputer cela au fait que les deux auditrices sont allemandes ou n'est-ce qu'une coïncidence ? (car elles étaient dans deux groupes-classes différents et n'ont donc pas pu en discuter entre elles.) En

tout cas, on peut faire l'hypothèse que le *style* - notion sur laquelle on reviendra plus loin - dont il est question ici est le style au sens littéraire, du moins pour Klaudia puisqu'elle parle aussi « d'écrivains ». Comparer la narration en France et dans un autre pays revient donc pour elle à comparer le style des écrivains français et allemands, ce qui explique son embarras pour répondre à la question. De même pour Mariano qui s'insurge, à juste titre, qu'on veuille lui faire comparer toute la littérature française avec celle de son pays.

Ces réponses montrent que pour ces informateurs, tout texte narratif est un texte littéraire et que sa spécificité réside essentiellement dans le style de l'écrivain. Pour J.-M. Adam, au contraire, la narration peut revêtir des facettes très diverses :

Pour ma part, je considère le reportage (sportif ou non), le fait divers, le roman, la nouvelle, les contes (merveilleux ou grivois), le récit historique, la parabole, l'histoire drôle, le récit oral, les formes politiques (fables, paraboles, ou histoires) et publicitaires du récit, ainsi que la plupart des bandes dessinées et certains films comme des usages plus ou moins complexes d'une structure séquentielle de base : la super-structure narrative (1987, p. 60).

Le tout est de savoir si les différents textes cités par le linguiste ont été présentés ou non comme des exemples de narrations aux apprenants à un moment ou à un autre de leur formation : aussi bien dans leurs pays d'origine lorsqu'ils ont été scolarisés, qu'en France, pendant leur cours sur les techniques narratives ; car, si ce n'est pas le cas, il n'est pas étonnant qu'ils assimilent texte narratif et texte littéraire.

En tout cas, on voit comment les représentations des auditeurs sur le texte - ici plus spécifiquement la narration - peuvent fausser la compréhension de certaines questions et donc aussi les réponses.

Il est vrai cependant que le libellé de la question, délibérément très vague pour ne pas induire un certain type de réponse, peut paraître ambigu. Mais, on touche là une des limites du questionnaire écrit qui, contrairement à l'entretien, ne permet pas de s'adapter à chaque informateur ni de prendre en compte toutes les manières possibles de comprendre une question.

Par ailleurs, on a constaté que les réponses des informateurs sont parfois difficiles à analyser en raison de la terminologie utilisée : par exemple, la notion de « style » employée par cinq informateurs n'est pas toujours claire.

3.2. Problèmes de terminologie : le cas du *style*

« Qu'est-ce que le style ? » Dans une préface aux actes du colloque²⁰⁸ posant cette audacieuse question (Molinié et Cahné 1994), P. Larthomas déclare qu'il est impossible d'y répondre. Dans le même ouvrage, D. Maingueneau (1994) fait à juste titre remarquer que la notion de *style* n'est pas réservée aux œuvres littéraires puisqu'elle intervient dans tous les domaines de l'activité humaine, d'où la difficulté à la clarifier ; d'autre part, selon lui, même si l'on s'en tient au domaine de la critique littéraire, l'emploi de cette notion n'est pas réellement contrôlée.

Comme l'expliquent J.-L. Chiss et D. Delas (1996), la polysémie du terme *style* persiste aussi lorsqu'on limite son acception au champ de la didactique du français ; d'où l'utilisation du pluriel dans le titre du numéro du *Français aujourd'hui* qui y est consacré : *Styles* ; et les auteurs de décliner : style d'un homme, style d'une œuvre, style d'une communauté, style d'une époque. Les articles de la revue reflètent cette diversité puisqu'il y est question tantôt des variations régionales, tantôt du « bien écrire » scolaire (que veut dire l'annotation *style !* en marge des copies d'élèves ?) et même du « style des élèves ».

Il n'est donc pas étonnant que nos informateurs utilisent assez souvent le terme *style* et que d'autre part, en raison de la polysémie du terme, le sens de leurs propos nous échappe parfois. Pour essayer de mieux les comprendre, et en dépit des propos de P. Larthomas que l'on vient de citer, il convient de tenter de cerner différentes acceptions du terme.

*Le Dictionnaire du littéraire*²⁰⁹, tout en soulignant la difficulté à définir la notion de style, qualifiée, pour cette raison, de notion « délicate », propose néanmoins deux définitions : selon une définition dite « moderne courante », le style est « la marque de l'individu qui écrit, sa manière personnelle ». C. Bally parle même « d'explosion du moi »²¹⁰ et oppose le *style* qu'il appelle aussi « l'expression littéraire », aux moyens d'expression de la collectivité.

En revanche, d'après la deuxième définition « plus ancienne », le style est « la marque de schémas fondamentaux communs à un groupe, à un code, à un genre ». Par conséquent, alors que la première définition insiste sur l'aspect singulier, particulier du style - on parlera du *style* de tel écrivain - la seconde, au contraire, en fait un instrument de généralisation permettant de classer les textes et les discours.

²⁰⁸ Colloque organisé les 9 et 11 octobre 1991, à la Sorbonne, dans le cadre de l'Ecole doctorale des sciences du langage.

²⁰⁹ P. Aron, D. Saint-Jacques, A. Viala, PUF, Paris, 2002.

²¹⁰ *Précis de stylistique*, 1905, p.11.

Le Grand Robert de la Langue Française (2001) reprend ces deux acceptions en insistant sur les « moyens d'expression » mis en œuvre, c'est-à-dire, entre autres, ce qu'on appelle aussi les « figures de style » ou « figures de rhétorique » ; ainsi le style, selon le premier sens, est : « l'aspect de l'expression chez un écrivain, dû à la mise en œuvre de moyens d'expression (...) ». Et pour le deuxième sens, il cite la définition de P. Guiraud :

Aspect de l'énoncé qui résulte du choix des moyens d'expression déterminé par la nature et les intentions du sujet parlant et écrivant. (*La Stylistique*, 1^{ère} édition 1955, PUF.)

Selon cette définition, on distingue par exemple, le style écrit du style parlé, le style soutenu du style familier, et tous les autres "styles" : littéraire, administratif, publicitaire etc.

Enfin, la première conception de *style* inclut souvent une subversion des règles d'écriture ou du moins, une certaine liberté prise à leur égard et d'autre part, le style y est parfois apparenté au talent de l'écrivain comme dans cette citation de Chateaubriand :

Le style et il y en a mille sortes, ne s'apprend pas ; c'est le don du ciel, c'est le talent (*Mémoires d'outre-tombe*, tome II, cité dans *Le Grand Robert de la Langue Française*, 2001).

Analysons, à présent, les réponses des auditeurs à la lumière de ces quelques définitions. Comme on l'a vu, Klaudia utilise la notion de style dans sa première acception : le style étant propre à chaque écrivain, il est parfois semblable et parfois différent en France et en Allemagne (extrait 28).

En revanche, Fi, qui est, pourtant, elle aussi allemande, pense que le style est lié au pays d'où provient l'écrivain (voir *supra* extrait 27), donc que le « groupe » qui partage les mêmes « schémas fondamentaux », dont il était question dans la deuxième définition, peut être la population d'un pays, ce qui revient à dire que le style, d'après cette auditrice, a une dimension culturelle ; malheureusement, elle ne donne pas de précisions sur ce qu'elle appelle des « styles plustot allemand ». Mais un autre compatriote est plus précis puisqu'il dit : « en français, un bon style est plus littéraire qu'en allemand. Ici [en France], on n'écrit pas du tout de la même façon qu'on parle. » (Heimo, q. 26, extrait 13 déjà cité) ; pour lui donc, le « style français » se caractérise par un niveau de langue beaucoup plus soutenu à l'écrit qu'à l'oral, contrairement au « style allemand » où parlé et écrit sont plus proches.

Il est intéressant de remarquer que ces trois Allemands n'ont pas exactement les mêmes représentations sur la narration en France et dans leur pays d'origine et que, par contre,

leurs propos peuvent être rapprochés de ceux venant d'auditeurs de nationalités différentes. Ainsi, comme pour Heimo, le style, d'après Brenda qui est mexicaine, varie selon la langue :

(30) Le style n'est pas le même en espagnol que en français (Brenda, q. 33).

Et de même que pour Fi, il y a des « styles plutôt allemand », d'après Karen qui vient des Etats-Unis, il existe un « style français » :

(31) [ma difficulté pour écrire une narration en français] c'était simplement de sembler français, de formuler les phrases selon un style français (Karen, q. 39).

Ici, le « style » semble désigner plutôt la formulation des phrases, peut-être ce que d'autres auditeurs appellent, comme on l'a vu, la « manière de dire ».

Ces exemples montrent encore une fois combien il est parfois difficile de comprendre les réponses des informateurs notamment lorsqu'ils utilisent des notions ayant des significations plurielles et qu'ils ne donnent par ailleurs, aucune précision supplémentaire : c'est le cas de Fi mais aussi de Brenda qui parle de différences de « style » en espagnol et en français mais n'en donne aucun exemple (voir *supra*, extrait 30).

La notion de *style* apparaît donc dans le corpus constitué par les réponses des informateurs comme une notion floue au même titre que « l'expression », « la structure » ou « la manière de penser » dont on avait déjà signalé l'imprécision.

Néanmoins, tout imprécise qu'elle soit, cette notion est importante car elle permet à certains auditeurs de dire qu'ils ont remarqué une ou des différences dans la manière de faire une narration en France et dans leur pays d'origine.

3.3. Ressemblances et différences dans la narration

Très peu d'auditeurs ont mentionné des ressemblances dans leurs réponses, étant donné que le questionnaire mettait avant tout l'accent sur les différences dans la manière de faire une narration en France et dans le pays d'origine de l'informateur. Cependant, il vaut la peine de relever ces réponses car, dans les deux cas, les informatrices (venant respectivement de Taïwan et de Chine Continentale) qui ont toutes deux suivi les cours sur la narration mais aussi l'argumentation, font une distinction intéressante entre ces deux types de textes :

(32) [dans la narration] Il y a des ressemblances : description des lieux, des personnages, des émotions. [...] Il n'y a pas de grandes différences. La littérature chinoise est très riche en narration et en description (moins en argumentation) (Hui-Mei, q. 3).

De même, Zhiming estime que la narration et la description sont « moins liées à la culture que l'argumentation ». Autrement dit, par contraste avec l'argumentation que ces deux auditrices considèrent comme très différente en France et dans leur pays d'origine, la narration, elle, leur paraît plutôt similaire. D'autre part, il est révélateur de voir que pour Hui-Mei, cette similitude est liée à l'importance de ce type de texte dans la littérature de son pays, contrairement à l'argumentation ; donc, à l'inverse de Zhiming, elle n'envisage pas que le même type de texte puisse exister mais, sous des formes diverses, dans différentes aires culturelles.

Qu'en est-il, à présent, des différences évoquées par les informateurs ?

Si lorsqu'on les interroge sur leurs difficultés pour écrire un texte ou pour faire une narration, les auditeurs pensent surtout aux problèmes engendrés par l'orthographe et la morphosyntaxe du français, cette prédominance du niveau linguistique local disparaît quand ils évoquent d'éventuelles différences dans la manière d'écrire une narration, comme le montre le tableau II.25 :

Tableau II.25 : nombre de mentions et de scripteurs concernés par type de différence

	Nb de mentions	Nb de scripteurs
Différence au niveau linguistique local	5	5
Autre différence	18	15

Toutefois, il faut signaler que trois informateurs soulignent comme une différence notable avec leur langue maternelle, le poids de la norme grammaticale en français (deux auditeurs hispanophones) ou la rigidité de la syntaxe française (une auditrice russophone) :

(33) 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, q. 52).

Beatriz attribue cette différence à la culture linguistique et didactique : en France, on doit respecter les normes grammaticales, alors qu'au Vénézuéla, elle semble dire que ce ne serait pas si important car ce qui prime, c'est écrire ; sa remarque renvoie aussi sans doute à l'attitude des enseignants de langue vis à vis des erreurs morphosyntaxiques de leurs apprenants : les enseignants de français langue étrangère seraient-ils plus intransigeants que

leurs collègues vénézuéliens de langue maternelle (donc d'espagnol) ? La réponse d'Eduardo qui est, lui, argentin, semble le confirmer ; la première partie de sa réponse tourne en dérision le discours de l'enseignant français qui insiste sur les règles et qui corrige à la moindre transgression ; l'emploi du pronom *on* pour désigner l'enseignant ne parvient pas complètement à adoucir la critique :

(34) Nous ne sommes pas autant schématique ! [...] Par exemple, des début à la fin du cours [cours d'expression écrite] on insiste et on insiste : le temps grammatical pour antonomase [?] d'une narration est l'imparfaite pour situer le fait narré (c'est le temps de la description) et le passé simple (ou passé composé) pour encadrer c'est [= ce] qu'on veut narrer (c'est le temps de la action principal). Si j'ose varier c'est [= cette] utilisation des temps verbales on va me dire, « Oui, mais... il sera mieux... » (appliquer les normes !) Si on veut écrire quelque chose de créative, pourquoi pas aller au-delà (pourquoi pas briser) les normes ? En fait, je ne doute pas qu'on peut le faire (en français comme dans n'importe quel langue), mais pas dans un cours d'expression écrite pour étrangers... (Eduardo, q. 36).

Eduardo étant compositeur et chef de chœur, on comprend sa virulence et sa revendication de créativité. Le malentendu est tel que l'auditeur explique la rigidité dans l'application des normes grammaticales non pas par une différence culturelle, comme Beatriz, mais par le cadre institutionnel (qui a en effet, sans doute, une influence non négligeable sur l'attitude des enseignants vis à vis des écarts à la norme) dans lequel il devait écrire, car il ne peut pas concevoir que cette rigidité puisse faire partie d'une langue, quelle qu'elle soit.

Pour Natalia, c'est surtout la syntaxe française qui manque de souplesse par rapport à celle de sa langue maternelle, le russe :

(35) En russe, je peut construire une phrase comme je veux (Natalia, q. 38).

Dans un entretien, l'auditrice a précisé sa réponse en expliquant que dans sa langue maternelle, l'ordre des mots n'est pas fixe mais dépend de la situation émotionnelle (calme, émotive) de la personne ; l'expression y est donc « plus riche et plus spontanée » qu'en français.

En plus donc de la syntaxe, quelles sont les autres différences linguistiques locales évoquées par les informateurs ? A nouveau la grammaire mais celle-ci n'est évoquée que par une seule apprenante :

Tableau II.26 : différences dans la narration concernant la langue au niveau local

Syntaxe	Grammaire	Total mentions et scripteurs
4 (Hitomi, Mami, Natalia, Jung)	1 (Hitomi)	5

Les autres différences mentionnées par les auditeurs dépassent le strict cadre de la phrase et se répartissent comme suit :

Tableau II.27 : autres différences dans la narration

Différences	Nombre de mentions et scripteurs concernés
1. temps verbaux	5 : Hui-Mei, Mami, Ruben, Rudy et Yan
2. enchaînements	3 : Ali, Edgardo, Hui-Mei
3. structure de la narration	2 : Hitomi, Ana
4. langue écrite <i>versus</i> langue orale	2 : Hui-Mei, Jung
5. « façon de pensée »	2 : Hitomi, Mi-Ran
6. « esprit » de la langue	1 : Valentina
7. manière d'exprimer une idée	1 : Ali
8. comparaison des langues ou des écrivains	2 : Martha, William

Il est à noter que cinq scripteurs signalent la diversité des temps verbaux – et donc la cohésion verbale - comme une différence entre la manière de raconter en France et dans leur pays d'origine :

(36) La façon de raconter l'histoire est très différente parce que en français il existe plein de temps pour raconter (Yan, q. 65).

Cependant si cette remarque se comprend bien chez Yan, Mami et Hui-Mei dont les langues maternelles sont respectivement le chinois, le japonais et le taïwanais, elle surprend en revanche de la part de Ruben et Rudy qui sont tous les deux hispanophones :

(37) Dans un texte narratif en espagnol il n'y a pas tous les temps qu'il y a dans l'écriture française (Rudy, q. 72).

Il semblerait donc que cette informatrice ne soit pas consciente des richesses de sa langue maternelle qui, elle aussi, compte plusieurs temps du passé. En outre, on vient de voir qu'un autre hispanophone, Eduardo (cf. ex. 34), estime que les règles d'utilisation des temps du passé sont beaucoup trop strictes en français ; dans ce cas, ce serait donc à nouveau le caractère plus ou moins obligatoire des règles qui différencierait la manière de raconter en français et dans une autre langue.

Cinq autres²¹¹ informateurs font également référence à la construction du texte en parlant « d'enchaînements » ou encore de « structure » de la narration. À propos de l'enchaînement des idées, Ali évoque même la « séquence ». Edgardo, qui est doctorant en France, cite à nouveau les connecteurs *d'abord, puis, ensuite, enfin*²¹² et ajoute que le cours de narration l'a aidé à rédiger les étapes de sa recherche. Enfin, Ana, qui est mexicaine, porte un jugement de valeur très positif sur la narration en français et estime même que son apprentissage a un effet bénéfique en retour sur son écriture en langue maternelle :

(38) 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, q. 25).

Il semble donc que les « techniques » - pour reprendre une partie de l'intitulé du cours d'expression écrite - apprises pour rédiger une narration en français soient transposables à une autre langue, ici la langue maternelle ; on retrouvera ce même type de remarque chez un auditeur du cours d'argumentation.

La quatrième différence du tableau, l'écart important entre l'oral et l'écrit en français, avait déjà été relevée par d'autres auditeurs (Heimo et Ruben) comme une source de difficulté pour écrire en français tout type de texte. Ainsi, Jung qui est coréenne dit que, en français, « c'est trop différent d'écrire et parler » (q. 54). De même, Hui-Mei, taiwanaise, explique, au cours d'un entretien, que l'écrit en chinois a subi une véritable révolution au début du XX^{ème} siècle au point de se rapprocher sensiblement de la langue orale.

Quant aux réponses 5 à 8 répertoriées dans le tableau, elles sont plus difficiles à interpréter : à nouveau, comme lors du recensement des difficultés, mais chez d'autres informateurs, la « façon de pensée » (Hitomi, q. 4) est perçue comme une différence essentielle :

(39) C'est différent que c'est la pensée (Mi-Ran, q. 53).

Hitomi et Mi-Ran sont respectivement japonaise et coréenne, mais leurs remarques rappellent étrangement celles d'Edgardo (« penser en français ») ou de Martha (« la manière de penser à la française »), des auditeurs provenant du Mexique et de Bolivie. Il existe donc une sorte de consensus quel que soit le pays d'origine.

²¹¹ Sauf Hui-Mei qui mentionne à la fois les temps verbaux et les enchaînements au sein du texte.

²¹² Il les avait déjà énumérés dans la question précédente portant sur les difficultés de la narration ; la répétition montre sans doute qu'il considère ces connecteurs comme une spécificité importante de la narration en France.

Chez Valentina, originaire de Macédoine, les « idées » et les « phrases » sont mises sur le même plan :

(40) Il faut se sensibiliser à l'esprit de l'autre langue, pour ne pas tomber dans la piège de faire les fautes graves en traduisant les phrases et les idées littéralement. (Valentina, q. 71).

En parlant du "piège" de la traduction littérale déjà évoqué par William et Tatiana (respectivement néo-zélandais et brésilienne), l'auditrice veut sans doute souligner que « l'autre langue », donc le français, possède un mode d'expression bien spécifique. De même, Ali cite « la manière d'exprimer une idée » comme une différence entre la narration en France et dans son pays d'origine, le Liban.

Toutes ces remarques ont pour point commun de mettre en relation une certaine manière de "penser" avec un mode d'expression différent de celui de la langue-source. Or, de récents travaux en psychologie cognitive ont opéré ce même rapprochement. Voyons si ces travaux peuvent éclairer les réponses de nos informateurs.

3.4. Les rapports entre "pensée" et expression linguistique

Les travaux sur les relations entre le langage et la pensée remontent au moins au XIX^{ème} siècle avec notamment ceux du linguiste allemand W. von Humboldt et puis, un peu plus tard, ceux de l'américain B. L. Whorf pour qui, dans chaque langue, se trouve contenue une vision particulière du monde.

Mais, plus récemment, ce relativisme linguistique a été revisité par D. I. Slobin qui en offre une version beaucoup moins déterministe et englobante que celle de ses prédécesseurs : il propose en effet de remplacer le lien que ces derniers font entre le langage et une certaine « vision du monde » ou « pensée habituelle » (*worldview or habitual thought*) par la mise en relation de *thinking* (penser) et *speaking* (parler²¹³) :

I propose that, in acquiring a native language, the child learns particular ways of *thinking for speaking*²¹⁴ (1996, p. 76, je souligne).

²¹³ A prendre ici dans un sens large : s'exprimer autant par écrit que par oral ; on pourrait traduire *speaking* par *production verbale*.

²¹⁴ « Je propose de dire que lorsqu'il acquiert sa langue maternelle, l'enfant apprend des façons particulières de penser pour s'exprimer. »

Le chercheur s'appuie pour cela sur les travaux de F. Boas :

In each language only a part of the complete concept that we have in mind is expressed, and that each language has a peculiar tendency to select this or that aspect of the mental image which is conveyed by the expression of the thought²¹⁵.
(Boas 1966, pp. 38-39)

Par conséquent, il n'existe pas une manière unique et incontournable - on pourrait même dire universelle - d'exprimer ou de décrire une même situation mais bien plusieurs : cette manière varie selon les langues²¹⁶, c'est-à-dire selon les « catégories grammaticales obligatoires » dont chaque langue dispose. Au moment de produire un énoncé dans une certaine langue, le locuteur doit donc adapter ses « pensées » aux catégories grammaticales que cette langue possède :

The activity of thinking takes on a particular quality when it is employed in the activity of speaking. [...] one fits one's thoughts into available linguistic forms²¹⁷ (Slobin 1987, p. 435).

Pour vérifier son hypothèse, le chercheur demande à des enfants de pays différents de raconter des histoires à partir de la même séquence d'images intitulée *Frog, where are you ?*²¹⁸ (Mayer 1969). Le but de cette expérience est de voir si leurs récits varient beaucoup d'une langue à l'autre : anglais, allemand, espagnol et hébreu ; les enfants sont issus de deux catégories d'âge, 3-5 ans et 9 ans ; le test est ensuite réalisé avec des adultes.

D. I. Slobin analyse tout spécialement deux aspects dans ces récits : la description temporelle et la description spatiale et il constate que même les enfants les plus jeunes (3-5 ans) ont des modèles de « penser pour parler » (*thinking for speaking*) différents selon les langues ; il en conclut que chaque langue développe son propre « style » :

When one has read many of these stories in various languages, one begins to get a feeling for typical characteristics of style in each language²¹⁹ (1996, p. 77).

²¹⁵ « Dans chaque langue, seulement une partie du concept que l'on a à l'esprit est exprimée et toute langue a une certaine tendance à sélectionner l'un ou l'autre aspect de l'image mentale véhiculée par l'expression de l'idée. »

²¹⁶ Les variations dans la manière de décrire une situation existent d'ailleurs également au sein d'une même langue.

²¹⁷ « L'activité de pensée acquiert une qualité particulière quand elle est engagée dans l'activité de production verbale. [...] on ajuste ses pensées aux formes linguistiques disponibles. »

²¹⁸ *Grenouille, où es-tu ?*

²¹⁹ « Lorsque l'on a lu beaucoup de ces histoires racontées en différentes langues, on commence à avoir le sentiment que chaque langue a un style avec des caractéristiques propres. »

Notons d'ailleurs que Bakhtine (1984) parle aussi de « style de la langue » pour désigner les moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux dont une langue dispose.

On pourrait rapprocher les résultats de ces travaux des remarques de plusieurs de nos informateurs qui eux aussi, dans leurs réponses au questionnaire, mentionnent le *style* comme facteur de difficulté pour écrire un texte en français : comme on l'a vu (cf. 3.2.), certains parlent du *style* au sens littéraire du terme, mais d'autres semblent relier le style à une certaine langue : ainsi, Brenda compare le style en français et en espagnol, sa langue maternelle (cf. extrait 30, *supra*) ; Heimo, lui, fait de même avec l'allemand mais il porte son intérêt plus spécifiquement sur le "bon style" (extrait 13) ; Karen, originaire des Etats-Unis, parle de « style français » (ext. 31) et Fi, allemande, de « styles plustot allemand » (ext. 27) en utilisant curieusement le pluriel²²⁰. Bien que la plupart de ces personnes ne donnent aucune précision ni aucun exemple des différences de style entre les deux langues comparées, on peut faire l'hypothèse qu'elles font référence au processus explicité par D. I. Slobin, en exceptant toutefois Heimo qui, sans nul doute, fait allusion à l'écrit formel et non aux catégories grammaticales des langues.

De plus, d'autres auditeurs, sont, eux, plus explicites puisqu'ils décrivent assez bien le processus "penser pour parler" : par exemple, William quand il dit : « [C'est difficile] d'accepter la transformation des pensées d'origine » (i.e. *thinking*) qu'entraîne l'expression dans une autre langue (= *speaking*) (ext. 14) ou lorsqu'il mentionne comme principale difficulté pour faire une narration en français le fait « d'oublier les constructions de [sa] langue natale » (cf. ext. 12), c'est-à-dire exactement ce que dit D. I. Slobin quand il parle de la nécessité de s'ajuster aux catégories grammaticales de la langue cible.

On pense aussi à d'autres propos de nos informateurs qui nous paraissent au premier abord assez obscurs mais qui désignent peut-être l'un des éléments de la théorie de D. I. Slobin : la « façon de pensée » (Hitomi et Mi-Ran) ou « manière de penser à la française » (Martha) ou « penser en français » (Edgardo) correspondraient au *thinking* et « la manière d'exprimer une idée » (Ali) ou « l'esprit de la langue » (Valentina) correspondraient au *speaking*.

D. I. Slobin en arrive à classer les langues selon leur style, autrement dit selon les catégories grammaticales dont elles disposent. Par exemple, en ce qui concerne la description des mouvements, il constate que dans certaines langues, elle se fait grâce à une préposition ou

²²⁰A moins qu'il ne s'agisse ici d'une coquille étant donné que l'adjectif *allemand* est, lui, au singulier.

"satellite", tandis que dans d'autres, c'est le verbe principal qui exprime le changement de lieu, comme en témoigne cet exemple qui met en parallèle l'anglais et le français :

(1)

The dog went *into* the house.
 Le chien est *entré* dans la maison.
 (2003, p. 160, c'est l'auteur qui souligne.)

De plus, il souligne une autre différence : alors que dans le premier groupe de langues ou « langues-S » (*S* pour *satellite*), la manière d'effectuer le mouvement est très souvent exprimée parce qu'elle l'est grâce au verbe principal et que cela ne nécessite donc aucun ajout, en revanche, dans le deuxième groupe de langues ou « langues-V » (*V* comme *verbe*) l'expression de la manière exige un élément supplémentaire, comme on le voit en (2) :

(2)

The dog *ran* into the house.
 Le chien est entré dans la maison *en courant*. (*ibid.*)

Dans le groupe des langues-V, la manière d'effectuer un mouvement est donc souvent omise et D. I. Slobin en tire même une conséquence plus générale : il montre, grâce à plusieurs tests, que les locuteurs de ces langues sont moins sensibles à l'expression de la manière que ceux des langues-S : par exemple, les traducteurs anglophones de récits en espagnol - l'espagnol faisant partie des langues-V comme le français - ajoutent systématiquement l'expression de la manière quand il s'agit de traduire un verbe qui, en espagnol, n'indique que le mouvement ; ainsi, dans un récit, le verbe *salió* (il sortit) est traduit en anglais par *stomped from* (il sortit d'un pas lourd).

Par ailleurs, le chercheur fait remarquer que la répartition des langues en langues-S et langues-V ne correspond ni à la classification habituelle en familles de langues, ni à des critères d'aire géographique ou de culture, comme le montre le tableau II.28 (*ibid.*, p. 161) :

Tableau II.28: classification de certaines langues (critère : expression du mouvement)

Langues-S (satellite)	Langues-V (verbe)
Germaniques : anglais, allemand, hollandais, islandais, suédois, yiddish.	Romanes : espagnol, français, galicien, italien, portugais.
Slaves : polonais, russe, serbo-croate, ukrainien.	Sémitiques : arabe marocain, hébreu.
Finno-ougriennes : finnois, hongrois.	Langues des signes : USA, Pays-Bas.
Autre : mandarin	Autres : basque, japonais, turc.

Cependant, on constate que selon ce critère, les langues appartenant à une même famille sont classées dans le même groupe et que, par exemple, le français, langue importante

pour notre recherche, "s'oppose" aux langues germaniques, slaves, finno-ougriennes et au mandarin. Par conséquent, les remarques de William qui est anglophone pourraient trouver là une explication, du moins en partie (cf. ext. 12 et 14 cités à nouveau plus haut).

En revanche, ce critère ne permet pas d'expliquer les dires de Tatiana, qui étant lusophone, est locutrice d'une langue-V comme le français : « Je pense trop souvent en portugais et je traduis en français et logiquement, il est complètement différent » (ext. 11 déjà cité). Ceci montre que le français et le portugais, s'ils expriment de la même manière le mouvement, se différencient sans doute sous d'autres aspects et qu'il est donc intéressant de continuer ces recherches sur le processus « penser pour parler » comme se propose de le faire D. I. Slobin : sous le label *thinking for speaking*, il entend en effet inclure non seulement toutes les formes linguistiques de production (parler, écrire, faire un geste), mais aussi celles de réception (écouter, lire, voir) et même certains processus mentaux (comprendre, se souvenir etc.), ce qui donnera l'étude d'autres processus : « penser pour traduire », « écouter pour comprendre » etc.

Enfin, ces recherches de D. I. Slobin l'amènent à tirer des conclusions de toute première importance pour l'acquisition d'une langue étrangère par des adultes : toute langue maternelle entraîne ses locuteurs à prêter attention à certains aspects des événements pour pouvoir en parler. Or, cet entraînement s'étant effectué pendant l'enfance, il sera très difficile à un adulte d'aller à son encontre pour pouvoir apprendre une langue étrangère. C'est pourquoi, nos informateurs qui sont tous adultes sont directement concernés.

De plus, il existe des catégories grammaticales qui ne peuvent être apprises que par le langage parce qu'elles ne peuvent faire l'objet d'aucune expérience autre que "linguistique" : c'est le cas de l'aspect, de l'opposition défini/indéfini et de la voix. Ces catégories seront donc d'autant plus difficiles à acquérir pour des apprenants qui n'auront pas été entraînés à les utiliser dans leur langue maternelle :

It seems that once our minds have been trained in taking particular points of view for the purposes of speaking, it is exceptionally difficult for us to be retrained²²¹ (1996, p. 91).

Dans cette optique, la langue maternelle apparaît comme un possible obstacle à l'apprentissage d'une autre langue. Et en effet, on a vu que certains de nos apprenants

²²¹ « Il semble que, une fois que notre intelligence a été entraînée à considérer certains points de vue pour pouvoir s'exprimer, il nous soit extrêmement difficile d'être entraînés d'une autre manière. »

(notamment William et Tatiana) le ressentent ainsi. Il sera intéressant de le vérifier aussi dans leurs copies.

D'autre part, d'autres travaux en linguistique contrastive montrent que les différences de "style" entre les langues ne se situent pas seulement au niveau de la phrase comme dans les exemples que l'on vient de voir, mais aussi à un niveau supérieur : celui de la cohésion textuelle et de la progression de l'information. Par exemple, M. Käsper compare l'usage de la deixis et de l'anaphore dans les traductions en estonien et en français du même récit : le chapitre X de *Rasmus le vagabond* d'A. Lindgren, écrit donc au départ en suédois. Or, son analyse révèle des différences notables ; d'une part en ce qui concerne la cohésion, le français utilise beaucoup plus souvent l'adjectif possessif que l'estonien : sur 40 cas où le français explicite la relation de possession, l'estonien ne le fait que 11 fois ; d'autre part, la progression du récit ne s'effectue pas du tout de la même façon dans les deux langues :

La progression textuelle semble donc se créer en estonien avant tout par la référence déictique temporelle ou spatiale tandis qu'en français, elle est plutôt portée par l'action, et, par conséquent, nécessairement par les agents de l'action (2005, p. 392).

Par exemple, dans le récit en estonien, la progression est marquée à plusieurs reprises par le déictique temporel *nüüd* (maintenant) placé en début de phrase, tandis que dans la version française, il y a focalisation sur l'action :

See oli Lifi hääl. **Nüüd** avas ta köögiukse.
(C'était la voix de Lif. Maintenant il ouvrit la porte de la cuisine.)²²²
C'était la voix de Lif. **Il** ouvrit la porte de la cuisine.
(ex 13, *ibid.* p. 390, c'est M. Käsper qui souligne.)

Il est à noter que cette analyse vient confirmer une hypothèse formulée par A. Chalvin qui après avoir comparé un tout autre aspect dans les deux mêmes langues²²³, conclut :

L'esprit estonien s'intéresserait davantage aux processus et aux modalités de leur déroulement qu'aux êtres et aux objets qui y participent, alors que l'esprit français ferait plutôt l'inverse, rapporterait davantage les actions à leurs participants.
(2001, p. 116)

Il faut bien sûr être très prudent dans la formulation de généralisations de ce genre mais on ne peut nier que les travaux des deux chercheurs se rejoignent sur ce point. « L'esprit

²²² Traduction littérale de l'estonien.

²²³ Les références personnelles en estonien et français.

estonien » serait une manière spécifique de penser (*thinking*) pour s'exprimer (*speaking*) en estonien. L'hypothèse de A. Chalvin s'inscrit donc dans une optique très proche de celle de D. I. Slobin.

En outre, les travaux de M. Käsper sont d'autant plus intéressants que, contrairement à ceux de D. I. Slobin, ils portent sur un aspect sans doute spécifique au texte narratif étant donné que les déictiques temporels et spatiaux sont particulièrement nombreux dans ce type de texte : on peut donc postuler que la progression textuelle s'effectue d'une manière différente dans d'autres types de texte.

3.5. Une façon de raconter différente ?

Deux de nos informateurs vont encore plus loin lorsqu'ils comparent la narration en France et dans leur pays d'origine : pour eux, la différence ne réside pas seulement dans les catégories grammaticales utilisées par la langue.

Ainsi, Martha, née en Bolivie mais ayant fait ses études supérieures aux Etats-Unis²²⁴, dit que l'écrivain américain est « plus simple, plus direct », tandis que son homologue français est « plus profond » et que sa langue est « plus fleurie » ; elle oppose donc la simplicité de l'écriture aux Etats-Unis à une certaine préciosité en France. On pourrait rapprocher ses propos de ceux de Heimo pour qui, comme on l'a vu, l'écrit en français est plus formel qu'en allemand (ext. 13), mais Martha fait peut-être aussi référence à la manière de raconter du scripteur qui serait en anglais « plus directe » (avec moins de détails ?).

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

(41) *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, q. 1 ; je souligne).

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.

²²⁴ Martha est arrivée aux Etats-Unis à 17 ans et dit que la langue anglaise est devenue comme sa « propre culture » ; c'est sans doute pour cela - et c'est intéressant à relever - que lorsqu'on lui demande de comparer la narration en France et dans son pays d'origine, elle ne pense pas à la Bolivie mais bien aux Etats-Unis.

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.

En conclusion, on a vu que la plupart des informateurs reconnaissent avoir des difficultés pour rédiger une narration mais que, d'après eux, ces difficultés concernent avant tout la grammaire et le lexique et qu'elles sont donc très similaires à celles qu'ils rencontrent pour tout type de texte.

En revanche, lorsqu'on leur demande de comparer l'exercice de la narration en France et dans leur pays d'origine, ils mentionnent des différences autres que purement linguistiques et locales, notamment : la cohésion verbale (temps verbaux), le poids de la norme grammaticale en France, les enchaînements, la structuration du texte narratif, l'écart existant entre la langue écrite et la langue orale et même une manière de penser impliquant un style français, c'est-à-dire des modes d'expression spécifiques à la langue française. Cependant, il est à noter que la plupart de ces différences ne sont pas spécifiques à la narration mais qu'elles peuvent s'appliquer à tout type de texte, sauf bien sûr la structuration du texte narratif et l'emploi des temps du passé.

De plus, en ce qui concerne cette dernière différence (l'organisation du texte narratif), il est étonnant qu'elle ne soit mentionnée que par deux personnes. En effet, certains chercheurs mettent en évidence l'existence d'un "schéma" narratif qui varierait selon les cultures. Comment expliquer que ce "schéma" soit pratiquement absent du relevé des différences ? Voyons d'abord plus précisément de quoi il s'agit.

4. Un « schéma » narratif qui varie selon les cultures ?

4.1. Les travaux de W. Kintsch, T.A. van Dijk et E. Greene

Au cours de recherches expérimentales sur la compréhension et le rappel d'une histoire, W. Kintsch et T. A. van Dijk font l'hypothèse qu'il existe un « schéma narratif » qui aide le lecteur dans ces tâches :

Afin de comprendre les récits, les sujets doivent avoir à leur disposition un schéma narratif classique qui appartienne à leurs connaissances générales (1975, p. 107).

Ce « schéma » appelé aussi « structure du récit » est constitué des trois « catégories narratives » suivantes :

- une situation initiale
 - la complication de l'histoire
 - la résolution de l'histoire
- qui peuvent être parfois suivies par :
- une évaluation
 - une morale (*ibid.* p. 104).

Pour vérifier cette hypothèse, ils comparent comment les lecteurs résument des textes pour lesquels ils disposent probablement du bon schéma (par exemple les histoires du *Décameron* de Boccace) et d'autres pour lesquels de tels schémas font défaut (ici un conte amérindien) et ils constatent en effet que les sujets ont beaucoup de difficultés à résumer l'histoire indienne qui ne contient pourtant aucune phrase difficile ni mot rare :

[...] nos sujets trouvèrent l'histoire étrange, car elle ne se conformait pas à leur attente en matière de récits : la personne du héros varie, les épisodes se suivent sans aucun lien apparent (c'est-à-dire causal), l'organisation de l'histoire est obscure. L'histoire, bien sûr, suit un ordre bien établi, mais connu uniquement des Indiens et des anthropologues (*ibid.* p. 112).

En conséquence, lorsqu'ils comparent les résumés, ils constatent que, alors que ceux des histoires du *Décameron* sont assez comparables entre eux, l'accord des sujets est beaucoup moins important en ce qui concerne la façon de résumer l'histoire indienne.

Ces expériences montrent que non seulement il existe un schéma narratif mais que ce schéma peut varier d'une culture à l'autre.

Cette découverte importante incite W. Kintsch à mettre en place avec E. Greene de nouvelles expériences afin de pouvoir généraliser les résultats obtenus ; ils nous en font part dans un article intitulé de façon très explicite *The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories*²²⁵ (1978). Dans une première épreuve, les résumés des histoires du *Décameron* et des contes amérindiens sont cette fois-ci évalués par d'autres étudiants et si, au niveau des phrases individuelles, ils semblent assez comparables, il n'en est rien au niveau textuel : les premiers sont jugés bien meilleurs que les seconds.

La seconde expérience est une épreuve de rappels en chaîne : un sujet écoute le conte de Grimm *The Queen Bee* (1945) ou le conte apache *Tar Baby* de Goddard (1911) et doit le reraconter immédiatement en s'enregistrant ; on fait alors écouter sa version au deuxième sujet et ce, jusqu'à cinq rappels de l'histoire. Lorsqu'ils analysent le cinquième rappel de chaque histoire, les chercheurs constatent que tandis que le conte de Grimm a été transmis assez fidèlement, il n'en est pas de même pour le conte amérindien qui a alors souvent perdu des pans entiers de son histoire. Ils en concluent donc :

Reconstruction of a story with a familiar schema is much easier than that of a story lacking such a schema, because one knows what to look for next²²⁶ (1978 p. 13).

En ce qui concerne la description de ce schéma narratif, ils reprennent celui proposé dans l'article antérieur mais en insistant aussi sur le rôle central et permanent du héros tout au long de l'histoire :

The schema for stories, for instance, consists of the knowledge that simple (nonliterary) stories have a hero who must appear through most of the story²²⁷ [...] (op. cit. p. 1.).

Et ils ajoutent que le rôle des autres personnages de l'histoire est toujours défini par rapport à ce même héros. Cette caractéristique du schéma explique que les lecteurs n'aient pas bien compris l'histoire amérindienne dont il était question plus haut étant donné notamment que, comme on l'a vu, « la personne du héros varie » dans cette histoire. W. Kintsch et E. Greene en concluent que le schéma tel qu'ils l'ont décrit est valable pour les histoires issues d'un contexte culturel « européen » (*European cultural background*, p. 2, je souligne) et que

²²⁵ *Le rôle joué par des schémas propres à une culture dans la compréhension et le rappel des histoires.*

²²⁶ « La reconstitution d'une histoire qui a un schéma familier est bien plus facile que celle d'une histoire privée d'un tel schéma car on sait dans ce premier cas ce qui va venir après. »

²²⁷ « Le schéma d'une histoire, par exemple, consiste à savoir qu'une histoire simple (non littéraire) contient un héros qui doit apparaître tout au long de l'histoire [...] »

les conventions suivies dans d'autres cultures pour raconter une histoire divergent sans doute grandement de leur schéma. Un peu plus loin dans l'article, il est question de « schéma narratif *occidental* » (*western story schema*, p. 12 ; je souligne) étant donné que les sujets ayant participé aux expériences sont des étudiants américains de l'Université du Colorado.

Les deux chercheurs américains sont donc parvenus à bien étayer leur hypothèse selon laquelle :

The point that is important here is that story schemata are culture specific²²⁸ (*ibid.*, p. 2).

Cependant, comme ils le disent eux-mêmes, leurs expériences ne portent que sur la compréhension de texte :

Thus, the data presented here [...] provide some empirical support for the notion that culture-specific schemata play an important role in story comprehension²²⁹ (*ibid.* p. 6 ; je souligne).

Il conviendra donc de nous demander si et comment le schéma intervient dans la production d'un récit. D'autre part, la théorie du schéma ayant été contestée à plusieurs reprises, il nous faut, avant d'aller plus loin, voir rapidement d'où elle vient et quelles sont ses limites.

4.2. La théorie du schéma : origine et limites

4.2.1. Origine

Les trois chercheurs qui viennent d'être cités (W. Kintsch, T. A. van Dijk et E. Greene) font explicitement référence aux travaux de F. C. Bartlett quand ils parlent de "schéma" narratif. Ce dernier a en effet publié en 1932 un ouvrage de psychologie expérimentale sur la mémoire dans lequel il introduit la notion de "schéma" et qu'il définit comme suit :

"Schema" refers to an active organization of past reactions, or of past experiences, which must always be supposed to be operating in any well-adapted organic response²³⁰ (1972, p. 201).

²²⁸ « Ce qui est important ici, c'est que les schémas des histoires sont propres à une culture. »

²²⁹ « Donc, les données présentées ici apportent un certain soutien empirique à l'idée selon laquelle des schémas propres à une culture jouent un rôle important dans la compréhension d'une histoire. »

²³⁰ « Le "schéma" renvoie à une organisation active de réactions passées, ou d'expériences passées qui doivent toujours être supposées intervenir dans une quelconque réponse organique bien adaptée. »

Cette notion provient des résultats de ses expériences, notamment celles qu'il réalise à partir de l'histoire *The War of the Ghosts (La guerre des fantômes)*, un récit choisi expressément parce qu'il est susceptible de désorienter pour deux raisons : d'une part, son niveau culturel et son environnement social sont sensiblement différents de ceux des sujets qui devront la reconstituer après l'avoir lue ; d'autre part, certains incidents qui y sont relatés ne semblent pas avoir de lien entre eux.

F. C. Bartlett remarque que lorsqu'on donne à lire cette histoire à une personne et qu'on lui demande ensuite de la raconter à son tour après un délai de quinze minutes puis à des intervalles de temps plus espacés, celle-ci a toujours tendance à rationaliser, abrégé et simplifier l'histoire : la forme littérale du récit est profondément affectée tandis que la trame générale se perpétue et tend même à se stéréotyper :

In a chain of reproductions obtained from a single individual, the general form, or outline, is remarkably persistent [...] ²³¹
(op. cit. p. 93).

Le sujet assimile également les informations lues à ses propres connaissances (« les expériences passées » mentionnées dans la définition ci-dessus) et ajoute même des éléments absents du récit originel dans le but de le rendre plus cohérent.

Comme le souligne M. Fayol, la notion de *schéma* recouvre donc deux grandes catégories de faits :

D'une part, ce qui relève d'une organisation générale au récit et commune à tous les individus [...]. D'autre part, ce qui a trait à l'expérience passée d'une personne particulière et qui détermine la sélection de certains éléments saillants [...] (1985, p. 38).

Or, c'est avant tout le premier aspect qui a retenu d'abord l'attention des chercheurs ²³² : à savoir une théorie qui met l'accent sur les invariants cognitifs. M. Fayol, dans son ouvrage de 1985, fait une rétrospective de ces travaux réalisés dans les années 70, 80 ²³³ qui, tout en proposant chacun un modèle un peu différent du schéma, ont pour point commun de le décrire comme « le modèle canonique *unique* guidant la prise d'informations, la mise en mémoire, la réorganisation et le rappel » (*ibid.* p. 58, je souligne).

²³¹ « Dans les reproductions en chaîne obtenues par le même individu, il est frappant de constater comment la forme générale, ou canevas, demeure inchangée. »

²³² C'est d'ailleurs sans doute en partie à cause de cette réduction de la notion de schéma qu'elle a fait l'objet de critiques par la suite, comme on va le voir.

²³³ Il cite entre autres Mandler, Stein et Glenn, Warren, Nicholas et Trabasso.

4.2.2. Limites de la théorie du schéma

F. C. Bartlett est le premier à critiquer le terme de *schéma* pour son imprécision :

I strongly dislike the term "schema". It is at once too definite and too sketchy²³⁴ (1972, p. 200).

Cependant, il ne voit pas d'autre solution que de continuer à l'utiliser et pour cela il essaie d'en délimiter plus précisément l'application, ce qui donne la définition citée plus haut.

Or, malgré cette définition, le caractère flou de la notion persiste et donne donc lieu à des entités très diverses, il faudrait même dire trop diverses : en effet, certains chercheurs s'inspirent d'une grammaire de récit (Mandler et Johnson 1977) et estiment donc que le schéma narratif est le résultat d'une intériorisation de certains éléments de cette "grammaire" ; d'autres, en revanche, recourent au concept de superstructure²³⁵ pour lui conférer un rôle de contrôle et de guidage dans la construction d'une représentation sémantique du discours (Kintsch et van Dijk 1978). M. Fayol a donc raison de se demander si au lieu du "schéma" il ne faudrait pas plutôt parler des schémas (1985, titre de la première partie du chapitre 4 « Un ou des schémas »).

D'autre part, certains postulats de la théorie de Bartlett ne se trouvent pas confirmés par les recherches ultérieures : ainsi, D. C. Rubin montre en 1977 qu'il existe bien chez certains sujets des exemples de rappel littéral, et même à très long terme. Allant dans le même sens, L. Baker (1978) constate que les personnes se rappellent même l'ordre de formulation du récit. Ces résultats prouvent que, contrairement à ce que pensait F. C. Bartlett, le rappel d'une histoire n'implique pas forcément des opérations de sélection et de rationalisation.

Avec les travaux de J. W. Alba et L. Hasher (1983), la critique se situe à un autre niveau : ces chercheurs démontrent en effet que les éléments encodés en mémoire sont beaucoup plus nombreux que ceux prévus par la théorie du schéma.

Enfin, G. Denhière, à la suite d'expériences de mémorisation immédiate et différée réalisées avec des enfants, remet en cause la notion même de schéma narratif, en affirmant que la majorité des 125 enfants concernés n'en ont pas construit lors du rappel de l'histoire. Cependant, M. Fayol fait remarquer à juste titre que cette expérience ne suffit pas à infirmer la thèse du schéma dans la mesure où elle ne porte que sur un récit et que, les sujets étant des

²³⁴ « Le terme "schéma" me déplait fortement. Il est à la fois trop défini et trop vague. »

²³⁵ Pour la définition de cette notion, voir *supra* : partie I, ch. 2, 3.1.

enfants, on ne peut écarter l'influence d'une trop grande difficulté de l'histoire notamment en ce qui concerne le lexique.

En tout état de cause, il est intéressant de relever ce par quoi G. Denhière propose de remplacer la notion de schéma de récit, à savoir celle « d'importance relative de l'information sémantique » (1982, p. 730) :

L'organisation du rappel dépendrait - en partie - des règles de hiérarchisation de l'information utilisées par le sujet ; elle dépendrait également des connaissances du lecteur, des indices explicites de signalisation de l'importance des informations présents à la surface du texte ainsi que du statut syntaxique des propositions (*ibid.*).

Si le rejet catégorique de G. Denhière vis à vis de la notion de schéma est sans doute excessif, il a l'avantage d'attirer l'attention sur d'autres éléments qui jouent certainement un rôle important dans l'activité de compréhension et de mémorisation d'une histoire : parmi ces éléments énumérés par le chercheur en plus de la hiérarchisation de l'information, notons la référence aux connaissances du lecteur qui contrairement au schéma tel qu'il est perçu par la plupart des chercheurs, constituent un facteur de variabilité selon les sujets.

On peut donc conclure que les faits sont beaucoup plus complexes que ne le laissait penser la théorie du schéma mais que les découvertes de F. C. Bartlett n'en restent pas moins de première importance, comme le résume très bien M. Fayol :

[...] la thèse du « schéma » ne semble pas, seule, en mesure de rendre compte des résultats obtenus dans des épreuves de mémorisation (rappel ou reconnaissance). En revanche, elle paraît conserver une certaine pertinence pour tout ce qui concerne l'anticipation des informations à venir, cela dans des tâches de compréhension et de lecture. Tout se passe comme si les sujets sélectionnaient en mémoire et activaient une organisation génératrice d'attentes facilitant la prise et le traitement des informations [...] (1985, p. 108).

Mais il fait aussi remarquer : « cela n'implique toutefois pas que, à chaque texte, on ne puisse associer qu'une seule organisation » (*ibid.*). Or, cette remarque est lourde de conséquences.

En effet, comme on l'a vu, F. C. Bartlett reprochait au terme *schéma* non seulement d'être trop vague mais aussi d'être trop « défini », trop rigide en quelque sorte : il semble que les travaux postérieurs lui aient donné raison puisqu'ils tendent non seulement à compléter la théorie du schéma par d'autres hypothèses mais aussi à relativiser la notion même de schéma

en précisant, comme le fait M. Fayol, que, pour chaque texte, il n'existe pas nécessairement un modèle unique d'organisation.

Cette conception "souple" de la théorie du schéma est particulièrement intéressante pour notre recherche car elle laisse une certaine place à la variation. Néanmoins, M. Fayol précise bien, dans la dernière citation, que cette théorie concerne la compréhension et la lecture. Il convient donc de se demander à présent si le schéma intervient également dans la production d'un récit et si oui, comment.

4.3. Le schéma intervient-il aussi dans la production de discours?

La question mérite d'être posée car la plupart des nombreux travaux sur le "schéma" ne portent que sur la compréhension : en effet, comme le souligne E. Espéret (1984) (M. Fayol aussi, d'ailleurs), si dans les années 70-80 les chercheurs en psychologie se sont vivement intéressés aux processus cognitifs qui interviennent dans la compréhension, cet intérêt ne s'est pas accompagné, curieusement, d'une attention égale pour les processus de production. Parmi les raisons citées par l'auteur, retenons entre autres qu'une grande partie de ces travaux se sont situés historiquement, comme on l'a vu, dans le prolongement des études sur la mémoire sémantique et ont donc continué à utiliser les paradigmes expérimentaux mis en œuvre dans ce cadre.

C'est justement pour pallier ce déséquilibre, que ce chercheur et quelques autres²³⁶ ont consacré leurs travaux à la production de discours et en particulier à ce qu'ils appellent « la conduite de récit »²³⁷ en situation scolaire. Leur but est de dégager, entre autres, les invariants de ce type de production discursive.

Comme d'autres chercheurs qui envisagent la production dans leurs travaux, E. Espéret part des connaissances acquises sur les processus de compréhension et donc notamment des différentes conceptions du schéma narratif pour souligner ce qu'elles ont en commun :

Ce qui nous paraît pertinent dans ces deux approches²³⁸, c'est qu'elles font, l'une et l'autre, l'hypothèse d'une activation, chez le locuteur, d'une représentation de ce qu'est un récit ; c'est le schéma narratif qui va guider la construction du discours [...].

²³⁶ Notamment ceux de l'équipe « Genèse de la Conduite de Récit » (Poitiers) : P. Arnaud, M.-F. Ballaire, J. Chauvineau, D. Gaonac'h et G. Tourrette.

²³⁷ La *conduite de récit* vient de la notion de *conduite langagière* que E. Espéret définit comme : « le produit d'une suite hiérarchisée de processus cognitifs aboutissant à la production d'un discours en situation » (1984, p. 180).

²³⁸ L'approche qui s'inspire des grammaires de récit et celle qui a recours au concept de macrostructure.

L'hypothèse de ce schéma narratif nous paraît indispensable en production [...] (1984, p. 182, je souligne).

L'auteur adopte donc la notion de schéma pour la production de récit tout en apportant deux précisions importantes : d'une part, il reconnaît que « cette notion a fait l'objet de critiques justifiées quant à sa généralité au niveau de la mémorisation des enfants » (*ibid.*), faisant ainsi allusion notamment aux travaux de Denhière (1982, cf. plus haut) ; d'autre part, il admet aussi que le schéma ne rend pas compte bien sûr de toutes les opérations discursives : « interviennent également chez le locuteur ses représentations du monde, par exemple les scripts²³⁹ » (Espéret 1984, p. 183), ses connaissances lexicales et ses représentations socioculturelles (que dire et comment le dire suivant l'interlocuteur, le cadre etc.).

Ces deux précisions montrent que E. Espéret fonde ses travaux sur une conception souple de la théorie de Bartlett puisque le schéma n'y est présenté ni comme tout à fait universel, ni comme un élément unique permettant d'expliquer la production de discours.

Si donc le schéma n'est pas le seul élément à intervenir, il convient de décrire avec précision le rôle qu'il joue dans la construction d'un récit : d'après le chercheur, le schéma constitue la composante majeure de la représentation de la conduite de récit et il « va jouer un rôle essentiel dans les différentes opérations de sélection-combinaison des éléments de contenu qui vont venir réaliser ses constituants » (*ibidem*). Ces constituants sont d'une part, « l'événement narratif » (ou « nœud central du récit projeté ») et d'autre part, ceux qui vont réaliser la superstructure narrative : Cadrage, Situation initiale, Événement, Tentative, Résultat et éventuellement, Final.

Il précise également que ce schéma ne comporte que des « places » vides du point de vue sémantique mais que cela n'implique pas forcément que l'ensemble des constituants du schéma soient sémantiquement spécifiés avant que commencent les autres opérations :

Notre hypothèse est que, une fois le schéma activé, le premier constituant (Cadrage) va guider la recherche d'un contenu compatible avec l'événement retenu, que ce contenu va éventuellement faire l'objet d'opérations d'expansion narrative [...], et enfin être mis en mots. Puis une séquence analogue [...] commence pour le second constituant (*ibid.*).

Pour vérifier ces hypothèses, le chercheur met en place deux types d'expériences : le premier type réalisé avec des enfants de 4 ans 1/2 à 11 ans 1/2, est une épreuve de jugement

²³⁹ D'après Schank et Abelson (1977), un script résume la structure conventionnelle d'une séquence d'actions, par exemple : la séquence "aller au restaurant" inclut entrer, choisir une table etc.

qui a pour but de savoir à partir de quel âge les enfants reconnaissent une vraie histoire. Les résultats montrent que, comme le postulait E. Espéret :

Il se produit donc bien une évolution dans la représentation que les enfants ont de ce qu'est une histoire, évolution qui tend vers le schéma canonique décrit par de nombreux auteurs. (op. cit p. 187).

Cependant, contrairement à une conception trop "rigide" du schéma, notons que l'auteur ajoute que cette évolution « n'a rien de "naturel" et reflète les diverses *influences culturelles*, en particulier *scolaires*, reçues par l'enfant » (*ibid.*, je souligne). Nous reviendrons sur ce point important. Il relève également qu'il existe des variations interindividuelles entre les enfants.

Ces données sont intéressantes mais ne prouvent pas que ces mêmes enfants aient réellement recours au schéma lorsqu'ils doivent produire un récit. C'est pourquoi, E. Espéret a réalisé avec eux un deuxième type d'épreuves qui consistait à raconter une histoire à l'oral (recherche longitudinale avec 34 enfants entre 4 ans 1/2 et 7 ans 1/2) ou à construire une histoire dont on leur donnait le début (recherche transversale avec des enfants entre 4 ans 1/2 et 11 ans 1/2). Cette fois encore, les résultats viennent confirmer les hypothèses :

Les enfants tendent donc de plus en plus à produire une structure de discours proche du schéma : Situation initiale - Complication - Tentative - Résolution, et ce même sans modèle déjà entendu ou lu (*ibid.* p. 191).

En résumé, si pour E. Espéret, il est indéniable que le schéma intervient bien dans la production d'un récit, l'auteur n'oublie pas de préciser que cette intervention ne suffit évidemment pas à expliquer tout le processus de production : les capacités psycholinguistiques (pour la mise en mots) du locuteur et ses connaissances du monde sont également déterminantes. D'autre part, comme chez Kintsch et van Dijk, le schéma n'est pas universel puisqu'il reflète diverses influences culturelles et notamment celle de l'école donc de la culture éducative²⁴⁰.

²⁴⁰ Pour la définition de la culture éducative, voir *supra* I, ch. 3, 3.2.

4.4. Rôle joué par la culture éducative dans la narration

A quoi E. Espéret fait-il allusion lorsqu'il évoque des influences culturelles et notamment « scolaires » dans l'évolution des représentations des enfants sur ce qu'est un récit ? Sans aucun doute au fait que le schéma "canonique" d'un récit est enseigné progressivement aux enfants à l'école, en production orale, puis plus tard en production écrite. Or, rien ne permet d'affirmer que le contenu de cet enseignement soit le même dans toutes les cultures.

Ainsi, des travaux de rhétorique contrastive montrent que le texte narratif peut varier d'un pays à l'autre : comparant des narrations rédigées en anglais par des écoliers australiens dont la langue maternelle est l'anglais, l'arabe ou le vietnamien, A. Söter (1988) constate que ces textes diffèrent par leur structure et leur contenu ; au lieu de se focaliser sur l'intrigue comme le font les enfants anglophones, les jeunes d'origine vietnamienne donnent beaucoup d'importance aux relations existant entre les différents personnages en incluant de nombreux dialogues dans leur récit. Les élèves arabophones, eux, se concentrent plutôt sur le décor qu'ils décrivent avec force détails (cf. Connor 2002).

De plus, M. Minami et A. Mc Cabe ont constaté l'impact de la culture éducative non scolaire sur des récits d'enfants. Elles ont en effet comparé les récits oraux d'enfants américains et japonais âgés entre 5 et 9 ans, ces derniers résidant aux Etats-Unis depuis moins de 2 ans. Pour faire raconter les enfants - respectivement en anglo-américain et en japonais - elles leur ont posé les questions suivantes : « As-tu déjà été blessé ? As-tu déjà reçu un coup ? » Or, contrairement aux enfants américains qui racontent avec force détails une seule occasion où ils ont été blessés, les petits Japonais relatent tous plusieurs expériences - en général trois - mais très brièvement.

Ces caractéristiques des récits en japonais rappellent celles d'une forme littéraire très populaire au Japon appelée *haiku* qui n'est composée que de trois vers, ne doit pas excéder 17 syllabes et qui allie la poésie à la narration. Or, cette forme littéraire n'est pas nécessairement enseignée au Japon ; son impact sur les récits des enfants japonais n'est donc pas dû à l'influence de l'école mais au fait que le style du *haiku* a si bien imprégné la culture japonaise que les enfants se la sont appropriée inconsciemment.

Ce qui est particulièrement intéressant dans ces travaux, c'est que lorsque les auteurs cherchent à expliquer pourquoi le *haiku* exerce une telle influence sur la culture nipponne, elles rapprochent ce phénomène d'une composante essentielle de l'éducation japonaise, l'empathie (*omoiyari* en japonais) dont tout allocutaire doit faire preuve : alors que, en Occident, on

préconise généralement que le locuteur soit explicite, au Japon, au contraire, on valorise une communication implicite, non verbale et intuitive ; c'est donc l'allocutaire qui doit faire l'effort de comprendre, de deviner. Or, les enfants sont éduqués dès leur plus jeune âge à cette pratique de l'empathie et par conséquent, à la concision dans leurs paroles :

Japanese children are not usually encouraged to narrate details of experiences that adults can and are expected to infer empathically²⁴¹ (Minami et Mc Cabe 1991, p. 577).

Cet exemple montre combien la culture éducative - ici non scolaire - peut avoir une profonde influence sur la manière de raconter : M. Minami et A. Mc Cabe ajoutent que les récits des enfants japonais étant très succincts, ils présentent souvent une certaine ambiguïté, comme d'autres travaux l'ont montré par ailleurs²⁴². De plus, en juxtaposant plusieurs petits récits d'expériences similaires, ces enfants remettent en question la notion même de cohérence :

We thus presume that Japanese children have a different notion of coherent narration²⁴³ (op. cit. p. 594).

Enfin, les auteurs concluent que l'influence du *haiku* étant si ancrée dans la culture, il est plus que probable qu'elle ne se limite ni au plus jeune âge ni à la narration mais qu'elle continue plus tard et s'étend à d'autres types de discours écrits et oraux : c'est ce que l'on verra plus loin lorsqu'il sera question de l'argumentation.

De même, l'intérêt des observations de M. Miled sur l'enseignement du récit à l'école tunisienne provient non seulement de sa conviction que « l'hypothèse des universaux narratifs est loin d'être établie » (1985, p. 37), mais encore de la place qu'il accorde à la culture éducative non-scolaire : en effet, selon lui, le répertoire narratif dont dispose l'élève tunisien est certes tributaire des genres discursifs et narratifs de la littérature arabe enseignés en langue maternelle, mais aussi de textes entendus ou lus hors de l'école, à savoir : les légendes et les contes spécifiques à la société tunisienne et légués par la tradition orale, ainsi que la récupération et la relative rationalisation de ces contes par une certaine littérature enfantine qui, par ailleurs, subit souvent l'influence des formes de récits transmises par la culture occidentale.

²⁴¹ « Habituellement, on n'encourage pas les enfants japonais à raconter les détails d'expériences que les adultes peuvent et même sont censés déduire par empathie. »

²⁴² Par exemple Hinds 1984.

²⁴³ « Nous supposons donc que les enfants japonais ont une conception différente de ce qu'est une narration cohérente. »

Tous ces travaux mettent en évidence l'énorme complexité du processus de production discursive. Ainsi, le "schéma" narratif qui semble intervenir au niveau cognitif dans la production d'un récit est sans doute le fruit de la culture éducative, scolaire ou non : d'où la variabilité de ces phénomènes selon les sphères culturelles.

Par ailleurs, on a vu que W. Kintsch, T. A. van Dijk et E. Greene se situent en quelque sorte à mi-chemin entre les chercheurs qui mettent en avant les invariants cognitifs et qui insistent donc sur l'universalité des processus d'acquisition (cf. *supra* 4.2. premier aspect de la définition de Bartlett) et ceux qui, au contraire, s'intéressent à l'autre dimension développée dans la définition de Bartlett, à savoir : ce qui a trait à l'individuel et donc à la variabilité des processus d'acquisition. Intéressons-nous donc à présent à ce dernier type de travaux.

5. Le rôle du contexte

5.1. Origines du concept de variabilité

Dans les deux dernières décennies, des chercheurs en psychologie ont particulièrement insisté sur le concept de variabilité. Ainsi, B. Troadec contestant la thèse de J. Piaget selon laquelle il existerait une relative universalité des niveaux construits de la pensée (Piaget 1966), assure que « l'affirmation d'un pluralisme ou bien d'un polymorphisme, c'est-à-dire d'une sorte de relativisme du fonctionnement et du développement cognitifs, n'a fait que progresser et se renforcer » (2001, p. 53). La psychologie qualifiée de générale courant en effet le risque de l'ethnocentrisme à cause de son enculturation dans une société particulière (en l'occurrence : l'Occident), B. Troadec confère un statut central à la variabilité et avec J. Berry, il revendique, comme cadre pour la psychologie culturelle comparative, la nécessité d'un modèle qualifié d'« écoculturel ».

Or, ce modèle écoculturel distingue deux principaux niveaux d'analyse : un niveau contextuel et un niveau individuel, c'est-à-dire à nouveau le niveau des caractéristiques psychologiques individuelles :

[...] les diverses compétences profondes peuvent varier en nature selon les individus ou les groupes d'individus (2001, p. 58).

Ce double niveau d'analyse montre que les chercheurs, lorsqu'il est question de variabilité, mettent l'accent non seulement sur les différences idiosyncrasiques mais aussi sur le contexte.

D'après B. Troadec, ce niveau contextuel comprend le contexte écologique (milieu dans lequel les humains interagissent avec un environnement physique) et le contexte sociopolitique (institutions politiques et économiques). Ces variables contextuelles sont estimées influencer en profondeur les caractéristiques psychologiques individuelles ; toutefois, les individus exercent également une influence en retour sur leurs milieux écologique et sociopolitique.

G. Tiberghien (1986) s'intéresse également au concept de contexte qui, selon lui, revêt une grande importance théorique et peut-être même épistémologique : il souligne en effet qu'il a fait l'objet d'un véritable engouement dans le domaine de la psychologie cognitive entre 1970 et 1980. Après avoir précisé l'origine linguistique du contexte, il le définit comme suit :

The context can be defined as the whole set of secondary characteristics of a situation or secondary properties of a cognitive or motivational state of an individual which may modify the effect of an effective stimulation (stimulus) or an oriented activity²⁴⁴ (1986, p. 108).

C'est donc dans son sens psychologique que l'on prendra ici la notion de contexte, mais il convient de se demander ce qu'elle revêt plus précisément lorsqu'on l'utilise en didactique du texte. D. Legros qui travaille sur la compréhension et la production de récits par des enfants parle notamment de l'importance du contexte culturel.

5.2. Le rôle du contexte culturel

D. Legros et E. Maître de Pembroke se démarquent nettement des travaux sur la compréhension de texte s'appuyant sur la théorie du schéma, même lorsqu'ils s'intéressent, comme ceux de Kintsch et Greene (cf. *supra* 4.), aux facteurs liés à la culture d'origine des sujets, car ce ou ces schémas ont été établis, d'après eux, selon une représentation occidentale et peuvent donc s'avérer ethnocentrés. Ils veulent donc démontrer que :

²⁴⁴ « Le contexte peut se définir comme l'ensemble des caractéristiques secondaires d'une situation ou des propriétés secondaires de l'état cognitif ou intentionnel d'un individu, ensemble qui peut modifier l'effet d'une stimulation effective (stimulus) ou d'une activité orientée. »

La compréhension d'un sujet par une personne dépend en partie de ses connaissances du monde développées dans le cadre de la culture dans laquelle il grandit.
(Legros, Maître de Pembroke et Rysman 2001, p. 3.)

Par conséquent, il s'agit d'évaluer « le rôle de l'effet du *contexte socioculturel* dans la détermination des niveaux d'importance » des informations (*ibid.* p. 4, je souligne). A cette fin, Legros et Maître de Pembroke mettent en place le dispositif de recherche suivant : deux textes, l'un d'origine européenne (*Le roi Grenouille* de Grimm) et l'autre d'origine africaine (le conte *Sikouloum*), sont lus à des élèves de CE2 de l'académie de Créteil et d'une école de Lomé ; pour chaque texte, un questionnaire initial, un rappel, un résumé et un questionnaire final sont proposés aux enfants.

Ils constatent alors une différence importante entre les enfants français et togolais : si les premiers appliquent indifféremment les deux types de traitement (traitement de surface et traitement sémantique²⁴⁵) aux deux contes, les seconds, en revanche, adaptent leurs stratégies de compréhension en fonction de l'origine de l'histoire lue : le conte *Sikouloum* est surtout rappelé sous forme identique (traitement de surface) alors que le conte de Grimm l'est davantage sous forme similaire (traitement sémantique).

De plus, pour l'épreuve de résumé, les enfants africains produisent plus de propositions que les petits Français, quel que soit le conte, et ils utilisent une fois de plus, plus de propositions identiques que de propositions similaires. Comment expliquer ces résultats ? Les auteurs les attribuent au contexte de l'école togolaise et à l'origine culturelle des enfants de Lomé, à savoir celle de la tradition orale qui s'oppose au contexte de tradition écrite de l'Occident :

La supériorité des performances des enfants africains peut s'expliquer par les modalités de transmission de l'information. Les élèves communiquent peu par écrit. [...] Dans une telle situation, il est probable que les processus de traitement de l'information fonctionnent selon des modalités différentes de ceux qui sont modélisés dans les paradigmes de référence, paradigmes élaborés dans le cadre d'une culture occidentale. La différence de traitements des deux types de niveaux (surface vs sémantique) peut s'expliquer par la tradition orale, selon laquelle la réussite de la transmission des

²⁴⁵ On appelle *traitement de surface* ou *traitement de la surface textuelle* un rappel "mot à mot", c'est-à-dire un rappel des phrases sous forme exactement identique aux phrases du texte lu. Quant au « traitement sémantique » de l'information, il désigne un rappel sous forme similaire c'est-à-dire caractérisé par une modification du prédicat ou des arguments de la proposition.

Autrement dit, dans le premier cas, on suppose que l'individu se souvient davantage des mots et des phrases du récit pour se rappeler l'histoire, tandis que dans le second cas, on suppose qu'il se rappelle la signification de cette histoire. C'est pourquoi, certains auteurs ont estimé que le premier type de traitement pouvait provenir d'un traitement de bas niveau (Fletcher et Chrysler 1990) alors que le deuxième, au contraire, supposerait des traitements sémantiques plus profonds.

informations dépend du nombre et de la précision de celles-ci (*ibid.* p. 12).

De plus, les auteurs font remarquer que les enfants africains vivent dans un contexte non seulement bilingue (le français étant la langue d'enseignement au Togo) mais aussi bi-culturel : ils sont, comme les enfants français, confrontés très tôt à des textes d'origines diverses mais, présentés dans des contextes culturels différents. En France, en revanche, tous les contes provenant de nombreuses parties du monde sont présentés dans le même contexte scolaire, à savoir dans les mêmes manuels ou sur des photocopies ou dans des recueils rangés sur les mêmes rayons de bibliothèque. En conséquence, les enfants africains ont un répertoire de modalités de traitement plus varié que les enfants français.

Enfin, les performances des enfants togolais vont jusqu'à remettre en cause le paradigme classique selon lequel un rappel sous forme identique indiquerait principalement un traitement de la surface textuelle et donc un faible traitement sémantique ou traitement de "bas niveau". En effet, les résultats à l'épreuve de résumé montrent que ces enfants savent utiliser les traitements complexes exigés pour cette tâche :

Tout en restituant le mot à mot du texte, les enfants [togolais] effectuent un traitement sémantique de son contenu. Le cadre théorique élaboré dans un contexte occidental doit être reconsidéré [...] L'ensemble de ces résultats doit en tout cas nous mettre en garde contre les modèles de traitement du texte conçus à partir de la culture occidentale qui est une culture de l'écrit (Legros, Maître de Pembroke 2004, pp. 84-85).

On voit ainsi combien ces données apportent, à plusieurs titres, des perspectives très nouvelles à la recherche sur la compréhension de texte.

Pour résumer le rôle du contexte, on peut dire avec les auteurs que : « l'histoire personnelle, les connaissances et les croyances influencent l'interprétation du texte. [...] En d'autres termes, plus le lecteur est proche de la culture véhiculée par le texte, mieux il comprend » (*ibid.*, p. 79).

Il nous reste à présent à nous demander si ce constat si important à prendre en compte en didactique de l'écrit, est également valable pour la production d'un récit : malheureusement, il semble à nouveau qu'il existe moins de travaux dans ce domaine. D. Legros, E. Maître de Pembroke et M. Makhlouf (2003) mentionnent malgré tout la recherche conduite par T. Gouraud auprès d'élèves de Seine Saint-Denis et de la Wilaya de Tizi Ouzou : ceux-ci devaient produire la suite d'un conte arabe (intitulé *Le roi coiffé d'une panse de*

brebis) dont seule la première moitié leur avait été lue. Parmi les enfants de Seine Saint-Denis, on constate que ceux qui ont lu le début du conte issu de leur culture produisent une suite significativement plus importante que les autres. Cependant, les résultats sont beaucoup plus difficiles à interpréter en ce qui concerne les enfants kabyles qui, selon qu'ils proviennent de classes rurales ou du centre de Tizi Ouzou, présentent des situations linguistiques trop diversifiées, ce qui conduit nos chercheurs à conclure la nécessité de mener de nouveaux travaux dans ce sens.

Même s'ils concernent en premier lieu la compréhension, ces travaux de psychologie cognitive ont le mérite d'attirer l'attention des chercheurs sur plusieurs variables qui ont un impact non négligeable sur le traitement des textes : l'origine culturelle des sujets, à savoir leurs connaissances et croyances antérieures acquises au sein de leur culture, ainsi que l'origine des récits, c'est-à-dire le milieu culturel dont ils émanent.

De même, il faudra sans doute tenir compte en ce qui concerne la production d'un texte, non seulement du contexte culturel des scripteurs mais aussi du genre d'écrit exigé en se demandant notamment s'il leur est familier ou non.

6. Résumé des représentations sur la narration

En ce qui concerne le processus d'écriture et l'objet texte, on a vu que les réponses de nos informateurs ainsi que de ceux de M. Marquillo révèlent des représentations assez lacunaires : si leurs savoirs sur le fonctionnement de la langue - et donc leur culture grammaticale - sont assez développés, ce qu'on pourrait appeler par analogie leur *culture textuelle* est plutôt embryonnaire, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances, préjugés et croyances acquis avec la langue de départ et donc transmis culturellement qui concernent le texte et notamment sa nature et son organisation, sa dimension pragmatique (ses effets sur le lecteur), les procédés de textualisation, les différents genres de texte et leurs caractéristiques.

Quant aux représentations sur le texte narratif plus spécifiquement, il est frappant de constater que pour les scripteurs interrogés, ce type de texte est relativement universel : en effet, la plupart des différences qu'ils mentionnent entre la narration en France et dans leur pays d'origine pourraient s'appliquer à tout type de texte ; ce qui constitue la principale difficulté pour eux, ce n'est pas de faire une narration écrite en français, mais d'écrire un texte dans cette langue étrangère.

Pourtant, les travaux de rhétorique contrastive montrent bien que l'organisation et la construction d'un récit peuvent différer d'une aire culturelle à l'autre : comment expliquer alors que nos informateurs ne l'aient pas perçu ?

Dans l'article déjà cité (cf. *supra* 4.1.) où W. Kintsch et E. Greene relatent comment ils ont fait comparer à des étudiants américains deux récits issus respectivement de la culture occidentale et de la culture amérindienne, les deux auteurs - qui ne veulent pas être accusés d'ethnocentrisme - expliquent pourquoi ils n'ont pas confronté également des sujets amérindiens aux deux types de contes : les Amérindiens d'aujourd'hui étant biculturels, ils sont familiarisés avec les schémas narratifs occidentaux et n'ont donc aucune difficulté à comprendre ces récits, ce qui fausserait dès le départ les résultats de l'expérience.

Cette remarque nous donne une piste très intéressante : si nos informateurs proviennent de pays très différents et parfois de cultures éloignées - ou même très éloignées - de la culture occidentale, nous avons vu que ce sont des adultes ayant un niveau de formation élevé, voire très élevé ; il n'est donc pas étonnant que eux aussi connaissent les schémas narratifs occidentaux, notamment à travers la littérature.

En conséquence, les résultats des recherches de M. Minami et A. Mc Cabe (cf. *supra* 4.4.) s'expliquent sans doute par le fait qu'elles ont été effectuées avec des enfants japonais encore jeunes (entre 5 et 9 ans) qui n'ont pas encore lu ou entendu beaucoup de récits occidentaux, contrairement aux adultes japonais qui ont répondu à notre questionnaire. En revanche, les enfants togolais des recherches en psycholinguistique de D. Legros et E. Maître de Pembroke (cf. *supra* 5.2.), malgré leur jeune âge (7-8 ans), sont déjà familiarisés avec les contes européens parce qu'ils vivent dans un contexte bilingue et biculturel, le français étant la langue d'enseignement dans ce pays. La confrontation de ces exemples montre à nouveau combien la culture éducative joue un rôle de premier plan dans l'élaboration des représentations sur la narration.

CHAPITRE 3 : REPRÉSENTATIONS DES SCRIPTEURS SUR L'ARGUMENTATION

1. Les questions posées

Les questionnaires 2 (sur l'argumentation) et 3 (sur l'argumentation et la narration) (cf. annexe 1, B et C) comprennent trois questions sur l'argumentation et une plus spécifiquement sur la dissertation qui sont libellées comme suit :

- 16²⁴⁶. A votre avis, le cours sur les « techniques argumentatives » vous a-t-il aidé(e) ? Avez-vous l'impression d'avoir progressé ? Si oui, en quoi ? Si non, pourquoi ?
17. Quelles difficultés rencontrez-vous quand vous devez faire une argumentation écrite en français ?
18. Dans votre pays d'origine, est-ce qu'on fait des dissertations ?
- 18.bis : Si oui, procède-t-on de la même manière qu'en France ?²⁴⁷
19. 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 ?

Comme dans le cas de la narration, on a privilégié une langue courante, les seuls termes métalinguistiques utilisés étant ici *argumentation*, *argumenter* et *dissertation* ; c'est à dessein qu'il n'ont pas été explicités, afin de pouvoir analyser les représentations que les informateurs s'en font ; de plus, étant donné que ces termes étaient employés dans le descriptif de la brochure des cours, on a postulé qu'ils seraient utilisés et, donc sans doute, expliqués par l'enseignant.

C'est également de propos délibéré que les questions se recoupent en partie (notamment 16 et 17 ; 18 et 19) pour donner aux informateurs plus d'occasions de répondre. Voyons à présent comment les personnes interrogées ont répondu.

²⁴⁶ Numérotation du questionnaire.

²⁴⁷ Comme on l'a déjà signalé (cf. II, ch. 1, 4.1.), cette question 18bis ne figurait pas dans le questionnaire 3 pour ne pas trop l'allonger.

2. Progrès réalisés

La plupart de nos informateurs sont satisfaits puisque 89% d'entre eux estiment qu'ils ont fait des progrès grâce au cours ; de plus, parmi les cinq personnes ayant des jugements plus mitigés, trois d'entre elles se sont sans doute trompées au moment de s'inscrire car elles avaient un objectif autre que celui d'apprendre les techniques argumentatives...

En quoi consistent donc ces progrès signalés dans les questionnaires ? Contrairement à ce que l'on avait constaté pour la narration, les informateurs mentionnent relativement peu de progrès au niveau linguistique et local et beaucoup plus à un autre niveau :

Tableau II.29 : progrès réalisés (53 scripteurs)

	Progrès au niveau linguistique local	"Autres" progrès
Nb de mentions et %	21 = 30% des mentions	49 = 70% des mentions
Nb de scripteurs et %	13 = 24% des scripteurs	36 = 68% des scripteurs

Cependant, ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que l'objectif du cours est la maîtrise des techniques argumentatives et non celle de la morphosyntaxe ; il faudra donc voir si, lorsque les informateurs mentionnent leurs difficultés, le rapport est toujours inversé.

Les progrès réalisés au niveau linguistique local concernent avant tout la grammaire et le lexique, comme le montre le tableau II.30 :

Tableau II.30 : progrès au niveau linguistique local

	Grammaire	Lexique	Syntaxe	Orthographe	Total
nb de mentions	7	7	4	3	21

Quant aux "autres" progrès mentionnés, il est à noter que la majorité d'entre eux (69%) sont spécifiques au texte argumentatif puisqu'il s'agit en fait de savoirs ou savoir-faire nécessaires à l'élaboration d'une argumentation ou d'une dissertation :

Tableau II.31 : "autres" progrès

	Progrès nécessaires à l'élaboration d'une argumentation	Progrès pour écrire un texte	Autre	Total
nb de mentions	34 = 69%	14	1 ²⁴⁸	49

Arrêtons-nous sur ces deux principaux types de progrès réalisés.

²⁴⁸ Il s'agit d'une auditrice qui dit avoir élargi ses connaissances philosophiques grâce au cours.

2.1. Progrès ayant trait à l'élaboration d'une argumentation

En quoi consistent ces progrès ? Ils ont été listés dans le tableau II.32 qui suit. Ils constituent des savoir-faire - parfois très circonscrits comme l'accroche qui figure souvent dans l'introduction - nécessaires à l'élaboration d'une argumentation en France (n°4 à 11 du tableau). On reconnaît certaines étapes du processus d'écriture (présenter, développer et enchaîner les idées : n° 4 à 6) ou même préalables au passage à l'écrit et faisant partie de la planification (n°9 : élaborer une problématique, n°7 : préparer une argumentation) et des compétences spécifiques à ce type de texte (n° 10 et 11 : argumenter plus et mettre sa pensée en valeur) :

Tableau II.32 : progrès concernant l'argumentation

Progrès	Nombre et noms des scripteurs
1. structurer le texte, importance du plan	10 : Hui-Mei, Zhiming, Fi, Ulrike, Natalia, Helen, Diana, Judith, Wei-Jeune, Ali.
2. structurer sa pensée (ses idées)	4 : Marta O ²⁴⁹ ., Kiarash, Claudia, Margarita.
3. techniques, outils et règles de l'argumentation	8 : Eleni, Martha, Pamela, Fabio, Diana, Eduardo, Kiarash, Zhiming.
4. présenter les idées	2 : Hui-Mei, Fadhila
5. enchaîner logiquement les idées	1 : Hui-Mei
6. développer les idées	1 : Kathleen
7. préparer et commencer une argumentation	1 : Maria
8. l'accroche	1 : Gosia
9. la problématique	1 : Gosia
10. argumenter plus	1 : Monika
11. mettre sa pensée en valeur	1 : Clinger
12. comprendre la façon de penser des francophones	1 : Diana
13. être plus convaincant à l'oral	2 : Yoshie, Alexandre
TOTAL	34

Grâce à l'indication des noms des scripteurs, on voit que ces réponses ne proviennent pas du même informateur : chacun a donc fait des progrès sur des points différents selon les aptitudes dont il disposait, et sûrement aussi selon la culture éducative qui était la sienne avant de commencer le cours d'argumentation

Le point n°13 est très intéressant car il montre que pour ces deux personnes, les techniques apprises pour faire une argumentation à l'écrit sont également utiles à l'oral ; l'un des informateurs l'exprime d'ailleurs avec beaucoup d'humour puisqu'il répond qu'il a

²⁴⁹ Cette apprenante hongroise est la seule que l'on a désignée par son prénom et l'initiale de son nom de famille pour bien la distinguer d'une autre apprenante qui est bolivienne : Martha.

remarqué les progrès qu'il avait faits « en gagnant parfois des scènes de ménage avec [sa] femme » (*sic* ! Alexandre, q. 64).

Mais ce qui mérite évidemment encore plus notre attention, ce sont les points signalés par plusieurs scripteurs, à savoir le fait de structurer (le texte ou sa pensée) et d'autre part, les « techniques » de l'argumentation.

Il est symptomatique que les termes *structure* ou *structurer* reviennent très souvent dans les réponses des informateurs : il s'agit soit de structurer la phrase (niveau local²⁵⁰), soit de structurer le texte ou les idées (niveau global). Or, même si l'on s'en tient aux mentions concernant le niveau global qui nous intéresse ici, on peut en dénombrer dix provenant d'autant de scripteurs différents ; de surcroît, trois autres personnes emploient des verbes synonymes de *structurer* : *ordonner* (Martha) ou *organiser* (Kiarash et Margarita) les idées. On peut donc en conclure qu'un nombre non négligeable d'informateurs (25%) disent avoir appris à structurer leur texte ou leurs idées grâce au cours d'argumentation.

D'autre part, en ce qui concerne le point 3, on remarque que plusieurs informateurs disent avoir acquis les « techniques²⁵¹ » de l'argumentation ou de la dissertation (Martha, Pamela, et Fabio) ou « les techniques que les Français utilisent » (Eleni, q. 44). De même, deux autres personnes déclarent avoir acquis « de nouveaux outils » grâce au cours (Diana et Eduardo). Dans le même ordre d'idée mais en utilisant un champ sémantique différent, Kiarash et Zhiming répondent qu'ils se sont approprié les « règles » et Hui-Mei, elle, la « méthode » pour faire une argumentation. Dans tous ces cas, il s'agit toujours du niveau global du texte et non des règles morphosyntaxiques : par exemple, Kiarash précise qu'il a appris « des règles d'argumentation et d'organisation des idées » (q. 19).

En résumé, pour ces scripteurs, apprendre à faire une argumentation consiste en premier lieu à acquérir certaines « techniques » (dont certaines sont détaillées, comme on l'a vu, dans les points 4 à 11 du tableau) ou savoir-faire à mettre en œuvre au niveau global du texte et tout spécialement, à respecter une certaine structure.

Peut-être s'agit-il en partie de ce que Diana, qui vient d'Argentine, appelle « la façon de penser des francophones » (n°12 du tableau II.32) :

(42) J'ai de nouveaux *outils* pour dissérer, je sens que j'ai un cadre. Et maintenant, je commence à comprendre la façon de penser des francophones et ceci est le premier pas qui pourra éventuellement me permettre de dissérer en français. Grâce au cours, j'ai en tête *la structure générale de l'argumentation* [...] (q. 43 ; c'est moi qui souligne).

²⁵⁰ Ces mentions sont donc indiquées parmi les phénomènes syntaxiques du tableau II.30 répertoriant les progrès au niveau local.

²⁵¹ L'emploi de ce terme s'explique sans doute en partie par l'intitulé du cours : "Techniques argumentatives".

2.2. Progrès pour écrire un texte

En plus des progrès ayant trait plus particulièrement à l'argumentation, certains auditeurs mentionnent également des progrès qui pourraient concerner tout type de texte :

Tableau II.33 : progrès pour écrire un texte

Progrès	Nb de scripteurs
1. connecteurs, mots de liaison	6
2. pratiquer l'écrit, se sentir à l'aise à l'écrit	3
3. avoir une meilleure qualité d'écriture, un meilleur style de rédaction	2
4. façons de ne pas répéter la même expression	1
5. rendre les textes plus clairs	1
6. style écrit (≠ style oral)	1
TOTAL	14

Fait notable : quelques scripteurs font explicitement référence à la cohésion du texte : six d'entre eux signalent en effet qu'ils ont progressé dans l'utilisation des « connecteurs », « mots de liaison » ou « liens logiques » et lorsque Helen dit qu'elle a appris « des façons de ne pas trop répéter la même expression » (q. 42), on peut penser qu'elle veut parler des procédés anaphoriques qui eux aussi permettent d'assurer la cohésion d'un texte. Bien que les mentions ne soient pas très nombreuses, ce fait mérite d'être souligné car on a vu que, en revanche, très peu de scripteurs des textes narratifs signalaient ce type de procédés de textualisation, comme si la cohésion était plus facile à assurer dans un texte narratif que dans un texte argumentatif... Peut-être cette différence est-elle en partie induite par le descriptif des cours qui inclut l'étude des connecteurs dans le cours d'argumentation - sans référer d'ailleurs aux autres procédés de mise en texte - mais ne précise rien à ce sujet pour le cours de narration.

Les points 2 et 3 du tableau montrent que la pratique des textes argumentatifs peut aussi être considérée comme un entraînement à l'écriture en général, comme le dit Christine, originaire d'Allemagne :

(43) Pour moi, il est fort important de pratiquer l'écrit, d'avoir quelqu'un qui corrige mes textes (q. 30).

3. Difficultés rencontrées

Lorsque l'on analyse les réponses des informateurs à la question 17 portant sur les difficultés qu'ils rencontrent pour faire une argumentation, on peut faire, comme pour les réponses à la question 16 portant sur les progrès réalisés, une première distinction entre les difficultés linguistiques locales et d'"autres" difficultés. Or, à nouveau et contrairement à ce qu'on avait constaté pour la narration (cf. ch. 2, 2.2. et tableau II.23), ce sont avant tout ces difficultés non locales qui sont mentionnées par la plupart des personnes interrogées. Autrement dit, alors que, à propos de la rédaction d'un texte narratif, les informateurs énumèrent des difficultés avant tout morphosyntaxiques et lexicales, c'est surtout à un autre niveau, plus global, qu'ils signalent des problèmes, lorsqu'on les interroge sur l'argumentation, comme le montre le tableau II.34 :

Tableau II.34 : difficultés mentionnées : comparaison argumentation/narration

	Difficultés locales	"Autres" difficultés
Argumentation	43% des scripteurs d'argumentation	70% des scripteurs d'argumentation
Narration	62% des scripteurs de narration	31% des scripteurs de narration

Pour mieux comprendre en quoi diffèrent les représentations de nos informateurs sur le texte narratif d'une part et sur le texte argumentatif d'autre part, il convient donc de nous arrêter plus longuement sur ces "autres" difficultés signalées par les scripteurs d'argumentation. Mais, nous allons tout d'abord analyser rapidement les difficultés locales. Comme pour la narration, elles concernent essentiellement le lexique et la grammaire (conjugaisons, temps des verbes, prépositions, concordance des temps). Il est même frappant de constater à quel point la répartition par types de difficultés est similaire, pour les deux types de textes (cf. ch. 2, 2.2. et tableau II.23) :

Tableau II.35 : difficultés locales, comparaison argumentation/narration/tout type de texte

	lexique	grammaire	orthographe	syntaxe	ponctuation	Total
argumentation	45%	31%	13%	8%	3%	100%
narration	52%	18%	15%	12%	3%	100%
tout type de texte	22%	26%	33%	15%	4%	100%

Contrairement à l'hypothèse émise dans un premier temps (cf. ch. 2, 2.2.), la difficulté lexicale ne constitue donc pas l'apanage du texte narratif mais est mentionnée également par de nombreux scripteurs de textes argumentatifs qui déplorent leur « manque de vocabulaire » (par ex. Fabio, q. 48) ou leur méconnaissance des expressions idiomatiques françaises

(Martha, q. 9). Comme le montre la confrontation avec les difficultés signalées pour tout type de texte, il s'avère que nos informateurs signalent le lexique comme première difficulté surtout lorsqu'on les interroge sur un type de texte précis (narration ou argumentation).

En ce qui concerne les "autres difficultés", leur classification n'a pas été des plus aisées car, à la différence des difficultés locales, les catégories ne sont pas données d'avance ; on a pu malgré tout constituer cinq groupes de difficultés :

Tableau II.36 : "autres" difficultés pour faire une argumentation

	% des mentions	Nb de scripteurs
1. Caractéristiques de la dissertation en France	47%	18
2. Difficultés pouvant exister pour tout type de discours écrit ou oral : trouver des idées, exprimer ce qu'on veut dire, être cohérent, adapter son discours à la situation et au destinataire.	18%	9
3. Penser « à la (manière) française »	13,5%	7
4. Ecriture formelle : éviter les répétitions, être clair et précis, synthétiser, ne pas être trop direct, utiliser un registre de langue propre à l'écrit.	13,5%	5
5. Mise en texte (connecteurs, composition du texte)	8%	4
TOTAL	100%	43

Comme on le voit, les catégories 2 et 4 regroupent en fait des éléments assez disparates, chacun n'étant mentionné que par un ou deux scripteurs²⁵². De même, la mise en texte (catégorie 5) n'est perçue que par quatre informateurs comme présentant une difficulté particulière, comme c'était déjà le cas d'ailleurs, pour la narration.

En revanche, le fait de penser « à la française » ou « à la manière française » est mentionné comme difficulté par 7 informateurs venant, qui plus est, de pays différents²⁵³. On a vu que pour le texte narratif, certains scripteurs évoquaient également un problème similaire (Beatriz, ex. 19), mais qu'ils étaient moins nombreux ; de plus, parmi eux, se trouvent Edgardo et Martha qui ont répondu à la fois pour la narration et l'argumentation (questionnaire 3) et qui évoquent la difficulté de penser « comme les Français » pour les deux types de textes, de sorte que l'on est en droit de se demander s'il en est bien ainsi ou s'ils ont attribué au texte narratif une difficulté plutôt spécifique du texte argumentatif.

Le tableau II.36 montre aussi que 18 personnes – soit 34% de nos scripteurs d'argumentation – signalent des difficultés qui font penser à certaines caractéristiques de la dissertation telle qu'on la fait en France et qui ont donc été regroupées dans une même

²⁵² Sauf la difficulté « trouver des idées » qui est signalée par 5 informateurs : il s'agit de ce que la rhétorique antique appelait l' *inventio* (cf. I, ch. 3, 1.2.).

²⁵³ Argentine, Bolivie, Colombie, Japon, Mexique, Taïwan et Ukraine.

catégorie. Il faudra bien sûr vérifier cette hypothèse en confrontant les réponses de nos informateurs avec la manière dont les manuels décrivent l'écrit scolaire appelé *dissertation* (cf. *infra* ch. 3, 5.3.), mais pour ce faire, il convient d'analyser tout d'abord de plus près ces réponses au questionnaire ainsi que celles évoquant un mode de pensée « à la française », puisque ces deux dernières catégories de difficultés ont été signalées par un nombre conséquent de personnes.

3.1. Penser « à la française »

La notion de « penser à la française » est très peu souvent explicitée dans les réponses au questionnaire ; la plupart du temps, elle est simplement citée comme si elle allait de soi, ainsi par Maria, colombienne :

(44) Ce n'est pas très facile de réfléchir et penser à la française, c'est tout à fait différent de chez moi (q. 18).

ou Wei-Jeune, taïwanais qui fait un DEA de théâtre en France :

(45) Tout ce qu'on doit faire à la fac, c'est écrire à la manière française : même si j'ai déjà écrit un mémoire en chinois, en français, ce ne sera pas la même chose. [...] La difficulté pour moi, c'est penser à la manière française (q. 6).

Yoshie, elle, qui est originaire du Japon, regrette de penser à « la manière japonaise » (q. 41), mais n'en explique pas pour autant en quoi cela diffère de la manière de penser « à la française ».

Par conséquent, il a été nécessaire de mettre en place des entretiens avec les informateurs concernés afin de leur demander ce qu'ils entendaient par là. Certaines constantes ont ainsi pu être relevées.

Pour certains, « penser à la manière française » veut dire faire un plan ou du moins respecter une certaine structure. Ainsi, lors de l'entretien, Wei-Jeune qui vient d'être cité, parle de l'importance du plan ; de même, Constanza, argentine, (DEA d'anthropologie psychanalytique) dit que la « pensée française » exige trois éléments : « précision, clarté, un plan ». On a vu aussi que Diana rapproche « la façon de penser des francophones » et « la structure générale de l'argumentation » (extrait 42). Est-ce également cette exigence de structuration qui fait dire à l'Ukrainienne Natalia que, pour faire une argumentation en français, « la manière de penser [est] très stricte » (q. 38) ?

Pour d'autres informateurs, il existerait une « logique française » : c'est le cas d'Ali, libanais, qui fait un doctorat d'informatique linguistique en France, de la Polonaise Gosia qui prépare le CAPES d'anglais et de l'Allemande Annett qui écrit en répondant au questionnaire :

(46) La logique [illisible] est différente, on va plus sur le fond du problème, c'est moins artificiel (q. 63).

Malheureusement, il n'a pas été possible d'en savoir plus sur cette fameuse « logique française », autre notion semblant aller de soi. Comme on l'a vu en première partie, le terme *logique* compte de nombreuses acceptions différentes (cf. I., ch. 3, 2.2). Parler de « logique française » présuppose que ce concept varie d'une sphère géographique à l'autre. Nos informateurs se rapprochent donc ici sans doute de la conception de R. B. Kaplan selon lequel la *logique*, dans son sens populaire, n'est pas universelle : ce sens populaire du terme réfère à une certaine manière de raisonner, un enchaînement des idées déterminé.

Enfin, deux scripteurs citent la problématique comme une caractéristique du fait de penser « à la manière française » : Edgardo affirme que « la manière de faire la problématique est plus compliquée en France » et Wei-Jeune dit :

(47) Il faut d'abord former une problématique. C'est très difficile pour nous les Chinois, je pense (q. 6).

Selon nos informateurs, penser « à la française » implique donc au moins l'un de ces trois éléments : un plan, une certaine manière d'enchaîner les idées (ou *logique*), une problématique.

3.2. Caractéristiques de la dissertation en France

Quand on observe les autres difficultés souvent mentionnées par les personnes interrogées, on remarque qu'elles ressemblent à certaines caractéristiques de la dissertation telle qu'on la pratique en France ; on en a relevé dix :

Tableau II.37 : difficultés constituant des caractéristiques de la dissertation

Difficulté	Nombre de mentions et noms des scripteurs
1. organiser les idées	6 : Pia, Clinger, Marta, Kiarash, Nadia, Alexandre.
2. faire un plan	4 : Heimo, Kathleen, Constanza, Judith.
3. logique du raisonnement	4 : Karen, Marta O., Gosia, Hui-Mei.
4. techniques de l'argumentation	2 : Fadhila, Zohra.
5. avoir une problématique	1 : Irene
6. faire une introduction	1 : Hui-Mei
7. annoncer le plan	1 : Fi
8. faire une conclusion	1 : Irene
9. mécanisme thèse-antithèse-synthèse	1 : Edgardo
10. prendre une position	1 : Hui-Mei
Totaux	22 mentions et 18 scripteurs

Les réponses contenues dans ce tableau complètent parfaitement celles que l'on avait répertoriées dans le tableau II.32 et qui portaient sur les progrès réalisés : les questions 16 et 17 du questionnaire qui se recoupent permettent, comme prévu, de recueillir plus de données. En effet, les informateurs mentionnent les différentes étapes à suivre pour rédiger une argumentation et/ou une dissertation :

- préparer une argumentation (Maria), prendre une position (Hui-Mei) ;
- avoir une problématique (Gosia, Irene) ;
- structurer sa pensée et faire un plan (nombreux informateurs) : thèse-antithèse-synthèse (Edgardo) ;
- faire une introduction (Hui-Mei, Fadhila) : l'accroche (Gosia), annoncer le plan (Fi) ;
- enchaîner logiquement et développer les idées (Hui-Mei, Kathleen, Karen, Marta O., Gosia) ;
- mettre sa pensée en valeur, argumenter plus (Clinger, Monika) ;
- faire une conclusion (Irene).

De plus, on remarque que comme dans les réponses à la question sur les progrès réalisés où l'expression *structurer les idées* revenait souvent (cf. *supra* 2.), de nombreux scripteurs mentionnent à nouveau ici l'organisation des idées et l'élaboration du plan et, de plus, qu'il s'agit de personnes différentes : si on additionne les réponses aux questions 16 et 17, on se rend compte que 40% de nos informateurs indiquent qu'ils ont fait des progrès (question 16) ou qu'ils ont encore des difficultés (question 17) pour ordonner leurs idées et/ou élaborer un plan, ce qui constitue une proportion tout à fait conséquente.

Enfin, on vient de constater (cf. 3.1.) que certaines personnes interrogées citent comme difficultés le fait d'organiser ses idées, de faire un plan et/ou de suivre une certaine logique sous l'appellation « penser à la française ». On peut donc en conclure que ces trois éléments constituent les difficultés les plus souvent signalées par nos informateurs.

4. Comparaison de l'argumentation en France et dans un autre pays

4.1. Des manières d'argumenter différentes

Contrairement à ce qu'on avait constaté pour la narration (cf. *supra* ch. 2, 3.), la majorité des informateurs répond par la négative lorsqu'on leur demande si on argumente par écrit de la même manière en France et dans leur pays d'origine :

Tableau II.38 : écrit-on de la même manière en France et dans votre pays d'origine ?

	OUI	NON	Oui et Non	NSP ²⁵⁴	Total
Argumentation	30%	53%	13%	4%	100%
Narration	50%	38%	7%	5%	100%

Le nombre assez conséquent d'informateurs indécis en ce qui concerne l'argumentation (13%) s'explique par la forme trop tranchée de la question²⁵⁵, mais aussi par le fait qu'on a regroupé dans ce chiffre aussi bien les personnes dont la réponse était « cela dépend » (comme Mariano et Pia) que celles répondant : « oui, mais... » ou « non, mais... ». Or, la plupart de ces personnes, même lorsqu'elles affirment que la manière d'argumenter est similaire, mentionnent une ou des différences entre l'argumentation en France et dans leur pays d'origine, comme Anele, par exemple, qui dit que la réponse est à 80% « oui » mais que, dans son pays d'origine (le Pérou), « on prend position tout de suite » (q. 37). Ainsi, si on comptabilise les informateurs qui signalent une ou des différences, on se rend compte qu'ils représentent 70% du total et donc encore plus que les 53% indiqués dans le tableau. En conséquence, on peut conclure que, indépendamment de l'importance accordée aux différences – « énormes » pour certains, beaucoup moins, pour d'autres - la plupart des

²⁵⁴ NSP : ne sait pas. Par exemple, Nadia dit ne pas pouvoir répondre car elle fait des études scientifiques. Notons, que deux autres auditeurs (respectivement en maîtrise d'informatique et chimie) qui sont dans le même cas qu'elle, ne se font pas pour autant scrupule de répondre. Mais, il est vrai qu'ils le font avec prudence ; ainsi Cassio, brésilien, dit « Je pense que oui, cependant je n'avais jamais pris conscience de ces techniques [pour faire une argumentation] mais j'imagine qu'elles existent » (q. 70).

²⁵⁵ Au lieu du choix entre « oui » et « non », il aurait sans doute fallu proposer des réponses plus nuancées, par exemple : « plutôt oui » ou « plutôt non ».

personnes interrogées (70%) considèrent qu'une argumentation ne se fait pas tout à fait de la même manière en France et dans leur pays d'origine.

Toutefois, il faut signaler que, comme on l'avait observé déjà dans les réponses des scripteurs de narration (cf. *supra* ch. 2, 3.), il arrive parfois que les ressortissants d'un même pays ne fournissent pas la même réponse à la question posée ; c'est le cas pour 6 pays :

Tableau II.39 : pays dont les ressortissants répondent différemment à la question 19

	Il existe des différences dans la manière d'argumenter	Il n'y a pas de différences
1. Argentine	Constanza (DEA anthropologie), Diana (DEA psychanalyse), Mariano (DEA histoire des religions), Pia (DEA sociologie), Eduardo.	Kareen, Margarita
2. Brésil	Janaira (Ecole du Louvre)	Claudia, Clinger
3. Chine	Irene (DEA économie industrielle), Yue Fang	Liang
4. Iran	Kiarash (doctorat économie des transports)	Reza
5. Italie	Fabio	Chiara
6. Pologne	Gosia (CAPES anglais)	Aurélia, Monika

Comment expliquer ces divergences ? En ce qui concerne les informateurs originaires d'Italie, c'est assez simple car il s'avère que Fabio a en fait effectué ses études d'économie et environnement non pas en Italie, mais en Australie. On peut donc raisonnablement penser que son point de comparaison était plutôt les pratiques d'écriture en Australie que celles habituelles dans son pays d'origine.

Pour le cas de l'Argentine, il faut probablement rechercher la cause des divergences dans les disciplines d'études des informateurs : en effet, Kareen et Margarita qui disent qu'on argumente de la même manière en France et en Argentine, ont toutes les deux suivi des études de philosophie avant de s'expatrier et lors d'un entretien, la première a expliqué qu'elle avait appris la structure de l'argumentation lors de ses études universitaires en Argentine. On peut donc supposer que l'apprentissage des techniques argumentatives est spécifique au cursus de philosophie dans ce pays, ce qui expliquerait pourquoi les cinq autres Argentins qui ont fait d'autres études (psychologie, communication sociale, histoire, sciences politiques et musique) n'ont pas été familiarisés avec ces techniques et répondent donc au questionnaire qu'on argumente de manière différente en France et dans leur pays.

D'autre part, pour les autres pays concernés – et pour l'Argentine également, d'ailleurs – il est frappant de constater que la plupart des personnes qui, contrairement à leurs compatriotes, signalent des différences dans la manière d'argumenter, soit faisaient, au moment de l'enquête, un 3^{ème} cycle en France leur demandant de rédiger un mémoire ou une thèse en français, soit suivaient une formation exigeant d'écrire des dissertations en français

(CAPES d'anglais et Ecole du Louvre)²⁵⁶. Autrement dit et cela se comprend assez bien, les différences apparaîtraient plus nettement aux personnes devant rédiger des écrits argumentatifs également en dehors du cours d'argumentation et pour preuve : sur les 53 informateurs d'argumentation, tous ceux qui sont inscrits en 3^{ème} cycle en France (14 soit 26%) répondent qu'il existe des différences entre la manière d'argumenter en France et dans leur pays d'origine.

S'il ne s'agit pas d'une simple coïncidence, on peut en déduire que les réponses des informateurs au questionnaire et donc leurs représentations sur l'argumentation dépendent non seulement de leur pays de scolarisation, mais aussi du pays où ils ont effectué leurs études supérieures (cas de Fabio), de la ou des disciplines qu'ils ont étudiées (cas de la philosophie en Argentine) et même des études qu'ils effectuaient lors de l'enquête, c'est-à-dire de leur activité (études ou profession) en France.

4.2. Quelles différences ?

Comparant la rédaction en français d'un texte narratif à celle d'un texte argumentatif, Heimo, allemand, et Karen, originaire des Etats-Unis, qui ont suivi les deux cours, estiment tous les deux que l'argumentation est plus difficile parce que, selon le premier, « on est moins libre par rapport au style et aux expressions » et « en plus on a, en France, un système très stricte pour rédiger des textes argumentatives » (q. 26). Autrement dit, selon Heimo, le caractère strict, codifié (« moins libre ») du genre argumentatif est particulièrement souligné – pratiquement porté à son paroxysme - en France. Or, cette opinion est partagée par une bonne proportion de nos informateurs (19 d'entre eux, soit 36%), comme le montre le tableau II.40 relevant les différences mentionnées dans les questionnaires :

Tableau II.40 : différences dans la manière d'argumenter à l'écrit

En France	Dans un autre pays	Nb de scripteurs	Nb de pays
1. structure stricte et importance du plan	1. plus libre	19	12
2. compliquée	2. plus simple	18	10
3. importance des connecteurs	3. les connecteurs sont moins importants	2	2

²⁵⁶ Il y a une seule exception : Yue Fang qui répond qu'on n'argumente pas pareil mais qui ne précise aucune différence et qu'il n'a pas été possible de joindre ultérieurement pour un entretien. Etant donné que sa compatriote Irene affirme que la manière d'argumenter est « grosso modo » la même sauf qu'elle est plus concise en Chine et que Liang est d'avis, elle, qu'il n'y a pas de différence, on peut en conclure que pour ces trois personnes, la manière d'argumenter en France et en Chine seraient assez similaires.

4.2.1. Une argumentation strictement structurée

Lorsque nos informateurs parlent de « structure stricte », ils font à nouveau référence à l'organisation de l'argumentation en France :

(48) les règles de la construction ne sont pas aussi strictes qu'en France.
(Marta O., hongroise, q. 11)

(49) [L'argumentation aux Etats-Unis est] peut-être moins rigidement structuré.
(Helen, q. 42)

(50) Je crois de me rappeler qu'il y a moins de structure [en Allemagne]. C'est plus libre. (Fi, q. 29).

et souvent aussi à son plan :

(51) [Au Brésil] il y a plus de liberté pour rédiger un texte, on ne doit pas respecter des règles, ni faire des plans (Janaira, q. 61).

De même, Constanza qui est argentine affirme tout naturellement que dans son pays, « on accumule des arguments sans faire attention au plan » (q. 7), et Chiara, italienne, se remémorant l'époque de ses études au lycée, fait le constat suivant :

(52) on mettait pas beaucoup l'accent sur le choix du plan argumentatif structuré. [...] Personnellement, j'ai très rarement rédigé un plan (q. 10).

Comme on le voit grâce à ces quelques exemples, en plus d'être nombreux, les informateurs concernés proviennent de pays et même de continents différents : Amérique du Nord et du Sud, Europe, et Asie.

S'ils sont d'accord pour affirmer le caractère strict de l'argumentation en France, les jugements de valeur que les scripteurs émettent sur cette manière d'argumenter sont, en revanche, partagés : pour certains, l'argumentation en France est trop rigide (Christine, allemande), « trop schématique » (Eduardo, argentin), elle revient même à « entasser ses idées dans la squelette exigée » (Judith, hongroise). Pour d'autres, au contraire, la manière de faire en France est « plus rigoureuse » car menée « sans dévier de l'intention de communication » (Wolfgang, vénézuélien), « plus claire » (Eleni, grecque), « plus précise » (Janaira, brésilienne), « plus logique », « plus rationnelle » et même « plus convaincante », ces trois dernières citations venant de la Taïwanaise Hui-Mei.

4.2.2. Une argumentation « compliquée »

(53) [En Colombie] on n'a pas la même manière d'argumenter, c'est pas si compliqué. (Maria, q. 18)

Que faut-il entendre par là ? Les propos très imagés de l'Australien William sont éclairants à ce sujet :

(54) au début, la façon française d'argumenter me semblait un peu poli, un peu compliquée, mais je vois maintenant ses qualités. Anglais essaie d'aller au cœur au plus vite. Avec le français, il faut de la patience. [...] Une langue ne peut pas toujours capturer la vérité d'un coup. Ce n'est pas la chasse, ou bien, le français (en encirclant le sujet un peu avant d'avancer vers le moment de la confrontation !) a peut-être plus de chance de capturer la vérité vivante (q. 1).

Autrement dit et moins joliment formulé, l'argumentation "à la française" ne va pas droit au but, comme le dit aussi Pamela qui vient d'Equateur :

(55) Hors la France²⁵⁷, les gens sont beaucoup plus directs, simples et recherchent toujours d'aller le plus tôt au but des idées (q. 45).

D'autres informateurs affirment également que dans leurs pays, on est plus « direct » quand on fait une argumentation à l'écrit : Diana (Argentine), Fabio (Italie/Australie), Martha (Bolivie/USA). De même, lorsque la Chinoise Irene affirme que « la rédaction en français est relativement bavarde », pas assez concise, sans doute est-ce une manière de faire référence au caractère non direct de l'argumentation.

Selon la Japonaise Yoshie, à l'instar de la Péruvienne Anele (cf. *supra* 4.1.), ce qui distingue la manière d'argumenter « à la française », c'est que le locuteur-énonciateur ne prend pas position tout de suite :

(56) [Au japon] dès début la position d'auteur doit être clair. Donc on n'utilise pas : I *certes*,... Il *mais*... (q. 41)

Ce qui étonne également Yoshie, c'est que le scripteur de la dissertation, au lieu d'étayer directement son point de vue après l'avoir énoncé, s'attache à réfuter d'éventuels arguments opposés, autrement dit à prendre en compte le contre-discours. Et en effet, la gestion de cette polyphonie énonciative est loin d'être aisée...

²⁵⁷ En fait deux pays : l'Equateur où l'auditrice a suivi des études de tourisme et l'Espagne où elle a fait l'équivalent d'un DESS.

Enfin, il semblerait que ce caractère « compliqué » de l'argumentation en France ne concerne pas seulement l'enchaînement des idées, mais aussi la langue elle-même, car pour deux auditrices originaires d'Amérique latine, « la langue française possède des manières encore courtoises » [= de cour ?] (Pamela), en employant des tournures d'un autre âge :

(57) Le français me paraît un peu "à l'ancienne". En espagnol il n'y a pas un trop grand écart entre la langue écrite et parlée (Pia, argentine, q. 62).

Klaudia dit également que la différence entre la langue parlée et la langue écrite n'existe pas dans son pays d'origine, l'Allemagne, où l'« on écrit comme on parle » (q. 66)²⁵⁸.

Pour toutes ces raisons, la Chinoise Zhiming s'étonne qu'en France la structure soit plus importante que l'idée, ce que déplore aussi l'Allemande Annett :

(58) [En France] la forme est plus importante que le contenu. Alors, que fait-on avec une jolie forme sans contenu ? (q. 63)

4.2.3. L'importance des mots de liaison

(59) en langue arabe bien sûr il existe des différences ; surtout on accorde moins d'importance aux connecteurs logiques par exemple (Fadhila, q. 47).

Certes, l'importance des connecteurs n'a été relevée comme spécificité de l'argumentation "à la française" que par deux auditeurs : Fadhila, algérienne et Ali, libanais, tous deux de langue maternelle arabe. Mais, on a vu que six autres informateurs ont répondu qu'ils ont progressé dans l'utilisation des mots de liaison (cf. *supra* 2.), ce qui laisse sous-entendre que, avant le cours, ils n'étaient sans doute pas habitués à les employer autant. Or ces autres scripteurs ont pour langue maternelle le chinois, le polonais, l'anglais ou le portugais.

De plus, lorsqu'on a analysé les réponses au questionnaire sur la narration, on avait rencontré un autre auditeur, Edgardo, qui affirmait que l'emploi des connecteurs serait plus courant en français que dans d'autres langues (en l'occurrence : l'espagnol et l'anglais) (cf. ch. 2, 2.2.). C'est pourquoi, cette différence mérite également d'être signalée ici.

En résumé, les réponses aux trois questions portant sur l'argumentation (progrès, difficultés et différences mentionnés) concordent parfaitement et permettent de reconstituer les représentations que nos informateurs se font sur ce genre de texte : selon la plupart d'entre

²⁵⁸ On a vu que plusieurs auditeurs de narration étaient également surpris en constatant cet écart entre l'écrit et l'oral en français (cf. *supra* ch. 2.).

eux, et contrairement à ce qu'on avait remarqué pour la narration, il existe des différences notables entre la manière de rédiger un texte argumentatif en France et dans leur pays d'origine (et/ou de scolarisation) et ces différences se situent avant tout à un niveau global (et non plus seulement local), c'est-à-dire qu'elles concernent l'organisation et l'enchaînement des idées. Cette organisation est ressentie comme particulièrement « stricte » du fait, notamment, de l'importance accordée au plan. L'argumentation en France est également considérée comme « compliquée » parce que, d'une part, le scripteur ne prend pas position tout de suite et ne va pas droit au but et que d'autre part, il est nécessaire d'utiliser une langue « polie », c'est-à-dire soutenue, très différente de la langue orale. Certains informateurs en viennent même à parler d'une « logique française » ou d'une « manière française » de penser et d'écrire.

Pour mieux comprendre encore la portée de ces représentations, il serait bon à présent de les confronter avec la description que les manuels font de la dissertation et de nous poser la question : qu'est-ce qu'une dissertation ?

5. Qu'est-ce qu'une dissertation ?

Pour répondre à cette question beaucoup moins anodine qu'elle n'y paraît, on a eu recours à plusieurs sources : nos informateurs, –sur un point bien précis – les enseignantes du Cours Municipal d'Adultes, et des manuels décrivant la dissertation. Enfin, pour mieux faire ressortir les spécificités de la dissertation, on l'a confrontée à deux autres écrits d'apprentissage, à la fois proches et différents : l'essai et l'*essay*.

5.1. La dissertation selon nos informateurs

On vient de relever les représentations des informateurs sur le texte argumentatif. Pour les compléter, analysons leurs réponses aux questions 18 et 18bis qui portaient plus spécifiquement sur l'écrit d'apprentissage que l'on appelle en France "dissertation".

Etant donné que la plupart des personnes interrogées ont répondu qu'il existe des différences dans la manière d'argumenter en France et dans leur pays d'origine (cf. *supra*), on pouvait s'attendre à ce qu'elles affirment aussi que l'exercice de la dissertation n'existe pas dans leur pays. Or, c'est tout le contraire qui s'est produit puisque 79%²⁵⁹ d'entre elles ont

²⁵⁹ Autres résultats : 11% de « non », 8% ne répondent pas et 2% répondent « oui et non ».

répondu « oui » à la question : « Est-ce qu'on fait des dissertations dans votre pays d'origine ? ». Comment l'expliquer ?

Les réponses à la question 18bis clarifient les choses. En effet, lorsqu'on leur demande si on procède de la même manière qu'en France pour rédiger une dissertation, 58% répondent par la négative et 17% par un « oui » mitigé²⁶⁰. Il s'avère donc que pour beaucoup de nos informateurs, le terme *dissertation* n'est pas réservé à l'exercice écrit tel qu'on le pratique en France, mais qu'il sert à désigner tout type d'écrit impliquant une certaine prise de position. Autrement dit, la dissertation ne serait pas typiquement française, mais elle varierait d'un pays à l'autre. En quoi consistent alors ces variations, selon eux ?

Elles concernent essentiellement le contenu des différents mouvements de la dissertation, donc à nouveau la *dispositio*. En effet, si plusieurs de nos informateurs (21%) disent qu'ils étaient familiarisés, avant d'arriver en France, avec une dissertation en trois étapes – à savoir, introduction, développement et conclusion – ils expliquent, en revanche, que le contenu de ces parties est soit différent, soit moins fixé dans leur pays d'origine qu'en France.

Les étapes les plus dissemblables sont par ordre décroissant : l'introduction, la conclusion puis, le développement :

5.1.1. Variations sur l'introduction

(60) Pour moi, la différence, c'est surtout l'introduction : l'accroche, la problématique. Ce n'est pas aussi strict en Pologne (Gosia, q. 31).

On a constaté que d'autres auditeurs évoquaient la problématique comme une des difficultés de la dissertation en France (Edgardo et Wei-Jeune, cf. *supra* 3.1.). Pour l'Allemande Fi, en revanche, c'est l'annonce du plan dans l'introduction qui est le plus difficile : dans son pays, cette annonce ne serait pas nécessaire étant donné que l'on peut mettre des titres dans le développement.

Il est symptomatique que les remarques très détaillées de Marta O., hongroise, reprennent à la fois celles de Gosia et Fi, alors que ces trois personnes proviennent de pays différents :

(61) dans l'introduction il n'y a pas forcément une accroche à l'actualité, la reformulation de la question principale, l'annonce du plan (Marta O., q. 11).

²⁶⁰ Seulement 8% de « oui », 13% ne répondent pas et 4% disent ne pas savoir. Précisons que les informateurs ayant à répondre à la question 18bis étaient moins nombreux que pour le reste de l'enquête (24 au lieu de 53), pour ne pas allonger démesurément le questionnaire 3.

5.1.2. Variations sur la conclusion

(62) [En Hongrie] la conclusion ne doit pas forcément aboutir à un élargissement. (Marta O., q. 11).

De même, Fi dit qu'elle a toujours été habituée à faire une conclusion très courte qui n'ouvre pas le débat à la fin. Et selon Pamela, équatorienne, la conclusion ne serait même pas toujours obligatoire :

(63) La dissertation on la construit pas de la même façon. On a juste une intro, un développement et *peut être une conclusion* mais pas tout à fait au style français. (q. 45 ; je souligne.)

5.1.3. Variations sur le développement

Pour le développement, les différences signalées concernent le nombre de parties qui ne serait pas fixé d'avance et la forme dialectique, moins courante qu'en France :

(64) [En Hongrie], la partie principale peut se composer de sous-parties au nombre correspondant aux idées et il n'est pas nécessaire qu'ils soient trois (Marta O., q. 11).

(65) [En Argentine], la forme dialectique n'est pas également répandue. On raisonne beaucoup en « circle », revenant sur le même sujet mais avec d'autres questions ou point de vue (Pia, q. 62).

Si on relit les extraits 60 à 65, on est frappés par la richesse et la précision du métalangage utilisé par ces apprenants. Cela reflète sans doute un enseignement relativement formel, mais cela montre aussi, chez certains – notamment Marta O.²⁶¹ (extraits 61, 62 et 64) - une activité réflexive tout à fait intéressante sur ce qu'ils ont appris lors du cours d'argumentation.

Par ailleurs, Gosia (extrait 60) et Marta O. soulignent le caractère très strict et exhaustif des règles régissant la dissertation en France. D'autres informateurs le soulignent aussi :

(66) A ma connaissance, en persan il y a moins de formalisme et l'écriture est moins réglementée.[...] Nous étions obligés d'avoir les mêmes trois parties (introduction, conclusion et le texte) mais sur le style de chacune je ne me souviens pas d'avoir obtenu des conseils (Kiarash, q. 19).

²⁶¹ Pourtant Marta n'est ni littéraire, ni linguiste de formation puisqu'elle a fait des études d'économie, a travaillé dans le secteur bancaire, puis au secrétariat de l'ambassade de Hongrie à Paris.

Même remarque de la part d'Eleni qui tout en faisant un DEA de géopolitique, donne également des cours de grec moderne en France et se place donc du point de vue de l'enseignant pour répondre que, en Grèce, celui-ci jouit d'une grande liberté pour expliquer la dissertation à ses apprenants, car « il existe des manuels mais on ne les suit pas » (q. 44).

En conclusion, lorsqu'ils comparent la dissertation en France et dans leur pays d'origine, nos informateurs s'accordent une fois de plus pour dire que la manière de procéder en France est plus codifiée et plus normative que dans d'autres pays.

5.2. Origines de la dissertation

Avant de confronter les représentations de nos informateurs sur la dissertation avec ce qu'en disent les manuels, il convient de nous pencher sur les origines de la dissertation et notamment sur les circonstances de son introduction dans le système éducatif français : en effet, cette brève rétrospective va nous permettre de mieux comprendre certaines caractéristiques de cet exercice scolaire.

Si l'appellation apparaît en France en 1645 pour désigner un « examen attentif de quelque point de doctrine (soit de vive voix, soit par écrit), de quelque point particulier d'une science ou d'un art », la dissertation a d'abord été un genre mondain avant de devenir au XVIII^{ème} siècle, un exercice pratiqué à l'école : elle s'appelait alors *composition française* (Viala *et alii* 1990, p. 110).

A. Chervel (1993) montre bien comment son intégration dans le système éducatif s'est fait progressivement et de haut en bas²⁶² : en effet, suivant en cela l'introduction de la dissertation philosophique, la dissertation littéraire est née au plus haut niveau universitaire - agrégation et licence - dans les années 1820. Puis, elle est descendue dans le cursus : après des débuts timides dans l'enseignement secondaire, elle est devenue, toujours sous le nom de *composition française*, l'exercice principal dans les classes de seconde et première (appelée alors *classe de rhétorique*), à partir du dernier tiers du XIX^{ème} siècle. Or, à cette époque marquée par la défaite de 1870 et la concurrence qui en résultait avec l'Allemagne, l'esprit scientifique se développait en France ; c'est pourquoi, comme l'explique très bien J. Rohou, lorsqu'il a fallu définir plus précisément la dissertation et notamment trancher entre deux

²⁶² C'est sans doute la raison pour laquelle la dissertation est à l'heure actuelle surtout présente au sommet du système éducatif dans les prestigieux concours de recrutement que sont le CAPES et l'agrégation de lettres, alors qu'elle a disparu du collège et ne constitue plus que l'une des trois épreuves au choix du baccalauréat de français.

conceptions - une rhétorique littéraire ou une argumentation scientifique - c'est la deuxième conception qui l'a finalement emporté dans les instructions officielles qui insistent en effet sur le raisonnement, le souci de véracité et la méthode, c'est-à-dire le plan (cf. Viala *et alii* 1990). A. Chervel souligne le profond changement que cela représentait pour les élèves qui, après avoir imité les grands auteurs, devaient désormais apprendre « à préparer eux-mêmes un plan, à découvrir eux-mêmes la matière à développer, à tenter de penser par eux-mêmes au lieu de s'en remettre aux grands modèles ; à pousser un raisonnement jusqu'à son terme et à amener une conclusion » (1993, p. 139). Cette grande autonomie qui porte sur toutes les étapes du processus d'écriture - *inventio*, *dispositio* et *elocutio* - et à laquelle l'élève français n'était pas habitué, constitue sans doute l'une des difficultés majeures de l'exercice. Dès son origine, la dissertation avait donc pour but de développer l'esprit scientifique (rigueur de la méthode) et l'esprit critique des élèves (penser par eux-mêmes). On va voir cependant que dans les manuels, l'accent est surtout mis sur le premier aspect et notamment sur la *dispositio*²⁶³.

5.3. La dissertation dans les manuels

Bien que la dissertation ait essuyé de nombreuses critiques²⁶⁴ et que sa place ait été un peu réduite dans l'enseignement secondaire, force est de constater qu'il existe toujours actuellement sur le marché une foison de manuels ayant pour fonction d'en expliquer les subtilités aux étudiants. Cette profusion s'explique sans doute par la difficulté de l'exercice et par le prestige des concours (CAPES et agrégation de lettres et de langues) qui en exigent la maîtrise. La plupart des dix ouvrages qui ont été consultés pour cette recherche ont été publiés récemment, entre 1996 et 2005²⁶⁵ ; de plus, l'ouvrage de référence en la matière, celui de A. Chassang et C. Senninger²⁶⁶, intitulé *La dissertation littéraire générale*, qui date de 1955, a fait l'objet de constantes rééditions jusqu'à aujourd'hui.

Comme tout manuel, ces ouvrages se caractérisent par leur caractère très prescriptif (il faut faire... ; il ne faut pas faire²⁶⁷ ...) et par le consensus sur la méthodologie préconisée qui peut se résumer en quatre étapes :

²⁶³ Et dans une moindre mesure, sur l'*inventio*.

²⁶⁴ Les plus célèbres sont sans aucun doute celle de C. Lévi-Strauss dans *Tristes tropiques* (1955) qui dénonce la dialectique souvent superficielle de la dissertation et celle de G. Genette qui, dans *Figures II* (1969), déplore la « mystique du plan » (p. 33).

²⁶⁵ Lamour 1990 ; Pappé et Roche 1995 ; Brunel 1996 ; Merlin 1996 ; Joncheray 1996 ; Collet, Got et Slama 1998 ; Preiss 1998 ; Le Ménahèze-Lefay 1999 ; Scheiber 1999 ; Baudelle *et al.* 2005.

²⁶⁶ Notons que dans les éditions postérieures, les auteurs répondent aux critiques formulées par C. Lévi-Strauss et G. Genette (pp. 27-32 dans l'édition de 1992).

²⁶⁷ Tous les manuels consultés listent ainsi les « erreurs » à éviter.

- identification et analyse du sujet (élaboration d'une problématique) ;
- construction du plan ;
- illustration de l'argumentation ;
- rédaction et présentation du devoir.

Il convient de noter que la rédaction elle-même a lieu en dernier, au terme d'un long travail de préparation (trois premières étapes) au brouillon.

Etant donné l'influence exercée par le manuel de A. Chassang et C. Senninger, on va avant tout se référer ici à cet ouvrage, tout en puisant parfois dans les autres manuels pour certains détails. En outre, au fur et à mesure que nous avancerons dans cette synthèse sur la dissertation, nous la confronterons aux représentations de nos informateurs sur ce genre de texte.

Selon les auteurs, la dissertation littéraire « s'apprend comme un métier » et implique donc une certaine culture et une certaine technique : une culture littéraire afin d'être à même de comprendre les enjeux de la consigne (qui inclut souvent la citation d'un grand auteur de la littérature) et de traiter le sujet en s'appuyant sur des exemples littéraires. Nous ne nous attarderons pas sur cet aspect car les consignes des dissertations de notre corpus, bien qu'elles contiennent souvent une citation d'auteur, ne portent pas sur la littérature, mais soit sur des sujets d'actualité (les mères porteuses, la guerre en Irak etc.), soit sur des thèmes de société (l'immigration, la violence à la télévision, les conflits entre générations...) s'approchant parfois de questions philosophiques (qu'est-ce que le bonheur ?)²⁶⁸.

Quant à la « technique » requise, elle comprend deux exigences fondamentales :

- ne pas perdre de vue l'orientation générale (ou idée directrice du devoir) ;
- assurer à la dissertation un mouvement continu (ou plan).

5.3.1. Ne pas perdre de vue l'orientation générale

La dissertation est comme un univers où *rien n'est libre*, un univers *structuré*, [...] où le développement *autonome* est la plus grave faute que l'on puisse imaginer (op. cit., p. 14 de l'édition de 1992 ; ce sont les auteurs qui soulignent).

²⁶⁸ Cependant, on verra que de nombreuses consignes de rédaction de notre corpus soulignent la nécessité d'utiliser des exemples (donc non littéraires) pour bien argumenter (cf. partie IV, ch. 1.)

Il faut donc que tout développement soit rattaché au thème traité par un lien d'ordre démonstratif et que de plus, ce lien soit explicite - par exemple grâce à l'emploi de « mots de liaison²⁶⁹ » -, car la dissertation est « un genre didactique » (op. cit. p. 15).

Or, nos informateurs passent sous silence cet aspect pourtant fondamental de la dissertation, qui d'ailleurs, ressemble beaucoup à ce que R. B. Kaplan appelait la linéarité (introduction du thème central et pertinence du discours : cf. I, ch. 3, 5.2.1.). Comment l'expliquer ? Peut-être, cette exigence de cohérence est-elle plus répandue à l'heure actuelle que dans les années 60 lorsque R. B. Kaplan avait mené les premières recherches en rhétorique contrastive. Ou bien, pour nos informateurs, le fait de ne pas s'écarter du sujet se réduirait à l'utilisation de mots de liaison, puisque nous avons vu qu'ils en soulignent l'importance pour l'argumentation "à la française" (cf. *supra* 4.2.3.).

Toujours d'après les auteurs, le fait de suivre cette « orientation générale » ou idée directrice du devoir permet d'en maîtriser les différentes composantes, à savoir : l'introduction, la conclusion, les transitions et l'organisation des paragraphes.

Voyons comment ils décrivent chacune d'elles. En ce qui concerne l'introduction, elle a pour but de poser le problème sous forme d'une ou de questions sans encore y répondre ; certains manuels parlent alors de cette fameuse problématique qui, comme on l'a vu, reste assez mystérieuse pour certains des scripteurs interrogés (cf. *supra* 3.1.). De quoi s'agit-il ?

La problématique est une question, c'est le sujet énoncé sous la forme de la question fondamentale qu'il suscite (Le Ménahèze-Lefay, 1999, p. 20).

Problématiser ne consiste donc pas seulement à asserter mais à donner « à son interlocuteur le moyen (plus ou moins explicite) de repérer le cadre de questionnement auquel il faut rattacher l'acte d'assertion. [Car] une assertion ne prête à aucune discussion (ni argumentation) tant qu'on n'en perçoit pas la mise en cause possible » (Charaudeau 1998, pp. 11-12).

Dans la dissertation à la française, l'introduction doit donc poser une question à laquelle il ne sera répondu que dans la conclusion. Par ce trait, elle se distingue de l'*essay* anglo-saxon dans lequel, comme on le verra, la thèse défendue est formulée dès

²⁶⁹ Il est intéressant de noter que pour les auteurs, les mots de liaison sont considérés comme des sortes de béquilles, nécessaires certes au scripteur peu expérimenté, mais que celui-ci doit utiliser avec modération avant d'en diminuer peu à peu la proportion à mesure qu'il gagne en assurance.

l'introduction. On comprend alors pourquoi certains informateurs qualifient la dissertation de « compliquée » parce que la prise de position du locuteur-énonciateur est différée.

De plus, si l'on considère la relation entre la dissertation et la consigne, certains auteurs précisent paradoxalement que « le correcteur n'est pas censé connaître le sujet qu'il a lui-même donné » (*sic*, Baudelle 2005, p. 16) et qu'il convient donc de reformuler le contenu de cette consigne. De même, lorsque la consigne comprend une citation d'auteur, il convient de la reproduire intégralement si elle est brève, ou au moins de la résumer si elle est longue ; on verra que la plupart de nos scripteurs ne sont pas familiarisés avec cette façon de faire qui peut paraître bien artificielle.

D'autre part, l'introduction comprend plusieurs mouvements :

L'essentiel est de faire apparaître la nécessité quasi vitale du problème pour un lecteur supposé inattentif, indifférent. [...] Une fois terminée cette "séduction"²⁷⁰, l'introduction doit formuler le problème en termes précis, mais d'une façon complète. Pour cela on s'aidera de la citation à commenter (s'il y en a une). [...] Enfin, il est usuel, bien que cela ne s'impose pas d'une façon absolue, de suggérer les parties diverses du devoir (Chassang et Senninger 1992, p. 16).

L'introduction est donc extrêmement codifiée et relativement « étoffée », comme le disent eux-mêmes les auteurs et comme le faisaient remarquer aussi nos informateurs ; on note une seule petite divergence dans leurs descriptions respectives : contrairement à nos auditeurs, A. Chassang et C. Senninger ne rendent pas l'annonce du plan obligatoire.

Quant à la conclusion, elle doit permettre d'indiquer la solution toute en nuances du problème posé en introduction et d'ouvrir le débat :

On aura intérêt à montrer en conclusion que le problème discuté n'est pas isolé, qu'il en soulève beaucoup d'autres (*ibidem*).

On a vu que cette ouverture du débat est nouvelle pour plusieurs informateurs (cf. 5.1.) : elle constitue donc sans doute une particularité de la dissertation en France.

Par ailleurs et réfutant en cela certaines critiques adressées à la dissertation, les auteurs ajoutent que, de même que la conclusion n'est pas un « inutile ornement », les transitions ne constituent jamais « un plâtrage entre deux idées, comme un crépi sur une façade » (*sic*), mais qu'elles ont pour fonction de rappeler l'idée directrice à propos d'une idée nouvelle qu'on introduit. Elles contribuent donc fortement à ne pas perdre de vue l'orientation générale du

²⁷⁰ Claire référence à la *captatio benevolentiae* de la rhétorique aristotélicienne. On a vu que Gosia et Marta parlaient, elles, d'*accroche* (extraits 59 et 60).

devoir, au même titre que chaque paragraphe qui constitue « le plus petit ensemble de phrases orienté vers le sujet, et susceptible d'être détaché des autres idées, parce qu'il forme en soi un argument complet » (*ibid.* p. 17). Les auteurs insistent sur le fait que chaque partie de la dissertation doit être divisée en paragraphes ; mais comment constituer ces parties, autrement dit, comment concevoir le plan du devoir ?

5.3.2. Le plan (ou « mouvement continu de la dissertation »)

Comme on l'a vu plus haut, le plan constitue la deuxième étape après l'élaboration de la problématique. Toujours d'après A. Chassang et C. Senninger, il ne doit pas être « un simple découpage, un simple classement, mais traduire un mouvement profond de l'esprit, être en quelque sorte dans la composition l'équivalent d'un processus *logique* » et ne peut donc pas plus s'enseigner que *l'art de penser* (1992 p. 18 ; je souligne).

On reconnaît là la conception rationaliste qui remonte au XVII^{ème} siècle et selon laquelle le langage a pour fonction d'imiter la pensée de sorte que bien parler implique de penser juste : ainsi, selon la *Grammaire générale et raisonnée* (1660) de Arnauld et Lancelot, les trois opérations de l'esprit - concevoir, juger et raisonner - se traduisent en un certain nombre de formes linguistiques, notamment la structure sujet + prédicat, appelée proposition, qui reproduit le jugement.

Dans cette optique, « l'art d'écrire est d'abord un art de bien conduire sa pensée, c'est-à-dire une logique » et il semble que parler ou écrire, autrement dit trouver les mots, aille de soi à partir du moment où l'on a trouvé l'idée à exprimer (Abastado 1981, p. 9). Considéré comme unique garant d'une pensée « logique », le plan devient une étape indispensable du processus de rédaction.

Toutefois, on comprend aussi, que dans d'autres sphères culturelles, moins marquées par cette conception rationaliste, l'élaboration d'un plan ne revête pas la même importance, ce qui explique pourquoi la plupart de nos informateurs estiment que l'argumentation « à la française » est très – voire trop - rigide et structurée (cf. *supra* 4.2.).

En ce qui concerne la façon dont s'enchaînent les différentes parties, A. Chassang et C. Senninger précisent que le schéma thèse-antithèse-synthèse « n'est qu'un plan parmi d'autres possibles », mais qu'il correspond à l'un des « mouvements *naturels* de l'esprit » que tous les étudiants devraient connaître (op. cit. p. 18 ; je souligne). Autrement dit, d'après ces auteurs, l'enchaînement des idées dans une dissertation doit correspondre à un enchaînement naturel,

c'est-à-dire conforme à la raison humaine²⁷¹. L'inconvénient de cette conception universalisante est que tout autre enchaînement des idées sera taxé d'irrationnel et donc d'irrecevable. Or, on a vu justement que certaines personnes interrogées (notamment Pia : voir extrait 64 ci-dessus) disent que le plan dialectique est peu courant dans leur pays.

Quant au nombre des parties de la dissertation, il est lui aussi prescrit d'avance, contrairement à ce qui se passe dans d'autres pays (cf. *supra*, extrait 63) : selon A. Chassang et C. Senninger, il faut se limiter à trois ou quatre parties ; de même, plusieurs autres manuels prônent le plan en trois parties, subdivisées elles-mêmes en sous-parties (Collet *et alii* 1998, Merlin 1996, Preiss 1998). Enfin, il importe que « les parties soient équilibrées et comportent un nombre sensiblement égal de paragraphes » (Chassang et Senninger 1992, p. 21).

5.3.3. Le style de la dissertation

Bien que, dans l'ouvrage de C. Chassang et A. Senninger, la question du style, à la différence de la problématique et du plan, ne figure pas parmi les « grands principes » de la dissertation, il convient pourtant de l'évoquer ici d'une part, parce que les auteurs affirment que cette question demanderait à elle seule un ouvrage spécial, mais surtout parce qu'il est intéressant de noter qu'ils l'abordent sous un jour uniquement négatif, sous forme d'interdictions strictes :

- le style ne doit pas être orné : il ne doit pas être « chargé d'épithètes excessives et banalement émotives », ni s'apparenter à un « style poétique et tendant vers le sublime » ; il faut donc éviter tout ce qui pourrait mener à « la vaine enflure » et au « ridicule inconscient » ;
- « il ne tolère pas la mise en scène de celui qui rédige, (il faut même éviter des expressions comme : "je pense que..." ; "je me souviens d'avoir vu cette pièce..."), ni l'attendrissante confidence personnelle » (op. cit. pp. 21-22) ;
- il ne doit pas être relâché : suivent plusieurs listes d'expressions à éviter et de règles à respecter.

Lorsque les auteurs, après toutes ces interdictions, en viennent à ajouter que le style ne doit pas en être pour autant « terne, monotone, plat » (*ibid.*), le lecteur peut raisonnablement penser que cela relève de la quadrature du cercle !

Toutes ces exigences s'expliquent sans nul doute par un souci de scientificité et donc d'objectivité : comme on l'a vu (5.2.), la dissertation se veut une argumentation scientifique et

²⁷¹ Si le plan dialectique est réellement aussi *naturel* que l'affirment les auteurs, on est en droit de se demander pourquoi sa mise en œuvre requiert tant de conseils et recommandations...

ne doit donc pas laisser transparaître les sentiments du sujet écrivant ni s'appuyer sur ses expériences personnelles.

Cependant, le rejet du déictique *je* et des autres marqueurs de métadiscours interpersonnel du type *à mon avis* peut sembler paradoxal lorsqu'on encourage l'élève à penser par lui-même et à développer son esprit critique et qu'on lui demande, de plus, de répondre à une question commençant par « Que pensez-vous...? », comme c'est souvent le cas dans les consignes de dissertations²⁷². Comme le note à juste titre C. Donahue, cette consigne devrait être reformulée sous la forme : « Qu'est-ce qui pourrait être pensé ? » (2000, p. 553) ... ou encore : « Que doit-on penser de... » pour bien marquer que le locuteur est tenu de s'effacer²⁷³. C'est pourquoi, en rappelant que « la première personne du singulier est proscrite de la dissertation », certains manuels conseillent l'utilisation du *on* et du *nous* collectif²⁷⁴ (Merlin 1996, p. 12). Or, du fait de leurs multiples valeurs, l'utilisation de ces pronoms n'est pas toujours aisée ; il sera donc intéressant d'observer cet aspect dans les copies de nos informateurs.

Etrangement, nos informateurs ne mentionnent parmi ces contraintes pesant sur le « style » de la dissertation que la dernière : la nécessité d'utiliser un niveau de langue soutenu. Seul l'un d'entre eux (Kiarash, extrait 65) indique que le style des différentes parties n'est pas aussi normé dans son pays qu'en France, mais il ne fournit pas plus de précisions. Cela signifie-t-il que la plupart des scripteurs étaient déjà habitués dans leur pays d'origine à ne laisser transparaître ni leurs sentiments, ni leurs opinions personnelles dans ce genre de texte ? Pourtant, différents chercheurs assurent le contraire (cf. Donahue 2000 pour les écrits d'apprentissage aux Etats-Unis, Léoni 1993 pour l'Italie et Wlassof 1998 qui compare la dissertation française aux écrits universitaires en Pologne). Comment l'expliquer ? Tout d'abord, le didacticien sait bien que si analyser les manuels présente un grand intérêt, cela ne permet évidemment pas de rendre compte des pratiques effectives de classe. Autrement dit, il est possible que dans le cours d'argumentation suivi par nos informateurs, l'effacement du locuteur n'ait pas été autant souligné que la nécessité d'organiser les idées par exemple. Pour le vérifier, on a procédé à une petite enquête auprès des enseignantes, dont les résultats sont livrés ci-dessous (cf. 5.4.)

²⁷² On reviendra sur ce point important lors de l'analyse des consignes de rédaction dans la quatrième partie.

²⁷³ Comme on l'a vu en I, ch.1, cet effacement du locuteur constitue l'une des marques distinctives du discours théorique.

²⁷⁴ En fait, il n'existe pas de consensus car même le *nous est* parfois déconseillé (Pappe et Roche 1995, p. 53).

D'autre part, on peut supposer que lorsque certaines personnes interrogées disent que dans leur pays d'origine, le scripteur est plus « direct » (cf. *supra*, extrait 54), ils déplorent aussi le fait que l'écrit argumentatif « à la française » soit dépourvu de spontanéité.

En résumé, parmi les caractéristiques de la dissertation décrites dans les manuels, nos informateurs ont opéré un choix significatif : selon eux, c'est surtout par son plan, d'une part, et par la rigidité de ses règles d'élaboration, d'autre part, que la dissertation "à la française" se distingue des écrits d'apprentissage qu'ils rédigeaient dans leur pays d'origine. De plus, il est frappant de constater que la description qu'ils font des différentes parties de la dissertation correspond parfaitement à celle des manuels.

5.4. Le *je* dans la dissertation : enquête auprès des enseignantes

« Parlez-vous ou non, à vos auditeurs du cours d'argumentation écrite, de l'utilisation du *je* dans la dissertation et si oui, que leur dites-vous ? » Cette question a été posée à l'oral à cinq enseignantes du Cours Municipal d'Adultes qui ont assuré les cours d'argumentation pour nos informateurs. Or, on va voir que la proscription du *je* est beaucoup moins péremptoire que dans les manuels qui viennent d'être analysés.

En effet, seulement trois enseignantes sur cinq répondent qu'elles disent explicitement à leurs apprenants de ne pas employer le déictique *je* dans leurs devoirs. Et les deux autres ? Elles sont beaucoup moins catégoriques. L'une opère une distinction entre la thèse et la dissertation : si pour la première, elle évoque la possibilité de choisir entre le recours au *je* ou au *nous* (en donnant sa préférence personnelle au *nous*), en ce qui concerne la dissertation, elle dit qu'il vaut mieux utiliser des formes impersonnelles. L'autre enseignante va plus loin puisqu'elle explique à ses apprenants dans quelles conditions il est possible d'avoir recours au *je*, à savoir lorsque le sujet écrivant voudrait fortement marquer une prise de position par exemple, en conclusion.

Ces réponses des enseignantes sont intéressantes à plus d'un titre : d'une part, elles expliquent en partie pourquoi nos informateurs ne mentionnent guère l'effacement du locuteur. De plus, elles viennent nuancer ce que nous avons lu dans les manuels ; il se peut également que les pratiques changent avec le temps et que l'on aille vers une plus libre utilisation du déictique *je* dans les textes scolaires et universitaires en français.

5.5. Dissertation / essai / essay

Bien que le terme *dissertation* existe aussi en anglais pour désigner un écrit d'apprentissage long du type mémoire ou thèse, il ne sera pris ici que dans son sens français, à savoir : « exercice scolaire de composition écrite consistant dans la discussion d'un sujet de littérature, de philosophie ou d'histoire » (*Grand Larousse de la langue française* en 6 volumes, 1972). On comparera, dans un premier temps, cette dissertation à l'essai dit « français », puis à l'*essay* anglo-saxon.

Ce dernier peut revêtir différentes formes suivant le pays où il est pratiqué, le niveau des scripteurs (élèves de l'enseignement secondaire ou étudiants d'université) et le sujet de l'écrit (littéraire ou autre). Comme il ne s'agit pas ici de décrire de façon exhaustive l'*essay* anglo-saxon mais seulement de comparer certaines de ses caractéristiques à celles de la dissertation pour mieux faire ressortir les spécificités de celle-ci, l'analyse se limitera à trois formes d'*essay* en privilégiant la diversité d'origine des auteurs les décrivant : le *critical essay* (Royaume-Uni), l'*argumentative essay* (Australie) et le *five-paragraph essay* (Etats-Unis).

Cependant, par cette étude, on ne prétend pas attribuer une sorte d'*essay* à un pays, ce qui s'avérerait pour le moins hasardeux étant donné que la plupart des auteurs décrivant l'*essay* disent d'emblée qu'il existe différentes manières de procéder :

It is important to understand that there are many other ways of structuring argumentative essays than the one proposed in this unit²⁷⁵ (B. Daly²⁷⁶).

Voilà donc un premier point de divergence entre la dissertation et l'*essay* : contrairement au consensus observé dans les manuels sur la dissertation, l'*essay* connaît, semble-t-il, de nombreuses variations qui ne facilitent bien sûr pas notre travail de comparaison.

5.5.1. Dissertation / essai

Quoique la paternité de l'essai revienne à Montaigne au point que T. Fraser a intitulé l'un de ses ouvrages *The French Essay* (1986), force est de constater que ce genre d'écrit s'est beaucoup plus répandu dans la littérature anglo-saxonne que dans la littérature française. De plus, il n'existe pas actuellement en France d'exercice scolaire ou universitaire intitulé

²⁷⁵ « Il est important de comprendre qu'il existe beaucoup d'autres manières de structurer les *essays* argumentatifs que celle proposée dans ce chapitre. »

²⁷⁶ Daly B. (1997) : *Writing Argumentative Essays* [Ressource électronique], non paginé, [ref. du 14 avril 2004]. Disponible sur : <http://www.ltn.lv/~markir/essaywriting/support.htm>

*essai*²⁷⁷. Dans son ouvrage, T. Fraser cite une définition de l'essai donnée par D. Daiches qui insiste sur la présence de l'essayiste dans son écrit en en faisant même une condition *sine qua non* du genre :

First, the work must bear the stamp of the author's particular temperament ; second, it should clearly reflect his fundamental thought patterns ; and third, it should reveal his most personal feelings or convictions on any topic with which it deals²⁷⁸ (cité dans T. Fraser 1986, p. 5).

Si M. Lits (1994) qui a écrit un ouvrage édité en Belgique sur l'essai en tant qu'écrit d'apprentissage, met en premier lieu l'accent sur sa dimension ironique, il estime néanmoins lui aussi que « l'expression d'une subjectivité » constitue bien l'une des caractéristiques de l'essai. Etant donné que parmi ses autres caractéristiques, il cite la construction argumentée et la multiplicité des points de vue, traits que l'on retrouve aussi dans la dissertation, on peut en conclure que la dissertation se distingue de l'essai par son ton neutre et l'effacement du sujet écrivant.

5.5.2. Dissertation / *critical essay* (Royaume-Uni)

Ce qui frappe lorsqu'on lit le manuel du Britannique D. B. Pirie sur le *critical essay* qui s'adresse à des étudiants de littérature, ce sont les grandes similitudes entre ce genre d'écrit et la dissertation littéraire telle qu'elle est décrite dans les manuels français (cf. *supra* 5.3.). En effet, comme pour la dissertation, l'auteur prône la clarté et la précision, insiste sur la construction de l'argumentation, sur la nécessité de suivre un plan et cite même parmi les plans possibles, la séquence thèse-antithèse-synthèse.

De plus, il proscrit l'utilisation du *je* et conseille une certaine retenue dans l'expression des opinions personnelles :

Do not begin a sentence with "I think" or "I feel" or... [...] Use your first words for a thought. [...] Laboured use of the first-person singular pronoun can in fact make your essay sound self-centred where it should be centring on the text²⁷⁹ (1992, p. 106).

²⁷⁷ En revanche, l'essai est bien un genre scolaire dans d'autres pays francophones comme la Tunisie par exemple (Ben Abdelkrim 2005).

²⁷⁸ « Premièrement, l'œuvre doit porter l'empreinte du tempérament particulier de l'auteur ; deuxièmement, elle devrait clairement refléter ses modèles de pensée fondamentaux ; et troisièmement, elle devrait révéler ses sentiments ou ses convictions les plus personnels sur tous les sujets traités » (D. Daiches, *A Century of the Essay British and American*, New York : Harcourt, Brace and Co. 1951).

²⁷⁹ « Ne commencez pas une phrase par « je pense » ou « j'ai l'impression » ou... [...] Exprimez tout de suite votre pensée. [...] Une utilisation ampoulée du pronom de la première personne du singulier peut, en fait, donner l'impression que votre *essay* est centré sur vous alors qu'il devrait être centré sur le texte. »

On a repéré néanmoins deux différences notables²⁸⁰ entre les conseils de B. Pirie et ceux des auteurs français : le degré de normativité des règles d'une part et la manière de rédiger l'introduction et la conclusion, d'autre part.

En effet, à la fin de son ouvrage pourtant très prescriptif, l'auteur britannique met l'accent sur le plaisir d'écrire et ajoute même que si jamais le respect des règles du manuel en venait à diminuer ce plaisir, il vaudrait mieux abandonner ces règles. Or, on ne retrouve jamais rien de tel dans les manuels sur la dissertation : tout au contraire, les auteurs insistent sur la nécessité absolue de suivre tous les conseils donnés.

En ce qui concerne l'introduction et la conclusion, les règles concernant le *critical essay* sont pratiquement opposées à celles de la dissertation et toujours énoncées sur un mode négatif, comme le montre le tableau :

Tableau II.41 : comparaison dissertation/ *critical essay*

	DISSERTATION	CRITICAL ESSAY
Introduction	- reformuler le problème en termes précis, en s'aidant éventuellement de la citation de la consigne (problématique) - montrer l'importance de ce problème ; - annoncer le plan.	ne pas reformuler les questions de la consigne, mais commencer à y répondre.
Conclusion	- indiquer la solution au problème qui a été posé en introduction ; - ouvrir le débat.	ne pas se limiter à résumer ce qu'on a dit antérieurement.

L'auteur britannique ne donnant pas plus d'indications sur la manière de rédiger l'introduction et la conclusion, on comprend qu'il en vienne à affirmer qu'elles sont souvent superflues, alors qu'on a vu qu'elles constituent deux étapes incontournables de la dissertation :

If in doubt, begin your essay no earlier than the beginning of your argument, and as soon as that argument is complete, stop writing²⁸¹ (op. cit. p. 73).

Il est vrai qu'à partir du moment où l'on a déjà commencé à répondre à la question au tout début du devoir, une conclusion ne s'impose plus et peut même paraître redondante.

²⁸⁰ En fait trois, car l'auteur britannique donne un autre conseil absent des manuels français, symptomatique de la culture anglosaxonne : celui d'éviter toute terminologie sexiste.

²⁸¹ « En cas de doute, ne commencez pas votre *essay* avant le début de votre argumentation et arrêtez d'écrire aussitôt que vous l'avez terminée. »

5.5.3. Dissertation / five-paragraph essay et argumentative essay

Bien que le *five-paragraph essay* (appelé aussi *basic essay* ou *school essay*) et l'*argumentative essay* soient décrits par des auteurs²⁸² de pays différents - respectivement des Etats-Unis et d'Australie - ils présentent suffisamment de similitudes pour être comparés ensemble à la dissertation. Tous deux se pratiquent avant d'entrer à l'université (pendant tout le secondaire ou seulement à la fin) et tous deux traitent de sujets autres que littéraires²⁸³. Pour les désigner ensemble, on parlera ici d'*essay* scolaire.

L'*essay* scolaire est un écrit extrêmement codifié ; le nombre des parties est déterminé d'avance : trois en plus de l'introduction et de la conclusion pour le *five-paragraph essay* qui porte bien son nom ; chaque partie doit être construite suivant le même schéma et reliée aux autres par des mots de liaison ; enfin, à la différence du *critical essay*, et de même que dans la dissertation, l'introduction et la conclusion sont indispensables et doivent suivre aussi un plan précis : par exemple, selon B. Daly, l'introduction de l'*argumentative essay* doit comprendre quatre parties :

1. introduire le thème ;
2. montrer que le thème est important ;
3. montrer qu'il existe différentes opinions sur ce thème ;
4. décrire comment l'*essay* va être structuré et indiquer clairement la prémisse de l'auteur.

Et la conclusion, les trois parties suivantes :

- répéter la prémisse principale ;
- résumer les arguments qui étayaient cette prémisse ;
- élargir en montrant les conséquences négatives qui s'ensuivraient si on ne suit pas cette prémisse ou les conséquences positives, si on la suit.

Si l'introduction et la conclusion de l'*essay* scolaire ressemblent donc beaucoup à celles de la dissertation, on remarque aussi qu'elles s'en distinguent sur un point important : dans l'*essay*, le scripteur énonce sa prémisse, c'est-à-dire la thèse qu'il va démontrer dès l'introduction, tandis que dans la dissertation, c'est impossible : la réponse à la question posée en introduction ne peut être donnée qu'en conclusion.

²⁸² B. Daly et K. Livingston.

Livingston K. : *Guide to Writing a Basic Essay* [Ressource électronique], non paginé, format pdf, [réf. du 13 avril 2004]. Disponible sur : <http://members.tripod.com/~lklivingston/essay/>

²⁸³ Le *five-paragraph essay* a, en outre, la particularité de pouvoir être non seulement argumentatif, mais aussi expositif ou narratif.

En résumé, la comparaison entre la dissertation et certaines formes d'*essay* révèle trois domaines principaux de divergence qui se situent à deux niveaux différents : au niveau énonciatif (l'expression de la subjectivité du scripteur), et au niveau de la *dispositio* (la nécessité ou non de faire une introduction et une conclusion et la possibilité ou non d'énoncer la thèse à démontrer dès l'introduction) :

Tableau II.42 : dissertation/ *critical essay*/ *essay* scolaire

	Expression de la subjectivité du scripteur	Introduction et conclusion	Thèse énoncée dès l'introduction
Dissertation	NON	OUI	NON
Critical essay	NON	facultatif	Oui ²⁸⁴ ?
<i>Essay</i> scolaire	OUI	OUI	OUI

Il sera donc intéressant d'analyser ces trois points dans les copies de nos informateurs. Notons, d'ailleurs, que ceux-ci sont peu conscients de ces divergences, au point qu'une auditrice des Etats-Unis en vient à affirmer que la structure thèse-étayage, caractéristique de l'*essay*, serait une imitation du « modèle français » :

(66) Pour le pluspart, oui [on argumente par écrit de la même manière en France et aux Etats-Unis]. On fait une thèse qui est suivit par des paragraphs de support. Je crois en fait que le system aux Etats-Unis est fait après le modèle français (Karen, q. 39).

En revanche, la confrontation des manuels montre que les deux caractéristiques mentionnées souvent par les personnes interrogées, à savoir l'importance du plan et le grand nombre de règles, ne sont pas l'apanage de la dissertation "à la française".

6. Résumé des représentations sur l'argumentation

D'après la plupart de nos informateurs, on n'argumente pas par écrit de la même manière en France et dans leur pays d'origine et/ou de scolarisation. Les différences qu'ils signalent se situent avant tout au niveau global, plus précisément au niveau de la *dispositio* : il s'agit pour eux d'apprendre à structurer, ordonner leurs idées d'une nouvelle façon. Ce qui les frappe surtout, c'est le caractère strict et extrêmement codifié de cette *dispositio* "à la française". Pour certains, ces règles ont le mérite de conférer plus de clarté, de rigueur et donc de force de persuasion au raisonnement ; pour d'autres, en revanche, ce manque de liberté peut devenir un carcan qui étouffe la pensée ou même dissimule une forme creuse.

²⁸⁴ Ce n'est pas clair dans le manuel de B. Pirie, mais on a vu qu'il conseille de commencer à répondre à la question dès le début du devoir.

Interrogés sur l'écrit spécifique qu'est la dissertation, certains scripteurs font un travail de comparaison très intéressant portant sur le contenu des différentes parties (introduction, développement et conclusion) de cet écrit en France et dans leur pays.

Etant donné que ces personnes font surtout référence à un certain type de plan qui s'avère être celui de la dissertation, on peut en conclure qu'ils assimilent argumentation "à la française" et dissertation : pour eux, argumenter revient essentiellement à organiser ses idées d'une certaine manière, ce qui constitue une vision pour le moins réductrice de l'argumentation. Mais, comme le montrent F. Baudart, D. Cariou et M.-F. Faure (1998), cette conception est également assez répandue en France et notamment chez les enseignants du secondaire de toutes les disciplines : la dissertation étant considérée comme le « prototype de tout acte d'argumentation », enseigner à argumenter dans les différentes matières, reviendrait à faire acquérir la « forme » de cet écrit scolaire, sorte de moule discursif dans lequel il suffirait ensuite d'insérer des connaissances et des arguments (pp. 80-81). Or, les auteurs ont raison de dire que l'enseignement de l'argumentation demande plutôt de développer chez les élèves une véritable « posture argumentative », ce qui implique l'apprentissage de procédés autrement complexes, comme par exemple, la gestion du contre-discours.

La confrontation de différents manuels (sur la dissertation et sur divers *essays*) avec les représentations de nos informateurs montre que ceux-ci passent pratiquement sous silence deux aspects pourtant centraux de la dissertation : le travail sur la cohésion textuelle et la pertinence du discours (pour ne pas s'écarter du sujet) d'une part, et l'effacement du locuteur, d'autre part. Ces deux aspects du processus de rédaction n'étant pas aisés, il faudra les prendre en compte au moment de l'observation des copies.

CHAPITRE 4 : BILAN. DES REPRÉSENTATIONS DIVERGENTES SELON LE TYPE DE TEXTE

Si l'on compare les représentations que se font les informateurs sur la narration d'une part et l'argumentation d'autre part, force est de constater qu'elles divergent très fortement. Alors que pour la narration, la plupart des difficultés rencontrées sont d'ordre linguistique et ne sont donc pas propres à ce type de texte, concernant l'argumentation, au contraire, les problèmes évoqués sont bien spécifiques au texte argumentatif et se situent plus au niveau de l'organisation des idées qu'un niveau purement linguistique.

En outre, tout semble montrer que ce qui est ardu pour les personnes interrogées sur la narration, ce n'est pas tant de construire ce type de texte en français que de rédiger un texte

dans cette langue étrangère ; il en ressort par conséquent, l'impression que le texte narratif jouirait d'une certaine universalité. En revanche, la plupart des informateurs soulignent combien l'argumentation telle qu'on la fait en France diffère de ce qu'ils ont connu dans leur pays d'origine et/ou de scolarisation, d'où l'accent mis, cette fois-ci, sur la variabilité des pratiques textuelles d'un pays à l'autre. Faut-il en conclure que le texte argumentatif serait plus sujet à la variation culturelle que le texte narratif ? Une telle conclusion serait certainement trop hâtive dans la mesure où elle se fonderait exclusivement sur les représentations de nos informateurs : il se peut, en effet, que ceux-ci ne soient pas conscients de certaines difficultés inhérentes à la narration.

De plus, le contenu des réponses et notamment l'abondant métalangage qui y est employé, montre bien qu'il s'agit là de représentations sur la narration et l'argumentation telles qu'elles sont enseignées au Cours Municipal d'Adultes. On pourrait donc se demander dans quelle proportion ces réponses reflètent aussi les représentations des enseignants eux-mêmes sur ces deux types de textes.

Enfin, comme on l'a déjà fait remarquer pour la narration, si les différentes pratiques d'écriture s'acquièrent toutes au sein de la culture éducative et surtout de la culture scolaire, on est en droit pourtant de faire l'hypothèse que le texte narratif jouit d'un statut un peu à part, dans la mesure où il circule plus que les autres, ou, du moins, plus que le texte argumentatif, par le biais notamment de la littérature.

Afin d'avancer dans la recherche, il est temps, à présent, de passer à l'analyse des copies de nos informateurs.

Partie III
VARIABILITÉ DISCURSIVE ET PRATIQUES DES
SCRIPTEURS :
ANALYSE DES RÉCITS

Le terme *pratiques* scripturales convient tout particulièrement bien à notre sujet dans la mesure où, contrairement à celui de *conduite*, il ne met pas tant l'accent sur la réalisation linguistique que sur « les rituels, usages et coutumes associés à ces conduites » et autres « marques de codification » (Barré de Miniac 1997, p. 42). Après avoir interrogé nos informateurs sur ces rituels en leur faisant comparer ceux de leur culture éducative d'origine avec ceux qu'ils avaient découverts lors du cours d'expression écrite en France, il convient d'examiner si les textes qu'ils ont écrits lors du cours révèlent effectivement des changements dans leurs pratiques ou du moins des tentatives dans ce sens. Pour ce faire, on a privilégié une analyse longitudinale des copies : il s'agira d'observer comment certaines marques évoluent (augmentent ou diminuent en proportion, apparaissent ou disparaissent) entre la première et la dernière copie rédigée par un même scripteur.

Cette troisième partie est consacrée à l'analyse des récits rédigés par nos apprenants (tandis que l'analyse des dissertations fera l'objet de la quatrième partie). Cette analyse nécessite des démarches préalables qui seront donc explicitées en premier lieu : la constitution du corpus, puis de deux sous-corpus, l'étude des consignes de rédaction ainsi que l'élaboration d'une grille d'analyse des copies de narration.

CHAPITRE 1 : CONSTITUTION DU CORPUS

1. Recueil et classement des copies

1.1. Quelques difficultés dans le recueil des copies

Pour les raisons expliquées plus haut (cf. partie II, ch. 1, 1.), on a choisi comme cadre d'enseignement-apprentissage les deux unités d'expression écrite du Cours Municipal d'Adultes de la ville de Paris. Une fois obtenu l'accord du responsable pédagogique de FLE de cette institution, la procédure de recueil des copies aurait pu se dérouler rapidement (en un semestre) et aisément... mais il n'en a pas été ainsi, comme c'est souvent le cas lors d'une recherche. En effet, bien que les deux enseignantes (l'une chargée de l'unité 1 et l'autre de l'unité 2) que j'ai contactées aient accepté immédiatement de coopérer à mon travail de recherche en me fournissant au fur et à mesure des photocopies des textes "bruts" (avant correction) rédigés par leurs apprenants, le nombre de copies recueillies en fin de semestre ne s'est pas révélé suffisant, soit parce que les apprenants ne rendaient que très peu de textes

écrits ou même, parfois, abandonnaient le cours avant la fin, soit parce que l'enseignante oubliait, de temps à autre, de me donner les copies. Par conséquent, il a fallu prolonger la procédure pendant plusieurs semestres²⁸⁵ et demander leur collaboration à plus de deux enseignantes²⁸⁶. Toutefois, cette lenteur dans le recueil des données s'est tournée parfois en avantage lorsque cela a permis d'obtenir plus de textes d'un même apprenant qui s'était inscrit une deuxième fois à la même unité.

D'autre part, en plus des textes rédigés pendant et à la fin du cours, il fallait également recueillir les premiers textes rédigés par les apprenants, avant même le début du cours, c'est-à-dire les tests de niveau. Or, ces copies ayant été corrigées le plus souvent par un autre enseignant que celui donnant le cours par la suite, il a parfois été difficile d'obtenir ces premiers textes.

Dernières difficultés que l'on mentionnera ici : étant donné que certaines copies n'ont pu être obtenues au long du semestre, mais seulement toutes en vrac et à la fin, il a parfois été difficile de les ranger chronologiquement, lorsque l'apprenant n'avait indiqué sur sa feuille ni la date de rédaction, ni la consigne qu'il avait suivie. En cas de doute sur l'un de ces deux éléments fondamentaux pour l'analyse longitudinale (ordre d'écriture ou consigne suivie), le texte en question a dû être exclu du corpus d'analyse.

1.2. Elaboration de deux sous-corpus

A partir des textes recueillis, on a opéré un premier classement en deux groupes : les copies provenant de l'unité 1 et celles provenant de l'unité 2. Étant donné que le but était ensuite de procéder à une analyse longitudinale des textes de chaque groupe, il fallait s'assurer que les textes à comparer présentent une certaine ressemblance, une sorte "d'air de famille", des caractéristiques similaires et donc aient été rédigés en fonction des mêmes objectifs et des mêmes enjeux ; en d'autres termes, il fallait s'assurer que ces textes relèvent du même genre (voir *supra* la définition de cette notion : I, ch. 1, 3.2.).

Pour ce faire, on a opéré une première sélection au sein de chaque groupe. Des copies rédigées lors du cours sur les techniques narratives et descriptives, on a tenté de ne retenir que les textes à dominante narrative en s'aidant pour cela, de la consigne²⁸⁷ : ont été ainsi écartés

²⁸⁵ Très exactement de l'automne 2002 au printemps 2004.

²⁸⁶ Au total cinq enseignantes différentes (toutes des femmes), car certaines n'ont assuré les cours d'expression écrite que pendant un an.

²⁸⁷ Pour la définition de *consigne*, voir *infra* au ch. 2.

les textes qui répondaient à une consigne commençant par « Décrivez... ». Toutefois, on verra que ce tri ne va pas toujours de soi et qu'une consigne du type « Imaginez une suite à cet extrait... » peut parfaitement engendrer des textes à dominante descriptive. Cette difficulté s'explique aisément du fait du caractère complémentaire de la narration et de la description dans un récit²⁸⁸ et également parce que les consignes données lors du cours de narration/description encouragent souvent²⁸⁹ à faire alterner les séquences narratives et descriptives ; ainsi, la consigne du test d'entrée du printemps 2003 stipule : « Imaginez la suite du texte (un extrait du *Horla* de Guy de Maupassant), en respectant la cohérence du récit ainsi que son contenu descriptif »²⁹⁰.

En ce qui concerne les textes rédigés pendant le cours sur les techniques argumentatives, le tri a été plus aisé : on a conservé tous les textes sauf les résumés qui, bien qu'ils figurent également au programme de ce cours (cf. II, ch. 1), constituent un genre différent de celui de la dissertation.

Enfin, parmi les textes des deux groupes, ont été également écartées les copies rédigées par plus d'un apprenant.

Ces différents tris ont permis l'élaboration de deux sous-corpus relativement homogènes : l'un composé de récits et l'autre de dissertations.

2. Présentation du corpus

2.1. Etendue et conditions de production

Le corpus est constitué de 106 copies "brutes"²⁹¹ (avant correction), 52 récits et 54 dissertations, rédigés par 19 scripteurs témoins provenant du groupe des 72 informateurs ayant répondu au questionnaire. Chaque sous-corpus de textes a été réalisé par 10 scripteurs, l'un d'entre eux (Gosia) ayant participé aux deux unités et ayant donc rédigé aussi bien des récits que des dissertations.

Ces textes présentent des aspects assez différents selon les circonstances dans lesquelles ils ont été réalisés : en classe ou ailleurs ; sur une feuille imprimée donnée par le Cours Municipal ou sur du papier provenant du scripteur ; à la main (et donc souvent avec des

²⁸⁸ Comme on l'a souligné en I, ch. 1, 5.1.

²⁸⁹ Sur les 14 consignes données, 6 exigent explicitement une ou des séquences descriptives.

²⁹⁰ On procédera plus loin à un examen détaillé des consignes (cf. ch. 2.).

²⁹¹ Ces textes sont à la disposition du lecteur dans les annexes 4 (sous-corpus de narration) et 5 (sous-corpus d'argumentation).

ratures) ou avec un traitement de texte ; avec un temps d'élaboration imposé ou non ; avec la possibilité ou non de se faire aider par une autre personne (un autre apprenant ou/et l'enseignant, ou encore un locuteur natif extérieur à la classe...) et/ou en consultant des ouvrages (dictionnaire, grammaire etc.) ou internet. Tous ces cas de figure existent, mais on peut dire que la plupart des textes sont manuscrits (92%) et ont été rédigés en classe, donc dans un temps déterminé par l'enseignant (71%). A ce sujet, on observe une différence entre les deux sous-corpus : alors que la presque totalité des récits (94%) ont été élaborés en temps limité (94%), ce n'est le cas que pour 48% des dissertations, car ces derniers écrits ont été rédigés le plus souvent à la maison puis remis au cours suivant à l'enseignant, contrairement aux récits qui ont été élaborés la plupart du temps en fin de cours²⁹² (chaque cours durant 3h, la rédaction se faisait, en général, pendant la dernière heure). Enfin, 53% des textes ont été rédigés dans des conditions permettant le recours à une aide extérieure (personne ou/et ouvrage).

En ce qui concerne la longueur des textes rédigés, elle varie bien évidemment en fonction du scripteur et de la consigne suivie. L'écart de longueur d'un apprenant à l'autre est d'ailleurs un peu plus important pour les dissertations (la moyenne de mots par texte des scripteurs varie de 134 à 454 mots, soit une différence de 320 mots) que pour les récits (variation de 168 à 330 mots, soit un écart de 162). De plus, les textes rédigés lors du cours d'argumentation sont en moyenne un peu plus longs que les textes à dominante narrative : 263 contre 226 mots par texte rédigé. Peut-être cela est-il dû au genre de texte à écrire étant donné que les textes rédigés pendant l'unité de narration sont, le plus souvent, des continuations de récit, donc seulement des suites de textes, tandis que pour la rédaction d'une dissertation, le scripteur doit élaborer le texte de A à Z. Sans perdre de vue toutes ces variations, précisons que, en général, le nombre de mots des textes du corpus avoisine les 200 (la moyenne est très exactement de 244 mots par texte).

²⁹² Cette différence de procédure provient du fait que la plupart des cours de narration dont proviennent nos copies avaient lieu le soir et que l'enseignante, sachant que ses apprenants disposaient de très peu de temps libre après leur travail professionnel, les faisait rédiger en classe et non pas chez eux.

2.2. Les scripteurs témoins et leurs productions

Les scripteurs témoins proviennent en premier lieu d'Europe (42% : Allemagne, Hongrie, Italie, Macédoine et Pologne) et d'Amérique du Sud (37% : Argentine, Bolivie, Brésil, Mexique, Pérou et Vénézuéla), mais aussi d'Asie (16% : Chine) et d'Océanie (5% : Nouvelle-Zélande). Cette répartition correspond assez bien à celle de l'ensemble des informateurs (cf. II, ch. 1, 4.2.), sauf que les provenances minoritaires (Maghreb, Moyen-Orient et Amérique du Nord) ont disparu ici. En tout cas, les six pays les plus représentés par nos 72 auditeurs le sont toujours, excepté le Japon : Argentine, Allemagne, Brésil, Chine et Pologne.

En ce qui concerne leur niveau de formation à leur arrivée et leur activité en France, on retrouve les mêmes caractéristiques que celles relevées sur l'ensemble des informateurs (cf. II) : à une exception près (Jakub), ils ont tous fait des études supérieures dans leur pays d'origine (ou, le cas échéant, dans un autre pays) et une fois arrivés en France, soit ils y exercent un travail professionnel²⁹³ (47% d'entre eux), soit ils font un troisième cycle (thèse ou DEA) ou préparent un concours²⁹⁴ (37%).

Comment se répartissent les 106 copies parmi nos 19 scripteurs témoins ? De façon inégale et ce, pour différentes raisons liées au fait que ces copies ont été rédigées pendant une véritable période d'apprentissage et non expressément pour un travail expérimental : certains scripteurs ont suivi deux fois la même unité et ont donc rédigé plus de textes que les autres (c'est le cas d'Anele et Gosia dont on a pu recueillir 9 et 7 copies respectivement) ; d'autres ont rendu peu de textes au cours du semestre, ou bien quelques-uns de leurs textes n'ont pu être retenus pour le corpus, soit parce qu'ils avaient été écrits avec un autre apprenant, soit parce qu'il était impossible d'en retrouver la consigne ou la date de rédaction : c'est le cas de William et Valentina dont on n'a pu garder que trois copies pour l'analyse. Cependant, malgré ces disparités, tous les scripteurs témoins remplissent les conditions requises pour réaliser une analyse longitudinale, à savoir :

- Ils ont rédigé un texte "spontané", c'est-à-dire un récit ou une dissertation, avant d'avoir commencé à suivre le cours d'expression écrite. Cet écrit spontané correspond au test de niveau que tout apprenant doit passer avant de s'inscrire au cours. Cet écrit

²⁹³ Parmi les professions exercées, plus de la moitié requièrent une bonne maîtrise du français écrit, même s'il n'est pas exclu qu'une partie des textes soit rédigée dans une autre langue que le français : secrétaire à l'ambassade de Hongrie, journaliste, scénariste, enseignant d'allemand dans un collège français et enseignant d'anglais (lieu non précisé).

²⁹⁴ Préparation au CAPES ou au concours d'entrée dans une grande école d'art.

porte le code As (argumentation spontanée) ou Ns (narration spontanée), suivant le cas.

- Ils ont rédigé un texte en fin d'apprentissage, le plus souvent en participant à une évaluation finale dénommée « certificat de capacité ». Ce texte porte le code Ad (*d* pour dernier) ou Nd.
- Entre le premier et le dernier texte, ils ont rédigé un ou plusieurs textes qui ont été numérotés par ordre d'élaboration : Ns, N2, N3, N4... Nd ou As, A2, A3, A4... Ad²⁹⁵.

En d'autres termes, même dans les deux seuls cas où l'on n'a pu retenir que trois copies d'un scripteur, ces copies devraient nous donner des indices sur la progression du scripteur correspondant pendant au moins un semestre, à savoir cinq mois, ce qui constitue une période d'apprentissage déjà conséquente. De plus, dans la majorité des cas, on a pu analyser cinq copies ou plus du même apprenant. Voici la liste des scripteurs témoins et la répartition des copies entre eux :

Tableau III.1 : répartition des copies entre les scripteurs témoins

Scripteurs de dissertations	Pays d'origine	Nb de textes retenus	Scripteurs de récits	Pays d'origine	Nb de textes retenus
1. Anele	Pérou	9	1. Gosia	Pologne	7
2. Gosia ²⁹⁶	Pologne	7	2. Christine	Allemagne.	7
3. Fi	Allemagne	5	3. Ana	Mexique	6
4. Martha	Bolivie	5	4. Heimo	Allemagne	6
5. Wolfgang	Vénézuéla	5	5. Edgardo	Mexique	6
6. Marta O. ²⁹⁷	Hongrie	5	6. Silvia	Italie	5
7. Yue Fang	Chine	5	7. Jakub	Pologne	5
8. Zhiming	Chine	5	8. Cassio	Brésil	4
9. Constanza	Argentine	4	9. William	Nelle Zélande	3
10. Liang	Chine	4	10. Valentina	Macédoine	3
TOTAL		54	TOTAL		52

2.3. Etiquetage et "toiletage" des copies

Une fois sélectionnées, puis classées, les copies ont été numérotées par ordre chronologique de rédaction, comme on vient de le voir. Il convient d'ajouter une précision supplémentaire sur le sens de ces numéros : en raison des aléas du recueil des copies (apprenants provenant de différents groupes, nombre de textes effectivement rendus par

²⁹⁵ Par exemple, A5d signifie que le 5^{ème} texte est aussi le dernier texte rédigé.

²⁹⁶ Comme on l'a signalé plus haut, cette apprenante a participé aux deux unités et a accepté de rendre tous ses textes, ce qui explique sa présence dans les deux listes de scripteurs témoins (de dissertations et récits).

²⁹⁷ Pour éviter de la confondre avec Martha qui est originaire de Bolivie mais a fait ses études supérieures aux Etats-Unis, on désigne cette apprenante hongroise par son prénom et l'initiale de son nom de famille.

l'apprenant, puis nombre de textes analysables etc.), deux textes étiquetés A2, par exemple, ne répondent pas toujours à la même consigne d'écriture. L'étiquette A2 permet simplement d'identifier une dissertation ayant été rédigée, par le scripteur concerné, **avant** celle qui porte l'étiquette A3. En revanche, les textes portant les étiquettes *As* ou *Ns* (textes spontanés), et *Ad* ou *Nd* (derniers textes rédigés) répondent souvent aux mêmes consignes, surtout dans le cas des récits qui ne proviennent que de deux groupes-classes différents.

Enfin, après avoir été étiquetées, les copies ont subi un léger toilettage, afin de faciliter l'analyse. En effet, on a très vite remarqué en lisant les copies, que certaines erreurs dites "de surface" (cf. partie I, ch. 2), peuvent faire écran ; rendant la lecture plus difficile, elles empêchent de repérer d'autres erreurs plus "profondes", qui sont justement celles qui nous intéressent pour cette recherche : des erreurs concernant la cohésion et l'enchaînement des idées (mise en discours et mise en texte). On a donc corrigé légèrement les textes, mais surtout les erreurs concernant l'orthographe (d'usage et grammaticale : notamment les accords) et le genre des SN. En revanche, on a laissé la plupart des erreurs de syntaxe, de lexique (hormis le genre) et de ponctuation (sauf lorsque ces erreurs rendaient la lecture du texte vraiment trop difficile).

CHAPITRE 2 : QUELLES CONSIGNES DE RÉDACTION ?

Afin d'avoir un aperçu d'ensemble du "contenu" des copies de notre corpus, il est éclairant d'étudier de près les consignes auxquelles elles répondent. De plus, cette étude va nous livrer des données importantes pour l'analyse des copies.

La consigne peut se définir comme un discours oral ou écrit adressé à l'apprenant, lui définissant la tâche qu'il a à réaliser. Cette définition de la tâche prend le plus souvent²⁹⁸ la forme d'un énoncé injonctif, c'est-à-dire d'un énoncé introduit par un verbe à l'impératif (« Racontez... », « Commentez... ») ou au futur simple (« Vous imaginerez une suite... », « Vous répondrez à cette question... »). En plus des contraintes inhérentes à chaque tâche²⁹⁹, la consigne comprend souvent d'autres indications explicites pouvant concerner différents niveaux de la mise en texte, comme on va le voir.

²⁹⁸ Toujours dans les consignes du cours de narration ; souvent dans celles de l'unité d'argumentation.

²⁹⁹ Par exemple, continuer un récit exige le respect de nombreuses données : lieu, temps, personnages et même le ton adopté par le narrateur etc. (cf. plus loin 3.).

Dans notre corpus, la consigne est le plus souvent écrite³⁰⁰ soit au tableau par l'enseignant et recopiée par les apprenants, soit sur une feuille qui est ensuite dupliquée et distribuée aux dits apprenants. Le deuxième cas de figure est le plus sûr pour la collecte et l'observation des consignes ; en effet, lors du recopiage par l'apprenant, il est possible qu'une partie du texte de la consigne soit omise ou légèrement modifiée, comme on l'a constaté sur les copies répondant à la même consigne³⁰¹ ; lorsqu'on avait différentes versions d'une consigne, on a opté pour celle qui semblait la plus complète. Voyons en quoi consistent les consignes du cours de narration.

1. Tâche(s) à effectuer

Les textes provenant de l'unité de narration répondent à 14 consignes différentes dont la plupart (9 sur 14, soit 64%) visent à faire imaginer et rédiger la suite d'un extrait littéraire à dominante narrative (cf. annexe 2, A). Cette homogénéité des consignes s'explique sans aucun doute par le fait que l'évaluation finale du cours de narration consiste toujours en une continuation de récit : il est donc normal que les enseignants donnent la préférence à cette sorte d'exercice. Cependant, on a relevé aussi, parmi les consignes, quelques autres tâches à effectuer (cf. annexe 2, B) :

Tableau III.2 : tâches à effectuer dans l'unité de narration

	Nb de consignes	Nb de textes rédigés
1. Imaginer la suite d'un récit.	9 soit 64%	40 soit 77%
2. Imaginer le début d'un récit.	1	5
3. Rédiger un récit à partir d'une situation donnée.	2	3
4. Rédiger un récit à partir d'une consigne minime.	1	3
5. Rédiger un récit à partir d'une histoire racontée en bande dessinée.	1	1
TOTAL	14	52

On peut classer ces tâches selon le nombre de contraintes imposées au scripteur en ce qui concerne l'*inventio*, la *dispositio* et même l'*elocutio*³⁰². Car la suite de texte représente un exercice très contraint qui impose d'emblée non seulement de nombreux éléments de l'*inventio* - circonstances spatio-temporelles du récit ainsi que son ou ses protagoniste(s) et

³⁰⁰ Sauf dans un cas, semble-t-il, où l'enseignante a raconté le début d'une histoire à l'oral et a ensuite demandé aux apprenants d'en imaginer la suite par écrit.

³⁰¹ Parfois même, le scripteur ne recopie pas la consigne avant de commencer à rédiger, rendant ainsi son texte inanalysable.

³⁰² Sur ces trois notions provenant de la rhétorique antique, voir *supra* I, ch. 3, 1.2.

ses ou leurs caractéristiques respectives (âge, caractère, milieu social etc.) -, mais aussi des spécificités importantes de l'*elocutio*, à savoir le ton et le niveau de langue choisis par le narrateur, le point de vue (récit à la première ou troisième personne) et aussi bien sûr le système des temps verbaux (récit au passé ou au présent de narration etc.) qu'il a adoptés. L'exercice consistant à imaginer le début d'un récit (tâche 2 du tableau) est assez similaire sur le plan des contraintes de contenu (*inventio*) et de style³⁰³.

En revanche, lorsqu'on rédige un récit à partir d'une situation (par exemple, Cn13³⁰⁴ : « Un homme d'affaires achète un cadeau dans un grand magasin »), seuls le lieu et le(s) personnage(s) (éventuellement l'époque) sont déterminés d'avance ; il s'agit donc d'une consigne moins contraignante. La consigne laissant le plus de liberté au narrateur est la suivante qui s'apparente presque à un "sujet libre" : « Racontez un événement inattendu » (cf. tâche 4 du tableau ci-dessus). A l'autre extrême de notre échelle de contrainte, se trouve la tâche 5 du tableau³⁰⁵ qui en plus de fixer d'avance les circonstances spatio-temporelles et les protagonistes, impose même les différentes étapes du récit réduisant l'*inventio* et la *dispositio*³⁰⁶ à la portion congrue : la tâche du scripteur se limite presque à un exercice d'*elocutio*.

2. Description des extraits à compléter

Etant donné que 86% des récits à analyser (cf. *supra* tableau III.2) se présentent sous la forme d'un texte devant en compléter un autre (continuation ou commencement), il est important d'observer de plus près les extraits que l'apprenant doit continuer ou introduire.

Hormis une exception³⁰⁷, tous les textes à compléter sont des textes écrits, extraits de la littérature contemporaine (66%), ce qui facilite grandement la tâche de l'apprenant : en effet, grâce à ce choix, il n'a pas à utiliser un autre état de langue que le français contemporain. D'ailleurs, parmi les deux seuls extraits du XIX^{ème} siècle, celui de G. de Maupassant (cf. Cn2) qui comprend parfois des expressions un peu désuètes ou relevant d'un

³⁰³ En fait, ce qui différencie surtout ces deux exercices (imaginer le début ou la suite d'un récit), c'est la ou les étapes de la séquence narrative (cf. *infra* I, ch. 1, 5.3.) qu'ils demandent de reconstituer ; à cet égard, la rédaction du début d'un récit présente une difficulté spécifique : celle de devoir reconstituer la situation initiale en introduisant les protagonistes et éventuellement en situant temporellement le récit.

³⁰⁴ Cn13 : consigne de narration n°13 (cf. annexe 2).

³⁰⁵ Il s'agit de l'histoire d'un clochard qui devient successivement ouvrier puis policier. Malheureusement, il n'a pas été possible d'obtenir un exemplaire de cette histoire en bande dessinée (cf. Cn11).

³⁰⁶ En fait, c'est surtout l'*inventio* qui est donnée d'avance, car le narrateur n'est pas tenu de respecter l'ordre de présentation des vignettes de la bande dessinée : par exemple, il peut très bien commencer par raconter la fin et faire ensuite un retour en arrière sur les événements précédents.

³⁰⁷ Une histoire racontée à l'oral par l'enseignante (cf. Cn10).

niveau de langue plus soutenu, a subi de nombreuses simplifications au niveau lexical et dans le choix des temps verbaux : ainsi, *la fatigue* remplace *le corps las* de la version d'origine ; *faire du bien* paraît bien prosaïque comparé à l'expression choisie par Maupassant : *verser aux veines un sang nouveau, une énergie nouvelle* ; de même, *je hâtai le pas* devient *je me suis dépêché* et comme on le voit dans ce dernier exemple, le passé composé se substitue systématiquement au passé simple, dans la version "adaptée"³⁰⁸.

Concernant le registre de langue, le concepteur des consignes a sélectionné le plus souvent des extraits rédigés dans un niveau de langue soutenu ou courant. Il s'est soigneusement gardé de tout "excès" dans un sens ou dans l'autre, évitant aussi bien - comme on vient de l'expliquer pour l'extrait du *Horla* - un registre trop soutenu qu'un niveau de langue trop familier : ainsi, bien que le roman de J. Updike soit traduit dans un français souvent assez relâché, le passage choisi (cf. Cn7) n'en laisse rien paraître ; le seul extrait comprenant du lexique familier est celui de G. Perec où il est question d'un « truc qui pendouille » (cf. Cn1).

Quelles sont les autres caractéristiques des extraits à compléter ? Parmi les genres littéraires représentés, on peut noter la bonne proportion d'extraits à caractère autobiographique (4 sur 9), d'où aussi la prépondérance de récits écrits à la première personne (6 sur 9).

Tableau III.3 : genres littéraires des textes à compléter

	Nb d'extraits	Auteurs et titres
Extrait à caractère autobiographique	4	- Stendhal, <i>Correspondance</i> - G. Perec, <i>W ou le souvenir d'enfance</i> - R. Gary, <i>La promesse de l'aube</i> - M. Kundera, <i>L'immortalité</i> .
Extrait d'un récit fantastique	2	- G. de Maupassant, <i>Le horla</i> - D. Buzzatti, <i>Le K</i> .
Extrait d'un roman	2	J. Updike, <i>Rabbit rattrapé</i> M. Dib, <i>La nuit sauvage</i> .
Extrait d'un conte	1	anonyme
TOTAL	9	

³⁰⁸ Cette simplification s'explique sans doute par le fait que cet extrait de Maupassant figure dans un test de niveau qui a eu lieu avant le début du cours de narration : on comprend qu'à ce stade de l'apprentissage, le concepteur de la consigne ait voulu faciliter la compréhension du texte et ne pas exiger de l'apprenant qu'il utilise le passé simple dans sa continuation de récit. En revanche, d'autres consignes données, elles, à la fin du cours, comprennent des extraits avec des verbes au passé simple.

D'autre part, en ce qui concerne les temps du passé utilisés dans les extraits littéraires, le système passé simple / imparfait est le plus fréquent (5 extraits sur 9)³⁰⁹. On verra qu'il n'en est pas de même chez nos apprenants.

Enfin, bien que la longueur des textes à compléter varie beaucoup, elle se situe en moyenne autour de 150 mots. Mais la comparaison du nombre de mots des extraits n'est pas très éclairante : il importe surtout de savoir quelle(s) étape(s) de la séquence narrative³¹⁰ le scripteur est tenu de reconstituer :

Tableau III.4 : que manque-t-il à la séquence narrative ?

Il manque...	Nb de consignes
1. Le dénouement et la situation finale.	5 soit 50%
2. L'action ou évaluation, le dénouement et la situation finale.	3
3. Le nœud, l'action ou évaluation, le dénouement et la situation finale.	1
4. La situation initiale et le nœud.	1
TOTAL	10

Comme on pouvait s'y attendre, le récit original a été coupé, dans la plupart des cas (80%), juste avant le dénouement ou avant l'action. On peut donner comme exemple cet extrait de la *Correspondance* de Stendhal :

(1) Avant-hier, je me promenais vers le pont d'Iéna, du côté du Champ-de-Mars. Il faisait un grand vent ; la Seine était houleuse et me rappelait la mer. Je suivais de l'œil un petit batelet rempli de sable jusqu'au bord, qui voulait passer sous la dernière arche du pont, de l'autre côté de la Seine, près du quai des Bons-Hommes.

Tout à coup le batelet **chavire** ; je vis le batelier essayer de nager ; mais il s'y prenait mal. « Ce maladroit va se noyer », me dis-je. J'eus quelque idée de me jeter à l'eau ; mais j'ai quarante-sept ans et des rhumatismes ; il faisait un froid piquant. « Quelqu'un se jettera de l'autre côté », pensai-je.

Je regardais malgré moi. L'homme reparut sur l'eau ; il jeta un cri...³¹¹

(Cn6 ; C'est moi qui souligne.)

On repère clairement la **situation initiale** dans le premier paragraphe ; puis, au début du deuxième, le **nœud** introduit par *tout à coup* et le changement de temps verbal³¹²

³⁰⁹ Les autres systèmes de temps utilisés sont la combinaison passé composé / imparfait (2 extraits : Cn2 et Cn9) ou le présent de narration (2 extraits : Cn1 et Cn7). Dans l'analyse des copies, on reviendra plus longuement sur les temps du passé qui constituent un élément-clé de la construction d'un récit au passé.

³¹⁰ Selon la description qu'en fait J.-M. Adam, cf. *supra* I, ch. 1, 5.3.

³¹¹ Les points de suspension indiquent l'endroit où le récit original a été interrompu et doit donc être continué par l'apprenant.

³¹² Dans nos extraits, le nœud est souvent marqué par un changement de temps et par un organisateur temporel ou un connecteur : *tout à coup* (2 occurrences), *soudain* (1), *lorsque* précédé d'une proposition à l'imparfait (2), *mais* (1). Il est intéressant de constater comment ces différents procédés de textualisation (temps verbaux, organisateurs temporels, constitution des paragraphes) contribuent à mettre en valeur une même étape de la séquence textuelle.

(apparition soudaine d'un présent de narration dans un texte au passé simple / imparfait³¹³) ; enfin l'**évaluation** que le protagoniste fait de la situation sous forme de pensées exprimées tour à tour au discours direct (« Ce maladroit... »), au discours narrativisé (« J'eus quelque idée... ») ou au discours indirect libre (« Il faisait un froid piquant. »). On attend évidemment le dénouement et la situation finale : le protagoniste va-t-il ou non porter secours au batelier ?

Les deux derniers cas de figure du tableau III.4 sont plus rares. On aura reconnu, dans le cas 4, la consigne Cn7 qui demande d'imaginer le début d'un récit (et non de le continuer). Quant au 3, il est également à classer à part dans la mesure où l'extrait littéraire à poursuivre ne constitue pas à proprement parler un récit, ni même une succession de mini-récits, mais plutôt une énumération de séquences descriptives :

(2) J'ai trois souvenirs d'école.

Le premier est le plus flou : c'est dans la cave de l'école. Nous nous bousculons. On nous fait essayer des masques à gaz ; les gros yeux de mica, le truc qui pendouille par devant, l'odeur écoeurante du caoutchouc.

Le second est plus tenace : je dévale en courant – ce n'est pas exactement en courant : à chaque enjambée, je saute une fois sur le pied qui vient de se poser ; c'est une façon de courir à mi-chemin de la course proprement dite et du saut à cloche-pied très fréquente chez les enfants, mais je ne lui connais pas de dénomination particulière -, je dévale donc la rue des Couronnes, tenant à bout de bras un dessin que j'ai fait à l'école (une peinture même) et qui représente un ours brun sur fond ocre. Je suis ivre de joie. Je crie de toutes mes forces : « Les oursons ! Les oursons ! »

Le troisième est, apparemment, le plus organisé...

(G. Perec, *W ou le souvenir d'enfance* ; c'est moi qui souligne)

En effet, en recherchant dans ces souvenirs les six composantes que J.-M. Adam considère comme indispensables à tout récit (cf. *supra* I, ch. 1, 5.1.), on se rend compte que s'ils comprennent effectivement un acteur constant (le personnage s'exprimant à la première personne), des prédicats le définissant (un écolier plutôt exubérant) et une succession temporelle minimale (même si les deux souvenirs ne sont pas situés temporellement l'un par rapport à l'autre³¹⁴), on ne peut y retrouver en revanche ni transformation des prédicats au cours d'un procès, ni logique, ni fin-finalité : le narrateur cherche plus à recréer une ambiance (description des perceptions sensorielles et des émotions) qu'à raconter une histoire.

³¹³ On reviendra sur les valeurs du présent de narration plus loin, au ch. 3, 2.3.

³¹⁴ En effet, les anaphoriques les introduisant (*le premier, le second...*) ne situent pas les événements temporellement (les événements rapportés dans le premier souvenir se sont peut-être passés après ceux du second) : ils ne font que les énumérer dans l'ordre choisi par le narrateur.

3. Autres contraintes à respecter

En plus d'indiquer au scripteur la tâche qu'il doit effectuer (cf. *supra* 1.), la majorité des consignes du cours de narration (64%) lui imposent une ou des contrainte(s) à respecter :

Tableau III.5 : contraintes à respecter dans les récits³¹⁵ (14 consignes)

Contraintes présentes dans les consignes de narration	Nb de consignes
1. Le récit comportera au moins une séquence ³¹⁶ descriptive.	6 soit 43%
2. Le récit comportera au moins une séquence au discours rapporté.	2
3. Le récit sera clairement structuré.	3
4. En imaginant la suite, il faut respecter la cohérence du récit.	4
5. Le récit respectera une certaine longueur.	1
6. Le récit finira par la phrase :... ³¹⁷	1
7. Le récit sera rédigé selon un certain point de vue et dans un certain style ³¹⁸ .	1

Certaines contraintes n'apparaissent que rarement (dans une seule consigne), ce qui est étonnant pour celle qui concerne la longueur du récit (point 5 du tableau), car elle influe beaucoup sur la tâche³¹⁹.

Les contraintes les plus fréquentes portent sur la structure compositionnelle du récit en exigeant l'insertion d'une certaine sorte de séquence (points 1 et 2 du tableau) : descriptive et/ou dialogale. L'accent mis sur la description s'explique aisément par la complémentarité qui existe, dans la plupart des récits, entre cette sorte de séquence et la narration (cf. I, ch. 1, 5.1.) : ce n'est donc pas un hasard si l'unité 1 du Cours Municipal s'intitule « Techniques narratives et descriptives ».

En revanche, la contrainte 4 est moins facile à comprendre : que faut-il entendre par « récit clairement structuré » ? Un récit respectant les étapes de la séquence narrative ? Un récit comprenant des paragraphes et des organisateurs temporels ? Notons, en tout état de cause, que cette exigence n'est formulée que dans 3 consignes sur 14 (soit 21% des consignes), c'est-à-dire un peu moins souvent que dans les consignes de dissertation (29% ; cf. partie IV, ch. 1).

³¹⁵ Précisons que certaines consignes ne contiennent aucune contrainte de cette sorte et que, concernant les autres, chacune comprend généralement une à deux contraintes, en tout cas jamais plus de trois.

³¹⁶ En fait, les consignes utilisent une terminologie un peu différente car il y est question de *passage descriptif*.

³¹⁷ Il s'agit de la dernière phrase d'un chapitre de *l'Immortalité* de M. Kundera : « Et le mot *Agnès* surgit dans mon esprit. Agnès. Jamais je n'ai connu de femme portant ce nom. » (cf. Cn5). Sachant que cette consigne exige également de continuer le début du dit chapitre, la tâche ici indiquée apparaît d'une grande complexité... mais c'est le seul cas dans notre corpus de consignes.

³¹⁸ Voici l'intitulé de la consigne : « Un délinquant menotté, accompagné de deux gendarmes, sort d'un train. Ecrivez le témoignage au choix : d'un homme d'affaires, ou d'une jeune fille fleur bleue, ou d'un enfant, ou encore d'un partisan de l'auto-défense. »

³¹⁹ On sait que ce n'est pas le même exercice d'écrire 20 lignes ou 3 pages.

Enfin, on remarque que plusieurs consignes³²⁰ expriment explicitement une exigence qui pourrait paraître superflue : la « cohérence » du récit (point 4 du tableau III.5). En quoi cela consiste-t-il ici³²¹ ? Etant donné que cette exigence figure dans des consignes demandant de compléter un récit, c'est une façon de rappeler à l'apprenant qu'il doit tout d'abord lire bien attentivement l'extrait à compléter, afin de respecter la situation d'énonciation (qui ? où ? quand ?) ainsi que le style, le point de vue et les temps verbaux adoptés par le narrateur.

4. La continuation de récit : intérêt et difficultés

On a vu que l'exercice de l'unité de narration consiste, le plus souvent, dans la continuation d'un extrait d'œuvre littéraire à dominante narrative : on attend de l'apprenant qu'il imagine le dénouement et la situation finale d'un récit. Un des intérêts de cet exercice très contraint réside dans le fait qu'il fait rédiger un texte à partir de l'observation d'un autre : il oblige en effet le scripteur à analyser avec attention le texte d'origine pour y repérer des éléments (paramètres de la situation d'énonciation, *elocutio*, enchaînement de certaines étapes du récit) et se les approprier dans la suite du texte.

C'est cette réappropriation des paramètres discursifs qui constitue sans doute la difficulté majeure de l'exercice : par exemple, le scripteur devra recréer l'ambiance d'une époque ou d'un lieu qu'il n'a pas lui-même choisis, imiter un certain style qui ne lui est peut-être pas familier, utiliser des temps verbaux auxquels il n'est pas toujours habitué (notamment le passé simple, comme on va le voir).

Conscient, sans doute, de cette difficulté, le concepteur des exercices demande souvent explicitement au scripteur de respecter « la cohérence » du texte d'origine. En effet, si comme on l'a dit (cf. I, ch. 1, 2.3.), la cohérence d'un écrit d'apprentissage peut se définir comme le fait de se conformer au genre de texte exigé, rédiger une continuation de récit cohérente revient en premier lieu à respecter les paramètres du récit à compléter : personnages, cadre spatio-temporel etc. Il faudra donc analyser cet aspect dans nos copies de narration : on parlera alors indifféremment de *cohérence de la suite de texte* ou d'*adéquation au texte à compléter*.

³²⁰ Cn1, Cn2, Cn4 et Cn7.

³²¹ La notion de *cohérence* est définie en partie I, ch. 1, 2.3.

CHAPITRE 3 : COMMENT ANALYSER LE SOUS-CORPUS DE NARRATION ?

Certains travaux de linguistique et de rhétorique contrastive (cf. partie I), l'analyse des consignes de narration (ci-dessus) ainsi que les réponses au questionnaire concernant la narration (cf. partie II) ont permis d'émettre des hypothèses sur les récits rédigés par nos scripteurs allophones avant et pendant le cours sur les techniques narratives.

1. Hypothèses sur les copies de narration

1.1. Concernant la cohérence des suites de textes

On a vu³²² que dans certaines cultures éducatives, les écrits d'apprentissage font plus appel à la créativité qu'en France : par exemple, pour écrire un récit, les collégiens italiens sont encouragés en premier lieu à avoir des initiatives, à puiser dans leurs ressources personnelles (expériences, sensibilité) et à s'exprimer librement, plutôt qu'à se conformer à un texte déjà existant, comme c'est le cas avec l'exercice que constitue la continuation de récit.

En outre, d'autres travaux de rhétorique contrastive montrent que certaines traditions rhétoriques admettent sans difficulté que les idées soient reliées uniquement par un lien d'évocation, c'est-à-dire que les paragraphes s'enchaînent par simple association d'idée (Takagaki 2002).

D'où notre hypothèse 1 :

Hypothèse 1 : Pour rédiger une continuation de récit, certains scripteurs allophones ne jugeront pas nécessaire de se conformer rigoureusement à tous les paramètres du texte de départ. Mais, d'une copie à l'autre, ils devraient chercher à améliorer l'adéquation des paramètres de leur texte à ceux du texte à compléter.

1.2. Concernant la cohésion nominale

Dans leurs réponses au questionnaire sur la narration, quelques scripteurs reconnaissent avoir des difficultés avec l'utilisation des « connecteurs » ; l'un d'eux

³²² Voir I, ch. 3, 6.1.

(Edgardo) est même d'avis que le recours aux connecteurs ne serait pas aussi fréquent dans sa langue maternelle (l'espagnol) qu'en français.

De plus, d'après certains travaux sur la traduction (Käsper 2005, cf. II, ch. 2, 3.4.), le français utiliserait plus de liens cohésifs dans les récits que l'estonien, par exemple.

Enfin, on a vu que dans certaines langues – notamment les langues germaniques –, on a moins souvent recours à l'anaphore infidèle qu'en français (cf. I, ch. 1, 2.4.).

Il en découle les hypothèses suivantes :

Hypothèse 2 : Certains scripteurs auront tendance à employer peu d'organisateur(s) ou connecteurs dans leurs premiers textes, puis à en augmenter le nombre dans les copies suivantes.

Hypothèse 3 : même chose (cf. hypothèse 2) pour les anaphores infidèles.

1.3. Concernant la cohésion verbale

Bien que, à l'instar des connecteurs ou des anaphores, le choix des temps verbaux contribue fortement à la cohésion textuelle, on a préféré réserver une catégorie à part à ces phénomènes afin d'en souligner l'importance, notamment dans le récit.

Or, des travaux de linguistique contrastive montrent notamment que l'opposition aspectuelle passé simple / imparfait qui constitue l'un des mécanismes de cohésion verbale du français, n'existe pas dans toutes les langues (cf. I, ch. 1, 2.4.). En conséquence, il n'est pas étonnant que parmi les difficultés citées pour rédiger un récit en français, cinq scripteurs mentionnent explicitement l'utilisation des temps du passé (cf. II, ch. 2, 2.2.).

D'autre part, l'analyse des consignes nous a montré que certaines d'entre elles demandent explicitement au scripteur d'insérer une ou des séquence(s) dialogale(s) ; or, l'insertion de passages au discours indirect ou indirect libre³²³ comporte une difficulté spécifique : la maîtrise de la concordance des temps.

D'où l'hypothèse 4 :

³²³ On reviendra sur ces notions au ch. 4, 4.6.

Hypothèse 4 : Beaucoup de scripteurs devraient faire des erreurs dans le choix des temps du passé dans leurs premiers textes, puis devraient parvenir à en diminuer le nombre dans les copies suivantes.

Parmi ces erreurs concernant les temps du passé, on peut supposer que figureront entre autres des erreurs liées à la concordance des temps au discours indirect.

2. Grille d'analyse des récits

Pour vérifier les hypothèses ci-dessus, on a élaboré une grille comportant les trois domaines d'analyse signalés *supra*.

2.1. Protocole d'analyse de la cohérence

Il s'agit de contrôler que la continuation de récit rédigée par l'apprenant-scripteur respecte bien tous les paramètres du texte à compléter, à savoir :

- le narrateur : 1^{ère} ou 3^{ème} personne ? homme ou femme ?
- lieu et temps du récit (donc éventuellement époque, pour éviter les anachronismes) ;
- autres circonstances ;
- personnages et leurs caractéristiques (le cas échéant : âge, apparence physique, liens de parenté, profession, caractère etc.) ;
- registre de langue (soutenu, courant ou familier, voire argotique) ;
- système de temps (verbaux) dominant.

En quoi consiste ce dernier paramètre ? Les neuf extraits de récit dont il s'agit d'imaginer la suite (ou le début) n'utilisent pas tous les mêmes temps verbaux : certes la majorité (5 sur 9) allie le passé simple et l'imparfait (et le cas échéant le plus que parfait), mais, deux combinent passé composé et imparfait (et éventuellement le plus que parfait) et les deux derniers sont rédigés au présent de narration (combiné parfois au passé composé qui marque l'antériorité ou l'accompli³²⁴). On relève donc ce qu'on peut appeler trois systèmes temporels différents :

³²⁴ Parfois seront adoptées les abréviations suivantes : PS pour le passé simple, I pour l'imparfait, PC pour le passé composé, PQP pour le plus que parfait et PRE pour le présent.

Tableau III.6 : systèmes temporels dominants des extraits à compléter

	Nb d'extraits	Auteurs et titres des oeuvres
1. PS / I	5	D. Buzzatti, <i>Le veston ensorcelé</i> ; Stendhal, <i>Correspondance</i> ; R. Gary, <i>La promesse de l'aube</i> ; M. Kundera, <i>L'immortalité</i> ; M. Dib, <i>La nuit sauvage</i> .
2. PC / I	2	G. de Maupassant, <i>Le Horla</i> (version simplifiée) ; un conte chinois (anonyme).
3. PRE narration	2	J. Updike, <i>Rabbit rattrapé</i> ; G. Perec, <i>W ou le souvenir d'enfance</i> .
TOTAL	9	

Pourquoi parler de système temporel *dominant* ? Parce que le recours habituel à une combinaison de temps n'empêche pas l'utilisation ponctuelle d'un autre temps verbal : ainsi, on a vu que l'extrait de Stendhal qui allie passé simple et imparfait (système dominant) comprend également l'occurrence isolée d'un présent de narration au moment le plus dramatique du récit (le naufrage) :

(3) [...] Je suivais de l'œil un petit batelet rempli de sable jusqu'au bord, qui voulait passer sous la dernière arche du pont, de l'autre côté de la Seine, près du quai des Bons-Hommes. Tout à coup le batelet *chavire* ; je vis le batelier essayer de nager ; mais il s'y prenait mal. [...] (Cn6, extrait de *Correspondance*³²⁵ ; c'est moi qui souligne)

Il s'agit là d'un recours exemplaire au présent de narration. En effet, ce temps a généralement³²⁶ pour fonction de suppléer localement le passé simple à des fins stylistiques bien déterminées : selon certains auteurs, l'utilisation du présent de narration permet de rendre le récit plus vivant, plus spontané, de le mettre en relief (Vassant 1977, Weinrich 1989, Touratier 1996) ; d'autres soulignent que ce n'est pas tant l'emploi du présent, mais la soudaineté du changement de temps qui crée un effet d'accélération, voire de dramatisation (Mellet 1980, Riegel *et alii* 2006) ; D. Maingueneau (1990) montre aussi que l'interprétation de ce changement dépend beaucoup du contexte. Quoi qu'il en soit, dans notre extrait, l'irruption du présent contribue fortement à la dramatisation du récit.

De même, dans un récit combinant passé composé et imparfait, pourrait surgir un passé simple ou inversement (une occurrence au PC dans un texte au passé simple et à l'imparfait). Les extraits des consignes ne comprennent aucun de ces deux cas de figure, mais, pour l'analyse des erreurs, il faudra s'interroger sur les conditions dans lesquelles le français autorise de tels "mélanges" (cf. *infra*, ch. 3, 2.3.).

³²⁵ Voir aussi plus haut l'intégralité du texte cité par la consigne d'écriture, au ch. 2, 2., extrait (1).

³²⁶ Cependant, certains auteurs contemporains emploient le présent de narration de manière généralisée (cf. 3^{ème} système temporel dominant repéré dans les extraits à compléter).

Pourquoi, enfin, le scripteur est-il tenu de respecter le système temporel dominant choisi par l'auteur de l'extrait ? Il existe en effet des auteurs – notamment contemporains – qui changent de combinaison temporelle au cours d'une œuvre : c'est le cas, par exemple, de M. Kundera dans *l'Immortalité*, mais on constate alors que le changement de système temporel correspond souvent au passage à une autre « histoire »³²⁷. De même, S. Mellet montre que si, dans les *Mémoires de guerre* de Ch. de Gaulle, et particulièrement dans les derniers chapitres, des passages au présent de narration alternent avec ceux au PS/I, cela permet de mieux décrire les événements relatés en les situant les uns par rapport aux autres dans l'espace : « chaque fois que change le théâtre des opérations, change aussi le temps employé » (1980, p. 11). En d'autres termes, chaque séquence utilisant un même système verbal forme un tout. Or, on a déjà signalé que les extraits à compléter par nos apprenants-scripteurs sont assez brefs (environ 150 mots) et surtout que l'exercice consiste le plus souvent à imaginer les deux dernières étapes d'un récit (dénouement et situation finale) : dans ces conditions, il semble bien nécessaire que, pour les temps verbaux, le scripteur se conforme aux choix faits par l'auteur de l'extrait.

2.2. Protocole d'analyse de certains marqueurs de cohésion

2.2.1. Quels « connecteurs » relever ?

Le relevé des connecteurs n'est pas aisé parce que la définition même de cette notion ne va pas de soi :

Comme tout mot à la mode [connecteur], il est bien difficile d'en préciser le sens tant il englobe des phénomènes très différents. (Touratier 2006, p. 19)

En effet, les auteurs ne s'accordent pas tous sur les catégories linguistiques à inclure dans cette notion : par exemple, C. Touratier (2006) exclut les adverbes temporels et spatiaux et D. Batoux (2006) les subordonnants. En revanche, d'après N. Le Querler (2000), seules les conjonctions de subordination seraient des connecteurs... Comment s'y retrouver ?

Etant donné que pour cette recherche, les connecteurs ne présentent un intérêt que dans la mesure où ils constituent des marqueurs de cohésion textuelle, on est parti de la définition que Halliday et Hasan font de cette notion : « Cohesion is a relation between

³²⁷ En effet, plusieurs histoires s'entrelacent : l'histoire d'Agnès est racontée au PS/I ; celle autour de Goethe au PRE de narration ou au PS /I, tandis que les chapitres à la première personne sont souvent au présent déictique.

sentences, not a relation within the sentence³²⁸ » (1992, p. 232). Et on a pris le parti de regrouper sous le terme de *connecteur* toutes les unités linguistiques permettant de segmenter et de relier des propositions ou des paquets de propositions.

En d'autres termes, n'ont été exclus que les marqueurs permettant de relier deux ou plusieurs unités d'une même proposition et formant ainsi un tout, soit : « Aurélio *et* moi » (Edgardo, N2) ; « La maison était petite *mais* très confortable » (Christine, N2). A ce propos, Halliday et Hasan montrent comment le terme *and* peut être, selon les cas, soit un coordonnant (*structural relation*), soit un connecteur (*cohesive relation*). On a suivi des critères similaires pour distinguer les *et* connecteurs de notre corpus ; ce terme n'a été considéré comme connecteur que dans deux cas bien précis :

- Dans un contexte dans lequel il y a un changement total ou presque total des participants : par exemple : « Je l'ai pris dans les bras *et* nous sommes remontés » (Jakub, N5d) où *et* joue le rôle d'un organisateur temporel synonyme de *puis*³²⁹.
- Lorsque *et* relie une série d'assertions (ou de questions) et signifie : une autre chose que je voudrais dire (savoir) est... Par exemple, à la fin de ce récit d'Edgardo : « [...] A ce moment-là, des chasseurs venant à mon village m'ont offert son [leur] aide. Ah ! *Et* je garde toujours le lapin avec moi. » (Ns ; je souligne.)

Lorsqu'il est connecteur, on verra plus loin que *et* peut remplir différentes fonctions : organisateur temporel, organisateur textuel (additif ou énumératif) et même connecteur argumentatif (exprimant la conséquence).

En revanche, *et* n'a pas été compté comme connecteur lorsqu'il relie deux segments qui en viennent à former un tout : « J'étais déjà épuisé *et* je ne pensais qu'à ma maison » (Jakub, Ns), ni lorsque les deux actions reliées sont bien consécutives mais sont régies par le même sujet grammatical : « L'homme est descendu *et* il a continué » (Jakub, N4).

Quelle(s) sorte(s) de connecteurs peut-on s'attendre à trouver dans un récit ? Selon les travaux de Bronckart sur les types de discours (1994, 1997), des organisateurs temporels devraient très probablement y figurer. De plus, étant donné la nature hétérogène de tout texte, il est possible de rencontrer aussi des connecteurs argumentatifs, des organisateurs textuels (servant à ajouter ou énumérer) ou métatextuels (pour rectifier) et des organisateurs spatiaux (dans une séquence descriptive).

En conclusion, on a relevé dans nos copies les éléments suivants parmi lesquels on reconnaîtra des unités de statuts très divers³³⁰ :

³²⁸ « La cohésion est une relation entre des phrases, et non une relation existant à l'intérieur d'une phrase. »

³²⁹ C'est pourquoi, *et puis* (ou *et après*) a été décompté comme un seul organisateur.

Tableau III.7 : connecteurs à relever dans les récits

Type de connecteur	Exemples émanant des copies du corpus
1) les organisateurs temporels	<i>ce matin-là, en 1973, tout à coup, depuis mon arrivée, lorsque... etc.</i>
2) les organisateurs spatiaux	<i>dans un quartier contemporain, à côté de moi etc.</i>
3) les organisateurs textuels : ou métatextuels :	additifs ou énumératifs (<i>et, en plus, ou...ou...</i>), servant à rectifier (<i>en fait</i>)
4) les connecteurs argumentatifs	<i>pourtant, donc, pour + infinitif, de sorte que..., parce que... etc.</i>

En règle générale, on a retenu aussi bien les connecteurs qui sont placés en tête de phrase que les autres (le critère de reconnaissance étant comme on l'a dit, que le marqueur relie effectivement deux propositions ou paquets de propositions). Toutefois, on verra que les organisateurs spatiaux relevés figurent tous en début de phrase et qu'ils sont d'ailleurs peu nombreux.

L'analyse quantitative a consisté à dénombrer les connecteurs³³¹ utilisés dans chaque texte afin de voir si leur proportion (nombre de connecteurs pour 100 mots) augmente ou non du premier (Ns) au dernier récit (Nd). En plus de les dénombrer, on a essayé de classer les connecteurs utilisés par type, conformément aux rubriques énumérées ci-dessus ; cette tâche n'a pas été aisée étant donné la polyfonctionnalité de plusieurs de ces formes linguistiques : ainsi, le connecteur *d'abord* peut être, selon le cas, un organisateur temporel ou un organisateur textuel (énumératif) et il n'est pas toujours facile de trancher.

Quant à **l'analyse qualitative**, elle a comporté le relevé des erreurs, l'évaluation de leur proportion et leur classement par type d'erreur. Elle a permis aussi de voir si les apprenants progressaient ou non dans leur utilisation des connecteurs (en faisant moins d'erreurs).

Dernière remarque sur les connecteurs qui est importante pour le point de vue didactique qui est le nôtre : comme le souligne L. Lundquist, la fonction du connecteur se limite à « spécifier la manière dont une phrase doit être reliée à une autre du contexte » (1994, p. 48). Par conséquent, le connecteur ne crée pas de lien cohésif, mais met en lumière, en le spécifiant, un lien sémantique déjà existant. Les connecteurs sont donc plus ou moins redondants, selon les cas : par exemple, dans l'énoncé suivant, le connecteur *c'est pourquoi* n'est pas indispensable, car il existe déjà une relation de cause à effet entre les deux phrases ; on peut dire que son ajout contribue seulement à réduire le risque de malentendu :

³³⁰ Adverbes ou locutions adverbiales (*pourtant, tout à coup*), groupes prépositionnels (*depuis mon arrivée, à côté de moi*), coordonnants (*ou*) et subordonnants (*lorsque..., de sorte que...*) etc.

³³¹ Nom générique de toutes les catégories énumérées ci-dessus.

(1) Pierre n'a plus d'argent. (2) (*C'est pourquoi*), il ne va pas au cinéma.

En ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère, le repérage des connecteurs peut donc constituer une aide importante à la compréhension d'un texte. Cependant, pour la production textuelle, il faudra veiller à expliquer aux apprenants que l'utilisation des connecteurs n'est pas toujours suffisante et qu'elle ne peut de toute façon servir à enchaîner des idées ou des faits dénués de tout rapport entre eux. On reviendra sur ce point important dans la dernière partie.

2.2.2. Quelles reprises anaphoriques observer ?

Contrairement aux connecteurs, les reprises anaphoriques ne sont jamais citées par nos informateurs comme des composantes importantes de la production textuelle qui seraient susceptibles, par ailleurs, de leur causer des difficultés. Et on a vu que le programme du Cours Municipal n'est pas plus éloquent sur ce phénomène. Pourtant, les anaphores figurent bien dans toutes les listes de marqueurs cohésifs (cf. I, ch. 1, 2.3) et qui plus est, elles n'ont pas les limites des connecteurs qui viennent d'être soulignées (non-suffisance et redondance). Enfin, comme, selon M.-J. Reichler-Béguelin, « une mauvaise maîtrise de ces procédés peut être rendue responsable d'un nombre considérable de malformations textuelles dans les copies d'élèves » (1988, p. 15), l'étude des anaphores présente un grand intérêt pour le didacticien.

Parmi les différentes conceptions de l'anaphore³³² et les nombreuses définitions sur lesquelles elles ont débouché, on en a privilégié une qui, en alliant simplicité et exactitude, nous a semblé convenir à l'analyse du corpus :

L'anaphore est une relation sémantique entre deux expressions linguistiques dont l'une (dite terme *anaphorique* ou *anaphorisant*³³³) ne peut être associée à un référent que par l'intermédiaire de l'autre (dite terme *anaphorisé*, ou *antécédent*, ou *source* de l'anaphore) (Gary-Prieur 1999, p. 10).

Si l'anaphore est généralement³³⁴ subdivisée en autant de types que les catégories grammaticales auxquelles peut appartenir l'anaphorique - à savoir les anaphores verbale, adverbiale, adjectivale, pronominale et nominale -, on s'est focalisé sur les deux derniers types, pour l'analyse du corpus, car ce sont les plus productifs.

D'autre part, bien que, d'après J.-P. Bronckart, le type de discours qu'est la narration se caractérise avant tout par les anaphores pronominales (cf. I), les anaphores nominales ont

³³² Voir Hidden 2002.

³³³ On parlera aussi de *forme de reprise ou de rappel*.

³³⁴ Par exemple dans Riegel, Pellat et Rioul 2006.

également fait l'objet de notre analyse afin de pouvoir vérifier l'hypothèse 3 énoncée ci-dessus (en 1.2.).

Concernant les anaphoriques, les tâches d'analyse pour les récits ont donc été les suivantes :

Tableau III.8: analyse des anaphores dans les récits

Tâches	Anaphores concernées
1) Recenser :	anaphores nominales : fidèles, infidèles et résomptives ³³⁵ .
2) Repérer les erreurs et les classer par types :	anaphores nominales et pronominales ; un anaphorique manque.

Tandis que la tâche 1) vise à vérifier l'hypothèse 3, la tâche 2) a un but directement didactique : étudier l'évolution du nombre et du type d'erreurs de la première à la dernière copie pour en déduire le ou les point(s) sur le(s)quel(s) il faudrait insister dans l'enseignement ; on verra qu'une erreur peut consister non seulement à ne pas utiliser l'anaphorique adéquat, mais aussi à omettre un anaphorique quand il en faudrait un.

Il reste à définir ce que l'on entend ici par anaphore *fidèle*, *infidèle* et *résomptive* car il n'existe pas de consensus chez les différents auteurs. On illustrera les définitions avec des exemples tirés des copies et on indiquera aussi la ou les difficulté(s) propre(s) à chaque type d'anaphore.

On a recensé comme **anaphore fidèle** tout anaphorique dont le nom-tête est le même que celui de la source ; plusieurs cas de figure sont apparus que l'on a recensés dans le tableau suivant :

³³⁵ L'anaphore associative qui, contrairement aux autres, n'est pas coréférentielle, n'a pas été prise en compte dans l'analyse.

Tableau III.9 : types d'anaphores fidèles

Types d'anaphores fidèles	Exemples extraits des copies du corpus
a. simple répétition d'un nom propre ou d'un nom commun	<i>Corticella.... Corticella</i> ³³⁶ <i>Cet argent.... Cet argent</i>
b. changement de déterminant entre la source et l'anaphorique.	<i>Un vieillard... le vieillard...</i> <i>Notre petite embarcation... cette petite embarcation...</i>
c. perte ou ajout d'un modificateur entre la source et l'anaphorique ³³⁷	<i>Un objet flottant... l'objet...</i> <i>La sensation... cette étrange sensation...</i>
d. modification ou reformulation de l'expansion du nom entre la source et l'anaphorique.	<i>Un château ancien... le château peuplé de fantômes...</i> <i>La sensation qu'on marchait derrière moi... cette sensation que quelqu'un me suivait.</i> ³³⁸

Dans l'**anaphore infidèle**, le syntagme nominal (désormais : SN) de la forme de reprise est différent de celui de l'antécédent : il s'agit le plus souvent d'un synonyme (*le batelet... le petit bateau*), quasi synonyme (*mon veston... ce costume-là*) ou hyperonyme (*le supermarché... l'édifice*). L'un des avantages de ce type d'anaphore, c'est qu'il permet non seulement d'assurer la cohésion (permanence d'un thème), mais encore d'ajouter de nouvelles informations (progression), par exemple les sentiments du scripteur (ici : la pitié) : *l'homme... ce pauvre malheureux*³³⁹.

Pour être en mesure d'utiliser l'anaphore infidèle, le scripteur doit donc non seulement disposer de bonnes connaissances lexicales, mais encore savoir choisir un SN adapté au cotexte.

Or, l'adéquation du SN au cotexte constitue aussi une difficulté inhérente au maniement d'un autre type d'anaphore : l'**anaphore résumptive**. Comme son nom l'indique, cette anaphore résume en un syntagme nominal un segment de discours de longueur variable :

³³⁶ Nom de famille d'un personnage de l'extrait de D. Buzzatti.

³³⁷ Comme le montrent les exemples, la perte ou le changement de modificateur sont accompagnés d'un changement de déterminant. On verra que souvent c'est justement un mauvais choix de déterminant qui occasionne une erreur dans l'utilisation de l'anaphore fidèle.

³³⁸ Ces exemples ainsi que ceux de c. montrent que le nom-tête voit aussi son déterminant changer comme en b.

³³⁹ Les anaphores fidèles de type c. et d. également (cf. tableau III.9), mais dans une moindre mesure, car seuls les modificateurs du nom peuvent véhiculer de nouvelles informations, et non le syntagme nominal, comme avec l'anaphore infidèle.

Tableau III.10 : types d'anaphores résomptives

Segment résumé	Exemples tirés du corpus
Un syntagme verbal	(1) <i>Une brigade de pompiers vient intervenir... l'intervention...</i> (Jakub, N3) ³⁴⁰
Une phrase	(2) <i>J'étais envahi par la froideur qui a instantanément commencé à me paralyser. En dépit du mal...</i> (Valentine, N3d)
Un paragraphe ou un texte entier.	(3) <i>Pourquoi ce cauchemar ne pouvait pas se terminer ?</i> Cette question termine en le résumant un paragraphe de douze lignes (Heimo, N3).

L'anaphore peut porter sur l'énoncé, comme dans les exemples ci-dessus, ou sur l'énonciation (Descombes Dénervaud et Jespersen 1992) :

(1) *Qu'est-ce qu'il fallait faire ? Tirer le frein d'urgence ou alerter la police par portable ? Les figures pâles, les gens se sont posés de telles questions.*
(Heimo, N2 ; je souligne l'anaphorique.)

L'anaphore résomptive peut exercer des fonctions textuelles et énonciatives importantes : elle permet, par exemple, de thématiser un énoncé pour le commenter :

(2) [...] j'ai décidé de chercher le chemin du retour. **La tâche** n'était pas vraiment facile [...]
(Edgardo, Ns)

D'autre part, quand elle résume un paragraphe (cf. ex. 3 du tableau), l'anaphore résomptive permet d'en souligner l'unité thématique. Utilisée en fin de texte, elle convient aussi très bien à la situation finale ; ainsi, l'un des récits (N3) de Cassio se termine par la phrase suivante dont le SN souligné en gras synthétise à la fois l'histoire racontée et les sentiments du narrateur :

(3) *Ma seule explication pour **cette journée bizarre** : mon veston était ensorcelé...*
(Je souligne.)

Enfin, à l'instar de l'anaphore infidèle, l'anaphore résomptive permet d'ajouter le point de vue du scripteur (exemples 3 du tableau et 3 ci-dessus).

Néanmoins, M. Descombes Dénervaud et J. Jespersen soulignent avec raison les difficultés que l'utilisation de cette anaphore peut occasionner : « Reprendre des énoncés en

³⁴⁰ Comme cela a été signalé plus haut, le « toilettage » des copies préalable à l'analyse n'a consisté qu'à corriger le genre des mots ainsi que l'orthographe grammaticale et lexicale. Hormis ces corrections, les extraits des copies sont cités dans leur version originale.

es nominalisant est une tâche particulièrement difficile car la reprise nominale doit conceptualiser à la fois les apports du cotexte et la visée argumentative » (op. cit., p. 81). De plus, le descripteur lexical doit non seulement bien résumer l'énoncé gauche, mais aussi s'adapter à l'énoncé droit.

2.3. Protocole d'analyse des temps verbaux

Analyser les temps verbaux de récits revient essentiellement à analyser les temps du passé (présent dit « de narration » et conditionnel³⁴¹ inclus). Afin de vérifier l'hypothèse 4, l'analyse s'est concentrée sur les erreurs : quantitativement d'abord, il s'agissait de comptabiliser les erreurs concernant les temps du passé pour voir si leur proportion (par rapport au nombre de verbes au passé³⁴² du texte analysé) avait tendance ou non à baisser entre la première et la dernière copie rédigée.

Au niveau qualitatif ensuite, les erreurs ont été classées par types afin de savoir quels sont les types les plus fréquents et si sur ce plan aussi, on observe ou non des changements³⁴³ pendant le cours sur les techniques narratives.

En analysant les extraits de récits à compléter et en définissant le protocole d'analyse de la cohérence³⁴⁴ des suites de textes, on a constaté qu'il est possible en français d'avoir recours à différents systèmes de temps verbaux pour relater des faits passés :

- passé simple / imparfait ;
- passé composé / imparfait ;
- présent de narration³⁴⁵.

Afin de repérer les erreurs et de les classer par types, il faut donc au préalable se demander d'une part s'il existe des critères de choix entre ces trois systèmes temporels et si

³⁴¹ Contrairement à ce que dit la grammaire traditionnelle, le conditionnel est donc considéré ici comme un temps et non comme un mode (cf. Weinrich 1973, Riegel *et alii* 2006). Dans le corpus de narration, il exprime le plus souvent l'avenir par rapport au passé : « le procès [...] n'est pas repéré par rapport au point d'énonciation, mais par rapport à un repère temporel antérieur » (Riegel *et alii*, *op. cit.* p. 316). On rencontre aussi le conditionnel au discours indirect et au discours indirect libre.

³⁴² On a dénombré tous les verbes conjugués à un temps du passé excepté ceux qui figuraient dans un passage au discours direct.

³⁴³ Par exemple, la disparition d'un type d'erreur.

³⁴⁴ Voir *supra* 2.1.

³⁴⁵ On pourrait ajouter une quatrième possibilité : le recours généralisé à l'imparfait dit « de rupture » ou « de narration » (normalement utilisé ponctuellement là où l'on s'attendrait à trouver un passé simple, par exemple pour clore un récit, à la manière d'un point d'orgue), mais il semble que cette généralisation soit caractéristique du français des journalistes, d'où son absence de notre corpus de récits plutôt littéraires (cf. Reichler-Béguelin *et alii* 1990 ; Maingueneau 1999).

oui, lesquels ; d'autre part, selon quels critères les temps verbaux se combinent au sein d'un même système. En d'autres termes, il faut préciser la valeur des différents temps verbaux indiqués ci-dessus, mais en limitant l'étude à la recherche de quelques critères permettant de rendre compte de l'emploi de ces temps dans un but didactique.

D'abord, l'observation des deux premiers systèmes temporels amène à s'interroger sur les relations existant entre le passé simple et le passé composé : sont-ils interchangeables ou non ? Peuvent-ils alterner dans un récit et si oui, à quelles conditions ? Considérons en premier lieu ce qui les distingue, puis ce qu'ils ont en commun.

2.3.1. Comparaison passé simple / passé composé

La première différence existant entre le PS et le PC concerne leur effet respectif sur le déroulement narratif. En effet, étant donné que le passé simple présente le procès « comme un fait, comme quelque chose de parfaitement délimité, et du même coup de nettement identifiable et isolable en tant que tel » en le détachant, de plus, du présent de l'énonciation, il se prête tout particulièrement à indiquer la succession chronologique (Touratier 1996, p. 102). En conséquence, la juxtaposition de verbes conjugués à ce temps « s'interprète comme une succession d'évènements qui s'appuient sans chevauchement les uns sur les autres » (Maingueneau 1990, p. 42). M. Riegel *et alii* (2006) ajoutent que ce phénomène est bien dû à l'emploi du PS puisqu'il se produit même sans l'aide d'indicateurs temporels. R. Barthes souligne également cette particularité du passé simple en reliant déroulement chronologique et causalité :

Par son passé simple, le verbe fait implicitement partie d'une chaîne causale, il participe à un ensemble d'actions solidaires et dirigées [...] ; soutenant une équivoque entre temporalité et causalité, il appelle un déroulement, c'est-à-dire une intelligence du récit (1953, p. 47 ; c'est moi qui souligne).

Qu'en est-il, sur ce point, pour le passé composé ? La réponse n'est pas des plus aisées du fait de la complexité de ce temps verbal qui peut avoir deux valeurs bien distinctes : accompli ou antériorité par rapport au présent. Ce que E. Benveniste appelle le « double statut » du passé composé peut entraîner une ambiguïté : par exemple, l'énoncé *j'ai lu ce livre* peut s'interpréter soit comme *je connais ce livre*, donc comme le résultat de l'accomplissement du procès, soit comme une action dans le passé : *j'ai lu ce livre l'année dernière*. Ceci amène plusieurs auteurs³⁴⁶ à dénommer différemment ces deux emplois du

³⁴⁶ Voir aussi Adam, Lugin et Revaz 1998.

passé composé : pour l'emploi 1, E. Benveniste parle de « parfait » et de « temps composé », tandis que pour l'emploi 2, il est question d'« aoriste du discours » et donc de « temps simple » (malgré la forme composée). Cependant, la dissociation, possible au niveau de la dénomination, l'est beaucoup moins en discours : en effet, même lorsqu'il est utilisé en tant que forme passée (emploi 2), le passé composé conserve sa valeur aspectuelle d'accompli (emploi 1), ce qui fait dire à M. Pagnol que, avec ce temps, « l'histoire est finie avant d'avoir commencé » (cité par Wilmet 1976, p. 61) :

[Le passé composé] pose les procès comme disjoints [...] et, en raison de son lien avec l'accompli, les présente comme statiques, au lieu de les tourner vers les événements qui suivent.
(Maingueneau 1990, p. 42.)

En conséquence, on peut conclure avec H. Weinrich que, contrairement au passé simple, le passé composé, « ne peut produire par lui-même aucune véritable continuité narrative³⁴⁷ » (1989, p. 134).

Cependant, si PS et PC s'opposent sur leur aptitude ou inaptitude à exprimer la succession chronologique, cette différence n'est pas fondamentale dans la mesure où elle n'empêche pas le passé composé de se substituer au passé simple, non seulement dans les récits oraux (cf. note de bas de page), mais aussi à l'écrit.

Ce qui oppose plus fondamentalement le passé simple au passé composé, c'est leur appartenance à deux plans énonciatifs différents : selon E. Benveniste (1966), alors que le passé simple (qu'il appelle « aoriste ») constitue le temps principal du plan de l'histoire, le passé composé, lui, figure parmi les temps du plan du discours. On sait que H. Weinrich abonde dans ce sens³⁴⁸ lorsqu'il assigne le PS au « monde raconté » et le PC au « monde commenté ». Qu'implique l'appartenance à ces deux « mondes » ou plans énonciatifs distincts pour les deux temps verbaux qui nous intéressent ici ?

Etant donné que le plan de l'histoire présente les faits « sans aucune intervention du locuteur dans le récit » et que « les événements semblent se raconter eux-mêmes », le passé simple qui en fait partie a pour caractéristique d'objectiver, de dépersonnaliser l'événement

³⁴⁷ On comprend alors pourquoi, dans les récits oraux où le PS, temps réservé à l'écrit, est par définition exclu, le recours au PC est étayé par certaines « particules narratives telles que (*et*) *puis*, *et puis alors* ou par d'autres marques de même signification » (Weinrich, *ibidem*). Le linguiste en vient même à parler d'un « temps narratif composite » qui serait constitué du passé composé et de ces particules narratives.

³⁴⁸ H. Weinrich dit d'ailleurs des thèses d'E. Benveniste qu'elles sont « en partie très proches » des siennes (1973, p. 60). Le linguiste allemand ne se démarque de son homologue français que lorsqu'il affirme, contrairement à ce dernier, qu'un même temps ne peut appartenir à la fois au monde du récit et à celui du commentaire.

raconté en le coupant de l'actualité du locuteur. Le plan du discours, au contraire, suppose un locuteur et un auditeur et « chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière ». C'est donc le plan de l'interaction où domine le présent, le plan de *l'ici et maintenant*. E. Benveniste en conclut que le PC qu'il situe sur ce plan, « établit un lien vivant entre l'événement passé et le présent où son évocation prend place. C'est le temps de celui qui relate les faits en témoin, en participant ; c'est donc aussi le temps que choisira quiconque veut faire retentir jusqu'à nous l'événement rapporté et le rattacher au présent » (1966, p. 239 et *passim*).

Même si cette dichotomie est sans doute un peu réductrice³⁴⁹, elle a le mérite de montrer que l'opposition entre passé simple et passé composé est avant tout énonciative : ainsi, selon F. Revaz (1996), le PC relève de la « diégétisation liée » car l'ancrage temporel se fait par rapport à la deixis (*hier, l'an passé*), tandis que le passé simple est le temps pivot de la « diégétisation autonome » dont l'ancrage temporel est totalement coupé de la deixis (*il était une fois, en ce temps-là*).

Comment expliquer alors que passé composé et passé simple alternent parfois dans le même texte, notamment dans les récits contemporains (cf. *supra* 2.1.) ?

Certains auteurs renoncent, semble-t-il, à l'expliquer autrement que par la légitime liberté de tout écrivain : « autant d'auteurs, autant d'usages », affirme P. Imbs (1960, p. 104) ; ou encore : cette alternance n'aurait pour seul objectif que de briser la monotonie ou de jouer sur les sonorités et les rythmes, selon M. Wandruszka (1966).

Cependant, d'autres linguistes pensent, au contraire, que l'irruption d'un passé simple dans un texte au passé composé ou vice-versa ne saurait se produire de manière anarchique. Puisque cette recherche ne se veut pas tant descriptive qu'interventionniste (comment enseigner l'emploi des temps ?), ces derniers travaux nous intéressent beaucoup plus. On peut les résumer comme suit :

³⁴⁹ Voir notamment Adam, Lugin et Revaz 1998 qui substituent quatre modes énonciatifs aux deux plans de Benveniste. De même, F. Revaz (1996) scinde en deux le plan du discours benvenistien en distinguant l'« interaction directe » (présent, impératif) et la « diégétisation liée » au passé-composé (dont il est question plus loin).

Tableau III.11 : effet(s) produit(s) par l'alternance du PS et du PC

Effets produits	Travaux et exemples
1. mêler les deux plans d'énonciation.	- D. Maingueneau (1990) montre comment Giono allie récit et parler rural (dans un extrait de <i>Regain</i>) et Céline, une narration littéraire et le parler populaire parisien (dans un extrait de <i>Voyage au bout de la nuit</i>) ; - F. Revaz (1996) constate que, dans un extrait du <i>Portrait de Dora</i> de H. Cixous, les incursions du PC correspondent bien à la valeur énonciative de ce temps ; - D. Leeman-Bouix (2002) observe le phénomène inverse dans un extrait du <i>Petit Prince</i> de Saint-Exupéry, où l'emploi du PS marque une distance.
2. signaler un changement de point de vue ou de contenu.	F. Revaz (1996) donne comme exemple le passage d'un point de vue collectif à un point de vue individuel dans <i>Par les champs et par les grèves</i> (récit du voyage en Bretagne fait par Flaubert et Du Camp).
3. opposer deux jugements de valeur distincts.	Maingueneau (1999) : dans une nouvelle sportive.
4. délimiter différentes séquences au sein d'un texte.	Maingueneau (1999) : dans un article de <i>L'Equipe</i> .
5. isoler un événement en lui conférant un poids particulier.	Adam (1994) : incursion d'un PS dans une brève au PC/I.

Comme on le voit, le passage du passé composé au passé simple ou vice versa contribue fortement à la structuration du récit.

En résumé, pour l'emploi du passé composé et du passé simple, on retiendra les critères suivants :

- Le PS rend le procès objectif en le rejetant dans l'histoire ;
- Le PC rattache l'événement au vécu du locuteur ;
- Le passage de l'un à l'autre doit être justifié soit par un changement de plan énonciatif, soit par l'un des changements listés ci-dessus : changement de point de vue, de contenu, de jugement de valeur ou passage à une nouvelle séquence.

Enfin, concernant les similitudes entre le passé simple et le passé composé, ces deux temps ont en commun de dénoter un événement délimité à droite et donc achevé. Sur ce point, en tant que temps perfectifs, ils s'opposent aspectuellement à l'imparfait, imperfectif, qui, lui, « n'envisage pas les limites du procès, auquel il n'assigne ni commencement, ni fin » et qui le perçoit de l'intérieur, dans la continuité de son déroulement (Riegel *et alii* 2006, p. 306).

De plus, PS et PC partagent la faculté d'indiquer la trame événementielle ou, selon la terminologie de H. Weinrich, le premier plan du récit. Ceci nous amène à revenir plus

longuement sur une opposition fondamentale, dont il a déjà été question dans la partie I (ch. 1, 2.4.) : celle existant entre le passé simple (ou passé composé) et l'imparfait.

2.3.2. L'opposition passé simple / imparfait : la « mise en relief »

L'explication la plus éclairante de cette opposition est sans conteste celle d'H. Weinrich qui, puisant dans la terminologie cinématographique, dit que « les temps ont parfois pour fonction de donner du relief à un texte en projetant au premier plan certains contenus et en repoussant d'autres dans l'ombre de l'arrière-plan. » Or, c'est avant tout le passé simple qui permet d'exprimer le premier plan et l'imparfait, l'arrière-plan. Le linguiste en arrive même à affirmer que « la mise en relief est la seule et unique fonction de l'opposition entre imparfait et passé simple dans le monde raconté (ou plan de l'histoire) » (1973, p. 107 et 117).

Etant donné les similitudes existant entre le passé simple et le passé composé et malgré leurs différences, ce que H. Weinrich dit ici du passé simple peut aussi être appliqué au passé composé.

Qu'est-ce que la théorie de la mise en relief implique plus concrètement ? Alors que les faits exprimés au passé simple (ou au passé composé) ont une incidence sur le cours des événements, constituent l'objet de la narration et font donc progresser le récit, les verbes conjugués à l'imparfait permettent, à l'opposé, de décrire le cadre, le décor, les personnages, d'indiquer des circonstances accessoires, parfois aussi des commentaires et de ce fait, aident souvent à comprendre le récit, mais en entraînant une interruption de la trame événementielle : avec l'imparfait, le temps narratif est comme momentanément suspendu. Par exemple, dans la première phrase de cet extrait de D. Buzzatti, l'imparfait (en italiques) permet de situer le récit temporellement et d'indiquer une circonstance (la pluie). Dans la deuxième phrase, ce temps sert à décrire le vêtement neuf, tandis que le passé simple (en gras) met au premier plan la satisfaction du narrateur vis à vis de son nouveau complet :

(4) *C'était* un mardi d'avril et il *pleuvait*. Quand j'eus passé mon complet – pantalon, gilet et veston – je **constatai** avec plaisir qu'il ne me *tirillait* pas et ne me *gênait* pas aux entournures (Cn8, extrait *du K* de D. Buzzatti ; c'est moi qui souligne).

Passé simple (ou passé composé) et imparfait exercent donc des fonctions parfaitement complémentaires dans le récit. Comme le souligne avec raison D. Maingueneau, la répartition des énoncés entre premier plan et arrière-plan obéit à des contraintes essentiellement textuelles et ne découle pas, comme parfois on le prétend dans certains manuels, du signifié des verbes utilisés : aucun verbe n'est irrémédiablement voué à l'un des

deux plans. Il en résulte que « l'auteur possède sur ce point une grande liberté », ce qui rend sans doute plus difficile le travail d'un correcteur extérieur qui a souvent du mal à savoir ce que le scripteur a voulu dire et comment il voulait l'exprimer, c'est-à-dire ce qu'il voulait placer au premier plan.

2.3.3. Présent et présent de narration³⁵⁰

On a déjà signalé que dans deux des extraits à compléter par les apprenants, le présent de narration est utilisé de façon généralisée. En principe, l'apparition de ce temps dans un récit au passé ne devrait être que ponctuelle, comme on l'a vu dans l'extrait de Stendhal qui constitue à cet égard un exemple très représentatif (cf. *supra* 2.1.). Cependant, certains auteurs contemporains en étendent l'utilisation afin d'éviter toute mise en relief, car le présent de narration permet alors d'exprimer aussi bien le premier plan que l'arrière plan :

(5) A deux maisons de la leur, ils pénètrent [premier plan] dans une odeur qui rappelle [arrière plan] celle des feux de broussailles, mais plus âcre, plus amère. [...] Nelson se glisse entre les gens et disparaît [premier plan]. Rabbit joue des épaules [arrière plan] dans son sillage (Cn7, extrait de *Rabbit rattrapé* de John Updike).

Selon D. Maingueneau, ce temps « exclut [...] tout repérage par rapport au moment de l'énonciation », sans pour autant équivaloir au passé simple (op. cit., p. 47). Pour essayer de rendre compte de la distinction, A. Culioli (1980) suggère que le présent de narration ne soit ni lié à la situation d'énonciation (comme pour le présent déictique), ni coupé de celle-ci (comme pour le passé simple), mais situé par rapport à un repère « fictif » construit à partir du moment d'énonciation.

Il n'est pas étonnant que E. Benveniste qualifie le présent de narration d' « artifice de style », lui pour qui le présent est essentiellement « le temps où l'on parle » (1966, p. 245 et 262), c'est-à-dire un temps étroitement repéré par rapport au moment de la parole puisque l'événement au présent coïncide avec l'instance de discours qui le décrit.

Néanmoins, cette conception du présent ne permet pas de rendre compte de tous ses emplois. C'est pourquoi, d'autres auteurs proposent une définition moins restrictive de ce temps : ainsi, d'après S. Mellet, le présent est « une forme non marquée, étrangère au temps » (1980, p. 7). En conséquence, il peut « situer le procès dans n'importe quelle époque » (Riegel et alii, op. cit. p. 298) : présente (on parlera de présent déictique), passée (présent de

³⁵⁰ Appelé aussi présent "aoristique" ou "historique".

narration) ou future. Lorsque le procès est passé ou futur, il est souvent situé temporellement par un marqueur temporel :

(3) Le mariage a lieu *dans trois jours*.

Enfin, le présent peut même situer dans toutes les époques à la fois : il devient alors omnitemporel ou panchronique ; par exemple, l'extrait 4 continue ainsi :

(6) [...] je constatai avec plaisir qu'il ne me tirillait pas et ne me gênait pas aux entournures comme le *font* les vêtements neufs (Cn8, D. Buzzatti, *Le K* ; je souligne).

En bref, la grille d'analyse des récits de nos apprenants se résume comme suit :

Tableau III.12: grille d'analyse des copies de narration

1. Analyse de la cohérence	vérifier l'adéquation du récit de l'apprenant aux paramètres du texte à compléter.
2. Analyse de la cohésion nominale	connecteurs et reprises anaphoriques.
3. Analyse de la cohésion verbale	choix des temps du passé.

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RÉCITS DES APPRENANTS

1. Analyse de la cohérence

1.1. Paramètres assez bien respectés

Le paramètre que les scripteurs respectent le moins est le choix des temps verbaux (cf. *infra* 1.3.). On remarque, en effet, que pour les autres paramètres, le pourcentage de textes non adéquats est dans l'ensemble peu élevé (cf. *infra* tableau III.13).

Tableau III.13 : paramètres de l'extrait narratif à compléter non respectés

Paramètres	Nb et % de scripteurs	Nb et % de textes
1. personnages et leurs caractéristiques	1 soit 10% ³⁵¹	1 soit 2% ³⁵²
2. choix du narrateur	2 soit 20%	2 soit 4%
3. temps et lieu	3 soit 30%	3 soit 6%
4. autres circonstances	2 soit 20%	3 soit 6%
5. registre de langue	3 soit 30%	4 soit 8%
6. temps verbaux	9 soit 90%	19 soit 42%

Comment expliquer ce non-respect de certains paramètres ? Concernant le registre de langue, il semble que certains scripteurs ne se rendent pas compte que les extraits à compléter sont rédigés dans une langue soutenue³⁵³ puisqu'ils n'hésitent pas à utiliser du lexique familier dans leur suite de texte : par exemple, le récit d'Ana censé continuer l'extrait de Stendhal comprend des expressions telles que « copine » et « boire un coup »... Et elle n'est pas la seule : Jakub et Christine font de même. Cela s'explique sans doute par le fait que ces personnes installées en France se sont plus familiarisées avec la langue orale qui emprunte souvent à la langue familière, qu'avec la langue littéraire. De plus, le juste maniement des différents niveaux de langue demande une très bonne maîtrise du français : d'ailleurs, cette aptitude qui fait partie de la compétence sociolinguistique de l'apprenant n'est exigée qu'à partir des niveaux C1 et C2 du Cadre européen commun de référence³⁵⁴.

Pour respecter les paramètres 1 à 4 du tableau, l'apprenant-scripteur doit souvent lire avec beaucoup d'attention le texte à compléter, car certaines indications n'y figurent qu'une seule fois : par exemple, William parle des « feuilles d'automne » dans sa suite de texte sans avoir remarqué que l'extrait de Maupassant qu'il continue est daté du 2 juin³⁵⁵... De même, Valentina qualifie de « bel après-midi » une journée où, selon le narrateur de l'extrait de D. Buzzatti, « il pleuvait ».

Dans d'autres cas pourtant, le choix de l'auteur de l'extrait semble clair puisqu'il est répété à plusieurs reprises au long du texte. Ainsi, dans l'extrait de D. Buzzatti, même si on ne

³⁵¹ Car il y a 10 scripteurs.

³⁵² Sur 49 textes suivant une consigne comportant une ou des contrainte(s). Trois récits répondent en effet à la consigne minimale : « Racontez un événement inattendu. »

³⁵³ On a vu, en effet, que tous les extraits à compléter (sauf un) ont un registre de langue soutenu ou courant (cf. *supra*, ch. 2, 2.).

³⁵⁴ Dans la grille pour l'auto-évaluation, la description du niveau C1 en production écrite stipule : « Je peux adopter un style adapté au destinataire » et celle du niveau C2 : « Je peux écrire un texte [...] stylistiquement adapté aux circonstances » (Conseil de l'Europe 2001).

³⁵⁵ Il est vrai que ce scripteur vient de Nouvelle-Zélande...

sait pas que Corticella est un nom de famille (celui du tailleur), il suffit d'observer les pronoms à la troisième personne pour en déduire qu'il s'agit d'un homme :

(7) [...] L'unique explication, une distraction de Corticella. Peut-être un client était venu lui verser un acompte, à ce moment-là // n'avait pas son portefeuille et, pour ne pas laisser traîner le billet, // l'avait glissé dans mon veston pendu au cintre. Ce sont des choses qui peuvent arriver... (Cn8, extrait du *K* ; c'est moi qui souligne les pronoms sujets.)

Or, étrangement, Valentina continue le récit ainsi :

(4) Alors j'ai décidé d'y retourner après travail. Je suis sorti une heure plus tôt pour arriver chez Corticella avant qu'elle fermait. Pendant mon trajet, je réfléchissais comment la demander pour être sûr que le billet était bien à elle. Elle était occupée avec un client. [...] (N2³⁵⁶ ; j'ai souligné les pronoms).

Ces exemples mettent en lumière une des principales difficultés de l'exercice que constitue la suite de texte : le scripteur doit s'approprier des données qu'il n'a pas lui-même choisies, qu'il peut donc plus facilement oublier (cf. les exemples de non adéquation cités plus haut) et qu'il ne connaît peut-être pas : ainsi, si l'on croit que Corticella est un prénom, on peut tout à fait penser - en raison du *a* final - qu'il s'agit d'un prénom féminin.

Dans la première continuation de récit rédigée par Ana, on pourrait attribuer son erreur sur l'identification du narrateur à une mauvaise observation du texte à compléter et notamment au fait qu'elle n'aurait pas remarqué l'absence d'accord des participes passés et des adjectifs qui est propre au masculin (singulier) :

(8) [...] Je me suis donc dépêché, inquiet d'être seul dans ce bois qui me semblait de plus en plus hostile et menaçant. [...] Je me suis retourné brusquement [...] (Cn2, extrait de Maupassant).

Cela expliquerait qu'elle poursuive le récit en passant au féminin :

(5) [...] En ce moment-là, je me suis mise à pleurer parce que l'angoisse de me trouver toute seule, sans savoir où, m'avait fait me rendre compte que j'étais morte. [...] (Ns ; je souligne les marques du féminin.)

Cependant, il faut peut-être imputer ce manque d'adéquation au texte de départ à une autre cause : Ana étant elle-même une femme, il est naturel qu'elle fasse suivre le *je* des

³⁵⁶ Pour ne pas surcharger cette partie, on a pris le parti de ne citer, le plus souvent, que des extraits des textes des apprenants ; cependant, si le lecteur désire consulter l'intégralité du texte, il pourra se reporter à l'annexe 4.

marques du féminin. Autrement dit, la continuation de texte oblige ici le scripteur à opérer une distinction nette entre sa propre identité et celle du narrateur de son récit. Or, si les auteurs littéraires sont habitués à cet artifice qui est caractéristique de la création romanesque, nos apprenants le sont sans doute beaucoup moins, surtout s'ils viennent de cultures éducatives où on les a encouragés, tout au contraire, à révéler leurs expériences, voire leur propre sensibilité, à travers leur texte.

1.2. Résistances à la consigne

Même si nos scripteurs respectent le plus souvent la plupart des paramètres du texte à compléter, il arrive aussi qu'ils ne se plient pas au genre de texte exigé par la consigne. Dans notre corpus, on a relevé trois cas de résistance à la consigne. Ainsi, le quatrième texte rédigé par Ana n'est ni une suite de texte, ni même un récit : au lieu de continuer le récit, elle fait part des sentiments qu'elle a ressentis en l'écoutant³⁵⁷ :

(6) *Devant une histoire comme celle qu'on vient d'écouter je me sens pleine d'intrigue et d'émotion. Parce que j'adore toutes les histoires où il faut résoudre un mystère. Surtout j'aime beaucoup quand il se passe quelque chose, peut-être de magique ou d'inexplicable. Aussi je me sens motivée pour découvrir la suite, au moins pour conjecturer des explications. Mais aussi j'ai un sentiment de joie à l'idée de quelque chose magique ou métaphysique puisse arriver à quelqu'un. (N4, 1^{er} paragraphe.)*

Gosia, elle, rédige bien un récit mais il s'agit moins d'une suite de texte que d'une imitation avec métamorphose des circonstances spatio-temporelles ; alors que le texte de Maupassant (ex 9 ci-dessous) se déroule dans une forêt, l'après-midi et dans une atmosphère angoissante, celui de notre apprenante (ex 7) se passe dans sa chambre, le matin et dans une ambiance au contraire très rassurante (la maison paternelle) :

(9) 2 juin :

Mon état s'est encore aggravé. Mais quel est donc ce mal étrange dont je souffre ? Les médicaments n'y font rien ; je ne dors presque plus. Hier après-midi, malgré la fatigue, j'ai décidé d'aller faire un tour en forêt de Roumare, en pensant que l'air frais, léger et doux me ferait du bien. Je marchais lentement le long d'une grande allée étroite entre deux rangées d'arbres démesurément hauts, lorsqu'un frisson m'a soudain saisi, non pas un frisson de froid mais un étrange frisson d'angoisse.

Je me suis donc dépêché, inquiet d'être seul dans ce bois, au milieu d'une forêt qui me semblait de plus en plus hostile et menaçante. Tout à coup, des bruits de pas ont résonné à

³⁵⁷ Il s'agit en effet d'une histoire racontée à l'oral par l'enseignante (cf. Cn10, annexe 2).

mes oreilles, j'avais la sensation qu'on marchait derrière moi, tout près, tout près, à me toucher presque. Je me suis retourné brusquement, mais il n'y avait derrière moi que la longue allée, haute et dense qui me regardait d'un air narquois. Et, pourtant... *je sentais véritablement le souffle chaud d'une haleine dans mon cou.* Une présence... Pris d'une panique atroce, je me suis mis à courir comme un fou, je ne savais plus où j'étais, j'avais perdu toute notion du temps et de l'espace, ma tête tournait, les arbres tournaient tout autour de moi... (Cn2, extrait du *Horla* de G. de Maupassant ; c'est moi qui souligne).

(7) Très tôt le matin je me suis réveillé avec une impression que j'étais dans la maison de mes parents. Avec les yeux toujours fermés je sentais l'odeur du goulash - un plat préféré de ma maman et je l'attendais chanter une vieille chanson de mon enfance. Il faisait chaud, le vent entrant par la fenêtre ouverte touchait délicatement mon visage. Je ne voulais rien perdre de cette tranquillité inattendue. Le souffle du vent apportait une promesse d'été : l'odeur douce de violettes du jardin de mes parents avec la brutalité de la poussière du chemin juste derrière la maison.

Dans le silence de ma chambre j'ai attendu quelqu'un courir. Au début ses pas étaient très lointains, presque inexistantes. Mais avec chaque seconde ils deviennent de plus en plus forts. Finalement, ils me touchaient presque. J'ai paniqué, j'ai ouvert mes yeux. *Je sentais le souffle chaud d'une haleine dans mon cou...* (Gosia Ns ; je souligne).

En effet, si l'apprenante avait voulu signifier que le début de texte n'était qu'un cauchemar, elle aurait dû élucider le nœud de cette histoire angoissante au lieu de simplement recopier la phrase qui en parle (cf. passages soulignés en 9. et 7.).

Le cas du quatrième texte de Heimo se rapproche plus de la suite de texte, mais en faisant deux entorses conséquentes aux règles de ce genre d'écrit : d'une part, avant de continuer le récit de D. Buzzatti, il en fait un bref résumé (cf. consigne Cn8 en annexe) :

(8) Un employé acheta un costume neuf. Quand il le porta la première fois il découvrit un billet de dix mille liras dans la poche droite. Pour lui la seule explication c'était que le tailleur l'y avait perdu. Alors il sortit pour ramener l'argent à son vrai propriétaire. L'employé qui s'appelait Jacques marcha au long de la rue principale de son petit village. [...] (Heimo, début de N4 : 1^{er} paragraphe et début du second).

D'autre part, bien que le récit à compléter soit rédigé à la première personne, Heimo choisit de raconter, lui, à la troisième personne. On peut même se demander si son résumé préalable qui lui permet de se distancier du *je* narrateur, n'a pas précisément pour fonction de rendre possible ce changement de point de vue. Ce qui est troublant aussi, c'est que Heimo ne met en œuvre cette stratégie que pour répondre à cette consigne-là : en effet, dans ses textes Ns et N6d qui doivent continuer des récits rédigés également à la première personne, il garde le *je* du narrateur. Comment expliquer alors, que dans son quatrième texte, il répugne subitement à conserver ce *je* ? On remarque que N4, contrairement à Ns et N6d, a pour système temporel dominant le passé simple en alternance avec l'imparfait. De plus, le

scripteur aurait dû utiliser ces mêmes temps en N6d, mais il ne l'a pas fait³⁵⁸. Il semblerait donc que s'il existe bien une stratégie d'évitement du scripteur dans son quatrième texte, cette stratégie a moins pour but d'éviter le *je* que de le dispenser d'employer le passé simple à la première personne³⁵⁹. Cette résistance à conjuguer un verbe à la première personne au passé simple se comprend aisément étant donné que les occurrences ne sont pas légion en français contemporain, même dans les écrits littéraires. Il sera intéressant de voir si d'autres apprenants-scripteurs adoptent comme Heimo des stratégies d'évitement de cette sorte.

1.3. Le scripteur rectifie-t-il ensuite ?

Sauf à nouveau pour les temps verbaux, on constate que lorsqu'un apprenant ne respecte pas un ou des paramètre(s) du texte à compléter, il rectifie le plus souvent dans les continuations de récits qu'il rédige par la suite :

Tableau III.14 : répartition des scripteurs qui rectifient dans les textes suivants

Paramètres	Scripteurs qui rectifient après	Scripteurs qui ne rectifient pas
1. personnages et leurs caractéristiques	Valentina	-
2. choix du narrateur	Ana et Heimo	-
3. temps et lieu	Gosia, Silvia et William	-
4. autres circonstances	Valentina	Ana
5. registre de langue	Jakub	Ana et Christine
6. temps verbaux	Christine	Ana, Gosia, Heimo, Edgardo, Jakub, Cassio, William, Valentina.
TOTAL	8	9

On voit que notre hypothèse 1 se vérifie en ce qui concerne les quatre premiers paramètres : les apprenants qui, dans un premier temps, ne se plient pas à toutes les exigences de la suite de texte, ont tendance à le faire par la suite.

Le cas d'Ana apparaît donc ici comme une exception : non seulement, on recense dans ses copies neuf cas³⁶⁰ de non adéquation des paramètres utilisés, mais en plus ces cas persistent jusqu'à la fin du cours. Par exemple, son dernier récit (N6d) ne respecte ni certaines

³⁵⁸ Bien que le texte à compléter soit l'extrait de Stendhal rédigé au passé simple et à l'imparfait (cf. Cn6), Heimo emploie le passé composé et l'imparfait dans sa suite de texte N6d. On revient plus loin sur cette difficulté des scripteurs à respecter les temps verbaux du texte d'origine (cf. 1.4.).

³⁵⁹ D'ailleurs, Heimo dit explicitement dans son questionnaire qu'il a des difficultés à utiliser le passé simple (c'est même la seule difficulté qu'il évoque pour rédiger un récit).

³⁶⁰ Paramètre 2 : 1 cas de non respect ; paramètre 4 : 3 cas de non adéquation ; paramètre 5 : 2 cas de non respect ; paramètre 6 : 3 occurrences de non adéquation.

circonstances, ni le registre de langue, ni enfin le système temporel dominant du texte d'origine (l'extrait de Stendhal). Enfin, on vient de voir que l'un de ses textes n'est même pas un récit. Cette apprenante, contrairement aux autres, montre de la réticence à se conformer à des données préétablies et donc aux règles du genre qu'est la suite de texte.

Pour revenir aux autres scripteurs, on remarque que si cinq d'entre eux – Gosia, Heimo, Jakub, William et Valentina – rectifient en ce qui concerne l'un des cinq premiers paramètres, ils ne le font pas en revanche pour l'emploi des temps verbaux. Comment l'expliquer ?

1.4. Le choix du système temporel dominant

Selon le tableau III.14 (cf. *supra*), seule une apprenante sur les dix concernés (Silvia), continue à utiliser dans toutes ses copies le système des temps choisi par l'auteur du texte à compléter. Les autres changent de système temporel au moins dans une de leurs suites de texte et parfois même plus souvent, comme on le voit dans le tableau III.15 :

Tableau III.15 : non respect du système des temps verbaux

Nom du scripteur	Nb total de textes	Nb de textes où PC/I au lieu de PS/I	Nb de textes où PC/I au lieu de PRE de narration	Autre ³⁶¹
Gosia	5 sur 7 ³⁶²	4 textes	1 texte	-
Christine	2 sur 7	1	1	-
Ana	3 sur 6	-	-	3
Heimo	1 sur 6	1	-	-
Edgardo	3 sur 6	2	1	-
Jakub	1 sur 5	1	-	-
Cassio	1 sur 4	1	-	-
William	1 sur 3	1	-	-
Valentina	2 sur 3	2	-	-
TOTAL	19	13 soit 68%	3	3

Proportionnellement au nombre de textes rédigés par chacun, on voit que la plupart du temps, Gosia et Valentina changent le système temporel dominant pour rédiger leur suite de texte ; Ana et Edgardo le font également souvent (une fois sur deux). Or, on observe une constante dans ce changement : dans 68% des cas, il consiste à utiliser le système PC/I au lieu

³⁶¹ On reviendra plus loin sur le cas particulier d'Ana qui a tendance à utiliser indifféremment tous les temps du passé dans ses récits : en Ns, PS, PC / I au lieu de PC/I ; en N3, PS, PC / I au lieu du présent de narration et en N6d, PS, PC, présent de narration / I au lieu de PS/I.

³⁶² Le corpus comprend 7 récits rédigés par Gosia ; on a vu que le nombre total de textes retenu peut varier d'un scripteur à l'autre.

de la combinaison PS/I. De plus, dans trois cas, le scripteur préfère le système PC/I au présent de narration. Faut-il en conclure que les scripteurs sont plus à l'aise avec la combinaison PC/I ?

Pour le vérifier, on a observé quel système temporel ils choisissent lorsque ce choix ne leur est pas imposé, c'est-à-dire dans leurs récits qui ne sont pas des suites de texte :

Tableau III.16 : système temporel choisi quand ce choix est libre

Système verbal choisi	Nb de textes	Nb de scripteurs
PC/I	4	4
Présent de narration	3	3
PS, PC/I	2	2 ³⁶³
Le système choisi varie selon la séquence	1	1
PS/I	1	1
TOTAL	11 ³⁶⁴	11 ³⁶⁵

Si le système PC/I est bien privilégié, il n'est pas le seul librement choisi : trois scripteurs (Silvia, Jakub et Cassio) rédigent un de leurs récits au présent de narration et un autre opte même pour la combinaison PS/I (William), comme le montre cet extrait :

(9) *Le train était en retard et la foule avait atteint une cinquantaine de personnes. Les wagons se vidaient de passagers - sauf un, vers lequel la foule se précipitait au moment où deux gardes descendirent, suivis par le prisonnier, menottes aux poignets. Un enfant tout pâle, rachitique, qui voyait sa ressemblance à un héros d'une série à la télévision, s'écria : « Mais il est innocent, papa ! C'est un vaurien, ma petite ! Un voyou ! répondit son père, brusquement. » [...]*
 (William, début de N2 ; c'est moi qui souligne les verbes au PS).

Alors, il convient de se demander dans quelles conditions les scripteurs sont réticents à adopter le système PS/I. En observant les 13 textes où c'est le cas (cf. tableau III.15, 3^{ème} colonne), on constate que tous sauf un sont rédigés à la première personne. En d'autres termes, ces scripteurs ont recours ici à une stratégie d'évitement semblable à celle observée chez Heimo (cf. *supra* 1.2.). Cette stratégie est donc généralisée chez nos scripteurs : pour ne pas avoir à mettre au passé simple un verbe précédé du *je*, neuf apprenants sur dix remplacent ce temps verbal par le passé composé.

³⁶³ Il s'agit d'Ana dont on a déjà parlé, mais aussi de Christine qui utilise le système PC/I dans un récit mais en mettant au passé simple les verbes de dire dans les incises introduisant des passages au discours direct.

³⁶⁴ Le corpus ne compte que 11 récits pour lesquels le choix du système temporel est libre.

³⁶⁵ Sur les 10 scripteurs, deux (Silvia et Christine) ne choisissent pas toujours le même système temporel et une (Valentina) ne rédige que des suites de texte.

Pour conclure sur l'analyse de la cohérence, on a vu que l'hypothèse 1 se vérifie en grande partie chez neuf scripteurs sur dix : soit par inattention, soit par manque d'habitude à rédiger ce genre de texte, ceux-ci ne respectent pas toujours tous les paramètres du texte à compléter. Mais, l'analyse longitudinale de leurs copies montre qu'ils font ensuite en sorte de rendre leurs suites de texte de plus en plus conformes au texte de départ. D'une copie à l'autre, on observe donc comment ces scripteurs se plient de mieux en mieux aux règles de la continuation de récit.

Néanmoins, le respect de deux paramètres continue à poser des problèmes à nos scripteurs : le registre de langue (encore inadéquat dans la dernière copie de deux scripteurs) et surtout le choix du système temporel dominant qui reste non-conforme à celui du texte à compléter dans le dernier récit de huit apprenants sur dix. Or, ce dernier phénomène qui concerne la plupart de nos scripteurs constitue sans doute une stratégie d'évitement pour ne pas avoir à conjuguer le passé simple à la première personne. Il faudra revenir, dans le dernier chapitre, sur ce problème et notamment sur le choix des extraits à compléter...

Enfin, on a observé, chez une apprenante (Ana), une réticence certaine à respecter les règles de la suite de texte. Elle semble d'ailleurs être consciente de cette difficulté puisque dans son questionnaire, elle écrit :

(67) J'ai aussi des problèmes pour structurer un récit cohérent, je suis obligée d'y réfléchir longtemps (Ana, q. 25).

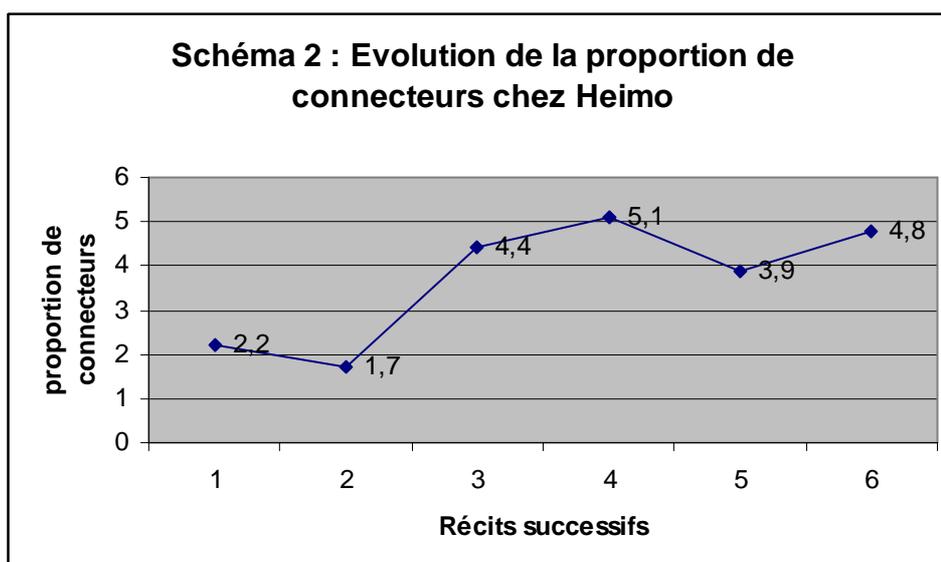
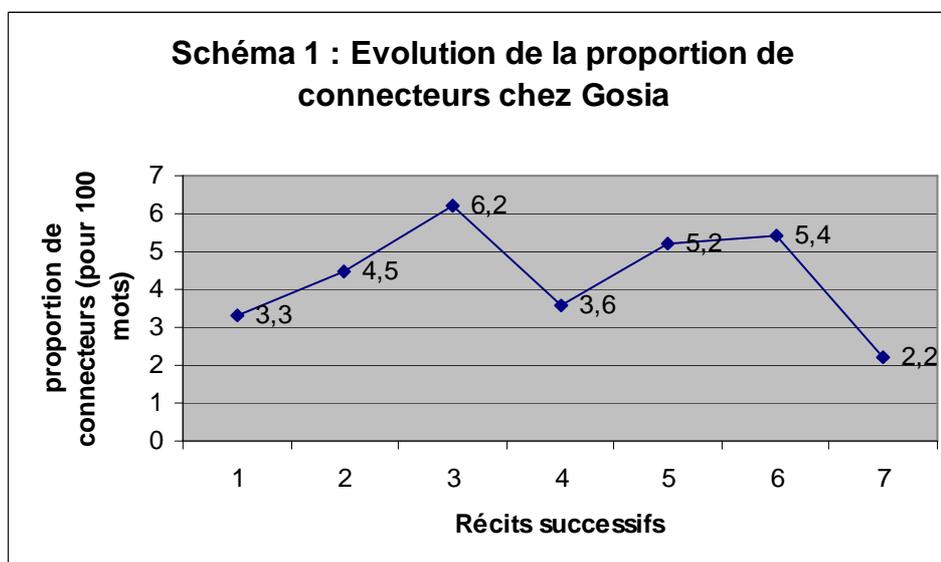
2. Analyse de la cohésion nominale I (connecteurs)

2.1. Analyse quantitative

Le nombre de connecteurs pour 100 mots varie, bien évidemment, selon les scripteurs : de 3,9 (proportion la plus basse) chez Silvia ou Heimo, il passe à 6,8 en moyenne dans les récits de Jakub où il culmine.

Mais ce qui nous intéresse ici avant tout, c'est l'analyse longitudinale des copies de chaque apprenant ; autrement dit, il s'agit de savoir si, conformément à l'hypothèse 2, on observe une augmentation du nombre de connecteurs, du premier au dernier récit rédigé par chacun.

Dans la majorité des cas, la proportion de connecteurs fluctue – et parfois même beaucoup - au cours de la période d’enseignement-apprentissage, par exemple dans les récits de Gosia et de Heimo :



L’apprenant semble hésiter, changer de stratégie, intensifiant ou diminuant tour à tour le recours aux connecteurs. On pourrait aussi en conclure que les baisses correspondent à des textes où le scripteur a relâché son attention sur ce point précis.

Toutefois, malgré les fluctuations, ces courbes laissent apparaître une tendance générale sur le semestre : à la baisse, chez Gosia ; à la hausse, chez Heimo.

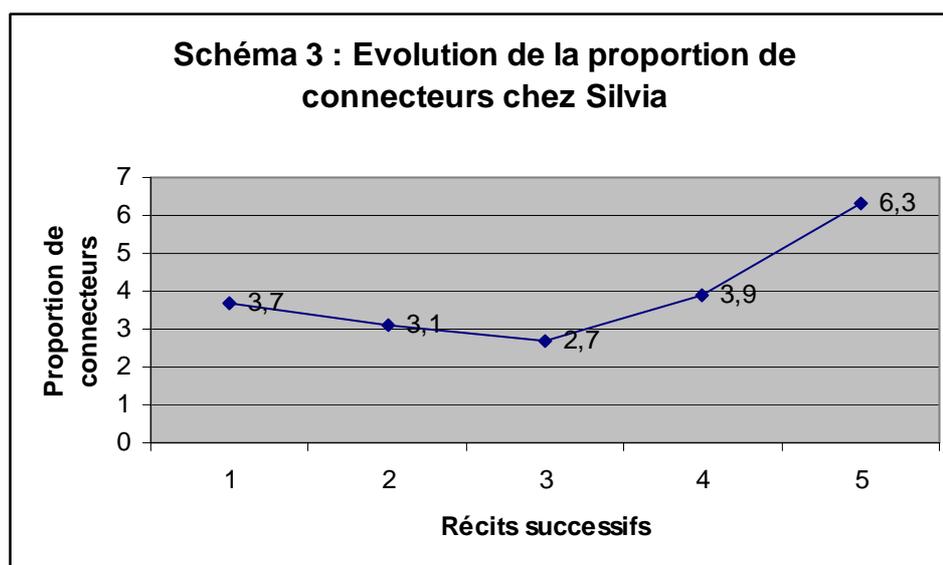
Il est donc également intéressant de ne comparer que la proportion de connecteurs utilisés dans la première et la dernière copie de chaque scripteur. On constate alors que nos

apprenants se répartissent en deux groupes opposés : ceux chez qui le nombre de connecteurs augmente, et ceux chez qui il baisse.

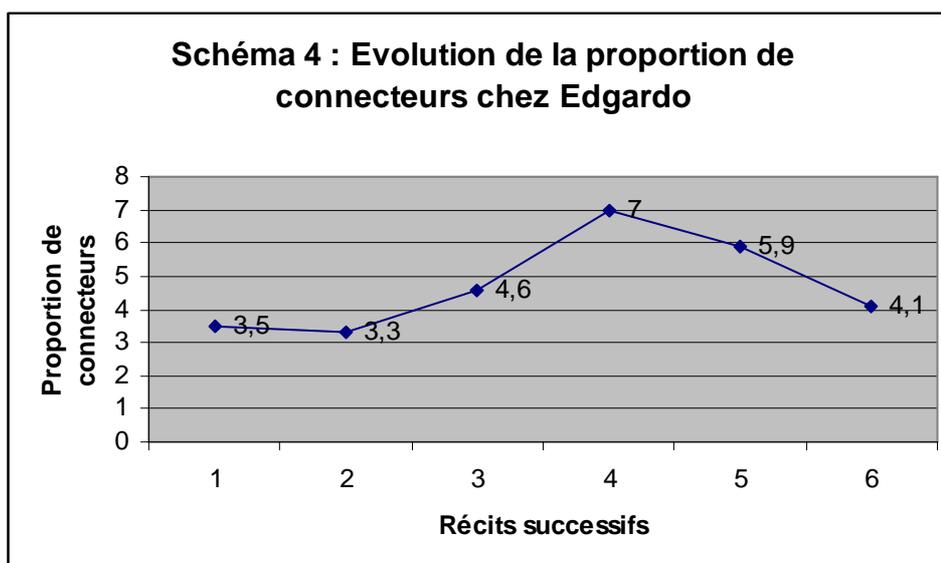
Tableau III.17 : proportion de connecteurs en Ns et Nd (nb de connecteurs pour 100 mots)

La proportion de connecteurs augmente			La proportion de connecteurs baisse		
	Ns	Nd		Ns	Nd
Silvia	3,7	6,3	Christine	8	3,7
Heimo	2,2	4,8	Cassio	6,3	4,8
Valentina	2,5	4,3	Jakub	8,5	7
Edgardo	3,5	4,1	Gosia	3,3	2,2
Ana	4,7	5,2	William	4,9	4,2

Au sein du premier groupe, on peut observer deux cas : celui de Silvia chez qui l'augmentation du nombre de connecteurs se produit tardivement, entre la troisième et la dernière copie rédigée ; auparavant, on observe au contraire une légère baisse du nombre de connecteurs entre Ns (1^{er} récit) et N3, comme le montre le schéma 3 :



En revanche, chez les quatre autres apprenants de ce groupe, le point culminant n'est pas atteint en fin de semestre, mais au milieu, et la proportion de connecteurs baisse ensuite un peu (tout en restant malgré tout plus importante que celle du premier récit), par exemple, dans les copies d'Edgardo :

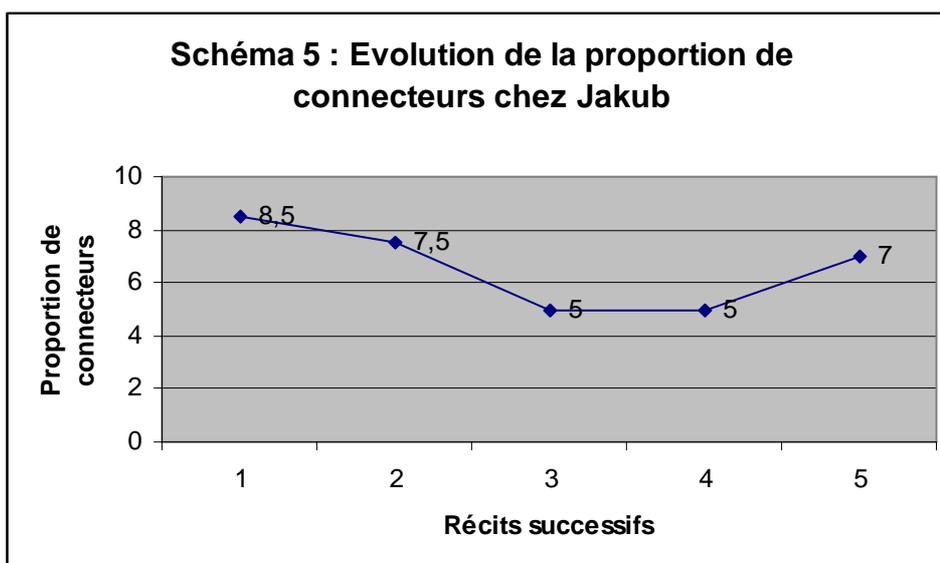


Comment expliquer ce phénomène ? En regardant à quelle(s) consigne(s) répondent les textes comprenant le plus grand nombre de connecteurs, on constate que dans trois cas sur quatre (chez Heimo, Ana et Valentina³⁶⁶), il s'agit de la même consigne Cn8, c'est-à-dire de la continuation de l'extrait de D. Buzzatti. De plus, chez le quatrième scripteur, Edgardo, le texte répondant à cette même consigne contient aussi beaucoup de connecteurs : 5,9 pour 100 mots, soit la proportion la plus importante après le point culminant. S'il ne s'agit pas d'une simple coïncidence³⁶⁷, on peut en conclure que le nombre de connecteurs utilisés est bien sûr tributaire en première instance de la volonté du scripteur, mais aussi sans doute de la consigne suivie : certaines consignes seraient plus propices que d'autres à l'emploi de connecteurs. Par exemple, dans l'extrait de D. Buzzatti, le personnage principal doit résoudre une énigme : trouvant par hasard un billet de banque dans une de ses poches, il se demande d'où il peut provenir et ce qu'il doit en faire ; or, l'expression de la délibération se prête bien à l'emploi de connecteurs argumentatifs, comme on peut le vérifier dans les textes de nos scripteurs : Valentina, Ana et Edgardo augmentent effectivement l'usage de ces connecteurs pour rédiger une continuation au récit de D. Buzzatti.

Concernant l'autre groupe de scripteurs, ceux chez qui le nombre de connecteurs est plus bas en Nd qu'en Ns, on observe que le point culminant se trouve le plus souvent dans la première copie ; ainsi, chez Jakub :

³⁶⁶ Silvia n'a pas rédigé de texte à partir de cette consigne.

³⁶⁷ Chez les scripteurs de l'autre groupe, les résultats sont plus mitigés : des deux qui répondent à la consigne Cn8, si Gosia utilise alors également le plus grand nombre de connecteurs, Cassio, lui au contraire, en emploie très peu (proportion la plus basse du semestre).



La proportion de connecteurs baisse assez régulièrement puis stagne, mais on observe ensuite une remontée (ne permettant par pour autant de rattraper le niveau initial) qui peut correspondre à un changement de stratégie en fin de semestre.

En bref, on constate que l'hypothèse 2 se vérifie dans la moitié des cas : cinq apprenants sur dix ont tendance à utiliser plus de connecteurs dans leur dernier récit que dans le premier ; il s'agit de : Silvia, Heimo, Valentina, Edgardo et Ana. Certes, les importantes fluctuations observées montrent que la stratégie de nos apprenants est susceptible de changer à plusieurs reprises au long du semestre, mais on a vu que ces fluctuations dépendent peut-être en partie de l'intitulé de la consigne et non pas uniquement de la volonté des scripteurs. De plus Silvia, elle, augmente régulièrement son recours aux connecteurs au long du semestre (à partir du troisième texte rédigé).

2.2. Quelles catégories de connecteurs sont utilisées ?

Comme on pouvait s'y attendre, la majorité (54%) des connecteurs relevés dans les copies du corpus de narration sont des organisateurs temporels ; mais la part des connecteurs argumentatifs est également conséquente : 36%. En revanche, les organisateurs textuels (8%) et surtout les organisateurs spatiaux (2%) se font plutôt rares.

Si on s'intéresse à chaque scripteur en particulier, ces résultats généraux sont confirmés : plus de 80% des connecteurs utilisés sont soit des organisateurs temporels, soit des connecteurs argumentatifs ; les premiers sont le plus souvent majoritaires (chez huit

scripteurs sur dix), comme dans ce récit de Valentina, suite de l'extrait de Stendhal (Cn6) où le narrateur vient d'assister au naufrage d'un batelier (les organisateurs temporels sont soulignés en gras) :

(10) Il [le batelier] demandait aide et j'avais la difficulté de l'entendre. [...]

A ce moment-là, je me suis aperçu que probablement, j'étais la seule personne qui était au courant de son malheur. Je n'avais pas beaucoup de temps ni pour réfléchir, ni pour hésiter, ni pour chercher de l'aide. La décision devait être prise immédiatement et je n'avais pas un grand choix : « ou je me jette dans l'eau, ou je laisse cette personne mourir » - je me disais.

Avant de me jeter dans l'eau, j'ai essayé de crier le plus fort possible aux autres gens sur les quais en leur demandant si quelqu'un pouvait chercher l'aide.

Dans un petit moment, je me suis trouvé dans le fleuve et j'étais envahi par la froideur qui a instantanément commencé à me paralyser. [...]

A cause de cet immense froid, je commençais à perdre la conscience comme je perdais de plus en plus souvent de vue le batelier. Les gens sur les quais se sont rassemblés et ils regardaient. « Quelqu'un nous aide » - je criais **avant de** me noyer complètement. Je tombais de plus en plus bas dans l'eau et je respirais l'eau, et j'étais l'eau, et j'étais froid, **et puis** je n'étais plus froid. **Enfin** j'ai perdu totalement la conscience.

« Monsieur ! Monsieur ! Vous m'entendez ? - une voix inquiétante m'a réveillé. [...]

A côté de moi il y avait une autre personne qui toussait de l'eau, c'était ce pauvre et malheureux batelier. **En ce moment-là** je me suis rappelé à tout. **Tout d'abord**, j'ai commencé à ressentir le froid dans mes vêtements tout mouillés, **et ensuite** j'ai senti mon rhumatisme réanimé.

Plus tard j'ai appris comment on était sauvé. Les gens sur les quais ont entendu mes cris **avant de** me jeter dans l'eau. Heureusement, un petit bateau passait **en ce moment**, et en apercevant les gens rassemblés sur les quais, il s'est précipité pour nous trouver et nous sauver.

Le batelier était sauvé. Et moi aussi. De toute façon, j'ai sauvé ma conscience.

(Valentina, N3d)

Mais, chez deux apprenants, ce sont les connecteurs argumentatifs qui dominent : ainsi, pour continuer l'extrait de D. Buzzatti dont il a été question plus haut (Cn8), Cassio n'en utilise pas moins de dix (soulignés) pour un seul organisateur temporel (en gras) :

(11) Je décidai donc d'aller voir Corticella pour lui demander si cet argent aurait pu être à lui. Le fait que le coût du métro était supérieur aux dix mille lires trouvées n'eut pas la moindre importance pour moi. Je toujours mis les principes devant les circonstances.

Le tailleur fut catégorique. Il était impossible pour lui qu'il soit à l'origine du mystère. Il remercia quand même mon honnêteté de venir de si loin pour lui rendre cet argent. Il profita pour me dire que le veston allait très bien avec moi. Il fut toujours un bon vendeur...

Comme je ne trouvais pas d'explication, je finis pour me dire que j'aurais pu glisser cet argent dans ma poche droite sans m'apercevoir. Cependant, je restais toujours avec une puce derrière l'oreille...

Toute cette histoire me donna de la soif. Comme finalement j'avais dix mille liras en plus (intentionnellement je ne comptais pas le coût du transport), je me permis d'aller boire une bière dans un café à côté de chez Corticella.

C'est à ce moment là que les choses redevinrent étranges. Moi, qui fus toujours ignoré des femmes, je recevais des regards insinuants de plusieurs de mes voisines. Même si cela était très agréable, ma timidité m'empêchait de profiter de l'occasion... Je dus changer de café autant [tant] j'étais gêné...

Toutefois, à mon complet étonnement, la situation se répétait. Je subis même l'abordage d'une femme, fort intéressante, avec qui je pris rendez-vous pour le week-end suivant...

Ma seule explication pour cette journée bizarre : mon veston était ensorcelé...

(Cassio, N3)

Concernant les connecteurs argumentatifs de notre corpus, il convient de préciser que l'on a relevé toutes les occurrences du marqueur *mais* permettant de relier deux propositions ou paquets de propositions. Comme le montre O. Ducrot (1980), on a constaté que si ce connecteur introduit souvent une proposition *q* dont la conclusion annule celle de la proposition antérieure *p* (ex. 12 ci-dessous), il peut aussi exprimer un autre genre d'opposition, par exemple celle du locuteur à une situation donnée (ex. 13 et 14) :

(12) Quand j'ai atteint le marin il était au bout de ses forces. *Mais* il a pu s'appuyer sur l'objet flottant. (Cassio, N4d)

(13) Je regardais autour de moi et c'est là que j'ai vu Pénélope. Je la touchais... elle était vivante ! J'ai poussé un cri de joie. Elle m'avait trop manqué et j'ai cru qu'elle était morte. *Mais* qu'est-ce qu'elle faisait dans cette forêt ? (Christine, Ns)

(14) [...] au moment où deux gardes descendirent, suivis par le prisonnier, menottes aux poignets.

Une enfant toute pâle, rachitique, qui voyait sa ressemblance [celle du prisonnier] à un héros d'une série à la télévision, s'écria : « *Mais* il est innocent, papa ! » (William, N2)

Quant aux organisateurs textuels utilisés par nos scripteurs, il s'agit la plupart du temps d'additifs (68%) : dans ce rôle, on rencontre souvent le *et*³⁶⁸ (ex. 15), parfois renforcé par un autre marqueur (ex. 16), mais on trouve aussi d'autres connecteurs (ex. 17) :

(15) « Marie, qu'est-ce que tu fais ? Je veux dormir. Il est seulement six heures du matin *et* on est en vacances. » (Heimo, N3).

³⁶⁸ Pour les critères de distinction entre le connecteur et le coordonnant, voir *supra* ch. 3, 2.2.

(16) Il était un peu âgé *et de plus* il avait l'air trop fatigué pour que je puisse le reconnaître (Jakub, N5d).

(17) Nous nous disons que nous, nous ne sommes pas habituées à ces histoires. *Par ailleurs*, on ne croit pas du tout en fantômes nous ! (Cassio, N2)

Les autres organisateurs textuels repérés dans le corpus sont soit énumératifs (21%), soit rectificatifs³⁶⁹ (11%). Parmi les énumératifs, on rencontre souvent des marqueurs corrélés (ex. 18 et 19), mais pas uniquement ; ainsi dans l'ex. 20, le marqueur *de toute façon* qui introduit la dernière phrase du récit, sert de conclusif :

(18) Je lui dis alors que nous nous retrouvons dans une énigme : *soit* nos lits ont bougé pendant la nuit, *soit* il y avait quelqu'un dans la chambre (Cassio, N2).

(19) *Plus* je m'efforçais de trouver la technique mystérieuse qui permet aux êtres humains et aux animaux de flotter, *plus* mon corps lourd et plein d'agitation s'éloignait de la surface (Silvia, N2).

(20) Le batelier était sauvé. Et moi aussi. *De toute façon* j'ai sauvé ma conscience (Valentina, N3d).

Les marqueurs servant à rectifier sont très minoritaires. On aurait pu aussi les classer parmi les connecteurs argumentatifs car ils permettent parfois de renforcer un marqueur de concession (ex. 22) :

(21) [...] soudainement, j'ai aperçu des lumières à l'horizon... *En fait*, la nuit qui tant me faisait peur, cette fois allait me sauver... (Cassio, Ns)

(22) Le jeune homme était tellement mince qu'il paraissait qu'il se noierait avec l'homme qui était tombé à l'eau. *Cependant*, il disposait *en réalité* d'une force étonnante, presque surhumaine (Edgardo, N6d).

Enfin, en ce qui concerne la dernière catégorie de connecteurs à relever – les organisateurs spatiaux -, force est de constater qu'ils sont pratiquement absents du corpus : la moitié des scripteurs n'en utilisent aucun et parmi les rares occurrences que l'on a repérées, certaines n'en sont peut-être même pas vraiment. En effet, plusieurs de ces marqueurs spatiaux contiennent aussi une reprise anaphorique et on est en droit de se demander si ce

³⁶⁹ Pour ces derniers, il faudrait plutôt parler d'organisateur métatextuels.

n'est pas cette reprise qui permet de relier les deux propositions (plutôt que le marqueur spatial qui ne serait alors pas un connecteur à proprement parler) :

(23) Marie a ouvert ses yeux. *Dans le lit à côté d'elle* son amie Bernadette la regardait, les yeux presque fermés (Heimo, N3).

(24) Il était debout devant moi. *A son côté* se trouvait la dame que j'avais observée nager (Silvia, N2).

En revanche, dans l'extrait suivant, les deux indicateurs spatiaux placés en tête de phrase contribuent clairement à la construction du texte, provoquant un effet de zoom (rapprochement progressif du lieu précis où se passe l'histoire) :

(25) *Dans un quartier contemporain américain*, John Updike racontait en 1973 la tragique histoire de ses voisins qui habitaient à deux maisons de la sienne. Le quartier était plutôt un endroit calme. *A côté du numéro 38*, une petite forêt servait de charmant endroit pour se balader l'après-midi ou le soir (Ana, N3).

En résumé, bien que les récits du corpus comprennent des séquences descriptives et parfois de nombreux groupes prépositionnels de lieu, il s'avère que le plus souvent ces indicateurs ne jouent pas de rôle déterminant dans l'organisation textuelle et ne constituent donc pas des connecteurs.

2.3. Analyse des erreurs dans l'emploi des connecteurs

Lorsque l'on calcule le pourcentage d'erreurs sur les connecteurs commises par chaque scripteur, on constate qu'il varie entre 3 et 22%, mais que pour la plupart d'entre eux (six sur dix), cette proportion est inférieure à 10%, donc relativement faible :

Tableau III.18: pourcentage d'erreurs sur les connecteurs (par apprenant)

Edgardo	Cassio	Silvia	Christine	Heimo	Ana	Valentina	William	Gosia	Jakub
3%	3,5%	4%	5%	6%	9%	11%	13%	13%	22%

D'autre part, comme les organisateurs temporels constituent la catégorie la plus employée par nos apprenants, la plupart des erreurs (83%) portent sur les connecteurs de cette

catégorie. Les autres erreurs concernent parfois les connecteurs argumentatifs (15%), rarement les organisateurs textuels (2%) et jamais les organisateurs spatiaux.

En quoi consistent exactement les erreurs rencontrées dans les copies ? Elles se laissent classer en quatre types qui se répartissent proportionnellement comme suit :

Tableau III.19 : types d'erreurs sur les connecteurs

1. Approximations lexicales	2. Mauvais choix	3. Confusion référence déictique / cotextuelle	4. Syntaxe	Total
57%	26%	13%	4%	100%

Parmi les quatre types d'erreurs recensées, les types 1 et 4 constituent des erreurs plutôt "locales" tandis que les autres ont une incidence sur la construction textuelle.

2.3.1. Les erreurs dites "locales"

Les approximations lexicales et les erreurs syntaxiques sont locales dans la mesure où elles se situent non pas au niveau de la construction textuelle (liens entre les propositions et paquets de propositions) mais soit au niveau d'une unité lexicale, pour les premières, soit au niveau d'une phrase, pour les deuxièmes.

Comme on le voit dans le tableau III.19, ces erreurs locales sont majoritaires parmi les erreurs relevées (61%). Ces deux types témoignent d'une mauvaise maîtrise du lexique ou de la syntaxe nécessaire à l'utilisation de certaines unités lexicales ; par exemple, Edgardo connaît l'organisateur textuel *une fois* suivi d'un participe passé, mais n'en respecte pas toutes les contraintes syntaxiques, lorsqu'il écrit :

(26) [...] Tout le monde a beaucoup apprécié ce montage [cette pièce de théâtre]. **Une fois fini**³⁷⁰, ils sont tous partis pour mon grand regret. Ils étaient tellement sympas ! (Edgardo, Ns)

Correction proposée : Une fois le spectacle fini, ...

Toutefois, les erreurs les plus nombreuses sont purement lexicales : le scripteur emploie une forme absente du lexique français mais qui ressemble beaucoup à une forme existante ; c'est ce qu'on peut appeler une *approximation lexicale* : par exemple, **dans cette époque-là* pour *à cette époque-là* (Gosia, N3) ou **jusqu'à ce moment que* pour *jusqu'au*

³⁷⁰ Conventions de transcription : les erreurs sur lesquelles on veut attirer l'attention sont indiquées en caractères gras pour éviter de les faire précéder d'un astérisque. Les corrections proposées figureront après la citation de l'extrait, dans une police de caractères différente de celle de l'extrait cité.

Parfois, on insèrera dans l'extrait même des corrections entre crochets afin de faciliter la lecture ; ces corrections pourront faire l'objet (ou ont déjà fait l'objet) d'une discussion dans une autre section.

moment où (Jakub, Ns). Parfois, on reconnaît l'amalgame de deux expressions distinctes : ainsi, William crée **par conséquence* à partir de *par conséquent* et *en conséquence* (N3d) et Ana et Valentina emploient toutes deux **en ce moment-là* qui mêle à *ce moment-là* et *en ce moment* (en Ns).

Il arrive que le même organisateur temporel pose des problèmes à plusieurs scripteurs : ainsi, à l'instar d'Ana et Valentina, Jakub déforme aussi l'organisateur *en ce moment*, mais à sa manière, en utilisant l'expression **dans ce moment* (en Ns). De même, Gosia et Ana proposent deux versions différentes de l'organisateur *en même temps* : **à même temps* et **au même temps*.

Si la plupart des approximations lexicales sont idiosyncrasiques, on en a quand même relevé une qui revient chez trois scripteurs : Gosia, Heimo et Jakub utilisent en effet la préposition *après* suivie d'une indication de temps (**après un moment*, **après quelques minutes*) là où le français préférerait postposer *après* (*un moment après*) ou le remplacer par *au bout de* : *au bout de quelques minutes*.

2.3.2. Les erreurs affectant la construction textuelle

Parce qu'elles affectent les enchaînements au niveau textuel, ces erreurs nuisent plus gravement que les premières à la compréhension. De plus, comme le scripteur emploie un connecteur qui existe en français, le lecteur ne se rend pas tout de suite compte qu'il y a un problème ; il doit alors relire l'énoncé et, pour que celui-ci fasse sens, remplacer le connecteur employé par un autre plus adapté ; ainsi, dans ce récit, l'apprenante a sans doute confondu *en effet* et *en fait* :

(27) - Oui, papa. J'ai froid, dit Nelson en adoptant le ton de sa maman.
Rabbit a pris sa main. Ses doigts étaient **en effet** bien chauds (Gosia, N2)
Correction : en fait

Dans l'extrait 28 ci-dessous, on croit d'abord à une approximation lexicale (**si bien au lieu de si bien que*), puis on comprend que l'apprenante a voulu exprimer la concession et non la conséquence :

(28) Roberto venait de changer d'emploi. **Si bien** il était déjà en la quarantaine, il possédait beaucoup de talents et sa grande expérience en informatique lui avait permis de se donner un tel luxe. (Ana, N5)
Correction : Bien qu'il ait...

Dans l'exemple 29, l'erreur provient sans doute d'une interférence avec l'espagnol, langue première du scripteur :

(29) Ils avaient pris l'habitude de dîner dehors **non pas** parce qu'ils n'aiment pas faire la cuisine **sinon** parce que tous les deux détestaient faire la plonge. (Edgardo, N3)
Correction : non pas... mais...

Ces trois extraits sont des exemples de ce que l'on a appelé un *mauvais choix* du connecteur (cf. *supra* tableau III.19). Parmi les erreurs affectant les enchaînements textuels, on a relevé aussi des cas où le scripteur utilise un organisateur temporel déictique au lieu d'un organisateur à référence cotextuelle :

(30) Je me demandais tout le temps si un bon nageur n'allait pas avoir le courage d'aller sauver ce pauvre malheureux. [...] Je me disais que peut-être les leçons de natation que j'ai pris **il y a vingt ans** serviront à quelque chose. (Cassio, N4d)
Correction : ... les leçons de natation que *j'avais prises vingt ans plus tôt me serviraient* à quelque chose.

Il n'est pas étonnant que l'erreur dans le choix du connecteur coïncide avec des erreurs dans le choix des temps verbaux : en utilisant brusquement le passé composé et le futur, le scripteur passe du plan de l'histoire à celui du discours (au sens d'E. Benveniste³⁷¹), d'où le recours à un déictique temporel. Cependant, le discours indirect exigerait de rester sur le plan de l'histoire.

Dans l'extrait 31, le recours au déictique temporel *il y a quelques moments* s'explique probablement par la proximité d'un passage au discours direct :

(31) « Vous avez eu de la chance ! » j'ai crié en lui indiquant une autre branche, gigantesque, détachée qui passait par l'endroit où **il y a quelques moments** il avait stationné dans l'eau. (William, N3d)
Correction proposée : quelques minutes plus tôt

Toutefois, l'incise qui comprend le verbe de dire faisant bien partie du récit au passé, on ne peut y faire référence à la situation d'énonciation. Cet exemple montre que l'insertion de passages au discours direct dans un récit au passé n'est pas des plus aisées.

En résumé, on a vu que la plupart des scripteurs font peu d'erreurs concernant l'emploi des connecteurs et que, quand ils en font (notamment Valentina, Gosia et Jakub), il

³⁷¹ Cf. *supra* ch. 3, 2.3.

s'agit surtout d'approximations lexicales, donc d'erreurs facilement repérables par le lecteur et n'entravant pas profondément le processus de compréhension.

Cependant, certaines erreurs qui ont été classées parmi les approximations lexicales révèlent également une confusion entre la référence déictique et la référence cotextuelle :

(32) Quand j'étais vraiment fatigué j'étais obligé de m'arrêter et de bien me reposer.
Dans ce moment je me suis demandé... (Jakub, Ns)
 Correction : A ce moment-là...

Non seulement l'expression utilisée est une approximation lexicale de *en ce moment*, mais, en plus, elle n'est pas adaptée au cotexte qui ne permet pas d'employer un déictique. Par conséquent, le nombre d'erreurs concernant la référence a sans doute été légèrement sous-évalué. De plus, il convient d'ajouter que la moitié de nos scripteurs (cinq³⁷² sur dix) font au moins une erreur de ce type dans leurs copies. Il faudra donc en tenir compte lors des propositions didactiques.

2.3.3. Evolution de la proportion d'erreurs

En raison de la faible proportion d'erreurs (cf. *supra*), il est le plus souvent difficile de réaliser une véritable analyse longitudinale : en effet, d'une copie à l'autre, le nombre d'erreurs varie très peu, en général entre 0 et 2, voire entre 0 et 1.

En revanche, on peut comparer uniquement la proportion d'erreurs³⁷³ relevées dans le premier et le dernier texte ; on constate alors qu'elle baisse seulement chez quatre apprenants :

Tableau III.20 : proportion d'erreurs en Ns et Nd

La proportion d'erreurs baisse ou stagne	La proportion d'erreurs augmente	
	Ns	Nd
1. Gosia	20%	0
2. Silvia	14%	0
3. Edgardo	9%	0
4. Jakub	26%	8%
5. Christine	0	0

Précisons que l'absence d'erreurs ne provient jamais d'une absence de connecteurs utilisés puisque tous les textes du corpus en contiennent. D'autre part, on laissera de côté le cas de Christine qui fait trop peu d'erreurs dans ses six textes (deux en N2 et une en N3) pour qu'on puisse en conclure quoi que ce soit.

³⁷² Jakub, Silvia, Valentina, William et Cassio.

³⁷³ Proportion d'erreurs par rapport au nombre de connecteurs utilisés dans chaque copie.

Comment interpréter ces résultats ? Si on les croise avec ceux du tableau III.17 comparant la proportion de connecteurs en Ns et en Nd, on se retrouve devant quatre profils d'apprenants différents : Tout d'abord, les scripteurs qui font moins d'erreurs en fin de semestre alors qu'ils ont recours à plus de connecteurs : il s'agit de Silvia et Edgardo qui progressent donc beaucoup dans ce domaine. Deuxièmement, ceux qui certes diminuent leur proportion d'erreurs mais qui utilisent également moins de connecteurs : c'est le cas de Gosia et Jakub dont les progrès sont donc mitigés.

Puis, les scripteurs chez qui l'augmentation du pourcentage d'erreurs s'explique sans doute en partie par une plus grande prise de risques : employant plus de connecteurs, Heimo, Valentina et Ana font également plus d'erreurs en fin de semestre qu'au début. Enfin, les apprenants qui progressent sans doute le moins sur ce point : Cassio et William qui, tout en utilisant moins de connecteurs, font pourtant plus d'erreurs en fin de période d'apprentissage.

2.3.4. Acquisition de certaines formes lexicales

Comme les approximations lexicales constituent l'erreur la plus fréquente dans le corpus, on peut se demander si les apprenants parviennent à acquérir certaines formes lexicales pendant le semestre d'expression écrite. L'observation des textes permet en effet de le constater mais seulement chez trois scripteurs :

Tableau III.21 : acquisition d'une forme lexicale

Gosia		Ana		Jakub	
N3	N6	Ns	N6d	Ns et N2	N4 et N5d
<i>*à même temps</i>	<i>en même temps</i>	<i>*en ce moment-là</i>	<i>à ce moment-là</i>	<i>*dans ce moment</i>	<i>à ce moment-là</i>

Le cas de Jakub est intéressant : la forme correcte apparaissant dans les deux derniers textes, il est clair qu'elle est bien acquise par l'apprenant.

Pour conclure sur l'analyse de la cohésion grâce aux connecteurs, on a vu que le relevé purement quantitatif des occurrences permet difficilement de savoir si les apprenants changent de stratégie au cours du semestre et cherchent effectivement à employer plus de connecteurs qu'ils ne le faisaient auparavant. Même si la proportion de connecteurs est plus importante en Nd qu'en Ns chez cinq scripteurs sur dix, cette tendance à la hausse est loin d'être stable d'une copie à l'autre (sauf chez Silvia à partir de sa troisième copie). De plus, il est probable que d'autres facteurs – notamment la consigne suivie - exercent une influence sur l'emploi des connecteurs.

En revanche, l'observation des textes montre que les organisateurs temporels jouent un rôle de premier plan dans les récits, ainsi que - dans une moindre mesure - les connecteurs argumentatifs, par exemple lorsqu'un des personnages ou le narrateur lui-même se livre à une délibération intérieure. Il s'ensuit que, malgré la présence de séquences descriptives, le scripteur a peu recours aux organisateurs spatiaux.

Enfin, à quelques exceptions près (surtout Jakub), les erreurs sur les connecteurs sont relativement peu fréquentes et sont avant tout locales car elles se présentent le plus souvent sous la forme d'approximations lexicales : quelques-unes font l'objet d'une correction postérieure par l'apprenant lui-même, mais beaucoup persistent même dans les derniers textes. De plus, parmi nos dix scripteurs, seulement deux font de réels progrès dans l'utilisation des connecteurs (Silvia et Edgardo).

3. Analyse de la cohésion nominale II (anaphores)

3.1. Types d'anaphores privilégiés

Lorsqu'on recense les anaphores nominales et que l'on les classe par types, on constate que si nos dix scripteurs utilisent les trois types distingués pour l'analyse³⁷⁴ - c'est-à-dire l'anaphore fidèle (ou AF), l'anaphore infidèle (ou AI) et l'anaphore résomptive (ou AR) - la plupart privilégient la première :

Tableau III.22 : répartition par types des anaphores nominales utilisées

Scripteurs	AF	AI	AR	TOTAL
1. Christine	91%	6%	3%	100%
2. Ana	83%	11%	6%	100%
3. Heimo	71%	24%	5%	100%
4. Edgardo	71%	13%	16%	100%
5. Jakub	50%	31%	19%	100%
6. Cassio	62%	20%	18%	100%
7. William	77%	20%	3%	100%
8. Valentina	64%	25%	11%	100%
9. Gosia	37%	44%	19%	100%
10. Silvia	42%	52%	6%	100%

Chez huit apprenants sur dix, les anaphores fidèles sont largement majoritaires, puis, à une exception près (Edgardo), les anaphores infidèles arrivent en deuxième position, suivies

³⁷⁴ Cf. *supra* tableau III.13 et les critères de reconnaissance des trois types d'anaphores au ch. 3, 2.2.2.

par les résomptives qui sont souvent très minoritaires (moins de 10% chez la moitié des scripteurs). Gosia et Silvia, elles, se distinguent en privilégiant les anaphores infidèles.

3.2. Evolution de la proportion des différents types d'anaphores

Même si les anaphores fidèles sont les plus employées, peut-on observer un changement de stratégie en cours de semestre, conformément à l'hypothèse 3 ? En d'autres termes, après avoir eu essentiellement recours aux anaphores fidèles dans leurs premiers textes, les apprenants essaient-ils d'utiliser de plus en plus d'anaphores infidèles ? Utilisent-ils également plus d'anaphores résomptives ? Pour répondre à ces questions, on a observé à partir de quelle copie un type d'anaphore est employé par un scripteur donné, et d'autre part, comment, chez chacun des apprenants, la proportion de chaque type d'anaphore évolue au cours du semestre.

A une exception près (William), tous les scripteurs utilisent des anaphores fidèles dans leurs deux premiers textes :

Tableau III.23 : présence (+) ou absence (-) d'anaphores fidèles et infidèles dans les copies

Anaphores fidèles							Scripteurs	Anaphores infidèles						
Ns	N2	N3	N4	N5	N6	N7		Ns	N2	N3	N4	N5	N6	N7
+	+	-	+	-	-	+	1. Gosia	-	+	+	+	+	+	-
+	+	+	+	+	+	+	2. Christine	-	-	-	-	-	+	-
+	+	+	HS ³⁷⁵	+	+		3. Ana	-	-	-	HS	+	-	
+	+	+	+	+	+		4. Heimo	-	-	-	+	+	+	
+	+	+	+	+	+		5. Edgardo	-	+	-	-	-	+	
+	+	-	+	+			6. Silvia	+	+	+	+	+		
+	+	-	+	+			7. Jakub	+	+	-	+	+		
+	+	+	+				8. Cassio	-	-	+	+			
-	+	+					9. William	+	+	+				
+	+	+					10. Valentina	+	+	+				

En revanche, seulement quatre apprenants sur dix emploient des anaphores infidèles dès leur première copie ; de plus, certains n'en utilisent qu'au troisième (Cassio), quatrième (Heimo), cinquième (Ana) ou même sixième texte (Christine) ; enfin, la plupart (sept sur dix) en emploient dans leur dernière copie. On peut donc conclure que, conformément à l'hypothèse 3, les anaphores infidèles apparaissent en général plus tardivement que les fidèles.

³⁷⁵ Texte hors-sujet qui n'a donc pas été analysé.

C'est aussi le cas des anaphores résomptives qui ne sont présentes dès le premier texte que chez quatre scripteurs (Gosia, Edgardo, Silvia et Jakub), mais qui figurent par contre dans le dernier et/ou l'avant-dernier texte de neuf scripteurs sur dix (sauf Heimo).

Cependant, lorsqu'on observe comment chaque type d'anaphore évolue quantitativement au long du semestre, on se rend compte que seulement trois scripteurs utilisent réellement plus d'anaphores infidèles : en effet, chez Cassio, Edgardo et Heimo, la proportion d'anaphores fidèles baisse entre Ns et Nd tandis que la proportion d'anaphores infidèles et parfois aussi d'anaphores résomptives (chez Cassio et Edgardo) augmente :

Tableau III.24 : comparaison de la proportion d'anaphores en Ns et Nd

	AF		AI		AR		Total	Total
	Ns	Nd	Ns	Nd	Ns	Nd	Ns	Nd
Cassio	100%	73%	0	20%	0	7%	100%	100%
Edgardo	86%	50%	0	25%	14%	25%	100%	100%
Heimo	100%	58%	0	42%	0	0	100%	100%

Par contre, les pratiques des autres scripteurs ne sont pas conformes à l'hypothèse 3 et ce, pour deux raisons bien différentes ; soit parce qu'ils utilisent déjà des anaphores infidèles et/ou résomptives dans leur première copie et qu'ensuite leur proportion par rapport aux anaphores fidèles n'augmente pas vraiment (Gosia et Silvia) ou même baisse (William et Valentina pour les AI ; Jakub pour les AI et les AR) ; soit parce qu'ils n'emploient pratiquement que des anaphores fidèles dans tous leurs textes (Christine et Ana) :

Tableau III.25 : proportion d'anaphores fidèles dans les anaphores nominales utilisées

Scripteurs	Ns	N2	N3	N4	N5	N6	N7
Christine	100%	100%	100%	100%	100%	63%	100%
Ana	100%	100%	100%	HS	40%	100%	

On peut donc conclure que l'hypothèse 3 ne se vérifie vraiment que chez trois scripteurs : Cassio, Edgardo et Heimo.

3.3. Analyse des erreurs concernant les anaphores

3.3.1. Recensement des erreurs

L'objectif étant de repérer ce qui pose le plus de difficultés aux apprenants, on a relevé toutes les erreurs concernant l'utilisation des anaphores, aussi bien les anaphores nominales

que les pronominales ainsi que les cas où un anaphorique manque. On constate que les erreurs portent principalement sur l'emploi des anaphores nominales :

Tableau III.26 : recensement des erreurs concernant les anaphores

Type d'anaphore	Nb d'erreurs	% d'erreurs
Anaphores nominales	19	79%
Anaphores pronominales	3	13%
Un anaphorique manque	2	8%
TOTAUX	24	100%

Voyons d'abord en quoi consistent les erreurs minoritaires du corpus.

a. Un anaphorique manque

(33) Il remercia quand même mon honnêteté de venir de si loin pour lui rendre cet argent. Il profita pour me dire que le veston m'allait très bien. (Cassio, N3)
Correction possible : Il en profita pour me dire...

Dans cet exemple, le verbe *profiter* requiert un complément explicite : soit le pronom *en* qui renforce le lien avec la phrase précédente, soit un syntagme prépositionnel tel que : (il profita) *de ma présence* pour me dire...

D'autres fois, la répétition d'un SN donne l'impression qu'il est fait référence à une autre chose ; l'introduction d'un pronom anaphorique (ici le pronom *en*) permet au contraire d'indiquer qu'il y a bien coréférence, donc, en 34, qu'il est toujours question du même veston :

(34) Si quelqu'un avait commis une bêtise c'était bien lui parce que c'était lui qui m'avait donné le veston en dernier et il avait oublié de vérifier le contenu des poches **du veston**. (Edgardo, N5)
Correction : ...et qui avait oublié d'*en* vérifier le contenu des poches.

b. Erreurs dans l'utilisation de l'anaphore pronominale

Parmi les rares erreurs concernant l'emploi d'une anaphore pronominale, on a relevé trois cas de figure différents. Dans l'extrait 35, l'apprenante ne choisit pas le pronom adéquat :

(35) Tout le temps je me disais qu'il fallait réagir vite. Mais plus je pensais à **cela**, plus je restais coincé à ma propre peau. (Ana, N6d)
Correction : Mais plus j'y pensais...

Edgardo, lui, utilise le bon pronom, mais de façon ambiguë ; en effet, le pronom *cela* renvoyant, selon F. Corblin (1995, p. 89), à un référent au « contenu nominal indistinct » le plus souvent non-délimité, peut facilement être cause d'ambiguïtés ; parce qu'il permet de référer aussi bien à un segment de phrase, qu'à toute une phrase ou même à un paragraphe entier, il n'est pas toujours facile d'en retrouver le référent. Ainsi, en 36, il est difficile de comprendre ce qui a dérangé le narrateur : le fait de payer un taxi ? (mais alors la suite de la phrase ne fait plus sens car prendre un taxi fait plutôt gagner du temps) ; le fait qu'il pleuve ?

(36) (P1) Je suis retourné aussi tôt que possible chez Corticella. (P2) Il pleuvait vraiment beaucoup et j'ai dû payer un taxi pour y arriver sans me mouiller beaucoup. (P3) **Cela** m'a dérangé vraiment parce que j'allais perdre un temps précieux.
(Edgardo, N5).

Si le scripteur veut dire que c'est l'obligation de retourner chez Corticella qui l'a dérangé en lui faisant perdre du temps, il faut qu'il rapproche *cela* de sa source par exemple en plaçant P3 avant P2 ; on peut aussi rajouter un connecteur additif au début de la troisième proposition :

Correction possible de 36 : Je suis retourné aussi tôt que possible chez Corticella. Cela m'a dérangé vraiment parce que j'allais perdre un temps précieux. *En plus*, il pleuvait vraiment beaucoup et j'ai dû payer un taxi...

Le problème de Cassio est autre ; il réside dans une mauvaise utilisation du pronom *il*. Ce pronom étant « marqueur de continuité thématique » (Combettes 1986, p. 81), ne peut référer, en 37, qu'au thème de la phrase précédente, et non pas au marin (qui vient de chavirer), comme le voudrait le scripteur :

(37) Une des personnes à mon côté, peut-être se pensant le plus fort, a envoyé l'objet [une bouée] en direction du marin. Cependant comme il s'était éloigné à cause du courant, l'objet est tombé loin de lui. (Cassio, N4d)
Correction : Cependant comme *celui-ci* s'était éloigné...

Pour référer au marin, il faudrait employer un pronom indiquant un changement de thème et permettant de « repêcher » ce référent peu proéminent, par exemple : *celui-ci* (cf. Charolles 1995).

3.3.2. Les erreurs touchant l'emploi de l'anaphore nominale

Quoique majoritaires dans le corpus, ces erreurs ne concernent en moyenne que 6% des anaphores nominales utilisées par nos scripteurs. De plus, même si l'on observe comme toujours de grandes différences d'un apprenant à l'autre, les proportions d'erreurs sont, comme pour l'utilisation des connecteurs, assez basses chez la majorité des apprenants³⁷⁶ :

Tableau III.27 : pourcentage d'erreurs dans les anaphores nominales utilisées

Ana	Silvia	Cassio	Edgardo	Gosia	William	Jakub	Valentina	Christine	Heimo
0	2%	2,5%	2,5%	3%	3%	6%	9%	11%	12%

Les pourcentages d'erreurs s'échelonnant entre 0 et 12%, on peut estimer qu'ils sont peu élevés jusqu'à 5% ; or, cela concerne six apprenants sur dix.

En quoi consistent les erreurs sur les anaphores nominales ? Elles se répartissent en quatre types :

Tableau III.28 : répartition des erreurs concernant les anaphores nominales

Type d'erreur	Nb d'erreurs	% d'erreurs ³⁷⁷	Scripteurs concernés
a) le pronom <i>il</i> est nécessaire	7	37%	Christine et Heimo
b) choix du déterminant	5	26%	Heimo, Silvia, Jakub, Cassio et Valentina
c) anaphore impossible	4	21%	Gosia, Christine, Valentina et William
d) le nom-tête est inadéquat	3	16%	Edgardo et Valentina
TOTAUX	19	100%	

a. Le pronom *il* est nécessaire

Parce qu'il assure une continuité référentielle (Kleiber 1994), le pronom *il* est parfois indispensable dans un récit pour signifier qu'il est toujours question du même personnage. Dans ce cas, contrairement à ce que l'on pourrait penser, la répétition du nom du protagoniste peut être plus déroutante qu'éclairante, car le lecteur se demande alors s'il y a un changement de thème :

³⁷⁶ Ces proportions sont même encore plus basses que dans le cas des connecteurs où les pourcentages d'erreurs varient de 3 à 22% (cf. *supra* tableau III.23).

³⁷⁷ Dans les anaphores nominales.

(38) Elle s'est mise à crier « Uaah ! »

- Qu'est-ce qu'il y a ? demanda Alice.

- Cette nuit, j'ai fait un cauchemar et je t'avais prise par la main, dit Fanny toute blanche.

Fanny essayait de se souvenir de ce qu'il s'était passé dans la nuit. Cela n'était qu'un rêve ? Il y avait quelqu'un dans la chambre ? Mais QUI ?! **Fanny** ressentait l'envie de vomir. De qui est-ce que j'ai pris la main ? Alice essayait de la calmer :

- Tu as rêvé, c'est tout ! (Christine, N3)

Il n'est pas aisé de gérer les pronoms dans un récit de ce genre qui met en scène deux filles et qui, de plus, comprend des passages au discours direct (dialogue), au discours indirect libre (questions à l'imparfait), et au discours direct libre (« De qui est-ce que j'ai pris la main ? »). Cependant, malgré cette hétérogénéité, les répétitions du prénom *Fanny* ne se justifient pas car la relation référentielle n'est pas rompue ; ces « renominisations » (cf. Weinrich 1989) n'étant pas nécessaires, elles devraient être remplacées par le pronom *elle* qui exprime la continuité thématique.

On observe le même phénomène dans trois textes de Heimo, par exemple :

(39) Marie est allée à la fenêtre pour regarder dans le jardin du vieux château. Mais elle voyait seulement de l'eau puisque ce côté du bâtiment donnait sur la mer. **Marie** a décidé de s'habiller et s'est rendue à la chaise à côté de son lit où elle avait mis ses vêtements la veille (Heimo, N3).

Correction : *Elle* a décidé de s'habiller...

(40) Jacques entra et se dirigea vers l'employé derrière le comptoir. Il demanda plusieurs cartes [grilles de loto]. Après avoir payé, il commença à les remplir. Pendant un instant **Jacques** réfléchit s'il pouvait risquer de perdre de l'argent qui ne lui appartenait pas (Heimo, N4).

Correction : Pendant un instant *il* réfléchit...

b. Choix du déterminant

Le choix du déterminant constitue certainement une grande difficulté du recours à l'anaphore nominale. En effet, bien que dans de nombreux contextes, on puisse utiliser aussi bien le déterminant défini que le démonstratif, il en existe d'autres où un seul de ces déterminants est possible ; c'est donc un problème particulièrement délicat et on ne s'étonnera pas que la moitié de nos scripteurs fassent au moins une erreur de ce type. On s'appuiera sur la description que F. Corblin (1983 et 1995) fait de ces deux formes d'anaphoriques pour justifier les corrections.

Par exemple, dans cet extrait, l'emploi du démonstratif est déconcertant alors que le défini convient très bien. Comment l'expliquer ?

(41) Je me suis donc dépêché, inquiet d'être seul dans ce bois, au milieu d'une forêt qui me semblait de plus en plus hostile et menaçante. Tout à coup, des bruits de pas ont résonné à mes oreilles, j'avais la sensation qu'on marchait derrière moi, tout près, tout près, à me toucher presque. [...]

Le paragraphe continue sur six lignes.

Je ne me rappelle plus combien de temps j'avais couru mais je suis sûr que cela durait assez. Quand j'étais vraiment fatigué j'étais obligé de m'arrêter et de bien me reposer. Dans ce moment je me suis demandé ce qu'il c'est passé vraiment mais je n'arrivais pas à me répondre. Une chose était sûre, que je suis complètement perdu.

Tout à coup je me suis aperçu qu'il n'y avait plus de bruit dans **cette forêt**.

(Jakub, Ns)

Correction : je me suis aperçu qu'il n'y avait plus de bruit dans la forêt.

Selon F. Corblin, la forme en *ce* N est un « anaphorique positionnel local » (1983, p. 122) qui ne peut donc recruter sa source que dans le proche cotexte antérieur. Or, en 41, cette source est très éloignée puisqu'il faut remonter deux paragraphes plus haut pour la retrouver. En revanche, l'anaphorique en *le* N, qui fonctionne comme une anaphore globale, recrutant une source sur tout le texte antérieur, est tout à fait adapté à cet extrait.

On rencontre exactement le même type d'erreur dans un extrait de Heimo où la source de l'anaphorique *ce petit batelet* est située trop loin, à savoir trois paragraphes plus haut dans lesquels, de surcroît, il n'a pas été question du bateau mais seulement du batelier luttant pour ne pas se noyer :

(42) Tout à coup *le batelet* chavire ; je vis le batelier essayer de nager ; mais il s'y prenait mal. [...]

Le paragraphe continue sur trois lignes.

Je regardais malgré moi. L'homme reparut sur l'eau ; [...]

Le paragraphe continue sur trois lignes.

L'homme qui avait peut-être vingt-cinq ans essayait de nager. Il n'y arrivait pas. Il a monté ses bras et les a jetés sur la surface de l'eau. Or évidemment il n'était pas capable de nager. Un visage horrible, il était trop. Avec prudence je me suis tourné parce que je ne voulais pas être remarqué par les autres. Après un instant j'ai commencé à courir. Proche de ma maison je me suis arrêté et je me suis dit : « Tu es en train de commettre un crime : Voilà un homme qui va se noyer et personne n'ose lui aider. » Ce serait un assassinat.

Tout à coup je savais ce qu'il faut faire. Encore une fois j'ai commencé à courir mais en direction du bord de la Seine. Quand je me trouvais [je suis arrivé] sur le pont d'Iéna, j'ai vu que **ce petit batelet** était toujours là (Heimo, N6d).

Correction : ...j'ai vu que le petit batelet était toujours là.

On trouve également l'erreur "inverse" dans les copies du corpus, l'utilisation du défini là où il faudrait employer un démonstratif :

(43) Monsieur Montagne connaît l'absolue inutilité d'essayer un quelconque raisonnement avec un tel personnage. Il sait aussi qu'un bon coup de poing serait le seul moyen efficace pour obliger l'**être humain** à faire fonctionner son cerveau. (Silvia, N4)

Correction : ...pour obliger cet être humain à faire fonctionner son cerveau.

Toujours d'après F. Corblin, les anaphoriques défini et démonstratif s'opposent non seulement, comme on vient de le voir, sur leur manière de recruter une source, mais également sur leurs valeurs respectives (1995, p. 51) : alors que le défini « oppose nécessairement l'individu d'un domaine qui est un N, aux individus qui ne sont pas des N » (mise en contraste externe de domaine à domaine ; ex : *le* philosophe s'oppose aux non-philosophes), le démonstratif, lui, « oppose *a*, comme N particulier, aux autres N possibles » (mise en contraste interne à un domaine ; ex : *ce* philosophe s'oppose aux autres philosophes).

Or, dans l'extrait 43, on a bien affaire à une mise en contraste interne : il s'agit d'opposer *cet* être humain particulier qui se trouve en face de M. Montagne aux autres êtres humains avec lesquels il devrait partager la faculté de faire fonctionner son cerveau ; d'où la nécessité d'employer le démonstratif.

On pourrait faire la même analyse avec cet extrait d'un texte de Cassio :

(44) C'est à ce moment que mon regard a croisé celui, désespéré, du marin qui se noyait. Une terrible angoisse, alimentée par le sentiment d'impuissance, a pris possession de moi. Je criais moi aussi, et quelques personnes, alertées par nos cris, se sont approchées de moi. Cependant, j'ai vite réalisé qu'il n'y avait aucun candidat à héros parmi **les personnes** (Cassio, N4d).

Correction : ...parmi ces personnes.

Les personnes s'opposerait aux non-personnes, ce qui ne ferait pas sens ; ici, *ces personnes* s'oppose aux autres personnes qui ne sont pas présentes sur le lieu de l'accident.

c. L'anaphore est impossible

Certains scripteurs utilisent un anaphorique en début de récit : le procédé est en principe impossible puisqu'il n'y a pas de source et que le lecteur ne peut donc retrouver le référent. Certes, cet artifice est amplement utilisé par les romanciers pour aiguïser la curiosité du lecteur en lui faisant croire que le récit a déjà commencé sans lui... Cependant, d'ordinaire, l'écrivain s'attache ensuite à présenter progressivement son personnage. Or, il n'en est rien dans les récits de nos apprenants qui commencent par un anaphorique défini :

(45) Un jour, le **pauvre petit clochard** avait rencontré [a rencontré] un monsieur en costume qui était devant sa voiture. Il lui a demandé s'il n'avait pas une pièce. Le monsieur... (Christine, début de N5)

On peut se demander si cet étrange procédé n'est pas induit tout simplement par la consigne de l'exercice. En effet, comme cette consigne (Cn11) demande de rédiger un récit à partir d'une histoire en bande dessinée, le scripteur a le clochard sous les yeux au moment où il raconte son histoire et il est donc normal qu'il y réfère en utilisant le déterminant défini. Cependant, on rencontre le même phénomène dans d'autres extraits ne répondant pas à une consigne en images ; ainsi, ce récit que William a rédigé à partir de la consigne Cn12³⁷⁸ :

(46) Le train était en retard et la foule avait atteint une cinquantaine de personnes. Les wagons se vidaient de passagers - sauf un, vers lequel la foule se précipitait au moment où deux gardes descendirent, suivis par le **prisonnier**, menottes aux poignets. Un enfant tout pâle, rachitique... (William, début de N2)
Correction : ... suivis par un prisonnier...

d. Le nom-tête est inadéquat

Le choix du nom-tête est une des principales difficultés de l'anaphore résomptive, comme le montrent ces exemples ; en 47, il est question d'un tailleur qui accuse à tort une de ses employées d'avoir perdu un billet de banque alors que c'est lui qui a oublié ce billet dans la poche d'un veston rendu à un client :

(47) A cet instant-là j'ai tout compris. Je lui [au tailleur] ai tout expliqué. Si quelqu'un avait commis une bêtise c'était bien lui parce que c'était lui qui m'avait donné le veston en dernier et il avait oublié de vérifier le contenu des poches du veston. Il était vraiment navré de **son action**. Il avait perdu la tête trop facilement. Heureusement, il s'est excusé mille fois avec son employée qui ne lui avait gardé aucune rancune. (Edgardo, N5)

La tête lexicale choisie par le scripteur est trop générique, il faudrait préciser, par exemple : Il était vraiment navré *de l'injustice de ses remontrances* ou : *d'avoir soupçonné à tort son employée*.

De même, en 48, Valentina ne parvient pas à trouver un SN adéquat permettant de résumer ce que le narrateur vient de raconter :

³⁷⁸ Cn12 : « Un délinquant menotté, accompagné de deux gendarmes, sort d'un train. Ecrivez le témoignage au choix : d'un homme d'affaires, d'une jeune fille fleur bleue, d'un enfant ou d'un partisan de l'auto-défense. »

(48) A partir de ce jour-là, beaucoup de choses ont changé dans ma vie. Déjà elle est devenue moins grise et beaucoup moins monotone. Les disputes entre ma femme et moi ont disparu, et j'ai retrouvé le bonheur du travail. Malgré tout, parfois je me demandais si **l'événement avec le billet** avait quelque chose à faire [à voir] avec **ce changement**. (Valentina, N2)

Comme variante au premier anaphorique souligné, on pourrait proposer : *l'histoire du billet* ou *la découverte des dix-mille liras*. Quant au dernier anaphorique de l'extrait, il convient de le mettre au pluriel : ... avait quelque chose à voir avec *ces changements*.

3.3.3. Analyse longitudinale des erreurs

L'analyse longitudinale des erreurs sur les anaphores a pour objectif d'observer si les apprenants font des progrès dans ce domaine, au long du semestre : des progrès quantitatifs, s'ils font moins d'erreurs à la fin qu'au début et/ou qualitatifs s'ils parviennent à éliminer ou diminuer certains types d'erreurs.

Mais, comme pour les connecteurs, la faible proportion d'erreurs n'a pas toujours permis d'en analyser l'évolution quantitative. En effet, sept scripteurs ne font une ou des erreurs que dans un seul texte. Si ces erreurs n'apparaissent pas dans la dernière copie, on peut considérer que l'apprenant a fait certains progrès dans l'utilisation de l'anaphore : c'est le cas de Gosia, Edgardo, Silvia, Jakub, Valentina et William. Ainsi, Jakub qui, comme on l'a vu (cf. extrait 41) se trompe dans le choix du déterminant dans son premier texte, ne renouvelle plus ce type d'erreur par la suite bien qu'il continue à utiliser l'anaphore nominale. De même, Edgardo qui a des difficultés à bien choisir la tête lexicale d'une forme de reprise pour réaliser une anaphore résomptive en N5 (cf. *supra* extrait 47), parvient à former plusieurs anaphores résomptives tout à fait satisfaisantes dans le texte suivant (N6d) :

(49) A ce moment-là, un jeune homme proche de la trentaine s'est rendu compte de *la situation* et s'est lancé sans aucune hésitation à l'aide du vieux marin. (Edgardo, N6d)

Dans cet extrait, l'anaphorique *la situation* résume très bien tout le paragraphe précédent (dans lequel le narrateur décrit un batelier ayant chaviré et luttant dans l'eau pour ne pas mourir noyé).

Et que penser du cas d'Ana qui ne fait qu'une seule erreur dans l'emploi des anaphores, mais... dans son dernier texte ? Il est bien difficile d'en conclure quoi que ce soit. Cependant, on constate que, en comparaison avec les autres, cette apprenante utilise très peu

d'anaphores nominales dans ses textes³⁷⁹ et qu'il s'agit surtout d'anaphores fidèles : on peut donc dire qu'elle prend peu de risques, ce qui explique sans doute en grande partie pourquoi elle fait peu d'erreurs dans l'emploi des anaphores.

Qu'en est-il des apprenants qui font des erreurs sur les anaphores dans plus d'un texte ? Peut-on observer des progrès ? Sans doute pas chez Cassio qui fait des erreurs dans ses deux dernières copies. En revanche, bien que Heimo fasse encore une erreur dans son dernier texte (concernant le choix du déterminant), on remarque qu'il renonce progressivement à la tendance qu'il avait de renominaliser même quand la relation référentielle n'est pas rompue :

Tableau III.29 : les erreurs « pronom *il* nécessaire » dans les copies de Heimo (nb d'occurrences)

Ns	N2	N3	N4	N5	N6
0	0	2	1	1	0

Chez Christine aussi, cette erreur qu'elle fait à plusieurs reprises dans son troisième récit, n'apparaît plus dans les textes postérieurs.

Pour conclure sur l'emploi des anaphores par nos scripteurs, on a constaté qu'ils utilisent surtout des anaphores fidèles, mais que les anaphores infidèles et résomptives font peu à peu – bien que souvent plus tardivement - leur apparition dans les copies.

L'hypothèse 3 se vérifie chez trois scripteurs qui emploient de plus en plus d'anaphores infidèles d'une copie à l'autre (Heimo) et parfois même plus d'anaphores résomptives (Cassio et Edgardo). Cependant, ce changement de stratégie n'existe pas chez les sept autres apprenants, soit parce qu'ils utilisent, dès leur premier texte, l'anaphore infidèle (Gosia, Silvia, William, Valentina et Jakub), soit, au contraire, parce qu'ils continuent à privilégier l'anaphore fidèle jusqu'à leur dernier texte (Christine et Ana).

Concernant les erreurs sur l'emploi des anaphoriques, il faut souligner qu'elles sont encore moins fréquentes que pour l'utilisation des connecteurs ; il sera intéressant de voir s'il en est de même dans les textes argumentatifs. En raison de cette faible proportion d'erreurs, il est difficile de savoir si les apprenants progressent ou non réellement dans ce domaine. Seuls Heimo et Christine le montrent clairement : après avoir eu des difficultés à gérer les chaînes de coréférence (quand faut-il pronominaliser, quand faut-il au contraire renominaliser ?), ils parviennent ensuite à éliminer toute erreur sur ce point.

³⁷⁹ 1,6 anaphores nominales pour 100 mots alors que les proportions des autres scripteurs vont de 1,8 à 4,4.

En plus de la gestion des chaînes de coréférence, les erreurs relevées dans le corpus concernent souvent le choix du déterminant pour former une anaphore nominale.

4. Analyse de la cohésion verbale

4.1. Modalités de l'analyse

On a recensé le nombre de fois où un scripteur se trompe dans le choix d'un temps du passé et non les erreurs morphologiques touchant l'emploi des temps (racine et désinences) qui ont été corrigées au moment du toilettage des copies. Le pourcentage d'erreurs a été calculé par rapport au nombre de verbes au passé utilisés dans chaque texte. Rappelons que l'on entend ici par *temps du passé* les temps suivants : l'imparfait, le passé composé, le passé simple, le plus que parfait, le passé antérieur, le conditionnel, le conditionnel passé, le subjonctif passé et le présent de narration³⁸⁰. N'ont été comptabilisés ni les verbes non conjugués (les participes et les infinitifs passés), ni les verbes au passé employés dans les passages au discours direct (car ces derniers relèvent du plan du discours). En revanche, on a pris en compte les verbes au passé du discours indirect et du discours indirect libre.

4.2. La quasi omniprésence des erreurs sur les temps du passé

Les pourcentages d'erreurs sur les temps du passé s'apparentent à ceux touchant les connecteurs dans la mesure où ils s'échelonnent entre 2 et 15% selon les apprenants (ceux sur les connecteurs varient entre 3 et 22%) et en ce qu'ils sont faibles chez six scripteurs sur dix, mais relativement élevés (plus de 10%) chez les autres :

Tableau III.30 : proportion d'erreurs sur le choix des temps du passé

Silvia	William	Gosia	Valentina	Heimo	Edgardo	Cassio	Ana	Jakub	Christine
2%	3%	4%	5%	7%	7%	13%	13%	14%	15%

³⁸⁰ Voir aussi *supra* (ch. 3, 2.3.) la description des valeurs respectives de différents temps verbaux (passé simple, passé composé, imparfait, présent et présent de narration) à partir de laquelle on a réalisé l'analyse des erreurs.

Toutefois, les erreurs sur les temps se distinguent par un aspect non négligeable de celles concernant les connecteurs et les anaphores : elles sont présentes dans plus de 70% des textes du corpus de narration ; autrement dit, non seulement- comme c'est le cas pour les deux autres types d'erreurs - tous les scripteurs en font, mais en plus ils en font dans presque tous leurs textes :

Tableau III.31 : proportion de textes du corpus comportant au moins une erreur

Type d'erreur	% de textes du corpus en comprenant
Temps du passé	73%
Connecteurs	58%
Anaphores nominales	29%

Bien que moindre, la proportion de textes du corpus contenant au moins une erreur sur les connecteurs est également conséquente (plus de 50%), au contraire de celle sur les anaphores nominales qui n'atteint pas le tiers des textes rédigés.

Qui plus est, si on regarde dans le détail les erreurs commises par chaque scripteur, on constate que quatre d'entre eux - Ana, Cassio, William et Valentina - se trompent (au moins une fois) pour choisir le temps adéquat dans l'intégralité de leurs textes et que c'est beaucoup moins - voire jamais – le cas concernant l'utilisation des connecteurs ou des anaphores nominales :

Tableau III.32 : nombre de scripteurs faisant des erreurs dans tous leurs textes, selon le type d'erreur

Temps du passé	Connecteurs	Anaphores nominales
4 scripteurs	1 scripteur	0 scripteur

On peut en conclure que les erreurs sur les temps du passé sont, à la différence de celles sur les connecteurs et les anaphores, presque omniprésentes dans les textes du corpus.

4.3. Incidence du système temporel sur le nombre d'erreurs commises

Lorsqu'on a analysé la cohérence des suites de textes (cf. 1.), on a remarqué que très souvent, les scripteurs ne respectent pas le système temporel dominant choisi par l'auteur de l'extrait à compléter, utilisent la combinaison PC/I au lieu du système PS/I et que presque tous montrent de cette façon une grande réticence à utiliser le passé simple dans un récit à la

première personne³⁸¹. On peut donc supposer que le nombre d'erreurs commises par chaque scripteur dépend en partie du système temporel utilisé : l'apprenant devrait faire moins d'erreurs lorsqu'il utilise une combinaison de temps avec laquelle il est à l'aise, notamment le système PC/I.

Le problème est que la plupart du temps cette hypothèse est impossible à vérifier justement parce que le scripteur a préféré changer de système temporel plutôt que de devoir en utiliser un qu'il maîtrise moins bien : ainsi, cinq scripteurs emploient la combinaison PC/I dans tous leurs textes et on ne peut donc savoir si l'emploi d'un autre système aurait occasionné une hausse conséquente de la proportion d'erreurs.

Cependant, l'hypothèse se vérifie bien chez deux apprenants, Cassio et William : on constate que la plus forte proportion d'erreurs correspond à un texte où le scripteur utilise la combinaison PS/I (N3 chez Cassio et N2 chez William) alors que les autres textes comprenant moins d'erreurs sont rédigés au PC/I ou au présent de narration.

4.4. Importance des erreurs concernant la cohésion selon les apprenants

En comparant les proportions d'erreurs sur les temps du passé (cf. tab. III.30) à celles sur les connecteurs et les anaphores nominales (cf. plus haut), on constate une grande diversité parmi les apprenants, c'est-à-dire plusieurs cas de figure différents :

Tableau III.33 : importance des erreurs concernant la cohésion selon les apprenants

Type d'erreur	Edgardo	Silvia	William	Gosia	Cassio	Ana	Heimo	Christine	Valentina	Jakub
Connecteurs	peu ³⁸²	peu	BCP ³⁸³	BCP	peu	peu	peu	peu	BCP	BCP
Anaphores	peu ³⁸⁴	peu	peu	peu	peu	peu	BCP	BCP	BCP	BCP
Temps	peu ³⁸⁵	peu	peu	peu	BCP	BCP	peu	BCP	peu	BCP

Aux deux extrémités de la chaîne, on a d'une part Edgardo et Silvia qui font peu d'erreurs dans les trois domaines et d'autre part Jakub qui, au contraire, a des difficultés

³⁸¹ Comme on l'a vu, cette réticence s'explique aisément et prouve, de plus, que nos scripteurs ont compris la spécificité du passé simple (qui permet de rendre un procès objectif en le rejetant dans le passé). En conséquence, il faudra s'interroger en dernière partie sur le bien-fondé d'un exercice de rédaction de cette sorte.

³⁸² Jusqu'à 10% inclus.

³⁸³ Beaucoup.

³⁸⁴ Jusqu'à 5% inclus.

³⁸⁵ Jusqu'à 10% inclus.

partout. Puis, viennent ceux qui ne commettent beaucoup d'erreurs que sur un seul point : William et Gosia (sur les connecteurs), Cassio et Ana (temps du passé) et enfin Heimo (anaphores). Christine et Valentina, elles, ont des difficultés importantes dans deux domaines sur trois et constituent donc, avec Jakub, le groupe des apprenants devant fournir le plus d'efforts pendant le semestre.

4.5. Evolution de la part d'erreurs sur les temps

La comparaison de la proportion d'erreurs entre la première et la dernière copie devrait permettre de distinguer entre les scripteurs qui progressent et ceux qui semblent stagner ou même régresser, comme le montre le tableau III.34 :

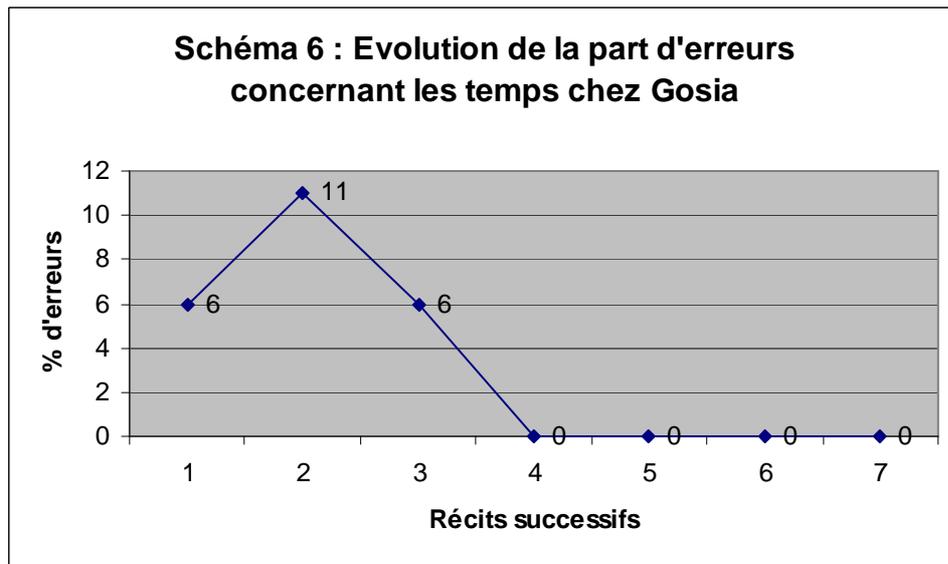
Tableau III.34 : comparaison de la part d'erreurs sur les temps entre Ns et Nd

La part d'erreurs baisse			La part d'erreurs stagne ou augmente		
	Ns	Nd		Ns	Nd
1. Jakub	26%	7%	1'. Ana	9%	9%
2. Christine	15%	0	2'. Silvia	0	11%
3. Gosia	6%	0	3'. Cassio	5%	12%
4. Edgardo	3,5%	0	4'. Heimo	7%	8%
5. William	4%	2%			
6. Valentina	3%	2%			

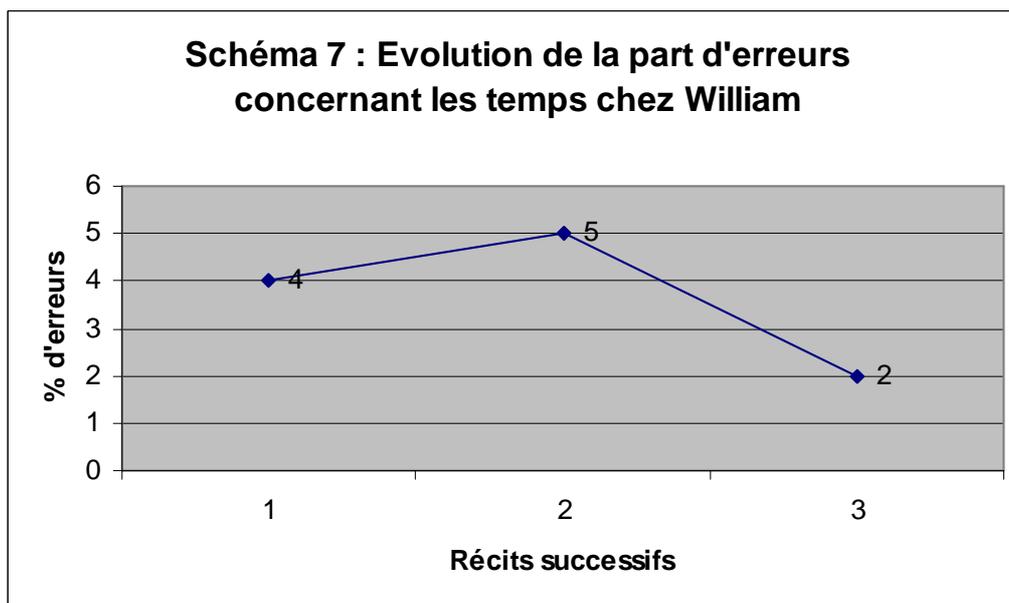
4.5.1. Les scripteurs semblent³⁸⁶ progresser

Ils sont majoritaires (six sur dix) et trois d'entre eux parviennent même à éviter toute erreur dans leur dernier texte ; le cas de Gosia est exemplaire car elle réussit à le faire dans ses quatre dernières copies :

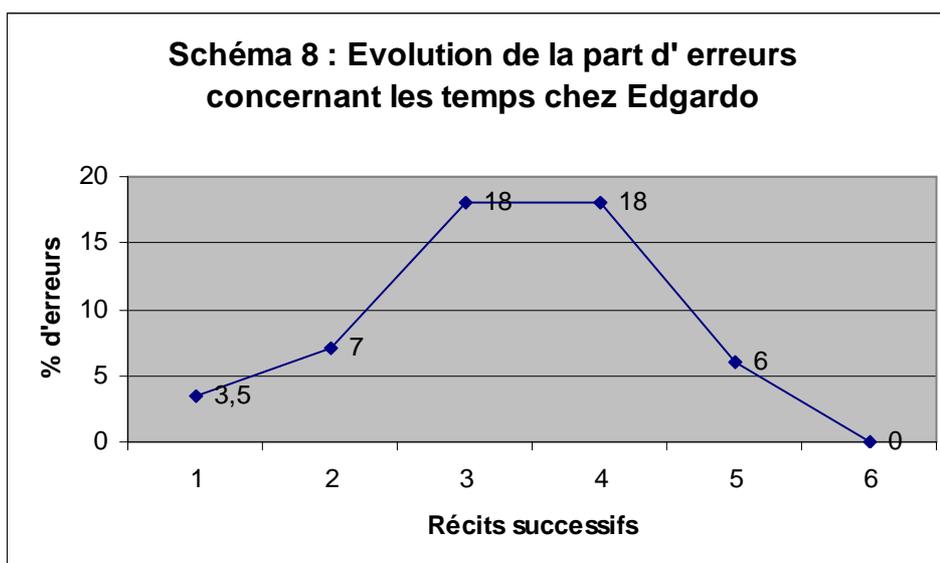
³⁸⁶ L'analyse quantitative doit en effet être complétée par une observation de l'évolution des différents types d'erreurs (cf. *infra* 4.7.).



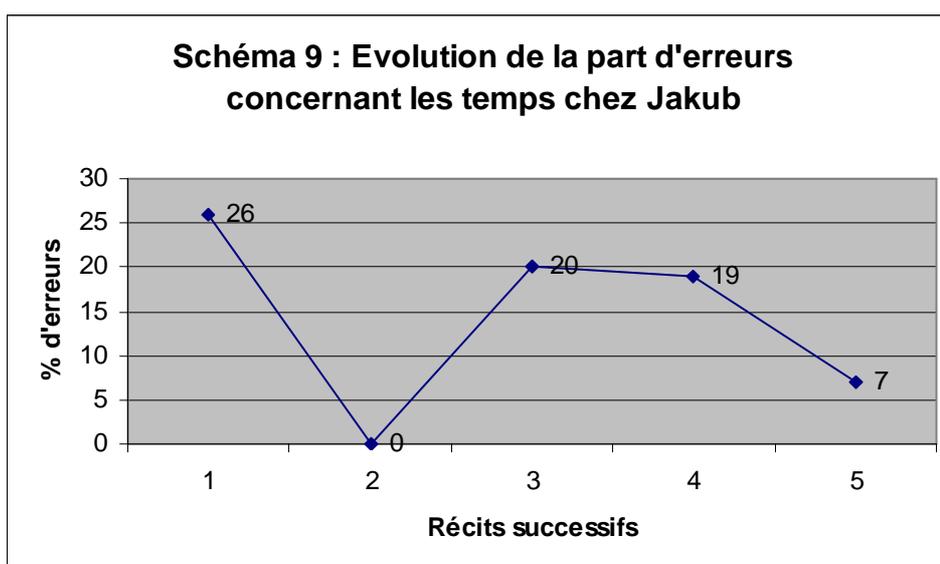
Comme on le voit chez Gosia, l'évolution du type d'erreurs laisse le plus souvent paraître au moins deux phases : une phase ascendante suivie d'une phase descendante qui se prolonge jusqu'à la fin du semestre :



Chez Edgardo, la part d'erreurs stagne avant de diminuer :



L'analyse longitudinale des copies de Jakub paraît plus complexe :



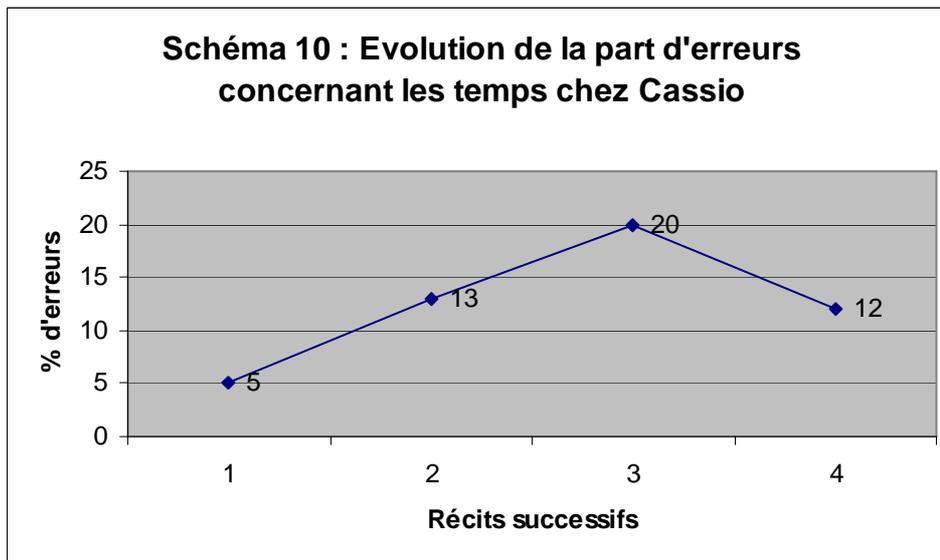
En fait, la brusque baisse du nombre d'erreurs en N2 s'explique sans doute par le fait que, dans ce texte, le scripteur rédige au présent de narration et non au PC/I comme en Ns, N4 et N5 : on remarque que la part d'erreurs diminue régulièrement entre ces trois textes combinant le passé composé à l'imparfait et que, pour ce système temporel³⁸⁷, Jakub fait donc des progrès significatifs ; c'est encourageant pour cet apprenant qui, comme on l'a vu plus

³⁸⁷ En revanche, c'est moins clair pour l'utilisation du présent de narration : en effet, si Jakub ne fait aucune erreur quand il l'emploie en N2, il en fait en N3... On reviendra plus loin sur les difficultés à utiliser le présent de narration (cf. *infra* 4.6.5.).

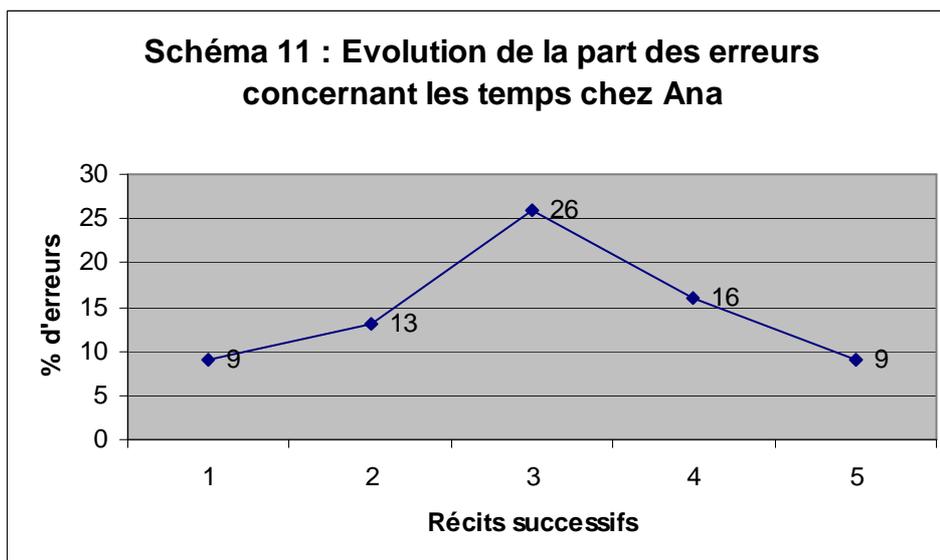
haut, rencontre de grandes difficultés pour utiliser tous les outils de cohésion que l'on a analysés (connecteurs, anaphores et temps du passé).

4.5.2. Les scripteurs semblent stagner ou régresser

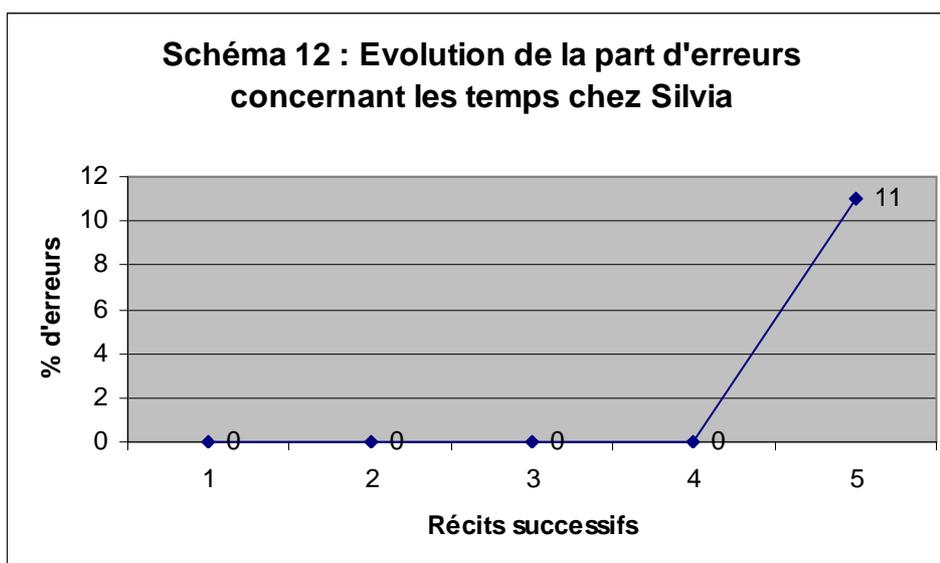
Chez Cassio, même si elle est de bon augure, la baisse de la part d'erreurs entre les deux dernières copies ne suffit pas à inverser la tendance :



Même chose chez Ana qui semble stagner ; on verra que cette apprenante continue à ne pas bien comprendre la valeur des différents temps du passé jusque dans sa dernière copie :



En revanche, le cas de Silvia est assez surprenant : cette apprenante ne fait aucune erreur sauf... dans sa dernière copie !



Or, on a constaté que cette apprenante fait peu d'erreurs dans les trois types de cohésion qui ont fait l'objet de l'analyse. Comment se fait-il qu'elle fasse subitement des erreurs en Nd alors qu'elle utilise avec dextérité le même système temporel (PS/I) en N2 et N3 ? De plus, elle parvient même à enchâsser avec succès deux systèmes temporels dans le même récit, par exemple pour distinguer le monologue intérieur du narrateur (plan du discours au présent, passé composé et imparfait, mis entre crochets dans l'extrait ci-dessous) de son récit (au passé simple et imparfait) :

(50) La femme commença à nager. Elle nageait avec calme. Sa lenteur était étrange et faisait penser à quelqu'un qui n'a pas vraiment envie de se déplacer. Au contraire, on aurait dit que son seul désir était de rester sur place, de ne pas bouger. Pourtant elle avançait. Ses bras traçaient des demi cercles d'une régularité géométrique sur la ligne horizontale de l'eau. Son rythme m'hypnotisait. [Je ne sais pas nager. Les rares fois que j'ai essayé de me confronter avec l'immense et menaçante masse liquide d'une piscine, mes bras et mes jambes ne répondaient plus aux ordres de mon cerveau, mais est-ce que mon cerveau gardait encore une minuscule trace de fonctionnalité dès que l'eau dépassait le niveau de mon nombril ? Je crois que non. (...)]
 La main du professeur Avenarius me réveilla. A quoi pensez-vous, mon cher ami ? me demanda-t-il. (Silvia, début de N2)

Il est vrai que, ce faisant, Silvia imite M. Kundera dont elle continue ici l'extrait (cf. Cn5), mais on ne peut que saluer le fait qu'elle ait remarqué ce changement de plan énonciatif et qu'elle ait su le reproduire.

Pour toutes ces raisons, il ne faut sans doute pas accorder trop d'importance aux erreurs du dernier texte qui sont probablement le fruit d'une baisse d'attention momentanée de l'apprenante ; d'ailleurs, ces erreurs figurent toutes au même endroit et en fin de texte.

En résumé, la première partie de l'hypothèse 4 se vérifie chez la majorité des apprenants (six sur dix) qui font moins d'erreurs dans le choix des temps du passé en fin de semestre qu'au début.

Ceci dit, le cas de Silvia montre que l'analyse purement quantitative des erreurs gagne à être complétée par une analyse qualitative.

4.6. Quels types d'erreurs sur les temps du passé ?

Les erreurs sur le choix des temps du passé peuvent être classées en sept catégories (ou types) distinctes qui se répartissent comme suit :

Tableau III.35 : répartition des différents types d'erreurs sur les temps

Type d'erreur	% des erreurs sur les temps	Nb de scripteurs
1. mise en relief	38%	9 sur 10
2. antériorité (ou accompli)	26%	8
3. concordance des temps	12%	5
4. utilisation du PS	9%	3
5. intrusion du présent	7%	4
6. utilisation du présent de narration	7%	2
7. avenir dans le passé	1%	1
TOTAL	100%	

Conformément à la deuxième partie de l'hypothèse 4, les erreurs liées à la concordance des temps constituent une part non négligeable des erreurs sur les temps (12%) et se rencontrent chez un scripteur sur deux. Cependant, ce ne sont pas les plus nombreuses : le tableau III.35 montre que ce sont la mise en relief d'une part et l'expression de l'antériorité (ou de l'accompli³⁸⁸) dans le passé d'autre part qui posent le plus de difficultés aux apprenants ; de plus, presque tous commettent des erreurs sur ces deux points.

³⁸⁸ Il n'y a pas équivalence entre ces deux notions, mais une grande proximité étant donné que l'accompli est le résultat d'un procès passé.

4.6.1. La mise en relief

Comme on l'a vu (cf. *supra* ch. 3, 2.3.2.), c'est la manière dont H. Weinrich (1973) désigne l'opposition existant en français entre le passé simple (ou le passé composé) et l'imparfait. L'erreur peut revêtir deux formes : ou bien l'apprenant utilise un imparfait quand il faudrait un passé simple - le cas échéant un PC - forme que l'on peut synthétiser ainsi : I → PS ; ou bien il fait l'inverse, à savoir : PS → I. Excepté Gosia, tous les scripteurs font cette erreur, soit sous ses deux formes (Christine, Heimo, Cassio et Valentina), soit sous une seule (Silvia, Jakub, William, Ana et Edgardo) ; mais la première forme I → PS est la plus répandue car elle représente à elle seule 78% des erreurs sur la mise en relief : en d'autres termes, les apprenants ont tendance à utiliser trop souvent l'imparfait là où il faudrait un PS (ou un PC), ce qui nuit à la progression du récit.

Par exemple, ce travers rend difficilement compréhensible l'extrait suivant déjà cité plus haut en raison de problèmes dans l'utilisation des anaphores ; même si on corrige un peu le passage en évitant de renominaliser trop souvent comme l'avait fait l'apprenante, il reste difficile à comprendre du fait d'une utilisation trop fréquente de l'imparfait ; il faudrait sans doute mettre les verbes soulignés en gras au passé composé :

(51) Elle s'est mise à crier « Uaah ! »

Qu'est-ce qu'il y a ? demanda Alice.

Cette nuit, j'ai fait un cauchemar et je t'avais prise par la main, dit Fanny toute blanche.

Elle **essayait** de s'en souvenir de ce qu'il s'était passé dans la nuit. Cela n'était qu'un rêve ? Il y avait quelqu'un dans la chambre ? Mais QUI ? ! Elle ressentait l'envie de vomir.

De qui est-ce que j'ai pris la main ? Alice **essayait** de la calmer :

- Tu as rêvé, c'est tout !

Toute la journée, Fanny **restait** effrayée, ses mains tremblaient et elle ne mangeait rien.

Le soir, avant de se coucher, elle avait le sang glacé ; elle **respirait** à fond et elle se **cachait** sous la couette. Elle avait du mal à s'endormir.

Soudain, elle s'est réveillée : le même bruit que la nuit précédente. (Christine, N3)

Parmi les scripteurs qui font souvent l'erreur I → PS, on ne s'étonnera pas de retrouver d'une part Christine (cf. 51) et Heimo qui concentrent à eux deux presque la moitié des erreurs de ce type et William chez qui les erreurs I → PS représentent 66% des erreurs sur les temps du passé ; en effet, ces apprenants ont respectivement pour L1 l'allemand (les deux premiers) et l'anglais, c'est-à-dire des langues qui utilisent d'autres moyens linguistiques que les temps verbaux pour exprimer l'opposition aspectuelle existant, en français, entre l'imparfait et le passé simple (cf. I, ch. 1, 2.4.).

Toutefois, on rencontre également cette erreur I → PS chez des scripteurs dont la L1 est romane : Silvia (italien) et Cassio (portugais). Qui plus est, Silvia qui ne fait pratiquement pas d'erreurs sur les temps du passé, n'en fait que de ce type ; ainsi, à la fin de son dernier texte, les verbes soulignés en gras devraient être au passé simple car il s'agit bien d'événements de premier plan qui font progresser le récit :

(52) *Ses remontées [les remontées de l'homme qui vient de tomber à l'eau] devenaient si brèves et rares, que j'avais à peine le temps de percevoir la trace du tourbillon que son corps laissait sur l'eau avant de disparaître à nouveau. Mais subitement, je **remarquais** quelque chose que je n'avais pas remarqué auparavant ; le vent soufflait vers les rivages et le courant poussait le corps inanimé vers les bords du fleuve. Mes jambes **commençaient** à courir de plus en plus vite et je **joignais** l'homme quelques instants après. Les branches des arbustes qui bordaient le fleuve avaient bloqué son corps. Je le sortis de l'eau doucement, sans difficulté et doucement il ouvrit ses yeux et me regarda en souriant. (Silvia, N5d)*

Correction : remarquai... commencèrent... rejoignis...

De même dans ce passage d'un récit de Cassio :

(53) *C'est à ce moment que mon regard a croisé celui, désespéré, du marin qui se noyait. Une terrible angoisse, alimentée par le sentiment d'impuissance, a pris possession de moi. Je **criais** moi aussi, et quelques personnes, alertées par nos cris, se sont approchées de moi. (Cassio, N4d)*

Correction : J'ai crié...

En plus de souligner le contraste entre l'arrière-plan et le premier plan, la combinaison entre l'imparfait et le passé simple permet souvent d'opposer un procès non délimité à un procès délimité à droite et/ou à gauche (cf. *infra* ex 54 et 55) et parfois un procès répété à un procès unique (ex 56). Par exemple, concernant le verbe *rester* de l'extrait 51 (cf. *supra*), le choix de l'imparfait est rendu impossible par la présence de l'organisateur temporel *toute la journée* qui délimite le procès à droite et à gauche. De même, en 54, l'emploi de l'imparfait signifierait que les personnes dont il est question n'ont jamais cessé leur activité (bavardage, sommeil ou lecture). Or, le cotexte précédent indique clairement que ce n'est pas le cas, d'où la nécessité d'utiliser le PC :

(54) *C'était un matin comme toujours. Le métro 4 plein de gens qui voulaient aller au travail. Une femme qui dormait, un jeune homme en costume gris qui lisait un journal. Bavardages et les bruits de métro sur la voie. Pour moi un matin ordinaire. Tout à coup les gens ont cessé de parler. Silence. Un colis abandonné dans le milieu de couloir. Tout le monde a eu la même idée : c'est une bombe - sans aucun doute : des*

terroristes. Un homme à voix forte a crié : *C'est à qui ce colis ?* » Pas de réponse. Qu'est-ce qu'il fallait faire ? Tirer le frein d'urgence ou alerter la police par portable ? Les figures pâles, les gens se sont posé [se posaient] de telles questions. Soudain un homme à côté de moi s'est mis debout en disant : « *C'est ma valise.* » A la station prochaine [suivante] il a quitté le train avec son colis.

Tout le monde **continuait** à dormir ou à lire. Un matin comme toujours sur la ligne 4. (Heimo, N2, texte intégral répondant à la consigne Cn14).

Correction : Tout le monde a continué...

Notons que Jakub fait à deux reprises (en N4 et N5d) le même genre d'erreur que Heimo et toujours avec le verbe *continuer* qu'il met à l'imparfait alors que le personnage reprend une activité interrompue par différents incidents (le procès est donc délimité à gauche) :

(55) Un homme se promenait dans la montagne. Tout à coup, il a entendu le rugissement d'un fauve. Un tigre était sur ses traces... L'homme s'est mis à courir parmi les rochers et, dans sa précipitation, il est tombé dans... un précipice. Par chance, il a pu s'agripper à la branche d'un arbuste et il est resté suspendu dans le vide... [...]

(Suivent de nombreuses péripéties au bout desquelles l'homme parvient enfin à se débarrasser du fauve)

Vite l'homme est descendu et il **continuait** tranquillement [à] se promener dans la montagne... (Jakub, début et fin de N4 ; le début fait partie de la consigne Cn9 : un conte chinois qu'il s'agit de terminer.)

Correction : ... et il a continué tranquillement à se promener...

L'erreur se répétant, on peut se demander si ces deux scripteurs ne pensent pas, à tort, que le verbe *continuer*, du fait de son sémantisme (notion de durée), impliquerait toujours l'utilisation de l'imparfait...

En 56, l'utilisation de l'imparfait dans la deuxième phrase permettrait d'exprimer la répétition du procès ; toutefois, l'organisateur temporel à *ce moment-là* qui suit, montre au contraire que cela s'est passé à un moment précis :

(56) Je ne me rappelle plus combien de temps j'avais couru [j'ai couru] mais je suis sûr que cela durait [a duré] assez longtemps. Quand j'étais vraiment fatigué j'étais obligé de m'arrêter et [de] bien [me] reposer. Dans ce moment [A ce moment-là] je me suis demandé ce qu'il s'est passé [s'était passé] vraiment mais je n'arrivais pas à me répondre. (Jakub, Ns).

Correction : Quand j'ai été vraiment fatigué, j'ai été obligé de m'arrêter...

Quant aux erreurs PS → I qui sont beaucoup moins nombreuses, elles montrent que le scripteur veut mettre au premier plan un procès qui relève plutôt de l'arrière-plan : par

exemple, le verbe *se poser des questions* dans l'extrait 54, ci-dessus. Ou encore, cet extrait d'un récit d'Edgardo :

(57) En essayant de garder le sang froid, je suis arrivé à une clairière où il y avait des personnages très étranges. Ils m'ont appelé par mon nom ! Comment l'ont-ils su ? (Edgardo, Ns)

Correction : Comment le savaient-ils ?

En résumé, les apprenants tendent à utiliser trop l'imparfait, ce qui porte préjudice à la progression de leurs récits. Les erreurs rencontrées font apparaître trois niveaux d'opposition entre l'imparfait et le passé simple en français :

Tableau III.36 : opposition entre l'imparfait et le passé simple

IMPARFAIT	PASSÉ SIMPLE
arrière plan	premier plan
procès non délimité	procès délimité
procès répété	procès unique

4.6.2. L'expression de l'antériorité (ou de l'accompli)

Le plus souvent (59% des erreurs de ce type), l'apprenant omet d'exprimer l'antériorité (ou l'accompli) dans le passé en utilisant le PS (ou PC) au lieu du plus que parfait, erreur que l'on peut synthétiser ainsi : PS → PQP ; dans de rares cas, c'est l'imparfait qu'il emploie à la place du PQP (14% des erreurs de ce type) : I → PQP, par exemple :

(58) Mais l'autre lit était trop distant.

Comment **pouvait**-elle prendre la main pendant la nuit ? Marie s'est levée... (Jakub, N3)

Correction : Comment avait-elle pu prendre la main pendant la nuit ?

La scène ayant lieu au réveil, le procès consistant à *prendre la main* (de son amie couchée dans le lit d'à côté) qui s'est passé pendant la nuit doit figurer au plus que parfait.

Enfin, parfois (27% des occurrences) au contraire, le scripteur utilise le plus que parfait bien qu'il n'y ait pas lieu de le faire : PQP → PS. Ainsi, dans cet extrait, on se demande pourquoi le verbe de la deuxième phrase est au PQP, alors que le procès dont il est question n'est pas antérieur au procès exprimé dans la phrase précédente, tout au contraire :

(59) En regardant sa montre il [Rabbit] s'est rendu compte qu'il était l'heure de faire leur promenade habituelle au centre commercial pour dîner, ensemble et en toute tranquillité, dans la cafeteria de son bon et vieil ami Robert.

Les pensées de Rabbit, ancien marin, costaud et fort, **avaient été interrompues** par la voix de Nelson :

« Crois-tu papa que, à son retour de chez Mamie, Mamère va bien aimer la couleur que l'on a choisie ? » (Edgardo, N3)

Correction : ... ont été interrompues...

Edgardo rencontre de nombreuses difficultés pour utiliser le PQP : non seulement, comme ici, il l'emploie à plusieurs reprises alors que ce n'est pas nécessaire, mais en plus, il omet plusieurs fois d'exprimer l'antériorité ou l'accompli (2^{ème} verbe souligné en 60) d'un procès lorsque ce serait nécessaire :

(60) Mais, lorsqu'on a enlevé un peu le bord de la couette du lit on s'est aperçu qu'il s'agissait d'un lit à roulettes que **j'ai fait glisser** involontairement pendant la nuit. L'évidence était que les pantoufles **sont restées** dans le même endroit sur le parquet récemment verni. (Edgardo, N4)

Correction : ... que j'avais fait glisser... les pantoufles étaient restées au même endroit...

Les autres scripteurs ayant particulièrement du mal à gérer le plus que parfait sont : Gosia, Christine et Ana ; mais chez elles, c'est avant tout l'erreur PS → PQP qui prédomine :

(61) Rabbit regardait toujours le petit profil de Nelson. Il était presque invisible : une grosse cagoule couvrait son visage. Le garçon examinait l'état de ses chaussures : la neige **est entrée** dedans. (Gosia, N2)

Correction : la neige était rentrée dedans.

(62) A la fin de son récit, Roberto décida de laisser son histoire dans le suspense. Parce qu'il aimait que les gens lui demandent toujours plus de choses. Mais avant de se mettre au travail, il fit un signal pour faire comprendre qu'il **garda** l'argent avec la justification de que « ce sont des choses qui peuvent arriver ». (Ana, N5)

Correction : ... qu'il avait gardé l'argent...

4.6.3. La concordance des temps

On a recensé les erreurs résultant du non-respect de la concordance des temps au discours indirect et au discours indirect libre.

Etant donné que le discours rapporté a donné lieu à de nombreux travaux³⁸⁹ et que les différents chercheurs ne s'accordent pas toujours ni sur le nombre ni sur la définition des

³⁸⁹ Notamment L. Rosier (1999), J. Authier-Revuz (1992, 1993).

différentes formes de ce « récit de paroles » (Genette 1972)³⁹⁰, il convient de préciser brièvement ce que l'on entend ici par *discours indirect* (ou DI) et *discours indirect libre* (ou DIL).

Le discours rapporté pouvant se définir comme « les modes de représentation dans un discours d'un discours autre » (J. Authier-Revuz 1992, p. 38) ou de son propre discours, il comporte toujours un discours citant et un discours cité. Contrairement au discours direct où ces deux discours sont juxtaposés et préservent donc chacun leur autonomie syntaxique et énonciative, le DI et le DIL ont ceci en commun que les temps verbaux du discours cité dépendent du discours citant : c'est ce qu'on appelle la *concordance des temps*.

DI et DIL se distinguent sur l'ampleur de cette dépendance. Au discours indirect, le discours cité perd toute indépendance : non seulement les temps verbaux, mais aussi les autres traces énonciatives que sont les déictiques de personnes de temps et d'espace, les tournures expressives et les interrogations disparaissent au profit de celles du discours citant ; de plus, au niveau syntaxique, le discours cité est rapporté dans une complétive complément d'objet d'un verbe du discours citant, par exemple P3 dans cet extrait d'un récit de Christine :

(63) (P1) Il est donc allé voir le responsable d'un chantier. (P2) Il lui a expliqué sa situation et puis (P3) il a demandé s'il n'avait pas de travail pour lui (Christine, N5).

En revanche, et contrairement à J. Authier-Revuz (1993), on a considéré que les phrases du genre de P2 ne relèvent pas du discours indirect à proprement parler mais de ce que G. Genette appelle le *discours narrativisé* ou *raconté* (1972).

Le discours indirect libre, lui, est autonome syntaxiquement car il est rapporté dans une phrase indépendante et ne comporte pas de verbe introducteur. Au niveau énonciatif, il est aussi plus libre que le DI car il peut comporter des exclamations et des procédés expressifs, par exemple, la forme interrogative comme dans la dernière phrase de cet extrait :

(64) C'est là que j'ai vu Pénélope. [...] J'ai poussé un cri de joie. Elle m'avait trop manqué et j'ai cru [je croyais] qu'elle était morte. Mais qu'est-ce qu'elle faisait dans cette forêt ? (Christine, Ns)

Concernant les autres traces énonciatives, cela dépend : si les déictiques de la personne, comme les temps verbaux, sont tributaires du discours citant, ce n'est pas toujours le cas pour les déictiques de temps ou de lieu. Ainsi, dans l'extrait suivant qui est la suite de

³⁹⁰ On peut citer par exemple les discussions entre D. Cohn (1981) et G. Genette (1983) sur la nécessité ou non de distinguer entre paroles et pensées rapportées.

64, D. Maingueneau (1999) dirait que le DIL est « dominé » par le discours direct car l'apprenante a conservé le déictique *il y a dix ans* :

(65) *Mais qu'est-ce qu'elle faisait dans cette forêt ? C'était son haleine que j'avais sentie avant. Et surtout pourquoi est-elle [était-elle] partie il y a dix ans ?*
(*ibid.*, je souligne).

Toutefois, l'énoncé suivant (dominé par le DI) serait aussi tout à fait possible : *Et surtout pourquoi était-elle partie dix ans plus tôt ?*

Les erreurs de concordance des temps relevées dans le corpus concernent en premier lieu des passages au DI (70%), mais aussi parfois des énoncés au DIL (30%). Concernant les erreurs au discours indirect, le plus souvent, l'apprenant oublie de remplacer le passé composé (ou le PS) par le plus que parfait, erreur qu'on peut synthétiser ainsi : PC → PQP.

(66) *Je lui ai expliqué ce que [qui] m'est arrivé, mais l'argent n'appartenait pas à elle.*
(Valentina, N2)
Correction : Je lui ai expliqué ce qui m'était arrivé...

Ce type d'erreur existe aussi au discours indirect libre mais, dans notre corpus, l'erreur la plus fréquente à cette autre forme du discours rapporté consiste à employer le présent là où il faudrait un imparfait (PRE → I) :

(67) *Soudain, elle s'est réveillée : le même bruit que la nuit précédente. Un bruit étrange... c'était le plancher ou est-ce que c'est autre chose ? Elle n'osait pas bouger.*
(Christine, N3)
Correction : c'était le plancher ou est-ce que c'était autre chose ?

Etrangement, le premier verbe de la phrase est bien à l'imparfait, mais pas le deuxième. En 68, c'est l'inverse, l'apprenante ne fait pas la concordance des temps dans l'avant-dernière phrase, alors qu'elle la fait dans la dernière :

(68) *Peut-être je courais une heure, peut-être plus et soudainement j'ai vu [que] la lumière de cet après-midi ensoleillé devenait plus intense. Ce bois doit finir par là. Je devais échapper à cette ombre froide.* (Valentina, Ns)
Correction : Ce bois devait finir par là.

On a recensé une seule occurrence où le scripteur oublie de remplacer le futur simple par le conditionnel présent (futur → conditionnel) :

(69) Je me disais que peut-être les leçons de natation que j'ai pris il y a vingt ans [j'avais prises vingt ans plus tôt] **serviront** à quelque chose... (Cassio, N4d)
Correction : ... serviraient à quelque chose...

Notons chez Cassio une forme de cohérence dans l'erreur puisqu'il n'applique pas non plus la concordance des temps au verbe *prendre* et qu'il conserve le déictique *il y a vingt ans*.

En résumé, les erreurs sur la concordance des temps se répartissent comme suit :

Tableau III.37 : répartition des erreurs sur la concordance des temps

	% d'erreurs sur la concordance des temps
PC → PQP	54%
PRE → I	38%
Futur → conditionnel	8%
TOTAL	100%

4.6.4. L'utilisation du passé simple

Cassio, Christine et Ana ont des difficultés avec le passé simple et ne semblent pas en connaître les particularités par rapport au passé composé. Ainsi, dans l'unique récit où Cassio utilise le passé simple (ses autres récits sont au PC/I), il joint à trois reprises au verbe ainsi conjugué l'adverbe *toujours* :

(70) Il [le tailleur Corticella] [en] profita pour me dire que le veston allait très bien avec moi. Il **fut** *toujours* un bon vendeur... (Cassio, N3).

Or, l'adverbe *toujours* indiquant que le procès dénoté continue, est incompatible avec le passé simple qui lui, présente un procès comme parfaitement délimité à droite comme à gauche (cf. *supra* ch. 3, 2.3) ; en revanche, il serait possible d'employer ici un passé composé qui ferait passer le texte du plan de l'histoire à celui du discours : cela signifierait alors que Corticella est toujours un bon vendeur au moment où le narrateur raconte : *Il a toujours été un*

bon vendeur. En revanche, si le scripteur veut rester sur le plan de l'histoire, il peut employer l'imparfait : *Il était toujours un bon vendeur* ou mieux : *il restait un bon vendeur*³⁹¹.

On pourrait faire la même analyse avec cet autre extrait pour lequel la correction variera aussi en fonction de ce que veut dire le scripteur :

(71) *C'est à ce moment là que les choses redevinrent étranges. Moi qui **fus** toujours ignoré des femmes, je recevais des regards insinuants de plusieurs de mes voisines.*
(Cassio, N3)

Corrections possibles : *Moi qui étais toujours* (ou : *ai toujours été* ; ou encore : *avais toujours été*) *ignoré des femmes...*

Dans cet exemple, contrairement à 70, le plus que parfait serait sans doute le temps le mieux adapté car il exprime un procès délimité à droite (accompli) et donc un changement dans l'attitude des femmes à l'encontre du personnage.

Christine et Ana, elles, ont tendance à utiliser indifféremment le passé composé et le passé simple dans leurs récits, sans que cette alternance soit réellement justifiée. Dans le cas de Christine toutefois, ce phénomène est moins fréquent que chez Ana et limité à une sorte d'énoncé, les incises placées à la suite d'un segment au discours direct pour indiquer l'énonciateur ; on constate en effet que Christine y emploie systématiquement le passé simple alors que le reste de son récit est au passé composé (et à l'imparfait). Ce qui est étonnant c'est qu'elle n'a recours au passé simple que lorsque que la proposition incluant le verbe de dire est postposée au discours rapporté et non lorsqu'elle est antéposée, comme le montrent les extraits 72 et 73 issus de deux récits différents :

(72) *Elle s'est mise à crier « uah, »*

*Qu'est-ce qu'il y a ? **demanda** Alice.*

*Cette nuit, j'ai fait un cauchemar et je t'avais prise par la main, **dit** Fanny toute blanche.*

[...]

Soudain, elle [Fanny] s'est réveillée : le même bruit que la nuit précédente. Un bruit étrange... [...] Et cette fois-ci, c'est quelqu'un qui a pris sa main. Elle s'est mise à crier...

(Christine, N3 ; le récit continue au PC/I)

(73) *Mais lui, il commençait à se poser des questions. « Suis-je mort ?! », **dit**-il. Là, cette femme s'est mise à parler : « Oui, tu es mort. Mais... »*

(Christine, N6, le récit continue au PC/I)

³⁹¹ Le plus que parfait en revanche semble moins approprié ici car il laisserait entendre que Corticella avait été un bon vendeur par le passé, mais qu'il ne l'était plus au moment du récit.

Or, lorsque la proposition indiquant l'énonciateur est placée après l'énoncé au discours direct, le verbe de dire doit figurer en premier, avant son sujet grammatical et cette inversion est plus aisée à réaliser à un temps simple (comme ici : « dit-il ») qu'à un temps composé (« a-t-il dit ») ; cela expliquerait peut-être que l'apprenante préfère alors le passé simple au passé composé³⁹².

Chez Ana, en revanche, l'irruption du PS dans un récit au PC ne peut s'expliquer par une stratégie d'évitement. Ainsi, dans l'extrait 74, alors qu'elle commence en combinant l'imparfait (arrière-plan) et le passé composé (premier plan), elle introduit ensuite, à deux reprises, un passé simple, sans qu'il y ait un changement de plan énonciatif ou un autre changement (point de vue, contenu, jugement de valeur, ou séquence ; cf. *supra* ch. 3, 2.3.1.) qui justifierait l'apparition de ce temps verbal :

(74) Je ne savais plus s'il faisait jour ou nuit, ni si c'était le coucher du soleil ou le lever du soleil. En ce moment là, je me suis mis à pleurer parce que l'angoisse de me trouver toute seule, sans savoir où, m'avait fait me rendre compte que j'étais morte. Et que jamais plus personne ne me reverrait. **Je pleurai et pleurai** sans pouvoir m'arrêter, sans avoir aucune réponse. Après, j'ai compris que la grande allée étroite entre deux rangées d'arbres démesurément hauts, était le passage d'un monde à un autre. Et que la hauteur des arbres était là pour m'empêcher de regarder comme je laissais la vie sur terre. Petit à petit **je commençai** à fermer les yeux à cause d'une fatigue qui surmontait tout mon corps. (Ana, Ns ; je souligne les verbes au PC)
Correction : J'ai pleuré et pleuré... j'ai commencé...

On constate le même phénomène dans son deuxième récit :

(75) On parlait de mes études, de l'art, du travail de mon frère, de la vie à Cuernavaca... Tout à coup nous avons eu l'impression d'écouter un bruit dans la chambre de mon père. Mon frère est monté et son cri terrorisé nous **poussa** à nous lever aussi. Toute la chambre était pleine de feu, de fumée. Très vite on **se mit** à éteindre le feu. (Ana, N2)
Correction : a poussé... on s'est mis...

Et, on retrouve cette alternance non justifiée du PC et du PS dans son dernier récit :

(76) Les passants marchaient avec douceur, le soleil se couchait en remplissant le ciel avec un orange magique, le vent soufflait silencieusement et le temps me sembla s'arrêter. Les uniques bruits que je pouvais entendre à ce moment-là c'étaient ceux des

³⁹² D'ailleurs, Christine n'est pas la seule à ne pas être à l'aise avec l'inversion verbe-sujet dans les incises postposées au discours direct, comme le montrent ces occurrences issues du corpus : *ai-je me dit (Jakub, N5d), *m'ai-je dit (Edgardo, N6d). Au lieu d'avoir recours comme Christine au PS, d'autres scripteurs omettent purement et simplement d'antéposer le verbe, par exemple : « Qu'est-ce que vous voulez trouver ici ? », il leur a demandé. (Gosia, N7d) ; « Vous avez eu de la chance ! », j'ai crié... (William, N3d).

fantômes dans ma tête. Avec un profond soupir **je me suis mis debout** pour passer à une autre chose. De toute façon je n'aurais pas réussi à [le] sortir de l'eau - me disais-je durant [pendant que] je m'éloignais.

(Ana, N6d ; c'est moi qui souligne le verbe au PS.)

Correction possible : je me mis debout... (ou : je me levai...)

Le verbe *sembler* étant au PS, on peut suggérer de garder ce temps pour les autres verbes exprimant le premier plan du récit.

4.6.5. L'intrusion du présent dans un récit au passé

Quoique ce type d'erreur soit quantitativement peu représenté dans le corpus (7% des erreurs sur les temps du passé), il mérite malgré tout d'être souligné car on le retrouve chez quatre apprenants sur dix, ce qui n'est pas négligeable.

Ces apprenants semblent par moments "oublier" qu'ils sont en train de raconter au passé ; généralement, ils utilisent subitement le présent à la place de l'imparfait, dans un passage en arrière-plan :

(77) Dans le silence de ma chambre j'ai attendu [entendu] quelqu'un courir. Au début ses pas étaient très lointains, presque inexistantes. Mais avec chaque seconde ils **deviennent** de plus en plus forts. Finalement, ils me touchaient presque. (Gosia, Ns)

Correction : Mais à chaque seconde ils devenaient de plus en plus forts.

(78) Vers [A] sa grande stupeur il s'est aperçu encore que cette branche, sur laquelle il **est suspendu, est** pleine de fraises. Il n'avait qu'une seule idée qui arrivait à sa tête à ce moment-là : cueillir des fraises en les jetant aux bêtes. (Jakub, N4)

Correction : ... sur laquelle il était suspendu, était pleine de fraises...

Le cas d'Ana est différent des autres : cette apprenante emploie en effet le présent pour des procès de premier plan ; on pourrait donc se demander si elle a voulu rédiger tout son texte au présent de narration, mais ce n'est pas le cas puisque les procès d'arrière-plan sont exprimés à l'imparfait :

(79) Je **regarde** autour de moi pour voir si quelqu'un *allait sauver* [empêcher] l'homme de se noyer. *C'était* inutile. Il n'y *avait* personne. [...]

Suit une séquence descriptive de quatre lignes où tous les verbes sont à l'imparfait.

Tout à coup une grosse femme **commence** à crier « à l'aide ». Elle *bougeait* partout...

(Ana, N6d ; c'est moi qui souligne)

Correction : Je regardai autour de moi... une grosse femme commença à crier...

Il ne peut s'agir non plus d'un présent de narration visant à dramatiser et donc à souligner un procès spécifique, étant donné que les deux et uniques verbes de premier plan du paragraphe sont au présent.

En combinant le présent (premier plan) à l'imparfait (arrière-plan) Ana a recours ici à un système temporel possible à l'oral (Weinrich 1989), mais pas à l'écrit : le présent doit donc être remplacé par le PS ou le PC.

4.6.6. Autres types d'erreurs moins fréquents

Les deux autres types d'erreurs recensées sur les temps du passé sont beaucoup moins fréquents dans le corpus que ceux qui viennent d'être décrits et surtout ils ne sont le fait que d'un ou de deux scripteurs.

Cassio a des difficultés à utiliser le présent de narration qui, comme on l'a dit plus haut, permet d'éviter toute mise en relief en exprimant aussi bien le premier plan que l'arrière plan ; or, le scripteur utilise parfois l'imparfait pour l'arrière plan :

(80) Je lui dis alors que nous nous retrouvons dans une énigme : soit nos lits ont bougé pendant la nuit, soit il y avait quelqu'un dans la chambre. Comme la première hypothèse **était** presque écartée, car ces lits anciens en bois massif ne bougent pas facilement, il nous **restait** l'effrayante deuxième hypothèse.

[...]

Après nous être assurées qu'il ne **manquait** rien dans la chambre nous partons nous promener. Même si la campagne **était** très belle, nous ne pouvons pas changer de sujet. Le simple fait d'imaginer de passer une autre nuit dans le château peuplé de fantômes nous terrorise (Cassio, N2).

Correction : ... est presque écartée... il nous reste... il ne manque rien... la campagne est belle...

Jakub, lui, a plutôt des problèmes avec les procès de premier plan pour lesquels il semble hésiter entre l'emploi du passé composé (verbes en caractères gras) et du présent (verbes soulignés) ; étant donné que la majorité des verbes sont ensuite au présent, on suppose que le scripteur a voulu utiliser le présent de narration de façon généralisée ; pour améliorer cet extrait, on peut donc proposer de mettre aussi les trois premiers verbes à ce temps :

(81) ils **se sont aperçus** de la bizarrerie de distance de leurs lits. D'un seul coup ils **se sont appelés** comme la veille ils **se sont tenus** leurs mains. Dès le moment ils commencent à s'inquiéter. En se lâchant des lits leurs corps se mettent à trembler. Ils sont effrayés en voyant que tout commence à bouger.

Ils ne veulent pas en croire [leurs yeux] mais sans aucun doute ce qu'ils voient c'est l'inondation dans leur maison. Ils se mettent à crier si fortement que après quelque

temps, tout à coup, à leur grande stupeur une brigade de pompiers vient intervenir. Ils se rendent compte ce qu'il s'est passé au moment quand ils voient que l'intervention est déjà finie... (Jakub, N3).

Correction possible : ils s'aperçoivent... ils s'appellent... ils se tiennent...

Le dernier type d'erreur à signaler n'apparaît qu'une seule fois chez Ana et concerne l'expression de l'avenir dans le passé ; celle-ci emploie pourtant un organisateur temporel non déictique (*des années plus tard*) qui aurait pu lui rappeler que le point de repère n'est pas le présent d'énonciation, mais le passé :

(82) Nelson avait passé une grande partie de la journée tout seul à la maison. [...] Comme c'est habituel chez les enfants de son âge, il avait joué aux pompiers, métier qu'il **fera** *des années plus tard*.

(Ana, N3 ; c'est moi qui souligne l'organisateur temporel.)

Correction : ... métier qu'il ferait des années plus tard.

En bref, les erreurs les plus fréquentes relatives au choix des temps du passé sont les suivantes : l'apprenant a tendance à utiliser trop souvent l'imparfait lorsqu'il faudrait faire progresser le récit grâce au PS (ou PC). Il "oublie" également souvent d'exprimer l'antériorité d'un procès dans le passé en gardant le passé simple là où il faudrait passer au plus que parfait. Enfin, il ne respecte pas toujours la concordance des temps dans les énoncés au discours indirect ou discours indirect libre.

4.7. Analyse longitudinale des types d'erreurs chez chaque scripteur

Afin de savoir si les scripteurs font réellement des progrès dans le choix des temps du passé, il convient de compléter l'analyse quantitative qui a été faite (cf. *supra* 4.5.) par une étude plus détaillée de l'évolution de chaque type d'erreur : cette étude consiste à observer, dans les copies de chaque apprenant, à quel stade de l'apprentissage un type d'erreur donné apparaît, s'il s'agit alors d'un phénomène ponctuel ou au contraire récurrent (présent dans plusieurs copies), et dans ce deuxième cas, si le type d'erreur dont il est question a plutôt tendance à augmenter ou à diminuer en nombre (en chiffres absolus) pendant le cours d'expression écrite ; il convient aussi de mettre en rapport ces chiffres absolus avec le nombre de verbes au passé utilisés dans chaque texte.

On laissera de côté deux scripteurs : Silvia chez qui, comme on l'a vu plus haut, les rares erreurs décelées dans le dernier récit, sont sans doute accidentelles et William qui fait

trop peu d'erreurs (seulement trois) pour qu'on puisse réellement observer une quelconque évolution.

Avant de passer à l'analyse longitudinale, il est nécessaire de savoir les principales erreurs faites par chacun des huit scripteurs. Suivant le nombre total d'erreurs, celles-ci se répartissent en deux (Gosia) ou trois types, voire plus (chez Ana, Jakub et Cassio) :

Tableau III.38 : types d'erreurs faites par chaque scripteur (nb d'occurrences)

Type d'erreur	Gosia	Christine	Ana	Heimo	Edgardo	Jakub	Cassio	Valentina
Mise en relief	-	10	2	8	3	5	6	2
Antériorité	4	4	7	1	5	3	-	3
Concordance des temps	-	5	-	2	-	1	3	2
Intrusion du présent	1	-	2	-	2	3	-	-
Utilisation du PS	-	3	4	-	-	-	3	-
Utilisation du PRE narration	-	-	-	-	-	3	4	-
Futur dans le passé	-	-	1	-	-	-	-	-
TOTAL	5	22	16	11	10	15	16	7

Hormis Ana, ces scripteurs parviennent à diminuer le nombre d'erreurs relevant d'un type au moins :

Tableau III.39: scripteurs diminuant le nombre d'erreurs d'au moins un type

	Edgardo	Valentina	Gosia	Christine	Jakub	Heimo	Cassio	Nb de scripteurs
mise en relief	oui	oui	N ³⁹³	oui	oui	oui	oui	6
antériorité	oui	oui	oui	N	N	N	N	3
intrusion du présent	oui	N	oui	N	N	N	N	2
concordance des temps	N	oui	N	N	N	N	N	1
Nb de domaines	3	3	2	1	2	1	1	

³⁹³ N = non ; scripteur *ne* diminuant *pas* le nombre d'erreurs du type en question.

Cependant, on constate que si Edgardo, Valentina et Gosia réussissent à faire moins d'erreurs sur tous les points pour lesquels ils ont des difficultés, les quatre autres scripteurs font des progrès plus mitigés dans la mesure où ils parviennent à diminuer seulement le nombre d'erreurs d'un type donné (ou de deux, chez Jakub). On va donc pouvoir nuancer les premières conclusions résultant de l'analyse quantitative des erreurs.

4.7.1. Les scripteurs faisant le plus de progrès

Edgardo parvient, dans son dernier récit, à éliminer toute erreur concernant l'expression de l'antériorité alors que ce point occasionnait la moitié de ses erreurs sur les temps du passé (5 sur 10) ; on relève même dans ce récit deux énoncés corrects où le scripteur a recours au plus que parfait pour exprimer l'accompli (83) ou l'antériorité (84) dans le passé :

(83) *Le jeune homme était tellement mince qu'il paraissait qu'il se noierait avec l'homme qui était tombé à l'eau.* (Edgardo, N6d)

(84) *La décision montrée par le jeune homme a attiré l'attention d'autres marins qui avaient regardé la scène sans avoir bougé d'un centimètre en leur inspirant une réaction à [en] sa faveur.* (*ibid.*)

En ce qui concerne l'intrusion du présent, les erreurs n'apparaissent qu'en N3 et N4 et pour la mise en valeur, en Ns, N2 et N5 : ces erreurs disparaissent donc dans le dernier récit, voire dans les deux derniers récits (pour l'intrusion du présent).

Valentina qui fait dans l'ensemble peu d'erreurs sur le choix des temps du passé (5%), réussit, qui plus est, à ne plus en faire dans son dernier texte, en ce qui concerne la mise en relief et la concordance des temps, bien qu'elle y utilise la combinaison PC/I et qu'elle y insère un passage au discours indirect :

(85) *Avant de me jeter dans l'eau, j'ai essayé de crier le plus fort possible aux autres gens du quai en leur demandant si quelqu'un pouvait chercher [de] l'aide.* (Valentina, N3d).

Concernant l'expression de l'antériorité, le nombre d'erreurs baisse entre N2 et N3d de 2 à 1 alors que le dernier texte compte bien plus de verbes au passé que le précédent (56 verbes contre 37).

Enfin, Gosia parvient à diminuer progressivement le nombre d'erreurs sur l'expression de l'antériorité qui passe de trois occurrences en N2 à une en N3 et à zéro dans les quatre

derniers récits ; on constate d'ailleurs qu'en N3, sorte de stade charnière, une erreur côtoie un énoncé correct :

(86) *Ce costume-là chez le tailleur connu de Paris c'était ma dernière extravagance. Je me le suis offert* plutôt pour ne pas me faire remarquer par mes amis, habitués à ma discrète élégance habituelle. (Gosia, N3)

Correction : Je me l'étais offert...

(87) *Je ne sais pas combien de temps cela m'aurait pris de décider mais quelque chose que j'ai compris beaucoup plus tard, est arrivé : le [lendemain] matin j'ai découvert que le billet avait disparu.* (*ibid.*)

De plus, l'intrusion du présent que l'on relève en Ns n'apparaît plus jamais dans les récits suivants.

4.7.2. Les scripteurs faisant des progrès partiels

Heimo parvient à faire baisser le nombre des erreurs concernant la mise en relief qui constitue pour lui la principale cause d'erreur sur les temps du passé (8 erreurs sur 11) : les occurrences passent de deux en Ns, N2 et N3 à une en N4 et N6d alors que le nombre de verbes au passé de ces deux textes est plus important que celui des récits antérieurs. En revanche, on observe un phénomène étrange concernant la concordance des temps : tandis que l'apprenant la respecte à plusieurs reprises dans des énoncés de N2 et N3, il omet de le faire dans son dernier récit ; il s'agit pourtant de la même transformation, le passage du présent à l'imparfait :

(88) *Un homme à voix forte a crié : « C'est à qui ce colis ? » Pas de réponse. Qu'est-ce qu'il fallait faire ?* (Heimo, N2).

(89) *Marie est tombée à genoux et a commencé à pleurer. Pourquoi ce cauchemar ne pouvait pas se terminer ?* (Heimo, N3).

(90) *Je ne savais plus ce qu'il faut faire et je me sentais fortement coupable. [...]*

Tout à coup je savais ce qu'il faut faire (Heimo, N6d).

Correction : ...ce qu'il fallait faire.

Etant donné que la même erreur est répétée à deux reprises en N6, on ne peut guère l'attribuer à de la distraction. Étrangement, Heimo suit la concordance des temps dans les deux passages au discours indirect libre, mais pas au discours direct.

Comme Heimo, Jakub fait moins d'erreurs de mise en relief dans son dernier texte (1 erreur dans chaque) que dans le premier (3 erreurs) alors que le nombre de verbes au passé est presque le double en Nd qu'en Ns (42 contre 23). De plus, les occurrences d'intrusion du présent qui existent en Ns et N4, disparaissent dans le dernier récit (N5d).

Mais le scripteur ne progresse pas sur tous les points : en effet, les erreurs sur l'expression de l'antériorité persistent en Nd (2 occurrences) ; de plus, l'utilisation du présent de narration qui n'engendre pas d'erreur en N2, en occasionne en revanche... dans le récit suivant (N3) ; il est donc difficile de savoir si Jakub maîtrise ou non ce système temporel.

Lorsqu'on a analysé l'évolution de la part d'erreurs sur les temps du passé, on a vu que Christine semble éliminer toute erreur dans son dernier récit. Cependant, en étudiant chaque type d'erreur, on se rend compte que ce n'est pas si simple. Concernant les erreurs de mise en relief qui sont les plus nombreuses chez cette apprenante (10 sur 21) et qui sont présentes dans 5 sur 7 de ses récits, on constate qu'après avoir culminé à 5 occurrences en N3, leur nombre baisse dans les récits suivants et s'annule même complètement dans le dernier : sur ce point, l'apprenante fait donc des progrès notoires.

Mais, il est difficile de savoir si Christine fait également des progrès dans l'expression de l'antériorité et dans le respect de la concordance des temps car son dernier récit (N7d) ne comprend ni expression de l'antériorité, ni énoncé au discours indirect ou indirect libre ; de plus, contrairement à ce qu'on vient de voir pour la mise en relief, l'analyse longitudinale des copies ne montre pas, dans les textes antérieurs, de baisse plus ou moins progressive du nombre d'erreurs en ce qui concerne ces deux points ; au contraire, le nombre d'erreurs sur la concordance des temps culmine dans l'avant-dernier texte (N6) :

(91) Pendant ce temps-là, moi, j'étais en train d'expliquer aux gendarmes que le petit bateau **a chaviré** tout à coup, *que le monsieur ne savait pas nager* et **a coulé**. Et oui, que moi avec mon âge et mes rhumatismes, je **n'ai pas osé** de me jeter dans l'eau pour me noyer avec lui (Christine, N6).

Correction : ... avait chaviré... avait coulé... je n'avais pas osé...

Ce phénomène est d'autant plus troublant que l'apprenante ne fait aucune erreur dans le texte précédent (N5) alors même qu'elle utilise à de nombreuses reprises (5 fois) le discours indirect, par exemple :

(92) En regardant le policier qui disait avec une grande autorité « stop » pour arrêter les voitures, le petit clochard qui est devenu [était devenu] ouvrier s'est demandé *s'il ne voulait pas devenir policier* (Christine, N5).

La comparaison de 91 et 92 est éclairante : on constate qu'en 92 et même en 91, l'apprenante maîtrise l'une des transformations imposées par la concordance des temps, le passage du présent à l'imparfait : « [il] s'est demandé s'il ne voulait pas devenir policier » ; « le monsieur ne savait pas nager ». C'est donc essentiellement le passage du PC au PQP qui continue à lui poser des problèmes, en fin de semestre.

Enfin, chez Cassio, les erreurs sur la mise en relief qui sont les plus nombreuses et qui apparaissent dans tous ses textes (excepté N2 qui est au présent de narration), baissent en proportion entre ses deux derniers récits (le nombre d'occurrences passe de 3 à 2 tandis que le nombre de verbes au passé augmente). En revanche, comme chez Christine, le respect de la concordance des temps est fluctuant ; le scripteur réalise en général les transformations temporelles, même dans son premier récit :

(93) *Après m'être assuré que j'étais véritablement seul et que tous les dangers venaient de moi-même, je me suis demandé que fallait-il faire... (Cassio, Ns).*

Mais, dans son dernier texte, quelques erreurs apparaissent à côté d'énoncés tout à fait corrects (soulignés en italiques en 94) :

(94) *Je me demandais tout le temps si un bon nageur n'allait pas avoir le courage d'aller sauver ce pauvre malheureux. Cela m'épargnerait de sauter dans ces eaux froides, ce que je commençais déjà à anticiper, me connaissant bien... Je me disais que peut-être les leçons de natation que j'ai prises il y a vingt ans serviront à quelque chose... Mais cela fait déjà vingt ans... J'étais terriblement inquiet... (Cassio, N4d)³⁹⁴*
Correction : ...j'avais prises... serviraient... cela faisait...

4.7.3. L'apprenante chez qui les erreurs persistent

On a vu en 4.6.4. que dans son dernier récit, Ana continue à utiliser indifféremment le passé simple et le passé composé pour les procès de premier plan. De plus, en ce qui concerne le domaine où elle fait le plus fréquemment des erreurs, l'expression de l'antériorité dans le passé, il est difficile de savoir si l'apprenante fait réellement des progrès ou non car la baisse de moitié du nombre d'erreurs entre N3 et N5 peut s'expliquer aussi par la diminution non moins importante du nombre de verbes au passé (23 en N3 contre seulement 12 en N5).

³⁹⁴ La phrase commençant par « Je me disais... » a déjà été citée plus haut (ex 69) pour donner un exemple de non-transformation du futur en conditionnel ; c'est en effet la seule occurrence du corpus.

En résumé, l'analyse longitudinale des types d'erreurs de huit scripteurs sur dix permet d'affiner les premières conclusions provenant de l'analyse de la part d'erreurs : les apprenants faisant des progrès dans l'emploi des temps du passé sont non seulement Jakub, Christine, Gosia, Edgardo, William et Valentine, mais aussi : Cassio et Heimo, soit huit scripteurs sur dix. Silvia, elle, semble déjà maîtriser relativement bien les temps du passé dès son premier récit. Enfin, Ana est la seule dont les textes ne montrent pas de progrès visibles dans ce domaine. L'hypothèse 4 se vérifie donc chez presque tous les scripteurs (huit sur dix) : qu'ils fassent dans l'ensemble peu d'erreurs comme William et Gosia ou au contraire beaucoup comme Jakub et Christine, les apprenants parviennent à en diminuer la proportion (d'un type au moins) au cours du semestre.

Concernant la deuxième partie de l'hypothèse 4, la concordance des temps, on constate que la moitié des scripteurs ont des difficultés à toujours la respecter et que seule Valentina parvient à éliminer toute erreur dans son dernier récit ; chez Cassio et Heimo, les erreurs apparaissent au contraire dans leur dernier texte, bien que ces deux scripteurs appliquent parfois la concordance des temps avec succès dans leurs récits antérieurs ; chez Christine aussi, les erreurs côtoient des verbes conjugués au bon temps, parfois même au sein de la même phrase. On peut supposer que les apprenants connaissent les règles mais ne réussissent pas à les appliquer systématiquement.

Si la mise en relief constitue un facteur d'erreurs chez neuf apprenants sur dix, c'est aussi sur ce point que six d'entre eux font des progrès patents dans leurs copies, et notamment Christine et Heimo qui sont les deux scripteurs à faire le plus d'erreurs sur ce point. En revanche, concernant la deuxième source d'erreurs qu'est l'expression de l'antériorité, il est parfois difficile de savoir si les apprenants font de réels progrès ou non car l'absence d'erreurs ne constitue pas un indice suffisant.

5. Bilan de l'analyse des récits

5.1. Les scripteurs changent-ils leurs pratiques d'écriture ?

Pour savoir si les scripteurs changent leurs pratiques d'écriture pendant le cours d'expression écrite et si oui, en quoi, résumons les résultats de l'analyse en comparant comment les quatre hypothèses émises se vérifient dans les copies des scripteurs.

C'est sans conteste l'hypothèse 4 qui se réalise chez le plus grand nombre d'apprenants, à savoir huit sur dix : ceux-ci font des erreurs dans le choix des temps du passé, mais parviennent à en diminuer le nombre, au moins en ce qui concerne un type, et parfois plus ; ce faisant, ils se familiarisent de mieux en mieux avec les mécanismes de cohésion verbale en français.

En ce qui concerne la cohésion nominale, l'hypothèse 3 se vérifie moins souvent, à savoir chez trois scripteurs : Cassio, Edgardo et Heimo utilisent en effet de plus en plus d'anaphores infidèles et même d'anaphores résomptives en ce qui concerne les deux premiers.

Quant aux connecteurs, si Silvia est la seule à en augmenter progressivement la proportion dans ses textes tout au long du semestre (hypothèse 2), quatre autres scripteurs en utilisent malgré tout davantage dans leur dernière copie que dans leur première.

Enfin, concernant la cohérence des continuations de récits, l'hypothèse se vérifie le plus souvent, puisque neuf scripteurs sur dix cherchent à améliorer l'adéquation de la plupart des paramètres de leur récit à ceux du texte à compléter. Néanmoins, à une exception près (Christine), ils ne le font pas pour le choix du système temporel dominant et continuent jusqu'à la fin du semestre à le changer quand il ne leur convient pas, notamment lorsqu'il faudrait conjuguer le passé simple à la première personne.

Cette forme de stratégie d'évitement montre que, comme on vient de le souligner (hypothèse 4), les scripteurs étrangers éprouvent des difficultés particulières à gérer les temps du passé ; ce constat est encore corroboré par les chiffres, puisque les erreurs sur les temps du passé sont bien plus présentes dans les copies du corpus que les autres erreurs de cohésion.

5.2. Quels types d'erreurs sont les plus fréquents?

L'emploi des connecteurs dans les récits occasionne surtout des approximations lexicales et des erreurs dans le choix du bon connecteur ; contrairement à ce que l'on aurait pu penser, les confusions entre la référence déictique et la référence cotextuelle ne sont pas très nombreuses.

Les erreurs dans l'utilisation des procédés anaphoriques concernent avant tout les anaphores nominales : dans les chaînes de co-référence, certains apprenants ont tendance à trop renominer ; d'autres se trompent plutôt dans le choix du déterminant.

Enfin, la mise en relief, l'expression de l'antériorité dans le passé et le respect de la concordance des temps au style indirect constituent les trois principales sources d'erreurs dans la gestion des temps du passé.

5.3. Les apprenants parviennent-ils à améliorer la cohésion de leurs textes ?

On a essayé de mesurer les progrès des apprenants en observant s'ils parviennent à diminuer le nombre d'erreurs commises dans l'utilisation des connecteurs, des anaphores et des temps du passé.

C'est dans ce dernier domaine, la gestion des temps du passé, que le plus grand nombre de scripteurs font des progrès visibles, puisque tous en font sauf Ana.

Dans les deux autres domaines, l'analyse longitudinale a été plus difficile à effectuer car les erreurs sont peu nombreuses et parfois regroupées dans une seule copie. On a pu quand même observer des progrès chez certains apprenants : ainsi Silvia et Edgardo diminuent le nombre d'erreurs sur les connecteurs alors qu'ils en utilisent plus ; en outre, Gosia, Ana et Jakub parviennent à acquérir au moins une forme lexicale au cours du semestre.

Concernant l'utilisation des procédés anaphoriques, Heimo et Christine qui se trompaient souvent lorsqu'ils devaient répartir les anaphores nominales et les pronoms dans les chaînes de co-référence, parviennent à s'améliorer sur ce point délicat.

5.4. La grande diversité des scripteurs

L'analyse de la cohérence et de la cohésion des récits nous donne aussi des renseignements précieux sur chaque scripteur. Sans entrer ici dans une description détaillée, on peut toutefois souligner quelques points ayant trait au nombre d'erreurs et aux progrès effectués ; selon ces critères, les scripteurs se laissent répartir en quatre groupes.

Silvia et Edgardo se distinguent des autres apprenants en ce qu'ils font peu d'erreurs dans les trois domaines touchant à la cohésion et qu'ils font des progrès importants dans l'utilisation des connecteurs et des temps du passé ; de plus, concernant la cohérence, Silvia est la seule apprenante à respecter dans ses suites de textes le système temporel choisi par l'auteur d'origine.

Si Gosia, Cassio et Heimo font beaucoup d'erreurs dans un des domaines (respectivement : les connecteurs, les temps du passé et les anaphores), ils parviennent aussi à progresser dans ce domaine.

Jakub, Christine et Valentina sont les apprenants qui rencontrent le plus de difficultés dans tous les domaines (Jakub) ou dans au moins deux : par exemple, c'est Jakub qui fait le plus d'erreurs sur les connecteurs (22% ; de plus, il en fait dans tous ses textes) et Christine sur les temps du passé (15%). Toutefois, ces scripteurs parviennent le plus souvent³⁹⁵ à diminuer leur nombre d'erreurs.

En revanche, les textes rédigés par Ana et William qui font beaucoup d'erreurs respectivement dans l'utilisation des temps du passé et des connecteurs, ne révèlent aucun progrès visible dans chacun de ces domaines. Qui plus est, on a vu qu'Ana est l'apprenante qui résiste le plus aux règles de la continuation de récit et la seule à ne pas vraiment progresser dans la gestion des temps du passé³⁹⁶.

En résumé, les participants au cours de narration modifient leurs pratiques d'une copie à l'autre dans deux domaines : avant tout, la cohésion verbale et, dans une moindre mesure³⁹⁷, la cohérence, c'est-à-dire ici le respect des paramètres du récit à continuer et donc ce qui fait la caractéristique même du genre de la suite de texte. Notons qu'en respectant la plupart de ces paramètres, les scripteurs se plient à un exercice relativement contraint.

En revanche, les modifications portant sur la cohésion nominale ne sont le fait que d'une minorité de scripteurs. Comment interpréter ce phénomène ? Etant donné que ces derniers mentionnent peu les procédés de cohésion nominale dans leurs questionnaires (cf. partie II), faut-il en conclure qu'ils les méconnaissent ou ne les valorisent pas à leur juste valeur ou encore ne parviennent pas à les utiliser adéquatement et donc y renoncent ? Il serait intéressant de savoir aussi si cet apparent désintérêt pour les anaphores et les connecteurs est spécifique à la rédaction de récits ou s'il se manifeste également lorsque les apprenants

³⁹⁵ Contrairement aux deux autres, Valentina ne semble progresser que dans un domaine, les anaphores.

³⁹⁶ Outre l'influence de la culture éducative, l'analyse des récits montre clairement une particularité du processus d'apprentissage d'une langue étrangère sur lequel on ne peut malheureusement s'arrêter ici : la singularité de chaque individu face aux données fournies lors d'un cours de langue ; si chaque apprenant évolue bien sûr selon son niveau de départ (celui de Silvia, par exemple, est, dès le premier récit, sans aucun doute le plus avancé de tous), sa langue et sa culture d'origine (Silvia, italienne, et Edgardo, mexicain, ont des langues maternelles romanes), d'autres facteurs doivent également intervenir puisque Ana qui progresse le moins est mexicaine comme Edgardo : dans notre cas, on peut penser notamment à l'impact de la motivation de l'apprenant, de sa disponibilité d'esprit, du travail réellement fourni et même de son âge.

³⁹⁷ En effet, on a vu que dans ce deuxième domaine, les modifications sont moins importantes que dans celui de la cohésion verbale, parce que dès leur premier texte, la plupart des apprenants gardent assez bien les paramètres du texte à continuer et d'autre part, parce que même en fin de semestre, ils ne parviennent pas réellement à respecter l'un des paramètres, le système verbal dominant.

doivent rédiger une dissertation. La quatrième partie qui est consacrée à l'analyse des copies du cours d'argumentation, va nous permettre entre autres de répondre à cette question.

Partie IV

**VARIABILITÉ DISCURSIVE ET PRATIQUES DES
SCRIPTEURS :**

ANALYSE DES DISSERTATIONS

Exercice d'apprentissage jouissant d'une longue tradition en France (cf. partie II, ch. 3), la dissertation constitue sans doute un genre encore plus contraint que la suite de texte, c'est-à-dire un genre exigeant le respect de nombreuses règles et faisant peu appel à la créativité du scripteur. Nos apprenants allophones parviennent-ils à s'appropriier toutes ces règles pendant le cours d'expression écrite ?

Comme pour l'analyse des copies de narration, on suivra l'ordre de la recherche en présentant en premier lieu les consignes de rédaction, puis les hypothèses qui ont permis d'établir une grille d'analyse. Après avoir analysé les copies, on pourra clore cette partie en faisant le bilan général des pratiques de nos scripteurs, c'est-à-dire en comparant les résultats de l'analyse des récits et des dissertations. On confrontera également ces résultats aux représentations des apprenants sur ces deux genres.

CHAPITRE 1 : LES CONSIGNES DU COURS D'ARGUMENTATION

1. Quelle(s) tâche(s) ?

Etant donné qu'il a fallu s'adresser à plus de groupes-classes différents pour recueillir les copies d'argumentation que pour obtenir celles de narration, les consignes du cours d'argumentation sont plus variées que celles de narration : on en dénombre 24 (contre 14 pour la narration). Ces consignes de dissertation (cf. annexe 3) demandent à l'apprenant soit de répondre à une question, soit de commenter une citation d'auteur, les deux autres tâches repérées étant très minoritaires :

Tableau IV.1 : tâches à effectuer dans l'unité d'argumentation

Tâches	Nb de consignes	% de textes rédigés
1. Répondre à une question.	12	43%
2. Commenter une citation d'auteur.	9	43%
3. Réagir à un article de presse ³⁹⁸ .	2	11%
4. Rédiger une argumentation en faveur d'une thèse indiquée ³⁹⁹ .	1	3%
TOTAL	24	100%

³⁹⁸ La prise de position d'un juriste sur le thème de la prostitution, publiée dans la rubrique « Rebonds » de *Libération* (cf. ce texte en Ca10) et un fait-divers de *France-soir* relatant un cas de grand-mère porteuse, dont on n'a malheureusement pas pu obtenir un exemplaire.

³⁹⁹ La consigne est ainsi formulée : « Rédigez une courte argumentation pour la réduction du temps de travail. »

2. Les consignes consistant en une question

Malgré leur apparence similaire - elles sont toutes à la forme interrogative - ces consignes font réaliser des tâches différentes à l'apprenant :

Tableau IV.2 : rôle de la question dans les consignes

Rôle de la question	Nb de consignes
1. La question permet de remettre en cause une thèse.	8
2. La question demande de prendre position sur un thème.	2
3. La question fait rechercher les causes d'un phénomène.	1 ⁴⁰⁰
4. La question fait rechercher une ou des solution(s) à un problème.	1 ⁴⁰¹
TOTAL	12

Les deux questions de type 2 sont formulées sous la forme "pour ou contre ? ", incitant implicitement le scripteur à adopter un plan de texte en deux parties :

- (1) Pour ou contre les quotas sur les chansons françaises ?
- (2) Pour ou contre l'ouverture des magasins le dimanche ?

Mais la plupart du temps, la question permet de remettre en cause une thèse formulée sous forme d'un jugement de valeur :

- (3) La télévision est-elle une forme de communication et de progrès dans la société actuelle ?
- (4) Montrer des images de guerre est-il un bon moyen de lutter contre ces maux ?⁴⁰²
- (5) Internet : un véritable progrès ?

ou d'une assertion générique :

- (6) Un homme a-t-il le droit de tuer ?
- (7) L'individualisme menace-t-il l'individu ?
- (8) L'adolescent a-t-il raison de ne pas partager les mêmes valeurs que l'adulte ?
- (9) Y a-t-il des guerres justes ?
- (10) Faut-il augmenter les salaires en période de reprise économique ?

⁴⁰⁰ Voici l'intitulé de la consigne : « Pourquoi l'apprentissage d'une langue étrangère est-il difficile ? ». Notons que le texte rédigé sera sans doute plus explicatif qu'argumentatif...

⁴⁰¹ Une question bien complexe formulée en trois mots : « Quelle politique d'immigration ? »

⁴⁰² Contrairement aux autres, cette question ainsi que la n°8 sont suivies d'un énoncé métadiscursif explicitant certaines attentes du lecteur (les autres consignes ne comportent pas de métadiscours) : cf. Ca4 et Ca5 en annexe 3.

On ne peut qu'être frappé par le recours fréquent à des déterminants à valeur générique (indéfini : *un homme...*, ou défini : *l'adolescent, l'adulte, l'individu...*) ; répondre à ces questions exige donc un effort d'abstraction et en même temps la recherche d'exemples permettant d'illustrer la thèse défendue.

Mais ces consignes présentent aussi un avantage pour l'apprenant : en posant explicitement une question, elles aident celui-ci à formuler la fameuse problématique qui, comme on l'a vu (cf. II, ch. 3., 5.3.), doit figurer en introduction.

3. Les consignes comprenant une citation

3.1. Rôle de la citation

Bien que, parmi les auteurs cités, on puisse relever la prépondérance d'écrivains de différents siècles (J. Bossuet, H. de Balzac, A. de Saint-Exupéry et A. Gide), cette caractéristique n'a rien de déterminant, étant donné que les citations choisies n'ont jamais la littérature pour thème : par exemple, H. de Balzac est cité pour faire traiter le thème de l'amour (cf. Ca3), et A. Gide, pour faire en sorte que le scripteur s'interroge sur le bonheur (cf. Ca17). Autrement dit, la citation a pour rôle d'introduire un thème sur lequel toute personne adulte est susceptible de réfléchir, sans que cela nécessite de connaissances spécifiques.

On comprend dès lors que les concepteurs de consignes aient fait également appel à un philosophe⁴⁰³, un sociologue ou un médecin (L. Schwartzberg) et que parfois même, ils n'éprouvent pas le besoin de nommer l'auteur cité : ainsi, en Ca16, une citation sur la publicité est "attribuée" à « un sociologue contemporain »... Dans ce dernier cas, la qualité d'expert qui découle de la profession suffit à conférer une autorité⁴⁰⁴ aux propos cités ; dans les autres cas, c'est la renommée de l'auteur qui est déterminante.

⁴⁰³ D'ailleurs, la citation de F. Nietzsche n'introduit pas non plus un sujet spécifiquement philosophique.

⁴⁰⁴ C. Plantin (1996) définit ainsi l'argument d'autorité : « Il y a argumentation d'autorité quand le Proposant donne pour argument en faveur d'une affirmation le fait qu'elle ait été énoncée par un locuteur particulier **autorisé**, sur lequel il s'appuie ou derrière lequel il se réfugie » (p. 88 ; c'est l'auteur qui souligne).

3.2. Caractère complexe⁴⁰⁵ des consignes à citation

Hormis une exception⁴⁰⁶, ces consignes sont plus longues que les précédentes (cf. 2.) car la citation est accompagnée d'un métadiscours textuel⁴⁰⁷ et parfois même d'une question.

Lorsque la consigne comprend également une question, on constate que celle-ci représente une aide pour l'apprenant-scripteur : en effet, soit cette question reformule la citation et en facilite la compréhension :

(11) Bossuet a écrit : « Le bonheur humain est composé de tant de pièces qu'il en manque toujours ». *Pensez-vous, comme lui, que le bonheur humain est inaccessible ?* Vous répondrez à cette question en vous appuyant sur des arguments ordonnés logiquement. (je souligne.)

Soit encore la question délimite le thème abordé dans la citation, rendant ainsi l'établissement de la problématique plus aisé :

(12) Au sujet de la différence entre les individus, A. de Saint-Exupéry a dit : « Si tu diffères de moi, loin de me léser, tu m'enrichis. » *Pensez-vous que les différences culturelles ou sociales entre individus soient un obstacle à la communication, ou, au contraire, une source d'enrichissement ?* Vous répondrez à la question en un développement structuré comportant des éléments d'argumentation et d'illustration (c'est moi qui souligne).

Toutefois, la plupart (56%) des consignes construites autour d'une citation n'offrent pas cette aide à l'apprenant, se contentant de lui demander de commenter, ou d'expliquer et discuter les propos de l'auteur :

(13) 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.

(14) Dans *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint Exupéry, le renard livre son secret au Petit Prince : « On ne voit bien qu'avec le cœur, l'essentiel est invisible pour les yeux. » *Vous expliquerez* puis discuterez sous la forme d'un développement construit les réflexions que vous suggère cette phrase (C'est moi qui souligne en 13. et 14.).

L'apprenant doit donc non seulement comprendre ce qu'a voulu dire l'auteur sans pouvoir s'aider du cotexte, tant les extraits sont brefs, mais en plus il lui revient d'en tirer une question (ou problématique) méritant d'être traitée dans un développement assez conséquent.

⁴⁰⁵ Pris dans le double sens de *composite* (composé de différentes parties) et de *difficile*.

⁴⁰⁶ La consigne Ca17 se limitant à citer A. Gide, sans autre directive. L'étrangeté de cette consigne laisse d'ailleurs supposer que l'apprenant a tout simplement omis de recopier la suite...

⁴⁰⁷ On revient sur cet aspect plus loin en 4.

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que, dans leur réponse au questionnaire, certains scripteurs⁴⁰⁸ reconnaissent rencontrer des difficultés pour « avoir une problématique » (cf. *supra* partie II, ch. 3, 3.2.)

Autre signe que tous les scripteurs ne sont pas accoutumés à cette sorte d'exercice, quelques-uns ont du mal à cerner ce qu'ils doivent commenter ou développer. Ainsi, deux apprenantes en viennent à relier le thème de la citation (l'éthique) à celui évoqué par le titre de l'ouvrage (la détresse) dont cette citation est extraite, lorsqu'elles sont confrontées à la consigne suivante⁴⁰⁹ :

(15) Dans *Face à la détresse*, Léon Schwartzenberg déclarait : « L'éthique fait maintenant partie de notre discours quotidien. » Vous développerez ce propos de manière argumentée et à l'aide d'exemples précis issus de domaines variés.

Il s'ensuit que leurs textes ne traitent pas exclusivement le thème proposé dans la consigne, d'où des passages hors-sujet...

4. Part du métadiscours⁴¹⁰ dans les consignes de dissertation

Conformément à la définition de la *consigne* (cf. *supra* III, ch. 2.), on a vu que toutes les consignes de narration s'adressent explicitement à l'apprenant-scripteur en utilisant le déictique *vous*. Or, ce n'est pas toujours le cas des consignes de dissertation, notamment de la plupart de celles qui consistent en une question⁴¹¹ :

Tableau IV.3 : analyse métadiscursive des consignes d'argumentation

	Nb de consignes et %
Consignes s'adressant explicitement au scripteur.	11 soit 46%
Consignes s'adressant moins explicitement au scripteur.	2 soit 8%
Consignes sans adresse au scripteur.	11 soit 46%
TOTAL	24

On a déjà cité plusieurs consignes s'adressant explicitement au scripteur (exemples 11 à 15 ci-dessus). Il s'agit le plus souvent de consignes comprenant une citation, mais pas

⁴⁰⁸ Au total quatre en parlent explicitement : Edgardo, Wei-Jeune, Gosia et Irene.

⁴⁰⁹ C'est très clair chez Anele qui annonce ainsi son plan : « Dans une première partie, tout d'abord, nous réfléchirons *sur le contexte de détresse et le type d'éthique* que cela exige, puis dans une deuxième partie nous analyserons la relation entre ce type d'éthique et les possibilités de manifestation de liberté de l'esprit humain. » (extrait de A9d ; c'est moi qui souligne).

⁴¹⁰ Voir la définition de *métadiscours* en I, ch. 3, 5.2.4.

⁴¹¹ Cf. annexe 3, par exemple les consignes Ca18 à Ca23.

toujours ; ainsi la question (4) déjà citée plus haut, qui n'est pas une citation, est suivie du métadiscours suivant : « *Vous répondrez* à la question en un développement structuré comportant des éléments d'argumentation et d'illustration » (je souligne).

Les consignes s'adressant moins explicitement au scripteur sont celles qui sont formulées sous la forme « pour ou contre... ? » (Ca18 et Ca22). On a préféré les classer à part, car même si à première vue elles paraissent ne comprendre aucune adresse au scripteur (absence du déictique *vous*), il semble bien pourtant qu'elles l'incitent à prendre position : poser la question « Pour ou contre X ? », ne revient-il pas à demander « *Etes-vous* pour ou contre X ? » Il y aurait donc là une sorte d'adresse au scripteur, mais moins explicite que dans un énoncé du type de (12) : *Pensez-vous... ?*

On peut en conclure avec le tableau IV.3 que les consignes de dissertation s'adressant au scripteur sont seulement légèrement majoritaires (54%). Il faudra donc s'intéresser aussi aux autres, mais, tout d'abord, analysons de plus près le métadiscours repéré.

Analyser des consignes d'argumentation du point de vue métadiscursif revient à se poser les questions suivantes :

- pour repérer le métadiscours interpersonnel : la consigne demande-t-elle à l'apprenant d'exprimer son opinion ? L'auteur de la consigne apparaît-il aussi dans son discours ?
- pour repérer le métadiscours textuel : la consigne impose-t-elle ou non une ou des manière(s) de construire le texte à rédiger ?

L'observation des 13 consignes s'adressant explicitement au scripteur montre que la plupart (77%) contiennent du métadiscours textuel, mais que le métadiscours interpersonnel est également présent dans presque la moitié des cas⁴¹² :

Tableau IV.4 : répartition du métadiscours interpersonnel et textuel dans les consignes

	Métadiscours textuel	Métadiscours interpersonnel
Proportion dans les consignes avec métadiscours.	77%	46%
Proportion dans toutes les consignes d'argumentation.	41%	25%

⁴¹² On l'aura compris, certaines consignes comprennent les deux formes de métadiscours, par exemple Ca8.

4.1. Métadiscours interpersonnel : le paradoxe de certaines consignes

Le métadiscours interpersonnel laisse une fois apparaître l'auteur de la consigne sous la forme du pronom *on*, mais il s'agit d'un cas isolé :

(16) *Pensez-vous* comme F. Nietzsche que « sans la musique, la vie serait une erreur » ? Vous commenterez, en une quinzaine de lignes, cette citation en exposant vos arguments de façon logique et structurée à l'intérieur d'un plan en deux ou trois parties. *On* appréciera une approche nuancée voire dialectique. (C'est moi qui souligne les marques de métadiscours interpersonnel.)

Le plus souvent en effet, ce métadiscours incite le scripteur à exprimer son opinion grâce à des énoncés tels que : « Pensez-vous... ? » (3 occurrences), « Vous exposerez votre point de vue sur la question de façon argumentée », ou encore « Pour ou contre... ? » (2 occurrences). Or, ces incitations explicites à exprimer son opinion s'opposent en tout point aux attentes du lecteur d'une dissertation qui, comme on l'a vu dans les manuels (cf. partie II, ch. 3., 5.3.), ne tolère aucune manifestation de subjectivité de la part de celui qui rédige.

Dans sa définition de la consigne, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq 2003, p. 53) opère une distinction intéressante entre les informations explicites (données et stimulus) que l'apprenant doit dénoter et les éléments implicites (informations non formulées, attentes de l'enseignant) qu'il a à repérer. Selon cette distinction, il existe donc, dans ces consignes d'argumentation, une contradiction interne entre les données explicites et les éléments implicites, ce qui ne facilite pas la tâche de l'apprenant étranger. Qui plus est, et en cela réside le comble du paradoxe, celui-ci doit suivre les attentes implicites et non les indications explicites s'il veut réussir sa dissertation.

4.2. Métadiscours textuel : une exigence « de structure »

Dans 70% des cas, le métadiscours textuel présent dans un bon nombre (41%) de consignes de dissertation a pour fonction d'exiger du scripteur qu'il organise son texte :

Tableau IV.5 : fonctions du métadiscours textuel dans les consignes d'argumentation

Le métadiscours textuel...	Proportion dans les consignes avec métadiscours textuel	Proportion dans toutes les consignes d'argumentation
1. exige d'organiser le texte.	70%	29%
2. incite à illustrer le discours.	40%	16%
3. indique la longueur à respecter.	40%	16%
4. encourage à faire des citations.	0%	0%

Ce n'est pas une surprise lorsque l'on sait combien les manuels insistent sur cet aspect (cf. *infra* II, ch. 3, 5.3.). Il est intéressant d'observer comment les consignes formulent cette exigence d'ordre, car on retrouve ensuite le même genre de formulations dans les réponses de nos informateurs au questionnaire lorsqu'ils évoquent leurs problèmes de rédaction⁴¹³ : les consignes demandent souvent un « développement structuré » (3 occurrences : par exemple Ca7), ou des arguments ordonnés « logiquement » (3 occurrences : par ex. Ca8), ou encore « un développement construit » (2 occurrences, par ex. Ca2) ; la consigne Ca6 précise même que la dite « structure » doit consister en un « plan en deux ou trois parties ».

Conformément encore aux prescriptions des manuels sur la dissertation, les consignes indiquent aussi parfois qu'il convient d'utiliser des exemples⁴¹⁴ (cf. entre autres Ca9). Mais, contrairement au plan de texte, cette indication n'est pas mentionnée par nos informateurs comme une difficulté particulière de la dissertation : il se peut donc qu'elle leur soit plus familière que l'exigence de suivre un plan.

En ce qui concerne la longueur à respecter, elle est surtout indiquée dans les consignes des tests de niveau préalables au cours d'expression écrite, sans doute pour aider l'apprenant à organiser son temps, étant donné qu'il doit également rédiger une continuation de récit pendant cette épreuve (ce qui n'est plus le cas à partir du moment où il participe à l'unité d'argumentation). Bien que l'indication sur la longueur attendue soit un peu plus fréquente dans les consignes d'argumentation (16% des consignes) que dans celles de narration (7%), on peut être surpris qu'elle reste de toute façon marginale.

Enfin, quoiqu'un bon nombre de consignes soient construites à partir d'une citation d'auteur, force est de constater qu'elles n'incitent pas l'apprenant à faire de même dans son texte. La raison en est sans doute que les auteurs de manuels sur la dissertation se montrent

⁴¹³ Surtout pour *la structure et la logique* (cf. II, ch. 3, 3.).

⁴¹⁴ D'ailleurs, l'utilisation des exemples figure au programme du cours d'argumentation indiqué dans la brochure du Cours municipal (cf. II, ch. 1, 3.5.).

souvent assez méfiants vis-à-vis des citations que les élèves, selon eux, ont tendance à utiliser pour "faire du remplissage" : ainsi, selon A. Chassang et C. Senninger, « il faut fuir avant tout la citation ornementale » et celle qui se substituerait au raisonnement du scripteur (1992, p. 20).

5. Privilégier des consignes implicites ou explicites ?

Contrairement aux consignes de narration qui s'adressent toutes explicitement au scripteur, on a vu que 46% de celles d'argumentation ne comprennent aucune indication métadiscursive et laissent donc plus de place à l'implicite. Comment l'expliquer ?

On constate que la quasi totalité (sauf une) des consignes s'adressant au scripteur pour lui indiquer comment procéder, ont été rédigées pour un examen : soit le test de niveau précédant le cours, soit l'évaluation finale qui le clôture. Or, ces consignes étant élaborées pour tous les apprenants d'un même semestre ou d'une même unité (pour l'évaluation finale), il est nécessaire qu'elles renseignent explicitement l'apprenant sur les attentes du lecteur.

En revanche, les autres consignes qui sont données par chaque enseignant pendant son cours, peuvent se permettre d'être plus implicites sur les exigences d'organisation ou d'illustration : en supposant que ces exigences font partie du discours habituel de la classe, on comprend que l'enseignant n'éprouve pas le besoin de les réexpliquer par écrit à chaque fois.

Si on s'interroge sur les avantages et les inconvénients respectifs de ces deux sortes de consignes (avec ou sans métadiscours), on serait tenté de privilégier les consignes explicites, surtout dans le cas d'apprenants étrangers qui ne sont pas habitués aux normes régissant le genre de la dissertation. Mais, on a vu aussi que le métadiscours interpersonnel présent dans certaines de ces consignes (*pensez-vous... ?*) peut induire l'apprenant en erreur en l'incitant à tort à s'impliquer personnellement dans son texte (cf. *supra* 4.1.). Il faudrait donc proscrire ce genre d'énoncé et n'avoir recours qu'au métadiscours textuel.

Quant aux consignes sans métadiscours que l'on a observées⁴¹⁵, si elles présentent l'inconvénient de ne pas expliciter les attentes du lecteur en ce qui concerne notamment la *dispositio*, elles offrent néanmoins deux gros avantages : d'une part, en posant une question, elles aident le scripteur à élaborer la problématique ; d'autre part, la formulation impersonnelle des questions (absence de déictiques ; utilisation de formes impersonnelles : *faut-il... ?*, *y a-t-il... ?* ; recours à un infinitif sujet : « Montrer des images de guerre est-il un

⁴¹⁵ Par exemple Ca20 : « Y a-t-il des guerres justes ? »

bon moyen de... ») incite le scripteur à faire de même et donc à s'effacer de son discours. Ce type de question apparaît donc comme un procédé plus approprié pour demander à l'apprenant de réfléchir à une question sans s'impliquer personnellement.

En bref, lorsqu'elles comprennent du métadiscours textuel, les consignes d'argumentation corroborent une exigence omniprésente dans les manuels sur la dissertation : la nécessité de suivre un plan de texte rigoureux. Etant donné cette insistance, on peut supposer que la *dispositio* figure parmi les éléments implicites des consignes sans métadiscours. Cet aspect de la construction textuelle devra donc figurer dans notre grille d'analyse des copies d'argumentation.

CHAPITRE 2 : COMMENT ANALYSER LE SOUS-CORPUS D'ARGUMENTATION ?

1. Hypothèses sur les copies d'argumentation

Comme pour l'analyse des récits, les hypothèses se fondent sur les représentations des scripteurs mises à jour par l'enquête et sur les travaux de rhétorique contrastive ; en outre, l'analyse de manuels sur la dissertation ainsi que la comparaison de ce genre scolaire avec différents types d'*essay* fournissent également des informations précieuses. Il est intéressant de constater que ces quatre sources insistent toutes sur le même point qui apparaît donc comme central pour la dissertation, à savoir : la *dispositio* ou plan de texte.

1.1. Au niveau de la *dispositio* (ou niveau "rhétorique")

On a vu que les manuels sur la dissertation (II, ch. 3, 5.3.) la définissent comme un genre « didactique » et mettent donc l'accent sur l'élaboration d'un plan qui, parce qu'il est considéré comme l'unique garant d'une pensée « logique », en constitue une étape incontournable. Au niveau de la mise en page, ce plan doit être rendu visible par l'établissement de différents paragraphes. Enfin, les manuels précisent même en détails le contenu de chacune des parties du plan : introduction, développement et conclusion.

Or, toute cette rigueur semble peu familière à nos apprenants : certains, avant de participer au cours d'expression écrite, avaient rarement rédigé un plan préalable à la

rédaction (Fi, scripteur témoin⁴¹⁶ et Chiara) ; d'autres qui y étaient déjà habitués, s'étonnent pourtant de la profusion de règles à respecter, notamment en ce qui concerne le nombre de parties à prévoir ainsi que leur contenu respectif. Que ce soit pour le louer ou au contraire le critiquer, la plupart des scripteurs soulignent le caractère strict de la structure de la dissertation ; parmi les scripteurs dont on va analyser les copies, on peut en citer six (sur dix) qui le signalent : Marta, Gosia, Fi, Wolfgang, Zhiming, et Constanza.

De même que certains informateurs expliquent que, dans leurs cultures éducatives respectives, l'introduction et/ou la conclusion d'un texte argumentatif ne sont pas toujours indispensables, les instructions sur la manière de rédiger certaines formes d'*essay* (notamment le *critical essay*) en viennent parfois à considérer ces parties comme superflues.

Enfin, des travaux de rhétorique contrastive (Donahue 2000 ; cf. I, ch. 3, 6.) rejoignent les propos de certains informateurs qui ont remarqué que, dans la dissertation, le scripteur ne va pas droit au but (William, Martha et Pamela) et ne prend pas position tout de suite (Anele et Yoshie). De même, on a souligné que ce qui distingue en premier lieu l'*essay* anglosaxon de la dissertation c'est que le premier énonce la thèse à démontrer dès le début. Notons que parmi les informateurs qui le soulignent, seul William, australien et Martha qui a fait ses études supérieures aux Etats-Unis, viennent d'un pays anglophone (les autres viennent respectivement de l'Equateur, du Japon et du Pérou), ce qui montre sans doute que l'*essay* est pratiqué dans d'autres cultures éducatives que les pays anglosaxons ou du moins, que certaines de ses règles y sont appliquées.

Il en découle les hypothèses suivantes :

Hypothèse A1 : Certains scripteurs qui ne faisaient pas de plan préalable en début de semestre, prendront sans doute l'habitude d'en faire un ; d'autres qui en faisaient un mais sans y accorder trop d'importance, s'efforceront de rendre ce plan visible au lecteur. Les marques de cette évolution peuvent être :

- L'apparition de paragraphes s'il n'y en avait pas auparavant ;
- L'apparition d'autres marquages que le simple retour à la ligne : saut d'une ligne, alinéa, numérotation, tiret, soulignement, titre etc.
- L'annonce du plan.

⁴¹⁶ Rappelons que sont appelés ainsi les scripteurs dont les copies ont fait l'objet d'une analyse (cf. *supra* III, ch. 1, 2.).

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

1.2. Au niveau énonciatif

Le caractère didactique de la dissertation a des conséquences également au niveau énonciatif ; le désir du scripteur d'organiser son texte pour en faciliter la lecture devrait en effet laisser des traces sous forme de métadiscours textuel (voir la définition en I, ch. 3, 5.2.4.) :

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.

En plus de "didactique", la dissertation se veut aussi un genre objectif puisque, contrairement à l'*essay* scolaire anglo-saxon, elle n'admet pas que le scripteur exprime sa subjectivité : l'utilisation du *je* est proscrite. Même si les manuels ne confèrent pas à cet aspect une aussi grande importance qu'au plan⁴¹⁷, sans doute parce que celui qui fait référence (celui de Chassang et Senninger 1955) est antérieur aux travaux sur l'énonciation, l'interdiction d'utiliser le *je* n'en est par pour autant moins forte. De plus, l'absence de personnalisation de la dissertation est corroborée par plusieurs travaux de rhétorique contrastive comparant les écrits scolaires français à ceux pratiqués non seulement dans des pays anglo-saxons (Etats-Unis et Grande-Bretagne), mais aussi ailleurs : Italie, Pologne et Japon (cf. I, ch. 3, 6.).

Hypothèse B2 : Dans les copies des 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.

⁴¹⁷ En effet, l'interdiction du *je* ne constitue qu'un des aspects parmi d'autres du « style » de la dissertation.

1.3. Au niveau de la cohésion

Comparant des textes rédigés en japonais et en français, Y. Takagaki (2000) montre que les connecteurs logiques sont moins fréquents dans les premiers que dans les seconds (cf. I, ch. 3, 6.1.). On a vu aussi que dans leurs réponses au questionnaire, certains informateurs sont d'avis que les connecteurs seraient une spécificité de l'argumentation "à la française" (Fadhila et Ali) et que d'autres – dont deux scripteurs témoins - laissent entendre qu'ils n'avaient pas l'habitude d'en utiliser autant (Gosia, Liang, Cassio, Nadia et Helen).

En outre, une informatrice fait sans doute référence à un autre procédé de cohésion nominale, l'anaphore infidèle ou résomptive, lorsqu'elle dit qu'elle a appris, lors du cours d'expression écrite, à éviter les répétitions.

D'où les deux hypothèses suivantes :

Hypothèse C1 : La proportion de connecteurs utilisés par les scripteurs devrait augmenter d'une copie à l'autre.

Hypothèse C2 : La proportion d'anaphores infidèles et/ou résomptives présentes dans les textes devrait croître au long du semestre.

2. Grille d'analyse des dissertations

2.1. Protocole d'analyse de la *dispositio*

Afin d'analyser les textes au niveau "rhétorique," dans le sens que lui donne la rhétorique contrastive, c'est-à-dire au niveau de l'enchaînement des idées, on a d'abord observé tout ce qui, dans la mise en page, peut contribuer à faire ressortir le plan de texte ; on a donc regardé si le texte en question comprend des paragraphes et si oui, comment ils sont marqués : simple retour à la ligne, ou alinéa, ou encore marquage plus conséquent (numérotation, titre, soulignement, variations typographiques etc.)

Puis, on a lu avec attention le texte pour en reconstituer le plan, compter les parties, en analyser le contenu et vérifier qu'il y ait bien une introduction et une conclusion, telles que les manuels sur la dissertation les décrivent.

Comme critères de reconnaissance pour ces deux parties, on n'a retenu que les aspects considérés comme indispensables par les manuels. Dans l'introduction, le scripteur doit

introduire le thème et surtout poser une ou des questions à son propos (problématique) sans y répondre dans l'immédiat. En revanche, on n'a pas exigé que le plan soit annoncé, car si Chassang et Senninger conseillent de le faire, ils ajoutent également que ce n'est pas absolument obligatoire (cf. II, ch. 3, 5.3.).

Par exemple, selon ces critères, le premier paragraphe du texte spontané rédigé par Marta O. n'est pas une introduction, car l'apprenante répond directement à la question posée dans la consigne : « L'adolescent a-t-il raison de ne pas partager les mêmes valeurs que l'adulte ? » (Ca4). Il n'y a donc ni introduction du thème, ni problématique :

(D1) L'âge de l'adolescence est la deuxième période de révolte au cours de la vie de l'homme. Cette révolte est tout à fait indispensable : pour qu'on puisse se déterminer, s'identifier, il faut qu'on se différencie d'abord de son entourage, en premier lieu de son environnement quotidien : famille, école. Il n'y a pas de quoi s'étonner donc, que cette "adversité" se manifeste primordialement à leur égard.

Quand les enfants...

(Marta O., As ; le texte continue en développant deux autres paragraphes).

En revanche, le début de son troisième texte répondant à la consigne Ca20 (« Y-a-t-il des guerres justes ? »), constitue bien une introduction comprenant l'introduction du thème et la problématique sous forme de question :

(D2) L'histoire de l'humanité est une histoire de guerres. Même si on en a certainement pas fait un recensement scientifique, nous pouvons être presque certains, que pas un jour des milliers d'années de l'existence humaine ne s'est écoulé sans un conflit armé quelque part sur notre planète. Or, qui dit guerre, dit idéologie. Chacune des parties adversaires essaye toujours de trouver une justification pour son initiative d'attaque ou sa participation dans le conflit. Mais existe-t-il vraiment une guerre juste ?

(Marta O., 1^{er} paragraphe de A3)

Quant à la conclusion, elle doit résumer ce qui a été dit antérieurement et répondre à la ou les question(s) posée(s) en introduction. A nouveau, un aspect que les auteurs de manuels recommandent sans l'imposer n'a pas été retenu comme critère de reconnaissance : l'ouverture du débat.

2.2. Protocole d'analyse du métadiscours

2.2.1. Repérage du métadiscours textuel

Une analyse approfondie des copies du corpus nous a amenée à modifier légèrement la classification des marqueurs de métadiscours textuel proposée par Vande Kopple (1985) (cf.

I, ch. 3, 5.2.). On s'est principalement intéressé aux marqueurs permettant au scripteur d'organiser son texte et d'expliquer sa démarche ; mais, contrairement au chercheur, on n'a pas inclus dans cette catégorie les marqueurs de liens logiques ou temporels du type *cependant* ou *en même temps* afin de privilégier ceux dont le sémantisme même se rapporte à la structuration textuelle (*d'abord, dans une deuxième partie* etc.). On a également relevé les marqueurs qui aident à interpréter le sens de certains mots ou phrases, ceux qui illustrent ainsi que ceux qui permettent de faire une citation⁴¹⁸, comme le montre le tableau IV.6 :

Tableau IV.6 : métadiscours textuel à relever

Le scripteur...	Exemples issus du corpus
... organise son texte	<i>D'abord, ensuite, par ailleurs, en somme, finalement etc.</i> <i>Dans une première partie,</i> <i>Selon les uns... d'autres... ; aussi bien + SN... que +SN...</i> <i>Pour commencer, pour conclure...</i>
... explique sa démarche	<i>On va développer..., notre première partie soulignera...,</i> <i>Commençons par expliquer..., on va nuancer cette étude...</i>
... aide à interpréter le sens d'un mot, d'une phrase	<i>En quelque sorte, c'est-à-dire, l'auteur voulait dire...,</i> <i>dans ce sens, dans un sens figuré, plus précisément, bref,</i> <i>autrement dit...</i>
... illustre	<i>Par exemple, comme, notamment, comme l'illustre</i> <i>l'anecdote suivante, prenez les ... comme exemples, il</i> <i>suffit de penser aux...</i>
... fait une citation	<i>Selon ses déclarations..., ... comme le dit G.B., le juriste</i> <i>proteste et dit que...</i>

La première catégorie de marqueurs à relever regroupe ce qu'on appellera ici de manière générique des *organiseurs textuels* (les « marqueurs d'intégration linéaire » selon Adam 1990) : on y retrouve des adverbes, des locutions adverbiales et des syntagmes prépositionnels.

⁴¹⁸ Selon les chercheurs, les marqueurs de citation font partie du métadiscours textuel ou du métadiscours interpersonnel (cf. les classifications répertoriées par Connor 1996, pp. 48-49), sans doute parce que les citations peuvent remplir des fonctions très variées dans le discours : appuyer l'argumentation (cf. argument d'autorité) ou au contraire, permettre au scripteur de se distancier du contenu de certains énoncés. En classant ici les citations parmi le métadiscours métatextuel, on a voulu souligner un autre aspect : lorsqu'il lui indique la source de certains arguments, le scripteur guide également son lecteur dans l'interprétation du texte.

En revanche, les marqueurs permettant au scripteur d'expliquer sa démarche sont généralement des verbes de parole ou de cognition conjugués au futur ou à l'impératif, qui servent parfois – mais pas toujours – à annoncer le plan en introduction.

Enfin, comme le montre le tableau IV.6, les marqueurs de citation sont le plus souvent des verbes de dire précédés ou suivis par une séquence au discours rapporté (discours direct ou indirect) ; n'ont donc pas été comptabilisés comme citations les énoncés rapportés placés entre guillemets qui n'identifient pas du tout l'énonciateur (ce procédé est assez fréquent chez Yue Fang) ou le font de manière trop vague : *certaines disent que...*

2.2.2. Repérage du métadiscours interpersonnel

La classification des marques de métadiscours interpersonnel a été assez difficile à établir car, pour réaliser une analyse longitudinale des copies, il fallait pouvoir situer les différentes marques sur une échelle d'intensité allant d'une implication minimale du locuteur (ou effacement) à une implication maximale.

D'autre part, le locuteur disposant de multiples procédés pour exprimer son opinion ou ses sentiments personnels (cf. Kerbrat-Orecchioni 2006 en I), il fallait en premier lieu déterminer lesquels de ces procédés feraient l'objet de l'analyse ; en d'autres termes il fallait trouver quelles marques seraient susceptibles de montrer l'implication ou l'effacement du scripteur dans un écrit scolaire argumentatif.

Etant donné que les manuels sur la dissertation abordent l'utilisation du *je*, il était logique d'observer les déictiques de personne dans les copies - le *je*, le *nous* et éventuellement le *vous* - ainsi que le pronom *on* qui, parce qu'il est frontière entre la personne et la non-personne (Atlani 1984), peut se substituer aux déictiques personnels, tout en exprimant une plus grande objectivité et joue donc un rôle important dans le discours théorique en français ; ainsi, ayant étudié l'utilisation des pronoms personnels et du pronom indéfini dans des articles de recherche rédigés en anglais, français et norvégien, K. Fløttum (2004) relève des différences notoires : alors que les chercheurs anglais utilisent avant tout le déictique *je* et que les Norvégiens privilégient le *nous* (*vi* en norvégien), les auteurs français montrent une prédilection pour le *on* qui d'ailleurs peut prendre des valeurs multiples (la chercheuse norvégienne en distingue six différentes). Ce constat est d'autant plus intéressant que le

norvégien et l'anglais disposent d'unités lexicales s'apparentant au *on* français, respectivement *man* ou *en/ein* et *one*⁴¹⁹.

On a donc relevé les occurrences des déictiques *je*, *nous* et *vous* ainsi que du pronom *on* 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 (*nous constatons*, *on observe*).

De plus, en faisant une première analyse exploratoire du corpus, on a rencontré également des exclamations révélatrices d'une implication forte du locuteur et d'autre part, des tournures permettant d'exprimer une opinion ou un sentiment sans avoir à utiliser un pronom sujet personnel, ni même indéfini, à savoir :

- Un infinitif ou une nominalisation suivis d'un syntagme verbal (SV) et d'un subjectivème⁴²⁰ (ici un modalisateur) : « Nourrir notre intellect [...] est tout à fait possible ».
- La tournure passive : « la question est à nouveau posée ».
- Les tournures dites *impersonnelles*.

Tous ces énoncés ont donc été également relevés pour l'analyse. En revanche, les énoncés du type : SN + verbe attributif + subjectivème (ex : « La télé reste un bon moyen ») n'ont pas été retenus en raison de leur trop grande fréquence dans les textes du corpus.

Concernant les tournures impersonnelles qui, comme leur nom l'indique, ont pour sujet grammatical un pronom (*il* ou *ce*) ne renvoyant pas à une personne, on a remarqué en les recensant, que si certaines permettent un réel effacement du locuteur (*il semble*, *il s'avère*, *il est question de...*), d'autres, au contraire, laissent clairement transparaître l'opinion ou les sentiments du scripteur : *il faut* + verbe à l'infinitif (ex : *il faut admettre...*), *il n'y a pas à* + verbe à l'infinitif (ex : *il n'y a pas à s'étonner...*), *il est* ou *c'est* + subjectivème adjectival affectif (ex : *c'est étonnant que...*), axiologique (ex : *il est bon...*) ou modalisateur (ex : *il est évident...*).

En plus des subjectivèmes adjectivaux, les subjectivèmes adverbiaux peuvent également jouer un rôle important dans les tournures impersonnelles. Par exemple, parmi les modalisateurs adverbiaux, certains accentuent le degré d'adhésion du locuteur au contenu de son énoncé (ex : *Il est absolument certain que...*), tandis que d'autres l'atténuent au contraire (ex : *il est peut-être avéré que...*).

⁴¹⁹ Mais il est vrai que le sémantisme de *one* est beaucoup plus restreint que celui de *on* : dans un autre article (2003a), K. Fløttum montre en effet que contrairement à *one* qui exprime principalement l'indéfini, le *on* français peut être, selon les cas, personnel ou indéfini.

⁴²⁰ Voir la notion de *subjectivème* chez Kerbrat-Orecchioni en I, ch. 1, 3.1.

Enfin, on a rencontré assez fréquemment dans le corpus d'autres procédés permettant d'atténuer le degré d'adhésion du scripteur, notamment l'utilisation du verbe *pouvoir* (ex : *Il peut s'avérer...*) et du conditionnel (ex : *il faudrait..., il semblerait...*).

Pour toutes ces raisons, les tournures impersonnelles ne figurent pas toutes dans la même catégorie de notre grille d'analyse du métadiscours interpersonnel : certaines permettent l'effacement, tandis que d'autres laissent transparaître une implication du scripteur.

Tableau IV.7 : classification des marques de métadiscours interpersonnel

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

2.3. Protocole d'analyse de la cohésion

Ce protocole d'analyse a déjà été expliqué en détails lors de l'observation des récits et on se permet donc d'y renvoyer le lecteur (III, ch. 3, 2.2.).

Il convient tout de même de préciser quelle(s) sorte(s) de connecteurs on peut s'attendre à rencontrer dans un texte argumentatif : tout d'abord des organisateurs textuels qui, en plus d'assurer la cohésion textuelle, jouent, comme on l'a vu, un rôle important pour signaler le plan de texte et donc faciliter la lecture ; également des connecteurs argumentatifs qui seront sans doute plus fréquents que dans les récits ; enfin, on verra que dans certaines copies, des organisateurs temporels (ex : *depuis toujours, à l'heure actuelle*) fonctionnent souvent comme des marqueurs de généralisation.

En résumé, la grille d'analyse des dissertations peut se synthétiser comme suit :

Tableau IV.8 : grille d'analyse des copies d'argumentation

a) Analyse de la dispositio	vérifier que sont conformes au modèle de la dissertation : la mise en page, le plan de texte, le contenu de l'introduction et de la conclusion.
b) Analyse énonciative	marques de métadiscours textuel et interpersonnel
c) Analyse de la cohésion nominale	connecteurs et reprises anaphoriques

CHAPITRE 3 : ANALYSE DES TEXTES ARGUMENTATIFS

1. Analyse rhétorique

1.1. Division en paragraphes et marquage des parties

En observant les textes spontanés de nos scripteurs, on constate que la plupart (sept sur dix) sont déjà habitués à distinguer différents paragraphes, au moins deux, en tout cas.

Cependant, le premier texte de Wolfgang (Vénézuéla), Constanza (Argentine) et Liang (Chine) ne forme qu'un seul bloc, alors que les textes suivants sont répartis sur trois, quatre, voire cinq paragraphes⁴²¹. Ce changement qui intervient dès le deuxième texte rédigé, n'est pas lié à la longueur des textes concernés puisque, par exemple, les textes A4 et A5 de Wolfgang qui sont plus courts que son premier texte (143 et 157 mots contre 207 mots pour le premier) comprennent pourtant plusieurs paragraphes (3 et 4 paragraphes). Etant donné que pour faire une répartition en paragraphes, il faut avoir réfléchi à l'ordre dans lequel vont être exposées les différentes idées, on peut en déduire qu'une partie de l'hypothèse A1 se vérifie chez ces trois apprenants.

Comment les scripteurs marquent-ils cette division en paragraphes ? Sur ce point aussi, on constate des changements révélateurs :

⁴²¹ S'il le désire, le lecteur peut se reporter à l'annexe 5, pour comparer la mise en pages des textes de ces trois scripteurs.

Tableau IV.9 : évolution (de As à Ad⁴²²) dans le marquage des parties

	Nb de scripteurs	Noms des scripteurs
1. Le marquage des parties est renforcé.	4	Fi, Yue Fang, Marta O. et Constanza.
2. Le marquage des parties ne change pas.	5	Gosia, Martha, Wolfgang, Zhiming et Liang
3. Le marquage des parties est simplifié.	1	Anele
TOTAL	10	

Le plus souvent, le paragraphe est marqué par un simple retour à la ligne, souligné parfois par un alinéa. Mais quatre apprenants renforcent ce marquage au cours du semestre : certains ajoutent un saut de ligne dans leur dernier texte (Fi et Constanza) ou dès le 3^{ème} (Marta O. et Yue Fang). De plus, deux d'entre eux mettent l'accent sur la tripartition introduction/développement/conclusion en Ad soit en n'effectuant le saut de ligne qu'entre ces parties (Marta O.), soit en annonçant l'objet de chaque partie par des sortes de "titres" : « Introduction », « Développement », « Conclusion » (Constanza). Même si ces "titres" ne suffisent pas en eux-mêmes à assurer une bonne répartition des idées⁴²³, ils montrent que l'apprenante voudrait respecter la forme tripartite de la dissertation :

(D3) Introduction

La violence à l'écran familial est déjà installée depuis longtemps. On se dit que nous sommes agacés, parfois terrorisés de nous heurter au monde si violent. Pense-t-on que montrer des images de guerre ou de violence à la télévision est-il un bon moyen de lutter contre ces maux ? [Ne soyons pas hypocrites, la violence médiatisée est farouchement cherchée non seulement par les médias mais par les téléspectateurs. La violence à la télé est un merveilleux outil pour faire l'argent. Le movil (mobile ?) économique est quelque fois dépassé par la politique, comme le prouvent les dernières guerres télévisées.] (Constanza, 1^{er} paragraphe de A4d).

Dans les copies de Anele, on assiste à l'évolution inverse puisque l'apprenante simplifie progressivement le marquage de ses parties ; ce qui frappe, dans son cas, c'est la présence de marquages forts de structuration dans ses premières copies : en As, les parties portent un titre souligné et sont même numérotées (cf. D4 ci-dessous) ; en A2 et A3, chaque partie est nommée (comme dans le dernier texte de Constanza) et soulignée en gras. Ces marquages de structuration disparaissent en A4, mais de A6 à A8, l'apprenante a encore

⁴²² Rappelons que As désigne le premier texte argumentatif rédigé par un scripteur (ou argumentation spontanée) et Ad le dernier ; les autres textes sont numérotés par ordre de rédaction : A2, A3, A4 etc. D'autre part, A5d indique que le dernier texte rédigé était le cinquième.

⁴²³ En effet, en D3, le passage entre crochets devrait probablement figurer dans le développement et non en introduction.

recours à des puces en marge pour signaler les parties du développement. Enfin, dans le dernier texte, les différents paragraphes ne sont marqués que par le retour à la ligne, ce qui correspond mieux aux conventions typographiques de la dissertation. Chez Anele, la simplification du marquage constitue donc un rapprochement des normes de la dissertation et non l'inverse.

Anele et Constanza sont les seules à recourir à un marquage typographique aussi important. Or, comme on vient de le voir chez Constanza (cf. D3), cette importante structuration interne ne parvient pas à pallier une mauvaise répartition des idées ou même un manque de lien entre les idées. A cet égard, le texte spontané d'Anele, répondant à la consigne Ca6⁴²⁴, est presque caricatural :

(D4) D'abord, je pense que l'affirmation de Nietzsche peut être analysée à partir de deux points de vue :

1° Aspect : le rôle de la musique dans la vie humaine.

La musique est une des expressions de la nature humaine. Aussi, une façon de communication et d'échange culturel.

2. Aspect : la possibilité de qualifier la vie comme une erreur.

A mon avis, la vie est un ensemble d'expériences et des rapports de divers registres. Chaque élément représente une partie de l'ensemble, *donc* la musique est un registre. *En conséquence*, je dois dire que je ne suis pas d'accord avec M. Nietzsche.

(Anele, As, texte intégral ; c'est moi qui souligne les connecteurs consécutifs.)

Malgré le fort marquage des parties et même la présence de deux connecteurs de conséquence dans le dernier paragraphe, le rapport entre les deux aspects énumérés et la sorte de conclusion ne tombe pas sous le sens.

Etant donné que parallèlement à la simplification du marquage des parties, l'apprenante parvient peu à peu à améliorer l'enchaînement des idées, dans les textes ultérieurs (surtout de A4 à A9d), il semble qu'elle ait utilisé, dans un premier temps, ces marquages forts comme des sortes de béquilles pour structurer son texte.

⁴²⁴ « Pensez-vous comme F. Nietzsche que "sans la musique, la vie serait une erreur" ? »

1.2. Le scripteur fait-il une introduction conforme aux normes de la dissertation ?

Conformément à l'hypothèse A2, plus de la moitié des scripteurs qui, dans leur(s) premier(s) texte(s), ne faisaient pas d'introduction selon les critères vus plus haut (introduction du sujet et problématique), commencent à en faire une en cours de semestre :

Tableau IV.10 : les scripteurs font-ils une introduction ?

	Nb scripteurs	Noms des scripteurs
Une introduction apparaît en cours de semestre	6	Anele, Fi, Zhiming, Marta O., Constanza et Wolfgang
Presque tous les textes ont une introduction	1	Gosia
Seulement un texte comprend une introduction	3	Martha, Liang et Yue Fang.
Total des scripteurs	10	

Fi et Constanza adoptent les normes de l'introduction "à la française" dans leurs deux dernières copies ; Zhiming et Marta O. en A3 et A5d⁴²⁵. Pour donner un exemple, comparons les débuts des textes As et A5d de Marta O., tous les deux rédigés dans les mêmes conditions : en classe, en temps limité et sans aide extérieure d'aucune sorte. Dans son premier texte, Marta O. ne fait pas à proprement parler d'introduction puisqu'elle répond déjà à la question de la consigne Ca4 : « L'adolescent a-t-il raison de ne pas partager les mêmes valeurs que l'adulte ? »

(D5) L'âge de l'adolescence est la deuxième période de révolte au cours de la vie de l'homme. Cette révolte est tout à fait indispensable : pour qu'on puisse se déterminer, s'identifier, il faut qu'on se différencie d'abord de son entourage, en premier lieu de son environnement quotidien : famille, école. Il n'y a pas de quoi s'étonner donc, que cette "adversité" se manifeste primordialement à leur égard.

(Marta O., As, 1^{er} paragraphe)

En A5d en revanche, elle introduit le thème (la violence à la télévision) par un exemple, puis reformule la question de la consigne Ca5 : « Montrer des images de guerre ou de violence à la télévision est-il un bon moyen de lutter contre ces maux ? »

⁴²⁵ Le texte A4 de Marta O. ne comporte pas de véritable introduction probablement parce que la consigne s'y prête peu : « Pourquoi l'apprentissage d'une langue étrangère est-il difficile ? » ; d'ailleurs, en énumérant les raisons de cette difficulté, l'apprenante produit plus un texte expositif que réellement argumentatif.

(D6) On dit souvent que de nos jours on trouve plus d'images choquantes dans le journal télévisé quotidien que dans un thriller de grand budget avec des effets spéciaux. A quoi sert de montrer les horreurs de la guerre : est-ce seulement pour satisfaire la soif de sang de citoyens normaux, l'attrait incontrôlable des tragédies, sert ça [cela sert-il à atteindre] des buts commerciaux et idéologiques, ou peut-on penser qu'en confrontant des gens à la réalité de la guerre on fait un pas pour empêcher les futurs conflits ? (Marta O., A5d, introduction)

Le changement est le plus rapide chez Anele et Wolfgang qui font une introduction dès leur deuxième texte. Cependant, après l'avoir fait en A2, A3 et A4, ce dernier commence à nouveau abruptement son dernier texte rédigé :

(D7) La phrase de Saint Exupéry est une invitation à regarder dans le monde des émotions et de ne rester pas aux apparences.
D'abord... (Wolfgang, A5d)

Pourtant, dans son deuxième texte par exemple, Wolfgang sait introduire le sujet et poser une question à son propos :

(D8) Durant les quelques derniers mois, on constate une vive discussion autour de l'historique sujet qu'est la prostitution. Françoise de Panafieu avec sa proposition de réouverture des maisons closes ravive la polémique. (Wolfgang, A2, introduction)

Comment expliquer ce revirement ?

1.2.1. L'impact de la consigne

Si on compare les consignes auxquelles répondent les textes A2, A3 et A4 écrits par Wolfgang d'une part et A5d d'autre part, on constate que les premières demandent au scripteur de réagir à un texte publié sur un thème d'actualité (Ca10 sur la prostitution, Ca11 sur les mères porteuses) ou de prendre position dans un débat (Ca18 : « Pour ou contre les quotas sur les chansons françaises ? »), alors que la consigne de A5d en revanche lui demande de commenter une phrase du *Petit Prince* de Saint Exupéry (Ca2 : « On ne voit bien qu'avec le cœur, l'essentiel est invisible aux yeux. »), ce qui représente une tâche bien différente avec laquelle le scripteur n'a peut-être pas été familiarisé. Selon les normes de la dissertation, il faudrait commencer par introduire cette citation, éventuellement la citer (car elle est courte) puis indiquer les questions qu'elle soulève et comment on va la commenter. Comme c'est manifeste en D7, Wolfgang ne connaît pas ce rituel et, d'ailleurs, il n'est pas le seul : on a vu en D4 que Anele, elle non plus, n'introduit pas la citation et y réfère par une anaphore

nominale, comme si son texte ne faisait que continuer celui de la consigne. Or, deux autres apprenants font de même en commençant ainsi leur texte qui répond à une consigne comprenant une citation :

(D9) Je partage profondément *cette opinion de Nietzsche* partant du fait qu'une vie vide serait une erreur. (Fi, As ; répondant à la consigne Ca6, comme D4)

(D10) *Cette phrase* nous explique que certaines choses qu'on ne voit pas par les yeux, elles ne sont pas l'essentiel. (Liang, A4d ; répondant à la consigne Ca2 comme D7)

Si spontanément les scripteurs estiment que le lecteur, ayant pris connaissance comme eux de la consigne, connaît déjà la citation à commenter et ne prennent donc pas la peine de l'introduire, on observe une évolution dans les pratiques au cours du semestre, au moins chez Anele et Fi ; lorsqu'elles sont confrontées à nouveau à une consigne comprenant une citation, toutes deux prennent le parti de ne plus référer directement à la citation, mais d'introduire seulement le thème qu'elle soulève ; voici comment chacune commence son texte répondant à la consigne Ca7 qui contient une autre phrase de Saint Exupéry : « Si tu diffères de moi, loin de me léser, tu m'enrichis » :

(D11) Il y a quelques années Ana, d'origine espagnole, et Turki d'origine kurde se sont rencontrés dans une fête. Dès ce jour-là, ils ne se quittent jamais. Toutefois, le couple a décidé de participer plus les [aux] activités familiales de Turki. Les critiques de la famille vers Ana ont acquis une dimension si gênante.
Les différences culturelles ou sociales sont[-elles] un obstacle à la communication ou une source d'enrichissement ? Tout d'abord, nous expliquerons comme la première socialisation a une influence importante chez les individus. Puis, nous ferons des remarques sur les rôles des autres moments et des autres espaces de socialisation de la personne. (Anele, A6)

(D12) L'Europe est en train de réaliser une constitution universelle - un projet qui implique beaucoup de travail, de discussion et de diplomatie pour enfin rassembler la richesse des valeurs de tous ces pays sous un même toit.
La problématique des différentes langues dans les dialogues est évidente ; il faut donc se poser la question sur la réussite d'un tel devoir complexe.
Dans une première partie, les obstacles principaux vont être définis pour montrer après les bons côtés d'une communication entre différentes cultures. (Fi, A5d)

Cette évolution s'explique aussi sans doute par le fait que la consigne Ca7, contrairement aux consignes Ca2 et Ca6, comprend, en plus de la citation, une question qui délimite le thème à aborder et représente donc une aide précieuse pour le scripteur ; après la citation de Saint Exupéry, Ca7 continue en effet ainsi : « Pensez-vous que les différences

culturelles ou sociales entre individus soient un obstacle à la communication, ou, au contraire une source d'enrichissement ? ». Comme on l'a déjà suggéré lors de l'analyse des consignes (cf. *supra* ch. 1), ce type de consigne est sans doute mieux adapté à des apprenants de langue étrangère que celles qui exigent d'introduire une citation, de l'expliquer et d'en tirer une question à traiter au cours du développement.

Si donc la plupart des scripteurs se familiarisent plus ou moins rapidement avec la manière d'introduire une dissertation, le tableau IV.10 montre aussi que certains, en ne le faisant que dans leur premier (Yue Fang) ou deuxième texte (Martha et Liang), semblent hésiter à changer de pratiques. A cet égard, le cas de Martha est assez symptomatique.

1.2.2. Le cas de Martha

L'écrit spontané de Martha, construit suivant la structure thèse-étayage, ne comprend pas d'introduction puisque d'emblée, elle y expose la thèse qu'elle démontre dans les deux paragraphes suivants (l'amour peut devenir de la haine) :

(D13) Le "coup de foudre", ce sentiment magique et merveilleux peut-être nourri ou perdu à jamais, et même, il peut devenir de la haine.
(Martha, A5, 1^{er} paragraphe ; consigne Ca3)

Toutefois, en A2, l'apprenante ayant à rédiger à partir de la consigne Ca5 (« Montrer des images de guerre ou de violence à la télévision est-il un bon moyen de lutter contre ces maux ? »), parvient à introduire le thème et à poser la problématique en attribuant les thèses qui s'opposent à deux groupes d'énonciateurs (*les uns... les autres...*) :

(D14) Les spécialistes de toutes sortes sont constamment en désaccord par rapport à la mauvaise ou bonne influence de la violence montrée à la télévision. Lorsque les uns pensent que montrer trop d'images de violence à la TV incite à l'imiter, spécialement aux enfants et aux adolescents, les autres affirment que celle-ci ne servira qu'à faire la distinction entre la fiction et la réalité. (Martha, A2, introduction)

Le début de A3 semble lui aussi introduire un thème (qu'est-ce que le bonheur ?), mais on se rend très vite compte que ce début est trop général et que l'apprenante ne peut s'empêcher, dès les premiers mots du deuxième paragraphe, d'énoncer la thèse qu'elle démontre ensuite :

(D15) Depuis les temps les plus lointains, l'homme a été en quête du bonheur. Certains pensent que le bonheur c'est l'argent ; d'autres que c'est l'amour ou le pouvoir. Cependant, une fois achevés leurs désirs, ils se sentent encore vides et misérables. Ni les royaumes conquis ni leurs coffres pleins d'or [ne] leur portent le bonheur attendu.

En fait, le bonheur est très personnel...

(Martha, A3, premier et début du deuxième paragraphe)

Après ce texte à la structure "mixte" (introduction partielle/thèse/étayage), les textes A4 et A5 sont à nouveau dépourvus d'introduction et construits selon le plan thèse/étayage ; par exemple en A4, au lieu de reformuler la question de la consigne Ca7, Martha prend tout de suite position :

(D16) Les différences entre individus peuvent être une source de désaccord parfois, mais *plutôt elles servent à enrichir*, comme Antoine de St Exupéry disait que la différence loin de le léser l'enrichissait.

(Martha, A4, 1^{er} paragraphe ; c'est moi qui souligne la prise de position.)

Cependant, D16 montre que ce retour à la structure initiale s'accompagne d'un petit changement par rapport au premier texte : en A4 et A5, le premier paragraphe se trouve légèrement plus étoffé car il inclut la citation d'auteur que la consigne demande de commenter. Or, la citation de la consigne fait partie des conseils donnés par les manuels sur la dissertation pour introduire un texte commentant une phrase d'auteur.

Les textes de Martha oscillent donc entre deux modèles : l'un selon lequel la thèse à défendre est énoncée dès le début et l'autre, plus proche de la dissertation, où la thèse défendue n'apparaît qu'en fin de texte, en conclusion. Etant donné que la majorité des textes de Martha et notamment les derniers, suivent plutôt le premier modèle, on peut dire qu'on assiste chez elle à une sorte de résistance au modèle de la dissertation tel qu'il est enseigné en France.

A cet égard, l'évolution de Martha diffère de celle de Fi, qui après avoir, elle aussi, construit ses premiers textes selon le plan thèse-étayage (cf. D9 plus haut, ou annexe 5), adopte peu à peu la structure de la dissertation : introduction-développement-conclusion.

1.3. Le plan est-il annoncé ?

Bien que l'annonce du plan n'ait pas été retenue comme critère indispensable pour rédiger une introduction "à la française" (cf. *supra* ch. 2, 2.1.), il est intéressant d'observer dans les copies si certains apprenants ajoutent ou non une séquence de ce type dans leurs copies : car expliciter son plan de texte revient à en souligner l'importance.

Même si seulement trois scripteurs sur sept annoncent leur plan dans certains de leurs textes, on constate une évolution notoire dans la mesure où chacun d'entre eux accorde une place croissante à cette séquence :

Tableau IV.11 : y a-t-il une annonce du plan ? Evolution d'une copie à l'autre

	As	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9
Anele	amorce	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Gosia	implicite	non	non	implicite	non	non	oui		
Fi	non	non	non	oui	oui				

Comme on l'a vu en D4, le premier texte rédigé par Anele ne comporte pas à proprement parler d'introduction et pourtant, l'apprenante y ébauche une annonce de plan puisqu'elle indique le nombre de parties que va comprendre son développement, sans toutefois en préciser tout de suite le contenu :

(D17) D'abord, je pense que l'affirmation de Nietzsche peut être analysée à partir de deux points de vue. (Anele, 1^{ère} phrase de As)

Puis, dans les textes suivants, l'annonce du plan devient de plus en plus complète et explicite, par exemple dans son troisième texte :

(D18) Nous commencerons d'abord par faire un état des lieux et ensuite nous présenterons quelques propositions face à la problématique.
(Anele, A3, dernière phrase de l'introduction)

Contrairement à Anele, Gosia et Fi ne commencent à annoncer explicitement leur plan que dans leur(s) dernière(s) copie(s) : l'évolution est donc plus tardive chez ces dernières. Cependant, concernant Gosia, on repère par deux fois (en As et A4) une annonce implicite, car le contenu des deux parties de son texte est annoncé en introduction sous la forme d'un résumé des deux positions opposées (*pour certains... pour d'autres*) qui seront ensuite développées :

(D19) Depuis toujours la musique était [a été] le but de la vie *pour certains* et une chose inutile *pour d'autres*. [...]

Je pense que pour plusieurs personnes connues comme les compositeurs et musiciens : Frederyk Chopin, Liszt, Mendelsohn etc. la musique était un synonyme de la vie. [...]

En revanche, il y a des personnes qui ne remarquent pas l'existence de la musique. Elles n'ont pas besoin de notes pour être heureuses et satisfaites. [...]

(Gosia, As, première phrase de l'introduction ; début de la première partie ; début de la deuxième partie)

On pourrait considérer ce phénomène comme une préparation à l'annonce explicite du plan qui n'apparaît qu'en A7d :

(D20) Tout d'abord on analysera l'éthique comme phénomène qui se développe dans notre société. Ensuite, on va nuancer cette étude en montrant le manque de règles morales dans le monde actuel (Gosia, A7d, fin de l'introduction).

Alors que la plupart des textes de Gosia comprennent une introduction sans annonce explicite du plan, chez Fi, introduction et annonce du plan semblent indissociables dans la mesure où elles apparaissent simultanément à partir de A4. Qu'on en juge en comparant les débuts de A3 (sans introduction) et A4 (avec introduction et annonce du plan) :

(D21) Pour commencer, il faut reconnaître qu'Internet a conduit à rendre les échanges personnels et commerciaux beaucoup plus faciles, ce qui a mené à une communication plus intense et a favorisé les relations internationales. L'accès aux immenses informations est en plus devenu possible pour la plupart des gens car c'est actuellement aussi naturel d'avoir un ordinateur chez soi qu'une machine à laver.

(Fi, début de A3 ; consigne Ca5)

(D22) Actuellement une discussion au ministère de l'éducation sur la prévention d'actes violents dans les écoles, par plus d'information transmise avec des moyens médiatiques, provoque un sentiment d'insécurité chez les parents. En réfléchissant d'abord sur les effets positifs d'un tel projet nous allons passer après aux risques dont il faut se rendre compte (Fi, A4, introduction ; consigne Ca7).

1.4. Y a-t-il une conclusion ?

Il semble que plus de scripteurs soient familiarisés avec la conclusion qu'avec l'introduction "à la française" car presque la moitié d'entre eux (quatre sur dix) concluent la plupart de leurs textes, y compris les premiers rédigés ; toutefois, ils sont aussi deux à n'en faire aucune (alors que tous font au moins une introduction) :

Tableau IV.12 : les scripteurs font-ils une conclusion ?

	Nb scripteurs	Noms des scripteurs
Une conclusion apparaît en cours de semestre	3	Marta O., Constanza et Wolfgang
La conclusion s'étoffe	1	Anele
Presque tous les textes ⁴²⁶ ont une conclusion	4	Gosia, Fi, Zhiming et Yue Fang
Aucun texte ne comporte de conclusion	2	Martha et Liang
Total des scripteurs	10	

Martha et Liang, dont les textes ne comportent jamais de conclusion, ont en commun d'adopter le plus souvent la structure thèse-étayage. Il s'ensuit que chez Liang, la dernière phrase ne fait parfois que reprendre presque mot pour mot la première, ce qui peut donner l'impression que la pensée n'a pas vraiment progressé :

(D23) Pourquoi on dit [que] la liberté tue la liberté ?

[...]

C'est pourquoi on dit [que] la liberté tue la liberté.

(Liang, As, 1^{ère} et dernière phrase ; consigne Ca1)

(D24) A mon avis, la réduction du temps de travail est une bonne chose pour tout le monde.

[...]

Pour toutes ces raisons je pense que la réduction du temps de travail est vraiment une bonne chose.

(Liang, A3, 1^{ère} et dernière phrase ; consigne Ca24)

Quant aux scripteurs qui ajoutent une conclusion en cours de semestre, on constate que cet ajout est concomitant à l'apparition de l'introduction. Le changement est frappant chez Wolfgang par exemple : son texte spontané, en plus de se présenter sous la forme d'un seul bloc (cf. *supra* 1.1.) et de manquer cruellement de ponctuation, ne comprend ni introduction, ni réelle conclusion ; répondant à la consigne Ca1 qui demande de commenter la phrase (que l'on appellera *thèse A*) « la liberté tue la liberté », le scripteur suit le plan de texte suivant :

- Quand la thèse A se vérifie : importance du concept de liberté dans l'histoire de l'humanité mais difficulté pour le définir.
- Or, les différentes conceptions de la liberté peuvent entraîner la mort de ce concept (= thèse A).
- Ce qu'il faut faire pour que la thèse A ne se vérifie pas et même s'inverse.

⁴²⁶ Sauf 1 texte (Gosia, Fi et Zhiming) ou 2 textes (Yue Fang) qui ont été rédigés en milieu de semestre (A2, A3 ou A4).

(D25) Parler sur la liberté est une question qui peut conduire à divers chemins, ce mot a marqué toujours toute l'histoire de la humanité, dans la phrase au-dessus mentionnée nous pouvons voir que ici il y a une nuance philosophique, et si, on peut dire que quand les êtres n'accordent pas cela [ne sont pas d'accord sur ce] qu'implique la liberté, le concept de quelle liberté on parle ? la même liberté peut tuer la liberté, déjà que chaque personne a leur [son] propre concept de liberté, d'accord à leur histoire de vie, de ses croyances, de leur culture, c'est à dire, que si n'existe pas l'accord sur la conception de la liberté on peut arriver à une lutte d'imposition, à une lutte de pouvoir où chaque personne cherchera [à] imposer son critère de liberté et c'est là où la liberté peut tuer la liberté. D'abord [il] est nécessaire ou urgent, trouver le chemin qui peut permettre à l'être humain sortir du discours sur la liberté et commencer à pratiquer réellement la liberté, comprendre que vivre ensemble [c'] est accepter les différences et travailler en fonction des aspects semblables et à partir de là, je crois que nous pouvons commencer à parler sur la liberté et peut-être on peut dire « la liberté fait vivre la liberté. »
(Wolfgang, As, texte intégral)

En revanche, dès A2, le scripteur distingue différents paragraphes et fait une introduction que l'on a déjà citée plus haut (D8⁴²⁷) et la conclusion suivante :

(D26) Finalement, il est primordial de voir la liberté sous [dans] un contexte précis, puisque dans toute société, il est nécessaire d'établir des règles et promouvoir les valeurs morales et à partir de ce moment la liberté aura sa propre restriction, à savoir qu'il n'y a jamais une liberté absolue dans aucune collectivité.
(Wolfgang, As, conclusion)

En A3 également, les deux dernières phrases constituent une conclusion puisqu'elles répondent - bien que de façon lapidaire - à la question posée en introduction : que doit-on penser d'une grand-mère porteuse (une femme qui porte l'enfant de sa fille) ? :

(D27) Finalement « Bravo » la science...
Mais attention à la science ! (Wolfgang, fin de A3)

Enfin, chez Anele, on observe un autre type d'évolution tout aussi digne d'intérêt. Bien que l'apprenante termine toujours ses textes en répondant à la question posée en introduction (ou dans la consigne quand il n'y a pas d'introduction), elle ne résume pas, dans ses premières copies, ce qui a été dit antérieurement ; on a donc dans un premier temps une conclusion très succincte et non autonome dans la mesure où, pour en comprendre le sens, il est indispensable d'avoir lu ce qui précède :

⁴²⁷ On peut consulter également les textes de ce scripteur en annexe 5.

(D28) Etant donné qu'il s'agit d'un processus qui touche aux [les] migrants comme à [aussi bien que] la France nous pensons qu'il sera convenable de choisir la 3^{ème} alternative. (Anele, conclusion de A3)

(D29) Par conséquent, nous considérons que ce type d'image constitue un moyen limité de lutte contre la violence. (Anele, conclusion de A4)

Mais, à partir de A6, la conclusion s'étoffe et s'autonomise du reste, comme le montrent ces deux exemples :

(D30) C'est pourquoi, nous considérons que si bien [bien que] les différences culturelles ou sociales ne facilitent pas la communication dans un premier moment, elles constituent en même temps une source d'enrichissement personnel selon les conditions de réflexion des propres individus. (Anele, conclusion de A6)

(D31) Par conséquent, nous considérons que l'image, et en particulier la télévision, constitue un moyen utile d'information, cependant il faudra [faudrait] que le spectateur ait une attitude critique [en]vers ce moyen. (Anele, conclusion de A8)

Pour résumer les résultats de l'analyse rhétorique, on constate que l'hypothèse A1 se vérifie chez 9 apprenants sur 10 (tous sauf Martha) ; différents indices montrent en effet qu'ils accordent une importance croissante au plan de texte : certains se mettent à distinguer différents paragraphes (Wolfgang, Constanza et Liang) ; d'autres renforcent le marquage typographique des différentes parties (Fi, Yue Fang, Marta O. et à nouveau Constanza) ; d'autres encore insèrent une séquence annonçant leur plan de texte (Anele, Gosia et à nouveau Fi).

Quant à l'hypothèse A2, elle se vérifie aussi chez la plupart des apprenants, mais surtout en ce qui concerne l'introduction : six scripteurs - Anele, Fi, Zhiming, Marta O., Constanza et Wolfgang - commencent à en faire une au cours du semestre. En revanche, seuls les trois derniers s'initient aux règles de la conclusion car les autres les connaissaient déjà avant ; toutefois, une quatrième apprenante, Anele, s'emploie à étoffer ses conclusions.

Suivant les changements repérés au long du semestre, on peut répartir les scripteurs en trois groupes. Ceux qui modifient le plus leur *dispositio* pour la rendre conforme à celle de la dissertation sont : Constanza, Wolfgang, Anele, Fi et Marta O. Notons que les trois premiers proviennent d'un pays d'Amérique Latine (Argentine, Vénézuéla et Pérou).

Au contraire, les apprenants chez qui les changements sont les moins importants sont : Gosia (Pologne), Martha (Bolivie/USA) et Liang (Chine), mais pas pour les mêmes raisons : alors que les textes de la première sont ceux qui ressemblent le plus, au niveau rhétorique, à la

dissertation à la française, ceux de Martha et Liang gardent la structure thèse-étayage propre à l'*essay* anglosaxon⁴²⁸.

Enfin, si chez Yue Fang et Zhiming, toutes deux chinoises, on a repéré des modifications allant dans le sens des règles de la dissertation, celles-ci sont moins nombreuses que chez les scripteurs du premier groupe.

2. Analyse métadiscursive des copies

2.1. Quel métadiscours textuel ?

Etant donné la complexité de certaines marques métadiscursives (cf. *supra*), il n'a pas paru pertinent d'essayer de les comptabiliser comme on l'a fait pour les marqueurs de cohésion. Afin de comparer comment nos apprenants utilisent les différentes catégories de métadiscours textuel dans leurs textes, on a en revanche évalué le nombre de scripteurs qui y ont recours ainsi que la proportion de textes du corpus où ces marques apparaissent :

Tableau IV.13 : présence des catégories de métadiscours textuel dans le corpus

Marqueurs pour...	Nb de scripteurs	% de textes
... organiser le texte	10 (sur 10)	76%
... expliquer la démarche	7	29%
... aider à interpréter	9	42%
... illustrer	8	35%
... citer	9	24%

Si la plupart des apprenants emploient les cinq catégories de marques métadiscursives, la proportion de textes du corpus dans lesquels ces marques apparaissent, varie du simple au triple : alors que les organisateurs textuels sont presque omniprésents dans les copies, les marqueurs de citation se font plus rares (à peine un quart des copies).

Pour compléter cette comparaison, on a aussi élaboré une échelle de gradation ; chez un même scripteur, les marqueurs peuvent être présents :

- dans toutes les copies ;
- dans la majorité des copies ;
- dans une copie sur deux ;

⁴²⁸ Si cela se comprend aisément chez Martha qui a fait ses études supérieures aux Etats-Unis, c'est beaucoup plus surprenant chez Liang étant donné que, comme on l'a vu en I, ch. 3, 7., l'énoncé de la thèse figure généralement en fin de texte dans les écrits chinois...

- dans peu ou très peu de copies (moins de la moitié) ;
- dans aucune copie.

Tableau IV.14 : présence du métadiscours textuel dans les copies (nombre de scripteurs et certains noms)

Marqueurs pour...	Dans toutes les copies	Majorité des copies	1 copie sur 2	Peu de copies	Aucune copie	Total scripteurs
...organiser	3 (dont Fi et Anele)	5 (dont Marta O.)	-	2 (Martha et Liang)	-	10
...expliquer la démarche	1 (Anele)	-	-	6	3 (dont Liang)	10
... aider à interpréter	-	3 (dont Marta O.)	2	4	1 (Fi)	10
... illustrer	-	2 (dont Marta O.)	1	5 (dont Anele et Liang)	2	10
... citer	-	1 (Martha)	-	8 (dont Anele et Liang)	1 (Fi)	10

Hormis Martha et Liang, tous les apprenants emploient des organisateurs textuels dans la majorité de leurs textes. En revanche, six d'entre eux expliquent rarement leur démarche et seule Martha fait des citations dans la majorité de ses textes ; les autres en font dans peu de textes ou même jamais. Si, contrairement aux organisateurs textuels, les marqueurs de reformulation (aidant à interpréter) ne sont systématiques dans les copies d'aucun apprenant, ils sont malgré tout utilisés par la moitié des scripteurs dans, au moins, une copie sur deux. Enfin, les marqueurs d'illustration sont un peu moins fréquents que ceux de reformulation puisque seulement trois scripteurs les utilisent dans au moins la moitié de leurs textes.

Si on observe quel scripteur utilise quel marqueur, on rencontre bien entendu des cas de figure très divers : par exemple, Martha n'emploie il est vrai aucun organisateur textuel, mais beaucoup de marqueurs de citation. A l'inverse, Fi a recours aux organisateurs dans tous ses textes, mais jamais à des marqueurs de reformulation ou de citation ; de même, Anele qui organise et explique toujours sa démarche, n'illustre et ne cite guère. Tandis que Marta O. utilise dans la majorité de ses copies, non seulement des organisateurs textuels, mais aussi des marqueurs de reformulation et d'illustration, Liang, au contraire, est sans doute l'apprenante chez qui on a repéré le moins de métadiscours textuel.

Par conséquent, afin d'analyser l'évolution du métadiscours textuel d'une copie à l'autre, il convient de garder la distinction entre les différentes catégories, car il se peut qu'un scripteur ne commence à utiliser, au cours du semestre, qu'une ou que certaines catégories de marqueurs et il est intéressant de savoir la(les)quelle(s).

2.2. Le scripteur introduit-il du métadiscours textuel en cours de semestre ?

Lorsqu'on observe de près dans quelle(s) copie(s) les marques de métadiscours textuel apparaissent, on constate que certains scripteurs commencent à utiliser une ou des catégories de marqueurs en cours ou en fin de semestre :

Tableau IV.15 : scripteurs introduisant du métadiscours textuel en cours de semestre

Marqueurs pour ...	Nb de scripteurs	Noms des scripteurs
...organiser le texte	3	Marta O., Yue Fang et Zhiming
... expliquer la démarche	5	Gosia, Fi, Yue Fang, Constanza et Anele
... aider à interpréter	3	Anele, Martha et Liang
... illustrer	5	Anele, Marta O., Liang, Martha et Constanza
... citer	4	Anele, Gosia, Martha et Constanza.

2.2.1. L'apparition d'organiseurs textuels

Si les apprenants commençant à avoir recours aux organisateurs textuels au cours du semestre ne sont pas très nombreux, c'est que quatre sur dix en emploient déjà dans leur texte spontané : seules Martha et Liang semblent résister en ne les utilisant que de manière sporadique ; cela confirme donc ce que l'on avait déjà observé chez ces deux apprenantes, au niveau rhétorique (cf. plus haut).

Concernant les scripteurs qui changent leurs pratiques d'écriture pendant le semestre, il est intéressant de comparer les stratégies de Yue Fang et Zhiming, toutes deux originaires de Chine, qui commencent à utiliser des organisateurs textuels à partir de leur deuxième texte. Le fait même que ces deux apprenantes introduisent des marqueurs n'est pas étonnant, lorsque l'on sait, grâce à certains travaux de rhétorique contrastive (cf. I, ch. 3, 7.2.), que les scripteurs chinois privilégiant un style allusif, n'éprouvent pas le besoin d'utiliser des organisateurs textuels.

Tableau IV.16 : les organisateurs textuels dans les textes de Yue Fang et Zhiming

Copie	Yue Fang	Zhiming
As	-	-
A2	<i>Primo... secundo...</i>	<i>D'une part... d'autre part...</i>
A3	-	<i>D'abord..., ensuite..., enfin...</i>
A4	<i>Premièrement..., deuxièmement, enfin..., en outre...</i>	<i>D'abord..., ensuite..., enfin...</i>
A5d	<i>D'abord..., ensuite...</i>	<i>D'abord..., ensuite..., enfin...</i>

Alors que Yue Fang montre une certaine souplesse puisqu'elle diversifie les formes qu'elle utilise et renonce même à en employer en A3, Zhiming, au contraire, s'astreint à employer toujours les mêmes à partir de son troisième texte. Cette suite d'organisateur que Zhiming emploie implique l'énumération de trois arguments aboutissant à la même conclusion. Or, si c'est bien le cas en A3 et A4, l'enchaînement des idées de son dernier texte ne s'y prête pas tout à fait, car le troisième paragraphe du développement introduit un argument opposé à ceux des deux paragraphes précédents :

(D32) Certains jeunes pensent que l'adulte appartient à un monde ancien. Est-il vrai que l'adolescent a raison de ne pas partager les mêmes valeurs que l'adulte ?

D'abord, l'adolescent grandit dans un environnement mêlé par la tradition et la mode. L'adolescent ne peut pas nier qu'il a beaucoup de valeurs communes avec l'adulte. La mode n'entre pas dans toutes les parties de la vie. On ne vit pas dans un monde complètement nouveau. C'est pourquoi l'adolescent ne peut pas créer toutes les nouvelles valeurs.

Ensuite, l'adulte essaye toujours de comprendre et accepter les valeurs de l'adolescent. L'adolescent fait partie du monde. Ayant plus d'expérience de la vie, par la communication, l'adulte essaye de comprendre les valeurs acceptées par l'adolescent pour diminuer les différences entre eux.

Enfin, il est difficile de garder les mêmes valeurs de génération en génération. Le monde se développe. On crée les nouvelles choses tous les jours. Les valeurs changent en accompagnant le changement d'idées, de vie, de tout.

L'adolescent a raison d'avoir les nouvelles valeurs, mais il peut également partager certaines mêmes valeurs que l'adulte.

(Zhiming, A5d, texte intégral ; consigne Ca4))

Après avoir minimisé l'importance des différences existant entre les adolescents et les adultes dans les deux paragraphes qui commencent par *d'abord* et *ensuite*, Zhiming affirme au contraire qu'il est normal que les valeurs changent dans le monde actuel : au lieu de *enfin*, il faudrait donc utiliser un connecteur de concession du type de *mais* ou *cependant*.

Cet exemple montre que l'introduction d'organisateur textuels ne va pas de soi et qu'elle nécessite de bien connaître le rôle joué par chaque connecteur dans l'enchaînement des idées.

2.2.2. Le scripteur se met à expliquer sa démarche

Il est intéressant de souligner que la moitié de nos scripteurs commencent à expliquer leur démarche au cours du semestre.

Chez Gosia et Fi, l'explicitation de la démarche consiste à annoncer leur plan de texte en fin d'introduction ; l'ajout de cette séquence a lieu dans le dernier texte rédigé (Gosia ; cf. *supra* ex D20) ou les deux derniers (Fi) :

(D33) Dans une première partie, les obstacles principaux vont être définis pour montrer après les bons côtés d'une communication entre différentes cultures.
(Fi, fin de l'introduction de A5d ; consigne Ca7 ; cf. aussi *supra* ex D22)

Yue Fang, en revanche, explique sa démarche au fur et à mesure ; elle indique comment elle va procéder au début des deux premiers paragraphes de son développement, puis résume sa façon de faire en conclusion :

(D34) D'abord *on essaie de comprendre le sens du mot "l'essentiel"*. Que veut-il dire "l'essentiel" ? Ce sont des éléments importants dans notre vie. Par exemple : l'amour, l'amitié, la tolérance, la générosité etc. Comment peut-on voir cela avec ses yeux ? Pourtant, sans elles, la vie serait un enfer.

Ensuite, *on peut réutiliser les mêmes éléments pour prouver "qu'on voit bien avec le cœur"*. Bien que ce dernier ne puisse voir "physiquement" : c'est lui le centre de notre corps et de notre esprit. Sans lui, on meurt immédiatement. Et c'est à travers de lui qu'on obtient les sentiments essentiels.

Bien sûr, on peut répliquer que les choses vues par le yeux ont aussi leur valeur : les fleurs, les bijoux, les tableaux etc. mais d'où vient l'admiration "de ces belles choses" ? Cela vient toujours "du cœur" et pas "des yeux".

Après avoir analysé le vrai sens des mots "voir avec les yeux ou le cœur, l'essentiel, invisible...", je pense que l'auteur voulait dire "qu'il faut employer le cœur pour sentir, juger des choses".
(Yue Fang, A5d, développement et conclusion ; consigne Ca2)

Or, ce guidage minutieux du lecteur est d'autant plus frappant qu'il est absent des textes antérieurs.

Etant donné que Anele annonce son plan dans presque tous ses textes (cf. *supra* 1.3.), le changement opéré par cette apprenante ne consiste pas, comme chez les autres, à introduire du métadiscours textuel, mais à faire en sorte que le locuteur soit de plus en plus impliqué ; en effet, en comparant comment le plan est annoncé d'une copie à l'autre, on constate que, après avoir eu recours à la tournure passive en As (cf. *supra* D17 ou annexe 5), l'apprenante utilise le pronom indéfini *on* (en A2), puis le déictique *nous* de A3 à A9d :

(D35) Donc, *on va développer* notre réflexion en deux parties. La première s'agit [traitera] des revendications des salariés. Et la seconde la position de l'entreprise face à cette demande. (Anele, A2, deux dernières phrases de l'introduction)

(D36) Tout d'abord, *nous commencerons* pour [par] tenter une définition du bonheur humain. Ensuite, *nous réfléchirons* sur la relation entre la nature humaine et sa possibilité d'accès. (Anele, A7, fin de l'introduction)

2.2.3. L'ajout de marqueurs de reformulation

Les marqueurs de reformulation apparaissent à partir du cinquième texte d'Anele et se multiplient dans les derniers textes :

Tableau IV.17 : les marqueurs de reformulation dans les textes d'Anele

As - A4	A5	A6	A7	A8	A9d
-	<i>Enfin</i> ⁴²⁹	<i>Il s'agit...</i>	<i>C'est à dire</i>	<i>Et plus particulièrement..., et en particulier, si on définit...</i>	<i>Bref, ça peut être... si on définit...</i>

Quoique chez Martha et Liang, l'introduction de marqueurs de ce type soit moins importante en proportion (une seule occurrence dans le dernier texte), elle mérite néanmoins d'être mentionnée, car on a vu que ces deux apprenantes ont la particularité de montrer une certaine réticence à utiliser des organisateurs textuels.

2.2.4. Le scripteur introduit des exemples

En plus des marqueurs de reformulation, Martha et Liang ajoutent des marqueurs d'illustration dans leur(s) dernier(s) texte(s) ; on observe le même phénomène chez trois autres apprenantes, Anele, Marta O. et Constanza. S'il est vrai que Anele n'énonce explicitement un ou des exemple(s) que dans trois de ses neuf textes, force est de constater qu'elle le fait seulement en milieu ou en fin de semestre et qu'il s'agit donc bien d'une stratégie nouvelle chez elle :

- A4 : un bon exemple en est..., tel est le cas par exemple...
- A5 : ...comme... parmi d'autres...
- A9d : entre autres, comme..., par exemple...

Chez les quatre autres apprenantes aussi, les marqueurs d'illustration n'apparaissent jamais avant le deuxième texte rédigé, comme en témoigne le tableau IV.18 :

⁴²⁹ Dans le sens de *c'est-à-dire*.

Tableau IV.18 : l'introduction de marqueurs d'illustration

	As	A2	A3	A4 ⁴³⁰	A5
Marta O.	-	-	<i>Comme par ex..., c'était le cas de..., si on considère l'ex. de..., il suffit de penser aux...</i>	<i>Il suffit de penser aux...</i>	<i>Il suffit de penser à..., par ex..., commençant par... et allant jusqu'à...</i>
Martha	-	-	<i>Comme l'illustre...</i>	-	<i>Par exemple...</i>
Constanza	-	<i>Par ex...(x2)</i>	-	<i>Comme le prouvent les dernières..., voyons un autre ex...</i>	
Liang	-	-	-	<i>Par exemple...</i>	

2.2.5. Le scripteur commence à faire des citations

Constanza, Gosia et Anele introduisent chacune une citation dans leur dernier texte ; chez la première, il s'agit d'une citation de Shopenhauer qui permet d'étayer la conclusion :

(D37) De toutes les époques et dans toutes les sociétés l'homme cherche à anéantir l'homme. Ce n'est pas la médiatisation de la violence qui la fait exister, puisqu'elle est déjà là auparavant. Elle parle de la nature humaine si est-ce qu'il ait une dont nous l'ignorons. C'est pourquoi *le grand sceptique Shopenhauer disait* : « plus je connais les hommes, plus j'aime mon chien. »

(Constanza, A4d, début de la conclusion)

Gosia et Anele, elles, ont recours au contraire à la citation pour introduire le thème principal :

(D38) « Aujourd'hui l'éthique avec ses règles n'existe plus, car on est devenu insensible envers la détresse humaine. » *Ces paroles, on [les] retrouve souvent dans les médias [...]* (Gosia, A7d, début de l'introduction).

(D39) « Il faut » c'est la phrase avec laquelle toute personne doit se réveiller pour affronter la vie aujourd'hui, *affirme le journal "Libération"*.

(Anele, A9d, début de l'introduction)

Etant donné l'imprécision des énoncés-sources (surtout en D38), il est assez étonnant que les apprenantes fassent leur citation au discours direct car cette forme de discours

⁴³⁰ Dernier texte pour Constanza et Liang.

rapporté est plutôt privilégiée lorsque l'énonciateur veut donner l'illusion que les paroles sont citées littéralement, ce qui semble vraiment peu probable ici.

Martha, elle, utilise une forme de citation encore plus déconcertante pour un lecteur de dissertation ; dans son troisième texte, elle appuie son argumentation sur une anecdote mettant en scène trois personnages fictifs à qui elle cède tour à tour la parole :

(D40) En fait, le bonheur est très personnel, comme l'illustre l'anecdote suivante : Dans une réunion, quatre jeunes femmes causaient du bonheur. « Pour moi, le bonheur c'est mon mariage », dit l'une d'entre elles. « Pour moi, c'est le jour où mon bébé est né », dit l'autre. La troisième ajouta « le jour où j'ai reçu mon doctorat, c'est sans aucun doute le meilleur », et la quatrième jeune femme finit « et pour moi, le jour où mon divorce a été fini. » (Martha, A3, 2^{ème} paragraphe)

Cependant, dans le même texte, l'apprenante fait une autre citation plus conforme au modèle de la dissertation puisqu'elle reformule une partie de la citation de la consigne :

(D41) Ne pas vouloir partager [partager ?] le bonheur serait de l'égoïsme et ne pas se réjouir du bonheur d'autres serait les envier, et comme dit Gide, cela serait de la folie (Martha, A3, dernière phrase ; consigne Ca17).

De plus, ce changement de stratégie se voit confirmé dans les deux textes suivants (A4 et A5d) qui au lieu de personnages inventés ne citent plus que des auteurs littéraires :

(D42) Les différences entre individus peuvent être une source de désaccord parfois, mais plutôt elles servent à enrichir, comme Antoine de St Exupéry disait que la différence loin de le léser l'enrichissait.
(Martha, début de A4 ; déjà cité en D16 ; consigne Ca7)

(D43) Si on pensait que le bonheur est inaccessible cela serait comme admettre que le bonheur n'existe pas. Nous avons tous eu des expériences de bonheurs et de malheurs, plus des dernières, je suis sûre, puisque, comme Bossuet dit, « le bonheur humain est composé de tant de pièces... », donc que le bonheur est plus difficile à le trouver (Martha, début de A5d ; consigne Ca8).

Au début de ces deux textes, Martha reformule la citation donnée par la consigne (D42) ou la cite en partie avant d'en expliquer le sens (D43). Il est important de le souligner car, ce faisant, elle suit à la lettre une indication des manuels de dissertation (cf. II, ch. 3, 5.3.). Par conséquent, bien que l'apprenante, comme on l'a vu plus haut, soit réticente à faire une introduction selon les normes de la dissertation, son utilisation des citations en revanche, devient de plus en plus conforme à ces normes.

En résumé, l'hypothèse B1 se vérifie chez neuf scripteurs sur dix : seul Wolfgang ne semble pas vouloir introduire plus de métadiscours textuel dans ses textes. Dans les textes des autres, au contraire, on observe l'ajout d'une ou de plusieurs catégories de marqueurs métadiscursifs.

L'observation de la ou des catégorie(s) de marqueurs introduits au cours du semestre permet de distinguer trois stratégies différentes et donc trois groupes de scripteurs.

Afin sans doute de souligner la structure de leurs textes, Marta O⁴³¹., Zhiming et Yue Fang s'emploient avant tout à y introduire des organisateurs textuels ; Yue Fang va même plus loin en ajoutant aussi, dans sa dernière copie, des marqueurs explicitant sa démarche.

Gosia, Fi, Constanza et Anele, qui avaient déjà l'habitude d'utiliser des organisateurs textuels, mettent encore plus l'accent sur l'organisation de leur énoncé en formulant explicitement comment elles vont procéder ou en impliquant de plus en plus le locuteur dans l'annonce du plan (cas d'Anele). Par ailleurs, ces apprenantes (sauf Fi) commencent aussi à utiliser des marqueurs de citation (Gosia, Anele et Constanza), d'illustration (Anele et Constanza) ou de reformulation (Anele).

Enfin si, contrairement aux autres, Martha et Liang accordent, semble-t-il peu d'importance à l'explicitation de la structure de leur texte, ces deux apprenantes ajoutent pourtant du métadiscours aidant le lecteur à interpréter des phrases ou des mots et leur permettant d'étayer leur argumentation par des exemples et/ou des citations (surtout Martha).

2.3. Marques de métadiscours interpersonnel

2.3.1. Utilisation des déictiques de personnes et du pronom *on*

Lorsqu'on observe quel(s) déictique(s) de personne utilise chaque scripteur, on constate que le *je* arrive en tête, car hormis Constanza, tous l'emploient dans au moins l'un de leurs textes :

Tableau IV.19 : l'emploi des formes *je*, *nous*, *vous* et *on* par les scripteurs

	Emploi du <i>je</i>	Emploi du <i>nous</i>	Emploi du <i>on</i>	Emploi du <i>vous</i>
Nb de scripteurs	9 sur 10	4 sur 10	8 sur 10	2 sur 10

⁴³¹ Cette apprenante ajoute aussi des marqueurs d'illustration à ses trois derniers textes.

Rappelons que n'ont été relevées que les occurrences de ces formes suivies d'un verbe de dire, d'opinion, de sentiment ou d'un verbe qui exprime une activité cognitive (cf. *supra* ch. 2, 2.2. : protocole d'analyse du métadiscours).

Concernant les occurrences du pronom *on*, il convient de préciser aussi que l'on a introduit un critère supplémentaire de sélection : étant donné la multiplicité de valeurs que peut prendre ce pronom, on a cherché à ne recenser que les occurrences qui intègrent d'une façon ou d'une autre le locuteur⁴³², donc manifestement pas les deux suivantes :

(D44) *Si l'on pense à tuer comme un droit [que tuer est un droit], on prend un risque grave. Tout le monde aurait ce droit et penserait à s'en servir plus tôt ou plus tard.* (Constanza, A2)

(D45) *On dit cependant - et je pense que c'est vrai - que les bases - valeurs, mœurs - que l'entourage a transmises aux enfants dans leur bas âge - ne disparaissent pas.* (Marta O., As)

En D44, *on* désigne des énonciateurs que le locuteur cite pour pouvoir ensuite réfuter l'argument énoncé et en D45, il réfère, semble-t-il, à une sorte de rumeur publique, suffisamment vague pour que le locuteur éprouve le besoin de reprendre à son compte le contenu de l'énoncé grâce au *je*. En revanche, il est plus que probable que le *on* de l'exemple D46 inclut bien le locuteur :

(D46) *En somme, l'éthique fait partie de notre vie quotidienne. On peut regretter néanmoins qu'on l'ignore aussi souvent. Il faudra se demander comment réagir vis-à-vis de notre propre manque de sensibilité* (Gosia, conclusion de A7d).

Pour revenir au tableau IV.19, on voit que, après le *je*, la plupart des apprenants utilisent aussi le *on*, alors que seulement quatre d'entre eux emploient le *nous*. Qui plus est, le recours à ce dernier déictique n'est réellement fréquent que chez une seule apprenante, Anele, chez qui on a recensé huit occurrences réparties dans six textes différents (souvent en conclusion) contre seulement une ou deux, chez les trois autres scripteurs.

Enfin, l'emploi du *vous*, bien que très minoritaire, mérite notre attention, car il est sans doute tout aussi impropre à la dissertation que l'utilisation du *je*, même si les manuels ne le

⁴³² En effet, l'ambivalence du pronom *on*, qui peut être aussi bien personnel que indéfini, est mise en lumière par la plupart des travaux ayant étudié les valeurs de ce pronom en discours (notamment Ali Bouacha 1984 ; Atlani 1984 ; Auricchio, Masseron et Perrin-Schirmer 1992 ; Rabatel 2001).

stipulent pas explicitement⁴³³. On a vu en effet (cf. partie I) que le but de l'exercice qu'est la dissertation ne consiste pas tant à convaincre le lecteur qu'à montrer comment le locuteur raisonne bien. C'est donc à juste titre que C. Plantin s'interroge sur le destinataire d'une dissertation et qu'il montre que ce rôle ne peut être assumé par l'enseignant-correcteur puisque « déontologie oblige », celui-ci doit rester neutre et n'a donc pas d'opinion dont on pourrait le faire changer (1990, p. 279). Tout en concédant que le destinataire de la dissertation est « très complexe », I. Delcambre (1990) le rapproche de l'auditoire universel de Perelman (voir la définition de ce concept en I, ch. 1, 5.2).

C'est pourquoi, le lecteur est assez surpris lorsqu'il se trouve interpellé dans une dissertation, comme dans ce paragraphe d'un texte de Yue Fang, répondant à la consigne Ca22 (« Pour ou contre l'ouverture des magasins le dimanche ? ») :

(D47) Bien sûr, « les magasins ne sont pas fermés le samedi, et les supermarchés sont ouverts tard le soir ». Mais *imaginez-vous* qu'après une journée de travail épuisante la famille puisse ressortir ensemble pour faire des achats ? *Ne parlez pas non plus* d'aller aux magasins le samedi. D'une manière générale, les enfants ont beaucoup d'activités post-scolaires, et les parents, quant à eux, préfèrent sans doute faire la grasse matinée, rester tranquilles à la maison, prendre le déjeuner et le dîner avec leurs enfants. Après une journée de repos ou de distraction, ils peuvent discuter avec enthousiasme de projets d'achats pour le lendemain. *N'oubliez pas* [que] les enfants sont les locomotives de la consommation en entraînant leurs parents.

(Yue Fang, A3, 4^{ème} paragraphe)

Dans la première phrase de l'extrait, Yue Fang, comme elle le fait assez souvent, cite entre guillemets (et sans aucune indication sur le ou les énonciateur(s)), des arguments qu'elle voudrait ensuite réfuter. Or, ce procédé se prête assez bien à une utilisation du *vous*, comme c'est le cas ici, car cela permet au locuteur de répliquer directement à ces énonciateurs : il s'instaure ainsi un dialogue proche du discours direct non seulement entre le locuteur et les énonciateurs de l'énoncé entre guillemets mais aussi sans doute, entre le locuteur et le lecteur.

Encore plus surprenantes sont les adresses au lecteur intervenant en tout début de texte ; c'est pourtant ce que font aussi bien Yue Fang que Zhiming dans leur texte spontané répondant à la même consigne Ca1 qui demandait de commenter la phrase : « La liberté tue la liberté ».

⁴³³ On n'en a trouvé aucune mention explicite dans les manuels consultés (cf. II, ch. 3, 5.3.) ; seuls J. Pappe et D. Roche (1995) y font une allusion en creux en affirmant : « on gommara tout indice de l'énonciation » (p. 54). On peut d'ailleurs s'étonner de ce silence des manuels sur les adresses au lecteur... Cela découle-t-il du fait que le *vous* présuppose un *je* ? Ainsi, en refusant le *je*, les normes de la dissertation rendraient implicitement impossible tout emploi du *vous*.

(D48) Pourquoi *vous* enfuyez-vous de votre pays, de votre famille, de votre société ?
(Yue Fang, 1^{ère} phrase de As)

(D49) La liberté tue la liberté. *Ne soyez pas étonnés* après avoir lu cette phrase.
(Zhiming, deux premières phrases de As)

En D48, on attendrait un *on* à la place du *vous* et on peut se demander s'il ne s'agit pas d'une imitation de la langue parlée qui prend facilement l'interlocuteur à témoin en ayant recours au *tu*. En D49, l'adresse au lecteur est d'autant plus paradoxale... que c'est sans doute lui qui a rédigé la fameuse « phrase » à commenter.

Quoi qu'il en soit, ces trois exemples ont le mérite de montrer que l'adresse au lecteur met en scène non seulement ce dernier, mais aussi le locuteur que l'on montre en train de s'adresser à quelqu'un. Pour cette raison, l'emploi du *vous* peut être considéré comme une marque d'implication du scripteur.

2.3.2. Emploi des autres marques de métadiscours interpersonnel

Concernant les autres marques qui ont été relevées dans le corpus, on remarque que les scripteurs montrent une prédilection pour les tournures impersonnelles, mais qu'ils les utilisent autant pour montrer l'opinion ou les sentiments du lecteur, que pour les occulter :

Tableau IV.20 : emploi des autres marques interpersonnelles par les scripteurs

Autres marques interpersonnelles	Nb de scripteurs sur 10
Emploi de tournures impersonnelles	9
Tournures impersonnelles avec implication du locuteur	8
Tournures impersonnelles avec effacement du locuteur	7
Emploi de nominalisations ou d'un infinitif suivis d'un prédicat	6
Emploi du passif	5
Emploi d'exclamations	4

Parmi les tournures dites "impersonnelles", il est en effet difficile de dire que le locuteur ne montre pas sa subjectivité lorsqu'il emploie des locutions telles que : *il est primordial de...* (Wolfgang, A2), *est-ce possible de ne pas considérer que*⁴³⁴... (Marta O., A3) ou encore *il faut reconnaître que...* (Fi, A3)

⁴³⁴ Il serait aussi intéressant de mesurer l'impact de la tournure interro-négative qui, comme on le sait, force l'assentiment du lecteur.

En plus des tournures impersonnelles permettant de masquer le locuteur (*il est possible que..., il peut s'avérer plus pacifique de..., il faudrait se demander...*), la majorité des scripteurs a recours aux nominalisations ou aux infinitifs sujets comme marques d'effacement, ainsi qu'au passif :

(D50) L'utilisation d'une mère porteuse est plutôt une bonne chose. (Liang, A2)

(D51) *Penser que* l'adulte a toujours raison parce qu'il est mûr, c'est une erreur. (Constanza, As)

(D52) ... *la question* sur le lien entre les avancées de la science et les améliorations de la vie est à nouveau posée. (Zhiming, A3)

En revanche, l'emploi des exclamations, un procédé permettant une implication forte du locuteur, est un peu plus rare puisqu'il ne concerne que quatre scripteurs et que ceux-ci ne les utilisent que dans un seul texte. Alors que chez Fi, l'occurrence repérée en A2 relève manifestement de la langue familière (« Ça c'est du vrai bonheur ! »), ce n'est pas du tout le cas chez Marta O., tout au contraire : « Quel exploit que celui des écrivains qui arrivent à composer leurs œuvres dans une langue étrangère ! » (A4). Enfin, les occurrences relevées chez Yue Fang ont la particularité d'être ironiques, ce qui ne fait qu'accroître encore plus l'implication du locuteur :

(D53) « [I] vaut mieux mourir que de ne pas avoir de liberté » *Quelles bonnes causes ! Quelle devise loyale !* Cependant, sous de bons prétextes, n'y a-t-il pas d'hypocrisie ? (Yue Fang, As)

2.4. Analyse longitudinale du métadiscours interpersonnel

Conformément à l'hypothèse B2, le locuteur tend à s'effacer dans les copies de la majorité des apprenants :

Tableau IV.21 : effacement ou implication du locuteur dans les copies

	Nb de scripteurs	Noms des scripteurs
Effacement du scripteur	6 sur 10	Anele, Gosia, Fi, Marta O., Zhiming et Wolfgang
Effacement et implication (mêlés)	2	Yue Fang et Constanza
L'implication du scripteur persiste, voire augmente	2	Martha et Liang
TOTAL	10	

2.4.1. Le scripteur s'efface

La marque la plus fréquente d'effacement du locuteur est la disparition définitive du déictique *je* qui se fait, le plus souvent, dès le deuxième texte rédigé : c'est ce que l'on observe dans les copies d'Anele, Gosia, Fi et Marta O. Chez Wolfgang, le changement est plus tardif car le *je* n'est éliminé que dans le cinquième et dernier texte.

Zhiming, elle, entreprend également de masquer le scripteur, mais par un autre moyen : à partir de sa deuxième copie, elle ne s'adresse plus directement au lecteur (cf. *supra* D49).

Une fois que le scripteur a renoncé au *je*, par quoi le remplace-t-il ? On observe trois cas de figure différents : Anele a la particularité, parmi les apprenants, de recourir à un autre déictique, le *nous* qui jusqu'à son septième texte est plus souvent employé que le *on*. Ce n'est que dans son dernier texte (A9d) que l'apprenante remplace le *nous* par le *on*, comme le montre le tableau IV.22 :

Tableau IV.22 : emploi des *je*, *nous* et *on* chez Anele

	As	A2	A3	A4	A6	A7	A8	A9d ⁴³⁵
Nb de <i>je</i>	4	-	-	-	-	-	-	-
Nb de <i>nous</i>	-	1	1	1	1	3	1	-
Nb de <i>on</i>	-	1	-	-	-	1	1	2

Contrairement à Anele, Gosia et Marta O. utilisent assez vite le *on* à la place du *je* : Marta O. le fait dès son deuxième texte (2 occurrences : *on ne peut donc pas dire que...*, *on peut affirmer que...*) et si Gosia ne le fait que dans le cinquième, c'est qu'elle a aussi recours à d'autres marqueurs permettant l'effacement du scripteur :

⁴³⁵ A5 n'apparaît pas à dessein car on n'y a relevé aucune occurrence ni des déictiques, ni du pronom *on*.

Tableau IV.23 : évolution du métadiscours interpersonnel chez Gosia

	Métadiscours interpersonnel	Occurrences
As	Implication maximale	<i>Je pense que..., A mon avis...</i>
A3	Effacement	<i>La question... est à nouveau posée. Cette politique devrait être basée..., les immigrés devraient être traités..., les personnes devraient être admises...</i>
A4	Implication malgré tournure impersonnelle Effacement	<i>Il ne faut pas oublier, il est fortement question de... Elle devrait être contrôlée...</i>
A5 et A7d	Implication faible et Effacement	<i>On observe..., on constate..., on peut observer..., on peut regretter... Nourrir notre intellect est tout à fait possible..., il faudra se demander...</i>

Enfin, Fi ne remplace le *je* ni par le *nous*, ni par le *on*, mais par des tournures impersonnelles dont certaines, dans ses deux derniers textes, permettent de masquer le scripteur :

Tableau IV.24 : évolution du métadiscours interpersonnel chez Fi

	Métadiscours interpersonnel	Occurrences
As	Implication maximale	<i>Je partage profondément cette opinion ; je crois que...</i>
A2-A3	Tournure impersonnelle avec implication	<i>Il faut reconnaître..., il faut critiquer..., il faut admettre que...</i>
A4-A5d	Tournure impersonnelle avec implication ou avec effacement	<i>Il faut dire que..., Il faut donc se poser la question... Il est possible que... Se mettre d'accord [...] ne va jamais être évident.</i>

2.4.2. Effacement et implication du scripteur

Lorsqu'on étudie l'évolution du métadiscours interpersonnel dans les textes de Yue Fang, on est frappé par la coexistence de deux mouvements opposés : d'un côté, on assiste à l'effacement du locuteur puisque les exclamations ironiques et les adresses au lecteur présentes en début de semestre, ne réapparaissent plus ensuite. Mais en même temps et paradoxalement, l'apprenante chinoise commence à utiliser le déictique *je* dans ses deux dernières copies alors qu'elle ne le faisait pas avant : « A mon avis..., pourquoi suis-je intéressée par... (A4), Je pense que... (A5d) ».

Il est tout aussi difficile de trancher chez Constanza : l'apprenante qui est la seule à ne jamais utiliser le déictique *je* dans ses copies, va jusqu'à avoir recours à une tournure assez

étonnante (à la troisième personne), à la fin de son dernier texte, sans doute pour ne pas déroger à la règle qu'elle s'est fixée :

(D54) *C'est pourquoi le grand sceptique Shopenhauer disait : « plus je connais les hommes, plus j'aime mon chien. »
D'autres, comme celle qui écrit ici, préfèrent pourtant les hommes aux animaux.
(Constanza, A4d)*

Toutefois, Constanza introduit, dans ses deux derniers textes, le déictique *nous* qui, couplé à l'impératif, permet de mettre en scène non seulement le scripteur mais aussi le lecteur :

(D55) *Ne soyons pas hypocrites... la violence médiatisée est... [...]
Ne soyons pas si simplistes, la télé sert aussi... (Constanza, A4d)*

2.4.3. L'implication du scripteur persiste, voire augmente

A la différence de la majorité des scripteurs, Martha ne renonce pas à utiliser le déictique *je* qui persiste jusque dans ses deux derniers textes.

On observe le même phénomène dans les copies de Liang. De plus, si on compare entre elles les occurrences de métadiscours interpersonnel utilisées par cette apprenante dans chacune de ses copies, on remarque que le degré d'adhésion qu'elles expriment va en s'accroissant : « A mon point de vue... » (As) < « Je pense que... » (A3) < « Je suis tout à fait d'accord avec cette opinion » (A4d). Qui plus est, alors que l'apprenante emploie des procédés d'effacement du locuteur en A2 et A3, elle ne le fait plus dans sa dernière copie ; ses derniers textes sont donc moins objectifs que les premiers, contrairement à ce que préconisent les manuels sur la dissertation.

Encore une fois, si cette stratégie se comprend chez Martha, qui, ayant fait ses études supérieures aux Etats-Unis, persiste ainsi à respecter une des caractéristiques de l'*essay*, c'est beaucoup plus surprenant chez la Chinoise Liang : en effet, l'implication du scripteur dans son texte ne semble correspondre, selon certains travaux de rhétorique contrastive (cf. I, ch. 3, 7.2.), ni à une règle de sa culture éducative d'origine, ni à une convention de la dissertation à la française, bien au contraire.

En bref, l'hypothèse B2 se vérifie donc chez une majorité d'apprenants (six sur dix) : d'une copie à l'autre, on observe comment ils renoncent à utiliser le déictique *je*, et/ou à s'adresser au lecteur ; en outre, ils introduisent peu à peu le pronom *on* ainsi que d'autres procédés permettant de masquer le scripteur : tournures impersonnelles, passives, nominalisations.

Néanmoins, on a vu que certains apprenants continuent à laisser apparaître la subjectivité du locuteur, soit parce qu'ils ne parviennent pas à totalement la masquer (Yue Fang et Constanza), soit parce qu'ils ne se le proposent pas vraiment (Martha et Liang).

3. Analyse de la cohésion I : l'emploi des connecteurs

3.1. Quelles catégories de connecteurs ?

Les connecteurs⁴³⁶ relevés dans les copies d'argumentation sont très majoritairement des connecteurs argumentatifs, puis des organisateurs textuels et enfin des organisateurs temporels :

Tableau IV.25 : répartition des catégories de connecteurs relevés dans les textes argumentatifs

Connecteurs argumentatifs	Organisateurs textuels	Organisateurs temporels	Total
64%	25%	11%	100%

Lorsqu'on observe les connecteurs utilisés par chaque scripteur, cette répartition se confirme en s'accroissant même parfois, notamment dans les copies de Martha, Liang et Marta O. où les connecteurs argumentatifs vont jusqu'à représenter 80% des connecteurs employés. On voit donc que cette catégorie de connecteurs constitue bien une des marques spécifiques de ce que J.-P. Bronckart (1985) appelle le « discours théorique » (cf. *infra* I, ch. 1).

Bien que les organisateurs temporels soient minoritaires, il vaut la peine de regarder de plus près quel(s) rôle(s) jouent ces connecteurs dans les textes argumentatifs du corpus. Parfois, l'organisateur temporel permet d'introduire un exemple qui vient étayer l'argumentation (D56) ou même introduire le thème principal (D57) :

⁴³⁶ Rappelons que l'on désigne sous ce nom générique tous les mots de liaison.

(D56) De la même façon, les citoyens se mobilisent tout seuls pour protester contre l'injustice. *Il y a quelques mois*, on a pu observer des manifestations contre la guerre en Irak. (Gosia, A7d)

(D57) *A la suite d'un débat* qui a eu lieu à Rome il y a ... la question de la politique commune est à nouveau posée. (Gosia, introduction de A3)

Dans trois textes de Anele (A5, A6 et A7), l'exemple permettant d'introduire le sujet (le bonheur est-il accessible ?) devient une véritable séquence narrative :

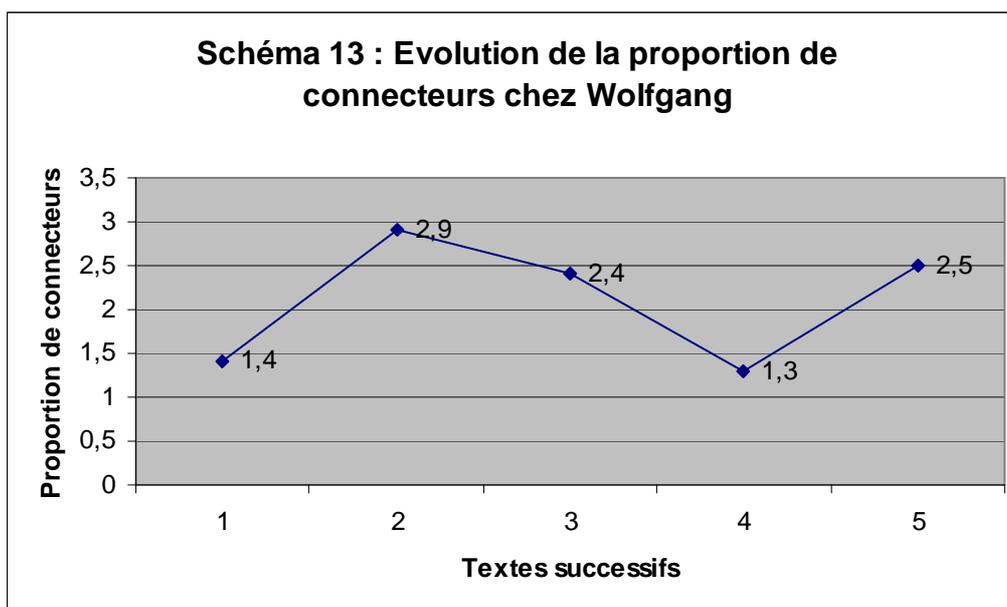
(D58) *Il y a quelques mois* une femme de la banlieue parisienne avait gagné le "Loto" du "Réveillon". *En quelques secondes* sa vie avait changé totalement. Une grande maison, des longs voyages, etc. Elle pensait être la personne - selon ses déclarations - la femme plus heureuse du monde. Cependant, *un jour inattendu*, elle reçoit une fatale nouvelle. Sa mère a le cancer. Malgré son investissement personnel et économique, la mère meurt. Durant toute sa vie cette femme avait rêvé avec le prix du "loto". Toutefois, le cancer lui volait sa mère. Le bonheur, sera-t-il inaccessible ?
(Anele, début de l'introduction de A7)

D'autre part, la dissertation se voulant un discours vrai partout et toujours, il n'est pas surprenant que les organisateurs temporels y fonctionnent également comme des marqueurs de généralisation qui apparaissent le plus souvent en introduction. Parfois, ces organisateurs permettent de situer un problème ou une question à traiter à l'époque actuelle et donc d'en souligner l'importance : « A l'heure actuelle... » (Gosia, A4), « Actuellement... » (Fi, A4), « De nos jours... » (Marta O. A5d), « Aujourd'hui plus que jamais... » (Constanza, A3).

D'autres fois, la généralisation s'étend même à toutes les époques : « Depuis toujours... » (Gosia, As), « A tous les âges... » (Gosia, A6), « Depuis les temps les plus lointains... » (Martha, A3), « De toutes les époques et dans toutes les sociétés... » (Constanza, A4d).

3.2. Recensement des connecteurs

Selon les copies, la proportion de connecteurs pour 100 mots varie du simple (1,3) au quadruple (5,5). Comme on l'avait déjà constaté lors de l'analyse de la cohésion des récits, les fluctuations sont parfois trop fréquentes pour que l'on puisse distinguer une tendance durable à la hausse ou à la baisse tout au long du semestre ; par exemple, l'utilisation des connecteurs chez Wolfgang passe par trois phases successives : augmentation, baisse et à nouveau augmentation :

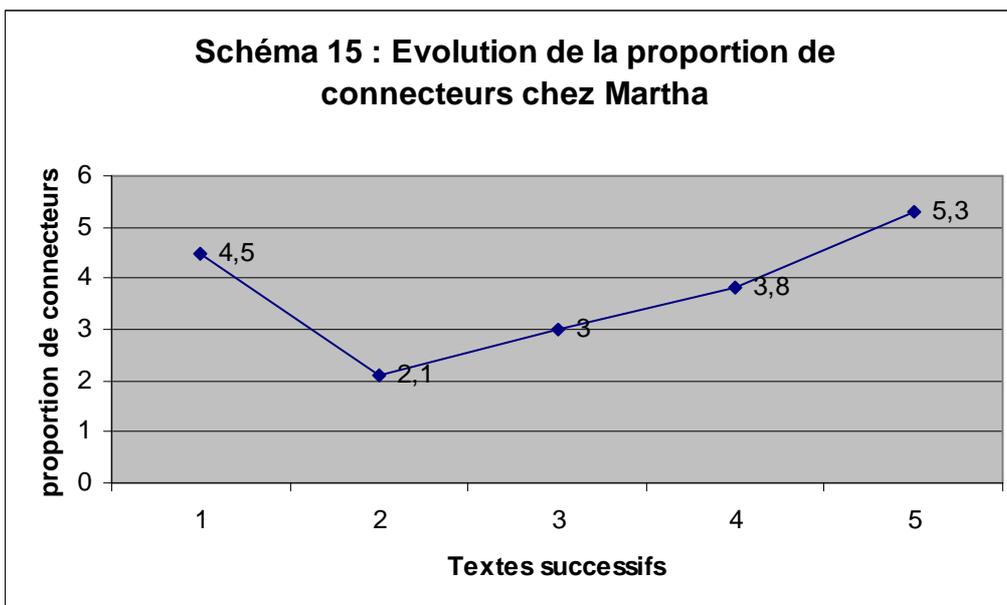
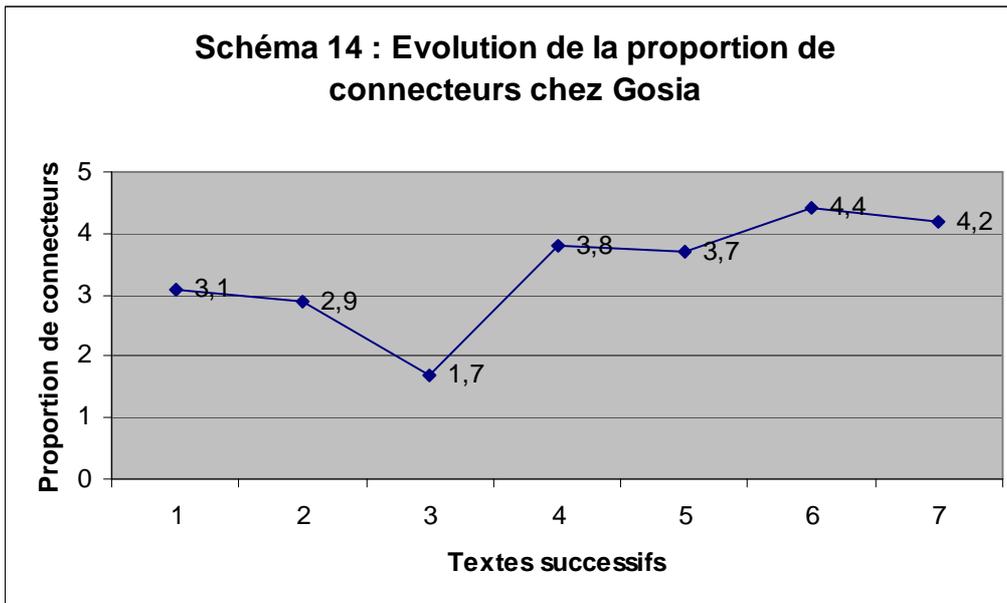


Néanmoins, malgré ces nombreuses fluctuations, on constate que l'apprenant utilise plus de connecteurs en fin de semestre qu'au début. Quatre autres scripteurs enregistrent également un solde positif :

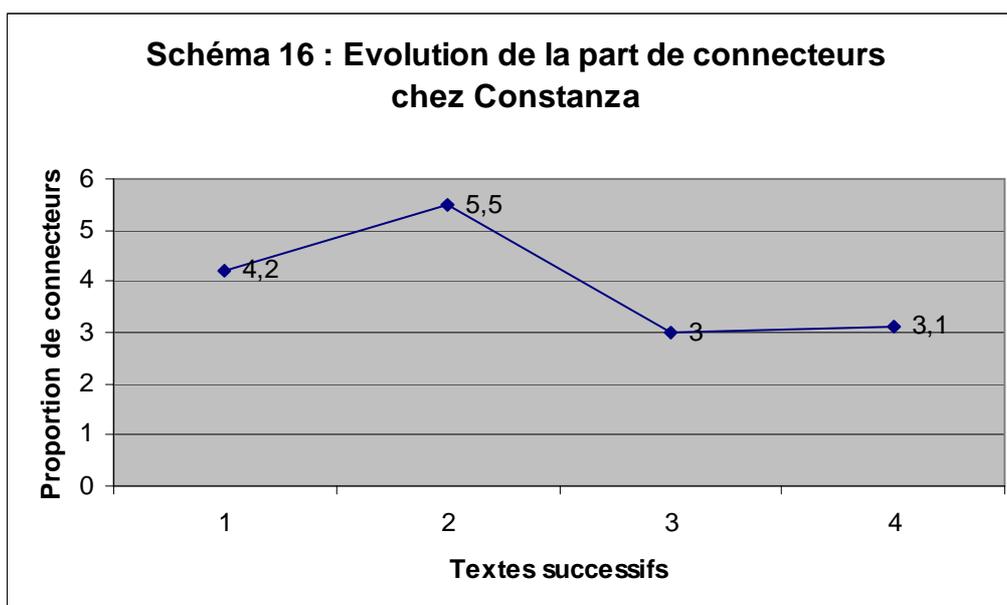
Tableau IV.26 : proportion de connecteurs en As et Ad (nb de connecteurs pour 100 mots)

La proportion de connecteurs augmente			La proportion de connecteurs baisse		
	As	Ad		As	Ad
Anele	3,9	4,5	Fi	4,2	3,6
Gosia	3,1	4,2	Marta O.	1,9	1,6
Martha	4,5	5,3	Zhiming	3,6	2,7
Wolfgang	1,4	2,5	Constanza	4,2	3,1
Yue Fang	2,8	3	Liang	4,4	3,1

Chez Gosia et Martha, la hausse des connecteurs se produit après une première phase de baisse, à partir de la deuxième ou troisième copie :



Au contraire, on observe la tendance inverse chez d'autres scripteurs, par exemple Constanza qui utilise moins de connecteurs en fin de semestre qu'au début :



En résumé, l'hypothèse C1 se vérifie chez la moitié des apprenants qui emploient plus de connecteurs dans leur dernier texte que dans leur texte spontané : il s'agit de Anele (Pérou), Gosia (Pologne), Wolfgang (Vénézuéla), Yue Fang (Chine) et Martha (Bolivie/USA).

En outre, il convient de souligner que Gosia qui est scripteur témoin aussi bien des récits que des dissertations, n'adopte pas la même stratégie pour ces deux genres textuels : tandis qu'elle s'efforce d'utiliser plus de connecteurs dans ses dissertations, elle n'en fait rien au revanche pour ses récits.

3.3. Analyse des erreurs dans l'emploi des connecteurs

Etant donné que les connecteurs argumentatifs constituent la catégorie de connecteurs la mieux représentée dans le corpus, c'est aussi la catégorie qui enregistre les erreurs les plus nombreuses : 60% des erreurs relevées concernent les connecteurs argumentatifs, 30% les organisateurs textuels et seulement 10% portent sur les organisateurs temporels.

Plus inattendue est la très faible proportion d'erreurs commises par chaque apprenant : deux d'entre eux n'en font aucune et chez les huit autres, le pourcentage d'erreurs est inférieur à 10% :

Tableau IV.27 : pourcentage d'erreurs sur les connecteurs (par apprenant)

Martha	Marta O.	Constanza	Yue Fang	Zhiming	Liang	Anele	Gosia	Wolfgang	Fi
-	-	2%	2,5%	4,5%	5%	6%	6%	7%	9,5%

Au vu de ces résultats, il n'a pas été possible de réaliser une étude de l'évolution du nombre et du type d'erreurs sur le semestre.

Comme lors de l'analyse des récits, on a repéré des erreurs dites "locales" et d'autres erreurs qui affectent plus l'enchaînement des idées, donc la construction textuelle ; les erreurs "locales" sont des approximations lexicales ou des erreurs syntaxiques ; les autres erreurs résultent d'un mauvais choix du connecteur :

Tableau IV.28 : répartition des types d'erreurs sur les connecteurs dans les dissertations

Approximations lexicales	Mauvais choix	Syntaxe	Total
45%	40%	15%	100%

A nouveau, on constate que les erreurs locales sont les plus nombreuses puisqu'elles représentent 60% des erreurs relevées dans le corpus. Chez Fi par exemple, il s'agit de néologismes parmi lesquels on reconnaît certains calques de la langue maternelle, l'allemand : « Au premier plan » pour *en premier lieu* ou *d'abord* ; « Sur l'autre côté » pour *d'un autre côté* ou *mais*. Signalons cependant que ces approximations lexicales ne sont présentes que dans les premiers textes de l'apprenante (As et A3) qui sait ensuite les remplacer par des formes existant en français. De même, Anele qui, en A7, emploie à tort *en dépit* comme s'il s'agissait d'une locution adverbiale (donc sans introduire un SN), utilise à nouveau cette forme mais cette fois-ci à bon escient, en A9d : « En dépit de notre âge... »

Les erreurs qui affectent l'enchaînement des idées sont certainement moins aisées à rectifier : pour choisir le bon connecteur, il faut en effet évaluer la nature du lien existant entre les deux énoncés à relier. Ainsi, dans cet extrait d'un texte de Gosia, l'emploi de l'organisateur textuel *d'autre part* impliquerait que le paragraphe qui suit continue à énumérer les avantages d'internet, comme c'était le cas dans le paragraphe antérieur introduit par *par ailleurs* ; or, il s'avère que, à l'inverse, l'apprenante évoque subitement certains inconvénients d'internet ; il faudrait donc utiliser plutôt un connecteur argumentatif exprimant la concession, par exemple *mais* ou *cependant* :

(D59) *Par ailleurs* les échanges internationaux peuvent être effectués actuellement par des moyens de l'Internet comme : e-mails et chatrooms. Les personnes habitant sur des continents divers ont la possibilité de conversation beaucoup plus commode et peu chère par rapport aux moyens offerts par les sources traditionnelles comme le téléphone.

D'autre part internet impose une certaine manière de vivre qui pourrait être étrange pour les personnes plus âgées ou simplement qui favorisent les échanges plus "humains", cela veut dire, sans passer par la technologie moderne (Gosia, A2).
Correction : Mais internet impose...

En D60, le troisième paragraphe introduit par le connecteur *par conséquent* constitue bien une conséquence du premier paragraphe, mais pas du deuxième ; il faudrait donc placer ce deuxième paragraphe à un autre endroit du texte :

(D60) §1 La situation actuelle ne rend pas optimiste. Les vagues d'immigrés clandestins confrontent [arrivent tous les jours dans les pays...] tous les jours les pays du "premier contact" qui ne sont pas capables de gérer ce problème. Il ne se passe pas de semaine sans que les points d'accès comme par exemple : l'Italie ou l'Espagne ne signalent une arrivée des étrangers munis de visas touristiques ou de faux papiers. En effet, les pays de l'Union Européenne désirent contrôler plus attentivement leurs frontières.

§2 Autant qu'ils le souhaitent les citoyens des pays hors de l'Union cherchent la liberté politique et la possibilité économique. Au fond d'immigration illégale est placée la motivation d'être humains pour la meilleure vie.

§3 **Par conséquent** une politique de coopération entre tous les pays de l'Union Européenne pour une surveillance commune est nécessaire (A3).

Liang, elle, emploie un connecteur d'opposition au lieu d'un concessif :

(D61) Ce problème [celui des mères porteuses] est très complexe. Il lie à la fois un problème de morale et un problème scientifique. La science d'aujourd'hui permet de donner l'espoir à une famille qui a des problèmes de stérilité via plusieurs procédés. **En revanche**, la solution des mères porteuses soulève également des problèmes d'ordre moral et éthique (Liang, A2).

Correction : Mais la solution des mères porteuses...

Et Yue Fang confond manifestement à *défaut de* et à *cause de* :

(D62) ... parce que cette dernière ne pouvait pas porter de bébé à **défaut de** « la malformation de ses organes reproducteurs » (Yue Fang, A2).

Correction : ...à cause de « la malformation de ses organes reproducteurs ».

Pour conclure sur l'emploi des connecteurs, on a vu que la moitié des apprenants s'efforcent d'en augmenter le nombre dans leurs derniers textes, mais que cette hausse n'est réellement constante que chez deux d'entre eux, Gosia et Martha.

D'autre part, on ne peut qu'être frappé par la très faible proportion d'erreurs commises par les scripteurs : alors que les pourcentages d'erreurs vont de 3 à 22% chez les apprenants du cours de narration, ils sont tous inférieurs à 10% chez ceux du cours d'argumentation ; qui plus est, Gosia qui a participé aux deux cours, enregistre une proportion d'erreurs de 13% dans ses récits, contre seulement 6% dans les dissertations ; faut-il en conclure que les scripteurs ont été mieux entraînés à l'utilisation des connecteurs lors du cours d'argumentation que pendant celui de narration ?⁴³⁷

4. Analyse de la cohésion II : l'emploi des anaphores

4.1. Quels types d'anaphores nominales ?

Contrairement à ce que l'on a observé dans les récits, ce sont les anaphores résomptives – et non plus les fidèles - qui sont les plus nombreuses parmi les anaphores nominales recensées dans les textes argumentatifs :

Tableau IV.29 : répartition par types des anaphores nominales relevées dans les dissertations

Anaphores fidèles	Anaphores infidèles	Anaphores résomptives	Total
24%	31%	45%	100%

En outre, les anaphores infidèles arrivent en deuxième position et les fidèles représentent à peine un quart des anaphores nominales recensées (contre plus de 50% dans les récits). Concernant chaque scripteur pris séparément, la prépondérance des anaphores résomptives se trouve confirmée chez 60% d'entre eux ; Wolfgang est le seul à employer surtout des anaphores infidèles et Anele la seule à utiliser un plus grand nombre d'anaphores fidèles. Qui plus est, deux apprenantes, Gosia et Fi, n'utilisent semble-t-il aucune anaphore fidèle.

Qu'en est-il de l'évolution au cours du semestre ? Observe-t-on, conformément à l'hypothèse C2, une augmentation du nombre d'anaphores infidèles et résomptives ?

⁴³⁷ On reviendra sur cette question dans la conclusion de cette partie, au chapitre 4.

A la différence, encore une fois, de ce que l'on a constaté dans les récits, sept scripteurs sur dix ont recours à l'anaphore résomptive dès leur texte spontané : la plupart du temps, il n'y a donc pas d'introduction de ce type d'anaphore au cours du semestre ; de plus, le nombre d'anaphores résomptives diminue chez deux scripteurs, Anele et Zhiming.

Toutefois, on compte également quatre exceptions parmi nos apprenants : Gosia et Constanza commencent à utiliser l'anaphore résomptive à partir de leur deuxième texte et en augmentent ensuite le nombre ; Marta O. et Fi emploient plus d'anaphores de ce type en fin de semestre :

Tableau IV.30 : scripteurs de dissertations chez qui le nombre d'anaphores résomptives augmente (nb d'occurrences)

Scripteur	As	A2	A3	A4	A5	A6	A7
Gosia	-	1	1	1	3	1	3
Marta O.	1	1	3	-	2		
Fi	1	1	1	1	3		
Constanza	-	1	-	2			

L'hypothèse C2 se vérifie moins souvent en ce qui concerne l'emploi des anaphores infidèles : en effet, Yue Fang n'en utilise jamais ; Zhiming, Liang et Marta O. seulement de façon épisodique (dans une seule copie au milieu du semestre) ; Gosia, Martha et Wolfgang utilisent même moins d'anaphores infidèles dans leur dernière copie que dans leur première. En conséquence, seules Fi et Constanza augmentent leur recours aux anaphores infidèles au cours du semestre :

Tableau IV.31 : scripteurs de dissertations chez qui le nombre d'anaphores infidèles augmente (nb d'occurrences)

	As	A2	A3	A4	A5
Fi	-	-	-	1	3
Constanza	-	1	-	1 ⁴³⁸	

4.2. Recensement des erreurs sur les anaphores

Comme lors de l'observation des récits, les erreurs recensées dans les dissertations concernent majoritairement les anaphores nominales ; néanmoins, les erreurs portant sur les anaphores pronominales sont moins minoritaires que dans les récits (29% contre 13%) :

⁴³⁸ A4 est le dernier texte rédigé par Constanza.

Tableau IV.32 : recensement des erreurs sur les anaphores dans les dissertations

Type d'anaphore	Nb d'erreurs	% d'erreurs
Anaphores nominales	12	50%
Anaphores pronominales	7	29%
Un pronom manque	5	21%
TOTAL	24	100%

4.2.1. Erreurs sur les anaphores nominales

Contrairement à ce que l'on a constaté dans les récits, le taux d'erreurs moyen portant sur l'emploi de l'anaphore nominale est assez élevé puisqu'il atteint 22% (contre seulement 6% dans les textes narratifs). Si comme toujours on observe une grande diversité parmi les scripteurs, force est de constater que les taux de quatre d'entre eux sont supérieurs à 20% :

Tableau IV.33 : pourcentage d'erreurs dans les anaphores nominales utilisées

Fi	Gosia	Martha	Anele	Liang	Constanza	Wolfgang	Marta O.	Zhiming	Yue Fang
9%	11%	11%	14%	14%	16%	22%	25%	43%	66%

De plus, le taux d'erreurs commises par Gosia s'élève à 11%, soit presque le triple du taux enregistré dans ses récits (3%). Comment expliquer un tel écart ? On a vu que, à la différence des récits qui comportent une majorité d'anaphores fidèles, les dissertations du corpus en comprennent très peu ; concernant les copies de Gosia, on n'en a même pas recensé une seule. Or, les anaphores fidèles sont en général d'un maniement plus facile que les infidèles et surtout les résomptives ; étant donné que les scripteurs privilégient ces deux derniers types d'anaphores dans leurs textes argumentatifs, il n'est pas étonnant que certains d'entre eux commettent un nombre important d'erreurs.

Les erreurs sur les anaphores nominales résultent d'un mauvais choix soit du déterminant, soit surtout du nom-tête du SN anaphorique (92% des erreurs concernant les anaphores nominales). Par exemple, dans cet extrait d'un de ses textes, Wolfgang semble penser que les SN *proposition* et *hypothèse* sont synonymes :

(D63) Durant les derniers mois, on constate une vive discussion autour de l'historique sujet qu'est la prostitution. Françoise de Panafieu avec sa proposition de réouverture des maisons closes ravive la polémique.

Cette hypothèse a suscité une réponse immédiate de l'Etat (Wolfgang, A2).

Correction possible : Cette proposition a suscité...

Marta O. se rend compte elle-même que le nom-tête qu'elle a choisi est inadéquat, et comme elle ne parvient pas à en trouver un autre, elle le met entre guillemets :

(D64) L'âge de l'adolescence est la deuxième période de révolte au cours de la vie de l'homme. Cette révolte est tout à fait indispensable : pour qu'on puisse se déterminer, s'identifier, il faut qu'on se différencie d'abord de son entourage, en premier lieu de son environnement quotidien : famille, école. Il n'y a pas de quoi s'étonner donc, que cette "**adversité**" se manifeste primordialement à leur égard (Marta O., As).

Correction possible : ... cette opposition se manifeste...

Dans son dernier texte, elle fait un usage tout à fait caractéristique de l'anaphore résomptive en l'utilisant en début de paragraphe pour résumer le précédent afin de prendre le contre-pied ; cependant le nom-tête qu'elle emploie, *effets*, n'est pas assez négatif :

(D65) Autre [Outre] les réactions émotionnelles explosives de la part de la population, concernée dans le conflit, on cite souvent, que montrer des images de la guerre habitue les gens à la cruauté et les rend capables de l'imiter. Par exemple, certains militaires américains sont formés avec les jeux vidéo d'entraînement où ils doivent tirer sur l'ennemi pour ne pas être disqualifiés. De cette façon, le réflexe de tuer est créé ; fiction et réalité se rejoignent lors des véritables interventions.

Malgré ces indiscutables effets d'images violents, montrer la réalité de la guerre est indispensable (Marta O., A5d).

Correction possible : *Malgré ces méfaits (ou : ces effets pervers) des images de violence...*

En D66 en revanche, le problème n'est pas purement lexical ; bien que le nom-tête résume bien la phrase qui précède, il ne s'adapte pas à l'énoncé gauche, le verbe *nuancer*, et ne peut donc convenir :

(D66) Tout d'abord on analysera l'éthique comme phénomène qui se développe dans notre société. Ensuite, on va nuancer **cette étude** en montrant... (Gosia, A7d)

Correction possible : on va nuancer les conclusions de cette étude en montrant...

4.2.2. Erreurs sur les anaphores pronominales

Les erreurs recensées concernant l'emploi de l'anaphore pronominale peuvent se regrouper en trois catégories. Parfois, le scripteur se trompe dans le choix du pronom sans doute parce qu'il ne connaît pas suffisamment bien la valeur de chacun. Ainsi, Martha ne fait pas bien la distinction entre *celle-ci* et *cela* et ne semble pas savoir que seul le deuxième qui renvoie à des entités non classifiées (Kleiber 1994), peut reprendre l'énoncé « montrer trop d'images à la TV » :

(D67) Lorsque les uns pensent que *montrer trop d'images à la TV* incite à l'imiter, spécialement les enfants et les adolescents, les autres affirment que **celle-ci** ne servira qu'à faire la distinction entre la fiction et la réalité (Martha, A2).
Correction : les autres affirment que cela ne servira qu'à faire...

En D68, le mauvais choix du pronom résulte d'une erreur dans l'identification du genre des SN auxquels il s'agit de référer, mais aussi d'une méconnaissance du pronom *il* qui ne peut renvoyer à une liste de référents non humains :

(D68) Que veut-il dire "l'essentiel" ? *Ce* sont des éléments importants dans notre vie. Par exemple : l'amour, l'amitié, la tolérance, la générosité etc. Comment peut-on voir *cela* avec ses yeux ? Pourtant, sans **elles**, la vie serait un enfer (Yue Fang, A5d).
Correction possible : Pourtant sans ces éléments (ou : sans ces valeurs), la vie...

Ce qui surprend dans cet exemple, c'est que l'apprenante utilise également le pronom *cela* pour reprendre la fameuse liste d'éléments importants.

La deuxième catégorie d'erreurs relevées concerne l'emploi du pronom *il* qui s'avère impossible lorsque le référent est trop peu saillant (Kleiber 1994) :

(D69) Dans l'article de France-Soir (09/12/1996) *Maman à 51 ans*, Mme Edith Jones, mère porteuse, a accouché de Caitlin qui « avait [été] conçue par insémination artificielle par sa fille Suzanne et son époux » parce que cette dernière ne pouvait pas porter de bébé à défaut de [à cause de] « la malformation de ses organes reproducteurs. » **Il** pose ainsi deux problèmes majeurs (Yue Fang, A2).
Correction : Cet article pose le problème...

De même, outre le problème de genre (*il* ne peut dénoter un SN féminin), D70 comporte une ambiguïté que l'on pourrait lever en ayant recours à une anaphore nominale :

(D70) Nous ne pouvons que constater comment la science a de nouveau réussi une expérience sur des aspects qui n'avaient jamais à ce jour été abordés ; il pose ainsi le problème de la manipulation de la création [créature] humaine (Wolfgang, A3).

Correction : Cette expérience pose ainsi le problème...

Enfin, la dernière catégorie d'erreurs sur les anaphores pronominales n'est représentée que par une seule occurrence dans le corpus : il s'agit des cas où il est impossible de pronominaliser parce que le lexème en question fait partie d'une locution verbale et ne comporte pas de prédéterminant :

(D71) Il faut lui donner la chance soit de changer d'avis, soit de le garder, si les objections ne sont pas nuisibles pour [à] lui-même ou [à] quelqu'un d'autre.

(Constanza, As)

Proposition de correction : ... soit de changer d'avis, soit de garder la même opinion, si...

4.2.3. Un pronom manque

Comme on l'a vu dans les récits (cf. III, ch. 4, 3.), la pronominalisation est parfois nécessaire, non seulement pour éviter la monotonie créée par un excès de répétitions, mais surtout pour faciliter la compréhension du texte en question ; les répétitions peuvent en effet nuire à la cohésion du texte et donc produire une impression de "décousu", comme par exemple dans cet extrait provenant d'une copie de Zhiming, où *l'Etat* est répété huit fois :

(D72) (P1) Mais, *l'Etat* n'est pas d'accord pour ouvrir des maisons closes, pas simplement à cause de raisons morales, ou pour contenter les secteurs conservateurs. (P2) Hésitant entre garder la situation actuelle et légaliser la prostitution, *l'Etat* est dans le dilemme. (P3) D'une part, *l'Etat* ne peut pas la supprimer, quand même [même si ?] *il* a assez de confiance et pouvoir de contrôler la prostitution qui n'est pas un crime autant [aussi] grave et violent pour *l'Etat* que des autres crimes, juste jusqu'à ce que un degré acceptable. (P4) D'autre part, si *l'Etat* légalisait la prostitution, *l'Etat* aurait nombre de problèmes : (P5) la prostitution sera [serait] un service public ou un métier commercial, qui et comment a le droit de l'organiser, comment *l'Etat* la contrôle, comment définir la prostitution égale ou illégale, etc. (P6) *L'Etat* préfère éviter les problèmes et le travail, bien qu'*il* puisse prendre les expériences d'autres pays (Zhiming, A2).

Les répétitions se justifient en partie dans la mesure où il n'est pas facile de trouver un synonyme au lexème répété ; cependant, la cohésion du texte exigerait un plus grand recours au pronom *il* que ne le fait l'apprenante (seulement deux occurrences), notamment en P3 et P4 : (P3) « D'une part, *il* ne peut pas la supprimer... qui n'est pas un crime aussi grave et

violent pour *lui* que d'autres crimes »; (P4) « D'autre part, si l'Etat légalisait la prostitution, *il* aurait nombre de problèmes... »

On retrouve le même travers dans deux paragraphes du dernier texte de l'apprenante où le SN *l'adolescent* est répété dans presque toutes les propositions :

(D73) (P1) D'abord, *l'adolescent* grandit dans un environnement mêlé par la tradition et la mode. (P2) *L'adolescent* ne peut pas nier qu'il a beaucoup de valeurs communes avec l'adulte. (P3) La mode n'entre pas dans toutes les parties de la vie. (P4) On ne vit pas dans un monde complètement nouveau. (P5) C'est pourquoi *l'adolescent* ne peut pas créer toutes les nouvelles valeurs.

(P6) Ensuite, l'adulte essaye toujours de comprendre et accepter les valeurs de *l'adolescent*. (P7) *L'adolescent* fait partie du monde. (P8) Ayant plus d'expérience de la vie, par la communication, l'adulte essaye de comprendre les valeurs acceptées par *l'adolescent* pour diminuer les différences entre eux (Zhiming, A5d).

Il conviendrait de pronominaliser au moins en P2 et P7 : (P2) « *Il* ne peut pas nier... », (P7) « *Celui-ci* fait partie du monde ».

4.3. Evolution du type d'erreurs pendant le semestre

Il est intéressant d'observer dans quelle copie un type d'erreurs apparaît et s'il persiste ou non dans les dernières copies : en effet, si c'est le cas, on peut en conclure que le scripteur ne fait pas vraiment de progrès dans l'utilisation des anaphores, pendant le semestre du moins ; en revanche, si un certain type d'erreurs disparaît alors que l'apprenant continue à avoir recours à des reprises anaphoriques, cela peut⁴³⁹ être le signe que ce scripteur a appris à mieux maîtriser une certaine catégorie d'anaphore.

4.3.1. Les scripteurs chez qui les erreurs persistent

On constate que les erreurs persistent dans les copies d'au moins la moitié des scripteurs : on vient de voir (ex D72 et D73 ci-dessus) que, au détriment de la cohésion textuelle, Zhiming a tendance à trop répéter le même SN et que ce travers perdure dans son dernier texte. Gosia et Marta O., elles, continuent à avoir des difficultés pour choisir la tête lexicale de l'anaphorique en Ad. Chez Fi et Liang, les erreurs n'apparaissent que dans leur dernier texte.

⁴³⁹ Il convient en effet d'être prudent dans les conclusions, d'où le titre du paragraphe 4.3.2. ci-dessous.

Soulignons néanmoins que chez trois de ces scripteurs (Gosia, Marta O. et Fi), la persistance ou l'apparition des erreurs va de pair avec une augmentation du nombre d'anaphores résomptives et même parfois d'anaphores infidèles (seulement chez Fi) ; en d'autres termes, si ces apprenantes ont des difficultés à éliminer toute erreur, c'est aussi parce qu'elles prennent plus de risques en augmentant le recours aux procédés anaphoriques et notamment à l'anaphore la plus complexe à manier qu'est la résomptive.

4.3.2. Les scripteurs qui semblent progresser

Chez Constanza, Wolfgang et Martha, les erreurs n'ont été décelées qu'en début de semestre (premier, deuxième et/ou troisième texte) alors que ces scripteurs continuent ensuite à employer des reprises anaphoriques. Chez Anele, les erreurs persistent plus longtemps, mais sont absentes de ses deux derniers textes. Quant à Yue Fang, elle fait, semble-t-il, des progrès mitigés : si elle ne commet plus d'erreurs pour choisir le nom-tête d'une anaphore infidèle ou résomptive à partir de son quatrième texte, en revanche, elle a des problèmes pour choisir le pronom adéquat, dans ses deux dernières copies.

Pour résumer les résultats de l'analyse concernant l'emploi des anaphores, on a vu que l'hypothèse C2 se vérifie chez quatre scripteurs sur dix qui utilisent plus d'anaphores résomptives (Gosia, Marta O., Fi et Constanza) et infidèles (seulement les deux dernières apprenantes) en fin de semestre qu'au début.

Comme dans les récits, les erreurs relevées portent avant tout sur l'emploi de l'anaphore nominale, mais contrairement aux textes narratifs, le taux d'erreurs est élevé, sans doute parce que les scripteurs ont surtout recours à l'anaphore résomptive dont le maniement est particulièrement délicat.

En raison également de la grande proportion d'anaphores résomptives, le type d'erreurs le plus fréquent porte sur le choix de la tête lexicale de l'anaphorique qui s'avère inadaptée, soit parce qu'elle ne résume pas bien l'énoncé-source, soit parce qu'elle ne s'insère pas bien dans l'énoncé anaphorique.

Autre différence avec les récits, les erreurs concernant l'anaphore pronominale ne sont pas négligeables dans les dissertations : on voit que les scripteurs ne connaissent pas toujours bien la valeur de chaque pronom, notamment *il*, *celui-ci* et *cela*.

Enfin, on constate que les erreurs dans l'emploi de certains procédés anaphoriques persistent dans les dernières copies de la plupart d'entre eux (au moins six sur dix) : même si cette hausse du nombre d'erreurs résulte parfois d'un accroissement de la prise de risques, elle

montre en tout état de cause que la maîtrise de l'anaphore est loin d'être aisée, notamment dans l'élaboration des textes argumentatifs.

5. Bilan de l'analyse des dissertations

5.1. Les scripteurs changent-ils leurs pratiques d'écriture ?

Parmi les trois domaines analysés, ce sont avant tout la *dispositio* et l'emploi de métadiscours que les scripteurs s'efforcent de modifier au cours du semestre ; on constate en effet que 90% d'entre eux accordent une importance croissante au plan de texte et cherchent à le rendre visible au lecteur ; de plus, 60% d'entre eux s'initient à l'introduction selon les normes de la dissertation française. Il n'est donc pas étonnant qu'ils soient tout aussi nombreux (90%) à introduire du métadiscours textuel dans leurs dissertations.

Comme ces résultats le montrent, la quasi-totalité des apprenants a compris que la dissertation est un genre qui guide beaucoup le lecteur dans son processus de compréhension. Concernant la deuxième caractéristique de ce genre, l'objectivité, on a vu que la majorité des scripteurs (60%) s'efforcent également de s'en rapprocher en diminuant leur recours au métadiscours interpersonnel.

En revanche, comme lors de l'analyse des récits, les changements sont moins généralisés dans le domaine de la cohésion nominale : les apprenants utilisant plus de connecteurs en Ad qu'en As ne sont plus que cinq sur dix et seulement quatre (sur dix) emploient plus d'anaphores résumptives en fin qu'en début de semestre. Comment l'expliquer ? On peut avancer plusieurs hypothèses : étant donné l'abondance de règles que le scripteur doit respecter pour rédiger un texte en français, il se peut qu'il soit en quelque sorte obligé, à un moment de son apprentissage, d'en privilégier (consciemment ou inconsciemment) certaines sur d'autres et que, lors de ce "choix", la cohésion nominale ne soit pas prioritaire... Ou bien, ce choix est peut être effectué par l'enseignant lui-même. Dans un autre ordre d'idée, on pourrait penser que, parmi les diverses conventions régissant un genre de texte, certaines seraient plus essentielles que d'autres : ainsi, pour qu'une dissertation soit acceptée en tant que telle par le lecteur, il importerait en premier lieu qu'elle soit structurée et objective, alors que le respect de la cohésion nominale ne constituerait qu'un "plus" non indispensable à l'acceptabilité. Concernant la continuation de récit, ce sont le

respect des paramètres du texte à constituer ainsi que la combinaison des temps du passé qui constitueraient les principales conventions à respecter.

5.2. Quels types d'erreurs sont les plus fréquents ?

Tandis que dans les récits, les erreurs sur les connecteurs concernent en premier lieu les organisateurs temporels car ce sont les connecteurs les plus fréquemment employés dans ce genre, dans les dissertations, les erreurs portent le plus souvent sur l'emploi d'un connecteur argumentatif. Bien que, comme dans les récits, les erreurs soient avant tout locales, c'est-à-dire qu'elles concernent la maîtrise du lexique ou de la syntaxe, celles qui ont des incidences sur la construction textuelle représentent malgré tout 40% des erreurs repérées : il s'agit des cas où le scripteur se trompe dans le choix du connecteur, ce qui bloque souvent – au moins momentanément - la compréhension du texte.

Quant à l'emploi des procédés anaphoriques, les erreurs repérées dans les dissertations concernent surtout l'utilisation des anaphores nominales, et plus particulièrement le choix du nom-tête de l'anaphorique. Cependant, les erreurs portant sur les anaphores pronominales ne sont pas aussi minoritaires que dans les récits puisqu'elles représentent 29% des erreurs recensées (contre seulement 13% dans les récits).

5.3. Les scripteurs font-ils des progrès dans l'emploi des procédés de cohésion ?

En ce qui concerne l'emploi des connecteurs, il n'a pas été possible de réaliser une analyse longitudinale du type et du nombre d'erreurs étant donné que le taux d'erreurs moyen est particulièrement bas. On peut en tout cas en déduire que la maîtrise des connecteurs dans les textes argumentatifs ne saurait constituer une priorité didactique, pour ces apprenants du moins.

L'analyse de l'évolution du type d'erreurs portant sur les anaphores montre qu'au moins la moitié des scripteurs continuent, en fin de semestre, à avoir des difficultés à maîtriser l'utilisation des procédés anaphoriques ; par conséquent et contrairement à l'emploi des connecteurs, celui des anaphores devrait représenter, pour ces apprenants, un des objectifs d'apprentissage de premier plan.

5.4. Trois groupes d'apprenants

Si on compare l'évolution de chaque scripteur aux niveaux rhétorique et métadiscursif, on peut distinguer trois groupes différents.

La plupart des apprenants (sept sur dix) s'efforcent de modifier leur manière d'écrire afin de rendre leur texte de plus en plus conforme au modèle de la dissertation, à ces deux niveaux. Il s'agit de Anele (Pérou), Fi (Allemagne), Marta O. (Hongrie), Wolfgang (Vénézuéla), Zhiming (Chine), Yue Fang (Chine) et Constanza (Argentine)⁴⁴⁰.

Au contraire, Martha (Bolivie/USA) et Liang (Chine) semblent résister au modèle de la dissertation puisque leurs derniers textes continuent à être construits selon la structure thèse-étayage et qu'elles ne cherchent pas à utiliser moins de marqueurs de métadiscours interpersonnel.

Enfin, Gosia (Pologne) dont les premiers textes suivent déjà le plan canonique de la dissertation, s'emploie à faire en sorte que ses textes se rapprochent encore plus des normes françaises : elle explicite l'annonce du plan en fin d'introduction et introduit peu à peu différents procédés qui permettent l'effacement du scripteur : tournures impersonnelles, passif, pronom *on*.

CHAPITRE 4 : CONCLUSION SUR LES PRATIQUES DES SCRIPTEURS

1. Deux façons d'assurer la cohésion nominale

Les deux grilles d'analyse ayant en commun le domaine de la cohésion nominale, il est possible de comparer les résultats à ce niveau. Cette comparaison est d'autant plus intéressante qu'elle permet de cerner certaines caractéristiques des deux genres textuels élaborés par nos scripteurs, le récit et la dissertation.

Concernant les connecteurs, si on retrouve à peu près les mêmes types dans les deux genres textuels, on remarque aussi que les scripteurs de récits se distinguent de ceux de dissertations par les types de connecteurs qu'ils privilégient : les premiers utilisent une majorité d'organisateur temporels (54%) puis des connecteurs argumentatifs (36%), tandis

⁴⁴⁰ Ajoutons que quelques-uns font plus porter leur effort sur un des deux types de métadiscours : ainsi, Wolfgang parvient à diminuer son recours au métadiscours interpersonnel, mais n'augmente pas vraiment son utilisation de métadiscours textuel. A l'inverse, Yue Fang et Constanza emploient plus de marqueurs de métadiscours textuel, mais ne parviennent pas vraiment à faire en sorte que la subjectivité du scripteur disparaisse.

que les seconds emploient en premier lieu des connecteurs argumentatifs (64%) et ensuite des organisateurs textuels (25%). Par conséquent, les connecteurs argumentatifs jouent un rôle important aussi bien dans les dissertations que dans les récits de nos scripteurs.

Quant aux anaphores, l'importance des types utilisés varie également d'un genre à l'autre : alors que les récits comportent surtout des anaphores fidèles et des anaphores infidèles, les dissertations comprennent en premier lieu des anaphores résomptives, puis des anaphores infidèles.

Cette comparaison peut être complétée par l'examen de la cohésion dans les textes de Gosia, seule apprenante dont on a analysé aussi bien les récits que les dissertations.

Au niveau de l'emploi des connecteurs, on constate que Gosia n'adopte pas la même stratégie dans ses textes narratifs que dans ses textes argumentatifs : tandis qu'elle utilise moins de connecteurs dans son dernier récit que dans son premier, elle cherche au contraire à en employer de plus en plus dans ses dissertations. Cette différence de stratégie s'explique peut-être par le fait que les connecteurs figurent au programme du cours sur les techniques argumentatives et non à celui portant sur les techniques narratives : on peut donc faire l'hypothèse que les enseignantes d'argumentation soulignent tout particulièrement l'importance des connecteurs ; d'ailleurs, on a vu que dans leurs questionnaires, les informateurs qui mentionnent les connecteurs proviennent tous du cours d'argumentation. Il conviendra de s'interroger dans la cinquième partie sur le bien fondé d'un tel choix didactique.

Peut-être faut-il imputer à la même cause une autre différence opposant les récits et les dissertations de Gosia, à savoir que les erreurs dans l'emploi des connecteurs sont beaucoup plus nombreuses dans les premiers (13%) que dans les seconds (6%). Ce contraste se retrouve chez les autres scripteurs puisque les erreurs varient entre 3 et 22% dans les récits et seulement entre 0 et 9% dans les dissertations.

Les types d'erreurs sur les connecteurs ne sont pas non plus les mêmes : alors que dans les récits, Gosia emploie surtout des approximations lexicales d'organisateur temporels, dans ses dissertations en revanche, elle se trompe plutôt dans le choix des connecteurs argumentatifs.

En ce qui concerne l'évolution du type d'anaphore utilisé, on n'observe pas de changement notable dans les récits ; par contre, dans les dissertations, il est clair que l'apprenante augmente son recours à l'anaphore résomptive dont les occurrences triplent entre son deuxième et son dernier texte.

Alors que Gosia fait très peu d'erreurs quand elle emploie des anaphores dans ses récits (3%), elle se trompe beaucoup plus souvent (11% d'erreurs) lorsqu'elle tente d'employer des procédés de reprise dans ses dissertations. Comme on l'a vu, ce phénomène est généralisé dans le corpus puisque le taux d'erreurs s'étale, selon les scripteurs, entre 0 et 12% dans le sous-corpus de narration, et entre 9 et 66% dans le sous-corpus d'argumentation. On a postulé que ce décalage important est dû au fait que les scripteurs de dissertations ont surtout recours à l'anaphore résomptive qui constitue certainement le type d'anaphore le plus délicat à manier.

Dernière différence à relever entre les récits et les dissertations de Gosia : tandis que dans ses derniers récits, on ne relève plus aucune erreur concernant l'emploi des procédés de reprise, dans ses dissertations au contraire, les erreurs persistent jusqu'en fin de semestre : l'apprenante continue à se tromper au moment de choisir la tête lexicale d'une anaphore résomptive. On peut en conclure que la maîtrise des anaphores nominales, et notamment celle des anaphores résomptives, revêt une importance particulière pour rédiger un texte argumentatif.

2. Confrontation entre les représentations et les pratiques des scripteurs

Dans leurs réponses au questionnaire sur la manière de rédiger un texte narratif en France, la plupart des informateurs estiment que les principales difficultés rencontrées sont d'ordre strictement local (orthographe, lexicale et grammaticale) ; seulement quelques-uns évoquent aussi la cohésion verbale ou la structuration textuelle.

Or, contrairement à ces représentations, on a vu que dans leurs textes, 80% des scripteurs témoins s'efforcent de diminuer le nombre d'erreurs découlant du choix des temps du passé. De plus, la plupart cherchent à mieux respecter les paramètres du texte à continuer (à une exception près : le système verbal dominant). Enfin, la moitié emploie plus de connecteurs dans leur dernier récit que dans leur premier, et 30% d'entre eux utilisent plus d'anaphores infidèles en fin qu'en début de semestre. En d'autres termes, ces apprenants améliorent la cohésion de leurs récits sans en être tout à fait conscients, ou du moins, sans le dire explicitement. Il se peut aussi que ces personnes n'aient pas été sensibilisées aux mécanismes de cohésion textuelle et qu'elles pensent par conséquent que le choix des temps verbaux, les connecteurs ou les procédés de reprise ne relèvent que de la grammaire

phrastique ou de la maîtrise du lexique ; leurs réponses au questionnaire révéleraient donc aussi leurs représentations sur les découpages disciplinaires.

En revanche, les représentations que les scripteurs se font sur la rédaction d'un texte argumentatif en France correspondent beaucoup mieux à leurs pratiques effectives lors du cours d'expression écrite. De même qu'ils disent que c'est surtout par son plan que la dissertation à la française se distingue des écrits d'apprentissage argumentatifs auxquels ils ont été habitués dans leur pays d'origine, 90% des scripteurs témoins cherchent à modifier la *dispositio* de leurs textes pour la rendre plus conforme aux normes françaises ; la plupart s'emploient également à utiliser plus de métadiscours textuel, ce qui renforce encore le caractère explicitement "didactique" de leurs écrits.

Cependant, ces apprenants introduisent aussi d'autres changements dans leurs dissertations, qu'ils mentionnent rarement dans les questionnaires : au niveau énonciatif, 60% d'entre eux tâchent de diminuer la subjectivité de leurs écrits en renonçant à certaines marques de métadiscours interpersonnel ; au niveau de la cohésion textuelle, 50% augmentent leur recours aux connecteurs et 40% celui aux anaphores résomptives.

Autrement dit, on constate que comme pour les apprenants du cours de narration, la plupart de ces apprenants ne font jamais explicitement référence aux procédés de cohésion textuelle, même si certains font des progrès à ce niveau, dans la rédaction de leurs textes. De plus, ils ne semblent pas plus conscients des efforts portés au niveau énonciatif.

Ce travail de recherche ayant avant tout une visée interventionniste, il reste, à présent, à tirer les conséquences didactiques de l'analyse du corpus qui vient d'être menée. Comme on va le voir, le dernier chapitre nous permettra notamment de nous interroger sur les éventuelles spécificités d'une didactique de la production écrite en langue étrangère.

Partie V

QUESTIONS ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Cette partie étant plus spécifiquement consacrée à la didactique, il y sera avant tout question des contenus d'enseignement, « de leur sélection, de leur élaboration, de leur traitement, des conditions de leur appropriation » (Halté 1998, p. 122). S'agissant d'une didactique de la production écrite, nous serons amenés à nous poser les questions suivantes : *que faire écrire ? et comment le faire ?*

Dans ce but, on commencera par analyser de plus près le programme d'expression écrite du Cours municipal. En effet, lors de la présentation – en deuxième partie – de ce cours dont proviennent les copies du corpus, on a pris délibérément le parti d'adopter un point de vue (presque) exclusivement descriptif, car l'objectif était alors de comprendre qui sont les informateurs-scripteurs et dans quelles conditions de production ils avaient rédigé leurs textes. Dans la perspective qui est à présent la nôtre, il est temps de nous interroger sur les présupposés didactiques de ce programme, ce qui nous permettra d'aborder certaines des questions qu'il convient de se poser avant d'élaborer un cours d'expression écrite en langue étrangère ; l'analyse sera étayée par les observations que l'on a pu faire lors de l'analyse des copies du corpus.

Dans un deuxième temps, nous examinerons les implications plus spécifiques que peuvent avoir les résultats de notre travail de recherche sur l'enseignement-apprentissage de l'écrit. A la lumière de l'analyse des copies, on essaiera de définir certains objectifs d'apprentissage pour les apprenants du Cours municipal. Puis, de manière plus générale, on abordera une question clé pour cette recherche : comment aider les apprenants à développer une compétence discursive en langue étrangère, c'est-à-dire la capacité à s'adapter aux caractéristiques des genres écrits de la culture cible ?

Nous chercherons tout d'abord des éléments de réponse à cette question dans les travaux de didactique du français concernant l'écrit, puis, sans viser à l'exhaustivité, nous discuterons des avantages et des inconvénients de certaines stratégies d'enseignement - notamment la production sur modèle - qui nous semblent propices à l'enseignement de l'écrit à des adultes allophones.

CHAPITRE 1 : QUESTIONS PRÉALABLES À L'ÉLABORATION D'UN COURS DE PRODUCTION ÉCRITE EN FLE

L'analyse du programme d'expression écrite du Cours municipal soulève déjà la question de l'adaptation des contenus d'enseignement au public concerné ; en effet, ce programme ne semble faire de distinction ni entre un public d'adolescents et un public d'adultes, ni même entre des apprenants pour qui le français est une langue 1 et ceux pour qui, c'est une langue 2.

D'autre part, on a vu que le programme privilégie une approche par les types de textes ainsi que l'entraînement à un nombre restreint de genres d'écrits et l'on va donc aussi analyser le bien fondé de ces deux choix.

1. Enseigner à produire un texte à des adolescents / à des adultes

On a vu en première partie que les recherches cognitives sur le processus rédactionnel montrent que l'élaboration d'un texte à dominante narrative serait moins complexe que celle d'un texte à dominante argumentative et que sans doute pour cette raison, le récit figure parmi les premiers genres textuels enseignés à l'école, alors que l'argumentation écrite n'est pas vraiment exigée des élèves avant 13, 14 ans.

Ainsi, au collège en France, l'enseignement de la narration et de la description occupe une place de choix dans le programme des premières classes (6^{ème} et 5^{ème})⁴⁴¹, tandis que l'argumentation n'est vraiment abordée dans le détail qu'après l'explication, en 4^{ème} et surtout en 3^{ème}.

Mais cette progression qui se justifie chez l'enfant, puis l'adolescent n'a évidemment plus de raison d'être pour enseigner la production écrite à un adulte, comme c'est le cas du Cours municipal ; c'est sans doute pourquoi la brochure de ce cours qui a gardé la même répartition qu'au collège (unité 1 : narration/description ; unité 2 : argumentation) ajoute que « le choix de l'unité de départ (1 ou 2) est laissé à la liberté de l'auditeur⁴⁴² ». Toutefois, malgré cette précision, cette répartition pourrait laisser penser qu'il existe une progression entre les deux unités et que donc la rédaction d'un texte à dominante narrative serait relativement aisée.

⁴⁴¹ Même si, comme on l'a vu, les nouveaux programmes préconisent aussi une sensibilisation aux textes argumentatifs.

⁴⁴² Brochure du Cours 2004-2005, p. 40.

Or, l'analyse des copies du corpus nous a montré que, tout au contraire, de nombreux scripteurs adultes pour lesquels le français est une langue étrangère, ont bien des difficultés à rédiger des récits, notamment parce qu'ils ne parviennent pas toujours à gérer la cohésion verbale. Dans le cadre d'un cours de production écrite en FLE, l'enseignant ne doit donc pas sous-estimer la complexité inhérente à l'élaboration d'un texte à dominante narrative.

D'autre part, toujours dans le cadre de l'écriture en langue étrangère, il convient de bien faire la distinction entre l'enseignement à des adolescents et l'enseignement à des adultes ayant été normalement scolarisés ; en effet, tandis que dans le premier cas, les compétences rédactionnelles dans la langue maternelle sont encore en cours d'acquisition, dans le deuxième, elles sont au contraire déjà acquises et il est donc possible et même souhaitable de s'appuyer sur ces compétences déjà présentes ; on reviendra plus loin sur cet aspect essentiel de l'enseignement de l'écrit à des adultes (cf. *infra* la notion de transfert en 2.3.).

2. Enseigner à produire un texte en L1 / en L2

Comme on l'a expliqué en deuxième partie, le Cours municipal propose deux cours d'expression écrite, l'un destiné à des apprenants dits « francophones » - c'est-à-dire dont la langue maternelle est le français - l'autre à des apprenants allophones. Or, lorsqu'on compare les descriptifs des programmes de chacun de ces cours, on se rend compte qu'ils sont en tous points identiques ; en d'autres termes, au moment de créer un cours réservé à des auditeurs pour qui le français est une langue dite « étrangère », les concepteurs n'ont pas jugé nécessaire de modifier le programme initial. Comment interpréter cette démarche qui peut sembler au premier abord plutôt contradictoire ?

D'un côté, au niveau du choix des contenus d'enseignement, les concepteurs de ces programmes ne font pas de distinction entre les cours destinés aux apprenants francophones et ceux consacrés aux allophones.

De l'autre, s'ils décident pourtant de séparer les deux groupes d'apprenants, c'est qu'ils considèrent que la production écrite en langue étrangère présente des spécificités par rapport à la même activité en langue maternelle ; si c'est le cas, il importe de préciser lesquelles. Arrêtons-nous sur chacun de ces présupposés du programme.

2.1. Les mêmes contenus pour enseigner à écrire en L1 et en L2 ?

Selon S. Moirand, étant donné qu'il existe, surtout en production, un « énorme écart entre les besoins d'écrits en langue étrangère et en langue maternelle » (1979, p. 166), les contenus d'enseignement ne sauraient être les mêmes dans ces deux cas : en ce qui concerne le FLE, la didacticienne estime que l'apprenant a des besoins bien plus limités qu'en langue maternelle, qui peuvent se résumer à la maîtrise des écrits épistolaires (lettres familiales, amicales, administratives etc.) et professionnels (rapports, comptes rendus, commentaires, résumés etc.).

Toutefois, si c'est sans doute vrai pour la majorité des apprenants de FLE qui vivent dans leurs pays respectifs, donc hors de France ou d'un pays dit « francophone », ce n'est pas le cas des auditeurs du Cours municipal qui, au contraire, sont le plus souvent installés en France (cf. II, ch. 1, 4.) pour y suivre des études longues ou pour exercer un travail professionnel et dont les besoins en production écrite s'apparentent donc à ceux des natifs⁴⁴³. D'ailleurs, on a vu que certains informateurs, lorsqu'on les interroge sur leurs motivations, ont le désir de s'approcher du bilinguisme.

La distinction L1/L2 n'est donc pas ici discriminante et ne suffit pas toujours pour établir des programmes d'enseignement-apprentissage ; il faut prendre en compte d'autres facteurs non moins déterminants, notamment le caractère homoglotte (cas des apprenants du Cours municipal) ou hétéroglotte (majorité des apprenants de FLE) du milieu d'apprentissage, ainsi que, pour des apprenants en milieu homoglotte, ce qu'on pourrait appeler leur "degré d'implication" dans ce milieu : en effet, un étudiant Erasmus venant passer quelques mois en France n'aura sans doute pas des besoins en production écrite aussi importants que certains des informateurs que l'on a interrogés pour cette recherche.

2.2. Produire un texte en L2 : quelles spécificités ?

On a vu en première partie que les processus rédactionnels en L1 et L2 sont sans doute très similaires et que pour cette raison, le modèle de Hayes et Flower établi à partir d'activités rédactionnelles en L1 a été repris par différents didacticiens s'intéressant à la production

⁴⁴³ A cet égard, on pourrait considérer que le français constitue, pour ces apprenants, plutôt une langue seconde qu'une langue étrangère ; cependant, étant donné que ni les différents auteurs, ni même les différents pays ne s'accordent sur les frontières existant entre les notions de *langue seconde* et *langue étrangère*, on a pris le parti ici de garder la terminologie de la brochure du Cours municipal qui désigne le cours en question de « français langue étrangère expression écrite ».

écrite en langue étrangère, notamment les trois étapes à fonctionnement récursif que sont la planification, la mise en texte et la révision.

Cependant, d'après R. Zimmerman (2000), les modes d'activation de ces processus peuvent différer en L1 et en L2 : en langue étrangère, par exemple, la planification est parfois en partie inactivée, tandis que le processus de révision, au contraire, est accentué. A quoi faut-il imputer ces phénomènes ?

Lorsqu'on observe des scripteurs en langue étrangère, on se rend compte que, du fait d'une moins bonne maîtrise de la langue, la rédaction est considérablement ralentie. Or, ce ralentissement de l'activité d'écriture a deux conséquences néfastes : d'une part, comme l'explique R. Bouchard, le scripteur se met à privilégier le contrôle local sur le contrôle global « qui exige, pour se dérouler normalement, une circulation rapide des informations en mémoire de travail » (1996, p. 174). D'autre part, il semble régresser dans l'utilisation des stratégies d'écriture : « ainsi beaucoup d'adultes cultivés ne "savent" plus relire périodiquement leur texte en cours de production. Ils procèdent plus par simple juxtaposition linéaire de phrases closes sur elles-mêmes que par composition discursive » (*ibid.*).

Le ralentissement de l'activité rédactionnelle en L2 est dû à un nombre plus important de pauses qu'en L1 ; en outre, ces interruptions se distinguent de celles observées en L1 par le fait qu'elles apparaissent non pas aux frontières propositionnelles, comme en langue maternelle, mais au sein des propositions, aux frontières inter-mots et intra-mots car, comme on vient de le dire, le scripteur se focalise sur les traitements lexicaux et morpho-syntaxiques, au détriment des dimensions textuelles et rhétoriques de son texte (Barbier 2003).

En conséquence, lorsque l'on compare des productions écrites en L1 et L2, on constate que les textes en langue étrangère se caractérisent par les traits suivants : ils sont plus courts qu'en langue source car le scripteur, ayant des difficultés à planifier, a délibérément limité les idées à exprimer, le vocabulaire est plus restreint (d'où de nombreuses répétitions et parfois l'emploi de mots en L1) et la syntaxe employée plus simple ; de plus, malgré toutes ces précautions, ces textes comportent davantage d'erreurs et ce, à tous les niveaux (local, textuel et global) (Cornaire et Raymond 1999).

Dans les copies du corpus, on a repéré en effet des exemples de ces phénomènes de régression dans l'activation des processus rédactionnels (cf. IV, ch. 3, 1.) : ainsi, il est étrange de constater que le premier texte argumentatif de Wolfgang et Constanza - deux hispanophones ayant fait des études supérieures dans leur pays d'origine (respectivement le Vénézuéla et l'Argentine) - se présente sous la forme d'un bloc monolithique, sans aucun

paragraphe, alors qu'il ne fait pas de doute que ces personnes, lorsqu'elles rédigent en L1, maîtrisent la mise en page d'un texte de ce genre.

Il est clair que dans ces cas, le transfert des compétences rédactionnelles de la L1 vers la L2 ne s'est pas bien effectué ou seulement partiellement. Ceci nous amène à nous demander à quelles conditions un scripteur peut transférer les habiletés qu'il a acquises en langue maternelle vers une langue étrangère.

2.3. Quel(s) transfert(s) entre les deux langues ?

La notion de *transfert* qui vient du domaine de la psychologie est prise ici dans son sens positif et désigne « un ensemble de processus par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant » (Cuq 2003, p. 240).

Passant en revue les différents travaux portant sur les processus rédactionnels en L2 depuis les années 80, M.-L. Barbier explique que ces travaux s'interrogent sur la relation existant entre deux dimensions nécessaires à la réalisation de ces processus, la compétence rédactionnelle du scripteur d'une part (connaissances métalinguistiques, thématiques et rhétoriques) et sa compétence linguistique en L2, d'autre part ; deux hypothèses sont avancées : certains chercheurs estiment qu'elles peuvent être indépendantes l'une de l'autre :

Il est généralement admis que les rédacteurs adultes s'appuient le plus souvent sur leurs compétences rédactionnelles préalablement acquises en L1 pendant leur production en L2. [...] certaines stratégies ne semblent pas être contraintes par le niveau linguistique en L2 (Barbier 2003, p. 9.).

Il y a alors transfert des habiletés rédactionnelles de la L1 vers la L2, à condition bien sûr que le scripteur en question possède des compétences rédactionnelles dans sa langue maternelle.

Toutefois, cette indépendance entre l'expertise rédactionnelle et la maîtrise linguistique est loin d'être totale dans la mesure où de nombreux auteurs montrent que, pour que le transfert puisse avoir lieu, il faut que le scripteur ait atteint un certain seuil de compétence linguistique en L2, notamment au niveau du lexique et de la syntaxe.

Enfin, plus la maîtrise linguistique en langue étrangère augmente, plus la production écrite implique non seulement un transfert des compétences rédactionnelles acquises en

langue source, mais encore une restructuration de ces compétences pour les adapter aux conventions rhétoriques et stylistiques spécifiques de la langue cible⁴⁴⁴ :

L'écriture en L2 renvoie ainsi à un mode spécifique de communication qui requiert de nouvelles habiletés communicatives et qui peut même engendrer une réorganisation profonde des compétences existantes (*ibid.* p. 10).

Par conséquent, c'est l'hypothèse d'une interdépendance entre maîtrise rédactionnelle et maîtrise linguistique qui est la plus largement partagée.

Il est à noter que le processus de transfert s'avère donc bidirectionnel entre les deux langues. Cet effet en retour sur les compétences rédactionnelles en L1 est d'ailleurs souligné par une informatrice mexicaine, Ana, qui dit écrire mieux en espagnol depuis qu'elle apprend le français et le lit (cf. II, ch. 2, 3.3.).

2.4. Implications pour l'enseignement de la production écrite aux adultes

Comparé au scripteur en L1, l'apprenant-scripteur en L2 est donc encore plus susceptible de se retrouver en situation de surcharge mentale (cf. I, ch. 2, 4.). Quelles stratégies d'enseignement pourraient permettre d'éviter cette situation critique ?

Etant donné l'interdépendance existant entre les compétences rédactionnelles et les compétences linguistiques, les stratégies d'enseignement devront au moins varier en fonction du niveau linguistique de l'apprenant ; ce constat n'implique pas pour autant que les tâches d'écriture soient différées jusqu'à ce que le scripteur ait acquis une certaine maîtrise linguistique, mais qu'elles soient adaptées en conséquence.

2.4.1. Stratégies d'enseignement pour le niveau débutant

En début d'enseignement-apprentissage d'une langue, afin de permettre à l'apprenant de se focaliser sur les aspects formels de la langue cible, on pourrait prévoir des tâches d'écriture exigeant peu – ou même pas du tout - de structuration textuelle (cohésion) ou globale (plan de texte). Les épreuves de production écrite du DELF⁴⁴⁵ A1 en fournissent de

⁴⁴⁴ Il est à noter qu'en soulignant la nécessaire adaptation des compétences rédactionnelles acquises en L1 aux conventions rhétoriques de la L2, ces travaux rejoignent une des préoccupations centrales des travaux de rhétorique contrastive (cf. I, ch. 3.) et de cette recherche. Il reste cependant à savoir comment ces processus d'adaptation peuvent être facilités ; c'est là sans doute une des tâches de la didactique de la production écrite en langue étrangère sur laquelle on reviendra donc en 2.

⁴⁴⁵ DELF : Diplôme d'Études en Langue Française.

bons exemples : l'apprenant doit en effet compléter une fiche, un formulaire ou écrire une légende sous une photo, un schéma... On pourrait aussi envisager de faire rédiger, après en avoir lu et observé plusieurs, des genres textuels courts dont la mise en texte est fortement routinisée : une affiche annonçant un spectacle, une petite annonce, une carte postale, une invitation ou la réponse à une invitation amicale, un faire-part (naissance, mariage etc.) etc. Dans le même ordre d'idée, J.-C. Beacco (2007) montre que les textes-phrases ne sont pas si rares et propose d'en faire rédiger par les apprenants : par exemple, leur faire créer une devise pour un pays imaginaire à partir de l'observation d'un corpus de devises nationales.

2.4.2. Stratégies d'enseignement aux niveaux intermédiaire et avancé

Une fois que l'apprenant a acquis un certain niveau de langue (niveau B1 du Cadre Européen Commun de Référence⁴⁴⁶, par exemple), l'objectif sera de l'amener progressivement à accomplir des tâches d'écriture "complètes", exigeant à la fois des compétences linguistiques et des compétences rédactionnelles (notamment la planification).

Toutefois, toujours pour éviter une surcharge cognitive, il vaut mieux dans un premier temps dissocier les différentes étapes de la rédaction et faire en sorte que l'apprenant-scripteur puisse s'entraîner à réaliser seulement une partie d'entre elles, notamment les plus complexes : ainsi, M.-J. Reichler-Béguelin *et al.* (1990) et G. Vigner (1989) proposent des activités d'écriture permettant au scripteur de travailler tout spécialement la cohésion, en se focalisant sur l'emploi des différentes reprises anaphoriques ou sur celui des connecteurs argumentatifs.

Toujours comme activité de "facilitation procédurale" (cf. I, ch. 2, 4.2.), I. Delcambre (1990) préconise d'alléger le travail des scripteurs devant rédiger une dissertation en leur fournissant les idées à développer (*inventio*), sous forme de corpus de phrases ou de textes dans lesquels ils pourront piocher. Cette suggestion faite dans le cadre du FLM est d'autant plus judicieuse pour le FLE qu'elle permet de donner aux apprenants le lexique qui leur fait si souvent défaut, lorsqu'ils doivent rédiger en langue étrangère. La recherche d'idées pourrait également se faire de manière collective, sous forme de *brain storming* en classe.

D'autre part, le recours à un traitement de texte muni d'un bon correcteur d'orthographe peut également aider le scripteur à ne plus s'interrompre à chaque mot et donc à activer les processus de haut niveau (planification, mise en texte, révision).

⁴⁴⁶ Désormais CECR.

Une autre possibilité serait d'encourager les apprenants à différer les corrections de surface, quitte, en cas de doute sur un mot, à l'écrire d'abord en L1 ou avec une orthographe approximative en L2 et en le soulignant afin de ne pas oublier de le corriger, dans un deuxième temps.

Enfin, comme le dit S. Moirand, il serait regrettable de ne pas s'appuyer sur ce qui constitue l'atout majeur de l'apprenant adulte, i.e. les stratégies rédactionnelles qu'il a acquises dans sa langue source et peut-être aussi dans d'autres langues faisant partie de son répertoire discursif⁴⁴⁷ :

Ce serait une aberration méthodologique de ne pas tenir compte, si l'on enseigne une langue étrangère, de l'expérience antérieure acquise en langue maternelle, aussi bien dans l'approche des situations de communication et la connaissance de l'organisation des discours que lors de l'apprentissage des formulations des actes de langage et du "montage" d'une compétence de communication.
(1979, p. 166)

Néanmoins, étant donné les phénomènes de régression observés chez certains scripteurs (cf. *supra* 2.2.), il convient de chercher ce qui peut favoriser le transfert des habiletés rédactionnelles de la L1 vers la L2.

Les stratégies rédactionnelles ayant été acquises puis automatisées pendant la scolarisation, l'adulte n'en est le plus souvent plus du tout conscient ; il faudrait donc créer des activités qui lui permettent de prendre conscience de ces stratégies afin qu'il puisse également les activer lors de la rédaction d'un texte en langue étrangère. Selon Cornaire et Raymond (1999), il faudrait notamment insister sur les deux stratégies capitales que sont la planification et la révision.

Concernant la planification, on a déjà évoqué plus haut des activités facilitant la recherche d'idées. Quant à leur organisation, on peut suggérer toutes sortes de tâches : remise en ordre des phrases d'un texte, rédaction d'un texte à partir de son plan ou à l'inverse, recherche du plan d'un texte etc.

Afin d'encourager l'apprenant à réviser son texte et pas seulement en surface, il peut être très utile de lui fournir une grille d'évaluation comportant des questions à tous les niveaux : de la phrase, du texte et du discours ; pour ce faire, on peut s'inspirer de la grille que K. Whalen (1994) a conçue à l'usage d'apprenants anglophones rédigeant en français langue étrangère. Toujours grâce à une grille d'évaluation, la révision gagne aussi à être effectuée à deux ou à plusieurs : en effet, comme on l'a vu en première partie, un scripteur parvient plus

⁴⁴⁷ Voir la définition de cette notion en I, ch. 1, 4.

facilement à repérer des dysfonctionnements dans un texte qu'il n'a pas lui-même rédigé car il peut alors prendre de la distance par rapport à ce texte ; d'ailleurs, des travaux comparant l'efficacité de la révision et de la co-révision montrent que les activités de co-révision sont plus performantes que celles menées en situation de révision monogérée (Cameron, Edmunds, Wigmore et Hunt 1997).

Pour faire prendre conscience à l'apprenant de ses stratégies d'écriture dans sa langue maternelle, on pourrait également lui demander de rédiger un texte dans cette langue et d'expliquer ensuite comment il a procédé, ou encore de produire ce texte sur un fichier informatique en activant la fonction "suivi des modifications" de Windows : ayant ainsi conservé une trace de son travail d'élaboration textuelle, il aurait en effet la possibilité de l'examiner ultérieurement (Beacco 2007).

3. Quelle approche des textes ?

Si les concepteurs des unités d'expression écrite du Cours municipal ont adopté le programme du collège, c'est sans doute parce que, comme le souligne Y. Reuter, le collège constitue « un lieu d'expérimentation des pratiques de l'écrit » (1989, p. 68).

Or, ce programme a recours aux typologies textuelles et si cette entrée dans les textes présente un intérêt certain (repérage de régularités organisationnelles, diversification des écrits lus et produits), on en a souligné également les limites indéniables en première partie. On peut ajouter à présent que l'analyse des textes du corpus montre en effet qu'une approche centrée uniquement sur les types de textes pourrait être trompeuse dans la mesure où elle gommerait l'hétérogénéité constitutive de tout texte : ainsi, on a vu que les textes dits "narratifs" comportent en fait souvent différentes séquences (dialogale, narrative, descriptive...) et que par exemple, pour la gestion des temps verbaux – une des premières difficultés des scripteurs allophones – il est capital de savoir les repérer.

De même, on a constaté que les textes à dominante argumentative que sont les dissertations peuvent comprendre une ou des séquences à dominante narrative et que les apprenants "oublient" alors parfois de prêter attention aux caractéristiques de ces passages (organiseurs temporels, temps du passé).

En conséquence, si on choisit de garder une approche par les typologies textuelles, il est important de l'articuler avec une sensibilisation à la nature compositionnelle des textes ; ainsi, on pourrait diversifier les textes à lire puis à produire en montrant par exemple aux

apprenants que les séquences à dominante narrative n'apparaissent pas seulement dans les récits littéraires, mais aussi dans beaucoup d'autres genres textuels : une lettre de réclamation, un constat d'accident, un article issu d'une revue scientifique, un fait-divers, une thèse de doctorat etc.

4. Quels exercices d'écriture ?

A l'heure de choisir les genres d'écrits à faire rédiger dans un cours de production écrite, deux options, selon Y. Reuter, partagent les didacticiens :

La première option consiste à travailler un petit nombre d'écrits qu'on considère comme exemplaires ou à propos desquels on estime pouvoir mettre en place le maximum d'éléments utiles et transférables. [...] La seconde option consiste à écrire le maximum de textes diversifiés (Reuter 1996, pp. 119-120).

En plus de la question du nombre et de la diversité des écrits à faire pratiquer, se pose aussi celle du genre à privilégier : vaut-il mieux faire rédiger des écrits scolaires ou au contraire des écrits dits "sociaux", c'est-à-dire des écrits que l'apprenant sera réellement amené à rédiger en dehors du cours de production écrite (dans ses études ou sa vie sociale, professionnelle) ?

Il est clair que les concepteurs du programme d'expression écrite du Cours municipal ont choisi la première option et ont privilégié deux genres d'écrits scolaires pratiqués respectivement au collège et au lycée : la continuation de récit⁴⁴⁸ et la dissertation, des écrits que les apprenants n'auront sans doute jamais l'occasion de rédiger par ailleurs. En effet, si la dissertation est également présente dans l'enseignement supérieur français, c'est avant tout en lettres et langues⁴⁴⁹ ; or, on a vu que parmi les scripteurs que l'on a interrogés pour cette recherche et qui sont étudiants en France, aucun d'entre eux ne suit une filière de ce type : la plupart sont inscrits en sciences humaines et sociales ou en sciences économiques, des disciplines demandant de maîtriser d'autres écrits universitaires que la dissertation, comme par exemple le commentaire de texte, la synthèse de documents, le compte rendu de lecture, la question de cours (examens), le rapport de stage, le dossier etc.

⁴⁴⁸ Ce genre d'écrit fait d'ailleurs partie des épreuves du Brevet des collèges.

⁴⁴⁹ La dissertation figure notamment aux épreuves du CAPES et de l'agrégation en lettres et langues ; à cet égard, le programme de l'unité 2 correspondait bien aux besoins de Gosia qui, lorsqu'elle participait au cours d'expression écrite, préparait le CAPES d'anglais.

En conséquence, les genres de la continuation de récit et de la dissertation ont sans doute été choisis, comme le suggère Reuter, pour leur caractère « exemplaire » et il convient donc de se demander quels éléments utiles chacun d'eux permet de mettre en place chez les apprentis-scripteurs en vue du développement de leur compétence rédactionnelle en FLE. De plus, en analysant de plus près chacun de ces genres scolaires qui sont pratiqués le plus souvent par des apprenants pour lesquels le français est la (ou une des) langue(s) 1, on se demandera aussi s'ils sont ou non adaptés à un public d'apprenants allophones.

4.1. La suite de texte : analyse critique

Comme on l'a souligné lors de l'analyse des consignes (cf. III, ch. 2), l'intérêt de l'exercice qu'est la suite de texte réside dans le fait qu'il attire l'attention du scripteur sur la cohérence textuelle dans la mesure où il requiert de ce dernier le repérage et le respect de certains paramètres du texte d'origine (cadre énonciatif, style, temps verbaux, enchaînement de certaines étapes du récit etc.).

Cependant, concernant le respect des temps verbaux, on a constaté également que la plupart des scripteurs se refusent à combiner, dans leur suite de texte, le passé simple avec le déictique de première personne, comme c'est le cas dans certains extraits littéraires qu'ils doivent continuer. Etant donné que cette résistance est loin d'être blâmable dans la mesure où elle montre qu'ils ont compris la spécificité du passé simple - son détachement du présent de l'énonciation -, il conviendrait sans doute d'éviter de choisir de tels extraits pour ce type d'exercice et de veiller à ce que les récits à compléter employant le passé simple soient toujours à la troisième personne.

Enfin, dans le cadre du FLE, s'il est évidemment nécessaire que les apprenants connaissent le passé simple pour pouvoir avoir accès aux écrits qui l'utilisent (contes, littérature, récits historiques, certains articles de journaux etc.), on peut se demander en revanche s'il est réellement pertinent d'entraîner les apprenants à rédiger des textes en utilisant ce temps verbal...

4.2. La dissertation : analyse critique

Comme on l'a montré en détails en deuxième partie (ch. 3, 5.), la dissertation est un exercice qui exige un important travail de planification ; c'est là un de ses principaux intérêts, notamment pour des apprentis-scripteurs allophones qui, accaparés par les traits de surface (orthographe et morphosyntaxe), ont parfois tendance à négliger cette phase importante du processus rédactionnel. D'autre part, c'est un exercice demandant un effort d'abstraction et de décentration de la part du scripteur qui doit non seulement rechercher des arguments permettant de justifier sa position, mais également anticiper ceux de son adversaire afin de les réfuter, en ménageant ou non une concession sur un point précis. Enfin, la dissertation permet de sensibiliser les apprenants à différents phénomènes énonciatifs, notamment l'effacement ou l'implication du scripteur dans son discours et la gestion des différentes voix lorsqu'il faut introduire l'opinion d'autrui.

Toutes ces habiletés requises par la dissertation sont transférables à d'autres genres d'écrits, notamment le mémoire de master ou la thèse de doctorat, des écrits que la plupart de nos scripteurs étudiant en France doivent rédiger.

Cependant, ces deux genres universitaires ont également de nombreuses spécificités qu'ils ne partagent pas avec la dissertation et il convient donc de veiller à ce que les scripteurs sachent ce qu'il faut transférer d'un genre à un autre ; par exemple, la mise en page de la dissertation dénuée de numérotations et de titres ne peut convenir à un mémoire ou à une thèse, en raison de la longueur de ces deux genres d'écrits. A ce propos, on assiste parfois, pendant le cours d'expression écrite, à des changements de stratégie paradoxaux chez certains des scripteurs : ainsi, lorsque Anele, inscrite en doctorat de sciences politiques, renonce peu à peu, comme elle le faisait au début, à inclure des titres et des numérotations dans ses textes, elle se rapproche, certes, du modèle de la dissertation, mais s'éloigne de celui de la thèse...

De plus, concernant les consignes de dissertation, on a montré que certaines recèlent une contradiction interne entre les exigences explicites (un intitulé commençant par *Pensez-vous... ?* semble encourager le scripteur à exprimer son opinion personnelle sur un sujet) et les exigences implicites (l'effacement du scripteur) qu'elles présentent. Par conséquent, il faudrait renoncer à utiliser certaines marques de métadiscours interpersonnel - *Pensez-vous...*, *A votre avis*, ... etc. - dans ce genre de consigne et privilégier des formulations impersonnelles du type : *Faut-il...*, *Un homme a-t-il le droit de...*

A propos des consignes comprenant une citation, on a constaté qu'il est souhaitable d'ajouter une question délimitant clairement le sujet à traiter.

Enfin, on ne peut qu'être frappé par le caractère extrêmement abstrait du contenu de certaines consignes de dissertations⁴⁵⁰ qui les fait s'apparenter plus à des questions d'ordre philosophique qu'à des sujets de culture générale. Or, si la philosophie figure bien au programme de terminale des lycéens français préparant un baccalauréat général, c'est loin d'être le cas dans tous les pays... Dans le cadre d'un cours d'expression écrite destiné à des personnes provenant de pays aussi variés que les informateurs que nous avons interrogés, il conviendrait donc de privilégier des questions que les scripteurs ont pu réellement se poser, par exemple sur des sujets d'actualité ; on en a d'ailleurs rencontré quelques exemples dans le corpus des consignes : Ca22 « pour ou contre l'ouverture des magasins le dimanche ? » ou Ca11 : réaction à un article de presse relatant un cas de grand-mère porteuse.

En résumé, on a vu que, contrairement à ce que semble montrer le programme d'expression écrite du Cours municipal, l'enseignement de la production écrite devra au moins prendre en compte ces différentes variables :

- si le public est constitué d'adolescents ou d'adultes ;
- si le milieu d'apprentissage est homoglotte ou hétéroglotte ;
- si la langue de rédaction est la L1 ou une L2 du scripteur.

Cela ne signifie pas que les contenus d'un cours destiné à des natifs ne puissent convenir parfois à des non-natifs⁴⁵¹, mais que l'enseignant devra adapter ses stratégies d'enseignement à chaque public ; ainsi, si ses apprenants sont des adultes désirant perfectionner leurs compétences rédactionnelles en langue étrangère, il devra surtout chercher à favoriser le transfert des habiletés acquises en L1 vers la L2.

De même, bien que les consignes d'écriture doivent toujours être très claires, elles doivent l'être d'autant plus lorsqu'elles sont destinées à des apprenants de L2.

⁴⁵⁰Par exemple : Ca1 : « La liberté tue la liberté » ou Ca19 : « L'individualisme menace-t-il l'individu ? »

⁴⁵¹ Surtout si ces non natifs ont un niveau avancé en L2 : en effet, dans ce cas, on peut faire l'hypothèse que les difficultés des natifs et des non natifs ont de grandes chances de se rejoindre.

CHAPITRE 2 : CONSÉQUENCES DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE SUR LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT EN L2

Grâce à l'analyse des copies du corpus (parties III et IV), il est possible de définir, pour chacun des deux genres textuels, des objectifs d'apprentissage plus précis permettant de développer les compétences rédactionnelles de haut niveau des apprenants.

De plus, on a constaté que, conformément aux hypothèses de la rhétorique contrastive, les apprenants opèrent certains changements dans leurs pratiques d'écriture pendant le cours d'expression écrite, les adaptant ainsi aux conventions rhétoriques des genres à rédiger et développent ainsi ce qu'on pourrait appeler une *compétence discursive*. La didactique de la production écrite en L2 devrait donc sans doute s'interroger aussi sur les conditions favorisant la mise en place et le développement d'une telle compétence.

1. Quels objectifs d'apprentissage⁴⁵² ?

1.1. Pour améliorer les récits des apprenants

1.1.1. La cohésion verbale

L'analyse des continuations de récits du corpus montre que, même lorsque les scripteurs ont déjà atteint un niveau avancé en français langue étrangère et quelle que soit leur langue source, la cohésion verbale constitue toujours pour eux la principale difficulté de ce genre d'écrit ; on a constaté en effet que non seulement l'emploi des différents temps verbaux entraîne des erreurs chez tous nos scripteurs, mais en plus que ces erreurs apparaissent dans presque tous leurs récits.

L'effort doit donc porter sur la gestion des temps du passé et plus concrètement sur deux points : la mise en relief et l'expression de l'antériorité.

Concernant la concordance des temps, on a vu que, contrairement à ce que l'on aurait pu penser, elle est relativement bien maîtrisée par la moitié des scripteurs ; elle peut cependant constituer un objectif d'apprentissage pour les autres. En revanche, en analysant les copies, on s'est rendu compte que les apprenants ne maîtrisent pas toujours bien l'insertion d'un dialogue dans leur récit.

⁴⁵² Des propositions didactiques permettant d'atteindre la plupart de ces objectifs seront présentées plus loin aux chapitres 3. et 4.

1.1.2. L'insertion de séquences dialogales dans un récit

Ce point n'a pas été développé en troisième partie, car il ne figurait pas dans la grille d'analyse des récits ; ce n'est que lors de l'analyse approfondie de la cohésion verbale que l'on s'est rendu compte que si le discours indirect est relativement bien maîtrisé, ce n'est pas toujours le cas du discours direct : certains scripteurs omettent les tirets indiquant le changement de locuteur si bien que l'on ne sait plus qui parle, d'autres omettent les guillemets, d'autres encore ont des difficultés à faire l'inversion verbe-sujet lorsque le verbe de dire est postposé à l'énoncé rapporté ; d'ailleurs, pour contourner la difficulté, quatre apprenants sur dix s'abstiennent purement et simplement de faire l'inversion ; les autres essaient de la faire mais non sans erreur, surtout lorsque le verbe est pronominal ou/et conjugué à un temps composé, comme le montrent les extraits suivants : *m'ai-je dit (Edgardo en N6d), *ai-je me dit (Jakub, N5d) ; lorsque le sujet grammatical n'est pas un pronom, on observe aussi un cas de redondance : * dit-il Nelson (Gosia, N2).

En plus de faire observer aux apprenants les éventuels changements dans l'emploi des temps verbaux (cf. 1.1.1.) entre une séquence à dominante narrative et une autre à dominante dialogale, il conviendrait donc de leur faire également remarquer que le verbe introducteur peut se trouver à différentes places par rapport au discours rapporté (antéposé, au milieu ou postposé) et que dans certains cas, il faut opérer une inversion verbe-sujet ; enfin, il faudrait insister aussi sur les différents procédés de ponctuation propres au discours direct : deux points, tirets, place des guillemets et virgule séparant le discours direct du verbe de dire lorsqu'il est postposé.

1.1.3. La cohésion nominale

Le troisième objectif d'apprentissage consisterait à améliorer la cohésion nominale des récits des apprenants et avant tout l'emploi des procédés anaphoriques suivants : la gestion des chaînes de co-référence (quand faut-il renommer, quand ne faut-il pas ?) et le choix du déterminant adéquat pour les anaphores nominales.

Au point de vue lexical, il faudrait également s'assurer que les apprenants connaissent les différents organisateurs temporels ainsi que leurs conditions d'utilisation (notamment la distinction entre ceux qui réfèrent à la situation d'énonciation et ceux qui réfèrent au cotexte).

1.2. Objectifs d'apprentissage pour améliorer les dissertations

1.2.1. La dispositio

On a vu, lors de l'analyse des copies d'argumentation, que l'effort des scripteurs porte en premier lieu sur l'élaboration d'un plan qu'ils cherchent ensuite à rendre explicite lors de la mise en texte, grâce notamment à la division en paragraphes. Les modifications qu'ils introduisent ainsi d'un texte à l'autre montrent qu'il s'agit là de pratiques auxquelles ils n'étaient pas toujours accoutumés et qui doivent donc constituer un point clé du travail sur la dissertation ; en mettant donc l'accent sur la *dispositio*, on insistera tout spécialement sur la rédaction de l'introduction et sur le fait qu'elle doit poser une question sans encore y répondre.

1.2.2. Sensibilisation au métadiscours

En ce qui concerne le métadiscours textuel, il faudrait montrer aux apprenants comment il permet de guider le lecteur dans le processus de compréhension et que, pour cette raison, il convient bien au genre de la dissertation qui se veut "didactique".

En revanche, les apprenants devront apprendre à modérer leur recours au métadiscours interpersonnel et à utiliser les différents procédés permettant au locuteur de s'effacer : emploi du *on*, du *nous*, du passif, des tournures impersonnelles, des nominalisations etc.

1.2.3. Cohésion textuelle

Concernant la cohésion, on a vu que les apprenants ont surtout des difficultés à utiliser les procédés anaphoriques : en particulier, ils ont du mal à choisir le nom-tête adéquat lorsqu'ils veulent avoir recours à une anaphore infidèle ou résomptive et concernant les anaphores pronominales, à employer à bon escient les pronoms *il*, *celui-ci* et *cela*.

Par contre, étant donné que l'emploi des différents connecteurs n'occasionne que très peu d'erreurs, cela ne saurait constituer un objectif d'apprentissage prioritaire pour nos scripteurs. De plus, comme M. Descombes et J. Jespersen le font remarquer à juste titre, une trop grande insistance sur l'emploi des connecteurs peut s'avérer contre productive :

Nous avons pu constater qu'une approche de l'argumentation au niveau micro-structural, par le biais par exemple des connecteurs argumentatifs et de leur portée sémantico-pragmatique, était décevante dans la mesure où la cohérence argumentative, dans un texte bien construit, ne repose pas au premier chef sur les connecteurs,

qui sont souvent redondants. Une approche trop « micro » de ce type peut même produire des effets pervers, les étudiants étant amenés à limiter aux seuls connecteurs la responsabilité de la cohérence discursive (1990, p. 337).

On a pu en effet constater plusieurs exemples de ces effets pervers dans les copies de nos scripteurs : ainsi, dans la première dissertation rédigée par Anele, malgré la présence de deux connecteurs de conséquence en fin de texte, il est difficile de comprendre comment l'apprenante en arrive à sa conclusion (cf. IV, ch. 3, 1., extrait D4). De même chez Zhiming qui s'astreint à employer toujours la même suite d'organisateur textuels (*d'abord...*, *ensuite...*, *enfin...*) à partir de son 3^{ème} texte, alors que cela ne correspond pas forcément à l'enchaînement des idées, notamment en A5d (cf. IV, ch. 3, 2., extrait D32).

2. Comment développer une compétence discursive en L2 ?

2.1. Qu'entend-on ici par *compétence discursive* ?

En analyse du discours, la notion de *compétence discursive* se laisse difficilement appréhender parce qu'elle peut prendre des valeurs variables et qu'il n'est pas aisé de faire le partage entre cette notion et celle de *compétence communicative*. Selon P. Charaudeau et D. Maingueneau, on y recourt généralement pour réagir contre une conception exclusivement linguistique de l'activité verbale et on la définit alors comme « l'aptitude à maîtriser les règles d'usage de la langue dans la diversité des situations » (2002, p. 113).

En didactique des langues, la compétence discursive est souvent considérée comme une des composantes de la compétence de communication ; ainsi, d'après S. Moirand, elle se combine avec trois autres composantes (linguistique, référentielle et socioculturelle) et désigne « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication » (1982, p. 20).

De même, dans le modèle de J.-C. Beacco dir. (2004), la composante discursive fait partie – avec la composante stratégique et la composante formelle – de la compétence de communication langagière⁴⁵³, mais elle est intrinsèquement unie à celle de *genre* ; elle est définie en effet comme « la maîtrise des genres de discours », c'est-à-dire la maîtrise des « formes prises par la communication telle qu'elle s'effectue dans une situation sociale et une communauté de communication données [...]. Cette production verbale tend à se conformer

⁴⁵³ En plus de cette compétence de communication langagière, le modèle comprend également une compétence de communication interculturelle, elle aussi formée de plusieurs composantes.

aux régulations caractérisant ces situations [...] aussi bien dans ses contenus que dans sa structure et ses réalisations verbales, plus ou moins ritualisées et contraintes » (p. 93 et 96).

Il ressort de ces définitions ainsi que de celles du *genre* (cf. *supra* I, ch. 1, 3.2.) que la compétence discursive est l'aptitude à produire ou interpréter (en réception) un texte conforme aux conventions thématiques (contenus), rhétoriques (organisation) et stylistiques (choix de certains moyens linguistiques) du genre dont il relève.

Cette compétence présuppose évidemment la connaissance (cf. *supra* définition de S. Moirand) des genres en question et donc de leurs caractéristiques. Or, l'analyse du corpus a corroboré ce que montrent les travaux de rhétorique contrastive depuis plusieurs années (cf. I, ch. 3), à savoir que les genres ne sont pas universels : on l'a constaté tout spécialement pour le genre de la dissertation. La construction d'une compétence discursive en langue étrangère présente donc des spécificités.

2.2. Spécificités d'une compétence discursive en langue étrangère

La construction d'une compétence discursive en L2 exige tout d'abord que enseignants et apprenants de langue étrangère prennent conscience de la variabilité culturelle touchant les genres discursifs. Concernant le macro-genre des écrits d'apprentissage, ils doivent se rendre compte que les genres pratiqués varient selon les communautés discursives et non pas seulement selon les communautés linguistiques, ce qui explique pourquoi, même parmi des scripteurs partageant la même langue 1 – par exemple les hispanophones de notre corpus – on observe des pratiques d'écriture assez diverses⁴⁵⁴.

De plus, même lorsque le même nom de genre existe dans deux cultures éducatives - par exemple *dissertation*, genre pratiqué en France et en Angleterre - il n'est pas sûr que le genre en question réponde aux mêmes conventions scripturales.

En second lieu, les enseignants doivent aider les apprenants à s'approprier les conventions des genres pratiqués dans la culture cible qu'ils sont susceptibles d'avoir à produire.

D'après J.-C. Beacco, les effets néfastes de la méconnaissance des conventions textuelles se font d'autant plus sentir que la compétence langagière de l'apprenant est élevée :

⁴⁵⁴ On a vu que les textes argumentatifs rédigés par Martha, Bolivienne, divergent beaucoup de ceux des trois autres hispanophones (Anele, Constanza et Wolfgang).

A des niveaux comme B2, les productions verbales des apprenants/utilisateurs étant comparables à celles d'un "natif", par certains de leurs aspects, leur discours est comme naturalisé et son acceptabilité est susceptible d'être évaluée selon les normes des locuteurs "natifs" et non plus comme celui d'un allophone. *Il importe donc d'imaginer des activités d'enseignement en mesure de créer ou de développer une telle conscience* de la variabilité culturelle des textes (Beacco 2007, p. 215-216 ; c'est moi qui souligne).

2.3. Créer une conscience de la variabilité culturelle des genres chez les enseignants

Cette prise de conscience doit se faire aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants ; en effet, en contexte d'enseignement-apprentissage homoglotte (cas du Cours municipal de Paris), l'enseignant étant souvent un locuteur natif de la langue qu'il enseigne, a intériorisé les conventions des différents écrits d'apprentissage pendant sa scolarisation, si bien qu'elles peuvent lui sembler "naturelles", voire "logiques" alors qu'elles ne sont que le fruit d'un apprentissage mené dans une certaine culture éducative.

C'est pourquoi, H. Portine juge nécessaire de préciser, dans son ouvrage sur l'argumentation écrite, qu' « il faut éviter d'associer plan et rationalité, ou logique de l'étudiant. C'est non seulement erroné, c'est aussi maladroit » (1983, p. 150). En d'autres termes, il n'est pas plus "logique" de différer la réponse à la question posée en introduction (modèle de la dissertation) que de faire l'inverse (annoncer la thèse dès le début, puis la démontrer, selon le modèle de l'*essay*) ; ces deux sortes de plans correspondent simplement à des conventions différentes.

Comment faciliter cette prise de conscience de la part des enseignants ? En formation initiale, il conviendrait de réfléchir à la mise en place d'un dispositif le permettant. Par exemple, dans les universités françaises, les cursus de didactique du FLE comprennent souvent la découverte d'une langue culture éloignée afin de montrer au futur enseignant les répercussions que peut avoir l'apprentissage d'une nouvelle langue chez un adulte et notamment le sentiment d'insécurité qu'il entraîne ; cependant, cette sensibilisation à une nouvelle langue ne permet pas à l'apprenant de développer une véritable compétence rédactionnelle en langue cible et donc de découvrir des exercices d'apprentissage qui ne lui seraient pas familiers.

En outre, il semble qu'en France la familiarisation avec de nouveaux exercices d'écriture ne se fasse pas non plus lors d'études universitaires de langue, littérature et civilisation étrangères, car les exercices d'écriture exigés des étudiants de ces filières – bien

que certains soient rédigés en langue cible - sont en général les mêmes qu'en lettres⁴⁵⁵ ; ainsi, les épreuves écrites du CAPES et de l'agrégation d'anglais comprennent entre autres un commentaire de texte (en anglais) et une dissertation (en français) et pas d'*essay*.

Afin de faire prendre conscience aux futurs enseignants de FLE qu'il n'est pas aisé de rédiger un écrit d'apprentissage dont les conventions diffèrent de celles auxquelles on est habitué, on pourrait envisager de les faire participer à un cours de production écrite dans une langue étrangère qu'ils maîtrisent suffisamment (niveau B1 du CECR ou plus), cours pendant lequel ils observeraient et produiraient des écrits d'apprentissage nouveaux pour eux.

Cette prise de conscience, de la part de l'enseignant, de la variabilité culturelle des écrits, peut se traduire par différentes stratégies d'enseignement, mais on peut supposer que ce dernier sera particulièrement attentif au choix des exercices d'écriture ainsi qu'aux consignes de rédaction : une première possibilité consiste à éviter les écrits d'apprentissage trop peu familiers aux apprenants allophones et éventuellement à en créer de nouveaux dont l'intitulé est plus transparent ; c'est sans doute cette stratégie qui a entraîné, dans les épreuves de production écrite du diplôme du DELF, le remplacement de l'épreuve du résumé par celle du compte-rendu (unité A5 du DELF ancienne version) puis par celle de la prise de position personnelle argumentée (unité B2 du nouveau DELF⁴⁵⁶) : en effet, les correcteurs avaient remarqué combien les contraintes formelles du résumé⁴⁵⁷ étaient étrangères aux candidats (Cali et Dupuis 1998) ; d'autre part, si on observe les épreuves de production écrite du nouveau DELF et du nouveau DALF⁴⁵⁸, on ne peut que se féliciter de l'intelligibilité des intitulés, par exemple :

- expression d'une attitude personnelle dans une situation donnée (lettre formelle, courrier des lecteurs, participation à un forum internet...) (DELF B1) ;
- essai argumenté sur le thème du dossier (DALF C2) (cf. Riba *et al.* 2004).

Si, au contraire, l'enseignant voudrait familiariser ses apprenants avec des genres d'écrits pratiqués dans la culture cible, il veillera à expliciter dans la consigne de rédaction ce qui est attendu du scripteur. Ainsi, lorsque l'une des épreuves écrites du DALF C1 est un

⁴⁵⁵ Hormis bien sûr les exercices de thème et version qui sont spécifiques à l'étude d'une langue étrangère.

⁴⁵⁶ Comme on le sait, les épreuves du DELF et du DALF ont été modifiées à partir de septembre 2005, en fonction des niveaux de compétence du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues.

⁴⁵⁷ Interdiction de mentionner la source, obligation de garder le plan du texte initial tout en produisant un texte très structuré.

⁴⁵⁸ DALF : Diplôme Approfondi de Langue Française.

exercice d'écriture traditionnel en France - la synthèse - la consigne de rédaction inclut un descriptif très détaillé de cet exercice⁴⁵⁹ :

Vous ferez une synthèse des documents proposés, en 220 mots environ (fourchette acceptable : de 200 à 240 mots).

Pour cela, vous dégagerez les idées et les informations essentielles qu'ils contiennent, vous les regrouperez et les classerez en fonction du thème commun à tous ces documents, et vous les présenterez avec vos propres mots, sous forme d'un nouveau texte suivi et cohérent. Vous pourrez donner un titre à votre synthèse.

Attention :

- vous devez rédiger un texte unique en suivant un ordre qui vous est propre, et en évitant si possible de mettre deux résumés bout à bout ;

- vous ne devez pas introduire d'autres idées ou informations que celles qui se trouvent dans le document, ni faire de commentaires personnels ;

- vous pouvez bien entendu réutiliser les "mots clefs" des documents, mais non des phrases ou des passages entiers (cf. site du CIEP).

2.4. Créer une conscience de la variabilité culturelle des genres chez les apprenants

I. Leki (1991) préconise de faire connaître les résultats des travaux de rhétorique contrastive aux apprenants qui peuvent en tirer un grand bénéfice, notamment un regain de motivation : le fait de savoir que les conventions rhétoriques varient d'une communauté discursive à l'autre peut en effet redonner confiance à l'apprenant qui serait tenté sinon d'imputer ses difficultés à rédiger en L2 à une incapacité personnelle. De plus, celui-ci prend conscience qu'il est l'héritier d'une tradition rhétorique particulière, ce qui est également très valorisant.

Afin de faire découvrir à l'apprenant cette tradition rhétorique dont il a hérité, on peut lui faire analyser des lettres ou des articles rédigés dans sa L1 en lui faisant rechercher les conventions rhétoriques et scripturales auxquelles ils obéissent⁴⁶⁰.

Néanmoins, si cette prise de conscience est bien nécessaire, elle ne suffit évidemment pas à créer une véritable compétence discursive en L2 : le scripteur allophone doit non

⁴⁵⁹ Bien que cette consigne ait l'avantage d'être claire, il n'en reste pas moins vrai qu'elle se résume à une fastidieuse liste de prescriptions et d'interdits (à la manière des manuels de dissertation qui ont été décrits en II, ch. 3, 5.3.), peu agréable à lire surtout par des scripteurs adultes et qu'elle pourrait donc aussi constituer un exemple... à ne pas suivre. Elle est néanmoins nécessaire dans le cas d'un diplôme comme le DALF qui n'a peut-être pas fait l'objet d'une préparation institutionnelle et qui s'adresse à des candidats venant de tous les horizons. Toutefois, dans le cadre d'un enseignement en groupe-classe, il faudrait mettre en place d'autres dispositifs permettant de sensibiliser les apprenants aux règles discursives des textes à rédiger, par exemple la production sur modèle, comme on le verra au chapitre 3.

⁴⁶⁰ Cette proposition est évidemment plus aisée à mettre en œuvre dans un contexte d'apprentissage où les apprenants partagent la même langue première ; on revient sur ce point plus loin.

seulement connaître les conventions des genres pratiqués dans la langue-culture cible, mais aussi savoir les respecter lors de la rédaction d'un texte en langue étrangère.

2.5. S'appropriier les conventions des genres pratiqués dans la culture cible

Constatant que nombre d'apprenants japonais ne parviennent pas à rédiger des textes adéquats en français, Y. Takagaki (2000) montre que ceux de niveau intermédiaire font des progrès notables lorsqu'on leur fournit des modèles de textes à imiter (notamment des lettres) et préconise donc le recours aux modèles textuels dans l'enseignement de la production écrite en FLE⁴⁶¹.

Cette suggestion est loin d'être isolée : on la retrouve chez plusieurs didacticiens s'intéressant à l'enseignement de la production textuelle en langue étrangère et notamment en français L2 : Cornaire et Raymond (1999) et surtout Beacco (2007) ; de plus, d'autres auteurs, sans toujours parler explicitement de *modèles textuels*, fondent l'apprentissage de l'écrit sur une observation, voire une analyse minutieuse, des textes de la langue cible : Moirand (1979), Vigner (1982) et Reichler-Béguelin *et al.* (1990). Dans ces ouvrages, il est très souvent question de « lire pour écrire », mais non pas pour apprendre à rédiger par simple imprégnation des écrits, mais bien par l'analyse réflexive des textes, méthodologie que J.-C. Beacco appelle « la production sur modèle » ou même « la méthodologie du modèle » (2007) et qui représente, à notre connaissance, la première tentative de modélisation d'une stratégie visant le développement de la compétence discursive écrite en français langue étrangère⁴⁶². Avant de nous arrêter plus longuement sur cette stratégie (cf. ch. 3.), essayons de comprendre pourquoi elle a été proposée si tardivement.

⁴⁶¹ Si la chercheuse ne fait pas la même suggestion pour les apprenants de niveau avancé, c'est sans doute parce que ceux-ci doivent apprendre à rédiger des dissertations et qu'il est plus difficile de se procurer des modèles de ce genre de texte ; on reviendra d'ailleurs sur ce problème plus loin.

⁴⁶² Comme on le verra, les travaux de J.-C. Beacco (2007) ne concernent pas exclusivement l'enseignement du français langue étrangère, mais de toute langue étrangère. Cependant, ce qui nous intéresse ici c'est qu'il se place du point de vue spécifique de l'enseignement d'une L2 et que, contrairement aux travaux de didactique du français langue maternelle, il prend donc en compte la variabilité culturelle des conventions d'écriture.

3. Que propose la didactique du français pour développer la compétence discursive des apprenants allophones ?

Lorsque l'on recherche, dans les travaux de didactique du français, des propositions méthodologiques permettant de développer la compétence discursive des apprenants allophones, on est frappé tout d'abord par le petit nombre de publications consacrées à ce sujet. Non pas que les travaux sur la didactique de l'écrit soient peu nombreux, mais sans doute parce que la plupart d'entre eux s'intéressent en premier lieu à l'enseignement de l'écrit en français langue maternelle, contexte dans lequel la question de la variabilité culturelle des genres discursifs n'est pas prioritaire. A cet égard, on constate un retard important des recherches sur l'écrit en français langue étrangère.

3.1. Le retard des recherches sur l'écrit en français langue étrangère par rapport à celles concernant le français langue maternelle

Y. Reuter (1989) montre bien comment, à partir des années 70, l'exercice scolaire de la rédaction qui jusqu'alors ne reposait explicitement sur aucune théorie du texte, s'est vu constamment renouvelé par différents apports théoriques (narratologie, puis approches psycho-cognitiviste et psycho-linguistique, génétique textuelle...) et par l'émergence d'autres pratiques scripturales : jeux d'écriture, ateliers d'écriture, pédagogie du projet, récits de vie etc. Ces changements se sont produits également sous l'impulsion de revues consacrées spécifiquement à l'enseignement du français, notamment *Le Français aujourd'hui* et *Pratiques* qui partagent le fait d'avoir été à la fois critiques et constructives en matière d'enseignement de l'écriture.

Cependant, force est de constater que ce renouvellement des pratiques d'écriture en didactique du français a peu profité à l'enseignement du français aux apprenants allophones, comme s'en étonnait déjà D. Coste en 1977. Se plaçant du point de vue de la didactique des langues, G. Vigner constate aussi en 1982 que si cette didactique a bien connu un ample mouvement de rénovation⁴⁶³, « celui-ci n'a pas touché encore les pédagogies de l'expression écrite » (1982, p. 5).

D. Coste (1977) explique ce retard par la priorité accordée à l'oral à partir des années 60, lors de l'instauration des méthodes audio-orale et structuro-globale audio-visuelle qui,

⁴⁶³ L'auteur fait référence à l'introduction, dans l'enseignement des langues étrangères, de l'approche dite "communicative".

faisant de l'oral l'objectif et le moyen de l'apprentissage d'une langue, en viennent même à différer le passage à l'écrit⁴⁶⁴. Néanmoins, selon Cornaire et Raymond (1999), on devrait observer un regain d'intérêt pour l'écrit à partir des années 70, avec l'approche cognitive qui préconise l'équilibre entre l'oral et l'écrit dans l'enseignement des langues, et surtout avec l'introduction de l'approche communicative, étant donné que la communication n'est plus réservée à l'oral : en effet en 1979, S. Moirand publie un ouvrage destiné aux enseignants de français langue étrangère et proposant une méthodologie novatrice permettant d'aborder les textes écrits en classe de langue étrangère (cf. *supra* 2.5.). Notons cependant que l'auteure, pour les raisons évoquées plus haut (cf. ch. 1, 2.1.), donne la priorité aux activités de compréhension écrite sur celles de production.

3.2. Des travaux encore peu nombreux

En comparaison avec le foisonnement des ouvrages et revues consacrés à la didactique de l'écrit en français langue maternelle, les travaux portant plus spécifiquement sur l'enseignement de la production écrite en français langue étrangère paraissent bien peu nombreux. On peut en mentionner cependant quelques-uns⁴⁶⁵ : ceux de H. Portine (1983) portent sur un type de texte important à aborder avec des adultes, l'argumentation.

Les travaux de M.-P. Péry-Woodley (1993) concernent en premier lieu l'évaluation de l'écrit en langue étrangère et en dressent même l'historique des critères depuis les années 60 ; cet ouvrage a également le mérite de faire connaître au public francophone des travaux menés et publiés dans les pays anglophones ; notons à ce propos que si l'auteure mentionne bien les travaux de rhétorique contrastive, c'est avant tout pour en souligner les limites : en conséquence, les activités pédagogiques qu'elle propose permettent de faire travailler les apprenants sur la grammaire de phrase et la linguistique textuelle, mais pas réellement sur la mise en discours.

⁴⁶⁴ Voir aussi à ce propos la thèse de J. Risse (1985).

⁴⁶⁵ On se limitera ici à recenser les ouvrages ; les numéros de revue ne sont sans doute pas plus nombreux : ainsi, un seul des numéros spéciaux du *Français dans le monde* est consacré à la production écrite ; il s'agit de celui de février-mars 1993, coordonné par G. Kahn, intitulé « Des pratiques de l'écrit » et dont plusieurs articles ont été cités dans cette thèse. A notre connaissance, il n'existe pas de travaux recensant les articles et ouvrages sur l'enseignement de la production écrite en FLE.

D'autres ouvrages mettent également l'accent sur certains aspects de la linguistique textuelle : Vigner (1982), Reichler-Béguelin *et al.* (1990)⁴⁶⁶, Lundquist (1994), Carter-Thomas (2000)⁴⁶⁷.

Cornaire et Raymond (1999) décrivent des activités didactiques permettant d'améliorer les trois phases du processus de production selon le modèle de Hayes et Flower (cf. I, ch. 2) : la planification, la mise en texte et la révision.

En d'autres termes, aucun de ces ouvrages ne s'interroge réellement sur la manière de développer chez l'apprenant allophone la capacité à adapter ses écrits aux conventions discursives de la culture cible⁴⁶⁸. La seule exception est l'ouvrage de J.-C. Beacco (2007) qui propose une nouvelle approche pour l'enseignement des langues en général – l'approche dite « par compétences » - et dont un chapitre entier est consacré à l'enseignement de la production des textes. Voyons à présent en quoi consiste, selon lui, la « production sur modèle ».

CHAPITRE 3 : LA PRODUCTION SUR MODÈLE

1. Une pratique ancienne

Comme le montrent A. Collinot et F. Mazière, l'écriture par imitation d'un modèle remonte au moins au XVII^{ème} siècle : cherchant à maintenir l'exclusivité du latin dans les collèges, les jésuites choisissent en effet l'imitation des auteurs latins comme méthodologie d'enseignement de l'écrit dans cette langue étrangère :

Pour se former au meilleur style, l'élève est invité à pratiquer conjointement et régulièrement deux exercices : la lecture et son corollaire, la composition (1987, p. 48).

⁴⁶⁶ Il est intéressant de noter que cet ouvrage destiné au départ aux apprenants de français langue étrangère, s'est révélé par la suite également utile pour les apprenants de français langue maternelle, car les auteurs ont constaté que certaines erreurs de mise en texte (notamment dans l'emploi des procédés anaphoriques) pouvaient se retrouver aussi bien dans les copies des francophones que dans celles des allophones.

⁴⁶⁷ Bien que rédigé en français, cet ouvrage vise en fait à améliorer les écrits de scripteurs en *anglais* L2 ; on le cite malgré tout ici car il présente une approche intéressante des textes basée sur la progression thématique (cf. I, ch. 1, 2.2.).

⁴⁶⁸ Un questionnement similaire se retrouve néanmoins dans certains travaux en français langue maternelle qui soulignent la nécessité d'aider les étudiants du supérieur à rédiger les genres universitaires afin qu'ils puissent s'intégrer à cette nouvelle communauté discursive que constitue l'université : on peut citer par exemple le n°17 de la revue *Lidil*, coordonné par M. Dabène et Y. Reuter (1998).

L'objectif de l'activité de lecture est la composition ; l'appropriation de l'écriture de l'autre se fait soit par le biais de la traduction et de la comparaison, soit par celui de l'analyse du discours de l'autre : dans le premier cas, l'exercice consiste à traduire en français par exemple un passage de Cicéron, puis au bout d'un certain temps, à le retraduire en latin et à le comparer au texte de départ. Dans le deuxième cas, l'élève analyse le discours de Cicéron pour en repérer les arguments et les figures, puis traite lui-même le sujet et compare son texte à celui de l'auteur latin, ou encore se sert des mêmes figures et périodes pour traiter un sujet semblable.

L'exercice de traduction (version puis thème) et comparaison permet à l'élève de prendre conscience des différences de formulation en langue source et langue cible et donc des spécificités de chaque langue (cf. les travaux de Slobin sur les *styles* des langues en II, ch. 2, 3.4.). Toutefois, les didacticiens contemporains ont plutôt repris la deuxième technique proposée par la pédagogie jésuite, à savoir l'analyse d'un texte en langue cible qu'il s'agit ensuite d'imiter, sous certains aspects.

2. L'apport de la didactique contemporaine

S'appuyant sur des recherches en psychologie culturelle, anthropologie, littérature et linguistique, A. C. Purves et W. C. Purves (1986) soulignent que l'activité d'écriture prend toujours place dans un contexte culturel déterminé et que chaque culture propose différents modèles de textes (*text models*) qui peuvent varier selon les critères suivants :

- la quantité et le type d'information ;
- la structure de cette information ;
- les formes linguistiques ou stylistiques ;
- la mise en pages.

On remarque que les critères de différenciation ressemblent beaucoup à ceux permettant de distinguer les différents genres discursifs (contenu, organisation et style) ; il s'agit donc de notions étroitement liées.

Avec J.-C. Beacco, on définira donc un *modèle de texte* ou *modèle textuel* comme un ensemble de ressources mises à la disposition des apprenants :

Par *modèle* on entend, en fait, un ensemble de ressources [...] de nature structurelle et linguistique que les apprenants sont mis en condition de s'approprier, au moins partiellement, pour construire à leur tour des textes comparables mais inédits (2007, p. 233).

En quoi consistent ces ressources ? Aux arguments et figures hérités de la rhétorique antique (cf. ci-dessus 1.), la didactique contemporaine substitue - ou plutôt ajoute - d'autres ressources à imiter fournies par l'analyse du discours (caractéristiques des genres discursifs) et la linguistique textuelle (phénomènes assurant la cohésion textuelle).

Ajoutons encore que pour que l'apprenant comprenne la fonction textuelle et discursive de ces différentes ressources, il faudra qu'il puisse les observer dans un ou des texte(s) relevant du genre visé ou d'un genre proche⁴⁶⁹.

3. Étapes à suivre

Contrairement aux autres auteurs qui se contentent de préconiser la production sur modèle et d'en donner quelques exemples de mise en œuvre, J.-C. Beacco cherche à modéliser cette démarche qui, d'après lui, « se fonde sur la compréhension réflexive d'un (ou de plusieurs) texte(s) appartenant à un genre de discours déterminé, pour conduire à la production progressive d'un texte qui s'approprie, en phases successives de mises au point, un nombre de plus en plus important de caractéristiques structurelles et linguistiques définissant le genre » (2007, p. 230).

Le mode opératoire de la production sur modèle se scinde donc en deux phases :

- une phase d'exposition au modèle de texte : analyse réflexive du ou des textes pour en repérer les caractéristiques à imiter ;
- un entraînement systématisé à la production d'un texte correspondant au modèle, c'est-à-dire qui en respecte les caractéristiques repérées ; notons le caractère progressif du processus de production qui comprend plusieurs réécritures⁴⁷⁰.

⁴⁶⁹ On verra plus loin, en 4.2., ce qui rend nécessaire cette précision, tout en expliquant ce qu'il faut entendre par genre *proche*.

⁴⁷⁰ L'auteur souligne qu'il est important de rappeler à l'apprenant-scripteur que tout texte étant le fruit d'une maturation plus ou moins lente, il est normal et souhaitable de se livrer à un important travail de réécriture pour le rédiger.

3.1. Exposition au modèle

Il s'agit de repérer le genre à produire et d'en identifier les caractéristiques qui pourront ensuite servir de ressources au moment de la rédaction d'un texte relevant du même genre.

3.1.1. Mobilisation des acquis discursifs

J.-C. Beacco suggère de mobiliser les acquis discursifs de l'apprenant en lui faisant rechercher dans son répertoire discursif puis décrire un ou des genre(s) qui pourrai(en)t s'apparenter au genre à produire ; en cas de fortes ressemblances entre genre connu et genre cible, le didacticien préconise même de faire produire à l'apprenant des textes en L1 (ou autre langue étrangère que la langue cible) qui constitueront ainsi un matériau d'observation permettant de repérer les régularités du genre en question.

Dans un contexte d'apprentissage où la plupart des apprenants et l'enseignant sont issus du même territoire national et partagent la même L1, cette méthode de travail permet de sensibiliser les apprenants à l'importance des caractéristiques discursives en leur faisant prendre conscience des modèles textuels qu'ils connaissent déjà. En revanche, c'est sans doute plus difficile à mettre en œuvre dans un contexte homoglotte comme celui du Cours municipal où enseignant et apprenants, n'ayant même pas leur L1 en commun, proviennent sans doute de cultures éducatives assez diverses⁴⁷¹, ce qui peut rendre l'exercice trop long et donc trop fastidieux ; de plus, selon la L1 des apprenants, ni l'enseignant, ni la plupart des autres apprenants de la classe ne seront en mesure de comprendre tous les textes rédigés... Malgré l'intérêt de la démarche, il faudra donc parfois renoncer à l'observation de textes rédigés en L1⁴⁷².

3.1.2. La question du métalangage

La deuxième question qui se pose est celle du métalangage nécessaire à l'analyse du modèle textuel. J.-C. Beacco (1997) fait une nette distinction entre l'enseignant et les apprenants : si le premier aura recours à l'appareil descriptif de l'analyse du discours, il n'est

⁴⁷¹ Comme on l'a dit à plusieurs reprises, la L1 est loin d'être le seul facteur à prendre en compte pour expliquer la variabilité des traditions rhétoriques, d'où l'importance de la notion de culture éducative. Ce que l'on veut dire ici, c'est que certaines propositions didactiques sont plus faciles à mettre en place en milieu hétéroglotte qu'en milieu homoglotte, car dans le premier cas, enseignant et apprenants partagent plus de savoirs et savoir faire qui influent sur la connaissance des modèles discursifs : L1, exercices d'apprentissage et autres pratiques rédactionnelles...

⁴⁷² Du moins dans le cadre de la classe : rien n'empêche les apprenants d'effectuer ce genre d'observation individuellement, chez eux.

pas question, en revanche, d'exiger les mêmes connaissances des apprenants ; le didacticien préconise donc de leur faire décrire les caractéristiques discursives dans des termes ordinaires ; ces caractéristiques portent sur la finalité globale du genre (pour convaincre, pour distraire, pour informer etc.), les actes de langage qui le constituent (introduire, expliquer, illustrer, donner son opinion, résumer etc.) et les circonstances de son utilisation (notamment : à qui le discours s'adresse). Les apprenants doivent également identifier des unités textuelles, repérer leur position dans le texte et leurs réalisations linguistiques ; afin de contourner la terminologie technique (séquence, paragraphe...), Beacco suggère d'appeler ces unités des *éléments*.

S'il est évidemment normal de ne pas attendre les mêmes savoirs métalinguistiques des enseignants et des apprenants, l'ambition du didacticien de faire faire à ces derniers une analyse « sans métalangage linguistique » (1997, p. 234) semble en revanche difficilement réalisable : par exemple, l'identification de certaines réalisations linguistiques propres à un genre exige un minimum de métalangage grammatical permettant de les désigner (*nom, verbe, adjectif, préposition* etc.). D'autre part, l'observation des procédés de cohésion textuelle nécessite également de désigner certaines unités : ainsi, concernant les procédés anaphoriques, il faut au moins parler de *pronom* ou *substitut* pour les formes non pleines ; pour les formes pleines, si l'on veut éviter le terme d'*anaphore*, on doit au moins lui trouver un équivalent, par exemple *reprise* qui est sans doute plus parlant pour les apprenants.

Autrement dit, afin que l'apprenant soit en mesure de mener à bien cette analyse du modèle textuel, il est nécessaire que l'enseignant réfléchisse au préalable au métalangage dont il doit le doter et qu'il devra lui-même adopter au moment de guider l'apprenant dans cette tâche. Toutefois, au moment de faire ces choix, il ne saurait pour autant perdre de vue que les savoirs métalinguistiques, comme le souligne à juste titre M. Miled (1998), loin de faire apprendre la langue, ne sont qu'un moyen facilitant l'apprentissage, et dans notre cas permettant de décrire certains aspects des genres discursifs : il s'agit donc de fournir aux apprenants uniquement le métalangage indispensable à cette activité de repérage.

Ce recours au métalangage se justifie d'autant mieux dans l'enseignement-apprentissage de la production écrite que cette production verbale se démarque au point de vue cognitif de la production orale, par le fait que, en raison de son caractère le plus souvent monologique, la planification y est sans doute plus consciente et explicite que dans un discours oral dialogique (cf. I, ch. 2, 3.).

L'idéal serait évidemment que le choix du métalangage tienne compte des cultures grammaticales (Besse et Porquier 1991), textuelles et discursives des apprenants ; cependant,

cela est difficilement réalisable dans un contexte hétérogène où les apprenants proviennent d'horizons très divers. Dans ce cas, il est particulièrement intéressant de mettre en place des dispositifs innovants permettant de limiter le plus possible le recours au métalangage.

3.1.3. *Navilire* : l'exemple d'un dispositif innovant

Fruit d'une coopération franco-danoise (Lundquist, Minel et Couto 2006), le logiciel *Navilire* permet à l'apprenant de langue étrangère⁴⁷³ de découvrir ce qui fait la cohésion et la cohérence de textes en langue cible. Cette découverte se fait grâce à deux activités spécifiques à l'outil informatique : la navigation et la visualisation. Dans un premier temps, l'apprenant se déplace dans un texte (navigation) pour y rechercher certaines formes contribuant à la cohérence du texte en question : par exemple, les connecteurs ou les procédés anaphoriques (cohésion nominale) ou encore les temps des verbes (cohésion verbale)⁴⁷⁴ ; en cliquant dessus, il peut savoir s'il a sélectionné la bonne forme et s'il n'en a pas oublié au passage.

Puis, il a la possibilité de visualiser tous les traits repérés lors de la navigation : ainsi, dans un texte à dominante narrative en français, les formes verbales du passé simple et de l'imparfait apparaissent dans deux couleurs distinctes ; ce procédé permet d'appréhender le texte comme un tout et non comme une simple juxtaposition de phrases.

Navigation et visualisation aident l'apprenant à intérioriser les formes qu'il a repérées et à comprendre la fonction qu'elles remplissent dans la construction textuelle, de manière à ce qu'il puisse les réutiliser lors de la rédaction d'un texte relevant du même genre. Il s'agit donc d'un dispositif original d'exposition à un modèle textuel qui nécessite peu de métalangage, la visualisation remplaçant de longues explications métalinguistiques ; l'unique métalangage utilisé se trouve dans les consignes de navigation, appelées *explications* dans le logiciel.

Ainsi, pour montrer à des apprenants de niveau avancé combien les procédés anaphoriques peuvent contribuer à la cohésion textuelle, on peut les leur faire rechercher dans un texte, par exemple à partir des consignes suivantes :

Explication 1 : Voici un article de presse dans lequel vous allez repérer la cohérence thématique. Lisez d'abord ce texte en entier.

⁴⁷³ Le logiciel comprend actuellement des activités d'apprentissage du français, de l'anglais, de l'espagnol et de l'allemand. Il est téléchargeable gratuitement sur le site : <http://panini.u-paris10.fr/jlm/?Start:projets:Navitexte:Navigating>

⁴⁷⁴ Certains exercices permettent aussi de faire repérer la « cohérence rhétorique » d'un texte, c'est-à-dire l'enchaînement des différentes séquences (*moves* en anglais), par exemple celles composant, selon Swales (1990), l'introduction d'un article scientifique rédigé en anglais (cf. I, ch. 3, 5.2.).

Pour passer à l'étape suivante, cliquez une fois sur la flèche bleue placée dans la barre d'outils. Attention : vous ne pouvez pas revenir en arrière, mais vous pouvez recommencer depuis le début, après avoir quitté le programme⁴⁷⁵.

Explication 2 : Navigation cohérence thématique : thème principal. Dans cet article, le journaliste parle d'une « réforme des programmes scolaires » (ligne 3), proposée par le gouvernement Blair ; il s'agit du thème principal. Cliquez dans la suite du texte sur toutes les reprises de ce thème : soit sous forme de nom, soit sous forme de pronom.

La phase de visualisation permet à l'apprenant de constater la présence continue de ce thème principal, tout au long du texte, sous la forme d'un nom (*cette réforme, la réforme*) ou d'un pronom (*elle, celle-ci*) :

Le gouvernement Blair prend des mesures défavorables au français et à l'allemand

Le mandarin, l'arabe et l'ourdou feront bientôt leur entrée dans le club des langues étrangères enseignées dans le secondaire en Angleterre et au Pays de Galles (l'Ecosse a un système autonome). Cette innovation est l'un des chapitres d'une réforme des programmes scolaires, rendue publique lundi 5 février, et qui devrait entrer en application en septembre 2008. L'élargissement de l'horizon linguistique des enfants d'Outre-Manche, a priori louable, est un mauvais coup supplémentaire porté aux deux grandes langues traditionnellement apprises : le français et l'allemand.

Car, au terme de cette réforme, les écoles ne seront plus tenues, comme actuellement, de proposer aux enfants de 11 à 14 ans l'enseignement d'une langue parlée dans l'UE. Le ministre de l'éducation, Alan Johnson invoque des motifs économiques et politiques. Le mandarin et l'arabe doivent permettre aux jeunes Britanniques d'être plus attractifs sur le marché mondial du travail. La connaissance de l'ourdou est censée renforcer la cohésion sociale dans les villes abritant une forte minorité d'origine pakistanaise.

La réforme correspond aux recommandations provisoires d'un rapport confié à Lord Dearing, et qui sera publié au printemps. Elle pose des problèmes techniques immédiats liés au faible nombre de professeurs, notamment de mandarin et d'arabe, disponibles dans le système scolaire. Surtout, à moyen terme, elle ne manquera pas d'accélérer le déclin de l'apprentissage des langues européennes, amorcé à la fin des années 90 et aggravé en 2003. Cette année-là, le gouvernement de Tony Blair prit la décision, très controversée, de ne plus rendre obligatoire l'enseignement d'une langue étrangère pour les enfants de 14 à 16 ans, qui préparent le GCSE, l'équivalent du brevet français. Les langues étrangères sont devenues une simple matière à option placée sur le même plan que la musique ou l'informatique.

Handicaps

[...]

Le ministre de l'éducation observe qu'il accorde maintenant la priorité à l'enseignement des langues dès le plus jeune âge et que toutes les écoles primaires seront en mesure de le dispenser en 2010.

Cette stratégie souffre de deux handicaps. D'une part, la formation des enseignants du primaire est bâclée. D'autre part, à quoi bon initier un jeune enfant à une langue, s'il n'est plus obligé, plus tard, de continuer à l'apprendre ?

Du côté français, on déplore le tort que la réforme inflige aux grandes langues européennes. On souligne que celle-ci contredit l'engagement commun pris par l'UE à Lisbonne en 2002 d'encourager l'enseignement d'au moins deux langues étrangères. Mais le gouvernement

⁴⁷⁵ Copyright de l'exercice : M.-O. Hidden.

Blair, à bout de souffle, ne reconnaît pas ses erreurs dans ce domaine. Il évoque à tout bout de champ les défis de la mondialisation, mais flatte de fait l'insularité linguistique nationale.

Jean-Pierre Langellier (*Le Monde*, 7 février 2007).

Cette activité d'observation peut aussi amener le scripteur à se poser des questions plus pointues concernant l'emploi des procédés anaphoriques : comment expliquer le passage d'une forme à l'autre (passage du nom au pronom ou l'inverse) ? Concernant l'anaphore nominale, la différence entre l'emploi du déterminant démonstratif et celui du déterminant défini (*cette réforme / la réforme*) et pour l'anaphore pronominale, la différence entre l'utilisation des deux pronoms *elle* et *celle-ci*.

L'article du *Monde* se prête également très bien à l'observation du fonctionnement de l'anaphore résomptive que l'on a appelée *reprise-résumé* dans la consigne destinée aux apprenants :

Explication 3 : Navigation cohérence thématique reprises-résumés
Dans cet article, le nom « cette innovation » (ligne 3) est une sorte de résumé qui reprend toute la phrase précédente. Cette reprise-résumé permet de relier les deux phrases.
Cherchez, dans la suite du texte, toutes les autres reprises-résumés⁴⁷⁶ et cliquez dessus : il peut s'agir de la reprise d'un paragraphe entier, d'une seule phrase ou d'un segment de phrase.

Le logiciel vous offre aussi la possibilité de visualiser le segment de texte qui est repris⁴⁷⁷.

Le gouvernement Blair prend des mesures défavorables au français et à l'allemand

Le mandarin, l'arabe et l'ourdou feront bientôt leur entrée dans le club des langues étrangères enseignées dans le secondaire en Angleterre et au Pays de Galles (l'Ecosse a un système autonome). Cette innovation est l'un des chapitres d'une réforme des programmes scolaires, rendue publique lundi 5 février, et qui devrait entrer en application en septembre 2008. L'élargissement de l'horizon linguistique des enfants d'Outre-Manche, a priori louable, est un mauvais coup supplémentaire porté aux deux grandes langues traditionnellement apprises : le français et l'allemand.

[...]

La réforme correspond aux recommandations provisoires d'un rapport confié à Lord Dearing, et qui sera publié au printemps. Elle pose des problèmes techniques immédiats liés au faible nombre de professeurs, notamment de mandarin et d'arabe, disponibles dans le système scolaire. Surtout, à moyen terme, elle ne manquera pas d'accélérer le déclin de l'apprentissage des langues européennes, amorcé à la fin des années 90 et aggravé en 2003. Cette année-là, le gouvernement de Tony Blair prit la décision, très controversée, de ne plus rendre obligatoire l'enseignement d'une langue étrangère pour les enfants de 14 à 16 ans, qui préparent le GCSE, l'équivalent du brevet français. Les langues étrangères sont devenues une simple matière à option placée sur le même plan que la musique ou l'informatique.

⁴⁷⁶ En bleu foncé dans l'exemple qui suit.

⁴⁷⁷ En bleu clair dans l'exemple qui suit.

Handicaps

Les résultats de **cette réforme**, entrée en vigueur en septembre 2004, sont catastrophiques pour le français et l'allemand. Le nombre d'élèves apprenant l'une de ces deux langues a diminué d'un tiers. Ils ne sont plus que 236 000 pour le français, et 90 000 pour l'allemand.

Ces chiffres fondent au fil du cursus : au niveau A – l'équivalent du baccalauréat – on ne trouve plus que 14 600 étudiants en français, et 6200 en allemand. Facteur aggravant : **les langues sont perçues par les élèves comme une matière plus difficile que d'autres**. Les chefs d'établissement, obsédés par le classement annuel de leur école, fondé sur les résultats aux examens, ne font rien pour combattre **ce préjugé**.

Le ministre de l'éducation observe qu'il accorde maintenant la priorité à l'enseignement des langues dès le plus jeune âge et que toutes les écoles primaires seront en mesure de le dispenser en 2010.

Cette stratégie souffre de deux handicaps. D'une part, la formation des enseignants du primaire est bâclée. D'autre part, à quoi bon initier un jeune enfant à une langue, s'il n'est plus obligé, plus tard, de continuer à l'apprendre ?

[...]

Jean-Pierre Langellier (*Le Monde*, 7 février 2007).

En visualisant ainsi le texte, l'apprenant se rend compte que celui-ci ne compte pas moins de quatre anaphores résomptives. Concernant la place de l'anaphore par rapport à sa source, il peut observer deux cas de figure :

- l'anaphore nominale est placée dans la phrase qui suit le segment de texte résumé (*cette innovation, ce préjugé*) ;
- l'anaphore nominale se trouve au début du paragraphe suivant (*cette réforme, cette stratégie*).

Quant à la source de l'anaphore résomptive, il s'agit ici :

- soit d'une phrase entière (1^{ère} et 3^{ème} occurrence du texte) ;
- soit d'une partie de paragraphe (2^{ème} occurrence) ;
- soit d'un paragraphe entier (4^{ème} occurrence).

Enfin, en ce qui concerne le choix des têtes lexicales, cette activité peut déboucher sur un travail sémantique de comparaison entre d'une part les lexèmes *innovation, réforme* et *stratégie* qui sont plutôt objectifs et d'autre part *préjugé*, subjectivement axiologique⁴⁷⁸ qui révèle la réprobation du scripteur.

⁴⁷⁸ Cf. la notion de *subjectivème* en I, ch. 1, 3.

3.2. Entraînement à la production textuelle

Une fois les caractéristiques du genre repérées, J.-C. Beacco suggère de proposer tout d'abord à l'apprenant des exercices d'écriture limités permettant chacun l'appropriation d'un type de séquence identifié dans le modèle textuel : par exemple, comment illustrer ou comment comparer, ou comment énumérer etc. ; ces exercices permettent également d'aborder les aspects morphosyntaxiques et lexicaux de la langue dont l'apprentissage doit cependant rester subordonné à celui des séquences. Si l'exposition au modèle a servi à faire repérer l'utilisation de procédés de cohésion (anaphores, temps verbaux etc.), on pourra prévoir des exercices portant sur la manipulation de ces procédés.

Dans un deuxième temps, on demande à l'apprenant de rédiger un texte entier relevant du même genre que le modèle textuel.

Le logiciel *Navilire* (cf. ci-dessus) comprend également des activités de production textuelle ; il s'agit d'exercices comprenant des contraintes syntaxiques, textuelles et/ou discursives importantes : par exemple, après avoir découvert différents marqueurs argumentatifs dans un texte, l'apprenant est invité à rédiger un autre texte sur un thème de son choix mais en utilisant un certain nombre de ces marqueurs.

3.3. Un exemple de mise en œuvre

Afin d'entraîner des étudiants-chercheurs étrangers en génie civil ou génie des procédés industriels à l'écrit universitaire (mémoire de DEA ou thèse de doctorat), M.-F. Fiore a recours à la production sur modèle⁴⁷⁹ ; par exemple dans un article de 1992, elle décrit la démarche didactique adoptée pour faire repérer aux apprenants le schéma matriciel de l'introduction.

Les deux premières étapes de cette démarche correspondent à l'exposition au modèle : pour sensibiliser les étudiants allophones à l'utilité des marques de cohésion, la première tâche consiste à reconstituer une introduction qui a été au préalable découpée et dont les différentes parties ont été mises dans le désordre ; puis, en comparant plusieurs textes d'introduction, il s'agit de découvrir la matrice de l'introduction tout en identifiant l'objectif

⁴⁷⁹ Sans la nommer toutefois ainsi.

de chacune des séquences qui la composent. Selon la chercheuse, cette matrice comprend les quatre séquences suivantes⁴⁸⁰ :

- évaluation du domaine général des recherches : utilité, urgence, intérêt ;
- évaluation de l'acquis : le point sur les recherches déjà effectuées ;
- évaluation d'un nouveau mode de connaissance : théorique et/ou expérimental ;
- évaluation des moyens opératoires mis en jeu.

L'entraînement à la production est également progressif : dans un premier temps, l'apprenant doit construire une introduction à caractère scientifique à partir d'amorces d'idées ; c'est seulement après cette étape de simulation guidée qu'il lui est demandé de rédiger l'introduction de son mémoire ou de sa thèse.

4. Limites de la production sur modèle

4.1. Des dangers à éviter

La principale critique que l'on peut formuler à l'encontre de la production sur modèle est le manque de créativité qui caractérise cette démarche didactique et même le risque d'inhibition créative qu'elle peut faire peser sur le scripteur, car il n'est pas sûr que, après avoir été entraîné à imiter des modèles, celui-ci sache encore développer une expression personnelle. Cependant, comme le fait remarquer J.-C. Beacco, on peut également considérer cette adéquation à un modèle comme une étape du processus d'apprentissage de la textualité « puisque la maîtrise des modèles autorise ultérieurement leur dépassement ou leur subversion » (1997, p. 230).

On pourrait également suggérer de combiner la production sur modèle à des activités d'écriture plus créatives, comme le propose d'ailleurs S. Moirand (1979) à côté de l'entraînement à certains écrits plus fonctionnels (communication épistolaire et professionnelle).

Un autre danger de la production sur modèle, relevé par M. Miled (1998), consiste en une certaine forme d'"applicationisme": l'apprenant pourrait en effet être tenté d'utiliser de

⁴⁸⁰ On ne peut qu'être frappé par la ressemblance de cette matrice avec la première proposée par Swales (1981) pour décrire l'introduction d'un article scientifique rédigé en anglais : (1) introduire le domaine ; (2) passer en revue les recherches existantes ; (3) préparer la présente recherche ; (4) introduire la présente recherche. Cette ressemblance montre sans doute combien le format des écrits scientifiques tend à s'uniformiser.

manière mécanique certaines marques d'un modèle textuel, sans se demander si elles sont ou non adaptées au texte qu'il a à rédiger ; on a vu ainsi comment Zhiming semble considérer la suite de connecteurs *d'abord, ensuite, enfin...* comme une caractéristique incontournable d'un texte bien écrit (cf. partie IV, ch. 3).

Pour éviter ce travers, il importe de bien faire comprendre à l'apprenant le rôle joué dans la construction textuelle et discursive par chaque marque repérée. Afin d'utiliser de façon adéquate les connecteurs par exemple, il faut au moins :

- savoir qu'ils sont parfois redondants et ne peuvent en tout cas jamais créer un lien qui serait absent de l'énoncé (cf. III, ch. 3, 2.2.) ;
- connaître de façon précise les conditions d'emploi de chacun : savoir donc non seulement que le connecteur argumentatif *puisque* sert à exprimer la cause, mais aussi ce qui le distingue de *parce que* ou *car*.

A cet égard, les listes de connecteurs présentes dans certains manuels de langue ou certaines grammaires peuvent s'avérer trop imprécises ; en revanche, on peut saluer le travail de G. Vigner (1996) qui, dans son manuel sur l'argumentation écrite en FLE, cherche à expliciter l'emploi de nombreux connecteurs⁴⁸¹ : par exemple, au lieu de réunir tous les « mots pour récapituler » en une seule liste en laissant à l'apprenant-scripteur l'embarras du choix, il les répartit en quatre catégories différentes qui permettent de préciser les conditions d'emploi de certains de ces connecteurs dans un texte argumentatif :

Tableau V.1 : classification des « mots pour récapituler » selon Vigner (1996, p. 49)

On rejette les points de vue antérieurs	On corrige les points de vue antérieurs	On adopte, en les dépassant, les différents points de vue qui ont été évoqués	On adopte un point de vue, tout en ayant pris en compte le point de vue opposé
<i>de toute façon de toute manière quoi qu'il en soit en tout cas.</i>	<i>de fait en fait en réalité.</i>	<i>au fond tout bien réfléchi en somme en fin de compte etc.</i> ⁴⁸²	<i>finale.</i>

Ce genre de classification exige une analyse très fine du rôle joué par chaque connecteur dans l'enchaînement des idées et donc l'observation de nombreux textes ; l'idéal serait de pouvoir mener au moins une partie de ce travail d'observation avec les apprenants. Se pose alors une autre difficulté, celle de trouver des textes présentant les caractéristiques requises.

⁴⁸¹ On peut signaler aussi les analyses très pertinentes de G.-D. de Salins (1996) (par exemple la distinction entre *en effet*, *en fait* et *au fait*), bien qu'elles concernent surtout la langue orale.

⁴⁸² Cette colonne comprend d'autres connecteurs dans l'ouvrage de Vigner.

4.2. Le problème du choix des textes à observer

La production sur modèle exige en premier lieu un ou plusieurs textes dans lesquels les apprenants pourront repérer les caractéristiques du modèle à imiter ; or, comment trouver ces textes lorsque - comme c'est le cas au Cours Municipal de Paris où l'on fait rédiger des suites de récits et des dissertations - les écrits demandés ne sont pas socialement attestés ? Il faudrait que l'enseignant puisse se constituer des annales à partir de textes rédigés les années antérieures ou bien que lui-même rédige quelques textes qui pourront ensuite servir de modèles. J.-C. Beacco (2007) suggère quant à lui d'avoir recours à des genres textuels proches, par exemple dans un cours consacré à la dissertation, de faire observer des articles scientifiques, des conférences de divulgation ou des thèses de doctorat. Notons que cette stratégie présuppose encore une fois que l'enseignant ait une bonne connaissance des caractéristiques de chaque genre afin de pouvoir déterminer lesquels sont effectivement "proches" et partagent donc certaines caractéristiques...

D'autre part, même lorsque les écrits exigés sont des textes socialement attestés et donc disponibles, le choix des textes à soumettre aux apprenants peut s'avérer complexe. En effet, étant donné que la production sur modèle exige de fournir à l'apprenant un ou des texte(s) relevant du genre à produire ou d'un genre proche, on a vu aussi que tout texte singulier ne relève jamais que plus ou moins d'un genre donné (cf. I, ch. 1, 4.3.). Autrement dit, même si un texte relève d'un genre, il n'en comporte peut-être pas pour autant toutes les caractéristiques ; l'enseignant doit donc veiller à choisir un texte contenant suffisamment de ressources de nature structurelle et/ou linguistique qu'il voudrait faire observer à l'apprenant.

Or, ce critère n'est pas toujours possible à suivre, notamment lorsque le genre à produire présente peu de régularités visibles : en effet, comme le note avec justesse J.-C. Beacco (2007), si certains genres sont fortement contraints, d'autres le sont beaucoup moins ; le didacticien distingue ainsi différentes catégories de genres selon le niveau d'intensité des règles qui informent leurs réalisations verbales :

Tableau V.2 : catégories de genres selon l'intensité de leurs contraintes (d'après Beacco 2007) :

	1. Genres très contraints	2. Genres assez contraints	3. Genres peu contraints
Exemples de genres	bulletins météo, brèves sportives, formules de souhait (cartes de vœux), petites annonces etc.	écrits techniques, horoscopes, reportages de la presse écrite etc.	éditoriaux, essais, poésie actuelle etc.

Comme les textes relevant de genres très contraints ne présentent que des écarts limités, il est relativement aisé d'en produire de nouveaux une fois que l'on en a observé un ou deux exemples ; ceux de la catégorie 2 ne sont pas répétitifs comme les premiers mais au moins apparentés, ce qui représente également une certaine aide à la production ; ceux de la catégorie 3, en revanche, sont beaucoup plus imprévisibles et leur apprentissage nécessite donc d'autres démarches didactiques que la seule production sur modèle : le modèle retenu ne représenterait en effet qu'une seule des multiples formes possibles et posséderait donc une valeur modélisante limitée.

La production sur modèle se justifie donc surtout pour enseigner à produire des textes des deux premières catégories. Concernant les deux genres pratiqués au Cours municipal, la dissertation se laisse sans aucun doute classer parmi les genres de la catégorie 2 ; en revanche, la continuation de récit fait plutôt partie de la catégorie 3, ce qui rendrait moins utile l'observation de "modèles". Toutefois, l'analyse du sous-corpus de narration a montré combien les temps verbaux, d'une part, et certains procédés anaphoriques d'autre part, jouent un rôle primordial dans la cohésion et la cohérence de ces textes à dominante narrative : par conséquent, il peut être très fructueux d'observer comment fonctionnent ces différentes marques cohésives dans d'autres récits qui serviront ainsi de modèles, du moins sur ces points précis.

5. Bilan : Atouts et exigences de la production sur modèle

Si l'on adopte la production sur modèle comme démarche didactique, la préparation d'un cours d'enseignement de la production écrite à des adultes francophones pourrait consister à :

- faire l'inventaire des genres que les apprenants auront sans doute à produire ;
- analyser les régularités structurelles et linguistiques de ces genres ;
- chercher des textes relevant de ces genres ou de genres proches et comprenant donc les (ou une partie des) régularités relevées.

Comme on l'a déjà souligné, la préparation d'un tel cours exige donc un important travail de la part de l'enseignant et une connaissance approfondie des différents genres ou, du moins, la capacité de les analyser à tous les niveaux et surtout aux niveaux textuel et discursif. En conséquence, la description des différents genres que J.-M. Adam appelle de ses vœux et à laquelle il se livre depuis plusieurs années (cf. I, ch. 1, 4.5.) apparaît comme une tâche

fondamentale, non seulement pour la linguistique, mais aussi pour la didactique de la production textuelle.

Malgré les limites de la production sur modèle que l'on a passées en revue et dont l'enseignant devra bien sûr tenir compte, cette démarche didactique apparaît comme un moyen efficace de sensibiliser les apprenants allophones à la variabilité culturelle des pratiques d'écriture, ce qui constitue certainement l'un de ses atouts majeurs pour cette recherche. On voudrait cependant mentionner encore d'autres stratégies qui nous semblent intéressantes pour l'enseignement de la production écrite en L2.

CHAPITRE 4 : AUTRES STRATÉGIES PROPICES À L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT À DES ADULTES ALLOPHONES

L'un des avantages de la production sur modèle réside dans le fait que, au lieu d'imposer des listes de règles à respecter, elle amène l'apprenant à découvrir ces règles dans les textes ressources et à les expliciter avant de les suivre à son tour. Or, on a vu que cette analyse réflexive est particulièrement propice à la production de textes écrits, et à plus forte raison lorsque les scripteurs sont des adultes. On va donc mentionner à présent quelques stratégies favorisant l'analyse réflexive de l'apprenant-scripteur. Comme on le verra, certaines de ses stratégies permettent également de rendre l'apprenant plus conscient de la variabilité culturelle des genres (cf. *infra* 2.).

1. Faire réfléchir sur les erreurs

Parmi les nouveaux objectifs d'apprentissage proposés pour développer les compétences rédactionnelles de haut niveau des apprenants du Cours municipal (cf. *supra* ch. 2, 1.), force est de constater que la maîtrise de certains procédés de cohésion figurent parmi les objectifs permettant d'améliorer les récits (cohésion verbale et nominale) et les dissertations (utilisation des anaphores nominales et pronominales).

Que peut-on préconiser pour en faciliter l'apprentissage aux apprenants ? Outre l'observation du fonctionnement de ces procédés dans d'autres textes (cf. *supra* la production sur modèle) ainsi que les activités d'écriture permettant au scripteur de se focaliser sur le maniement d'un seul procédé à la fois (cf. *supra* ch. 1, 2.4.), on peut suggérer de faire réfléchir les apprenants sur les dysfonctionnements repérés dans certaines copies : étant donné que dans un cours d'expression écrite comme celui organisé au Cours municipal, les

apprenants sont invités à produire un texte pratiquement à chaque séance (en classe ou à la maison), il suffit que l'enseignant, au moment de la correction, relève certains énoncés déviants concernant l'emploi des procédés de cohésion, les reproduise et les soumette à tous les apprenants (sans mentionner l'auteur pour ménager les susceptibilités...) qui devront ensuite rechercher les dysfonctionnements ainsi que la manière d'y remédier.

Comme on le voit, cette stratégie favorise à nouveau l'analyse réflexive de l'apprenant ainsi qu'une prise de distance par rapport à ses propres erreurs tout en l'entraînant à la révision. Enfin, elle permet de mobiliser et d'exploiter, au profit du groupe, les ressources et connaissances individuelles.

2. Faire réfléchir sur les caractéristiques linguistiques, textuelles et/ou discursives

On va rapporter à présent deux démarches et un dispositif didactiques amenant l'apprenant à réfléchir sur certaines caractéristiques du texte qu'il a à produire. La première démarche attire son attention sur la mise en discours (mise en pages, repérage des différentes séquences) et la deuxième sur la mise en phrase et la mise en texte (syntaxe, procédés de cohésion etc.) ; quant au dispositif, il peut le faire réfléchir sur les trois niveaux. Comme on va le voir, la première démarche qui a été menée avec des apprenants de L1 exige d'être adaptée à des apprenants de L2.

2.1. Chercher à comprendre le *pourquoi* des régularités discursives

S'interrogeant sur ce qui peut expliquer les difficultés des jeunes Français à rédiger une dissertation, B. Delforce (1985) constate que ceux-ci, ne voyant dans la rédaction de ce genre textuel qu'une succession d'opérations (chercher des idées, faire un plan etc.), n'en perçoivent plus l'objectif global, à savoir la production d'un texte :

Bref, on sait qu'il *faut* faire une introduction, développer..., le seul problème étant qu'on ne sait pas *comment* faire. Mais on ne demande, ni ne se demande, *pourquoi* il doit en être ainsi, quelles *fonctions* doivent donc remplir ces éléments ou ce que leur présence/absence va modifier dans l'économie de fonctionnement de cet écrit. Or, [...] comment produire une introduction qui *fonctionne réellement* si on ne sait ni à *quoi* elle doit servir, ni *comment* on va s'en servir ? (1985, pp. 41 et 42 ; c'est l'auteur qui souligne).

Pour lever cette difficulté, l'auteur préconise de faire réfléchir les élèves sur ce qui peut faciliter la lecture et la compréhension d'un texte afin de leur faire découvrir la fonction des différentes caractéristiques de la dissertation :

- la ponctuation et la mise en pages : elles ménagent des pauses au lecteur ;
- l'introduction, les transitions, les reformulations, les exemples, la conclusion et les conclusions partielles : qui aident le lecteur à programmer sa lecture, à comprendre et à mémoriser ;
- le fait de poser une question au début, sans y répondre tout de suite : qui produit un certain "suspense" et donne donc envie de continuer à lire.

Ce genre d'interrogations est intéressant mais devra bien sûr être adapté à un public d'apprenants allophones. En effet, si les jeunes Français ne remettront sans doute pas en cause la nécessité pour le scripteur d'aider le lecteur dans son activité de compréhension, ce premier présumé pourra en revanche poser des problèmes à un scripteur venant d'une autre culture éducative : par exemple, on a vu⁴⁸³ qu'au Japon, c'est l'allocutaire qui doit faire l'effort de comprendre et non le locuteur qui est tenu d'être clair (Minami et Mc Cabe 1991, Takagaki 2002). De même, l'exigence de clarté n'est requise ni du scripteur d'un texte scientifique en allemand (Clyne 1987, Sachtleber 1992), ni de l'étudiant polonais (Wlassof 1998). Au contraire, dans ces communautés discursives, tout ce qui aide à la lecture est souvent perçu comme inutile, voire infantilisant et donc irrespectueux⁴⁸⁴ envers le lecteur.

Si l'enseignant a des apprenants provenant de communautés discursives dans lesquelles la compréhension incombe en premier lieu au lecteur, il devra donc leur expliquer que le caractère explicite et la clarté sont fortement valorisés par le récepteur d'une dissertation en France, et même que ces caractéristiques constituent une de ses principales attentes.

Toutefois, il devra également ajouter que cette exigence de clarté est légèrement tempérée par un deuxième impératif, celui de ménager un certain « suspense » comme le dit B. Delforce, qui fait reporter l'énoncé de la thèse en fin de texte. Face à des scripteurs habitués à la rhétorique de *l'essay* (où la thèse à défendre est énoncée dès le début), on pourra expliquer par exemple que la rédaction d'une dissertation s'apparente - par certains côtés du moins - à celle d'un récit à suspense.

⁴⁸³ Voir I. ch. 3, 6.

⁴⁸⁴ D'où ces propos d'un étudiant polonais rapportés par M. Wlassof : « La dissertation prend les gens pour des idiots » (1998, p. 91).

La même démarche peut être suivie pour enseigner d'autres genres d'écrits : en plus de faire découvrir à l'apprenant certaines caractéristiques discursives d'un genre, il peut être fructueux de le faire s'interroger sur le *pourquoi* de ces caractéristiques, notamment parce que, comme on vient de le voir, une telle discussion peut l'amener à comparer les pratiques scripturales de la culture cible à celles de sa propre culture éducative et donc à le rendre conscient de la variabilité culturelle des genres.

2.2. La reformulation par un scripteur natif

M.-P. Péry-Woodley (1993) décrit une stratégie didactique favorisant également une attitude réflexive de l'apprenant : il s'agit d'amener les apprenants-scripteurs à discuter ensemble à propos de la reformulation du texte de l'un d'entre eux par un scripteur natif.

Voici les différentes étapes de cette stratégie :

- Une tâche de rédaction⁴⁸⁵ est donnée à un groupe d'apprenants ; chacun rédige individuellement son texte ;
- Une des copies est soumise à un scripteur natif qui fait des reformulations là où il l'estime nécessaire ;
- Le texte original et sa reformulation sont reproduits et distribués à tous les apprenants ; ceux-ci cherchent alors à repérer les changements apportés par le reformulateur et à les interpréter ;
- Les apprenants sont invités à rédiger une deuxième version de leur texte.

Etant donné que cette deuxième version s'avère, le plus souvent, bien meilleure que la première et surtout que les changements opérés par les scripteurs allophones tendent à se rapprocher, non pas de la reformulation par le natif mais du texte qu'il avait rédigé au préalable⁴⁸⁶, il ne fait pas de doute que cette stratégie didactique permet un réel apprentissage. Selon l'auteure, cet apprentissage ne provient pas tant de la comparaison du texte rédigé par l'apprenant et de sa reformulation que de la discussion qui s'instaure entre les apprenants, autrement dit de l'analyse réflexive à laquelle ceux-ci se livrent :

⁴⁸⁵ La tâche de rédaction impose un certain contenu (sous forme de notes) afin que les apprenants puissent se concentrer sur la construction textuelle. Autre avantage de cette contrainte : les apprenants ayant écrit à partir du même contenu, il leur est ensuite plus facile de travailler sur un texte rédigé par un pair.

⁴⁸⁶ Pour évaluer cette stratégie d'enseignement, on a en effet demandé au scripteur natif de rédiger lui aussi un texte à partir de la tâche de production soumise aux apprenants allophones (Allwright, Woodley et Allwright 1988).

Il faut bien voir que le texte reformulé ne constitue absolument pas un texte modèle mais le point de départ d'une discussion. C'est cette discussion qui devra empêcher que les « messages » implicites de la reformulation ne fassent l'objet de généralisations abusives dans l'esprit des apprenants (Péry-Woodley 1993, pp. 167 et 168).

Notons que la plupart du temps, cette discussion entre apprenants porte sur des questions concernant l'ordre des éléments dans la phrase, la nature des reprises anaphoriques ainsi que sur des problèmes de subordination, donc sur certains points de la grammaire de phrase (syntaxe) et sur certains procédés de cohésion (niveau textuel).

2.3. Atouts et limites d'une plateforme d'apprentissage sur internet

Selon R. Kern (2006), la communication médiatisée par ordinateur présente différents avantages par rapport à la communication en face-à-face lors de l'apprentissage d'une langue étrangère : elle multiplie les occasions pour chaque apprenant de s'exprimer en L2, lui laisse plus de temps pour concevoir ses idées et diminue l'anxiété qui est souvent associée à cette activité. C'est pourquoi M. Xing, J. Wang et K. Spencer (2008) font l'hypothèse qu'une plateforme d'apprentissage par internet pourrait aider des étudiants allophones à se familiariser avec des conventions rhétoriques autres.

Après avoir constaté que les étudiants chinois ont des difficultés à rédiger des *essays* en anglais et que leurs textes, conformément aux résultats des travaux en rhétorique contrastive (cf. I, ch. 3, 7.), se différencient de ceux rédigés par des scripteurs britanniques au niveau du style et de la structure⁴⁸⁷, ces chercheurs comparent les performances d'un groupe d'étudiants ayant fait une partie de leur apprentissage sur une plateforme à distance (groupe expérimental) à celles d'un autre groupe ayant seulement suivi un cours en présentiel (groupe de contrôle) et remarquent que les améliorations de style sont plus importantes chez les étudiants du groupe expérimental que chez les autres ; selon eux, la réussite du cours en ligne provient essentiellement de son caractère interactif :

Data analysis also revealed that e-learning resources helped students to compare rhetorical styles across cultures and that *interactive*

⁴⁸⁷ "The Chinese writers used fewer discourse markers and paragraphs, and there was more use of metaphors in the Chinese group and a greater tendency to change topics within paragraphs. A much smaller proportion of Chinese writers (17%) had a thesis statement in the first paragraph when compared with the English writers (60%)".

[« Les scripteurs chinois utilisent moins de marqueurs discursifs que les britanniques et font moins de paragraphes, ils ont plus souvent recours aux métaphores et ont tendance à changer de thème au sein d'un même paragraphe. La proportion des Chinois qui énoncent leur thèse dès le début du texte est bien moins importante (17%) que celle des scripteurs anglais (60%). »] (2008, p. 85).

learning environment was effective in improving overseas students' English academic writing⁴⁸⁸.
(2008, p. 71 ; c'est moi qui souligne.)

En effet, sur la plateforme d'apprentissage en ligne, les étudiants peuvent poser des questions sur leurs textes à un tuteur, à d'autres étudiants chinois et même à un scripteur natif ; de plus, ils ont accès aux commentaires faits sur les textes de leurs camarades ; enfin, ils ont la possibilité de comparer leurs textes à ceux rédigés par des natifs qui sont également mis en ligne. En d'autres termes, la plateforme multiplie les occasions de discussion et donc d'analyse réflexive. On peut ajouter que par l'autonomie qu'il crée, ce dispositif rend également chaque apprenant plus actif et plus entreprenant dans le processus d'apprentissage.

D'ailleurs, dans un questionnaire remis aux étudiants du groupe expérimental, ceux-ci plébiscitent la plateforme en ligne du fait de son caractère interactif et surtout de la possibilité qu'elle donne d'échanger avec un locuteur natif ; les étudiants sont également d'avis que la communication en ligne facilite les échanges avec le tuteur en les rendant moins intimidants.

Pour toutes ces raisons, ce dispositif d'apprentissage pourrait sembler la panacée, notamment pour sensibiliser les apprenants aux conventions scripturales d'une communauté discursive autre. Cependant, ce n'est sans doute pas aussi simple ... Tout d'abord, il n'est pas évident que les progrès des scripteurs allophones soient effectivement dus à ce dispositif, car le protocole de l'expérience rapportée ci-dessus ne permet pas de le montrer réellement : en effet, il s'avère que l'accès à la plateforme d'apprentissage pour les étudiants du groupe expérimental constitue un temps de travail supplémentaire⁴⁸⁹ ; rien ne prouve donc que leurs progrès ne seraient pas aussi importants avec un temps de travail en plus qui ne soit pas en ligne... Pour le savoir, il faudrait imaginer un autre protocole de recherche dans lequel les étudiants du groupe de contrôle auraient également un temps de travail supplémentaire avec le tuteur ou/et avec la possibilité de consulter des documents papier : manuels, dictionnaire, grammaire, modèles de textes etc.

D'autre part, dans l'expérience menée par Xing, Wang et Spencer, le recours à la plateforme en ligne ne présente pas que des avantages : en effet, il s'avère que les étudiants du groupe expérimental exagèrent certaines caractéristiques de l'*essay* en utilisant par exemple

⁴⁸⁸ « Les résultats de l'analyse montrent également que les ressources en ligne ont aidé les étudiants à comparer les styles rhétoriques des deux cultures et qu'un contexte d'apprentissage interactif a permis à des étudiants étrangers d'améliorer leurs écrits universitaires en anglais. »

⁴⁸⁹ Le protocole est le suivant : les deux groupes d'apprenants ont 4h de cours d'anglais par semaine et ceux du groupe expérimental ont en plus la possibilité d'accéder à la plateforme en ligne, tous les quinze jours, pendant 20 mn.

beaucoup plus de marqueurs discursifs que les scripteurs natifs ; or, cet excès peut constituer un dysfonctionnement tout aussi dommageable que l'absence de marqueurs...

Sans se laisser séduire par la nouveauté des plateformes d'apprentissage en ligne, le didacticien doit donc chercher à mesurer la réelle efficacité de chaque dispositif. Il n'en reste pas moins vrai que la communication médiatisée par ordinateur représente certainement un atout pour les apprenants de L2 résidant dans leur pays d'origine, notamment parce qu'elle facilite les échanges avec des locuteurs natifs et que ce contact est certainement propice à la découverte non seulement de la langue mais aussi de la culture cible.

3. Les limites de l'analyse réflexive

Etant donné que notre corpus d'observation est constitué de textes rédigés par des adultes allophones ayant suivi des études longues, on a proposé ci-dessus des stratégies d'enseignement qui nous semblent adaptées à ce genre de public : l'analyse réflexive de textes en langue cible nous paraît convenir en effet particulièrement bien à des personnes jouissant d'une bonne maîtrise de l'écrit dans leur langue maternelle et souvent également dans d'autres langues étrangères que le français. Cependant, pour d'autres publics – enfants, adultes ayant été peu scolarisés – il faudrait sans doute imaginer d'autres démarches didactiques.

D'autre part, même lorsque l'on enseigne à des adultes lettrés, il se peut que de telles stratégies ne soient pas toujours les plus appropriées, étant donné que la production écrite ne fait sans doute pas l'objet d'un enseignement explicite dans toutes les cultures éducatives. On a vu ainsi qu'une apprenante italienne, Silvia, déclare ne jamais avoir suivi de cours d'expression écrite avant celui du Cours Municipal (cf. II, ch. 2, 3.1.). L'apprenant peut donc ne pas être habitué à ce genre de questionnement sur l'écrit, notamment s'il a fait des études dans une discipline des sciences dites « dures », et marquer une certaine réticence. On pourrait dire de même à propos de l'utilisation d'un certain métalangage, étant donné que les activités métalinguistiques peuvent elles aussi varier – en importance et en nature – d'une culture éducative à l'autre. Par ailleurs, toutes ces stratégies présentent également l'inconvénient d'exiger du temps. En dernier ressort, c'est donc l'enseignant qui devra juger si elles sont adaptées à son public ou non.

CHAPITRE 5 : BILAN

1. Spécificités de l'enseignement de la production écrite en langue étrangère

Bien que les processus rédactionnels en L1 et L2 présentent sans doute de grandes similarités, le didacticien ne peut ignorer le fait qu'une moins bonne maîtrise de la langue exerce nécessairement un impact sur l'activité d'écriture en langue étrangère. En raison de l'interdépendance existant, chez le scripteur allophone, entre sa maîtrise linguistique et sa maîtrise rédactionnelle, une trop grande complexité linguistique peut même entraîner une certaine régression des compétences rédactionnelles qui avaient été acquises en langue maternelle.

Pour toutes ces raisons, comparé à l'enseignement de l'écrit en langue maternelle, l'enseignement de la production écrite en langue étrangère présente des particularités qui à leur tour exigent des démarches didactiques spécifiques que l'on peut lister comme suit :

- adapter les stratégies d'enseignement au niveau linguistique de l'apprenant ;
- favoriser le transfert des habiletés rédactionnelles en faisant prendre conscience à l'apprenant de ses stratégies d'écriture en L1 : pour cela, souligner l'importance des activités de planification et de révision (notamment par l'autorévision et la co-révision) ;
- au moment du choix des exercices d'écriture, faire – le cas échéant - les adaptations nécessaires à un public allophone : soigner tout spécialement la rédaction des consignes d'écriture.

D'autre part, il convient d'insister également sur la nécessité d'autres principes qui, s'ils sont également valables pour l'enseignement de l'écrit en langue maternelle, en sont sans doute d'autant plus importants lorsqu'il s'agit d'enseigner à rédiger à des apprenants allophones :

- dissocier les différentes étapes de la rédaction (activités de facilitation procédurale) ;
- sensibiliser les apprenants à la nature compositionnelle des textes (repérage des différentes séquences).

2. Nécessité de développer une compétence discursive en langue étrangère

La principale conséquence didactique des résultats de cette recherche est sans aucun doute la nécessité de développer chez l'apprenant allophone non seulement une compétence textuelle (maîtrise des différents procédés de progression et cohésion), mais également une compétence plus spécifiquement discursive, c'est-à-dire la capacité à produire un texte conforme aux conventions rhétoriques du genre dont il relève. Le développement de cette compétence discursive exige tout d'abord une prise de conscience, aussi bien de la part de l'enseignant que de l'apprenant, du fait que les genres peuvent varier d'une culture à l'autre.

En ce qui concerne l'enseignant, il faudrait donc intégrer à sa formation initiale et/ou continue de nouveaux dispositifs permettant de faciliter cette prise de conscience de la variabilité culturelle des genres.

Quant à l'apprenant, on a montré l'intérêt des démarches didactiques suivantes :

- Analyser des textes en langue source pour découvrir les conventions rhétoriques auxquelles ils obéissent ;
- Analyser des textes en langue cible ; il s'agit de la production sur modèle qui comprend deux phases : l'exposition au modèle, puis l'entraînement à la production ;
- Réfléchir sur les erreurs ;
- Réfléchir sur le *pourquoi* des conventions rhétoriques des genres ;
- Discuter avec d'autres apprenants à partir de la reformulation d'un texte par un scripteur natif ;
- Discuter sur un texte avec différentes personnes ressources : un tuteur, un autre apprenant allophone ou un scripteur natif (plateforme d'apprentissage en ligne).

Toutes ces démarches ont comme point commun de favoriser l'analyse réflexive de l'apprenant sur son texte et/ou sur certaines caractéristiques du texte à produire. Comme on l'a souligné, elles nous semblent donc particulièrement propices à l'enseignement de l'écrit à des adultes lettrés.

Ces démarches partagent également le même inconvénient, celui de rendre nécessaire l'utilisation d'un certain métalangage par l'apprenant qui n'a peut-être pas été habitué à de telles activités dans sa culture éducative, d'où l'intérêt de développer des dispositifs "économiques" en métalangage, comme *Navilire*.

Les deux dernières démarches font intervenir toutes deux un scripteur natif en tant que vecteur de la culture cible, mais les tâches qui lui sont assignées ne sont pas les mêmes : dans

l'avant-dernière démarche, il lui est demandé de reformuler un texte rédigé par un apprenant allophone, ce qu'il devrait être à même de faire sans trop de problèmes⁴⁹⁰. Dans la dernière en revanche, il doit répondre aux questions de l'apprenant ; or, si un scripteur natif est sans aucun doute capable de dire si un énoncé ou une certaine structuration est acceptable ou non, il n'est pas sûr qu'il sache en donner les raisons... mais il est vrai que la plateforme permet également d'échanger avec un tuteur qui, lui, pourra fournir les explications nécessaires à l'apprenant allophone.

Concernant la production sur modèle, démarche sur laquelle nous nous sommes le plus attardés en raison de son intérêt aussi bien pour le développement d'une compétence textuelle que celui d'une compétence discursive, on en a souligné également les limites : pour compenser le manque de créativité que cette stratégie comporte en elle-même, il serait souhaitable d'y associer des activités d'écriture plus créatives⁴⁹¹. D'autre part, pour éviter que l'apprenant ne soit tenté d'appliquer de façon un peu mécanique certaines caractéristiques observées dans les modèles textuels, on a insisté sur l'importance de bien expliquer à ce dernier le rôle joué dans la construction textuelle et discursive par chaque marque repérée.

En conséquence, la production sur modèle requiert de l'enseignant un important travail de préparation et surtout la capacité d'analyser les textes aux niveaux textuel et discursif.

Enfin, on a vu que la production sur modèle est surtout efficace lorsque le texte à produire relève d'un genre très ou assez contraint ; dans le cas contraire, il faut imaginer d'autres stratégies d'enseignement.

Cette thèse met donc aussi en lumière la nécessité de poursuivre les recherches sur l'enseignement de la production écrite en français langue étrangère. Outre le retard des recherches sur l'écrit en français langue étrangère par rapport à celles concernant le français langue maternelle, on a en effet souligné le manque de travaux publiés.

De plus, si on ne peut que se réjouir du fait que parmi les publications existantes, la plupart s'emploient à promouvoir des activités inspirées des principes de la linguistique textuelle et ayant donc pour but d'aider les apprenants à renforcer la cohésion de leurs textes, il n'en reste pas moins vrai que les travaux portant sur la mise en discours en langue étrangère manquent cruellement. En conséquence, ces recherches en didactique de la production écrite devraient être orientées vers une approche discursive des textes.

⁴⁹⁰ Encore que... La difficulté dans ce genre de tâche consiste en effet à ne pas trahir la pensée du scripteur d'origine.

⁴⁹¹ J.-C. Beacco (1997) en donne de nombreux exemples p. 242 et suivantes.

CONCLUSION

Ce travail de recherche et notamment l'analyse des copies de nos apprenants nous a permis d'observer comment ces scripteurs allophones s'efforcent de modifier leurs pratiques d'écriture au long du cours d'expression écrite en FLE auquel ils ont participé. Il suffit de penser au cas d'Anele qui parvient à s'approprier plusieurs caractéristiques de la dissertation : elle réussit peu à peu à mieux structurer son texte tout en faisant en sorte que le scripteur s'efface. Parce que ces modifications diachroniques sont le fait d'une majorité de scripteurs, elles peuvent s'interpréter comme la volonté de s'adapter à des conventions discursives autres, celles de la langue culture cible ; elles témoignent donc d'une variabilité culturelle des genres. Même chez les scripteurs qui ne font pas autant de progrès qu'Anele, l'analyse longitudinale de leurs copies montre que les genres sont susceptibles de varier d'une communauté discursive à l'autre ; ainsi, en oscillant entre le modèle de la dissertation et celui de l'*essay*, les textes de Martha prouvent qu'un texte argumentatif ne suit pas la même *dispositio* en France et dans un pays anglo-saxon. De même concernant les continuations de récits, puisque la plupart des apprenants cherchent à en renforcer à la fois la cohérence et la cohésion verbale.

En tirant ces conclusions, on ne perd pas de vue pour autant ce qui pourrait représenter une limite de cette recherche, à savoir qu'elle permet d'observer l'évolution d'écrits réalisés dans un contexte d'apprentissage bien particulier, celui du Cours Municipal. Autrement dit, les changements opérés par les apprenants reflètent nécessairement une certaine représentation de la dissertation et de la continuation de récit, celle véhiculée par le Cours Municipal (notamment par le programme du Cours et par le discours de l'enseignant). Mais cet inconvénient – si c'en est vraiment un – est inévitable lorsque l'on a pour objectif, comme c'est le cas ici, d'analyser des pratiques réalisées lors d'une véritable période d'apprentissage. De plus, les représentations de la dissertation et de la continuation de récit véhiculées par le Cours Municipal sont précieuses pour cette recherche dans la mesure où elles nous fournissent des informations sur ces deux genres⁴⁹².

⁴⁹² Il est à noter d'ailleurs que, concernant la dissertation, la description qu'en font les apprenants dans leurs réponses au questionnaire et celle livrée par les manuels concordent en tous points.

Sur le plan plus spécifiquement méthodologique, l'analyse longitudinale des pratiques des apprenants nous semble particulièrement intéressante pour la recherche en didactique parce qu'elle contrebalance avantageusement l'un des travers de l'analyse d'erreurs⁴⁹³ ; en effet, alors que cette dernière, par sa nature même, se focalise sur les points négatifs, l'analyse longitudinale permet au contraire de mettre en valeur toutes les tentatives que fait l'apprenant pour progresser, et donc d'évaluer ses compétences avec sans doute plus de justesse. Ce genre d'analyse met également en valeur la singularité de chaque apprenant face aux données fournies lors d'un cours de langue : en effet, si la plupart de nos apprenants s'efforcent de modifier leurs textes pour les rendre plus conformes au modèle de la dissertation ou de la continuation de récit, on a vu aussi que quelques-uns montrent une résistance à s'approprier certaines règles du premier (Martha et Liang) ou du deuxième (Ana) de ces modèles.

En ce qui concerne la nature des variations textuelles d'une communauté discursive à l'autre, cette thèse apporte certains éléments de réponse. Comme c'était à prévoir, les variations dépendent du genre à produire. La dissertation se distingue clairement de genres pratiqués dans d'autres cultures éducatives à deux niveaux : au niveau rhétorique, elle obéit à une structuration très stricte⁴⁹⁴ (introduction, développement, conclusion ; énoncé de la thèse à la fin) ; au niveau énonciatif, elle exige un recours abondant au métadiscours textuel, et au contraire très peu de métadiscours interpersonnel. La continuation de récit, en revanche, se différencie d'écrits en d'autres langues avant tout à un autre niveau, celui de la cohésion verbale. C'est sans doute la raison pour laquelle les représentations des scripteurs sur ces deux genres sont si divergentes : alors que les conventions rhétoriques de la dissertation les déconcertent et qu'ils en déduisent donc que la manière d'argumenter par écrit « à la française » est très différente de celle à laquelle ils étaient habitués, ils estiment en revanche que rédiger une continuation de récit ne présente pas de difficultés particulières, hormis celles liées à l'usage d'une langue étrangère (grammaire, lexique, orthographe, ponctuation etc.) ; autrement dit, ils assimilent la combinaison des différents temps verbaux à une tâche purement grammaticale. Les questionnaires montrent d'ailleurs aussi que leurs connaissances des différents procédés de cohésion – sauf les connecteurs que plusieurs mentionnent – sont relativement embryonnaires.

⁴⁹³ Le lecteur l'aura compris : il ne s'agit pas de jeter ici l'anathème sur l'analyse d'erreurs qui, de son côté apporte également des données d'intérêt sur l'apprenant (d'où sa place dans notre protocole de recherche), mais de montrer qu'elle gagne à être complétée par d'autres analyses.

⁴⁹⁴ Toutefois, la comparaison du modèle de la dissertation à celui de l'*essay* montre que l'importance du plan et la profusion de règles à respecter ne sont pas l'apanage de la dissertation.

En revanche, si l'analyse du corpus montre que la plupart des apprenants modifient ou cherchent à modifier leurs textes aux niveaux rhétorique, énonciatif (dissertations) et au niveau de la cohésion verbale (continuations de récits), ce n'est plus le cas au niveau de la cohésion nominale : que ce soit pour rédiger une dissertation ou un récit, les scripteurs qui opèrent des changements dans l'utilisation des procédés anaphoriques ou dans le recours aux connecteurs ne sont plus majoritaires. Cette recherche ne rejoint donc que partiellement les résultats de travaux contrastifs sur l'emploi des connecteurs (Takagaki 2000a) et sur l'utilisation des différents types d'anaphores (Lundquist 2005). Pour expliquer cette différence, on a avancé deux hypothèses : comme le scripteur allophone est encore plus susceptible de se retrouver en situation de surcharge cognitive qu'un scripteur natif, il se peut qu'il doive alors opérer une sélection parmi les règles à respecter et que ce faisant, il mette provisoirement⁴⁹⁵ de côté les procédés de cohésion nominale, ce qui impliquerait que la maîtrise de ces procédés relève d'un niveau supérieur en langue. L'autre hypothèse se situe sur un autre plan, plus théorique : de même que certains genres exercent une contrainte plus forte sur les textes que d'autres⁴⁹⁶, on peut supposer également que les différentes caractéristiques des genres ne sont pas toutes aussi indispensables à l'acceptabilité d'un texte ; par exemple, les caractéristiques essentielles d'un texte pour qu'il soit appréhendé comme une dissertation seraient le respect d'un certain plan, le guidage explicite du lecteur et l'objectivité du scripteur ; en revanche, l'emploi approprié des connecteurs et des anaphores constitueraient des qualités certes importantes mais non indispensables. On voit donc que si au fur et à mesure que l'on a avancé dans ce travail de recherche, la notion de genre s'est imposée de plus en plus comme une notion fondamentale pour analyser les textes, il n'en reste pas moins des incertitudes sur cette notion et notamment sur la façon dont les genres contraignent les textes.

Tout en soulevant de nouvelles questions sur les genres, l'analyse du corpus nous a également fourni des informations précieuses sur deux d'entre eux, la dissertation⁴⁹⁷ et la suite de texte qui se distinguent notamment par l'emploi des marques de cohésion que chacun de ces genres privilégie. Dans les dissertations, on a relevé avant tout des connecteurs argumentatifs et des organisateurs textuels ; également, mais en proportion moindre, des

⁴⁹⁵ En attendant d'atteindre une maîtrise rédactionnelle et linguistique suffisante.

⁴⁹⁶ Ainsi, il ressort de l'analyse du corpus que la dissertation est un genre plus contraignant que la continuation de récit.

⁴⁹⁷ Pas exclusivement : les remarques qui suivent peuvent être élargies à d'autres genres à dominante argumentative, comme par exemple la prise de position par écrit (éditorial, lettre au courrier des lecteurs etc.) ou encore la lettre de motivation (recherche d'emploi), la lettre de protestation ou de justification (plainte auprès d'une administration, demande d'un délai supplémentaire de paiement) etc.

syntagmes prépositionnels de temps fonctionnant comme marqueurs de généralisation. Dans les récits, ce sont au contraire les organisateurs temporels qui dominent, suivis de près par les connecteurs argumentatifs ; ces derniers sont donc communs aux deux genres ; on a souligné aussi la quasi absence d'organisateur spatiaux dans les récits, bien que ceux-ci comprennent souvent des séquences descriptives. Quant aux procédés de reprise, les dissertations se distinguent par leur prédilection pour les anaphores résomptives et infidèles, et les récits en revanche par leur recours abondant aux anaphores fidèles (et infidèles). Comme les anaphores résomptives sont particulièrement délicates à manier, il conviendrait que l'utilisation de ces procédés anaphoriques figure au programme d'un cours sur la rédaction de textes à dominante argumentative.

D'autre part, la confrontation des représentations de nos scripteurs sur le récit et de certains travaux de rhétorique contrastive sur ce genre semble bien confirmer que la culture éducative ne se limite pas à la culture scolaire, même si cette dernière exerce sans conteste une grande influence à la fois sur les représentations et sur les pratiques scripturales. En conséquence, les normes du bien écrire sont susceptibles de varier non seulement selon les écrits scolaires et universitaires qui ont été pratiqués par le scripteur, mais aussi en fonction des nombreux autres écrits (littérature, presse, courrier etc.) qui ont contribué également à son éducation et à sa formation. Ces normes sont parfois également tributaires de valeurs transmises au cours de l'éducation : par exemple, l'empathie dont tout allocataire doit faire preuve au Japon pour pouvoir deviner ce qu'a voulu dire le locuteur, car celui-ci n'est pas tenu d'être clair et explicite, contrairement à ce qui est requis dans d'autres cultures. De plus, il semble que le caractère obligatoire de certaines normes puisse également varier d'une communauté discursive à l'autre.

En raison de cette variabilité culturelle des genres discursifs, la didactique de la production écrite en langue étrangère – et notamment en FLE – doit présenter certaines spécificités⁴⁹⁸ par rapport à une didactique de l'écrit en langue maternelle : on a souligné l'importance du choix des activités d'écriture et surtout de l'élaboration des consignes qui, sinon, peuvent être à l'origine de dysfonctionnements textuels ; avec un public d'adultes, il convient également de chercher à favoriser le transfert des habilités rédactionnelles de la L1 vers la L2. Enfin, l'enjeu fondamental consiste à développer une véritable compétence discursive chez l'apprenant allophone et donc à lui faire prendre conscience que les genres

⁴⁹⁸ Néanmoins, souligner les spécificités d'un domaine de recherche ne signifie pas nécessairement que l'on veuille le cloisonner. Il me semble que la didactique de la production écrite en FLE a tout à gagner à se rapprocher de la didactique de la production écrite en FLM ainsi que de la didactique de la production écrite dans d'autres langues étrangères.

peuvent varier d'une communauté discursive à l'autre. A cette fin, on a proposé quelques démarches favorisant une attitude réflexive de l'apprenant et qui, pour cette raison, nous semblent propices à l'enseignement de la production écrite à des adultes allophones. Reposant sur l'observation de textes en langue cible, la plupart de ces stratégies présentent de plus l'avantage de relier lecture et écriture et donc de faire progresser l'apprenant dans ces deux domaines conjointement. Néanmoins, ces quelques pistes demanderaient à être approfondies, testées auprès d'apprenants⁴⁹⁹ et complétées par d'autres. Notamment, dans la lignée des travaux de G. Vigner (1990) sur la pratique d'une écriture objectivée, il conviendrait de réfléchir à la manière d'enseigner aux apprenants allophones à opérer une mise en retrait du scripteur⁵⁰⁰ ; d'autre part, étant donné l'importance des procédés de reprise dans la construction textuelle et la méconnaissance des apprenants quant à l'utilisation de ces procédés, il faudrait également orienter les recherches en didactique dans cette direction (Reichler-Béguelin *et al.* 1990 ; Hidden 2002). En d'autres termes, ce travail exploratoire d'analyse des pratiques et des représentations de scripteurs allophones appelle d'autres recherches, des recherches ambitieuses ayant pour but la mise en place d'une didactique de la production écrite qui s'intéresse aussi bien à la mise en texte qu'à la mise en discours, en français langue étrangère. En prenant en compte l'ancrage profondément culturel de l'activité d'écriture, cette nouvelle approche pourrait ainsi contribuer à la transformation de la didactique des langues en une véritable didactique des langues *et des cultures*.

⁴⁹⁹ Le logiciel *Navilire* est actuellement utilisé par des étudiants danois ; l'évaluation de ce dispositif est rapportée dans Lundquist L., Minel J.-L., Couto J. et Gabrielsen G. (à paraître en 2008).

⁵⁰⁰ On pourrait s'inspirer notamment des travaux menés en FLM sur l'enseignement du discours universitaire aux nouveaux étudiants (Dabène et Reuter 1998).

BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CITÉS

A

ABASTADO C. (1981) : « La composition française et l'ordre du discours », *Pratiques*, n°29, pp. 3-22.

ABDI H. (1994) : *Les réseaux de neurones*, Presses Universitaires de Grenoble.

ADAM J.-M.

(2002) : « De la grammaticalisation de la rhétorique à la rhétorisation de la linguistique. Aide-mémoire », in R. Koren et R. Amossy (éds.) : *Après Perelman : quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques ?*, L'Harmattan, Paris, pp. 23-55.

(1999) : *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*, Nathan, Paris.

[1985⁵⁰¹] (1994) : *Le texte narratif*, Nathan, Paris.

(1992) : *Les textes : types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*, Nathan, Paris.

(1990) : *Eléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*, Mardaga, Liège.

(1987) : « Types de séquences textuelles élémentaires », *Pratiques*, n° 56, pp. 54-79.

(1985) : « Quels types de textes ? », *Le français dans le monde*, n° 192, pp. 39-43.

ADAM J.-M. et HEIDMANN U. (2004) : « Des genres à la généricité. L'exemple des contes (Perrault et les Grimm) », *Langages*, n° 153, pp. 62-72.

ADAM J.-M., LUGRIN G. et REVAZ F. (1998) : « Pour en finir avec le couple récit/discours », *Pratiques*, n° 100, pp. 81-98.

ALBA J. W. et HASHER L. (1983) : « Is memory schematic ? », *Psychological Bulletin*, vol. 93, n° 2, pp. 203-231.

ALI BOUACHA A. (1984) : *Le discours universitaire. La rhétorique et ses pouvoirs*, Peter Lang, Berne, Francfort, Nancy, New York.

ALLWRIGHT R. L., WOODLEY M.-P. et ALLWRIGHT J. M. (1988) : « Investigating reformulation as a practical strategy for the teaching of academic writing », *Applied Linguistics*, vol. 9, n° 3, pp. 236-256.

ARISTOTE

(1993) : *De l'âme*, traduction de R. Bodéüs, GF Flammarion.

⁵⁰¹ La première édition est indiquée entre crochets ; l'édition citée dans la thèse est entre parenthèses.

(1974) : « Les topiques », in *Organon* (5^{ème} partie), traduction nouvelle et notes par J. Tricot, Vrin.

(1973) : *Rhétorique livre III*, texte établi et traduit par M. Dufour et A. Wartelle, Société d'édition Les Belles Lettres, Paris.

(1967) : *Rhétorique livre I et livre II*, texte établi et traduit par M. Dufour, Société d'édition Les belles lettres, Paris.

ARNAULD et LANCELOT [1660] (1969) : *Grammaire générale et raisonnée*, Republications Paulet, Paris.

ATLANI F. (1984) : « On l'illusionniste », in A. Grésillon et J.-L. Lebrave (dir.) : *La langue au ras du texte*, Presses Universitaires de Lille, pp. 13-29.

AURICCHIO A., MASSERON C., PERRIN-SCHIRMER C. (1992) : « La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques », *Pratiques*, n° 73, pp. 7-50.

AUTHIER-REVUZ J.

(1993) : « Repères dans le champ du discours rapporté », *L'information grammaticale*, n° 56, pp. 10-15.

(1992) : « Repères dans le champ du discours rapporté », *L'information grammaticale*, n° 55, pp. 38-42.

B

BAKER L. (1978) : « Processing temporal relationships in simple stories : effects of input sequence », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 17, pp. 559-572.

BAKHTINE M. M. [1952-1953] (1984) : *Esthétique de la création verbale*, traduit du russe par A. Aucouturier [titre original : *Estetika slovesnosgo tvortchestva*], Gallimard, Paris.

BARBIER M.-L. (2003) : « Ecrire en L2 : bilan et perspectives de recherches », *Arob@se* [www.arobase.to] volume 1-2, pp. 6-21.

BARRÉ de MINIAC C.

(2000) : *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.

(1997) : « Apprentissages et usages de l'écriture : représentations d'enfants et de parents d'élèves », *Repères*, n° 15, pp. 41-57.

BARTHES R.

(2002 a) : *Oeuvres complètes II : livres, textes, entretiens (1962 – 1967)*, Editions du Seuil.

(2002 b) : *Oeuvres complètes III (1968 – 1971)*, Editions du Seuil.

(1953) : *Le degré zéro de l'écriture*, Editions du Seuil.

BARTLETT E. J. (1982) : « Learning to revise : Some component processes », in M. Nystrand (ed.) : *What writers know. The language, process and structure of written discourse*, Academic Press, New York, pp. 345-363.

BARTLETT F. C. [1932] (1972) : *Remembering. A study in experimental and social psychology*, Cambridge University Press.

BASSETTI C. (1990) : « How do students coming from a French schooling system adapt themselves to the American composition style ? », manuscrit non publié.

BATOUX D. (2006) « les connecteurs en allemand : délimitation du concept et syntaxe », *Travaux du Claix*, n° 19, pp. 63-82.

BAUDART F., CARIOU D., FAURE M.-F. (1988) : « Les demandes de formation sur l'argumentation en collège et en lycée », *Le français aujourd'hui*, n° 123, pp. 80-90.

BAUDELLE Y. (dir.) (2005) : *Dissertations littéraires générales*, Nathan, Paris.

BEACCO J.-C.

(2007) : *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, col. « Langues et didactique », Didier, Paris.

(2001) : « Les savoirs linguistiques "ordinaires" en didactique des langues : des idiotismes », *Langue française*, n° 131, pp. 89-105.

(1993) : « Cultures grammaticales et demande métalinguistique », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 92, pp. 51-64.

(1992) : « Les genres textuels dans l'analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières », *Langages*, n° 105, pp. 8-27.

(dir.) (1992) : *Ethnolinguistique de l'écrit*, *Langages*, n° 105.

(1991) : « Types ou genres ? Catégorisations des textes et didactique de la compréhension et de la production écrites », *Etudes de linguistique appliquée*, n°83, pp. 19-28.

BEACCO J.-C. (dir.) (2004) : *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*, Conseil de l'Europe, Didier, Paris.

BEACCO J.-C., CHISS J.-L., CICUREL F. et VÉRONIQUE D. (2005) : *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Presses Universitaires de France.

BÉAL C. (2000) : « Les interactions verbales interculturelles : quel corpus ? quelle méthodologie ? », in V. Traverso (dir.) : *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, Presses Universitaires de Lyon, pp. 13-32.

BECHTEL W. et ABRAHAMSEN A. (1991) : *Connectionism and the mind*, Basic Blackwell, Oxford.

BEN ABDELKRIM M. A. (2005) : *L'essai entre théorie et pratique. De l'enseignement de l'argumentation à la pédagogie de la citoyenneté dans le système éducatif tunisien*, thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures, Université Paris 3.

BENVENISTE E.

(1974) : *Problèmes de linguistique générale 2*, Gallimard, Paris.

(1966) : *Problèmes de linguistique générale 1*, Gallimard, Paris.

BEREITER C. et SCARDAMALIA M. (1982) : « From conversation to composition : the role of instruction in a developmental process », in R. Glaser (ed.) : *Advances in instructional psychology*, vol. 2, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, pp. 1-68.

BESSE H. et PORQUIER R. (1991) : *Grammaires et didactique des langues*, col. « Langues et apprentissages des langues », Hatier/Didier, Paris.

BOAS F. [1911] (1966) : « Introduction to handbook of American Indian languages », in J. W. Powell (ed.) : *Indian linguistic families of America North of Mexico*, P. Holder, University of Nebraska Press, Lincoln.

BOISSINOT A. (1996) : *Les textes argumentatifs*, col. « Didactiques », Bertrand-Lacoste, Centre régional de documentation pédagogique, Toulouse.

BOUCHARD R. (1996) : « L'étude de la production discursive », *Le français dans le monde*, Recherches et applications de juillet 1996, pp. 172-182.

BOURGAIN D. (1990) : « Diversité des représentations sociales de l'écriture et diversification de ses approches didactiques », in B. Schneuwly (dir.) : *Diversifier l'enseignement du français écrit*, Actes du IV^{ème} colloque international de didactique du français langue maternelle, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp. 289-296.

BREIVEGA K. R., DAHL T. et FLØTTUM K. (2002) : « Traces of self and others in research articles. A comparative pilot study of English, French and Norwegian research articles in medicine, economics and linguistics », *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 12, n° 2, pp. 218-239.

BRONCKART J.-P.

(1997) : *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, col. « Sciences des discours », Delachaux et Niestlé, Lausanne.

(dir.) [1985] (1994) : *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris.

BRUNEL P. (1996) : *La dissertation de littérature générale et comparée*, Armand Colin, Paris.

C

CADET L. (2004) : *Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement : le journal de bord d'apprentissage, analyse d'un objet textuel complexe*, thèse de doctorat en didactologie des langues et des cultures, Université Paris 3.

CAI G. (1993) : « Beyond bad writing : teaching English composition to Chinese ESL⁵⁰² students », paper presented at the College Composition and Communication Conference, Santiago (California), March 1993.

CALI C. et DUPUIS V. (1998) : *Réussir le DELF-DALF. Compte-rendu, résumé, synthèse, unités A5, B1, B3*, Didier/Hatier, Paris.

CAMERON C. A., EDMUNDS G., WIGMORE B. et HUNT A. K. (1997) : « Children's revision of textual flaws », *International Journal of Behavioral Development*, vol. 20, n° 4, pp. 667-680.

CANVAT K. (2003) : « L'écriture et son apprentissage : une question de genres ? Etat des lieux et perspectives », *Pratiques*, n° 117/118, pp. 171-180.

CARTER-THOMAS S. (2000) : *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, L'Harmattan, Paris, Montréal.

CASTELLOTTI V. (2001) : « Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues », in V. Castellotti (dir.) : *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, Publications de l'Université de Rouen, pp. 9-37.

CHALVIN A. (2001) : « Les références personnelles en estonien et en français », in M. Tamm et E. Toulouze (éds.) : *Contrastes et dialogues. Studia Romanica Tartuensia I*, Editions de l'Université de Tartu, pp. 103-116.

CHARAUDEAU P. (1998) : « L'argumentation n'est peut-être pas ce que l'on croit », *Le français aujourd'hui*, n°123, pp. 6-15.

CHARAUDEAU P. et MAINGUENEAU D. (dir.) (2002) : *Dictionnaire d'analyse du discours*, Editions du Seuil, Paris.

CHAROLLES M.

(1995) : « Comment repêcher les derniers ? Analyse des expressions anaphoriques en *ce dernier* », *Pratiques*, n° 85, pp. 89-113.

(1994) : « Cohésion, cohérence et pertinence du discours », *Travaux de linguistique*, n° 29, pp. 125-151.

(1990) : « La dissertation quand même », *Pratiques*, n° 68, pp. 5-16.

(1986) : « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques », *Pratiques*, n° 49, pp. 3-21.

⁵⁰² ESL : english as a second language.

(1978) : « Introduction aux problèmes de la cohérence des textes », *Langue française*, n° 38, pp. 7-41.

CHASSANG A. et SENNINGER C.

(1955) : *La dissertation littéraire générale. Classes supérieures de lettres et enseignement supérieur*, librairie Hachette, Paris.

(1992) : *La dissertation littéraire générale*, Hachette Supérieur, Paris.

CHERVEL A. (1993) : « De l'amplification à la dissertation. L'évolution des exercices scolaires de composition », *Le français dans le monde*, numéro spécial de février-mars 1993, pp. 130-141.

CHISS J.-L.

(1998) : « Le discours écrit entre modèle(s) et style(s) », *Cahiers de linguistique française*, n° 20, *Le discours écrit : qualité(s), spécificités et acquisitions*, Actes du VII^{ème} colloque de pragmatique de Genève (27-29 mai 1998), Université de Genève, pp. 129-138.

(1987a) : « Malaise dans la classification », *Langue Française*, n° 74, pp. 10-28.

(1987b) : « Les types de textes et l'enseignement du français », *Le français aujourd'hui*, n° 79, pp. 7-12.

CHISS J.-L. et DAVID J. (1991) : « Penser l'écrit pour la didactique », *Le français aujourd'hui*, n° 93, pp. 7-20.

CHISS J.-L. et DELAS D. (dir.) (1996) : *Styles, Le français aujourd'hui*, n° 116.

CHISS J.-L. et FILLIOLET J. (1987) : « La typologie des discours », *Langue française*, n° 74, pp. 3-9.

CHISS J.-L. et FILLIOLET J. (1984) : « Production écrite et apprentissage des types de discours en français, langue étrangère », *Linx*, n° 11, pp. 27-48.

CHISS J.-L., DAVID J. et REUTER Y. (2005) : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, de Boeck, Bruxelles.

CICUREL F. (2003) : « Figures de maître », *Le français dans le monde*, n° 326, pp. 32-34.

CLYNE M. (1987) : « Cultural differences in the organization of academic texts : English and German », *Journal of Pragmatics*, vol. 11, n° 2, pp. 211-247.

COHN D. (1981) : *La transparence intérieure : modes de représentation de la vie psychique dans le roman*, traduit de l'anglais par A. Bony [titre original : *Transparent minds*], Editions du Seuil, Paris.

COLLET P., GOT O., SLAMA M.-G. (1998) : *Epreuves anticipées de français, 3^{ème} sujet, la dissertation littéraire*, col. « Résonances », Ellipses, Paris.

COLLINOT A., MAZIÈRE F. (1987) : *L'exercice de la parole. Fragments d'une rhétorique jésuite*, Editions des Cendres, Paris.

COMBETTES B.

[1983] (1988) : *Pour une grammaire textuelle. La progression thématique*, de Boeck-Duculot, Bruxelles.

(1986) : « Introduction et reprise des éléments d'un texte », *Pratiques*, n° 49, pp. 69-84.

(1977) : « Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte », *Pratiques*, n° 13, pp. 91-101.

CONNOR U.

(2002) : « New Directions in Contrastive Rhetoric », *TESOL quarterly*, vol. 36, n° 4, pp. 493-518.

(1996) : *Contrastive rhetoric. Cross-cultural aspects of second-language writing*, Cambridge University Press.

(1988) : « A contrastive study of persuasive business correspondence : American and Japanese », in S. J. Bruno (ed.) : *Global implications for business communications : theory, technology and practice*, School of Business and Public Administration, University of Houston-Clear Lake, Houston (Texas), pp. 57-72.

CONNOR U. et LAUER J. (1988) : « Cross-cultural variation in persuasive student writing », in A. C. Purves (ed.) : *Writing across languages and cultures*, Sage Publications, Newbury Park (Californie), pp. 138-159.

CONNORS R. J., EDEL S. et LUNSFORD A. A. (1984) : « The revival of rhetoric in America », in R. J. Connors, L. S. Ede et A. A. Lunsford (eds.) : *Essays on classical rhetoric and modern discourse*, Southern Illinois University Press, Carbondale (Illinois), pp. 1-15.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer : apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Didier, Paris.

CORBLIN F.

(1995) : *Les formes de reprise dans le discours. Anaphores et chaînes de référence*, col. « Langue/discours », Presses Universitaires de Rennes.

(1983) : « Défini et démonstratif dans la reprise immédiate », *Le français moderne*, n° 51 (2), pp. 118-133.

CORNAIRE C. et RAYMOND P. M. (1999) : *La production écrite*, col. « Didactique des langues étrangères », Clé International, Paris.

CORNISH F. (1986) : *Anaphoric relations in English and French. A discourse perspective*, Croom Helm, Londres.

COSTE D. (dir.) (1997) : *Les représentations en didactique des langues et des cultures*, col. « Notions en questions », Rencontres en didactique des langues, n° 2, Ecole Normale Supérieure de Fontenay/Saint-Cloud, Paris.

COSTE D. (1977) : « L'écrit et les écrits en didactique du français, langue étrangère », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 28, pp. 85-103.

CRINON J. et LEGROS D. (2002) : « The semantic effects of consulting a textual data-base on rewriting », *Learning and Instruction*, vol. 12, n° 6, pp. 605-626.

CULIOLI A. (1980) : « Valeurs aspectuelles et opérations énonciatives : l'aoristique », in J. David et R. Martin (éds.) : *La notion d'aspect*, Klincksieck, Paris, pp. 181-193.

CUQ J.-P. (dir.) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Clé International, Paris.

CUQ J.-P. et GRUCA I. (2003) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble.

D

DABÈNE L.

(1997) : « L'image des langues et leur apprentissage », in M. Matthey (dir.) : *Les langues et leurs images*, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel, pp. 19-23.

(1994) : *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, col. « Références », Hachette, Vanves.

DABÈNE M.

(2005) : « Quelques repères, perspectives et propositions pour une didactique du français dans tous ses états », in J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (éds.) : *Didactique du français. Fondements d'une discipline*, de Boeck, Bruxelles, pp. 15-34.

(1995) : « La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture », in J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.) : *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Les éditions Logiques, Montréal, pp. 151-173.

DABÈNE M. et REUTER Y. (dir.) (1998) : *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, Lidil, n° 17.

DAHLET P. (1994) : « Discours sur l'écriture et maîtrise de la rédaction », in J. A. Coleman et R. Crawshaw (eds.) : *Discourse variety in contemporary French*, Middlesex University Printing Unit, London, pp. 255-279.

DELCAMBRE I. (1990) : « De l'argumentation à la dissertation. Analyse d'une démarche d'apprentissage », *Pratiques*, n° 68, pp. 69-88.

- DELFORCE B. (1985) : « Approches didactiques de la production d'un écrit "fonctionnel" : les difficultés de la dissertation », *Pratiques*, n° 48, pp. 35-52.
- DELL G. S. et REICH P. A. (1981) : « Stages in sentence production : An analysis of speech error data », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 20, pp. 611-629.
- DENHIÈRE G. (1982) : « Schéma (s) ? Vous avez dit schéma (s) ? », *Bulletin de psychologie*, tome 35 (11-16), n° 356, pp. 717-731.
- DESCOMBES DÉNERVAUD M. et JESPERSEN J. (1992) : « L'anaphore conceptuelle dans l'argumentation écrite », *Pratiques*, n° 73, pp. 79-94.
- DESCOMBES M. et JESPERSEN J. (1990) : « Textualiser les paroles de l'autre : préparer les étudiants à gérer l'intertextualité dans leurs écrits », in B. Schneuwly (dir.) : *Diversifier l'enseignement de l'écrit*, Actes du IV^{ème} colloque international de didactique du français langue maternelle, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp. 336-343.
- DISSON A. (1996) : *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon. Bilan et propositions*, Presses Universitaires d'Osaka.
- DOISE W. (1989) : « Attitudes et représentations sociales », in D. Jodelet (dir.) : *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, pp. 220-238.
- DONAHUE C.
 (2008) : *Ecrire à l'université : analyse comparée en France et aux Etats-Unis*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq.
 (2000) : *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.
- DOURY M. (2003) : « L'évaluation des arguments dans les discours ordinaires : le cas de l'accusation d'amalgame », *Langage et société*, n° 105, pp. 9-37.
- DUCROT O.
 (1989) : *Logique, structure, énonciation*, Les éditions de Minuit, Paris.
 (dir.) (1980) : *Les mots du discours*, Les éditions de Minuit, Paris.
- DUFRENNE M. (1963) : *Language and philosophy*, Indiana University Press, Bloomington.
- DURKHEIM E. (1898) : « Représentations individuelles et représentations collectives », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 6, pp. 273-302.
- DUSZAK A. (ed.) (1997) : *Culture and styles of academic discourse*, Mouton de Gruyter, Berlin, New York.

E

ESPÉRET E. (1984) : « Processus de production. Genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit », in M. Moscato et G. Pieraut-Le Bonniec (éds.) : *Le langage : construction et actualisation*, Publications de l'Université de Rouen, pp. 179-196.

F

FAYOL M.

(1997) : *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, col. « Le psychologue », Presses Universitaires de France.

(1996) : « Apprendre à produire des textes », in C. Barré-de-Miniac (éd.) : *Vers une didactique de l'écriture*, col. « Pratiques pédagogiques », Institut national de recherche pédagogique, Paris, de Boeck Université, Bruxelles, pp. 131-153.

(1985) : *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris.

(1984) : « Pour une didactique de la rédaction : faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique. L'approche cognitive de la rédaction », *Repères*, n° 63, pp. 65-69.

FIORE M.-F. (1992) : « Comment entraîner des chercheurs étrangers à l'écrit du discours de spécialité : une double implication enseignant / enseigné », *Revue de phonétique appliquée*, n° 102, pp. 1-14.

FLETCHER C. R. et CHRYSLER S. T. (1990) : « Surface forms, textbases, and situation models : Recognition memory for three types of textual information », *Discourse Processes*, vol. 13, n° 2, pp. 175-190.

FLØTTUM K.

(2004) : « La présence de l'auteur dans les articles scientifiques : Etude des pronoms *je*, *nous* et *on* », in A. Auchlin *et al.* (éds.) : *Structure et discours*, Nota Bene, Québec, pp. 401-416.

(2003a) : « The French pronoun *on* in academic discourse : Indefinite versus personal », in E. Hajičová, A. Kotěšovcová et J. Mírovský (eds.) : *Proceedings of CIL 17⁵⁰³*, CD-Rom, Matfyzpress, Charles University in Prague.

(2003b) : « Y a-t-il des identités culturelles dans le discours scientifique ? », *Estudios de lengua y literatura francesas* (Cadiz), n° 14, pp. 63-70.

(2003c) : « Personal English, indefinite French and plural Norwegian scientific authors ? Pronominal author manifestation in research articles », *Norsk Lingvistik Tidsskrift*, n° 21, 1, pp. 21-55.

⁵⁰³ Dix-septième colloque international de linguistique.

FLOWER L., HAYES J. R., CAREY L., SCHRIEVER K. et STRATMAN J. (1986) : « Detection, diagnosis, and the strategies of revision », *College Composition and Communication*, vol. 37, pp. 16-55.

FOUCAULT M. (1969) : *L'archéologie du savoir*, Gallimard, Paris.

FRASER T. P. (1986) : *The French essay*, Twayne Publishers, Boston.

FREEDMAN A. et PRINGLE I. (1984) : « Why students can't write arguments », *English in Education*, vol. 18, n° 2, pp. 72-84.

G

GALTUNG J.

(1985) : « Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über saxonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft », in A. Wierlacher (ed.) : *Das Fremde und das Eigene*, München, pp. 151-193.

(1979) : *Papers on methodology*, Ejlers, Copenhague.

GARCIA-DEBANC C. (1986) : « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, n° 49, pp. 23-49.

GARRETT M. F. (1975) : « The analysis of sentence production », *The Psychology of Learning and Motivation*, vol. 9, pp. 133-177.

GARY-PRIEUR M.-N. (1999) : *Les termes clés de la linguistique*, col. « Mémo », Editions du Seuil, Paris.

GENETTE G.

(1983) : *Nouveau discours du récit*, col. « Poétique », Editions du Seuil, Paris.

(1972) : *Figures III*, col. « Poétique », Editions du Seuil, Paris.

(1969) : *Figures II*, col. « Tel Quel », Editions du Seuil, Paris.

GIACOBBE J. (1990) : « Le recours à la langue première », *Le français dans le monde*, numéro spécial de février-mars 1990, pp. 115-123.

GIVÓN T. (1983) : « Topic continuity in discourse : an introduction », in T. Givón (ed.) : *Topic continuity in discourse*, John Benjamins, Amsterdam, Philadelphie.

GOLDER C. et POUIT D. (1998) : « Quelles situations pour apprendre à argumenter ? », *Le français aujourd'hui*, n° 123, pp. 31-44.

GOODY J. (1977) : *The domestication of the savage mind*, Cambridge University Press, Cambridge (Massachusetts).

GRANDCOLAS B. et VASSEUR M.-T. (1999) : *Conscience d'enseignant, conscience d'apprenant. Réflexions interactives pour la formation*, Socrates/Lingua.

GRANGET C. (2004) : *L'acquisition par des apprenants germanophones de la référence au passé en français : un cas d'école*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université Paris 3.

GUIBERT R. (1990) : « Didactique de la complexité dans les formations à l'écrit », *Enjeux*, n° 19, Namur, Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français, pp. 90-106.

H

HALL E. T. (1979) : *Au-delà de la culture*, traduit de l'américain par M.-H. Hatchuel avec le concours de F. Graëve [titre original : *Beyond culture*], Editions du Seuil, Paris.

HALLIDAY M. A. K. et HASAN R. [1976] (1992) : *Cohesion in English*, Longman, Londres, New York.

HALTÉ J.-F.

[1992] (1998) : *La didactique du français*, col. « Que sais-je ? », Presses Universitaires de France.

(1988) : « L'écriture entre didactique et pédagogie », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 71, pp. 7-19.

HARDER B. D. (1984) : « Cultural attitudes in discourse analysis », *The Canadian journal of linguistics*, n° 29 (2), pp. 115-130.

HARLEY T. A. (1993) : « Connectionist approaches to language disorders », *Aphasiology*, vol. 7, pp. 211-249.

HAYES J. R. (1995) : « Un nouveau modèle de processus d'écriture », in J. Y. Boyer, J. P. Dionne et P. Raymond (dir.) : *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, Les éditions Logiques, Montréal, pp. 49-72.

HAYES J. R. et FLOWER L. S. (1980) : « Identifying the organization of writing processes », in L. W. Gregg et E. R. Steinberg (eds.) : *Cognitive processes in writing*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale (New Jersey), pp. 3-30.

HEIDMANN U. (2005) : « Comparatisme et analyse du discours. La comparaison différentielle comme méthode », in J.-M. Adam et U. Heidmann (éds.) : *Sciences du texte et analyse de discours. Enjeux d'une interdisciplinarité*, Slaktine Erudition, Genève, pp. 99-118.

HIDDEN M.-O. (2002) : *Fonctionnement des anaphores et didactique de l'écrit. Un exemple dans les Cours Municipaux d'Adultes*, mémoire de DEA en didactologie des langues et des cultures, Université Paris 3.

HINDS J.

(1984) : « Retention of information using a Japanese style of presentation », *Studies in Linguistics*, vol. 8, pp. 45-69.

(1983) : « Contrastive rhetoric : Japanese and English », *Text*, n° 3, pp. 183-196.

(1980) : « Japanese expository prose », *Papers in linguistics*, n° 13, pp. 117-158.

HYMES D. H. [1967] (1980) : « Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale » traduit de l'anglais par G. Quillard [titre original : *Models of the interaction of language and social life*], *Etudes de linguistique appliquée*, n° 37, pp. 125-153.

I

IMBS P. (1960) : *L'emploi des temps verbaux en français moderne. Essai de grammaire descriptive*, Klincksieck, Paris.

J

JAKOBSON R. (1963) : *Essais de linguistique générale*, Editions de Minuit, Paris.

JEANDILLOU J.-F. (1997) : *L'analyse textuelle*, col. « Cursus », Armand Colin, Paris.

JISA H. (1989) : *Etudes sur l'acquisition du langage chez les enfants monolingues et bilingues*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université Lumière-Lyon 2.

JODELET D. (dir.) (1989) : *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France.

JONCHERAY S. (1996) : *La dissertation française au CAPES*, Les éditions d'Organisation, Paris.

K

KAHN G. (dir.) (1993) : *Des pratiques de l'écrit, Le français dans le monde*, numéro spécial de février-mars 1993.

KAPLAN R. B.

(1988) : « Contrastive rhetoric and second language learning : Notes toward a theory of contrastive rhetoric », in A. C. Purves (ed.) : *Writing across languages and cultures. Issues in contrastive rhetoric*, Sage Publications, Newbury Park (Californie), pp. 275-304.

(1987) : « Cultural thought patterns revisited », in U. Connor et R. B. Kaplan (eds.) : *Writing across languages : Analysis of L2 text*, Addison-Wesley, Reading (Massachusetts), pp. 9-21.

(1966) : « Cultural thought patterns in inter-cultural education », *Language Learning*, vol. 16, n° 1 et 2, pp. 1-20.

KÄSPER M. (2005) : « Différences dans l'usage de types de deixis entre estonien et français. Deixis et anaphore dans la progression et la cohésion textuelles », in A. Treikelder et D. Monticelli (éds.) : *Studia Romanica Tartuensia IVb* (2^{ème} volume), Actes du colloque « Deixis. De l'énoncé à l'énonciation et vice versa », Presses Universitaires de Tartu, pp. 383-401.

KELLOG R. T.

(1987a) : « Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes », *Memory and Cognition*, vol. 15, n° 3, pp. 256-266.

(1987b) : « Writing performance : Effects of cognitive strategies », *Written Communication*, n° 4, pp. 269-298.

KERBRAT-ORECCHIONI C.

[1999] (2006) : *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*, Armand Colin, Paris.

(2000) : « Les actes de langage dans une perspective interculturelle : problèmes théoriques et descriptifs », in V. Traverso (dir.) : *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, Presses Universitaires de Lyon, pp. 75-92.

(1994) : *Les interactions verbales*, tome III, Armand Colin, Paris.

KERN R. (2006) : « La communication médiatisée par ordinateur en langues. Recherches et applications récentes aux USA », *Le français dans le monde*, recherches et applications de juillet 2006, pp. 17-29.

KINNEAVY J. L. (1971) : *A theory of discourse*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (New Jersey).

KINTSCH W. et GREENE E. (1978) : « The role of culture-specific schemata in the comprehension and recall of stories », *Discourse Processes, a multidisciplinary journal*, vol. 1, n° 1, pp. 1-13.

KINTSCH W. et van DIJK T. A.

(1978) : « Toward a model of text comprehension and production », *Psychological Review*, vol. 85, n° 5, pp. 363-394.

(1975) : « Comment on se rappelle et on résume des histoires », *Langages*, n° 40, pp. 98-116.

KLEIBER G. (1994) : *Anaphores et pronoms*, col. « Champs linguistiques », Duculot, Louvain-la-Neuve.

KRAMSCH C. (1997) : « Imagination métaphorique et enseignement des langues », in D. Coste (dir.) : *Les représentations en didactique des langues et des cultures*, col. « Notions en questions », Rencontres en didactique des langues, n° 2, ENS de Fontenay/Saint-Cloud, Paris, pp. 77-101.

L

LADO R. (1957) : *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*, The University of Michigan Press, Ann Harbor (Michigan).

LAMOUR H. (1990) : *Technique de la dissertation. Guide complet de la dissertation dans les STAPS*⁵⁰⁴, Paris, Presses Universitaires de France.

LANG E. (1972) : « Quand une "grammaire de texte" est-elle plus adéquate qu'une "grammaire de phrase" ? », *Langue française*, n° 26, pp. 75-80.

LEEMAN-BOUIX D. (2002) : *Grammaire du verbe français. Des formes au sens*, Nathan Université, Paris.

LEGROS D. et MAÎTRE de PEMBROKE E. (2004) : « Lecture et construction des représentations : étude du rôle des contextes culturels », *Cahiers du français contemporain*, n° 9, pp. 77-99.

LEGROS D., MAÎTRE de PEMBROKE E. et MAKHLOUF M. (2003) : « Interagir autour d'un mémoire en construction : l'exemple d'une collaboration à distance », in J. Crinon (dir.) : *Le mémoire professionnel des enseignants, observatoire des pratiques et levier pour la formation*, L'Harmattan, Paris, pp. 145-157.

LEGROS D., MAÎTRE de PEMBROKE E. et RYSMAN S. (2001) : « Invariants cognitifs et facteurs culturels de variabilité dans la compréhension de textes », Actes du VIII^{ème} congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Université de Genève, 24-28 septembre 2001 [<http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>].

LEGROS D., MAKHLOUF M. et MAÎTRE de PEMBROKE E. (2005) : « Co-apprentissage et co-compréhension dans une perspective plurilingue et pluriculturelle », in M. Rispaïl et N. Tiziri : *Langues maternelles : contacts, variations et enseignement. Le cas de la langue amazighe*, col. « Espaces discursifs », L'Harmattan, Paris, pp. 37-48.

LEKI I. (1991) : « Twenty-five years of contrastive rhetoric : Text analysis and writing pedagogies », *TESOL Quarterly*, vol. 25, n° 1, pp. 123-143.

LE MÉNAHÈZE-LEFAY S. (1999) : *La dissertation : CAPES et agrégation*, Editions du Temps, Paris.

LÉONI S. (1993) : « Apprendre à écrire, apprendre à penser en France et en Italie », *Le français dans le monde*, numéro spécial de février-mars 1993, pp. 142-150.

LE QUERLER N. (2000) : « Le connecteur où », *Syntaxe et sémantique*, n°1, pp. 113-132.

LEVELT W. J. M. (1989) : *Speaking : From intention to articulation*, MIT Press, Cambridge (Massachusetts).

LITS M. (1994) : *L'essai. Vade-mecum du professeur de français*, Didier Hatier, Bruxelles.

⁵⁰⁴ STAPS : Sciences des Activités Physiques et Sportives.

LUNDQUIST L.

(2005) : « Noms, verbes et anaphores (in)fidèles. Pourquoi les Danois sont plus fidèles que les Français », *Langue française*, n°145, pp. 73-91.

[1980] (1994) : *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*, Samfundslitteratur, Frederiksberg.

LUNDQUIST L., MINEL J.-L., COUTO J. et GABRIELSEN G. (à paraître) : *La didactique des compétences textuelles en langue étrangère*, Groupelca.

LUX P. (1991) : *Discourse styles of Anglo and Latin American college student writers*, thèse de doctorat, Arizona State University.

M

MAINGUENEAU D.

(1999) : *L'énonciation en linguistique française*, Hachette, Paris.

(1996) : *Les termes clés de l'analyse du discours*, Editions du Seuil, Paris.

(1994) : « L'horizon du style », in G. Molinié et P. Cahné (dir.) : *Qu'est-ce que le style ?*, Presses Universitaires de France, pp. 187-199.

[1986] (1990) : *Eléments de linguistique pour le texte littéraire*, Bordas, Paris.

(1987) : *Nouvelles tendances en analyse du discours*, col. « Langue, linguistique, communication », Hachette, Paris.

MANDLER J. M. et JOHNSON N. S. (1977) : « Remembrance of things parsed : Story structure and recall », *Cognitive Psychology*, n° 9, pp. 111-151.

MARKKANEN R., STEFFENSEN M. S. et CRISMORE A. (1993) : « Quantitative contrastive study of metadiscourse : Problems in design and analysis of data », *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, vol. 23, Adam Mickiewicz University Press, Poznan (Pologne), pp. 137-151.

MARQUILLO M. (1997) : « Arrêt sur images : écrire en langue étrangère, qu'en disent-ils ? », in M. Matthey (éd.) : *Les langues et leurs images*, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Neuchâtel, pp. 236-247.

MARTIN R. (1983) : *Pour une logique du sens*, Presses Universitaires de France.

MATALENE C. (1985) : « Contrastive rhetoric : An American writing teacher in China », *College English*, vol. 47, n°8, pp. 789-808.

MELLET S. (1980) : « Le présent "historique" ou de "narration" », *L'information grammaticale*, n° 4, pp. 6-11.

- MERLIN H. (1996) : *La dissertation littéraire*, col. « Mémo », Editions du Seuil, Paris.
- MILED M.
 (1998) : *La didactique de la production écrite en français langue seconde*, Didier Erudition, Paris.
- (1985) : « L'enseignement du récit en milieu tunisien », *Le français aujourd'hui*, n° 70, pp. 37-41.
- MINAMI M. et Mc CABE A. (1991) : « Haiku as a discourse regulation device : A stanza analysis of Japanese children's personal narratives », *Language in Society*, vol. 20, n° 4, Cambridge University Press, pp. 577-599.
- MOHAN B. A. et LO W. A.-Y. (1985) : « Academic writing and Chinese students : Transfer and developmental factors », *TESOL Quarterly*, vol. 19, n° 3, pp. 515-534.
- MOIRAND S.
 (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, col. « F », Hachette, Paris.
- (1979) : *Situations d'écrit, compréhension, production en langue étrangère*, col. « Didactique des langues étrangères », Clé International, Paris.
- MOLINIÉ G. et CAHNÉ P. (dir.) (1994) : *Qu'est-ce que le style ?*, Presses Universitaires de France.
- MONTAÑO-HARMON M. R. (1991) : « Discourse features of written Mexican Spanish : Current research in contrastive rhetoric and its implications », *Hispania*, n° 74, pp. 417-425.
- MOORE D. (dir.) (2001) : *Les représentations des langues et de leur apprentissage. Références, modèles, données et méthodes*, col. « Essais », Didier, Paris.
- MORGAN C. (ed.) (2005) : *Inter- and intracultural differences in European history textbooks*, Peter Lang, Berne.
- MOSCOVICI S. (1986) : « L'ère des représentations sociales », in W. Doise et A. Palmonari (dir.) : *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel-Paris, col. « Textes de base en sciences sociales », Delachaux et Niestlé, pp. 34-80.
- MÜLLER N. (1998) : « *L'allemand, c'est pas du français !* », *Enjeux et paradoxes de l'apprentissage de l'allemand*, Institut de recherche et de documentation pédagogique, Loisirs et Pédagogie, Neuchâtel.
- von MÜNCHOW P.
 (2004) : *Les journaux télévisés en France et en Allemagne. Plaisir de voir ou devoir de s'informer*, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris.
- (2001) : *Contribution à la construction d'une linguistique de discours comparative : entrées dans le genre journal télévisé français et allemand*, thèse de doctorat en linguistique, Université Paris 3.

von MÜNCHOW P. et RAKOTONOELINA F. (2006) : « L'interrogation et le discours rapporté dans les forums de discussion sur l'environnement en français et en anglo-américain », in P. von Münchow et F. Rakotoelina (dir.) : *Discours, cultures, comparaisons*, Les Carnets du Cediscor, Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris, pp. 93-112.

N

NAJJAR H. Y. (1990) : *Arabic as a research language : The case of the agricultural sciences*, thèse de doctorat, University of Michigan.

NAKAYAMA M. (1993) : « Quand écrire, c'est faire. Les romans d'Abe Kôbô et leur traduction », *Essays and Studies*, vol. 44, n°1, Tokyo Woman's Christian University, pp. 1-31.

O

OLSON D. R. (1998) : *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, traduit de l'anglais par Y. Bonin [titre original : *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*], Retz, Paris.

P

PAPPE J. et ROCHE D. (1995) : *La dissertation littéraire*, Nathan Université, Paris.

PERELMAN C. (1989) : *Rhétoriques*, Editions de l'université de Bruxelles.

PERELMAN C. et OLBRECHTS-TYTECA L. [1958] (1992) : *Traité de l'argumentation : La nouvelle rhétorique*, Editions de l'Université de Bruxelles.

PERY-WOODLEY M.-P. (1993) : *Les écrits dans l'apprentissage : clés pour analyser les productions des apprenants*, col. « F », Hachette FLE, Paris.

PETITJEAN A. (1989) : « Les typologies textuelles », *Pratiques*, n° 62, pp. 86-125.

PEYTARD J. et BOYER H. (dir.) (1990) : *Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques*, *Langue française*, n° 85.

PIAGET J. (1966) : « Nécessité et signification des recherches comparatives en psychologie génétique », *International Journal of Psychology*, vol. 1, n° 1, pp. 3-13.

PIRIE B. D. [1985] (1992) : *How to write critical essays. A guide for students of literature*, Routledge, Londres et New York.

PLANTIN C.

(1996) : *l'argumentation*, col. « Mémo », Editions du Seuil, Paris.

(1990) : *Essais sur l'argumentation. Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*, Editions Kimé, Paris.

PORCHER L. (1997) : « Lever de rideau », in D. Coste (dir.) : *Les représentations en didactique des langues et des cultures*, col. « Notions en questions », Rencontres en didactique des langues n° 2, Ecole Normale Supérieure de Fontenay / Saint-Cloud, Paris, pp. 11-27.

PORTINE H. (1983) : *L'argumentation écrite. Expression et communication*, Hachette-Larousse.

PREISS A. (1998) : *La dissertation littéraire*, Armand Colin.

PROPP V. [1928] (1970) : *Morphologie du conte*, col. « Points Poétique », Editions du Seuil, Paris.

PURVES A. C. et PURVES W. C. (1986) : « Viewpoints : Cultures, text models, and the activity of writing », *Research in the Teaching of English*, vol. 20, n° 2, pp. 174-196.

R

RABATEL A. (2001) : « La valeur de "on" pronom indéfini / pronom personnel dans les perceptions représentées », *L'information grammaticale*, n° 88, pp. 28-32.

REICHLER-BÉGUELIN M.-J. (1988) : « Anaphore, cataphore et mémoire discursive », *Pratiques*, n° 57, pp. 15-44.

REICHLER-BÉGUELIN M.-J., DÉNERVAUD M. et JESPERSEN J. (1990) : *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite*, Delachaux et Niestlé, Paris.

REUTER Y.

(2004) : « Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture », *Linx*, n° 51, pp. 41-54.

(1996) : *Enseigner et apprendre à écrire*, col. « Pédagogies », ESF éditeur, Paris.

(1989) : « L'enseignement de l'écriture. Histoire et problématique », *Pratiques*, n° 61, pp. 68-91.

REVAZ F. (1996) : « Passé simple et passé composé : entre langue et discours », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 102, pp. 175-198.

RIBA P., LEPAGE S. et CHEVALLIER-WIXLER D. (2004) : « La réforme du DELF et du DALF », *Le français dans le monde*, n° 336, pp. 29-31.

RIEGEL M., PELLAT J.-C. et RIOUL R. (2006) : *Grammaire méthodique du français*, col. « Quadrige », Presses Universitaires de France.

RISSE J. (1985) : *Vers une réhabilitation de l'écrit dans l'enseignement du français (langue étrangère et langue maternelle)*, thèse de 3^{ème} cycle en littérature et civilisation françaises, Université de Nancy II.

ROSIER L. (1999) : *Le discours rapporté. Histoire, théories, pratiques*, Duculot, Bruxelles.

RUBIN D. C. (1977) : « Very long-term memory for prose and verse », *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, vol. 16, pp. 611-621.

S

SACHTLEBER S.

(1994) : « Les styles pragmatiques d'un genre de texte », in S. Moirand, A. A. Bouacha, J.-C. Beacco et A. Collinot (dir.) : *Parcours linguistique de discours spécialisés*, Colloque en Sorbonne du 23 au 25 septembre 1992, Peter Lang, Berne, pp. 242-248.

(1992) : « Vue contrastive sur un genre de textes scientifiques : Les Actes de Congrès », *Langages*, n° 105, pp. 87-99.

de SALINS G.-D. (1996) : *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*, Didier/Hatier, Paris.

SCHANK R. C. et ABELSON R. P. (1977) : «°Scripts, plans, goals and understanding°», Lawrence Erlbaum, Hillsdale (New Jersey).

SCHEIBER C. (1999) : *La dissertation littéraire. Eléments de méthodologie pour la préparation aux examens et aux concours*, Dunod, Montrouge.

SCHNEUWLY B. (1987) : « Quelle typologie de textes pour l'enseignement ? Une typologie des typologies », in J.-L. Chiss *et al.* (dir.) : *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*, Actes du III^{ème} colloque international de didactique du français, Namur, septembre 1986, de Boeck (Bruxelles), Ed. universitaires (Paris), pp. 53-63.

SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (1997) : « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, n° 15, pp. 27-40.

SCOLLON R. (1991) : « Eight legs and one elbow. Stance and structure in Chinese English compositions », paper presented at International Reading Association, Second North American Conference on Adult and Adolescent Literacy, March 1991, Banff.

SLAKTA D. (1975) : « L'ordre du texte », *Etudes de linguistique appliquée*, n° 19, pp. 30-41.

SLOBIN D. I.

(2003) : « Language and thought online : cognitive consequences of linguistic relativity », in D. Gentner et S. Goldin-Meadow (eds.) : *Language in mind : Advances in the study of language and thought*, MIT Press, Cambridge (Massachusetts), pp. 157-192.

(1996) : « From "thought and language" to "thinking for speaking" », in J. J. Gumperz et S. C. Levinson (eds.) : *Rethinking linguistic relativity*, Cambridge University Press, pp. 70-96.

(1987) : « Thinking for speaking », *Proceedings of the thirteenth annual meeting of the Berkeley linguistics society*, pp. 435-444.

SÓTER A. (1988) : « The second language learner and cultural transfer in narration », in A. C. Purves (ed.) : *Writing across languages and cultures. Issues in contrastive rhetoric*, Sage Publications, Newbury Park (Californie), pp. 177-205.

SUOMELA-SALMI E. et GAMBIER Y. (1994) : « Le mot du PDG : un leurre franco-finlandais », in S. Moirand, A. A. Bouacha, J.-C. Beacco et A. Collinot (dir.) : *Parcours linguistique de discours spécialisés*, Colloque en Sorbonne du 23 au 25 septembre 1992, Peter Lang, Berne, pp. 219-230.

SWALES J.

(1990) : *Genre analysis : English in academic and research settings*, Cambridge University Press, New-York.

(1981) : *Aspects of article introductions*, The Language Studies Unit, University of Aston, Birmingham.

T

TAKAGAKI Y.

(2007) : « Représentation de la norme à l'écrit : enquête auprès d'étudiants japonais et de professeurs de français », *Journal of Language and Culture*, Language and Information 2007, vol. 2, Department of Language and Culture, School of Humanities and Social Sciences, Osaka Prefecture University, pp. 35-97.

(2006) : « Remarques sur les spécificités du japonais constituant des difficultés dans l'apprentissage du FLE », *Journal of Language and Culture*, Language and Information 2006, vol. 1, pp. 31-73.

(2002) : « 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, pp. 185-195.

(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, Fédération Internationale des Professeurs de Français, pp. 84-91.

TESNIÈRE L. (1959) : *Eléments de syntaxe structurale*, Klincksieck, Paris.

TIBERGHIE G. (1986) : « Context and cognition : introduction », *Cahiers de psychologie cognitive*, 1986, vol. 6, n° 2, pp. 105-119.

TOULMIN S. (1958) : *The uses of argument*, Cambridge University Press, Cambridge.

TOURATIER C.

(2006) : « Que faut-il entendre par "connecteur" ? », *Travaux du CLAIR*, n° 19, Aix en Provence, pp. 19-40.

(1996) : *Le système verbal français*, Armand Colin, Paris.

TROADEC B. (2001) : « Le modèle écoculturel : un cadre pour la psychologie culturelle comparative », *Journal International de Psychologie*, 2001, vol. 36, n° 1, pp. 53-64.

TRUJILLO SÁEZ F.

(2003) : « Culture in writing : Discourse markers in English and Spanish student writing », *Tadea seu liber de Amicitia*, Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura (eds.), Imprenta Generalife, Granada, pp. 345-364.

(2001) : « Escritura y cultura : la retórica contrastiva », *Pragmalingüística*, n° 8-9, pp. 313-329.

V

VALERO-GARCÉS C. (1996) : « Contrastive ESP rhetoric : Metatext in Spanish-English economic texts », *English for Specific Purposes*, n° 15, vol. 4, pp. 279-294.

VANDE KOPPLE W. J. (1985) : « Some exploratory discourse on metadiscourse », *College Composition and Communication*, vol. 36, pp. 82-93.

Van DIJK T. A. et KINTSCH W.

(1983) : *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, Londres.

(1975) : « Comment on se rappelle et on résume des histoires », *Langages*, n° 40, pp. 98-116.

VASSANT A. (1977) : *Passé simple et passé composé en français contemporain : problématique et méthodologies*, thèse de doctorat en histoire de la langue française, Université Paris 4.

VÉRONIQUE D. (1990) : « A la rencontre de l'autre langue : réflexions sur les représentations dans l'apprentissage d'une langue étrangère », *Le français dans le monde*, Recherches et applications d'août-septembre 1990, pp. 17-24.

VIALA A., CHERVEL A., SARRAZIN B. et ROHOU J. (1990) : « La dissertation : naissance et évolution de l'exercice scolaire », *Pratiques*, n° 68, pp. 107-118.

VIGNER G.

(1996) : *Ecrire pour convaincre*, Hachette, Paris.

(1990) : « Argumenter et dissenter : parcours d'une écriture », *Pratiques*, n° 68, pp. 17-55.

(1989) : « Les techniques de guidage dans les tâches complexes », *Les langues modernes*, n° 2, pp. 18-36.

(1982) : *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Clé International, Paris.

W

(de BIE) WALLER M. et WHALEN K. (1990) : *Un modèle cognitif de l'acquisition de la compétence écrite : un argument pour l'évaluation formative*, Association québécoise des enseignants de français langue seconde, Mc Gill University.

WANDRUSZKA M. (1966) : « Les temps du passé en français et dans quelques langues vivantes », *Le français moderne*, n° 34, pp. 3-18.

WANG W. et WEN Q. (2002) : « L1 use in the L2 composing process : an exploratory study of 16 Chinese EFL⁵⁰⁵ writers », *Journal of Second Language Writing*, vol. 11, n° 3, pp. 225-246.

WEBER C. (2004) : « La culture grammaticale ordinaire : étude de verbalisations métagrammaticales et métacognitives d'apprenants natifs », *Langages*, n° 154, pp. 101-112.

WEINRICH H.

(1989) : *Grammaire textuelle du français*, Didier/Hatier, Paris.

(1973) : *Le temps. Le récit et le commentaire*, traduit de l'allemand par M. Lacoste [titre original : *Tempus*], col. « Poétique », Editions du Seuil, Paris.

WHALEN K. (1994) : « La compétence stratégique de l'expression écrite : différences entre l'anglais langue maternelle et le français langue seconde », in C. Buridant et J.-C. Pellat (dir.) : *L'écrit en français langue étrangère : réflexions et propositions*, Actes du colloque des 5 et 6 octobre 1991, Université Marc Bloch, Presses Universitaires de Strasbourg, pp. 51-65.

WHORF B (1956) : *Language, thought and reality. Selected writings of Benjamin Lee Whorf*, J. B. Carroll (ed.), MIT Press, Cambridge (Massachusetts).

WIERZBICKA A. (1985) : « A semantic metalanguage for a crosscultural comparison of speech acts and speech genres », *Language in Society*, vol. 14, n° 14, pp. 491-514.

WILMET M. (1976) : *Etudes de morpho-syntaxe verbale*, librairie Klincksieck, Paris.

WLASSOFF M. (1998) : « La dissertation française vue de Pologne », *Le français aujourd'hui*, n° 123, pp. 91-95.

X

XING M., WANG J. et SPENCER K. (2008) : « Raising student's awareness of cross-cultural contrastive rhetoric in English writing via e-learning course », *Language Learning and Technology*, vol. 12, n° 2, pp. 71-93.

⁵⁰⁵ EFL : english as a foreign language.

Z

ZIMMERMAN R. (2000) : « L2 writing : Subprocesses, a model of formulating and empirical findings », *Learning and Instruction*, vol. 10, pp. 73-99.

Cette bibliographie comprend **326 titres**.

INDEX DES AUTEURS

- Abastado C. : 117, 229
- Abdi H. : 58
- Adam J.-M. : 25-27, 31-32, 35, 37-38, 40-42, 44-46, 50, 53, 54, 78-81, 101, 172, 254, 272, 357, 451
- Alba J. W. : 192
- Ali Bouacha A. : 383
- Allwright R. L. et J. M. : 455
- Aristote : 76-77, 79, 81-83, 97, 101, 154, 155
- Arnauld et Lancelot : 229
- Atlani F. : 358
- Auricchio A. : 383
- Authier-Revuz J. : 323
- Baker L. : 192
- Bakhtine M. M. : 26, 37, 41, 42, 182
- Barbier M.-L. : 57, 69, 417, 418
- Barré de Miniac : 63, 243
- Barthes R. : 77, 269
- Bartlett E. J. : 68
- Bartlett F. C. : 190, 191, 192, 193, 195, 199
- Bassetti C. : 107
- Batoux D. : 261
- Baudart F. : 238
- Baudelle Y. : 228
- Beacco J.-C. : 43-46, 89-91, 94, 420, 422, 430-432, 435, 438-442, 447, 448, 450
- Béal C. : 103
- Bechtel W. : 58
- Ben Abdelkrim M. A. : 234
- Benveniste E. : 36, 129, 269, 270, 274, 294
- Bereiter C. : 70, 72
- Besse H. : 30, 77, 89, 90, 442
- Boas F. : 105, 181
- Boissinot A. : 51, 80
- Bouchard R. : 417
- Bourgain D. : 155
- Breivega K. R. : 105
- Bronckart J.-P. : 26, 32, 46-49, 53, 66, 118, 119, 262, 264, 390
- Brunel P. : 225
- Cadet L. : 90
- Cai G. : 115
- Cali C. : 433
- Cameron C. A. : 422
- Canvat K. : 39, 40, 43
- Carter-Thomas S. : 438

Castellotti V. : 154, 157

Chalvin A. : 185

Charaudeau P. : 227, 430, 473

Charolles M. : 29-31, 56, 57, 62, 63, 164, 301

Chassang A. et Senninger C. : 225, 226, 228-230, 351, 354, 356

Chervel A. : 224, 225

Chiss J.-L. : 18, 38-41, 48, 49, 75, 91, 173

Cicurel F. : 90, 91

Clyne M. : 96, 98, 100, 104, 112, 454

Cohn D. : 323

Collet P. : 230

Collinot A. : 438

Combettes B. : 28, 301

Connor U. : 19, 45, 78, 87, 88, 93-95, 98, 99, 101, 102, 104, 105, 197

Connors R. L. : 78

Corblin F. : 301, 303-305

Cornaire C. : 56, 62, 69, 417, 421, 435, 437, 438

Cornish F. : 99

Coste D. : 436

Crinon J. : 59, 70

Culioli A. : 47, 274

Cuq J.-P. : 18, 88, 349, 418

Dabène L. : 157

Dabène M. : 18

Dahlet P. : 66

Delcambre I. : 51, 52, 384, 420

Delforce B. : 453, 454

Dell G. S. : 58

Denhière G. : 192, 193, 195

Descombes M. : 267, 429

Disson A. : 109

Doise W. : 155

Donahue C. : 11, 99, 101, 107, 108, 231, 353

Doury M. : 79

Ducrot O. : 130, 289

Dufrenne M. : 82

Durkheim E. : 155

Suszak A. : 98

Espéret E. : 194, 195, 196, 197

Fayol M. : 58-60, 62, 67-72, 191-194

Fiore M.-F. : 447

Fletcher C. R. : 201

Fløttum K. : 93, 94, 101, 358, 359

Flower L. : 57, 60-63, 67, 74, 416, 438,

Foucault M. : 38

Fraser T. P. : 233, 234

Freedman A. : 72

Galtung J. : 105

Garcia-Debanc C. : 62, 64
 Garrett M. F. : 59, 60
 Gary-Prieur M.-N. : 264
 Genette G. : 50, 51, 53, 78, 323
 Giacobbe J. : 161
 Givón T. : 97
 Golder C. : 73
 Goody J. : 19
 Grandcolas B. : 156
 Granget C. : 34
 Guibert R. : 158
 Hall E. T. : 88
 Halliday M. A. : 261, 262
 Halté J.-F. : 18, 413
 Harder B. D. : 104
 Harley T. A. : 58
 Hayes J. R. : 57, 60-63, 67, 74, 416, 438
 Heidmann U. : 42
 Hidden M.-O. : 264, 467
 Hinds J. : 86, 96, 100, 113
 Hymes D. H. : 46, 94
 Imbs P. : 271
 Jakobson R. : 128
 Jeandillou J.-F. : 29
 Jisa H. : 100, 167
 Jodelet D. : 155
 Kahn G. : 18
 Kaplan R. B. : 20, 75, 76, 81-88, 92, 96, 97, 99, 102, 104, 105, 115, 117, 120, 213, 227
 Käsper M. : 185
 Kellog R. T. : 62
 Kerbrat-Orecchioni C. : 36, 37, 100, 167, 358
 Kern R. : 456
 Kinneavy J. L. : 102
 Kintsch W. : 188-190, 192, 196, 199, 200, 204,
 Kleiber G. : 302, 401
 Kramsch C. : 155
 Lado R. : 160
 Lang E. : 27
 Leeman-Bouix D. : 272
 Legros D. : 60, 71, 200-202, 204
 Leki I. : 108, 434
 Le Ménahèze-Lefay S. : 227
 Léoni S. : 107, 111, 231
 Le Querler N. : 261
 Levelt W. J. M. : 59, 60, 63, 67
 Lits M. : 234
 Lundquist L. : 18, 33, 263, 438, 443, 465
 Lux P. : 114

Maingueneau D. : 45, 80, 173, 260, 269, 270, 272-274, 324, 430

Mandler J. M. : 192

Markkanen R. : 100

Marquillo M. : 157, 158, 161, 163, 166, 168, 203

Martin R. : 28

Matalene C. : 115

Mellet S. : 260, 261, 274

Merlin H. : 230, 231

Miled M. : 62, 198, 442, 448

Minami M. : 197, 198, 204, 454

Mohan B. A. : 115

Moirand S. : 18, 435, 437, 448

Molinié G. : 173

Montaño-Harmon M. R. : 114

Moore D. : 154

Morgan C. : 93, 108, 111

Moscovici S. : 155

Müller N. : 157

von Münchow : 82, 105

Najjar H. Y. : 98

Nakayama M. : 110

Olson D. R. : 20

Perelman C. : 52, 53, 81, 84, 102, 384

Péry-Woodley M.-P. : 18, 19, 30, 86, 93, 97, 102, 104, 437, 455, 456

Petitjean A. : 39

Peytard J. : 154

Piaget J. : 199

Pirie B. D. : 234, 235

Plantin C. : 54, 81, 83, 384

Porcher L. : 154

Portine H. : 432, 437

Preiss A. : 230

Propp V. : 39

Purves A. C. : 19, 20, 104, 439

Reichler-Béguelin M.-J. : 18, 467

Reuter Y. : 422-424, 436

Revaz F. : 271, 272

Riba P. : 433

Riegel M. : 260, 269, 272, 274

Rosier L. : 322

Rubin D. C. : 192

Sachtleber S. : 99, 112, 454

Schneuwly B. : 39, 43

Slakta D. : 27, 29

Slobin D. I. : 180-184, 186, 439

Söter A. : 197

Suomela-Salmi E. : 93, 98, 101

Swales J. : 45, 94, 98

Takagaki Y. : 106, 110, 111, 117, 257, 355, 435, 454, 465

Tesnière L. : 31
Tiberghien G. : 200
Toulmin S. : 54, 102
Touratier C. : 260, 261, 269
Trodec B. : 199
Trujillo Sáez F. : 98, 114-116
Valero-Garcés C. : 114
Vande Kopple W. J. : 100, 356
Van Dijk T. A. : 54, 59, 64, 65, 188, 190, 192, 196, 199
Vassant A. : 260
Véronique D. : 91, 159, 160
Viala A. : 224, 225
Vigner G. : 18, 70, 75, 420, 435, 436, 438, 449, 467
Wandruszka M. : 34, 271
Wang W. : 57, 61
Weber C. : 157
Weinrich H. : 260, 270, 272, 273, 303, 318, 329
Whalen K. : 421
Whorf B. : 82, 86, 180, 186
Wierzbicka A. : 43
Wilmet M. : 270
Wlassoff M. : 109
Xing M. : 115, 456, 457
Zimmermann R. : 67, 417.

INDEX DES NOTIONS

Activité :

- ... langagière : 26
- ... d'écriture : 19, 20, 61
- ... scripturale : voir *activité d'écriture*

Analyse du (ou des) discours : 25, 35, 55, 56, 120

- école française d'... : 38

Anaphore : 31, 48, 100, 185, 264 (déf⁵⁰⁶), 265

- ... fidèle : 33, 265 (déf.)
- ... infidèle : 33, 266 (déf.)
- ... nominale : 33, 302-307, 397
- ... pronominale : 33, 49, 300
- ... résomptive : 266 (déf.)
- évolution dans l'emploi des... : 298-299, 397-398
- erreurs dans l'emploi des ... : 299-309, 398-403
- progrès dans l'emploi des ... : 307-308, 404

Ancrage : 47 (déf.)

Argumentation : 51, 53, 54, 73

- au sens de *type de texte argumentatif* : 40, 50, 129, 131
- argumentation / dissertation : 51, 238
- argumentation / persuasion : 79
- voir aussi *séquence argumentative*

Auditoire universel : 52 (déf.), 64

Cadre de discours :

- expression introductrice de... : 31

Chaîne de référence : voir *anaphore*

Cohérence : 19, 28-30 (déf.), 198

- ... d'une continuation de récit : 256, 259

Cohésion : 28-30 (déf.), 82, 110, 113, 185

- ... nominale : 32, 257
- ... verbale : 32, 34, 162, 178, 258
- voir aussi *temps verbaux*
- marques cohésives : voir *connecteurs* et *anaphores*

Communauté :

- ... linguistique : 43
- ... de communication : 94 (déf.)
- ... discursive : 20, 21, 89, 93, 94, 95, 117-118, 120, 434, 457, 463, 466, 467
- ... ethnique : 20
- ... nationale : 20

Compétence :

- ... discursive : 22, 430-431 (déf.)
- ... discursive en L2 : 431
- ... linguistique : 418
- ... rédactionnelle : 418

Connecteur : 31, 32, 100, 103, 110, 129, 167, 209, 220, 262 (déf.), 263

- ... argumentatif : 55, 263, 288
- connecteur *et* : 262
- connecteur *mais* : 289
- proportion de ... : 283-287, 391-394
- catégories de ... : 287, 390
- erreurs dans l'emploi des ... : 291-295, 394-397
- progrès dans l'emploi des ... : 296
- voir aussi : *organisateur*

Consigne (de rédaction) : 226, 249 (déf.)

- ... explicite vs implicite : 351
- ... du cours de narration : 250-256
- ... du cours d'argumentation : 228, 231, 343-351
- influence de la ... : 365-366
- résistance à la ... : 278

Contexte :

- ... (socio)culturel : 200
- ... d'enseignement/ apprentissage) : homoglotte / hétéroglotte : 17, 432

⁵⁰⁶ Définition

Culture : 85, 88-89 (déf.), 104, 186
- ... anthropologique vs savante : 89
- ... cible : 19
- ... d'apprentissage : 91
- ... didactique : 91, 176
- ... d'origine : 19, 200
- ... éducative : 21, 51, 53, 87, 88, 90 (déf.), 92, 123, 196-198, 204
- ... grammaticale : 90, 203
- ... scolaire : 21, 39, 90, 95
- ... source : voir *culture d'origine*
- ... textuelle : 203 (déf.)

Déictique : 36 (déf.), 110
-... de personne : 101, 382

Description (au sens de type descriptif) :
40, 50, 73, 129

Destinataire : 63, 73, 103

Didactique : 413
- ... de l'écriture : voir *didactique de la production écrite*
- ... du français : 436
- ... du FLE : 17, 18
- ... du FLM : 18
- ... des langues : 18, 55
- ... de la production écrite : 17, 19, 74, 437
- ... du texte : 38, 42

Discours : 41
- instance de... : 36
- parties du... : 76, 250-251
• *inventio* : 107, 225
• *dispositio* : 45, 77, 98, 107, 113, 225, 237
voir aussi *plan de texte*
• *elocutio* : 107, 128, 225
- plan du... (cf. Benveniste) : 128-129, 270
voir aussi *histoire (plan de l'histoire)*
- discours monologique/dialogique : 65, 66

Dissertation : 43, 49, 52, 53, 54, 109, 111, 119, 127, 214, 233 (déf.)
- analyse critique de la ... : 425-426
- origines de la ... : 224, 225
- parties de la ... :

• introduction : 109, 214, 222, 227-228, 235, 237, 364
• développement : 223
• conclusion : 109, 214, 223, 228, 235, 237, 370-372
- une difficulté de la ... : la problématique : 213, 214, 222, 227 (déf.)
voir aussi : *plan*
- dissertation vs essai : 233-234

Ecrit
- ... d'apprentissage : 30, 49, 92 (déf.), 106, 111, 120
- ... professionnel : 127
- ... scolaire : 103, 106, 111, 117, 130,
- ... universitaire : 109

Embrayeur : voir *déictique*

Énoncé : 26, 35
- ... de la thèse : 115, 116, 237

Énonciation : 26, 36, 80
- traces énonciatives : 36, 128
- situation d'... : 36

Essay : 43
- *critical essay* : 234-235
- *five-paragraph essay* : 236
- *argumentative essay* : 236
- différentes parties de l'... : 236

Ethnocentrisme : 43, 104, 199

Ethos : 80, 102
voir aussi *rhétorique antique*

Formation (socio)discursive : 38 (déf.), 80

Généricité : 42

Genre : 25, 35, 37-38 (déf.), 42-46, 49, 51, 55, 82, 94, 115, 120, 124
- ... de discours ou discursif : 30, 37, 41, 44
- ... littéraire : 38
- ... rhétorique (cf. Aristote) : 76

Hétérogénéité des textes : 41, 47, 50, 53

Histoire :

- au sens de Genette : 50
- voir aussi *narration* et *récit*
- plan de l'... (cf. Benveniste) : 129, 270
- voir aussi *discours* (*plan du discours*)

Interdiscours : 38**Linguistique :**

- ... contrastive : 33, 185
- ... de l'énonciation : 35
- ... textuelle (ou linguistique du texte) : 19, 25, 27, 35, 55, 56, 120
- ... textuelle contrastive : 99

Locuteur : 36 (déf.), 52, 64, 80

- effacement du ... : 116, 231, 232, 386-389

Logique : 82, 83-84 (déf.), 104, 107, 213

- Logique vs rhétorique : 84

Macrostructure : 64-65 (déf.), 71**Matrice discursive : 46****Maturité : 111**

- ... rhétorique : 19
- ... syntaxique : 19

Métadiscours : 100 (déf.)

- ... interpersonnel : 100, 101, 231
- marqueurs de ... : 358-360
- présence de ... dans les copies : 382-386
- évolution du ... dans les copies : 386-389
- ... textuel : 100, 113
- marqueurs de ... : 356-358
- présence dans les copies de... : 374
- ajout dans les copies de ... : 376-382

Modèle de production verbale :

- ... de Levelt : 59
- ... de Hayes et Flower : 61, 74
- ... de Wang et Wen : 57, 61
- nouveau modèle de Hayes : 62-63

Modèle : 108, 237

- ... argumentatif : 111
- ... de composition écrite : 104
- ... de pensée : 85

- ... rhétorique : 22, 106, 109, 114, 116
- ... de texte (ou : modèle textuel) : 439 (déf.)
- production sur ... : 438
- étapes de la production sur ... : 440-447
- limites de la production sur ... : 448-451

Narration : 39, 50

- unités spécifiques de la ... : 48
- texte narratif : 103, 128, 129, 131, 197

Objectifs d'apprentissage :

- ... pour améliorer les récits : 427-429
- ... pour améliorer les dissertations : 429-430

Organisateur : 32

- ... spatial : 32, 263, 290-291
- ... temporel : 32, 48, 49, 263, 288
- ... textuel : 262, 263, 289-290, 357

Organisation : 66, 193

- ... rhétorique : 104
- ... des idées : 69, 238
- ... du discours : 113
- ... de l'argumentation : 218

Plan :

- ... de texte : 111, 130, 163, 207, 212, 218, 373
- ... de la dissertation : 229-230
- annonce du ... : 113, 222, 228, 369-370

Pratiques : 243 (déf.)

- ... d'écriture : 20, 116, 153, 336
- ... langagières : 22, 75
- ... scripturales : voir *pratiques d'écriture*
- ... textuelles : 114, 116

Processus rédactionnel : 25, 55, 56, 61

- étapes du ... : 62, 207, 417
 - planification : 63, 64, 66, 74
 - mise en texte : 66
 - révision : 67, 68, 70, 74

Production écrite

- ... vs production orale : 65-66, 74
- ... en L2 : 416-417

Progression thématique : 27, 28, 48, 82, 185

- ... linéaire : 28
- ... à thème constant : 28
- ... à thèmes dérivés : 28

Psychologie :

- ... cognitive : 25, 200
- ... culturelle comparative : 199
- ... du langage : 25

Rapport à l'écrit : 19, 20

Récit : 39, 50, 72, 111

- composantes du ... : 50
 - continuation de ... (ou : suite de texte) : 53, 54, 107, 119, 256, 277, 424
- voir aussi *narration* et *séquence narrative*

Relativisme linguistique : 82, 180

Répertoire

- ... discursif : 44
- ... linguistique : 123, 134, 135
- ... plurilingue : 136, 153

Représentations : 22, 119, 151, 159 (déf.)

- chez Aristote : 154
- ... de l'écriture : 155, 168
- ... grammaticales : 157
- ... linguistiques : 156
- ... sociales : 155 (déf.)
- ... sur la production écrite : 157, 158
- ... sur l'apprentissage d'une langue étrangère : 158
- ... sur la narration : 203-204
- ... sur l'argumentation : 237-238

Rhème : voir *progression thématique*

Rhétorique :

- ... antique : 76-79
- ... contrastive : 25, 75, 81, 111, 112, 117, 197
- nouvelle ... : 81, 102
- figure de ... : 109
- histoire de la ... : 78, 80

Schéma (selon la théorie cognitive) : 54

- ... narratif : 188, 194
- théorie du ... : 190

Séquence (textuelle) : 53, 255

- ... argumentative : 51, 53, 54
- ... descriptive : 51, 53
- ... dialogale : 41, 53
- ... narrative : 51, 53, 54, 253

Stratégies :

- ... d'évitement : 280
- ... d'enseignement : 419-420
- ... rédactionnelles : 421

Style : 173

- ... de la dissertation : 230
- ... de la langue : 182
- polysémie du terme : 173
- au sens de *manière de dire* : 175
- différents styles : 174

Subjectivité (dans le langage) : 36, 109, 234

- ... du scripteur : 237
 - subjectivème : 36
 - ... affectif : 37
 - ... évaluatif : 37
- voir aussi : *déictique*

Superstructure : voir *macrostructure*

Surcharge mentale du scripteur : 69, 109, 419

Temps verbaux :

- valeur de certains ... : 268-275
 - erreurs dans l'emploi des ... : 309, 317-330
 - progrès dans l'emploi des ... : 312-315, 332
 - théorie de la "mise en relief" : 273
 - système temporel dominant : 260, 281, 310
- voir aussi *cohésion verbale*

Texte : 25-26 (déf.), 55

- ... à dominante argumentative : 54
- ... à dominante narrative : 54, 244

Thème : voir *progression thématique*

Transfert : 160, 161, 418 (déf.), 419

Type de discours (ou type discursif selon Bronckart) : 46, 49, 55, 118

Type de texte : 25, 38, 71, 74, 108, 117
- typologie de textes : 38, 39, 40, 41, 50, 55
- différents types de textes : 39, 114, 128
voir aussi : *argumentation, description et narration.*

Univers de discours : 31

Variabilité : 193, 199

- ... culturelle : 22, 65, 431
- ... discursive : 123
- ... des traditions rhétoriques : 120
- ... des pratiques textuelles : 239

Variation : 25, 55, 116

- ... culturelle : 239
- ... dans l'emploi des marques cohésives : 33
- ... discursive : 88, 118, 120
- ... linguistique : 33

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	13
INTRODUCTION.....	17
PARTIE I : VARIABILITÉ DISCURSIVE ET RECHERCHES SUR LE TEXTE	23
CHAPITRE 1 : UNE RECHERCHE ENTRE TEXTE ET DISCOURS	25
1. La notion de <i>texte</i>	25
2. L'apport de la linguistique textuelle	27
2.1. Un texte est plus qu'une suite de phrases	27
2.2. La progression de l'information	28
2.3. La cohésion du texte	29
2.3.1. Cohérence et cohésion	29
2.3.2. Les marques de cohésion	31
2.4. Variations dans l'emploi des marques cohésives.....	33
2.4.1. Variations dans la cohésion nominale	33
2.4.2. Variations dans la cohésion verbale	34
3. L'apport de l'analyse du discours.....	35
3.1. Traces énonciatives.....	36
3.1.1. Les déictiques	36
3.1.2. Les subjectivèmes.....	37
3.2. Le genre	38
4. Types ou genres ?.....	38
4.1. Du genre littéraire au type de texte	38
4.2. Limites des typologies de textes	40
4.3. Le rôle du genre discursif dans la production d'un texte	41
4.4. L'intérêt de la notion de <i>genre</i> pour la didactique du texte.....	43
4.5. Les genres se laissent-ils caractériser ?.....	44
4.6. Types de discours et marques linguistiques.....	46
4.6.1. Les unités spécifiques de la narration	48
4.6.2. Les unités spécifiques du discours théorique.....	49
5. Terminologie employée dans la thèse	50
5.1. Histoire / narration / récit.....	50
5.2. Argumentation/dissertation	51
5.3. Séquences textuelles.....	53
5.3.1. La séquence narrative	54
5.3.2. La séquence argumentative.....	54
6. Conclusion.....	55
CHAPITRE 2. : LES OPÉRATIONS COGNITIVES DU PROCESSUS RÉDACTIONNEL.....	56
1. Un ou des modèle(s) pour la production écrite en langue étrangère ?.....	57
2. Quel modèle pour la production verbale ?.....	58
2.1. Le modèle de Garrett/Levelt : un processus en "paliers de profondeur"	59
2.2. Le modèle de Hayes et Flower ou l'écriture en trois étapes.....	60
2.2.1. L'influence des connaissances rhétoriques.....	61
2.2.2. L'importance des trois étapes pour la didactique du texte.....	62
2.2.3. Des étapes spécifiques à la rédaction ?.....	62
3. Les étapes du processus rédactionnel	63
3.1. La planification.....	63
3.1.1. L'importance de la macrostructure.....	64
3.1.2. Une différence entre production orale et production écrite	65
3.2. La mise en texte.....	66
3.3. La révision.....	67
4. Implications didactiques.....	69
4.1. La surcharge mentale du scripteur	69

4.2. La facilitation procédurale	70
4.3. Des différences de traitement cognitif selon le type de texte ?	71
5. Bilan et limites du modèle cognitif	74

CHAPITRE 3 : TRAVAUX DE RHÉTORIQUE CONTRASTIVE75

1. De quelle <i>rhétorique</i> est-il question ?	76
1.1. Un art du bien-dire.....	76
1.2. Un art du discours.....	76
1.3. Un art de persuasion	79
2. L'approche de R. B. Kaplan.....	81
2.1. Une élaboration textuelle et discursive différente	82
2.2. Une <i>logique</i> différente	82
2.3. Limites de l'approche de R. B. Kaplan	86
3. Comment expliquer les variations discursives d'un pays à l'autre ?	88
3.1. La réponse de la rhétorique contrastive	88
3.2. La notion de culture éducative.....	88
3.2.1. La culture, essai de définition	88
3.2.2. Qu'est-ce que la culture éducative ?	89
4. Quels genres de textes comparer ?	92
5. Quelle(s) méthode(s) ?	93
5.1. La notion de communauté discursive	93
5.2. Quels critères de comparaison ?	96
5.2.1. La linéarité.....	96
5.2.2. La <i>dispositio</i> et les marquages textuels.....	98
5.2.3. Les enchaînements : de la phrase au texte	99
5.2.4. Le métadiscours	100
5.2.5. La persuasion.....	102
5.2.6. Continuum de différenciation pour les écrits scolaires	103
5.3. Comment interpréter les résultats ?	104
5.3.1. Complexité des écrits en L2	104
5.3.2. Le risque d'ethnocentrisme	104
5.3.3. Peut-on généraliser ?	105
6. Que nous dit la rhétorique contrastive sur les modèles rhétoriques français ?	105
6.1. Ecrits de l'enseignement secondaire et supérieur	107
6.1.1. France / Italie.....	107
6.1.2. France / Etats-Unis	108
6.1.3. France / Grande-Bretagne.....	108
6.1.4. France / Pologne	109
6.1.5. France / Japon.....	110
6.2. Ecrits de la recherche scientifique	112
6.2.1. Articles scientifiques en français et en anglais	112
6.2.2. Actes de congrès en français et en allemand	112
7. Que nous dit la rhétorique contrastive sur les pratiques textuelles des autres pays du corpus ?	114
7.1. Textes écrits en espagnol et en anglais	114
7.2. Textes écrits en chinois et en anglais.....	115
8. Conclusion et implications didactiques	116

CHAPITRE 4 : HYPOTHÈSES ET PROTOCOLE DE RECHERCHE.....118

1. Une recherche à visée didactique	118
2. S'intéresser à plusieurs genres textuels	118
3. Dans le cadre d'un apprentissage	118
4. Protocole de recherche	119
5. Une recherche exploratoire	119

**PARTIE II : VARIABILITÉ DISCURSIVE ET REPRÉSENTATIONS DES SCRIPTEURS :
RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE..... 121**

CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DES INFORMATEURS-SCRIPTEURS	123
1. Choix du contexte institutionnel.....	123
2. Le Cours Municipal d'Adultes de la ville de Paris.....	124
2.1. Brève histoire des cours pour adultes	124
2.2. Formations proposées	125
3. Le cours d'expression écrite.....	126
3.1. Genèse	126
3.2. Public visé	126
3.3. Changement dans les objectifs.....	127
3.4. L'unité 1 : « Techniques narratives et descriptives »	128
3.5. L'unité 2 : « Techniques argumentatives ».....	129
4. Les auditeurs du cours d'expression écrite.....	130
4.1. Le questionnaire	131
4.1.1. Objectifs et contenu	131
4.1.2. Nombre de réponses	132
4.1.3. Avantages du questionnaire.....	132
4.1.4. Limites du questionnaire : recours aux entretiens.....	133
4.2. "Profil" des informateurs	133
4.2.1. Sexe et âge.....	133
4.2.2. Pays d'origine et répertoire linguistique.....	134
4.2.3. Durée du séjour en France	136
4.2.4. Apprentissage du français.....	139
4.2.5. Études	143
4.2.6. Activité professionnelle dans le pays d'origine et en France.....	146
4.2.7. Motivations et objectifs	148
CHAPITRE 2 : REPRÉSENTATIONS DES SCRIPTEURS CONCERNANT LA NARRATION	153
1. Qu'appelle-t-on <i>représentation(s)</i> ?	154
1.1. Origines de la notion et premières définitions	154
1.2. La notion de représentation en didactique des langues.....	156
1.2.1. Les représentations linguistiques	156
1.2.2. Les représentations sur l'apprentissage d'une langue étrangère	158
2. Difficultés rencontrées pendant l'unité de narration	159
2.1. Difficultés pour écrire tout type de texte en français.....	160
2.2. Difficultés pour écrire une narration.....	164
3. Comparaison de la narration en France et dans un autre pays.....	169
3.1. Peut-on comparer ?.....	171
3.2. Problèmes de terminologie : le cas du <i>style</i>	173
3.3. Ressemblances et différences dans la narration.....	175
3.4. Les rapports entre "pensée" et expression linguistique.....	180
3.5. Une façon de raconter différente ?.....	186
4. Un « schéma » narratif qui varie selon les cultures ?	188
4.1. Les travaux de W. Kintsch, T.A. van Dijk et E. Greene.....	188
4.2. La théorie du schéma : origine et limites	190
4.2.1. Origine.....	190
4.2.2. Limites de la théorie du schéma	192
4.3. Le schéma intervient-il aussi dans la production de discours?.....	194
4.4. Rôle joué par la culture éducative dans la narration	197
5. Le rôle du contexte	199
5.1. Origines du concept de variabilité	199
5.2. Le rôle du contexte culturel.....	200
6. Résumé des représentations sur la narration.....	203
CHAPITRE 3 : REPRÉSENTATIONS DES SCRIPTEURS SUR L'ARGUMENTATION	205
1. Les questions posées	205
2. Progrès réalisés.....	206
2.1. Progrès ayant trait à l'élaboration d'une argumentation.....	207

2.2. Progrès pour écrire un texte.....	209
3. Difficultés rencontrées	210
3.1. Penser « à la française »	212
3.2. Caractéristiques de la dissertation en France.....	213
4. Comparaison de l'argumentation en France et dans un autre pays	215
4.1. Des manières d'argumenter différentes	215
4.2. Quelles différences ?	217
4.2.1. Une argumentation strictement structurée	218
4.2.2. Une argumentation « compliquée ».....	219
4.2.3. L'importance des mots de liaison.....	220
5. Qu'est-ce qu'une dissertation ?	221
5.1. La dissertation selon nos informateurs	221
5.1.1. Variations sur l'introduction.....	222
5.1.2. Variations sur la conclusion.....	223
5.1.3. Variations sur le développement	223
5.2. Origines de la dissertation	224
5.3. La dissertation dans les manuels.....	225
5.3.1. Ne pas perdre de vue l'orientation générale	226
5.3.2. Le plan (ou « mouvement continu de la dissertation »).....	229
5.3.3. Le style de la dissertation	230
5.4. Le <i>je</i> dans la dissertation : enquête auprès des enseignantes	232
5.5. Dissertation / essai / <i>essay</i>	233
5.5.1. Dissertation / essai.....	233
5.5.2. Dissertation / <i>critical essay</i> (Royaume-Uni)	234
5.5.3. Dissertation / five-paragraph essay et argumentative essay.....	236
6. Résumé des représentations sur l'argumentation	237

CHAPITRE 4 : BILAN. DES REPRÉSENTATIONS DIVERGENTES SELON LE TYPE DE TEXTE 238

PARTIE III : VARIABILITÉ DISCURSIVE ET PRATIQUES DES SCRIPTEURS : ANALYSE DES RÉCITS..... 241

CHAPITRE 1 : CONSTITUTION DU CORPUS243

1. Recueil et classement des copies.....	243
1.1. Quelques difficultés dans le recueil des copies.....	243
1.2. Elaboration de deux sous-corpus.....	244
2. Présentation du corpus	245
2.1. Etendue et conditions de production.....	245
2.2. Les scripteurs témoins et leurs productions.....	247
2.3. Etiquetage et "toiletage" des copies.....	248

CHAPITRE 2 : QUELLES CONSIGNES DE RÉDACTION ?249

1. Tâche(s) à effectuer	250
2. Description des extraits à compléter.....	251
3. Autres contraintes à respecter.....	255
4. La continuation de récit : intérêt et difficultés.....	256

CHAPITRE 3 : COMMENT ANALYSER LE SOUS-CORPUS DE NARRATION ?.....257

1. Hypothèses sur les copies de narration.....	257
1.1. Concernant la cohérence des suites de textes	257
1.2. Concernant la cohésion nominale	257
1.3. Concernant la cohésion verbale	258
2. Grille d'analyse des récits	259
2.1. Protocole d'analyse de la cohérence.....	259
2.2. Protocole d'analyse de certains marqueurs de cohésion.....	261
2.2.1. Quels « connecteurs » relever ?.....	261
2.2.2. Quelles reprises anaphoriques observer ?.....	264
2.3. Protocole d'analyse des temps verbaux	268
2.3.1. Comparaison passé simple / passé composé.....	269
2.3.2. L'opposition passé simple / imparfait : la « mise en relief »	273

2.3.3. Présent et présent de narration.....	274
---	-----

CHAPITRE 4 : ANALYSE DES RÉCITS DES APPRENANTS	275
1. Analyse de la cohérence	275
1.1. Paramètres assez bien respectés.....	275
1.2. Résistances à la consigne.....	278
1.3. Le scripteur rectifie-t-il ensuite ?.....	280
1.4. Le choix du système temporel dominant	281
2. Analyse de la cohésion nominale I (connecteurs)	283
2.1. Analyse quantitative	283
2.2. Quelles catégories de connecteurs sont utilisées ?.....	287
2.3. Analyse des erreurs dans l'emploi des connecteurs.....	291
2.3.1. Les erreurs dites "locales"	292
2.3.2. Les erreurs affectant la construction textuelle	293
2.3.3. Evolution de la proportion d'erreurs.....	295
2.3.4. Acquisition de certaines formes lexicales.....	296
3. Analyse de la cohésion nominale II (anaphores).....	297
3.1. Types d'anaphores privilégiés	297
3.2. Evolution de la proportion des différents types d'anaphores.....	298
3.3. Analyse des erreurs concernant les anaphores.....	299
3.3.1. Recensement des erreurs.....	299
3.3.2. Les erreurs touchant l'emploi de l'anaphore nominale.....	302
3.3.3. Analyse longitudinale des erreurs.....	307
4. Analyse de la cohésion verbale	309
4.1. Modalités de l'analyse	309
4.2. La quasi omniprésence des erreurs sur les temps du passé.....	309
4.3. Incidence du système temporel sur le nombre d'erreurs commises.....	310
4.4. Importance des erreurs concernant la cohésion selon les apprenants	311
4.5. Evolution de la part d'erreurs sur les temps	312
4.5.1. Les scripteurs semblant progresser.....	312
4.5.2. Les scripteurs semblant stagner ou régresser.....	315
4.6. Quels types d'erreurs sur les temps du passé ?.....	317
4.6.1. La mise en relief	318
4.6.2. L'expression de l'antériorité (ou de l'accompli)	321
4.6.3. La concordance des temps.....	322
4.6.4. L'utilisation du passé simple	325
4.6.5. L'intrusion du présent dans un récit au passé	328
4.6.6. Autres types d'erreurs moins fréquents	329
4.7. Analyse longitudinale des types d'erreurs chez chaque scripteur.....	330
4.7.1. Les scripteurs faisant le plus de progrès	332
4.7.2. Les scripteurs faisant des progrès partiels	333
4.7.3. L'apprenante chez qui les erreurs persistent.....	335
5. Bilan de l'analyse des récits	336
5.1. Les scripteurs changent-ils leurs pratiques d'écriture ?.....	336
5.2. Quels types d'erreurs sont les plus fréquents?.....	337
5.3. Les apprenants parviennent-ils à améliorer la cohésion de leurs textes ?.....	338
5.4. La grande diversité des scripteurs.....	338

PARTIE IV : VARIABILITÉ DISCURSIVE ET PRATIQUES DES SCRIPTEURS : ANALYSE DES DISSERTATIONS..... 341

CHAPITRE 1 : LES CONSIGNES DU COURS D'ARGUMENTATION	343
1. Quelle(s) tâche(s) ?.....	343
2. Les consignes consistant en une question.....	344
3. Les consignes comprenant une citation	345
3.1. Rôle de la citation	345
3.2. Caractère complexe des consignes à citation.....	346
4. Part du métadiscours dans les consignes de dissertation	347
4.1. Métadiscours interpersonnel : le paradoxe de certaines consignes.....	349
4.2. Métadiscours textuel : une exigence « de structure »	349

5. Privilégier des consignes implicites ou explicites ?	351
CHAPITRE 2 : COMMENT ANALYSER LE SOUS-CORPUS D'ARGUMENTATION ?.....	352
1. Hypothèses sur les copies d'argumentation.....	352
1.1. Au niveau de la <i>dispositio</i> (ou niveau "rhétorique").....	352
1.2. Au niveau énonciatif.....	354
1.3. Au niveau de la cohésion.....	355
2. Grille d'analyse des dissertations	355
2.1. Protocole d'analyse de la <i>dispositio</i>	355
2.2. Protocole d'analyse du métadiscours.....	356
2.2.1. Repérage du métadiscours textuel	356
2.2.2. Repérage du métadiscours interpersonnel	358
2.3. Protocole d'analyse de la cohésion.....	360
CHAPITRE 3 : ANALYSE DES TEXTES ARGUMENTATIFS.....	361
1. Analyse rhétorique	361
1.1. Division en paragraphes et marquage des parties	361
1.2. Le scripteur fait-il une introduction conforme aux normes de la dissertation ?.....	364
1.2.1. L'impact de la consigne.....	365
1.2.2. Le cas de Martha.....	367
1.3. Le plan est-il annoncé ?	369
1.4. Y a-t-il une conclusion ?.....	370
2. Analyse métadiscursive des copies	374
2.1. Quel métadiscours textuel ?.....	374
2.2. Le scripteur introduit-il du métadiscours textuel en cours de semestre ?	376
2.2.1. L'apparition d'organisateur textuels	376
2.2.2. Le scripteur se met à expliquer sa démarche	377
2.2.3. L'ajout de marqueurs de reformulation	379
2.2.4. Le scripteur introduit des exemples	379
2.2.5. Le scripteur commence à faire des citations	380
2.3. Marques de métadiscours interpersonnel.....	382
2.3.1. Utilisation des déictiques de personnes et du pronom <i>on</i>	382
2.3.2. Emploi des autres marques de métadiscours interpersonnel.....	385
2.4. Analyse longitudinale du métadiscours interpersonnel	386
2.4.1. Le scripteur s'efface	387
2.4.2. Effacement et implication du scripteur.....	388
2.4.3. L'implication du scripteur persiste, voire augmente.....	389
3. Analyse de la cohésion I : l'emploi des connecteurs.....	390
3.1. Quelles catégories de connecteurs ?	390
3.2. Recensement des connecteurs.....	391
3.3. Analyse des erreurs dans l'emploi des connecteurs.....	394
4. Analyse de la cohésion II : l'emploi des anaphores	397
4.1. Quels types d'anaphores nominales ?.....	397
4.2. Recensement des erreurs sur les anaphores	398
4.2.1. Erreurs sur les anaphores nominales.....	399
4.2.2. Erreurs sur les anaphores pronominales	401
4.2.3. Un pronom manque	402
4.3. Evolution du type d'erreurs pendant le semestre	403
4.3.1. Les scripteurs chez qui les erreurs persistent.....	403
4.3.2. Les scripteurs qui semblent progresser	404
5. Bilan de l'analyse des dissertations	405
5.1. Les scripteurs changent-ils leurs pratiques d'écriture ?.....	405
5.2. Quels types d'erreurs sont les plus fréquents ?.....	406
5.3. Les scripteurs font-ils des progrès dans l'emploi des procédés de cohésion ?	406
5.4. Trois groupes d'apprenants	407
CHAPITRE 4 : CONCLUSION SUR LES PRATIQUES DES SCRIPTEURS.....	407
1. Deux façons d'assurer la cohésion nominale	407
2. Confrontation entre les représentations et les pratiques des scripteurs.....	409

PARTIE V : QUESTIONS ET PERSPECTIVES DIDACTIQUES411

CHAPITRE 1 : QUESTIONS PRÉALABLES À L'ÉLABORATION D'UN COURS DE PRODUCTION ÉCRITE EN FLE414

1. Enseigner à produire un texte à des adolescents / à des adultes	414
2. Enseigner à produire un texte en L1 / en L2.....	415
2.1. Les mêmes contenus pour enseigner à écrire en L1 et en L2 ?.....	416
2.2. Produire un texte en L2 : quelles spécificités ?	416
2.3. Quel(s) transfert(s) entre les deux langues ?.....	418
2.4. Implications pour l'enseignement de la production écrite aux adultes	419
2.4.1. Stratégies d'enseignement pour le niveau débutant.....	419
2.4.2. Stratégies d'enseignement aux niveaux intermédiaire et avancé.....	420
3. Quelle approche des textes ?	422
4. Quels exercices d'écriture ?	423
4.1. La suite de texte : analyse critique.....	424
4.2. La dissertation : analyse critique	425

CHAPITRE 2 : CONSÉQUENCES DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE SUR LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRIT EN L2427

1. Quels objectifs d'apprentissage ?	427
1.1. Pour améliorer les récits des apprenants.....	427
1.1.1. La cohésion verbale	427
1.1.2. L'insertion de séquences dialogales dans un récit	428
1.1.3. La cohésion nominale	428
1.2. Objectifs d'apprentissage pour améliorer les dissertations.....	429
1.2.1. La dispositio	429
1.2.2. Sensibilisation au métadiscours	429
1.2.3. Cohésion textuelle	429
2. Comment développer une compétence discursive en L2 ?.....	430
2.1. Qu'entend-on ici par <i>compétence discursive</i> ?	430
2.2. Spécificités d'une compétence discursive en langue étrangère	431
2.3. Créer une conscience de la variabilité culturelle des genres chez les enseignants.....	432
2.4. Créer une conscience de la variabilité culturelle des genres chez les apprenants.....	434
2.5. S'approprier les conventions des genres pratiqués dans la culture cible	435
3. Que propose la didactique du français pour développer la compétence discursive des apprenants allophones ?.....	436
3.1. Le retard des recherches sur l'écrit en français langue étrangère par rapport à celles concernant le français langue maternelle	436
3.2. Des travaux encore peu nombreux	437

CHAPITRE 3 : LA PRODUCTION SUR MODÈLE438

1. Une pratique ancienne	438
2. L'apport de la didactique contemporaine	439
3. Étapes à suivre.....	440
3.1. Exposition au modèle	441
3.1.1. Mobilisation des acquis discursifs	441
3.1.2. La question du métalangage	441
3.1.3. <i>Navilire</i> : l'exemple d'un dispositif innovant.....	443
3.2. Entraînement à la production textuelle	447
3.3. Un exemple de mise en œuvre.....	447
4. Limites de la production sur modèle	448
4.1. Des dangers à éviter.....	448
4.2. Le problème du choix des textes à observer	450
5. Bilan : Atouts et exigences de la production sur modèle.....	451

CHAPITRE 4 : AUTRES STRATÉGIES PROPICES À L'ENSEIGNEMENT DE L'ÉCRIT À DES ADULTES ALLOPHONES452

1. Faire réfléchir sur les erreurs.....	452
2. Faire réfléchir sur les caractéristiques linguistiques, textuelles et/ou discursives	453
2.1. Chercher à comprendre le <i>pourquoi</i> des régularités discursives.....	453

2.2. La reformulation par un scripteur natif.....	455
2.3. Atouts et limites d'une plateforme d'apprentissage sur internet.....	456
3. Les limites de l'analyse réflexive	458
CHAPITRE 5 : BILAN.....	459
1. Spécificités de l'enseignement de la production écrite en langue étrangère	459
2. Nécessité de développer une compétence discursive en langue étrangère	460
CONCLUSION.....	463
BIBLIOGRAPHIE DES OUVRAGES CITÉS.....	469
INDEX DES AUTEURS	493
INDEX DES NOTIONS.....	499
TABLE DES MATIÈRES	505
TABLE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	513
TABLE DES ANNEXES (Tome II).....	517
ANNEXES (Tome II).....	519

TABLE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

AF : anaphore fidèle
AI : anaphore infidèle
AR : anaphore résomptive
As : texte à dominante argumentative spontané (rédigé avant le cours d'expression écrite)
A2, 3, 4 etc. : numérotation d'un texte à dominante argumentative
Ad : dernier texte à dominante argumentative rédigé par un apprenant
CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire
CECR : Cadre européen commun de référence pour les langues
Ch. : chapitre
Cours Municipal : Cours Municipal de la ville de Paris
Ca : consigne du cours d'argumentation
Cn : consigne du cours de narration
Déf. : définition
DALF : Diplôme approfondi de langue française
DEA : Diplôme d'études approfondies
DELF : Diplôme d'études en langue française
DESS : Diplôme d'études supérieures spécialisées
DI : discours indirect
DIL : discours indirect libre
FLE : français langue étrangère
FLM : français langue maternelle
I : imparfait
I → PC ou I → PS : erreur dans le choix du temps verbal (utilisation de l'imparfait au lieu du passé composé ou du passé simple)
PC → I ou PS → I : erreur inverse
PS → PQP ou PC → PQP : utilisation erronée du passé simple (ou du passé composé) au lieu du plus que parfait
PQP → PS : erreur inverse
I → PQP : utilisation erronée de l'imparfait au lieu du plus que parfait
PRE → I : utilisation erronée du présent au lieu de l'imparfait
LE : langue étrangère
L1 : langue première
L2 : langue acquise après la langue première (il peut s'agir en fait d'une langue 3 ou 4 etc.)
Ns : texte à dominante narrative spontané (rédigé avant le cours d'expression écrite)
N2, 3, 4 etc. : numérotation d'un texte à dominante narrative
Nd : dernier texte à dominante narrative rédigé par un apprenant
Nb : nombre
PC : passé composé
PRE : présent
PRE de narration : présent de narration
PQP : plus que parfait
PS : passé simple
q. suivi d'un chiffre : numéro du questionnaire rempli par un apprenant
SN : syntagme nominal
% : pourcentage.