HAL
open science

Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien

Blandine Guillot

▶ **To cite this version:**

Blandine Guillot. Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien. Linguistique. Université de Grenoble; Australian National University, 2010. Français. NNT : . tel-00638579

HAL Id: tel-00638579

https://theses.hal.science/tel-00638579

Submitted on 6 Nov 2011

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.

Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère :

une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien

Social representations in students' writing and the relation to writing in a foreign language:

a didactics-based approach to the teaching and learning of written French as a Foreign Language in an Australian tertiary institution

Blandine Guillot

A thesis submitted for the degree of

DOCTOR OF PHILOSOPHY

of The Australian National University and

l'Université de Grenoble—Stendhal—LIDILEM E.A. 609

October 2010

STATEMENT OF ORIGINALITY

This thesis presents my own original research. All sources have been duly acknowledged. Except where acknowledged in the customary manner, the material presented in this thesis is, to the best of my knowledge, original and has not been submitted in whole or part for a degree in any university.

Blandine Guillot

October 2010

REMERCIEMENTS

Je souhaite exprimer ma profonde gratitude à Dr Louise Maurer, ma directrice principale de thèse. Je lui suis reconnaissante pour les nombreuses initiatives prises durant la candidature, dont la cotutelle, pour ses nombreux conseils tout au long du projet, pour le soutien constant et enthousiaste dont elle a témoigné et qui ont rendu mon expérience doctorale particulièrement riche. Merci Louise.

Je souhaite remercier mon co-directeur Pr Francis Grossmann pour ses relectures attentives et les discussions qui ont été d'une complémentarité très constructive, et ce, malgré ses emplois du temps chargés et les décalages horaires. Merci Francis.

Je remercie aussi tous les membres du panel Dr Peter Brown, M. James Grieve et Dr Daniel Martin pour s'être rendus disponibles pour des questions d'ordre général, des relectures, des discussions et divers conseils tout au long du projet. Merci à vous.

Je remercie aussi tous les participants à l'étude pour le recueil des données. Merci à vous d'avoir bien voulu participer, donner de votre temps et partager votre expérience.

Je souhaite remercier la School of Language Studies d'avoir facilité, par diverses mesures, les nombreuses étapes de ce projet et l'Australian National University, pour la bourse et l'environnement stimulant qui ont favorisé la réalisation de cette recherche.

De nombreuses autres personnes m'ont aidée et soutenue à diverses étapes de ce long projet, et je souhaite ici remercier tout particulièrement Asmi, Christine, Delwyn, Florence, Hugues et Sophie, Katia, Loïc, Michelle, Miriam, Roger, Sabine, Samuel, Sophie. Merci à vous !

Je remercie C. H. C. de m'avoir aidée à me lancer dans le projet et M. W. S. dans son soutien durant les dernières étapes de celui-ci. Je remercie enfin mes parents et grands-parents de m'avoir enseigné à chercher et penser pour moi-même. Merci à toute ma famille.

ACKNOWLEDGEMENTS

I would like to express my deep gratitude to Dr Louise Maurer, the chair of my supervisory panel. I am grateful to her for the many initiatives she took during my candidature, including the cotutelle, for her extensive advice throughout the project, and for the constant and enthusiastic support she gave to me and which made my doctoral experience all the richer. Thank you Louise.

I would like to thank my co-supervisor Professor Francis Grossmann for his attentive reading and for his very constructive and complementary inputs, despite his extensive commitments and the different time zone. Thank you Francis.

In addition, I thank the three panel members, Dr Peter Brown, Mr James Grieve and Dr Daniel Martin, for making themselves available for general questions, re-reading, discussion and various pieces of advice throughout the project. Thank you.

I thank all the participants in the study for allowing me to collect the data. Thank you for participating, for giving your time and for sharing your experiences.

I would like to thank the School of Language Studies for having facilitated the many stages of this project in various different ways, and The Australian National University for providing the scholarship and the stimulating environment that contributed to the completion of this research.

Many others assisted and supported me at various stages of this lengthy project, some of whom I would like to thank personally here: Asmi, Christine, Delwyn, Florence, Hugues and Sophie, Katia, Loïc, Michelle, Miriam, Roger, Sabine, Samuel, Sophie. Thank you all!

I thank C. H. C. for having encouraged me to undertake the project and M. W. S. for his support in its latter stages. Finally, I thank my parents and grandparents for having initiated me into the quest for knowledge and for having taught me to think for myself. Thank you to all of my family.

AVIS AUX MEMBRES DU JURY

Cette thèse a été réalisée sous cotutelle. La convention signée entre les deux établissements le 6 décembre 2005 précise sous le point 3 *Modalités de soumission de la thèse* que la thèse sera soumise et examinée selon les règles de l'Australian National University. Ces règles impliquent d'une part que le jury de thèse doit rester confidentiel, et d'autre part qu'il n'y a pas de soutenance orale, sauf au cas où l'un des examinateurs demande une révision extensive.

Les directeurs Dr Louise Maurer, à l'Australian National University, et Pr Francis Grossmann, à l'Université de Grenoble, ont nommé les examinateurs.

ADVICE TO EXAMINERS

This thesis was written under a cotutelle. The Convention signed by the two institutions on 6 December 2005 specifies under Clause 3: *Thesis submission procedures* that the thesis is to be submitted and examined according to the rules of The Australian National University. These rules provide for the identity of the examiners to remain confidential and that there be no oral defence of the thesis unless an examiner is considering a revise and resubmit recommendation.

The supervisors Dr Louise Maurer of The Australian National University and Professor Francis Grossman of the University of Grenoble nominated the examiners.

RÉSUMÉ

Les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture en langue étrangère : une approche didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écrit en FLE en milieu universitaire australien

Cette thèse examine les notions de représentations sociales et de *rapport à l'écriture* (Barré-De Miniac 2000), situées dans un contexte plurilingue. Le premier enjeu de la thèse est de réinvestir ces notions issues de la didactique du français langue maternelle (LM) dans le contexte plurilingue d'un programme de français dans une université en Australie. Le deuxième enjeu est d'analyser l'évolution de la capacité scripturale des apprenants de la deuxième année à la quatrième année de français et de comparer la description de leurs processus d'écriture en LM et en langue étrangère (LE). L'objectif est de saisir l'activité scripturale dans ses dimensions psychologique, sociale et cognitive.

L'analyse du topic (Berthoud 1996) réalisée sur le corpus discursif des enseignants (à partir d'entretiens individuels) montre les limites de la notion de *rapport à l'écriture* dans un contexte plurilingue et a permis de dégager une notion centrale dans cette situation d'enseignement : *le rapport à la langue étrangère* apprise. L'analyse du topic réalisée sur le corpus discursif des apprenants (groupes de discussion) indique que leur travail d'écriture en LE commence par celui des idées, et que le *passage à l'écriture* en LE s'avère un moment privilégié de prise de conscience des phénomènes langagiers par le fait que cet instant d'écriture active la connaissance de deux ou plusieurs langues. Cette situation de transition entre les langues, rendue plus aiguë par l'écriture, est rapprochée de la zone prochaine de développement (ZPD) de la théorie socioculturelle de Vygotski dans la mesure où sont mises en évidence l'élaboration de stratégies d'apprentissage et l'intériorisation de la langue dans ce travail de négociation. La comparaison des procédures d'écriture en LE et celles en LM indique que l'attention porte sur des points différents d'écriture selon le niveau de l'apprenant.

L'analyse des données scripturales se subdivise en trois parties. Premièrement, sont extraits des consignes rédactionnelles les aspects qui renforcent la littératie en LE par l'écrit. Deuxièmement, les productions écrites proposent une autre entrée sur le *rapport à l'écriture* des apprenants. Analysées à partir d'une approche basée sur la linguistique systémique fonctionnelle de M. K. Halliday pour déterminer l'investissement des scripteurs dans leurs productions, elles démontrent un investissement différent du scripteur selon son niveau de langue. Enfin, l'analyse des annotations des lecteurs-évaluateurs établit la continuité des topics élaborés au niveau discursif dans le corpus scriptural, et met en évidence que les annotations appuient surtout le *rapport à la langue*.

L'analyse des données orales et scripturales dans un contexte plurilingue a permis d'observer le *rapport à l'écriture* par la saisie de la continuité du topic sur l'ensemble du corpus et contribue à préciser théoriquement la notion utilisée dans un contexte universitaire plurilingue par la mise en évidence des notions telles que le *rapport à la langue*, le *rapport à l'apprentissage*, et celle de *passage entre les langues*.

ABSTRACT

Social representations in students' writing and the relation to writing in a foreign language:

a didactics-based approach to the teaching and learning of written French as a Foreign Language in an Australian tertiary institution

This thesis examines the ideas of social representations and the "relation to writing" (Barré-De Miniac 2000) in a multilingual context. Firstly, the thesis examines these ideas, arising from the research field of didactics of teaching French as a first language, in the multilingual context of a French program at an Australian university. Secondly, it analyses the progress in writing ability made by students from the second to the fourth year of French studies, and compares the ways in which they describe the process of writing in their first language and in a foreign language. The objective is to understand the process of writing in its psychological, social and cognitive dimensions.

An analysis of the topic (Berthoud 1996) carried out on the discursive corpus of teachers (based on individual interviews) illustrates the limitations of the concept of "relation to writing" in a multilingual context, and makes it possible to identify an idea specific to this teaching situation: the "relation to the foreign language" being learned. An analysis of the topic carried out on the discursive corpus of learners (discussion groups) indicates that their written work in a foreign language originates with ideas, and that the "transposition to writing" in a foreign language can be recognised as a key point in the awareness of linguistic phenomena insofar as this as moment of writing engages knowledge of at least two languages. The situation of transition between languages, made more explicit through the process of writing, is akin to the "zone of proximal development" (ZPD) in Vygotsky's sociocultural theory in that the development of learning strategies and the internalisation of the language are apparent in this negotiation process. A comparison of the processes of writing in a foreign language and writing in a first language shows that the student's level of ability influences the attention given to different aspects of writing.

The analysis of written data is divided into three parts. First, those elements in the guidelines for written assignments that reinforce literacy in the foreign language through writing are identified. Secondly, the students' written work enables exploration of another possibility in their "relation to writing". Adopting an analytical approach based on M. K. Halliday's systemic-functional linguistics to determine the writer's investment in his or her output, the data show that the investment varies depending on the stage the student has reached in their foreign language learning. Finally, an analysis of the comments made by those reading or marking the work establishes a certain continuity of the topics between spoken and written discourse, and highlights the fact that these comments mainly confirm the importance of the "relation to language".

The thesis contributes empirical oral and written data in a multilingual university context in which the "relation to writing" can be observed through a grasp of the continuity of the topic. It also constitutes a theoretical contribution to the teaching methodology of writing in a foreign language in that it highlights ideas including the "relation to language", the "relation to learning" and the "transposition to writing".

SOMMAIRE

Introduction **1**

Chapitre 1 La question de l'intériorisation du langage dans les notions des représentations sociales de l'écriture et du rapport à l'écriture en français langue maternelle **11**

1.1 L'hypothèse de l'intériorisation à partir de l'anthropologie et l'histoire de l'écriture 12

1.2 La notion de littératie 15

1.2.1 Intérêts et limites de la notion de littératie en didactique de l'écriture en FLM 15

1.2.2 Compétence ou capacité langagière? 19

1.3 Les représentations sociales : une notion et une étude à plusieurs dimensions 22

1.3.1 De la psychologie sociale à l'utilisation en didactique 22

1.3.2 Langage et RS 26

1.3.3 Réserve sur une utilisation de cette notion en LM 26

1.4 Le rapport à l'écriture en langue maternelle 27

1.4.1 Qu'est-ce qu'écrire ? Comment définir « écrire » ? 27

1.4.2 Le rapport à l'écriture 29

1.4.3 Le rapport à l'écriture et la norme scripturale 31

1.4.4 Le rapport à l'écriture et la question du passage à l'écriture 32

1.4.5 Le rapport à l'écriture, le passage à l'écriture et la conscience du langage 33

1.5 La zone prochaine de développement et le langage intérieur selon Vygotski 34

1.5.1 Le langage intérieur 34

1.5.2 La zone prochaine de développement et intériorisation 35

1.5.3 Théorie historico-culturelle et écriture 37

1.6 L'évaluation : un aspect de la représentation de la capacité langagière, de la norme scripturale et du rapport à l'écriture 38

1.7 Conclusion 40

Chapitre 2 L'intériorisation à travers les notions de représentations sociales, de rapport à l'écriture, de littératie et la médiation (zone prochaine de développement) dans un contexte de langue étrangère **41**

2.1 La notion des représentations sociales pour la didactique de l'écrit en langue étrangère 42

2.1.1 Les RS : une entrée privilégiée au service de la didactique de l'écrit et de l'étude du rapport à l'écriture en langue étrangère 42
2.1.2 Représentations de la langue et stratégies d'enseignement 47
2.1.3 RS et langage selon linguistes et didacticiens 48
2.1.4 Les représentations de l'écrit en LE et la question du genre 50
2.1.5 Conclusion sur les représentations sociales de la langue et de l'écriture 52
2.2 Le rapport à l'écriture en LE 53
2.2.1 La norme scripturale et le rapport à la langue en LE 53
2.2.2 La question du rapport à la langue 55
2.2.3 Le rapport à l'écriture et la question du passage à l'écriture en LE 56
2.2.4 Le rapport à l'écriture, le passage à l'écriture et la conscience du langage en langue étrangère (et par la langue étrangère) 58
2.3 Littératie en langue étrangère 59
2.3.1 Pour revenir sur la notion de compétence en didactique des langues étrangères 62
2.4 Intériorisation, médiation (zone prochaine de développement), écriture et langue étrangère 63
2.5 Conclusion sur intériorisation et médiation en situation d'écriture en LE 66
2.6 Conclusion du chapitre 2 67
2.7 Conclusion de la partie théorique 68
Chapitre 3 Méthodologie 69
3.1 Présentation des questions de recherche et des hypothèses de travail 69
3.1.1 Questions sur le corpus enseignant (corpus discursif) 69
3.1.2 Questions sur le corpus étudiant (corpus discursif) 70
3.1.3 Questions sur l'évaluation de l'écrit : l'évaluation comme partie des représentations (corpus discursif des enseignants et corpus écrit) 71
3.1.4 Questions sur les productions écrites (le corpus écrit) 72
3.1.5 Hypothèses générales de travail 72
3.2 Type de recherche, justification du corpus et recueil des données 73
3.2.1 Pour une recherche de type qualitatif 74
3.2.2 Autorisation de recueillir des données 77
3.2.3 Description et justification du corpus 77
3.2.4 Recueil des données discursives du corpus enseignant 81
3.2.5 Recueil des données discursives du corpus étudiant 84
3.2.6 Transcriptions des corpus discursifs 92
3.2.7 Recueil des données écrites 93
3.2.8 Recueil des protocoles verbaux 94

3.3 Cadre d'analyse pour les données discursives 96
3.3.1 Analyse du topic : voir ce qui est non-dit et ce qui réapparaît..... 97
3.3.2 Analyse du lexique en contexte 106
3.3.3 Les embrayeurs, et autres marques de l'énonciateur dans son discours 107
3.4 Confrontation des données.....107
3.4.1 Au sein des données discursives (intra)..... 108
3.4.2 Croisement données discursives enseignants/étudiants (inter) 108
3.4.3 Croisement des données discursives et scripturales (les trois corpus)..... 108
3.4.4 Autres remarques sur la confrontation des données..... 109
Chapitre 4 Le rapport à l'écriture des enseignants de FLE : les représentations de l'écrit, le rapport à la langue et le rapport à l'apprentissage.....111
4.1 Analyse du lexique en contexte : en classe de FLE, quels écrits pour quelles attentes et quelles finalités ?.....113
4.1.1 Définitions générales 115
4.1.2 Analyses lexicales par témoin..... 117
4.1.3 Pour conclure sur l'emploi des termes utilisés pour parler des productions écrites..... 133
4.2 Le rapport à l'écriture des enseignants et leur rapport à la langue passe par leur rapport à l'apprentissage 136
4.2.1 Le rapport à la langue et le rapport de l'enseignant à son propre apprentissage..... 138
4.2.2 Le rapport à l'écriture 153
4.2.3 L'enseignement du français 160
4.2.4 L'enseignement de l'écrit 174
4.2.5 Conclusion générale sur la nature du rapport à l'écrit 184
4.3 Les attentes et l'évaluation de l'écrit 187
4.3.1 Analyses témoin par témoin..... 188
4.3.2 Conclusion sur les attentes et l'évaluation de l'écrit comme constituants des représentations de l'écrit..... 210
4.4 Le rapport à la langue et à l'apprentissage : des variables du rapport à l'écriture en langue étrangère.....213
Chapitre 5 Le rapport à l'écriture de scripteurs en français langue étrangère...217
5.1 Le rapport à l'écriture des étudiants de deuxième année de français.....220
5.1.1 L'entrée dans la langue par la quête du modèle : un aspect du rapport à l'écriture en FLE..... 220

5.1.2 La plateforme de passage d'une langue à l'autre—la conscientisation du langage 241
5.1.3 Le rapport à l'écriture en langue maternelle pour les étudiants de deuxième année 250
5.2 Le rapport à l'écriture des étudiants de niveau intermédiaire 267
5.2.1 La connaissance de la grammaire comme entrée dans la langue étrangère : un autre aspect du rapport à l'écriture 268
5.2.2 Stratégies d'écriture en français en langue étrangère 274
5.2.3 La plateforme de passage d'une langue à l'autre 278
5.2.4 Le rapport à l'écriture en langue maternelle pour les étudiants de troisième année 282
5.3 Le rapport à l'écriture des étudiants de niveau avancé 290
5.3.1 Le topic du développement en trois parties : un aspect du rapport à l'écrit en LM et en LE 291
5.3.2 Le rapport à l'écriture en langue étrangère 294
5.3.3 La plateforme de passage d'une langue à l'autre au niveau avancé 302
5.3.4 Le rapport à l'écriture en LM pour les étudiants du niveau avancé 305
5.4 Le rapport à l'écriture des étudiants dans l'unité thématique 310
5.4.1 Le rapport à l'écriture en LE 311
5.4.2 La plateforme de transition d'une langue à l'autre : de la traduction vers l'expression dans la langue 316
5.4.3 Le rapport à l'écriture en LM 319
5.5 Conclusion du chapitre 323
Chapitre 6 Littératie en langue étrangère à travers les consignes rédactionnelles, les productions écrites et les annotations 331
6.1 Représentations de l'écriture et littératie en FLE à partir de l'analyse des consignes rédactionnelles 334
6.1.1 Analyses des consignes rédactionnelles et des sujets de deuxième année 338
6.1.2 Troisième année du cursus (niveau intermédiaire) 352
6.1.3 Quatrième année du cursus : niveau avancé 361
6.1.4 Unité thématique de français 367
6.1.5 Conclusion générale sur l'analyse des consignes rédactionnelles 372
6.2 L'implication du lecteur-scripteur dans son écrit : les traces de sa réponse au texte littéraire dans sa production 374
6.2.1 Analyse des productions de deuxième année 379
6.2.2 Analyse des productions de niveau intermédiaire 383
6.2.3 Analyse des productions de niveau avancé 390

6.2.4 Conclusion sur l'analyse des productions écrites des trois niveaux 395
6.3 Analyse des annotations 397
6.3.1 Analyse des annotations témoin par témoin 399
6.3.2 Conclusion et autres remarques sur l'évaluation de l'écrit 419
6.4 Bilan du chapitre 6 sur les données scripturales 422
Conclusion 425
Annexes 433
Annexe 1 : Tableau récapitulatif des topics du corpus enseignant 434
Annexe 2 : Résumé des données du corpus étudiant 436
Bibliographie 441

Introduction

« *Ne traduisez pas littéralement !* » N'avons-nous pas tous un jour, une fois au moins, entendu ce conseil donné en classe de langue ? A cette remarque peuvent s'ajouter des expériences de lecture et de correction d'écrits d'apprenants de français pour lesquels il restait à trouver la façon de guider le plus précisément possible l'apprentissage de l'écriture en langue étrangère. Peut-être a-t-on l'expérience personnelle d'une écriture en langue étrangère (désormais LE) ? La mienne fut pour la rédaction d'un « essay » en anglais pour lequel on m'a demandé : « *Where is your topic sentence ?* » Là sont nées des questions pour l'enseignante de langues que je suis, et cette question a aussi occasionné une prise de conscience nécessaire quant aux représentations et aux attentes par rapport à l'écrit qui sont actives dans l'enseignement des langues, lorsque plus d'une « culture de l'écrit » se croisent sur la scène de l'enseignement-apprentissage et cohabitent, tant chez l'enseignant que chez l'apprenant.

Une telle question aurait pu me conduire à poursuivre une étude de rhétorique contrastive (Kaplan 1966, p. 6)—une exploration des schémas de textes, inscrits dans une culture et un genre précis, domaine dans lequel il existe de nombreuses études. Or, je voyais la nécessité d'intégrer une dimension sociale à l'enquête didactique de l'écriture en LE que je voulais entreprendre. A mon sens, il y avait la nécessité de joindre, dans une même étude portant sur un contexte plurilingue, la dimension sociale et culturelle avec la dimension cognitive qui interviennent toutes deux dans l'écriture en LE. Je souhaitais tout particulièrement conduire une investigation sur l'intériorisation de ces dimensions et la façon dont cette intériorisation est consciente et négociée dans l'exercice de l'écriture, et ce, tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Or, ces dimensions combinées ne font pas l'objet de nombreuses recherches dans le champ de la didactique des langues étrangères. Dans quelle mesure le parcours individuel intervient-il au niveau du rapport à l'écriture ? Quelle influence ou interaction y a-t-il entre langue maternelle (désormais LM) et LE lorsqu'on écrit ou enseigne comment écrire en LE ? Ce sont les questions qui ont à la fois motivé et guidé ce projet de recherche.

Comme Dabène (1996) l'avait posé, la didactique de l'écriture en langue maternelle constitue une situation particulièrement hétérogène à cause des différents apports qui y contribuent. En LM ou en LE, elle nécessite par conséquent des angles de vue variés ou

des notions pluri-dimensionnelles qui permettent de tenir compte de cette complexité. Bertrand et Houssaye (1999) rappellent pour leur part que toute recherche en didactique s'appuie sur d'autres domaines tels que la psychologie cognitive ou la psychologie sociale. L'élaboration de la théorie de l'écriture, en particulier la genèse de l'écrit, repose sur son « partage disciplinaire » (Chiss et Puech 1996, p. 100). Pour bien saisir cette complexité, il est donc nécessaire de faire appel à un ensemble et non à un seul domaine de connaissances. L'approche choisie ici est celle d'une didactique « holistique » (Kramsch 2004) et se veut une étude intégrant une réelle dimension de terrain (Barré-De Miniac 1995, p. 95). Ce champ de recherche à travers les frontières et les langues est parfois difficile à traduire, même si certains (Chevallard 1999) emploient le terme *didactics* pour le désigner dans un contexte anglo-saxon : que le mot soit acceptable dans la langue anglaise n'implique pas l'acception comme champ de recherche, et son usage dans le domaine est parfois incompris ou controversé.

Sans que cette recherche s'inscrive dans l'une des théories de l'acquisition[1] d'une langue *stricto sensu*, elle ne s'en détourne pas pour autant et devrait s'avérer pertinente pour les acquisitionnistes. Les caractéristiques et les enjeux de l'acte d'écrire en langue étrangère me semblent d'ailleurs présenter un intérêt pour tout chercheur qui travaille sur l'écriture, que son domaine soit celui de l'acquisition, de la cognition ou de la psychologie ; telle est l'approche que je me suis efforcée de maintenir à travers cette recherche. En tant que projet didactique, cette recherche répond à une pensée didactique, qu'elle théorise *a posteriori* (Py 2000a). L'acquisition nécessite la précision d'une théorie dans laquelle s'inscrivent les analyses ; cette nécessité est moins impérieuse lorsqu'on utilise le terme d'appropriation, non marqué par l'adhérence à une théorie linguistique de l'acquisition (Porquier et Py 2004). En effet, la problématique de l'appropriation permet de se situer en dehors de la dichotomie acquisition / apprentissage (Cuq 2003, p. 25), et c'est le terme que j'ai employé dans ce travail.

Une approche holistique de la didactique a dirigé mon choix de notion pour l'étude de la situation didactique : le rapport à l'écriture (Barré-De Miniac 2000), notion mise en contexte par l'étude des représentations sociales, cette dernière issue du champ de la psychologie sociale. Le choix d'une notion pluridisciplinaire prolonge de mon point de

[1] Ellis (1985, p. 6) utilise en anglais les termes d'appropriation et d'acquisition de façon interchangeable : les vocables « acquisition » pour *acquisition* et « apprentissage » pour *learning*. Mais il admet que SLA (= second language acquisition) fait référence aux processus d'acquisition de la phonologie, du lexique, du vocabulaire, de la grammaire.

vue l'idée selon laquelle la didactique et l'acquisition des langues sont des champs qui peuvent—et gagnent à—s'informer mutuellement, et ce, bien au-delà du « vœu pieux » (Py 2000a). La notion de rapport à l'écriture, élaborée dans le contexte du français langue maternelle, est explorée dans ce projet dans un contexte plurilingue et pluriculturel. Le contexte plurilingue permet de raffiner cette notion, ce qui est l'un des enjeux de ce travail.

Afin de mieux cerner les caractéristiques de l'écriture en LE, et le rapport à l'écriture en LE, le premier chapitre présente une réflexion théorique sur l'usage de cette notion dans le contexte en LM. Y sont discutées les notions pertinentes en didactique de l'écrit en LM, et celles qui sont pertinentes pour l'objet de recherche dans un contexte plurilingue. Le deuxième chapitre s'appuie sur le premier et applique les notions discutées à un contexte plurilingue. Y sont conviés des outils complémentaires qui se sont avérés nécessaires à l'interprétation de certaines analyses du corpus spécifiques au contexte plurilingue. Le chapitre trois détaille le recueil de données, et le cadre d'analyse choisi, celui du *topic* discursif (Berthoud 1996), pour cette étude qualitative. Elle repose sur des entretiens individuels avec des enseignants, des discussions de groupe avec des étudiants et des copies de productions écrites en français corrigées et annotées.

Le rapport à l'écriture des enseignants, sur l'ensemble du corpus, est précisé à travers les questions de recherche : « Comment l'écrit est-il enseigné en LE ? » ou encore « Quels sont les enjeux de l'interaction enseignement-apprentissage de l'écriture en LE ? » Cette recherche a conduit à explorer des éléments intériorisés dans le parcours des enseignants, éléments qui leur importent et font partie de l'enseignement au-delà du contenu même des cours. D'autres questions traitées sont, par exemple : Quelles sont les représentations de l'écriture à l'actif dans l'enseignement ? Quelle est la nature du rapport à l'écriture et dans quelle mesure intervient-il dans l'enseignement ? L'étude reste centrée sur l'enseignement du français et l'enseignement de l'écrit, et n'explore pas l'expérience de l'écriture chez les enseignants eux-mêmes. Pour répondre à ces questions, chaque entretien avec chaque enseignant a d'abord été analysé individuellement. Est présentée au chapitre 4 la synthèse de l'analyse des *topics* communs d'une part et celle des *topics* plus isolés d'autre part qui définissent le rapport à l'écriture des enseignants interrogés.

La question du rapport à l'écriture des apprenants dans ce contexte en LE, présentée au chapitre 5, a requis de faire appel à d'autres notions issues d'autres champs de recherche. Par exemple, la notion de médiation telle qu'elle est travaillée dans le champ de la psychologie par Kozulin (2003) permet d'aller au-delà de l'acquisition. Sans que ce projet s'inscrive non plus dans une perspective cognitiviste, la notion de médiation[2] s'avère d'une aide précieuse pour l'interprétation de données et l'étude du rapport à l'écriture dans un contexte plurilingue. La recherche contribue à préciser cette notion dans un contexte plurilingue. Elle invite à considérer, entre autres, le *passage à l'écriture* comme un moment clé dans la conscientisation des phénomènes langagiers. Les analyses ont d'abord été conduites pour chaque groupe de discussion isolément. Afin de dégager une vision d'ensemble du corpus étudiant, les points communs des différents groupes ont été rapprochés—analyse pour laquelle l'interaction dans la discussion a constitué un élément déterminant du corpus recueilli. Il était par ailleurs tout autant important de compléter cette première analyse par une deuxième où les témoignages de chaque participant de chaque groupe ont été étudiés de façon isolée pour en déduire des indications sur les attitudes par rapport à l'écriture en LE et sur les stratégies individuelles d'écriture de chacun. Afin de donner une meilleure description des caractéristiques de l'écriture en LE, celles-ci sont contrastées avec celles de l'écriture en LM, telles qu'elles ont été présentées par les participants.

La dernière partie de la thèse, qui fait l'objet du chapitre 6, est consacrée à l'analyse des données scripturales. Elle est divisée en trois parties : les consignes rédactionnelles, les productions écrites et les annotations des enseignants. L'objectif est d'une part de croiser le dire dans les données orales et le faire dans les données scripturales, et d'autre part de proposer d'autres approches pour définir le rapport à l'écriture des participants. Il s'agit d'observer la continuité des *topics* discursifs déjà mis en évidence dans cette nouvelle partie du corpus : les annotations et les consignes rédactionnelles. Des consignes rédactionnelles sont aussi extraits les points qui, dans celles-ci, développent une approche littératienne de l'enseignement des langues. L'analyse des écrits permet d'observer un autre aspect du rapport à l'écrit des scripteurs : l'investissement du lecteur-scripteur dans l'écriture. Chaque partie de ce chapitre inclut l'explication du cadre d'analyse utilisé pour l'analyse qui suit. Ce chapitre croise, dans la mesure du possible, les données orales avec les données scripturales.

---

[2] L'apprenant y est conçu comme actif, les enseignants ou adultes sont des sources (Kozulin 2003, p.16).

Afin de situer cette étude dans le contexte qui est le sien, je propose dans un premier temps de donner une introduction à l'enseignement des langues en Australie, et tout particulièrement à l'enseignement des langues à l'université en Australie. Cette présentation est indispensable pour situer les données dans le domaine de l'enseignement supérieur, car l'étude a lieu en Australie. Ces explications sont indispensables pour comprendre le contexte, raison pour laquelle je les donne en introduction et non dans l'exposition de la thèse. D'une manière générale, on parle souvent dans l'enseignement des langues d'une professionnalisation problématique de celui-ci à l'université, ce qui n'est pas un phénomène nouveau en Australie (Monville-Burston 2003). Les changements de politiques linguistiques ont fait subir aux programmes de langues européennes en particulier des transformations profondes (Cryle 2003).

L'enseignement des langues en Australie

Même si plus de 16% des Australiens parlent une autre langue que l'anglais, l'Australie, comme la plupart des pays anglophones, hérite d'une culture de monolinguisme (Pagès 2009). Malgré le fait que la situation linguistique en Australie est particulière dans le sens où plus de 250 langues autres que l'anglais s'y trouvent parlées,[3] et malgré une large promotion forte par le gouvernement en faveur d'une politique multiculturelle, la vision du multiculturalisme ne s'étend pas jusqu'au multilinguisme (Crozet, Liddicoat et al. 1999). L'une des conséquences en est, sur l'ensemble du pays, que l'enseignement des langues dans les écoles primaires et secondaires est de moins en moins financé par le gouvernement fédéral—en fait seulement 30% des écoles primaires et secondaires réunies sont en mesure de proposer un enseignement de langues (Martin 2005). La législation en vigueur concernant l'enseignement des langues dans les écoles varie d'un état à l'autre,[4] et son application est parfois peu suivie. En effet, pour la plupart des états, l'enseignement d'une langue est obligatoire à un moment donné de la scolarité, mais le choix de langue, le niveau auquel celle-ci est étudiée et la durée d'étude de cette matière est très variable d'un état à l'autre (Curnow 2010). Parfois, une législation nationale ne garantit même pas que cet enseignement soit disponible pour la durée de la

[3] La recherche sur la littératie en Australie inclut donc ce contexte, même si ces langues ne sont pas forcément toutes des langues écrites.

[4] Aux termes de la Constitution d'Australie, ce sont les états qui sont responsables de l'éducation dans leur juridiction respective.

scolarité : on constate trop souvent une grande discontinuité dans les parcours d'apprentissage des élèves, qui est parfois due au manque de personnel qualifié ou de moyens mis en œuvre pour l'application de cette législation. L'analyse récente du nombre d'étudiants prenant part[5] à un enseignement de langue durant leur scolarité entre 2001 et 2005 indique que leur participation est à la baisse sur l'ensemble du pays,[6] quel que soit le type d'établissement considéré (école publique ou école privée).

L'enseignement des langues à l'université en Australie

Ces constats ont des implications directes pour l'enseignement des langues à l'université : la population étudiante dans les départements de langue est la plus large (une moyenne de 80%) dans les niveaux débutants, toutes langues étrangères confondues (Brown 1996).[7] En effet, les étudiants arrivent souvent à l'université sans avoir étudié une langue étrangère auparavant. Du fait de leur parcours discontinu en langue durant leur scolarité pré-universitaire, les débutants sont souvent de faux-débutants. Avant de fortes coupures budgétaires à la fin des années 90, notamment dans les Facultés de Lettres, ce niveau débutant, par exemple à l'Australian National University, était partagé en deux courants 3ième ou 4ième année post-débutant avant de se rejoindre au niveau avancé. A présent, dans cette université, ces courants sont intégrés en un seul au bout de deux ans, impliquant d'immenses efforts pour éviter de donner un enseignement à deux vitesses et de pourvoir à l'ensemble. Cette tendance s'applique à l'ensemble des universités du pays, où la formule « faire plus avec moins » se fait plus particulièrement sentir dans les Facultés de Lettres (Welch 2004).

Une autre caractéristique de l'enseignement universitaire australien à avoir un impact direct sur l'enseignement dans les départements de langues est *l'internationalisation* des universités australiennes, pour reprendre l'expression de Welch (2004). En effet, selon

---

[5] Est discutée dans l'article ce qui est entendu par « participation » à une classe de langue : en effet, il peut s'agir d'un semestre sur l'ensemble d'une scolarité. Cette discussion n'est pas pertinente dans le contexte de cette étude, mais il semble important de signaler la perception de « non-sérieux » attachée à l'étude d'une langue étrangère dans la mentalité australienne, au niveau de l'école, sujette à une forte féminisation de cet enseignement « real boys don't do languages » selon Carr et Pauwels (2006) cités dans Lo Bianco (2010), mais aussi de la mise en place de politique linguistique au niveau national ou encore fédéral.

[6] Liddicoat dit à ce sujet : « Plus ça change, plus c'est la même chose ». C'est d'ailleurs le titre d'une de ses présentations à l'ANU en 2010 cf. http://cass.anu.edu.au/node/761 consulté le 25 août 2010.

[7] Très peu d'études récentes ont été réalisées sur la question et par conséquent les chiffres indiquent une tendance, un environnement, plus que des faits précis.

celui-ci, l'enseignement universitaire se conçoit en Australie davantage comme « industrie de la connaissance » où les universités cherchent à attirer des étudiants potentiels payants appartenant à un marché international. Cette transformation de l'université peut s'interpréter comme un désengagement financier des pouvoirs publics que les universités cherchent à combler en s'attirant une part de marché dans le secteur de l'éducation internationale. En 2000, le taux d'étudiants étrangers inscrits dans les universités australiennes s'élève à 12,6% selon une étude de l'OCDE citée par Welch, et dans certaines universités, ce chiffre s'élève à 40%. La conséquence de cette internationalisation dans les départements de langues (français ou autre) est que les apprenants ont un bagage linguistique varié : certains ont pour langue maternelle l'anglais, d'autres le chinois, d'autres le japonais ou encore le coréen. Les approches d'enseignement au niveau débutant doivent donc non seulement proposer un enseignement stimulant pour différents niveaux mais doit aussi tenir compte de ces différences linguistiques pour renforcer l'enseignement en fonction des exigences de différents publics.

Dans une étude très récente (Baldauf et White 2010) faisant la part entre les langues les moins et les plus étudiées et enseignées à l'université en Australie, il s'avère que le français fait partie des langues les plus étudiées dans le pays, avec le japonais, le mandarin et l'espagnol. Le français ne fait pas partie des langues qui ont été ajoutées dans les cursus ou d'ailleurs supprimées d'une université—il se trouve enseigné dans des universités de tous les états sauf le Territoire du Nord. On compte 22 programmes sur le pays qui proposent cet enseignement, contre 31 en japonais, mais 17 en espagnol ou allemand ou 4 en arabe par exemple. Les inscriptions dans les programmes indiquent une tendance à la hausse entre 2001 et 2005, mais on note une tendance inverse dans le nombre d'emplois à plein temps de ces mêmes programmes. Le taux d'emploi des vacataires associés aux programmes de français selon cette même étude est de 31,5% sur l'ensemble du pays, un taux indiqué à la hausse pour les années 2001-2005. Le manque de personnel, les montées d'effectifs et d'intérêt pour les langues en général dans les inscriptions a pour conséquence que les universités signent des accords avec d'autres universités qui proposent déjà ces programmes plutôt que de les développer sur leurs propres campus.

Il faut signaler qu'à la suite d'une directive fédérale dans les années 80 « Asia strategy », de nombreux postes en langues européennes ont commencé à fermer dans les universités. De plus, seulement quelques langues font partie du cursus et sont soutenues

par une politique linguistique fédérale. Une dizaine de langues sont dites « langues prioritaires » : le chinois (mandarin), le français, l'allemand, le grec, l'indonésien, l'italien, le coréen, l'espagnol et des langues aborigènes. L'offre sur la variété des langues apprises a baissé considérablement (il n'y a que 29 langues enseignées dans les universités, d'après Pagès). Martin (2005) précise qu'entre 1996 et 1999, on a perdu l'enseignement de 13 langues en Australie, mais surtout une centaine de postes universitaires dans ce domaine. Selon le même auteur, plus inquiétante encore est l'indication du nombre de « chairs » en langues, c'est-à-dire des positions académiques de professeur, qui est en grand déclin et ne permet pas de représenter la profession d'enseignant de langue à sa juste valeur.

On peut toutefois dire que, dans l'enseignement des langues à l'université, malgré la progression des langues asiatiques, le français et l'espagnol au niveau des inscriptions continuent de progresser, au contraire des autres langues européennes.

Pour situer l'étude de cas présentée, il est important de préciser que le profil de chaque université dépend de la date à laquelle elle a été créée. Son profil découle des raisons qui ont motivé sa fondation. L'Australian National University a été fondée pour être une université consacrée à la recherche. Son enseignement a été réservé aux étudiants de troisième cycle seulement. De nos jours, environ 2/3 de ses effectifs suivent un cursus pour l'obtention d'un premier diplôme, 1/3 en études de troisième cycle. La population étudiante du programme de français est particulièrement variée en ce qui concerne le bagage culturel et linguistique de départ, celui du personnel enseignant également. Ce terrain est non reproductible, souvent qualifié d'hybride (Monville-Burston 2003), et constitue un lieu privilégié pour étudier le rapport à l'écriture d'apprenants dans un contexte plurilingue.

Pour conclure sur cette courte présentation de l'enseignement des langues en Australie, voici une citation de l'un des témoins qui a étudié le français en Australie et qui évoque les changements intervenus entre le moment de ses études et celui de son enseignement à l'université, ce qui a eu pour conséquence selon son avis de l'obliger à revoir ses pratiques d'enseignement, comme nous le verrons au chapitre 4. La citation peut impliquer que l'on associe l'écriture à l'enseignement de la littérature, ce qui serait erroné. L'enseignement de la littérature contribue de manière significative à l'enseignement de l'écriture sans le monopoliser. De nos jours, plus aucune université

australienne n'a une structure qui puisse proposer un tel enseignement, pour les raisons évoquées :

> T4 L 384-389 justement, **à l'époque**, on était en mesure de lire Flaubert en deuxième année Chateaubriand et c'était à toi si on ne pouvait pas maîtriser ça on n'avait pas sa place mais, et donc là, comme je disais tout à l'heure où **la langue était plutôt quelque chose qui accompagnait la littérature et on maîtrisait la langue pour pouvoir mieux lire la littérature**

Le plan de ce travail, étude de cas sur le rapport à l'écriture dans un département de français dans une université australienne, s'échelonne en trois parties : premièrement les notions théoriques utilisées ; deuxièmement la méthodologie mise en place ; et troisièmement les analyses des données du corpus. La première partie est découpée en deux chapitres : le premier chapitre est axé sur les notions en didactique de l'écriture dans un contexte de langue première ; ces notions sont ensuite déclinées dans un contexte de LE, au deuxième chapitre. La deuxième partie expose la méthodologie du projet. Enfin, la troisième partie présente les analyses de ce large corpus en trois chapitres : le premier chapitre présente les analyses de corpus discursif des enseignants ; le second présente les analyses à partir du corpus discursif des étudiants ; le dernier chapitre présente les analyses du corpus scriptural. Finalement, sont présentées les conclusions de la recherche.

Chapitre 1

La question de l'intériorisation du langage dans les notions des représentations sociales de l'écriture et du rapport à l'écriture en français langue maternelle

« La notion de représentation amène (donc)
à interroger la relation entre ce qui est donné
et ce qui est perçu »
(Zarate 1997, p. 7)

Suivant l'assertion de O'Brien, selon laquelle la recherche sur l'écriture en LE et LS s'est développée à partir des recherches sur l'écriture en langue maternelle (2004, p. 3), cette première partie est consacrée à la présentation des notions utilisées en didactique de l'écriture en langue maternelle. A travers ces notions, est discutée la question de l'intériorisation de la langue et de la capacité langagière. Les notions utilisées sont empruntées à différents champs : la psychologie sociale, la psychologie cognitive, l'anthropologie de l'écriture, la didactique, la théorie socioculturelle. Ce premier chapitre traite de la perspective langue maternelle. Cette démarche met en place les paramètres nécessaires à la réflexion et l'analyse pour l'observation des phénomènes dans un contexte d'enseignement de la langue étrangère (Chapitre 2). Cette démarche de réflexion est conçue comme un point de départ, plutôt qu'une démarche contrastive.

Cette étude porte sur l'enseignement-apprentissage[8] de l'écriture. L'écriture n'est pas considérée dans cette étude comme la représentation de la langue parlée entendue au sens saussurien. Ce projet s'intéresse à l'écriture au-delà de l'orthographe, où l'écriture est envisagée comme s'inscrivant dans l'ordre scriptural au sens entendu par Peytard (1970). Même si les mots « écrit » ou « écriture » sont souvent utilisés, ils font référence à la scripturalité, à l'écriture d'un « énoncé scriptural » (p. 43), caractérisé par un développement, une possible discursivité, un style. Tous les participants à l'étude sont des scripteurs, qu'ils soient des apprenants ou des enseignants. Seul leur degré de capacité scripturale les distingue, ainsi que (parfois) leur langue maternelle.

[8] Rappel : l'enseignement apprentissage est considéré comme une interaction, une relation dynamique.

Dans un premier temps, on questionnera le champ de l'anthropologie de l'écriture pour y chercher la plausibilité de l'intériorisation comme phénomène attenant à l'acte d'écrire. Sera ensuite abordée la notion de littératie puisqu'elle découle de ce champ : le lire-écrire en LM s'inscrit dans cette même notion, sans que l'un y précède l'autre. Plutôt que de parler de compétence, on emploiera la notion de capacité langagière.

Ces préliminaires amènent à présenter la pertinence des deux notions centrales dans ce projet : les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture. Dans un premier temps, ces notions sont abordées dans le contexte de la LM. Les champs disciplinaires dans lesquels s'inscrivent ces notions sont celui de la psychologie sociale, et celui de la didactique de l'écriture en français langue maternelle (FLM). Alors que notre hypothèse de fond est celle de l'intériorisation dans l'acte d'écrire, on trouvera utile également la théorie socioculturelle de Vygotski qui permet de comprendre le développement psychologique d'un individu situé dans un milieu social (Brossard 2002b, p. 39). Intériorisation ou conscientisation de la langue, du langage sont les préoccupations sous-jacentes à cette étude.

Le dernier point de cette première partie aborde la question de l'évaluation : à travers elle se manifestent les représentations sociales de l'écriture et du rapport à l'écriture, du point de vue de l'enseignant. Elle permet également de saisir l'utilisation de la norme par les évaluateurs (enseignants), ainsi que celle qu'ils veulent transmettre dans ce cadre institutionnel.

Selon les points abordés seront présentées diverses études utilisant ces notions en LM. En aucun cas il ne s'agit d'une présentation exhaustive ; il s'agit plutôt d'évoquer des aspects variés que la recherche en FLM a explorés afin d'illustrer les notions utilisées et d'en montrer soit les limites soit les points utiles qui ont inspiré certains aspects de ce projet.

1.1 L'hypothèse de l'intériorisation à partir de l'anthropologie et l'histoire de l'écriture

Utiles pour une réflexion sur la genèse de l'écriture ou encore l'entrée dans l'écrit, je souscris à la réserve d'Olson (2006) quant à l'emploi des travaux de Goody et ceux émanant de la perspective anthropologique pour leur application directe dans le domaine de l'enseignement (didactique) : l'anthropologie se situe généralement dans un contexte où l'oralité et la culture de l'écrit diffèrent considérablement de celles des

sociétés littératiennes (Cuq 2003). En effet, la démarche anthropologique a eu tendance à mettre en contraste les sociétés pré-littératiennes avec les autres, démarche contrastive qui ferait perdre de vue que ce qui est observable en matière d'écriture en LM résulte d'un continuum,[9] d'un apprentissage progressif et situé. Dans le contexte de cette étude sur la langue étrangère, une approche contrastive pourrait se traduire par une opposition entre natifs de telle langue et natifs de telle autre langue (comme chez les rhétoriciens) ; chez les cognitivistes de l'écriture, on opposerait experts et non-experts, démarche qui ne serait pas compatible avec une approche didactique holistique. Ainsi ce retour sur l'anthropologie et l'histoire de l'écriture se pose simplement et uniquement comme une contribution à la réflexion sur l'intériorisation de la langue que l'écriture aurait permise aux stades initiaux de son développement, à la façon envisagée par Todorov (1988) pour qui le rôle de l'anthropologie est de proposer une perspective distanciée et détachée sur son objet d'étude. Selon lui, le rôle de l'anthropologue est aussi de développer une compréhension d'un sujet en référence à l'universalité.

Dans ses premières utilisations, on ne sait pas et on ne peut que difficilement reconstituer, historiquement, à partir de quoi l'écriture s'est développée : telle inscription sur le mur d'une grotte était-elle la manifestation d'une croyance (magie ou religion) ou encore une volonté esthétique (Gelb 1973, p. 30-31) ? Ce questionnement est encore plus saillant en observant l'histoire comparée de l'écriture à l'échelle de l'humanité. On attribue aux écrits les plus anciens trouvés en Chine une pratique divinatoire (spirituelle ?). D'autres écrits semblent indiquer que l'écriture aurait été utilisée à ses débuts à des fins administratives ; les écritures anciennes sont majoritairement des listes et bien moins des textes de prose ou de poésie (Goody 1977, p. 86).

Dans son travail et sa réflexion, Goody (1977, p. 78) reconnaît qu'une des fonctions de l'écriture est de communiquer à travers le temps et l'espace. Cette fonction est présente dès les premières phases de développement de l'écriture, c'est-à-dire dans sa phase logo-syllabique. En effet, certaines traces du système d'écriture comme le système logographique sumérien, montrent des « sceaux », étiquettes ou encore un registre de ventes (Gelb 1973, p. 73-74). A ce stade-là, l'écriture remplit déjà une de ses

[9] Dans ce sens, et sans que mon étude ne s'inscrive en anthropologie, je rejoins la prudence vis-à-vis de *la dichotomie* prônée par Goody (1977) et Goody et Watt (1963) et je me rapproche des travaux de Dabène sur le *continuum scriptural* et de ceux de Fraenkel abordant la littératie comme un *continuum* de compétences et de connaissances.

fonctions : ici, elle indique à qui appartient quelque chose, ou bien qui envoie un message, ou encore combien de vaches ont été vendues et à quelles personnes ; cette écriture permettait l'expression de nombres, d'objets et de personnes, et Gelb voit dans le développement de ce système le résultat d'une nécessité administrative et économique.

Toujours suivant la thèse de Gelb, l'écriture est passée du stade logo-syllabique à une écriture syllabique : plutôt que de tracer, d'inscrire l'image de ce dont on veut parler, on trace les signes des sons qui composent ce mot que l'on cherche à « représenter ». Le dernier stade de l'évolution de l'écriture est celui de l'écriture alphabétique.[10] Cette dernière étape du développement de l'écriture est celle où peut plus facilement[11] prendre place la deuxième fonction que Goody attribue à l'écriture, celle de faire passer ce qui est dit au domaine de ce que l'on peut voir (lire)—ce qui permet de revoir, relire, repenser ce que l'on a écrit. L'écrit, en ce sens, est conçu comme une trace de la pensée, et en permet son réagencement, ce qui contribue à la construction de celle-ci.

Dans sa perspective anthropologique, contribuant néanmoins à la réflexion sur la dimension cognitive de l'écriture, Goody soutient la thèse que la mise à l'écrit sous certaines formes, telles, ici, les listes, influence les « modes de pensée ». Par exemple, une liste facilitera la visibilité de catégories, et en cela se distingue d'une communication orale qui en présenterait les mêmes éléments. Les plus anciennes listes retrouvées sont de nature administrative. L'écriture, à son origine, semble motivée par une nécessité administrative, ce qui favorise la catégorisation. Dans le cas de l'écriture sumérienne, l'écrit à son origine, est une trace de l'observation ; on ne peut donc parler dans ce cas de l'écriture comme un moyen d'exprimer une pensée abstraite (les listes d'événements minutieusement répertoriés suivant le calendrier permettent la reconstitution de faits, et donc de l'histoire). Pourtant, d'autres listes, en particulier les listes lexicales, se distinguent des listes administratives en cela qu'elles n'ont pas une application directe pour qui les écrit. Ces listes qui répertorient des parties du corps, des arbres, des animaux, sont de nature plus abstraite et cette faculté à la catégorisation s'avère une manière de construire de la connaissance. Cette classification est possible oralement, mais elle est rendue plus explicite par l'écriture (Goody 1977, p. 78-105).

---

[10] Cette chronologie est contestée par Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (1997) cités dans Pierre (2003).

[11] Plus facilement, mais pas nécessairement: cf. Introduction de Goody, J. (1968) où il cite l'exemple de la Chine.

L'écriture, dans le cas de la liste, met en avant le fait qu'une des premières formes de l'écrit facilite la catégorisation (qui dans certains cas peut être considérée comme une hiérarchisation), et ainsi permet la construction de la connaissance. Ce qui est écrit, en liste ou sous une autre forme, est aussi ce sur quoi on peut revenir, ce qui peut être repensé. Les premières écritures sont considérées comme des tracés ; on passe progressivement du tracé à l'étude d'un écrit (le texte).

Quelle que soit la raison qui a motivé l'origine de l'écriture, elle s'inscrit, nous rappelle Glassner, en même temps sur au moins deux plans cognitifs : celui de l'image et celui de la parole, sur deux champs : celui de la linguistique et celui de la sémiologie. Ainsi « l'homme passe par les mots et les sons de la langue pour exprimer sa pensée » (2009, p. 12). Cette consultation plus que rapide de l'anthropologie et de l'histoire de l'écriture pour comprendre les phénomènes impliqués dans la genèse de l'écriture aux premières heures de son histoire, dans le cas occidental, indique qu'elle a servi d'outil pour matérialiser l'observable, pour transmettre une information à travers le temps et l'espace. L'écriture a facilité la prise de recul par rapport à cette matérialité, et par là-même aurait contribué au développement d'une réflexion à partir de la réalité, facilitant un développement conceptuel au-delà de celle-ci. Du point de vue de cette perspective, la thèse selon laquelle l'écriture, à son stade initial, nécessite (implique) l'intériorisation d'une information pour la communiquer à travers le temps et l'espace est compatible avec les faits rapidement brossés dans la perspective anthropologique.

1.2 La notion de littératie

1.2.1 Intérêts et limites de la notion de littératie en didactique de l'écriture en FLM

La notion de *literacy*, issue des recherches anthropologiques et ethnographiques anglo-saxonnes (Blanc 2002-2003, p. 86), s'est construite à partir des observations conduites chez des populations et sociétés pour la plupart pré-littératiennes (Cuq 2003). De ce fait, cette notion est d'abord utilisée dans les recherches en LM. Elle fait son entrée dans le monde francophone par le Canada (Pierre 1991; Cuq 2003) et devient littéracie ou littératie (désormais littératie). Elle désigne l'observation des « modalités de l'appropriation de l'écrit » (Cuq 2003, p. 158) dans un contexte où le partage entre oralité et scripturalité diffère de celui généralement courant dans les sociétés littératiennes. En 1995, elle définit initialement le savoir-lire puis le niveau de base du

savoir lire et écrire (Barré-De Miniac 2002). Ainsi, dans de nombreuses recherches, la notion de littératie est souvent utilisée soit dans un contexte où la scolarisation est relativement faible—par exemple Olson et Torrance (2001), soit pour l'étude de cas de faible alphabétisation dans des sociétés déjà fortement scolarisées comme par exemple en France (Fraenkel 2007). L'utilisation de la notion de littératie permet de faire tomber les cloisons disciplinaires : les pratiques scolaires sont aussi envisagées sous un angle social ; lire et écrire sont considérés sous un angle cognitif et sous un angle culturel (Barré-De Miniac 2002; Cuq 2003). Ainsi reconnaît-on à cette notion une grande potentialité, en particulier dans sa distinction entre la scripturalité (les écrits) et la textualité (les textes).[12]

Les recherches en anthropologie de l'écriture éclairent la réflexion sur la culture de l'écrit des sociétés littératiennes à un autre niveau. Reuter (2006), tout en rappelant que Goody n'est pas un didacticien, cherche à dégager de ses travaux ce dont la didactique peut faire usage, en particulier dans sa réflexion sur l'échec scolaire décrit comme une non-entrée dans l'écrit.[13] L'approche anthropologique dans les études sur l'écriture a renforcé l'engouement particulier de la didactique pour les enquêtes de terrain (Blanc 2002-2003) ; il rappelle que l'on parle dorénavant de l'anthropologie des savoirs (et rappelle que l'anthropologie est une étude comparative). Dans ce sens, cette notion est pertinente dans un contexte littératien pour éclairer des aspects de « l'entrée dans l'écrit ».

« Entrer dans la culture écrite », comme le propose Fijalkow (1993), consiste aussi bien à savoir lire qu'à savoir écrire, et pour lui comme pour Teale (1987), l'un ne précède pas l'autre. Le rapport entre lecture et écriture est, entre deux autres constats, fondé sur le fait linguistique que le français écrit est « une représentation de la langue parlée » (Fijalkow 1993, p. 55). Pour Kress (2003, p. 10), plus largement, écrire est un mode de représentation et de communication. Toute personne œuvrant à la littératie doit chercher à mettre en place un contact avec la langue écrite en totalité (Fijalkow, Fijalkow et al. 2004, p. 56), c'est-à-dire sensibiliser autant à la morphologie, qu'à la syntaxe ou la

[12] Cuq (2003). Chiss (2004), pour sa part, et en référence aux premières écritures considérées comme des tracés parle de *non-réduction des écrits aux textes.*

[13] On peut alors se demander, à la suite de Venezky, dans quelle mesure on peut parler de littératie dans un contexte où il s'agit d'adultes (Venezky 1990, p. 6).

sémantique.[14] Cette manière d'entrer dans l'écrit laisse place non seulement à la compréhension d'un code, mais plus encore à l'accès au sens.

Pour d'autres, littératie peut également désigner non seulement l'accès, mais aussi la participation au sens, tant pour la compréhension que pour la création de textes. Ce terme peut aussi parfois désigner une sensibilisation aux différents types de textes et leur fonctionnalité. La notion de littératie inclut la capacité à analyser un texte de façon critique, c'est-à-dire à questionner le texte sur son intention et à faire en sorte que le lecteur se positionne par rapport au contenu du texte (Lo Bianco, Bryant et al. 1997, p. 11). Dans sa définition de la littératie, Christie (1990, p. 3) inclut aussi la sensibilité au genre, à la manière de construire le sens, que ce soit à l'oral ou à l'écrit, et les types de discours et textes couverts par cette définition sont aussi variés que recettes, journaux, ou encore différents types d'« essays ». Cette reconnaissance de la diversité des documents est aussi présente dans la définition de *literacy* de Venezky (1990). Kelly (1981) ajoute qu'un des premiers intérêts de son accès est celui à la littérature—entendu comme favorisant la communication entre humains.

Si littératie peut désigner la capacité à comprendre différents genres de textes, dans notre société de plus en plus informatisée et avec la quasi omniprésence d'Internet, (savoir) lire et écrire prennent inévitablement une autre dimension : lire une page sur un site Internet c'est aussi regarder quelques illustrations, éventuellement entendre ou écouter un fichier son. On ne lit plus de la même façon, notre lecture ne met plus la priorité au même endroit sur un écran que sur un imprimé. Une page écrite avec une image est encore souvent organisée sous la forme d'une page dominée par l'écriture (Kress 2003, p. 7). Ce changement environnemental a conduit Kress à la mise en place d'une théorie de la « multimodalité » appliquée à la littératie (2000; 2003). Il rappelle à juste titre que toute communication—écrite ou orale—est multimodale (2000, p. 104), dans le sens où nous ne faisons pas seulement lire ou écouter ou encore regarder, nous faisons souvent deux ou trois de ces actes en même temps pour comprendre un message, un texte à caractère multimodal. Du fait de la prédominance de l'écran dans le quotidien, nous n'écrivons plus de la même manière non plus : l'utilisation d'italique, de caractères gras, de tabulations entraîne non seulement des changements de structures textuelles mais aussi des changements dans la structure des idées et de la connaissance

[14] Voir à ce sujet l'approche *Whole-language* détaillée dans Pierre (2003).

(Kress 2003). On comprend alors que la notion de rapport au texte, dans sa lecture ou son écriture, est donc sujet à évolution. Ma recherche n'a pas pour objet d'investiguer directement les implications de l'utilisation de l'informatique sur le rapport à l'écriture,[15] mais cette composante ne doit pas être occultée lors de l'analyse des données du corpus dans la mesure où elle fait (peut faire) partie du rapport à l'écriture.

Ce retour sur la notion de littératie en LM rappelle sa contribution dans les recherches didactiques de terrain, et montre que l'application des recherches anthropologiques en didactique de LM est davantage pertinente lorsqu'il est question de l'entrée dans l'écrit. La notion de littératie en LM correspond à savoir lire et écrire et s'inscrit dans l'ordre scriptural, sans être nécessairement en opposition à l'ordre oral. Cette culture de l'écrit se développe à partir d'une approche de la langue écrite dans son ensemble ; elle désigne l'accès et la participation au sens et ainsi, l'accès à la connaissance de l'autre (par exemple par la littérature) ; elle peut désigner une initiation (ou sensibilisation) au genre d'un texte. Elle désigne également une capacité à produire du sens.

A l'ère électronique dans laquelle nous vivons, littératie signifie un rapport au texte en constante évolution, tant dans sa lecture que son écriture. Savoir lire et savoir écrire en langue maternelle ne sont pas des compétences que l'on puisse définir une fois pour toutes et universellement (Barré-De Miniac 2003) ; en effet, la notion de littératie lorsqu'elle entre dans les politiques éducatives et linguistiques n'est pas exempte de subjectivité et résulte d'un positionnement social (Auerbach 1991). Gee (1992, p. 31) insiste sur le fait que savoir lire signifie non seulement décoder une écriture, mais aussi savoir interpréter dans un contexte donné, ce qui requiert de nombreuses autres capacités, souvent développées dans un contexte social particulier. Pour Fraenkel (2007), la littératie se définit par « un ensemble fortement personnalisé de compétences et de connaissances », compétences qui se situent dans un *continuum*.[16] Pour Olson (1994, p. 43), la littératie n'est pas seulement un ensemble de compétences mentales de base isolées de tout le reste, c'est la capacité de savoir exploiter un ensemble de ressources culturelles ; la littératie est constituée par l'évolution de ces ressources en conjonction avec la connaissance et la compétence d'exploiter ces ressources à des fins

[15] Voir à ce sujet en FLM par exemple Plane (1997), Guibert (1997).

[16] Dans un projet de l'UNESCO, l'évaluation chez une population d'immigrants consistant à placer les candidats sur une échelle *fort-faible* s'est trouvée un obstacle à la définition de la notion de compétence en littératie.

particulières.[17] L'accès à la littératie en LM donne avant tout l'opportunité de *réfléchir*[18] sur le langage (Olson 1990). Cette prise de conscience du langage par l'apprentissage d'aspects de l'écriture comme l'orthographe des mots ou encore la grammaire de la phrase est développée par une « pratique de la langue » (Cordary 2005). L'auteur souligne que c'est en réfléchissant sur la langue écrite, en développant une pratique réflexive sur la langue que l'apprenant peut « conquérir » l'écrit. Cette pratique réflexive n'est pas spontanée et le travail de réflexion verbalisé sur les erreurs, réalisé individuellement ou en groupe, pourrait contribuer à la développer.

Cette prise de conscience du langage, mise en évidence à travers la notion de littératie, constitue un éclairage indispensable à la notion de rapport à l'écriture : la distance que la lecture comme l'écriture permettent par rapport à la langue peut en effet s'envisager comme une forme d'intériorisation du langage. La dimension réflexive, qui est entre autres rendue possible par l'écriture, permet un retour sur le sens, et participe à la construction de sens ; ainsi est facilité le travail de conceptualisation.

1.2.2 Compétence ou capacité langagière?

L'hypothèse de Chomsky selon laquelle la connaissance du langage est innée conduit à la proposition de compétence linguistique selon laquelle l'individu, grâce aux connaissances intuitives qu'il a des règles de sa langue, peut produire une infinité de phrases correctes (Chomsky 1959) et peut comprendre un nombre infini de phrases. Cette notion se distingue de celle de performance qui recouvre la réalisation même d'un acte de langage, réalisation non située dans un contexte social ou une situation précise (Crystal 1997, p. 413) ; la performance démontre la maîtrise de la compétence (Castellotti 2002, p. 10). Par contre, la conception chomskyenne de compétence linguistique, selon laquelle la connaissance du langage est innée, biologique, semble avoir pour conséquence le fait que la langue ne s'apprend pas, et que la connaissance de la langue se limite à la phrase ; cette conception ne s'applique par conséquent pas au discours (Dolz, Pasquier et al. 1993, p. 24).

Hymes (1971) propose la notion de compétence communicative par réaction à cette définition et, par conséquent, sa notion de compétence communicative demeure définie

---

[17] Ma traduction.

[18] Je souligne.

par rapport à la notion de compétence linguistique (Bérard 1991, p. 18). Pourtant basée essentiellement sur des observations de langue orale,[19] deux points de sa définition de compétence communicative s'avèrent pertinents pour une définition de compétence d'écriture en langue étrangère. La première consiste à ce qu'une production soit formellement possible, c'est-à-dire qu'elle soit grammaticalement correcte, et la seconde consiste à ce qu'elle soit appropriée, c'est-à-dire qu'elle soit adaptée à la situation de production, au contexte—en d'autres termes, qu'on accorde à la communication une dimension sociale, située et non uniquement grammaticale. Pour Hymes, compétence désigne une variété d'aptitudes nécessaires à la production ou à la compréhension du langage humain (Dolz, Pasquier et al. 1993, p. 26).

Dolz et al. (1993), de leur côté, présentent d'abord les limites de l'utilisation de la notion de compétence : elle entraîne avant tout une conception *unaire* et *globale* des processus de l'enseignement-apprentissage des discours, notion qui, dans les études prenant en compte le texte comme unité linguistique, se trouve en contradiction avec des résultats d'observations de productions écrites d'enfants en LM : ces résultats indiquent que les genres discursifs (narration d'une histoire, d'un fait divers, rédaction d'une explication ou d'une lettre) ne s'acquièrent pas simultanément et donc ne renvoient pas à une compétence unique, ce qui implique que chacun de ces genres discursifs requiert un apprentissage spécifique. Ces observations invalident la notion de compétence textuelle proposée par les cognitivistes, et me paraissent tout à fait pertinentes dans la quête de définition de compétence d'écriture en langue étrangère.

Est donc proposée par ces auteurs la notion de capacité langagière, notion qui se prête davantage à l'étude des activités en tant qu'actions humaines. Les actions langagières comprennent la production, la compréhension, l'interprétation et la mémorisation d'un ensemble d'énoncés oraux ou écrits (également appelés texte). A l'action langagière correspond l'unité linguistique texte, et cette approche laisse place aux « modèles discursifs », aux divers types de discours existant dans les échanges langagiers. Les capacités langagières sont au nombre de trois : capacité d'action, capacités discursives et capacités linguistico-discursives et leur apprentissage s'inscrit nécessairement dans un cadre social. L'appréciation de leur apprentissage (c'est-à-dire évaluation, dans

[19] On peut envisager que la définition de compétence communicative s'applique à l'ensemble des situations d'échanges langagiers, c'est-à-dire écrits et oraux. Cela dit, les exemples donnés dans ce texte sont ceux de situations d'échanges langagiers oraux. Aucune situation d'échange langagier écrit n'y est relatée.

d’autres approches) se fait par l’observation de la capacité à mettre en œuvre un type de discours en réponse à une mise en situation le requérant. Bautier (1998) relève très justement la difficulté que cette notion comporte dans la mesure où le sujet est envisagé dans un contexte précis et de façon centrale : comment, dans une analyse systématique peut-on faire justice au contexte (à la dimension) social(e) et à l’hétérogénéité de cette notion ? Se pose également la question de l’évaluation des pratiques langagières (dans la situation de l’enseignement-apprentissage) : elle contribue à l’expérience du monde, aide la formation de la pensée de l’apprenant. Le choix des activités dans cette perspective se doit de correspondre à une certaine réalité de l’usage du langage des apprenants (en milieu scolaire tout particulièrement).

Dans sa synthèse des travaux sur l’utilisation de la notion de compétence en science de l’éducation, Dolz (2002) distingue deux courants : celui se centrant d’abord sur les potentialités du sujet (cf. la centration sur l’apprenant), puis sur les attentes du milieu d’une part et d’autre part le courant se centrant sur les attentes de l’environnement pour ensuite considérer les ressources du sujet. Cette notion de compétence ne fait pas l’objet d’un consensus à travers les divers objets auxquels elle s’applique et peut se confondre avec d’autres comme connaissance, savoir ou encore aptitude.

L’étude de l’écriture doit toujours se situer dans un contexte précis (ici, il s’agit d’un contexte institutionnel) du fait qu’elle doit être comprise à travers différentes dimensions : retenir la notion de capacité langagière permet de ne pas limiter, réduire l’écriture à une stricte compétence de production d’un texte, et de l’envisager dans son hétérogénéité. En effet, la production d’un texte implique davantage qu’une succession de phrases : il s’agit par exemple pour l’apprenant d’avoir été sensible à la lecture à un style particulier, et de (chercher à) développer son propre style, de pouvoir inscrire son écriture dans un genre de discours particulier, de trouver sa voix. Cela veut dire s’être exposé à des textes, des genres, les comprendre, savoir les reproduire, les travailler et les personnaliser.

1.3 Les représentations sociales : une notion et une étude à plusieurs dimensions

1.3.1 De la psychologie sociale à l'utilisation en didactique

Dans le champ de la psychologie sociale, la théorie des représentations sociales (désormais RS) héritée de Durkheim,[20] puis reprise et développée par Moscovici,[21] définit les représentations qu'un sujet se fait d'un objet comme un « savoir de sens commun » (Moscovici 1981, p. 181; Abric 2003a, p. 11; Jodelet 2003, p. 53). Ce sens commun, ces représentations se sont façonnés à partir des images ou repères du monde extérieur mis en place au fil de la vie et de l'expérience. Autrement dit, la RS se manifeste donc comme une « forme de connaissance socialement élaborée et partagée » ; cette connaissance se traduit concrètement et contribue ainsi à l'élaboration d'une réalité commune à un groupe social (Jodelet 2003). Une des caractéristiques de la RS repose donc sur le fait qu'elle se conçoit et se construit dans un contexte social et culturel donné ; pour cette raison, elle ne s'inscrit pas comme une connaissance scientifique à proprement parler. Elle cherche pourtant à expliquer la réalité (Abric 2003).

Cette connaissance conçue comme « véritable construction mentale » reste intrinsèque à l'activité d'un sujet, activité socialement située, et reproduite (Herzlich 1972, p. 305-306). On sera tenté de rapprocher cette compréhension des RS du « phénomène cognitif » évoqué par Jodelet (2003, p. 53), phénomène qui se construit dans le contexte social des individus et comprend une dimension affective et normative, élaborées à partir « [d'] intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites de pensées, socialement inculqués ou transmis par la communication sociale ». Une *expérience intériorisée* peut se comprendre comme un *phénomène cognitif* sans qu'elle en soit le seul lieu interprétatif *:* dans le cas de l'apprentissage de l'écriture, on émet l'hypothèse initiale de travail que cet apprentissage de l'écriture fait appel à une intériorisation, à un fait cognitif, ainsi qu'à d'autres faits que l'étude se doit de déterminer.

---

[20] Durkheim a développé la notion de *représentations collectives* définies comme *consensuelles entre les groupes d'une société à un moment donné* (Rouquette et Rateau 1998, p. 15).

[21] Pour Moscovici, la notion de *représentations sociales* est pertinente *lorsqu'elles se révèlent différenciatrices de ces mêmes groupes selon les positions qu'ils occupent* (Rouquette et Rateau 1998, p. 15) ; Cuq (2003) le résume en mentionnant la *différenciation inter-groupale.*

La *construction mentale*, ou encore *l'intériorisation d'expérience* synthétisées dans la notion de RS, sont les composantes qui rendent cette notion particulièrement pertinente pour une recherche sur l'enseignement-apprentissage : du point de vue de l'enseignant, au-delà d'un savoir précis à transmettre, s'ajoutent l'interaction de ce savoir (savoir-faire) et ses propres accumulations d'expériences par rapport à ces savoirs, et les représentations que l'enseignant s'en fait. Dans cette relation dynamique, du point de vue de l'apprenant, la RS se situe entre l'objet à apprendre et l'apprenant lui-même. Ainsi se rapproche-t-on de l'hypothèse de travail proposée par Dabène (1998) selon laquelle les représentations que l'apprenant se fait de l'ordre scriptural reposent en partie sur « le vécu initial des premiers contacts avec la chose écrite » et en partie sur celles véhiculées par l'enseignant (entre autres).

Jodelet pose la RS comme « une forme de savoir reliant un sujet à un objet » (2003, p. 59). Ainsi dans l'interaction enseignement-apprentissage, la représentation de l'écrit, et plus spécifiquement de l'objet à écrire[22] pourrait s'interposer entre l'enseignant et l'objet de son enseignement et, du point de vue de l'apprenant, entre le sujet scripteur et l'objet à écrire. Est aussi cruciale dans cette interaction, la reconnaissance de la particularité (singularité) de chacun des objets et des sujets au sein de cette interaction. Par exemple, avec un même programme (objet) à enseigner, chaque enseignant comprendra le contenu à transmettre à sa façon, et sa propre expérience par rapport à ce contenu est susceptible d'intervenir dans son enseignement. De même, l'apprenant aura sa propre façon de recevoir et comprendre cet enseignement et de s'approprier ce contenu. Ainsi l'utilisation de la notion de RS demande d'admettre la singularité de chacune des situations observées et décrites. Cette étude ne s'inscrit pas pour autant dans une perspective interactionniste.

Plus nuancé, Abric pose les RS comme des « guides pour l'action » (2003b, p. 7, p. 13). Nos actions quotidiennes résulteraient en grande partie de notre positionnement dans notre milieu et dans le monde qui s'est construit au fur et à mesure pour chacun. Ces repères intériorisés—c'est-à-dire les RS—guident le comportement dans le quotidien et en société. En tant que *guides pour l'action*, les RS seraient une référence parmi d'autres références, peut-être plus importante que d'autres mais pas unique ni

[22] Puisque cette recherche s'inscrit dans l'enseignement universitaire, je ne fais pas référence à des « écrits ordinaires » tels qu'ils ont été explorés dans les recherches en FLM , par exemple dans certains des travaux de Dabène (1990).

nécessairement centrale. Dans ce cas, l'apprentissage de l'écrit et les RS qui y sont associées se situent dans un contexte de consultation (guide) et non de *reproduction*. Le transfert, s'il avait lieu, de RS associées à une culture de l'écrit dans une langue vers une autre langue ne serait donc que partiel.

Savoir de sens commun auquel on reconnaît (au moins) deux dimensions complémentaires, l'une cognitive (une « construction mentale »), l'autre affective (Abric parle de « constructions sociocognitives »), et qui, inévitablement, se retrouve lieu d'interprétation, la RS fait donc appel à des processus variés : cognitifs, psychologiques, affectifs. Ces différentes dimensions rendent l'étude de la situation plus holistique puisqu'on tient compte d'un ensemble d'éléments qui les construisent : l'individu est envisagé dans sa dimension sociale et dans sa dimension culturelle. L'utilisation de cette notion permet de faire appel aux dimensions à la fois rationnelle et irrationnelle qui lui sont conférées (Abric 2003, p. 13-14), irrationnelle pour reprendre les termes d'Abric, mais que l'on pourrait interpréter comme inconsciente. Cette notion est nécessairement pluridisciplinaire, ce qui la rend complexe, mais aussi plus étendue.

Par ailleurs, l'étude des RS dans un milieu donné s'accompagne de la mise en évidence des caractéristiques du « noyau central » dont la fonction est, entre autres, organisatrice de la représentation. La caractéristique du noyau central est sa stabilité. Au-delà du noyau central sont définis les éléments dits « périphériques » à la RS (Abric 2003b). Même si les RS sont caractérisées par un noyau central stable, elles sont appelées à évoluer, au contraire des stéréotypes (Reuter 2002, p. 94; Cuq 2003). Dans cette étude, la description des RS, du/des noyau(x) central (centraux) des représentations de l'écriture (Barré-De Miniac 2000, p. 64) caractérisant l'écriture en langue maternelle sert de base comparative pour les phénomènes à observer au-delà de cette situation linguistique, par exemple en ce qui concerne la production écrite en langue étrangère. On considérera que le noyau central est accepté comme une référence par la plupart des membres d'un groupe ; et leur degré d'adhérence peut être variable (Py 2000b).

Grâce à l'étude des RS peuvent se déduire un certain nombre d'anticipations et d'attentes attachées à l'objet de l'étude (Abric 2003, p. 17). Ainsi, dans l'analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage peuvent se dégager des RS des enseignants leurs attentes précises par rapport à l'objet de leur enseignement, attentes qui peuvent s'observer à partir des discours et des évaluations. On s'intéressera particulièrement à

toutes les indications concernant la production écrite et son évaluation. Cette attente ne résulte pas d'une interaction, elle est davantage une anticipation. Ces anticipations sont concrétisées d'une part dans les entretiens avec les enseignants, d'autre part dans les annotations des copies sur les rédactions évaluées et notées. En didactique de l'écrit, est souvent évoquée la norme scripturale lorsqu'il est question de l'évaluation ; on note que cette norme est parfois dissociée des usages réels de l'écriture d'un point de vue social (Dabène 1998).

La pluridisciplinarité déjà mise en avant par l'utilisation de la notion de RS, ainsi que notre approche de la didactique, est prônée également par Bautier (1989) qui, dans l'étude des phénomènes langagiers, déplore la mise en compartiment des savoirs, et leur confinement à un champ réduit plutôt que la mise en relation des champs qui peuvent mutuellement s'informer, par exemple entre linguistique et cognitif, qui permet l'intégration du social dans l'acquisition des compétences langagières.

L'analyse des RS se situe toujours entre un objet et un sujet. On peut considérer la production écrite dans un contexte d'enseignement-apprentissage comme un objet. En effet, de la RS découlent des positionnements, des faits cognitifs, des comportements. La production écrite s'envisage comme un produit qui découle de cette RS. Elle sera à rapprocher des autres analyses de cette RS. La production écrite découle et dépend (est tributaire) du rapport à l'écriture que l'individu scripteur aura développé.

L'hypothèse de travail est que les repères intériorisés guident notre comportement, dans notre quotidien, en société, et par extension, en situation d'apprentissage (comme dans cette étude). L'apprentissage de l'écriture et l'acte d'écrire seraient donc guidés par une accumulation unique, singulière de vécus impliquant divers ordres (psychologique, cognitif, affectif). La « construction mentale » fait partie de l'exploration de la RS. En didactique pourtant, on ne sait pas toujours si une RS est une représentation mentale. Quelles que soient les caractéristiques des RS, on les envisagera comme complémentaires. En effet, la nature variée de la RS implique l'utilisation de plusieurs champs de recherche ; tout comme l'approche didactique que l'on se propose de suivre, il s'agit d'une recherche pluridisciplinaire.

1.3.2 Langage et RS

Cette étude des RS sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture repose sur les discours des enseignants et des apprenants. Les données consistent en des entretiens d'une part (discours oraux) et des productions écrites évaluées (discours écrits) d'autre part.

Le langage permet une entrée privilégiée sur la RS (Herzlich 1972, p. 308 ; Jodelet 2003, p. 58). On relèvera plus précisément les propos de Harré (2003), pour qui les RS s'inscrivent comme des « croyances individuelles » au moment même de l'apprentissage de la langue maternelle (p.152) ; elle naissent avec le langage. Ce point de vue avancé par Harré se situe au-delà de ce qui est étudié ici (pour lui, l'expression du « soi » passe dans le langage par la grammaire mais se trouve aussi associée à de nombreuses autres propriétés mentales). Pourtant son postulat est fondamental pour cette recherche : la construction d'une RS est intrinsèquement liée à l'acquisition du langage, y compris celle de l'écriture, que celle-ci soit la langue maternelle ou une langue étrangère.

Par ailleurs, lorsque Bourdieu envisage le rôle du langage dans la construction des rapports sociaux, la langue est envisagée sous son aspect économique ; il parle de capital linguistique (1982, p. 53). La transmission de ce capital culturel d'une génération à l'autre est nécessairement situé, et est déterminé par plusieurs facteurs : les critères scolaires et la trajectoire sociale, en bref le système scolaire et la famille. Ainsi le langage est socialement construit et ancré. Alors que la thèse de Bourdieu démontre que l'organisation sociale est déterminée par la maîtrise et surtout la capacité à reproduire certaines formes du langage, c'est-à-dire « la langue légitime » (parlée par la classe dirigeante), je retiens pour mon propos que la connaissance de la langue, mais surtout une manière de s'exprimer, d'utiliser la langue, de correspondre ou non à la « norme linguistique » façonne le positionnement de l'individu dans son milieu et dans la société. Ainsi, la langue est une trace de ce que l'on se représente du monde et comment on s'y situe.

1.3.3 Réserve sur une utilisation de cette notion en LM

L'utilisation de la notion de représentations en didactique de l'écriture chez Reuter (2002, p. 96-98) consiste, entre autres, à identifier et catégoriser des « obstacles » à son

apprentissage. Plutôt que de chercher à identifier dans les représentations de l'écriture des obstacles (ou des aides) comme ces hypothèses le suggèrent, cette étude se propose de chercher, entre autres, à comprendre comment les représentations de l'écriture et de l'écrit dans les deux langues (LM et LE) interagissent, se ressemblent ou diffèrent, s'utilisent l'une l'autre.

Par ailleurs, Moore (2001, p. 12-13) rappelle la distinction apportée par certains entre représentation et attitude. Une représentation est un ensemble de croyances par rapport à un objet, une attitude attire trois composantes : l'une cognitive, l'autre affective, la dernière conative. Dans cette recherche, les analyses ne tiennent pas compte de cette distinction : les RS impliquent et génèrent des attitudes, et celles-ci seront dégagées plus précisément dans la description du rapport à l'écriture et les autres aspects de celui-ci mis en évidence par l'analyse elle-même.

1.4 Le rapport à l'écriture en langue maternelle

1.4.1 Qu'est-ce qu'écrire ? Comment définir « écrire » ?

La considération de la différence entre la langue orale et écrite est importante lorsqu'il s'agit de savoir quoi enseigner pour enseigner à écrire : si l'on considère que la syntaxe de ces deux modes est la même, alors écrire, c'est transcrire (Kress 1982, p. 6). Justement, la langue écrite diffère de la langue orale quand elle est enseignée : la *phrase* appartient au mode écrit et en constitue sa base. Kress considère que l'apprentissage de l'écrit consiste d'abord en la compréhension et l'application de ce concept. Schneuwly (1995) rappelle qu'historiquement écrire consistait en une transcription, et devient aujourd'hui une façon « d'agir langagièrement à l'aide de l'écriture ». Cela dit, la maîtrise de la phrase ne suffit pas à savoir écrire, il s'agit de connaître également comment composer un texte, un discours avec une finalité plus précise, à écrire de façon appropriée, à développer un style par exemple.

Dans sa définition de scripturalité, mise en place pour la distinguer des expressions *langue écrite* et *langue parlée* désignant deux niveaux de langue, Peytard (1970) indique que l'*ordre scriptural* est celui dans lequel la communication est graphique et est éventuellement appelée à être lue (à voix haute ou non). Dans ce sens, la réalisation d'un message dans l'ordre scriptural comporte des caractéristiques propres définies à partir de l'opposition à la typologie des messages dans l'ordre oral. La pédagogie de

l'ordre scriptural entraînera une attention particulière à la ponctuation, au découpage du texte en paragraphes, au rythme et à une certaine logique du texte (p. 43). Ainsi chaque genre peut être verbalisé puis écrit, et le message s'inscrit dans un ordre ou l'autre. Pour Schneuwly (1995), certains aspects de l'écrit n'appartiennent pas à l'ordre scriptural.

Chafe (1985) propose une analyse des deux formes orale et écrite du langage et une description de leur propriétés à partir de la notion *d'unité conceptuelle*.[23] La comparaison des formes écrite et orale montre que l'unité conceptuelle, lorsqu'elle peut être identifiée à l'écrit, est plus longue et plus complexe que lorsqu'elle est exprimée à l'oral. La raison en serait que le temps investi à écrire est plus long (permettant d'intensifier ce que l'on veut dire). En parlant, un énonciateur aura tendance à s'appuyer sur un fait considéré comme vrai ou faux, alors qu'à l'écrit, liberté sera prise pour discuter les degrés de véracité ou de fausseté de ce qui est avancé. Pour Kress (1982, p. 22), à l'oral, l'énonciateur interagit avec son/ses interlocuteur(s) et pour cette raison ajuste ce qu'il dit à ceux-ci. A l'écrit, par contre, l'information est plus dense ou complexe par l'utilisation de la subordination (p. 31) car c'est le seul endroit où le scripteur peut se justifier. L'analyse et la comparaison des modes de communication de Kress (1982) sont opérées à partir de la notion d'unité d'information.[24]

L'analyse des différences entre la langue écrite et la langue parlée en anglais réalisée par Hammond (1990) à partir des travaux de Halliday (1985) mesure la densité lexicale et grammaticale des productions langagières (l'écrit serait plus dense avec plus d'information dans une seule proposition). L'auteur souligne non seulement les différences dues en particulier aux contextes de production (l'écrit est un monologue et stable, l'oral est normalement dialogique et dynamique) que l'enseignant doit présenter dans son enseignement mais insiste aussi sur les similarités entre ces deux modes d'expression. Par là même, les deux ordres ne s'inscriraient pas nécessairement sur le mode de l'opposition mais plutôt sur celui d'un continuum. La définition de Schneuwly (1995) de l'ordre scriptural porte sur la transformation de « genres premiers spontanés » en genres adaptés à de nouvelles situations, ce qui, il me semble, rejoint également l'hypothèse du *continuum*.

---

[23] En anglais, « idea units » et qui se définissent à partir de 4 propriétés : 1/ est énoncée en une seule intonation, et dont la fin est marquée par une intonation de fin de proposition, 2/ est précédée et suivie d'une hésitation, 3/ il s'agit d'une proposition et comporte une phrase verbale et une phrase nominale et éventuellement des adverbes et 4/ compte environ 7 mots et se produit oralement en 2 secondes.

[24] En anglais : « *information unit* ».

Cette hypothèse de travail permet au niveau de l'enseignement d'utiliser un mode d'expression pour comprendre l'autre et d'éviter le contraste et la dichotomie entre eux : à chaque ordre ses spécificités, et chaque spécificité enseigne des aspects différents de la langue, des genres, de l'expression. Chaque ordre permet l'élaboration du sens. C'est la proposition de Dabène par le *continuum scriptural*, qui combat l'idéalisation des écrits littéraires vis-à-vis des écrits ordinaires.

1.4.2 Le rapport à l'écriture

La précédente définition et discussion de la notion de RS de l'écrit a pour objet de faciliter la compréhension et la nature du rapport à l'écriture (Barré-De Miniac 2000) ; les dimensions attribuées aux RS aident à mieux situer le rapport à l'écriture. On peut considérer le rapport à l'écriture comme une notion qui rassemble la somme des expériences d'écriture d'un individu à l'échelle de son existence : que celle-ci soit liée au contexte scolaire ou qu'elle comporte une dimension moins institutionnelle, que cette expérience alimente une perspective cognitive, psychologique ou encore affective. Le rapport à l'écriture est désigné comme un ensemble de « significations construites par le scripteur à propos de l'écriture, de son apprentissage et de ses usages » (Barré-De Miniac 2002, p. 29), ce qui rend le sujet scripteur unique et singulier. Les phénomènes observés ainsi répétés d'un sujet à l'autre permettent de définir le rapport à l'écriture d'un groupe étudié donné et constitue une base utilisable pour l'intervention didactique (s'applique ici la théorie du noyau central des représentations sociales).

Par exemple, dans l'étude ci-dessus citée, l'analyse de discours de collégiens à qui avait été posée la question « Qu'est-ce que l'écriture ? » révèle que, dans ce contexte scolaire, le rapport à l'écriture est essentiellement composé de quatre dimensions : l'investissement, donc la dimension affective dans l'écriture, les opinions et attitudes par rapport à l'écriture, les conceptions de l'écriture, les modes de verbalisation (qui aident la composition). Cette étude met en évidence une différence du rapport à l'écriture entre les collégiens de 6ième et ceux de 3ième : entre ces deux niveaux, les collégiens ont pris conscience des exigences du cadre scolaire dans leurs écrits rédactionnels. Sont cruciaux dans cette étude pour la mise en relief des différences, le croisement des données et la comparaison (mise en parallèle) des résultats des différents niveaux. On tâchera d'en dégager une lecture dans la continuité, suivant ainsi le développement de la compétence scripturale et l'approche de celle-ci par les scripteurs en fonction du niveau de langue.

Un autre exemple de l'utilisation de la notion de rapport à l'écriture dans les recherches en didactique de l'écriture en LM est l'enquête menée par Daunay et Reuter (2002) auprès d'étudiants inscrits à l'université en Sciences de l'éducation : ils ont répondu, par écrit, à la question : « Ecrivez un problème de lecture ou d'écriture que vous avez rencontré à l'école ou hors de l'école. » et « Ecrivez un problème de lecture ou d'écriture que vous avez rencontré à l'université. » Il leur est demandé d'écrire sur leur expérience d'écriture, ce qui constitue un récit rétrospectif de souvenirs personnels d'une situation problématique d'écriture (p. 12). On peut ici questionner la méthodologie du recueil de données dans la mesure où il est demandé d'écrire sur une expérience difficile (de lecture) ou d'écriture : le fait de devoir écrire (et peut-être de recréer l'expérience) peut en soi constituer un problème pour le participant.

Citons un dernier exemple pour illustrer la variété d'utilisation de la notion de rapport à l'écriture en recherche de didactique de l'écriture et les résultats pertinents qui s'en dégagent pour ce projet. De l'enquête de Delcambre et Reuter (2002) se dégagent plusieurs conceptions de l'activité scripturale en FLM à l'université : l'objectivation, qui est le fait de matérialiser une pensée que l'on extériorise, l'assemblage des mots et/ou des idées, la construction du plan, l'expansion (ou élagage) du texte. Par contre, les données ne semblent pas confirmer l'hypothèse que l'écriture contribue à la construction de la pensée. « Exploratoire », cette enquête repose sur des « déclarations sollicitées » et les auteurs envisagent aussi de croiser les données discursives et des productions écrites.

Dabène (1995, p. 154) présente un croisement de données de natures différentes explorant la place des représentations dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture (en FLM) ; il s'agit de données discursives relatives aux pratiques de l'écrit d'une part et de données factuelles relatives aux produits de l'activité scripturale d'autre part. Pour lui, le croisement des données est essentiel dans ce domaine de recherche, les données considérées isolément seraient dénuées de toute pertinence. Ce type d'étude incluant un croisement de données est défendu par d'autres chercheurs comme Whalen (1988, p. 51), dont la recherche sur le produit écrit prend en compte l'étude des processus mentaux.

Ces différentes études montrent une variété de méthodologies pour l'étude du rapport à l'écriture, et ce tant dans le recueil de données que dans l'analyse de celles-ci. Le croisement de divers types de données émanant de protagonistes différents dans

l'interaction enseignement-apprentissage est prôné dans de nombreux cas ; l'observation des divergences (convergences) et/ou complémentarités de celles-ci étant la force et l'intérêt de ce croisement. La richesse de cette notion en didactique de l'écriture apparaît en FLM ; chacune des méthodologies et chacun des résultats montre une forme d'intériorisation de l'écriture et de savoirs attenants à l'écriture en langue maternelle. Ces résultats sont pertinents pour le contexte étudié, et, à ce stade de vie de la notion, une synthèse des phénomènes observés pour en avoir une image moins compartimentée est difficile à cause de la diversité des contextes étudiés.

1.4.3 Le rapport à l'écriture et la norme scripturale

L'utilisation, la référence à la norme peut s'inscrire comme un aspect du rapport à l'écriture. Elle peut donc être très personnalisée et varier en fonction du contexte socioculturel d'un sujet à l'autre, comme le montre la recherche de Bourgain (1990). Ainsi le scripteur, l'enseignant, l'apprenant conçoivent tous la norme scripturale selon leur perspective ; en découle que chacun développe sa propre attitude, son propre positionnement par rapport à celle-ci. On peut anticiper que l'enseignant cherche à faire appliquer sa conception de la norme scripturale, et à normaliser l'écrit de l'apprenant ; l'apprenant pour sa part chercherait à l'acquérir, à façonner sa connaissance par rapport à celle-ci. On s'interrogera donc sur le rôle de la norme dans l'interaction enseignement-apprentissage : si elle est adoptée, en quoi elle consiste, où elle intervient, et dans quelle mesure.

Dans la perspective de l'enseignant, c'est à partir de l'évaluation de l'écrit que l'on cherchera à comprendre quelle est la norme avec laquelle il/elle travaille. D'une part, les annotations des copies sont une indication de l'utilisation de la norme, et de quelle norme. Par exemple, la recherche de Fournier (2000) montre en quoi les annotations consistent sur les copies de rédaction de brevet et comment elles traduisent (ou pas) les représentations de la norme des enseignants de français langue maternelle. D'autre part, ces annotations montrent aussi comment l'évaluateur cherche à transmettre cette norme. Dans cette recherche, les observations à partir des annotations écrites sont mises en parallèle avec le discours sur la norme et la représentation de l'écrit. Du point de vue de l'apprenant, les représentations de la norme sont mises en évidence à partir de discours. Il est plus difficile de les obtenir à partir d'autres types de données.

1.4.4 Le rapport à l'écriture et la question du passage à l'écriture

Nous avons vu que le rapport à l'écriture informe sur le contexte et sur l'histoire (le vécu) de l'individu quant à son expérience personnelle d'écriture. Il a été mis en évidence que cette notion informe sur de nombreuses dimensions, et qu'elle est utilement complétée par celle de représentations sociales de l'écriture. Informant sur les processus, les attitudes, les perceptions d'un individu par rapport à l'écriture, ces deux notions sont pertinentes tant pour l'apprenant que pour l'enseignant. Cette complémentarité répond à la conception et aux exigences d'une didactique holistique, tout en laissant une zone inconnue et non explorée dans l'écriture : le passage à l'écriture.

En effet, les RS et le rapport à l'écriture ne semblent pas permettre l'exploration du passage à l'écriture : les préoccupations du scripteur lors du passage à l'écriture sont des considérations au-delà de ces deux notions. Le passage à l'écriture centralise et concrétise les préoccupations du scripteur, les négociations en jeu lors du passage à l'écriture. Cet aspect peut sembler appartenir à une dimension cognitive, mais si l'on considère par exemple « l'angoisse de la page blanche », il s'agit également d'une dimension émotionnelle, d'un moment où l'affectif joue un rôle dans l'écriture, au-delà du rapport initialement construit, au-delà des RS de l'écriture.

La connaissance de la langue (le lexique, la syntaxe), la connaissance du langage au sens large du terme (mise en texte, discursivité, genre, style) considérées jusqu'ici dans ce développement comme intériorisées et inhérentes à l'expérience de l'individu et de son travail d'assimilation de celle-ci, sont ainsi extériorisées à l'instant du passage à l'écriture. C'est au moment du passage à l'écriture, lors de l'inscription d'un message dans l'ordre scriptural avec les signes propres à cet ordre comme les majuscules, la ponctuation, etc., qu'a lieu une concrétisation du rapport à l'écriture. La perspective cognitiviste en LM (par exemple Emig 1971; Hayes et Flower 1980; Flower et Hayes 1981; Espéret 1984; Scardamalia et Paris 1985; Bereiter et Scardamalia 1987; Deschênes 1988; Brassart 1990; Hayes 1995; Brassart 1998) met en évidence les processus du scripteur lorsqu'il écrit, tout au long de sa rédaction (la planification, la traduction, la rédaction ou mise en texte, la révision pour ne citer que quelques-uns de ces processus), mais la question du passage à l'écriture, et l'influence du rapport à l'écriture sur ce passage, n'est pas explicitement explorée dans les recherches sur l'écriture, notamment en didactique de l'écriture. On émet l'hypothèse que l'étude du

passage à l'écriture peut donc également informer sur le sujet scripteur, sur son attitude et son aptitude à l'écriture et guider la didactique plus précisément.

1.4.5 Le rapport à l'écriture, le passage à l'écriture et la conscience du langage

Il semble que le passage à l'écriture soit un moment et un outil privilégiés pour faciliter la distanciation par rapport à la langue, au langage et pour permettre et comprendre la construction de la connaissance de celui-ci. Le passage à l'écriture précise qualitativement l'investissement du scripteur dans son écrit, intégrant les différents niveaux dont il a déjà été question : le cognitif (intellect), le psychologique, l'affectif. C'est grâce au passage à l'écriture que le scripteur peut mieux prendre (prend) conscience de la langue, de *sa* langue, du langage. Ainsi, l'acte d'écrire, le passage à l'écriture suscite la prise de conscience des phénomènes langagiers. Ecrire implique que le scripteur prenne conscience des mécanismes linguistiques tels que l'orthographe, la ponctuation, la mise en texte. Par commodité, ce phénomène sera désormais désigné par *conscientisation*.

Ce mot, pourtant absent du dictionnaire,[25] a déjà été utilisé (Barré-De Miniac 2000, p. 31). Dans le report d'une expérience didactique dont l'objectif est de développer le rapport au savoir en mathématiques, ce mot désigne un ensemble d'interventions didactiques qui focalisent davantage sur le processus d'apprentissage que sur l'objet d'apprentissage ; ces interventions ont comme projet la « conscientisation des processus mis en jeu par les étudiants ».

L'écriture, nous l'avons vu, permet cette distanciation par rapport au message, à la communication, et par rapport au langage. La distanciation ouvre l'individu à la dimension réflexive sur le langage, phénomène essentiellement facilité par l'écriture, intensifié lors du passage à l'écriture. Dans le cadre de cette étude, on s'intéressera donc à la conscientisation du langage. On émet l'hypothèse que le passage à l'écriture contribue à la conscientisation du langage, de la langue.

D'une certaine façon, cette hypothèse a déjà été travaillée, notamment en LM, dans les recherches sur l'apprentissage de l'écriture chez l'enfant : apprendre à écrire implique de prendre conscience du son du mot, de le décomposer et le reconstituer (Vygotski

[25] Le *Petit Robert* (2001) et le *Dictionnaire historique de la langue française* (1992), également chez Robert.

1997, p. 341). L'écrit est aussi envisagé comme l'algèbre du langage (p. 339), c'est-à-dire une conceptualisation de la langue orale lors du passage à l'écriture. L'écriture est un lieu privilégié de contact avec la conscience (p. 343) : ce mode de communication est plus volontaire (p. 341) que le mode oral. L'apprentissage de la grammaire et de l'écriture favorisent la prise de conscience de ce que l'apprenant fait avec la langue (p. 345). Schneuwly (1995) avance également que l'appropriation du système d'écriture transforme le rapport au langage de l'apprenant et que le développement de cette capacité langagière n'est d'ailleurs pas homogène.

Une telle hypothèse de travail gagne à être informée de différentes perspectives, de différents champs de connaissance, c'est-à-dire à s'appuyer sur une approche pluridisciplinaire. Ce focus sur le passage à l'écriture ne réduit pas le potentiel de l'oral dans l'apprentissage de celle-ci, comme indiqué par Ferreiro (1993).[26]

1.5 La zone prochaine de développement et le langage intérieur selon Vygotski

Deux points du travail de Vygotski sont particulièrement pertinents pour cette étude : d'une part le langage intérieur, d'autre part la zone prochaine de développement (Vygotski 1997, p. 351).[27] D'une manière générale, disons que, pour cet auteur, le développement de l'intelligence de l'enfant n'est pas *compartimenté* (p. 349), c'est-à-dire qu'il y a des va-et-vient entre les étapes de développement, que chaque individu ne suit pas forcément les mêmes étapes dans le développement de ses capacités. Sont ensuite relevés les points de sa théorie qui concernent le développement du langage écrit, et les développements qui ont suivi.

1.5.1 Le langage intérieur

Le premier point largement discuté par Vygotski, et pertinent pour cette étude, est la question du langage intérieur.[28] Il serait prétentieux de vouloir reprendre l'ensemble de son travail sur cette question largement étudiée et débattue à travers son œuvre ; on se

[26] Dans Schneuwly (1995).

[27] Toutes les pages indiquées dans cette partie (1.5) sans rappel de l'auteur sont tirées du même ouvrage de Vygotski : *Pensée et langage* (1997).

[28] J'ai jugé non pertinent le débat et le positionnement de Vygostki par rapport aux travaux de Piaget. On retiendra que, pour Vygotski, le langage égocentrique de l'enfant ne disparaît pas lorsqu'il grandit ; il devient souterrain et permet l'expression de la pensée à voix haute (Frawley et Lantolf 1985).

contente ici des points directement pertinents pour cette recherche et extraits de son ouvrage dédié à ses réflexions sur la pensée et le langage. Ses observations le conduisent à avancer que l'enfant utilise le langage égocentrique de façon plus intense lorsqu'il doit résoudre d'une difficulté (p. 96). Plus tard, l'enfant plus âgé utilise un langage intérieur, qui est silencieux (p. 97). Le langage intérieur est réduit au maximum (p. 341-342), même si sa syntaxe se complexifie avec le développement du langage intérieur (p. 461) ; il pourrait ainsi s'opposer au langage écrit qui, au contraire, doit être développé au maximum (p. 341-342). Le langage intérieur serait d'ailleurs inaudible et incompréhensible pour un observateur étranger. Le langage intérieur est posé comme une étape de transition vers le langage extériorisé (p. 108) ; il est aussi posé comme un conduit, un instrument de la pensée. Le langage intérieur est considéré une « fonction verbale originale, langage dont l'organisation est distincte du langage extériorisé » (p. 461).

On peut émettre l'hypothèse que le langage intérieur est central dans la résolution de problèmes. Le langage intérieur joue un rôle crucial dans la ou les prise(s) de conscience de nouveaux savoirs et savoir-faire qui ont lieu dans la zone prochaine de développement. Dans un contexte social qui suscite le développement des apprenants par de nouveaux outils, la saisie du monde extérieur ne pourrait avoir lieu sans l'aide du langage intérieur : grâce à cette possibilité de développement de la pensée par le langage intérieur est facilitée la compréhension des nouveaux phénomènes auxquels l'individu est exposé et qui lui permet d'en trouver une application immédiate.

1.5.2 La zone prochaine de développement et intériorisation

La théorie de la zone prochaine de développement[29] (désormais la ZPD) avancée par Vygotski décrit une étape que l'enfant, donc l'apprenant traversent dans leur apprentissage de choses nouvelles et inconnues. Cette zone optimale d'apprentissage indique un niveau inférieur de maturité de développement de l'apprenant pour une tâche donnée. Ce niveau inférieur situe l'apprenant juste en dessous du niveau de développement requis pour réaliser la tâche. Dans l'environnement idéal prôné par Vygotski, l'apprenant est entouré d'un adulte ou de tout autre personne à un niveau supérieur d'apprentissage qui lui présente les outils et l'utilisation des outils pour

[29] *Zone prochaine de développement* dans cette nouvelle traduction (Vygotski 1997), mais préalablement traduite par *zone proximale de développement*, que Schneuwly (1988; 1997) utilise.

résoudre cette tâche. L'apprenant, dans cette zone prochaine de développement, est le plus apte et prêt à apprendre, c'est-à-dire en position de saisir ces outils et de les appliquer à la tâche donnée. La résolution du problème élève le niveau de développement de l'apprenant. Cette théorie est basée sur l'interaction de l'apprenant, initialement incapable de résoudre seul une tâche, avec des individus dont le niveau de maturité est plus avancé et qui lui donnent des éléments pour résoudre la situation dans laquelle il se trouve. Cette exposition à un niveau supérieur de développement et de compréhension lui permet de se construire, de se développer : il y a eu intériorisation d'un nouveau savoir, savoir-faire, d'une connaissance, d'une façon stratégique de résoudre une situation ou un problème.

La ZPD est donc un lieu optimal d'apprentissage, et, en tant que tel, est donc un lieu de prise de conscience. C'est un lieu de potentiel, un lieu de développements futurs d'un individu en cours de maturité. La zone est donc dynamique par nature (p. 352) ; cette zone désigne ce qu'une personne ne peut pas encore réaliser toute seule (Schneuwly 1988, p. 174). Vygotski ne développe pas directement l'application de la ZPD à l'apprentissage de l'écriture. Cette théorie pourtant apparaît particulièrement utile à l'étude du passage à l'écriture en ce qu'elle s'intéresse avant tout à la prise de conscience, considérée dans cette recherche comme une forme d'intériorisation, utile aussi en ce qu'elle éclaire les processus et attitudes à l'œuvre dans un apprentissage situé en contexte social, dans une situation de communication. La théorie vygotskienne, du fait qu'elle considère le développement de l'intelligence de façon non compartimentée, implique aussi une interprétation des phénomènes selon une certaine continuité (mais non linéarité), point qui rejoint l'hypothèse du continuum scriptural précédemment évoquée. On comprend le potentiel théorique de cette notion dans les recherches sur l'apprentissage des langues étrangères, car, comme le mentionne Bruner dans l'introduction de l'édition en anglais (Vygotsky 1962, p. viii), ce que Vygotski démontre, c'est que le langage naît des « représentations internes » que l'individu se fait du monde.

Du point de vue de l'enseignement, c'est l'anticipation sur une tâche donnée pour laquelle l'apprenant est « presque » prêt qui rend cet enseignement d'autant plus souhaitable et efficace. L'apprentissage s'appuie sur le *développement culturel* préalable de l'enfant, et s'appuie, dans son interaction avec l'adulte, sur un contexte social—ces remarques insistent sur le fait que tout apprentissage n'est pas purement cognitif. Ainsi le programme d'enseignement (ou l'institution scolaire) se doit d'encadrer

l'apprentissage en fonction des lois internes « propres à la structure des processus du développement » (p. 346) et non en fonction d'un cursus externe.

1.5.3 Théorie historico-culturelle[30] et écriture

Schneuwly (1988; 1997) reprend les thèses de Vygotski en les déclinant plus particulièrement à l'étude du langage écrit en LM. Pour Vygotski, l'apprentissage du langage écrit passe par des stades de développement différents du langage oral. Pour lui, les raisons pour lesquelles le passage à l'écrit aurait lieu plus tardivement serait qu'écrire relève non de la « connaissance » d'un mot mais fait appel à l'abstraction, au concept, à la « représentation de mots » (Vygotski 1997, p. 338), et que, contrairement à une situation d'échange verbal, écrire ne met pas en position de s'adresser à un interlocuteur[31] (« motivation » pour Schneuwly). Ecrire, dans la conception vygotskienne, requiert « une intériorisation du contrôle global de l'activité langagière » (Schneuwly 1988, p. 108).

Cette assertion rejoint celle déjà présentée sur la nécessaire conscientisation du langage. Dans sa conception du langage écrit, nous dit Schneuwly, le passage à l'écrit met le sujet écrivant « en rapport à son propre processus de production. » Même si l'activité d'écriture demeure un monologue, la conception de Vygotski du langage écrit s'éloigne d'une conception purement cognitive (Schneuwly 1988, p. 110). La théorie de Vygotski appliquée au langage écrit est pertinente sur deux points : écrire procède d'une représentation, abstraction du langage, et, lorsque le développement du langage est en cours, la zone prochaine de développement permet de prendre en compte les dispositions et enseignements venus de diverses sources (l'école, la famille, par exemple).

L'application de la théorie de Vygotski dans les recherches en langue seconde et/ou étrangère est aussi fertile, bien que trop peu souvent centrée sur le langage écrit. Parce qu'il s'est positionné contre la théorie behaviouriste et que son intuition l'a fait explorer la conscience de l'individu, Vygotski a cherché des explications à celle-ci dans

---

[30] Les travaux de Vygotski, ou inspirés par ses théories sont souvent rassemblés sous le nom de « historico-culturel » dans la littérature francophone ; on y fait souvent référence par le terme « socio-cultural » dans la littérature anglophone. On trouve également « socio-historique » dans la littérature francophone, par exemple Schneuwly (1995).

[31] Ce qui a été relevé par de nombreux autres chercheurs dans d'autres disciplines, par exemple Goody (1977, p. 31-32) pour qui écrire a pour première fonction de communiquer à travers le temps et l'espace.

l'interaction (Lantolf et Appel 1994, p. 4-5). En cela, pour Lantolf et Appel (p. 6), sa théorie présente le milieu social comme déterminant les processus cognitifs. Afin d'explorer les tenants de cette théorie, Vygotski a dû poser sa recherche avant tout qualitativement, raison qui, au-delà de la venue tardive de l'œuvre russe dans les pays occidentaux, n'a pas encouragé la recherche en langue seconde, puisque, dans ce domaine de recherche, la méthodologie classique est avant tout quantitative (Lantolf et Appel 1994, p. 27).

Ces points relevés dans les travaux de Vygotski complètent utilement l'exploration du rapport à l'écriture et en particulier celle du passage à l'écriture. La ZPD et le langage intérieur ont une pertinence certaine dans leur application dans une situation d'apprentissage de la langue étrangère et d'écriture en langue étrangère (désormais LE). Avant d'explorer cette perspective en LE, il était nécessaire de comprendre les attributs et caractéristiques de ces éléments en situation d'écriture en LM.

1.6 L'évaluation : un aspect de la représentation de la capacité langagière, de la norme scripturale et du rapport à l'écriture

Un dernier point attenant aux notions déjà abordées telles que les RS de l'écriture, le rapport à l'écriture, le rapport à la norme scripturale : celui de l'évaluation de l'écrit. L'évaluation est un outil didactique à part entière dans l'interaction enseignement-apprentissage : elle permet un regard sur le travail écrit de l'apprenant en même temps qu'un regard sur les représentations et les attentes de l'enseignant.[32] Elle peut être un outil utilisé pour catégoriser, corriger, contrôler les acquis comme pour contribuer au développement de la capacité langagière de l'apprenant. Trop souvent d'ailleurs l'évaluation n'est pas utilisée dans la perspective de l'activité du scripteur.

Interviennent aussi au moment de l'évaluation, de la lecture des copies, les compétences de scripteur de l'évaluateur lui-même. L'évaluation est une forme de révision, qui fait appel aux processus rédactionnels connus. Le travail de l'évaluateur couvre au moins trois tâches (Roberge 1999) : la lecture, activité de compréhension partiellement interprétative ; l'écriture des annotations (qui n'échappe pas aux modèles cognitifs de l'écriture incluant la planification, la génération d'idées, la révision) ; la révision du texte. D'après le modèle proposé entrent en jeu dans l'évaluation : le repérage et

[32] S'il était besoin de le montrer, Veslin et Veslin (1992), commencent leur ouvrage sur l'évaluation par un chapitre sur les représentations des correcteurs.

l'identification de l'erreur (ou non), l'identification des causes de l'erreur (ou non), la décision d'intervention (ou non) et finalement l'annotation du texte de l'élève. La décision de laisser quelques commentaires est donc influencée par de nombreux facteurs.

Dans ce modèle on retient tout particulièrement l'identification des causes de l'erreur et la décision d'intervention. En effet, comme le soulignent Bucheton et Chabanne (2002-2003), l'identification des erreurs n'aide pas à comprendre d'où elles viennent, et encore moins à y remédier, même si la difficulté de faire réécrire les apprenants est admise (p. 126). Est proposée une approche de l'évaluation basée sur l'identification des points charnières où, dans le texte, se trouvent des connexions entre « l'implication » du scripteur dans le travail demandé et la trace de sa pensée dans le texte (p. 130). Cette approche, bien que coûteuse en temps et en investissement, offre une lecture, une observation qui invitent immédiatement au retour au texte.

Pour sa part, Fournier (2000) travaille l'hypothèse que les annotations comportent des références à l'organisation des savoirs. Il propose l'analyse des annotations des copies de brevet sous les différentes formes qu'elles prennent : celles « en chapeau », celles en marge, celles qui accompagnent la note. L'analyse est basée sur les quatre types qu'il a identifiés : les annotations concernant les savoirs partagés, celles qui portent sur la mise en texte, celles sur le respect de la consigne et enfin celles qui portent sur le code (p. 88-89). Cette lecture des annotations permet une analyse des représentations des enseignants, mais n'est pas dirigée vers un travail de réécriture puisqu'il s'agit de copies d'examen de brevet.

Ces quelques travaux sur l'évaluation de l'écrit en FLM nous montrent la variété d'approches qu'il est possible d'adopter pour une analyse, même si ces deux dernières permettent néanmoins un certain regard sur les représentations de l'écrit de l'évaluateur. Elles portent toutes sur une évaluation en LM : toutes indiquent que l'évaluation manifeste les représentations de l'écrit et de la norme intériorisées. Ces exemples sont posés comme des points de départ à la réflexion sur l'évaluation de l'écrit en langue étrangère, abordée dans le chapitre suivant.

1.7 Conclusion

A travers la discussion des différentes notions aidant à préciser la nature de l'acte d'écrire en LM, on a cherché à situer l'hypothèse de l'intériorisation de la langue, du langage, comme l'outil clé dans l'acte d'écrire. L'usage du langage intérieur devient aussi une entrée privilégiée pour l'observation des phénomènes en jeu lors du passage à l'écriture, aspect rarement ou pas inclus dans les études et recherches en didactique de l'écriture. Cet instant semble synthétiser les expériences individuelles accumulées du scripteur dans son apprentissage tant de la lecture que de l'écriture. Le moment du passage à l'écriture concentre de nombreux éléments : ce que le scripteur a intériorisé en tant que lecteur, ce qu'il s'est construit comme représentation de l'écriture, de la langue, et ce qu'il a développé, au fil du temps, qui forment son rapport à l'écriture et à la langue. On suppose qu'il y a, à ce moment-là, négociation, ou un certain processus pour qu'ait lieu *la conscientisation du langage, de la langue*.

Ces phénomènes discutés dans un premier temps doivent ensuite être aussi observés dans les données. Il s'agit bien entendu de vérifier l'hypothèse de l'intériorisation de la langue au moment du passage à l'écriture. L'observation de tout phénomène lié à l'acte d'écrire sera ainsi relevée et se posera en complément de la compréhension de l'acte d'écrire en LM. Précisons à cet effet que le terrain de l'Australian National University est particulier dans la mesure où les étudiants inscrits au programme sont appelés à écrire dans différentes matières en anglais (la LM pour la majorité d'entre eux) ainsi qu'en français. Ces observations et réflexions basées sur la LM permettront ensuite d'étendre la réflexion à la situation en langue étrangère. La perspective adoptée est celle d'une didactique holistique (Kramsch 2004), et la recherche est ancrée dans l'analyse de discours essentiellement. Grâce au choix de ces notions, les observations relevées peuvent éclairer sur la dimension émotionnelle de l'écriture, ou cognitive ou encore sociale. C'est pourquoi cette recherche est basée sur des notions qui, pour être inclusives, n'en restent pas moins pertinentes pour la didactique de l'écriture.

Chapitre 2

L'intériorisation à travers les notions de représentations sociales, de rapport à l'écriture, de littératie et la médiation (zone prochaine de développement) dans un contexte de langue étrangère

Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß nichts von seiner eigenen.
Qui ne connaît de langue étrangère ne connaît rien de sa propre langue.[33]
(Goethe, p. 118) Maximen und Reflexionen über Literatur und Ethik

Ce chapitre, consacré aux notions déjà présentées, en discute l'adaptation à un contexte en langue étrangère. J'explore donc la notion de *représentation sociale de l'écriture* et développe, dans le contexte en LE, celle de *rapport à la langue*. J'étudie ensuite la notion de *rapport à l'écriture*, et explique, dans le contexte en LE, celle du *passage à l'écriture*. La notion de littératie est reprise dans le contexte de la LE.

L'hypothèse de l'intériorisation de la langue, l'intériorisation de la langue étrangère, l'intériorisation du langage, et la question de la conscientisation du langage dans l'apprentissage de l'écriture sont poursuivies à travers ces notions appliquées au contexte en langue étrangère. Un des points centraux de la théorie de Vygotski sur les hauts processus mentaux est celui de l'intériorisation ; appliquée à un contexte de langue étrangère, on fait plus particulièrement appel à la théorie socioculturelle.

L'intériorisation est une hypothèse de travail pour l'ensemble du corpus, et qui est posée pour les situations d'enseignement et d'apprentissage de l'écriture. Elle concerne autant les phénomènes mis en évidence dans le contexte de la LM que dans celui de la LE. Le choix de l'étude des notions de *représentation sociale de l'écriture* et de *rapport à la langue* se trouve étroitement lié à l'examen de cette hypothèse. Comme nous allons le voir dans ce chapitre, et ensuite dans le chapitre 5 sur l'expérience d'écriture en LE des étudiants, la notion de médiation éclaire le *passage à l'écriture* tel qu'il a été décrit par les participants.

[33] Ma traduction.

2.1 La notion des représentations sociales pour la didactique de l'écrit en langue étrangère

2.1.1 Les RS : une entrée privilégiée au service de la didactique de l'écrit et de l'étude du rapport à l'écriture en langue étrangère

La notion des RS puisée en psychologie sociale est reprise et déclinée dans de nombreux et divers contextes (Develotte 2006; Dagenais et Jacquet 2008), notamment en didactique des langues, où on lui reconnaît une importance toute particulière (Castellotti et Moore 2002). Develotte rappelle que cette utilisation fréquente et populaire conduit à la polysémie du mot *représentation* (mais aussi Py 2004). Ainsi faut-il préciser ce que l'on retient de cette notion pour ce projet. Cette notion à plusieurs dimensions est pertinente en didactique de l'écriture en LE en ce qu'elle permet de donner un contexte plus précis à la définition du rapport à l'écriture de l'apprenant et de l'enseignant, de définir leur habitus en langue maternelle et potentiellement aussi dans la langue enseignée ou apprise. Le caractère pluridisciplinaire de la notion de RS dans un contexte d'étude en LM a déjà été souligné (Chapitre 1 partie 1.3). Le point de vue selon lequel la didactique en langue étrangère[34] se doit d'être éclairée par différents champs et se concevoir comme pluridisciplinaire est partagé en dehors des recherches francophones (Matsuda 2003, p. 25, p. 28).

Il convient d'emblée de préciser comment est entendu langue maternelle. En effet, comme le précise Moore (2001, p. 9), ce qu'on nomme langue maternelle est parfois plutôt construit que donné. Dans le cadre de cette étude, langue maternelle désigne la langue de scolarité, et la langue parlée à la maison, dans la famille. Cependant, il est à noter que certains étudiants du corpus ont eux-mêmes des difficultés à définir quelle est leur LM, notamment dans le cas de migrants en Australie en bas âge, où la langue parlée à la maison diffère de la langue de scolarité (qui est souvent, mais pas nécessairement, l'anglais). Cette diversité culturelle et linguistique du contexte de l'enseignement des langues et des cultures en Australie est soulignée par Scarino (2010) ; selon elle

[34] Dorénavant, « LE » désigne Langue Etrangère *et Seconde*. Dans le contexte de cette étude de cas, le français est une langue étrangère et non seconde, mais les recherches utilisées et citées se situent parfois dans les deux contextes ; je n'ai pas trouvé la distinction Langue étrangère/langue seconde pertinente pour cette étude et, pour cette raison, ai trouvé utiles les recherches effectuées dans chacun des contextes (voire d'autres, comme l'immersion). Je ne me suis d'ailleurs pas limitée aux études sur le français langue étrangère, celles sur d'autres langues se sont aussi avérées pertinentes.

d'ailleurs les populations de migrants et la grande mobilité des apprenants en Australie modifient la demande d'enseignement à l'échelle nationale.

Cette étude sur l'enseignement et l'appropriation d'une langue étrangère se concentre sur le développement de la compétence d'écriture, compétence linguistique ou plutôt langagière. Cette étude se situe à la confluence de plusieurs cultures et de plusieurs langues, c'est ce qui justifie dans ce corpus, l'utilisation, entre autres notions, de celle de RS.[35] Par cultures (au pluriel), est entendu d'une part la culture attachée à chacune des langues, une culture collective—la langue maternelle et la langue apprise ou enseignée—et d'autre part, les cultures de l'écrit que chacune de ces cultures véhicule ; les expériences de ces cultures sont par contre individuelles.[36] La culture de l'écrit, dans chacune de ces langues, est-elle une culture de la norme ? Si tel est le cas, de quelle norme s'agit-il : la norme orthographique ? Est-elle celle d'une rhétorique particulière ?[37] L'étude s'attache à identifier et à comprendre de façon située dans quelle mesure ces cultures diffèrent ou se complètent, voire s'inter-construisent. On cherchera à comprendre dans quelle mesure les RS attachées à une culture de l'écrit dans une langue font l'objet d'un transfert direct, d'une « reproduction » dans l'autre langue, et l'on démontrera comment les « constructions mentales » forgées dans la langue maternelle se reproduisent dans l'autre langue. Celles-ci seront donc en partie élaborées à partir des cursus individuels (dimension biographique), ce qui devrait permettre de comprendre le rôle joué par les contextes sociaux (et par extension, culturels et institutionnels) dans leur élaboration. L'analyse des RS devrait permettre de mettre en évidence certaines « intériorisations d'expériences » qui ont concouru à la construction de celles-ci, et d'observer dans quelle mesure celles-ci se manifestent dans l'enseignement de l'écriture et son évaluation d'une part et dans son apprentissage et les productions écrites en langue étrangère d'autre part. La représentation de l'objet à écrire développée et construite par l'individu en LM, dans son système scolaire, pourrait s'interposer entre lui-même et la représentation de l'objet à écrire en langue étrangère.

---

[35] La notion de représentation est prédominante en didactique des langues et des cultures (Cuq 2003, p. 214-216).

[36] Comme le signalent Rouquette et Rateau (1998, p. 14) : « Ainsi nous n'appréhendons le monde qu'au travers de représentations différenciées et, si l'on peut dire, dialoguées. A une autre échelle, les contacts entre les cultures ont depuis toujours rendu ces phénomènes sensibles. »

[37] Bien qu'envisagée au départ, l'étude de rhétorique contrastive n'est pas possible à partir de l'échantillon de population choisi dans la mesure où les écrits des apprenants en langue étrangère française ne correspondent à aucun autre type de production rédigé en anglais dans d'autres matières à l'université. Une étude rhétorique aurait exigé des circonstances artificielles de production.

En choisissant cette notion, il semble possible de tenir compte autant des caractéristiques de l'objet à écrire que de celles du sujet (ou individu), et de comprendre les interactions des représentations de chacun entre les langues utilisées et les cultures de l'écrit dans les différentes langues en jeu.

Pour Zarate également (1997, p. 7), le rôle de la représentation est central en didactique des langues et des cultures puisque « [l]a notion de représentation amène donc à interroger la relation entre ce qui est donné et ce qui est perçu ». Cela est d'autant plus pertinent que, dans cet enseignement en particulier, les malentendus peuvent être encore plus nombreux que dans une autre matière puisqu'il s'agit d'un espace interculturel où plusieurs cultures interviennent. Les « écarts » peuvent se situer entre l'enseignement et l'apprentissage mais aussi entre les attentes attachées à une culture ou à l'autre, écarts qu'il revient à la didactique de mettre en avant (Garcia-Debanc 1990, p 43), et de tenter de résoudre. Comme Garcia-Debanc le souligne aussi très justement dans un contexte en LM (p. 59), il est vrai que la nature même de l'enseignement du français présente la particularité d'être simultanément « un moyen et un objet d'enseignement ». Dans le cas du français langue étrangère (désormais FLE), s'ajoutent à l'enseignement de la langue dans son aspect linguistique d'autres dimensions telles que la culture dans la langue, les repères de culture générale de la langue apprise, une/des littérature/s, des styles littéraires, une culture de l'écrit—c'est-à-dire tous les éléments extralinguistiques qui permettent l'accès au sens.[38] Ainsi Porcher (1997, p. 20) considère-t-il, dans le contexte d'enseignement d'une LE, que les notions de « représentation de soi (de la part de l'élève comme du maître) et de représentation de l'autre » sont centrales pour la situation d'enseignement-apprentissage ; elles demeurent d'ailleurs centrales même si personne au sein de cette interaction n'en a conscience. Un des objectifs de cette recherche est donc de mieux connaître et comprendre les cultures de l'écrit dans ce contexte plurilingue, ainsi que les rapports à l'écrit développés par les apprenants et les enseignants pour chacune des langues active dans cette interaction, et de proposer un « ajustement » didactique entre ces représentations, selon la suggestion de Py (2000c, p. 7).

[38] Scarino précise (2010, p. 171) : « Language is the predominant medium of education. It is integral to the experience of education. When language is an object of study, it already involves using language. (…) But language is more than just a container for information and, as such, it is not neutral in learning. »

Ainsi les questions de recherche s'intéressent-elles à ce que les enseignants ont appris eux-mêmes, comment ils ont eux-mêmes développé leur compétence scripturale et/ou discursive. On cherchera par là à identifier les références qu'ils utilisent dans leur enseignement et de quelle manière ils les appliquent, ainsi que les représentations du savoir-écrire actives dans leur enseignement. Par exemple, on s'interrogera sur la langue à l'origine de ces sources, ces références, ces représentations : pour les enseignants de langue maternelle non française, puisent-ils dans les enseignements reçus en langue étrangère (donc le français pour la plupart des participants) ou dans leur LM ? Quelle hybridité[39] se trouve dans les (leurs) enseignements de l'écriture en FLE ?

La combinaison des dimensions affective, cognitive et sociale au sein d'une même notion permet d'accorder toute l'importance aux dimensions interculturelle et cognitive qui peuvent ainsi s'étudier simultanément dans ce contexte. Les données, et surtout l'analyse, ont pour but d'informer plusieurs dimensions, et ce, à la fois dans le contexte LM et dans le contexte LE. Il s'agit par exemple d'informer sur le contexte socioculturel qui peut comprendre l'influence d'un système institutionnel comme l'école ou l'université ; il s'agit aussi d'informer sur le plan affectif, c'est-à-dire comment l'individu définit lui-même ses RS de l'écriture, que ce soit l'écriture en général ou l'écriture en langue étrangère, le français ; enfin, il s'agit également d'informer sur le niveau cognitif, en d'autres termes la « construction mentale », c'est-à-dire comment cette représentation se manifeste dans l'acte d'écrire, en particulier en langue étrangère. Ces différents niveaux d'analyse placent cette étude didactique sous une égide « holistique » au sens proposé par Kramsch (2004, p. 251).

Les RS forment aussi un ensemble « *d'anticipations et d'attentes* » (Abric 2003a, p. 13) et elles constituent une piste de recherche appropriée au champ de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères : l'apprentissage d'une autre langue est une forme de curiosité si ce n'est intellectuelle, du moins une curiosité par rapport à autrui (Zarate 1997, p. 7) ; en cela cet apprentissage touche d'une certaine manière à l'appréhension de la différence, activité qui ne se définit pas uniquement par sa dimension cognitive. L'apprentissage d'une autre langue s'accompagne nécessairement, pour l'apprenant, de nombreuses « attentes » ou « anticipations » par rapport à cet *autrui*, cette différence, et par rapport à ce savoir-faire, le savoir-écrire en LE. Pour

[39] L'hybridité est déjà reconnue dans l'enseignement des langues étrangères en Australie, par exemple chez Scarino (2010) ; on se concentre non sur l'état d'hybridité mais davantage sur la nature de celle-ci.

l'enseignant, les attentes se situent davantage au niveau de ce que l'apprenant sera en mesure de produire ou reproduire. Ses anticipations peuvent se situer par rapport à ce qui est pensé devoir être enseigné, ce que l'apprenant ne sait pas encore.

On émet l'hypothèse que les représentations de l'écrit développées dans une langue deviennent des repères pour l'écrit dans une autre langue, la langue d'apprentissage. Il se peut que ces repères soient différents pour chacune des langues utilisées par les participants ; ces différences en revanche seront considérées comme des écarts à résoudre plutôt que comme des obstacles, approche différente de la perspective envisagée par Reuter (2002) en LM. On prendra les repères comme des « intériorisations d'expériences, de pratiques, de modèles de conduites de pensées » (Jodelet 2003), repères que l'on assimile à une forme de RS. Les repères identifiés permettent ainsi d'examiner l'hypothèse d'intériorisation : toutes les expériences conscientes et inconscientes, affectives, culturelles, cognitives liées à l'appropriation de la LM comme à celui de la LE s'inscrivent dans l'individu, et feront ensuite partie de lui, de sa conception du monde, de ses connaissances. Précisons toutefois que la représentation sociale et cognitive reste dans une large mesure inconsciente. L'étude sert donc à préciser une part de cet inconscient.

Dans l'échantillon recueilli, on cherchera à définir ce qui, pour la didactique de l'écriture en langue étrangère constitue un « noyau central » de la discipline, au sens décrit par Abric (2003b). Contrairement au système périphérique, le noyau central est lent à se modifier : il est ancré dans le social, l'historique, l'idéologique (Barré-De Miniac 2000, p. 63). Nous avons vu qu'en psychologie sociale les RS se modifient. Cette caractéristique en didactique des langues ne fait pas l'unanimité : alors que pour Zarate (1997, p. 6), la représentation évolue à travers le temps, pour Castellotti et Moore (2002), elle est duelle par nature, c'est-à-dire statique et dynamique à la fois. Cette étude des représentations de l'écriture doit être posée en un temps donné—une année universitaire—et un lieu donné—un programme de français dans une université australienne. Ces résultats pourront être utilisés pour une recherche ultérieure afin d'en déduire l'évolution, puisqu'au contraire des stéréotypes, ces observations ne sont pas immuables.

2.1.2 Représentations de la langue et stratégies d'enseignement

L'étude doit rester ouverte au fait que la langue maternelle des apprenants comme celle des enseignants (et cela peut être le français) influence individuellement et de diverses manières la construction des RS de la langue—maternelle et française—et, par extension, la construction des RS de l'écriture. L'objectif est d'observer dans quelle mesure les RS de la langue et de l'écriture influencent l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture en cours de LE. L'importance des représentations de la langue, notamment dans un contexte en LE, et l'impact que celles-ci ont sur l'enseignement ont déjà été mises en évidence (Beacco 1992; Zarate 1997; Castellotti et Moore 2002; Cadet 2006). Un exemple approprié de recherche sur les représentations de la langue modelant les stratégies d'enseignement est celle de Laplante (1996) : les observations de classe d'immersion[40] indiquent des approches notoirement distinctes en fonction des représentations de la langue de chacune des enseignantes observées. L'une valide l'expérience d'observation en dehors de la classe et intègre en classe l'apprentissage du vocabulaire pour en parler, les apprenants ont ainsi l'occasion d'apprendre et de réutiliser le vocabulaire immédiatement ; l'autre commence l'enseignement des sciences plus tard dans l'année en supposant le vocabulaire acquis à ce stade-là du développement de l'apprenant. Cet exemple illustre les conséquences que la représentation de la langue peut avoir dans l'enseignement en LE. Que l'enseignement soit dans un contexte d'immersion (en sciences), comme dans la recherche de Laplante, ou en situation de LE, comme dans cette étude, les représentations de la langue sont déterminantes et doivent être mises en évidence : l'enseignement de l'écriture en langue étrangère est encore plus susceptible de dépendre des représentations de la langue de l'enseignant que dans une matière comme les sciences du fait de l'omniprésence de l'écriture dans tous les aspects de l'enseignement de langue.

Sont maintenant citées des recherches dont la nature partielle présente plusieurs points pertinents pour une étude des RS de l'écriture. Cette présentation ne s'avère pas exhaustive car les recherches elles-mêmes ne portent pas sur les RS de l'écriture spécifiquement. On relève la recherche de Castellotti (2001) et l'utilisation qui y est faite de la notion de représentations de la LM dans l'enseignement en LE. Elle relève le parallèle éventuel entre les représentations de la langue que l'enseignant s'est forgées et

[40] Il s'agit d'une classe de science en français pour des non francophones en école primaire.

celles développées par les apprenants. Ces représentations modèlent en partie l'attention particulière de l'apprenant sur certains aspects de la langue, par contre les pratiques devancent parfois les représentations (p. 45).

Les données recueillies doivent permettre de comprendre comment chacun se situe par rapport à sa LM et se la représente, et de même, ensuite, par rapport à la langue française la LE pour la plupart des participants ou une autre LE pour le(s) témoin(s) natif(s). Il est nécessaire également que les données recueillies traitent du rapport à l'écriture dans les deux langues, afin d'en identifier les différences et les approches, si elles existent. La notion de représentation telle qu'elle a été définie permet ainsi un regard selon plusieurs perspectives dont deux plus particulièrement explorées : l'une sociale, l'autre cognitive. Parce que l'une des « connaissances socialement élaborées » (Jodelet 2003) est d'abord la langue qui détermine le rapport au monde, on ne peut envisager la langue et les RS séparément ; les données informent sur plusieurs dimensions, dimensions que l'analyse s'efforce de rendre dans toute leur variété.

Cette enquête sur les RS de l'écriture porte sur celles associées à la LM et sur celles associées à la LE. Dans ce sens, et en ce qui concerne les RS de la LE en particulier, je m'appuie sur le même principe avancé par Harré (2003) selon lequel les RS s'acquièrent « au cours de l'apprentissage de la langue ». Ainsi donc, les RS de la langue rassemblent celles forgées dans n'importe quelle langue, de même que celles forgées par l'écriture dans l'apprentissage de la LM et de la LE. On émet l'hypothèse que la représentation de la langue est dérivée de l'expérience, de l'habitus, du contexte social et institutionnel, et que cette représentation s'est formée à partir d'un processus d'intériorisation. Les représentations de la langue permettent de préciser les représentations de l'écriture en LM et en LE. Ce premier volet sur les représentations forme un contexte à l'étude du rapport à l'écriture.

2.1.3 RS et langage selon linguistes et didacticiens

Si la psychologie sociale admet que les RS naissent avec le langage, que le langage participe à la construction des représentations, l'analyse du langage pour les y repérer incombe davantage aux linguistes, même si la tâche n'est à ce jour qu'initiée (Py 2000b). Linguistes et didacticiens des langues admettent aussi que l'une de ces « connaissances socialement élaborées » est celle de la connaissance et l'usage de la langue. En effet, comme le souligne Porcher, l'individu est « *d'abord* un objet social,

résultat d'une culture (ethnologique) » (1976, p. 7). Par ailleurs, dans sa réflexion sur l'enseignement des langues, Porcher rappelle l'enjeu de l'héritage historique, de la « manière de découper le monde » que chacun porte en soi et qui contribuent à la formation de nos représentations, essentielles « dans l'enseignement des langues et des cultures » (Porcher 1997, p 15). Par conséquent, tous nos énoncés donnent des indications sur notre conception du monde, *a fortiori* sur la manière dont la langue, telle que nous la parlons, façonne celle-ci.

Dans les recherches utilisant la notion des RS, tant en psychologie sociale, en sociologie, en didactique du FLM qu'en didactique des langues étrangères, toutes admettent la signifiance du discours dans l'expression et la description des RS (Py 2000c; Matthey 2001; Py 2004). Pour Py, la langue joue un rôle important dans la construction de notre perception du monde (2000b, p. 11) ; l'analyse de la langue et du discours peut donc permettre d'extraire une partie de cette perception. Là se trouve la dimension sociale des représentations. Pour la dimension cognitive dans le langage, permettant aussi d'accéder aux représentations, est adopté le point de vue de Frawley et Lantolf (1985) selon lequel toute forme du discours est une trace d'opération cognitive ; dans ce sens, toute énonciation se trouve être la trace d'une pensée, d'un processus de pensée, toute trace dans le discours est indicative d'une possible « construction mentale ». Py lui-même (2000b) est très proche de cette position puisque, pour lui, l'intérêt du discours repose sur le fait que celui-ci est « un ensemble de traces d'opérations cognitives ». Selon cette perspective, le discours est donc aussi ancré dans l'expérience.

L'emprunt de cette notion dans le travail d'Abdallah-Pretceille (1996) s'ancre aussi dans la psychologie sociale. Elle s'inscrit dans un contexte de « pédagogie interculturelle », particulièrement pertinente en didactique des langues étrangères. En cela, elle rappelle la dimension subjective de la représentation sociale, et le fait que l'utilisation de cette notion dans les recherches sur les phénomènes culturels représente un progrès ; elle rappelle qu'elle permet de comprendre un phénomène à la fois comme processus et comme produit (ou contenu). Elle en souligne aussi la « dimension multiple » et son caractère dynamique (p. 30). Outre sa transdisciplinarité, l'auteur voit dans cette notion son potentiel pour « analyser les phénomènes relationnels entre les individus et/ou les groupes » (p. 31). En effet, les inter-actants de la situation d'enseignement-apprentissage sont en présence de représentations qui ne sont pas nécessairement les mêmes : la tâche à accomplir, ce que supposent l'enseignement et

l'apprentissage, les représentations des cultures présentes et les attentes qui s'y attachent, pour ne citer que quelques exemples, écarts que la recherche a pour objet de mettre en évidence.

D'après le postulat de Harré selon lequel nos RS sont intrinsèquement liées à l'acquisition du langage, l'enquête est double puisqu'elle se situe à propos des deux langues : la langue maternelle et la langue étrangère apprise. L'analyse porte ainsi sur les RS qui ont été forgées à partir de la LM, et celles développées par rapport à la langue apprise, et en particulier par rapport à la langue écrite, l'écriture. La notion de RS dans cette recherche inclut donc l'information individuelle accumulée par le sujet et les croyances qui s'y rattachent (Castellotti et Moore 2002). Une croyance par rapport à l'écriture par exemple pourrait être qu'il faut écrire sans faute. En découlerait un comportement modelé par cette croyance, comme par exemple une attention particulière portée à l'orthographe, des relectures exclusivement consacrées à cet aspect de l'écriture.

Ce projet repose sur le fait que le discours est un des lieux d'observation des RS (Matthey 2001, p. 25). L'activité langagière recueillie dans ces données l'est à plusieurs titres : d'une part y est relatée une expérience d'activité sociale et/ou cognitive qui relève du domaine personnel ou professionnel, d'autre part s'en dégagent des prises de position des participants sur le discours d'autrui. Les points présentés par la discussion s'avèrent une partie de l'activité sociale et de l'activité cognitive conduite par les participants, non la totalité de celles-ci. Les discours des participants lors des entretiens et des groupes de discussion (enseignants comme apprenants) permettent ainsi d'accéder à leurs RS de la langue et de l'écriture, que celle-ci soit la langue maternelle ou la langue étrangère, la langue française. On se gardera toutefois de supposer, dans l'analyse, que les objets du discours, le dire, s'inscrivent nécessairement tel quel dans le concret, le faire.

2.1.4 Les représentations de l'écrit en LE et la question du genre

La notion de pratique langagière a été davantage utilisée dans les recherches en LM que dans celles en LE ; elle véhicule pourtant une conception large et particulièrement adaptée au contexte de l'enseignement des langues. Elle ne limite pas l'apprentissage à la compréhension puis à la reproduction d'un genre écrit spécifique. Alors qu'il est question d'hybridité dans l'enseignement des langues étrangères, on interroge la nature

des productions demandées, et les objectifs visés par ces demandes dans l'enseignement. Quelle est la nature des productions demandées dans les cours de FLE ? Demande-t-on aux apprenants en cours de langue étrangère de développer la capacité à construire un argument comme cela est demandé dans la plupart des matières en LM ? En quoi cette capacité est-elle liée à la langue (initialement maternelle), ou est-elle une compétence d'un autre ordre que l'on redéveloppe ou transfère dans une autre langue ? Quelle représentation se fait-on de l'enseignement de la compétence scripturale ? Consiste-t-elle en la production d'un argument ? d'une dissertation ? d'un raisonnement ? d'un discours (bien) articulé et construit ? S'agit-il davantage de pouvoir exprimer quelques idées dans la langue étrangère ? Qu'en est-il du récit, de la narration ou de la description qui appartiennent au registre des genres enseignés et pratiqués en LM durant les premières étapes de l'apprentissage de l'écriture, et qui disparaît dans le secondaire et à l'université en LM et souvent aussi en LE ? Quel est l'usage de l'écriture en FLE, et à quelle fin didactique ? Quelle est la pertinence de chacun des genres cités dans l'apprentissage d'une langue étrangère ?

La quête du genre des productions écrites en cours de langue étrangère est menée à travers l'analyse des consignes rédactionnelles. Par consigne rédactionnelle on entend : pour une part, les conseils et fiches d'aide distribués en classe durant le semestre, si tel a été le cas, et, pour une autre part, l'analyse des sujets donnés niveau par niveau pour les travaux à remettre en fin de semestre. Les points saillants dans les consignes rédactionnelles indiquent les représentations de l'écrit en LE dans le milieu universitaire australien et servent de repères à l'approche utilisée pour la littératie en LE.

Les travaux de l'école genevoise menés dans une perspective interactionniste socio-discursive sur la production des textes en LM (Dolz et Schneuwly 1996; Bronckart 2004) attirent l'attention sur le fait que le type d'écrit demandé correspond à un stade de développement spécifique de la capacité langagière et qu'ainsi la description des genres est nécessaire pour mieux servir l'appropriation de l'écriture. Il est aussi nécessaire de relever les pratiques d'enseignement pour anticiper sur les outils dont dispose l'apprenant à chaque stade de développement—les outils aident à déterminer la capacité langagière de l'individu.

2.1.5 Conclusion sur les représentations sociales de la langue et de l'écriture

Ce projet, situé entre deux langues, le français langue étrangère et la langue maternelle des témoins (pour la plupart, rappelons-le, la LM est l'anglais, mais pour d'autres étudiants du corpus, il s'agit de l'indonésien, du chinois ou encore de l'hindi pour n'en citer que quelques-unes), se situe aussi entre deux cultures sociales et cultures de l'écrit attachées à chacune de ces langues. La notion de représentation de l'écriture permet de mettre en évidence en quoi ces cultures sont communes ou divergentes. On cherche à comprendre le rôle des représentations de la langue et de l'écriture dans l'enseignement-apprentissage de la LE au-delà de l'individualité, afin de mieux définir les cultures collectives de l'écriture dans chacune des langues.

D'une part, on pose, à travers la notion de représentations de la langue et de l'écriture, l'hypothèse de l'intériorisation. Le fait d'avoir suivi une scolarité dans un système éducatif particulier, le fait que l'on développe des impressions en apprenant sa langue maternelle, le fait d'apprendre une langue étrangère dans certaines circonstances plutôt que d'autres, entre autres exemples, sont des expériences indiscutablement très personnelles et très individuelles. Elles touchent l'individu dans plusieurs dimensions qui nous intéressent : affective, cognitive, sociale. On cherche non seulement à identifier et définir ces représentations mais également à comprendre leur cheminement dans les vécus des apprenants et des enseignants et leur influence dans l'enseignement-apprentissage. Pour les enseignants, ces représentations peuvent émaner de la langue maternelle ou étrangère ; il s'agit de trouver comment ces représentations sont investies dans l'enseignement de l'écriture, et pourquoi. Du point de vue de l'apprenant, la description et l'analyse des RS de la langue et de l'écriture en LM contribuent, avec les autres notions étudiées, à comprendre, au moment de l'écriture en langue étrangère, dans quelle mesure il y a négociation entre les représentations actives des différentes langues du scripteur.

La notion d'hybridité dans l'enseignement des langues en Australie a déjà été posée.[41] On pose alors plus spécifiquement la question de l'hybridité dans l'enseignement de l'écriture en FLE. Puisque plusieurs langues sont actives dans ce corpus, plusieurs représentations de langues en jeu, on interroge, par la définition des représentations

[41] Scarino (2010), entre autres, admet l'inévitable hybridité des environnements d'enseignement des langues en Australie due à la grande mobilité des étudiants d'une part et des migrants d'autre part.

sociales de la langue et de l'écriture, la *nature* de cette hybridité, c'est-à-dire le transfert éventuel de ces représentations et l'impact de celles-ci d'une langue sur l'enseignement-apprentissage d'une autre. On a vu en effet comment les représentations de la langue peuvent façonner l'enseignement d'une LE ; on cherche donc, plus spécifiquement, à mettre en évidence quelles représentations de la langue sont à l'œuvre dans l'enseignement et l'apprentissage du FLE dans un contexte universitaire australien. Tous les participants ont au moins deux langues à leur actif ; de nombreux participants ont plus de deux langues à leur actif.

Avec la question sur la nature de l'hybridité des sources dans l'enseignement de l'écriture en LE, on pose aussi la question des repères de LM utilisés par les apprenants de LE dans leur apprentissage. Les éléments de réponses apportées par la notion de RS de la langue et de l'écriture informent, dans une certaine mesure, la notion de littératie en LE. Il s'agit de comprendre ce que l'enseignement-apprentissage de l'écriture en LE suppose, entraîne et développe ; cette réponse est partiellement apportée par l'étude des consignes rédactionnelles et aussi par l'analyse des productions écrites.

2.2 Le rapport à l'écriture en LE

« Qu'est-ce qu'écrire en langue étrangère ? » Cette question s'adresse autant à l'enseignant qu'à l'apprenant. Qu'est-ce qui, de l'écriture en LM, est commun à ce processus ? Cette activité est-elle entièrement différente ? Quelles sont les attitudes, stratégies et/ou négociations mises en œuvre par chacun pour parvenir à se positionner par rapport à cette tâche et l'accomplir ? Si la langue maternelle et la langue étrangère interfèrent entre elles, dans quelle mesure interfèrent-elles ? Au moment de l'écriture, s'agit-il plutôt de négociation que d'interférence ou même de co-construction ? L'étude du rapport à l'écriture en LE a pour objet de répondre à ces interrogations.

2.2.1 La norme scripturale et le rapport à la langue en LE

La norme est le code de référence du « bien écrire ». En LE, le « bien écrire » devient-il une réplique du bien écrire véhiculé par les représentations de la langue en LM dans le cas où l'enseignant de français est francophone natif ? Il est vrai que l'utilisation de la norme faite ici est assez restrictive dans le sens où elle réfère au seul code linguistique. On n'utilise pas, dans cette recherche, la notion de norme appliquée à un autre champ que celui de l'écriture. Concernant les enseignants de français non-natifs, quelle norme

utilisent-ils ? S'agit-il d'une norme intermédiaire, hybride, formée de plusieurs normes (ou conceptions de la norme) provenant de plusieurs langues ? Finalement, comment le lecteur-correcteur transmet-il la référence à la norme lorsque les erreurs des apprenants se situent dans l'interlangue, si cette dernière est prise en compte dans l'évaluation ? En effet, la production d'erreurs fait partie intégrante du processus d'apprentissage et la norme peut être utilisée comme objectif à atteindre sans que, dans l'écrit, toutes les erreurs (traces d'interlangue ou pas) soient relevées et indiquées comme « erreurs ». Le principe de grammaticalité, c'est-à-dire d'obéissance à un code, présuppose une réflexion sur la question de norme en langue étrangère ; son mode de transmission à l'apprenant importe pour que cette réflexion sur la langue soit la plus constructive possible. Fautes d'orthographe et fautes de grammaire n'occupent pas la même place dans une évaluation graduée car elles indiquent un degré d'appropriation de la langue à un niveau différent. Arrive-t-on à évaluer plus l'apprentissage que l'enseignement (Porcher 1990, p. 27) ? L'évaluation sera abordée plus spécifiquement au chapitre 6, avec l'analyse des annotations.

La question de la norme n'est pas toute la question de l'évaluation en FLE : il s'agit de langue, il s'agit surtout de compétences langagières, c'est-à-dire de savoir-faire avec le langage, dans la langue étrangère apprise. L'écriture, dans notre corpus, est presque toujours liée à la lecture ; l'évaluation est celle de l'écrit, et, par la qualité du contenu de l'écrit, l'évaluation porte aussi sur ce que l'apprenant peut dire sur les textes du cours (ou sur sa recherche, pour l'unité thématique). La lecture évaluée à travers l'écrit est surtout une lecture détaillée, mais il est aussi demandé, en même temps, lorsque le cours porte sur plusieurs textes ou un texte long, de faire une synthèse, ou de rapprocher plusieurs aspects ou éléments de cette lecture. Plus de détails sont présentés dans le chapitre 6 avec l'analyse des consignes rédactionnelles et tout particulièrement celle des sujets de composition.

Tout comme l'enseignement de la LE, la façon dont chacun se réfère à la norme est modelée en partie elle aussi par la représentation de la langue telle qu'elle s'est forgée au cours de l'apprentissage, ou de la formation (pour les enseignants) ; la norme peut différer en fonction de la LM et de l'éducation reçue par rapport à celle-ci et le rapport à cette norme peut aussi évoluer avec le temps. Le choix d'une norme et la façon dont l'enseignant s'y réfère à l'écrit, dans les corrections de brouillons ou de copies, les évaluations, indiquent un aspect du rapport à la langue ; le rapport à la langue, dans une

situation de langue étrangère est indispensable à considérer dans l'étude du rapport à l'écriture.

2.2.2 La question du rapport à la langue

Puisque plusieurs langues sont en jeu, la considération d'une notion supplémentaire est incontournable : celle du rapport à la langue. Une personne plurilingue possède (ou développe) la connaissance de plusieurs systèmes linguistiques, a des capacités langagières dans plusieurs langues, et son accès au langage ne repose pas, ne dépend pas que d'une seule langue mais s'ancre dans plusieurs. L'individu est alors en position de développer un rapport à chacune des langues qu'il connaît ou apprend. Ainsi le rapport à la langue découle-t-il de l'expérience de l'individu dans la langue, où toutes les dimensions affectives, cognitives et sociales participent à la construction de ce rapport. Le rapport à la langue peut se définir comme une intériorisation de la langue à tous ces niveaux ; c'est pourquoi il n'est pas nécessaire d'être plurilingue pour développer un rapport à sa langue maternelle. La connaissance d'une autre langue permet de préciser, de mieux conscientiser sa connaissance de la langue maternelle, de mieux en connaître les caractéristiques (Vergnaud 2002, p. 66).

Le rapport à la langue intervient dans l'apprentissage ou l'enseignement de celle-ci. Par exemple, l'enseignant, qui connaît la langue, car il s'agit de sa langue maternelle ou d'une langue apprise depuis longtemps, en est donc très familier ; son rapport à la langue, on le suppose, est donc bien défini et, tout comme les représentations qu'il s'en fait, intervient, d'une manière ou d'une autre, dans son enseignement. De même, il peut avoir des représentations de la langue liées à son expérience d'enseignant. L'apprenant, pour sa part, peut ne pas avoir encore un rapport à la langue étrangère très défini ; les représentations qu'il s'en fait sont par contre indépendantes de ce rapport. Beaucoup connaissent des stéréotypes culturels avant même d'avoir commencé son apprentissage. Le rapport ne commence à exister qu'au contact de la langue. On peut questionner le stade de développement du rapport à la langue de l'apprenant et son évolution à travers les différents niveaux du programme de français.

Il faut préciser que le rapport à la langue peut être défini différemment selon que l'on se situe sur un terrain d'étude d'apprenants ou de production littéraire. En effet, pour Mokkadem (2007) qui travaille sur et avec des écrivains de Nouvelle-Calédonie, le rapport à l'écriture se confond avec le rapport à la langue. Les styles élaborés par les

écrivains dénotent la superposition de ces deux notions. Le degré de fusion entre les deux ne permet pas de les distinguer à ce stade avancé et sophistiqué du développement de leur compétence scripturale. Pour l'écriture dans le milieu universitaire où les scripteurs sont en fait des apprentis, la distinction reste importante à maintenir pour les fins de cette étude.

2.2.3 Le rapport à l'écriture et la question du passage à l'écriture en LE

Le passage à l'écriture en LM, on l'a dit, centralise et concrétise les préoccupations du scripteur et les négociations en jeu lors du passage à l'écriture. Dans l'étude du passage à l'écriture en LE, on admet que les préoccupations, les processus, que ce soit la planification, trouver les mots clés, initier la rédaction et autres activités, toutes se déroulent par le langage. On émet l'hypothèse que des négociations ont lieu entre les différentes langues à l'actif du scripteur.

De même que les recherches en LM sur les processus rédactionnels, les recherches sur les processus d'écriture en langue étrangère (ou seconde) inscrits dans la perspective cognitiviste comparent les processus en LM et en LE/S (par exemple Barbier 1998, pour la gestion des processus et des ressouces cognitives ; Zimmermann 2000, à la recherche d'un modèle). La question du passage à l'écriture en langue étrangère avec la considération particulière de savoir quelle langue est utilisée pendant l'acte d'écrire est abordée par Woodall (2002) dans son étude quantitative et qualitative. Sa recherche avec des témoins de niveau intermédiaire à avancé est basée sur des protocoles verbaux ; elle indique que le fait de changer de langue lors de l'écriture en langue étrangère n'affecte pas uniformément la durée et la fréquence du changement de langue entre la LE (=L2) et la LM (=L1). Qualitativement, la LM est utilisée pour la recherche de vocabulaire ainsi que pour la planification et la révision du texte. Woodall suggère que les deux langues peuvent être utilisées simultanément pour l'écriture en langue étrangère.

Ces résultats rendent l'étude du passage à l'écriture pertinente dans un contexte de LE dans la mesure où ce phénomène permet d'accéder à des aspects de l'appropriation, et surtout, comme nous allons le voir, de la conscientisation de la langue étrangère. L'étude que je présente n'est pas basée sur des protocoles verbaux (parce que cette recherche s'inscrit en didactique et non en psychologie, et aussi par manque d'homogénéité des données à travers les niveaux, et des travaux d'écriture recueillis),

mais sur des discussions de groupe organisées niveau par niveau ; les étudiants scripteurs ont échangé sur leur processus d'écriture en LM et en LE. Ont été mises en avant de nombreuses évidences de négociations, de mises en place de techniques d'écriture dans l'autre langue, techniques que l'analyse permet de considérer parfois comme uniques parfois comme similaires entre les participants et entre les niveaux. Surtout, les étudiants scripteurs ont expliqué comment ils s'y prenaient pour écrire en LE. Groupe par groupe, on observe les constances relatées pour l'écriture en LM, et de niveau en niveau on observe l'évolution qui a lieu dans l'écriture en LE.

Ainsi l'étude qualitative du passage à l'écriture cherche à définir ce que Gardy (1996), cité par Lagarde (2001, p. 15) dans son étude sur l'écriture bilingue, désigne dans son expérience d'écriture entre deux langues : il s'agit pour lui d'un « *intervalle, cet entre-deux* ». Par essence, l'entre-deux se trouve dans une zone difficile à définir. Dans l'entre-deux se situent des considérations et processus qui traversent le scripteur au moment de son écriture, que ce soit au début ou pendant celle-ci. L'intérêt de l'étude du passage à l'écriture entre les deux langues et qu'il est une manifestation de l'intériorisation de la langue et à la fois une manifestation d'extériorisation de l'appropriation de la langue.

Ces phénomènes sont à observer sur les différents niveaux d'enseignement, afin de mettre en évidence la nature de l'interférence ou de l'interaction entre les deux langues, et d'examiner si ce phénomène se retrouve partout dans les données ou s'il évolue selon le niveau de connaissance de la langue ; dans un premier temps, l'enquête porte avant tout sur la mise en évidence du passage à l'écriture, phénomène qui va s'avérer central dans la conscientisation de la langue. La saisie des données relèvera, dans un premier temps, les indices décrivant le rapport à l'écriture des scripteurs en LM, et, dans un second temps, le rapport à l'écriture en LE. L'étude du rapport à l'écriture en LE permet la mise en évidence du passage à l'écriture. Ainsi l'identification de la langue utilisée pour tel ou tel processus n'est-elle pas l'objet de la recherche. L'objectif ultime est de les comparer afin de mettre en évidence leurs similarités et/ou leurs différences. On pose la question du passage à l'écriture davantage pour l'apprenant ; c'est lui qui prend conscience du langage, de la langue au moment de l'écriture.

2.2.4 Le rapport à l'écriture, le passage à l'écriture et la conscience du langage en langue étrangère (et par la langue étrangère)

Le rapport à la langue et le rapport à l'écriture en LE décrivent pour une part l'appropriation de capacités langagières et témoignent également de l'appropriation et l'intériorisation de la langue étrangère. On a aussi considéré l'apport de la notion de passage à l'écriture en ce qu'elle permet l'observation de la distanciation par rapport à la langue, au langage et en ce qu'elle est une manifestation de l'extériorisation de la connaissance de la langue. Cette forme d'extériorisation permet la conscientisation de la langue. La verbalisation est aussi une forme d'extériorisation ; elle n'active pas la connaissance des mêmes phénomènes langagiers, par exemple elle ne développe pas la connaissance de l'orthographe, la syntaxe écrite est différente, le discours est élaboré autrement à l'écrit qu'à l'oral.

L'étude du passage à l'écriture en situation de LE permet de se concentrer qualitativement sur le phénomène de conscientisation de la langue et plus précisément la conscientisation de la langue étrangère. La prise de conscience de la langue étrangère par le passage à l'écriture peut contribuer à la connaissance de la langue maternelle tout en continuant de développer les capacités langagières en LE. Si écrire en LM facilite la prise de conscience des phénomènes langagiers, une situation d'écriture en LE invite le scripteur à développer un rapport au langage informé par plusieurs langues. Avec cette hypothèse qu'elles développent la conscience des phénomènes langagiers, notamment par l'écriture, apprendre d'autres langues n'implique pas nécessairement un rapport au langage considérablement modifié ; il en devient plus précis et plus étendu.

Nous venons de voir que pour l'étude d'une situation d'écriture en langue étrangère, la notion de rapport à l'écriture est utilement complétée par la notion de rapport à la langue. Tout comme pour une situation d'écriture en LM, l'étude du passage à l'écriture, en ce qu'elle décrit cette prise de conscience du langage, cette prise de conscience de la langue, permet ainsi d'envisager l'activité scripturale d'une perspective non encore explorée. Le fait qu'une langue soit l'objet d'apprentissage facilite d'autant plus la connaissance et la conscientisation de l'autre langue. Ces phénomènes peu explorés à ce jour se posent comme hypothèse sur l'ensemble du corpus discursif : le rapport à la langue comme phénomène d'intériorisation, le passage à l'écriture comme extériorisation de cette connaissance et comme forme de conscientisation de la langue et du langage.

2.3 Littératie en langue étrangère

Nous venons de voir que l'intériorisation de la langue étrangère peut se démontrer par l'étude des notions de rapport à la langue et de rapport à l'écriture ; le passage à l'écriture permettrait d'observer une manifestation d'extériorisation de cette capacité langagière. Afin de mieux situer ce qu'écrire en langue étrangère signifie dans les recherches en langue étrangère, on se propose de revisiter la notion de littératie en LE et de considérer les savoir-faire et capacités désignés sous ce terme.

La notion de littératie est plus couramment utilisée dans le contexte de la langue maternelle que dans celui des langues secondes ou étrangères (Kern 2000, p. 2). En effet, peu de recherches en didactique des langues—y compris en FLE—en font usage. Pour Kern et Schultz (2005), l'utilisation de la notion de littératie dans l'enseignement des langues secondes et étrangères invite à considérer lire et écrire de manière moins compartimentée et au-delà d'une approche où l'on divise l'enseignement de la langue en quatre compétences : la lecture et la compréhension écrite, l'écoute et la compréhension orale, l'expression écrite (écriture) et l'expression orale. Lire et écrire envisagés sous l'angle de la littératie prennent une dimension non seulement cognitive[42] mais s'inscrivent également dans un contexte *social*, ce qui nous renvoie à la définition de capacité langagière précédemment élaborée.

De toute évidence, les étudiants en situation d'apprendre une langue étrangère à l'université ne tombent pas dans la catégorie des personnes *illettrées*,[43] puisqu'ils possèdent déjà un niveau de compétence en lecture et en écriture suffisant en LM pour être admis à l'université et y suivre des études supérieures. Les recherches suggèrent un transfert positif de compétences en lecture-écriture[44] de la première vers la seconde langue—pour certaines dès le début de l'apprentissage, pour d'autres, seulement après que l'apprenant a atteint un certain niveau de connaissance dans la seconde langue (Olson 1990; McKay 1993, p. 6). Selon la taxonomie de Venezky pour les personnes non-natives vivant en pays anglophone (1990),[45] les témoins de mon étude de cas

---

[42] On parle de *skills* en anglais.

[43] C'est-à-dire si l'on fait usage de la dichotomie souvent caricaturale de la notion de littératie opposant *lettrés* à *illettrés*/*analphabètes.*

[44] En anglais, on parle de *literacy skills.*

[45] Venezky (1990, p 13) propose 3 catégories pour aborder la question de la littératie et du sujet non-natif : 1/ les non-natifs (qui parlent anglais), lettrés dans leur propre culture, 2/ les non-natifs (qui

correspondent à la catégorie des non-natifs capables de lire et écrire dans leur LM. De plus, il est fréquent en Australie que les étudiants soient issus d'un contexte familial où une autre langue que l'anglais est parlée. Pour certains, la scolarité a été suivie dans d'autres pays et différents systèmes scolaires. D'autres enfin sont des étudiants spécifiquement venus dans le pays pour étudier. Cette distinction n'est pourtant pas suffisante pour préciser *littératie en langue étrangère*.

La connaissance des dimensions de la culture et de la société associées à une langue étudiée apparaissent effectivement essentielles, en fait incontournables, dans la définition de littératie en langue étrangère (ou seconde) : un texte peut être lu et compris dans la langue, mais le risque couru dans l'enseignement des LE est que cette compréhension se situe hors du contexte culturel. C'est ce que soulève Kramsch (1994) au sujet de la compréhension des textes littéraires en classe de langue : comprendre le texte dépend aussi du bagage culturel, et non pas seulement de la capacité à décoder un texte dans une autre langue. Pourtant, est-il précisé, dans le contexte de l'enseignement des textes littéraires, littératie en langue étrangère (l'apprenant se trouve entre plusieurs cultures) ne peut se confondre avec l'enseignement de la culture en soi. Pour Wallace (2001), l'initiation à la littératie critique est une invitation à considérer et comprendre les contextes et les identités à différents niveaux et de façon complexe en évitant, bien entendu, les stéréotypes.

La capacité à communiquer dans une langue étrangère, pour Kern (2000, p. 1-2), suppose la capacité à opérer dans un autre *cadre de référence* et de *normes*. Il s'agit par exemple dans un contexte autre que le sien, de pouvoir discerner, dans une situation donnée, ce qui peut être dit ou écrit de ce qui ne peut l'être, ce qui doit être explicite de ce qui doit demeurer tacite—autrement dit, l'usage efficace d'une langue implique bien plus que la simple connaissance de vocabulaire et de structures (c'est-à-dire la connaissance d'un code), et implique la capacité de *penser* différemment sur le langage et la communication (c'est-à-dire la connaissance d'un contexte, d'une culture). Pour un exemple récent, l'analyse d'échanges écrits sur des forums de discussions de sites de

---

parlent anglais) sans compétence de lecture-écriture dans leur propre culture et 3/ les non-natifs (qui ne parlent pas anglais) et sans aucune compétence de lecture-écriture dans leur propre culture.

journaux anglais et français montre que, dans ce contexte communicatif, des règles tacites de communication se mettent en place et sont spécifiques à la culture où ces échanges ont lieu : les participants aux forums français rappellent aux autres participants qui s'éloignent du sujet d'y revenir alors que les digressions sur les forums des journaux anglais ne font pas l'objet de remarques ou d'exclusion (Hanna et de Nooy 2004). Il y a donc un code implicite à cette forme et ce lieu d'écriture, code qu'il faut respecter pour rester inclus dans l'échange.

Kern et Schultz (2005) suggèrent qu'une redéfinition de littératie en langue seconde et étrangère doit tenir compte de *l'interaction entre langue, cognition, société et culture.* Cette définition de littératie suffisamment large permet d'intégrer les diverses dimensions des RS de l'écrit abordées ci-dessus dans l'enseignement. Par exemple, Kern (2000) prône un enseignement des langues à l'université où savoir écrire et lire s'accompagne d'une compétence discursive plus étendue, par exemple pouvoir évaluer de manière critique une large variété de discours écrits et oraux (sa définition de littératie). En cela, la littératie, dit-il, ne peut se considérer comme un produit final d'instruction, mais son intégration dans l'instruction permet de couvrir de nombreuses dimensions de l'apprentissage d'une langue, requiert plus que de simples compétences et présente l'avantage de les inclure dans une seule et même notion.

On prend très au sérieux la proposition de Kramsch (1994) selon laquelle la littératie et donc l'enseignement des langues s'adressent davantage à l'apprenant. Le point central repose sur le fait que le contenu de cet enseignement vise à développer la « conscience culturelle »[46] et surtout la réflexion critique. On est invité à penser alternativement, par exemple les propositions d'enseignement doivent guider les apprenants dans leurs lectures vers une réponse créative qui soit autre qu'analytique, interprétative, ou sur le mode du rapport de lecture.

[46] En anglais : *cultural awareness.*

2.3.1 Pour revenir sur la notion de compétence en didactique des langues étrangères

Nous avons vu que la proposition théorique de Hymes est essentiellement basée sur le langage oral, y intégrant une dimension sociale, ce qui a eu pour conséquence de négliger la composante écrite de l'enseignement des langues. Revoyons à présent quelques définitions de compétence en didactique des langues.

Dans leur introduction au chapitre sur les compétences fondamentales, Cuq et Gruca (2003, pp. 149-150) rappellent que la compétence de communication est un concept méthodologique central en didactique des langues et qu'au-delà des deux canaux—écrit et oral—et des deux manières—compréhension et expression—c'est-à-dire les quatre compétences traditionnelles, l'enseignement doit également comprendre la compétence évaluative. Pour ces auteurs, le découpage des compétences facilite un enseignement ciblé en fonction des besoins des apprenants, mais ils admettent immédiatement que ces quatre compétences ne sont pas si distinctes dans la réalité des salles de classe.

Mais, comme le rappelle Castellotti (2002, pp. 9-10), cette notion de compétence bénéficie de peu de consensus en didactique des langues, en partie parce que cette discipline se nourrit de différents domaines, et en partie parce que chacun de ces domaines n'est pas nécessairement en accord l'un avec l'autre. Les deux domaines de référence proposés pour la définition de *compétence en langue* sont les sciences de l'éducation et les sciences du langage.

Une approche chomskyenne de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères implique que l'accent sera mis sur ce qui permet de produire des phrases correctes. Ce but se traduit par exemple par la pratique de la grammaire-traduction ou encore des exercices structuraux (Cuq 2003, p. 48). Cette définition de compétence conduit à une *vision mentaliste de la langue* (Castellotti 2002, p. 11). Toutes les notions et les approches jusqu'ici abordées s'éloignent de cette conception.

Selon Bérard (1991), la notion de compétence communicative la plus complète est celle proposée par Moirand (1992) ; elle rassemble la composante linguistique, la composante discursive, la composante référentielle (c'est-à-dire l'expérience des objets et l'expérience du monde et leurs relations), la composante socioculturelle. Un enseignement des langues étrangères ou secondes basé sur la définition de compétence communicative s'efforcera de développer une capacité à s'exprimer dans un contexte

précis et dans une situation donnée, une capacité à discerner ce qui se dit de ce qui ne se dit pas dans ce contexte (cette culture) et de transmettre une connaissance des genres, qui seront développées grâce aux approches communicative ou notionnelle-fonctionnelle (Cuq 2003, p. 49).

La dimension sociale se trouve dans la définition de capacité langagière de Dolz et al. (1993). Cette dimension prend d'autant plus de sens lorsqu'elle s'applique au contexte de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère ; la notion de capacité langagière, tout comme celle de littératie en langue étrangère, compartimentent moins les savoirs et les savoir-faire que la notion de compétence et ces notions sont tout à fait pertinentes dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères. Ces deux notions invitent à revenir sur l'hypothèse du continuum scriptural, où les dichotomies entre oral/écrit ou encore débutant/avancé s'estompent.

2.4 Intériorisation, médiation[47] (zone prochaine de développement), écriture et langue étrangère

Pour Vygotski, une langue étrangère apprise après la LM s'acquiert, se développe selon des « voies différentes, dans des conditions différentes », ce qui implique que les résultats de ces apprentissages diffèrent (Vygotski 1997, p. 294). Cette différence est due au fait que cet apprentissage a lieu à un moment de maturité et de développement différent de celui de l'apprentissage de la première langue. Or, selon lui, même s'ils diffèrent, ces apprentissages ont aussi des processus communs. Il décrit le langage comme un « processus unique » (p. 338).[48] Par ailleurs, il reprend chez Jackson et Head l'idée selon laquelle « le langage écrit est la clé du langage intérieur » (p. 341). Cette spécificité est à comprendre en ce que l'écriture permet un certain degré d'abstraction ; pour Vygotski, elle devient l'algèbre de la pensée (p. 295). Sa théorie du développement cognitif repose aussi considérablement sur le concept clé de l'intériorisation ; un autre point central de sa théorie est que tous les processus psychologiques sont à leur origine

[47] Le terme utilisé dans la littérature anglophone est *mediation* ou encore *regulation.* La traduction française de *Pensée et langage* par Françoise Sève (voir note ci-dessous) est *médiatisation*. Pour ma part, j'utiliserai le terme de *médiation* alors que le terme de *médiatisation* est employé dans la traduction parce qu'à mon sens ce mot désigne de façon plus précise le phénomène décrit (ce que j'explique dans cette partie).

[48] Dans cette partie, toutes les références de pages sans répétition d'ouvrage viennent de *Pensée et Langage*, Vygotski (1997), La Dispute.

des processus sociaux, partagés entre individus, notamment entre enfants et adultes (Brown et Ferrara 1985).

L'écriture implique un phénomène d'intériorisation ; pour Vygotski, langage écrit et langage intérieur sont interconnectés (p. 341). Vergnaud (2002, p. 66) rappelle à ce titre que la grammaire représente autre chose que la connaissance de la langue, et que l'écriture oblige à revenir sur la langue orale puisqu'elle en fait analyser les caractéristiques. Ecrire, devoir écrire implique une étape de conceptualisation du langage, et cette conceptualisation passe, c'est l'hypothèse, par le langage intérieur. Se pose alors la question : comment a lieu le processus de conscientisation du langage, cette conceptualisation passe-t-elle par le langage intérieur ? Si tel est le cas, est-ce par un processus de médiation qu'elle a lieu ? Quelle sorte de médiation a lieu, quel langage intérieur est employé lorsqu'on écrit dans une langue étrangère ?

Le principe de médiatisation, puisque c'est le terme de la dernière traduction de l'œuvre de Vygotski en français, pourrait également être désigné par le terme de « médiation » comme dans la littérature anglo-saxonne, car il désigne « le fait de servir d'intermédiaire ».[49] Ce principe repose sur la reconnaissance de l'existence du langage intérieur à toutes les étapes de développement, y compris à l'âge adulte. La distinction faite entre les différentes formes de langage intérieur (le langage égocentrique qui devient le langage intérieur, et le langage privé)[50] n'est pas pertinente pour les propos de cette recherche. Ce qui importe est que l'on fait usage du langage intérieur, y compris à l'âge adulte. Lorsqu'un enfant est en situation de devoir résoudre une situation (un problème) pour la première fois, et qu'il se trouve entouré, l'interaction dans laquelle il se trouve (adultes, ou plus âgés) lui permet de trouver la solution ; c'est en écoutant et en interagissant avec l'adulte et grâce au langage intérieur qu'il peut arriver à résoudre la situation. Le langage intérieur lui sert à s'appuyer sur ce qu'il connaît et comprend, et lui permet, avec l'apport extérieur, de développer sa compréhension. Vergnaud (2002, p. 60) rappelle à ce propos que selon Vygotski, l'apprentissage précède le développement. D'après Frawley (cité par Lantolf et Thorne 2006, p. 76), le langage intérieur ne permet pas d'assimiler de nouvelles connaissances mais simplement de maintenir son attention sur l'activité en cours.

---

[49] Définition du *Petit Robert* 2001.

[50] Vygotski lui-même n'a pas employé ce terme. Dans les recherches de Lantolf et Thorne (2006, p. 75), il désigne le discours extériorisé qui n'est pas destiné à communiquer avec autrui ; il sert à l'adulte pour réguler son activité mentale (et résoudre des problèmes).

Le principe de médiation symbolique, pour Lantolf et Thorne (2006), peut se trouver dans les activités orales, l'écriture ou les gestes. Ce mot est interchangeable avec celui de régulation. Les auteurs distinguent également plusieurs catégories de médiation : l'autorégulation, qui a lieu par le langage intérieur, et la régulation extérieure, qui répond à l'interaction avec l'extérieur. Seule la première distinction est retenue pour cette étude puisque dans le cas de l'écriture, l'essentiel du travail est effectué seul. Les interactions extérieures pour la résolution de problèmes lors de l'écriture en langue étrangère sont celles qui ont eu lieu de façon très consciente et intentionnelle avec des enseignants, des amis, des interlocuteurs qui connaissent cette langue et ne sont retenues ici que dans la mesure où les participants à l'étude en font mention eux-mêmes. Signalons au passage que ces mentions ne sont pas majoritaires sur l'ensemble des données. Reprenant les travaux de Vygotski et les déclinant à l'étude de l'apprentissage des langues étrangères, la théorie socioculturelle (désormais TSC) s'intéresse au processus de l'élaboration du savoir[51] (Frawley et Lantolf 1985) et non au produit (Lantolf et Thorne 2006, p. 28). Les recherches qui découlent de ce courant sont aussi majoritairement qualitatives, pour cette même raison (Lantolf et Appel 1994).

La perspective offerte par la TSC apporte à la recherche sur l'apprentissage en LE et seconde des observations fines sur des phénomènes peu ou pas observés jusqu'à ce jour. L'hypothèse du langage intérieur (quel qu'il soit), et celle de l'intériorisation sont toutes deux sous-jacentes à toutes les expériences conduites dans ce cadre théorique. Relevons l'expérience de Centeno-Cortés et Jiménez-Jiménez (2004) qui étudie l'utilisation du langage intérieur dans la résolution de problèmes à l'oral (requérant, entre autres, logique et mathématique) chez des participants hispanophones en cours d'apprentissage de l'anglais. La plus grande partie des données recueillies comme traces du langage intérieur au cours de cette expérimentation est produit en langue maternelle ; celui produit dans la langue d'apprentissage représente en fait moins d'1% de la totalité du langage intérieur produit. Il semble que ce soit la nature de la tâche elle-même qui influence la quantité de langage intérieur utilisé par les participants. Mais l'utilisation du langage intérieur en LE n'est pas en corrélation avec la qualité de réalisation de la tâche.

[51] En anglais: *knowing* process (italique dans le texte).

Par contre, très peu de recherches ont été effectuées sur l'écriture en LE dans le cadre de la TSC. Peu de travaux aussi se concentrent sur l'utilisation du langage intérieur, en particulier avec des participants adultes (Dicamilla et Lantolf 1994) ; cette dernière étude porte sur les textes produits d'adultes en LM. La trace de l'activité cognitive, et donc de la pensée, peut se trouver dans les produits finis (il s'agit d'écriture privée).[52] On peut toutefois questionner le statut de produit dans cette étude pour la compréhension d'un processus, et tout particulièrement dans ce cadre théorique : Lantolf lui-même revient à plusieurs occasions sur l'importance de l'étude du processus et non du produit (Lantolf et Thorne 2006, p. 26 ; Lantolf et Appel 1994).

Saisir les processus scripturaux de façon interactive par des discussions de groupe est une méthode de recueil de données reconnue plus naturelle que celle de protocoles verbaux, souvent discutée pour biaiser le processus observé (Smagorinsky 1994) mais admis par de nombreux autres chercheurs en cognition de l'écriture, que le champ de recherche soit la psychologie ou la didactique. Ainsi les discussions de groupe ont-elles l'avantage de faire rebondir les participants sur les rappels de processus, et de renforcer ou de différencier ce que l'un ou l'autre énonce comme technique d'écriture en LM comme en LE. On admet que le rappel *a posteriori*, comme un protocole rétrospectif, soit moins précis, mais cette imprécision est préférée au biais qu'un protocole peut imposer. Les protocoles verbaux ne sont pas catégoriquement exclus pour autant ; ils sont appropriés à un stade de recherche ultérieur, une fois des points précis dégagés par l'enquête initiale qu'est ce projet sur, entre autres, la question du passage à l'écriture.

2.5 Conclusion sur intériorisation et médiation en situation d'écriture en LE

On a posé l'unicité de l'acte d'écrire en ce qu'il permet (oblige ?) à se distancier de la langue, et que cette distanciation entraîne une forme de conceptualisation. On pose l'hypothèse que le scripteur, en cherchant à s'exprimer en LE, fait appel à une forme de langage intérieur (sans que l'on cherche à distinguer quel type de langage intérieur), que ce langage intérieur peut se produire dans l'une des langues à l'actif de celui-ci, et que l'écriture sous-tend un acte intentionnel et volontaire, puisque selon Vygotski, conscience et intention gouvernent le langage écrit (p. 341), et ce, d'autant plus que l'écriture a lieu en LE (mon ajout). Pour décliner la réflexion de Goethe, on peut dire que le scripteur a l'opportunité de prendre conscience du potentiel de sa langue

[52] En anglais: *private writing*.

maternelle grâce à ce qu'il cherche à exprimer, et par l'expérience des limites d'expression dans laquelle il se trouve pour l'exprimer dans la langue étrangère. C'est seulement lorsque l'apprenant s'efforce d'exprimer ses idées, à l'oral comme à l'écrit, qu'il peut prendre conscience de ses propres limites, et peut ainsi chercher à les franchir. Cette expérience d'écriture peut s'envisager proche de la description de la zone prochaine de développement. Elle en diffère en ce que la ZPD s'envisage dans un environnement où l'apprenant peut poser des questions à l'extérieur. Cet instant d'écriture entre les deux langues reste toutefois un instant de prise de conscience de phénomènes langagiers entre plusieurs langues et un lieu d'apprentissage. Il est spécifiquement étudié à travers la notion de passage à l'écriture.

2.6 Conclusion du chapitre 2

Ont été déclinées les notions de représentations sociales et de rapport à l'écriture dans un contexte en LE. Il s'avère que l'application de ces notions à un contexte plurilingue requiert la considération du rapport à la langue, c'est-à-dire une forme de la représentation de la langue d'une part et de l'étude du passage à l'écriture d'autre part. Le passage à l'écriture peut s'envisager comme un point de précision sur la prise de conscience des phénomènes langagiers. L'étude du passage à l'écriture ne met en évidence qu'une partie de ce que comprend littératie en langue étrangère. On se gardera notamment de compartimenter les capacités démontrées par les scripteurs, tout en les gardant situées dans leur contexte social et institutionnel.

Comme le souligne Kozulin (1990), l'hypothèse d'intériorisation est l'élément essentiel de la théorie vygotskienne sur la formation des hautes fonctions mentales. Par extension, elle est un des concepts clés de la TSC. Comme le rappellent Lantolf et Thorne (2006, p. 154), ce processus d'intériorisation ne peut que s'envisager de façon inséparable de l'extériorisation. Cette même hypothèse est reprise dans cette étude, où on cherche la trace de l'intériorisation par les représentations sociales de la langue et de l'écriture, en particulier du rapport à la langue, par le rapport à l'écriture, et en particulier par l'étude du passage à l'écriture. On émet l'hypothèse que le passage à l'écriture en LE éclaire la prise de conscience des phénomènes langagiers et, en cela, élargit ce qui généralement définit littératie en LE.

2.7 Conclusion de la partie théorique

Cette thèse se trouve à la confluence de plusieurs notions, et de plusieurs traditions de recherche. On a d'une part la notion de représentations sociales (Moscovici, Jodelet) en psychologie sociale, qui donnent un contexte au rapport à l'écriture (Barré-De Miniac), notions centrales dans le champ de la didactique de l'écriture en LM. On a d'autre part le travail théorique de Vygotski en psychologie dans la recherche sur le langage écrit ; ses travaux ont été repris dans la recherche sur l'enseignement des langues étrangères (Lantolf et Thorne). L'hypothèse d'intériorisation émane des travaux de Vygotski, et est reprise dans les études en LE. L'apport de cette théorie s'avère complémentaire à l'étude du rapport à l'écriture initiée dans un contexte de LM.

Le passage à l'écriture permet une conscientisation du langage qui nécessite abstraction. Cette conscientisation est parfois appelée *représentation* mais elle porte, dans ce contexte, un sens différent que celui qui lui est attribué en psychologie sociale. En effet, dans le contexte de la psychologie sociale, la représentation est largement inconsciente ; elle est intégrée par l'individu et il n'en a pas conscience. On travaille l'hypothèse, en particulier au chapitre 5, que l'écriture en LE facilite cette conscientisation, et que cette conscientisation est facilitée par l'usage du langage intérieur, et par le phénomène de médiation. Cette recherche se donne pour objet de comprendre la nature du rapport à l'écriture en LE, par l'étude du rapport à la langue et du passage à l'écriture en LE. Au-delà de la compréhension des phénomènes liés à l'écriture entre deux langues, cette analyse a aussi pour objectif d'appuyer les propositions didactiques que ce travail cherche à dégager.

Chapitre 3
Méthodologie

Ce chapitre consiste en la présentation des questions de recherche et des hypothèses de travail posées pour l'ensemble du corpus. Y est justifié le type de recherche, le choix du corpus et le recueil des différents types de données effectué pour ce projet. Sera ensuite explicité le cadre d'analyse qui a été utilisé pour le corpus oral présenté dans les chapitres 4 et 5. Pour des raisons de lisibilité, le cadre d'analyse pour les données scripturales est présenté dans le chapitre 6, avec l'analyse de ces données. Finalement est exposée une proposition de confrontation de l'analyse des différents corpus, notamment en ce qui concerne l'évaluation.

3.1 Présentation des questions de recherche et des hypothèses de travail

La notion de RS telle qu'elle a été définie précédemment permet de mieux comprendre les divers phénomènes affectifs, cognitifs, culturels et sociaux impliqués dans l'acte d'*écrire en langue étrangère*. Une fois ceux-ci dégagés, il s'agira de saisir, dans la mesure du possible, les interactions entre ces phénomènes (ou dimensions) afin de mieux situer le rapport à l'écriture en langue maternelle et en français (langue étrangère la plupart du temps) chez les témoins de l'étude ; on y explorera tant le point de vue de l'enseignant que celui de l'apprenant. Sont présentées dans cette partie les questions de recherche corpus par corpus, ainsi que les hypothèses de travail.

3.1.1 Questions sur le corpus enseignant (corpus discursif)

Questions sur les représentations de l'écrit et la nature du rapport à l'écriture

Dans l'enseignement de l'écrit en FLE et dans un contexte donné, il s'agit de comprendre quelles connaissances et références les enseignants de FLE font intervenir dans leur enseignement de l'écriture, comment chacun s'est adapté au contexte, et dans quelle mesure cette adaptation a une dimension interculturelle. On cherchera à savoir si, par exemple, ces références s'inscrivent dans les normes et caractéristiques des écrits associées au FLM ou plutôt dans la culture de l'écrit associée à la langue maternelle des participants quand elle n'est pas le français, ou encore s'il s'agit d'autres normes, celles d'un environnement FLE. On cherche de cette façon à comprendre d'où viennent les RS de l'écrit, dans quelle mesure les enseignants en ont conscience et comment celles-ci se

traduisent dans l'enseignement de l'écrit en FLE dans un milieu plurilingue. Les RS posent un contexte à l'étude du rapport à l'écriture des enseignants qui, en situation de LE, doit inclure l'étude du rapport à la langue.

Questions sur les représentations de l'écrit, le genre de cet écrit et le lexique employé

Comment la production écrite est-elle désignée par les enseignants dans ce programme de French Studies,[53] et quelle représentation en ont-ils ? Quels sont les mots employés pour désigner cet écrit, et à quelles attentes correspondent-ils ? Chaque mot correspond à des attentes pour cet écrit : ces attentes reposent-elles sur une approche de l'apprentissage de la langue basée sur la littératie en langue étrangère ou sont-elles plutôt en rapport à la norme, et quelle norme ? On cherche à savoir et comprendre, tant dans l'enseignement que dans l'évaluation de l'écrit en FLE, quelles références et normes sont en usage. Enfin, dans quelle mesure cet écrit appartient-il à un genre hybride entre les écrits généralement produits en contexte FLM et ceux demandés en anglais langue maternelle (du fait du contexte universitaire anglophone) ?

Questions sur l'enseignement de l'écrit

Comment l'écrit est-il enseigné ? Comment les représentations de l'écriture, le rapport à l'écriture et le rapport à la langue interviennent ou même influencent cet enseignement ? On s'intéresse tout particulièrement à l'influence possible des modèles et normes courants en FLM, ou encore des modèles acquis dans la langue maternelle. On cherche en particulier à observer dans quelle mesure ces modèles et normes sont négociés, et dans quelle mesure les enseignants sont amenés à les faire évoluer au sein de l'institution et au fil de ses changements, au cours de l'évolution de la profession et des besoins de la population étudiante.

3.1.2 Questions sur le corpus étudiant (corpus discursif)

Il s'agit de mettre en évidence et d'étudier les phénomènes impliqués dans l'acte d'écrire en langue étrangère du point de vue des apprenants. A cette fin, la notion des RS est tout à fait pertinente en ce qu'elle s'intéresse aux processus *et* aux produits. Comment les apprenants se représentent-ils l'écrit qu'ils ont à produire en cours de

[53] Programme d'Etudes Françaises et non de FLE.

langue : comment désignent-ils leur écrit pour le cours de français ? Quelles sont, pour chaque niveau d'enseignement, les caractéristiques de cet écrit, et, par exemple, s'agit-il, de leur point de vue, d'un exercice argumentatif ? Dans quelle mesure ces caractéristiques se trouvent-elles ancrées dans la culture de l'écrit attachée à la langue maternelle de l'apprenant ? Comment gèrent-ils ou négocient-ils ces différences, si elles existent ? Il s'agit ici d'identifier puis de comprendre la nature des éventuelles difficultés que présente l'écriture en langue étrangère pour des apprenants (anglophones ou autre) et de mieux cibler les conseils pour guider l'apprentissage.

Dans ce contexte plurilingue, et dans cette perspective littératienne, on observera la construction du rapport à l'écriture dans son évolution à travers la « rencontre » avec l'autre langue. La notion de passage à l'écriture, élaborée théoriquement dans les deux premiers chapitres, est mise à l'épreuve du corpus et de la réalité des scripteurs en LE. On y cherche en particulier la nature des activités qui peuvent y avoir lieu (cognitives, sociales, affectives) et comment les apprentis scripteurs en langue étrangère exécutent cette tâche, les capacités qu'ils utilisent et celles qu'ils développent dans cette activité.

3.1.3 Questions sur l'évaluation de l'écrit : l'évaluation comme partie des représentations (corpus discursif des enseignants et corpus écrit)

On considère l'évaluation comme une partie des représentations de l'écrit et un lieu de manifestation de celles-ci.

Pour les enseignants, par exemple, comment les RS de l'écrit, les attentes par rapport à l'écriture se concrétisent-elles dans l'évaluation de celui-ci ? Dans quelle mesure les annotations en marge des copies relèvent-elles d'une évaluation basée sur la norme ou d'une appréciation plus large, comme celle basée sur la notion de littératie ? Dans quelle mesure ces annotations relèvent-elles d'une appréciation de la cohésion ou de la cohérence de l'écrit, ou encore de la discursivité dans l'écrit ? L'argument présenté dans le texte, en réponse à la question, fait-il l'objet de remarques ? Quels sont les critères d'évaluation utilisés et comment se manifestent-ils dans les annotations ? En quoi ces manifestations écrites se relient-elles au discours ? Que manifestent-elles du rapport à l'écriture et du rapport à la langue des enseignants ?

3.1.4 Questions sur les productions écrites (le corpus écrit)

De nombreux points pourraient faire l'objet d'une analyse approfondie du corpus écrit comme par exemple les marques de cohésion, la discursivité. On en a retenu deux pour leur pertinence par rapport aux questions de recherche posées : les consignes rédactionnelles, et les productions écrites elles-mêmes.

Qu'elles soient des conseils rassemblés sur une feuille et distribués en classe, ou qu'elles soient les sujets de rédaction ou dissertation données en cours ou fin de semestre, les consignes rédactionnelles données par les enseignants constituent une trace de leur enseignement de l'écriture. On peut y trouver une indication des points saillants de leur rapport à l'écriture, de leur rapport à la langue qui ont été mis en avant par l'analyse discursive.

Pour les apprenants, il s'agit d'observer comment le lecteur-scripteur s'engage dans la lecture et rend cet engagement dans l'écriture de son texte (les productions écrites sont toutes en rapport avec des lectures). Quelle est l'implication, comment se manifeste la voix du scripteur et par quels procédés linguistiques est-elle manifestée dans son texte en LE ? Comment la cohésion, la cohérence et la discursivité en langue étrangère sont-elles lisibles dans les textes produits par ces apprenants ? On cherche notamment la voix du scripteur dans son texte, la façon dont elle s'exprime en LE, à travers les sujets qui lui sont proposés.

On espère ainsi pouvoir observer de façon plus concrète la manifestation des phénomènes analysés et mis en évidence à un niveau discursif. En tant qu'analyse d'un produit fini, on s'éloigne de l'observation d'un processus. Cette analyse de production écrite en LE sur plusieurs niveaux se donne pour but d'informer sur la nature du développement de l'implication du scripteur dans son texte et son évolution au fil de l'apprentissage.

3.1.5 Hypothèses générales de travail

Ces observations à travers les corpus discursifs et scripturaux des enseignants et des étudiants explorent le fait selon lequel le rapport à l'écriture se construit progressivement, c'est-à-dire qu'il se construit d'abord dans sa propre langue et culture avant de s'élaborer dans la langue étrangère que l'on est en train d'apprendre. On avance qu'il est nécessaire de définir la nature du *rapport à la langue* pour comprendre

la nature du rapport à l'écriture *en langue étrangère*, et ce, tant chez les enseignants que chez les apprenants. Il s'agit d'une forme d'intériorisation de la langue dans le sens où écrire, et surtout écrire dans une langue étrangère, permet de développer une forme d'abstraction et une meilleure connaissance du langage.

L'hypothèse de la dimension heuristique de l'écriture est aussi posée dans la mesure où, d'un point de vue théorique, on a avancé la nécessité d'étudier le passage à l'écriture pour l'étude du rapport à l'écriture dans un contexte en LE. Dans ce sens, l'hypothèse est que l'écriture permet de prendre conscience des phénomènes langagiers, et que cette prise de conscience est d'autant plus facilitée que l'écriture a lieu en LE. L'analyse devrait mettre en évidence des phénomènes relatés par les participants dans leur expérience d'écriture en LE qui sont des prises de conscience, et en cela préciser quelles capacités langagières l'écriture en LE peut développer chez les apprenants en particulier.

Enfin, on suppose que les modes de désignation des écrits ne seront pas les mêmes d'un niveau à l'autre : les écrits sont de longueurs différentes et répondent à des attentes différentes. Par contre, il se pourrait que, d'un enseignant à l'autre, la désignation des travaux d'un même niveau passe par l'emploi de mots différents : les représentations que chacun (enseignant comme apprenant) se fait de l'écrit diffèrent, mais l'emploi des mots qui les désignent résulte d'une représentation précise de cet écrit et n'est donc pas nécessairement hasardeuse. Un des objectifs de cette étude est de comprendre la construction de ces représentations de l'écrit.

3.2 Type de recherche, justification du corpus et recueil des données

Dans cette partie, est justifié le choix pour une recherche de type qualitatif, et dans quelle mesure il s'agit d'une démarche exploratoire, à savoir une étude de cas à dimension ethnographique. Les différents corpus y sont décrits de même que les détails du recueil des données discursives, tant pour les enseignants que pour les apprenants, ainsi que le recueil des données scripturales. Dans la dernière partie est discuté le recueil des protocoles verbaux.

3.2.1 Pour une recherche de type qualitatif

Les questions de recherche posées se centrent sur la compréhension d'un phénomène : comprendre la nature du rapport à la langue et celle du rapport à l'écriture au sein des représentations de l'écrit dans la relation didactique. La démarche de recherche suivie pour ce projet se rapproche de la méthode de recherche qualitative *empirico-inductive* telle qu'elle est décrite par Blanchet (2000, p. 29-32).[54] Dans ce type de recherche, précise-t-il, c'est à partir d'un *tissu de données* que le chercheur tente de comprendre un phénomène. Ce type de recherche permet d'intégrer dans le recueil et l'analyse des données la dimension sociale des participants. Cet aspect est indispensable dans cette recherche où les dimensions sociale, cognitive et affective peuvent influencer significativement le phénomène étudié : l'étude se situe, on le suppose du moins, entre plusieurs cultures de l'écrit, et dans tous les cas, entre plusieurs langues. Il est donc impératif d'accorder l'attention à tous les points de vue exprimés dans les données ainsi qu'à l'unicité du sujet.[55]

Autre point essentiel : Blanchet (2000, p. 31) rappelle aussi que le chercheur définit sa propre méthodologie en fonction du terrain. Cette méthodologie dépend aussi, bien entendu, des questions de recherche, ou de l'objet étudié (Gagné 1997, p. 87). L'analyse de situations complexes comme celles des *rapports pédagogiques* qui, selon Van der Maren (1997, p. 35), comprennent 8 traits fondamentaux[56] sont des exemples où s'applique la mise en place d'une méthodologie spécifique et appropriée. Ellis (1990, p. 67), dont le travail s'inscrit principalement dans l'enseignement des langues étrangères, décrit également la situation de l'enseignement-apprentissage dans une classe (de langue) comme complexe et non linéaire, ce qui, à mon sens, justifie une méthodologie spécifiquement mise en place selon le terrain de l'étude.

Les questions de recherche de ce projet explorent les approches, les conduites d'usage de l'écriture chez les enseignants et les étudiants de FLE ; pour ce genre de recherche,

---

[54] Ou encore Albarello et al. (1995, p. 85) cité par Billiez et Millet (2001, p. 39 note 25) pour qui la recherche qualitative est souvent *inductive*, et où l'analyse qualitative s'envisage « dans une logique exploratoire, comme un moyen de découverte et de construction d'un schéma théorique d'intelligibilité plutôt que dans une optique de vérification ou de test d'une théorie. »

[55] Cf. Blanchet (2000, p. 31).

[56] Ces traits fondamentaux sont : « 1/ un individu censé savoir ; 2/ en contact régulier ; 3/ avec un groupe ; 4/ d'individus censés apprendre ; 5/ dont la présence est obligatoire ; 6/ pour leur enseigner ; 7/ un contenu socialement donné ; 8/ par une décision prise en situation d'urgence. » Il est à noter que la situation pédagogique ne se résume pas à cette description » (Van der Maren 1997, p. 36).

une méthodologie qualitative est la plus appropriée (Van der Maren 1997, p. 45). Elle permet en effet, contrairement à d'autres méthodologies, de recueillir des « traces qualitatives plus proches de la production des sujets dans leur contexte de travail », que celles-ci consistent en des mots, des phrases, des textes pour une étude de cas (p. 47). Elle a l'avantage de respecter davantage la dimension *écologique* de la situation d'enseignement (p. 48). L'auteur admet la dimension *exploratoire* plutôt que *vérificatrice* de ce genre de recherche et de méthodologie. Dabène (1997, p. 119) ou encore Nunan (2003, p. 55-57, reprenant Van Lier) soutiennent que la recherche qualitative dans l'enseignement-apprentissage peut travailler des hypothèses appelées à être précisées par la suite—la recherche elle-même permettant de les affiner, ou d'en émettre de nouvelles. Dans d'autres cas, ce type de recherche, par ses données, ses analyses et ses interprétations pourrait contribuer à la construction d'une théorie (Nunan 2003, reprenant van Lier p. 55). La recherche qualitative ne cherche pas à invalider un modèle mais plutôt à construire une *théorie explicative*. Tel est le positionnement de ce projet de recherche qui n'aurait pas été initié sans une expérience préalable du terrain et dont l'hypothèse de travail était initialement générale, en partie née de l'observation, et qui s'est précisée au fil de l'analyse.

Selon la description de Nunan (2003), cette recherche s'inscrit en partie dans une méthodologie ethnographique et en partie comme une étude de cas.

Les caractéristiques d'une méthodologie ethnographique de ce projet selon la typologie de Nunan (2003, p. 52-73) se retrouvent comme suit. Une méthodologie ethnographique se distingue par sa dimension *collaborative*.[57] En effet, dans ce projet, j'ai engagé la participation des témoins dans des entretiens ou des groupes de discussion. Les enseignants du programme de français impliqués dans l'enseignement et l'évaluation de l'écrit ont accepté de participer à l'enquête. Une recherche ethnographique est *contextuelle :* ici, les données recueillies portent sur un thème qui concerne les participants ; de plus, ce recueil s'est effectué sur place, à l'université. Elle est *interprétative*, c'est-à-dire que les résultats découlent d'une analyse des données recueillies. Les hypothèses sont générées à partir de l'interaction entre les questions de recherche et les données. La démarche de précision des hypothèses relève en particulier

[57] Dans sa description, on peut interpréter le mot « stakeholder » de deux façons : soit il s'agit d'autres chercheurs, soit il s'agit de personnes concernées par la recherche ; j'ai opté pour cette dernière interprétation.

de l'ethnographie dans laquelle l'interaction entre les questions de recherche et les données est fréquente (Nunan 2003, p. 56-57).

Les raisons pour lesquelles ce projet n'est pas nécessairement inscrit dans une méthodologie ethnographique sont les suivantes : dans cette étude, même si le recueil des données discursives et écrites s'est échelonné sur plusieurs mois, les participants n'ont participé qu'une seule fois à un groupe de discussion ou un entretien. Les données écrites ont été recueillies sur deux semestres, mais on ne peut considérer l'ensemble de l'étude comme *longitudinale* dans la mesure où tous les participants restent dans le même niveau d'étude durant le recueil des données. Il serait par ailleurs réducteur de considérer cette étude comme portant sur un *comportement* : si l'écriture est un comportement, les données recueillies portent sur ce qui est considéré participer du rapport à l'écriture, ainsi ne s'agit-il pas de l'acte d'écrire au moment où il a lieu, sujet qui sera traité de façon approfondie en abordant le sujet des protocoles verbaux. Ainsi, les données ne consistent-elles pas systématiquement en une observation (participante).

Toujours selon Nunan (2003, p. 74-90), une étude de cas se caractérise par le fait qu'elle étudie une unité *individuelle*. Ce projet de recherche se situe sur une seule université : il s'agit de l'Australian National University (ANU), à Canberra, en Australie. Tous les participants sont liés par le fait qu'ils étudient ou qu'ils enseignent dans cette même université, sur une même année. Cette étude est une étude de cas de par son échelle relativement *modeste :* d'une part, une université, et d'autre part, le nombre total de participants total à l'étude (moins d'une cinquantaine pour les données discursives). Une étude de cas propose une étude *en profondeur* d'un cas précis. Cette *profondeur* se matérialise en partie par la variété des données recueillies qui relèvent de deux ordres : orales et écrites—recueil qui se justifie également par l'objet de recherche, à savoir la multi-dimensionnalité des notions étudiées.

Ce projet n'est pas une étude de cas dans la mesure où, son objectif premier n'est pas d'évaluer un enseignement. L'enjeu de la recherche se situe d'abord et avant tout dans la compréhension d'un phénomène, celui de la conscientisation du langage par l'étude pour chacun, enseignants comme étudiants, du passage à l'écriture en langue étrangère et du rapport à la langue.

3.2.2 Autorisation de recueillir des données

L'étude cherche à répondre à une préoccupation essentiellement didactique, c'est-à-dire qu'elle interroge l'interaction enseignement-apprentissage. Il est nécessaire qu'elle réponde aux questions posées en interrogeant les deux parties engagées dans cette interaction. Le corpus doit donc être constitué de données recueillies auprès d'enseignants et d'apprenants—les questions de recherche posées concernent les deux parties. L'analyse conduite sur des données discursives est complétée par celle du corpus écrit. Cette démarche de confronter des analyses de données de diverses natures consiste à rendre compréhensive l'étude de phénomènes complexes ; cette complémentarité est indispensable pour une réflexion didactique dite *de terrain*.

Une demande d'autorisation—dans laquelle figure le détail des questions, des formulaires distribués—pour recueillir des données auprès de personnes[58] a été faite au Comité d'éthique de l'université ANU le 1er mars 2005 et une réponse à cette demande a été reçue le 19 avril 2005, donnant ainsi l'approbation pour le mode de recrutement[59] des participants et les guides d'entretien. On admettra la différence d'expériences et de formation initiale des deux groupes au moment du recueil des données. On admettra également la différence des rôles de chacun dans cette interaction : les étudiants produisent un écrit en langue étrangère, les enseignants (ici) lisent et évaluent les productions écrites, c'est-à-dire produisent une évaluation sur un écrit (qui, pour eux, est soit en LE soit en LM) et dont ils ont, en amont, conçu le sujet et pour lequel ils ont créé une attente. Les questionnaires élaborés explorent les diverses parties de l'interaction enseignement-apprentissage dans lesquelles ces deux groupes de participants sont investis.

3.2.3 Description et justification du corpus

Pour mettre un contexte à l'étude, il est important de préciser que Canberra compte une école franco-australienne, Telopea Park School, établissement qui propose un cursus scolaire australien normal de même qu'un cursus français en langue française (avec des

---

[58] En anglais : « ethics clearance ».

[59] Une modification a été nécessaire pour le recrutement des étudiants dans la mesure où j'enseignais à un des groupes auquel j'allais demander de participer. La modification apportée a consisté en ce que le recrutement se fasse par un/e collègue plutôt que par moi-même, ce qui, il me semble, a diminué le nombre de participants de ce niveau-là (il s'agissait du niveau avancé) et ce qui explique pourquoi nous ne disposons pas de toutes les données biographiques de ce groupe.

enseignants de l'Education Nationale française) pour les mathématiques, l'histoire-géographie, le français et les sciences ; les autres matières (les langues vivantes, le sport, l'éducation artistique) y sont enseignées en anglais. Un certain nombre d'étudiants se joignant au programme ont donc déjà suivi des cours en français, en FLM, soit jusqu'au brevet, donc l'équivalent de la troisième. Pour ceux qui ont continué le cursus français après le brevet, ils ont suivi leur scolarité au lycée de Narrabundah qui propose les cours en français jusqu'au bac, et la possibilité de passer le bac international.

Afin de positionner le corpus, voici une brève description du programme de français de l'Australian National University à Canberra dans lequel l'étude s'est déroulée ; l'enseignement du français s'y échelonne sur 4 niveaux (qui correspondent à une année universitaire chacun, deux semestres de 13 semaines chacun) :

- le niveau débutant ou *ab initio* composé de vrais débutants, mais aussi de faux débutants (dont les notions de français sont jugées insuffisantes pour suivre la deuxième année). Par semaine, les étudiants suivent 4 heures de cours (2 heures en laboratoire, 2 heures de classe interactive) et une heure d'activités d'application des enseignements hebdomadaires. Les classes sont conçues comme un continuum abordant l'ensemble des compétences linguistiques et culturelles à partir d'une diversité de documents ;

- la deuxième année de français, dont l'enseignement est de 4 heures hebdomadaires et qui consiste en des *matières* : littérature française et francophone,[60] grammaire, classe d'oral et classe de culture. Ce niveau est suivi soit par les étudiants qui viennent de la première année du cursus, soit par des étudiants qui arrivent à l'université avec un niveau de français suffisant pour suivre ce programme (dans ce cas, le parcours antérieur des étudiants est variable : plusieurs années de français à l'école, un long séjour en pays francophone, une éducation et un contexte familial francophones…) ;

- la troisième année de français, le niveau intermédiaire, compte également 4 heures hebdomadaires. Elle suit une structure et une répartition des enseignements relativement similaires à ceux proposés en deuxième année. Y

[60] Depuis 2005, ces cours de *littérature* sont devenus des cours de *lecture*, c'est-à-dire *Reading*, et le contenu a changé.

sont admis les étudiants ayant obtenu en français un niveau équivalant au baccalauréat (c'est-à-dire 6 ans de français au lycée), ou ceux qui ont suivi les niveaux précédents du cursus dans cette université ou dans une autre université ;

- le niveau avancé, la quatrième année de français, est composé de 3 heures ½ de cours hebdomadaires, et généralement s'y inscrivent les étudiants ayant terminé le cursus du lycée franco-australien (bac international, bac français) si leur niveau le leur permet, ou encore les étudiants avec 6 ans ou plus de français, soit encore les étudiants ayant complété le niveau précédent.

Pour situer le programme par rapport au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR), les étudiants du programme atteignent le niveau A2 au cours ou en fin de premier semestre de la deuxième année. Le niveau B1 est atteint par les étudiants du cursus en milieu de troisième année. Le niveau B2 est atteint en fin de quatrième année. Dans certains cas, et généralement en fonction de leurs séjours en pays francophone ou de leur parcours avant leur intégration au programme, certains étudiants du programme peuvent atteindre le niveau C1 en fin de cursus.

Au-delà de ces niveaux et en fonction des intérêts des étudiants, des cours de spécialité dits « cours thématiques » sont offerts aux étudiants à partir du niveau intermédiaire de français. En 2006, il y avait par exemple : Contemporary France, French Literature and the Pacific, French Cinema, French Songs as Social and Political discourse. Ces cours sont proposés sur un semestre et sont généralement suivis à l'issue du cursus général (après la troisième année, en même temps ou après la quatrième année, le niveau avancé), compte tenu du fait que le niveau de français pour ces cours-ci doit permettre aux étudiants de suivre les cours magistraux en français. Ces cours sont équivalents à un cours de spécialité offert dans une université française.

Le nombre d'inscrits du niveau débutant au niveau le plus avancé est toujours décroissant ; ceci explique en partie la proportion également décroissante des participants à cette étude pour chacun des niveaux. Il est à noter cependant que, d'année en année, le nombre total d'étudiants en français est croissant, à tous les niveaux. Généralement, le nombre de participants est plus élevé au premier semestre qu'au deuxième semestre ; cela est dû au fait que le nombre d'inscrits est plus élevé en général dans le programme au premier semestre qu'au second semestre ; cette tendance s'applique à l'échelle de l'université où les inscriptions sont majoritaires au premier

semestre de l'année civile (et pour certaines filières, obligatoires au premier semestre).[61] Cette tendance pourrait être accentuée dans la « School of Language Studies » dans la mesure où, du premier au second semestre, un certain nombre d'étudiants ne poursuivent pas leurs études (un semestre de français est tout ce qu'ils voulaient faire ou tout ce que la structure du diplôme leur permettait), d'autres n'ont pas obtenu un niveau satisfaisant et ne sont pas admis à passer dans l'unité supérieure au semestre suivant.

Le choix d'apprendre le français dans le diplôme est motivé par de nombreux facteurs. Pour certains, l'apprentissage d'une langue étrangère est obligatoire (jusqu'à présent) par exemple pour les étudiants inscrits en relations internationales, où il leur faut un minimum de 4 unités de langues ; ils peuvent aussi être inscrits dans un diplôme de langues ou traduction. Pour d'autres, il s'agit d'un intérêt personnel (étudiants de philosophie, ou littérature, de mathématiques…). Dans ce cas, la possibilité d'étudier le français dépend de la structure du diplôme, et du nombre d'unités allouées dans la structure de celui-ci pour des matières non centrales au diplôme. Certains choisissent le français comme une (ou la) matière principale de leur formation (le « major ») ; pour ce faire, ils doivent étudier 7 unités de français durant leurs études.

Les enseignants participant à l'étude ont été contactés par courriel, qui est le mode de communication que j'utilise habituellement avec ces personnes. Tous ont signé, au moment de l'entretien, une autorisation selon laquelle je pouvais utiliser cet entretien et ces données pour ma recherche doctorale et autres recherches et publications subséquentes.

J'ai recruté des étudiants en passant dans les classes de littérature des différents niveaux et dans une classe de spécialité où j'ai brièvement présenté mon projet (sauf pour le niveau avancé, cf. note 59 de ce chapitre). Plusieurs fiches ont circulé à ce moment-là : celle indiquant la partie de l'étude à laquelle les étudiants acceptaient de participer, et celle recueillant des informations biographiques des participants potentiels, leur autorisation signée pour que j'aie accès à leurs copies corrigées et enfin leurs coordonnées (courriel et téléphone) pour leur participation à un groupe de discussion. L'autorisation selon laquelle je pouvais utiliser ces données pour ce projet et autres

[61] Les étudiants qui commencent ces filières au 2ième semestre de l'année universitaire intégreront le cursus de français au 1ier semestre de l'année suivante, ce qui explique aussi pourquoi les inscriptions sont plus nombreuses au premier semestre.

recherches et publications subséquentes a été signée au moment du groupe de discussion, et non au moment du recrutement.

On admettra que l'enseignement de l'écrit est particulièrement distribué dans les classes sur l'ensemble du cursus de français, et même au-delà de celui-ci. En effet, serait-ce davantage en classe de littérature, d'écrit ou encore de grammaire que les indices d'écriture, les instructions, les conseils et enseignements du « bien écrire en français » sont donnés au fil des cours ? Les observations de ces classes présentaient-elles une pertinence particulière pour répondre aux questions de recherche sur les représentations de l'écrit ? Les informations recherchées, si disponibles dans de telles données, s'y seraient trouvées éparses. Ce sont pour ces raisons que ce corpus ne comporte pas d'observations de classe—seuls ont été recueillis sur cassette quelques enregistrements de cours où les instructions pour les travaux écrits ont été données ; en effet, l'objet de la recherche est plus de connaître et comprendre les présupposés, l'élaboration, la construction et les concepts qui participent à cet enseignement que d'identifier où cet enseignement a lieu.

3.2.4 Recueil des données discursives du corpus enseignant

Tout comme la conversation est une ancienne forme d'obtention de connaissance, un entretien est une *conversation structurée* ayant *un but* (Kvale 1996, p. 6, p. 8), ainsi ai-je conduit des entretiens semi-directifs individuels pour la constitution du corpus enseignant. Ce type d'entretien se prête à la recherche qualitative (conduite sur un nombre réduit de participants) : en effet, vu les questions de recherche, il était essentiel que les participants répondent dans leurs propres mots aux questions qui allaient leur être posées. En optant pour ce type d'entretien, il était possible que les participants s'expriment et apportent spontanément réponse aux questions prévues, ce qui représente une façon assez naturelle de recueillir des données (et auquel cas, les données étant dans ce cas partiellement construites à partir du discours spontané des participants). Enfin, ce mode permet de recueillir des données riches ce qui, lorsque les notions utilisées sont, par définition, multidimensionnelles, fournit meilleure matière aux questions de recherche. Pour Kvale (1996, p. 32), l'entretien en recherche qualitative consiste à faire part de faits tout en cherchant un sens à ces faits. L'auteur admet cependant qu'il est plus difficile de recueillir des données sur le sens que l'on donne aux faits évoqués. Pour les notions étudiées, le fait réside en l'écrit lui-même, que l'on cherche à mettre en

contexte, et auquel on cherche un sens : pourquoi utilise-t-on et enseigne-t-on tel type d'écrit, et comment est évoqué, dans ce contexte, le rapport à l'écriture ?

Pour toutes ces raisons, il était crucial que ce soit le chercheur qui conduise les entretiens.[62] En effet, ce qui prime ici n'est pas l'objectivité des données, mais plutôt les *relations significatives* que l'on aura à interpréter (Kvale 1996, p. 11). Pour autant, je me suis efforcée *d'objectiver* au sens proposé par Bourdieu (1994, p. 908) et *d'accuser réception* (p. 917) plutôt que de m'engager dans une conversation. Dans ce sens, l'entretien que j'ai choisi de conduire se *rapproche de la conversation* tout en gardant les objectifs du travail, suivant la suggestion de Kaufmann (1996, p. 48).

Les entretiens individuels ont été conduits sur la fin de l'année 2005, après les corrections des écrits, et avant les vacances d'été.[63] Lors de l'étude, les participants de ce corpus n'ont pas communiqué entre eux sur le contenu de l'entretien. Les entretiens devaient recueillir des informations sur les parcours personnels (apprentissage de la langue, études supérieures, voyages), les positionnements de chacun quant à l'enseignement du français en général, et l'enseignement de l'écrit au sein de celui-ci. Les questions portaient plus précisément sur la rencontre avec la langue française (et la langue étrangère pour les français natifs), l'enseignement du français (langue, littérature, culture), les attentes par rapport à l'écriture, et l'évaluation. Il fallait en effet recueillir discursivement des, sinon les critères d'évaluation de l'écrit précis pour chacun des témoins afin de disposer d'une base d'observation des annotations dans les copies ; il était essentiel que ces critères soient ceux d'une seule personne, sans discussion sur chaque critère évoqué, et que les critères qui ne sont pas évoqués restent ceux qui sont mentionnés spontanément et pas grâce à un autre qui les aurait suggérés.

Les participants au volet enseignement de cette étude sont au nombre de 5 dans le programme de français de ANU. Pour des raisons de discrétion et d'anonymat à préserver, aucun détail biographique ne peut être associé directement à un témoin précis. On peut le regretter dans la mesure où certaines analyses du chapitre 4 en particulier bénéficieraient d'informations biographiques complémentaires. Le corpus se compose de la transcription d'entretiens avec 3 femmes et 2 hommes : un seul des

---

[62] Je mise en effet sur *l'interaction interpersonnelle* (Kvale 1996, p. 35).

[63] Un entretien pilote a été effectué auprès d'une personne qui avait travaillé dans le programme ; cet entretien a eu lieu par téléphone. Aucun changement du guide d'entretien pour la suite de l'étude n'a été jugé nécessaire à la suite de cet entretien.

témoins est de langue maternelle française, les autres sont des anglophones natifs. Pour les anglophones natifs, l'un est né et a grandi en Australie, un autre est né et a grandi dans le Royaume-Uni, un autre des témoins a suivi sa scolarité dans un pays d'Afrique, l'autre enfin a suivi sa scolarité aux Etats-Unis. Pour les études supérieures : l'un les a suivies par correspondance avec le Royaume-Uni, un autre au Royaume-Uni avec des séjours en France (non-universitaires), un autre les a suivies en France puis en Australie, l'autre les a suivies aux Etats-Unis avec des séjours en France et dans d'autres pays francophones, et l'autre enfin, en Australie, au Royaume-Uni et en France. Quatre des participants ont soutenu une thèse de doctorat, en anglais ou en français et deux des participants sont aussi des traducteurs professionnels.

Le guide d'entretien pour les enseignants est composé de 3 grandes parties. Tous les entretiens ont eu lieu en français, puisque c'est généralement la langue de communication avec ces personnes. Le guide d'entretien est donc en français.[64]

i. Questions d'ordre général et biographiques (dont l'apprentissage de l'écrit en langue maternelle) puis sur la conception de l'enseignement d'une langue

- Vous êtes en Australie depuis combien de temps et qu'est-ce qui vous a conduit à y rester ? OU : Un jour vous avez choisi d'apprendre la langue française ; parlez-moi de cet apprentissage.

- Comment en êtes-vous venu(e) à enseigner le français à ANU ?

- Qu'est-ce qui, selon vous, est important dans l'apprentissage d'une langue ? Quelle est votre philosophie de l'enseignement d'une langue ? Comment vous a-t-on enseigné à écrire en français ?

- Comment évaluez-vous l'excellence d'un étudiant ?

ii. Questions sur la place de l'écrit dans l'enseignement d'une langue au sein d'un programme

- Comment enseignez-vous la compétence écrite ? Quelle doit être la place de cet enseignement selon vous dans l'enseignement d'une langue étrangère ?

[64] Les questions sont rédigées d'une façon formelle, c'est-à-dire en employant « vous », mais la plupart des entretiens ont été conduits en utilisant la forme d'adresse habituelle, c'est-à-dire le tutoiement.

- Quels devoirs demandez-vous ce semestre à vos étudiants de faire ? Qu'en attendez-vous ?

iii. Questions sur les critères d'évaluation de l'écrit, et de l'évaluation des étudiants

- Quelle est la première chose que vous regardez en lisant une copie à corriger ? Quelles sont les suivantes par ordre d'importance ?

- Quels sont vos critères d'évaluation d'une copie (indications du niveau enseigné) ?

- Décrivez la copie qui, selon vous, mérite 20/20.

- Comment différenciez-vous deux étudiants de niveau équivalent, tous deux candidats pour un programme de Honours ? [65]

Les questions du premier point devraient apporter des réponses aux questions de recherche sur les représentations de l'écrit et le rapport à l'écriture, et, dans une certaine mesure, sur les questions portant sur l'enseignement de la langue française en général ; les questions du deuxième point devraient apporter des réponses aux questions portant principalement sur l'enseignement de l'écrit plus précisément ; celles présentées sous le troisième point devraient couvrir certains aspects des représentations de l'écrit, du rapport à l'écriture et du genre de l'écrit dont il est question dans cet enseignement du FLE.

3.2.5 Recueil des données discursives du corpus étudiant

L'entretien pilote a eu lieu en fin de premier semestre sous forme de conversation semi-dirigée auprès de deux étudiants de deuxième année d'une part, et d'autre part auprès de deux étudiants inscrits dans une unité de spécialité (équivalent niveau avancé), c'est-à-dire les deux extrémités du programme. Les deux groupes auraient souhaité être plus nombreux ; les participants ont suggéré qu'il serait *plus intéressant* pour eux de discuter des sujets proposés avec plus de personnes. Le recueil de données

[65] Ce programme équivaut à un Master 2 Recherche dans le système universitaire français ; il s'adresse aux étudiants ayant complété les cours de leur filière principale (par exemple littérature anglaise, sciences politiques, etc.) et qui décident de prolonger leurs études d'un an, pour suivre 2 ou 3 cours de spécialité, écrire deux longues dissertations en relation avec ces cours et rédiger un travail de recherche de 12.000 à 20.000 mots. Cette année de Honours est souvent envisagée comme une année intermédiaire entre les études générales et le cursus doctoral.

auprès des étudiants de deuxième année a confirmé qu'il n'était pas pertinent de recueillir des données auprès d'étudiants de première année : leur expérience de l'écriture en langue étrangère, et en particulier leurs représentations de l'écrit étaient à peine suffisantes, construites lors de l'étude pilote (c'est-à-dire trois semestres de français). Les données ont donc été recueillies à la fin de chaque semestre de 2005 suivant la disponibilité des participants de chaque niveau.

Les groupes de discussion[66] sont un mode de recueil de données particulièrement utilisé en psychologie sociale (Stewart et Shamdasani 1990, p. 29) ; ce mode correspond à une recherche de type essentiellement exploratoire (p. 15) lorsque le but de la recherche est d'obtenir des informations générales sur un sujet pour lequel on dispose de peu d'informations. Là encore, il était essentiel de recueillir les propres mots des participants en réponse aux questions posées. De plus, un groupe de discussion me semblait une formule potentiellement attrayante et plus naturelle pour les étudiants car moins formelle qu'un entretien individuel ou un questionnaire écrit (en effet, un recueil de données écrites sur l'écrit avait des chances d'être biaisé) ; elle permettait également de recueillir des données à partir d'un groupe plus large, permettant ainsi une interaction plus riche et plus variée en un temps donné. A titre indicatif, à la fin de la discussion, les participants ont souvent exprimé leur satisfaction d'avoir eu un espace pour échanger, voire réfléchir sur un sujet qui leur est pertinent et pourtant sur lequel ils ont rarement, sinon pas, eu l'occasion de s'exprimer (entre eux ou en cours). Il est aussi à noter que tous les participants des groupes de discussion ont aussi autorisé le recueil de leurs copies, et font donc partie du corpus écrit.

[66] En anglais : « focus groups ».

Les groupes ont été composés niveau par niveau, avec un maximum de 8 participants invités par groupe. Un email rédigé en anglais a été envoyé aux participants, puis ils ont donné confirmation de participation par téléphone. Les participants ont été convoqués par niveau, sans différenciation de groupe.[67] Chaque groupe a été composé suivant ce principe et pour chaque groupe, ont été invités :

- pour la deuxième année, au moins : un(e) étudiant(e) ayant suivi le cours de première année à ANU, un(e) étudiant(e) n'ayant pas suivi le cours de première année (dont l'expérience du français était scolaire ou encore d'un séjour dans un pays francophone), un(e) étudiant(e) de langue maternelle anglaise, un(e) étudiant(e) de langue maternelle autre que l'anglais.

Cependant, tous les participants invités ne sont pas venus, les groupes *in fine* ne sont pas exactement composés de la même manière. Ils ont toutefois en commun : (i) de compter au moins un(e) étudiant(e) dont la langue maternelle n'est pas l'anglais ; (ii) de compter des participants possédant un bagage d'apprentissage du français relativement différent (le groupe C4 excepté) ; (iii) d'être mixtes ; (iv) d'avoir suivi les mêmes cours de français l'année du recueil des données.

[67] Les étudiants d'un même niveau suivent les cours dans des groupes différents. L'invitation a donc été envoyée aux étudiants du niveau sans distinguer leur appartenance à un groupe particulier ; lors du groupe de discussion, certains donc se connaissaient, d'autres pas.

Les participants de deuxième année :

Groupe	Témoins	Sexe	ID[a]	Langue maternelle[b]	Etudie le français depuis[c]	Lieu d'apprentissage du français
C1[d]	4	1H 3F	C1-1	chinois (mandarin)	2002	Chine puis école australienne
			C1-2	anglais	2004	Cursus ANU
			C1-3	anglais	1998	ESA[e]
			C1-4	anglais	1999	ESA + 2 mois Québec
C2	4	1H 3F	C2-1	chinois (cantonais)	2004	Cursus ANU
			C2-2	anglais	2000	Ecole secondaire USA et ESA
			C2-3	anglais	2004	Cursus ANU
			C2-4	anglais	2004	Cursus ANU
C3	6	3H 3F	C3-1	suédois	2004	Cursus ANU
			C3-2	anglais	2004	Cursus ANU
			C3-3	anglais	2004	Cursus ANU
			C3-4	anglais	1998	ESA
			C3-5	anglais	?	ESA
			C3-6	anglais	2004	Cursus ANU
C4	2	1H 1F	C4-1	serbe	2004	Telopea Park School[f]
			C4-2	anglais	2004	Lycée en France

[a] ID mis pour Identité : le code indiqué ici est celui qui est utilisé dans la transcription et dans la partie d'analyse des données. Le numéro 1 de chacun des participants du corpus étudiant (par exemple C1-1 et C2-1) a été attribué aux étudiants dont la langue maternelle est autre que l'anglais.

b La notion de langue maternelle pourrait être longuement débattue ; est déclarée ici la LM que les participants eux-mêmes ont estimée être la leur.

[c] L'étudiant a déclaré avoir « commencé à apprendre » le français depuis la date indiquée ; ils ont ensuite spécifié où cet enseignement du français a eu lieu. Il serait impossible de rendre compte de façon plus précise de ce à quoi correspond cet enseignement, le nombre d'heures par semaine, la continuité et la formalité de cet enseignement.

[d] Cet entretien n'a pu être que partiellement enregistré ; seules des bribes ont été transcrites

[e] ESA mis pour : « établissement secondaire australien »

[f] Ecole franco-australienne, voir partie 3.2.3 de ce chapitre pour une description plus complète.

Pour les participants de la troisième année, les groupes ont été composés suivant le même principe que pour la deuxième année ; chaque groupe effectif compte au moins un participant dont la LM n'est pas l'anglais, et pour chaque groupe aussi, le bagage d'apprentissage du français diffère d'un participant à l'autre :

Groupe	Témoins	Sexe	ID	Langue maternelle[a]	Français depuis	Lieu d'apprentissage du français
I1	4	4 F	I1-1	grec	1999	Ecole italienne
			I1-2	anglais	2000	Ecole Nouvelle-Zélande
			I1-3	anglais	1993	ESA + Cursus ANU
			I1-4	anglais	2003	Cursus ANU
I2	2	2 F	I2-1	indien/fidjien	1998	Ecole secondaire Fidji
			I2-2	anglais	1989	Telopea Park School

[a] La notion de langue maternelle pourrait être longuement débattue ; est déclarée ici la LM que les participants eux-mêmes ont estimée être la leur.

Pour les participants au niveau avancé, la variété souhaitable de natifs de LM différente n'a pu être atteinte vu le nombre réduit de participants ; peu d'informations biographiques sur les participants de ce niveau sont disponibles—pour la plupart, l'anglais est la LM :

Groupe	Témoins	Sexe	ID	Langue maternelle[a]	Français depuis	Lieu d'apprentissage du français
A1	**4**	1H 3F	A1-1[b]	anglais	2002	Cursus ANU
			A1-2	anglais	?[c]	?
			A1-3	anglais	?	Famille bilingue + Telopea Park School
			A1-4	anglais	?	Telopea Park School

[a] La notion de langue maternelle pourrait être longuement débattue ; est déclarée ici la LM que les participants eux-mêmes ont estimée être la leur.

[b] Cette personne est de langue maternelle anglaise.

[c] Ce groupe n'ayant pas été recruté directement par moi, les données biographiques n'ont pu être recueillies au risque de contrevenir à l'accord mis en place avec le comité d'éthique, cf. note 59.

Pour les participants de l'unité thématique :

Groupe	Témoins	Sexe	ID	Langue maternelle[a]	Français depuis	Lieu d'apprentissage du français
S1	**3**	2H 1F	S1-1	bilingue anglais/hindi	2002	Cursus ANU
			S1-2	anglais	1996	ESA + cursus ANU + échange université Suisse
			S1-3	anglais	1998	ESA puis Cursus ANU

[a] La notion de langue maternelle pourrait être longuement débattue ; est déclarée ici la LM que les participants eux-mêmes ont estimé être la leur.

Afin de recueillir les données les plus précises possibles, les différents groupes de discussion ont eu lieu en anglais (à la déception de certains et au grand soulagement des autres). Le guide d'entretien est donc présenté en anglais. C'est la langue du pays, la langue de communication, et les étudiants internationaux ont dû passer un examen de langue anglaise[68] pour l'admission à l'université ; elle a été supposée la langue la plus aisée pour l'ensemble des participants et les buts de l'étude. La langue d'enseignement en classe de langue est le français la plupart du temps, et certainement à partir de la deuxième année de français.

La discussion se déroule en quatre parties : premièrement, une question biographique, contextuelle et sur le rapport à l'écriture (en LM) de chacun des participants ; deuxièmement, quelques questions sur l'écriture et le contexte universitaire (pour la plupart, les représentations de l'écrit en anglais) ; troisièmement, des questions permettant de définir les représentations de l'écrit en langue française, puis leur rapport à l'écriture en langue française (étrangère) et enfin des questions sur l'apprentissage de l'écriture en LM et en langue française. Chaque discussion a duré une heure environ.

[68] Ils ont passé et ont dû obtenir un score minimum de 7.5/9 au IELTS (International English Language Testing System) qui mesure la capacité à communiquer en anglais à travers les quatre compétences langagières : écoute, lecture, écriture et expression orale.

i. Présentation, rapport à l'écriture en LM

- Could you please introduce yourself, say where you started learning French and why, and tell us what the word WRITING evokes for you. Could you share a memory you have about writing ?[69]

Cette première partie de la discussion devrait permettre de lancer le sujet de l'écriture, dans un premier temps au niveau de la langue maternelle, et de donner des éléments concernant le rapport à l'écriture des participants dans leur LM. L'analyse retiendra en particulier les mots et les idées auxquels l'écriture se trouve associée. Ce qui est dit ici pourra ensuite être mis en parallèle avec ce qui sera dit sur le même sujet, mais en FLE.

ii. L'écriture à l'université (LM pour la plupart)—écriture de « l'essay » :

- In the subjects other than French of your degree, when you are given the assignment to write an essay, please describe what you think is expected of you.[70]

- When you are given an essay to write in one of the subjects you are studying, how do you start? Describe your stages of writing an essay in English.[71]

Ces réponses devraient donner des indications sur les représentations que les étudiants se font d'un « essay » dans le milieu universitaire (australien/anglophone). Pour certains des participants, il s'agira de l'écriture en LM, pour d'autres de l'écriture en langue seconde. Elles devraient donner des éléments descriptifs sur les priorités accordées par les étudiants lors de la rédaction (en anglais). Ces indications serviront de base à celle données ensuite sur l'écrit en langue française, comparaison susceptible de nous indiquer les écarts ou les similarités pour l'écriture en anglais et en FLE expérimentés par les étudiants lorsqu'ils écrivent dans l'une et dans l'autre langue.

---

[69] Pourriez-vous vous présenter, dire où vous avez commencé à apprendre le français et dire ce qu'évoque le mot ECRIRE pour vous ? Une mémoire d'écriture ?

[70] Dans les autres matières, quand vous avez une dissertation à écrire, décrivez ce que vous pensez qu'on attend de vous.

[71] Lorsque vous commencez à écrire, que faites-vous ? Décrivez.

iii. Représentations de l'écrit en langue française :

- When you are given a written assignment in French, what do you think you have to write? How different or similar is it from the other subjects of your degree?[72]

- How do you go about it? Once you've read the assignment, what do you do first?[73]

On attend ici des informations sur les représentations que les étudiants se font de l'écrit en FLE : quels mots sont employés pour désigner cet écrit ? Que voient-ils comme une priorité pour écrire un devoir ? Quelles préoccupations priment : l'orthographe ? La grammaire ? Les idées ? Les points soulevés ici rejoignent-ils ceux soulevés par les enseignants ?

iv. Apprentissage de l'écriture en LM et en FLE

- What role, if any, is played by what you learnt in your 1st language when writing in French? Contents/structure?

- What use do you make of any instructions given to you by teachers/lecturers of French in previous years at university?

- How do you use the instructions given to you by your (current) lecturer of French?[74]

Les indications données ici devraient aider à voir comment les étudiants se situent entre deux systèmes d'écriture, s'ils se réfèrent à des structures ou des modèles différents entre les deux langues, et si les instructions données par rapport à une dissertation (un « essay ») en anglais s'appliquent indifféremment d'une langue à l'autre.

---

[72] Lorsque vous avez une dissertation à écrire, décrivez ce que vous pensez qu'on attend de vous. En quoi est-ce différent ou similaire des autres écrits que vous faites ?

[73] Décrivez votre écriture en français.

[74] Qu'est-ce qui de votre première langue vous sert comme consigne rédactionnelle ? et celle du cours de français ?

3.2.6 Transcriptions des corpus discursifs

Les entretiens et les groupes de discussion ont tous été enregistrés. La totalité des entretiens (5) et des groupes de discussion (8) a été transcrite. La transcription s'est faite selon les partis-pris suivants :

- tous les mots sont transcrits, sauf les marques d'hésitation telles « hum », « euh », « er », etc. qui, dans le cadre d'analyse choisi (le topic), n'ont d'autre pertinence que d'indiquer une difficulté à formuler sa réponse, mais qui ne biaise en rien l'analyse de la construction du topic à travers le discours ;

- les silences sont relevés seulement s'ils sont particulièrement longs, car ils indiquent une hésitation ou une difficulté particulière à formuler une réponse à la question posée, pour les mêmes raisons données ci-dessus ;

- toutes les lignes sont numérotées ; les indications indiquent donc des lignes et non des tours de parole ;

- les passages incompréhensibles sont indiqués par [incompréhensible] ;

- les rires sont indiqués par « rire » ou « rire général » ;

- les mots prononcés avec insistance sont écrits en lettres capitales, mais aucune autre indication d'intonation n'est transcrite ;

- dans le cas où les mots prononcés pouvaient avoir deux sens (jeu de mots), ceci a été indiqué en note ;

- la ponctuation n'est pas indispensable pour l'analyse ; elle facilite cependant la lecture, mais n'est pas définitive.[75]

[75] Le cadre d'analyse choisi, précisément, ne repose pas sur la phrase : le concept de discours adopté repose sur l'énoncé comme unité *indivisible* (p. 190), qui construit *une intention informative globale* (p. 195) au sens proposé par Reboul et Moeschler (2000).

3.2.7 Recueil des données écrites

Les copies corrigées des étudiants ont été recueillies durant l'année universitaire 2005 avec l'aide des enseignants participant au projet. J'ai ainsi pu obtenir une copie des devoirs remis par les étudiants et corrigés par les enseignants pour chaque participant qui m'en avait donné l'autorisation avant que celles-ci ne soient rendues aux étudiants, et ce, à la fin de chaque semestre pour les étudiants dans le cursus général de français (deuxième, troisième et quatrième années), et une seule fois dans une unité thématique puisque cette unité se déroule sur un semestre. Ce recueil s'accompagne des sujets distribués pour ces devoirs, et éventuellement des consignes rédactionnelles qui ont été données pour la rédaction de ces travaux, que celles-ci soient orales (en classe) ou écrites (une feuille distribuée).

Participants pour la deuxième année et enseignants correspondants du corpus, copies de littérature (pour éviter un effet de répétition, les sujets—consignes rédactionnelles—seront directement présentés dans le chapitre 6, au moment de leur analyse) :

1er semestre—2 sujets au choix, 500 mots	55	T5[a]
Sujet 1	34	
Sujet 2	21	
2ième semestre—2 sujets au choix, 600 mots	42	T5
Sujet 1	29	
Sujet 2	13	

[a] Sujet donné par enseignant T5

Participants pour la troisième année et enseignants correspondants du corpus, copies de littérature :

1er semestre—1 sujet, 600-700 mots	**45**	T4
2ième semestre—2 sujets au choix, 800 mots	**20**	T5
Sujet 1	12	
Sujet 2[a]	8	

[a] NB : L'ambassade de Suisse en Australie propose chaque année un concours de dissertations sur la littérature suisse pour les étudiants d'ANU de niveau intermédiaire inscrits en italien, en allemand et en français. Ces copies correspondent à une partie de celles qui ont concouru.

Participants pour le niveau avancé et enseignants correspondants du corpus, copies de littérature :

1er semestre—1 sujet, 800 mots	**21**	T4
2ième semestre—2 sujets au choix, 1200 mots	**16**	T3
Sujet 1	14	
Sujet 2	2	

Participants pour l'unité thématique,[76] enseignée par T2 : 13

Semestre 2—2005 9 sujets au choix parmi lesquels (en 1500-2000 mots)[a] :	**13**	T2
Sujet 1	2	
Sujet 2	3	
Sujet 3	1	
Sujet 4	2	
Sujet 5	1	
Sujet 6	1	
Sujet 7	1	

[a] Certains sujets ne sont pas spécifiés sur les copies

3.2.8 Recueil des protocoles verbaux

L'étude des représentations sociales implique la prise en compte d'une dimension cognitive. Afin de l'appréhender, des données complémentaires de type *introspectif*[77] ont pour but de rendre le corpus plus compréhensif, donnant éventuellement accès à un autre aspect (voire tangibilité) du rapport à l'écriture développé par chacun des participants dans la langue étrangère permettant ainsi une appréhension des représentations de cet écrit. Les données discursives témoignent de l'expérience de l'écriture en LM et en LE de tous les participants (enseignants et apprenants), et de leurs représentations et leurs attentes par rapport à l'écriture en langue étrangère ; les données écrites sont une réalisation de cette écriture, et les protocoles verbaux (autre type de

[76] On compte en moyenne, d'année en année et d'unité thématique en unité thématique une vingtaine d'étudiants, le nombre recueilli est donc assez représentatif.

[77] Ce terme désigne les techniques de recueil de données concomitantes à la réalisation d'un acte pour en saisir la démarche mentale (Nunan 2003, p. 115-135).

données discursives), enfin, permettent un aperçu de la dimension cognitive de l'écriture au moment de sa réalisation, des éventuels processus de négociation entre les deux langues, entre plusieurs modèles de textes et éventuellement *genres* de texte.

De nombreux chercheurs ont déjà utilisé cette technique notamment pour les recherches sur la cognition de l'écriture (avec un intérêt particulier pour l'application des résultats dans l'enseignement) ou en psychologie cognitive (dont l'objet premier est l'exploration des différents processus), et ce, en langue maternelle[78] et en langue étrangère.[79] En effet, l'aperçu dans la « boîte noire », pour reprendre le terme de Smagorinsky, peut difficilement se faire autrement. Pour autant, cette méthodologie est discutable et reçoit de nombreuses critiques dans la mesure où l'interaction entre le chercheur et le participant à l'étude est inévitablement et communément acceptée comme *intrusive*. A mon avis, et suivant la suggestion de Brassart (1998), malgré ces critiques, elle peut utilement contribuer à la didactique de l'écrit ou encore à la compréhension de phénomènes impliqués dans la rédaction (Witte et Cherry 1994, p. 23). Cela dit, l'utilisation de cette méthodologie, plutôt que de servir à l'élaboration ou la vérification de « modèles », peut informer, aider à pondérer des suggestions didactiques.

De telles données se justifient dans la mesure où, les questions de recherche portent d'abord sur les représentations, et en cela seulement interrogent la dimension cognitive de l'écriture. Or cette recherche ne s'inscrit pas dans le champ de la psychologie cognitive ; le but n'est donc pas de produire ou tester un modèle *théorique* de processus de production de composition écrite mais plutôt de voir comment, dans les suggestions didactiques, les observations de protocoles se trouvent renforcées ou contredites par la *réalité* du passage à l'écriture.

Pour étudier ces phénomènes, l'homogénéité des données est cruciale pour qu'elles soient analysables et surtout comparables. Or, les données que j'ai pu recueillir pour cette partie de l'étude ne présentent pas des caractéristiques homogènes dans la mesure où les étudiants qui avaient accepté de venir pour ce volet de l'étude étaient inscrits dans divers niveaux du programme de français. Ceux qui étaient inscrits dans les mêmes

---

[78] Pour les études en français, se référer aux travaux de A. Piolat, D.-G. Brassart (1998) mais aussi à ceux de Deschênes dont l'application en didactique des LE est plus directe (Cornaire et Raymond 1999), et en anglais, les premiers travaux de J. Emig (1971), puis ceux, nombreux, et si souvent cités de Hayes et Flower, de Scardamalia et Bereiter, parmi d'autres.

[79] Voir en particulier les travaux en « Anglais Seconde Langue et Etrangère (ESL/EFL) » de Vivan Zamel, par exemple (1983; 1990).

niveaux avaient choisi des sujets différents. En effet, j'ai recueilli au total une dizaine de protocoles verbaux d'étudiants, puisque ce recueil reposait entièrement sur des volontaires. Ils sont tous venus dans mon bureau pour le recueil des protocoles. Même si cela modifiait leurs conditions de composition, je n'aurais pas été en mesure de recueillir les données autrement, ni techniquement ni selon les règles d'éthique en vigueur. De fait, pour la plupart, les participants sont venus pour la saisie du protocole juste au moment de remettre leur composition (ils sont venus en fonction de leurs disponibilités et des miennes), mais tous à des moments différents de leur composition : pour certains, me permettant de recueillir des protocoles concurrents, pour d'autres, des protocoles rétrospectifs. J'ai donc été en mesure de recueillir des données couvrant l'ensemble des niveaux et à diverses étapes de composition, mais trop peu recouvrent un niveau, un sujet et une étape similaires. Une étude se basant sur un tel recueil de données rendrait la reproduction de l'étude impossible (Smagorinsky 1994).

Niveau	**Type de protocole**	**Nombre**
Deuxième année	concurrent	1
	rétrospectif	2
Troisième année	rétrospectif	4
Quatrième année	concurrent	2
Autre (Honours)	rétrospectif	1

Ces données recueillies pour l'étude n'y sont finalement pas intégrées à cause de leur manque d'homogénéité, mais aussi parce que les participants à ce volet de l'étude sont différents de ceux qui ont participé aux groupes de discussion. Les informations ainsi apportées par ces participants, même s'ils appartiennent à un même niveau, ne m'ont pas semblées suffisantes pour être intégrées à l'étude comme cela avait été pensé initialement.

3.3 Cadre d'analyse pour les données discursives

Les représentations sociales forment une notion multidimensionnelle. Les RS se caractérisent aussi par le fait qu'elles ne sont pas figées. La notion du rapport à l'écriture se situe au confluent des dimensions psychologiques, sociales, affectives, culturelles. La conception du discours adoptée ici afin d'explorer ces notions dans leur complexité se trouve en accord avec la position de Moirand pour qui *le discours est inévitablement traversé par du psycho-social, du psycho-cognitif, du psycho-culturel, du*

psycho-affectif (1996, p. 5). Comme nous venons de le voir, le premier moyen mis en place pour révéler les caractéristiques variées des représentations a consisté à recueillir des données diverses afin de mettre en lien « les dires » et « les faires »[80] complémentaires en enseignement-apprentissage ; le second moyen se situe dans le choix d'un cadre d'analyse permettant d'interroger les données dans leur complexité, et ce, tout en restant le plus près possible des questions de recherche posées.[81]

Le cadre d'analyse élaboré se compose de plusieurs « entrées » ou niveaux de lecture et d'analyse dans les données discursives : l'analyse du topic (3.3.1), qui en représente une partie essentielle, se trouvera utilement complétée par une étude du lexique en contexte sur la désignation de l'écrit en question (3.3.2). Les embrayeurs et autres traces de l'énonciateur dans son discours (modélisation, par exemple) seront également étudiés (3.3.3). Quelques précisions seront apportées pour l'analyse du corpus étudiant, étant donné qu'il s'agissait de groupes de discussion qui ont eu lieu en langue anglaise.

3.3.1 Analyse du topic : voir ce qui est non-dit et ce qui réapparaît

Intérêt du topic

Une analyse thématique ou analyse de contenu permettrait d'identifier les thèmes, c'est-à-dire *ce dont on parle*, mais risquerait de montrer les représentations et le rapport à l'écriture comme (trop) figés. La finalité de l'analyse n'est pas tant d'établir des catégories que de comprendre ce que l'énonciateur relate, et comment celui-ci construit ses représentations dans le discours : on cherchera, par le topic, à comprendre *les propos* de l'énonciateur et à en appréhender leur élaboration dans le discours. Une analyse thématique pourrait en ce sens être considérée comme trop étroite et essentiellement descriptive pour l'objet de recherche. En effet, un élément analysé dans le contexte de l'étude du rapport à l'écriture et des représentations de l'écrit pourrait tout à la fois se catégoriser comme un élément d'ordre cognitif ou d'ordre culturel (par exemple) ; les

[80] Dabène (1985), thèse de doctorat d'Etat, cité par Billiez et Millet (2001, p. 33).

[81] On admettra que, malgré ses imperfections, l'entretien guidé sur le sujet de l'écriture, donc le *discours* recueilli sur l'expérience, l'apprentissage de celle-ci, comporte des éléments de réponse aux questions de recherche posées. L'analyse teste le matériau recueilli, et ainsi, la méthodologie mise en place. Dans tous les cas, est adopté ici le point de vue que le discours contient des *traces* des représentations (Berthoud 2001, p. 150).

faire appartenir à une catégorie précise réduirait l'interprétation des données.[82] Notons à ce propos que l'analyse du *topique*, de *l'objet du discours* pour l'exploration et la compréhension de la notion de représentations dans l'apprentissage des langues est également adoptée par Moore (2001, p. 9), où elle souligne l'inévitabilité du *rapport à l'autre* dans un contexte où se côtoient langues maternelles, secondes et étrangères.

Ainsi, les analyses présentées dans les chapitres suivants consistent essentiellement en une analyse du topic, au sens qu'en propose Berthoud (1996). L'analyse du topic se caractérise par le repérage des *marques linguistiques* et *conversationnelles* et des *mouvements séquentiels* permettant de repérer la *construction des topics* (p. 2) et, en cela, se démarque de celle du thème dans la mesure où il s'analyse au niveau de l'énoncé, du discours, et non de la phrase. Dans ce cadre d'analyse est appelé thème l'information connue des interlocuteurs ; le topic, lui, traverse les thèmes—plusieurs topics peuvent se trouver dans un même tour de parole (p. 40)—ils y seront signalés par des marqueurs qui gardent la cohérence du discours. Le cadre théorique est mis en place en utilisant la linguistique de l'énonciation, la linguistique de l'interaction ainsi qu'une *approche intégrée de la pragmatique* (p. 16-17) et saisit le discours dans ses dimensions énonciative, linguistique, cognitive et morphosyntaxique.[83]

Le topic se saisit à partir des *effets sur le discours* (p. 6) au moment où il se produit, c'est-à-dire que cette analyse conduit à *l'à propos* ou encore « aboutness » du discours (p. 6). Le topic se définit comme *le support du prédicat* (p. 6) c'est-à-dire par *ce sur quoi on dit quelque chose* (p. 7), pour reprendre les termes de Berthoud. Ainsi, le topic ne se trouve pas nécessairement le *focus* du discours mais participe de sa progression ; les thèmes qui traversent le discours en assurent sa cohésion et les mouvements thématiques assurent la dynamique conversationnelle (p. 35). Tout comme les représentations et le rapport à l'écriture se construisent par l'expérience individuelle et le contexte (habitus), l'objet du discours se construit,[84] et il se construit sur *l'ensemble*

---

[82] Je me démarque ici à bien des égards des démarches méthodologiques et perspectives, pourtant tout à fait fondées, adoptées par de nombreux chercheurs travaillant la notion des RS par exemple Billiez et Millet (2001) sans pour autant chercher à m'y opposer. Considérons-les complémentaires, à la suggestion de Berthoud (2001, p. 150).

[83] Pour de plus amples précisions sur la position théorique, on s'en référera à Berthoud (1996).

[84] Berthoud inscrit son analyse du topic dans une perspective constructiviste (p. 10) dans le sens qui suit: c'est la parole énoncée qui *construit* « l'univers dont elle [elle = la parole] parle ; **les objets du monde** deviennent **les objets du discours**, ou **des topics »** (c'est moi qui souligne).

du discours ; l'analyse présentée est réalisée sur l'ensemble du discours.[85] De cette façon, il est possible de saisir ce qui se trouve dans le discours sans que ceci n'y soit forcément et directement adressé (le thème) ; cette saisie permet ainsi d'accéder à un niveau subtil du discours où les notions étudiées, par ailleurs peut-être difficilement formulables, se trouvent, de par l'analyse, plus accessibles.

Dans cette approche, ce qui se construit dans le discours est le produit d'une *co-énonciation*, pour reprendre la proposition de Culioli : on se situe donc dans une perspective "co-constructiviste" (p. 10-12). Le topic n'est pas seulement introduit, il est aussi négocié, repris, travaillé de par les interactions entre les co-énonciateurs. Il ne se trouve pas introduit en un seul lieu ni une seule fois dans le discours (p. 37) : il doit être repris par l'interlocuteur en guise d'acception, jusqu'à changement de topic. De fait, puisque l'analyse s'opère sur l'ensemble du discours, elle sera particulièrement attentive aux discontinuités, les ruptures des topics, qui, en ce sens indiquent *les moments sensibles* (p. 22) du discours, un lieu où de nouveaux topics peuvent être introduits, ou repris. Les ruptures[86] dans la construction du topic représentent ainsi une charnière potentiellement nodale dans le déroulement du discours.

Topic et représentations

Comme on l'a dit, l'étude des représentations est une « entrée » à l'étude et la compréhension du rapport à l'écriture. La proximité (inter-connectivité ?) des notions rend pertinente l'étude de la *trace des opérations de pensée* (Berthoud 2001, p. 150) dans le matériau linguistique telle que celle rendue possible par l'analyse du topic. En effet, il n'est pas envisagé ici que les représentations d'un individu soient là une fois pour toutes ; elles se sont progressivement élaborées, c'est-à-dire *construites*, et, de même, elles sont énoncées au fil du discours. En adoptant ce point de vue, on admet le fait que les représentations, du moins dans leur manifestation discursive, ne sont pas figées. Elles sont non seulement saisies en un lieu et un moment donnés et appelées à évoluer,[87] mais aussi, au sein même du discours *en train de se faire*[88] se trouve un

---

[85] On mettra en lien l'approche proposée ici et les travaux de Van Dijk en analyse des textes et de discours soulignant la précédence de la macrostructure sur la microstructure (Van Dijk 1996).

[86] Maingueneau (1991, p. 22-23) situe l'identification des *points névralgiques, des failles* comme lieu de *dissimulation* du discours.

[87] On s'en réfèrera à la théorie des RS présentant un « noyau dur » et un « noyau périphérique » et telle qu'elle est entendue ici.

espace d'élaboration de celles-ci. Par exemple, dans le cas où une représentation n'est pas clairement définie, le discours est un lieu où le questionnement se poursuit, et donc où le topic, et la réflexion, est en train de se construire dans et par le discours (T3, par exemple dans les données de ce projet, n'a pas une représentation très définie de l'écrit en FLE, et cela se traduit dans son discours par des interrogations ; une analyse thématique ou de contenu ne tiendrait pas compte de telles nuances pourtant si éloquentes et pertinentes).

Envisagé sous l'angle de la co-énonciation, et donc de co-construction, mais aussi puisqu'il s'étudie sur l'ensemble du discours, le topic interprété dans ses lieux de rupture se trouve particulièrement approprié pour l'observation du lieu où *s'affrontent les représentations*, là où les représentations peuvent s'envisager sous le mode du *conflit* (Berthoud 2001, p. 151). Ces lieux de rupture peuvent se situer tant dans la co-énonciation qu'au sein d'un même énoncé ou du discours d'un même énonciateur.

La dimension sémantique ne participe pas directement de l'élaboration du topic tel qu'il est défini par Berthoud. Pourtant, au fil de sa construction et du discours, la variété des sèmes qui participent de la construction du topic me semble témoigner des *nuances* proposées par l'énonciateur en ce que ces sèmes donnent une autre entrée de lecture des représentations. L'analyse réalisée sur les données, pour cette raison, la retiendra occasionnellement.

Sont présentés ci-après les outils principaux d'analyse,[89] c'est-à-dire marques linguistiques et mécanismes conversationnels, suggérés par Berthoud qui permettent d'identifier *la préparation, l'introduction, l'installation* et le *marquage* du topic. Envisagé sur l'ensemble du discours et considéré comme travaillé tout au long du discours, le topic peut aussi être *réintroduit*, ou encore *réorienté*.

---

[88] Pour reprendre l'expression de Berthoud.

[89] D'autres seront expliqués au fur et à mesure de l'analyse.

Préparation du topic

Plusieurs perspectives linguistiques du discours sont utilisées dans l'identification de la préparation du topic. Pour Schegloff (1980),[90] le topic ne peut être introduit sans des préliminaires, ils s'identifient par exemple par la description, l'annonce, de l'acte discursif *je dois te demander…, je t'écris pour te dire que…*, etc. Le topic introduit avant de tels marqueurs serait incongru, à moins d'un contexte fortement marqué, et surtout connu de tous les interlocuteurs.

L'ancrage comme préparation du topic

Le topic se trouve après un verbe d'introduction de l'acte du dire ; il y est *ancré.*[91] L'ancrage peut s'effectuer sur plusieurs tours de conversation ou dans un seul énoncé : c'est l'ordre, et non la distance d'un élément du discours à l'autre dans le discours, qui détermine l'ancrage.

La classification des « signaux » de traitement du topic dans la perspective psycholinguistique proposée par Keller (1979)[92] est reprise en ce qu'ils servent d'introduction au topic, mais je n'utilise ici que ceux qui sont pertinents pour le corpus. Ces signaux permettent ainsi une interprétation du propos énoncé par l'appréhension (i) du niveau sémantique indiquant plutôt le contexte ou le type d'acte (par exemple : *à mon avis*, ou encore un jugement), (ii) du *niveau d'état de conscience* indiquant la promptitude d'une personne à donner ou recevoir une nouvelle information (par exemple : *que pourriez-vous dire de….*) et (iii) des signaux de contrôle communicationnel (par exemple : *me comprenez-vous bien ?* ou, en anglais, *you see what I mean ?* ou encore *you know* dans certains cas).

L'embrayage du topic, son ancrage

Trois catégories d'embrayeurs du topic sont proposées : les *marqueurs phatiques* (non repris ici), les *marqueurs métalinguistiques*, et les *marqueurs cognitifs*.

---

[90] cité par Berthoud (1996, p. 30-33).

[91] Cf. Berthoud (1996, pp. 33-35) et « anchor position », reprend Schegloff.

[92] Cité par Berthoud (1996, p. 39).

Les *marqueurs métalinguistiques* relèvent les traces de réflexivité[93] sur le langage, une forme de conscience de ce que l'on dit au moment où on le dit. Berthoud en dénombre plusieurs sous-catégories (dont deux sont retenues) :

- les *marqueurs d'ancrage sur l'acte de dire* tels par exemple *je te raconte, je t'explique, à propos,* (et dans le corpus enseignants, par exemple : *je leur dis, je leur demande*) etc. et

- les *marqueurs sur le parcours du dire* tels par exemple *comme je disais tout à l'heure, pour reprendre….* Le discours rapporté et ses indices rentrent dans cette sous-catégorie (ainsi, lorsque T1 rapporte l'histoire de son collègue, il parle de son collègue, et son topic traverse cette historie relatée).

Voici un autre exemple de discours rapporté extrait des données du corpus enseignant où T2 relate son enseignement de la langue et de la culture françaises ; c'est un exemple sur le parcours du dire. T2 rapporte son propre discours pour préciser ce qu'il/elle cherche à dire ; c'est un ancrage de son topic. Il n'y a pas de rupture de topic dans cet exemple, T2 reprend son topic à un niveau différent de discours.

> T2 161-171
> je les critique extrêmement peu peut-être à la fin du trimestre **je leur dis je leur fais des remarques générales je leur dis** en général il faut faire ceci le subjonctif ici etc., les accords par là mais je pour moi ce qui compte le plus c'est de les encourager à parler et **je leur je leur explique** qu'il n'est pas nécessaire de ne de ne pas faire des fautes ils ne **je leur demande d**'essayer de ne pas penser en anglais parce qu'il y a toujours des problèmes d'ingérence entre les 2 langues. **Je leur dis de** ne pas avoir peur de « s'infantiliser » un tout petit peu parce que je leur dis que pour moi, la langue française ce n'est pas ma première langue non plus, et je me souviens de de mon adolescence quand j'ai appris cette langue aussi et je sais bien qu'il faut simplifier un peu les pensées. Donc **je leur dis**, je suis là devant vous, j'ai eu exactement la même expérience et **je leur dis** que surtout quand je parle allemand aujourd'hui, je deviens un peu une enfant

Par la fonction énonciative des *marqueurs cognitifs*, on comprend l'attitude de l'interlocuteur sur ce qu'il dit ou a l'intention de dire *j'imagine, je ne suis pas sûre que,* ou ce qu'il souhaite de l'autre dans l'interaction *vous savez bien, tu comprends,…* Ces tournures marquent un sujet partagé, ou du moins une invitation, un appel à quelque chose connu des interlocuteurs.

[93] En cela, cette analyse relève également d'une perspective métadiscursive (p. 12).

Voici un exemple extrait du corpus étudiant sur ce qu'écrire signifie pour ce participant. Les marqueurs cognitifs en gras introduisent le topic de *l'articulation de la pensée*, renforcé, précisé ensuite par *les mots* et leur *séquence* :

> C3-6 L35-38
> good memories of writing **I guess** when you're able to capture something that articulate exactly what you are thinking or exactly what you are feeling **you know** words .. sequence should be to clarify to communicate what you're thinking and ..

Dans cet exemple, *you know* est un appel à sujet partagé ; mais ce marqueur peut aussi être un marqueur phatique, et ce bien plus que *tu sais* en français où se trouve davantage la dimension cognitive du partage des mondes.

Marqueurs d'introduction du topic

Les marqueurs d'introduction du topic utilisés pour l'analyse des données sont les suivants : *les déterminants indéfinis, les marqueurs existentiels, les déictiques, les marqueurs spécialisés, certains connecteurs* et *les procédures thématiques de dislocation.*

Pour Culioli ou encore Joly tels que cités par Berthoud (1996, p. 62), les déterminants indéfinis posent l'existence de quelque chose pour la première fois ; il s'agit d'un *référent*. Ils permettent une entrée dans le monde de références, de *représentations* de l'énonciateur, et qu'il évoque au(x) co-énonciateur(s), que ce monde soit partagé entre eux ou non. Ces marqueurs *indéfinis* seuls ne sont pas suffisants à l'installation du topic, ils se doivent d'être en présence d'autres marqueurs, tels les *marqueurs existentiels.*

Les *marqueurs existentiels* ont pour rôle d'ancrer un référent *dans la réalité* en dehors du discours. Par exemple : *il y a, il y avait, j'ai, j'avais, il était, soit…*[94] On peut commencer à dire quelque chose sur un référent seulement lorsque celui-ci a été posé, c'est-à-dire qu'il n'est pas nouveau dans le discours, qu'il a accédé au *siège de la prédication*.[95] Un énoncé tel :

> **J'ai une** *théière particulière* qui consiste à brûler des parfums **cette** *théière* est en porcelaine

[94] En anglais ; *I have + GN, there is/are + GN, I had + GN, there was/were + GN.*

[95] Berthoud (1996, p. 65).

met en place un référent (une théière), au sujet de quoi une information est apportée (qui consiste à brûler des parfums) et *Cette théière* devient un *topic marqué* par le démonstratif reprenant le topic initialement préparé par un indéfini.

Exemple extrait du corpus enseignant (marqueurs en gras) où T4 partage son expérience d'apprentissage du français :

> T4 L55-67
> **c'était** une aventure de la découverte **c'était** une une sorte de de boîte de Pandore sans fond mais on était toujours sûrs d'avoir l'espoir enfin moi je le croyais (…) à partir de là (…) j'ai découvert **d'**autres voyelles **d'**autres consonnes euh et **d'**autres manières euh de dire les choses euh non seulement à la avec un bon accent parisien euh mais aussi avec d'autres accents euh du sud et de tous les sud(s) euh ce qui fait que là plus je faisais de français plus j'avais envie d'en faire parce ce que **ça** m'amenait euh **ça** m'apportait des mondes et **ça** m'emmenait vers des mondes d'accents à accents de régions à régions et même de pays en pays à travers euh **une** aventure **qui** était celle de la langue de la littérature et de la pensée

où se trouvent : *c'était* marqueur existentiel, *d'* comme indéfini, et *ça* en reprise anaphorique, ancrant le topic de *la boîte de Pandore* (image utilisée pour désigner l'apprentissage du français).

La formulation clivée en anglais, puisque une partie des données est en anglais, peut se trouver dans des énoncés introduits par exemple par *what* ou encore *it* (marqueurs en gras dans les exemples ci-dessous). Leur formulation syntaxique inclut *be* qui, dans les deux cas, précédera le *topic* (en italique dans les exemples ci-dessous). L'ordre de la proposition variera, par exemple :

> **What** really made him angry **was** *an internal matter* than anything else in his world
>
> **It is** *this patient* whose mother died recently

Voici un exemple extrait du corpus étudiant sur ce qu'écrire en LM signifie pour eux. Pour C3-3, il s'agit du topic *documenter ses idées*, et pour C3-5 il s'agit de celui de *structurer ses pensées* :

> C3-3 L 73
> Writing for me **is** really about how to document ideas that I've got

> C3-5 L 115-118
> **the thing** I like about writing **is that** it puts whatever is in your mind temporarily permanently onto paper and often I find that my mind's got the [..] thoughts and not structured writing it down makes it more structured makes things a lot better.

Dans l'exemple suivant, le processus anaphorique (reprise dans *ça*)[96] permet l'introduction du topic (c'est-à-dire le support de la prédication). Dans d'autres cas, l'anaphore *participe* de la construction du topic (cf. Berthoud 1996, p. 101). Voici un exemple extrait du corpus enseignant où T3 parle de son enseignement de la langue et de la culture françaises et introduit le topic de *l'interculturel,* initialement introduit par *la dimension réflexive* (marqueurs existentiels *c'est, cette*). C'est une élaboration et explicitation de la *dimension réflexive* :

> T3 L 91-97
>
> pour répondre à ta question, **c'est** toute **cette** dimension réflexive **qui** m'intéresse **c'est-à-dire** que euh pas seulement la langue en tant que apprendre à conjuguer les verbes une certaine progression grammaticale, **mais** toute la dimension qui permet euh d'entrer dans une autre langue et une autre culture enfin de pouvoir… **ça c'est** vraiment l'interculturel de pouvoir réfléchir sur sa propre culture aussi mais en même temps d'avoir une autre dimension à son identité

La position finale du topic dans un énoncé est particulièrement adéquate pour l'annonce d'un topic problématique (p. 74) : c'est là que l'interlocuteur—le co-énonciateur—peut le reprendre, le réorienter, le travailler, ou, précisément, ne pas le reprendre. Une fois que le topic a été introduit, et que quelque chose a été dit à ce sujet, le topic est dit *accessible* dans la mesure où l'interlocuteur peut à son tour le reprendre, et en dire quelque chose, le négocier, le re-catégoriser.

Les *déictiques* peuvent servir de procédé de saillance dans la construction du topic : le topic y est pointé par le fait qu'il se trouve en dehors de la cohérence discursive. Ce procédé conduit aussi à un effet de rupture (p. 83). Un nouveau topic est, de la sorte, installé ; il peut conduire à une reprise (qui, à ce moment-là, peut s'interpréter comme une « parenthèse » sur l'ensemble du discours), peut faire l'objet d'une réorientation et un nouveau développement ou pas (le topic devient alors « marginal » cf. p. 83). Un déictique tel *ici, là* permet l'introduction d'un nouveau topic. Se trouvent également dans cette catégorie les verbes de perception guidant les co-énonciateurs dans la délimitation d'un espace énonciatif (p. 84) commun.

Les *marqueurs spécialisés* introduisent un topic quand celui-ci n'est pas inscrit dans le contexte (ils se distinguent en cela des marqueurs situationnels ou cognitifs par exemple). Par exemple : *à propos de, pour ce qui est de, sur la question de, au sujet de,*

---

[96] il est aussi cataphorique dans la mesure où il représente ce qui va suivre.

pour parler de, pour en revenir à… Un certain nombre de ces marqueurs ont pour fonction de réitérer (*re-prenons, pour re-parler de,…*), d'autre d'exprimer *des stratégies de recherche* (c'est le cas par exemple de *pour reprendre, pour en revenir à*). Ces marqueurs montrent particulièrement bien la construction du topic au fil du discours. On remarquera, à titre d'exemple, le *pour répondre à ta question* en introduction du dernier exemple donné ci-dessus (T3).

La dislocation à droite ou à gauche est aussi un procédé de *présentation* (p. 101), de marquage du topic (les exemples suivants proviennent d'extraits plus longs qui permettent de voir la construction du topic, je présente ici seulement le procédé) :

le problème, **il** était là[97]

ce message on **en** a parlé[98]

Dans certains cas, cette dislocation à droite ou à gauche se présente avec une reprise anaphorique (cf. p. 101) :

Le vin rouge, je **le** bois chambré

Je **le** bois chambré, **le vin rouge**

Je viens de présenter quelques-uns des outils qui permettront l'analyse du topic. Celle-ci s'accompagnera de l'analyse du lexique en contexte afin de préciser la représentation de l'écrit en FLE à travers les mots employés par les participants.

3.3.2 Analyse du lexique en contexte

La désignation des écrits en FLE à travers les données discursives est un indice complémentaire qui peut permettre d'accéder à un aspect des représentations que les enseignants de FLE se font de l'écrit dans cette matière, dans la mesure où ces appellations sont mises en correspondance avec les attentes (ou les attentes supposées pour les étudiants) pour chacune des désignations. Il s'agira donc d'identifier les termes employés par les participants pour désigner les productions écrites, et l'analyse des contextes de ce lexique devrait permettre d'identifier les attentes et caractéristiques de chacun de ces écrits, notamment pour les enseignants.

---

[97] Exemple de Berthoud (1996), p. 75.

[98] Berthoud (1996), p. 78-79.

Les lexèmes recueillis pour désigner l'écrit en FLE pourraient pour certains d'entre eux en révéler leur polysémie ; c'est l'un des objectifs de cette partie de l'étude que d'en clarifier les emplois dans le milieu étudié. On cherchera en particulier les analogies ou écarts de ces emplois—et les attentes auxquelles ces désignations correspondent—avec l'emploi de ces termes dans l'enseignement du FLM.

Rappelons que l'hypothèse guidant cette partie de l'analyse étudie la question du *genre* de l'écrit dans l'enseignement du FLE : cet écrit est-il d'un genre peu défini ?

3.3.3 Les embrayeurs, et autres marques de l'énonciateur dans son discours

Pour l'exploration de la notion du rapport à l'écriture, il est pertinent d'observer dans quelle mesure l'énonciateur *assume*, porte la responsabilité de son discours, dans quelle mesure l'énonciateur parle *en son nom propre*, évoque *sa* propre expérience et la présente comme telle dans son discours. A cette fin, l'analyse de la notion du rapport à l'écriture portera également sur :

- les embrayeurs de personne qui endossent le discours énoncé : est-ce *je* ou *tu/vous formel* ou encore l'impersonnel *on*[99] qui traverse le discours ? Dans quel ordre apparaissent-ils dans le discours ? Qui les utilise ? et à qui renvoient ces embrayeurs de personnes : l'autre qui écrit, l'autre qui parle la même langue que l'énonciateur, l'autre qui va lire, etc. ? Pour le corpus enseignant : *nous* (s'il est employé) réfère-t-il aux enseignants de français ? ou bien serait-ce *nous* les francophones, ou les anglophones ? *nous* à ANU ? ou encore *nous* en Australie ?

- la mesure selon laquelle ces énoncés sont modalisés, et, en cela, laissent une trace de l'énonciateur, ou encore signalent le degré de prise en charge[100] du discours par l'énonciateur.

3.4 Confrontation des données

Une fois les analyses conduites dans les différentes parties du corpus, il s'agit de les confronter afin de voir comment les réponses à ces questions posées par la recherche peuvent être observées dans la réalité de l'écriture. Dans un premier temps, seront mises

---

[99] « On » pour les données en français. Dans les données discursives en anglais, on peut par exemple s'attendre à une formulation passive.

[100] Cf. Maingueneau (1991, p. 114).

en confrontation les différentes analyses au sein de chaque corpus discursif, et dans une certaine mesure, entre les deux corpus discursifs. Enfin, il s'agira de rapprocher et de commenter– les analyses des corpus discursifs avec celles dégagées du corpus écrit.

3.4.1 Au sein des données discursives (intra)

Suivant la théorie du noyau central et de ce qui procède de la périphérie des RS (Flament 1989), l'analyse rapprochera, pour chacun des corpus, les topics construits par les uns et les autres témoins et les distinguera de ceux qui se trouvent plus *isolés* sur l'ensemble des analyses individuelles. Leur isolement, c'est-à-dire qu'ils se trouvent en marge du discours, ne signifie en rien qu'ils ne sont pas centraux, essentiels pour leurs énonciateurs, mais ils deviennent isolés, périphériques, sur l'ensemble du corpus étudié. On trouvera donc, sur les *thèmes* traversés au fil des discours (la langue française, l'écriture, etc.), au sein de chacun des corpus discursifs, les topics dits communs (mais en fait plus précisément *rapprochés*) d'une part, et les topics isolés d'autre part.

3.4.2 Croisement données discursives enseignants/étudiants (inter)

Les analyses du topic conduites sur les deux corpus discursifs seront ensuite confrontées : les topics dégagés du corpus enseignant se rapprochent-ils ou s'éloignent-ils (ou s'opposent-ils ?) à ceux du corpus étudiant sur les différentes questions abordées ? Il se pourrait également que certains topics caractérisent l'un ou l'autre des corpus : c'est ce que la confrontation des deux analyses préalables permettra de mettre en évidence.

3.4.3 Croisement des données discursives et scripturales (les trois corpus)

Les copies corrigées et annotées présentent au moins deux éléments qui mettront en perspective les analyses discursives des deux corpus : d'une part les corrections, les annotations permettront d'observer ou de relever la manière dont les remarques, les attentes, les représentations formulées dans les entretiens par les enseignants se manifestent. En effet, comme le rappelle Bernard Py (2000c, p. 6), on ne met pas en cause ici la véracité, l'exactitude du discours sur les représentations, mais le linguiste doit avoir conscience que *le discours n'est pas un pur reflet de ce qu'il met en mots, mais qu'il contribue à créer ce dont il parle*. Pour lui, les représentations évoluent *dans un cadre à la fois pratique et discursif* (p. 9). L'évaluation, qui se trouve en marge des

copies, est considérée comme une trace des représentations que l'enseignant se fait de cet écrit. L'analyse n'en dégagera pas des topics, car les annotations ne consistent pas nécessairement en des suites de mots ; l'analyse discursive par ailleurs aura permis de comprendre ce sur quoi l'un insiste et ce sur quoi l'autre se focalise, ce que les annotations viendront modérer.

Les copies constituent d'autre part la production écrite des étudiants, permettant ainsi d'observer, dans le tissu du texte, l'implication du lecteur-scripteur dans son écrit. Puisque chaque écrit du corpus fait appel à des lectures, implication signifie la capacité à s'investir, donc à comprendre (com-prendre, étymologiquement *prendre avec soi*, donc intérioriser) sa ou ses lecture(s) et la capacité à rendre compte de celle(s)-ci dans une production écrite répondant à un sujet. On cherchera par exemple à voir qualitativement ce que les étudiants, de niveau en niveau, sont en mesure de rendre (ou pas) dans leur écrit.

3.4.4 Autres remarques sur la confrontation des données

Enfin, dans une étape intermédiaire du projet et du recueil de données, j'avais envisagé le croisement d'analyses des données discursives et écrites comme partie initiale du projet, explorant ainsi les dimensions sociales, affectives et l'univers de l'écrit *stricto sensu*. Avec elles, avait été envisagée de façon subséquente la confrontation de celles-ci avec des données permettant un aperçu de la dimension cognitive de l'écriture en langue étrangère (c'est-à-dire du rôle des représentations sociales et du rapport à l'écriture dans le passage à l'écrit en langue étrangère) par le recueil de protocoles verbaux. Ces données n'étant pas homogènes, elles seront utilisées si ce qui y est dit peut modérer des suggestions didactiques.

Chapitre 4

Le rapport à l'écriture des enseignants de FLE : les représentations de l'écrit, le rapport à la langue et le rapport à l'apprentissage

La question unificatrice de ce projet, à travers les différentes parties du corpus, a pour objet de mieux comprendre ce que signifie écrire en langue étrangère. Il s'agit, pour les enseignants et pour les apprenants, de mieux cerner les enjeux psychologiques, sociaux et culturels dans l'acte d'écrire en langue étrangère et d'en comprendre leurs implications, raison pour laquelle sont utilisées la notion de représentations sociales de l'écrit et celle du rapport à l'écriture.[101] Ces notions ont déjà été utilisées dans les recherches sur l'écrit en FLM. Or, en contexte plurilingue, l'étude du rapport à l'écriture nécessite d'abord une analyse du rapport à la langue. On peut penser, à cet égard, que ce rapport à la langue et à l'écrit se sont formés et mis en place à des moments divers des parcours de vie de chacun. Les topics dégagés par l'analyse ont permis d'établir un lien, voire un parallèle, entre l'enseignement que les témoins ont eux-mêmes reçus d'une langue étrangère et leur rapport à la langue tel qu'il s'est construit. Se pose alors la question de la superposition du rapport à la langue et de la notion mise en évidence ici : le rapport à l'apprentissage. Ainsi, l'analyse présentée dans ce chapitre aborde les notions de rapport à la langue et de rapport à l'apprentissage, primordiales pour une recherche située en langue étrangère, et jusqu'à présent fort peu explorées. Les analyses permettront de comprendre dans quelle mesure le rapport des enseignants à leur propre apprentissage renseigne également sur leur approche et leur conception de l'enseignement du FLE. A la suite de l'analyse de ces points-ci, sera ensuite abordé le rapport à l'écriture en langue étrangère.

Ce chapitre est donc consacré à l'analyse du corpus enseignant. La synthèse proposée est subdivisée en trois parties qui correspondent aux trois questions de recherche posées pour ces données. Il a semblé, en effet, plus pertinent de présenter le résultat des analyses en fonction des questions de recherche (en particulier les questions de recherche 2 et 3) plutôt que de présenter successivement chaque analyse d'entretien du

[101] Le rapport à l'écriture au sens utilisé par Barré-de Miniac (2000, p. 59)—en particulier l'invitation, dans l'étude des représentations—distingue entre « rapport à » dégageant des conceptions et permettant l'étude de la représentation du « produit » et le « rapport à » dégageant une explication de l'investissement de l'écriture et permettant une étude du processus de la représentation. Dans ce chapitre, j'utilise la notion de rapport à l'écrit sous l'angle de la conception.

corpus enseignant, l'objectif étant davantage de connaître et de comprendre ce qui se rejoint sur l'ensemble de l'échantillon et sur les questions de recherche posées plutôt que d'analyser le profil de chacun des témoins.

La première question de recherche porte sur la désignation de cet écrit. Quels sont les mots employés pour désigner le travail écrit et évalué en cursus universitaire de FLE ? Il s'agit d'une analyse de discours qui étudie en contexte le lexique employé par les enseignants pour désigner l'écrit dans leur entretien et déterminer leurs caractéristiques et attentes par rapport aux productions désignées par chacun de ces termes. Cette première analyse devrait permettre d'obtenir des précisions sur les modèles de textes utilisés dans l'enseignement de l'écrit, et quel type de texte, *in fine* est utilisé pour l'enseignement de l'écriture en classe de FLE, à l'université. L'hypothèse est que l'écrit en FLE est un genre indéfini ou très peu défini.

La deuxième question de recherche porte sur la nature du rapport à l'écriture, notion utilement informée par la notion de RS (Barré-De Miniac 2000). Rappelons que l'échantillon étudié est formé d'enseignants de FLE à l'université pour qui le français est une langue étrangère pour 4 des 5 témoins. Puisque l'objet de l'étude se situe en FLE (et non en FLM comme la plupart des recherches sur les RS de l'écriture), l'analyse s'efforcera aussi de mettre en évidence la nature du rapport à la langue, langue maternelle et/ou langue française selon les témoins. L'analyse du rapport à la langue et celle du rapport à l'écrit devraient permettre d'identifier plus précisément la nature de l'enseignement de l'écriture en FLE (par exemple, dans quelle mesure les modèles utilisés dans l'enseignement et dans l'évaluation sont issus du FLM ou encore proviennent de la LM de l'enseignant). L'hypothèse de travail ici est que l'enseignement de l'écrit en FLE se base sur le rapport à la LM et sur une confluence d'autres facteurs, telle la formation initiale, la confrontation de celle-ci au terrain, c'est-à-dire le milieu et l'expérience. Ainsi se pose à ce niveau l'hypothèse de l'intériorisation de la langue, de l'intériorisation de la culture dans la langue et de l'intériorisation d'une culture de l'écrit.

La troisième question porte sur l'analyse des attentes des enseignants en ce qui concerne les divers écrits produits par les étudiants dans les différents niveaux. L'hypothèse de travail est que l'évaluation et l'enseignement de l'écrit en particulier sont confrontés d'une manière ou d'une autre à la séparation artificielle mais inévitable du fond et de la forme, ou encore de la langue et du contenu. Autrement dit, l'écrit est parfois abordé,

pour faciliter le travail de l'enseignant et de l'évaluateur, sous plusieurs approches. On vient de nommer fond et forme ; ils pourraient être désignés et approchés différemment. J'émets également l'hypothèse que les topics développés par les enseignants dans leur rapport à la langue et à l'écrit (deuxième partie du chapitre) seront réintroduits sur le sujet de l'évaluation, et de l'évaluation de l'écrit en particulier (troisième partie du chapitre).

Comme je l'ai détaillé dans la partie consacrée à la méthodologie, l'analyse des corpus discursifs a été conduite à partir du topic (Berthoud 1996). La nature du topic est telle qu'il n'est pas, par définition, localisé en un seul point donné ou moment du discours : en effet, le topic est introduit, réintroduit, négocié, se développe sur l'ensemble du discours et, précisément, traverse divers sujets abordés. Il est par conséquent attendu que ce même topic soit introduit ou réintroduit à divers lieux du discours ; ainsi la liaison des différents sujets traversés par un même topic permet quelques conclusions. De par le fait que le topic traverse le discours, et qu'il est réintroduit tout au long de celui-ci, certains extraits sont présentés plusieurs fois pour y mettre en évidence à chaque fois un topic différent. Ainsi, si la lecture peut sembler familière, elle porte en fait sur un trait différent du discours. Les extraits présentés le sont en réponse à la question de recherche posée, sans tenir compte de la chronologie de chaque entretien, et l'ordre de présentation des extraits des différents témoins sous chaque titre ne porte pas de signification particulière.

4.1 Analyse du lexique en contexte : en classe de FLE, quels écrits pour quelles attentes et quelles finalités ?

Quelles sont les pratiques langagières[102] de l'enseignement de l'écrit en FLE ? Quels types d'écrit sont demandés en cours universitaire de FLE pour chaque niveau pour l'apprentissage de l'écrit en français et pour l'évaluation de la compétence d'écriture ? Quels sont les devoirs demandés dans chacun des niveaux, l'enseignant de FLE propose-t-il des modèles de texte à écrire ? Ceux-ci relèvent-ils du FLM ou encore des modèles inspirés de la LM, par exemple, pour cette étude de cas, l'écrit dont il est question est-il proche d'un « essay » ? Quels sont donc les mots employés par les

[102] *Pratiques langagières* au sens précisé par (Bautier 1998, p. 148) où la question se pose comme traitant du « sujet social, [d']une activité simultanément individuelle ou collective, cognitive et sociale, subjective et linguistique. » L'angle de cette notion couvert dans ce chapitre est celui de l'activité individuelle ou collective et, dans une certaine mesure, celui de l'activité cognitive.

témoins pour désigner cet écrit ? Quelles sont les représentations qui s'y rattachent ? Dans quelle mesure s'agit-il d'un écrit argumentatif ? Si tel est le cas, l'enseignement consistera-t-il à former les étudiants à l'écriture d'une dissertation suivant le modèle FLM (thèse-antithèse-synthèse) et l'enseignant s'attendra-t-il à retrouver cette structure dans les productions écrites des étudiants ou, au contraire, ce modèle n'est-il pas forcément de rigueur et une autre forme d'écrit est-elle utilisée, et, si tel est le cas, quelles en sont ses caractéristiques ? Quelle est la nature de cet écrit ? Dans quelle mesure peut-on parler d'un genre hybride en FLE, ou d'un genre « FLE » ?

Pour répondre à ces questions, dans un premier temps, est conduite une analyse lexicale des termes employés pour désigner les productions écrites. Les contextes devraient permettre de comprendre quelles attentes sont associées à chacun de ces mots, et représentations de ces mots. Cette analyse indiquera quelques représentations de l'écrit en FLE associées à chacun de ces termes. On commencera par quelques définitions de ces mots dans les dictionnaires (courant[103] et étymologique[104]) pour les termes de *rédaction* et de *dissertation* et ce que ces termes sous-tendent en recherche en FLM.

Cette analyse lexicale, dans la mesure du possible, cherche à identifier en quoi l'utilisation d'un terme ou d'un autre fait référence à un système éducatif et culturel précis et en quoi le type d'écrit désigné fait référence à ce système particulier. Par cette démarche, je cherche à identifier dans la mesure du possible si les mots employés font référence à l'écrit en FLM ou bien à l'écrit en langue maternelle (l'anglais). J'émets l'hypothèse que l'écrit en FLE est un genre indéfini ou très peu défini, et que les mots pour désigner l'écrit sont utilisés sans correspondre à une représentation systématique et précise de cet écrit.

L'analyse présentée dans cette partie est une analyse individuelle de chaque entretien où je présente les termes employés par chacun pour désigner la production écrite en FLE ainsi que le contexte de l'occurrence afin de comprendre, si possible, ce qui est entendu par chacun. J'indique, lorsque cela est le cas, les topics présents dans les extraits sélectionnés, topics qui feront l'objet des parties suivantes de ce chapitre, dans le but de présenter leur continuité sur l'ensemble de l'entretien.

---

[103] Rey-Debove et Rey (2001) et Dubois (1979).

[104] Rey (1992).

4.1.1 Définitions générales

Les mots employés pour désigner la production écrite sont généralement *rédaction* et *dissertation*. On trouve aussi *commentaire composé* et *explication de texte*. Rappelons ici les définitions du dictionnaire des deux premiers termes les plus en usage dans le contexte du FLM, ainsi que les définitions de ces mots utilisées par quelques chercheurs sur l'écrit en FLM.

La définition du *Petit Robert* (2001) pour le mot *rédaction* appliquée à l'écrit en situation scolaire est : « (fin XIXe siècle) dans l'enseignement élémentaire, exercice scolaire qui consiste à traiter par écrit un sujet narratif ou descriptif ». Les synonymes qui lui sont attribués sont *composition (française)* et *dissertation*. Larousse indique : « (vers 1890) exercice scolaire élémentaire qui a pour but d'apprendre aux élèves à rédiger ; synonyme *narration* ».

Etymologiquement, une *rédaction* vient du latin *redactio-onis* « réduction » en mathématiques, lui-même dérivé de *redigere* « ramener, réduire ». Ce mot désigne l'exercice qui consiste à développer un sujet, généralement de caractère descriptif ou narratif. Dès les premiers textes (1455), *rédiger* signifie « mettre par écrit avec ordre et suite », valeur issue de l'idée de « réduire (un événement, une décision) à une proposition écrite brève » ; en 1541, rédiger signifie « résumer par écrit », et à partir du XVIIIe siècle, *rédiger longuement* est acceptable.

On peut donc déduire sans extrapoler qu'une *rédaction* consiste en un texte plutôt court, dont le contenu est descriptif ou narratif. *Rédiger* contient étymologiquement l'idée d'ordre et de suite. On relève avec intérêt que *rédaction* fait partie des synonymes proposés pour *dissertation* mais que l'entrée *dissertation* ne propose pas *rédaction* comme synonyme.

La *dissertation* dans le contexte de l'écrit en situation scolaire est définie par le *Petit Robert* comme : « un exercice écrit que doivent rédiger les élèves des grandes classes des lycées et ceux des facultés des lettres, sur des sujets littéraires, philosophiques, historiques. Synonyme : *composition* ». Larousse indique : « (1864) exercice scolaire consistant à développer méthodiquement ses idées sur une question, en discutant éventuellement certains thèmes ».

Etymologiquement, une *dissertation* vient du latin impérial (1645) *dissertatio* « traité, étude », qui désigne initialement un développement portant sur un point de doctrine ou une question savante et qui s'est spécialisé dans l'enseignement. *Disserter* s'emploie davantage dans un contexte oral qu'écrit, de surcroît revêt un sens péjoratif. Son étymologie est toutefois intéressante : de *disserere* « enchaîner à la file des idées » *dis* « exposer », « discuter » et *serere* « entrelacer, tresser ».

On peut donc dire qu'une *dissertation* consiste en un exercice proposé à un public plus âgé (grandes classes, lycées, facultés). Cet exercice peut requérir une réflexion, et une exposition méthodique de cette réflexion, ce que nous retrouvons dans l'étymologie de ce mot. À dissertation est attachée l'idée d'un travail plus complexe, plus long, plus élaboré qu'une rédaction.

Au-delà du dictionnaire, la rédaction en FLM

Halté (1989) définit la *rédaction*, comme un exercice qui permet de travailler différents genres (la narration, la description, le portrait) tout comme diverses techniques d'écriture (style indirect, indirect libre). Du point de vue de sa correction, la rédaction permet d'évaluer plusieurs connaissances et compétences : l'orthographe, la grammaire, la connaissance des textes ; et sa note comprend également une appréciation du style, des idées, du plan (Masseron 1989). Pourtant, l'auteur interroge la nature de la production écrite : *rédaction* ou *texte d'élève* ? Une rédaction, dont les règles sont *totalement intériorisées*, se caractérise, entre autre, par le fait qu'elle compte trente lignes environ, que le scripteur s'implique peu dans son texte (tout en faisant preuve d'originalité).

Certains, comme Reuter (1996), situent l'exercice de rédaction comme l'intermédiaire entre *l'expression écrite* du primaire et la *dissertation* qui sera demandé au lycée. En découlent des attentes relatives à la production d'une relative ambiguïté, non seulement les sujets de rédaction proposés feront appel tantôt à la réflexion tantôt à l'expérience et l'affectivité des élèves mais souvent les scripteurs seront mis en situation d'écrire à une tierce personne alors que le lecteur-correcteur sera l'enseignant (p. 55). Ces remarques questionnent évidemment l'enseignement qui peut être fait de ce type d'écrit.

Il faut savoir qu'à l'origine, la référence littéraire n'est pas pertinente dans ce type d'écrit (Fournier 2000, p. 15). Pour Fournier, au contraire, la rédaction émerge d'une *culture pratique* qui caractérise l'enseignement du primaire en France durant la

première moitié du XXe siècle, et s'oppose à une *culture générale* qui, elle, caractérise l'enseignement secondaire, dont la tâche est de former *des hommes libres et complets* (qualités de cœur et d'intelligence).

La dissertation en FLM

Historiquement, la dissertation a oscillé entre étude de texte ou explication latine, analyse de texte, ou encore résumé mettant l'accent sur l'idée principale d'un poème ou d'un texte, parfois en langue latine, plus souvent en langue française (Chervel 2002). Les écoliers de l'époque étaient parfois invités à écrire des exercices de composition, laissant place à l'invention mais, progressivement, est proposé l'exercice de la dissertation où la pensée personnelle de l'élève est ce qui est attendu.

Plus tard, et actuellement, la question du positionnement de l'enseignant de français en FLM demeure : enseigne-t-on la langue ou la littérature ? Ce questionnement, d'ailleurs, continue d'interroger le statut et l'utilisation de l'écrit en classe de français. On note une recrue d'intérêt pour l'écriture d'invention comme outil permettant de travailler le style, et de réutiliser les expressions étudiées dans les productions littéraires étudiées (Armand 2003).

NB : Dans les extraits présentés dans la première partie de ce chapitre, les termes soulignés désignent les mots employés pour la production écrite ainsi que les caractéristiques qui leur correspondent. Les caractères gras indiquent les topics introduits par les interlocuteurs ; dans mon texte, les italiques reprennent les citations des témoins.

4.1.2 Analyses lexicales par témoin

Témoin 1

L'enseignement dont T1 est chargé l'année de l'entretien s'adresse aux troisième et quatrième années du programme de français à ANU. T1 enseigne une classe dite de langue écrite, un cours d'écrit. Au cours de sa carrière, et plus récemment selon les besoins du programme, T1 a enseigné la littérature, ce qui est relaté. T1 utilise quatre termes pour désigner les productions écrites des étudiants : les *exercices* (12 occurrences), la *rédaction* (5), la *dissertation* (12), et une seule fois, en anglais, le mot

essay. (On peut se demander si *leur prose* en serait un cinquième, raison pour laquelle je l'ai souligné en pointillés).

Le mot exercice :

C'est le premier mot que T1 emploie spontanément avant même que l'entretien aborde formellement le sujet de l'écrit. Cet usage du terme est étroitement lié chez T1 au topic de **la phrase française**, topic développé plus particulièrement sur le sujet de l'enseignement de l'écrit.

> T1 L 245-255
>
> Et donc les exercices dont je me sers sont des exercices conçus pour permettre aux étudiants de montrer qu'ils ont quand même appris quelque chose à ce sujet-là [= le sujet de la phrase française] et qu'ils sont quand même un peu capables de, à la fin des cours, qu'ils sont quand même un peu plus capables un peu mieux à même de d'écrire des phrases françaises plutôt que des phrases anglaises avec des mots français et c'est le français écrit et dans leur prose, dans leur/s phrase/s je les invite avec chaque exercice à placer telle ou telle structure que nous venons d'étudier la semaine précédente par exemple en 1ière année c'est surtout ce que j'appelle les structures de base de la phrase française et au niveau suivant c'est là que je commence les connecteurs un peu donc

L'emploi du mot *exercice* par T1 est une implication directe de son **adaptation** (un autre topic, présenté en 4.2.3 de ce chapitre) et est à situer dans un contexte (l'Australie) où l'enseignement du français (et plus largement, des langues étrangères) a été l'objet de transformations déjà mentionnées (cf. introduction et plus loin dans ce chapitre). T1 désigne par ce mot ce que l'évolution de l'enseignement des langues, de même que ses années d'expérience, lui ont permis de mettre en place, comme l'illustrent les extraits suivants. On notera au passage 1/ la récurrence du topic de **la phrase française** en lien avec le sujet des *exercices* et 2/ que les deux extraits qui suivent positionnent *les exercices* par rapport à *traduction*. Par exercice, T1 désigne ce qu'il/elle propose dans son enseignement actuel, qui est, selon ses propres mots, une adaptation à l'évolution de l'enseignement du français ; par traduction, T1 relate ce qui était pratiqué lorsqu'il/elle était étudiant/e et comme enseignant/e pendant un temps dans sa carrière.

> T1 L345-348
>
> ce système des exercices-là si c'est **le système des structures de base ou des connecteurs que j'essaie de leur enseigner** cela ne date que de 1990 à peu près je fais ça depuis 15 ans parce qu'auparavant on faisait autre chose on faisait surtout de la traduction

T1 L376-380

je suis d'avis qu'on devrait leur enseigner ceci et cela et c'est ce que j'ai fait à partir de ce moment là et donc ça a impliqué tout un renouvellement des exercices aujourd'hui je donne surtout aux niveaux les plus les moins élevés je donne très peu de traduction hein je me sers surtout de rédaction de résumé parfois des questions de compréhension etc.

Emploi du mot rédaction

Sur l'ensemble de l'entretien, T1 emploiera cinq fois le mot *rédaction* pour désigner le travail écrit des étudiants. La dernière de ces occurrences est précisément un emploi à la forme négative pour distinguer ce terme de celui de *dissertation littéraire*. La rédaction est conçue comme *un exercice* (L 299-300, L 322 et L 380) portant sur *un sujet* (L 300) avec certaines contraintes (topic de la **phrase française**). Mais, pour T1, la rédaction demeure un exercice différent de celui de la dissertation littéraire (L 510-511).

T1 L 299-306

si par exemple si je leur demande d'écrire une rédaction. Je leur donne une liste de sujets au choix ils sont libres mais dans ces rédactions je leur demande de **placer 4 ou 5, 5 ou 6, de ces structures** que nous venons d'étudier dans les semaines récentes

T1 377-381

Ça a impliqué tout un renouvellement des exercices aujourd'hui je donne surtout aux niveaux les plus les moins élevés je donne très peu de traduction hein je me sers surtout de rédaction, de résumé, parfois des questions de compréhension

T1 L510-511

non pas une rédaction mais une dissertation littéraire notée par exemple sur 50

Le mot dissertation

Le mot *dissertation* est, lui, employé par T1 davantage dans le contexte de l'enseignement de la littérature pour désigner le travail écrit des étudiants. Pour ce témoin et selon sa pratique, l'écrit en classe de littérature française se faisait en langue anglaise jusque dans les années 90, et les premières dissertations de littérature dans ses cours se faisaient en langue anglaise sur un texte français. C'est en référence à ce contexte que le mot *dissertation* est utilisé pour désigner le travail écrit des étudiants.

T1 L530-535

T1 : ah non c'étaient des textes français mais les dissertations étaient écrites en anglais il y a 20 ans Et j'ai même résisté pendant un certain temps à ceux qui voulaient qu'ils écrivent leur dissertation en français dès le commencement de la 1ière année [= niveau intermédiaire, post-lycée] parce que à ce

moment ça m'avait semblé trop difficile Qu'il fallait quand même d'abord qu'ils apprennent à écrire une dissertation et ensuite écrire une dissertation française

Je souligne à cet effet que l'emploi de chaque terme est précis dans le discours de T1. Dans l'extrait qui suit, on voit bien qu'après reprise de parole en réponse à une question comportant deux fois le mot *rédaction*, la réponse de T1, par opposition, contient le mot *dissertation*. Cela montre une nouvelle fois que, pour T1, au mot *rédaction* se greffe une représentation tout à fait distincte de celle associée à *dissertation*, que celle-ci soit en anglais ou en français.

T1 L523-526
B : Il y a 20 ans cette rédaction en particulier et dans l'ensemble en général c'était des rédactions écrites en quelle langue ?

T1 : bon oui à ce moment là c'était sans doute c'était des dissertations en anglais sur des textes littéraires

Observons maintenant la définition de T1 pour *la dissertation à la française* et la *dissertation à l'anglaise*.

T1 L548-560
B : Alors une dissertation à la française et une dissertation à l'anglaise, qu'est-ce que c'est ?

T1 : ben une dissertation à l'anglaise c'est sans doute un truc en 3 parties intro, développement, conclusion à la française c'est sans doute un peu la même chose
Mais selon les sujets, selon les disciplines les matières euh et j'ai constaté ça justement de nouveau en traduisant ce livre de Jean-Louis Dessalles, chacun de ses chapitres il a très bien appris son système français dans chaque chapitre, il parle d'abord des preuves qui auraient tendance à soutenir telle ou telle conclusion n'est-ce pas et ensuite il parle des preuves qui permettraient de faire le contraire et à la fin il fait la synthèse. Et ça tient à deux choses à sa formation d'universitaire français et aussi bien sûr à sa discipline au sujet à la matière

Cette définition personnelle de T1 du terme *dissertation* (par opposition à *rédaction* pour laquelle il *récompense une certaine créativité* L 323-324), semble confirmer que, dans la « formation française », la structure d'une dissertation suit le modèle de « thèse, antithèse, synthèse ». Une dissertation *à l'anglaise* se structure en trois parties : par une *introduction, un développement, une conclusion* (L 550-551), bien qu'une nuance de doute soit introduite *sans doute*. Enfin, pour ce témoin, une dissertation littéraire porte exclusivement sur le texte, sans recherche en dehors de celui-ci, au contraire de T3, par exemple, pour qui l'exercice est une invitation à réfléchir sur des thèmes *très larges,* comme nous le verrons plus loin. Par contre, il semblerait que, pour T1, cette

dissertation *à l'anglaise* ne suive pas nécessairement le modèle « thèse, antithèse, synthèse » mais développe plutôt un seul point de vue en envisageant *toutes sortes de choses*—ceci était implicite dans l'extrait ci-dessus mais plus explicite dans l'extrait suivant :

> T1 L567-569
> je leur donne des sujets qui veulent euh qu'ils se penchent sur le texte lui-même qu'ils ne tiennent aucun compte de quoi que ce soit en dehors du texte

> T1 L572-586
> Donc je leur donne des sujets euh qui se prêtent justement à cette façon-là de donner, de trouver des données des indices des preuves « évidence » [evidence –prononcé en anglais] dans le texte qui permettraient de soutenir tel point de vue est-ce qu'on peut dire que mm ? Ca les oblige de euh parler de toutes sortes de choses enfin de dire que non ça ne permet pas d'arriver à cette conclusion-là alors que ceci au contraire etc mais surtout je veux qu'ils démontrent perspicacité pertinence la capacité une capacité à penser disons pas systémiquement mais avec à mettre un peu d'ordre dans l'esprit, d'arriver à une conclusion d'éliminer de la discussion tout ce qui dans ce texte ne s'y rapporte pas et c'est peut-être ça qui qui va un peu dans un sens différent du système français justement parce que si on élimine dès le commencement disons la majeure partie des données des indices potentiels n'est-ce pas alors on se concentre surtout sur les indices qui permettent de soutenir tel ou tel point de vue n'est-ce pas surtout donc clarté perspicacité pertinence ordre

Emploi du terme essai

Contrairement à l'entretien pilote où le mot *essai* avait été employé de nombreuses fois, T1 n'utilise pas le mot *essai* en français. La seule occurrence du mot est clairement prononcée avec l'accent anglais, et l'intention est celle de la référence au système ou au modèle de production écrite anglais : *l'essay*. Le contexte dans lequel T1 en parle est celui de son système scolaire (britannique). Le mot *essay*, pour T1, n'entre pas dans le contexte de l'enseignement du français. Là encore, le mot employé dans la question était *dissertation* et le mot utilisé par T1 dans sa réponse est *essay*. Pourtant, on glisse de *essay* à *dissertation*. Relevons au passage le topic de **la distinction**.

> T1 L667-671
> B : comment est-ce que vous on vous a enseigné quand vous étiez étudiant à l'école ou à l'uni <u>comment vous a-t-on enseigné à écrire une dissertation</u> ?

T1 : ça ne s'enseignait pas à l'école on vous demandait d'écrire un « essay » et voilà On écrivait quelque chose et **on vous donnait une note, normalement plutôt basse**

L'extrait ci-dessus présente la production de l'écrit en langue maternelle—donc dans le système de référence de T1, il s'agit d'un *essay*—comme un concept, une notion vague : *on écrivait quelque chose*. Ce manque d'explication pour les devoirs écrits et ce qui en est attendu s'applique tant à son expérience de l'école qu'à celle de l'université. Ce manque d'explication est relaté quand T1 raconte le cas d'un collègue à qui les étudiants avaient demandé de clarifier ce qui était attendu d'eux pour un autre devoir écrit : *une explication de texte*. Voici l'extrait de l'exemple :

T1 L687-697

c'était des étudiants qui lui avaient demandé de leur expliquer en quoi ça consiste une explication de texte parce que à ce moment-là on leur demandait de faire des explications de textes qu'est-ce que ça représente une explication de texte ? hein ? parce qu'on leur demandait, je dis ON parce que Moi je n'avais jamais fait ça mais on leur demandait de faire des explications de texte sans leur expliquer ce que c'était qu'une explication de texte et les étudiants ils étaient perdus là-dedans, ils pondaient quelque chose ils remettaient ça **ils avaient leur note 9.5/20** etc Et voilà que à un certain moment un de ces étudiants a eu l'idée de poser la question : « s'il vous plait monsieur qu'est ce que c'est qu'une explication de texte ? » et [prénom collègue] il était tout à fait abasourdi personne ne lui avait posé cette question il avait sans doute il s'était jamais posé la question à lui-même et il a répondu mais c'est ce que je fais moi en vous parlant dans mes cours c'est ce que je fais donc je crois que c'est tout l'apprentissage ils n'avaient qu'à faire comme lui, c'est-à-dire qu'ils n'avaient qu'à écrire une sorte de cours magistral sur un bout de texte

Cet exemple illustre une des motivations de ce projet de recherche : chacun a bien son idée et de sa représentation de ce qu'un écrit doit être, de ce qu'un écrit en langue étrangère doit être. Mais la question est de savoir comment cela est communiqué d'une part et compris d'autre part par le public qui sera évalué sur ces attentes, attentes qui peuvent parfois faire l'objet de confusion lorsqu'elles ne sont pas clairement envisagées par l'enseignant, et posées aux apprenants.

Témoin 2

1ère remarque : il y a, sur les deux entretiens, relativement peu d'occurrences de mots désignant le travail écrit des étudiants. La première raison possible à cela est que, dans la deuxième partie de l'entretien, la question précise de l'écrit avait était traitée mais a été coupée (problèmes techniques de son) et donc n'a pu être retranscrite. La deuxième raison possible est que la production écrite en soi des étudiants n'est peut-être pas une

préoccupation centrale pour T2, et bien que ce soit l'objet de l'entretien, l'écrit n'est pas désigné très souvent car l'objet du discours se trouve ailleurs.

2ième remarque : T2 enseigne en deuxième et troisième années et ainsi qu'une unité thématique, qui porte sur la France contemporaine ; ces unités s'adressent à des étudiants ayant complété tous les niveaux de français et qui souhaitent suivre une unité sur un sujet spécialisé. En deuxième année, les devoirs écrits comptent de 300 à 500 mots, c'est un niveau où l'on apprend à rédiger. En troisième année, les devoirs comptent de 600 à 800 mots. Dans l'unité thématique, l'écrit compte de 1500 à 2000 mots ; T2 désigne cet écrit par *dissertation*, et, dans l'entretien, s'exprime sur l'unité thématique qu'elle enseigne et qu'elle désigne par *option*.

T2 2L 51-56
B : la structure de leur argument

T2 : leur argument leur raisonnement

B : à partir de quoi

T2 : de la question que je leur pose

B : donc là tu parles de

T2 : une dissertation par exemple oui une dissertation écrite

T2 2L 99-100 (il s'agit ici d'une dissertation de 1000 mots)
si c'est une <u>dissertation</u> avancée qui ait au moins cinq titres ce que je leur dis aussi

Dans l'entretien 2, l'emploi de l'abréviation *dissert* au lieu de *dissertation* est fréquent (dans les bribes non retranscrites). C'est le seul mot employé par T2 pour désigner le travail écrit des étudiants. Dans son entretien, T2 s'exprime sur son propre apprentissage de la dissertation qui a consisté en **l'approche tripartite** d'Aristote, c'est-à-dire thèse, antithèse, synthèse (ce qui devient un topic, voir plus loin). Comme nous le verrons, T2 attend de ses étudiants dans cette option qu'ils présentent dans leurs dissertations plusieurs opinions. Une explication plus complète de ce que T2 entend par *dissertation* est davantage développée dans les deux autres parties de ce chapitre.

On peut voir déjà que la bibliographie, et donc la lecture (et elle le précise, la lecture en langue française) représente une part essentielle de ce que T2 attend et considère faire partie de la production écrite des étudiants : les lectures faites par les étudiants doivent être évidentes dans leurs productions. Cette attente et même exigence rejoint celle de T3

qui insiste sur la bibliographie mais diffère de T1 qui insiste sur la référence au texte littéraire (T1 et T3 expliquant leurs attentes pour une dissertation littéraire).

Témoin 3

L'année de l'entretien, T3 enseigne aux débutants, en troisième année, au niveau avancé et dans une unité thématique. Les extraits repris ici de son entretien portent sur l'enseignement de la littérature dans le niveau avancé (c'est-à-dire la quatrième année).

Dans cet entretien, le travail écrit en FLE est désigné par trois termes différents : *dissertation, rédaction* et *produit final*.

Emploi du mot dissertation

Le mot *dissertation* revient quatre fois en tout dans l'entretien. Deux fois, il est utilisé en référence au système français (où elle a suivi sa formation), deux fois en référence au travail produit par les étudiants en FLE.

a) *Dissertation* employé en référence au système éducatif français (comparaison FLM et FLE) :

> T3 L341-343
> c'est l'exemple type je crois en Français langue étrangère c'est-à-dire que il y aura pas <u>la dissertation</u> que ferait un petit Français d'abord parce que il y aura beaucoup d'erreurs encore

Référence à son expérience dans le système scolaire français (FLM) :

> T3 L 468-470
> on nous apprenait [à l'école] ce que ce qu'était <u>une dissertation</u> on nous apprenait ce qu'était une introduction le développement conclusion

b) Deux extraits où le mot *dissertation* est employé pour désigner le travail écrit des étudiants en FLE. Dans le premier extrait, une *dissertation* semble consister en un *examen précis* et en une *recherche dans les textes* :

> T3 L 289-296
> oui mais y'a un mot en français qui m'échappe construire quoi construire donc avoir une hypothèse et pouvoir regarder plusieurs hum (à voix basse [soupir] comment on dit ça ?) arriver à … je j'arrive pas à le dire d'arriver à… en fonction de y'a <u>un déroulement</u> dans ce <u>cette dissertation</u> y'a y'a y'a <u>une construction</u> et <u>arriver à une conclusion</u> en <u>ayant examiné</u> son hypothèse en <u>ayant cherché dans le/s texte/s</u> euh ce qui pouvait apporter de l'eau à son moulin quoi mais en même temps <u>y'a les</u>

paragraphes y'a la liaison entre les paragraphes y'a la conclusion y'a tout le corps du texte donc ça c'est aussi important euh par exemple

T3 L 420-425
en tous cas les meilleurs ceux qui ont HD[105] [au niveau avancé L 417] sont vraiment ceux qui écrivent bien qui écrivent bien c'est-à-dire qui ne font pas beaucoup d'erreurs point de vue langue qui maîtrisent bien tous les articles les livres qu'ils ont lus, qui font référence à ces articles dans leurs dissertations ils qui aussi ont fait le tour de la question qui ont une idée leur idée sur le sujet

Emploi du mot rédaction

Pour désigner le travail écrit des étudiants se trouve aussi employé le mot *rédaction*. Il semble porter la même signification que le mot *dissertation* et correspondre aux mêmes attentes. Dans tous les extraits suivants, il s'agit du niveau avancé :

T3 L 235-236
Lorsque j'ai eu leur rédaction, j'avais laissé les 2 thèmes de réflexion très larges

T3 L 407-408
c'est-à-dire dans leurs rédactions ils doivent vraiment avoir une bonne bibliographie

Dans cet extrait, une rédaction consiste en un compte rendu de lecture serrée du texte, d'une étude de celui-ci (topic de **relier les choses entre elles**) :

T3 L 247-251
il y avait deux devoirs le premier devoir je l'ai fait faire en classe avec 5 questions très précises sur le 1er roman qu'ils avaient étudié de façon à justement leur donner une idée de ce qui se passerait avec leur rédaction c'est-à-dire le genre de question qu'on peut aborder et on avait donc essayé de travailler ces questions **à plusieurs niveaux**

Autre terme—produit final

Enfin, on trouve dans cet entretien un troisième terme employé pour désigner le travail écrit des étudiants, il s'agit du terme *produit final*. On pourrait interpréter cette occurrence comme la manifestation d'un certain flou pour désigner le travail écrit en FLE, c'est-à-dire qu'il ne s'agit pas d'une *dissertation* ni d'une *rédaction* précisément. Dans cet extrait, il s'agit également du niveau avancé :

[105] HD mis pour High Distinction, c'est-à-dire la plus haute note, et qui équivaut à la mention « très bien ».

T3 L 261-266

leur **faire rendre compte de la complexité du texte dans son ensemble** c'est-à-dire qu'une description d'arbre peut en même temps faire partie de la description d'un personnage [mm] ce genre de relation dans le texte c'est ce que je recherche dans le produit final c'est-à-dire comment ils ont couvert le plus de choses possible en répondant à leur question

Dans l'entretien avec T3, les mots *dissertation* et *rédaction* sont employés indifféremment, ils semblent désigner tous les deux le même objet que ce troisième terme *le produit final.* Dans le cadre de l'enseignement de la littérature, T3 attend de cet écrit deux choses : une structure qui comprenne *introduction développement conclusion* et *une référence à des articles*. Le travail écrit par les étudiants doit démontrer leur compréhension du texte qui sera démontrée par une explication de la complexité du texte ; tout comme T1, il s'agit de rendre compte d'une lecture attentive du texte. Par ailleurs, le topic de **relier les choses entre elles** est présent dans deux des extraits, tous deux sur le sujet de l'écrit, par *leur faire rendre compte de la complexité du texte dans son ensemble* et *travailler les questions à plusieurs niveaux.* Ce topic sera plus largement expliqué dans la suite des analyses.

Témoin 4

T4 enseigne la littérature dans les troisième et quatrième années, et une unité thématique. Dans son entretien, T4 parle également de PhB, d'étudiant(e) en PhB.[106] Les travaux écrits auxquels T4 fait allusion sont de ces trois niveaux ; T4 avait également commenté sur l'écriture d'une thèse de troisième cycle, mais je n'ai pas relevé ce passage dans cette partie car il s'agit d'un travail écrit hors curriculum.

Pour désigner le travail écrit des étudiants, T4 a eu recours aux mots suivants : *dissertation* et *rédaction.* Entre parenthèses, après l'indication des lignes, est indiqué le contexte auquel le terme s'applique.

[106] Ce diplôme particulier s'adresse à des étudiants particulièrement doués. PhB est mis pour Bachelor of Philosophy. Ce cursus universitaire particulier forme dès le départ à la recherche. Il s'adresse à des étudiants au niveau « undergraduate », c'est-à-dire pour l'obtention de la licence dans le système français/européen, et qui souhaitent étudier en profondeur une ou plusieurs des matières proposées par la faculté des lettres de ANU (généralement 8 cours par an). Cette formation est ouverte aux étudiants présentant des résultats exceptionnels à l'examen en fin de lycée ou en première année d'université en Australie. http://arts.anu.edu.au/programs/ug/phb/index.asp Consulté le 18/4/2007.

Emploi du terme dissertation :

Cette première série d'extraits se rapporte au cas d'un écrit donné pour une personne inscrite en PhB. L'emploi du mot *dissertation*, ici, implique tout d'abord une certaine longueur (3000 ou 5000 mots) et aussi est inclus un contenu impliquant un débat d'idées *une dissertation sur la question* :

> T4 L313-318 (PhB)
> dans le cas même du programme PhB mais enfin donc elle a étudié avec moi l'image de l'immigré dans le cinéma européen ou dans certains films du cinéma depuis trente ans, et, cette semaine elle me remet une dissertation sur la question notamment comparaison entre l'image de l'immigré dans le cinéma français et le cinéma allemand
>
> T4 L331 (PhB)
> me remettre sa dissertation de cinq mille mots sur la question
>
> T4 L1093-1098 (PhB)
> pour le programme PhB sont considérés presque comme des étudiants de première année elle avait à faire comme les autres une dissertation de cinq mille mots avec dérogation parce qu'elle faisait ça en français elle pouvait ne faire que trois mille mots d'accord qu'est-ce qu'elle m'a fait elle m'a fait cinq mille mots quand même
>
> T4 L1101-1104 (PhB)
> j'ai transmis cette note donc à la personne responsable de tout le programme PhB ils sont 14 les étudiants en PhB disant « 87/100 je donne rarement, très rarement une note pareille pour une dissertation »[107]

Cette deuxième série d'extraits présente l'utilisation du mot *dissertation* dans un contexte plus général, sur l'ensemble du cursus, ou du moins pour les niveaux concernés au moment de l'entretien, en quatrième année. Là encore s'associe à *dissertation* un contenu impliquant des idées, ou bien le mot est choisi lorsqu'il est question de l'évaluation de l'écrit (à un niveau avancé) : dans une dissertation, il est

[107] La suite de l'entretien ne porte pas sur la dissertation spécifiquement mais davantage sur l'évaluation de celle-ci, et l'évaluation dans le programme de français au sein de la faculté. Elle donne un meilleur contexte à cet extrait : T4 (L 1104-1118) : « Au deuxième semestre il y avait une petite fête où tout le monde qui était concerné par ce programme PhB étudiants comme professeurs étions réunis et il y avaient des prix d'excellence on a félicité tout le monde mais quatre étudiants ont reçu un prix d'excellence en reconnaissance de ce qu'ils avaient fait au premier semestre le prix d'excellence était pour ceux qui avaient reçu quatre vingt dix et au-delà partout et j'ai fait la réflexion à moi-même mais aussi à la personne responsable je sais pas ce que les autres ont fait mais il se trouve que ces notes au-delà de quatre vingt dix on les retrouve aussi au niveau de nos quatrième années lorsqu'on voit les étudiants évoluer dans d'autres disciplines avec des notes faramineuses et qui décrochent des médailles alors que nous on a des exigences presque trop importantes et on donne au final quatre vingt deux quatre vingt trois on dit BRAVO. »

question *d'exprimer une bonne pensée*, ou encore, *de qualité intellectuelle transmise à travers une expression maîtrisée*. L'exemple où T4 se reprend (correction de *rédaction* pour *petite dissertation*) correspond à un travail d'analyse d'un article de journal. T4 en attendait un travail de 400 mots (*rédaction*) ; T4 a reçu un travail long de 4000 mots (*une petite dissertation*). Aussi, une *dissertation sur l'état de la société française à l'époque* semble indiquer un contenu axé sur la réflexion, les idées, la pensée.

> T4 L512-527 (général + évaluation)
> on finit par croire que il est difficile d'exprimer une bonne pensée sans avoir quand même la capacité de faire une bonne phrase sur le plan syntaxique grammatical avec quand même une attention portée au vocabulaire et cetera et donc c'est cette conception enfin de voir chez l'étudiant une capacité d'assimiler les leçons du texte ou de la classe les leçons concernant justement la convergence de la langue et des questions de fond, ce qui fait que parfois moi je fais le reproche mais j'arrive pas vraiment à faire tellement autrement, ou je donne une note globale à une dissertation sans diviser la note en deux : note pour la langue et note pour l'écrit, je peux le faire à la limite et parfois je suis même obligé de le faire pour certaines matières mais chez les étudiants il est rare, je crois, que je me dise : « Ah ! que voilà un travail brillant ou ça aurait été brillant si seulement l'étudiant savait écrire » parce que justement la qualité intellectuelle est transmise à travers une expression maîtrisée

> T4 L980-986 (le cas d'une étudiante inscrite dans le cursus de français général)
> pour un exercice [L 976 = une analyse du texte en quatre cent mots] qui valait 3% de l'année si on avec les trois activités [incompréhensible] 3% et qui faisait <u>un une rédaction une petite dissertation</u> sur les valeurs de la société française sur la montée de l'extrême droite sur l'image de la police sur l'image des criminels sur bon l'écriture différente dans du Monde et France Soir etc mais <u>c'était une dissertation</u> <u>sur l'état de la société française à l'époque</u> [L 997 = [prénom étudiante] quelques semaines plus tard m'avait remis quatre mille mots]

> T4 L1046-1047 (général + évaluation)
> si on donne 83/100 trois pour <u>une dissertation</u> c'est déjà une très bonne note au-dessus on est vraiment les gardiens des portes

Emploi du terme rédaction

Dans cet entretien, le mot *rédaction* semble employé dans des contextes où T4 se penche sur son enseignement de la forme (*se servir de la langue française, jouer sciemment avec les formes, la cohérence*). Cet emploi n'est pas exclusif, dans le second extrait ci-dessous, *rédaction* est aussi employé pour désigner une présence de *réflexion*, comme cela est le cas pour l'emploi du mot *dissertation*.

T4 L426-436 (général)

j'ai tâché d'emmener les étudiants à réfléchir sur la construction d'un texte en français et donc la question de la langue s'est posée aussi dans ce texte littéraire hein donc et peut être c'est ça que j'essaye de faire d'une manière où d'une autre je ne sais pas si finalement je réussis dans cette aventure, mais ça on peut pas vraiment savoir, mais que ce soit au niveau de la compréhension ou au niveau compréhension des mots des phrases au niveau de la compréhension de la conception de l'écriture dans la langue française par rapport à la langue anglaise, donner aux étudiants la possibilité en dehors de ce texte qu'ils lisent de se servir de la langue française dans leurs propres rédactions et de jouer sciemment avec les formes

T4 L505-507 (général)

dans le cadre de la littérature ou dans le cadre oui parfois oui mais de leurs rédactions, où je sens que l'étudiant a pris du soin à lire, à réfléchir et à écrire.

T4 L914-917 (extrait ambigu : peut désigner l'acte d'écrire comme le produit)

si l'étudiant arrive à dire quelque chose d'intéressant pas forcément très original mais d'intéressant sur les textes en établissant une cohérence dans la rédaction

T4 L949-959 (général)

dans la dernière partie ou dans le dernier tiers de leur rédaction de faire un commentaire où ils assument leur propre voix qu'est-ce qu'ils pensent (…) ils sont invités à assumer en fin de partie leur propre voix deuxième texte ils sont invités à taire leur propre voix et à canaliser leur énergie dans une analyse qu'ils devraient essayer de faire simple mais correcte

L'emploi du terme *dissertation* est quantitativement dominant, et en se penchant sur les contextes d'utilisation dans cet entretien, ce mot est principalement employé en référence à une étudiante en PhB ou encore en référence à un écrit précis et surtout long produit par une étudiante dans le cursus général de français. Dans les deux cas, il s'agit d'un niveau peu représentatif qui concerne les étudiants les plus doués. Dans le cas de la reprise de *rédaction* par *petite dissertation*, le produit a résulté en un travail de 4000 mots. À deux occasions seulement le mot *dissertation* est employé pour l'enseignement général, et T4 parle de l'évaluation de l'écrit.

Le mot *rédaction* semble être préféré pour désigner la forme de l'écrit et pour désigner le travail produit dans le cursus général de français (troisième et quatrième années), c'est-à-dire des écrits de 700 à 1000 mots, qui consistent en des analyses de textes, pour la plupart, littéraires. Il se pourrait que cette variation dans l'utilisation des deux mots soit due à la longueur du travail, mais dans les extraits L 505-507 et L 914-917, cet emploi semble interchangeable. Pour T4, une *rédaction* est plus courte qu'une *dissertation*. Par ailleurs, et contrairement à l'entretien pilote, le mot *essai* n'a pas été

employé en français, ce qui semble indiquer que les mots choisis ne sont pas en référence à la langue maternelle.

Témoin 5

L'année de l'entretien, T5 enseigne en deuxième année (premier et deuxième semestres) et un semestre en troisième année. Les mots employés dans l'entretien désignent les travaux demandés pour ces deux niveaux.

Dans cet entretien, le travail écrit en FLE est désigné par plusieurs termes. *Rédaction* est largement majoritaire, et chacun des termes suivants apparaît une seule fois : *explication de textes*, *commentaire composé* et *dissert*. Il semble ne pas s'agir nécessairement des mêmes activités puisque certains des mots n'apparaissent qu'en référence au système français, c'est le cas du *commentaire composé*. Mais encore, le mot *rédaction* qui revient si souvent n'est pas systématiquement celui employé pour désigner les travaux écrits de fin de semestre : on trouve *test*, *test en forme de rédaction* et *devoir écrit*. Il est fort probable que cet emploi soit lié au fait qu'en deuxième année, on ne pourrait attendre des étudiants qu'ils écrivent une *dissertation*, et que la longueur de leur travail final compte au plus 700 mots.

Emploi du mot rédaction

Ce mot désigne un travail écrit assez court, qui répond à une question, a pour objet de démontrer la compréhension d'un texte littéraire, et dans son explication, de rendre compte du style employé par l'auteur.

> T5 L 318-320 + L 324-327
> si c'est une rédaction, si on parle d'une rédaction il y a plusieurs, enfin j'ai toute une fiche de (rire) points que je donne à mes étudiants à suivre (…) qualité de la langue, enfin il y a plusieurs enfin grammaire, les choses de ce genre, mais si comment l'étudiant lie les phrases, comment l'étudiant arrive à relier avec les… enfin qu'est-ce que je donnais comme exemple hier ?

> T5 L 428-430 + L 433-435 + L 438-443
> je voulais voir comment ils réussiraient avec une heure, pour écrire une rédaction. Ils ont bien réussi, j'étais très contente (…) ils ont tous compris les textes, ils ont montré qu'ils ont compris les textes. Je leur ai demandé de comparer (…) il y avait une question je leur ai donné une citation de Leïla Sebbar sur la crise d'identité des jeunes beurs et je leur ai demandé de choisir trois textes et on avait lu 5 textes je pense donc je leur ai donné la liste simplement les auteurs les textes et d'expliquer la

citation à partir de ces textes qu'on a lus en prenant aussi en compte le langage : essayer d'intégrer les commentaires sur le style aux commentaires sur le contenu

T5 L 449-450 + L 455-457
deux heures de cours à parler de comment écrit-on une rédaction (…) un test en forme de rédaction et puis un deuxième devoir écrit de 700 mots je pense sur… J'avais proposé deux questions donc qu'ils choisissent une des questions

T5 L 514-516
et une idée de ce qu'il faut faire quand on écrit une rédaction enfin je… je pensais qu'en 2ème année les étudiants sauraient qu'est-ce qu'il faut faire quand on écrit une rédaction mais non non

T5 L 642-646
maintenant je sais que mes étudiants en 2ème année ont fait ces semaines avec moi où ils ont appris à écrire une rédaction et l'année prochaine, ils seront en 3006 [= troisième année], et ils n'auront plus vraiment besoin de faire ce même genre d'exercices, mais de développer les idées qui sont derrière les [incompréhensible] de les compliquer un petit peu plus

Ce dernier extrait évoque la troisième année et les attentes par rapport à l'écrit. Est associée à l'écrit, à ce niveau-là, l'attente de *développer des idées*. Ce point se rapproche de l'utilisation du mot *dissertation* chez T4 pour qui disserter implique idées. Alors que le mot *rédaction* dans le discours de T5 est associé à *analyse*, *explication de texte*, *commentaires sur le style* et se trouve en rapport avec l'enseignement en deuxième année, la notion de *développer des idées* apparaît lorsqu'il est question de la troisième année.

Le terme explication de texte

L'emploi de ce mot semble proche de ce qui est entendu sous le mot *rédaction*, puisqu'il s'agit d'une analyse.

T5 L 602-607
L'année dernière j'avais je leur ai fait apprendre à faire une explication de texte donc j'ai passé beaucoup de temps avec ça parce qu'ils n'ont jamais fait ce genre d'exemple. Je ne sais plus combien de semaines, mais c'était toujours lié à l'analyse du texte de Sartre on lisait « Le Mur » et ils ont bien réussi ça, cet exemple

Dans les extraits qui suivent, T5 désigne un travail écrit que ses étudiants en deuxième année (deuxième semestre) ont eu à faire en classe. L'écrit dont il est question est de 700 mots, les mots employés pour le désigner varient. Sur ses caractéristiques, on sait que cet écrit est *structuré* (extrait 2) :

T5 L 426-434

le premier devoir écrit, c'était un test mais en forme de rédaction parce que on avait beaucoup travaillé ça le premier semestre donc je voulais voir comment ils réussiraient avec une heure, pour écrire une rédaction. Ils ont bien réussi, j'étais très contente (…) parce que sans avoir beaucoup de temps pour réfléchir, c'était enfin automatique je ne sais pas, mais en une heure, ils ont tous compris les textes, ils ont montré qu'ils ont compris les textes

T5 L 446

Et ils ont bien compris aussi comment on structurait une rédaction

T5 L 451-452

j'ai vu les résultats dans la rédaction finale au semestre dernier et puis le test

T5 L 455-456

ils ont fait un test en forme de rédaction et puis un deuxième devoir écrit de 700 mots

T5 L 721-722 (s'exprimant sur l'évaluation de la production écrite)

la structure de la rédaction va dans le contenu, mais la structure de toute la rédaction donc

T5 L 774-775

j'ai retrouvé l'autre jour dans le tiroir de l'année dernière des rédactions que j'avais corrigées il y a un an

Emploi du mot dissertation

T5 L 710

Je n'avais pas compris sa dissert

Dans le contexte de sa propre formation, emploi du terme commentaire composé et à nouveau de rédaction

T5 L 778-781 [parle de ses études en France]

j'avais quelques profs j'avais écrit… oh je ne sais plus j'avais écrit en France c'est très structuré on écrit le commentaire composé euh je sais plus exactement les exercices qu'on fait mais ça m'a aidée je pense aussi de faire ça mais je je ne sais plus

T5 L 766-768 [là il s'agit de ce qu'il/elle écrivait pendant sa scolarité]

quand ils [= les profs de T5] avaient devant eux une rédaction qui était bonne, ils donnaient A enfin la meilleure note

Lorsque T5 s'exprime sur son enseignement, T5 emploie majoritairement le mot *rédaction*. T5 utilise aussi une fois le terme *explication de texte* pour désigner la nature du travail écrit enseigné en classe. Le mot « rédaction » est aussi celui employé pour faire référence à son propre apprentissage. Le terme de *rédaction* est donc le terme

générique employé par T5 pour désigner le travail de production écrite des étudiants en FLE en deuxième et troisième années. L'emploi du mot *dissert* est marginal. Certains types d'écrits, comme le *commentaire composé,* appartiennent au contexte français, et ne sont pas employés dans d'autres contextes (par exemple son apprentissage en pays natal ou encore son enseignement). L'écrit en deuxième et troisième années ne peut donc être une *dissertation*, et il semble que ce soit la raison pour laquelle ce mot n'est pas employé par T5.

4.1.3 Pour conclure sur l'emploi des termes utilisés pour parler des productions écrites

Les mots employés pour designer l'écrit dans ces entretiens sont nombreux et variés : rédaction, dissertation, exercice, essai (essay), produit final mais aussi, plus marginalement, explication de texte et commentaire composé. Pour chacun des témoins, la référence et les indices de la représentation pour chacun de ces termes ne renvoient pas nécessairement aux mêmes caractéristiques.

Le mot *rédaction* est utilisé par 4 sur 5 des témoins. Pour T1, qui enseigne un cours de langue écrite en troisième et quatrième années, le mot *rédaction* implique un travail bien différent de celui de la *dissertation*, en témoignent ces deux extraits : (T1 L510-511) *non pas une rédaction mais une dissertation littéraire* et (T1 L523-526) en référence à son expérience passée d'enseignant en littérature *Il y a 20 ans cette rédaction en particulier et dans l'ensemble en général c'était des rédactions écrites en quelle langue ? T1 : bon oui à ce moment-là c'était sans doute c'était des dissertations en anglais sur des textes littéraires.* Pour T3 qui, dans les extraits présentés dans cette partie, parle de son enseignement de l'écrit pour le niveau avancé et l'unité thématique, le terme semble être employé de façon interchangeable avec *dissertation* lorsqu'il est question des écrits des étudiants : (T3 L 420-425) *en tous cas les meilleurs ceux qui ont HD sont vraiment ceux qui écrivent bien c'est-à-dire qui ne font pas beaucoup d'erreurs point de vue langue qui maîtrisent bien tous les articles les livres qu'ils ont lus, qui font référence à ces articles dans leurs dissertations qui aussi ont fait le tour de la question qui ont une idée leur idée sur le sujet* et (T3 L 235-236) *Lorsque j'ai eu leurs rédactions, j'avais laissé les 2 thèmes de réflexion très larges*. Dans l'entretien avec T4 (qui enseigne en troisième année, au niveau avancé, et une unité thématique) le mot *rédaction* est employé pour désigner un travail plus court que celui désigné par *dissertation*. Il semble que ce soit le terme le plus souvent choisi par ce témoin, mais

pas exclusivement, pour parler du travail écrit des étudiants du cursus général. C'est ce mot qui revient lorsque T4 insiste sur la forme de l'écrit : (T4 L432-436) *donner aux étudiants la possibilité en dehors de ce texte qu'ils lisent de se servir de la langue française dans leurs propres rédactions et de jouer sciemment avec les formes*. *Rédaction* est le mot le plus souvent employé par T5 pour désigner le travail des étudiants de deuxième et troisième années. Il est vrai qu'à ces niveaux d'enseignement toute dissertation, au sens entendu en FLM, serait impossible. Une *rédaction*, dans cet entretien, consiste en *une explication de texte, une analyse,* écrit qui est aussi structuré (cf. T5 L 446).

Le mot *dissertation* est un mot employé au moins une fois par chacun des témoins de l'échantillon enseignant, même si tous n'enseignent pas dans les mêmes niveaux. Il est employé par T1 dans le contexte de son enseignement de la littérature (en référence à son passé d'enseignant de littérature), avec la précision que ce travail était entièrement rédigé en anglais. Deux caractéristiques importantes sur la représentation de la dissertation littéraire de T1 : d'une part, cet écrit démontrera (T1 L 586) *clarté, perspicacité, pertinence, ordre* et d'autre part démontra que les étudiants (T1 L567-569) *se penchent sur le texte lui-même et ne tiennent aucun compte de quoi que ce soit en dehors du texte* (il s'agit de trouver des *indices, des preuves « evidence »* prononcé en anglais). Cette attente est certainement différente de celles chez T2 ou encore T4 pour une *dissertation*. Le mot *dissertation* est employé par T2 (enseignant en troisième année, au niveau avancé et en unité thématique) et c'est le seul employé par ce témoin pour désigner l'écrit : la dissertation pour ce témoin *présente au moins deux points de vue* (T2 a développé le topic de **l'approche tripartite** dans son rapport à l'écrit, voir plus loin en 4.2.2, ce chapitre). Cet écrit doit présenter des preuves de lectures en langue française (vérifiée dans la bibliographie), critère d'évaluation de l'écrit qui se retrouve également chez T3. Dans son enseignement de la littérature, T3 utilise aussi le terme *dissertation*, (et, pour le même travail, utilise également le mot *rédaction*). Cet écrit doit (T4 L407-408) *vraiment avoir une bonne bibliographie.* Pour sa part, T4 utilise le mot *dissertation* généralement lorsqu'il s'agit d'un travail long (4000-5000 mots) ou dans un contexte de PhB. Par l'utilisation du mot *dissertation,* T4 semble impliquer davantage le développement des idées : (T4 L317) *une dissertation sur la question notamment comparaison entre l'image de l'immigré dans le cinéma français et le cinéma allemand* ou encore (T4 L986) *une dissertation sur l'état de la société française à l'époque.* Pour

T5 enfin, l'abréviation « *dissert* » apparaît une seule fois, et son emploi est trop marginal pour en donner une description.

Enfin, d'autres mots sont aussi employés, mais de manière éparse. C'est le cas par exemple de T3 qui désigne l'écrit par *produit final* (T3 L265), et il semblerait que ce soit autant la rédaction que la dissertation. T1 désigne l'écrit des étudiants par *leur prose* (T1 L252). T5, emploie une fois *explication de textes* (T5 L 602) dans le contexte de son enseignement et une fois *commentaire composé* (T5 L780) dans le contexte de sa propre formation. T1, pour sa part, utilise de manière consistante le mot *exercice*, qui est une initiative personnelle résultant de son **adaptation** (topic expliqué plus complètement en 4.2.3 de ce chapitre) à l'évolution de l'enseignement du français en Australie. A cet *exercice* est associé un autre topic, tout à fait central dans le discours de T1, celui de **la phrase française** (voir 4.2.4 de ce chapitre sur l'enseignement de l'écrit).

Dans ce corpus, les mots pour désigner le travail écrit rédigé par les étudiants dans le cursus de français sont donc principalement *dissertation*, *rédaction*, et pour T1 également le mot *exercice*. L'emploi de ces mots indique des tendances : une *rédaction* est plus courte qu'une *dissertation*, ce mot est plus souvent employé lorsqu'il s'agit de deuxième et troisième années. Une *rédaction* ne semble pas faire référence à un travail de style narratif tel que c'est le cas en FLM. Une *dissertation* implique un raisonnement, un développement d'idées et ce mot est davantage employé pour le niveau avancé et dans le contexte des unités thématiques ou encore pour le PhB. Mais, dans certains cas, ces deux termes semblent employés de manière interchangeable.

Qu'il s'agisse d'une *rédaction* ou d'une *dissertation*, chaque type d'écrit proposé développe incontestablement des compétences d'écriture en langue étrangère. Le plus important, est donc la définition de ce qui est utile dans cette compétence, qu'elle soit associée à l'un ou l'autre des mots employés pour désigner l'écrit. Le sens donné à utilité semble plutôt résulter d'une interprétation personnelle. Pour T1 : (T1 L390-395) *je voulais leur enseigner quelque chose qui leur soit quand même utile donc leur apprendre à bien tourner des phrases littéraires dans un texte narratif par exemple ça n'avait aucune utilité pratique mais que d'un autre côté ils sont bien obligés d'écrire des dissertations et c'est dans la dissertation qu'ils avaient besoin de la phrase argumentative donc voilà le principe*. Pour T3, l'utilité se définit à partir de ce qui sera attendu des étudiants dans un futur emploi dans leur compétence langagière générale :

(T3 L167-170) *il faut faire attention à ce qu'un étudiant puisse aussi s'exprimer parce que toute demande de poste va se baser sur plusieurs choses dont une maîtrise de l'oral autant qu'une maîtrise de l'écrit et c'est peut-être pas toujours les mêmes choses non plus.*

A la lumière de cette première analyse, et pour cette étude de cas, l'hypothèse selon laquelle l'écrit en FLE est un genre indéfini ne peut être catégoriquement rejetée. Certains témoins sont très précis dans leur utilisation des termes pour désigner l'écrit, et les attentes pour chacune de ces productions sont précises (T1 à cet égard est un contre-exemple). D'autres, à l'autre extrême, utilisent les termes de façon plus interchangeable (T5 en particulier). Un consensus toutefois semble atteint selon lequel une rédaction est plus courte qu'une dissertation, et qu'une dissertation requiert raisonnement et développement d'idées.

La réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage des compétences jugées utiles dans l'enseignement de l'écriture en contexte FLE d'une part, et comment, par quel(s) type(s) d'écrit(s) ces compétences sont atteintes (ou ont des chances d'être atteintes), d'autre part est présentée à partir des analyses subséquentes, et sur l'ensemble de cette recherche. Cette première partie est complétée par l'analyse présentée dans la troisième partie de ce chapitre et qui porte sur les attentes et l'évaluation de l'écrit en FLE.

4.2 Le rapport à l'écriture des enseignants et leur rapport à la langue passe par leur rapport à l'apprentissage

Cette deuxième partie de synthèse d'analyse du corpus enseignant rassemble les éléments de réponse à la question de recherche sur le rapport des enseignants à la langue et leur rapport à l'écrit. En particulier, on se pose les questions suivantes : Quel est le rapport des enseignants à la langue française et quel est leur rapport à l'écrit ? D'où viennent ces représentations de la langue et de l'écrit ? Dans quelle mesure les enseignants en ont-ils conscience ? A travers ces deux notions, on cherche à connaître et comprendre l'origine des modèles de l'écrit enseignés en classe de FLE. Comment ces représentations de la langue française et de l'écrit se traduisent-elles dans l'enseignement de l'écrit en FLE ?

Il s'est avéré qu'en analysant les données et en rassemblant les résultats sur le rapport à la langue et le rapport à l'écrit, et surtout en répondant à la question de l'origine des représentations sociales de la langue et de l'écriture, c'est une nouvelle notion que

l’analyse a mise en lumière : celle du rapport à l’apprentissage. Le rapport à la langue tel qu’il a été établi dans le discours—et donc le rapport à son apprentissage—renseigne également sur l’enseignement du FLE.

Les analyses vont être présentées en 4 parties : 1) les topics qui informent sur le rapport de l’enseignant à la langue française, cette dernière analyse a conduit à l’émergence d’une autre notion : celle du rapport de l’enseignant à son propre apprentissage, 2) les topics qui relatent le rapport de l’enseignant à l’écrit et l’écriture. Viennent ensuite 3) les topics relevés qui semblent illustrer l’approche que chacun a développée dans son enseignement de la langue française en général, puis 4) les topics développés sur le sujet de l’enseignement de l’écrit en particulier.

Dans la construction de la théorie des représentations sociales, à la suite d’autres chercheurs, Flament (1989) poursuit le développement du concept de « noyau central ». Pour lui, le noyau central des représentations sociales (RS) se met en place à partir des « convergences d’opinions » (p. 228) au sein d’un même groupe. Le noyau central est complété par les « éléments périphériques ». C’est donc ce découpage de noyau central d’une part, établi à partir des convergences d’opinions, et d’éléments périphériques, plus isolés d’autre part, que j’ai opéré sur les données de ce corpus. L’analyse qui suit est découpée selon cette structure, c’est-à-dire que pour chacune des 4 parties de présentation des résultats pour cette deuxième question de recherche, je présenterai tout d’abord les topics communs ou proches développés par tous ou plusieurs des témoins de l’échantillon, permettant ainsi une compréhension du « noyau central » et ensuite les topics plus isolés présents dans le discours de l’un ou l’autre, sans qu’il(s) soi(en)t nécessairement présent(s) chez plusieurs des témoins, donnant accès à ce qui relèvera de la périphérie des représentations sociales de la langue, de l’apprentissage de la langue, de l’écrit des témoins de cet échantillon. La périphérie, ou le(s) topic(s) marginal(-aux) n’en sont pas moins importants, ils sont simplement moins représentés dans les discours.

N.B : Dans la présentation des extraits des entretiens, sont en gras tous les éléments du discours qui participent de la construction du topic ; sont soulignés les marqueurs qui l’introduisent. Les italiques dans mon texte reprennent les paroles des témoins. Les gras dans mon texte indiquent les topics.

4.2.1 Le rapport à la langue et le rapport de l'enseignant à son propre apprentissage

Noyau central : une autre dimension

Premièrement, les topics présentés ici sont communs ou suffisamment proches dans les discours de la plupart des témoins ; ils traitent du rapport de l'enseignant à la langue. Dans une large mesure, ces topics sont développés par chacun lorsqu'il est question de l'apprentissage de la langue française, mais souvent dans le contexte plus général de leur formation initiale (et qui, bien entendu, varie d'un témoin à l'autre). Les informations recueillies, et les analyses effectuées informent autant sur le rapport à la langue que sur le rapport au savoir,[108] de même que sur l'appropriation de la connaissance de la langue (et de la culture) françaises. Pour cette raison, ils sont rassemblés sous le titre général de « une autre dimension et manière de voir et de comprendre le monde ». Les topics présents dans ce « noyau-central » sont repartis en deux sous-ensembles : « une autre dimension et manière de voir le monde » et « une autre dimension et manière de comprendre le monde ».

Le premier topic général est constitué des variations du topic général « une autre dimension et manière *de voir* le monde » qui comprend : **la découverte-aventure**, la **rencontre** avec les sons de **la langue française** ou **la philosophie** françaises, rencontre à partir de laquelle sont développées la **richesse qu'apporte l'autre, la séduction** et enfin **l'idée de la différence entre soi et l'autre**. Ces topics développent tous une manière de voir le monde autre, facilitée par l'étude de la langue (et/ou les études tout simplement). Tout en témoignant d'un élargissement de la connaissance et de perspective des témoins, ces topics signalent surtout une découverte dans le cursus de chacun (tout au moins dans leur discours). Je les considère comme une manifestation de soi, une attitude de soi qui regarde, découvre le monde extérieur. J'ajoute à ce groupe deux autres topics très proches de celui de la **rencontre** et de **l'idée de la différence entre soi et l'autre** : ce sont la **rencontre-ouverture à la littérature** et le **pont entre deux cultures**.

Le deuxième topic général « une autre dimension et manière *de comprendre* le monde » est construit par **relier les choses entre elles**, **réfléchir autrement**, enfin **l'analyse** et la

[108] Connaissance, mais pour certains, il s'agit d'un savoir-faire.

pertinence. Ces topics, en plus de la découverte offerte par l'étude de la langue, témoignent d'une dimension acquise dans l'entendement, développée grâce à un investissement supplémentaire durant la formation. Je les vois comme une démarche proactive de compréhension du monde, donc au-delà de la simple découverte.

Premier topic : une autre manière de voir le monde

T4 parle de sa **découverte** de la langue française à deux niveaux. Le premier niveau est celui de la découverte de la langue par la prononciation (le son de la langue) et par la découverte *d'autres mondes* et le second niveau situe la découverte d'une autre langue qui conduit à celle de la littérature et de la pensée. Le topic de **la découverte-aventure** est tout d'abord introduit par le marqueur spécialisé *à partir de là*, puis par le marqueur existentiel *c'était*, ensuite repris et installé par la formulation clivée *une aventure qui était celle de la langue de la littérature et de la pensée*. Dans cet extrait, **aventure** devient le référent-topic. Par ailleurs, *faire du français* se retrouve dans la reprise anaphorique *ça*, ce qui permet l'ancrage[109] du topic *faire du français*. *Parce que* introduit ici une continuité[110] et non une rupture du topic.[111]

T4 L 25-26
c'était moins dans la Tour Eiffel que la façon dont **cet Ecossais roulait ses r**

T4 L 56-57
j'avais à faire à cet Ecossais et voilà euh et avec son son sa Tour Eiffel **et euh et ses r donc**

T4 L 58-67
et **<u>à partir de là</u> <u>c'était</u> une aventure de la découverte** <u>c'était</u> une une sorte de de boîte de Pandore sans fond (…) ce qui fait que à partir de là et même au-delà de l'image un peu carte postale de la Tour Eiffel euh et et des r **j'ai découvert** d'autres voyelles d'autres consonnes euh et **d'autres manières euh de dire les choses** euh non seulement à la avec un bon accent parisien euh mais aussi avec d'autres accents euh du sud et de tous les sud(s) euh ce qui fait que là plus que je **faisais de français** plus j'avais envie d'en faire **<u>parce que</u> <u>ça</u> m'amenait euh <u>ça</u> m'apportait des mondes** d'accents à accents de régions à régions et même de pays en pays à travers euh **une aventure <u>qui</u> était celle de la langue de la littérature et de la pensée**

---

[109] Une fois l'existence du référent posée, il peut s'ancrer dans le discours, quelque chose peut être dit à ce sujet.

[110] Pour Berthoud (1996, p. 139), une « orientation du dire sur l'objet ».

[111] Berthoud (1996, p. 131, p. 134).

Pour T4, l'étude de la langue française conduit à la découverte de nouveaux *mondes*, qui elle-même, entraîne une *aventure* de la *littérature* et aussi de *la pensée*. Sa découverte-aventure de la langue française est également exprimée par le topic de la **richesse qu'apporte l'autre**. Lorsque T4 parle de son propre apprentissage du français, l'image de la *boîte de Pandore* est utilisée, topic marqué par le marqueur existentiel *c'était*.

Cette découverte-aventure passe également par un aspect de l'enseignement reçu et est exprimé par le topic de la **séduction**. Cette séduction est attachée à **l'idée de la différence entre soi et l'autre**.

> T4 L 102-119
>
> comme je disais à l'instant je crois que cet Ecossais peut–être à son insu ou consciemment à travers sa personne même et à travers sa façon d'être et de dire il présentait l'idée de la différence comme quelque chose de très intéressant et de très séduisant et l'idée de la différence multiple enfin je ne raisonnais pas comme ça à l'époque mais je sais que je savais déjà à l'âge de treize ans euh que au-delà du plaisir phonétique plaisir de la langue, de jouer avec la langue justement hein dans tous les sens euh il y avait un monde, plutôt des mondes, qui se cachaient derrière et qui allaient m'arracher je ne demandais que ça d'ailleurs qui allait m'arracher à mon petit milieu patriote et très tranquille mais bon petit milieu de [nom de ville] hein de l'époque et je sentais cela plus au moins de manière plus au moins consciente dès le début et donc même après le départ de cet Ecossais euh ça roulait tout seul parce que justement j'avais cet héritage que je ne devais qu'à lui d'ailleurs la langue française s'en est occupée après et tout ce que ça représente caché derrière mais je dirais euh une séduction dans la diversité multiple la multiplicité de la diversité je retrouve l'image la boîte de Pandore

Comme je disais à l'instant est un marqueur métalinguistique,[112] c'est-à-dire que l'énonciateur reprend son topic, qu'il fait référence à ce qu'il disait plus tôt dans son discours. Il indique que le topic de la découverte des mondes (cf. extrait T4 l 58-67) est ici en train de s'ancrer dans le discours. En effet, sa *découverte des mondes* est ce qui est repris dans *comme je le disais à l'instant*. Le contexte de cette découverte est celui de son *petit milieu patriote et très tranquille.* Le topic de l'**idée de la différence entre soi et l'autre** se poursuit dans *il y avait un monde, plutôt des mondes*, introduit par le marqueur existentiel *il y avait*. *Qui se cachaient derrière* reprend sémantiquement le topic de la **richesse qu'apporte l'autre** introduit plus haut. Enfin, le topic de **la richesse qu'apporte l'autre** et celui de **l'idée de la différence entre soi et l'autre** sont repris ensemble dans *cet héritage*. Les marqueurs introduisant ces deux topics sont

[112] Pour Berthoud (1996, p. 47), un marqueur du « parcours du dire ».

progressifs, indiquant leur accessibilité.[113] En effet, *une sorte de boîte de Pandore* devient, à la fin de cet extrait, *la boîte de Pandore* ; *un monde, des mondes* qui devient *cet héritage*. De même, le topic de *l'idée de la différence* est repris et re-spécifié par *l'idée de la différence multiple* et sur la fin de l'extrait apparaît *la diversité multiple la multiplicité de la diversité*. Ces deux extraits de T4 sont en référence à son enfance. Ce topic de **découverte-aventure** trouve sa continuité dans celui de **réfléchir autrement** lorsque T4 relate la suite de cette aventure découverte à l'âge adulte, topic développé dans le deuxième sous-ensemble.

Par ailleurs, T2 associe aussi à langue française plusieurs dimensions : la dimension *esthétique*, la dimension *intellectuelle*, la dimension *géographique*. Le rapport à la langue française de T2 est d'une part que le *[français est] une langue internationale* (couvrant ainsi pour elle la dimension géographique) et d'autre part que le français est la langue des philosophes, en particulier, du siècle des Lumières (pour T2, dimension intellectuelle de la langue française). T2 développe donc, dans son discours, deux topics (en dehors de la dimension esthétique) sur son rapport à la langue française : celui du **français langue internationale** et celui du **français langue de la philosophie**. En effet, chronologiquement, T2 apprend d'abord le français avant d'apprendre la philosophie. T2 voulait étudier la philosophie, mais cela n'était pas possible, c'est ainsi que T2 continue son étude du français à l'université, ce qui conduit à l'étude des philosophes français (citant Descartes, l'âge des Lumières, Voltaire).

T2 1L66-80[114]

T2 : et bien, (toussotement), excuse-moi, hum, pas de raison personnelle, pas de raison familiale non plus

B : non

T2 : pas de contact culturel non plus hum en Afrique **j'aimais bien la langue française que j'entendais** de temps en temps autour de moi

B : où donc ?

---

[113] L'accessibilité, ici après recatégorisation du topic comme je l'indique (cf. Berthoud 1996, p. 78-79), est le processus qui, après installation du topic, consiste à le développer, ce que fait T4 sur la fin de l'extrait présenté ci-dessus.

[114] NB : J'ai dû conduire deux entretiens avec T2 à cause d'un problème technique d'enregistrement ; ces deux entretiens se distinguant dans la citation des extraits de ceux-ci par l'apposition des chiffres 1 ou 2 devant les numéros des lignes afin d'indiquer le premier ou le deuxième entretien. Je rappelle que ces deux entretiens ont eu lieu à plusieurs semaines d'intervalle. Je puise, pour le relevé et l'analyse des topics, dans les deux entretiens.

T2 : c'était un peu le hasard, parce que je voulais étudier **la philosophie qui n'était pas disponible à l'université en** [nom de pays], parce que c'est là où j'ai fait mes études et

B : tes études universitaires ?

T2 : universit- mes études universitaires, j'avais fait **la langue française** à l'école, j'aimais bien les écrivains que j'avais étudiés, Camus, euh, Baudelaire etc beaucoup d'écri- d'écrivains, d'écrivains que j'aimais bien, et donc **puisque la philosophie n'était pas disponible j'ai choisir (sic) de faire le français parce que comme cela j'ai pu étudier par exemple Descartes**

Dans ce premier extrait, T2 pose **la langue française** comme référent nouveau. Ne répondant pas à la question posée, est introduit ensuite le topic de **la philosophie**, par liaison argumentative : *parce que*, dans cet extrait, permet de lier[115] directement *la langue française* à *philosophie* et *philosophie* à *Descartes*.

T2 2L5-19

T2 : (…) je savais bien que **la langue française était une langue véhiculaire** j'avais visité le [pays d'Afrique francophone] parce que c'était enfin non juste après son indépendance en fait donc ce n'était plus le [nom de continent] donc **j'ai vu les Africains magnifiques qui parlaient cette langue ça me fascinait** aussi parce que j'avais les livres comme *Le Petit Prince* en français que je déchiffrais avec beaucoup de difficultés mais j'y arrivais parce que **j'avais fait français à l'école** donc beaucoup de raisons disparates mais je pense que l'accident joue un rôle aussi parce que à l'université en [nom de pays] **il n'y avait pas de cours de philosophie** et **mon amour en premier c'était la philo puisqu'il y n'avait pas de philo je me suis dit alors ok la langue française ça veut dire Descartes** (…)

2L 20-28 B : et qu'est-ce que tu as vu en particulier donc par exemple chez Descartes ou chez les autres écrivains que tu as étudiés

T2 : **la** clarité (sic) **l'**élégance euh **le fait que ce soit une langue internationale** comme la langue anglaise donc on peut comparer les deux aussi la musique de la langue ce n'est pas la seule langue qui soit musicale (…) **mais c'était la langue de chez moi c'était la langue de mon continent** c'est-à-dire l'Afrique tandis que oh le portugais quand même c'était beau aussi mais voilà donc **les raisons d'esthétique des raisons intellectuelles et les raisons géographiques** tout un mélange

Ce deuxième extrait du deuxième entretien avec T2 montre à nouveau bien cette double construction du topic de la langue française : d'une part des raisons esthétiques (voire émotionnelles : la fascination, ce que l'on peut rapprocher du topic de la **séduction** développé par T4) en particulier avec les sons du français dans son environnement, d'autre part le *français langue véhiculaire* et le *français langue internationale* (le topic est marqué par le déterminant démonstratif *cette*) mais aussi langue de *chez moi*, celle

[115] Pour Berthoud (1996, p. 131), il s'agit là d'un « marqueur de liaison ».

de *[son] continent*, et enfin le français langue de la philosophie dans *la langue française ça veut dire Descartes*, introduit par le marqueur cognitif *je me suis dit*. Du point de vue sémantique, relevons *véhiculaire* qui peut se lire avec deux sens : celui qui désigne la langue parlée par beaucoup de gens, mais pour T2 en particulier, la langue est une véhicule, un accès à autre chose, c'est-à-dire, la philosophie.

T1, de son côté, développe également un topic proche de celui de la découverte-aventure (T4) ; plus précisément ici il s'agit du topic de la **rencontre**. Là aussi, ce topic est étroitement développé en parallèle avec le sujet de son propre apprentissage du français. C'est de T1 que viennent les mots du topic central qui en rejoint donc bien d'autres : *la façon de voir le monde*.

> T1 (l 174-177)
> En tant qu'apprenant, je crois que ce qui m'a le plus frappé, ce qui m'a le plus impressionné et même ce qui m'a le plus profité **ça** a été **la rencontre de la littérature française ça** a été tout **ce courant sceptique ironique anticlérical** Voltaire surtout Voltaire

> T1 (l 185-194)
> Et ensuite **la rencontre** avec Gide euh Et ensuite bien sûr avec Sartre Bon enfin Des prosateurs, des des **des auteurs de langue française qui** pour moi représentaient bien sûr euh **une sorte de courant de pensée euh vivifiant** hein, **que je n'aurais jamais rencontré si je n'avais pas étudié le français**, c'est surtout **ça** c'est **L'ouverture intellectuelle C'est la façon de voir le monde** n'est-ce pas qui a été profondément changée de fond en comble n'est pas par **cette rencontre avec un courant d'idées, de sensibilité, etc tout à fait étrangère** et **C'est ça** pour moi **la grande valeur C'est la chose irremplaçable** je crois indispensable

Dans le premier extrait, le topic de la rencontre est introduit par une formulation clivée [*ce qui…, ce qui…, ce qui…, ça a été la rencontre*], topic ensuite présent dans la reprise anaphorique de *ça* (*ça a été tout*). Enfin, la construction du topic de la **rencontre** continue par le marqueur *ce*, introduisant le *courant sceptique ironique anticlérical*. Dans le deuxième extrait, le topic de rencontre est cette fois introduit par le marqueur *cette*, déterminant démonstratif. Dans les deux cas, l'utilisation du démonstratif rend le topic accessible,[116] parce que défini de manière toujours plus précise à chaque mention.

Pour T1, langue et littérature françaises sont associées à *courant de pensée vivifiant* et par-là même à certains auteurs, et ce *courant de pensée vivifiant* dans le premier extrait est repris par le marqueur anaphorique *ça* du deuxième extrait et conduit à une

[116] Cf. note 113 de ce chapitre.

ouverture intellectuelle, topics qui seront réintroduits plus loin, traversant les sujets de l'enseignement et de l'évaluation de l'écrit.

Chez T2, le topic du **pont entre deux cultures** (introduit par des marqueurs de discours rapporté *j'essaie de leur dire, je leur dis que*) se situe également dans son propre rapport à la langue (T2 reprécise *je suis vaguement trilingue)*. Ce topic se rapproche du topic de **la richesse qu'apporte l'autre** présent chez T4, mais aussi du topic de l'**ouverture intellectuelle** chez T1 (précédemment exprimé par celui de la rencontre, mais il s'agit du même topic pour T1). En même temps, ce topic de **pont entre deux cultures** pourrait presque entrer dans le sous-ensemble « une autre façon de *comprendre* le monde » :

> T2 1L203-208
> mais j'essaie de leur dire qu'il faut **faire un pont entre les deux cultures être fidèle à soi même mais en même temps se mettre un peu dans la peau de l'autre** je leur dis que j'aime bien faire cela étant donné que je suis vaguement trilingue je leur dis que **c'est tellement ennuyeux d'être dans la même peau pendant soixante-dix quatre-vingt ans quand si on peut changer de peau c'est presque comme si on vivait deux fois au lieu d'une fois** je trouve cela miraculeux et ça je leur dis voilà

Deuxième topic : une autre manière de comprendre le monde

Pour sa part, c'est en parlant de sa formation initiale que T3 développe le topic de **relier les choses entre elles**. En effet, T3 parle des ses études en expliquant comment T3 y intègre plusieurs composantes : T3 étudie *une partie de lettres modernes* et *une partie d'anglais*. Ce besoin d'étudier plus d'une matière rejoint, dans une certaine mesure, le topic de la **découverte** d'autres mondes développé par T4 ou encore celui de **la rencontre** développé par T1 puisque l'idée est de multiplier les zones de connaissance, ce qui est aussi une découverte, mais ce me semble davantage une démarche résultant d'un parcours choisi. Le topic **relier les choses entre elles** chez T3, qui inclut l'apprentissage d'une langue étrangère pour lui permettre d'aller à l'étranger, est à rapprocher également du développement du topic de la **langue étrangère internationale** dans le discours de T2, qui évoque aussi *le mélange*. En effet, pour T3, la langue étrangère permet aussi d'accéder à autre chose puisque c'est aussi cette envie de l'étranger qui conduit à apprendre l'anglais.

T3 poursuit le développement de ce topic comme suit : pour son Master en littérature australienne sur Patrick White *c'était pas complètement en anglais* (*c'était* marqueur

existentiel), T3 travaille avec un cadre d'analyse français (Gilbert Durand), parle d'un *cadre de recherche* ***à cheval***. Plus tard, T3 complète son *diplôme aux Beaux-arts en Printmaking* par un DEA en didactique des Langues et des Cultures dans une université française qui lui a permis une ouverture sur *le côté sociologie dans la didactique du FLE*.

> T3 L5-11
>
> lorsque je suis allée à l'université j'ai fait donc **une partie de lettres modernes** et **une partie d'anglais** parce que j'avais un père déterminé qui disait **qu'on n'arrivait à rien en ne faisant qu'une seule matière** donc il fallait que j'apprenne l'anglais etc. **donc j'ai fait j'étais en fac d'anglais et une partie lettres modernes** puis finalement parce que je voulais partir en [nom de pays anglophone] j'ai décidé de faire que de l'anglais et de continuer mes… ma licence ma maîtrise d'anglais et donc j'ai fait des unités de lettres modernes mais jusqu'en 2ème année

> T3 L 16-22
>
> c'est l'université [nom de ville] qui m'a donc accueillie pour faire mon Master et j'ai travaillé **à partir des travaux j'étais à cheval** si tu veux j'avais un **c'était pas complètement en anglais** puisque le cadre de recherche c'était les travaux sur l'imaginaire de Gilbert Durand à Grenoble mais sur l'auteur australien Patrick White qui a eu le prix Nobel donc **je suis bien restée en littérature anglaise mais un cadre de recherche à cheval** et donc j'ai fait mon Master

> T3 L 41-56
>
> j'ai eu l'occasion—en enseignant le français à l'université je suis venue assez rapidement à l'université—de me former, de **partir un an pour faire un DEA en didactique des langues et des cultures à [université française]** ça ça m'a ça a été formidable **puis j'ai aussi travaillé dans un atelier de l'image en même temps** donc **j'ai essayé de continuer** si tu veux **les 2 formations** faut dire que entre-temps j'avais aussi fait un diplôme aux Beaux-Arts de dans en Printmaking (…) **j'ai eu la chance de pouvoir développer ça en enseignant le français** à l'université à mi-temps tout en faisant un diplôme à l'école des Beaux-Arts et ensuite partant un an pour faire un DEA et c'est à ce moment-là que je **j'ai rencontré mon directeur de thèse Louis Porcher qui était un qui présentait bon lui il vient du côté sociologie dans la didactique du FLE** et qui donnait des cours qui inspiraient beaucoup de monde et on était tous disons très contents des réunions hebdomadaires des cours qu'il faisait et **ça m'a donné envie de faire un doctorat**

> T3 L 65-66
>
> C'est-à-dire que j'ai plusieurs choses que j'ai toujours voulu relier entre elles ça [ça = le doctorat] m'a permis de les relier en fait

Pour T3, sa formation a été l'occasion de *ne pas faire qu'une seule chose* tout comme le lui avait suggéré son père (extrait 1). T3 a donc composé sa propre formation sous forme de combinaison *j'ai aussi travaillé dans un atelier de l'image en même temps donc j'ai essayé de* ***continuer*** *si tu veux* ***les 2 formations*** (extrait 3) et ce, à diverses

étapes de son parcours de formation. *En même temps* trouve son écho dans le gérondif *en enseignant* ; ce *en même temps* reviendra dans le discours de T3 à propos de nombreux sujets. C'est enfin dans l'extrait 4, et par la reprise anaphorique *ça* [ça étant son doctorat] que le topic de **relier les choses entre elles** est introduit.

Dans l'extrait suivant, ce topic du **réfléchir autrement** se développe comme la continuité, à l'âge adulte, du topic de **découverte-aventure** que T4 avait développé par rapport au récit de sa découverte de la langue française dans son enfance et sa scolarité. Dans l'extrait ci-dessous, le topic de la *découverte* se trouve d'une part décliné à un autre domaine : celui de *la sensibilité océanienne* et d'autre part le topic est réintroduit, dans la progression de l'entretien, par le marqueur déterminant démonstratif *cette*. Il prolonge l'expérience de la **découverte-aventure** par la découverte d'une dimension *à laquelle [il/elle] avai[t] peu pensé auparavant.*

> T4 L 191-196
> j'ai pu découvrir un peu la sensibilité euh océanienne en même temps qu'une émergence d'une culture francophone (nom TOM) sur fond de grands débats pour ne pas dire plus de société dans ce pays et aussi pour essayer de comprendre et d'aller un peu plus loin avec **cette aventure de la langue française et de la francophonie** dans **une composante à laquelle j'avais peu pensé avant**

La réintroduction du topic (marqueurs *cette, tout cela*) de **réfléchir autrement** a lieu dans le discours lorsqu'il est question de divers voyages, alors que T4 fait part d'une réflexion sur l'exercice de sa profession :

> T4 L 235-241
> **cette aventure de la langue française** en Océanie et de la littérature néo-calédonienne que j'ai commencé à explorer **tout cela m'a permis de concevoir différemment je pense** [ce] que ça peut signifier être professeur de lettres à l'université dans cette partie du monde à cette époque surtout face à des étudiants qui à priori vont faire autre chose que d'enseigner la langue française et que de l'apprendre pour lire les belles lettres

T4, en parlant de sa formation initiale et de ses *autres études en FLE, en linguistique*, continue de développer le topic de **réfléchir autrement**, topic à rapprocher de celui de **relier les choses entres elles** présent dans le discours de T3 puisque sa formation est justement une possibilité de s'exposer à diverses perspectives ou domaines d'expertise et de construire, *bricoler* comme T3 le dira plus tard, et de construire un lien entre elles. Le topic **réfléchir autrement** pourrait s'envisager comme une déclinaison du topic de l'**ouverture** tel que T1 le définit (*le courant de pensée vivifiant*), par contre il semble distinct de celui de **l'idée de la différence entre soi et l'autre** (T4) dans la mesure où

réfléchir autrement implique un investissement personnel face à l'exposition de la différence, alors que les autres topics de découverte-aventure relèvent selon moi davantage d'une réaction positive mais n'entraînent pas nécessairement une démarche d'apprentissage proactive (c'est-à-dire un investissement personnel, cognitif, requérant un engagement intellectuel moindre).

Par ailleurs, T4 introduit le topic de **pertinence**. Dans cet extrait, le contenu de ses études (*les questions de la didactique de la langue enseignée comme langue étrangère le passage du modèle structuraliste fonctionnaliste vers une approche communicative*) est repris dans l'anaphore *ça*, qui est la manière dont T4 développe le topic de **la pertinence :**

> T4 L347-356
> **j'ai fait d'autres études et notamment j'ai fait des études en FLE français langue étrangère** j'ai fait une licence en linguistique puis une maîtrise et **là** donc les questions de la didactique de la langue française enseignée comme langue étrangère le passage du modèle structuraliste fonctionnaliste vers une approche communicative et cetera **ça m'a permis aussi de réfléchir sur ce que j'allais faire comme enseignant** (…) mais je crois que **ça aussi ça m'a permis de réfléchir autrement ou différemment sur ces questions de la langue** et sans doute enfin quelque part de **ces questions de la pertinence** aussi je dirais

Pertinence et **faire un lien**, cette fois-ci, entre deux domaines de connaissances, la langue/linguistique et la littérature, sont donc les deux topics développés en rapport avec ses études, ce qui rejoint, dans un sens, la démarche de T3 dans **relier les choses entre elles**.

> T4 479-482
> dans ma vie personnelle comme j'avais évoqué d'autres études où j'avais passé du domaine littéraire vers les études de linguistique **pour essayer de voir quels peuvent être les liens entre ces deux domaines**

Très proche des topics de **la richesse qu'apporte l'autre** (voire proche du topic de la **découverte**), du **réfléchir autrement** (T4), de l'**ouverture** (T1), T5 développe le topic de **une autre façon de voir le monde**. Mais, comme il a davantage été développé par ce témoin lorsqu'il est question de son enseignement, son extrait est présenté un peu plus loin (en 4.2.3 de ce chapitre). Par contre, dans sa propre formation, c'est-à-dire dans son rapport à l'apprentissage, T5 introduit le topic de l'**analyse**, topic qui sera réintroduit tant sur le sujet de son enseignement que celui de ses attentes et de son évaluation de l'écrit. Ce topic **d'analyse** se rapproche de **relier les choses entre elles,** de **réfléchir**

autrement, voire de celui de **pertinence**. La capacité d'**analyse** est présentée comme une compétence acquise lors de son doctorat :

> T5 L 797-7803
> enfin dans les cours que **j'ai** … **mon doctorat on apprend à analyser des textes**, enfin… des intuitions quand on fait un doctorat il y déjà quelque chose qui est présent avant de voir comment il faut le faire on a des intuitions sur un textes ou des textes de façon générale mais je n'ai pas d'exemple précis **mais je pense que ma façon de poser des questions sur un texte vient des cours que j'ai suivis pendant mon doctorat**

Les marqueurs ici sont des adjectifs possessifs (*mon doctorat, ma façon de poser des questions, les cours que j'ai suivis dans mon doctorat*) qui dénotent à mon avis son appropriation de compétence ; *analyser des textes* (le topic) est repris dans *des cours que j'ai suivis*.

Les topics plus isolés

Deuxièmement, les topics introduits dans ce qui suit illustrent également le rapport à la langue, le rapport à l'apprentissage, mais ces topics se retrouvent plutôt isolés sur l'ensemble du corpus enseignant, c'est-à-dire que peut-être un seul des témoins l'introduit ; par exemple T2 est le seul témoin à développer le topic de **simplifier ses pensées**. Je présente donc ici les topics qui ne sont pas partagés par les autres témoins du corpus. Ils forment, dans la théorie utilisée ici, la partie « périphérique » des représentations sociales. C'est-à-dire que ces topics ne se rejoignent en rien, et pourraient, dans un contexte de recherche plus large, faire figure d'exception. La taille de l'échantillon de cette étude qualitative ne permet pas de parler d'exception, raison pour laquelle je préfère le terme de topic isolé. En marge du discours par ailleurs ne signifie pas nécessairement que le topic n'est pas central ou important pour l'énonciateur, simplement il n'est pas développé autant, et sur l'ensemble du corpus, il n'est pas partagé par d'autres interlocuteurs.

Les topics rassemblés dans cette partie sont aussi variés qu'éloignés : le topic de la **simplification pour faciliter l'accès à la langue**, le topic de la **distinction de soi par rapport à un ensemble**, le topic de la **difficulté** de prise de parole (il s'agit d'une difficulté de soi par rapport à soi : celle de la timidité à surmonter), et le topic **motivation-goût** (qui se distingue de celui de **découverte** dans la mesure où il s'agit de se responsabiliser dans son apprentissage).

Dans son entretien, T2 indique connaître aussi l'allemand et le parler dans son enfance. Ceci est pertinent dans cette partie de l'analyse dans la mesure où T2 explique en quoi la connaissance de cette langue lui sert dans son enseignement du français (qui lui est aussi une langue étrangère). Cet extrait illustre à quel point certains topics sont inextricablement développés en rapport à plusieurs sujets : ici, le rapport à la langue d'une part et le rapport à l'enseignement de la langue d'autre part (enseignement pour T2, mais apprentissage pour ses étudiants). J'aurais pu, pour cette raison, présenter cet extrait dans la partie 4.2.3 de ce chapitre sur l'enseignement de la langue française.

Dans cet extrait T2 développe le topic de la **simplification pour faciliter l'accès à la langue** : enfant dans son propre rapport à la langue allemande, T2 **simplifiait ses pensées**, chose suggérée également dans son enseignement de la langue française afin d'en faciliter l'accès. Dans cet extrait, ce sont plus particulièrement les marqueurs de discours rapporté *je leur dis* (c'est-à-dire un marqueur métalinguistique)[117] qui préparent ce topic. Puis, au milieu de la répétition du même marqueur de discours rapporté, c'est un marqueur épistémique *je sais bien que* qui introduit le topic. Le topic de **simplification pour faciliter l'accès à la langue** est renforcé par l'utilisation, à plusieurs reprises, du champ sémantique de l'enfant (*s'infantiliser, enfant, enfance*).

> T2 1L166-177
>
> Je leur dis de ne pas avoir peur de « **s'infantiliser** » un tout petit peu parce que je leur dis que pour moi, la langue française ce n'est pas ma première langue non plus, et je me souviens de de mon adolescence quand j'ai appris cette langue aussi et **je sais bien qu'il faut simplifier un peu les pensées**. Donc je leur dis, je suis là devant vous, j'ai eu exactement la même expérience et je leur dis que surtout quand je parle allemand aujourd'hui, **je deviens un peu une enfant**
>
> B : mmm
>
> T2 : parce que **j'ai parlé couramment la langue allemande dans mon enfance et je suis restée un peu enfant**. Et je leur dis je ne vais pas vous vous juger, je sais que vous êtes des adultes donc **n'ayez pas peur de devenir un peu enfant parce qu'il faut simplifier les pensées** un peu mais **il est vraiment essentiel de penser en français**, erreur ou pas ce n'est pas important parce que cela va venir.

Sa manière de faciliter l'accès à la langue est de faire accepter à ses étudiants de ne pas pouvoir tout dire d'emblée, qu'il leur faut accepter de *redevenir enfant* par rapport à ce

[117] Cf. note 112 de ce chapitre : un marquer du parcours du dire.

qu'ils apprennent, qu'il vaut mieux penser simplement mais en français que d'avoir des pensées complexes mais pas en français.

C'est en abordant son apprentissage de la langue française que T1 introduit le topic de la **distinction de soi par rapport à un ensemble** ; c'est ainsi que T1 parle de son rapport à la langue française (du moins en partie, après les autres topics déjà présentés). La distinction se situe à deux niveaux : par sa capacité à bien prononcer les sons du français d'une part (Ecossais parmi les Irlandais), et par les bonnes notes reçues dans cette matière d'autre part. Dans les extraits suivants du début de l'entretien, T1 se situe tout d'abord *comme pour tous les garçons et toutes les filles de 12 ans*. Puis T1 explique comment apprendre le français lui permet de se distinguer, on notera l'opposition nette soulignée par *à la différence de tous ces autres de tous ces autres garçons*. Q*uand même* renforce ici le sens de fierté nationale, et ainsi de distinction.

T1 (l 32-36)
… ben **pour moi ça a été, comme pour tous les garçons et toutes les filles de 12 ans**, (…) à grammar school (…) dès l'âge de 12 ans on entamait, on commençait l'étude du français c'était la première langue étrangère

T1 (l 40-45)
ça c'est fait comme ça, et je n'étais pas… je n'étais pas bien doué pour quoi que ce soit, et voilà que tout d'un coup j'ai compris que ça m'intéressait et que je je réussissais à à… je ne dis pas à me distinguer là-dedans mais enfin **on me donnait des notes assez assez bonnes**, quoi **assez élevées** et d'autant que j'avais, **à la différence de tous ces autres** de tous ces autres garçons parmi lesquels je me trouvais

T1 (l 50-51)
les Ecossais sont **<u>quand même</u> doués** pour la prononciation des langues étrangères

T1 (l 70)
tous les autres évitaient évitaient de prononcer <u>ça</u>

T1 (l 72)
j'ai compris que je **j'étais capable de** prononcer <u>ça</u>

Enfin, le choix de T5 dans sa décision d'apprendre le français est en rapport avec le topic de **la difficulté** de prise de parole. La première mention de son apprentissage du français commence par un marqueur temporel *au début*, puis, après un *parce que* et un marqueur existentiel *c'était* introduisent le référent du topic de la **difficulté** de prise de parole à surmonter *difficile*, qui sera repris un peu plus loin, exactement de la même

manière. Le français est à prendre comme un défi pour vaincre sa timidité (ce qui est renforcé sémantiquement par *j'avais horreur de parler devant les gens*) :

> T5 L 26-30
> je pense **au début** c'est **parce que c'était difficile** pour moi j'étais très timide, très très timide et ça me … Je ne voulais absolument pas parler je comprenais très bien je lisais je j'essaie enfin mes notes étaient toujours très bonnes enfin en français mais je j'avais HORREUR de parler devant les gens et je pense que c'est pour ça que **j'ai choisi de le faire parce que c'était, c'était difficile**

L'expérience de l'apprentissage du français de T5, après sa rencontre avec la langue qui se situe dans le cours de danse classique, est le premier contexte dans lequel est évoquée la **motivation,** le **goût** d'apprendre. Ce topic sera réintroduit par T5 lorsqu'il sera question de son approche de l'enseignement.

> T5 L82-90
> oui enfin j'avais commencé au lycée, mais pas…, hein enfin ce n'était pas très sérieux. **J'avais une enseignante qui était superbe donc ça, ça m'a poussée un peu dans cette direction, nous a motivés**, à 16 ans, on a fait un voyage à Paris
>
> B : ahahah
>
> T5 : donc oui, c'était peut-être même le premier contact oui
>
> B : hum hum
>
> T5 : et **c'est souvent comme ça, c'est à cause d'un enseignant ou d'une enseignante qui donne le goût** qui

Ici, le topic est introduit par le marqueur existentiel *j'avais*, qui localise l'existence dans la réalité extra-linguistique et qui introduit le référent du topic *l'enseignante*, puis les deux formulations clivées dans l'extrait ci-dessus (une… qui…) font porter l'accent sur le topic ; c'est-à-dire que, une fois le topic introduit, on peut en dire quelque chose et la formation clivée permet l'insistance sur ce qu'on dit sur le topic.

Conclusion sur le rapport à la langue et à l'apprentissage

Cette étude du rapport à la langue, et, pour plusieurs des témoins de l'échantillon, l'étude du rapport à la langue apprise (l'anglais dans le cas de T3, la langue française dans les autres cas), a conduit, dans certains cas, à la mise en évidence d'une autre notion : celle du rapport à l'apprentissage. Dans cet échantillon, le noyau central décrivant le rapport à la langue est caractérisé par deux ensembles de topics : « manières de voir le monde » et « manières de comprendre le monde ». Les topics proches inclus

dans l'ensemble « manières de voir le monde » comprennent : la **séduction** (T4), l'**ouverture** à une autre dimension (T1, et dans une certaine mesure T2, T3 et T4), par la **découverte** d'une autre littérature et de nouveaux courants d'idées (T1, T2 et T3), par **une autre manière de voir le monde** (T3 et T4). C'est grâce à celles-ci que se développent **l'idée de la différence entre soi et l'autre** (T4), celle de la **richesse qu'apporte l'autre** (T4) et de la **distinction de soi par rapport à un ensemble**. La conscience de ces nouvelles dimensions conduisent à de nouvelles capacités, nouvelles compétences regroupées dans l'ensemble « manières de comprendre le monde » : il s'agit de **relier les choses entre elles** (T3), de faire le **pont entre deux cultures** (T2 et T3), de **réfléchir autrement** (T4, d'où l'importance de la **pertinence**), **d'analyser** (T5). Par ailleurs, les topics plus marginaux, périphériques, du rapport à la langue et à l'apprentissage sont les suivants : la **distinction de soi par rapport à un ensemble** (T1), la **difficulté de prise de parole** (T5) mais aussi **la motivation** (T5) et encore la **simplification pour faciliter l'accès à la langue** (T2). Tous ces topics traversent donc le thème de l'apprentissage dans un sens large (apprentissage d'une autre langue, formation initiale). Un grand nombre de ces topics sont réintroduits dans les discours et émergent de nouveau dans l'analyse sous le thème de l'enseignement (partie 4.2.3 de ce chapitre).

Pour une étude dont le contexte se situe en langue étrangère, il me semble indispensable de comprendre la nature du rapport à la langue afin d'explorer la nature du rapport à l'écrit. Dans sa proposition d'analyse des *pratiques langagières*, Bautier (1998, p. 154) parle dans ce contexte de *l'expérience du langage.* L'apprentissage, pour sa part, me semble davantage correspondre, dans son cadre, au *rapport au monde*. En même temps que ces analyses permettent de comprendre la nature du rapport à la langue telle qu'elle est développée et présentée par chacun des témoins de cet échantillon, je m'interroge sur l'éventuelle superposition qui semble avoir lieu, pour chacun, entre le rapport à la langue et le rapport à l'apprentissage que la langue étrangère a permis de mettre en place au cours de la scolarité et des études supérieures.

Les topics relevés à ce niveau de l'analyse sur le rapport à la langue et à l'apprentissage devront être rapprochés de ceux présentés dans l'analyse sur l'enseignement et le rapport à l'enseignement en 4.2.3 de ce chapitre.

4.2.2 Le rapport à l'écriture

L'éloquence des témoins de cet échantillon sur leur rencontre avec l'autre culture, l'autre langue, cette autre dimension, identifiée par la variété des topics développés permet de mieux cerner la nature du rapport à l'écrit : elle se caractérise par une certaine absence d'enseignement, dans leur formation tant à l'école qu'à l'université, sur comment écrire, que cet enseignement soit dans la langue maternelle ou bien en langue étrangère. Ce rapport à l'écrit se manifeste, s'exprime par l'approche de l'écrit, la manière dont chacun des témoins a appris à écrire.

Noyau central : de l'absence d'enseignement et l'approche tripartite

Le rapport à l'écrit dans la formation s'exprime tout d'abord, pour plusieurs des témoins, par une certaine **absence d'enseignement**. Cette manifestation dans le discours se fait par l'usage du pronom personnel le plus imprécis qui soit : on. Dans tous les cas où l'absence est relatée, c'est **on** qui enseignait, c'est **on** qui demandait un devoir.

Pour T1, dont la formation scolaire et universitaire a eu lieu en Grande-Bretagne, c'est *on* qui *demandait d'écrire un « essay »*, c'est *on* qui *(vous) donnait une note.* Dans ce passage relevons la continuité du topic de la distinction de soi par rapport à un ensemble pour T1. A l'école, c'est aussi *on* qui apprend (et non pas « je »), *on* qui devient *tous ces jeunes-là* puis *ils* (suivre les encadrés dans l'extrait). La production écrite et l'enseignement de la dissertation sont souvent désignés par des mots imprécis : *ça* (3 fois), *quelque chose* (2 occurrences—les pointillés), ce qui indique que, pour T1, la connaissance, la compétence d'écriture ne s'associent pas à un lieu ou un enseignement précis (du moins, il ne s'agit pas d'une institution). Au contraire, T1 précise bien qu'il/elle *n'a jamais appris où que ce soit à composer une dissertation* (souligné). Là seulement est employé *je.* Enfin, et pour conclure, T1 reprend *je*, pour dire *j'ai appris ça sur le tas.*

T1 L666-676

B : comment est-ce que vous on vous a enseigné quand vous étiez étudiant à l'école ou à l'uni comment vous a-t-on enseigné à écrire une dissertation ?

T1 : ça ne s'enseignait pas à l'école **on** vous demandait d'écrire un « essay » et voilà on écrivait quelque chose et **on** vous donnait une note, normalement plutôt basse Si on apprenait quelque chose dans ce système-là c'était sans le savoir donc je n'ai jamais appris où que ce soit à composer une

dissertation même à l'université. A l'université **on** avait je crois **on** avait supposé que tous ces jeunes-là sortent de bonnes écoles, Ils savaient tous déjà faire ça ce qui était faux (…) **j**'ai appris ça sur le tas

Cette **absence d'enseignement,** T1 la réintroduit un peu plus loin dans l'entretien :

T1 L 698-699

Voilà mais moi-même **je n'ai jamais reçu le moindre élément d'enseignement, d'apprentissage de formation en ces matières-là** [= par exemple, dans le contexte, une démonstration de ce qu'est une « explication de texte »]

Ensuite, T1 évoque un de ses collègues. T1 évoque **l'absence de formation adéquate** de ses collègues pour l'enseignement de l'écriture, que le cours proposé est une solution mise en place par chacun, sans que celle-ci ait un statut formel, car en effet, il faut *se débrouiller*. La *formation adéquate* est introduite par une construction clivée, ce qui en renforce l'importance :

T1 703-712

T1 : et ben non les critères je les expliquais

B : en ce qui vous concerne oui

T1 : ce texte-là que je vous avais donné c'était un texte que j'avais conçu à l'usage des étudiants pour qu'ils comprennent ce que c'était que l'ordre, que la pertinence etc. Mais cela je l'avais fait après bien des années à **me débrouiller comme tout le monde** quoi parce qu'à ce moment-là les enseignants universitaires **c'est ce qu'ils faisaient ils se débrouillaient** parce que c'étaient des gens euh bien élevés bien sûr et euh **qui n'avaient jamais reçu de formation adéquate**

Cette absence de formation adéquate se retrouve dans l'entretien avec T3. Par contre, pour ce témoin, qui est issue du système français, il est clair que les instructions reçues pour apprendre à rédiger se reçoivent au lycée. C'est à nouveau *on* qui enseigne, et c'est aussi à *on* que T3 reproche de *ne pas avoir mis l'accent*. Par contre, T3 se situe bien dans le groupe de ceux qui ont appris, ou du moins reçu un enseignement (usage du « nous » dans *on nous apprenait* et *notre métier*), ce qui n'est pas le cas de T1.

T3 L 463-472

B : d'accord à [nom ville] ou encore à [nom université] quels sont les types d'enseignements ou les conseils que tu as reçus pour toi-même rédiger les dissertations

T3 : je pense que les conseils qu'on a reçus pour rédiger une dissertation c'est au lycée qu'on les a eus

B : au lycée pas du tout à l'université et alors ça donne quoi

T3 : c'est très intéressant parce qu'**on** nous apprenait ce que ce qu'était **une dissertation on nous apprenait ce qu'était une introduction le développement conclusion** par contre **on** n'a pas mis assez l'accent peut-être il n'y a pas beaucoup d'accent au lycée il fallait avoir du style je pense que **nos études nous préparent très mal à ce métier d'enseignant**

De son côté, T5 relate son apprentissage de l'écriture d'une manière un peu similaire. Sa réponse n'est pas du tout directe, et commence par *on*, puis marqueur existentiel *j'avais* (*un professeur*), puis marqueur cognitif (*je pense que*) pour finalement à nouveau réintroduire *on* qui, cette fois, indique qu'écrire n'a pas fait l'objet d'un enseignement précis et substantiel. Après une nouvelle question, T5 réintroduit le *on* qui devient *de bons professeurs*. Ceci est modéré par le *quand même* qui le précède. T5 évoque sa déception personnelle (emploi du « je » : *je me sentais déçue, je voulais plus de commentaires*).

T5 L 753-770

B : Comment est-ce qu'on t'a appris à écrire une dissertation ? qu'est-ce que tu utilises encore aujourd'hui, de ces conseils que tu as reçus ?

T5 : hum

B : rire… ça remonte ?

T5 : oui… on m'avait dit j'avais un professeur, à l'université un Français qui m'avait dit que j'avais appris à écrire quand j'étais en France… donc **j'ai dû,** je n'sais plus maintenant**, j'ai dû**… je pense en fait que l'**on ne m'a pas beaucoup appris**… que je…

B : tu as appris seul(e) ?

T5 : oui, je pense pour la plupart (soupir). J'ai eu quand même **de bons professeurs** mais si je regarde l'expérience en général mon impression c'était que **les professeurs** n'avaient pas trop de temps et que, quand **ils** avaient devant eux une rédaction qui était bonne, **ils** donnaient A enfin la meilleure note et puis excellent bravo très bien écrit et puis c'était tout et je me sentais toujours très déçue parce que je savais qu'on peut toujours améliorer et je voulais plus de commentaires donc… presque toujours (rire) j'ai senti ça…

Dans la suite de l'entretien avec T5, l'enseignement, ou l'enseignant—au départ de l'entretien désigné avec quasi admiration *une enseignante qui était superbe* et qui l'avait motivé(e) dans son apprentissage devient ici, dans le contexte de l'enseignement de l'écrit spécifique, tout à fait « dé-personnifié » : c'est maintenant *on* qui enseigne (ou plutôt fait preuve d'absence d'enseignement, surtout dans l'apprentissage de l'écrit) : *on nous guidait pas du tout*. Finalement, le topic de l'**apprentissage solitaire** est marqué par *c'était.*

T5 L792-796

B : donc là on t'a appris

T5 : **plutôt** on discutait des textes en cours en classe et puis on avait un sujet fallait écrire et **on nous guidait pas du tout**, il fallait… même parfois on ne nous proposait même pas de sujet **on** nous disait il faut inventer un sujet écrire un devoir d'une vingtaine de pages et voilà et **donc oui c'était un apprentissage solitaire**

Dans les extraits présentés ici, T1 et T5, et dans une certaine mesure seulement T3, signifient un **manque d'enseignement** en matière de compétence à écrire une dissertation. Pour T1 et T3, il est aussi question d'une **formation inadéquate** pour la préparation à l'enseignement.

Alors que l'échantillon de ce corpus, en ce qui concerne le rapport à l'écriture—ou du moins l'initiation des témoins à l'écriture de la dissertation, présente pour une part des données en accord entre certains des témoins sur le fait que l'enseignement qu'ils ont reçu n'a pas facilité, n'a pas contribué de manière significative à leur apprentissage de l'écriture, il en est un au moins qui, au contraire, explique très clairement qui et comment on lui a enseigné le modèle de dissertation française. T2 développe son rapport à l'écriture en parallèle de ce qu'il/elle appelle **l'approche tripartite**. C'est *un prof justement une prof française* et non plus « on » responsable de l'enseignement. T2 s'inclut dans les personnes ayant reçu—et bénéficié—de l'enseignement puisqu'est utilisé le pronom *nous*. T2 est la seule personne de l'échantillon à évoquer l'enseignement de l'écrit de manière si précise.

T2 1L451-457

c'est-à-dire j'avais c'est une question très apte parce que pendant mes études de French honours en (nom de pays) donc nous avions **un prof justement une prof française** et qui nous a expliqué dès le début cette **approche** elle nous a dit que c'était **l'approche tripartite d'Aristote** elle a dit **la thèse l'antithèse et la synthèse** j'ai jamais oublié cela je dis la même chose à mes étudiants d'aujourd'hui et je leur dis que j'y insiste parce que c'est une bonne discipline parce qu'il faut se défaire de ses préjugés et de sa culture

Dans cet extrait, *parce que* introduit une continuité, une explication du topic : après l'avoir préparé (marqueurs existentiels qui pose l'existence d'un référent dans la réalité extralinguistique *nous avions, c'était*, marqueur métalinguistiques *elle nous a dit, elle a dit*), T2 continue à le développer. La capacité à écrire un devoir consiste à suivre le modèle *tripartite* est *une bonne discipline*, surtout une capacité à *se défaire de ses préjugés*, c'est-à-dire apprendre, par cette discipline, à penser autrement que ce dont on

a l'habitude et ainsi être capable de construire un argument qui soit une antithèse, ce qui me semble être inclus dans *se défaire de ses préjugés.* Ceci rejoint le topic du **pont entre deux cultures** développé dans son rapport à la langue étrangère. Je rapproche ce topic de celui de **réfléchir autrement** présent chez T4.

Deux autres témoins, T1 et T3, abordent l'écrit en utilisant les termes *introduction, développement* et *conclusion*, mais il ne semble pas s'agir de l'approche tripartite. Ils font des remarques sur l'écrit, des remarques au niveau de la forme, sur un même cadre de cohérence, sans que ces remarques en soient pour autant des topics. T1 et T3 n'ont d'ailleurs pas tout à fait le même discours bien que les termes soient les mêmes.

> T1 L550-552
> ben une dissertation à l'anglaise c'est sans doute un truc en 3 parties intro, développement, conclusion à la française c'est sans doute un peu la même chose

> T3 L295-299
> (…) la liaison entre les paragraphes y'a la conclusion y'a tout le corps du texte donc ça c'est aussi important euh par exemple on peut avoir quelque chose de très solide au point de vue développement de paragraphe une idée par paragraphe des connecteurs partout une introduction une conclusion et puis quand même avoir quelque chose d'assez pauvre

T3 semble critiquer l'approche anglaise où une structure en trois parties incluant introduction, développement et conclusion ne garantit pas un bon texte, une bonne production écrite. Le bien écrire pour ce témoin se situe donc à un autre niveau que la structure, la cohésion du texte (T3 nomme les connecteurs). Le *euh par exemple* semble introduire une forme de rupture.

Les topics plus isolés

Pour T4, le rapport à l'écrit se manifeste dans son discours par l'évocation des cours reçus vis-à-vis de ceux qu'il/elle donne : T4 parle des cours où l'écriture en langue française des étudiants est encouragée d'une part, et d'autre part où est relatée son expérience d'étudiant où tout se rapportait à l'exercice de la traduction *thème-version.* Nous verrons que T4 développe le topic de l'**adaptation** dans son approche de l'enseignement du français en général (partie 4.2.3 ci-après).

> T4 L 437-440
> je ne sais pas si j'aurais fait ça euh enfin, je sais que mes professeurs que j'avais quand j'étais à l'université moi ne faisaient pas **ça** [ça = l 434-436 = « donner aux étudiants la possibilité en dehors

de ce texte qu'ils lisent de se servir de la langue française dans leurs propres rédactions »] **parce que ce qu'on faisait en langue c'était fait par les professeurs de langue et donc c'était thème version**

Parce que apporte ici une continuité au topic, qui est ensuite marqué par le marqueur existentiel *c'était.* L'écrit, dans son cursus, est associé aux profs de langue (et non profs de littérature—différence précisée un peu plus loin), à traduction, et non à littérature.

Pour T1 aussi, le rapport à l'écrit se fait initialement par l'approche *thème version*, approche à adapter *:*

T1 L345-350

le système des structures de base ou des connecteurs que j'essaie de leur enseigner Cela ne date que de 1990 à peu près Je fais ça depuis 15 ans parce qu'auparavant on faisait autre chose **on faisait surtout de la traduction dans les 2 sens thème et version** c'était **beaucoup plus facile en quelque sorte** n'est-ce pas c'était beaucoup plus simple en quelque sorte

Pour T5, son rapport à l'écriture (du moins dans le cadre scolaire) passait par l'évaluation et les **remarques appréciatives, constructives** qu'il/elle recevait (aurait pu recevoir) de sa propre écriture lors de son apprentissage et par la disponibilité des enseignants (*les professeurs n'avaient pas trop de temps*). T5 a développé des attentes en rapport aux appréciations de ses enseignants pour *s'améliorer* en *rédaction.* Du coup, T5 corrige et se rend disponible et/ou propose dans ses corrections des commentaires pour que les étudiants puissent s'améliorer en rédaction (reprise anaphorique de l'importance d'une évaluation précise de l'écrit par *ça*).

T5 L 763-770

j'ai eu quand même de bons professeurs mais si je regarde l'expérience en général mon impression c'était que les professeurs n'avaient pas trop de temps et que, quand ils avaient devant eux une rédaction qui était bonne, ils donnaient A enfin la meilleure note et puis excellent bravo très bien écrit et puis c'était tout et je me sentais toujours très déçue parce que je savais qu'on peut toujours améliorer et je voulais plus de commentaires donc… presque toujours (rire) j'ai senti ça… Alors maintenant je donne ça à mes étudiants

Conclusion sur le rapport à l'écriture

Le rapport à l'écrit est, à partir de ces données, tout d'abord défini par **une absence d'enseignement** (T1, T5 et dans une certaine mesure T3). Un autre topic central est celui de **l'approche tripartite** (T2 de manière très précise). Le développement pour T2 doit comprendre deux points de vue différents, et fait donc appel à la notion de « thèse, antithèse, synthèse », comme elle l'explique elle-même. T1 et T3 évoquent

introduction, développement et conclusion, qui font normalement partie d'un écrit, mais pour T3 en particulier, ces critères ne garantissent pas la qualité d'un écrit. T3 met l'accent sur l'enclenchement logique des paragraphes ; pour ce témoin, le développement doit présenter *une idée par paragraphe* sans nécessairement envisager plusieurs points de vue. Ces remarques (et non topics) concernent ce qu'ils considèrent essentiel dans la cohérence d'un écrit.

Par ailleurs, deux topics périphériques : les **remarques appréciatives** (T5) et l'**adaptation** (T4 et T1), ce dernier autrement exprimé par l'approche *thème-version*. Ce topic d'adaptation se situe dans un contexte d'enseignement de langue transmis par la méthode thème-version. Cette adaptation est déterminante dans le rapport à l'écrit, et nous verrons à quel point elle est centrale dans l'enseignement en général (partie 4.2.3 ci-après).

Ces topics, tant centraux que périphériques, peuvent être mis en parallèle avec l'apprentissage de la langue ou l'apprentissage de l'écriture (langue maternelle ou langue étrangère), selon le cas. Par exemple T2 introduit le topic de **l'approche tripartite** ; T2 avait étudié le français car cela conduisait à la philosophie, et plus précisément la philosophie française. Par ailleurs T1 [n'a] *jamais reçu le moindre élément d'enseignement, d'apprentissage de formation en ces matières-là*, que ce soit l'apprentissage de l'écriture en langue maternelle ou en langue étrangère. Chacun présente ici sa façon d'approcher l'écrit, et les remarques faites indiquent une certaine intériorisation de la langue, de l'écriture que chacun semble tenir, du moins en partie, de son apprentissage, que celui-ci ait eu lieu dans la solitude ou ait été guidé.

Peut-on pour autant dire que le rapport à l'écriture des enseignants de ce corpus, un des objets de la recherche, est essentiellement défini par les topics de l'**absence d'enseignement**, l'**approche tripartite**, et en périphérie par l'**adaptation** (de la formation à la situation d'enseignement) ? Ces topics définissent seulement partiellement le rapport à l'écriture des enseignants. Que le rapport à l'écriture soit défini par l'absence d'enseignement peut expliquer en partie la réponse peu expansive de la part des témoins sur le sujet de l'écriture : la formation sur l'enseignement de l'écriture n'a pas eu lieu, elle fait défaut et c'est pourtant sur elle que pourrait s'appuyer une partie de la réponse. On peut donc comprendre que les témoins ne développent que peu dans leur discours sur ce point. Par ailleurs, je questionne également la méthodologie employée : les questions proposées portent sur l'apprentissage de la

langue étrangère et l'enseignement de l'écriture mais l'expérience d'écriture elle-même, écriture en langue maternelle et écriture ainsi que l'évaluation en langue étrangère n'est pas directement explorée dans les entretiens avec les enseignants. Le rapport à l'écriture, qu'elle soit celle d'un enseignant ou de tout autre personne, s'aborde plus extensivement par la verbalisation de l'expérience d'écriture.

4.2.3 L'enseignement du français

Par ce titre de « l'enseignement du français », il est nécessaire d'adopter une définition relativement large de celui-ci. En effet, les participants enseignent tous le français ; par contre, au moment de l'entretien, certains enseignent davantage (ou exclusivement) la littérature, d'autres plutôt des matières en français qui s'adressent aux étudiants plus avancés (les unités thématiques). Par conséquent, les topics présentés dans cette partie sur « l'enseignement du français » illustrent divers aspects de cet enseignement. De plus, se trouvent rassemblés dans cette partie tant les approches adoptées dans l'enseignement que le(s) contenu(s) de l'enseignement proposé par les enseignants.

Les topics proches

Dans cette partie sont présentés soit de nouveaux topics, soit la continuité de topics précédemment introduits sur les sujets du rapport à la langue, du rapport à l'apprentissage, du rapport à l'écrit, et les quelques variation(s) ou développement(s) que ces topics présentent sur le sujet de l'enseignement de la langue et de la culture françaises en général. L'enseignement est défini par : 1/ donner envie d'apprendre, 2/ la réflexion sur l'enseignement et l'étude de la langue et par 3/ l'adaptation.

Le premier topic en rapport au sujet de l'enseignement du français se résume par le topic général de **donner envie d'apprendre**. Ce premier topic général pour l'enseignement du français est caractérisé par les topics suivants (topics nouveaux ou réintroduits) : la **séduction**, **la pertinence,** la **richesse qu'apporte l'autre,** l'**invitation.**

T4 parle de son expérience d'enseignement du français dans un pays d'Océanie. Il est question, à ce moment-là de l'entretien, de l'organisation du cursus dans le programme de français où il/elle arrive. En évoquant le développement du cursus de français, est réintroduit le topic de la **séduction** comme celui de la **pertinence**. Ces topics-là étaient initialement développés dans son rapport à la langue française, son rapport à l'apprentissage. Ils sont maintenant réintroduits dans son discours sur l'enseignement.

Le topic de séduction est réintroduit par le marqueur spécialisé[118] *au sens de*. Sont liées dans ce passage, d'ailleurs, **pertinence** et **séduction**. On peut comprendre alors que la pertinence est un moyen de séduction dans l'enseignement, dans le choix de contenu pour le cours de littérature.

> T4 L 265-272
>
> on a toujours besoin de ça [ça = la littérature] et **donc je voulais rendre pertinent mais j'entends le mot pertinent dans un sens culturel et intellectuel**, pas de manière machinale ou dans un sens instrumental et cetera lié au besoin du quotidien d'aujourd'hui forcément donc moi je voulais que ce que je fasse, que ce que je fais, et ce que font les étudiants soit **pertinent <u>au sens</u> d'être séduisant, attirant <u>même</u> passionnant**

Dans l'extrait suivant, T4 réintroduit le topic de la richesse qu'apporte l'autre, cette fois décliné dans le contexte de son enseignement. Ici, le topic de **richesse qu'apporte l'autre** est associé à celui de **l'idée de la différence entre soi et l'autre**. La première occurrence de ces topics se situe lorsqu'est évoqué son rapport à la langue :

> T4 L366-371
>
> B : ce qui est important pour toi dans l'enseignement d'une langue ?
>
> T4 : des textes d'une variété de sources euh variété de sources du monde francophone et aussi où je veux présenter des expériences de <u>vécus différents</u> à travers le monde francophone pour indiquer justement <u>la diversité</u> et <u>la richesse qu'apporte l'autre</u> je dirais de cette culture ou de ces cultures <u>richesse qu'apporte l'autre d'expression</u> aussi je pense, pas tous les cours

L'idée de la différence entre soi et l'autre, initialement développée par T4 dans son rapport à la langue, devient **la culture de l'autre** dans le contenu de l'enseignement (plus loin dans l'entretien). C'est la manière dont le topic est développé.

> T4 L 717-722
>
> si on vise le but enfin si on vise comme cible une connaissance de la langue et de la culture de l'autre pour qu'on puisse faire sien sans que l'on cherche au-delà des petits jeux à s'identifier à l'autre mais faire sien (petit silence) le patrimoine de l'autre pour pouvoir circuler chez l'autre ou de comprendre dans le détail

Assez proche du topic de la séduction, T2, de son côté, développe le topic de l'**invitation** à apprendre; elle fait appel à son enthousiasme dans son enseignement. Cet enthousiasme, son invitation passe, dans son enseignement, par *l'encouragement à*

---

[118] Ici, le marqueur spécialisé permet une précision, c'est-à-dire que le topic, après avoir été préparé, introduit, installé, continue maintenant d'être développé.

parler, encouragement qui s'accompagne de peu de critique(s) et d'une attention qui ne porte pas sur les erreurs. Les marqueurs de ce topic sont principalement des marqueurs métalinguistiques (*j'essaie de, je leur demande*).

> T2 L157-166
>
> ce que je fais quand je suis en classe avec les étudiants c'est de faire en sorte **qu'ils oublient qu'ils parlent dans une langue étrangère** donc j'essaie de de les **enthousiasmer** (…) **je les critique extrêmement peu** peut-être à la fin du trimestre je leur dis je leur fais des remarques générales je leur dis en général il faut faire ceci le subjonctif ici etc., les accords par-là mais je pour moi ce qui compte le plus **c'est de les encourager à parler** et je leur je leur explique qu'il n'est pas nécessaire de ne de ne pas faire des fautes ils ne je leur demande **d'essayer de ne pas penser en anglais** parce qu'il y a toujours des problèmes d'ingérence entre les 2 langues

L'**invitation**, topic développé dans le discours de T5 sur son rapport à la langue, est un topic qu'il/elle réintroduit maintenant dans son rapport à l'enseignement. T5 parle de *l'envie* et du plaisir qui sont des moyens de développer la motivation des apprenants. Ce topic se rapproche de ceux précédemment évoqués d'**enthousiasme** (T2) et de **séduction** (T4).

> T5 L 102-116
>
> B : alors, hum, peut-être en tant qu'apprenant et puis ensuite en tant qu'enseignant, j'ai envie de situer la question comme cela, hum, qu'est-ce qui pour toi est important dans l'apprentissage d'une langue ?
>
> T5 : (…) **l'envie**
>
> B : donc la motivation
>
> T5 : oui, la motivation et **le plaisir aussi** je pense qu'il faudrait avoir **un élément de plaisir** (…) oui, de **savoir exactement pourquoi** aussi, pourquoi **on apprend cette langue**. **Pour les étudiants que j'enseigne, je je leur demande souvent pourquoi est-ce que vous avez choisi de faire ça** … Souvent c'est « Oh, c'est parce qu'il fallait faire quelque chose » mais quand ils réfléchissent vraiment, heu, c'est très intéressant de se demander pourquoi, même si si on n'a pas une raison pratique hum oui, on peut avoir toutes sortes de raisons **une autre façon de voir le monde** enfin quand on apprend une autre langue on apprend aussi une mentalité qui est derrière la langue et les **façons de réfléchir**

C'est avec ce topic d'**invitation** que T5 introduit le topic nouveau (pour ce témoin, mais pas pour le corpus) d'**une autre façon de voir le monde, façon de réfléchir**. De même que la pertinence devient un moyen de séduction chez T4, pour T5, la motivation de ses étudiants réside dans leur envie d'acquérir *une autre façon de voir le monde, façon de réfléchir*. Notons au passage que cette ouverture au monde, à l'autre culture apparaît

chez T5 comme un nouveau topic dans le contexte de son enseignement et non dans son rapport à la langue et rapport à l'apprentissage, contrairement à l'expérience évoquée de T1 (topic de la rencontre-ouverture), T2 (topic du pont entre deux cultures), T4 (topic de l'aventure). Ce nouveau topic pour T5 est repris dans le paragraphe suivant.

Le deuxième topic général de l'enseignement du français dégagé concerne les diverses facettes de **la réflexion sur l'enseignement et l'étude d'une langue**, et regroupe les topics suivants (que ceux-ci soient nouveaux ou réintroduits) : **faire réfléchir**, **voir le monde d'une autre manière**, **relier les choses entre elles, l'importance du doute**. Par ces diverses facettes proposées dans le discours des enseignants sur ce en quoi consiste leur enseignement, ces topics relevés constituent en fait essentiellement des compétences, au-delà des connaissances (linguistiques, culturelles, littéraires). Elles se rejoignent dans le fait qu'elles invitent toutes à une réflexion alternative, c'est ce que ces enseignants semblent chercher à diffuser mais surtout développer dans leur enseignement du français. **Réfléchir autrement** est un topic qui relève davantage de l'approche de l'enseignement que du contenu proposé dans le cours.

T5 réintroduit plus loin dans son entretien les topics que j'ai présentés ci-dessus : **faire réfléchir**, **motiver,** et **voir le monde d'une autre manière.** Ce dernier est marqué par *je pense que* qui indique que T5 développe sa propre vision, puis un marqueur existentiel *c'est*, chacun des topics est repris dans l'anaphore *ça*.

> T5 L 131-144
>
> B : quelle est ta philosophie de l'enseignement d'une langue, alors ?
>
> T5 : hum (rire) Il faudrait que j'aie un peu plus de temps pour réfléchir à cela, je heu (soupir) Peut-être d'abord de donner**, de motiver mes étudiants**, s'ils ne sont pas encore motivés, **de leur faire réfléchir à combien ils peuvent enfin, les bénéfices qu'ils peuvent avoir** (…) Je pense que peut-être la chose la plus importante c'est de s'en rendre compte **qu'on voit le monde d'une autre perspective quand on apprend une autre langue et de faire voir ça à des étudiants** s'ils ne sont pas déjà conscients de cela (rire) oui, et **d'encourager les étudiants** quand ils trouvent un élément de l'étude qui les intéresse, **d'essayer de les encourager et de les guider**

En parlant de son enseignement, T2 continue de développer le topic de **la langue française internationale et véhiculaire**, topic à rapprocher de celui de **voir le monde d'une autre manière** (T5) ici même. La présence de ce topic dans le sujet de l'enseignement fait écho au *monde patriote et très tranquille* de l'enfance de T4 (cf. 4.2.1 de ce chapitre) évoqué dans le rapport à la langue.

T2 1L 187-191

J'essaie de leur expliquer que le fait d'apprendre une langue étrangère, c'est aussi une culture différente, une attitude devant le monde qui soit différente. Et donc je, par exemple je leur parle toujours de la présence française dans le monde et je je leur dis que le point de vue géopolitique est tout à fait différente (sic) et je leur explique qu'il faut jamais se dire, ça c'est c'est bizarre

Le topic de la **pertinence** est un topic réintroduit par T4 sur la question (abordée spontanément) du choix des textes dans le cours de littérature—donc sur la question du contenu de cours. Cette fois-ci, le topic de **pertinence** conduit, comme le montre cet extrait, à celui de **faire réfléchir** : c'est la formulation clivée qui fait passer **faire réfléchir** au statut de topic. Pour T4, la pertinence réside dans le fait que, même si la littérature étudiée a été écrite il y a plusieurs siècles, elle traite de sujets actuels, ce qu'il s'efforce de rendre évident par le choix des textes.

T4 L297-308

que les textes que j'allais proposer donc textes littéraires, comme la littérature elle-même, ne soit pas confinée dans un passé dépassé mais à travers sa textualité même, à travers **les questions que toute grande littérature pose restent éternellement jeunes et pertinentes** donc je donc ce n'est pas je lis le journal et je vois ce dont on traite dans le journal je cherche un texte littérature « allez mes chers étudiants j'ai trouvé quand même enfin **une pertinence** pour vous ici » non c'était plutôt un peu la démarche inverse ou un va-et-vient entre les deux c'est-à-dire des textes où qui ne sont pas forcément d'aujourd'hui mais **une problématique peut se dégager qui fait réfléchir aussi sur les questions auxquelles on doit faire face dans le monde d'aujourd'hui**.

L'extrait qui suit reprend la cooccurrence de ces deux topics, la **pertinence** et le **faire réfléchir**, faire réfléchir étant réintroduit exactement de la même manière que dans l'extrait ci-dessus (formulation clivée) :

T4 L 335-338

il y a des pertinences de toutes sortes plus plus actuelles moins actuelles mais quand même de pertinence dans les textes littéraires qui font réfléchir aux enjeux de la vie personnelle ou sociale

Pour T3 qui, en parlant de son rapport à l'apprentissage, développe le topic du **bricolage, relier les choses entre elles** ; ce topic est réintroduit à deux niveaux dans son enseignement du français : d'une part, celui de son approche de l'enseignement où il est question d'éclectisme (premier extrait) et, d'autre part, celui de son enseignement, où il est hors de question, dans sa manière d'enseigner la littérature, d'aborder un livre chronologiquement (deuxième extrait).

L'éclectisme est donc un développement du topic de **relier les choses entre elles.** Il se retrouve ici dans son approche de l'enseignement. L'**éclectisme**, c'est-à-dire puiser dans différentes approches méthodologiques, ou encore le **bricolage**, c'est-à-dire prendre ici ou là des éléments constitutifs pour une mise en place de programme, voire la nécessité de *jongler* c'est-à-dire de se servir de plusieurs méthodes, c'est tout ce qui est nécessaire pour mettre en place une formation de langue étrangère, pour enseigner une langue et une culture étrangères. Développement de l'éclectisme, le bricolage est spécifié par le marqueur *au sens de*[119] et donc associé à Lévi-Strauss. Relevons également le *non seulement… mais* qui continue l'idée de bricolage, éventuellement d'éclectisme.

> T3 L 75-87
>
> on est passé du tout communicatif au tout interculturel sans trop de je crois de réflexion sur le concret de l'enseignement de la langue c'est-à-dire ce qui est progression, ce qui est sociolinguistique dans l'apprentissage de la langue aussi je pense que enfin ce qui m'a beaucoup intéressée c'est aussi le livre de, enfin **les recherches les études de Puren Christian Puren sur les méthodologies dans le sens où lui il dit qu'il faut un éclectisme éclairé** dans le sens où il faut bien savoir où on se situe c'est-à-dire si on parle communicatif ou si on parle interculturel mais **en même temps un prof de langue de toutes façons sera quelqu'un qui doit jongler et qui est amené à avoir plusieurs à avoir un bricolage** dans le sens **de Lévi-Strauss un bon bricolage** c'est-à-dire en partant de choses qui existent de monter un programme qui va non seulement répondre aux attentes des étudiants mais qui va avoir une formation qui va pouvoir donner à nos étudiants une formation universitaire

Une autre forme de ce topic de **relier les choses entre elles** se retrouve dans l'approche que T3 propose dans son enseignement non chronologique d'un livre de littérature. En effet, T3 propose plutôt des *thèmes de réflexion*, parce que *chapitre par chapitre* au niveau avancé, *ça ne marche pas.*

> T3 225-229
>
> j'ai travaillé pendant le semestre en leur donnant **un thème de réflexion par semaine** mais en demandant à ce qu'ils aient lu le livre de façon à ce que **les thèmes de réflexion ne soient pas chapitre par chapitre**, ce qui ne me paraît pas la façon d'aborder une œuvre littéraire. **Chapitre par chapitre, ça ne marche pas**

Cette capacité à **relier les choses entre elles**, T3 souhaite qu'elle soit présente dans l'approche des étudiants à leur propre apprentissage, qu'ils soient en mesure de mettre un contexte à leurs études (*la classe de langue peut servir à d'autres matières*), que l'étude d'une langue ne soit pas le seul objectif de leur étude du français. Le *pas…juste*

---

[119] Marqueur métalinguistique, cf. note 113 de ce chapitre.

dans *pas un apprentissage juste pour devenir bilingue*, s'oppose dans ce sens aux structures utilisées pour développer le topic de **relier des choses entre elles** présentées en 4.2.1 de ce chapitre : *à cheval, en même temps*. C'est ce que T4 cherche également à éveiller, développer, en parlant de ses choix de textes et de son enseignement de la littérature à mettre en contexte *dans le monde d'aujourd'hui*. Le topic de **relier les choses entre elles** est renforcé par l'image du *pont entre les deux cultures*, présent aussi, dans le discours de T2 :

> T3 L124-131
>
> c'est-à-dire quelqu'un qui dont on sent que ce qu'il apprend dans la classe de langue peut aussi servir à d'autres matières ou qui fait un peu le lien avec d'autres matières, que ce soit pas un apprentissage juste pour devenir bilingue. Qu'est-ce que ça veut dire au niveau du contenu ? On peut évaluer ça sans critère de prononciation et donc mais est-ce qu'un étudiant qui va parler parfaitement français va nécessairement remplir les critères d'intermédiaire culturel, de quelqu'un qui va être ouvert sur une autre culture, de quelqu'un qui fera avantageusement le pont entre les deux cultures, rien n'est moins sûr.

En cela, apprendre une langue, et la parler bien, n'est pas suffisant en soi. Il faut savoir l'utiliser, s'en servir dans un contexte. Et pour cela, il est nécessaire que cette dimension soit présente dans l'enseignement même, ce que T3 cherche à mettre en place dans son enseignement. L'extrait suivant présente sa position sur une théorie de l'acquisition :

> T3 L205-210
>
> dépend sur quoi on se base enfin <u>si</u> on regarde les recherches de Louise Jansen et Manfred Pienemann [= Processability Theory] par exemple **on dira bon on peut acquérir certaines choses qu'à un certain moment et il est pas la peine d'offrir** mais **je suis pas je suis pas tout à fait convaincue** <u>parce que</u> **laisser de côté tout le stimuli de l'environnement socioculturel**, et ne regarder seulement l'acquis que en fonction de disposition, je sais pas

En même temps que **relier les choses entre elles,** T3 situe l'enseignement de la langue **au-delà** des autres matières : *besoin de la langue (…) <u>pour</u> une profession*. Cela rejoint sa démarche initiale de multiplier les zones de connaissances (cf. 4.2.1) rappelée par *pas seulement… mais* dans cet extrait. Dans ce contexte-là, T3 s'intéresse à la *dimension réflexive* que l'apprentissage d'une langue peut aider à développer. *L'autre dimension à son identité* rejoint *se mettre dans la peau de l'autre* (T2) et *façons de réfléchir* (T5) en 4.2.1 de ce chapitre, et *la culture de l'autre* (T4) dans cette partie.

> T3 L 89-98
>
> ... on a des étudiants qui sont en philosophie, qui sont en droit, qui sont en musique qui sont… qui ont des besoins très particuliers, c'est-à-dire qu'ils ont **besoin de la langue pour faire autre chose**

pour une profession donc toute la dimension, pour répondre à ta question, **c'est toute cette dimension réflexive qui m'intéresse** c'est-à-dire que euh pas seulement la langue en tant que apprendre à conjuguer les verbes une certaine progression grammaticale, mais **toute la dimension qui permet euh d'entrer dans une autre langue et une autre culture** enfin de pouvoir ça c'est vraiment l'interculturel de **pouvoir réfléchir sur sa propre culture aussi mais en même temps d'avoir une autre dimension à son identité**

Ce besoin, pour ainsi dire, de **relier les choses entre elles** est partagé par T4. T4 met en parallèle ses acquis d'étudiant et sa pratique d'enseignant(e). Comme étudiant, T4 a appris à *décortiquer un texte à la manière de Lévi-Strauss* (marqueur spécialisé *à la manière de*). On peut se demander d'ailleurs si là réside l'origine de cette dichotomie entre forme (explicite dans le texte) et fond (implicite dans cet extrait de texte) présente dans son discours. Comme enseignant par contre (rupture introduite par *maintenant*), T4 *essaie* de remédier à cet enseignement dichotomique reçu dans le passé. En effet, dans son enseignement, T4 cherche à *relier les deux classes ou les deux activités apprentissage de la langue et lecture de textes* :

T4 L 448-462

on vous demandait **de décortiquer un texte de Baudelaire à la manière de Lévi-Strauss** et cetera ou… mais c'était pas c'était toujours pas ce pas encore **ce lien entre classe de langue et classe de littérature** ; je crois que les uns et les autres (…) maintenant sont amenés à faire obligés de faire là c'était plus **une réflexion sur la forme mais sur la forme dans un cadre structuraliste** et pas pouvoir si on peut rédiger autrement une lettre qu'on destine à monsieur l'ambassadeur pour demander un service et cetera et je crois que là, maintenant, **on essaie de relier les deux classes ou les deux activités apprentissage de la langue et lecture de textes d'une manière plus étroite** mais qui n'est pas sans apport ou sans validité intellectuelle ou culturelle loin de là loin de là. C'est avec un essai de rendre ça utile aussi sur le plan culturel et intellectuel mais quand même, je vois qu'il y a une démarche et des présupposés différents de ce qui existait du temps que j'étais étudiant moi

T1, pour sa part, développe le topic de **l'importance du doute** directement en lien avec son enseignement du français (*c'est comme ça que je vois mon rôle*), et aussi avec son rapport à la langue, c'est-à-dire *la rencontre avec le courant sceptique ironique* : *parce que* inscrit une continuité du topic. Par le marqueur *vous voyez* à la fin de cet extrait, T1 fait appel à la capacité de conceptualiser[120] de l'interlocuteur, et ainsi à rendre le topic accessible.

[120] Berthoud (1996, p. 51) distingue les marqueurs conceptuels des marqueurs perceptuels. Avec ce marqueur conceptuel, on peut supposer que l'opération d'énonciation consiste ici à suggérer une « sphère de savoir partagé », procédant ainsi à l'accessibilité du topic (cf. note 114 de ce chapitre).

T1 L209-225

Non voilà vraiment pour moi c'est l'une des choses les plus importantes n'est-ce pas dans l'étude d'une langue et d'une culture étrangère c'est le fait que ça ouvre une fenêtre sur un monde qui autrement resterait inconnu Donc je fais à ma façon une sorte d'anthropologie n'est-ce pas libératrice n'est-ce pas c'est comme ça que je le vois, que je vois mon rôle n'est-ce pas Et bien sûr Parce que je suis nourri de cette tradition cette idée d'ironie je fais ça aussi c'est-à-dire que j'essaie de, que ce soit dans des cours de littérature, ou dans des cours de langue d'ailleurs, je j'insiste un peu là-dessus, c'est-à-dire que j'attire l'attention des étudiants sur l'importance du doute par exemple et dans un premier temps ils ne comprennent pas parce que pour eux les jeunes australiens le doute c'est quelque chose de négatif n'est-ce pas ils ne comprennent pas que le doute est au fond de tout savoir et de tout progrès intellectuel (et même moral ?) donc vous voyez je me vois un petit peu comme une sorte de croisée contre l'ignorance et la… le provincialisme intellectuel n'est-ce pas de la culture des jeunes Voilà

Le troisième topic général présent dans ce corpus sur l'enseignement du français est celui de l'**adaptation.** Celle-ci prend diverses formes : pour T4, comme pour T1, cette adaptation est celle d'un apprentissage de la langue pour mieux connaître la littérature et/ou d'un apprentissage de la langue par la méthode *thème-version.* Pour T2, cette adaptation prend la forme de la **simplification** de ses pensées pour s'exprimer dans la langue étrangère. Pour T5, en mettant en place un programme pour un cours et supposant un certain niveau, T5 se rend compte que cela ne correspond pas à ce que les étudiants sont en mesure de suivre, et réajuste son programme, l'adapte.

Dans son entretien au sujet de l'enseignement, T4 développe le topic de l'**adaptation**. Dans son cursus de français à l'université, T4 explique qu'il y avait les cours—dits « de langue », et ceux de littérature. T4 parle d'une part de ses études, puis de son travail, et de son positionnement par rapport à ses études et par rapport au contexte d'enseignement. Je présente les extraits comme suit : d'abord son cursus, puis son enseignement.

Dans l'extrait suivant, le premier *tout cela* reprend son expérience à l'âge adulte dans divers pays du Pacifique (où il/elle a continué son expérience de **découverte-aventure** de la langue française), qui, à l'époque, avaient montré une profonde animosité au français, la langue française et aux choses françaises (suite aux essais nucléaires dans le Pacifique) ; c'est son expérience en arrivant là-bas pour enseigner le français. Cet état de fait s'est trouvé en contradiction avec ce qu'il/elle avait personnellement développé dans ses études et même dans son enfance où est évoquée sa rencontre, découverte avec la langue (partie 4.2.1 de ce chapitre). Le deuxième *tout cela* reprend les études dans

lesquelles on apprend la langue française pour *lire ou enseigner la littérature* : T4 parle de *la langue comme soutien*. Ses études constituent sa référence à partir de laquelle il/elle admet que *entre-temps* le profil des étudiants *avait changé*. Cela implique que l'enseignement universitaire proposé par ce témoin doit différer de ses études, ce qui nécessitera une adaptation de sa part (voir plus bas).

> T4 L 225-231
> tout cela m'a éloigné un peu de ma formation à (nom de ville) qui était encore la grande formation en études de français mais en langue étrangère à l'époque c'est-à-dire on apprend la langue pour pouvoir faire de la littérature ou lire de la littérature ou enseigner de la littérature ; la langue comme soutien, complément, mais soutien surtout de l'écrit et de l'écrit littéraire (notamment) et donc en entre temps le profil des étudiants, le monde universitaire tout cela avait changé

L'extrait suivant renforce, par le marqueur[121] *comme je disais tout à l'heure*, le topic de **la langue comme soutien :**

> T4 L 384-389
> justement, **à l'époque**, on était en mesure de lire Flaubert en deuxième année Chateaubriand et c'était à toi si on ne pouvait pas maîtriser ça on n'avait pas sa place mais, et donc là, comme je disais tout à l'heure où **la langue était plutôt quelque chose qui accompagnait la littérature et on maîtrisait la langue pour pouvoir mieux lire la littérature**

Au-delà du partage des matières au sein des études françaises (c'est-à-dire la langue d'une part, la littérature d'autre part), T4 explique ici comment ces différentes matières étaient partagées. Cette dichotomie allait plus loin que la langue d'un côté et la littérature de l'autre, c'est-à-dire que, en général, les hommes enseignaient la littérature ou *les choses sérieuses* et les femmes enseignaient la langue :

> T4 L 464-477
> et beh je crois que les présupposés de l'époque où j'étais étudiant c'était… bon, ça allait de pair avec ce que je disais tout à l'heure c'est-à-dire **la langue conçue comme quelque chose qu'on apprend pour faire autre chose comme un moyen et donc il y avait quand même une hiérarchie entre la langue et la littérature** et entre ceux qui enseignaient la langue et ceux qui enseignaient la littérature ou les choses sérieuses, n'est-ce pas, y avait, il y avait ça bon et je ne vais pas plus que ça mais aussi entre plutôt celles qui enseignaient la langue et ceux qui enseignaient la littérature (…) sans que qui que ce soit ait été méchant envers l'autre c'était simplement la manière dont le monde était structuré

[121] Pour Berthoud (1996, p. 95 et suivantes), il s'agit du « marqueur du dire à propos du topic ».

Dans son enseignement maintenant, T4 fait face à un public différent, selon son témoignage. T4 va donc chercher à mettre en place une **adaptation** de son vécu à ce qui est approprié, **pertinent** (pour reprendre son terme) de proposer dans son propre enseignement. Dans le premier extrait, reprise anaphorique de cette dichotomie langue littérature dans *ça*. Dans le deuxième extrait, T4 parle de son cursus en littérature puis en linguistique qui lui permet de **faire un lien** entre les deux, désigné dans la reprise anaphorique de *tout ça.*

> T4 L 477-482
>
> et <u>une remise en cause de ça</u> [ça = la littérature d'une part la langue d'autre part] à travers les exigences de la vie, le changement dans le milieu universitaire, le changement du profil des étudiants, dans ma vie personnelle comme j'avais évoqué d'autres études où j'avais passé du domaine littéraire vers les études de linguistique pour essayer de voir quels peuvent être les liens entre ces deux domaines [= langue-linguistique d'une part et littérature d'autre part]

> T4 L 488-491
>
> j'ai essayé de en classe de mettre <u>tout ça</u> au service justement d'autres supposés, présupposés, absence de valeur hiérarchique par rapport aux deux domaines qui pour moi n'en sont pas deux d'ailleurs langue littérature et ce que je fais en enseignant la littérature

Les topics de **concevoir autrement** et celui de l'**adaptation** sont étroitement liés. L'adaptation reflète un changement de contexte et s'avère une extension du topic de **concevoir autrement** :

> T4 L 276-284
>
> Et je me suis dit ça ne va peut-être plus être des cours sur Stendhal ou Proust même si je peux regretter la quasi-absence de de cet aspect des choses dans l'enseignement maintenant là pour des raisons purement personnelles mais j'ai vu **qu'il fallait concevoir autrement ce rapport langue littérature** et la littérature que j'allais enseigner donc comme **texte lié à des questions d'ordre culturel, social, voire politique ces questions elles-mêmes en rapport avec les grandes questions <u>que</u> peuvent se poser les étudiants dans leurs autres matières**

De même, le topic de la **pertinence** que T4 développe est un topic étroitement lié à celui de l'**adaptation** :

> T4 L 296-301
>
> « oh ! ça ne va plus à l'uni et cetera » je ne voyais pas comme simple alternative à cette tradition belle lettriste le refus de changer en disant : « Ah ! quel temps affreux quelle époque affreuse et cetera c'est la barbarie » moi **je voulais que ce que j'enseignais et que les textes que j'allais proposer donc textes littéraires, comme la littérature elle-même, ne soi(en)t pas confiné(e)s**

dans un passé dépassé mais à travers sa textualité même, à travers les questions que toute grande littérature pose restent éternellement jeunes et pertinentes

Enfin, dans son enseignement, T4 propose une *démarche inverse* à celle de ses études, c'est-à-dire qu'il/elle souhaite allier langue et littérature, sans que cette dichotomie soit présente dans l'enseignement, et T4 s'assure que cet ensemble est bien celui que ses étudiants sont en mesure de comprendre, de rendre :

T4 L 376-381

pour m'assurer que les étudiants ont compris le texte donc simplement vérifier que la littérature [est] à la fois une aventure d'écriture et une aventure culturelle mais aussi un apport à l'enseignement de la langue et là c'est un peu la démarche inverse par rapport à celle que j'ai connue comme étudiant

Dans son entretien, T1 parlera aussi de changement ; T1 évoque, dans l'extrait ci-dessous, son **adaptation**, exprimée par la *réinvention*. De nouveau, il s'agit d'une adaptation de l'enseignement-apprentissage d'une langue transmis par la traduction à un enseignement-apprentissage qui n'est plus basé sur la traduction. Sa démarche est parallèle à celle développée par T4 :

T1 L344- 362

enfin ce système **des exercices** là si **c'est le système des structures de base ou des connecteurs que j'essaie de leur enseigner Cela** ne date que de 1990 à peu près Je fais **ça** depuis 15 ans parce qu'auparavant on faisait autre chose on faisait surtout de la traduction dans les 2 sens thème et version c'était beaucoup plus facile en quelque sorte n'est-ce pas c'était beaucoup plus simple en quelque sorte n'est-ce pas

Parce que en lisant un thème je dis **thème** c'est-à-dire **une traduction de l'anglais en français** pour eux c'est très difficile donc là on faisait attention à la langue uniquement et **à ce moment-là je ne leur demandais pas de placer quoi que ce soit** Je faisais ce qu'on avait fait avec moi c'est ce que font la plupart des enseignants dans un premier temps tout au moins ils répètent ils refont ce qu'on avait fait avec eux Et moi j'ai toujours été très très lent à comprendre les choses comme je vous ai dit j'étais tout à fait incompétent Et donc j'ai mis beaucoup d'années à comprendre qu'on pouvait quand même faire autre chose Qu'on pouvait définir de façon beaucoup plus précise ce qu'on pouvait enseigner c'est ce que j'ai fait un peu avant 1990 bien sûr mais disons **depuis à peu près 20 ans j'ai réinventé je me suis réinventé en tant qu'enseignant**

Les topics plus isolés

Les topics isolés sur le sujet de l'enseignement sont : la **distinction de soi par rapport à un ensemble**.

Le topic de la **distinction de soi par rapport à un ensemble** développé par T1, déjà relevé dans la partie 4.2.1 de ce chapitre sur le rapport à la langue, est un topic qu'il/elle poursuit lorsqu'il est question de l'enseignement du français en général. En effet, pour ce témoin, l'enseignement de l'université (désigné par *on* dans *on enseigne aux meilleurs*) et qui, par extension, est aussi le sien (*mon enseignement*), est *exigeant* même pour *les meilleurs*. *Quand même* introduit une concession, *parce que* est une précision du topic (et non une rupture).[122]

> T1 L 279-292
>
> En tant qu'enseignant universitaire, le niveau de mon enseignement est conçu pour être un peu exigeant même pour les meilleurs et pour moi c'est ce qu'il faut faire c'est comme ça que l'université se justifie n'est-ce pas on enseigne au niveau des meilleurs Si les autres ne suivent pas et bien tant pis, dans une certaine mesure hein D'autant que les plus faibles vont quand même apprendre quelque chose Je vais, je le sais très bien, passer beaucoup plus de temps avec les plus faibles en corrigeant leurs devoirs par exemple En leur parlant de ça en leur donnant mes fiches etc de sorte que même en enseignant au niveau des meilleurs Je donne quand même beaucoup de temps aux plus faibles mais je crois que c'est ce qu'il faut faire à l'université Il faut parler aux meilleurs Parce que si on ne parle pas aux meilleurs et bien qu'est-ce qu'ils vont faire les meilleurs ? Et bien ils vont s'ennuyer ils vont chercher ailleurs ce qu'ils ne trouvent pas chez nous

Conclusion sur l'enseignement

Sur l'ensemble de l'échantillon, trois grand topics caractérisent la question de l'enseignement du français. Sous le topic général de **donner envie d'apprendre**, sont rassemblés les topics de **séduction, pertinence, la richesse qu'apporte l'autre, l'enthousiasme, l'invitation.** Ce premier topic général est une invitation à découvrir autre chose, une autre langue et une autre culture, c'est une référence à un *domaine de connaissance*. Le deuxième topic général, c'est-à-dire **la réflexion sur l'enseignement-étude d'une langue** compte les topics de **faire réfléchir, voir le monde d'une autre manière, relier les choses entre elles, l'importance du doute.** Ce deuxième topic rassemble *des compétences* à développer dans l'enseignement, grâce à l'étude de la langue (et littérature, et culture). Le troisième topic général, celui de l'**adaptation**, se rapporte à la *faculté* de chacun à ne pas forcément reproduire ce qui a été son expérience de l'apprentissage mais de créer un autre contenu, un mode qui conviennent au public apprenant.

---

[122] Cf. notes 110 et 111 de ce chapitre.

En cherchant une tendance, un modèle à travers ces différents topics et témoins, l'observation la plus frappante dans cette partie sur l'enseignement est que les topics relevés sont, pour une large majorité, des topics réintroduits, et que leur première occurrence se situe dans le discours sur le rapport à la langue ou à l'apprentissage (en 4.2.1 de ce chapitre). Cette observation est valable tant pour les topics proches que les topics plus isolés. T4 avait, sur la question de son rapport à la langue et à l'apprentissage, introduit le topic de **séduction**, de **pertinence**, de **l'idée de la différence entre soi et l'autre** ; tous ces topics sont réintroduits dans son approche de l'enseignement du français. T5, pour sa part, avait évoqué la **difficulté de prise de parole** et la **motivation** ; ici, c'est la **motivation**, le **goût** qui sont réintroduits. À son choix d'apprendre le français, T2 associait le fait que la **langue française** est une langue **internationale**, une langue **véhiculaire** ; dans son enseignement, T2 *parle toujours de la présence française dans le monde*. T2 avait également développé le topic de la **simplification pour faciliter l'accès à la langue** et celui-ci décrivait tant son rapport à la langue (allemande) que son enseignement du français (invitant ses étudiants à accepter de simplifier leurs pensées). T3, dans ses études, a cherché à **relier les choses entre elles**, dans son enseignement de la littérature, et n'aborde pas le livre *chapitre par chapitre* mais par thèmes qui traversent la totalité du roman. T1, s'était **distingué** dans son apprentissage du français, et conçoit son enseignement *pour les meilleurs.*

Cette analyse rejoint en partie les conclusions des travaux de Cadet et Causa (2006, p. 176) et Cadet (2006) sur le choix des outils utilisés par les jeunes enseignants de FLE de langue maternelle française (leur *répertoire didactique*) qui repose sur des *modèles intériorisés*. Dans notre étude de cas, il ne s'agit pas de jeunes enseignants, et la réflexion sur l'enseignement est importante. On en retient que certains schèmes à l'actif dans l'enseignement reposent sur l'expérience de l'apprentissage, et que l'on en a pas toujours conscience.

Cette analyse réaffirme également les suggestions de Beacco (1992, p. 47). Ce dernier reprenant L. Porcher qui rappelle qu'un enseignant, avant d'être enseignant, a lui-même été apprenant. Le contact initial avec une « méthodologie » lorsqu'on est apprenant est à l'origine des représentations que l'enseignant crée pour ses propres manières d'enseigner. L'analyse ici proposée illustre ces propos. Même avec de l'expérience, il sera nécessaire à l'enseignant d'exercer une certaine réflexion sur ce qu'il (elle) transmet de la langue et de la culture étrangère aux apprenants dont il partage la culture (Beacco 1992).

4.2.4 L'enseignement de l'écrit

Après avoir présenté les topics qui décrivent l'enseignement de la langue en général, je présente maintenant soit la continuité des topics précédemment exposés, soit les topics nouveaux présents dans les discours des témoins en rapport avec le sujet de l'enseignement de l'écrit en particulier.

Topic commun et central : les présupposés[123]

Le topic commun le plus central à l'échantillon sur le sujet de l'enseignement de l'écrit est celui du **présupposé.** En effet, les témoins évoquent un aspect ou l'autre de l'enseignement de l'écrit en anticipant sur des compétences ou techniques déjà acquises qu'il ne serait pas nécessaire d'enseigner et d'intégrer dans le programme. Une autre forme d'anticipation peut être le niveau de connaissances et la capacité des étudiants.

T1 raconte un malentendu expérimenté par un collègue dans le passé—un autre présupposé. Je présente cet extrait en premier car il illustre parfaitement une de mes motivations pour ce projet de recherche : que demande-t-on aux étudiants de FLE d'écrire ? Quelles implications ont les mots employés sur les productions, comme sur les attentes par rapport à celles-ci ? Ce qui est demandé peut parfois manquer d'explication(s) sur ce qui est attendu, et une anticipation est formulée consciemment de la part de l'enseignant sans que celle-ci soit nécessairement vérifiée ; c'est ce qu'illustre l'exemple que T1 cite d'un collègue à qui les étudiants avaient demandé de clarifier ce qui était attendu d'eux pour un devoir écrit : *une explication de texte*.

> T1 L687-697
>
> c'étaient des étudiants qui lui avaient demandé de leur expliquer en quoi ça consiste **une explication de texte** parce que à ce moment-là on leur demandait de faire des explications de texte qu'est-ce que ça représente une explication de texte ? hein ? parce qu'on leur demandait, je dis ON parce que moi je n'avais jamais fait ça mais on leur demandait de faire des explications de texte sans leur expliquer ce que c'était qu'une explication de texte et les étudiants ils étaient perdus là-dedans, ils pondaient quelque chose ils remettaient ça ils avaient leur note 9.5/20 etc. Et voilà que à un certain moment un de ces étudiants a eu l'idée de poser la question : « S'il vous plait monsieur qu'est-ce que c'est qu'une explication de texte ? » et [prénom collègue] il était tout à fait abasourdi personne ne lui avait posé cette question **il avait sans doute il s'était jamais posé la question à lui-même et il a répondu**

[123] *Présupposé* est à entendre ici au sens employé par les témoins, puisqu'il s'agit d'un de leurs propres mots. Il n'est pas employé au sens qui lui est attribué en linguistique. Il est nécessaire de garder cette distinction à l'esprit pour la lecture de cette partie de l'analyse.

mais c'est ce que je fais moi en vous parlant dans mes cours c'est ce que je fais donc je crois que c'est **tout l'apprentissage ils n'avaient qu'à faire comme lui, c'est-à-dire qu'ils n'avaient qu'à écrire une sorte de cours magistral sur un bout de texte**

Dans ce cas, l'enseignant avait *sans doute* considéré que, de toute évidence, ce qu'il demandait aux étudiants de produire était ce qu'il proposait lui comme enseignement. Cela n'était pas évident pour les étudiants. L'enseignant fonctionnait sans avoir explicité son attente, il s'attendait à ce que les étudiants sachent de quoi il s'agissait. L'enseignant fonctionnait avec un **présupposé**.

Pour l'enseignement de l'écriture de la dissertation, T1 *suppose* que les étudiants qui arrivent dans ses classes *l'ont appris*, c'est-à-dire l'ont déjà appris. De quelle manière ? En quelle langue ? Dans quel système ? Il est entendu que les étudiants ont déjà appris à écrire une dissertation, et l'enseignement se base sur ce fait.

T1 L 537-538

B : alors comment leur enseignez-vous à écrire une dissertation ?

T1 : Justement je ne l'enseigne pas **je suppose qu'ils ont appris**

Pour T5, une inconnue se situe sur le niveau anticipé des étudiants, c'est-à-dire que ses cours étaient organisés en fonction de ce qu'il/elle supposait devoir être acquis par les étudiants avant qu'ils n'entrent dans son cours. T5 adapte son cours en anticipant sans précision sur le niveau des étudiants (voir le 2ième extrait), et cela dans son enseignement en général (choix des textes) comme dans son enseignement de l'écriture. T5 constate que certains des textes choisis sont en réalité *trop difficiles* ou *trop longs* :

T5 L620-633

T5 : En 3007 [= niveau intermédiaire], je leur avais donné 3 fiches que j'avais préparées, en fait c'étaient les mêmes que j'avais préparées pour les 2024 [= deuxième année]. Je les avais légèrement changées et j'avais pensé « Ah ! ça va pas être vraiment nécessaire pour eux ils vont voir ça et ça va être évident. Enfin les choses comme « il s'agit de » c'est une expression impersonnelle, vous ne pouvez pas remplacer le il par un nom mais ils ont vu ça et après le cours ils sont allés enfin 2 étudiants sont allés voir [prénom collègue] en disant « Elle nous a donné une fiche tellement merveilleuse et nécessaire que on voudrait maintenant refaire nos rédactions et si on avait eu ça avant d'avoir fait notre 1ère rédaction, on aurait fait un travail hum »

B : bien meilleur

T5 : ouais (soupir) donc oui j'ai dû mal juger, **j'ai dû penser qu'ils étaient plus avancés dans leur écriture que qu'ils sont** oui

B : oui, on sait jamais (rire)

T5 L500-506

j'avais basé mon programme et les textes sur mon expérience en 2025 l'année précédente, donc je me suis dit je vais choisir des textes un petit peu plus simples mais **je me suis rendu compte très rapidement dans les 2 premières semaines du semestre que les textes étaient trop difficiles pour eux et trop longs** euh à part quelques poèmes de Prévert que j'avais mis au début. Donc **j'ai radicalement coupé le programme, et j'avais décidé de passer ces 2 semaines sur l'écriture après**

T5 L515-516

je pensais qu'en 2ème année [=*ab initio*] les étudiants sauraient qu'est-ce qu'il faut faire quand on écrit une rédaction mais non non

Enfin, T4 réévalue *a posteriori* son propre apprentissage et les **présupposés** de ce temps-là et ceux plus actuels en constatant l'écart entre les deux. T4 ajuste son enseignement au contexte actuel (différent de sa propre expérience) et au niveau des étudiants :

T4 L 482-485

C'est avec un essai de rendre ça [ça = l'exercice de l'écriture] utile aussi sur le plan culturel et intellectuel mais quand même, **je vois qu'il y a une démarche et des présupposés différents de ceux qui existaient du temps que j'étais étudiant moi**

On peut dire que chacun anticipe sur l'enseignement de l'écrit, ce qu'il doit ou ne doit pas être, contenir ou ne pas contenir. On a vu plus haut (en 4.2.1 de ce chapitre) que dans son enseignement, T2 suppose que c'est en simplifiant ses pensées qu'on accède à la langue. Pour T3, la méthode communicative est limitative et donc que les attentes par rapport à l'écriture se situent au-delà d'une simple situation de communication. Pour T4 et T5, l'écrit se nourrit, s'enrichit, s'améliore par la lecture. Qu'un enseignement soit basé sur des anticipations et des approches d'une nature ou d'une autre me semble une considération majeure dans la mise en place d'une didactique de l'écrit : comment développer son enseignement tout en tenant compte de données parfois difficiles à anticiper, pour les transformer au besoin ?

D'autres topics : la phrase française, l'approche cartésienne, l'analyse

Au-delà d'un enseignement de l'écrit qui repose en partie sur des présupposés comme nous venons de le voir, chacun des témoins développe aussi d'autres topics qui caractérisent leur enseignement de l'écrit. Ces topics sont très variés, et intrinsèquement personnels. Je les vois comme des développements de la prise de conscience par chacun

de la différence entre deux langues, entre des systèmes, entre des cultures. Ces topics, qui forment des propositions d'enseignement, représentent une action individuelle dans l'enseignement par rapport à cette prise de conscience. Ils ne me semblent pas se rejoindre, mais pourraient s'envisager comme complémentaires. En plus des topics développés par les témoins, mon analyse relève aussi que l'enseignement de l'écrit est évoqué à partir d'hypothèses ou de questionnement(s).

Pour T1, dont l'enseignement s'adresse à des étudiants de la troisième année et du niveau avancé, l'enseignement de l'écrit se centre sur **la phrase française** (son topic). T1 développe ce qui l'y a conduit, en particulier sa décomposition de l'enseignement niveau par niveau, et la mise en place *d'exercices* qui permettent l'enseignement de la phrase française, puisque, son enseignement actuel est une adaptation à sa formation initiale qui était basée sur l'enseignement du français par la traduction.

> T1 L358-380
>
> j'ai mis beaucoup d'années à comprendre qu'on pouvait quand même faire autre chose [=que la traduction] Qu'on pouvait définir de façon beaucoup plus précise ce qu'on pouvait enseigner c'est ce que j'ai fait un peu avant 1990 bien sûr mais disons **depuis à peu près 20 ans j'ai réinventé je me suis réinventé en tant qu'enseignant surtout de langue écrite** et bon ça a donné quand même des enfin…j'offre comme preuve de ça Mon dictionnaire des connecteurs, Ce système de fiche par exemple **tout cela** est sorti de ce **renouvellement de ma conception de ce que je devrais faire à ce niveau-là avec le français écrit** c'est-à-dire que je me suis imposé des buts tout-à-fait concrets n'est-ce pas surtout aider, à cet autre moment où j'avais tous les cours de langue écrite n'est-ce pas les 4 niveaux 1ière 2ième 3ième 4ième [1ère année ici correspond au niveau intermédiaire] Cela m'avait permis de définir les niveaux exacts n'est-ce pas (…) Euh et c'est à ce moment-là que j'ai compris que oui On pouvait quand même définir que en 1ere année les étudiants qui à cette époque-là nous venaient du lycée [=inscrits en 3ième année de français] Avec un bagage quand même qui contenait quelque chose n'est-ce pas que je me suis dit pour la 1ere fois de ma vie je me suis dit que pour moi à mon avis je suis d'avis qu'on devrait leur enseigner ceci et cela et c'est ce que j'ai fait à partir de ce moment-là Et donc **Ca a impliqué tout un renouvellement des exercices** Aujourd'hui je donne surtout aux niveaux les plus les moins élevés **Je donne très peu de traduction hein je me sers surtout de rédactions de résumés parfois des questions de compréhension** etc.

Un peu plus loin, et en particulier au moment où T1 commence à parler de la dissertation, le topic de **la phrase** est repris. Il s'agit plus précisément de **la phrase argumentative.** L'introduction se fait d'abord par le marqueur existentiel *c'est* devant *la langue argumentative*, plus loin, formulation clivée (*c'est…qu'*) qui met en relief le topic de **phrase argumentative** :

T1 L 383-395

j'enseigne **la langue écrite donc c'est la langue argumentative** (…) je crois que le principe de base d'où je suis parti à ce moment-là disons il y a 25 ans ou 30 ans c'était que je voulais leur enseigner **quelque chose qui leur soit quand même utile** donc leur apprendre à bien tourner des phrases littéraires dans un texte narratif par exemple ça n'avait aucune utilité pratique mais que d'un autre côté ils sont bien obligés d'écrire des dissertations et c'est dans la dissertation qu'ils avaient besoin de **la phrase argumentative** donc voilà le principe

Il en résulte que l'enseignement de l'écrit, dans le discours de T1, est étroitement lié à celui de l'enseignement de la phrase française. En effet, pour ce témoin, la **phrase française** représente *une façon de penser et voir le monde*.

T1 L 229-2

ces jours-ci, pour sûr, je fais comme vous le savez surtout des cours de langue, de langue écrite, hein et bon là j'essaie bien sûr de leur les familiariser un peu avec **des formules, des formes syntaxiques, des phrases** n'est-ce pas, **ce qui représente aussi bien sûr une façon de penser et de voir le monde** (…) Et la notion par exemple selon laquelle **la forme de la phrase** pourrait quand même épouser la ligne les lignes de l'idée à exprimer **ça c'est une idée tout à fait étrangère aux gens et même à tous les Australiens Même à tous les intellectuels de langue anglaise** donc là aussi bien sûr au niveau de la phrase parce que c'est ce que j'enseigne, **j'enseigne la phrase française** et à ce niveau-là là aussi bien sûr j'essaie de leur montrer que **la phrase anglaise n'est pas du tout une phrase naturelle** parce qu'ils ont bien sûr tendance à penser que leur façon de s'exprimer représente une façon tout à fait naturelle de s'exprimer

Rappelons-nous que T1 avait parlé de sa *rencontre* avec un *courant de pensée vivifiant* en étudiant la littérature française (le *courant sceptique ironique*) ; sa manière d'enseigner l'écrit en français, basée sur l'enseignement de la phrase argumentative, est *une façon de penser et voir le monde*, et qui procède davantage de son rapport à la langue française.

Pour T2, c'est le topic de **l'approche cartésienne** (précédemment le topic de l'approche tripartite) qui est développé lorsqu'il est question de l'enseignement de l'écrit. C'est une continuité de son topic de la **langue française-langue de la philosophie**. En effet, l'approche cartésienne, développée sur la fin de l'extrait ci-dessous, décrit son rapport à l'écrit, il me semble, de manière non équivoque :

T2 1L 216-230

et bien à part ce qui [est] évident ce qui est les fautes de langue mais il ne s'agit pas de cela c'est s'ils ont réussi à voir le monde un peu comme un Français moyen le voit par exemple pendant le premier semestre du niveau continuing [= 2ième année] j'essaie de leur expliquer que la France est une puissance européenne mais une puissance mondiale aussi et je leur explique aussi **l'approche**

cartésienne voilà parce que j'ai étudié Descartes n'est-ce pas (…) mais euh je leur explique que la France existe presque dans tout l'océan et je leur explique et il y a des étudiants qui ne comprennent jamais cette attitude envers le monde et d'autres qui comprennent que la France qui existe dans le Pacifique que la France existe dans l'Antarctique et cetera et cetera et ceux qui auront compris cela je suis contente et ils ont une meilleure note il ne s'agit pas de savoir si cette attitude est correcte parce qu'il ne s'agit pas du tout de cela et il s'agit de comprendre pour eux la France est un pays dispersé il y en a qui ne comprennent jamais cela et pour moi ce sont **des gens (…)** qui **refusent de sortir de leur peau** qui **refusent de voir le monde d'une façon différente j'essaie de les convertir un peu sans juger mais seulement d'avoir deux points de vue c'est tout**

Pour T2, l'enseignement de l'écrit (tout comme du français en général) consiste en l'approche cartésienne. T2 le disait par ailleurs, cette approche consiste en une dissertation tripartite avec thèse, antithèse, synthèse—l'écriture d'une antithèse consiste donc à envisager *le monde d'une façon différente*, surtout qui démontre sa capacité à développer *deux points de vue*. C'est ce à quoi il/elle forme ses étudiants, et c'est aussi sur leur capacité à développer ces points de vue que ce témoin les évalue.

Pour T5, qui a développé le topic de l'**analyse** dans son rapport à l'apprentissage, ce topic est réintroduit dans son approche de l'enseignement. Dans cet extrait, reprise anaphorique du topic disloqué, donc accentué en *ça*. T5 propose de leur faire analyser un texte *en classe* car beaucoup tendent à résumer.

T5 L 329-339

je trouve que c'est ce qui manque en 3007 [troisième année, deuxième semestre][124] surtout la plupart des étudiants continuent… ils écrivent assez bien les phrases (toutes seules) enfin les phrases s'ils faisaient par exemple un test de grammaire mais une fois qu'il s'agit de lier les phrases, ils oublient qu'il faut que les phrases s'enchaînent logiquement et qu'il y ait des petites modes de lien quoi pour lier les phrases hum et bien sûr les idées qui sont derrière ces phrases : est-ce que l'étudiant est sensible… enfin… à beaucoup d'éléments dans le texte ? le style, le le le… souvent j'ai un étudiant qui me ferait un résumé par exemple. Même si plusieurs fois pendant le semestre **je leur ai dit il faudrait analyser**, **je leur montre comment, comment faire ça**

Pour enseigner l'écrit aux étudiants de deuxième année, c'est-à-dire 3ième et 4ième semestre de français à partir du niveau débutant, T5 consacre du temps en classe à expliquer les textes et ses attentes. T5 distribue des fiches (extrait 1) que les étudiants

[124] Les étudiants de ce niveau viennent soit du lycée et donc ont fait 4 à 5 ans de français, les autres sont les étudiants qui ont commencé le français à l'université et ont à leur actif 4 semestres de français (2 fois 26 semaines).

peuvent *relire*, propose un travail de rédaction que l'on pourrait qualifier d'accompagné grâce aux brouillons corrigés (extrait 2).

> T5 L571-580
>
> **En 3007** [=troisième année, premier semestre] **je leur avais donné 3 fiches** que j'avais préparées, en fait c'était les mêmes que j'avais préparées pour les 2024 [= deuxième année, premier semestre]. Je les avais légèrement changées et j'avais pensé : « Ah ! ça va pas être vraiment nécessaire pour eux ils vont voir ça et ça va être évident. »

> T5 L 610-620
>
> B : les étudiants euh ont quels besoins d'avoir un enseignement sur la structuration d'un
>
> T5 : ah oui, combien de temps est-ce que je passe… donc heu, ça dépend des groupes en fait et cette année 2024 [= deuxième année, premier semestre] **j'avais passé ces 2 semaines à parler que de ça**. Et puis je leur avais demandé de me faire un brouillon que j'avais corrigé etc. Cette année, enfin ce semestre, en 2025 [= deuxième année, deuxième semestre], je n'ai absolument pas parlé de ça parce que on avait fait ça déjà au mois d'avril donc on en avait pas plus besoin. Je leur ai dit « Vous voulez peut-être **relire** ce que je vous ai donné ? » (rire) « Mais bon on va pas revoir tout ça, vous savez ce qu'il faut faire maintenant et si vous avez des questions vous pouvez venir me voir. »

T5 a aussi *donné des conseils en classe*, distribue, se sert de fiches. T5 ne veut pas de résumé, au contraire T5 souhaite lire une analyse. On peut rapprocher ici son attente par rapport à l'écrit à son travail, expérience et apprentissage lors de la thèse (où il/elle analysait des textes).

> T5 L 689-692
>
> Mais **j'avais donné aussi beaucoup de conseils en classe** comme quoi enfin **il ne faut pas résumer le texte**, qu'est-ce qu'il faut faire, **comment est-ce qu'on analyse un texte** ? de quoi s'agit-il pour ceux qui ne le savaient pas déjà ?

Enfin, peut-être en réaction à sa propre expérience de l'apprentissage de l'écriture, T5 donne à ses étudiants des indications exactes sur *ce qu'il faut faire pour écrire* (ce qui rejoint le discours de T1), et leur offre la possibilité d'en parler (T5 était déçu(e) du manque de commentaires de ses enseignants pour s'améliorer) :

> T5 L 735-748
>
> B : comment est-ce que tu penses qu'on peut guider les étudiants au mieux pour qu'ils arrivent, pour qu'ils tendent vers cette perfection ? qu'est-ce que tu penses est le plus utile pour les étudiants dans leur apprentissage de l'écriture ?
>
> T5 : **de leur dire exactement ce qu'il faut faire pour écrire, de ne pas penser qu'ils vont pouvoir le faire sans leur dire comment.** Puis bien sûr, il y quelques étudiants qui savent déjà comment on écrit mais je crois qu'il **est toujours utile de leur REdire** et **ça** je pense que **c'est la 1ère chose et**

> **puis aussi de travailler avec eux, de voir de parler de leur travail ensemble** donc un étudiant, **l'idéal serait de voir chaque étudiant avec un brouillon** et de pouvoir voir le travail en détail. Bien sûr, ce n'est pas toujours possible quand on a une centaine mais c'est la meilleure chose je pense de dire « et pourquoi tu dis ça ici et pourquoi tu as cité, ça n'a pas de sens » et je pense que ce serait l'idéal

Pour T3 l'enseignement de l'écrit se définit à travers le refus de certaines approches (l'approche communicative—marqueur cognitif *je crois que*), méthode dont *les paramètres* ne vont pas *au-delà*. La *dimension* (marqueur *cette* puis désignée par *choses*, marqueur existentiel *il y a*) qui est *au-delà* de *paramètres étroits* n'est pas *étudiée suffisamment*.

T3—l'écrit au-delà de méthode communicative et refus de paramètres étroits

> T3 L 183-191
> Je crois que **la méthode communicative nous a énormément bloqués** pendant des années parce que tout ce qu'on demandait en fait correspond à des questions bon je dirais pas idiotes mais enfin bon, un petit peu « Comment est-ce que je vais aller à la gare » etc et puis et donc ce qui fait **qu'on a cantonné l'écrit, on a cerné l'écrit, on l'a enfermé dans des paramètres étroits des paramètres** qui permettent justement de se présenter, qui **ne vont pas au-delà** donc je crois que cette **dimension**-là **n'est pas bien n'est pas étudiée, n'est pas encore**… il y a énormément de **choses** qui **ne sont pas**… qu**'on a pas étudiées suffisamment**

En d'autres termes, si on cantonne l'écrit à l'approche communicative, ça ne nous permet pas de **relier les choses entre elles**, un de ses topics.

Dans les extraits cités, l'enseignement de l'écrit aux vrais débutants pour T3 s'envisage de la phrase simple à la phrase complexe : il est exprimé par des interrogations, un questionnement qui a lieu au cours de l'entretien comme une réalité en cours de construction. Ce questionnement se situe aussi au niveau de complexité de textes que l'on peut proposer dans les cours avancés de littérature, ou encore le fait de ne pas trop retarder l'introduction de la phrase complexe pour les étudiants débutants. L'approche de l'enseignement est un positionnement qui se situe à l'encontre des méthodes communicatives.

T3—en même temps (topic de relier les choses entre elles)

L 175-177

je pense que ça [l'écrit] **se développe en même temps que le reste c'est-à-dire qu'on peut travailler l'oral en même temps que l'écrit à partir des mêmes documents** presque en faisant des exercices qui soient plus axés sur l'un ou l'autre

L'enseignement de l'écrit, pour T3, n'est pas clairement défini dans cet entretien. Au contraire T3 pose cet enseignement en termes de questionnement, comme le montre le début de cet extrait :

T3—L'écrit et le niveau de complexité pour les débutants

T3 L197-204

il faudrait voir à quel niveau de complexité on peut aborder l'écrit tout en étant sûr qu'il y ait quand même une progression pour l'étudiant ? donc là je pense qu'il y a trop de il y a pas assez de choses d'écrites dessus, au niveau de la recherche mais je pense que quand on commence en 1ère année,[125] au niveau de la phrase simple, on se dit toujours ça et c'est un petit peu… bébête dans un sens la phrase simple et qu'**on complexifie à la fin du semestre ou du deuxième semestre avec les pronoms relatifs etc. bon qui permettent de euh. Peut-être que ça pourrait venir beaucoup plus tôt, ça, hein** ?

T3—L'écrit et le niveau de complexité pour les niveaux intermédiaire et avancé

T3 L 378-382

un niveau de complexité quand ils ne maîtrisent pas la langue dite standard est-ce qu'on peut les mettre en face de textes aussi riches mais aussi inventifs par rapport à la langue moi je pense qu'on pourrait si (soupir) tout ça, on n'a aucun critère pour ça aucun critère et ce qui est fait en France ne nous aide pas beaucoup dans ce domaine à mon avis

T3 L388-391

à quel moment on peut introduire un niveau de complexité ? est-ce qu'il faut d'abord que les étudiants puissent acquérir, aient une bonne maîtrise de la langue ou non je ne sais pas pour l'instant je n'ai pas de réponse

T3 L 350-356

est-ce qu'on ne peut travailler en tant que prof **que** sur la langue ? **je pense pas je pense qu'on peut développer une maîtrise du contenu par plusieurs types d'exercices** d'analyse de développement de clarté dans la proposition faite etc ça je pense qu'on peut ça on peut avoir une influence là-dessus maintenant sur la finesse sur la réponse au texte on doit pouvoir aussi on doit pouvoir créer un

[125] Ici, il s'agit des vrais débutants.

environnement de classe qui permet des échanges à ce niveau et donc qui permet de dire à un étudiant qui sort de la classe : « tiens j'avais pas pensé à cela »

L'extrait qui précède se rapproche du souci de T4 dans sa volonté de ne pas dissocier forme et langue (voir ci-dessous). Notons au passage dans cet extrait le questionnement ouvert au cours de l'entretien.

T3—ce que le prof de langue doit apprendre en matière d'écriture pour être un bon prof de langue

T3 L495-490

je crois qu'**on apprend à réécrire dans une autre langue** et ce sont des paramètres différents et c'est ce genre de chose peut-être qu'il faudrait bien comprendre je crois pour pouvoir être un bon prof de FLE c'est-à-dire je me demande dans quelle mesure on peut être prof de FLE si on est unilingue et si on est uni culturel je crois que c'est très intéressant de partir écrire en anglais pour un Français

T4, pour sa part, parle d'*hypothèse* au sujet de l'enseignement de l'écrit. L'hypothèse est que l'écrit est à aborder à partir de la lecture des textes et à travers la reconnaissance des formes de la langue.

T4 L722-729

et alors là **l'écrit si on prend comme hypothèse de départ** que apprendre à écrire on le fait en écrivant mais on le fait mieux en lisant avant d'écrire en même temps et donc l'enjeu devient autre que **la simple dichotomie et l'équilibre entre l'oral et l'écrit c'est-à-dire l'écrit est une manière d'appliquer ce que l'on apprend en lisant mais aussi de réfléchir sur ce qu'on lit en lisant et de pénétrer la langue et la culture de l'autre à travers ses formes**

T4 utilise la notion de fond/forme pour détailler ce qui est entendu par enseignement de l'écrit. Dans son enseignement justement, et dans ses attentes par rapport aux productions écrites des étudiants, T4 cherche à se distancer de cette dichotomie.

T4 L567-575

on les [les = nos étudiants, à ANU] **oblige à fondre fond et forme ou à ne pas séparer ces questions de la forme des questions du fond.** Derrière, aussi, il y a les présupposés culturels, justement, la langue n'est pas la dame de service d'autre chose euh la langue… on n'a pas de sens constitué sans langue et enseigner la langue est aussi enseigner la culture et avoir à faire à des questions intéressantes qu'on doit se poser, chacun. Donc ce n'est pas simplement quelque chose qui sert à autre chose. **Il se trouve que, grâce à cette formation**, **les étudiants arrivent à avoir un outil aussi qui est pouvoir ou savoir écrire en français**

Conclusion sur l'enseignement de l'écrit

Chacun pense *a priori* un certain nombre de choses quant à ce que l'enseignement de l'écrit précisément doit inclure ou ce sur quoi il doit s'appuyer, ou encore pense *a priori* que cet enseignement a déjà eu lieu et donc il n'y a pas nécessité de le dispenser à nouveau. L'analyse montre donc que l'enseignement de l'écrit repose sur un certain nombre de **présupposés**, d'anticipations qui diffèrent d'un témoin à l'autre. Pour T5 et T1, certains aspects de l'apprentissage de l'écriture ont déjà été couverts. Par ailleurs, l'approche de l'enseignement de l'écrit pour T4 passe par la lecture ; pour T3 l'approche communicative n'est pas favorable à l'enseignement de l'écrit tel qu'il/elle le conçoit.

Les topics périphériques éclairant ce en quoi consiste l'enseignement de l'écrit sont : **l'approche tripartite** (T2), l'**analyse** (T5) et la **phrase française** (T1). Ces topics périphériques semblent venir de l'enseignement et de la formation reçus, dans la phase d'apprentissage de l'enseignant telle que chaque témoin l'a décrite. Je rejoins en cela les travaux précédemment mentionnés de Beacco (1992), citant L. Porcher, et Cadet (2006). D'autres topics relevés peuvent être interprétés comme un développement, une adaptation personnelle de l'enseignement reçu (ou plutôt **absence d'enseignement**) à l'enseignement proposé. Pour d'autres témoins de l'échantillon, l'écrit et son enseignement sont évoqués par des hypothèses (T4) ou des questionnements (T3). Ceci me semble indiquer qu'il n'y a pas de réponse fermée et définitive aux questions posées.

4.2.5 Conclusion générale sur la nature du rapport à l'écrit

J'ai cherché, dans le contexte d'un programme universitaire australien de français, à comprendre la nature du rapport à l'écrit à partir de données discursives d'un échantillon de 5 témoins. Ces témoins pour qui la langue française est soit la langue maternelle soit une langue étrangère sont tous des enseignants de langue. Afin de comprendre la nature du rapport à l'écrit, on a d'abord exploré ce qui, en langue étrangère (et en comparaison avec les études faites sur le rapport à l'écrit en FLM) peut paraître un biais, c'est-à-dire le rapport à la langue (française). Les observations présentées ci-dessous, du fait de l'échelle de l'échantillon, ne sont pas toutes unanimes ; je parlerai donc simplement de tendances, qui pourraient faire l'objet d'une recherche ultérieure à plus large échelle.

Les expériences de contact avec la langue française démontrent tout d'abord le développement d'une **autre manière de voir le monde** : certains parlent de **découverte-aventure** (T4) ou d'une certaine **idée de la différence entre soi et l'autre** (T4 et T5), d'autres d'**ouverture** intellectuelle (T1), d'autres encore du **pont entre deux cultures** (T2 et T3). Ce contact, ce rapport à la langue française, a également développé des compétences rassemblées dans le topic général d'une **autre manière de comprendre le monde :** par exemple, il s'agit de **relier les choses entre elles** (T3 et T4), de **réfléchir autrement** (T4), ou encore d'**analyser** (T5). Ces compétences sont évoquées par les enseignants en rapport à l'apprentissage de la langue française, ou aux études supérieures. Tous ces topics sont développés en lien avec l'apprentissage. Ceci dénote, dans notre contexte, l'importance du rapport à l'apprentissage : dans cet échantillon, et en tous cas à partir des données recueillies, il semble qu'au rapport à la langue s'est souvent superposé l'apprentissage de celle-ci.

L'étude du rapport à l'écrit relève, pour le noyau commun, d'une certaine **absence d'enseignement** de la compétence d'écrire générale et/ou d'écrire une dissertation plus précisément (désignée par l'usage du pronom « on » dans la plupart des données). Un autre topic dégagé dans le rapport à l'écrit est celui de **l'approche tripartite** de la dissertation. Il est développé ainsi par T2, avec une référence explicite à la structure « thèse, antithèse, synthèse », alors que T1, T3 et T5 parleront d'un écrit avec « introduction, développement et conclusion ». Les autres topics développés sur le sujet du rapport à l'écrit peuvent se mettre en correspondance avec ceux qui ont été développés par les mêmes témoins au niveau de l'enseignement de l'écrit qu'ils ont reçu : d'une part **l'approche thème-version** (T1 et T4, mais aussi ce topic était dominant dans l'étude pilote) et d'autre part l'attente de **remarques constructives** (T5). Le rapport à l'écrit dans le contexte étudié ne peut cependant être défini par le résultat de ces analyses. En effet, l'entretien a invité les enseignants à parler de leur apprentissage de la langue, puis de leur enseignement du français, et enfin de leur enseignement et de l'évaluation de l'écrit. Le rapport à l'écrit, et cela sera rendu très clair par l'analyse du corpus étudiant, est mieux défini lorsque le recueil des données invite à parler de l'expérience d'écriture elle-même, ce qui manque à cette méthodologie.

Les topics proches ou communs développés sur le sujet de l'enseignement du français sont **donner l'envie d'apprendre**, **la réflexion sur l'enseignement et l'étude de la langue** et **l'adaptation**. Les topics saisis ici sont souvent des topics réintroduits, topics

que les témoins avaient initialement développés dans leur rapport à la langue ou à l'apprentissage ; c'est le cas du topic de la **richesse qu'apporte l'autre** (T4) qui est un développement de **la découverte-aventure**, de même que les topics présents dans les **manières de découvrir le monde** et qui se retrouvent dans **la réflexion sur l'enseignement et l'étude de la langue** (relier les choses entre elles, faire réfléchir, analyser). Ce phénomène se retrouve également parmi les topics plus isolés comme celui de la **distinction de soi par rapport à un ensemble**. L'enseignement du français, tel qu'il a été évoqué a fait appel à une certaine *faculté* d'**adaptation** de la part des enseignants ; cela est le cas des témoins pour qui l'apprentissage de la langue est passé par la traduction (T1 et T4), mais aussi d'autres qui adaptent leur cours au niveau des apprenants.

L'enseignement de l'écrit est caractérisé par un certain nombre **d'anticipations, de présupposés**. On peut mettre en lien ce que l'analyse a mis en évidence sur le rapport à l'écrit : pour certains, apprendre à écrire réfère à une **absence d'enseignement**. A ce manque d'enseignement certains ont répondu par une forme d'adaptation, et ont mis en place un enseignement qui, de leur point de vue, permet une certaine appropriation de l'écrit (par exemple : la phrase française, la ou les fiche/s). Pour d'autres encore, l'enseignement de l'écrit est évoqué par le questionnement, ou repose sur des hypothèses : l'enseignement de l'écrit en FLE demeure un domaine pour lequel la réflexion est continue.

L'hypothèse de travail pour cette partie des données est que le rapport à la langue maternelle et le rapport à l'écrit en LM est celui sur lequel se base l'enseignement de l'écrit en FLE. L'analyse a tout d'abord montré que l'écrit dans un tel contexte en FLE, il était nécessaire avant tout d'explorer, de connaître et comprendre la nature du **rapport à la langue** française. Dans cette exploration du rapport à la langue, c'est une nouvelle notion qui a émergé : celle du **rapport à l'apprentissage**. Le rapport à l'apprentissage semble former la base sur laquelle l'enseignement du français repose : ce sont les compétences découvertes au cours de l'apprentissage qui sont celles à nouveau évoquées dans le discours au sujet de l'enseignement. On peut s'attendre à ce qu'elles soient en partie appliquées, mais on ne peut pas l'inférer. Un des topics dégagé sur le sujet de l'enseignement de l'écrit est celui de l'absence d'enseignement, à cela, les enseignants répondent par un travail basé sur des présupposés ou en cours de questionnement. Les propositions d'enseignement de l'écrit apparaissent comme des **présupposés** et, en fait, des réponses personnelles aux différences découvertes entre

deux langues (par exemple : la phrase française, la simplification). L'analyse ne permet pas d'invalider l'hypothèse ; elle suggère, pour éclairer la nature du rapport à l'écrit en langue étrangère (ici le FLE), qu'il est utile de s'interroger sur l'enseignement reçu (donc son propre apprentissage) et aussi de comprendre son propre rapport à la langue. L'hypothèse de l'intériorisation de la langue et de la culture peut se vérifier au niveau de la notion de rapport à l'apprentissage : une intériorisation d'expérience dans l'apprentissage modèle en partie l'approche de l'enseignement, que cette intériorisation soit consciente ou pas.

Pour conclure, on peut dire que l'analyse d'une situation d'enseignement d'une langue étrangère peut être utilement informée par d'une part la notion de rapport à la langue et d'autre part par la notion de rapport à l'apprentissage. L'apprentissage de l'écrit, et par là le développement du rapport à l'écrit des témoins, peut avoir été lacunaire dans les cursus des uns ou particulièrement précis pour d'autres, ou encore résulter d'un travail personnel.

Alors que la recherche sur l'écriture en français langue maternelle, et en particulier sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture utilise la notion de rapport à l'écriture, je crois nécessaire, dans le cadre d'une recherche sur l'enseignement de l'écriture en FLE de faire intervenir la notion de rapport à la langue et de rapport à l'apprentissage. Ces deux notions, en plus de celle du rapport à l'écriture, permettent de mieux cerner la nature des représentations sociales de l'écrit en jeu dans l'enseignement-apprentissage de l'écrit. En effet, elles permettent d'explorer de manière plus précise ses enjeux psychologiques, sociaux et culturels, puisque nous nous situons dans un contexte de langue étrangère et non en langue maternelle.

4.3 Les attentes et l'évaluation de l'écrit

La troisième partie de cette synthèse d'analyse traite **des attentes** que les enseignants ont de la production écrite, en particulier lors de **l'évaluation**. Une évaluation peut se définir soit par un *calcul*, ou bien par une *estimation approximative* ou encore par une *estimation valorisante* de l'objet. Tardieu (2005, p. 219) suggère les implications didactiques de chacune de ces variations : qu'une évaluation mesurée, chiffrée implique un *jugement précis, objectif, relatif à une norme*, qu'une *estimation approximative* implique un *jugement global et prédicatif*, et qu'une *estimation valorisante*, implique un *jugement subjectif, affectif*.

Si la définition d'évaluation recouvre plusieurs interprétations, celle de l'objet de l'évaluation est aussi complexe : l'évaluation porte sur un écrit, mais quelles sont les caractéristiques d'une bonne production écrite ? Son évaluation portera-t-elle plutôt sur des connaissances (grammaire : conjugaisons, accords et vocabulaire) ou des compétences (compréhension de texte, capacité à structurer ses idées, les présenter d'une manière plus adéquate dans la langue que l'on apprend) ? Quelles représentations, à travers ces attentes, les enseignants de FLE se font-ils de l'écrit évalué pour tel ou tel niveau ? Dans quel enseignement du programme de français la *dissertation* est-elle vraiment l'objet évalué ? Quelle structure de texte et quel contenu les enseignants s'attendent-ils à trouver en lisant les copies rédigées par les étudiants de français ? L'hypothèse de travail est double : d'une part, que l'écrit, dans l'enseignement d'une langue étrangère, est abordé sous plusieurs angles (par exemple : le contenu et la langue, ou encore la forme et le fond), d'autre part, que les/certains des topics développés dans le rapport à la langue ou à l'écrit se retrouveront réintroduits respectivement par chacun des témoins dans leur approche de l'évaluation.

Je précise également que, pour cette partie d'analyse, il se peut que les critères d'évaluation soient mentionnés, mais qu'ils ne soient pas forcément tous développés en topics. Leur mention est toutefois relevée dans la mesure où ces points (ou topics) constitueront les repères pour la confrontation avec les données scripturales : les annotations sur les copies. Dans la mesure où ces critères d'évaluation de l'écriture se relient à un/des topics développés à un moment ou à un autre du discours, je l'indique dans le tableau résumé pour chaque témoin.

NB : je continue, dans cette partie, d'indiquer les topics en gras, et de souligner les marqueurs.

4.3.1 Analyses témoin par témoin

Témoin 1

L'année de l'entretien, T1 enseigne un cours d'écrit en troisième année et au niveau avancé. Pour rappel, les étudiants inscrits dans ces niveaux sont généralement des étudiants ayant suivi quatre à cinq années de français au lycée. T1 explique également, au cours de l'entretien, ses attentes pour une dissertation littéraire bien qu'il/elle n'enseigne pas d'unité de littérature dans le contexte de cette étude.

Dans ce premier extrait, T1 explique sa manière de noter *un exercice*, mis en place par lui/elle dans son enseignement de l'écrit depuis les années 90, c'est-à-dire sans traduction (cf. la partie 4.2.1 de ce chapitre). T1 donne ici son barème. Dans ce barème, le *1 point par structure* fait écho au topic de la **phrase française** développé dans son enseignement de l'écrit, car [il/elle] *enseigne la phrase française*, et son enseignement consiste à *montrer* [à des étudiants anglophones pour la plupart] *que la phrase anglaise n'est pas du tout naturelle* [lorsqu'on écrit en langue étrangère]. Dans ce passage, pas de topic réintroduit ou nouveau ; par contre, la notation est divisée en trois : langue (ou encore *français général*, cf. le second extrait), structures (qui font partie des consignes), et contenu.

> T1 L 299-306
>
> si par exemple si je leur demande d'écrire une rédaction. Je leur donne une liste de sujets au choix ils sont libres mais dans ces rédactions je leur demande de placer 4 ou 5, 5 ou 6, de ces structures que nous venons d'étudier dans les semaines récentes donc pour les notes, je note tout cela sur 20 Sur ces 20 points je donne **10 points sur la langue**, je donne peut-être **4 ou 5 points sur les 20 pour le contenu** Et les autres je les donne pour les structures Si je leur demande de placer 5 structures ils ont **1 point par structure**. S'ils réussissent à placer les 5 structures ils ont déjà 5/5

Le deuxième extrait présente une explication de ce qui est compris dans la notion de contenu ; en plus de celui-ci, la rédaction proposée par l'étudiant peut développer une certaine *ironie*, ou du moins chercher à *faire rire*. Le marqueur spécialisé *pour ce qui est de* reprend le sujet de l'évaluation, pour préciser ce qui est compris par « contenu ». Son topic **d'ironie** est marqué d'un marqueur de discours rapporté *je leur ai dit*, et est argumenté par le marqueur *parce que*.[126] De la même manière que les points accordés aux *structures* peuvent faire écho au topic de la **phrase française,** la présence d'un critère d'évaluation du contenu pour lequel *l'ironie est permise* peut faire écho à ce qui est développé par T1 dans le rapport à la langue française sur le *courant de pensée vivifiant, courant sceptique ironique.*

> T1 L313-324
>
> je les note toujours comme ça c'est-à-dire que la **moitié des points je la donne pour le français général** n'est-ce pas **le quart à peu près pour le contenu** et **l'autre quart pour les structures que je les ai invités à placer dans leurs textes** Et bon <u>pour ce qui est</u> de l'évaluation, enfin le jugement que cela m'inspire quoi en lisant leur copie Bon **pour les structures** c'est facile je les compte j'ai demandé 5 structures, ils en placent 5 et ils ont déjà 5 points. S'ils en placent 2-3 euh mal ils n'ont

[126] Pour Berthoud (1996, p. 132), *parce que* peut être marqueur de continuité et de justification.

pas ces points-là **Pour le contenu** bon là je dois dire que je penche un peu et je leur ai dit d'ailleurs sur l'exercice que **l'ironie est permise** parce que j'aime ça et je leur dis **avec leurs rédactions par exemple que si vous réussissez à me faire rire c'est bien euh donc je note, je récompense une certaine créativité je suppose**

La notation est donc en deux temps, d'une part la langue, d'autre part le contenu. Cela implique plusieurs lectures de la production écrite pour l'évaluateur :

T1 L326-342

là c'est le contenu [=la créativité] mais pour la langue en général bon on dispose n'est-ce pas de ces paliers 5/10 c'est la moyenne c'est quand même un peu acceptable à la rigueur c'est 5/10. Si c'est presque sans faute alors c'est plus de 8, parce que 8 ça représente HD donc 8 et demi je donne des demi points justement parce que avec ce barème qu'on nous a imposé il y a quelques années je me trouve obligé de donner des demi points euh donc 8.5-/10 9 pour la langue si c'est vraiment bien. Si ce n'est pas vraiment bien je sais que je donne une note entre 7 et 8 donc 7 7½ Si c'est à peu près crédit [= une note entre 60 et 69/100] Si c'est 6 et demi Je fais ça euh **je lis la copie d'abord je corrige en lisant euh j'ajoute mes fiches le cas échéant et ensuite bon je relis et c'est en relisant justement que je ne tiens plus compte n'est-ce pas des structures ni du contenu je relis justement pour la langue** Et je sais que j'ai des collègues là-haut [=qui sont à l'étage au-dessus] qui ne font pas ça enfin [deux collègues] surtout qui ne comprenaient pas qu'on pouvait faire ça, on pouvait lire 2 fois : une première fois pour avoir une impression globale tout en notant les détails et une 2ième ou même 3ième fois en faisait attention uniquement à la langue Et c'est comme ça que j'arrive à cette **note sur 10 sur la langue**

Par ailleurs, T1 réintroduit le topic de la **distinction** au sujet de l'évaluation. T1 parle là des *exercices* mis en place après son « adaptation ». Ce topic avait été introduit dans son rapport à la langue, et qui demeure un topic isolé sur l'ensemble de l'échantillon. Dans l'extrait suivant, *on sait ce qu'on va récompenser* fait appel à l'espace conceptuel[127] de référence qui serait partagé par les interlocuteurs. Loin d'introduire une rupture du topic, *parce que* prolonge ce développement par 4 arguments en faveur de cette *récompense.* Enfin, reprise anaphorique de tous ces arguments dans *ça* sur la fin de l'extrait.

T1 l 477-479

on se fixe avant de euh avant de donner l'exercice On a déjà fixé des critères on sait ce qu'on veut trouver **on sait ce qu'on va récompenser** dans le travail de chacun

T1 482-490

B : Vous mettez des 20/20 ?

[127] Berthoud (1996, p. 51).

T1 : oui

B : à quel genre de copie ?

T1 : ben ça dépend **Je mets parfois des 21/20** à des copies qui ne sont pas forcément parfaites mais qui sont quand même excellentes parce que **ça devrait se faire de temps de temps** parce qu'il **y a des étudiants qu'on devrait récompenser de temps en temps de cette façon-là** Parce qu'ils **sont vraiment très doués** et qui ont peut-être eu une note moins élevée la dernière fois parce que ça **les aidera à avoir une moyenne plus respectable**

L'exemple de sujet et de traitement de sujet de *dissertation littéraire* que T1 propose dans son entretien porte sur l'œuvre littéraire *La Valse des Toréadors.* T1 donne un sujet d'exemple (*le personnage du général est plein de contradictions*) et explique ce qu'il/elle attend comme structure de dissertation. Il/Elle insiste sur plusieurs points : le premier point concerne l'introduction qui doit être *efficace* (et souligne l'importance du lecteur dans l'écriture comme dans l'évaluation, cf. déictique de nature cognitive[128] *et voilà que* en fin d'extrait), le deuxième point explique la structure générale de la dissertation qui présentera *une contradiction par paragraphe.* Je rappelle que T1 *leur donne des sujets qui veulent euh qu'ils se penchent sur le texte lui-même qu'ils ne tiennent aucun compte de quoi que ce soit en dehors du texte* et souhaite donc qu'une dissertation littéraire porte sur le texte et rien que le texte, que toute notion de bibliographie, par exemple, est absente de ce discours.

T1 L597-619

une question comme celle-ci : dans la *Valse des Toréadors* d'Anouilh, le personnage du général est plein de contradictions et ce sont ces contradictions-là qui euh, c'est de ces contradictions-là que qu'Anouilh tire ses effets comiques donc voilà **un sujet en deux parties La première partie dit** que le personnage est plein de contradictions Donc je leur dis si c'est nécessaire n'est-ce pas si parce que en rendant le devoir je cause avec les étudiants comme nous causons en ce moment et s'il y a lieu je leur dis vous avez écrit **une introduction inefficace inutile** Parce que la première chose à faire avec ce sujet-là c'est de définir « full of contradictions » plein de contradictions ça veut dire combien de contradictions trouvez-vous dans le personnage faites-moi la liste des contradictions

Si vous en trouvez déjà 3 ou 4 ça vous donne déjà 3 ou 4 paragraphes parce que vous allez parler de chacune de ces contradictions dans un paragraphe séparé Et ensuite vous allez aborder la 2ième partie du sujet selon laquelle ce sont des contradictions qui donnent la comédie quoi donc méthode et que **cette méthode soit apparente dès le commencement de l'introduction** et que **l'intro** soit réduisible (sic) parfois **à une seule phrase** et avec un tel sujet oui **2 phrases au plus** en en faisant la liste et oui je suis d'accord que non je ne suis pas d'accord que

[128] Berthoud (1996, p. 89).

Et voilà que le lecteur sait déjà comment cet auteur va attaquer va s'attaquer au sujet

T1 avait accordé une note très élevée à une étudiante qui avait mis de nombreuses *notes en bas de page*, ce qui démontrait une compréhension très précise du texte *:*

T1 L515-522

Je lui ai donné 21/20 pour une dissertation sur la chatte de Colette je crois voilà **Elle avait mis une note à chaque phrase** c'est-à-dire que cette **note donnait** les enfin **la preuve textuelle de ce qu'elle disait dans la phrase**. Cette dissertation elle contenait je sais pas moi 50 phrases elle avait mis 50 notes en bas de page pour montrer qu'elle savait ce qu'elle disait qu'elle avait très bien étudié le texte hein Cela lui permettait bien sûr d'en parler d'une façon époustouflante

Ce que T1 regarde en premier, c'est *la forme de la chose*, qui sera signalé par la qualité de l'introduction (pour lui, *efficace*). Les marqueurs sont des marqueurs existentiels *ce sera*, puis *une introduction qui* :

T1 L587-594

B : et quand vous allez lire ces copies de 750 mots l'année prochaine, la première chose que vous allez regarder ce sera la perspicacité la…

T1 : non ce sera **la forme de la chose**, ce sera **l'introduction** d'abord, est-ce que l'étudiant en question comprend **comment aborder le sujet** comment qu'est que c'est **qu'une entrée en matière qu'est que c'est qu'une introduction euh une introduction efficace qui pose justement les jalons de la discussion qui va suivre** n'est-ce pas hein

Résumé T1

Ses topics sont : la façon de voir le monde, le courant de pensée vivifiant, la phrase française (la phrase argumentative).

Exercice /20		Implication/s
Contenu /5 Structure /5 Langue /10	topic **ironie** topic **phrase française**	- subjective, affective - relative à des critères, normes - relative à des critères, normes

Dissertation littéraire : *sur le texte lui-même*	Implications :
Langue et contenu (T1 L 630) - introduction « *efficace, qui pose les jalons de la discussion qui va suivre* », une intro de *2 phrases au plus* - une idée par paragraphe - le texte lui-même, pas de bibliographie (cf. « evidence », en anglais) - importance des *notes en bas de page*, qui justifient dans le texte ce que l'on dit (une *preuve*) - *clarté, perspicacité, pertinence, ordre*	- jugements précis - norme - jugement de la norme (mais aussi global) - jugement précis et subjectif

Tableau 1—T1

Témoin 2

Pour cette étude, T2 témoigne de son enseignement dans une unité thématique, ces unités s'adressent aux étudiants ayant un niveau minimum de troisième année ou avancé (donc ayant étudié dans le système scolaire, le français pour 4 à 5 ans). L'évaluation de cette unité comprend une dissertation de 1500-2000 mots en français. Les instructions données (hors données discursives) spécifient qu'*il faut utiliser au moins trois livres en français*.

La France, un pays dispersé, la France existe partout dans l'océan. En utilisant ces mots, T2 réintroduit le topic développé dans son rapport à la langue et à l'enseignement : le topic **voir le monde d'une autre façon**. T2 attend de trouver dans les productions écrites (ici, il s'agit de dissertation) une manifestation que ses étudiants ont compris que la *France est un pays dispersé.* Ceci fait également écho à son rapport à l'enseignement où il/elle insiste que le français est une **langue véhiculaire**, une **langue internationale**. Dans l'extrait suivant, *il y a [ceux] qui ne comprennent jamais* (marqueur existentiel) qui contraste avec *ceux qui [comprennent]* et *ce sont des gens qui* (à la fin de l'extrait) en anaphore. Cette anaphore renforce le topic de **voir le monde d'une autre façon,** dans la mesure où une part de l'évaluation de l'écrit porte sur la capacité de l'étudiant à voir le monde d'une autre façon.

> T2 1 L219-229
>
> je leur explique aussi l'approche cartésienne voilà parce que j'ai étudié Descartes n'est-ce pas enfin c'était une blague un peu mais euh je leur explique que la France existe presque dans tout l'océan et <u>je leur explique</u> et <u>il y a</u> **des étudiants qui ne comprennent jamais cette attitude envers le monde et d'autres <u>qui</u> comprennent que la France qui existe dans le Pacifique que la France existe dans l'Antarctique et cetera et cetera** et <u>ceux qui</u> **auront compris cela je suis contente et ils ont une meilleure note** il ne s'agit pas de savoir si cette attitude est correcte parce qu'il ne s'agit pas du

tout de cela et il s'agit de **comprendre pour eux la France est un pays dispersé** il y en a qui **ne comprennent jamais cela et pour moi** ce sont des gens qui sont qui **refusent de sortir de leur peau qui refusent de voir le monde d'une façon différente**

Voir le monde autrement n'est pas une compétence linguistique, c'est un jugement de valeur. Cette compétence est rendue possible à partir du moment où, parmi d'autres activités, les étudiants font l'effort de *lire en langue française.* Cette lecture dans la langue permet de développer *une approche différente de la leur*, ce qui représente pour T2 un des objectifs de l'enseignement et qui fait partie de son évaluation de l'écrit. Dans l'extrait qui suit, les marqueurs de la continuité de ce topic sont des marqueurs métalinguistiques,[129] comme *je leur dis* mais surtout *comme j'ai déjà dit*, marqueur spécialisé,[130] qui reprend le topic, donc qui est central dans son discours. Pour T2, on ne peut pas *séparer la langue et le contenu* (*parce que* en continuité du topic). T2 donne dans les consignes d'écriture l'importance accordée à la lecture en langue française, et de ce fait intègre la bibliographie dans son évaluation. Cette consigne est aussi liée au fait que ce cours s'adresse à des étudiants avancés et qu'à ce niveau-là est attendue d'eux la capacité de lire des textes longs en langue étrangère et de les citer. Même si T2 dit ici *qu'on ne peut pas séparer la langue et le contenu*, c'est pourtant ce que ce témoin fait en évaluation de l'écrit.

T2 1L390-423

B : quand tu corriges une copie (…) qu'est-ce que tu regardes en priorité quand tu commences à lire alors là tu avais commencé à répondre tout à l'heure donc

T2 : oui ce que je cherche que ce soit **bien organisé** que **les étudiants auront lu des textes en français** ça me déplaît toujours quand l'étudiant lit des livres en anglais et je leur dis que cela a toujours eu une influence sur leur façon de s'exprimer et d'ailleurs je leur explique aussi que les livres en anglais sont presque toujours idéologiquement différents différents pas toujours mais je leur dis que **si ils veulent vraiment comprendre comment dire ce qui compte idéologiquement politiquement il faut lire la langue** parce qu'**on ne peut pas séparer la langue et le contenu** donc souvent **je regarde d'abord la bibliographie**

B : ah d'accord

T2 : pour voir s'ils ont bien lu tout ou presque tout comme je leur demande **de le faire en langue française parce que cela influence à mon avis non seulement la langue mais aussi leur point de**

[129] Cf. note 113 de ce chapitre, pour Berthoud (p. 48) : « marqueur de discours rapporté » en tant que « marqueur du parcours du dire ».

[130] Cf. Berthoud (1996, p. 89-90), le marqueur spécialisé qui réitère, reprend le topic et le rend accessible à l'espace discursif.

vue donc je regarde cela en premier (…) deuxièmement s'ils **annoncent clairement au début ce qu'ils vont faire la structure évidemment la langue aussi c'est normal** mais c'est surtout leur approche surtout **s'ils font l'effort de comprendre** comme j'ai déjà dit **une approche qui soit différente de la leur** parce que pour moi c'est ça qui compte plus

B : oui

T2 : voilà comme je l'ai déjà dit

B : très bien donc tes critères d'évaluation sont je suppose à savoir la structure d'abord

T2 : oui et de faire l'effort de lire dans la langue étrangère cela moins au niveau débutant mais là aussi ils ont des petits textes à lire quand ils vont ensuite à l'internet je vérifie je leur dis de lire l'internet en langue française et pas en langue anglaise donc je vérifie tout cela parce que **j'aimerais qu'ils plongent dans la langue** même si c'est difficile au début

C'est dans le deuxième entretien que T2 explique par un exemple l'importance de lire dans la langue française :

T2 2L190-196

cela rend leur travail beaucoup plus authentique je trouve parce qu'il y a **beaucoup d'expressions** qui **n'ont pas leur équivalent en anglais** par exemple il y a un exemple : présidentiable, angélisme enfin il y a toute une liste d'expressions le nombrilisme que je leur donne que si on les utilise, on pense d'une façon différente il y a **une certaine élégance philosophique** quand ils utilisent **les expressions** qui **n'existent pas chez nous** une précision même une certaine humour-là dedans euh et si ils assimilent ces expressions-là ils sont déjà sur le chemin de comprendre une culture différente à mon avis

L'extrait suivant présente la structure de la dissertation que T2 attend. Les notions attendues sont : l'introduction, qui présente *ce qu'ils vont faire* ; le paragraphe, qui s'identifie par un *connecteur + preuve* ; la conclusion qui dit *ce qu'ils viennent de faire + une question ouverte*. T2 attend également des *notes en bas de page.* En terminant ses attentes par des *je suis…* T2 opère un retour sur soi.

T2 2L 72-79

T2 : eh bien j'apprécie beaucoup **les connecteurs** de (nom collègue) il m'a appris beaucoup de choses donc j'aimerais que **les paragraphes** et **les connecteurs** et les phrases aussi **qu'ils introduisent aussi ce qui va suivre dans le paragraphe d'avant que l'introduction dise ce qu'ils vont faire** que **la conclusion** dise ce qu'ils viennent de faire mais qu'il y ait **une question ouverte peut-être à la fin** je sais que je suis extrêmement conservatrice donc il y a ça **pas trop de citations** il faut des **preuves** il faut **des notes en bas** moi je suis une universitaire tout à fait conventionnelle il y a rien qui soit original dans ce que je dis

Dans son deuxième entretien, T2 donne trois critères qui rentrent en ligne de compte dans l'évaluation : *la structure claire* (introduit par un marqueur métalinguistique), *la longueur correcte* (introduite par le marqueur existentiel *il y ait* et reprise dans l'anaphore *ça*), et *la qualité* (introduction par marqueur existentiel).

T2 2 L97-117

T2 : ce que j'ai dit **la structure claire** qui répond à la question mais qui ne répond pas à des questions que je n'ai pas posées qu'il y ait une introduction claire qu'il y ait une bibliographie si c'est une dissertation avancée qu'il y ait au moins cinq titres ce que je leur dis aussi

B : avancée du advanced French

T2 : oui mes options par exemple

B : d'accord

T2 : qu'il y ait **la longueur correcte** mais ça compte moins si la dissert' est plus longue si c'est une bonne dissert' je ne pénalise jamais

B : d'accord

T2 : parce que pour moi ce qui compte c'est **la qualité et non pas la longueur** enfin si c'était le double oui mais je veux dire si c'est 10%-15% de plus ça m'est égal des références pertinentes la preuve qu'on a bien lu qu'on a bien compris qu'on ait des opinions personnelles mais pas trop parce que moi il y a une certaine tendance c'était **la tradition anglo-saxonne qui veut que les étudiants s'expriment et que cette subjectivité soit plus importante que les connaissances solides** ça **je m'y oppose** parce que je leur dis vous avez le droit de dire ce que vous en pensez mais à la fin et ce n'est pas ce qui compte le plus pour moi ce qui compte pour moi c'est une connaissance solide que vous ayez appris quelque chose et que vous ayez absorbé le corpus respectable le corpus universitaire dans ce domaine-là parce que pour moi ce sont toujours des universitaires en herbe ça se dit voilà

T2 divise la note de la dissertation en deux (50% contenu et 50% langue) malgré avoir dit par ailleurs qu'on ne peut séparer langue et contenu :

T2 2L138-146

T2 : là c'est toujours cinquante cinquante

B : cinquante pour quoi et cinquante pour quoi

T2 : excuse-moi **pour la langue et pour le contenu**

B : d'accord donc en fait sur les copies ils reçoivent deux notes

T2 : c'est-à-dire enfin en principe j'aurai dû le faire je me suis rendu compte que c'est ce semestre j'ai oublié de leur donner deux notes différentes j'ai écrit en bas langue blablabla contenu excellent blablabla mais je leur ai donné une note que j'ai mis dans ma tête peut être j'aurai dû leur donner deux notes normalement je le fais

Résumé T2

Topics dans l'enseignement : enthousiasme, *je les corrige extrêmement peu* (=à l'oral), simplification

Dissertation sur un sujet de culture : Notée Langue 50% et contenu 50% même si durant l'apprentissage, *on ne peut pas séparer la langue et le contenu*	

- structure claire
  - Introduction claire (qui dit *ce qu'ils vont faire*)
  - Paragraphe (présence de *connecteurs*)
  - Conclusion + *question ouverte*
- réponse à la question posée (contenu) avec *preuves* et *notes en bas de page*
- *longueur correcte* mais pas de pénalisation si plus long (cf. qualité)
- bibliographie en français (*avoir lu en français + avoir absorbé le corpus)*
- une démarche, des pensées qui démontrent la capacité à **voir le monde d'une autre manière** (topic) mais *pas de subjectivité*, ce qui appartient au *contenu*
	- jugements précis, normes
	- norme
	- jugement normes + global
	- jugement sur la forme—topic de **voir le monde d'une autre manière**
	- jugement subjectif

Tableau 2—T2

Témoin 3

Les remarques sur l'évaluation relevées dans l'entretien de T3 concernent la dissertation littéraire pour les étudiants de niveau avancé (deuxième semestre 2005). Ces dissertations comptent au moins 1000 mots.

L'évaluation d'une dissertation littéraire est d'abord abordée par T3 par ce qu'il/elle y refuse, c'est-à-dire **la description**. Ce refus illustre l'antithèse de ce que ce témoin propose en cours qui précisément consiste à aborder, analyser *à plusieurs niveaux* l'œuvre littéraire *dans son ensemble,* et non pas *chronologiquement.*

> T3 L242-259
>
> ce qui m'a ce qui m'intéressait quand j'ai noté donc c'est par rapport à ces thèmes de réflexion je ce que je mets en bas de l'échelle, c'est **la description**, la description de ce qui se passe dans le livre, parce que j'avais cherché dès le départ à à les pousser à une analyse de ce qui se passait dans le roman. (…) on avait donc essayé de travailler ces questions **à plusieurs niveaux** que ce soit **au niveau de la langue de l'écrivain** que ce soit **à propos de du rapport** entre euh **d'une certaine réalité** euh est-ce qu'on peut généraliser à partir de certaines choses dans ce livre ou non on a donc essayé d'aborder **plusieurs questions** alors ce qui me déçoit le plus ou ce qui me ravit le plus ça ça dépend donc ce qui me déçoit le plus c'est **une description** c'est-à-dire **une description** qui reprend

qui reprendrait par exemple bon ben tel personnage arrive à telle page, il fait cela, et puis à la fin du livre il se passe cela alors là d'abord prendre un personnage l'extraire de son environnement linguistique et culturel dans le roman du texte

Ce refus de la description décrit l'opposition, et ainsi assure la continuité du topic développé dans son rapport à l'apprentissage : celui de **relier les choses entre elles**. Il se retrouve aussi dans les attentes par rapport aux dissertations qui devraient *rendre compte de la complexité [du texte] dans son ensemble*, ce qui oblige à une autre démarche que la description et l'approche chronologique d'une œuvre littéraire.

T3 L 261-265

leur faire rendre compte de la complexité du texte dans son ensemble c'est-à-dire qu'une description d'arbre peut en même temps faire partie de la description d'un personnage hum ce genre de relation dans le texte c'est ce que je recherche dans le produit final c'est-à-dire **comment ils ont couvert le plus de choses possible en répondant à leur question**

Dans l'extrait qui suit, on observe la continuité du topic de **relier les choses entre elles,** qui, dans la lecture d'une dissertation littéraire, se retrouve dans la capacité à saisir *l'épaisseur du texte.* Dans l'extrait suivant, le déictique *voilà* ne marque pas un nouveau topic ; sa fonction est d'inscrire le topic dans l'espace discursif préalablement élaboré.[131]

T3 L 270-278

le plus pour moi le plus triste c'est **le niveau prendre le personnage, le décrire, en faire une description chronologique** hein donc qu'ils ne tiennent pas en compte le texte qu'ils ne tiennent pas en compte la **l'épaisseur du texte** hein et **comment ça fonctionne** et comment… pourquoi un chapitre vient un personnage est présenté dans ce chapitre trois et pas dans le chapitre un et comment commence ce roman comment est-ce qu'il finit comment est-ce qu'il est structuré comment et quel genre de… comment est-ce que l'auteur construit les personnages avec quoi à partir de quel moyen quelles images etc. voilà donc **l'épaisseur du texte** je cherche

La dissertation est-elle un tout, sans distinction entre forme et contenu ? Pour T3, la distinction entre le contenu et la construction (= *déroulement du texte*) n'est pas de rigueur dans l'évaluation ; les composantes du texte de la dissertation sont individuellement introduites par le marqueur existentiel *il y a.* Toutes ces composantes sont reprises dans l'anaphore *ça* sur la fin de l'extrait. Dans l'extrait suivant, la

[131] Berthoud (1996, p. 88).

distinction forme/contenu, ou plutôt le refus de cette distinction, est réintroduit par le marqueur cognitif *je pense que*.

> T3 L280-298
>
> c'est un peu la première chose que je regarde [= si l'épaisseur du texte est comprise] sauf que **en parallèle** et de nouveau je ne sais pas si **on peut peut-être séparer euh la question clairement posée et le déroulement aussi de la construction** quoi lorsqu'ils disent vouloir examiner tel sujet comment est-ce qu'ils vont arriver à le présenter, bon à l'expliquer **le mot argument c'est faux c'est un anglicisme** c'est pas ça qu'il faut mais j'ai toujours des difficultés à à oui à mettre un mot dessus finalement c'est pas c'est pas un argument c'est c'est c'est **construire** (…) il y a un mot en français qui m'échappe construire quoi construire donc avoir une hypothèse et pouvoir regarder plusieurs hum (à voix basse [soupir] comment on dit ça ?) arriver à… je j'arrive pas à le dire d'arriver à… en fonction de il y a **un déroulement** dans cette dissertation il y a **une construction** et arriver à une conclusion en ayant examiné son hypothèse en ayant cherché dans le/s texte/s euh ce qui pouvait apporter de l'eau à son moulin quoi mais en même temps il y a **les paragraphes** il y a **la liaison entre les paragraphes** il y a **la conclusion** il y a **tout le corps du texte** donc ça c'est aussi important euh par exemple on peut avoir quelque chose de très solide au point de vue développement de paragraphe une idée par paragraphe des connecteurs partout une introduction une conclusion et puis quand même avoir quelque chose d'assez pauvre donc ce sont les 2 aspects les plus importants

> T3 L301-304
>
> Alors euh je pense que **on ne peut pas avoir de clarté dans la construction d'un texte** et avoir … **si on n'a pas déjà quelque chose de clair dans le contenu** c'est-à-dire si on sait un petit peu d'après son sujet ce qu'on va regarder dans le texte et on met ça en forme

De nouveau, la notion de *plusieurs niveaux* est reprise, et T3 complète l'idée selon laquelle l'écrit est un tout et que l'évaluation des productions écrites, des dissertations doit se faire en appréciant ce tout.

> T3 L321-327
>
> donc ce que j'aimerais c'est qu'ils gardent une certaine rigueur dans le développement et en même temps montrent qu'ils ont lu le texte sur plusieurs niveaux que plusieurs choses rentrent dans leur raisonnement pas simplement des descriptions simples donc voilà (…) donc c'est comme les deux en parallèle à mon avis il est difficile d'avoir l'un sans l'autre

Pourtant, la notion de séparation entre langue et contenu est présente. On ne sait pas finalement si les notes doivent être réparties en plusieurs « sous-notes ». Exemple d'un cas extrême où la séparation d'une note entre langue et contenu devient absurde :

> T3 L 330-340
>
> j'ai un cas d'un étudiant mais alors c'est très très flagrant qui a un français parlé qui est un étudiant très intelligent (…) qui en classe intervient et fait des réflexions superbes et qui a qui a fait une

analyse du roman de Djian très personnelle très personnelle très intéressante mais qui fait 3 fautes par phrase qui qui ah (soupir) et des fautes des fautes bêtes d'accord de sujet or c'est quand même quelqu'un qui **à mon avis si on sépare la note langue et la note contenu par commodité pour pouvoir noter** mais bien sûr **quand on regarde tout ça on peut pas séparer les deux** et dans son cas, c'est très frustrant parce qu'on a là une analyse très fine qui passe quand même malgré les fautes [oui] et on se retrouve avec des fautes aberrantes qu'un étudiant de 2e année ne fait pas ne fait plus voilà ça **c'est l'exemple type je crois en Français langue étrangère**

Toutes les attentes par rapport à la production écrite sont dans l'extrait suivant exprimées par des « savoir-faire » (plutôt que des noms, comme par ailleurs). *Savoir faire la part des choses* mais aussi on voit l'importance de la lecture et des références bibliographiques à utiliser dans l'écrit par *2-3 opinions différentes* que l'étudiant est appelé à capitaliser dans son *argument, développement*.

T3 L 210-217

Au niveau avancé je pense qu'il faut faire preuve de développer un argument, il faut savoir présenter quelque chose savoir développer quelque chose faut savoir conclure, il faut savoir faire la part des choses, c'est-à-dire il faut **avoir lu, au mois 2-3 opinions différentes** pour pouvoir… donc là, c'est déjà beaucoup plus non seulement au niveau de l'écrit de **savoir présenter clairement un argument mais aussi il faut savoir enrichir cet argument** et donc là aussi c'est tout un niveau de c'est… **il faut faire montre de réflexion**

Résumé T3

Dissertation et/ou rédaction (en littérature)	
- refus de la description	- critère subjectif
- vue d'ensemble de l'œuvre	- topic de relier les choses entre elles
- réponse à la question	
- montrer qu'on a lu le texte, tenir compte de l'épaisseur du texte	- jugement global
- un déroulement, une construction	- jugement global, voire subjectif
- avoir lu 2-3 opinions différentes	- critère subjectif (mais aussi norme) + topic de **relier les choses entre elles**
- des paragraphes	- critère relatif à une norme
- des liaisons entre les paragraphes	- critère relatif à une norme
- conclusion	- critère relatif à une norme
- note globale (?)	
	- séparation par commodité mais l'un ne va pas sans l'autre.

Tableau 3—T3

Témoin 4

Les extraits tirés de l'entretien avec T4 portent sur son enseignement de littérature et les devoirs assignés dans cet enseignement, en troisième et quatrième année (premier semestre 2005). T4 parle aussi de la production écrite pour le programme PhB ; je rappelle que ce programme s'adresse aux étudiant(e)s ayant obtenu des scores très élevés à l'examen de fin de lycée (près de 100%) et qui souhaitent s'orienter dès le début de leurs études vers une composante importante de recherche à l'université.

Les extraits suivants se situent dans le contexte de la définition de l'excellence d'un étudiant, excellence qui, pour T4, est directement associée à la production écrite. Au niveau de l'évaluation de l'écrit est présente pour T4 la préoccupation longuement développée et déjà mise en évidence par l'analyse de lier l'enseignement de la langue à celui de la littérature, et ainsi d'initier les étudiants à lier le fond et la forme.

> T4 L497-503
>
> [question : par quel cheminement dis-tu que cet étudiant est excellent ?]
>
> peut-être là où je sens que **une attention portée à la fois**, pour employer de vieux termes, **à la fois de la forme et au fond et où l'étudiant justement voit la pertinence de la forme pour le fond pour parler du fond et n'utilise pas la forme sans connaissance du fond**

Dans l'extrait suivant, l'usage et la répétition de *quand même*, pourrait dénoter cette difficulté à exprimer ce qui serait, dans les productions écrites, la part de langue et celle de contenu.[132] Dans tous les cas, *quand même* manifeste la « relation d'implication »[133] entre le fait *d'exprimer une bonne pensée* et *la capacité de faire une bonne phrase*. T4 réintroduit son topic, sa préoccupation de ne pas séparer, de vouloir lier langue et littérature, fond et forme par le marqueur existentiel *c'est*, renforcé par l'usage du démonstratif *cette* (extrait numéro 1 : *cette conception* et extrait 2 : *cette sensibilité à la forme et au fond*) :

> T4 L 512-518
>
> on finit par croire que il est difficile d'exprimer une bonne pensée sans avoir **quand même** la capacité de faire une bonne phrase sur le plan syntaxique grammatical avec **quand même** une attention portée au vocabulaire et cetera et donc <u>c'est</u> <u>cette</u> **conception** enfin **de voir chez l'étudiant**

---

[132] Je m'en réfère ici aux travaux de (Moeschler et de Spengler 1981) distinguant deux situations énonciatives distinctes pour le marqueur *quand même :* l'approbation et la réfutation.

[133] Moeschler et de Spengler (1981, p. 107) où *quand même véhicule une idée de norme en ce que son usage contribue à expliciter une relation d'exclusion sémantique.*

une capacité d'assimiler les leçons du texte ou de la classe les leçons **concernant** justement **la convergence de la langue et des questions de fond**

T4 L580-585

Donc je crois que c'est ça, chercher l'excellence chez des étudiants : cette **sensibilité à la forme et au fond** et où ils arrivent à exprimer bien les questions de fond ; mais s'ils arrivent justement à s'exprimer bien, je crois, la manière dont on les encadre ici, **ils n'arrivent pas à s'exprimer bien sans avoir aussi intégré les questions de fond**.

Pour T4, c'est par la production écrite qu'il est possible d'évaluer la lecture, mais également au-delà de la lecture, d'évaluer l'acquisition de *la forme de la langue*, et au-delà de la forme de la langue, c'est grâce à l'écrit, la production écrite qu'on peut se rendre compte si *ce mode de pensée* associé à l'étude du français (langue, culture et littérature) est compris, assimilé (*pour ce qui est de*, marqueur spécialisé, reprend son topic de **comprendre le monde autrement**, développé dans son rapport à la langue et à l'enseignement cf. la deuxième partie de ce chapitre) :

T4 L732-742

donc je crois que c'est important d'avoir une place importante enfin justement de garder une place importante pour l'écrit parce que c'est **une manière de vérifier les leçons qu'on devrait apprendre en lisant à la fois pour ce qui est de la grammaire disons, la forme de la langue,** mais aussi pour ce qui est de **toute une culture de tout un mode de penser façon de penser qui se trouvent derrière ça** et qu'on ne peut pas enfin qu'on on peut mesurer ces progrès par rapport à l'acquisition de ce mode de penser je crois **à travers des exercices d'écrit où on peut tester cette la connaissance qu'on peut avoir de non seulement des classes de grammaire mais des classes où on lit des textes** et je pense que c'est moins le cas avec la langue orale

Les éléments présentés dans les extraits suivants relèvent les attentes, et, par extension, les caractéristiques d'un écrit pour le cours de littérature en troisième et quatrième années. Ces éléments ne forment pas forcément des topics mais sont néanmoins nécessaires à la suite de l'étude pour la confrontation des données (les annotations). Les remarques ci-dessous concernent davantage la forme de l'écrit :

T4 L890-899

que **l'étudiant ait lu la question** et après ait **lu le texte** ou avant c'est pas toujours sûr donc j'essaie de voir ça et **que l'étudiant ait donc mis en rapport le texte avec la question** et arrive au niveau Intermediate [= troisième année] je ne demande pas plus à **écrire des phrases plutôt simples** s'il le faut pour faire **des phrases correctes** et **des phrases qui s'enchaînent pour faire sens** et pour s'enchaîner **que ces phrases essayent commencent à utiliser deux ou trois dispositifs de la langue française pour faire le lien** entre et qu'il y ait donc **une certaine cohérence thématique mais aussi logique** pour **arriver vers une sorte de conclusion** mais je demande pas plus de ça

Dans cet extrait, T4 se rapproche, dans ces attentes par rapport à l'écrit, du topic de **simplification** développé par T2 qui suggère à ses étudiants d'accepter de simplifier leurs pensées pour pouvoir mieux les exprimer en langue étrangère. Ces indications se rapportent dans le début de l'extrait à la langue (*syntaxe, fautes, verbe irrégulier, dictionnaire*) et sur la fin de l'extrait au contenu (*quelque chose d'intéressant, une exigence intellectuelle*), ce qui à nouveau démontre bien l'inter-connectivité des deux :

> T4 L907-925
>
> **que l'étudiant ne laisse pas transparaître des bavures d'expression** parce que je leur demande **d'être plutôt concis d'avoir une syntaxe raisonnable** où la **phrase est bouclée dans l'espace de deux lignes** et pas de dix si il y a des **fautes élémentaires** et très graves de langue dont on avait parlé aussi pendant les classes si l'étudiant n'a pas si il y a **un verbe irrégulier** mais si l'étudiant n'a pas pris le soin de **consulter le dictionnaire** pour ça et puis si l'étudiant arrive **à dire quelque chose d'intéressant pas forcément très original** mais d'intéressant **sur les textes en établissant une cohérence dans la rédaction** et je préfère je crois **une simplicité maîtrisée qu'une complexité non maîtrisée** (…) c'est à la fois de leur demander de faire face à l'obligation d'être cohérents que parfois une syntaxe qui s'étend sur cinq lignes évite la question de la cohérence simplement c'est des mots qui s'enchaînent sans plus donc **une exigence intellectuelle d'être plutôt concis** et de voir d'un paragraphe à l'autre enfin d'une phrase à l'autre **comment ce qu'ils disent se rapporte à la question ou à la thématique qu'ils s'étaient assignée en début de paragraphe**

En résumé sur *la rigueur intellectuelle* :

> T4 L940-946
>
> j'essaie de leur demander de réfléchir à ce que ça représente **la rigueur intellectuelle** souvent par **la concision** et **la clôture de la phrase** mais beaucoup de **phrases simples** peuvent donner une **profondeur de pensée** mais je crois que c'est plutôt ça qu'une grande réflexion sur (silence)…. et souvent c'est ça de **s'en tenir au texte** si je leur demande de parler du texte et pas de s'égarer en des propos qui n'ont rien à voir avec le texte

Des caractéristiques relevées pour l'évaluation, T4 évoque la réflexion et les erreurs de langue. Les deux sont inextricablement liés. T4, qui avait développé le topic de la **réflexion** dans son rapport à la langue et à l'enseignement, le réintroduit maintenant qu'il est question de l'évaluation :

> T4 L598-604
>
> je fais abstraction des quelques fautes de d'accords adjectivales avec enfin bon ça peut arriver mais une inattention à la syntaxe ou à la forme de l'écriture je sais que je vais trouver dans d'autres paragraphes plus tard une inattention à la… au fond où l'étudiant ne va pas aller jusqu'au bout de la réflexion euh (assez long silence) prévue hein par le texte

En continuité de son attente de réflexion, T4 explique la valorisation (et donc récompense) de la réflexion au-delà même de ses attentes :

> T4 L992-1001
> je ne demande pas en première année une complexité du travail mais complexité enfin quelque chose de complexe plutôt quelque chose de simple de correct et de cohérent où l'étudiant fait preuve d'avoir bien lu le texte et bien lu la question tout ça si l'étudiant arrive à faire ça maîtrise tout ça et ensuite fait un pas de plus en disant : « **je vais apporter aussi un regard critique au-delà de ce que vous avez demandé »** mais ce que je veux **voir une possibilité de propos critiques** et **d'élaborer les phrases où j'arrive à maîtriser des phrases complexes là je vais aller au-delà d'une note qui serait déjà très bonne**

T4 précise que, tout comme son enseignement s'efforce de lier la langue et la littérature, la forme et le fond, sa note reflète cette approche et n'est pas divisée en deux, c'est une note globale.

> T4 L520-531
> **je donne une note globale à une dissertation sans diviser la note en deux** : note pour la langue et note pour l'écrit, je peux le faire à la limite et parfois je suis même obligé de le faire pour certaines matières mais chez les étudiants il est rare, je crois, que je me dise : « Ah ! que voilà un travail brillant ou ça aurait été brillant si seulement l'étudiant savait écrire » parce que justement **la qualité intellectuelle est transmise à travers une expression maîtrisée** parce que **justement cet étudiant apprend le français comme langue étrangère**, apprend à travers ce qu'on enseigne, apprend à travers les textes qu'il ou elle lit et **à mon avis il est très difficile d'avoir saisi d'avoir décortiqué correctement un texte sans aussi avoir saisi les questions de la langue**

> T4 L930-939
> **je punis** je crois **sévèrement les gros pépins d'ordre grammatical** là où je m'aperçois **qu'ils n'ont pas fait le moindre effort de consulter le dictionnaire ou de livre de grammaire** s'il s'agit d'un paresse manifeste ils ont pris le risque de faire une expression qu'ils ne maîtrisent pas deuxièmement s'ils peuvent **rester concis et cohérent par rapport à la question** et **faire plus simple que plus compliqué** parce que souvent à ce niveau-là ce qui est compliqué ou complexe pour elles pour eux pardon ce n'est pas c'est simplement parce qu'ils n'arrivent pas à arrêter leurs pensées et que ça divague **c'est complexité égale (=) souvent à divagation**

Les extraits suivants sont une réflexion sur la notation générale du programme de français au sein de la faculté, attitude générale qui semble s'inspirer du système français et qui consiste à attribuer des notes ne dépassant pas 16 ou 17/20, contrairement au système local qui attribue éventuellement des notes avoisinant les 100%. Ces extraits ne portent pas directement sur l'évaluation des caractéristiques d'un écrit, mais les éléments soulignés ici peuvent affecter la note finale attribuée. Mon étude ne portant pas

sur les notes, mais sur les annotations, je présente tout de même ces extraits comme illustrant une attitude qui semble découler de ce qui se passe souvent en France, dans le système éducatif où les notes sont rarement très hautes, attitude qui se reproduit dans un programme de français :

T4 L1029-1030

parce qu'en français non seulement enfin ici non seulement on a sans doute la manie ou la rigueur française de jamais donner de note au-dessus de dix-sept

T4 L 1074-1083

quatre-vingt c'est déjà une très bonne note mais **ça fait seize sur vingt** quatre vingt mais 16 sur vingt QU'EST-CE QUE VOUS VOULEZ moi donc **alors que dans d'autres disciplines** j'ai remarqué donc derrière ces questions il y a aussi je crois beaucoup des questions concernant **notre place au sein de la faculté** où on a souvent où on est souvent perçus nous les gens qui enseignaient les langues un peu comme à l'ancienne époque ceux qui enseignaient la langue étaient perçus par ceux qui enseignaient la littérature même en langue n'est-ce pas c'est-à-dire vous occupez enfin de ces choses-là B-A BA

T4 L 1114-1125

(…) **on voit les étudiants évoluer dans d'autres disciplines avec des notes pharamineuses et qui décrochent des médailles alors que nous on a des exigences presque trop importantes et on donne au final quatre-vingt-deux quatre-vingt-trois on dit BRAVO**

B : c'est vraiment extraordinaire

T4 : et alors **avec mes quatre-vingt-sept moi j'ai beaucoup hésité** avant de donner « est-ce que j'ose donner quatre-vingt-sept ? » **alors qu'après je me suis dit mais j'aurais pu donner donc quatre-vingt-douze ça aurait sans doute été plus approprié**

B : plus juste

T4 : **plus juste par rapport aux autres du programme** [= PhB]

T4 L1133-1135

on a l'attitude qu'ils sont comme des pairs en France et on les juge en conséquence et donc s'ils font des fautes de frappe il y a **seize c'est déjà une très bonne note**

Résumé T4

Rédaction ou dissertation en littérature—note globale comprenant :	
- réponse à la question ; - mise en rapport de la question au texte littéraire - *preuve qu'on a lu le texte*	
- attention à la fois au fond et à la forme - importance de la réflexion, de la *profondeur de pensée* (au-delà même de ce qui est demandé)	- jugement global cf. topic du **faire réfléchir** - jugement global, voire subjectif ?
- cohérence thématique - des *phrases correctes*, voire *simples, courtes*, *qui s'enchaînent* + *qualité de la langue*	- jugement de la forme—*faire plus simple que plus compliqué*
- *concision* - consultation du dictionnaire - *punir sévèrement les gros pépins grammaticaux*	- jugement global - jugement de la norme - jugement de la norme

Tableau 4—T4

Témoin 5

L'année de l'étude, T5 enseigne la littérature en deuxième année pendant les deux semestres et elle enseigne la littérature en troisième année au second semestre. Pour la deuxième année, les productions écrites requises consistent en un devoir en classe sur les textes étudiés en milieu de semestre puis en une production en fin de semestre, d'environ 600 mots. Pour la troisième année, les productions de fin de semestre comptent 700 à 800 mots.

L'évaluation de la production écrite requise en fin de semestre passe par la lecture régulière des textes au cours du semestre. Lire le texte est identifié par T5 comme une manifestation de la **motivation** de l'étudiant à apprendre, sa *responsabilité vis-à-vis de ses études*. Au-delà de la lecture en préparation à la classe de littérature, cette motivation se manifeste par une participation orale active en classe. T5 avait déjà développé le topic de la **motivation** dans son rapport à la langue et à l'enseignement (cf. 4.2.2 et 4.2.3). Il s'agit donc d'une réintroduction du topic dans le contexte de l'évaluation. T5 parle de l'évaluation en général, puis de l'évaluation de l'écrit *quand je corrige leurs copies*. Durant sa scolarité, T5 attendait des commentaires de ses enseignants qui l'aident à s'améliorer :

T5 L 259-277

B : Qu'est-ce qui te vient à l'esprit en premier quand tu regardes un étudiant, tu dis « il est excellent », à partir de quoi ? qu'est-ce qui te permet de dire ça ?

T5 : hum (silence) il y a beaucoup de choses qui entrent là-dedans. Oui, mais j'allais dire que la, enfin le genre de commentaire que cette **fille m'a fait hier « je ne pourrai pas venir » 5 minutes avant le cours, une certaine responsabilité, enfin, un sens de responsabilité vis-à-vis de ses études lui manquait, quoi**. Mais ce n'est pas toujours le cas**,** j'ai **un autre étudiant** qui **souvent ne vient pas en cours mais** qui**, quand il est là, il semble motivé**, donc, y'a **beaucoup de critères**. Dans un cours de littérature, je dirais, hum, première chose **l'étudiant a lu le texte, et ça se voit.** Euh, déjà, enfin, (rire) même euh oui je m'étonne constamment, je leur donne des listes de questions, ils ont des textes pas très très longs, et y'a **la moitié des étudiants qui n'ont pas lu le texte par exemple**. Parfois c'est rare, mais ça me frappe, mais y'a toujours enfin j'ai plusieurs étudiants qui lisent, enfin**, je sais très bien qui a lu le texte qui n'a pas lu le texte**, **même s'ils ne répondent pas forcément à toutes les questions.** Ca **se voit dans leurs réactions. Euh, si ils sont présents en classe, enfin,** je veux dire**, ils me regardent** (…) Enfin les étudiants qui **montrent qu'ils sont motivés, qui travaillent**, et **quand je corrige leurs copies ils viennent me voir pour demander** : « mais je ne comprends pas ceci, comment est-ce que je peux améliorer ? Etc. » Euh ça c'est important, donc y'a beaucoup d'éléments

L'extrait suivant présente les critères de T5 en jeu lors de l'évaluation des copies de littérature. **Lier les phrases** est un critère dominant, il est d'ailleurs construit en topic (contrairement à *grammaire, qualité de langue*) dans ce même extrait.

T5 L281-285

oui, hum, enfin d'abord, si c'est une rédaction, si on parle d'une rédaction il y a plusieurs, enfin. J'ai toute une fiche de (rire) points que je donne à mes étudiants à suivre,

B : ah oui ?

T5 : plusieurs, enfin, je te les ai donnés là, le semestre dernier

B : oui

T5 : hum **qualité de la langue**, enfin il y a plusieurs enfin **grammaire, les choses de ce genre,** mais si **comment l'étudiant lie les phrases**, comment l'étudiant arrive à **relier** avec les… enfin qu'est-ce que je donnais comme exemple hier ? Euh, « de ce fait, virgule » il y avait un petit paragraphe qu'on étudiait, il y avait une phrase et puis point et puis… c'était quoi ? Juste enfin je trouve que c'est ce qui manque en 3007 surtout la plupart des étudiants continuent… **ils écrivent assez bien les phrases** (toutes seules ?) **enfin les phrases s'ils faisaient par exemple un test de grammaire** mais une fois qu'il s'agit de **lier les phrases, ils oublient qu'il faut que les phrases s'enchaînent logiquement** et qu'il y ait **des petites modes de lien quoi pour lier les phrases** hum et bien sûr les idées qui sont derrière ces phrases : est-ce que l'étudiant est sensible… enfin… à beaucoup d'éléments dans le texte ? le style, le le le… souvent j'ai un étudiant qui me ferait un résumé par exemple.

Pour ce qui est du devoir en cours de semestre de la 2ième année), les attentes de T5 portent moins sur la rédaction que sur la capacité des étudiants à comprendre le texte littéraire dans son écriture en relation avec le *contenu.*

> T5 L 438-443
> le test donc il y avait une question je leur ai donné une citation de Assia Djebar sur la crise d'identité des jeunes beurs et je leur ai demandé de choisir trois textes et on avait lu 5 textes je pense donc je leur ai donné la liste simplement les auteurs les textes et **d'expliquer la citation à partir de ces textes qu'on a lus en prenant aussi en compte le langage** : essayer **d'intégrer les commentaires sur le style aux commentaires sur le contenu**

Pour le devoir de milieu de semestre pour la 3ième année, lorsque T5 parle de ces attentes par rapport à celui-ci, est réintroduit le topic de l'**analyse** (développé plus tôt dans son rapport à l'apprentissage).

> T5 L 683-692
> enfin, je… c'était plutôt des conseils. En 3007 je leur ai dit « Voici, enfin vous êtes déjà assez avancés pour savoir ce qu'il faut faire dans une rédaction » mais voici la question... enfin j'ai proposé 2 questions **il faudrait répondre à cette question en analysant 3 textes** et il faudrait également je ne sais pas exactement comment j'ai exactement quels mots j'ai utilisés pour dire ça mais qui **il faudrait qu'ils analysent le langage par rapport au contenu et qu'ils voient comment le style renforce ou ne renforce pas l'histoire racontée**. Mais j'avais donné aussi beaucoup de conseils en classe comme quoi enfin **il ne faut pas résumer le texte, qu'est-ce qu'il faut faire, comment est-ce qu'on analyse un texte ?**

À évaluation, T5 associe immédiatement la liste de critères c'est-à-dire *une fiche* distribuée aux étudiants (marqueur existentiel *j'ai*) ; dans le deuxième extrait, pourtant situé bien plus loin dans l'entretien, *la liste de critères* revient, située en fin d'énoncé. L'utilisation de fiches est une manière prescriptive d'enseigner :

> T5 L 316-320
> B : Qu'est-ce qui te permet de voir qu'une écriture est une bonne écriture en langue française, quand tu la lis ?
>
> T5 : oui, hum, enfin d'abord, si c'est une rédaction, si on parle d'une rédaction il y a plusieurs, enfin. J'ai toute **une fiche de (rire) points que je donne à mes étudiants à suivre**

> T5 L 670-681
> Premièrement, je regarde **les fautes**, c'est ce qui me saute aux yeux quand **je lis le 1er paragraphe, je vois si l'étudiant a pris du soin à écrire son travail**, même si le niveau de langage n'est pas très sophistiqué on peut voir très bien **si l'étudiant a pris le temps de vérifier le genre etc d'un nom, enfin l'orthographe ou pas** donc **je souligne (…) donc les erreurs de langue**, j'ai un code que

j'utilise quand je souligne les erreurs, et je mets O par exemple pour les erreurs d'orthographe et **puis quoi, enfin le contenu bien sûr**, **les phrases, est-ce que les phrases s'enchaînent logiquement ? est-ce que les paragraphes sont bien développés ? structurés ?** il y a plusieurs que je leur donne en fait. En 2024, je leur ai donné **une liste de critères**, enfin comme en « writing composition » je pense et j'ai donné la même chose aux étudiants en 3007

Dans l'extrait ci-dessus, T5 parle en premier, dans sa démarche évaluative, de *la langue* puisque sont cités *les fautes, le soin à écrire, le niveau de langage, vérifier le genre* (ce dernier critère rejoint T4 qui mentionne la vérification sur le dictionnaire) éléments qui sont repris dans leur ensemble dans *erreurs de langue*. C'est en deuxième lieu qu'est abordée la notion de *contenu* ; associée à celle-ci viennent : *les phrases, l'enchaînement logique des phrases, les paragraphes, leur développement, leur structure.* L'évaluation de l'écrit semble abordée à partir du concept « forme—contenu ». En effet, cela se traduit dans la note par une répartition égale des points entre les deux pôles, comme le confirment les extraits suivants qui détaillent ce qui rentre dans chacune de ces deux catégories (topicalisation de *la note pour la langue* dans la reprise anaphorique de *ça* dans *la note pour la langue ça comporte* et ancrage du topic de contenu par le marqueur existentiel *il y a* dans *puis au niveau de contenu il y a plusieurs éléments aussi*) :

T5 L 696-708

quand je lis, je vois enfin, niveau grammaire, j'ai **deux notes** je donne **une note pour la langue et une note pour le contenu, 50-50** normalement et **la note pour la langue** ça **comporte plusieurs parties** grammaire, niveau général du langage donc si c'est sophistiqué ou très simple, puisque bon on peut très bien écrire des phrases très simples sans fautes, mais si l'étudiant écrit quelque chose de beaucoup plus sophistiqué, s'il fait un effort mais s'il fait quelques fautes, hum, c'est mieux de se pousser un petit peu hum quoi d'autre ? au niveau du langage ? grammaire ? niveau général de la langue et puis au niveau de **contenu** il y a **plusieurs éléments aussi**, parce que déjà est-ce qu'ils ont bien compris ? parce que parfois ils font des erreurs de compréhension hum les analyses, est-ce qu'ils ont compris ce que ça veut dire d'analyser un texte ? ou est-ce qu'ils… un rapport [des citations] avec les arguments avancés

De manière plus précise, T5 explique quelles caractéristiques rentrent dans la note de langue ou la note de contenu :

T5 L721-727

le contenu enfin, il y a **deux choses :** la structure de la rédaction va dans le contenu, mais la structure de toute la rédaction donc par exemple combien de paragraphes, qu'est-ce que chaque paragraphe fait, mais, en ce qui concerne par exemple le « phrase par phrase », si l'étudiant utilise des mots comme euh « malgré ce fait virgule » enfin, s'il y a des petites euh **des mots de connexion** enfin **les mots qui servent de lien entre les phrases**, ça c'est plutôt dans la note de langue

En parlant de la copie parfaite, toujours dans le contexte de son évaluation, T5 réintroduit le topic développé dans son rapport à la langue : celui du **plaisir**. Une copie qui mériterait 20/20 cumule tous les critères formels déjà cités auquel se rajoute le **plaisir** à lire. Ce dernier est donc un critère où rentre une part de subjectivité.

> T5 L 733-735
>
> ah, ça, oui ! ça n'existe pas (rire) presque jamais. C'est un **texte qui répond à tous ces critère**s [= grammaire, langue contenu, par ex. analyse] hum, tout simplement **et qui est un plaisir aussi** pour qui est agréable à lire

T5 Résumé

Ses topics : analyse (dans son doctorat)

Rédaction (littérature) : Note de langue + note de contenu	
La langue :	
- *soin à écrire son travail*	- jugement norme + subjectif
- vérification du genre des mots (utilisation dictionnaire)	- jugement de la norme
- orthographe	- jugement de la norme
Le contenu :	
- l'analyse, et non le résumé du texte : *intégrer les commentaires sur le style aux commentaires sur le contenu*	- jugement global
- les phrases s'enchaînent logiquement :	- topic **lier les phrases**
mots de connexion	
- paragraphes bien développés	- jugement précis, de la norme
- rapport des citations avec les arguments avancés	- jugement global
topic du **plaisir** de lire	- jugement subjectif, affectif

Tableau 5—T5

4.3.2 Conclusion sur les attentes et l'évaluation de l'écrit comme constituants des représentations de l'écrit

Premièrement, la synthèse de ces analyses individuelles démontre que pour chacun, l'évaluation est basée sur plusieurs dimensions, par exemple la norme, une impression, un jugement d'ensemble sur l'écrit, et enfin pour chacun également entre en compte une part de subjectivité dans l'évaluation de l'écrit. Cette multi-dimensionnalité de l'évaluation de l'écrit s'applique à tous les niveaux de l'enseignement du cursus de français, de la deuxième année au niveau avancé et pour tous les types d'écrits proposés.

Deuxièmement, sur l'ensemble de ce corpus, les caractéristiques communes à tous les témoins en ce qui concerne leurs attentes des productions écrites (et donc en partie, leurs représentations de l'écrit en FLE) et leurs critères pour l'évaluation des devoirs écrits (à l'exception des *exercices* de T1 qui représentent une forme particulière de son enseignement de l'écrit) peuvent se résumer par les points (et citations) qui suivent : 1. preuve que le texte a été lu et compris ; 2. réponse à la question posée ; 3. norme de la langue (orthographe, grammaire) ; 4. le format du texte ; 5. la structure de l'écrit étroitement liée à la notion de cohérence/cohésion et enfin 6. bibliographie ou non. Les attentes ne sont pas nécessairement des critères d'évaluation, mais participent à la définition de la représentation sociale de l'écrit, raison pour laquelle je les rassemble dans cette conclusion.

1. **La preuve que le texte** (ou *corpus*, pour T2) **a été lu et compris** :

T1 : Elle avait mis une note à chaque phrase c'est-à-dire que cette note donnait les enfin la preuve textuelle de ce qu'elle disait dans la phrase (…) Je leur donne des sujets qui veulent qu'ils se penchent sur le texte lui-même qu'ils ne tiennent compte de quoi que ce soit en dehors du texte

T2 : des références pertinentes la preuve qu'on a bien lu qu'on a bien compris (…) pour moi ce qui compte pour moi c'est une connaissance solide que vous ayez appris quelque chose et que vous ayez absorbé le corpus respectable le corpus universitaire dans ce domaine-là

T3 : qu'ils gardent une certaine rigueur dans le développement et en même temps montrent qu'ils ont lu le texte sur plusieurs niveaux

T4 : que l'étudiant fait preuve d'avoir bien lu le texte

T5 : Dans un cours de littérature, je dirais, hum, première chose l'étudiant a lu le texte, et ça se voit.

2. **Une réponse à la question posée :**

La manière dont on répond à la question (en restant près du texte pour T1, en lisant un corpus en français pour T2, en lisant des articles pour T3, que l'étudiant mette en rapport le texte avec la question pour T4, en démontrant une analyse du langage, du style par rapport au contenu pour T5) correspond à une attente différente d'un témoin à l'autre, mais diffère également par le fait qu'il s'agit d'un niveau ou d'un type écrit différent.

3. La **norme de la langue** est évoquée à partir de l'**orthographe** ou la **grammaire** :

T1 : de la bonne grammaire, les critères éternels de l'enseignement des langues

T2 : A part ce qui est évident, ce qui est les fautes de langue

T3 : mais [un étudiant] qui fait 3 fautes par phrase (…) et des fautes des fautes bêtes d'accord de sujet

T4 : je punis je crois sévèrement les gros pépins d'ordre grammatical

T5 : je souligne (…) donc les erreurs de langue, j'ai un code que j'utilise quand je souligne les erreurs, et je mets O par exemple pour les erreurs d'orthographe

Un autre critère d'évaluation de l'écrit mentionné est l'usage du dictionnaire par T4 *(*T4 : *je m'aperçois qu'ils n'ont pas fait le moindre effort de consulter le dictionnaire ou le livre de grammaire)* et T5 (T5 : *même si le niveau de langage n'est pas très sophistiqué on peut voir très bien si l'étudiant a pris le temps de vérifier le genre etc. d'un nom).*

4. Pour ce qui est de la **norme, le format du texte**, chaque témoin parle de *paragraphe :*

T1 : vous allez parler de chacune de ces contradictions dans un paragraphe séparé

T2 : j'aimerais qu'ils introduisent ce qui va suivre dans le paragraphe d'avant

T3 : il y a une construction (…) il y a les paragraphes, il y a la liaison entre les paragraphes

T4 : comment ce qu'ils disent se rapporte à la question ou à la thématique qu'ils s'étaient assignée en début de paragraphe

T5 : je lis le 1er paragraphe (…) est-ce que les phrases s'enchaînent logiquement ? est-ce que les paragraphes sont bien développés ? structurés ?

5. La **structure, le format de l'écrit** sont souvent mais pas systématiquement évoqués par les témoins par les mots *introduction, développement* et *conclusion*. A l'évocation de cette structure est souvent associée la **notion de cohérence/cohésion** :

T1 : [dissertation littéraire] *l'introduction définit* les termes clés, le corps du texte est composé de plusieurs paragraphes [une idée par paragraphe] et *cette méthode est apparente dès le début de l'introduction—une introduction efficace qui pose les jalons de la discussion qui va suivre*. T1 insiste sur la *pertinence* et *l'ordre* de ce qui est dit.

T2 : [dissertation unité thématique] j'apprécie beaucoup les connecteurs (…) donc j'aimerais que les paragraphes et les connecteurs (…) qu'ils introduisent aussi ce qui va suivre dans le paragraphe d'avant, que l'introduction dise ce qu'ils vont faire, que la conclusion dise ce qu'ils viennent de faire mais qu'il y ait une question ouverte peut-être à la fin (…) pas trop de citations il faut des preuves il faut des notes en bas

T3 : [rédaction ou dissertation littéraire] il y a un déroulement dans cette dissertation il y a une construction et arriver à une conclusion en ayant examiné son hypothèse en ayant cherché dans le/s texte/s ce qui pouvait apporter de l'eau à son moulin mais en même temps il y a les paragraphes il y a la liaison entre les paragraphes il y a la conclusion il y a tout le corps du texte

T4 : [rédaction ou dissertation littéraire] l'étudiant a lu la question (…) des phrases qui s'enchaînent pour faire sens (…) que ces phrases commencent à utiliser deux ou trois dispositifs de la langue française pour faire le lien entre (…) une certaine cohérence thématique, logique pour arriver vers une sorte de conclusion et l'étudiant arrive à dire quelque chose d'intéressant pas forcément très original mais d'intéressant sur les textes en établissant une cohérence dans la rédaction

T5 : [rédaction littéraire—explication et analyse de texte] je lis le premier paragraphe (…) comment l'étudiant lie les phrases (les mots qui servent de lien entre les phrases).

Par ailleurs, T1 et T2 font allusion aux *notes en bas de page*. Enfin, la mention de *phrase* est faite plus en rapport à l'enseignement (par exemple, T1) qu'à l'évaluation ; même si pour T4, *il est difficile d'exprimer une bonne pensée sans avoir quand même la capacité de faire une bonne phrase sur le plan syntaxique*.

6. L'emploi d'une **bibliographie** ou non :

T1 : [littérature] : rien que le texte

T2 : [unité thématique] : plusieurs livres en français

T3 : [littérature] : plusieurs références en dehors du livre

Troisièmement, la notation (plutôt que l'évaluation) consiste en une note partagée entre langue et contenu pour T2 et T5, alors que pour T3 et T4, il s'agit d'attribuer une note globale, même si *par commodité* et dans certains cas, on ne peut s'empêcher de diviser la note en deux composantes. T1 donne une notation précise sur les éléments évalués dans les *exercices* écrits. Ce partage artificiel mais parfois inévitable, par commodité dans l'approche de l'évaluation de l'écrit confirme l'hypothèse de départ sur l'évaluation.

4.4 Le rapport à la langue et à l'apprentissage : des variables du rapport à l'écriture en langue étrangère

J'ai cherché à comprendre ce que signifie enseigner à écrire dans une langue étrangère à partir de données discursives d'un échantillon d'enseignants de 5 témoins, une pour qui le français est la langue maternelle, quatre pour qui elle est une langue étrangère. Trois questions de recherche ont guidé l'analyse :

1. Quel type d'écrit est demandé et évalué en classe de FLE et à quel genre correspond-il ?

2. Quelles représentations sociales de l'écrit sont d'usage en FLE, et quelle est la nature du rapport à l'écrit en langue étrangère ?

3. Quels critères d'évaluation permettent de mieux définir ces représentations de l'écrit en langue étrangère dans un contexte d'enseignement ?

J'ai d'abord procédé à une analyse de l'emploi des termes utilisés pour désigner la production écrite des étudiants (analyse du lexique en contexte). Plusieurs mots sont utilisés dans ce corpus pour désigner le travail écrit des étudiants. Les plus employés sont *rédaction* et *dissertation*, et les contextes, dans la plupart des cas, révèlent que *rédaction* est plus employé pour les travaux demandés en deuxième et en troisième années et *dissertation* davantage dans les niveaux les plus avancés. Quelquefois ces deux mots sont employés de manière interchangeable par certains témoins. Une rédaction semble référer à un travail plus court qu'une dissertation, une dissertation semble référer à un travail impliquant des idées et une réflexion.

J'ai ensuite procédé à une analyse du topic pour saisir la nature du rapport à l'écriture des enseignants de ce corpus. Cette analyse a nécessité 4 volets car l'étude de la nature du rapport à l'écrit en LE a mis en évidence la nécessité de prendre en considération d'autres facteurs, comme par exemple, le rapport à la langue. Le premier volet a consisté en une description de la nature du rapport à la langue que chaque témoin a développé au cours de son propre apprentissage d'une langue étrangère (le français ou l'anglais pour T3). L'analyse des topics démontre que ce rapport se traduit par une autre manière non seulement de voir le monde mais aussi de le comprendre. Le deuxième volet de l'analyse révèle que le rapport à l'écriture dans la formation initiale se caractérise souvent par une absence d'enseignement du comment écrire (en langue maternelle comme en langue étrangère). Le troisième volet de l'analyse explore l'approche de l'enseignement du français et les topics développés dans le discours sur l'apprentissage sont donner envie d'apprendre (par la séduction, la pertinence) et la réflexion sur l'enseignement de la langue. Enfin, quatrième volet : l'enseignement de l'écrit, dans cet échantillon, semble reposer sur des présupposés (pour certains, une certaine anticipation) et l'analyse montre que les topics relevés sur l'enseignement de l'écrit avaient été initialement introduits dans le rapport à la langue et/ou le rapport à

l’apprentissage. Le rapport à la langue et le rapport à l’apprentissage sont des notions de dimensions intériorisées ; elles permettent de mieux identifier les propres caractéristiques de la langue apprise ou enseignée, et par extension, donne des outils pour mieux analyser ses propres traits culturels (Cicurel 2003).

Enfin, l’analyse des attentes par rapport aux productions écrites et l’analyse des critères d’évaluation montre que celle-ci repose sur plusieurs dimensions : le jugement de la norme (le respect de la grammaire, de l’orthographe), un jugement global (le lien entre les phrases, une idée par paragraphe, la cohésion de l’écrit, une réponse à la question) sur l’ensemble de l’écrit, et que, pour chacun, intervient un critère subjectif (présence d’ironie, le plaisir de lire, la réflexion, la capacité à relier les choses entre elles, démontrer dans son écrit qu’on peut voir le monde d’une autre manière). Les représentations de l’écrit par l’analyse des attentes et des critères de l’évaluation indiquent que celles-ci consistent en : la lecture et la compréhension d’un texte, la réponse à une question posée, le respect de la norme orthographique et grammaticale, la présence de paragraphes, une structure témoignant d’une cohérence/cohésion.

L’analyse présentée dans ce chapitre se limite donc au discours, est basée sur le dire, repose uniquement sur la manière dont ce qui est dit est dit. Dans un deuxième temps (chapitre 6), ces analyses de discours seront confrontées à une partie tangible de celui-ci, l’évaluation de l’écrit et les annotations sur les copies.

Chapitre 5

Le rapport à l'écriture de scripteurs en français langue étrangère

La notion de rapport à l'écriture a été choisie pour cette recherche dans la mesure où elle tient compte des dimensions socioculturelle et cognitive, toutes deux pertinentes en didactique des langues et des cultures. L'ANU, université créée au départ uniquement pour la recherche, constitue un terrain tout à fait unique et non reproductible pour l'étude de cette notion. Il présente à ce titre un avantage particulier : cette université offre aux étudiants la possibilité de s'inscrire dans un double cursus,[134] leur permettant ainsi d'obtenir un double diplôme en un peu moins de temps au total que s'ils s'inscrivaient indépendamment dans les deux filières. Les étudiants du programme, pour la plupart, ne sont donc pas des étudiants spécialisés dans l'étude d'une langue ; en effet, le français ne constitue qu'une partie—parfois petite—de leur diplôme. En 2005, la proportion d'étudiants suivant un double cursus sur l'ensemble de l'université était de 38%, et dans la filière de français, de 39%.[135] Comme l'indique ici l'un des participants, la plupart des étudiants—inscrits ou pas dans un double cursus—doivent faire l'apprentissage d'une écriture spécifique pour chacune des matières étudiées :

> C2-3 (L 64-73)
> I'm studying International Relations so I actually like **writing for** these **subjects** just because the topics I get to look at like my reason I was writing like about how culture and communication technology people and everything and I find that really interesting and that's one reason why **I quite enjoy writing in** those **subjects because you can explore different things** and you have **a chance to give your opinions in that sort of thing and writing it** because it's a subject that I quite like it's quite easy and you know you can **use a different language** not a **different language different ways of writing**

Pour une lecture plus précise des données, il semble aussi utile d'indiquer un aspect du système éducatif australien. Lorsque les étudiants ont commencé leur apprentissage d'une langue à l'école, on ne peut s'attendre à ce qu'ils aient une connaissance métalinguistique lorsqu'ils arrivent à l'université. Ceci se traduit parfois, dans leurs discours, par un manque de réflexion à ce niveau-là. Pas de différence significative à ce niveau-là n'a été observée pour les participants qui viennent d'un autre contexte.

---

[134] On parle de « combined degree ».

[135] Statistiques données par l'unité de statistiques de l'ANU.

Ce chapitre présente l'analyse des groupes de discussion niveau par niveau (chaque partie correspond à un niveau) : en cherchant à définir la nature du rapport à l'écriture des étudiants de français, on cherchera aussi à comprendre dans quelle mesure celui-ci évolue au long de l'apprentissage et à travers le programme de français, ainsi qu'en fonction du niveau de langue des étudiants. L'analyse rapprochera les topics entre les différents groupes, et comparera les résultats à travers les différents niveaux. La construction du topic au sein du discours naît de l'interaction des participants à la discussion, c'est pourquoi on peut les rapprocher d'un groupe à l'autre sans toutefois les amalgamer.[136]

Par opposition à l'oralité, on reconnaît à l'acte d'écrire (en langue maternelle), le fait qu'il permet de prendre de la distance sur le discours, il permet cette *pensée réflexive* (Barré-De Miniac 2000, p. 48). Rochex, lui, parle des *négociations de soi à soi* (2004, p. 97). On revient là en particulier sur l'hypothèse du langage intérieur posée dans le chapitre 1, langage utilisé pour la résolution de problèmes d'abord par l'enfant, puis plus tard, par l'adulte. On revient aussi à l'hypothèse de médiation posée dans le chapitre 2 où la connaissance et la maturité pour entreprendre une tâche se construisent au fil du temps grâce à cette interaction avec l'extérieur. Si l'acte d'écrire dans sa langue maternelle permet une distance ou une réflexion sur le discours, on s'attachera dans ce contexte à comprendre les attributs de l'écriture en langue étrangère, et, par là, la nature et la spécificité du rapport à l'écriture en langue étrangère des apprenants. Pour chaque niveau, on tâchera d'établir un parallèle entre rapport à l'écrit en langue maternelle et rapport à l'écrit en langue étrangère afin d'en discerner les points communs s'il y en a et de mieux mettre en évidence les différences.

Dans sa dimension cognitive, nous rappelle C. Barré-De Miniac (2000, p. 33), l'écriture (en langue maternelle) rassemble en un instant à la fois la connaissance de la langue et l'aptitude à lire, comprendre et évaluer le monde. Cet instant où se réorganisent les connaissances investit simultanément l'individu dans sa connaissance de la langue et dans son rapport au monde. Dans ce contexte où les participants à l'étude s'expriment sur leur expérience d'écriture en langue étrangère alors qu'ils ont plusieurs langues à leur actif, on interrogera d'autant plus la façon dont s'opère la négociation entre ces

[136] Selon le cadre d'analyse choisi, le topic discursif (Berthoud 1996), en rapprochant les topics d'un groupe à l'autre, on ne pourra dire qu'ils sont réintroduits puisqu'ils n'ont pas fait l'objet d'une discussion interactive et commune.

différents mondes de référence lors du passage à l'écrit : l'hypothèse de travail est que cette négociation fait partie du rapport à l'écrit *en langue étrangère*.

Les questions de recherche guidant l'enquête pour cette partie du corpus portent en premier sur l'entrée de l'apprenant dans la langue et dans l'écrit. On cherchera à savoir comment sont utilisées les sources ou les ressources pour l'écriture en langue étrangère. Comment les étudiants commencent-ils à écrire en LE ? Puis, les questions portent sur l'acte d'écrire : Que se passe-t-il au moment de l'écriture en langue étrangère ? Comment les apprenants abordent-ils cette tâche ? S'il y a négociation, quelle négociation a lieu dans cette écriture et qu'engage-t-elle ? Cette négociation entraîne-t-elle, comme dans un contexte en langue maternelle, la *négociation de soi à soi* ? On cherchera plus particulièrement à comprendre quel « soi » intervient : le scripteur en LM ou l'apprenant en LE ? Dans quelle mesure est relaté le rapport à la langue, si saillant dans le corpus enseignant ?

On explore l'hypothèse que le rapport à l'écriture en LE des étudiants de français diffère, au moins en partie, de leur rapport à l'écriture en LM. Le rapport à l'écriture en LE des étudiants de français évolue à travers le temps et l'apprentissage, et diffère d'un niveau à l'autre. Les analyses sont présentées par niveau, et donnent en premier les caractéristiques du rapport à l'écriture en LE. Ont aussi ensuite été dégagés les éléments qui déterminent le rapport à l'écriture en LM et les stratégies d'écriture en LM dans les autres matières que les participants étudient à l'université en même temps que le français (par exemple le droit, les relations internationales, etc.). Cette partie de l'étude permet de mieux mettre en relief les caractéristiques du rapport à l'écriture des scripteurs en LE.

On explore également l'hypothèse qu'écrire en LE implique une prise de conscience des phénomènes langagiers dans les deux langues et que cette prise de conscience des phénomènes langagiers d'une langue à l'autre est un phénomène individualisé. Vu la taille de l'échantillon, et son découpage à travers différents niveaux de compétence et de cours, il a semblé plus pertinent de considérer chaque discours individuellement et donc de s'intéresser à la démarche personnelle de chaque participant plutôt que de chercher à en dégager, sur l'ensemble du corpus, un ou des modèles de fonctionnement autour de l'acte d'écrire en LE. Les témoignages présentés rapprochent les discours des participants de chaque niveau lorsqu'ils partagent des topics. Le topic est considéré

informer sur la démarche cognitive de l'écriture en LE et en LM de même que sur le contexte social dans lequel s'inscrit l'acte d'écrire.

Rappelons par ailleurs que toutes ces données sont en anglais et que les discussions ont eu lieu niveau par niveau. Les données sont présentées en anglais, et quelques précisions sont parfois insérées entre […] pour mieux comprendre ce dont il s'agit. Par ailleurs, les analyses de chaque niveau sont résumées en Annexe 2 par un tableau avec le détail de chaque participant. Ce tableau contient les éléments donnés par les participants en anglais, et ceux qui émergent de l'analyse en français.

5.1 Le rapport à l'écriture des étudiants de deuxième année de français

Les apprenants de deuxième année formalisent leur entrée dans l'écrit par leur **quête du modèle** dans la langue qu'ils apprennent. Ils y construisent en partie leur connaissance de la langue, ils y cherchent aussi des façons toujours plus riches, précises et exactes de s'exprimer. Très souvent, ce rapport à la langue se construit par la lecture, pour lesquelles chacun développe sa propre **stratégie** d'entrée dans l'écrit. L'emploi du mot stratégie dans cette étude se distingue de celui généralement fait dans les études purement cognitives (par exemple en psycholinguistique) dans la mesure où l'objet de l'étude porte sur une approche, une *entrée* dans l'écrit et non sur la description d'un processus cognitif *stricto sensu*. Le rapport à l'écriture des étudiants de deuxième année est essentiellement caractérisé par le topic de **l'antécédence des idées** sur l'écriture. D'autres stratégies d'écriture et caractéristiques se dégagent du rapport à l'écriture des étudiants de ce niveau : la créativité dans l'écriture, l'utilisation des ressources, la simplification.

5.1.1 L'entrée dans la langue par la quête du modèle : un aspect du rapport à l'écriture en FLE

Une des préoccupations centrales des étudiants de deuxième année de français se situe dans le topic de **la quête du modèle**, topic qui constitue leur entrée dans la langue française (c'est-à-dire la langue étrangère) : il s'agit du modèle dont l'apprenant cherche à s'imprégner afin de **s'approprier la langue**, se donner les moyens de *bien écrire*. La quête du modèle forme un aspect du rapport à l'écriture dans ce contexte. L'entrée dans l'écrit se tisse à travers des **stratégies**—et, dans la plupart des exemples cités, il s'agit de stratégies de lecture. Il est particulièrement difficile de dissocier les modèles cités des

stratégies elles-mêmes puisqu'une stratégie d'entrée dans l'écrit dépend très souvent du support dont il est question. Les supports cités sont aussi variés que *le poème, Harry Potter, des magazines* ou encore *Bonjour Tristesse* de Françoise Sagan.

L'entrée dans l'écrit par la quête du modèle, du comment bien dire

Tout d'abord, les apprenants parlent de leur découverte de la langue étrangère, leur aspiration à connaître la langue. Ils font ainsi part de leur expérience de lecture, différente pour chacun ; pour tous cependant il s'agit d'une expérience d'entrée dans l'écrit et dans la langue. La lecture en LE participe ainsi à la construction de leur rapport à l'écrit. L'analyse dégage le topic de la **quête du modèle** ; la lecture les expose à une manière d'utiliser la langue, modèle qui peut ensuite servir d'exemple, de modèle dans l'utilisation de la langue ou la rédaction. Pour C2-4, affectif et intellect jouent chacun un rôle dans cette quête de modèle, qui, pour lui, passe par la quête de la dimension esthétique de la langue, la combinaison de certains mots indiquée dans cet extrait par la répétition de *nice*. Par le marqueur du parcours du dire *if you like* qui précise sa pensée et engage les interlocuteurs, C2-4 indique que sa quête fait appel à sa **créativité**, sa capacité à **rassembler, combiner** des éléments auxquels il s'expose—deux topics développés au long de son discours :

> C2-4 (L261-268)
> I sometimes just cross in French books and just look into French language at home and I've got a book about a Belgian artist Magritte when I'm bored just read understand it maybe maybe not but if there's a **nice group of words** a **nice sentence** a **nice paragraph** it's you know it's try et not learn it **word for word** [...] **patterns in it** so that you know some day it might help me to say what I want to say sort of **cultural vacuuming** if you like **just pulling things here and there if I can**

L'entrée dans l'écrit se combine avec **l'accès au sens**. Cet accès au sens, dans la lecture, passe pour certains des participants (C3-2), par la capacité à dégager la **structure d'un écrit** (la quête de la structure) ou à comprendre le texte **par le contexte**. La stratégie de **quête de structure pour accéder au sens** comme entrée dans l'écrit est une forme du topic de quête de modèle ; C3-2, dans sa stratégie d'écriture, revient sur la structure. Il y a dans ce cas un parallèle entre la stratégie d'entrée dans l'écrit et le passage à l'écriture. Le sous-topic de **structure pour accéder au sens** peut appartenir au topic de la quête du modèle autant que compter parmi les stratégies d'entrée dans la langue car une structure constitue un modèle de texte, et chercher une structure au texte constitue aussi une stratégie d'entrée dans l'écrit. Dans cet extrait est soulignée l'importance du

contexte dans la quête de sens ainsi que la capacité à **comprendre un ensemble** plutôt que de petites unités, ce qui, en soi, constitue une stratégie d'approche de l'écrit :

> C3-2 (L294-301)
> Especially it is important because in literature and things like that we were talking about **not trying to take every word apart and study everything and read its meaning in sentences and in paragraphs**. So if the **structures** aren't very good and you're sort of you know **skim-reading** but if you really don't understand you don't spend ages trying to work out you're trying **to work out by the context**, if the **context is really disorganised then you understand nothing** because there's no **flow of ideas** whereas if it's really **well structured**, you might **not understand all the words but** you have **a good feel for what they're trying to say**

Les propos de C3-5 vont dans le même sens. Capter, comprendre une structure est aussi une façon de parler de la cohésion du texte comme le montre cet extrait :

> C 3-5 (L303-309)
> I find it interesting even in my small knowledge of French, you can tell when something sounds right or sounds nasty just by reading it. I suppose it comes from whether it **flows with the things linked to the previous things** which they were saying as opposed to **putting down ideas one after the other** we're coming back to **structure** [...] if the **second idea** is **linked back to** the **first** and then comes to the **third** and comes very nicely in reading and and when reading it aloud it sounds **a lot nicer than just ideas coming one after the other**

Le topic de la quête de structure pour accéder au sens est repris dans le discours de C3-6. Pour ce participant, la quête de structure pour accéder au sens guide autant son entrée dans l'écrit que de la production écrite en langue étrangère : lorsque l'on ne comprend pas tous les mots, si on comprend la structure, on accède au sens. Une bonne structure est à privilégier dans un travail d'écriture :

> C3-6 (L 281-292)
> obviously things like grammar and so that's all really important but especially because when you're reading in French or when you're reading in another language you don't have to structure and it's all over the place you really need it to be set up really well so that you can follow sort of the thought. I was thinking like a few weeks ago we were like reading people's introductions for the essay plans and when you read it when people weren't really clear with what they were trying to say they just lost you. It wouldn't really matter if you just understood the words they were saying if in their structure you could see what they were talking about and their outline you know in great detail really clearly what they're going to talk about it just means nothing to and you could know every single word and you know know which tense/text they're speaking but if it's not really well structured in the other language it does not mean anything to you

L'entrée dans l'écrit dans ce contexte en langue étrangère—que cet écrit soit un texte esthétique (C2-4) ou par exemple un texte bien écrit parce que bien structuré (C3-2 et C3-6)—se caractérise par une **quête du modèle de la façon dont les choses se disent** (ou s'écrivent), comment les mots se combinent, comment le texte s'articule dans la langue étudiée. Les supports mentionnés dans la construction du rapport à l'écrit sont presque aussi variés que le nombre de participants à l'étude. On retiendra de l'analyse qui suit davantage une compréhension des stratégies d'entrée dans la langue qu'une liste de lectures, ces stratégies étant étroitement liées au support cité.

Stratégies d'entrée dans la langue et dans l'écrit

Comment « entrer » dans la langue étrangère, cette langue qu'il est difficile de comprendre, de s'approprier ? Les participants abordent leur découverte de la langue—en particulier la langue écrite—suivant différentes stratégies : pour l'un, l'entrée dans l'écrit passe par la **facilité d'accès** qu'une lecture peut présenter, il s'agira dans le cas de C2-2 d'**une lecture simple**, topic qui sera également développé dans le groupe 4 à partir de **la lecture d'un poème**. Pour une autre (C2-3), la stratégie d'entrée dans la lecture en langue étrangère consiste à **partir du connu** en lisant en français les livres qu'elle a **déjà** lus en anglais (Harry Potter). Une autre participante (C2-1) avoue que la lecture de livre(s) l'impressionne et, pour **éviter** la lecture de cette masse opaque de mots inconnus (traduction libre), tâche au-delà de ce dont elle se sent capable, préfère la **lecture de magazines** ou de sites internet qui lui semblent plus abordables. Cette quête de modèle s'accompagne parfois de la volonté de les connaître par cœur et les utiliser **automatiquement par répétition** (ce qui devient ensuite une stratégie d'écriture). Une autre stratégie de lecture de C2-2 est de pouvoir revenir sur le texte ; par le **retour sur le texte**, elle approfondit sa connaissance de la langue et sa compréhension du texte, elle peut consulter un dictionnaire.

La stratégie d'entrée dans l'écrit par la simplicité se retrouve dans deux groupes de discussion : dans le groupe 4 par la lecture de poèmes (il s'agit de Prévert) dont la rédaction est simple sans manquer d'être « bien écrit » et dans le groupe 2 par le choix de romans simples. C41 et C42 associent dans l'extrait suivant simplicité (*simple poem, simply written*) à ce qui est perçu par eux comme bien écrit (*well written*). Bien écrire, ici, n'est pas nécessairement manifesté par la complexité.

(L420-428)

C41: Yes we studied that **simple poem by Prévert** which was (??) anyway which was really...

I: Yes.

C41: ... the first one that we did.

C42: Was it that one about that guy drinking coffee?

C41:Yes it's really **simply written but it's still well written**—so.

I: Mmh.

C42: So I guess **well written would be when it comes easily to the meaning in the best possible sentence**

En parlant de sa lecture de *Bonjour Tristesse*, roman considéré facile d'accès—facile parce que, pour C2-2 (traduction), c'est un *petit roman facile,* parce que *ce n'est pas très difficile, c'est un langage simple*—C2-2 indique que sa lecture lui permet d'*apprendre,* d'absorber la langue étrangère. C2-2 reprend le **comment bien dire** ou **la combinaison de mots** précédemment introduit par C2-4, repris par un marqueur du parcours du dire (*as C2-4 was saying*) :

C2-2 (L 278-280)

Reading is really what I find yeah I'm reading a **French little novel** at the moment hum and it's not **very hard** it's **very simple language** it's "Bonjour Tristesse" (…) it's not .. it's sort of to know how the **words fit together with one another** as C2-4 was saying like just learning especially learning where you've got to put **them how French would say them** and things like that

La lecture facile d'accès, que celle-ci soit un poème ou un roman dont l'écriture est simple, représente donc une stratégie d'entrée dans la langue étrangère écrite. La facilité du niveau de langue du texte n'enlève rien à la qualité de l'écrit ni à l'apprentissage qui a lieu à travers ce type de texte. Il s'agit avant tout de s'exposer à la langue et de le faire d'une façon qui soit abordable et porteuse : nous allons voir chez C2-1 une réaction qui contraste avec cette stratégie et souligne toute l'importance de la démarche de quête du modèle par l'apprenant. Le texte doit en effet apparaître de niveau abordable à la capacité langagière de l'apprenant.

Pour C2-3, qui explique avoir eu des difficultés dans son apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue maternelle (dyslexie, etc.). Pour faire face à ce problème, elle a

dû beaucoup lire et écrire,[137] la stratégie d'entrée dans la lecture en langue étrangère consiste à **partir du connu** en lisant en français les livres qu'elle a **déjà** lus en anglais (Harry Potter) ou de lecture facile d'accès telle que la littérature de jeunesse (*children's books*). Elle reprend aussi, au début de cet extrait, le sens esthétique associé à la découverte de la langue introduit par C2-4 dans l'extrait cité ci-dessus (quête du modèle esthétique).

> C2-3 (L 287-301)
>
> I like the **reading** as well I did classes at the Alliance over summer and we were given a lot of **poems** which I really enjoyed one of which actually is by Victor Hugo which is really nice I can't remember how it's called and then I remember after I read **that** I was reading things or there were **things** that I knew, **different words and everything** because of that **poem or different poems** that I've read. **Books**? I have only ever read **children's novels** so far. My friend went to France so she brought me back a **book** that I really liked it was actually just **a Harry Potter book** but I read the version in English and I found that actually helpful because when I was reading through this **book** I sort of because **I knew what the English version was saying** it helped me **identify** that's **how you say that in French** then **that was very helpful** so that sort of helped me getting more **words in French** as well because I can identify them because **I know** the **book**

En réaction à C2-3, C2-1[138] explique que, pour elle, la lecture de livres, si simples ou connus soient-ils, représente une entrée dans l'écrit au-delà de ce dont elle se sent capable vu sa capacité langagière : les livres représentent pour elle un *chunk of paragraphs*, c'est-à-dire une *masse de texte*, sous-entendu, impénétrable car bourrée de mots inconnus. Sa stratégie est d'éviter ce qui selon elle représente l'inaccessibilité de la langue, son opacité : elle préfère les magazines ou les sites internet dont la lecture lui semble plus abordable.

> C2-1 (L 306-313)
>
> I'm not so much into reading **French books** because like hum actually I feel like I don't know the **language enough** and then when I start reading all that sort of **chunk of paragraphs** and **words** then

---

[137] C2-3 (L334-338): Well I had **a lot of trouble reading** when I was very little so I wrote a lot and just from reading a lot I sort of thought from doing that I should be able to yeah write as well you know* and then I had to start writing properly I got high score so at the time I got a **high score** because I had **reading problems** I read **books and everything** and it improved my reading so [...]

* On peut débattre ici de la dimension phatique ou cognitive de *you know* en anglais. En effet, cette expression est tant employée pour faire rentrer l'interlocuteur dans son propre monde (marqueur cognitif) que comme marqueur phatique. Dans cet extrait comme généralement dans les extraits présentés dans ce chapitre, *you know* me semble remplir ces deux fonctions simultanément.

[138] C2-1 est le participant dans le groupe 2 dont la langue maternelle n'est pas l'anglais, ce qui pourrait expliquer sa réaction/stratégie, même si sa réaction est par rapport au français : pour elle le français est **une autre** langue étrangère.

you know it annoys me so when I read I **browse French magazines** so like maybe go up to **French websites**

La quête du modèle est une forme d'apprentissage qui construit la confiance de l'apprenant dans sa connaissance et capacité d'expression dans la langue qu'il apprend et qui le rassure dans son contact avec la langue à apprendre. Ainsi les modèles sont-ils souvent repris, **répétés**. C'est une autre stratégie d'entrée dans la langue, qui peut être appliquée à l'oral (*conversation in my head,* préparation d'une présentation orale). Le catalogue de phrases apprises par cœur est aussi une stratégie d'entrée dans la langue qui devient pour C3-6 une stratégie d'écriture.

C2-3 (L 426-428)
in my head so [...] I find when I go to bed I sort of practice a **conversation in my head** and then I can't stop talking in French

C2-3 (L 431-435)
I'm trying to go to sleep and shut up your brain but there is those **French phrases** go [...] Oh my God! Be quiet! I want to go to sleep now **One of these things** but yeah that go through your head and can't get out of it. It's hard to get out of it sometimes [...] which is a good thing I guess. Got to go and clear your head

Cette répétition, cet automatisme sont interprétés par C2-4 comme se situant à un niveau quasi inconscient. Il co-construit son discours en se situant par rapport à ce que les autres (C2-3 en particulier) ont déjà dit en utilisant des marqueurs de parcours du dire (*like you guys, when you were saying*). Par moments, pour lui, c'est comme si la langue s'apprenait toute seule lorsqu'il laisse son cerveau faire :

C2-4 (L 460-468)
but like you guys especially when you are saying with lying in bed (…) I just **turn into it from tossing and turning in French** it's that kind of thing and if we've got an oral presentation or something due I've got trouble getting to sleep because that's for some reason **my mental processes are most un-inhibited** that's **the only time I'm REALLY not so conscious at all** because you just sort of **LIE there** you know (…) and everything sounds so perfect

Dans le groupe 3, une participante construit son rapport à la langue par un *catalogue de phrases en français*, ce sont ces phrases qui lui permettent de s'exprimer en minimisant les fautes (elle change les noms, par exemple). Cette pratique est à la fois une stratégie d'entrée dans la langue, d'appropriation de la langue, et un moyen de créer cette plateforme, ce lieu intérieur en français, comme nous allons le voir plus loin (5.1.2).

C3-6 (L 336-352)

I kind of use like **sentences** which I know are right, like if we had a sentence like for example like I remember last year like "je ne les ai achetés" [...]

I : je ne les ai PAS achetés

C3-6: Oh I got that wrong! Anyway! Coz you only have **sentences like catalogued in your memory … and then you know that's how they work**, and so when you are writing them out, you write the **sentences** and you know that **it fits you can pick into that kind of format** it's like the **plan of a sentence** [...] so you write a **sentence** and then **you can just change** the **noun** or **you change** the **adjective** and so then you don't have to…I don't ever think about what to say in English **I just think of a French sentence** I know that would sort of **reconcile with what I'm thinking in my head** so… you know really **100% of sentences of French** that you know are pretty much correct and so, so long as you change the **verb** or you change the **adjective** or, you know, negated or something you know **that's pretty much what you've got you don't have to refer** to your **English** all the time and that's **how you know your sentences in French are all right** because **it's sort of yeah you can relate it back to previous sentences that you wrote** […] like a **little plan for language**

La lecture de romans, si simples soient-ils, pour C2-2 représente un exercice d'autant plus bénéfique qu'elle peut y **revenir** autant de fois que nécessaire (au contraire de la plupart des exercices d'écoute), en cela cette entrée dans la langue est, là aussi, rassurante. Cette possibilité de **retour** sur un texte est présentée comme une motivation centrale dans l'exercice de la lecture, une façon d'entrer dans le texte et donc dans la langue (marqueur cognitif ou phatique *you know*, voir note 137 et son astérisque, ce chapitre) dans la mesure où elle permet de se référer à différentes ressources (livres et dictionnaires) :

C2-2 (L 280-289)

(…) reading definitely helps with **that** because it's easier to go back over **it** I find listening I'm still not good enough to actually be able to listen and absorb and learn but listening and then I can get a **general idea** but reading **I can go back over it** you know looking in a **dictionary** so I think at this stage probably the best thing for me just being able to **read it** and **read it** you know **multiple times**

Toutes ces stratégies d'entrée dans la langue sont autant d'approches que les apprenants ont élaborées pour correspondre à leurs propres besoins d'apprentissage : elles leur correspondent, sont adaptées à leur propre façon d'apprendre. Elles constituent une façon de s'approprier, de **faire sienne** la langue étrangère, au sens suggéré par Lévy (2008, p. 75), et d'y accéder graduellement, chacun à sa façon, au-delà de l'enseignement proposé en classe. L'appropriation de la langue, l'entrée dans l'écrit telle qu'elle a été décrite ici précèdent, notamment pour les besoins de l'analyse, l'étape proprement dite de production ; on ne peut cependant pas les isoler complètement, l'une

étant souvent en relation avec l'autre. On a déjà évoqué l'exemple de C3-6 dont une des stratégies d'entrée dans l'écrit consiste à rassembler, sous forme de catalogue, des phrases en français, catalogue qu'elle utilise lorsqu'elle écrit en français. De même, C3-2 cherche une structure au texte qu'elle lit—c'est le point sur lequel elle revient lorsqu'elle aborde la tâche d'écriture.

L'entrée dans l'écrit, mise en évidence par les différentes stratégies d'entrée dans l'écrit décrites par les apprenants, constitue une étape essentielle de la construction du rapport à la langue en tant que démarche d'appropriation de la langue. Alors qu'en deuxième année, les cours comprennent une heure hebdomadaire de grammaire, on s'étonne qu'il ne soit pas mentionné comme une entrée possible dans la langue et dans l'écrit. Ce rapport à la langue est donc individualisé, unique. Il touche à la dimension linguistique (les mots, le vocabulaire) mais aussi à la connaissance et à l'appréciation du style dans la langue étrangère (la combinaison des mots). La construction du rapport à la langue par l'entrée dans l'écrit prépare à l'écriture en langue étrangère ; certaines de ces stratégies sont similaires dans ces apprentissages.

L'antécédence des idées sur l'écriture et stratégies d'écriture

Un des topics centraux sur le rapport à l'écriture dans les données de ce niveau est celui de **l'antécédence des idées sur l'écriture et le travail dans la langue**, c'est-à-dire que les sujets scripteurs semblent engager leurs pensées bien avant de se mettre à écrire. Les **stratégies** d'écriture en LE (le passage d'une langue à l'autre) évoquées par les participants varient considérablement : on en répertorie huit—par exemple simplifier, verbaliser, utiliser l'ordinateur, considérer son lecteur, partir de ce que l'on connaît, pour n'en citer que quelques-unes. On peut les rassembler sous la stratégie de **commencer simplement pour pouvoir complexifier** son écriture. La plupart des extraits choisis pour montrer une stratégie d'écriture présentent également le topic de l'antécédence des idées sur l'écriture. Un autre aspect du rapport à l'écriture en langue étrangère cité par les participants comprend l'utilisation des **ressources**. Enfin, les participants définissent leur rapport à l'écriture en langue étrangère en évoquant la **créativité**, par contraste avec leur expérience d'écriture en langue maternelle dans d'autres matières que le français.

L'antécédence des idées sur l'écriture et sur le travail dans la langue

Les analyses de ce corpus semblent indiquer que les participants à l'étude se concentrent d'abord sur la production d'idées, les pensées qui vont composer leurs écrits. C'est le topic de **l'antécédence des idées sur l'écriture et sur le travail dans la langue**.

Dans l'extrait suivant, C2-4 évoque tout d'abord son entrée dans le texte et la langue, son souhait de comprendre 100% les écrits proposés (Marcel Aymé, Jacques Prévert), étape qui lui est indispensable pour la construction de sa réponse au texte (il s'agit de la naissance de son opinion). Le marqueur existentiel *I'm so used to have* suivi du déterminant *this* topicalise le topic de *reservoir of things to say* (une facette du topic de **l'antécédence des idées sur l'écriture**), c'est-à-dire avoir beaucoup de choses à dire :

> C2-4 (L 147-161)
> because I have a **natural predilection towards words and the way words work** humm (…) .. I find it EXTREMELY hard when I don't have a a **FANTAStic idea of what an author is trying to say**. When I read the stuff for literature hemm I read it read it read it read it and no matter how much I get it I find it very difficult to respond to it because I normally respond so strongly to a piece of writing (…) hum and **I feel a little bit castrated** when doing that **in French** because there's almost like a **filter that I feel is coming from my lack of total knowledge of the language** which prevents me in some ways from understanding a 100% what Jacques Prévert Marcel Aymé (…) is trying to say and then whatever I manage to get from that then has to be converted using my .. fairly limited French and that's what I find [...] because I'm so used to have this **reservoir of things to say**

Ce topic de **l'antécédence de la production d'idées sur tout autre travail de l'écrit** (travail de langue, de rédaction, etc.) est également développé dans d'autres groupes de discussion, par exemple le groupe 4. Clairement, C4-1 décrit d'abord mettre ses pensées sur le papier ; ensuite, ses pensées sont converties dans une autre langue. Les pensées (ou idées) sont introduites par le marqueur déterminant *your*—la description du processus se focalise sur les idées tout d'abord. Là non plus, il n'est pas fait mention de travail sur la langue, sur l'expression, de consultation de dictionnaires :

> (L588-597)
> I: I know when you have to write you need to use your conjugations and the vocabulary that you know and sometimes refer to a dictionary so in that sense it's a different kind of writing, would you say?
>
> C4-2: Mmh. It's **a longer process**.
>
> I: It's a longer process?

C4-2: Mmh.

I: Yes.

C4-1: It's just putting your **thoughts on paper** and it's kind of **processing them putting them in a different language** and then **hoping it makes sense**.

Ce topic n'est pas partagé de la même façon par tous. Dans le groupe 3, C3-4 estime que les idées ont déjà été largement travaillées en classe, que le travail qui reste à faire consiste davantage à donner forme aux idées dans une expression claire et correcte :

C3-4 (L391-396)
I was doing like the French essay at the moment like it's very different from the other subjects in English because we've been studying the text for the whole semester so we already have **the ideas** so with me writing my essay **much more of the emphasis will go to the grammar** because I don't have **the dictionary thing** so **spending a lot of time checking up which way the accent goes, that kind of stuff**

Stratégie d'écriture : entre simple et complexe, un lieu de prise de conscience

Il semble que, sur l'ensemble de ce niveau, une des stratégies d'écriture la plus partagée et autour de laquelle le savoir-écrire en langue étrangère se construit est de savoir ce que l'on veut dire et de prendre conscience de la façon dont on peut l'exprimer avec ses moyens linguistiques en langue étrangère. A partir de là, l'une prend des risques (C3-6), l'autre part du connu et cherche à dire différemment (C2-3), l'autre enfin s'efforce de simplifier (C2-4). Cette stratégie d'écriture autour de la simplicité, et les différentes attitudes qu'elle suscite, s'avère précieuse quant à l'expérience d'écriture qui permet de prendre conscience des phénomènes langagiers grâce à l'expérience de la limite d'expression dans une langue et de la possibilité d'expression dans l'autre.

Une stratégie d'écriture est de considérer que la production écrite sera lue et évaluée, et de diriger son attention en fonction de cette évaluation. Dans cet extrait sur l'évaluation, C3-6 introduit le topic de la simplicité. Elle a bien conscience que plus l'écrit en LE est complexe, plus il a de chances de comporter des *erreurs* ; en même temps, elle a aussi conscience qu'en cherchant à produire quelque chose de plus complexe, c'est une opportunité pour elle de **s'améliorer** (*extend yourself* c'est-à-dire une extension de ses capacités) d'une part, et d'autre part c'est l'occasion pour l'évaluateur de considérer que l'étudiant a pris des risques, et a cherché à faire plus. Il s'agit d'une façon simple, mais en même temps suffisamment complexe pour montrer que l'on a fait des progrès :

C3-6 (L487-497)

I actually think like they want you to be able to say… I try… you know to you make it simple enough so that they can understand but if **you are trying to make more complicated you might make too many errors** which means **you can be penalised** if you make it too simple, like They want to be able to see an **improvement**, they want to see that can make it better and **that you are trying to extend yourself** as well so that you can kind of like which kind of **dictionary** you use, the **words you are able to use them in the right context and things like that** so you need to be **simple enough** so that they understand and you can round your sentence but **you need to be sophisticated enough so that you show that you are really improving** and that you have **a grasp of the language, of what you are trying to say**

Partir du connu est la stratégie adoptée par C2-3 dans le groupe 2 pour son entrée dans l'écriture, et cherche à **dire différemment,** change ce qu'elle voudrait dire ou du moins la façon dont elle aurait voulu l'exprimer, faute de savoir dire comme elle le voudrait. Elle se sent réduite par les limites de sa capacité d'expression en français, et la limite de ses connaissances :

C2-3 (L74-79)

I agree in French for the **written essays** we've been writing it's quite enjoyable about the **subjects** but it's hard you know what **you want to say** but you can't quite get it out in French it's **a lot harder to really put across your opinion freely** as you would in English it's like I want to say this but I have **no idea how to say that and then you have to change it a little bit coz you can't say** that [...] which might be **a bit of an issue with writing**

Adopter cette stratégie de dire différemment pour s'appuyer sur ce qu'elle connaît est une prise de conscience de ce qu'elle sait dire dans sa propre langue et qu'elle peut apprendre à dire en français. Elle prend conscience de ce qu'il serait possible de dire, ce qui en soi est une forme d'apprentissage. Dans cette même stratégie à partir de la **simplicité**, C2-4 évoque son travail sur la langue qui consiste à partir des verbes qu'il connaît et sait conjuguer afin de limiter les erreurs. Sa stratégie autour de la simplicité est de **partir du connu** :

C2-4 (L225-234)

I tend to … just flip through in my head the **verbs** that **I know how to correctly conjugate** and make a selection based on those but **the longer that list gets the more complex a piece of writing I can produce** hum and then it's sometimes a matter of translating from English or pulling together maybe snip some material that I've learnt in class but I really do start with the **verbs** that **I can use functionally I try not to include verbs whose behaviour I don't know in certain contexts** or hum (..) in the past *à l'imparfait passé composé* but I find you know the more study or **the greater** that **library of verbs** is the more I can say effectively I don't rely so much on **nouns** I can normally get around not knowing nouns it's really the **verbs** that I'm trying to work on

C2-2, pour sa part, hésite sur le niveau de complexité de langue qu'elle peut adopter lorsqu'elle s'exprime (écrit) en français. Elle utilise la verbalisation (*it sounds French*), mais s'efforce de **simplifier**, donc elle aussi, de dire différemment ce qu'elle veut exprimer afin de ne pas traduire littéralement ; sa démarche se rapproche de celle de C2-4 dans le sens où, si elle a simplifié au départ ce qu'elle voulait dire, elle cherchera à **complexifier par la suite**. Son écriture valide son entrée dans l'écrit et dans la langue : *you grasp the language* introduit par le marqueur cognitif *you know*. Sa stratégie est donc de commencer par le simple pour éviter la traduction et de complexifier plus tard, étape qui vient progressivement (marqueur temporel *as the years progress*) :

> C2-2 (L 175-186)
> I always write down I hope as it sounds French <u>even if</u> <u>that means</u> I put it more simply humm I know the other thing I know I do is just translate from English hum and it makes it sound not French and <u>you know</u> translate literally <u>something that</u> does not work so if I see myself doing that I like to set back and go : "OK, wait! put <u>it</u> a bit more simply" and make it sound as though more actually [...] <u>you know</u> <u>you sort of</u> grasp the language <u>even if</u> it's a bit more simple [...] <u>if that makes any sense</u> Yeah this is what I like to try and do and then obviously to get a bit more complex with <u>the</u> ideas hopefully <u>as the years progress</u> [...] but <u>at this stage</u> I prefer to put things more simple and then to try and do <u>these</u> big complex grammatical structures and it doesn't really get <u>what</u> I want to say [...] grammatically good

Si la concision se distingue, comme stratégie d'écriture, de la simplification, elle n'en est pour autant pas forcément très éloignée. Plusieurs des participants, en témoignant de leur expérience d'écriture, évoquent **la concision** comme un point de difficulté (C3-1 et C3-3) ou un point qui justement ne caractérise pas leur écriture en français (C2-4). Elle reste une démarche autour de laquelle l'écriture en langue étrangère se construit, et où a lieu la prise de conscience du langage et de la façon dont on peut s'exprimer dans une langue et dans une autre.

C3-1 fait face au sentiment d'avoir trop à dire. Elle a trop ou du moins beaucoup à dire, mais peut-être est-ce sa capacité d'expression en français qui rend difficile le travail de concision ? Elle va donc devoir diminuer (*narrow down*) son texte et ce qu'elle projette de dire en français. Elle fait état de l'étendue des idées, du trop à dire qu'elle expérimente si elle allait l'exprimer en français (*If I was going to say everything I want to say in French*). Elle construit son écrit à partir d'une structure (*introduction, outline*). Cet habitus scolaire, qui devient aussi une stratégie d'écriture, sera plus amplement développé dans la partie concernant le rapport à l'écriture en langue maternelle 5.1.3) :

C3-1 (L 535-542)

writing an **introduction** for literature and having an **outline** and everything, and even just looking at the **outline** I thought **oh my god I just can't do this** and then just say oh yeah everything is good but **you haven't addressed the second part of the question yet** [...] which means if I was going to say **everything I want to say in French** I would **be up to like 1000 (words)** or something if I really want to go in text and stuff like that. **I think I will have to narrow down and cut down a lot** since I wrote down a lot and go and give like two examples

Cette difficulté de concision est partagée par C3-3 qui reprend le topic en contrastant expériences en LE et LM :

C3-3 (L 549-544)

I think it makes it harder (..) I remember last year we had to put in a 500 word essay for one of our political science subjects but because I think we all have got **a much better grasp of English** you can make **some more complex ideas in a smaller area** (..) two topics that you can go and more complex whereas **in French it takes a lot of very simple writing to get an idea across** and that's what you work out

Dans le groupe 2, C2-4 explique qu'il peut être concis en anglais, alors qu'écrivant en français, il cherche à dire plus pour rendre plus complexe le peu qu'il sait bien dire. En cela, son processus d'écriture en français est inverse à celui qu'il adopte en LM. Là aussi, il est plus facile pour C2-4 de définir une façon d'écrire dans une langue par rapport à l'autre plutôt que d'en parler indépendamment :

C2-4 (L386-395)

I suppose more often than not .. (…) a bit of that was **it could have been more about saying less** whereas in French for me it's very much about **saying more** [...] it's about **having more to say** .. and trying to in a way really **trying to complicate the stuff the small amount of stuff that I know** .. I try I bring a lot more to a lot of .. [...] **I feel I have to work a lot harder to make it interesting, to make it informative**, to.. you know what I mean? so **I am going against what I would normally do in my 1st language much less editing** but **at the opposite of editing** [...] it's probably like my process of writing in French

Autres stratégies d'écriture

Les autres stratégies d'écriture en langue étrangère évoquées par les étudiants de deuxième année sont aussi : de faire un plan, qui sur l'ensemble du niveau, semble bien moins important en LE qu'en LM ; de relire, un conseil d'ailleurs peu suivi puisque mentionné par une seule personne ; de verbaliser, technique aussi utilisée par C3-5.

Faire un plan est aussi une stratégie d'écriture. Elle reflète l'habitus scolaire en LM, l'habitude ancrée de structurer son écrit, même en français, et où cette démarche se fait automatiquement :

> C2-2 (L371-373)
> we've been told to make a plan in the French class as well not just [...] it's always best to make a plan of the essay but I do I make my plan in French I always try and do that right away in French writing in French from the start
>
> (L499-504)
> yeah things like starting off "premièrement" or things like that you don't have to think in your head "OK structure what would you use to do it OK premièrement". It just comes to you… probably Yeah just having the reflex actually

Dans le groupe 1, l'un des participants explique que **la relecture** joue un rôle important dans son travail d'écriture. Plusieurs relectures sont nécessaires, et à plusieurs niveaux : celui de la phrase, celui du paragraphe :

> C1 ?[139] (L 82-85)
> I am reading [...] like to check it all [...] but I read re-read re-re-read the **sentence** [...] and then read the **paragraph** re-read the **paragraph** maybe four or five times and look at what I've done and because I am such [...] I don't really know [...] grasp [...] I think it's right I guess because I know [.] what kind of area

Une des stratégies d'écriture en langue étrangère mise en place par C3-5 est la verbalisation, d'une façon plus élaborée que celle évoquée par C2-2 plus haut. On ne sait pas s'il s'agit d'une conversation interactive ou de la **verbalisation** avant le passage à l'écrit (*talking through it*). Ce qui compte ici est que cette stratégie lui permet de penser initialement en anglais mais d'écrire d'emblée en français, sans devoir passer par la traduction. Dans cet extrait également est repris le topic de **l'antécédence des idées**, ainsi qu'une qualité travaillée de l'écrit : sa fluidité (*it flows then in French*) :

> C3-5 (L 354-359)
> I find I think the **ideas**, the **basic** of what **I'm going to say is in English**, like something complex like a literature essay and from there once I have **my basic ideas in English in my head** I'll talk these **through in French in my head**. From there […] **I wouldn't write anything in English it would all be in French** but just the foundations of it comes from English and then **talking through it** and **putting it in detail** it **flows** then **in French**

[139] La qualité de l'enregistrement a rendu impossible l'indentification du participant.

La principale ressource utilisée pour l'écriture en langue étrangère est le dictionnaire (le plus souvent, il s'agit du dictionnaire bilingue). Cette ressource n'est pas citée lorsqu'il s'agit d'écriture en langue maternelle. Dans l'extrait déjà cité de C2-2 où elle explique son entrée dans l'écrit, C2-2 dit privilégier la lecture sur les exercices d'écoute parce qu'elle peut y revenir, elle peut prendre le temps de consulter un dictionnaire pour enrichir son vocabulaire, ce qui est moins facile à réaliser lorsqu'elle effectue un travail d'écoute. Cette étape de consultation du dictionnaire est une étape préparatoire à l'écriture tout comme un outil consulté au cours de l'écriture. Dans cet extrait, par les marqueurs existentiels *I have*, C3-3 pose les ouvrages consultés comme topic. On note également ce dialogue intérieur d'une part, puis cette stratégie d'écriture *play your ideas a little bit* :

> C3-3 (L 363-368)
> I have my grammar book out I have my dictionary out And it all comes down on how to use it, like choosing the right tense, so I have lots of books out for example I want to say "here it is" and I can't work out how to say it so I go and look up the word and go "hey OK" look up all the books […] and say "no this is not what I want to say in that sentence, I will change that now to make it fit" so […] play your ideas a little bit and structure your sentences to make it

Ce besoin d'aide se situe parfois au niveau de la **structure de la phrase** (C3-3 et C3-5) ou parfois au niveau du **mot** (C3-5 par exemple). A ce niveau-là seulement dans le discours se fait plus évident le souci **d'adéquation**, le souci de précision, d'exactitude dans la langue. C3-5 dit pouvoir écrire des petites phrases en français, mais son niveau de connaissance de la langue l'interrompt et il doit utiliser le dictionnaire pour trouver un mot qui lui vient en anglais. C'est l'usage des ressources qui permet de complexifier le texte. Cela dit, en fin de propos, C3-5 s'interroge sur la structure de la phrase, laissant entendre que son souci du mot est passager :

> C3-5 (L 370-371)
> I can write sentences in French but initially very short over the […] I have to ask myself over in English what is the French word for […]

> C3-5 (L 408-410)
> even if you could put it in French and you wouldn't worry about the grammar or which way the essay goes, it would still be quite easy to write just a paragraph in French but it's the whole hassle of "is this word spelled right?" the accent right, the sentence structure

Le recours au dictionnaire est d'autant plus conséquent pour les apprenants dont la langue maternelle est autre que l'anglais, et qui, en apprenant le français, apprennent souvent leur troisième langue étrangère. L'extrait suivant, même si la transcription ne rend pas tout le discours, indique nettement la succession de consultations de dictionnaires :

> C1-1 (L63-68)
> **Chinese-French dictionary** [...] **French verbs** how you conjugate [...] first step is always from **Chinese to English** first [...] then I will go to **English-Chinese dictionary** [...] finally make a decision and go to the **English-French dictionary** [...] [...] **French verbs** [...] then I go back to my **French-Chinese dictionary** [...] and then spend about half an hour on one **sentence** [...] I have to because so many **dictionaries** and once I've got these **verbs** [...] one **paragraph**

On ne sera pas surpris, dans ce contexte plurilingue, du témoignage des apprenants sur leur travail dans la langue, sur la qualité et la précision de la grammaire du texte qu'ils produisent. Bien entendu, ils travaillent les idées et la réponse à la question posée avant tout, ce dont témoigne le topic de l'antécédence des idées, réintroduit quasi systématiquement. C2-3, comme C3-5 dans un autre groupe, semble également utiliser la **verbalisation** pour aider sa rédaction. La stratégie d'écriture en langue étrangère est aussi celle du **retour** (comme C2-2 pour entrer dans la langue), cette fois-ci sur le livre de grammaire, où il lui faut vérifier de nombreuses fois la qualité de son écriture :

> C2-3 (L 191-197)
> you have an **essay** and you get the **question** when I understand the question yeah the important to me is answering the **question** and sort of saying this is my **answer to the question** this is **how I'm going to put it** and **I'll write that** [...] and after I've written everything I want I then **go through it sort of painstakingly going through it "is that grammatically correct?"** "**is that grammatically correct**?" but originally yeah it's making sure that my **ideas** actually **make sense** and that they **answer the question**
>
> (L 202-205)
> Hum just make a scrap draft and everything [..] **talk about this and talk about this** and then I **type it out one paragraph at a time** [...] first I would **make sure more ideas make sense** then I **go back and check my grammar** [...] when it's all written then I **go back again and go through it again for my grammar**

L'usage du dictionnaire n'est cependant pas également répandu, parfois il n'est pas encouragé dans les consignes rédactionnelles données par les enseignants (cf. chapitre 6) : il s'agit de l'utiliser à bon escient pour les mots indispensables, et de chercher à s'exprimer dans le vocabulaire connu). Cette consigne est reprise dans

l'extrait suivant où le participant C4-1 pense que son niveau de langue n'est pas suffisant pour arriver à *penser dans la langue* si bien que tout travail d'écriture s'effectue d'abord en anglais pour ensuite **traduire**. Peu de participants font appel à cette façon d'apprendre et de travailler, comme nous allons le voir en 5.1.2 :

> C4-1 (L267-272)
> I try to get my thoughts in English first.(…) Obviously—and then I translate them in my head—I don't know—yeah I pretty much do the translation rather than thinking in French (…) I'm not at that level to think in French properly

> C4-1 (L 332-340)
> I haven't worked on the culture essay yet but only on the literature one yeah I definitely try and write in English and then translate ... (…) which isn't good, but can't do any better
>
> I: Mmh. What sort of advice were you given by your teacher—to write?
>
> C4-1: Told us not to translate. (…) And try not to use the **dictionary**.

Un autre moyen, et une autre ressource pour écrire est l'utilisation de l'ordinateur, de l'usage du traitement de textes et du dictionnaire attaché à celui-ci. Les mots que C3-2 écrit sur son ordinateur le conduisent aux idées ; l'organisation de ses idées en langue étrangère est facilité par cet outil, en plus du fait qu'il l'utilise pour s'assurer de la bonne orthographe. En effet, ne pas devoir se focaliser sur l'orthographe lui permet de mieux travailler l'organisation de ses idées et de son texte. De voir les mots écrits sur la page lui permet d'organiser ses idées :

> C3-2 (L 373-390)
> I find **I'm better at languages using my PC** than **by myself** because I put the **French dictionary** on because otherwise **I would just scribble down the words** and I can get the ideas happening quite quickly because yeah I spend 10 minutes looking back the sentences you can just write the words and you highlight them and it gives you the **version** that **you want** so that **it is in the right spot** (…) **that makes it a lot quicker** (…) **the words come to me a lot more quickly** because I don't have to you know hassle through and then have **the computer telling me that the word does not exist** because it's the wrong language (…) because **the computer will say that it's spelled right** and then it tells you […] I suppose in a way, it's not really cheating but it takes the pressure off because the computer will help you to make sure that it's the **right spelling** (got accents in the right spot and everything) and apart from that **I don't really do any planning** I just sort of **blow my way through** trying to get **ideas** down once that there are **words on the page**, that's good plan for me I don't need to I don't need to put a title or anything I remember what it's about

Créativité dans l'écriture en LE

Le rapport à l'écriture en langue étrangère semble être caractérisée par le fait que l'écriture en langue étrangère engage la **créativité** des scripteurs, du moins plus que dans les autres matières étudiées à l'université. Souvent d'ailleurs, les participants définissent leur rapport à l'écriture en langue étrangère par leur rapport à l'écriture dans les autres matières (donc en langue maternelle), ce qui en soi est significatif ; on peut se demander si le rapport à l'écriture en langue étrangère est suffisamment défini à ce stade de l'apprentissage pour qu'il se définisse par lui-même. Certains extraits relatifs au topic de la créativité seront donc présentés dans cette partie sur l'écriture en langue étrangère, d'autres dans la partie relative à la langue maternelle (voir en 5.1.3).

Pour C2-2, bien écrire en droit consiste en la capacité à être **systématique** sans fioritures et à connaître et respecter des **principes**. Par contraste peut-être, l'étude des langues et la pratique de l'écriture dans ce contexte permet, selon elle, une connexion avec sa part de **créativité** (à deux reprises en dislocation à gauche dans cet extrait avec le marqueur *which*).

> C2-2 (L53-58)
> Law good writing is a **very systematic thing** it's **very organised very set around** the **principles** so rather than **being creative** which I feel is probably a much bigger part of the languages Law is more about **being organised being structured following the correct sequence of events** that kind of thing so it doesn't give us as much scope for **creativity** which is what I like about the languages

C2-2 reprend le topic (marqueur du parcours du dire *with what C2-4 said*) : écrire en langue étrangère est même *plus* difficile que d'écrire dans les autres matières parce que justement il s'agit davantage d'être créatif. Dans cet extrait on observe aussi la dimension affective (investissement positif *I really enjoy, I really like*) lorsqu'elle aborde le sujet d'écrire en langue étrangère et la dimension créative que comporte cette tâche selon elle (*because*, ici, marqueur de liaison) :[140]

> C2-2 (L58-63)
> I agree with what C24 said with the French that it's harder to be able to sort of bring all that **creative stuff** and all of these **ideas we want to say into the French** because it's such **a new language** [...] but I really enjoy like **creative things** but like say if you're just given like a broad topic [...] think about it and that's what **I really like about languages** it lets you do **that** a bit more [...]

[140] Cf. le « ligateur thématique » tel que repris par Berthoud (1996, p. 132), et par opposition à sa fonction de rupture qu'il peut avoir dans d'autres occurrences.

C3-6 (L181-183)

I do my essay in two really disparate styles like for law it's got to be **concise it can't be like flowery or anything poetic**

Le topic de la **dimension créative** et **ludique** introduit par C2-2 et C3-6 est développé lorsqu'il est question de l'exercice d'écriture en langue étrangère.[141] La notion de créativité n'intervient dans le discours qu'en relation avec la LE. Souvent d'ailleurs ces extraits contrastent écrire d'une certaine matière en LM (associé à une certaine rigueur ou logique, parfois à certains modèles), et écrire en français où le style pourrait être plus *fleuri ou poétique* (pour reprendre les termes de C3-6). Dans l'extrait qui suit, C3-2 aussi contraste l'écriture en droit où l'écriture suit un modèle précis et rigoureux avec l'écriture dans d'autres matières (qui pourrait inclure le français) où l'utilisation de styles différents est possible :

C3-2 (225-231)

for law it's **a very straight down mind** I occasionally get poetic but only sort of do that inclusion in the introduction [...] put a conclusion only when judgment comes through. In some subjects you know it can get **a lot more poetic and a lot more fun or use a lot more imagery and more metaphors and stuff** [...] it's kind of or sort **like how much I can play with things**

Si le topic de créativité est absent du groupe 4, il est introduit dans les groupes 2 et 3. Dans ces discours, la créativité liée à l'écriture en LE est toujours présentée en contraste avec l'expérience d'écriture en LM où l'écriture doit suivre un certain format, une certaine rigidité, comme en droit par exemple :

C3-6 (L183-190)

I do my essay in two really disparate styles like for law it's got to be **concise it can't be like flowery or anything poetic**.

Ce constat sur le topic de créativité est d'autant plus paradoxal que l'analyse des consignes rédactionnelles (cf. Chapitre 6 , partie 6.1) montre que les sujets de rédaction pour la fin de chaque semestre ne proposent pas un sujet d'invention ; au contraire, il s'agit d'un sujet d'analyse. D'autre part, les étudiants de deuxième année sont tout de même les seuls du corpus à définir une partie de leur rapport à l'écriture en LE par la créativité. On sera tenté de rapprocher une partie de cette analyse avec celle des écrits eux-mêmes (cf. Chapitre 6 , partie 6.2) où il est mis en évidence que les copies de ce

[141] Un autre exemple de ce contraste est introduit par C2-1, et sera présenté plus loin, dans la partie qui traite de l'écriture en LM.

niveau-là utilisent quantitativement beaucoup plus la dimension affective, celle du ressenti, dans leurs écrits.

Les étudiants de deuxième année approchent l'écriture en LE d'abord par une étape d'**entrée dans l'écrit** de la langue étrangère, qui passe pour la plupart par la lecture. Les choix de lectures et l'approche de celle-ci diffèrent d'un participant à l'autre : certains partent du connu (livre lu en anglais) pour le redécouvrir en français (C2-3 par exemple) ; une autre est découragée par le « trop plein » de certains textes et préfère la lecture de magazines (C2-1). Pour sa part, C2-2 aime pouvoir revenir sur des textes ; une autre enfin lit des poèmes (C4-1).

L'écriture proprement dite commence par la **recherche d'idées avant** même **d'écrire**. Il s'agit donc d'une phase de pré-écriture. Pour exprimer ce qu'ils veulent vraiment dire, les étudiants définissent leur démarche en se situant par rapport à **la simplicité**. On se souviendra que cette stratégie avait été évoquée par un des enseignants, T2, qui suggère de *simplifier ses pensées* pour communiquer en langue étrangère. L'un la choisit en sachant que l'écrit pourra être complexifié plus tard (C2-2). L'autre formule différemment et modifie ce qu'elle voudrait dire parce qu'elle ne peut l'exprimer dans l'autre langue (C2-3). Une autre enfin a conscience qu'en cherchant à complexifier ce qu'elle écrit, elle prend le risque de faire plus d'erreurs (C3-6) mais elle est prête à prendre ce risque pour apprendre. Si la **concision** se distingue comme démarche d'écriture de la simplicité, elle n'en reste pas moins une démarche qui aide à définir le rapport à l'écriture en LE des étudiants : c'est une qualité d'écriture qu'ils trouvent difficile à atteindre en langue étrangère. D'**autres stratégies d'écriture** sont mentionnées comme par exemple faire un plan, stratégie qui relate très clairement un habitus ancré dans la LM, comme nous allons le voir. Très peu d'étudiants parlent de cette approche de l'écriture en LE. Il y a aussi la relecture, qui gagnerait à être pratiquée davantage, et enfin la verbalisation. Toutes ces stratégies aident à écrire en LE.

Les ressources livresques pour assister l'écriture sont les dictionnaires et les grammaires. L'un (C32) trouve que l'écriture en LE est facilitée par l'usage d'un ordinateur et du traitement de texte. Le rapport à l'écriture en langue étrangère des étudiants de français de deuxième année semble pour cette année en partie défini par la créativité. Dans les autres niveaux, cette caractéristique est beaucoup plus atténuée. On peut corréler le topic de l'entrée dans la langue avec celui de créativité en ce qu'ils caractérisent le rapport à l'écriture des étudiants de deuxième année : la découverte de la

langue et du potentiel d'expression, l'expérience d'une limite d'expression (la simplicité ou de la difficulté de s'exprimer de façon concise en langue étrangère) contribuent à une prise de conscience de l'autre langue et facilitent une approche créative de l'écriture.

La découverte d'une autre dimension, d'une autre manière de voir le monde n'est d'ailleurs pas un topic nouveau dans le corpus : plusieurs enseignants l'avaient introduite comme un topic de leur rapport à la langue aussi, sous différentes formes selon les témoins. Pour les étudiants, la découverte se situe au niveau de l'écrit, de la façon qu'ils ont de lire pour apprendre à écrire. L'entrée dans l'écrit est une démarche volontaire, qu'ils initient d'eux-mêmes. Peut-être est-ce pour cette raison que les participants de ce niveau identifient leur rapport à l'écrit aussi par une forme de créativité.

5.1.2 La plateforme de passage d'une langue à l'autre—la conscientisation du langage

Mise en évidence de la plateforme de transition

Il a été dégagé que les apprenants mettaient différentes stratégies à l'œuvre pour entrer dans l'écrit et dans la langue étrangère. Il semble que cette appropriation de la langue conduise les apprenants à développer, construire un lieu intérieur, une plateforme où ils se situent pour s'exprimer en français. Le précédent extrait[142] de C4-1 et C4-2 où est évoqué le besoin de traduction pour s'exprimer en français est une ébauche de cet espace : donc, en ce qui le concerne (C4-1), l'outil de passage d'une langue à l'autre est la traduction, qui est la stratégie de passage qui fait faire le plus de fautes, selon l'hypothèse d'une approche littérale de la traduction. C'est aussi ce même mode de passage d'une langue à l'autre, la traduction, que certains des participants adoptent dans le premier groupe, l'un d'entre eux utilise la verbalisation (*but I do talk*) :

> C1? (L37-41)
> as soon as I sit and **try to say things** [...] as far as I understand in French otherwise I get **too much into translating** and it **does not help**
>
> C1?: I am trying to get out of the **habit** (of translating) it's [name of a lecturer] [...] but I do talk

[142] C4-1 (L267-272) I try to get my thoughts in English first. (…) Obviously— and then **I translate them in my head** I don't know I pretty much **do the translation rather than thinking in French** (…) I'm not at that level to think in French properly.

C11: you do not physically **write** everything?

C1?: no not really **in my mind** I'm thinking the **text in my mind**

(L43): like I write the **whole essay in my head in English** [...] I then I write that **in French**

Les extraits suivants démontrent ce va-et-vient nécessaire entre la langue maternelle, de référence, et la langue à apprendre, à découvrir. Ce va-et-vient forme comme un lieu de passage où l'apprenant prend conscience de la langue étrangère et met les langues de sa connaissance en contact. Cette plateforme d'échange entre la langue maternelle et la langue d'apprentissage porte une dimension aussi bien cognitive, intellectuelle qu'esthétique.

Le topic de **plateforme de passage d'une langue à l'autre** est sémantiquement introduit par C2-4 qui dit *I flick a switch in my brain*. Plus loin, C2-2 reprend *switch,* et le développe en topic *a French frame of mind* (introduit par le déterminant indéfini *a*), qui sera ensuite repris par C2-1. Dans l'extrait suivant, C2-4 l'installe (marqueur cognitif ou phatique *you know* puis marqueur indéfini *a*) et termine par le marqueur *do you know what I mean ?* qui engage tous les participants dans la négociation de son topic :

C2-4 (L409-412)
I suppose once I sit down and really calm myself and strictly study French in French at my desk my **thoughts tend to flow be a bit more easily** you know almost like **I flick** a **switch in my brain** and I have **only French stuff**. Do you know what I mean?

Pour C2-2, nous avons vu que la lecture de romans faciles d'accès et la stratégie d'entrée dans l'écrit par la possibilité de retour sur le texte constituent un travail sur la langue. Il semble qu'elle cherche à passer progressivement (elle dit *slowly*) d'une langue à l'autre, ce qui facilite son apprentissage. Ce travail sur la langue complète celui initié en classe. Le passage d'une langue à l'autre lui permet de construire un *French frame of mind*, un **état d'esprit français**, celui dont elle se sert, dans lequel elle puise pour écrire en français. Cet état d'esprit français est un espace intérieur virtuel et subjectif qu'elle met elle-même en place et auquel elle peut accéder. *French frame of mind* comme topic est introduit par l'article indéfini *a* ; ses préliminaires sont *an amazing word in French* (déterminant indéfini), *then* puis *English*, et *French essays* (introduit par l'article zéro).

C2-2 (L 416-422)

yeah sometimes I find an **amazing word in French** and then I ask what is it in English again? (…) especially if you've been like listening like a French audio [...] sections about and then **we've done essays and questions** then it's definitely easier than if you just **jump from English OK, French essay**! A bit whouah! Hum but yeah put yourself **slowly** definitely you get into a **French frame of mind**

Un des échanges dans le groupe 1 indique aussi cette plateforme où les participants s'efforcent de penser en français pour s'exprimer sans passer par la traduction (une reprise du topic de plateforme déjà introduit dans ce groupe par le sujet de la traduction) :

(L 44-49) C1?

I try as deeply as I can about the **question in French** not **in English** because if I start thinking about it **in terms of English** I think you need to have it straight away **in your head in French** because [...] if I start thinking about it **in English** I just can't express it **in French** [...] I just think about it ??? [...]

C1?: I force myself to think **in French** like I just can't do it I *was* on an exchange [...] like your brain would flick into it and [...] you would be **into French** like really hard [...]

C1?: I need **continuity**

Cet espace virtuel utile à l'apprentissage, l'appropriation de la langue est un topic partagé par C2-1. C'est en fait elle qui l'avait introduit, C2-2 le réintroduit :

C2-1 (L 414-415)

sometimes it does, like after you finish writing something and then it takes a while before you can **switch back to English**

Pour elle, cet espace consiste en le temps qu'elle passe dans la langue étrangère et qui contribue à la formation d'un état d'esprit français ; ainsi construit-elle son rapport à la langue. En quelque sorte, ce temps passé dans la langue devient un lieu repère où elle s'approprie la langue étrangère, lieu qui lui permet de ne pas passer par la traduction lorsqu'elle doit s'exprimer en français (au contraire de C4-2, par exemple). Dans l'extrait ci-dessous, le passage d'une langue à l'autre est introduit par les marqueurs existentiels *I have, I really have* ainsi que le marqueur cognitif *you know* :

C2-1 (L443-445)

sometimes it happens like that [...] because I have **3 hours of French on Thursday** and like yeah so after the **3 hours** I really have you know **trouble switching back to English**

Dans l'extrait qui suit, C2-1 réintroduit le topic **état d'esprit français** en le développant : s'y trouver implique ne pas traduire, implique que ce que l'on veut dire est d'emblée exprimé en français, sans devoir être exprimé deux fois (une fois en LM,[143] une fois en français) :

> C2-1 (L504-509)
> I agree like being in a **French frame of mind you don't translate everything from English to French** it just comes to you in French yeah even like words and verbs just comes to you in French otherwise when you're not in a **French frame of mind** you have to **translate everything like mentally** and everything **just comes twice** [...] yeah so and that really after 3 hours of French I'm definitely in a **French frame of mind** even hard to get out of it

Cette interaction montre le développement du topic de **plateforme de passage d'une langue à l'autre** que l'on comprend comme un espace personnel construit de façon unique et personnalisée par les apprenants qui partagent ce topic. Dans le groupe 4 se trouve mentionné cet espace, sans que ses attributs soient nécessairement les mêmes—peut-être cet espace pour C2-4 est-il en cours de construction : *I try to get my thoughts in English first (...) then I translate them in my head (...) I do the translation rather than thinking in French.*

Cet espace, cette plateforme intérieure où semble s'opérer la jonction de connaissances entre les langues, est un lieu qui, on le suppose du moins, évolue à travers le temps (il se construit au fur et à mesure) et varie selon les individus (pour certains, comme C2-1, C2-2 et C2-4, il semble bien en place, pour d'autres, comme C4-2, il semble à l'état embryonnaire). A l'instar de Vygotski dans ses recherches sur le langage (1997), et sa description de la zone prochaine de développement où tout développement a lieu par stade sans d'ailleurs que ce développement soit linéaire, on établit le parallèle avec le cas de l'apprentissage de la langue étrangère, qui, à certains stades, peut passer par la traduction, à d'autres plus avancés peut procéder sans traduction. Ce lieu de passage d'une langue à l'autre, d'écriture en langue étrangère est-il un lieu où le sujet scripteur prend de la distance, où il peut se permettre cette *pensée réflexive*, constitue-t-il ce lieu de *négociation de soi à soi* ? Au-delà de ces exemples qui attestent l'existence de cette plateforme, la suite de l'analyse démontre que cet espace est un lieu construit d'expériences, et auquel les participants attribuent certaines limites.

[143] On n'a pas l'assurance qu'il s'agisse de l'anglais car C1-2 n'est pas de langue maternelle anglaise.

L'expérience de la transition d'une langue à l'autre, et les limites de ce passage

Comment fonctionne cette plateforme ? Le topic de l'antécédence des idées sur l'écriture et le travail dans la langue ont été posés : les témoins font part du fait que généralement ils abondent d'idées, ils sont par contre freinés par leur capacité à exprimer ces idées en langue étrangère. Ils parlent des difficultés et donc des limites qu'ils expérimentent à cause de leur niveau de langue insuffisant pour exprimer ces idées. Dans ces passages, tous les témoins contrastent ce qu'ils arrivent à faire dans les autres matières en anglais[144] pour mieux montrer pourquoi ils se sentent limités dans leur expression écrite en français. Tous, d'une manière ou d'une autre, parlent de cette limitation.

Cette étape transitionnelle entre une langue et l'autre, représentée discursivement dans l'expression de la difficulté, et le contact avec les limites du potentiel d'expression, semble correspondre à ce qu'Oslon désigne dans ses études sur la littératie comme une étape essentielle de l'apprentissage : le moment où le langage devient *objet de réflexion*[145] (Olson 1990). Ainsi l'apprentissage (surtout critique) d'une autre langue permet à l'apprenant de mieux connaître sa propre langue, comme nous le rappelle Vygotski (1997, p. 295), reprenant Goethe. L'apprenant explore sa capacité d'expression au-delà du format bien connu (voire récité) de sa langue maternelle.

Cette remarque nous conduit à la théorie de la zone prochaine de développement avancée par Vygotski : cette zone décrit une étape que les enfants traversent dans leur apprentissage de choses nouvelles et inconnues, une zone optimale d'apprentissage pour laquelle on ne les estime pas tout à fait prêts (ou à maturité) pour l'apprentissage de quelque chose (écrire, par exemple),[146] mais où il est souhaitable de les exposer à cette tâche, car à ce moment-là, l'individu se trouve dans cette zone prochaine de développement où il est le plus apte et prêt à apprendre. C'est l'anticipation de l'enseignement d'une tâche donnée pour laquelle l'apprenant est « presque » prêt qui rend cet enseignement d'autant plus efficace. L'apprentissage s'appuie sur le

---

[144] La plupart des extraits dans cette partie (5.1.2) présentent les limitations dans l'écriture *en langue française*. Afin d'éviter les répétitions des données, le lecteur se reportera à la partie 5.1.3 intitulée « Le rapport à l'écriture en langue maternelle » pour les extraits concernant l'écriture *en anglais*.

[145] *Making language an object of awareness*, dans son texte.

[146] Dans le cas de l'étude de Vygotski ont été déterminés les seuils inférieur et supérieur d'apprentissage (Vygostki 1997, p. 356).

développement culturel préalable de l'enfant, et s'appuie, dans son interaction avec l'adulte, sur un contexte social—ces remarques insistent sur le fait qu'aucun apprentissage n'est purement cognitif.

Ainsi, dans notre contexte d'apprentissage de langue étrangère, les étapes décrites ci-dessus dans les « stratégies d'entrée dans la langue » apparaissent indispensables à cette connaissance voire à cette *conscience* des limites d'expression, étape essentielle pour prendre conscience de la langue de l'autre et de ce qu'elle peut ou ne peut pas exprimer, et par effet miroir, du potentiel de sa propre langue. C'est seulement lorsque l'apprenant s'efforce d'exprimer ses idées, à l'oral comme à l'écrit, qu'il peut prendre conscience de ses propres limites, et peut ainsi chercher à les franchir—le but étant, bien entendu, d'élargir ses connaissances. Il me semble que l'apprenant en langue étrangère dans cette situation se trouve dans un état proche de celui décrit par Vygotski (1990) lorsqu'il est question de zone prochaine de développement. Il est cependant difficile de discerner l'ordre des opérations, des processus—celui de chercher à exprimer quelque chose, celui d'explorer comment les choses se disent– et il semble qu'ils se produisent plutôt en interaction dynamique et constante que dans un ordre séquentiel.

Voici donc, dans les récits des témoins, les moments identifiés comme une expérience de la limite du langage, au sens entendu par Wittgenstein.[147] On recense ici les moments décrivant la quasi-tangibilité de cet instant.

Dans l'extrait suivant, au-delà de l'expression de sa frustration (le témoin se sent limité par son peu de vocabulaire), C2-4 fait état de **l'antécédence de ses pensées** par rapport à la **conversion de celles-ci dans l'autre langue**—une autre façon de désigner cette plateforme de passage des deux langues. On notera également ici l'émotivité, l'affect investis par ce participant dans sa relation à l'écriture :

> C2-4 (L 31-37)
> I love writing I've always been obsessed with **words** I don't necessarily love writing essays but **I am very easily moved by good writing** when I read **it** and I try very hard to immerse(?) myself in it; in French it's **another matter** I feel a little bit **disconnected from my normal potential to write when I'm constrained** by a **limited vocabulary** so that's a big **challenge** for me **converting my thought processes into another language** which is what I feel I need to do

[147] « The limits of my language mean the limits of my world. » Ludwig Wittgenstein, *Tractatus Logico-Philosophicus* (1922).

Même s'il est difficile d'écrire dans la langue étrangère et que c'est à travers cette activité que certains touchent les limites de leur potentiel linguistique dans une langue, C2-1, reprenant le topic de créativité (cf. 5.1.1), se laisse surprendre par ce qu'elle arrive à dire en français ; elle réussit à dire plus que ce qu'elle s'imaginait pouvoir dire :

> C2-1 (L82-87)
> I think the writing in French can be **quite fun sometimes** I mean there are **a lot of things you want to say** but **you can't say** because **you don't know how to express it** but it's like [...] sometimes when I write in French I realise that **I actually know more French than I thought I did** [...] when I actually write it actually comes up quite easily sometimes not always yeah

Le fait de se sentir limité dans l'exercice d'expression écrite n'est donc pas un sentiment unanimement partagé. D'ailleurs, certains évoquent en association à cette tâche un sentiment de satisfaction et s'en souviennent comme d'une expérience gratifiante. Cette plateforme est ainsi paradoxale en ce qu'elle constitue à la fois un lieu de limitations (ne pas connaître assez de vocabulaire, ne pas comprendre exactement le message écrit, devoir simplifier ce que l'on veut dire pour pouvoir l'exprimer dans sa capacité langagière en langue étrangère) comme d'expansion. En effet, un autre topic introduit dans le groupe 2 notamment est celui de **penser autrement**.

Sur la fin de l'entretien avec le groupe 2, la discussion porte sur ce que signifie apprendre une langue étrangère ; y est développé le topic de **penser autrement**. Le passage entre deux langues semble contribuer à la conscientisation du langage, l'apprentissage, la connaissance de la langue semble développer cette capacité à penser autrement. Il s'agit là d'une forme d'expansion, plutôt que de limitation. Cette capacité à penser autrement me semble contribuer à cette conscientisation du langage ; elle est encouragée et développée par l'apprentissage, la connaissance d'une autre langue.

> C2-4 (L591-602)
> I think in terms of what the brain can do what you can do mentally I think that's really **increased by knowing another language** [...] it's not just a **simplification of another culture** for me it's it's **being able to think about other things differently and learning things that you just wouldn't have otherwise access to** unless through translation I don't rely on translation as […] I wouldn't read something that was written by Foucault and fully expect to understand it I would rather be able to read it in French and feel so I can understand it 100% even if in the 18 months contact that I've had with French I've noticed a lot of difficulties in translation so I think in terms of the higher order processing that you need to understand the language I think that also gives you access to **other ways of thinking** and that's the only reason I'm sticking with it

C2-2 réintroduit le topic de **penser autrement** en l'appliquant non seulement à l'apprentissage de la langue mais aussi de la culture attachée à la langue. Ainsi, l'intégration de cette dimension est ouverte, infinie, elle est à poursuivre et non limitée :

> C2-2 (L607-615)
> I argued that **different ways of thinking** about things **from the culture rather than the language perspective** like in English we were doing proverbs the other day and it's just so interesting to see how French would say/see it and trying to [...] and in Chinese you know names may mean certain things like I don't know any Chinese myself but some friends would tell me sometimes about what names meant that is just so interesting to see the **different cultural perspective to a certain degree** you do sort of take a **certain personality when you speak the language** yeah **all languages** do have **that certain different way of seeing the world and you see it differently when you speak them a bit**

Ce topic apparaît aussi dans le groupe 3, introduit par C3-3 pour qui écrire en français est une occasion de préciser ses idées : pour lui, écrire permet de documenter ses idées (marqueur existentiel en dislocation droite *that I've got*). Ses idées viennent en anglais d'abord (au contraire d'autres). Le fait d'écrire en français est un outil supplémentaire pour construire son écrit, pour documenter ses idées. On notera par ailleurs sa stratégie d'écriture qui consiste à considérer l'évaluateur de sa production (cette stratégie peut s'appliquer tant en LM qu'en LE).

> C3-3 (L 73-80)
> writing for me is really about **trying to document ideas** that I've got [...] I probably don't have a very good experience in English as well so **I have a great idea** but **when I am in front of a piece of paper I am thinking that the person who is going to read is not English so**.. I find French is very good for that because it is teaching all about nouns verbs adjectives [...] **describing ideas** [...] whereas when I was at school I did not do as much English grammar [...] [...] learning about French nouns [...] but **I can't help I think in English first** [...] in the whole thing [...]

Cette plateforme intérieure où sont intégrées et où s'échangent les connaissances linguistiques et culturelles attachées à la connaissance d'une langue forme un espace unique et intrinsèque que chacun développe au fil de son apprentissage. A un stade avancé de développement, il permet l'utilisation de la langue dans son ensemble et pour elle-même, sans devoir passer par la traduction. Cet espace est le lieu où peuvent se ressentir les limites de la capacité à s'exprimer ou encore être le lieu d'une expansion de la capacité d'expression par la compréhension et l'expression dans la langue de l'autre. L'analyse met en avant le topic de **penser autrement**. L'émetteur du message, que ce message soit écrit ou oral, utilise cette plateforme de passage. Cette plateforme de

passage peut être un lieu où continue de s'élaborer le rapport à la langue de même que le rapport à l'écrit. La stratégie d'écriture en langue étrangère qui consiste à verbaliser pour écrire est un exemple de la continuité de l'oral au scriptural en langue étrangère.

Cette étude du rapport à l'écriture en LE, intégrant les dimensions psychologique, sociale et cognitive de celle-ci met en évidence qu'en LE le rapport à l'écriture passe par l'étude du *passage à l'écriture*. En concevant, pour les besoins de l'étude, qu'il s'agit non seulement d'une plateforme de passage à l'écriture mais aussi d'une plateforme de passage d'une langue à l'autre, on se rend compte que les caractéristiques de cette plateforme résultent des expériences accumulées et surtout *intériorisées* de l'individu. On voit cette individualité par exemple dans les différentes formes d'**entrée dans l'écrit** décrites par les participants de ce niveau. Ces expériences se situent au niveau de l'écriture et au niveau de la langue étrangère : l'expérience en particulier de la limite de ce qui peut être exprimé est d'un potentiel certain pour l'apprentissage. La prise de distance par rapport au langage pousse le scripteur à prendre davantage conscience de sa propre langue et de la façon dont les choses peuvent s'y exprimer, en même temps que ce qu'il peut exprimer (ou pas encore) dans la langue qu'il apprend. Cette prise de conscience a une dimension cognitive, mais également sociale et culturelle. La prise de conscience renvoie à l'intériorisation de la langue et de l'expérience d'écriture.

On utilise, à ce stade de l'analyse, la zone prochaine de développement en ce qu'elle décrit un lieu où l'on contacte ce que l'on ne sait pas exprimer ou résoudre et où l'on développe la capacité de l'exprimer, où l'on construit les moyens de résoudre ce que l'on ne sait pas encore. C'est là que cette recherche souscrit à la thèse d'Olson selon laquelle la littératie donne l'opportunité de réfléchir sur le langage. L'opportunité est d'autant plus vaste lorsqu'on se trouve en situation de langue étrangère : on se distancie de ce que l'on a à dire parce que l'on écrit, et l'on se distancie aussi de sa langue maternelle grâce à l'apprentissage de la langue étrangère. L'individu doit exploiter et apprendre à se servir des ressources qu'il a, et de celles qui se trouvent à sa portée pour résoudre des situations de plus en plus complexes. En langue étrangère et en situation d'écriture, toutes les démarches décrites par les participants révèlent l'utilisation d'une forme de médiation. La constitution d'un état d'esprit français par exemple, l'appel à la traduction (ou pas) sont toutes des manifestations de cette forme de médiation. On peut tenter un parallèle du passage avec la LM où, par exemple, le passage peut avoir lieu entre les registres de langue.

On rapproche la description de ce passage d'une langue à l'autre des analyses du corpus enseignant où ont été mis en évidence des topics en rapport avec l'enseignement comme : apprendre le français, et par extension, une langue étrangère, c'est la capacité de construire un pont entre deux cultures (T2) ; c'est l'idée de la différence entre soi et l'autre (T4) ; c'est penser (ou réfléchir—T4) autrement (T2) ; c'est envisager le monde d'une façon différente (T5) ; c'est aussi relier les choses entre elles (T3). Tous les topics parlent d'une forme de passage, au niveau social, au niveau cognitif, au niveau culturel. Ils font partie de ce qui est enseigné, d'une façon ou d'une autre.

Afin de mieux mettre en lumière les spécificités du rapport à l'écriture en langue étrangère est maintenant présentée une analyse du rapport à l'écriture en langue maternelle.

5.1.3 Le rapport à l'écriture en langue maternelle pour les étudiants de deuxième année

Cette partie traite du rapport à l'écriture en LM de façon à mettre en perspective les caractéristiques du rapport à l'écriture en LE. On y trouvera les éléments décrivant la nature du rapport à l'écriture en LM d'une part et d'autre part les stratégies d'écriture mises en œuvre par ces participants en LM. Le rapport à l'écriture en LM, pour commencer, est présenté par les topics réintroduits dans le contexte de l'écriture en LM, puis les spécificités de l'écriture en LM dans certaines matières, le développement d'une opinion dans son écrit, et la cohésion et la fluidité de l'écrit. Les stratégies d'écriture mises en œuvre par ces participants en LM sont entre autres la planification, l'utilisation des ressources, la simplification.

Le rapport à l'écriture en LM : topics communs avec la LE

On relève trois topics communs aux deux contextes LM et LE : le topic de l'antécédence des idées avec le sous-topic de l'abondance des idées, la quête du modèle (un parallèle avec la LE) et l'appropriation de la matière. Dans le contexte de la LE, nous avons évoqué l'entrée dans l'écrit, où le rapport à la langue est central. Dans l'écriture en LM, où les étudiants relatent leur expérience d'écriture dans les différentes matières, il n'est pas question de l'appropriation ou du rapport à la langue mais de l'appropriation de la matière.

L'antécédence des idées sur l'écriture et l'abondance des idées

Le topic de **l'antécédence des idées**, déjà présenté à de nombreuses reprises dans le contexte de l'écriture en langue étrangère, constitue également un aspect significatif de la façon dont les participants s'investissent dans leur écriture. D'après ces témoignages, le processus d'écriture est incontestablement initié par la **pensée** *I think about what I need to say* (C4-2) ou encore *to clarify what you're thinking* (C3-6). C3-5 à deux reprises introduit ce topic, dans le deuxième extrait aussi il réagit en réfutant la stratégie d'écriture qui consiste à considérer son lecteur lorsqu'on écrit :

> C4-2 (L43-44)
> I find it hard to write **essays** because I have to **think about** what **I need to say** and then **how to write it**, and then **if it makes sense** ...

> C3-5 (L 115-118)
> As far as writing goes the thing I like about writing is that **it puts whatever is in your mind temporarily permanently onto paper** and often I find that my mind's got the [...] thoughts and not structured, **writing it down makes it more structured makes things a lot better**.

> C3-5 (L255-257)
> I must admit I don't often give the **person reading** the **thought** while I am writing it's more what **I'm thinking, trying to convey**, it's more like the type of thing that I'm writing

> C3-6 (L 32-33)
> Writing to me is just like **capturing ideas and feelings** [...] **and something to communicate**

> (L 35-38)
> (…) good memories of writing I guess when you're able to **capture something that articulates exactly what you are thinking or exactly what you are feeling** you know **words sequence should be to clarify to communicate what you're thinking**

Dans le contexte de l'écriture en langue maternelle, le topic de **l'antécédence des idées sur l'écriture** est souvent introduit lorsqu'il est question de l'utilisation des ressources livresques, de la recherche de matériel. Pour certains, il s'agit de lire les sources pour en extraire les points les plus importants et écrire un plan ; d'autres auront la démarche inverse de réfléchir au sujet avant d'aller aux sources. Le fait qu'il soit débattu, discuté en fait un topic d'autant plus construit. En même temps qu'ils décrivent leurs démarches d'écriture initiée par le travail sur les idées, ils font état de **l'abondance, le trop d'idées** : pour C3-2, *many books,* pour C3-4 *heaps of stuff which is irrelevant,* pour C3-5 parle de *all the sources, all the points,* le développant ainsi en sous-topic.

Inévitablement, ce topic traverse des passages où les participants font part de leurs stratégies d'écriture. Il est plus pertinent de retenir ces extraits dans cette partie en ce qu'ils présentent le topic plutôt que de les retenir en seconde partie qui traite des stratégies d'écriture.

Dans cet extrait, C3-2 décrit sa démarche de quête de sources qui servent à construire son *outline*—il ne part pas de ses propres idées mais d'abord de nombreuses sources.

> C 3-2 (L142-148)
> I'd put it off for as long as I can and then work out what the topic is then go to the **library** I'd try to find as **many books** as I can that are related to that, bring them home sit down **think** and **write**, try and put an **outline** which is sort of a page [...] a lot through and that's sort of the end [...] but I think somehow **my mind must be able to get the ideas to get it proper**

De même, C3-5 se concentre sur l'information qu'il retient des sources, c'est-à-dire des livres sur le sujet de dissertation, pour organiser un plan de dissertation à partir de ces points importants. Dans cet extrait également, C3-5 introduit cet espace-temps, espace virtuel *one sitting one frame of mind* dans lequel il se met pour écrire. On peut rapprocher cette démarche, cette explication du processus d'écriture décrit par certains des participants dans leur démarche d'écriture en LE indiqué par le topic d'**état d'esprit**.

> C3-5 (L157-162)
> I just like to write down the **information without thinking too much** on what **I'm going to say first** [...] go from all the **sources** and get all **points** that they raise and from there I **organise** the **sources into what I think my essay is going to be about** and so once I've got that **basic structure**, which I guess you could call **a detailed outline**, then I find I just have to **write the essay** [...] pretty much in one **sitting** [...] and one **frame of mind**

Pour sa part, C3-6 procède de façon inverse pour les dissertations en droit, et ne fera usage des ressources qu'en fonction du plan qu'elle aura écrit auparavant ; c'est seulement lorsque ses idées sont rassemblées qu'elle utilisera les sources afin de construire plus précisément son écrit. Elle filtre ensuite toutes ses idées, brouillon après brouillon, indiquant qu'au départ elle a trop d'idées (sous-topic de l'abondance des idées) et doit en éliminer. Par les *and then, then*, est transmise la succession de toutes les étapes. Dans cet extrait ressort bien le contraste de la façon dont elle écrit en droit (LM) ainsi que les attentes en droit où il s'agit d'être concis, et dans les autres matières dont le français où il est possible d'être *flowery* ou *poetic* dans les différentes matières :

C3-6 (L183-190)

I do my essay in two really disparate styles like for law it's got to be **concise it can't be like flowery or anything poetic** so what I do (laughter) because they don't like that I don't go to sources or anything I write down like **general ideas** and I write like **really really detailed essay plans that I follow to the letter** coz it has to be **it has to flow clearly** And then I go and I only go to **sources** that **are important with what I'm saying** and then I go through and like through a process like format the document, then I go "refinement 1" "refinement 2" so I go through it like filtering and then I write like one **essay** and then I write a second **essay**.

C3-4 indique son abondance d'idées, là aussi par la succession des étapes dans son processus d'écriture indiqué par *and then, afterwards*. La quantité des idées qu'elle produit apparaît dans *heaps of stuff*, avec reprise du marqueur en dislocation à droite :

C3-4 (L172-176)

I do stuff like **sub-headings** [...] and then afterwards I go through and cross out because I write **heaps of stuff** which is **irrelevant** hum I write down the margins, make sure that throughout the topics there's **consistency between all of them** and then **I put down on the computer** [...] and then kind of **form it to an essay** [...]

Cet aspect indiqué par ce topic central de **l'antécédence des idées sur l'écriture**, et le sous-topic de **l'abondance des idées** apporte une perspective intéressante à la réflexion sur l'hypothèse de la dimension heuristique ou réflexive de l'écriture : la création d'idées, selon ces discours précède la composition, le passage à l'écrit. La distanciation par rapport aux idées et au message que l'on veut communiquer se retrouve dans le discours de C3-5 *it puts whatever is in your mind temporarily permanently onto paper* ce qui, dans un sens, assiste le tri de l'abondance des idées. Cette distanciation n'est cependant pas systématiquement partagée par les autres participants de ce niveau.

La quête du modèle et l'appropriation de la matière sont abordés et réintroduits dans le contexte de l'écriture en LM, sans pour autant y devenir des aspects centraux, alors qu'ils l'étaient dans le contexte de la LE. Cette réintroduction des topics dans un autre contexte est pertinente dans la mesure où elle démontre une certaine consistance dans le rapport à l'écriture en général, indépendamment de la langue dans laquelle on écrit. On peut aussi l'interpréter comme une nécessité de mieux définir ce qui se passe comme processus dans une langue en la contrastant avec ce qui se passe dans l'autre, faute d'une explication plus précise et plus spécifique sur ces processus.

La quête du modèle

Tout comme le topic de quête du modèle est développé lorsqu'il est question de langue étrangère, C2-4 développe sa quête du modèle en langue maternelle, dans la quête de l'élégance, le style dans la langue.

> C2-4 (L38-42)
> it might be a good quote it might be reading someone that has what I would imagine to be **a profound sense of the language** someone who really understands the **potential of words to go together to produce meaning in the receiver** but that can be anyone from a Scott Fitzgerald to a journalist writing about Iraq it really depends on the way the **words are put together** I think

On a vu de nombreux extraits déjà sous le titre de « Créativité dans l'écriture en LE » où les participants parlent en contrastant l'écriture en français avec l'écriture en droit parce que, justement, ces deux approches de l'écriture font appel à des capacités différentes et des modèles différents. Dans ces mêmes extraits sont introduits les **modèles** de référence pour l'écriture en droit :

> C2-2 (L53-58)
> **Law good writing** is a **very systematic thing** it's **very organised very set around** the **principles** so rather than being creative which I feel is probably a much bigger part of the languages **Law** is more about **being organised being structured following the correct sequence of events** that kind of thing so it doesn't give us as much scope for creativity which is what I like about the languages

L'appropriation de la matière

Alors que dans le contexte en LE on a mis en évidence que l'appropriation de la langue se faisait par la quête du modèle et la mise en place de stratégies personnalisées. Dans l'écriture en LM, on parle davantage de l'appropriation de la matière. On voit dans cet extrait une volonté de donner sa propre réponse à la question incluant les connaissances acquises et comprises, et non juste une réponse qui équivaudrait à relire ce qui se trouve dans un livre de cours :

> C3-4 (L 233-236)
> I think to get told that the actual reader doesn't know anything at all about the topic makes it you have to be clear which also helps making it sounds like it's **mine** otherwise it's **like yeah it just sounds like a textbook**

Spécificité du rapport à l'écriture dans les autres matières

De nombreux extraits ont déjà été présentés dans la partie sur l'écriture en LE où les participants définissent leur rapport à l'écriture l'un par rapport à l'autre entre écrire pour le français et écrire pour les autres matières comme le droit, où l'on demande une certaine concision, et la suite d'un certain raisonnement, où le style fleuri n'est pas autorisé ou encore comme pour la rédaction d'une dissertation en sciences politiques, où la fluidité de la production compte autant que la logique et l'analyse présentées. Ainsi, chaque écrit en chaque matière est caractéristique.

> C2-1 (L 80-82)
> I am in International Relations as well I think the thing about **writing in politics** is that you have to be **very logical and very analytical and logical** [...] you just have **to flow in your essay** here

Dans cet extrait, C3-5 présente une façon d'écrire pour le droit, qui consiste à être concis. En même temps, deux autres stratégies d'écriture y sont décrites : l'utilisation de la **verbalisation**, qui assiste à la production de sens et à sa mise en mots, et la stratégie d'écriture qui consiste à ne pas prendre consciemment le lecteur en considération (à l'opposé d'autres) :

> C3-5 (L257-262)
> in law for example, it's more like everyone says I just I'm writing a report so I **just hang up the law**, **write down my analysis** [...] finally what I tend to do is **speak** to [...] down when I am writing so as if I was talking to a person and in that way **making it make sense** but… I suppose that I don't expressively think about the reader sub-consciously I would agree with what you are saying (you=C3-6)

Seule l'écriture en LE et, pour certains, en littérature, est un lieu d'expression de la créativité. Dans les autres matières, si variées soient-elles, il s'agit essentiellement de suivre un plan précis (pour la majorité d'entre eux), et que ce plan suive une analyse logique sur un sujet.

Opinion

La construction et l'expression de l'opinion est une caractéristique de l'écriture en LM.[148] Elle apparaît dans un des extraits cité plus haut de C2-3 *it's a lot harder to really put across your opinion freely*, comparant l'écriture en LE et en LM. Cette expression

[148] Cette caractéristique de l'écriture en LM est préparée durant la scolarité australienne.

de l'opinion semble importante à C2-3 puisque c'est un point repris, et écrire implique communiquer un point de vue, une opinion (dans cet extrait, introduction par le marqueur existentiel *you have*) :

> C2-3 (L 64-73)
> I'm studying International Relations (…) I quite enjoy writing in those **subjects** because you can explore **different things** and you have **a chance to give your opinions in that sort of thing and writing it** because it's a **subject** that I quite like it's quite easy and you know you can use a **different language** not a different language **different ways of writing** and everything you can be **creative** and everything you're not really bound by **principles** or anything I do PR [Public Relations] as well and it's pretty much the same thing

La formation d'une opinion est une partie naturelle de l'interaction lecture-écriture pour C2-4 :

> C2-4 (L150-152)
> because **I normally respond so strongly to a piece of writing** if I don't like it you'll know about it in my writing if I love it you'll know about it in the writing I try to put a lot of feeling to what I say

Le fait de développer une opinion dans une dissertation en LM—quelle que soit la matière—semble faire partie de la norme à laquelle les étudiants ont été formés et des attentes des évaluateurs. Dans le groupe 4, on parle de *position*, de *dissertation argumentative* dans laquelle il faut développer un point de vue, voire deux, et l'argumenter de façon à envisager d'autres points de vues que celui exposé :

> (L549-555)
> C41: Yeah, yeah—we were also taught there's **one position**.
>
> I: Yes.
>
> C41: Unless it's an **argumentative essay**. And that's where were—is that the one in which we take **two sides** ?
>
> C42: Yeah, I don't know—**I don't know what they're called**.
>
> C41: **Yeah—there's another style of essay but obviously we were just given the one sided one.**
>
> (L565-568)
> I: But they're not after alternative thinking?
>
> C42: **You're allowed to mention some alternative thinking** but you have to mention it **in such a way that** you **just kind of squash that thinking**, and then there is **this other kind of argument** but **that can't matter...**

La structure, la cohésion et la fluidité

Pour la majorité des participants, parmi les représentations du bien écrire en LM figurent : la **fluidité** dans l'écrit, la **cohésion** du texte ; c'est ce sur quoi ils s'investissent et ce sur quoi ils sont aussi évalués, disent-ils. Pour C2-1, ce sont les **idées qui s'enchaînent** qui attirent les bonnes notes dans des matières comme les sciences politiques (en contraste au topic de la **créativité** introduit dans le contexte de l'apprentissage et l'écriture en LE) :

> C 2-1 (L 90-93)
> sometimes I think you know I've been given the impression that <u>the</u> **logic** <u>the</u> **flow of things** is even more important than your points itself like you don't need sometimes to be very **creative** points you know if your **ideas flow well together** [...] you actually do not bad

Pour C3-6, la fluidité est travaillée à travers les liens (*some sort of link*) dans le texte et à travers la cohésion (*related*) :

> C3-6 (L 316-318)
> the **structure** of the **sentence** is like <u>the</u> **flow of ideas** like if <u>you have</u> **a sentence**, the 1st sentence should <u>have</u> **some sort of link** should be **somehow related to the previous**

Pour C3-4, c'est la grammaire qui, correcte, aide la fluidité du texte :

> C3-4 (L 321-324)
> <u>the</u> **structure** and <u>the</u> **grammar** are kind of **interlinked** <u>because</u> like if the grammar is correct then the sentence will **flow better** and <u>therefore</u> **they'll see like you know what you're talking about**

Pour C3-6, il s'agit autant d'une stratégie d'entrée dans l'écrit (la lecture) où elle cherche la structure que d'une façon d'aborder l'écriture où elle cherche à insérer des liens dans son texte.

Expression de l'opinion, cohésion et fluidité du texte caractérisent l'investissement du scripteur dans son écriture en LM, et permettent de distinguer la nature du rapport à l'écriture en LM et en LM : à ce stade d'apprentissage, ces caractéristiques ne font pas partie du rapport à l'écriture en LE.

Les stratégies d'écriture en LM

Habitus scolaire : la planification

Nul doute que l'enseignement scolaire en langue maternelle a formé les étudiants à écrire à partir d'un **plan** (écriture d'un plan ou de grandes lignes—*outline*—ou encore des mots clé—*key words*), cela fait même partie des consignes et instructions relatées (*we were told*) et sur lesquelles on se base encore (*I always refer back to it because I don't know any other way*). Il n'est donc pas étonnant que tous s'en servent, et que certains en parlent comme d'une habitude ancrée (*in-built*), ainsi parle-t-on d'habitus scolaire sans poser la planification comme topic. La fonction du plan semble canaliser **l'abondance des idées** (on relèvera des expressions telles que *so you don't get lost* ou encore *otherwise you really get lost for a while*) dont témoignent un certain nombre d'étudiants. C2-4 réintroduit les propos de C2-3, C2-2 et C2-1 en marquant son discours par *I agree with these guys.* Au fil de la discussion, comme pour C2-1 et C2-4 par exemple est mise en avant l'instruction *d'une idée par paragraphe* (*your new idea* pour C2-1). Dans son extrait, C2-4 reprend la consigne qui consiste à écrire, dans la première phrase du paragraphe, une phrase qui introduit l'idée phare du paragraphe.[149]

C2-1 (L 343-348)

planning it is very important I would agree because otherwise **you really get lost after a while** and **you end up not knowing what** your **new idea is** but recently I got back an **essay** and my tutor commented that I was always using words that are ambiguous that I wasn't precise, I wasn't academic enough so he so I try to work on that and see if yeah anything can be done

C2-4 (L350-356)

I agree with these guys it's probably **planning** it's fairly important thing hum. **telegraphing the meaning of a paragraph in the 1st sentence** you know that sort of stuff, try to keep to **one idea per section** if you like and really expanding that before you move on and kind of leaving it alone when you move on. But I'd be lying if I didn't say that I've been up to it round in the past for getting off the topic I think **being concise** as well hum you know **starting a new track** is something that needs to be paid attention to

C2-3 (L 361-365)

it's **in-built** you know since **high school** and everything I always make a **plan** because it is sort of you start to hand in the **plan** to the people **in high school** [...] just **the way** you know **we were told** to

[149] Il est question de *topic sentence* dans l'analyse des consignes rédactionnelles dans le chapitre 6.

write an essay I guess so for me anyway **I always refer back to it because I don't know any other way to write an essay** so I like to refer back to it

C2-2 (L 366-368)
I think that's very true sort of …you get round to it the whole time **in high school** so yeah .. definitely a bit **in-built have a go about writing an essay** and stuff like that [...] **instruction**

Cette instruction de rédiger un plan et de le suivre est confirmée et reste valide parce que les enseignants le disent tant à l'école qu'à l'université : une dissertation s'écrit avec une introduction, un développement et une conclusion. Pour C4-2, au-delà du respect de la structure, c'est aussi la fluidité du texte qui est importante dans la production finale :

C4-1 (L 66-69)
but I remember back last year I did English I think it was the **structure** they look for (incompréhensible—voix trop douce) because (incompréhensible) the **teachers**—so usually **if you stick to the structure you'll be fine ...**

(L 72) and Yes, keeping the question in mind as well

(L 496-502)
C4-2: ... so the **teachers** were always trying to tell me this is **how you write an essay—make sure you write** an **introduction, body and conclusion** and basically everyone said this, but it's **hard to apply it—it's one thing to say and another to write it out and make it that way**, so I just write my essays **and I get them checked**, so they **are flowing**

I: Mmh. So this is the advice that you received at school?

C4-2: Yeah, but here I'd say **I received it from academics**.

Cette habitude est ancrée, ce qui implique que les participants en parlent ici dans le contexte de l'écriture en LM principalement, mais s'applique dans la plupart des situations d'écriture. Dans le contexte de l'écriture en LE, le fait de faire un plan est mentionné sans être aussi central qu'ici. L'attention dans l'écriture en LE porte donc ailleurs que sur le plan.

L'utilisation des ressources

Dans l'écriture en LM, les participants font part de deux types de sources : les sources livresques et les sources humaines. Un extrait du groupe 3 montrant l'utilisation des ressources a déjà été présenté : C3-6 commence par l'écriture d'un plan détaillé et ensuite seulement consulte les sources.

C3-1, pour sa part, alterne consultation des sources et écriture de son plan.

> C3-1 (L 138-141)
> **Outlines**, (…) so I'd start with the **basic outline** and then start the search and as I go through reading and stuff like and then I would **re-outline** when I have done **other readings** when I already have the **structure, outline**

C3-2 en quelque sorte refuse les instructions qu'il a reçues, la consigne d'écrire un plan n'est pas très utile pour lui.

> C 3-2 (L142-148)
> I'd put it off for as long as I can and then work out what the topic is then go to the library I'd try to find as many books as I can that are related to that, bring them home sit down think and write, try and put an **outline** which is sort of a page [...] a lot through and that's sort of the end [...] but I think somehow my mind must be able to get the ideas to get it proper […] **I never find writing proper outline structured helps very much** [...] perhaps I am very disorganised so maybe this is why it is happening

Quelles que soient les matières auxquelles les participants se réfèrent, ils font part du fait qu'ils consultent ou discutent de leur dissertation avec des proches, amis ou membres de la famille. Cette pratique consiste à avoir un point de vue extérieur sur l'intelligibilité du texte ou du sujet. Dans les deux extraits cités ici, introduction par les marqueurs existentiels *I have* or *having*.

> C3-3 (L 215-218)
> I usually find I always write **simple, no specific style or anything Simple thoughts simple sentences** there's **no worries the lecturer is going to object to that**, he won't say there are **good ideas** but I didn't understand (…) I have **family, friends to read my essays** and you know they **say it's too complex**

> C3-2 (L150-155)
> I try to have **goals** but I never stick to them I always find I always procrastinate so Get home I think I need to write down the essay first I try first write the title [...] and stick to the **goals like how many words, how many topics, how many ???** but also having **my parents around, I always find myself going to talk about the essay so for example go and show them what they're thinking, come back**

Les stratégies d'utilisation des sources sont différentes d'un individu à l'autre. L'utilisation des sources dans l'écriture en LE est souvent mentionnée comme ayant lieu en cours d'écriture et non pas essentiellement avant l'écriture comme cela semble être le cas en LM. Aussi les étudiants font ici appel aux amis et à la famille pour discuter ou

lire leur dissertation, mais cette ressource n'est pas mentionnée dans l'écriture en LE. La raison essentielle à cela est le respect des instructions pour l'écriture en LE où l'enseignant est la seule personne qui devrait être consultée durant le travail de rédaction.[150]

Evaluation et stratégies d'écriture

Dans ces groupes de discussion, on dénombre plusieurs stratégies d'écriture en LM. Les trois principales relevées par l'analyse sont : la considération du lecteur et son opinion, l'écriture simple, le discernement et les idées nouvelles.

La stratégie d'écriture de C3-3 consiste à identifier les idées du lecteur-évaluateur (lors des cours) et d'écrire en suivant cette ligne de pensée : les arguments sont déjà là, ceux qu'il faudrait trouver pour contrer ce point ce vue seraient difficiles à rassembler pour être convaincant. Sa stratégie est donc de suivre l'opinion de l'évaluateur :

> C3-3 (L 206-212)
> I've written one essay that I know my lecturer at the time had **very strong opinions about**. [...] I deliberately made my essay very favourable towards these **opinions** but other than that at the time and I was thinking while writing it you know so if you are going to argue against what he thinks you've got to have very **very good evidence** where even if you agree with what you are saying […] like too exotic so I do occasionally like **to write towards the person marking it**

Une autre stratégie d'écriture largement partagée par les participants, et utilisée autant en écriture en LM qu'en LE, consiste à adopter un style rédactionnel, syntaxique qui soit simple, facile à lire et à comprendre. C3-3 réintroduit sa stratégie d'écriture en fonction du lecteur *there's no worries the lecturer is going to object to that* (= écrire simplement).

> C3-3 (L 215-218)
> I usually find I always write **simple, no specific style or anything Simple thoughts simple sentences** there's **no worries the lecturer is going to object to that**, he won't say there are **good ideas** but I didn't understand (…) I have **family, friends to read my essays** and you know they say **it's too complex**

C'est un topic que C3-2 se réapproprie et réintroduit progressivement dans sa réponse. En parlant tout d'abord du droit, puis d'autres matières, puis des évaluateurs sans

[150] Cette consigne n'est pas toujours respectée, loin de là !

pouvoir anticiper leurs préférences, c'est avec un marqueur de discours rapporté *some say* (= certains disent) que le point central du discours est introduit : être simple (dans son écriture).

> C3-2 (L 222-231)
> [I put] what I know **the marker will accept** so for law it's **a very straight down mind** I occasionally get poetic but only sort of do that inclusion in the introduction [...] put a conclusion only when judgment comes through. In some subjects you know it can get **a lot more poetic and a lot more fun or use a lot more imagery and more metaphors and stuff** [...] it's kind of or sort like how much I can play with things […] it's a matter of [...] that's the thing about **people marking** because **you're never quite sure if you're doing the right thing** but going by the subject matter by the course by the lecturing or by the thing they mark you on [ ] some say **it has to do with being simple**

De même, dans le groupe 1 :

> C1?[151] (L 22-25)
> we have to emphasise keeping **very simple sentences** every **sentence** basically that you are writing [...] directly **answering the question** [...] every **paragraph** should be directly related to the question first sentence should (..) the **paragraph** [...] so that they don't really need to read **the paragraph**?
>
> (L27-28)
> that's right that's what they say to us they say we have too many **essays** to read so if you make it (..)

Ainsi que dans le groupe 4, où C4-1 privilégie aussi la simplicité :

> C4-1 (L81-87)
> ... you can definitely write a **good essay** just by using **simple**, you know, **basic grammar** and stuff like that .(…)... **basic English**.(…).. and **sometimes it's even better to do that rather than use complicated English—**full words and you know and all those things.

C3-6 cherche à discerner entre ce qui est la trace d'une bonne dissertation et celle qui ferait preuve de condescendance auprès de ses lecteurs *I don't want to patronise them* dans la mesure où ils ont lu les sources citées. Son choix entre simplicité et complexité n'est pas résolu *so you actually can treat them as though they are intelligent*, et son écrit doit se distinguer par l'apport de nouveauté qu'il contient à présenter dans un style suffisamment élaboré :

[151] Je rappelle que, pour le groupe 1, l'enregistrement était défectueux et je n'ai pu pour cette raison identifier avec certitude la voix des participants, ce qui explique le point d'interrogation.

C 3-6 (L237-252)

I almost think about the opposite way because I always **you don't want to patronise the person** [...] [...] because you have really **intelligent people reading your work** you don't I mean you don't want sort of be hum sort of try and imply you're really really intelligent or anything but the person who's reading it **he's aware of what you're talking about** they're pretty much **experts on it** so **I don't want to patronise them** and I use hum sort of **language that is sort of more aligned with their kind of intellect** so it's not **that simple I don't act as if they don't know a lot** because **they do** and I think in many ways they appreciate the fact that you […] so outline of what the book is talking about because they know what you're talking about because they've already read the book .. like so I think you need to appreciate the fact that your **audience is intelligent** and that **they know what you're talking about** and what you need to bring them are **new ideas that are more revolutionary** like they always say **something is creative that they haven't thought of before and so you actually can treat them as though they are intelligent**

Conclusion sur le rapport à l'écriture en LM

Dans leur écriture en LM, les scripteurs de ce niveau sont tout d'abord investis dans la recherche de contenu et d'idées, précédant ainsi toute écriture, point qui se trouve en commun avec les analyses concernant la LE, où on a parlé de pré-écriture. Certains mêmes se trouvent avec trop à dire et donc à écrire. Lorsqu'ils écrivent dans les autres matières que le français, les étudiants de droit travaillent plus particulièrement la concision (C3-5) ou en sciences politiques, l'accent est mis sur la capacité analytique et logique rendue dans l'écriture. Le rapport à l'écriture en LM implique aussi souvent d'y développer une opinion, à présenter dans un texte cohésif et fluide. Ces caractéristiques sont typiques de l'écriture en LM dans la mesure où elles ne sont pas abordées dans le contexte en LE. La stratégie d'écriture la plus saillante dans les trois groupes en LM est l'écriture d'un plan, ce qui situe le rapport à l'écriture essentiellement au niveau « macro » de l'écriture, c'est-à-dire le texte dans son ensemble, la structure (j'utiliserai dorénavant *le niveau macro* pour désigner ce niveau d'attention-là dans l'écriture), point qui, par contraste n'est que rarement évoqué, à ce niveau, dans le contexte de l'écriture en LE où l'écriture est essentiellement centrée sur le niveau « micro » de l'écriture, c'est-à-dire la phrase, l'orthographe, la recherche de vocabulaire. Je parlerai précisément du *niveau micro* pour désigner celui-ci. L'utilisation des ressources en LM précède généralement l'écriture.

Conclusion sur l'analyse des données de deuxième année

Pour la définition du rapport à l'écriture en langue étrangère en deuxième année de français se dégagent les points suivants :

1. Les étudiants, à ce stade de leur apprentissage, cherchent à s'exposer à la langue et sont en quête de modèles d'écriture. Ils découvrent comment les choses se disent, ils travaillent *la langue* à travers leurs lectures, principalement. Chacun développe une méthode (stratégie) d'approche et d'appropriation de la langue qui lui convient (affectivement, esthétiquement, cognitivement), ce qui explique la variété des stratégies d'entrée dans la langue comme celle du retour, le choix de la facilité d'accès (partir du connu). C'est l'entrée dans la langue et l'écrit par la quête du modèle qui domine le rapport à l'écriture en deuxième année.

2. Ecrire en LE est précédé par la recherche d'idées, ce qui, dans ce contexte en LE, semblerait mettre en cause l'hypothèse de la dimension heuristique de l'écriture. Ecrire en LE contient une dimension créative et ludique, dimension qui n'apparaît pas dans le rapport à l'écriture en LM. Comme nous allons le voir, cette dimension créative n'est pas caractéristique du rapport à l'écriture en LE des autres niveaux. Les stratégies d'écriture en LE sont nombreuses, et couvrent bien des aspects, et parfois des difficultés spécifiques à l'écriture en LE : plusieurs suggèrent une forme de simplification dans la rédaction (dire différemment, changer ce que l'on voudrait dire, partir de ce que l'on connaît et ne pas utiliser le dictionnaire) ; d'autres stratégies consistent à verbaliser ce que l'on va rédiger ; d'autres enfin se concentrent sur la relecture. Certains voient l'avantage et tirent profit du traitement de texte et du correcteur automatique d'orthographe ; par contre, peu écrivent un plan, ce qui contraste avec la démarche d'écriture en LM. La prise de risque dans la complexité d'expression est aussi un choix stratégique pour chercher à s'améliorer.

   Ces stratégies indiquent les préoccupations des scripteurs de deuxième année de français : le « comment dire ? » est le fil conducteur de l'entrée dans la langue comme de l'étape de production. Le rapport à l'écriture en deuxième année se situe essentiellement au niveau micro de l'écriture. En effet, très peu parlent de l'écriture du plan en LE, le niveau macro de l'écriture, ce qui contraste avec le fait que cette stratégie d'écriture émerge comme centrale dans l'écriture en LM pour les étudiants

de deuxième année, et, comme nous allons le voir, aussi pour les étudiants des autres niveaux du programme.

3. Les stratégies d'entrée dans l'écrit (la quête du modèle) et les stratégies d'écriture en LE sont souvent concentrées sur le « comment dire ? » ou le « comment écrire ? ». L'analyse a dégagé que les apprenants, lors du passage à l'écriture en LE, opèrent tous selon des modes de passage différents d'une langue à l'autre pour s'exprimer dans la langue étrangère (par exemple, pour n'en citer que quelques-uns : certains passent par la traduction—C4-1 et C1-1—et d'autres—C2-4, C2-1—développent un état d'esprit lié à la langue apprise). Dans le passage d'une langue à l'autre, et surtout dans l'écriture en LE, se trouve la possibilité, pour chaque apprenant, de prendre conscience de son propre potentiel d'expression, et le potentiel d'expression dans la langue maternelle et dans la langue de l'autre. Ce lieu de prise de conscience entre une langue et l'autre est rapproché de la zone prochaine de développement de Vygotski, dans la mesure où il la définit comme un lieu d'apprentissage. Pour nous, elle représente un lieu de prise de conscience du langage par la confrontation de deux langues et de leurs limites. Cette confrontation, et donc cette prise de conscience est rendue plus profonde par le passage à l'écriture. En tant que lieu de prise de conscience, cette zone est donc un lieu d'apprentissage.

En effet, par leur entrée dans l'écrit et dans la langue, notamment par leurs lectures, les étudiants de ce niveau s'exposent ainsi à des formes d'expression en français au-delà de leur propre capacité d'expression. Pour poursuivre le rapprochement avec la zone prochaine de développement, là se trouve une forme d'interaction qui leur *enseigne* le « comment dire » pour ainsi dire ; elle correspondrait au seuil supérieur d'apprentissage de la zone prochaine de développement. Chacun se trouve à un seuil différent de connaissance de la langue, donc adapte une stratégie de découverte de la langue différente en fonction de ce niveau de connaissance et de capacité à apprendre. La lecture, l'**entrée dans la langue écrite** notamment, constituent une forme d'interaction parmi d'autres. Celle-ci semble significative dans la mesure où c'est le topic dominant de ce niveau. D'autres formes d'interaction, sans qu'elles soient mentionnées, interviennent à ce niveau-là, c'est-à-dire le seuil supérieur de la zone prochaine de développement, et contribuent à l'apprentissage. Toutes aident à construire un mode de passage d'une langue à l'autre auquel les apprenants n'ont pas encore accès ; ils sont en train de comprendre, de mettre en place, de construire, d'élaborer les moyens d'y accéder.

L'observation de ce passage d'une langue à l'autre montre que l'apprentissage de la langue, les stratégies pour l'utiliser et les approches de l'écriture en LE, varient d'un individu à l'autre. Nous allons voir, dans les niveaux supérieurs, où les scripteurs apprennent la LE depuis plus longtemps, que les stratégies pour un même scripteur évoluent avec le temps. Ainsi, cette plateforme de passage d'une langue à l'autre est caractérisée par l'adaptabilité et l'évolution possible de celle-ci à travers le temps et les compétences comme un lieu où la connaissance peut évoluer et mûrir dans différentes dimensions : par exemple, le cognitif, le culturel, le social. Cette plateforme concerne toutes les capacités langagières en LE, y compris la compétence scripturale. Une manifestation de la capacité évolutive de cette plateforme peut se trouver dans la stratégie d'écriture de C3-6 qui prend des risques à complexifier ce qu'elle peut exprimer pour s'améliorer.

Le topic de **penser autrement**, lorsqu'il est question de passage d'une langue à l'autre en particulier à l'écrit, renforce la nature évolutive et multidimensionnelle de cette plateforme de transition. Ce topic rend tout à fait pertinentes les remarques de Rochex (2004) sur le travail d'écriture en LM en ce qu'il requiert et permet tout à la fois *des négociations de soi à soi*. Dans notre étude, on pourrait dire qu'il y a le soi dans la langue maternelle, et le soi en construction dans la langue d'apprentissage. On revient là sur l'hypothèse du langage intérieur et celle de médiation, sans lesquelles on ne peut envisager la plateforme de transition.

Penser autrement est aussi un topic proche de ceux introduits dans les discours des enseignants et qu'il semble pertinent de rapprocher ici. Penser autrement fait partie de ce que les enseignants investissent dans leur enseignement. Très spécifiquement, T4 évoquait l'idée de la différence entre soi et l'autre, topic qui dans son discours devient celui de réfléchir autrement et T5 expliquait qu'apprendre une langue étrangère signifiait acquérir une autre façon de voir le monde. Plus généralement, T4, T2 et T1 ont construit le topic d'une autre manière de voir le monde. T3, T4 et T5 ont développé le topic d'une autre manière de comprendre le monde. On observe ainsi une correspondance entre l'investissement dans l'enseignement et la réponse suscitée dans l'apprentissage.

5.2 Le rapport à l'écriture des étudiants de niveau intermédiaire

Les participants du niveau intermédiaire sont au nombre total de six,[152] sous la forme de deux groupes de discussion : l'un de deux participantes (groupe 2), l'autre de quatre (groupe 1). Pour le groupe 2, les deux sont inscrites dans deux filières (combined degree) : I2-1 en double licence de Droit et Lettres, est arrivée en Australie onze mois auparavant pour y commencer ses études, et I2-2 inscrite à la Faculté de Lettres et à la Faculté d'Études Asiatiques. L'une (I2-1) ne peut définir elle-même quelle est sa langue maternelle et déclare parler à la maison autant l'hindi, le fidjien (sans les écrire) que l'anglais (qui a aussi été sa langue d'instruction dans un lycée international à Fidji). Elle apprend le français depuis le lycée, et évoque son apprentissage des langues scolaires comme trop « écrit » par rapport aux autres langues qu'elle parle, sans qu'elle ne les écrive. L'autre (I2-2) est de langue maternelle anglaise et a suivi son instruction dès son plus jeune âge en Australie (Canberra) dans un environnement bilingue franco-australien ; elle parlera longuement de son expérience d'échange d'un an dans un lycée japonais en comparant ses expériences d'apprentissage et d'écriture dans les différentes langues qu'elle connaît.

Dans le groupe 1, le témoin non-anglophone est de langue maternelle grecque (I1-1). Elle est arrivée en Australie un an avant d'y commencer ses études universitaires, elle a appris à écrire une dissertation à l'école en Australie.[153] Elle parle volontiers de ses difficultés d'écrire en anglais (une autre langue étrangère pour elle), par exemple pour ses cours de littérature anglaise. Les autres sont anglophones natives, une de Nouvelle-Zélande, les deux autres ont suivi le cursus de français à ANU depuis le niveau débutant.

L'analyse des données de ce niveau est présentée en trois parties : le rapport à l'écriture en LE, marqué par le topic de la connaissance de la grammaire, la plateforme de transition mise en évidence au niveau de deuxième année demeure observable au niveau intermédiaire ; la troisième partie porte sur le rapport à l'écriture en LM.

---

[152] Vu le nombre de participants pour ce niveau, je présente quelques données biographiques qui sont pertinentes aux analyses, ou qui du moins donnent un meilleur contexte à celles-ci.

[153] L259-262 (I1-1) then I came here last year they told me that I need to get to a certain score to get into uni so I was like OK and then I just found it was so hard to write an essay but I actually did learn a lot more things in one year rather than six years combined (in an international school).

Pour ce niveau, le topic saillant du rapport à l'écriture en LE est celui de **l'apprentissage de la grammaire,** domaine de connaissance où se poursuit la conscientisation du langage. Comme l'analyse le révèle par la suite, ce topic est d'ailleurs récurrent à plusieurs niveaux : niveau avancé et dans l'unité thématique, parfois introduit avec quelques nuances. Il caractérise le rapport à l'écriture en LE dans la mesure où il n'est pas développé dans le contexte de l'écriture en langue maternelle. Les stratégies d'écriture en LE évoquées incluent la simplification, le travail sur le vocabulaire, la relecture.

5.2.1 La connaissance de la grammaire comme entrée dans la langue étrangère : un autre aspect du rapport à l'écriture

Pour les participants du niveau intermédiaire, le rapport à la langue étrangère et à l'écriture en langue étrangère se caractérise par le topic de **l'apprentissage de la grammaire**, central dans l'apprentissage de la langue étrangère, et ce, dans les deux groupes. Il s'agit d'une reconnaissance de l'importance de la grammaire dans l'apprentissage, ce qui implique un investissement, un travail particuliers des étudiants dans ce domaine de connaissance. Ce topic est introduit et marqué à différents niveaux du discours : lorsqu'il est question de l'apprentissage, de l'écriture, de l'évaluation. Les participants investis dans l'apprentissage d'autres langues que le français (l'anglais pour I1-1, hellénophone, ou encore le japonais pour I2-2, anglophone, et qui revient d'un an en échange au Japon) réintroduisent cet aspect clé dans leur apprentissage de la LE.

Pour I1-2 et I1-3, le topic de la **connaissance de la grammaire** est mis en avant à travers la reconnaissance de l'importance de la grammaire dans l'apprentissage de la langue—d'abord introduit par I1-2, ensuite réintroduit par I1-3 (marqueur existentiel *to have* et défini *the* puis *like,* marqueur existentiel avec fonction de pointage).[154] Est aussi évoqué le rôle que joue la grammaire dans la qualité de l'expression notamment écrite des apprenants, ce qu'on peut interpréter comme une prise de conscience de la part des participants de la corrélation connaissance de la grammaire/capacité d'expression dans la langue étrangère :

[154] Par pointage, on désigne un ensemble de connaissances partagé par les interlocuteurs, le pointage montre qu'un topic est en train de se construire dans le discours, le topic devient accessible aux interlocuteurs (d'après Berthoud 1996, p. 52).

I1-2 (L15-16)

mm because in French it's the **grammar** and what **you are trying to say** so because I know what **I'm trying to say** whether I get it across to the marker

I1-3 (L65-70)

it's possible like to write a **more sophisticated essay** you need to have the **knowledge to support that**

I: knowledge

I1-3: like **of French grammar** and the **language itself to do that** so I think the question (…) because they know what our limits are but it still makes it hard when you are trying to do within that word limit

Après avoir posé le topic de la connaissance de la grammaire comme son entrée dans l'écrit, I1-3, dans l'extrait suivant, réintroduit ce topic comme un point difficile dans son apprentissage : exercices de grammaire ou d'écriture sont un lieu de confrontation des erreurs grammaticales et pourtant ceux-ci ne permettent pas, dans son expérience, d'apprendre à discerner ce qui se dit de ce qui ne se dit pas,[155] et donc ne permettent pas toujours d'approfondir la connaissance de la langue. Le travail écrit corrigé, grammatical ou rédactionnel, du point de vue de cet apprenant n'est pas perçu comme la meilleure façon d'apprendre à s'exprimer dans la mesure où il ne sait pas comment utiliser les corrections faites de ses écrits :

I1-3 (L538-543)

I find the most difficult thing when writing or doing **exercises grammar exercises** or **writing in French** is knowing if you are **right or not** so like I'll do something and look it up and I might understand it I might not who knows because I don't really have **any way of checking it** and then I'll get an essay back I guess that's the **way of checking it** I guess I should go over every little bit but when you've got **every single sentence in red marks** then it becomes really hard to absorb all the **grammar mistakes** you've made (…)

Pour I1-1, hellénophone, le rapport à la langue anglaise est aussi celui à la langue étrangère. Sa référence au topic de la connaissance de la grammaire est plus précisément explicitée dans son discours par la connaissance des **règles de grammaire** (topic déjà marqué par *these*, repris par le déterminant défini *the* par I1-1 et I1-4, puis repris de nouveau en fin d'énoncé par *any of that* par I1-1). Le rapport à la langue anglaise pour elle se construit grâce à la connaissance des règles de grammaire.

[155] Ce point apparaît comme commentaire à ce niveau ; au niveau avancé il se retrouve développé en topic.

I1-1 (L244-255)

I learnt lots of things in theory and that's how it stayed cause they just spent ages and ages telling us all these **grammar rules** but then we never sort of got a chance to keep applying them and writing more and more essays down because that's the only way but like I'll know all these **rules** because I got in English as a second language but then when it comes down to me doing (seeing it?) it in a sentence I just don't apply it even though I do know the **rule**
I1-4: It's quite interesting cause I don't know the **rules** either really

? : we generally never learnt the **rules**

I1-1: I learnt the **rules** I did Latin before yes I learnt the **rules** but before that I couldn't tell (…) only some people at school have got half a chance of knowing like what is an **adverb** (…) those who did a second language cause in English you don't learn **any of that**

Cette attitude largement explicitée dans son rapport à la langue anglaise se retrouve aussi dans son rapport à la langue française, en continuité du topic de la **connaissance de la grammaire** :

I1-1 (L89-92)
I just think that they're **some subjects** which if you go to class and you really pay attention like **in grammar classes** even though it's hard but you still learn something like and you don't really need to look back unless you're writing a test

Dans la référence à son apprentissage d'autres langues (le japonais), I2-2 évoque sa connaissance grammaticale, surtout syntaxique de la langue japonaise, introduit par le marqueur spécialisé *in the terms of* dans le premier extrait (sur le japonais), par un marqueur cognitif dans le second extrait (sur les autres langues qu'elle connaît). La grammaire, la syntaxe de la langue lui permettent son entrée dans la langue étrangère, que celle-ci soit le japonais ou le français :

L 191-196 (exemple du japonais)
I2-2: I was in the high school exchange. I think Japanese is very different in the terms of the **grammar structure is vastly different** in the way (incompréhensible—voix trop douce) you have **the end of a sentence** and it's not—I'd say it's a lot more straight forward and logical than English or French.

L205-209 (exemple des langues qu'elle connaît)
I2-2: It's actually quite interesting when I speak, I find that **I can move through all three languages** and **construct sentences fine** like that (incompréhensible), but then for other people that I talk to they find that they have very—they block their languages off separately in their brain.

Dans le cas d'I2-2, le rapport à l'écrit, un des aspects du rapport à la langue étrangère (pour elle, le français ou le japonais), passe par **la structure des phrases**, un sous-topic de l'importance de la grammaire dans l'apprentissage. Dans l'extrait suivant, son rapport à l'écrit en langue française est introduit par le discours rapporté[156] de son enseignant d'anglais (au lycée), par ailleurs aussi enseignant de français. Tout comme sa description de son rapport au japonais, sa description de l'écriture en français ou en anglais est aussi préoccupée par la **grammaire,** la *construction des phrases*, la syntaxe qu'elle utilise de façon complexe : elle écrit en anglais de longues phrases comme elle le ferait si elle écrivait en français. Dans sa scolarité, I2-2 n'a donc pas développé une façon particulière d'écrire dans chacune des langues qu'elle connaît mais semble plutôt avoir transféré dans son expression en anglais sa compétence rédactionnelle développée en français, du moins en ce qui concerne la syntaxe.

> L 129-143 (exemple de l'anglais et du français)
>
> I2-2: the English teacher was also a French teacher and she said that **I was writing my essays as if they were French** ...
>
> I: Ahuh—what was that?
>
> I2-2:... and basically she was saying **I was—I was writing in English as if I was a French person writing them in English**—in the terms of the way **I was probably using more a French way of writing—in my English.**
>
> I: What is the French way of writing— for example?
>
> I2-2: I think—I would say **grammatically how you would structure sentences** like I have **a tendency to write really, really long sentences with lots of clauses that break up** ... like we'd been studying— now I can actually work out what I'd been doing ... like **the structures** that I had been studying in—what is it—you know—**the structure** ...

Pour I2-1, l'entrée dans la langue étrangère passe aussi par l'apprentissage de la grammaire, autant par l'enseignement que par la pratique d'exercices de grammaire. Le deuxième extrait indique la conscience que l'apprenant a (peut avoir) de la corrélation entre la capacité à s'exprimer et les connaissances grammaticales :

> I2-1 (L736-740) I think the **grammar exercises** because once you have a **good foundation for grammar** and you have a **great grammar teacher who knows her stuff well, you find that it's so much more effective when you're writing your essays.** You don't have to like turn to grammar books and stuff.

[156] Une catégorie de marqueurs de parcours sur le dire, dans Berthoud (1996, p. 48).

L765-767 I2-1

I think—like **grammar** for me **is so important** because in high school, **it's from grammar that I actually learnt how to speak properly and write properly and do all the things that I've been able to do** ... L773-774 (...) yeah that's how I learnt how to talk and write and read—just everything—yeah, it's so important.

Ce topic de l'importance de la grammaire est réintroduit, dans les deux groupes, lorsque les étudiants évoquent leur perception de l'évaluation de leur écrit en FLE. Vu l'importance accordée à la connaissance de la grammaire dans ces entretiens, le cours de français apparaît quasi exclusivement comme un cours de langue, presque dénué de contenu socioculturel. L'importance primordiale de la grammaire, la connaissance et le maniement de celle-ci caractérisent donc le rapport à la langue et le rapport à l'écriture en langue étrangère des étudiants de ce niveau. Dans les quatre extraits qui suivent (groupe 2), l'importance accordée à la connaissance et au maniement de la grammaire dans l'évaluation d'un écrit en français se trouve à chaque fois exprimée en comparaison d'un autre critère perçu par les apprenants comme tout aussi important—par exemple la capacité à comprendre un texte en langue étrangère. Cet autre critère pourtant est moins valorisé dans la notation. Les participants comparent aussi l'importance accordée à l'exactitude de leur grammaire en classe de langue française à celle accordée dans d'autres matières dans la Faculté de Lettres ou à la Faculté de Droit où les erreurs de grammaire sont moins pénalisées qu'en français. Cette comparaison entre les deux filières est inégale puisqu'en dehors de la filière de langue étrangère la langue est un moyen de transmettre un message et non un moyen d'évaluer la connaissance et le maniement de celle-ci—la langue, sa grammaire ne peuvent être, seules, l'objet de l'évaluation dans d'autres matières au niveau universitaire :

I2-1 (L404-406)

I did it in the same way, but with French—I think **they don't really mind about the structure** what they're more interested in is the **content and your French grammar**.

I2-2 (L419-424)

Like you can have **amazing content**, but if you have **terrible grammar you'll get a low mark. It will just cut you down—cut you straight down.** (…) When, if you compare it to say— Art essays, if you have **bad grammar, you would get cut down but nowhere near as far as you would in French**

I2-1 (L425-428)

Yeah that's with Law as well—they don't mind about your English— I mean it doesn't have to be perfect, but your content has to be good and you have to be argumentative—as far as **grammar** is concerned **they're not very harsh but with French it's the other way around**

I2-2 (L439-442)

(…) because what I find interesting about how heavily grammar is marked is—you would think that **our understanding of the text of reading in French and our understanding in trying to express that understanding would be as important as grammar**

I2-1 (L729-732)

Because at the end of the day they don't really mind what you write because what you write is the person's own individual style and people have different thoughts and different views, so at the end of the day all they care about **is your grammar**.

Dans l'autre groupe, cette perception de l'importance de la grammaire dans l'évaluation est aussi évoquée en particulier en signalant les attentes explicites des enseignants et comment ils évaluent. Ici, le topic est introduit par le marqueur existentiel *there are* (=*il y a certaines choses*) en structure clivée (reprise du topic dans *that*), et est réintroduit par le déterminant défini *the* (=*the grammar*). L'énoncé d'I1-1 se termine avec *you agree* qui invite à la négociation du topic, qu'I1-4 reprend (marqueurs cognitifs *I know, I think*) :

I1-1 (L32-34)

(…) I know that a lot that there are **certain things that are expected of me** (= in English literature)[157] but **in French** I know that **they don't have high expectations as long as we get** the **grammar right they don't they really care about the ideas so**… you agree?

I1-4 (L37-38)

(…) but because I know it's more important I think you **get more marks for being correct in what you are writing rather than in what you are trying to say**

L'exemple précédent où est réintroduit le topic de l'importance de la grammaire dans l'évaluation continue avec l'explication d'une stratégie d'écriture précise : ne pas compliquer ce que l'on voudrait dire pour avoir la formulation la plus exacte possible

[157] L205-212 I1-1: yeah because I know there's not **much expected from me** and they're sort of I know that when they mark my essay in French at the back of their mind they're thinking she's not a French speaker so we don't expect that much but then they're marking an essay in English literature they don't care if I'm from I don't know Zimbabwe or in the middle of nowhere still **they sort of expect you to have a higher level of English and you're expected to know certain things.**

avec son niveau de connaissances (extrait présenté dans la partie suivante sur les stratégies).

Dans l'extrait suivant, I1-2, en adoptant la perspective du lecteur-évaluateur, justifie l'importance de la grammaire dans l'évaluation. C'est une façon de réitérer l'importance de la grammaire dans la capacité d'expression et dans l'apprentissage de la langue étrangère en général. On peut comprendre sa justification comme une réponse à I1-4 au début de l'interaction (L32-34) où I1-4 demande l'avis des participants (*you agree ?*) et engage la négociation du topic :

> I1-4 (L 57-61)
> you'll get marked down a lot more if you have **bad grammar** than if you would **if you didn't have quite such an excellent argument** (…) **the difference is a lot**

> I1-2
> I think it's also because if you don't have **the correct grammar and the correct** (…) **the person that's examining it can't understand what you mean either so your ideas might not be getting across as well** I'm not sure

La connaissance de la grammaire est le topic central des données du niveau intermédiaire. Ce topic caractérise leur rapport à la langue et à l'écrit, ainsi que leur apprentissage (rapport à l'apprentissage). Le topic traverse les thèmes de l'apprentissage, de l'évaluation et de l'écriture. Cette connaissance caractérise le rapport à la langue et à l'écrit des étudiants de ce niveau. Elle se situe au niveau micro de l'écriture : la langue. De même que pour les étudiants de deuxième année de français pour qui la planification (niveau macro de l'écriture) est accessoire dans leur écriture en français, les étudiants au niveau intermédiaire se concentrent aussi sur le niveau micro de l'écriture : la langue, en se préoccupant de leur connaissance et du maniement précis de la grammaire française. L'analyse ne révèle pas de mention de la structure du texte en langue étrangère, le niveau macro de l'écriture, ce qui semble indiquer que le rapport à l'écriture en LE à ce niveau n'est pas essentiellement préoccupé par le niveau macro de l'écriture (élaboration de la structure du texte).

5.2.2 Stratégies d'écriture en français en langue étrangère

Au-delà du topic central de la connaissance de la grammaire dans le développement du rapport à la langue étrangère sont expliqués d'autres aspects de l'apprentissage et en particulier de l'écriture parmi lesquels les stratégies d'écriture. Les stratégies ne sont

généralement pas développées comme des topics dans les discours, l'analyse les repère comme commentaires (Berthoud 1996, p. 65). Ces commentaires, ces stratégies peuvent être attachées à un topic, tout comme un topic peut les traverser. C'est le cas par exemple du premier extrait sur la simplification. Les stratégies citées par les participants de ce niveau sont : la simplification, la consultation des ressources, la relecture (3 types de relectures).

La simplification

Comme il l'expliquait en introduisant dans son propre discours le topic de l'importance de la grammaire, I1-4 opte pour que son expression soit la plus grammaticalement correcte au détriment de la complexité de ce qu'il exprime. Cette stratégie implique qu'il ne va pas exprimer ce qu'il voudrait dire de façon aussi complexe qu'il le ferait dans sa langue maternelle :

> I1-4 (L 39-42**)**
> **I still try and say that but it means I have to simplify** <u>because</u> I can't <u>like</u> **the more complex things I try to write about the worse my French is going to be so if I write about easier things then I do better than if I go where I want to go** (…) <u>because</u> <u>it's</u> **harder to do that in French**

La stratégie de simplification est aussi adoptée par I1-3, qui intervient sur ce point en fin de discussion. En l'absence de marqueurs, il ne semble pas s'agir d'une reprise :

> I1-3 (L634-639)
> but I don't like that my French is so basic as well especially when in English (…) it's really frustrating in classes when you're supposed to like he'll be like the teacher T4 will ask a question I just don't know how to say it it will be a very basic word but I know the answer we're sitting there we know the answer but we can't express it and in written as well it's really frustrating **you have to dumb down what you're trying to say** (…) really heavy handed

Cette stratégie d'écriture qui consiste à simplifier ce que l'on voudrait dire est donc partagée par plusieurs des participants de ce niveau. Nous avons vu qu'elle est aussi adoptée par d'autres, comme C2-2 parmi les étudiants de deuxième année dans leur écriture en langue française, et aussi comme C3-3, C3-2 ou encore C4-2 dans leur écriture en langue maternelle.

La planification

Alors que la planification de l'écrit parmi les étudiants inscrits en deuxième année de français apparaît centrale dans leur rapport à l'écriture en langue maternelle, elle demeure accessoire dans le rapport à l'écrit en langue étrangère/française, et ce, également au niveau intermédiaire. Au niveau intermédiaire, les productions écrites sont de 600 mots au premier semestre et de 700 mots au second semestre. Les étudiants ne perçoivent pas unanimement cet écrit en français comme une dissertation, compte tenu de la longueur du texte à produire :

> I1-3 (L319-320)
> it's so short **you don't need to think about structure you can see it all one page in front of you** you've already said what you wanted to say

Pour I1-2, en matière de planification, il y a transfert de compétences de la langue maternelle vers la langue étrangère :

> I1-2 (L 324-325)
> so **structure comes into it** but that's what **you've learnt in English it just flows over into French** because **structure the same** like I assume it's the same for both languages

I1-3 revient sur le débat (introduit par lui-même) selon lequel les écrits en français ne sont pas des dissertations, et donc, que le besoin de rédiger un plan pour ce type d'écrit est moindre (sous-entendu par rapport à d'autres écrits dans d'autres matières par exemple) :

> I1-3 (L344-347)
> I wouldn't really call them **essays** though apart from what we've done or I've done I mean they haven't gone into big things about how to structure an essay in French because the word limit is so limited

Dans l'autre groupe, la planification est présentée sous l'angle de la structure de l'écrit, qui, pour le français, suit ce qui se fait pour les dissertations à la Faculté de Lettres, c'est-à-dire en trois parties (introduction, développement, conclusion), ce qui, dans ce travail en langue étrangère, lui donne (I2-1) ce *sens d'unité dans l'écriture* :

> I2-1 (L387-389)
> ... and he hasn't really made any explicit instructions of what he wants, so when I write I've still been doing **intro, body, conclusion** in the sense that—for some **sense of unity in my writing**... but, yes I think I've been very much kept to that sort of Arts traditional style

La planification comme trait non caractéristique de l'écriture en langue française, et non saillant dans ces données, n'en n'est pas moins significative dans la mesure où elle est largement développée dans le contexte de la langue maternelle (deuxième année et niveau intermédiaire) ; ceci indique que l'approche de l'écrit, de la tâche d'écrire en langue étrangère se concentre sur d'autres points que la planification, au-delà de la structure traditionnelle introduction-développement-conclusion. La longueur de l'écrit très probablement influence aussi cette stratégie.

Travail sur le vocabulaire par anticipation

I1-3, qui rédige d'emblée sur l'ordinateur, sans passer par un brouillon manuscrit, en préparation à son écrit, recherche des mots clés par anticipation des mots qu'il/elle pense utiliser dans sa composition écrite.

> L 129-135
>
> I: okay and do you do some draft like I1-4 in English first or straight into French
>
> I1-3: sometimes I'll look at **key words in French** <u>that</u> I think I might need like <u>have</u> **a list of** <u>them</u> beforehand but (…)
>
> I: key words searching: is idea searching or vocabulary searching?
>
> I1-3: **vocabulary**
>
> I: vocabulary so words that you are going to use
>
> I1-3: <u>that</u> I think I might use

Travail de relecture et de vérification

Les trois extraits présentés ci-dessous consistent tous en un travail de relecture et de vérification et chacun porte sur des points différents : relecture et vérification générales, vérification du genre des mots utilisés, vérification de l'exactitude de la grammaire.

La relecture pratiquée par I1-2 est proche de celle d'I1-3 (L 538-543) présentée plus haut dans la mesure où chacun cherche, dans sa relecture, à raffiner la précision de l'expression en trouvant ce qui n'est pas grammaticalement correct ; l'idéal est de relire de façon suffisamment critique pour déceler les fautes restantes. Il semble que les étudiants manquent de conseils, de méthodologie dans ce domaine. Il semble que ce soit à la relecture plus qu'au moment même de l'écriture que les dictionnaires deviennent utiles :

? (L 77-82)

and the **proofreading** (..) and the **dictionary** like even if you think you know, it still takes you so long to go through it like **it takes me a quarter of the time to write three times to check it all and it's still wrong**

I1-2

and half the time when I end up handing something in I won't be a hundred percent happy with it because I've just run out of time to **check** it all so I just think oh well that will have to do

I1-2 (L 97-100)

yeah do it as soon as you can I'm not good at doing **it** in advance but do it do the essay like get as much written as you can and then like **print it out and read it and leave it for a day or -two** (…) because **you can't see the mistakes if you go straight over** like **I don't see it's wrong**

I1-1 indique à l'avance les mots dont elle vérifiera le genre afin de maximiser ses notes :

I1-1 (L 92-95)

(…) when I write an essay like literature like I did now I wrote it down and then I underlined some words which I wasn't sure that they were masculine or feminine or if the adjective goes before the noun so I can go back and **check** it and it really really does help cause you get better marks if you do that

Enfin, le troisième exemple de relecture porte spécifiquement sur l'exactitude de la grammaire en français, bien mis en relief par le fait que ce n'est pas une opération suivie dans l'écriture en langue maternelle. Le topic de la connaissance de la grammaire est donc ici réintroduit :

I1-4 (L166-171)

I guess the difference between English and French for me is that (…) just write in straight into English and then I write I'll read it over again stuff like that but one or two words I might check in thesaurus in like out of two thousand but I don't really check grammar in English just read over it and whatever sounds good whereas **the vast majority of my time in French is spent really looking at the grammar in great detail**

5.2.3 La plateforme de passage d'une langue à l'autre

L'analyse des données d'étudiants en deuxième année de français a mis en évidence qu'ils opèrent tous d'une façon très personnelle la transition, le passage, d'une langue à l'autre. Pour les besoins de l'analyse, on admettra l'existence d'une plateforme virtuelle, conceptuelle et personnalisée, c'est-à-dire un lieu intérieur de transition entre les deux langues. Au niveau intermédiaire, et à partir des données présentées, cette plateforme de

transition peut être un lieu indépendant de connaissance, de compréhension et d'expression d'une langue, sans que cette connaissance s'appuie sur d'autres connaissances linguistiques ou d'autres langues. On pourrait parler d'une connaissance intrinsèque de la langue. Cette plateforme peut aussi être un lieu où l'expression dans la langue étrangère passe nécessairement par une formulation et un enchaînement de pensées qui ont lieu dans la langue maternelle—dans ce cas, il ne s'agit pas d'une connaissance intrinsèque.

I2-2 relate (discours rapporté) le mode de fonctionnement et de transition entre les langues d'une étudiante finlandaise qu'elle connaît (les langues en question sont le français, l'anglais, l'allemand, le suédois et le japonais—le finnois n'est pas cité). Celle-ci cherche à ne pas passer d'une langue à l'autre afin de ne pas mélanger toutes ses connaissances. Elle a un mode de fonctionnement unique et surtout isolé pour chaque langue, et la possibilité de transition de l'une à l'autre est, dans ce cas, limitée. Dans l'extrait suivant, le premier marqueur existentiel *they have* a pour fonction de poser l'existence de son prédicat, suivi immédiatement d'une rupture. Le topic est finalement introduit par un marqueur cognitif *I can remember* : son topic est celui de **connaître une langue dans son essence et son expression uniques**, sans que cette connaissance s'appuie sur une ou plusieurs autre/s langue/s. Le topic s'inscrit dans une visée argumentative puisqu'elle ancre par la suite son topic par le marqueur argumentatif *because* (trois occurrences). Elle le réintroduit le topic à son propre compte puisqu'elle n'est plus dans le discours rapporté et justifie là sa propre éducation bilingue où, même si on parlait les deux langues dans son environnement, on ne les mélangeait pas pour autant. I2-2 met en avant, en fin d'énoncé, l'importance de ne pas avoir des connaissances linguistiques interdépendantes.

> I2-2 (L207-222)
> but then for other people that I talk to they find that <u>they have</u> very—they block their languages off separately in their brain. <u>I can remember</u> **a Finnish exchange student with me in Japan** and because the grammar and the vocabulary is so different, for her—<u>she would have</u> in her brain <u>she would have</u> **a box for French, a box for English, a box for German, a box for Swedish and a box for Japanese** <u>and then</u> she—**she would try not to move in between them because otherwise she would start mixing them up** and all those kinds of things, but <u>I don't know why</u> maybe <u>because</u> I started learning French in my early years <u>because of that</u>—in that school environment here when we were very young, **we wouldn't mix the two together as we were speaking and writing and expressing ourselves** <u>because</u> we still didn't have enough vocabulary <u>and</u> **each one should be able to be used independently of the other**.

I2-2, qui parle l'anglais, le français et le japonais, a une certaine aisance d'expression dans chacune de ces langues. Pourtant cette aisance dans la langue ne lui permet pas de traduire facilement. Ceci semble indiquer que sa plateforme de transition opère pour chaque langue indépendamment, de la même façon qu'elle les a apprises, et suivant l'exemple de la personne qu'elle cite. Pour elle, la connaissance d'une langue est donc développée de façon indépendante de la connaissance d'une autre langue. Garder l'essence du message dans le passage d'une des langues qu'elle connaît vers l'anglais lui est un exercice difficile. Elle opère directement dans une langue ou dans l'autre sans passer par la traduction, au contraire d'autres.

> I2-2 (L247-256) (traduction vers l'anglais difficile)
> whereas I find if I sit down and I translate this into English and this into French, I find it a lot **slower and a lot harder** because to try and get everything exactly whereas with verbals you're a bit more general and you can't do it quickly on the spot (incompréhensible—voix trop douce) but I find **translating from any language into the English language would be really a hard task** because **it's slow—to try and carry something over to convey meaning but then not losing any of the (incompréhensible)—still with making sense logically how that language would speak**, I find that very difficult.

En effet, l'autre participante au groupe 2 se définit par son besoin de traduire lorsqu'elle doit s'exprimer en français (*I'm the opposite of you*, elle rebondit et se définit par rapport au discours d'I2-2). À l'opposé d'I2-2 qui ne traduit pas, et qui fonctionne de façon indépendante dans une langue puis dans l'autre, I2-1 **pense d'abord en anglais** à ce qu'elle va dire et comment elle va le dire pour pouvoir l'exprimer en français. **Penser d'abord en anglais** est adopté par de nombreux autres participants du corpus.

> I2-1 (L228-237)
> but the thing with me is I'm the opposite of you (I2-2), like when I'm doing French, when **I structure my French sentences I have to translate it in English to structure it properly** like, for example, Karen's mother—I'd have— like when writing it in French I'd think about it in English as the mother of Karen—that's how I'd write it properly, because like when we'd be given French—English passages to translate into French I'd like—it's so difficult like **I'd have to think about it in English to do it properly in French, I just can't just delve into French and know what I'm doing ... I have to think about it.**

En effet, I1-4 qui relate son expérience d'écriture en langue étrangère, explique s'appuyer sur ses connaissances en anglais pour rédiger en français. Ce mode de fonctionnement est similaire à celui d'I2-1 dans l'autre groupe. En plus de cette explication, I1-4 parle d'un autre aspect de son rapport à l'écriture : la fluidité dans le

texte par la recherche et l'inclusion de mots de liaison dans sa production. Cet aspect du rapport à l'écriture, la fluidité, est particulièrement développé dans ce groupe en ce qui concerne l'écriture en langue maternelle (comme c'est le cas aussi en deuxième année).

> I1-4 (L351-354)
> I structure mine the way I think and so (…) like I don't know I'll **put *thus* and *therefore* and stuff like that in the same places** because I know where to put it, to know how they would write it but **I write it in French straight away so (…) I'll think in English and it comes out in French**

Pour sa part, la plateforme de transition de I1-2 semble moins compartimentée entre les langues que pour I2-2 par exemple : ce qu'il (ou elle) sait en anglais (langue maternelle) lui est utile dans son expression en français (il parle de *reflet*), ce que l'on comprend comme un transfert de compétence, ou du moins une inter-connectivité entre ces deux domaines de connaissance. Ce témoin s'appuie aussi sur l'anglais pour mieux s'exprimer en français, surtout pour chercher à rendre son expression plus complexe. Cette attitude se rapproche de celle de C3-6 (en deuxième année) qui adopte comme stratégie d'écriture de prendre des risques dans son expression en français afin de s'améliorer (sans forcément s'appuyer sur l'anglais pour cela). Cette plateforme est dans ce cas un lieu de complexification de la connaissance de la langue, un lieu d'expansion.

> I1-2 (L 355-360)
> I would say **everything that I know in English reflects what I write in French** if that makes sense because… and I know **it's the wrong way to go about writing something in French** because **I think in English first and then try translate and that comes up with problems** because **connecting words don't always match up** and I know **that's a problem** but I can't do it any other way because otherwise I'm stuck with these **really simple sentences** that are like **subject verb**

> I1-2 (L 366-371)
> I'm thinking in French and then I think Oh! I don't know actually… I don't think. See… it's just maybe thinking in English but I don't translate though like **I don't do one and then translate** I guess like **I'm thinking in French and then get stuck go to English and put the word in**

> I1-1
> I guess **I do a bit of both** because when you get to a level where some words in French come naturally like I don't know yeah *c'est* (…) **I can think those in French** but most words I don't

Conclusion

Tout comme en deuxième année, la transition d'une langue à l'autre à ce niveau s'opère dans des modes très variés d'un individu à l'autre. Les témoignages démontrent à quel

point le degré de dépendance ou d'indépendance, d'autonomie de la connaissance intrinsèque d'une langue sans reposer sur une autre langue, peut varier au sein d'un même niveau et selon les individus. L'analyse et le type de données ne permettent pas d'avancer les causes de variation dans ce mode de fonctionnement : s'il s'agit d'une différence au niveau de l'apprentissage ou d'une différence cognitive individuelle ou peut-être des deux à la fois.

La variété des modes de transition, de passage d'une langue à l'autre peut se comprendre comme une expression de ces différents seuils dans la plateforme de transition entre les langues, si l'on continue le rapprochement avec la zone prochaine de développement (Vygotski). Ces différents modes opératoires se situeraient à un seuil différent de cette plateforme de transition ; dans chacun des modes de passage d'une langue à l'autre, l'opération de transition active la conscientisation du langage, de la capacité de s'exprimer dans une langue, dans l'autre, de mieux connaître sa propre langue, et de mieux apprendre la langue de l'autre, point que met aussi en avant Brossard (2002a).

Une étude subséquente pourrait recueillir des protocoles verbaux ou des entretiens avec des questions plus pointues sur le phénomène de plateforme de transition d'une langue à l'autre qui vient d'être mis en évidence. L'étude gagnerait à recueillir des données auprès de participants à des stades différents d'apprentissage d'une langue, et auprès de participants apprenant des langues différentes. On pourrait ainsi être en mesure de mieux contraster ou assimiler la plateforme de transition entre les langues à la zone prochaine de développement. L'exploration de l'hypothèse de médiation et de l'utilisation du langage intérieur, dans l'étude de la plateforme de transition, pourraient aussi faire l'objet de recherches ultérieures.

5.2.4 Le rapport à l'écriture en langue maternelle pour les étudiants de troisième année

Ecrire en LM pour les étudiants de niveau intermédiaire est associé aux matières qu'ils étudient et, dans une large mesure, dépend de celles-ci. Ainsi, pour les étudiants inscrits dans deux filières, leurs représentations et leur expérience d'écriture sont variées. On retrouve les traits déjà cités par les étudiants en deuxième année pour le droit, ainsi que l'importance de la structure, de la planification comme stratégie d'écriture. Certains participants ici font part de leur nécessité d'écrire leur premier jet d'un trait ; d'autres

détaillent davantage leur travail sur la structure du texte (l'attention porte sur le niveau macro de l'écriture). Enfin, sont présentées quelques caractéristiques de l'écriture en LM concernant le positionnement du scripteur dans son texte.

Les stratégies d'écriture dans les autres matières en langue maternelle

Les stratégies d'écriture en langue maternelle mises en évidence dans ce niveau sont similaires à celles présentées par les participants de deuxième année, à savoir : l'écriture en droit qui requiert des titres et sous-titres, et dont la structure doit être strictement logique, l'écriture en sciences politiques où l'accent porte sur la structure, qui conduit au sens.

Pour I2-1, écrire en droit signifie organiser son écrit à partir de grands titres (cf. *headings*), alors que dans les autres matières à la Faculté de Lettres, cela signifie organiser son écrit suivant le modèle introduction—développement—conclusion. Plus loin dans l'entretien, elle dira de ce schéma d'écriture tripartite appliqué au français qu'il lui procure un *sense of unity* (extrait déjà présenté). Même si ces deux façons d'écrire peuvent apparaître comme pratiquement opposées car il lui faut *alterner* entre ces différentes normes d'écriture, elle les présente comme appartenant au même éventail *two opposite ends of the spectrum*. Tout en tenant compte des caractéristiques, des codes des différentes matières dans lesquelles elle écrit, son rapport à l'écriture semble invariable.

> I2-1 (L77-82)
> Well writing assignments for Law is like **really different from Arts**—I mean—like with Law we're expected to have **headings and stuff** and with Arts' essays it's supposed to be like **an introduction, a body and a conclusion** and the footnoting and references are totally different to that of Law, so it's like **two opposite ends of the spectrum** and you have to alternate between them

Dans cet extrait, I1-2 souligne l'importance de la structure du texte à produire dans ses dissertations en sciences politiques : tout comme C3-5 et C3-2 (groupe trois en deuxième année), elle considère que la structure conduit au sens, et facilite l'évaluation aussi. Ainsi par structure du texte utilise-t-elle autant une technique (voir extrait suivant) qu'une stratégie d'écriture en vue de son évaluation :

> I2-1 (L285-289)
> Well they (in political science) place **emphasis**—**a lot of emphasis on structure** because people have **a tendency to just write**, they don't structure with an introduction and like a body and a

conclusion, they just write whatever they want and I guess **it's difficult for the examiners when they're reading it** because **it's not really logical**, it's just **a page of thoughts**...

De même que C2-3 et C2-2 en deuxième année, I2-1 évoque sa capacité à écrire en suivant une certaine structure qu'elle a intériorisée, qui est automatique d'une matière à l'autre. L'accent est mis sur l'aspect logique de la structure, du raisonnement dans le travail.

I2-1 (L290-296)

so they expect a **nice piece of structured logical work** and ...that's exactly what they want in Law, but in a different way ... so I guess Law—**writing Law essays helps me to focus on writing my Arts essays without a structure** because now I just feel like I mean **I can automatically write—the structure is just so ingrained, I just write, I don't have to think about it** ... I know I have **a structure** because I've just written so many essays. I'm just used to it now.

La suite dans les pensées et le travail sur le texte

Le topic qu'I2-1 et I2-2 introduisent dans leur discours sur leur écriture en langue maternelle est celui de **la suite dans les pensées** (*train of thought*)—le fait que le premier jet se fait d'une traite. Ensuite seulement, on revient sur le texte pour le travailler. Ce qui est mis en avant dans ce discours, c'est l'écriture ininterrompue pour le premier brouillon. Le topic est introduit par I2-1 de façon argumentative avec *because* puis par un déterminant *your* qu'I2-2 reprendra en le re-catégorisant (marqueur *that*).

L358-371

I2-1 (…) usually I just prefer to just sit there and **get it all done in one go**. Because when you do it later, you lose your **train of thought**, and when you just sit there and you do it, it's much easier and—yeah—the **information just keeps coming**.

I2-2: I have a habit when writing that I think I remember once this was back the IB for my extended essay, (…) I just had to do it **all in one go to get it out as much as I could** and then it went through several draft processes, but when writing it is much easier to just—I think it's **best that you just get one—you write as much as you can in one go** and then you come back and then you look from that second perspective ... little bits that can change—like if you write say half of it and you don't finish that **train of thought**, then you can lose it and then you get stuck.

L'autre groupe parle du travail sur le texte, en particulier la structure du texte, et non du premier brouillon et de l'importance de suivre ses pensées et de les écrire toutes à la suite, sans interruption. Alors que le rapport à l'écriture en langue étrangère se focalise sur la connaissance de la grammaire, donc sur la langue et le niveau micro de l'écriture,

le rapport à l'écriture en langue maternelle ici se concentre davantage sur le texte, la grammaire du texte, le niveau macro de l'écriture, sans pour autant négliger le travail dans la langue (cf. I1-4 et I1-2). Donc le rapport à l'écriture en LM porte sur le niveau micro et macro de l'écriture alors qu'en LE, l'accent porte bien davantage sur le niveau micro de l'écriture.

Dans les extraits qui suivent est présentée l'approche de l'écriture de dissertation en LM ; l'utilisation des termes techniques indique l'ancrage de ce discours dans l'enseignement scolaire, tels : *topic sentence, paragraph, internal structure, the (logic) flow*. I1-3 introduit la notion de chaque paragraphe doit être initié par une *topic sentence*, I1-4 revient sur la notion de paragraphe en précisant qu'il doit avoir sa structure interne bien spécifique. Ces deux éléments posés dans le discours conduisent I1-2 à introduire la notion de fluidité dans l'écriture, fluidité qui découle de raisonnement logique, raisonnement qui se traduit dans l'utilisation de la langue. I1-4 revient sur la notion de paragraphe afin de la négocier : la *topic sentence* au niveau universitaire n'est plus de rigueur, et peut passer par l'utilisation plus subtile de la langue. I1-1 reprend le topic de la fluidité (marqueur du parcours du dire *like you said that before*) et I1-2 est d'avis que la structure de l'essai et la qualité de l'argument (son topic) sont aussi importantes l'une que l'autre.

Topic sentence:

> I1-3 (L225-229)
> for history yeah <u>it was</u> **conclusion (…) introduction** um set up everything (..) what you are going to use to support <u>and then</u> **every paragraph** <u>has</u> **a topic sentence** (…) <u>like</u> this is what it is about what you want to say about that <u>and then</u> **lead onto the next page go through that until you get to your conclusion go over whatever you said in a nice little sentence** and that was it

Structure interne du paragraphe:

> I1-4 (L233-236)
> yeah much the same for English (..) making sure <u>we have</u> **an introduction a conclusion a number of paragraphs each with an internal structure**

The logic flow:

> I1-2 (L274-280)
> after that (= year eight or nine) I don't know whether it just comes naturally you just don't have to think about it in that way anymore you just do it and they don't necessarily mark good on that either it's more (…) <u>the</u> **logic flow** <u>if it makes sense</u>

I: logic flow

I1-2: so then so yeah the **flow of the English as well**

I1-4 (L289-293)

(at uni) you don't need to bother with saying **this paragraph is going to talk about this and this** or world war two was dangerous or something **but you probably do it anyway without thinking about it** (…) it's at a level it's so obvious you might **introduce the idea much more subtly than basic topic sentence** (…) I think **subtlety with the use of the language makes an essay more advanced as well**

I1-1 (L306)

the **flow of the essay** like you said that before

I1-2 (L 308-309)

I'm not sure but I think **they go hand in hand** so… what they are looking for is **your argument but the structure of the essay will help the flow of the argument**

Dans l'autre groupe, pour I2-2, l'enchaînement du texte, sa structure, la contrainte du respect de ces normes scripturales pour les matières à la Faculté de Lettres sont perçus comme limitatifs dans le développement de la pensée plutôt que créatifs. Pour elle, le fait de devoir se concentrer sur la structure ne laisse pas de place pour questionner davantage, pour élargir le sujet de réflexion. Implicitement, elle semble critiquer la pratique de la dissertation pour elle-même, réduite à l'exercice académique, sans qu'elle puisse réinvestir cette pratique par ailleurs :

I2-2 (L297-310)

Anything with Arts essays I find that they are too heavily structured—I mean— when you look through the guide and if you go talk to the—what is it—the essays… (incompréhensible) where they look through the structure, you have **to explicitly state your argument, you have to like your first line in each paragraph and then the body has to make that main point**. It is such a vigorously structured that it does not leave much space—how can I put it— when you write—you have a **specific point that you've got to make and then you make it**, you do not have **the flexibility to question things on the side**, you don't have the **opportunity to make small remarks**— well is this relevant ? there's this problem as well ... It is—it's more about just **arguing a point than actually really reflecting upon an issue**, I find ... which in some way I find **it really limits our creativity and thinking about problems which we approach** ...

Dans le même groupe, pour I2-1, la technique d'écriture est tellement ancrée en elle qu'elle n'a pas besoin de réfléchir pour se mettre à écrire. Elle trouve au contraire qu'à la Faculté de Lettres, contrairement au droit, elle a plus de liberté. Implicitement, elles partagent le même point de vue sur la question, sauf qu'I2-2 s'y étend davantage :

I2-2 (L291-296)

so I guess Law—writing Law essays helps me to focus on writing **my Arts essays without a structure** because now I just feel like I mean I can automatically write—the structure is just so ingrained, I just write, I don't have to think about it ... I know I have a structure because I've just written so many essays. I'm just used to it now.

La description détaillée (technique) du texte à produire en LM indique, de même que pour les étudiants de deuxième année, une attention du scripteur portée sur la structure du texte, tout comme sur sa fluidité. Seule la planification est évoquée (et non développée) dans le contexte de l'écriture en LE.

Autres caractéristiques de l'écriture en LM

Deux instructions spécifiques sur la façon de rédiger et de se positionner dans le texte sont mentionnées par les étudiants de ce niveau : l'utilisation des pronoms personnels et l'utilisation de la voix passive (préférée à l'utilisation de la voix active). Ces instructions découlent sans doute de consignes données oralement, à un stade ou l'autre de leur apprentissage, et peuvent être essentiellement dirigées vers les étudiants qui sortent tout juste du système scolaire.

Le positionnement du scripteur dans son texte

L'instruction scolaire (*we were taught… you get told over and over again*—tous deux marqueurs de discours rapporté) indique de ne pas utiliser le pronom personnel « je » dans la rédaction d'une dissertation en anglais. Selon les participants, la stratégie d'utilisation du pronom personnel « je » peut être employée au niveau universitaire, et la réception de cet usage reçoit diverses appréciations des correcteurs (*tutors*). I2-2 opte de fondre son point de vue avec celui d'experts, appuyant ainsi son argument, suivi par I2-1.

L540-550

I2-1: We were taught that **you can't introduce new ideas or stuff in the conclusion**—it was just basically **a summary**...

I2-1: you're summarising everything in your conclusion and you get told over and over again **you never, ever, ever use I in your essays in high school level** and then in Arts I think, now that I'm doing Arts subjects… It's actually not too bad… I know some people who go I, I, I, explicitly for the sake of their argument and some tutors will like it, others won't.

I2-2: Because I don't have **a tendency to use third person and even when I want to like incorporate my own ideas, and like I make it authoritative** I kind of say "according to a body of

historians, they think that" bla bla, and then I sort of incorporate my view with what they think because I mean it wouldn't sound as important as when I say "I think that"

I2-1: I mean **you always have to back it up somehow**.

Dans l'autre groupe, la règle énoncée est tout simplement qu'on n'utilise pas les pronoms personnels dans une dissertation. Dans le deuxième extrait, on relève les marqueurs de discours rapporté.

I1-4 (L237)
you should **never really use personal pronouns**

I1-3 or 1 (L267-268)
at uni some tutors have said it (…) sometimes I put a "we" like very rarely like but I still it's just ingrained (…) **not to use I and that sort of stuff**

Dans le groupe 2 seulement est discutée l'alternative à la non utilisation des pronoms personnels dans le texte ; il s'agit de l'utilisation de la voix passive en anglais :

L551-566
I2-2: Isn't it the passive and active voice? That's in Arts essays they want us to be -

I2-1: Active.

I2-2: Active (incompréhensible)

I2-1: I tend (incompréhensible) to use longer sentences, I generally use the passive to get like get passed the word count. It's easier to use actually.

I: The passive voice works better in English than in French I think, so—(incompréhensible—voix trop douce) experienced them?

I2-2: I think probably **it's very easy to use the passive voice in English** because—because you are not actively part of all these things anyway, you're just recounting an event. By using the passive, you're not, how can I put it—you're being—**you're not really taking a stand on it**, if you say actively this happened and this happened, then that's **a lot more aggressive** in terms of **your argumentative style** which I think is a very important in an Arts essay, so you can really understand why they really enforce it—so yes.

On n'a pas, en fin d'énoncé, de conclusion sur la question de l'utilisation de la voix passive ou active. Ce point dans l'écriture en LM n'est soulevé que dans ce groupe sur l'ensemble des données. On peut s'interroger sur les raisons qui font que ce point n'est pas soulevé par les autres : est-ce un point d'ambiguïté pour tous, et donc on évite d'en parler, ou encore est-ce un point marginal pour la plupart des participants, et donc il ne

vaut pas la peine d'être mentionné ? Ces consignes, dans tous les cas, concernent l'écriture en LM.

Conclusion pour le niveau intermédiaire

Au niveau intermédiaire a été mis en évidence de façon centrale le topic de l'importance de la connaissance de la grammaire dans le rapport à l'écrit en LE. On peut se demander si la conscience de l'importance de la grammaire est une forme de quête du modèle, dans la mesure où chercher à savoir comment s'exprimer en LE s'apprend autant par la lecture (quête du modèle) que par l'apprentissage de la grammaire. La connaissance de la grammaire est aussi une manifestation de la conscientisation du langage, s'appliquant tant à sa propre langue qu'à celle qui est apprise. Les étudiants de deuxième année, qui ont aussi une heure de grammaire hebdomadaire dans leur programme ont parlé de leur entrée dans la langue principalement par la quête du modèle (la lecture), mais n'ont pas évoqué la grammaire.

Au niveau intermédiaire, les étudiants dans leur rapport à l'écriture en LM parlent de la structure et de la fluidité du texte. Le parallèle LM/LE semble indiquer qu'à ce niveau-là le rapport à l'écriture se concentre principalement sur le niveau micro de l'écriture en LE (la grammaire, attention sur la langue) alors qu'en LM les deux niveaux micro et macro sont considérés (le travail sur le texte, sa fluidité, la structure du texte ainsi que le travail sur la langue). Certains toutefois évoquent la planification et la structure du texte dans l'écriture en LE, ce qui indique qu'il commence à ce niveau, et sans que cela soit unanime encore sur ce niveau, à y avoir une conscience et une préoccupation du niveau macro de l'écriture en LE. Les participants parlent d'abord de la planification en LM, puis l'évoquent en LE.

La plateforme de transition de passage d'une langue à l'autre mise en évidence par l'analyse des étudiants en deuxième année est également manifeste dans les témoignages des étudiants de ce niveau. Les modes opératoires de passage d'une langue à l'autre des participants sont variés : alors que l'un (I1-2) envisage la connaissance de la langue comme intrinsèque et transite d'une langue à l'autre sans traduire, ou traduit avec difficulté, d'autres (I1-1 ou I1-4 par exemple) passent par la traduction.

La comparaison des stratégies d'écriture en LM et en LE montre que, dans l'écriture en LM, l'attention porte essentiellement sur la planification, et la structure du texte à produire (le niveau macro de l'écriture). Certaines stratégies mises en œuvre pour écrire

en LE reprennent celles présentées par les étudiants de deuxième année comme la simplification et pour d'autres se concentrent sur le niveau micro de l'écriture, la langue : le travail sur le vocabulaire, la relecture et les vérifications grammaticales. Ces dernières semblent appliquées de façon plus suivie dans ce niveau, car évoquées par plusieurs (et proportionnellement par rapport à la deuxième année).

Centraux en deuxième année, certains topics (par exemple l'antécédence des idées) sont marginaux au niveau intermédiaire, d'autres sont absents, par exemple la quête du modèle, sauf si l'on considère la grammaire et son apprentissage comme une quête de modèle. Les topics centraux dégagés par l'analyse de deuxième année étaient notamment la quête du modèle, l'antécédence des idées (l'abondance des idées en sous-topic). Au niveau intermédiaire, on trouve quelques exemples de l'antécédence des idées dans la description du processus d'écriture :

> I2-2 (L721-722)
> I'm just trying to get my thoughts out <u>and then afterwards</u> I go back and (incompréhensible—voix trop douce) because English—except there seems to be more issues because there are more mistakes than when I do it in English

> I1-4 (L163-164)
> in politics I do a lot of research and a lot of thinking about the question <u>before</u> I start anything then I'll plan a lot I'm a person who plans

Et un exemple de l'abondance des idées :

> I1-1 (L 200-203)
> and I am taking philosophy as well that's even worse than literature <u>because</u> you need to research and <u>I've got **all these**</u> **ideas but they're all muddled up and you need to put things in order** and I'm just not good in putting things in order <u>I'm like the opposite of you</u> (=I1-4)

5.3 Le rapport à l'écriture des étudiants de niveau avancé

Les données pour le niveau avancé consistent en un groupe de discussion de quatre participants. Dans ce groupe, tous sont anglophones natifs, deux ont suivi une éducation bilingue franco-australienne, soit partielle (collège : A1-3), soit entière (collège et lycée : A1-4). A1-4 a passé le baccalauréat français et a suivi une année d'études supérieures en France (maths sup) puis est revenue en Australie pour y suivre une double licence. A1-4 apprend l'espagnol au niveau débutant et trace quelques parallèles entre son apprentissage et maniement du français et son expérience de l'apprentissage

de l'espagnol. A1-3 apprend le thaïlandais, et fait parfois des remarques et des parallèles sur son apprentissage en LE à différents niveaux. A1-3 et A1-4 sont inscrites à la Faculté des Sciences et à la Faculté de Lettres, A1-1 et A1-2 sont inscrits dans les filières Droit et Lettres (tous deux en sciences politiques). A-1 a commencé son apprentissage du français à ANU au niveau débutant et n'a effectué aucun séjour en pays francophone : ces différences peuvent impliquer d'emblée certaines disparités, notamment au niveau de l'aisance, vu les expériences variées dans la langue.

Le topic central des données de ce groupe et ce niveau est un topic développé dans les deux contextes de la LM et de la LE ; il s'agit du topic de **l'écrit en trois parties**. Le rapport à la langue étrangère est caractérisé par le topic du **discernement** entre l'usage correct (ou pas) de la langue étrangère et le topic de la connaissance de la grammaire. D'autres aspects de leur rapport à la langue et/ou à l'écriture en LE sont abordés qui caractérisent ce niveau : les connecteurs,[158] le style, le sarcasme. Ensuite, sont décrits les différentes formes de fonctionnement sur la plateforme de transition, et enfin, le rapport à l'écriture en LM, avec les caractéristiques selon les matières, et les stratégies d'écriture employées en LM.

5.3.1 Le topic du développement en trois parties : un aspect du rapport à l'écrit en LM et en LE

Dans ce contexte d'enseignement supérieur, les participants de ce niveau construisent un rapport à l'écriture caractérisé par le topic du **développement en trois parties** (à différencier d'un écrit en trois parties introduction, développement, conclusion). A1-1 prépare le topic lorsqu'elle parle à la fois de son écriture en LM (en droit) et son écriture en LE, où, dans les deux cas, elle rassemble ses idées sous des grands titres (*headings*). Il s'agit là d'une stratégie d'écriture, qui constitue aussi un aspect du rapport à l'écriture (en contexte universitaire, du moins). Ce topic est partagé par les quatre participants, et se trouve développé dans les deux contextes (LM et LE) par chacun des participants. Ce topic de l'écrit en trois parties évolue dans le discours pour devenir la construction du raisonnement ; selon les participants (et la formation reçue) un développement en trois parties rend un raisonnement plus clair. En effet, la construction du raisonnement est appuyée dans le discours par la nécessité de développer son opinion de façon

[158] Il est fait référence à une composante des cours de 3ième et 4ième années de français. Sans cela, il se pourrait que les apprenants ne fassent pas allusion à ce point particulier de leur écriture.

argumentée ; le scripteur doit être en mesure de présenter, dans un développement écrit, un contre-argument (ce qui semble plus facile à faire lorsque le développement se présente en trois parties).

Les extraits présentés ici le sont dans l'ordre de l'occurrence, plutôt qu'en fonction du contexte LE ou LM (chaque extrait est précédé de LM ou LE), ce qui permet de mieux montrer le développement du topic au fil du discours (écrire en trois parties, ce qui développe l'argument).

A1-1, étudiante en droit suit une procédure d'écriture influencée par la méthodologie enseignée en droit, ou du moins on le suppose dans la mesure où elle utilise une terminologie de droit (*heading*) :

A1-1 (L369-371) LM
yeah the literature essay, I sort of brainstorm my ideas and then I try and um usually because they're **short essays** I'd just sort of pick out **three** (…) and then probably make **headings** and then I do this in law as well always (…) **ideas notes for each heading** (…) do it that way and then try and write it

L 427-433
A1-4 LM : write out some ideas and then like on the computer re arrange these ideas into … you know you still feel you need **the introduction three paragraphs the conclusion** so you sort of I don't know you just feel **two paragraphs is not going to do** you know

I : where does this idea come from

A1-4 LM: I think it's drilled in over the years

A1-2 : I don't know I've never learnt that **three idea** until coming to uni

A1-4 LE: French love **threes—3 ideas** I worry about **the *premièrement deuxièmement***

A1-1 (L446-448) LM: I think it sort of comes from **three points** because **if you have two points you'll ever have one point for the argument for or one point for the argument against your other argument but three is** (L 450-453) LE writing in French as well because you know because if you have **three** you know **your first one is your point the second one** (…) **third one a reason why you're contradicting the contradictory points** come back to you (…) that's why I tend to **write in three** because **you've got the balance** and it balances it enough to give your argument more length

A1-4 (L454-455) LE
in French philosophy when you really get into structure yeah they'll give you types of essays to write and so you can have **a thesis an anti thesis and third** oh what did I say? (…) (L 457-458) we learnt different structures **they were all cut into three** and I sort of have that but at the same time my paragraph often **I do sort of cut them into three**

L 464-472

I : okay so how often did you hear about the structure which is thesis anti thesis synthesis? Where was it ever mentioned to you?

A1-3 LE: **in French classes**

I : at uni or at school so where in particular

A1-2 LE: **in French classes**

I : not for you

A1-3 LM: **not necessarily French classes** but lecturers always sort of say writing a short essay whatever the French ones are meant to be but **three points** yeah should be sufficient enough for your argument not to too be over discussed

Le raisonnement exposé doit démontrer la prise en compte de plusieurs points de vue, du moins l'amplitude de la pensée (*an alternate view* ou encore *breadth in your thinking*), ainsi qu'une large connaissance du sujet abordé. Le topic de **l'écrit en trois points** se prolonge dans la notion de raisonnement, étroitement liée à la rédaction en trois points (*reasoning*) et à la présence d'un contre-argument (*counter-argument*) dans le développement.

A1-1 (L 479-482)

you should never have **an essay that does (…) one side reasoning** …you should always have it **in there** it doesn't have to be a counter argument but it has to be **an alternate view** just to show that you've got **breadth in your thinking in your knowledge other views** and then it helps to strengthen your own ideas

Le *point de vue alternatif*, pour A1-2, devient *opinion*. Il s'agit là notamment du contexte en LM. Un point de vue alternatif n'est pas nécessairement une opinion, et ne désigne pas l'opinion du scripteur. C'est cependant la façon dont A1-2 reprend la notion de raisonnement/contre-argument.

A1-2 (L 487-488)

(…) they tell you that you can either you can have **an opinion** but you have to **justify with reference to the others**

L'opinion semble un aspect important du contenu de l'écrit en particulier en LM dans ce contexte, au niveau universitaire. Il ne s'agit pas d'une opinion pour le simple plaisir d'avoir une idée sur un sujet. L'opinion présentée doit être appuyée et doit utiliser des références. Selon l'expérience de A1-4, et là, elle fait référence à son expérience dans le système éducatif français (vu qu'elle s'exprime en français), il était nécessaire d'avoir

formé une opinion précise et définie ; ses évaluateurs ne voulaient pas trouver de point de mitigation dans son écrit.

> A1-4 (L 500-501)
> my teachers hated that, they hated it if we said *oui non peut-être* they hated that like you can't say yes no we always had to **take one of the points of view**

> A1-4 (L 539-542)
> I think he just said like **two** like he said **two doesn't seem quite enough it can be okay** say **three is good two is okay four's okay but** maybe it has you getting a bit too over the point so I guess that's why they say **three is good** four is … so but it wasn't just that one but that's the **one that really springs to mind**

Ainsi le rapport à l'écrit dans ce contexte universitaire, à ce niveau et dans ce groupe, se trouve défini par une approche où le développement doit être écrit **en trois parties** en LM ou en LE. Ces étudiants de niveau avancé rédigent en LE une évaluation de 1200 mots au 2ième semestre. La longueur et le type de sujets donnés (explicatif, démonstratif, avec une dimension argumentative) peuvent impliquer davantage d'argumentation dans le développement en comparaison aux écrits des niveaux précédents, et où l'opinion personnelle pourrait avoir plus d'importance que dans les écrits demandés dans les autres niveaux du cursus de français. On comprend mieux pourquoi ce topic, qui représente un aspect du rapport à l'écrit, s'inscrit dans les contextes LM et LE : il s'agit du rapport à l'écriture au-delà de la langue. Ce raisonnement en trois parties doit, pour certains, intégrer des points de vue alternatifs et/ou une opinion précise bien appuyée, bien défendue. Ces deux derniers points (contre-argument et raisonnement) sont introduits dans le contexte de l'écriture en LM ; en LE, il y a nécessité de développer, mais il y a moins la nécessité d'être argumentatif. On peut, sur cet aspect du rapport à l'écriture qui consiste à **écrire en trois parties**, s'interroger sur le poids de l'habitude et l'habitus scolaire au-delà des frontières (cf. *it's been drilled over the years*) et la dimension culturelle de ce trait dans l'écriture dans la mesure où le topic est posé dans les deux contextes LM et LE.

5.3.2 Le rapport à l'écriture en langue étrangère

Au-delà du topic commun aux deux contextes LE et LM, certains topics s'inscrivent dans les contextes d'écriture plus spécifiques. Le rapport à l'écriture en langue étrangère à ce niveau est défini par deux topics centraux : celui du discernement de la manière

dont les choses s'expriment (ou pas),[159] et celui de la connaissance de la grammaire. On abordera ensuite les stratégies d'écriture employées par les participants de ce niveau ; on observera qu'elles portent sur des points d'écriture qui diffèrent de ceux présentés précédemment.

Les topics centraux : la connaissance de la grammaire et le discernement

Le rapport à l'écrit en langue étrangère au niveau avancé semble défini par le souci de l'exactitude de l'expression, en particulier le **discernement** de ce qui est correct de ce qui ne l'est pas, ce discernement concerne autant la grammaire que la qualité de l'expression écrite en général. Le topic est introduit par A1-1 (qui a commencé son apprentissage du français au programme de français) de façon argumentative (*because*) et est repris par A1-2 (dont l'apprentissage du français est antérieur à l'entrée à l'université). A1-1 parle du fait que le travail d'écriture en LM est pour elle une écriture éducative (*educational writing*), c'est-à-dire qu'écrire dans les autres matières lui permet d'apprendre, renforcer, intégrer, reformuler son savoir. Ecrire en français ne lui permet pas un apprentissage de la même façon que son processus d'écriture en LM. Elle associe cette différence à son niveau de compétence linguistique ; cette différence perçue pourrait n'être qu'une impression, et non un fait.

A1-2 compare son expérience d'écriture en LE (français) et en LM (anglais) : écrire en anglais est plus difficile car, comme il connaît bien la langue, il se relit de façon critique et surtout **subtile**, ce qui demande plus de travail, chose qu'il ne peut faire en LE : sa connaissance lacunaire de la langue implique qu'il ne voit pas ce qu'il peut mieux formuler (*I can delude myself*). Ainsi, la préoccupation dans l'écriture en LE à ce niveau avancé se situe dans la combinaison (esthétique ?) des mots (*I like sort of ways the words come together*),[160] même si le discernement de sa précision d'expression en LE n'est pas vraiment possible puisque tout en français lui semble correct.

---

[159] La question du discernement de la manière dont les choses se disent ou pas est posée comme commentaire et non comme topic dans les données du niveau intermédiaire. Vu l'échelle de l'échantillon, on ne peut avancer que ce topic soit plus déterminant à un niveau qu'à un autre ; on peut simplement avancer qu'il est représentatif des participants, et apparaît comme une préoccupation plus importante à ce niveau.

[160] Cette quête esthétique au niveau de l'écriture peut se rapprocher de la quête du modèle des apprenants de deuxième année dans leur entrée dans l'écrit. Ici, au niveau avancé, cette quête esthétique semble davantage marquée au niveau de la production.

L 25-45

A1-1 : I dread writing in French I find it extremely difficult mainly because at the end of my finished work **I can't look at it and pick out mistakes like I just look at it and it's French but I can't really see where it's right or wrong** but I always really liked writing in English in college (…) I enjoy formulating **like ideas and stuff in French** but **I just don't find the same level of skill as I do in English to make it really educational writing,** you know **can't pick out** (…)

I : good thank you A1-2

A1-2 : (…) but any other sort like essays implicating like writing like French or English I quite enjoy French I think **I enjoy** because I don't know **I like sort of ways the words come together I think in French I can sort of delude myself a bit more** actually is a bit more **all put together** apart from **it sounds good** and yeah in English **I'm a bit more discerning I can see a sentence is not quite well balanced** and so English writing I find a bit harder (…) harder because like **if I read something I've written in English I'm more likely to see the faults** sort of want to rewind it again or **think of something better** but in French I would just sort of [not be able to do that]

L 66-73

A1-2: because I can't really do those **subtle differences** between sort of languages and so it's easier because it's just like **one phrase** is as far as I'm concerned **as good as the next** sort of thing I can't… so it's easier in that regard (…) probably more creative in English because **I can tell the difference between like you know subtle differences between two things** sort of the same but sort of (…) **French is just (…) mainly the same thing**

Le rapport à la langue, et ainsi, le rapport à l'écriture, au niveau avancé, apparaît toujours aussi empreint de **la connaissance de la grammaire** qu'au niveau intermédiaire où le topic est central, que celle-ci soit la grammaire française ou la grammaire comme métalangue. Pour A1-1, pouvoir écrire rapidement en français sur MSN (un service de messagerie instantané sur internet) est satisfaisant ; c'est une activité communicative en LE et ludique car elle n'a pas à se soucier de l'exactitude de sa grammaire. En dehors du cadre institutionnel éducatif, son rapport à l'écriture est donc différent, et ne se préoccupe pas (autant) de discerner ce qui est correct de ce qui ne l'est pas. Elle semble en dériver une certaine satisfaction (qui contraste avec l'extrait cité ci-dessus). Pour A1-4, le rapport à la langue étrangère, en fait aux langues étrangères, est aussi défini pas la connaissance de la grammaire : elle rapporte son expérience d'apprendre l'indonésien, et l'importance accordée à la grammaire dans ce contexte, notamment en ce qui concerne l'écriture (marqueur de discours rapporté). Elle remonte alors à son apprentissage de la grammaire en français.

A1-1 (L 102-105)

one time I do like writing in French is actually is on messenger (…) friends in Quebec they write to me in French **short and little** you know **you write the short little words** and **you don't have to worry about grammar and stuff** it's quite fun to be able **to exchange quickly something in French**

A1-4 (L 222-228)

that's really funny because when I think about that kind of stuff [= how to write] I think back to French classes I don't remember ever learning anything like in my… at my school in English sort of… to do with **grammar and structure** in fact I was doing Indonesian classes at Narrabundah in college [=en première et terminale] and in the class she would be explaining **how to put sentences together nouns and verbs** and it was surprising how many people in the class didn't know what a noun was a verb was (…) I guess thinking about it **I really learnt that I learnt most of that you know structuring that kind of stuff in French**

Le topic de la connaissance de la grammaire est réintroduit plus loin dans le contexte de l'évaluation. Une des perceptions (A1-2) est que l'évaluateur met davantage l'accent sur l'exactitude dans l'usage de la grammaire (niveau micro de l'écriture) que sur la structure de l'écrit lui-même (niveau macro de l'écriture).

A1-2 (L 553-555)

(…) you know (…) a credit low distinction you say but it's **more how you say it** it's more like (…) **a bit on structure and a lot on (…) grammar** that it actually makes sense as French is English sort of in disguise

Le témoignage suivant de A1-4, recueilli au niveau avancé en français, concerne l'apprentissage d'une autre LE au niveau débutant. A1-4 revient sur la structure de l'écrit pour insister sur le fait que pour elle, dans son apprentissage de l'espagnol (niveau débutant) et notamment dans son écriture en espagnol, son attention ne porte pas sur la structure du texte, donc le niveau macro, mais porte plutôt sur l'expression (le niveau micro). Ce témoignage en espagnol contraste d'ailleurs avec son expérience d'écriture en français au niveau avancé où précisément ses préoccupations portent sur d'autres niveaux d'écriture et ne se concentrent pas seulement sur le niveau micro de l'écriture :

A1-4 (L 321-328)

it's funny too when we are talking about subjects kind of like **law math writing** I was thinking when you were talking **about the other language** cause I'm doing beginner Spanish (…) so when **we're writing in Spanish you don't even think about the structure at all yet** all you're trying to do is **get the language right** which is really quite nice because **you don't have to really worry about what you are saying how it is structured as long as you know it's good**

Ce témoignage semble confirmer ce qui se profile dans les analyses des niveaux précédents : lorsque les étudiants écrivent en langue étrangère, dans les niveaux de deuxième année et, dans une certaine mesure, au niveau intermédiaire, leur attention ne porte pas essentiellement sur la structure du texte à produire (macro). Elle porte d'abord sur la qualité de la langue, la connaissance de la grammaire, la syntaxe au niveau de la phrase (niveau micro).

A1-3, qui mentionne son apprentissage du thaïlandais, semble adopter une attitude similaire concernant son rapport à l'écriture dans ce cours (où elle se trouve dans un niveau inférieur à celui du cours de français) :

> A1-3 (L 340-341)
> (…) start with the words <u>you know</u> so it's like **very basic Thai, the writing is not that important so it's only very basic**

L'expérience d'écrire en français pour la littérature est pour ce participant tout autre : elle doit d'abord trouver ce qu'elle va dire, chercher les idées et les citations, les sélectionner, les ordonner. Pour A1-3, le rapport à l'écriture en LE (le thaïlandais) au niveau débutant/intermédiaire se situe au niveau micro de l'écriture. Par contre, en français au niveau avancé, le rapport à l'écriture se situe au niveau macro de l'écriture (cf. extraits présentés dans la partie suivante).

A1-3 et A1-4, étudiantes avancées en français mais débutant une autre langue étrangère, en contrastant leurs expériences d'apprentissage dans ces différentes langues et niveaux, confirment toutes deux ce qui se dégage de l'analyse sur le reste du corpus concernant l'apprentissage du français. Au début de l'apprentissage en LE, l'apprenant semble se concentrer sur le niveau micro de l'écriture : son rapport à la langue et à l'écriture se définit par la quête de quoi dire et de comment le dire (cf. les topics de l'antécédence des idées et de la quête du modèle), alors qu'à un niveau avancé en LE, de même que dans le rapport à l'écriture en LM (selon d'autres nomenclatures, on parle ici du niveau « expert »), la préoccupation se situe en général au niveau macro du texte à écrire (sa structure) tout en intégrant le niveau micro.

Par ailleurs, le topic de discernement de ce qui se dit de ce qui ne se dit pas, partagé par A1-1 et A1-2 ne semble pas partagé par les deux autres, toutes deux issues d'une éducation bilingue. La taille de l'échantillon impose la prudence sur des conclusions trop rapides et générales ; dans ce cas, on parlera plutôt de tendance(s). On pourrait dire

que l'exposition à la langue dans un milieu éducatif bilingue développe le discernement et la capacité à s'exprimer ; de cette façon, la capacité à savoir comment les choses se disent est plus développée. Ainsi, les préoccupations du scripteur et son rapport à l'écriture sont déplacés sur d'autres points.

Stratégies d'écriture en LE

Les stratégies d'écriture des apprenants à ce niveau révèlent d'autres approches de l'écriture en LE. En effet, les participants de ce niveau définissent leur rapport à l'écriture en FLE par l'utilisation de connecteurs. On pourra débattre de l'utilisation des connecteurs comme faisant partie d'une stratégie d'écriture (ou pas). A ce niveau, les participants ne maîtrisent pas tous les aspects de l'expression et de l'écriture dans la LE. Pourtant, certains étudiants sont en mesure de citer, dans ce contexte en LE, des aspects de l'expression et de l'écriture qui ne l'ont pas été jusqu'à présent et qui requièrent un niveau élevé de connaissances : il s'agit du style pour A1-2, du sarcasme[161] pour A1-4.

Les étudiants de ce niveau avancé définissent leur rapport à l'écriture en LE par un topic qui lie le niveau micro de l'écriture, c'est-à-dire dans la langue, et le niveau macro de l'écriture, c'est-à-dire la structure du texte : il s'agit de **l'utilisation des connecteurs**. Ce topic est partagé par tous les participants de ce groupe. Il est initialement introduit par A1-4 (marqueurs du discours rapporté), puis repris bien plus loin dans la conversation par les trois autres.

> A1-4 (L550-553)
> the only one I really get stressed about is with T1 cause with him there's not only the French but to such a minute detail you're always scared of <u>when he tells us</u> **what a connector is** like <u>I go through this and think</u>: **"is this the right one?"** (L587-588) not only using **connectors** but whether **you put them at the beginning of the phrase or the middle and all that kind of stuff**

A1-4 fait un parallèle entre les contraintes d'écriture pour l'écriture d'un poème qui consistent à devoir utiliser certains mots (des noms communs inhabituels en particulier) et des exercices d'écriture donnés dans le cours de français où il lui faut utiliser des connecteurs dans un texte. Son utilisation des connecteurs n'est pas présentée comme

[161] Il conviendrait de préciser que ces étudiants qui parlent en anglais désignent par sarcasme en réalité l'*ironie.* D'expérience, les enseignants du programme expliquent que les étudiants sont incapables de distinguer l'un de l'autre. Faudrait-il dire ironie sarcastique ?

une contribution à la construction de son écrit (que ce soit sur le fond ou sur la forme) mais davantage comme une contrainte, une restriction à sa créativité en écriture :

> L827-837
>
> A1-3 : (…) with the **connectors** if I can think of **a sentence that has no connector** that I'll just write to make it more everything is around how I … the **connectors**
>
> A1-4 : I look at **the list of connectors** pick out and sort of write around that use the **connectors** like **a tool** it's like **the basis** you know you got to use cause otherwise I wouldn't use **most of those** as much you know what I mean like a four hundred word essay or whatever I'm not going to use seven weird **connectors** not weird but not very common or maybe they are I don't know but yeah you got to stick these **words** in it's kind of like writing a poem[162] sorry you know you have to use these ten words in the poem we used to do **exercises** like that these **constraints** are terrible you start out like and then you got to think I got to use the word seismograph in the poem although I don't remember that was terrible but you know you just got to you just can't write how you want

A1-1 compare ce qu'elle doit produire en cours de littérature en particulier et pour le cours d'écrit (notamment des exercices incluant des connecteurs). Son attitude par rapport à l'écrit de littérature n'est pas dirigée par/ni dépendante de sa connaissance des connecteurs ; son travail, là, se concentre sur la construction de son contenu, c'est seulement ensuite qu'elle considère l'utilisation de connecteurs, qui n'est pas centrale dans son approche de la tâche—elle pense la structure de son écrit indépendamment des connecteurs. En cours d'écrit, son attention porte sur l'utilisation des connecteurs, cours dans lequel l'attention porte tant sur le fond que sur la forme :

> A1-1 (L839-844)
>
> for literature I don't think I think **more about the content the structure and how I'm going to** that just comes naturally to me when I'm writing I'm more worried about **the idea**. When it comes to French well for literature anyway like if I get like I don't know how I'm writing it exactly like if I'm writing it **structure comes naturally** I don't go okay you have to put this **connector** (…) the French essays just comes naturally when I think about it the more what I'm going to say but with T1 you do think about **the structure**

Bien qu'A1-4, A1-1 et dans une certaine mesure A1-3 partagent dans le discours, les connecteurs comme un topic commun et comme une partie de leur rapport à l'écrit, A1-2 est réservé sur l'apport de l'usage de connecteurs dans un texte et son point de vue sur le sujet diffère du reste du groupe. Il admet que les utiliser démontre une capacité à

[162] A1-4, en début de discussion, confie avoir écrit des poèmes pour un journal local, lorsqu'elle était plus jeune.

manier la langue, mais il n'est pas convaincu que leur utilisation dans un texte en améliore la qualité :

> L852-854
> I: yeah you think it adds up to the quality of the writing
>
> A1-2 : yeah or I don't know quality but it adds to showing you are capable of using these **words** I don't know if **it actually improves the writing at all**
>
> L871-872
> A1-2 : I reckon **the way you write** like you can easily like just to look at the examples from (…) a piece of normal French writing but **the piece of French writing is fine without connectors**

Une composante du cours de français aux niveaux intermédiaire et avancé est un cours d'écrit, où les étudiants reçoivent un enseignement sur l'utilisation des connecteurs dans la langue française. Les données ne peuvent rendre compte ni élucider la mesure dans laquelle ce topic de l'utilisation des connecteurs manifeste un phénomène de cause à effet : les apprenants ont-ils un niveau de maturité linguistique qui leur permet d'intégrer l'utilisation des connecteurs dans leur rapport à la langue et à l'écrit ou bien est-ce l'enseignement qu'ils reçoivent qui modèle en partie leur rapport à l'écriture ? Dans un cas comme dans l'autre, l'écriture en LE à ce niveau est pensée aux niveaux micro et macro et est envisagée même au-delà de ces deux dimensions.

En effet, A1-2 cherche les bonnes expressions en français ; il trouve plaisir à écrire dans la langue étrangère—il parle de style. Au fil de la discussion, il semble s'agir d'une différence individuelle plutôt que du niveau dans lequel il se trouve. Comme il le dit lui-même, il écrit couramment, donc son rapport à l'écriture n'est pas défini (préoccupé) par ce qu'il va dire ni comment il va le dire de façon correcte, mais plutôt comment il peut personnaliser son expression. Comme stratégie d'écriture, A1-2 n'utilise pas de plan, de structure pour guider son écrit (au contraire d'A1-1, par exemple).

> A1-2 (L 387-389)
> yeah occasionally big words like I just won't know **a French word for something** or exactly a **really good French expression like what I say in English** in like in another case (…) but normally in French pretty much **write fluently in French I have to correct a bit**
>
> A1-2 (L823-826)
> I'd change what I'm going to say if I can say it better in French but often I'll get to a point I think ah it would sound really cool [if] I did this and after that how can I change what I was already going to say you know about the sentence because I know it's **my style how it's written so it's a completely tailored written** in a way

Pour sa part, A1-4 a conscience d'un point d'expression qu'elle ne maîtrise pas en français : le sarcasme. Il est pertinent qu'elle puisse reconnaître qu'elle n'a pas cette capacité langagière en français : cela indique au moins qu'elle a conscience de cette dimension sans être capable de la produire.

> A1-4 (L 611-615)
> but that's kind of funny see often when <u>they have</u> **the joke subjects** I'd like to take the joke subjects but I just don't feel like **especially in French** I'm terrible **I can't make anything seem sarcastic like in French and I also don't pick up sarcasm often in French** when I try to do it one of the joke essays it will just not hit off and it will just sound like crap

Seuls les étudiants de niveau avancé ont cité des aspects de l'expression (des capacités langagières) telles le style ou le sarcasme comme un aspect de leur rapport à la langue étrangère (ou de ce vers quoi ils tendent dans leur rapport à la langue et à l'écriture). Cela implique que ces compétences, qui ne sont liées ni au niveau micro ni au niveau macro de l'expression font également partie de leur rapport à la langue, que ces compétences s'inscrivent dans leur niveau de langue ou pas. Dans leurs représentations et leur rapport à l'écriture en LE, les étudiants de niveau avancé semblent avoir intégré les niveaux micro et macro de l'écriture et sont, pour certains, en mesure d'y ajouter d'autres aspects tels que le style ou le sarcasme.

5.3.3 La plateforme de passage d'une langue à l'autre au niveau avancé

Afin de mieux cerner de quelle façon le rapport à l'écriture évolue au fil de l'apprentissage et du cursus, il a été nécessaire de présenter les analyses pour le niveau avancé et l'unité thématique de façon séparée. Les analyses mettent en relief plus de points communs que de divergences entre ces deux groupes de données.

Au niveau avancé comme dans les niveaux précédemment présentés, on observe des modes de transition d'une langue à l'autre. Les participants, pour certains, ont bénéficié de séjours en pays francophone, ce qui implique—et explique—des écarts notoires entre les participants. La taille de l'échantillon rend des généralisations difficiles. On s'intéressera aux différences individuelles, de façon qualitative. Ces différentes transitions exemplifient des modes de fonctionnement dans la plateforme de passage d'une langue à l'autre, qui a été mise en parallèle avec la zone prochaine de développement.

Pour A1-4, écrire en français est plus facile qu'écrire en anglais, ce qu'elle signale dès le début de la discussion. Dans cet extrait, A1-4 rebondit sur l'intervention d'A1-2 qui dit penser en français lorsqu'il écrit en français sans pouvoir discerner ses fautes : comme elle a suivi toute sa scolarité en français, son expression écrite en anglais est plus difficile. Plus loin, elle parle de ses raisonnements en mathématiques qu'elle formule en français et retranscrit en anglais (deuxième extrait). Ce qu'il est important de voir ici est que, bien qu'anglophone, sa langue de référence pour écrire est le français. Son raisonnement est intérieurement formulé en français, sa langue d'éducation :

> A1-4 (L 50-54)
> it's funny what you say [=A1-2] I think **it's actually easier to write in French** because as I've done most of my stuff in French over the years like so many philosophy essays I had to write in French so many history because earlier on the French made us take home like essays stuff I find **it flows quite easily in French** just the way doing it but **I find it harder to write English essays** [rather than] French essays

A1-4 a suivi un an d'études supérieures en France (math sup). A l'ANU, en mathématiques (en anglais), on attend d'elle qu'elle développe un style *impersonnel*, ce à quoi son apprentissage en mathématiques en français ne l'a pas entraînée et dont elle peine à se détacher. Il est intéressant ici que soit soulevée la notion de style, certes elle demeure attachée à la matière des mathématiques, mais elle reste toutefois liée à son approche de l'écriture. C'est en partie ce en quoi consiste sa formation à l'université australienne, autant que le raisonnement mathématique lui-même. Pour mieux situer l'extrait, il est nécessaire de préciser que la voix passive est plus utilisée en anglais qu'en français :

> A1-4 (L167-175)
> making proofs is a sort of applied math (…) so you do so when you are given an assignment there will be a lot of you are expected to **write your proofs out in good English language not like to have two lines** answer math and um but it's also expected **to be quite dry, to the point analytical** it's called **impersonal** I get in trouble for that because in French because **I did maths in French before when I'm used to saying** *calculons la valeur de X* so I translate that without realizing to *let's calculate the value of x* so they're like who's you can't every time it comes back there's a big circle I talk about *we know that* or *let's do this* and they're like you know it sounds more dumb you have to be a lot more objective you have to be like I tend to sort of try and get you know the marker (L177-179) I used the sort of French style that I learnt in maths [and I] apply [it] to the English and it's not going well at the moment not badly

A1-3, dont la scolarité a aussi eu lieu en partie dans le système bilingue franco-australien, dit passer d'une langue à l'autre par la traduction mot à mot. Pourtant, son travail dans l'écriture en LE (comme en LM)[163] se focalise davantage sur ce qu'elle va dire (le contenu, les idées) plutôt que comment elle va l'exprimer.

> A1-3 (L 76-79)
> I have trouble writing in French when it comes to thinking I am translating word to word in English so (…) I'm writing in English but in French if that's making sense um apart from that **it's not so much the French I have a problem with but the actual topics** so it's not **a language barrier** (L82) I am thinking in English and writing my thoughts in English that are in English into French

Pour A1-3, la traduction mot à mot n'est pas la seule transition d'une langue à l'autre ; elle utilise également la verbalisation, technique aussi mentionnée par d'autres participants à d'autres niveaux. A1-3 réintroduit dans ce passage deux topics qui représentent certaines de ses préoccupations dans l'écriture : l'exactitude et la précision de l'usage de la grammaire, et le topic du discernement de la connaissance de la langue.

> A1-3 (L 91-93)
> when I'm writing to people in French like letters to someone in France I'm thinking **how would I speak to them** but in fact and I'm thinking they're actually going to read it and go wrong wrong wrong the grammar I enjoy being able to write in French

Contrairement à A1-3, A1-1, qui a commencé son apprentissage du français à l'ANU s'efforce de travailler en français, sans traduire, jusqu'à ce qu'elle épuise sa capacité d'expression. Elle alterne l'usage des langues dans son processus d'écriture de façon à ne pas interrompre le fil de sa pensée, son idée.

> A1-1 (L 377-378)
> yeah I don't think in French when I write in French but I tend to use French a lot after I try not to translate I seem to forget

> A1-1 (L 374-375)
> I sort of tend to… I write in French until I get stuck and then I'll write in English and keep on going in French but the idea doesn't disappear but then go back and work it into French

[163] A1-3 (L81-82) : yes so **English or French** it doesn't matter which one, I have **the same problem writing an essay** just the idea that comes to mind but yeah it's mostly thinking (L 3440) whereas for French I struggle to find out what should I put in that paragraph [= dissertation de littérature]

A1-2 explique aussi que lorsqu'il écrit en français, il pense en français et ne passe pas par la traduction ; il travaille comme par exemple I2-2, dans la langue étrangère elle-même (extraits présentés ci-dessus).

Sur ce niveau, ces témoignages mettent en évidence une forme d'intériorisation de la langue, et d'une capacité accrue à la travailler et à l'écrire à des niveaux plus précis qu'aux niveaux précédemment étudiés. Les témoignages parlent tous d'une transition d'une langue à l'autre, de passage par une plateforme de transition. Les expériences d'apprentissage et d'exposition à la langue sont des facteurs indéniables dans ces différences de transition d'une langue à l'autre. On peut aussi envisager, surtout vue la taille de l'échantillon, qu'il s'agit également de différences stratégiques et cognitives individuelles, par exemple entre A1-3 et A1-2 où A1-3 (éducation partiellement bilingue) éprouve le besoin de traduire presque mot à mot en écrivant et A1-2 qui dit pouvoir écrire presque couramment en français, sans éducation bilingue ni séjour significatif en pays francophone à son actif.

5.3.4 Le rapport à l'écriture en LM pour les étudiants du niveau avancé

Le rapport à l'écriture en LM est en partie déterminé par les autres matières dans lesquelles les participants se trouvent inscrits. Parfois, certains topics introduits dans le contexte de la LE et déjà mis en évidence pour ce niveau sont réintroduits dans le contexte de la LM. Souvent, les participants cherchent à contraster les expériences et ainsi à mieux expliquer ce qui se passe lorsqu'ils écrivent en LE. On détaillera ensuite quelques stratégies d'écriture spécifiques à l'écriture en LM présentées dans ce groupe.

Caractéristiques de l'écriture en LM dans différentes matières

Les caractéristiques et attentes par rapport à un devoir écrit diffèrent selon les matières (droit, mathématiques). Par conséquent, l'attitude des étudiants dans leur écriture est en partie modelée par les matières qu'ils étudient. On s'intéresse ici autant aux caractéristiques et attentes dans les matières qu'aux habitudes d'écriture adoptées par les participants dans ces matières. Cette mise en perspective permet de mieux caractériser ce qui a été mis en avant dans le contexte de l'écriture en LE.

Pour A1-4 et A1-2, le rapport à l'écriture en LM se définit en partie par la créativité ; A1-4 parle par ailleurs de l'écriture dans la contrainte qui revêt, pour ce témoin, une dimension quasi ludique :

A1-4 (L14-17)

I used to quite like that I used to write poems you know in *The Canberra Times* [=un journal local] yeah I used to make money making poems for the junior *Times* five dollars if it's published that was pretty good and um I did a bit of creative writing

A1-2 s'estime plus créatif en écrivant en LM (l'anglais) grâce à la façon dont les choses se disent, ce qu'il contraste avec son expérience en LE où sa connaissance de la langue ne lui permet pas ce discernement :

A1-2 (L71-72)

probably more creative in English because I can tell the difference between like you know subtle differences between two things sort of the same

Pour A1-1, qui parle de son écriture en droit, le choix des mots est important. Elle souligne que son travail d'écriture en droit en LM consiste en un travail de concision dans la langue et le texte. C'est un point, une caractéristique de l'écriture qu'elle développe uniquement dans le contexte de l'écriture en LM. Par contraste, A1-2 parle de style et de choix d'expression en LE (mais pas en LM) :

A1-1 (L 132-140)

they're really be asking to answer just the question and word counts like twelve hundred words or something it can be quite long so you have to be **concise** in writing they don't like you sort of stray away from the topics the language also they don't appreciate (…) <u>a lot a lot of the time</u> you have to be **very articulate** (…) yeah sometimes a bit dry but **you have to choose your words carefully like you can't put three describing words for one you know** (…)

Ecrire en mathématiques, pour A1-4 consiste à rendre le raisonnement clair, mais l'attention à la ponctuation et à l'orthographe n'est pas d'une aussi grande importance que dans les autres matières dont il est question dans le groupe (comme le droit, en particulier, mais aussi par contraste avec l'écriture en FLE) :

A1-4 (L179-182)

<u>the difference in maths is I think is that</u> you can't, **you don't get points off if you do a spelling mistake** or anything it doesn't matter because at the end of the day it's the maths that counts and as long as they understand **you don't have to worry so much about punctuation or spelling or anything really as long as it makes sense** (L 189-192) never no one has ever told me in English maths how you are supposed to do it I'll have dots then I use a lot of linking in English but they think they call it too flowery when I write I try I think it's very logical and clear cut

A1-3 compare écrire en LM dans les matières étudiées à l'école et à l'université. De ce point de vue, écrire des dissertations dans les deux contextes (il s'agit d'autres matières

en anglais) consiste toujours en un exercice structuré, à l'opposé d'une activité créative, ce qui est le cas lorsqu'elle écrit en cours de thaïlandais, une LE pour elle :

> A1-3 (L 216-217)
> they had **the same topic sentence body next sentence linking to the next paragraph** and you're like… it doesn't really… it's not **really creative** (L 219) just you have to do it this way **one example per paragraph** and all that sort of stuff it's **very structured**
>
> (L 206) whereas [for] the Thai you're not really doing essays as such

Ces caractéristiques sont parfois définies les unes par rapport aux autres, comme pour A1-4 en math où orthographe et ponctuation comptent moins ou pas en comparaison des autres matières, ou sont parfois définies de façon individuelle, comme pour A1-1 qui cherche à écrire de façon concise en droit. Ces exemples dépendent en grande partie de la matière. Le rapport à l'écriture en LM peut aussi être indépendant des matières étudiées à l'université, c'est le cas de A1-4 qui relate son expérience d'écriture de poèmes. Le sens de créativité, pourtant un topic en LE pour les étudiants de deuxième année, est une caractéristique de l'écriture en LM pour A1-2, ne l'est pas pour ce groupe et niveau en LE.

Stratégies d'écriture en LM

Les stratégies d'écriture employées en LM par les étudiants du niveau avancé sont l'utilisation d'un plan d'une part, et d'autre part, de suivre l'opinion de l'évaluateur dans un écrit argumentatif. Ces stratégies ont déjà été évoquées par d'autres participants du corpus à d'autres niveaux, ce qui renforce le fait que les stratégies d'écriture en LM se concentrent sur le niveau macro de l'écriture, ce qui diffère des stratégies d'écriture et de l'approche de l'écriture en LE.

Utilisation d'un plan

A1-2 fait sa recherche sans brouillon, et écrit d'emblée un *squelette*, pour reprendre son terme. On voit par cette remarque l'importance donnée à la structure, topic central dans le rapport à l'écriture en LM au niveau intermédiaire également :

> A1-2 (L 255)
> probably start like researching (…) (L 261-262) and then I write a **skeleton** about how the essay is going to go based on the information that I have and then straight to the computer and write

A1-4 réintroduit la notion de squelette, elle dit ne pas utiliser de plan non plus (écriture d'une traite, comme certains participants du niveau intermédiaire) même si, comme elle l'explique par ailleurs, le fait d'utiliser un ordinateur change sa façon d'écrire : le fait de dactylographier ce qu'elle a mis sur son brouillon lui permet de prendre une certaine distance par rapport à son écrit. Elle a besoin d'écrire sur un brouillon et ne peut commencer d'emblée sur une page blanche virtuelle. On observe dans cet extrait de témoignage l'expérience de la distance que l'écriture procure par rapport aux idées et au travail sur le contenu, quand l'écriture permet la réflexivité (Goody 1977, p. 50; Ong 1982, p. 104; Barré-De Miniac 2000, p. 48) :

> A1-4 (L 277-282)
> usually I don't do a **draft** never (…) unless you're required to give a **draft** to your tutor cause like I said I just leave it too late there's no way I can get a **draft** and um it's kind of changed how I write essays until recently I didn't even use a **skeleton** I would just write in one go hopefully re read it and hand it in and that would be the essay (…) but now what I try to do is if (…) I'll just write down ideas I can't really get a **skeleton** going but I'll write down **ideas** that I have about the subject and then afterwards I'll try and stick those **ideas together** and then transfer it over on to the computer but I usually start off by writing something hopefully the day before so that the next day I have a bit I can read over my **ideas** and think about it with a bit of like distance or if I do it really all at once it's not going to be that good so that's usually how I go about it

A1-1 travaille aussi avec un plan, après sa recherche, où elle aura pris des notes. Elle aussi préfère écrire tout à la suite, pour suivre le fil de ses idées. Elle insiste sur l'importance de la planification dans son écriture :

> A1-1 (L 302-303)
> I do my little notes and then I have to have to have a **decent plan before I start to write anything** (L 305-307) but I'll find out I'll just have to do sit there and write something everything I'll just have to write it straight through because I can't work with a blank page even if it's absolutely horrible I'll write it and then go back and edit it (L 317-318) I find out that whatever is due actually **gets better the more time I spend planning it when it comes out**

> A1-1 (L 709-710)
> I only did it in first year it has taken me a lot of years to learn to do that

A1-2 parle de la possibilité de suivre l'opinion du correcteur dans la dissertation (comme C3-3 en deuxième année) :

A1-2 (L 516-518)

if you think if you know the topic a lot it's best to go against them because then there's so shows that you know stuff but if you don't really know a lot don't want to do a lot of work you can always it's always safer to agree with the lecturer

Conclusion niveau avancé

Le topic du développement en trois parties, du fait qu'il soit introduit et développé dans les deux contextes de la LM et de la LE, indique que cet aspect du rapport à l'écriture, à l'université, se situe au-delà de la langue dans laquelle on écrit. Il est révélateur que ce topic soit développé à ce niveau dans les contextes des deux langues car l'écrit qu'il est demandé aux étudiants de produire dans cette unité est plus long que dans les autres niveaux du programme de français. L'approche de la tâche d'écriture au niveau avancé est voisine de la rédaction pour d'autres matières en LM. La question demeure de savoir si ce développement en trois parties est une façon de penser ou s'il s'agit là d'une stratégie d'écriture.

Les topics développés dans le contexte du rapport à la LE sont (a) la connaissance et l'utilisation des connecteurs et (b) la connaissance de la grammaire. Le topic de la connaissance et l'utilisation des connecteurs peut s'interpréter comme une étape du développement du rapport à l'écriture où la maturité du scripteur et de sa connaissance de la LE notamment lui permettent d'allier le travail aux niveaux micro et macro de la production écrite. On peut se demander toutefois si les étudiants évoqueraient cette dimension de l'écriture s'ils ne bénéficiaient, dans leur cursus, d'un enseignement spécifique sur les connecteurs. Les étudiants de ce niveau ont aussi évoqué comme aspect de leur rapport à l'écriture le sarcasme (l'ironie sarcastique) et le style ; ces scripteurs experts maîtrisent donc plusieurs niveaux d'écriture (la production de sens dans un texte bien structuré) si bien qu'ils peuvent porter leur attention sur d'autres dimensions de l'écriture. La question du style est d'ailleurs abordée dans les deux contextes d'écriture par différents participants (A1-4 en LM et A1-2 en français).

Le topic de la connaissance de la grammaire peut s'interpréter comme la suite des analyses du niveau intermédiaire où la connaissance de la grammaire est reconnue comme centrale dans leur apprentissage, leur expression et dans leur rapport à l'écriture. La connaissance de la grammaire est une façon de conscientiser le langage. Elle peut également s'interpréter comme une autre forme de la quête du modèle, comme celle du « comment bien dire ? », si prégnante au deuxième niveau.

Ces participants ont diverses manières de passer d'une langue à l'autre. Le temps passé au contact de la langue ne semble pas, sur ce petit échantillon, un facteur déterminant dans le développement de la plateforme de transition d'une langue à l'autre : les étudiants de niveau avancé, ainsi que des étudiants issus d'une scolarité bilingue, pour certains, passent toujours par la traduction pour s'exprimer en français, ils ne pensent pas encore dans la langue.

5.4 Le rapport à l'écriture des étudiants dans l'unité thématique

Ce groupe de discussion compte trois participants.[164] L'un (S1-2), anglophone, revient d'un échange à Genève où il a suivi des cours de droit et de français pendant un an ; il est sur le point de terminer ses études dans les deux filières de Droit et Lettres. S1-1 a deux langues maternelles l'anglais et l'hindi, elle est inscrite dans une licence de relations internationales ; S1-3 est aussi anglophone, et est inscrit en Droit et Lettres ; il a passé son cursus secondaire aux Etats-Unis.

Les données recueillies pour cette unité concernent autant l'apprentissage général du français que le rapport à l'écriture dans le contexte spécifique de cette unité. Il est parfois difficile de discerner dans ces conversations si les remarques faites par les participants s'appliquent seulement à l'unité thématique ou à l'ensemble des expériences vécues dans le programme de français, durant leur cursus. Il est à noter que plusieurs enseignants cités dans la discussion n'enseignaient pas cette unité.

Premièrement, le rapport à l'écriture en LE pour les étudiants inscrits dans cette unité est défini par le topic des connecteurs, point focal dans le travail d'écriture. On relèvera quelques stratégies d'écriture comme l'étudiante qui fait toutes ses recherches en français afin de faciliter son écriture en français. Un aspect du rapport à l'écriture des étudiants de ce groupe est aussi exprimé à travers les perceptions qu'ils ont des lecteurs-évaluateurs et de leurs attentes. Deuxièmement, tout comme l'analyse des niveaux précédents, on observera les témoignages rapportant des expériences variées de passage entre les langues. Enfin, l'analyse s'intéresse au rapport à l'écriture des participants en LM, contexte dans lequel est essentiellement introduit et développé le topic de la structure.

[164] Le nombre total d'étudiants inscrits dans cette unité était de 18.

5.4.1 Le rapport à l'écriture en LE

Le rapport à l'écrit par la connaissance des connecteurs

Le rapport à la langue et à l'écriture à ce niveau semble forgé par l'apprentissage spécifique des connecteurs. Dans un texte, les connecteurs lient le fond à la forme, le travail dans la langue au niveau de la phrase (micro) en même temps que le travail sur la structure du texte (macro). Jusqu'à présent, les analyses montrent que les préoccupations des scripteurs en LE ne portent que marginalement sur la planification et la structure du texte. La structure du texte est par contre centrale dans le rapport à l'écriture en LM, et ce, sur l'ensemble du corpus. A ce niveau avancé (expert) d'apprentissage en LE, ces préoccupations jusqu'à présent représentatives du rapport à l'écriture en LM deviennent aussi une caractéristique du rapport à l'écriture en LE. Le topic des connecteurs est introduit par le marqueur existentiel *we had* par S1-3, il le réintroduit et le marque à plusieurs reprises.

> L315-323
> S1-3: When I was in Intermediate and Advanced, we had a **written component of the class**, where we would learn just **connectors**, you know just simple **two word things like** *cela dit,* or *d'un autre* [?], things like that and I will find that I will look at **those** and I will literally pick **a handful of them** and just put **them** in my essay. And I've had lecturers who say: "Okay, I'm impressed that you've remembered these, there's no need to go overboard" but I've had other ones who've said: "Oh the French love to use these, it's great that you're incorporating them in your essays". But I find probably out of all **the classes** I've had, **the ones** where I have learned those **connectors** have served me the most, because **they're something I can use in absolutely everything.**

S1-1 reprend le topic et l'argument introduits par S1-3, en les marquant par les marqueurs du parcours du dire (discours rapporté) ; pour elle, cet apprentissage contribue à l'articulation de son discours et elle en voit l'application directe à l'oral comme à l'écrit. Elle réutilise les connecteurs appris pour la réalisation de travaux dans d'autres cours, comme en littérature ou pour une présentation orale. Le fait qu'elle puisse articuler son argument lui permet de rendre son écrit (son discours, son argument) plus fluide autant pour elle en tant que scripteur que pour son lecteur-évaluateur (cf. *things sound better even to you*). L'enjeu ici dans le discours de S1-1 est le fait qu'elle est en mesure de réutiliser ce qu'elle a appris et ainsi de construire un texte d'une meilleure qualité.

L324-33

S1-1: It was amazing how many times I used to use *donc* before—we've only just started doing **connectors**[165]—and it's just great, (…) with all my assessment, I've literally sat with my computer with all his **sheets of paper** spread around me (…) and sort of looked and gone "**well, that would work really good here".** And I've done so much better this semester, in my literature classes, even in my oral classes when I give an oral presentation, (…) and I compared it to a lot of my friends in the Intermediate class and they were saying "Oh, you used **them**" and I said "**yes, so that's what you've got to do**" (…) And I said "**No, I used it in our literature thing**" and they were like "Oh, that's such a good idea". I said "**Yes, it was really helpful**" and even, things sound better even to you

L'enjeu dans cet aspect de l'apprentissage pour S1-3 repose dans la visibilité et l'usage des connecteurs dans le quotidien, ainsi que dans ses lectures. Ce savoir n'est pas une théorie et devient pour lui une stratégie d'écriture : il réutilise à l'écrit ce qu'il voit (lit) ou entend (stratégie commune à S1-3 et S1-2) :

L350-356

S1-3 : I think also… what I liked about it was, you sort of could see the **connectors** in something contemporary like a magazine article or a newspaper article so I got the impression that this is **something people would say**, whereas if you're looking for, like, an **English equivalent of an expression that we would say here** and you happen to find in the dictionary, who knows if people actually say that in France. You know… but if you can see that a journalist would write this **sentence**, or would start a **paragraph** with this **term**, then you feel a lot more confident in what you're writing.

Nous avons vu, en plusieurs points déjà, comment l'écriture permet un travail de distanciation, de réflexivité sur la communication. Dans cet extrait, S1-2 juxtapose sa connaissance de la grammaire et celle des connecteurs, et son expérience d'écriture en anglais (sa LM) et en français. Son écriture en LE est définitivement définie par l'utilisation des connecteurs, point d'écriture pas nécessairement utilisé en anglais.

L383-389

S1-2: It [=connectors in French] doesn't so much affect your writing in English. I think you can… just because **you understand more when you're using them in a grammatical context in French**. It doesn't translate into English, like… I mean, to some extent my **knowledge of French grammar is much better than my knowledge of English grammar**. I know **what the specific use of a connector** [is] and whether it's going to be followed by something that's negative or contradictory or whether it's a thing to be used to back up. I just don't think I think in those terms **when I'm writing in English**

[165] Référence faite ici à un cours du tronc commun, et non l'unité thématique spécifiquement.

L'écriture en FLE le fait réfléchir sur la langue, la connaissance de la grammaire et l'usage des connecteurs comme liens logiques dans la construction d'une phrase et d'un texte, ou du moins d'une unité de sens au-delà de la phrase. Ainsi, la conscientisation du langage a lieu à deux niveaux : l'écriture elle-même qui procure d'emblée cette distanciation d'une part, et d'autre part le travail dans la langue étrangère par exemple ici dans l'articulation du discours et dans la connaissance de la grammaire.

Représentations et perceptions de l'écriture en FLE : de l'importance de la grammaire

Il est effectivement difficile de discerner si les remarques présentées dans cette partie s'appliquent à l'unité thématique spécifiquement ou à l'expérience générale des participants dans leur apprentissage du français. Sont rassemblées ici les représentations que les participants ont des attentes par rapport à leur production écrite en français, ainsi que les perceptions sur l'évaluation des productions écrites.

Selon l'expérience de S1-2, écrire une dissertation en français est beaucoup plus simple et requiert moins de travail de fond que dans les autres matières qu'il étudie, par exemple, moins de recherches sont à entreprendre pour ce projet d'écriture en langue étrangère. Il compare ses productions écrites à l'université en Australie et celles qu'il a dû faire lorsqu'il était étudiant en échange dans une université suisse, et commente sur une stratégie d'écriture qu'il a adoptée : rester dans le connu, sans risquer de s'exprimer au-delà de ce qu'il a entendu. Il ne se positionne pas dans son écriture par l'originalité de ce qu'il pourrait développer si son niveau de langue le lui permettait.

> L279-287
> S1-2: Well, usually the things I've written in French for ANU have been a lot simpler than, like, in my political science essays, or law essays, <u>there's never</u> <u>the</u> **same depth that goes into them**, so <u>from that point of view</u> I can write it whenever, I don't think it really matters. (…) you know you can do it quite easily. (…). But [when overseas] <u>it was</u> <u>a</u> **similar process really**. (…). Big essays. It was even… I even tried less to do anything original <u>because</u> **I didn't want to move beyond what I knew worked and what I'd seen someone say**.

Plus loin, il revient sur le fait qu'écrire dans un contexte francophone requiert davantage d'originalité et de travail pour être au même niveau que les francophones natifs. Par conséquent, sa position sur la nécessité de proposer un contenu original dans son écrit en français varie en fonction du contexte (francophone ou non).

L478-485

S1-2: [When in class in Australia] There's no… you're not forced to speak, you're not really forced to improve necessarily with your **grammar**. (…) And also when you're speaking to someone here you can get away with writing simple things in your essays or saying simple things in class, but if you want to be an interesting person for someone who's been brought up as a French native speaker, you're not going to have **a conversation about how many brothers and sisters you have or domestic animals**, which is where you're comfortable. That's the difference.

Les participants ont évoqué leurs perceptions de ce qu'ils pensent est attendu d'eux à l'écrit, et de la façon dont ils pensent que leurs travaux sont évalués. Les deux extraits suivants sont en écho à la représentation initialement énoncée par S1-2 selon lequel le contenu d'une composition en français a moins besoin d'être travaillé que la langue dans laquelle il est présenté ; S1-1 et S1-3 reprennent cet argument. Pour S1-1, la connaissance de la grammaire et la précision de l'expression, donc la qualité de la langue son perçues comme les points d'évaluation les plus importants ; en second seulement viennent les idées, dimension créative de l'écriture.

L433-437

S1-1 : I think the **French has to be good**, that's probably… I think that's one of the first things they see, like **you're conjugating correctly** and your **sentence structure** is, you know, everything is in the right sort of order and stuff like that. And then obviously I think your **creative ideas** are probably helpful as well. But when you get your assignments back, there aren't usually **many comments on what the content was**

Toujours dans le contexte de l'évaluation, S1-3 réintroduit les topics précédemment introduits de **bonne grammaire**, de **créativité** et le topic de **contenu** devient dans son discours celui **d'argument**, marqués par des marqueurs de discours rapporté (*something like*), marqueurs existentiels (*there would be, we should have*) et des marqueurs cognitifs (*I don't think*). Sa perception de ce sur quoi porte l'évaluation indique une attention plus importante sur la langue et la qualité d'expression (*good grammar is [not] a given* = on ne présuppose pas automatiquement une bonne connaissance de la grammaire) que sur le contenu, les arguments et la créativité, donc le travail de fond.

L443-451

S1-3 : Yes I've had **the same sort of experience** where you'll sort of get, even with a 2000 word essay, in French, you'll sort of get something like "your argument is well laid out", but then the rest of the page will just be, you know, I forgot a cedilla, you know just accents, and to me (…) you can never perfect your grammar until you're at a certain level, but I thought there would be **more at this stage in the classes** that we're all in, there would be **more focus on content** and... Like I don't think lecturers think that **good grammar is a given** even though we should have **a certain level of**

proficiency in it, but I thought that they would, sort of… I know they need to correct it, but I thought that there would be **more focus on sort of arguments and creativity** and that kind of thing.

Ce sens de déconnexion présenté par S1-3 et qu'il perçoit entre forme et contenu dans l'évaluation est réintroduit par S1-2 à un autre titre : ce qui est raisonnablement atteignable en tant qu'apprenant de langue étrangère d'une part et d'autre part ce qui est attendu d'eux (par les enseignants). Selon lui, davantage de corrections devraient avoir lieu durant l'expression orale, en classe. Sa façon d'apprendre repose sur une interaction orale plus importante que celle dont il a bénéficié, renforçant la connaissance et l'usage de la langue. Le contenu du cours peut s'acquérir par ailleurs et l'objet de son interaction en classe de langue ou dans un cours thématique repose davantage sur la langue que sur le contenu que le cours propose.

L452-465

S1-2: Honestly, I disagree with that. We're doing literature and contemporary philosophy with T2 and probably **the emphasis** there is much more **on content** but I think there is just **a disconnect between what people can actually honestly achieve, and what's being expected of them**. I mean it's one thing to say, when you're at the level of French when you can handle it being about **content** and that is a **given about grammar**, but I mean I just think it's hard when you're in Canberra and you spend maybe three hours on French a week and you're not going always to read the **sheets** you get from T1, or you're not constantly… it's hard to improve, so if you're suddenly jumping from… you're taking people that even after doing French for three years of university, are still making fairly basic grammatical errors, and are still having enormous difficulty speaking, which is totally normal when you don't speak, and then **focusing on content**. You have to have… **the level has to be right for that**. It's frustrating in a sense for me that there is **focus on content in this class** when we should be focusing on **people speaking more and actually getting corrected** when they say something in class. That's what I basically would be looking for in a French class.

Stratégies d'écriture en LE

On a déjà vu une des stratégies d'écriture exposée par S1-2 qui, dans son expression écrite, s'en tient à ce qu'il est sûr de connaître, d'avoir déjà entendu, ce qu'il sait comment exprimer et être correct. Il a dans ce sens une stratégie radicalement opposée à celle de C3-6, en deuxième année, qui sait qu'en prenant des risques elle peut apprendre davantage et s'améliorer. La prise de risque est une attitude déterminante dans le rapport à l'écriture en LE, et en général dans l'apprentissage.

Dans un cours thématique, il est demandé aux étudiants de produire une dissertation en français jusqu'à 2000 mots sur un sujet abordé durant le semestre, et qui requiert une

certaine recherche, documentation, connaissance. Voici pourquoi, lorsque l'on parle de stratégie d'écriture dans ce contexte, il est question ici aussi de la qualité du contenu, ce qui a rarement été soulevé dans les autres niveaux. La stratégie d'écriture employée par S1-1 est en relation avec le fait qu'il s'agit d'un devoir écrit dans une unité thématique : pour écrire en français plus facilement, elle fait ses recherches bibliographiques et de références en français, ce qui fait partie des consignes sans que celles-ci soient toujours respectées (cf. l'analyse des annotations dans le chapitre 6). Elle contraste ce travail avec celui qu'elle faisait au début de ses études où tout était sous forme de traduction.

> L304-308
>
> S1-1 (…) **everything has to be in French even from the start, and even the research process**, yes it is really difficult when I do read something in English and then try to explain that in French, it's just… it's quite difficult. So it's much easier to read things in French and then to understand what they're saying. Yes, but in the beginning it was all just a **whole direct translation kind of thing for me**

Le rapport à l'écriture dans le contexte de l'unité thématique suit assez logiquement l'évolution qui se dessinait aux niveaux intermédiaire et avancé : le topic des connecteurs et celui de la connaissance de la grammaire sont introduits à chaque niveau, y compris celui-ci.

5.4.2 La plateforme de transition d'une langue à l'autre : de la traduction vers l'expression dans la langue

Pour S1-2, l'écriture en français ne doit pas passer par la traduction, il faut commencer l'écriture en français ; en cela, son mode de fonctionnement est proche de celui exposé par S1-1, qui fait ses recherches en français pour écrire en français. Il cherche à se dégager de l'équivalence entre les mots pour développer sa connaissance linguistique ; il voit une **déconnexion entre les deux langues**. Cette approche, ce mode de transition entre les langues le rapproche de celui exposé par I2-2 du niveau intermédiaire, pour qui les langues et leurs connaissances sont intrinsèques, sont chacune dans une *boîte*. Il n'y a pas de traduction, S1-2 cherche à s'exprimer directement en français. De ce mode de fonctionnement découle une de ses stratégies d'écriture : utiliser ce qu'il sait être juste et correct.

> L218-232
>
> S1-2: I find it an **enormous advantage if you try to write your essay in French**. Let me explain what I mean. What I mean is that, if you try to think in English—if you're thinking **in English and**

trying to find equivalents for that in French, it's a **path to disaster**. When I was on my exchange last year, the subjects were… the majority of my reading was in English, it was so much more difficult to write something in French, and it's not just a question of **copying people's sentences**, I think it's just you have to… it's much easier if you are used to functioning in that area in French, I think, because there's a **disconnect between the two languages**. So I would say the **key thing for me is not trying to function outside of my vocabulary as it is**, but **trying to use what I know exists and makes sense**, **and is used by French native speakers**, **and if I've learned that you can say something like that**. I've stopped having constantly… using the dictionary to try and see if there's an **equivalent**. I just think it doesn't work.

S1-1 fait part de l'évolution qu'elle a suivie au cours de son apprentissage où, pour les trois premiers semestres de français, tout pour elle passait par la traduction. Lors d'un devoir écrit au 4ième semestre, elle dit avoir réussi à travailler « dans la langue », sans traduire, en la pensant en français. Elle contraste l'aisance dans laquelle elle s'est trouvée dans la tâche écrite lorsqu'elle a pu commencer à travailler en français et les moments où son niveau de français et/ou sa technique d'écriture ne le lui permettai(en)t pas (marqueurs de temps).

S1-1 (L294-303)

I think it's safe to say that probably even for the first two years, maybe a year and a half actually, **everything was in English and then translated into French**, which worked, but obviously I didn't do as well. And the day—and I can always remember—I think it was second semester of second year—when I sat down and started to write just a little bit of the *rédaction*—about 200 words or 300 words, it wasn't anything major, and did it **all in French** and it **made a lot more sense**, even to do it that way. It was always **such a task to take it from the English that I'd written to the French**, it was just… and it never really worked very well, even reading it—I don't know what was **correct** and what wasn't—but I'd read the French side and go "that doesn't look very good", or, you know "this is probably not going to do very well", but since then, I've definitely…

Ce témoignage indique que la plateforme de transition, de passage d'une langue à l'autre évolue à travers le temps. Dans son cas, en première et deuxième année d'apprentissage de français, la transition d'une langue à l'autre s'opérait par la traduction, ce qui, au niveau avancé pour elle, n'est plus le cas.

Dans cet extrait, S1-3 renvoie à son début d'apprentissage où il s'est appuyé sur les équivalents entre les langues. Il conçoit ce mode de transition entre les langues plutôt comme limité, surtout en ce qui concerne l'écriture. Au contraire de S1-1 et S1-2, il n'emploie, à aucun moment, le terme de traduction ; plus loin (extrait déjà cité), il réemploie le terme d'équivalent (L350-356 : *whereas if you're looking for, like, an*

English equivalent of an expression that we would say here and you happen to find in the dictionary, who knows if people actually say that in France).

> L310-314
> S1-3: I have had—I wouldn't call it a **problem**—but sort of when you start to begin to learn the language, you have a **tendency** to just want to find an **equivalent of every single sentence you say**, and I think **writing something like that, you only get confused**, because you [don't?] only know what **sentences**, or what **makes sense in the French language**, but I think that's just because you're a beginner, and you're obviously not a native speaker.

Dans l'extrait qui suit, S1-2 revient sur son apprentissage de la grammaire, en particulier la grammaire en français, sans passer par l'intermédiaire (la traduction, l'équivalence) d'une autre langue, et ce qu'il en a dérivé : le fait d'apprendre la grammaire en français lui a permis de comprendre un cadre de référence intrinsèque (il le compare à des règles mathématiques) et lui rend un plus grand service dans son apprentissage et dans son expression que de passer par la traduction.

> L 411-425
> S1-2: The one thing—I don't know if this is strictly relevant to what we were saying before—but I've found that sometimes there is **too much of an emphasis** on saying this is **the equivalent of this in English, in French**. One of the most useful classes I took in Geneva was just a **grammar class taught in French** and when he was explaining the tenses he just basically put up a time-line and said **this is how you do it**. So when you're in the past, and you want to show past, and you want to show [?] you're starting off with, say, *passé composé*, you have to use *l'imparfait* with it, do you see what I mean, and a lot of the time I found being taught French, this is how it's used in English and it's not strictly true and I found that led to a lot of confusion when I was speaking in French because **I was actually trying to translate from English** rather than just, like having some… like it sounds bizarre, but having an idea of chronology like just a mathematical sort of formula to say (…) That helped me a lot just having that mathematical… because then it becomes much more engraved than if you're constantly translating.

Ces témoignages d'étudiants avancés, et pour certains en fin de cursus, indiquent une réticence, à ce niveau d'apprentissage, à passer d'une langue à l'autre par la traduction. Il est bien plus important à ce stade de développer une compréhension (S1-2), une recherche et lecture (S1-1) intrinsèques à la langue. Ces témoignages se rapprochent d'autres présentés à d'autres niveaux comme I2-2 qui cherche une connaissance de la langue en soi, sans traduire, ni utiliser des équivalents.

5.4.3 Le rapport à l'écriture en LM

De même que dans les autres groupes précédemment analysés, le rapport à l'écrit en langue maternelle est essentiellement défini ici par **la structure** de l'écrit à produire, c'est-à-dire le niveau macro de l'écriture. S1-3 en particulier parle de l'écrit en trois parties (introduction, développement, conclusion), du fait que la structure est fondamentale dans sa démarche d'écriture, que la structure lui permet de penser, et que, pour lui, cette démarche ne dépend pas de la langue dans laquelle il travaille.

> L10-17
>
> I: Well what do you associate the word "writing" with?
>
> S1-3: **Structure**. Like, when you're writing something, you tend to follow regardless of what language **a set structure** like **an introduction, an analysis, and a conclusion**, so sort of trying to apply it, that kind of thing; that **way of thinking**, it shouldn't really matter what language you're writing in, and vocabulary is interchangeable, but if you follow a certain **set of guidelines**, I think that it's **a lot easier to formulate your ideas and that kind of thing, rather than just putting words on a page**. So when I'm writing I look to set things out individually and then decide where things should go, that kind of thing.

Plus loin, il reprend la nécessité qu'il a d'utiliser le plan, la structure avant de se lancer dans la rédaction de sa dissertation. D'abord il lit et recherche, puis écrit une introduction pour le guider dans son argument. Il travaille sur l'ordinateur, ce qui supprime une étape dans son processus d'écriture mais n'altère pas son besoin de travailler avec un plan :

> L123-134
>
> S1-3: (…) when I have an assignment (…) what I always do is I always follow a structure of beginning to end. I literally will not start any sort of analysis or formulating an argument until I have an introduction on the page, but outlining what I'm going to do, I can't do that (…); I need to have something in front of me that I can use as a guide as to what my essay or whatever it is, is going to be (…) I need to have it all planned out beforehand, you know, what I'm going to do, but first and foremost I need to have an introduction or something so I know what I'm going to be writing about. That's probably the biggest thing (…) (L139) I'll write that and then I will decide, you know, what kind of argument I'm going to put forth.

Pour S1-1, la structure est aussi évoquée par la succession de paragraphes. Elle initie son travail d'écriture par la recherche qu'elle manuscrit et ordonne. L'utilisation d'un plan est central dans son travail, et lui permet de passer de ses notes de recherche à la version quasi finale de son devoir écrit (*I don't have drafts* = je n'ai pas de brouillons) :

L113-121

S1-1 : (…) I usually more or less have **about twenty pages of handwritten notes** and then (…) I'll read through all of that and then sort of **file** it, like so these **points from here relate**… Sorry, I do a **plan** first, which is **the first paragraph is going to be on this, the second paragraph is going to be on this,** and then I look through, re-read again my notes, and put them, **the different points** that I've written down, into the **different paragraphs in my plan** (…) yes, I always write from the beginning, I don't have **drafts or anything** (…) so that's how I do it.

Pour sa part, S1-2 ne travaille pas à partir d'un plan, mais son travail d'écriture lui permet cette distance par rapport à ses pensées : l'écriture, et non la langue dans laquelle il rédige (maternelle ou étrangère) lui permet de clarifier les pensées. Il utilise l'écriture pour mûrir ce qu'il a à dire, c'est pourquoi il n'utilise pas de plan, qui le limiterait dans sa réflexion et son raisonnement. Ne pas écrire un plan est en fait une stratégie d'écriture pour lui :

L47-50

S1-2: [writing is painful] because you have to try and **make sense of things in your head**. I don't know if I necessarily try and, for me, I don't necessarily have the **confidence** when I'm writing to just say "**this is what I think**" and then find things to back it up. I like to compile what **everyone else has said** and try to put it all together. That's I think why it's so difficult for me.

L81-89

S1-2: As to the actual writing process, I generally find that it helps to write whatever. I never try and get it perfect the first time, so I'll take my reading (…) and just write the parts that I find interesting down, and then just **points** that come into my head as I'm reading, (…) And then I'll print that off and try and go through that again and put things in. Because once you've… you need that. I'm not the kind of person that does **a plan**, and then **follows** that **plan**. I need to see my **work evolve to a conclusion** rather than **follow that conclusion** like I never write my introduction first for example. I'll write the **body of my essay** and then do an **introduction** and a **conclusion**.

L93-98

S1-2: I never really plan, because, well, usually they're topics I don't know anything about when I start, so it's hard to know what **you're going to say**. And I find also that, if you come in **with a perspective before you've done any research,** it just means **you write a poor essay because you're picking and choosing from the things… the research you've done [is] not reflecting the actual**, and I've always got bad marks when I've tried to do that.

Au-delà du topic de la structure, donc du travail au niveau macro de l'écriture, d'autres aspects du rapport à l'écriture en LM sont plus spécifiques aux matières. Lorsqu'il parle de son écriture en droit, S1-2 introduit le topic de la certitude : écrire consiste à développer un argument, mais en tant que scripteur, et en considération du

lecteur-évaluateur, il ne sait jamais si l'argument est satisfaisant, voire si c'est le bon argument (en droit). En sciences politiques, développer et écrire un argumentaire, dans le meilleur des cas, doit contribuer à une théorie (d'où la *science* politique). Ecrire dans ces deux matières semble avoir une dimension de quête de certitude.

> L154-168
>
> S1-2: I think in law there's a **significant degree of you just don't know**. You can do what **you think is the correct answer** and… I've handed in assignments being totally not confident and getting great marks and handing in assignments where I feel I'm much more confident and getting poor marks. Basically I think it's not just me, most people would feel there's a **significant**… Obviously if you've done more work you're going to get a better mark but there's a **significant degree of uncertainty**. In my arts essays, I think that… well personally, I don't really care that much. When I'm happy with an essay, I'm happy with an essay. The process is not for me, what will the lecturer want, it's more I need to have **something that I'm happy with and that I feel flows, and that makes some kind of sense of the research I've done**. At the same time I think that it's generally…, they love, in political science, a focus on the **scientific aspect of it**. The **top marks** I've got is where—and that's real hassle to have to do that—(…) but if you can link that to a **theory**, or a **mode of analysis**, let's say **gain theory**, or anything like that. People in that department love to feel that there's **more certainty to their subject than there really is**. So, if you can do that, then that is really what's going to get you the top mark.

S1-1 reprend le topic de la certitude, exprimé dans l'importance essentiellement accordée à la qualité de l'analyse et la possibilité de la rapprocher d'une théorie en sciences politiques (en accord avec S1-2). Dans sa représentation des attentes des évaluateurs de l'écrit, il y a nécessité d'aller au-delà de ce qui a été présenté en cours.

> L171-179
>
> S1-1 : Yes, I think, for an essay in political science, the same thing, your **analysis**… (…) they really want you to **analyse and look**, **"so what does that mean"**, **and definitely link it to a theory** if you can, that's a **very big**… Yes, I think **analysis** is a really big thing, and also to show that you've actually read some things, that you have gone beyond what they may have given you in the **course guide** or whatever, and shown that **you've thought outside of what they might have expected you to**

Du point de vue argumentatif, il est important d'avoir suffisamment à dire pour soutenir un point de vue, en fait **plusieurs points de vue** pour lesquels il faut être bien informé—S1-1 revient sur la nécessité selon elle d'aller au-delà des attentes des évaluateurs—elle utilise d'ailleurs, pour marquer ce qu'elle avance, du discours rapporté comme si elle s'imaginait en dialogue avec eux :

L194-198

S1-1: And also **backing your argument** is a big one. You can say whatever you want, but you've really got to have **something solid behind you**, because, you know, I've had **opinions** and I've made the mistake of reading around what I think and then putting it all on paper, and then they just sort of say "yes, and the **other side of that is what**?" And you haven't even sort of… you've maybe have touched on it but you haven't really gone into it because you're too busy

Ce témoignage est à rapprocher de l'analyse dégagée des données du niveau avancé où les participants ont mis en avant la nécessité, dans leur écrit, de développer un argument en trois points ; les trois points ont pour objectif de présenter plusieurs points de vue (opinions) et éventuellement un contre-argument. Etre en mesure de soutenir plusieurs points de vue semble l'objectif ou du moins un des objectifs de l'exercice dissertatoire et que les trois participants reconnaissent (extrait de S1-2 et S1-3) :

L202-208

S1-3: And sometimes you can sort of fall into trouble if you sort of start an **argument** by saying "it is obvious that". Like I've had problems like that, saying "**well, you think it's obvious but you haven't presented anything from another side**", so sometimes I've had **problems** where I haven't addressed a **counter argument**, or I've just said what I think. Obviously it hasn't been argued successfully but I hadn't made any mention of, you know, **any other sort of opinion**. So yes, I think, a major… a problem I've had is taking what I hold to be true and, trying to, not force it, but say "it *is* true" on others without addressing **other points of view**

S1-2 reprend le topic en employant le terme de **perspective**, puis de nouveau **point de vue** :

L211-217

S1-2: Not so much an argument they want. I sometimes get the impression that, when you're doing your research, these guys that get published in the journals, if they were to hand that in to a lecturer they'd get a poor mark, because they have a **definite perspective**, a **bias**, this is their **point of view**, this is how you can **explain everything**, and if you try writing an essay like that, you'll never get a decent mark for it. I mean you need to… it's more just a question of here are the **different points of view**, this is why I think this one is better, and if you have some understanding of what the lecturer wants you to say is better, that's helpful too.

Conclusion pour l'unité thématique

La conclusion pour les données issues de l'unité thématique est proche de celle dégagée pour le niveau avancé, en dehors du topic de l'écrit en trois parties. Tous les participants des deux niveaux introduisent le topic des connecteurs : la mention de ce topic à ces deux niveaux alors qu'il n'est pas mentionné en deuxième année indique que le rapport

à l'écriture en langue étrangère des participants a évolué d'une concentration sur le niveau micro de l'écriture vers une capacité à travailler les niveaux micro et macro dans l'écriture en LE. On peut se demander dans quelle mesure les étudiants évoqueraient cet aspect de l'écriture s'ils n'avaient reçu un enseignement spécifique sur ce point durant leur cursus. Dans le contexte de l'unité thématique, aucun étudiant ne fait mention d'autres points au-delà de ces deux niveaux d'écriture (micro et macro) comme cela a été le cas au niveau avancé avec la mention du style et du sarcasme, ce qui peut en partie s'expliquer par la nature de l'écrit dans cette unité. Ce topic semble autant représenter un aspect du rapport à l'écriture qu'une stratégie d'écriture : écrire en incluant des connecteurs est une façon de penser son écrit au niveau de la phrase (micro) et au niveau du plan, de la structure du texte. De même, tous les participants des deux niveaux insistent sur l'importance de la connaissance de la grammaire dans leur expression, de l'exactitude de la grammaire dans leur écrit et de la place qui lui est accordée dans l'évaluation de leur écrit. La connaissance de la grammaire détermine en partie le rapport à l'écriture dans la langue étrangère. C'est la partie de l'étude de la langue qui semble le mieux contribuer à la conscientisation du langage.

La plateforme de passage entre les deux langues se montre un espace non figé, en fait, en constant mouvement, où même une évolution est possible : S1-1 parle du début de ses études où elle devait traduire, puis du moment où, en devant écrire en français, elle a réussi à le faire dans la langue, de façon intrinsèque. Pour son travail dans l'unité thématique, elle recherche et lit en français pour écrire plus facilement en français (c'est aussi la consigne, comme nous le verrons au chapitre 6, elle reprend la consigne à son propre compte). De son côté, S1-2 fait part de son expérience de suivre un cours de grammaire française en français, sans langue intermédiaire, et a trouvé cet apprentissage des plus utiles : son approche semble être aussi celle de la langue étrangère intrinsèque.

Le rapport à l'écriture et la stratégie d'écriture en LM sont essentiellement centrés sur le travail à partir de la structure, du plan, aspects constants du rapport à l'écriture en LM dans les données de ce corpus, quel que soit le niveau. En LM, les participants évoquent l'aspect macro de l'écriture.

5.5 Conclusion du chapitre

A la lecture de l'ensemble de ces analyses, on peut dire que le rapport à l'écriture en LE est parfois modelé par les matières que les participants étudient en LM. L'analyse à

travers les différents niveaux a montré que le rapport à l'écriture en langue maternelle, sur l'ensemble des niveaux, est souvent caractérisé par le travail d'écriture à partir d'un plan ; les participants parlent d'emblée du niveau macro de l'écriture. C'est une habitude développée au niveau scolaire, bien plus systématiquement mentionnée dans l'écriture en LM que dans le contexte de l'écriture en LE. Pour les étudiants en droit, l'écrit se présente (et souvent aussi se construit) à partir de titres et de sous-titres, et requiert concision et clarté, et doit comprendre la ponctuation et les références. Pour les étudiants en sciences politiques, leur écrit doit généralement être bien argumenté, bien recherché, et analytique. Dans l'écriture en langue maternelle, les participants évoquent les caractéristiques suivantes qui sont moins typiques de la situation d'écriture en LE : l'expression de l'opinion (et de plusieurs points de vue), la fluidité et la cohésion du texte. Cette analyse du rapport à l'écriture en LM avait pour but de mieux mettre en valeur les caractéristiques de l'écriture en LE. On reprend ici la première hypothèse, et l'on peut dire que selon les analyses, le rapport à l'écriture des apprenants est différent entre le LM et la LE.

L'analyse du topic, pour définir la nature du rapport à l'écriture en langue étrangère dans ces données, a mis en évidence que les scripteurs en situation d'écriture en LE passent par **une plateforme de transition**, une zone de passage ou de conversion d'une langue à l'autre lorsqu'ils écrivent dans une autre langue, et ce, quel que soit leur niveau de compétence dans la langue (orale ou écrite). Cette plateforme de passage d'une langue à l'autre est l'espace cognitif, l'espace de connaissances, l'espace de compréhension où se construisent l'expression dans la LM et la LE. Cette plateforme est le lieu de conscientisation du langage, et le lieu de négociation entre les connaissances attachées à l'une et l'autre langue.

La plateforme de passage d'une langue à l'autre apparaît sous des formes variées dans chacun des niveaux présentés. Elle permet de mieux comprendre les phénomènes en jeu dans l'écriture en langue étrangère au cours de l'apprentissage d'une part, et de mieux cerner certains aspects de la conscientisation du langage d'autre part. Cette plateforme a été définie comme un lieu, une zone d'apprentissage où l'apprenant peut expérimenter un sens d'expansion quand il prend conscience de ce qu'il est en mesure d'exprimer dans une autre langue, ou parfois un sens de limitation quand il réalise qu'il ne peut pas exprimer exactement ce qu'il voudrait dire (et là met en place des stratégies d'expression comme « dire différemment » par exemple). Lieu de connaissance des langues et lieu d'expression, c'est aussi un lieu de compréhension. Cette plateforme

semble particulièrement personnalisée et dépendante de la façon d'apprendre de l'individu, comme de son temps passé à être exposé à la langue.

La zone de transition, telle qu'elle a été mise en évidence, a montré des modes de passage d'une langue à l'autre très individualisés. Pour certains, ce passage a lieu par la traduction (C1 ?, I2-1, A1-3 et S1-1 dans le premier stade de son apprentissage). Pour d'autres, il y a une recherche « d'équivalence » entre les deux langues sans nécessairement conceptualiser cette équivalence comme une traduction (S1-3). Enfin, il y a ceux qui composent directement en français, sans traduction, et ceux qui travaillent dans un état d'esprit français (C2-2 par exemple) ou dont l'approche de la tâche d'écriture est *intrinsèquement* dans la langue étrangère (I2-2, A1-1, A1-2, S1-2). Les données recueilles permettent une mise en évidence de la plateforme de transition sur l'ensemble du corpus et de dire qu'il y a une forme d'interactivité entre les différents niveaux de celle-ci, que cette plateforme a un caractère dynamique et non linéaire.

Pour une étude approfondie de l'évolution des caractéristiques de cette plateforme de transition en fonction du niveau d'apprentissage, des données longitudinales seraient nécessaires. Une telle étude de ce phénomène de transition nous conduit dans un domaine de recherche au-delà de la didactique telle qu'elle est définie ici (par exemple la psychologie cognitive, mais aussi la psycholinguistique textuelle en LE, ou encore la recherche acquisitionniste en langue seconde et étrangère) et nécessiterait des protocoles verbaux de l'ensemble des participants. On s'en tiendra donc au fait qu'elle a été mise en évidence pour chaque niveau, et qu'elle opère de façon très personnalisée selon les individus.

On a déjà rapproché la plateforme de transition d'une langue à l'autre à la zone prochaine de développement de Vygotski. Les deux points qui les rejoignent sont (a) le fait que l'individu est généralement en mesure de développer son apprentissage de la langue lorsqu'il est exposé légèrement au-delà des confins de cette zone et (b) le fait qu'on attribue un seuil inférieur et supérieur à l'intérieur de cette zone. Au-delà de ce rapprochement, par les différents modes de passage d'une langue à l'autre comme la traduction, l'absence totale de traduction et les multiples autres stratégies de passage d'une langue à l'autre, on a pu observer comment l'écriture en langue étrangère contribue à la réflexivité, à la prise de distance par rapport à la communication, à la conscientisation du langage, au **penser autrement** par le témoignage des apprenants et des enseignants. L'écriture en langue étrangère se présente donc comme un lieu

privilégié pour étudier la dimension réflexive de l'écriture, notamment en ce qu'elle est un lieu de prise de conscience des phénomènes langagiers. La mise en évidence de la plateforme de transition entre les langues permet d'avancer que le passage à l'écrit en particulier facilite la prise de conscience des phénomènes langagiers.

Au-delà du fait qu'elle est un lieu de prise de conscience des phénomènes langagiers, la plateforme de passage d'une langue à l'autre est aussi un concept didactique. Elle résulte de la conscience propre de l'apprenant au contraire, par exemple, de l'interlangue qui ne traduit qu'un seul état de fait dont l'apprenant lui-même n'est pas conscient. La plateforme se construit à partir des stratégies d'ensemble mises en place tant en LM qu'en LE. Les analyses du topic niveau par niveau indiquent ce à quoi les étudiants sont réceptifs dans leur apprentissage de la langue et comment ils travaillent leur capacité scripturale. En contexte de LE, la plateforme est le lieu où se construit le rapport à l'écriture, il est donc crucial de fournir à chaque niveau les éléments qui l'aident à se construire, de façon diversifiée tout en restant sous la forme la plus abordable ou à laquelle le niveau est le plus réceptif possible.

Le rapport à l'écriture en LE en deuxième année de français[166] est caractérisé par la quête du modèle, c'est-à-dire que les étudiants, pour s'investir dans l'écriture, ont besoin avant tout d'*entrer dans la langue*. Ils cherchent des modèles et des stratégies d'entrée dans la langue qui correspondent à leur capacité langagière, leur façon d'apprendre et leur permettent un contact avec la langue qui contribue à leur apprentissage. Grâce à ce contact, ils consolident leur rapport à la langue et s'investissent dans leur écriture à partir de quelque chose de connu. Leur rapport à l'écriture est aussi caractérisé par l'antécédence des idées à l'écriture, c'est-à-dire que ces témoins semblent s'investir avant tout dans la recherche d'idées et de contenu, ce qui peut surprendre notamment en ce qui concerne l'hypothèse de la dimension heuristique de l'écriture. A ce niveau est aussi attachée au rapport à l'écriture en LE une dimension créative : écrire dans la langue qu'on apprend a une dimension ludique qui est caractéristique de ce niveau et de l'écriture en LE à ce niveau. Certains font allusion à la dimension créative de l'écriture en LM, mais cette dimension est souvent isolée. La créativité serait-elle caractéristique de ce niveau d'apprentissage ? On peut envisager

[166] Pour rappel, l'échantillon comprend des apprenants ayant commencé le français un an seulement avant cet entretien, et d'autres dont l'apprentissage avait commencé à l'école et dont l'expérience de la langue date de plus longtemps (mais n'a pas nécessairement été plus intense que les autres) et mélange aussi des anglophones natifs et d'autres ayant l'anglais comme langue seconde.

que le rapport à l'écriture en langue étrangère évolue au cours de l'apprentissage et puisse avoir une dimension créative au début qui se transforme ensuite.

A ce niveau-ci, les étudiants sont particulièrement réceptifs à des lectures différentes (genres variés), qui puissent nourrir leur *entrée dans la langue* et dans l'écrit, puisque c'est ainsi que semble opérer la plateforme de transition entre les langues à ce niveau-là. Leur rapport à l'écrit en LE est situé à la recherche d'idées, à l'entrée dans la langue et est associé à une dimension créative. On pourrait ajouter également que les attentes par rapport à un devoir écrit gagneraient à tenir compte de cette dimension dans leur approche de l'écriture, ainsi que de la dimension créative qu'ils associent à l'écriture à ce niveau-là car c'est ce qu'ils semblent le plus aptes à travailler.

Au niveau intermédiaire, le rapport à l'écriture se déplace de l'entrée dans l'écrit (la découverte de l'écriture dans la langue étrangère) vers la connaissance détaillée de la langue, notamment de sa grammaire. On peut voir là une forme de conscientisation de la langue qui passe par la métacognition (en deuxième année, il s'agissait davantage d'une découverte de la langue, de trouver la façon dont se disent les choses). La connaissance de la grammaire est un topic développé dans le contexte de l'apprentissage ainsi que dans le contexte de l'évaluation. Elle est centrale dans le rapport à la langue et à l'écriture des apprenants de ce niveau. Ce topic peut aussi s'interpréter comme un stade plus avancé et plus détaillé de la quête du modèle dans la conscientisation du langage et de la langue étrangère dans la mesure où il implique une étape de métacognition.

On a observé qu'au niveau intermédiaire les apprenants sont plus prompts à concevoir un texte dans sa longueur qu'en deuxième année par exemple. Il semble approprié de les exposer à des textes longs et de les sensibiliser à l'écriture plus longue, tout en maintenant l'attention au niveau micro sur la langue (ce que les consignes rédactionnelles semblent ne pas faire aussi systématiquement qu'en deuxième année cf. chapitre 6). Leur propension à l'apprentissage de la grammaire semble indiquer que c'est le moyen principal qu'ils ont de prendre conscience du langage et de la langue ; peut-être est-il nécessaire d'intégrer dans le cursus des éléments qui continuent de solliciter leur dimension créative dans l'écriture afin de diversifier la capacité scripturale ?

Au niveau avancé est développé un topic qui caractérise le rapport à l'écriture autant en LE qu'en LM : le développement en trois parties. Il semble, à ce niveau, que l'on puisse

rapprocher les expériences d'écriture dans les deux langues car les situations d'écriture, sont assez proches du fait de la longueur de l'écrit : il y a nécessité de construire un argument, de montrer différents points de vue dans son écrit. Se trouve réintroduit et aussi développé comme central le topic de la connaissance de la grammaire, de même qu'au niveau intermédiaire. Ce topic indique une préoccupation continue au fil de l'apprentissage et du temps ; la connaissance de la grammaire est la forme privilégiée de prise de conscience du langage. Au niveau avancé, le rapport à la LE est caractérisé par une attention au niveau micro (la grammaire) et au niveau macro de l'écriture (le développement en trois parties).

A ce niveau-là, comme au niveau de l'unité thématique, la plateforme de transition entre les langues indique que le travail d'écriture peut se concentrer au-delà du niveau micro de l'écriture, que les apprenants sont réceptifs – et demandeurs – d'un travail qui leur permette d'intégrer des dimensions telles que la fluidité de leur texte, mais aussi la capacité d'inclure des traits tels que le sarcasme (mais cela pourrait être aussi l'humour, etc.) dans leur écrit. Enfin, à ces niveaux-ci, un travail sur le style dans la langue étrangère semble approprié, et correspondre tant à une attente qu'à une capacité latente. Ce contenu possible d'enseignement à ces niveaux impliquerait sans doute un travail dans différents genres d'écriture, et les points possibles d'enseignement qui viennent d'être proposés confirmeraient l'approche français langue maternelle qui semble être pratiquée dans ces niveaux (cf. chapitre 6). Certains aspects de l'écriture comme par exemple la ponctuation n'ont pas été abordés dans le rapport à l'écriture en LE, à aucun niveau. La ponctuation est un aspect abordé une fois dans le contexte de la LM. Cet aspect de l'écriture est sans doute marginal.

Dans le contexte de la LE, les stratégies d'écriture évoquées sont, pour un grand nombre d'entre elles, très personnalisées et correspondent à des besoins d'apprentissage (cognitifs) spécifiques identifiés par les apprenants (par exemple : l'écriture à partir d'un catalogue de phrases, l'entrée dans l'écrit par la lecture de magazines, partir de ce que l'on connaît et sait exprimer) ou spécifiques à l'écriture en langue étrangère (relire pour vérifier le genre des noms, dire différemment). Ces stratégies sont d'une grande variété ; on peut cependant observer un certain déplacement, une certaine évolution dans celles évoquées d'un niveau à l'autre. En deuxième année, il est principalement question de l'entrée dans l'écrit avec une attention portée sur les idées et comment les exprimer. A partir du niveau intermédiaire, la troisième année, les participants évoquent à la fois le niveau micro et le niveau macro de la langue. Au fil des niveaux, il est vrai

que les textes à produire sont plus longs et il est attendu que le scripteur approche aussi l'écrit dans sa structure. Le fait qu'il soit mentionné indique aussi que le scripteur a conscience des deux niveaux d'écriture en LE et qu'il les prend davantage en charge. Certaines des stratégies évoquées sont communes aux deux contextes d'écriture : la simplification, la verbalisation, et, dans une certaine mesure seulement l'écriture d'un plan. Pour d'autres enfin, certaines stratégies sont uniquement mentionnées dans le contexte de l'écriture en LM : suivre l'opinion du lecteur-évaluateur, par exemple.

L'intérêt de concevoir l'enseignement de l'écriture en LE en y intégrant le concept d'une plateforme de passage d'une langue à l'autre est qu'elle permet de présenter les nombreuses stratégies et approches que chacun utilise à un moment donné de son apprentissage, et permet de les utiliser à tous les niveaux d'enseignement du cursus.

Chapitre 6

Littératie en langue étrangère à travers les consignes rédactionnelles, les productions écrites et les annotations

Ce chapitre présente l'analyse de différents aspects de la production écrite à partir du corpus scriptural, c'est-à-dire les consignes rédactionnelles données durant l'enseignement (les données sont constituées uniquement des consignes rédactionnelles distribuées sous forme écrite au cours du semestre), les sujets de rédaction ou de dissertation distribués en fin de semestre et les textes mêmes des étudiants avec les annotations et corrections des enseignants sur les copies. On cherche à en dégager quelques représentations et indications du rapport à l'écrit en langue étrangère en complément des données discursives précédemment analysées, et ce, afin de garder l'étude ancrée dans le terrain.

En ce qui concerne le corpus enseignant, on cherchera la continuité des topics discursifs dans le corpus scriptural, c'est-à-dire la réintroduction des topics précédemment à ce niveau de l'enseignement dans les consignes rédactionnelles et dans les annotations en marge des copies. Il s'agit par là de mettre en évidence comment les apprenants de langue étrangère sont initiés à la compréhension et la navigation dans *un autre cadre de référence et de norme* (pour reprendre Kern 2000), comment ils sont invités à *penser autrement*, comment aussi les tâches écrites qui leur sont proposées développent leur *compétence discursive*. Les étudiants ont fait part de leur expérience d'écriture en LM et en LE et de ce moment d'écriture du passage d'une langue à l'autre ; leurs productions répondent à un sujet de rédaction ou de dissertation et résultent de ce moment de passage. Si la nature des données discursives ne permet pas un croisement de ces deux corpus, les productions écrites, analysées de façon indépendante, permettent d'observer la manière dont ils s'investissent dans leurs productions et quelle dimension de leur expérience de lecteur-scripteur fait surface dans leur écrit. Cet investissement est considéré une forme de leur rapport à l'écriture.

Retour sur la notion de littératie en LE

Littératie, d'une manière générale, réfère à la possession d'une culture de l'écrit ; elle est comprise comme une activité qui contribue au développement *global* (je souligne) de l'individu, tout en s'inscrivant dans une réalité culturelle (Grossmann et Tauveron

1999). En LE, la culture de l'écrit engage des connaissances au-delà des mots : la lecture et la compréhension d'un texte en LE ne sont possibles que grâce à la combinaison de la connaissance de vocabulaire avec des éléments permettant la mise en contexte de cette lecture. Comme ce texte appartient à une culture donnée, le lecteur, pour le situer et le comprendre, devra faire appel à des connaissances extralinguistiques comme par exemple sur la société, la culture, les coutumes, l'histoire du pays et l'implication de ces faits.

En parlant de *continuum scriptural,* Dabène rappelle utilement que la littératie engage de nombreuses fonctionnalités autour de l'écrit : lecture et écriture se co-construisent dans l'apprentissage. En langue étrangère, on parlera davantage d'*entrée dans la langue*, que celle-ci soit activée par la lecture ou par l'écriture. Dans les deux contextes, LM et LE, il s'agit d'une compétence large, qui s'élabore grâce à une variété d'activités, et qui s'acquiert au fil du temps, dans la continuité de l'expérience humaine (Grossmann et Tauveron 1999). Parce que cette partie de l'étude se veut inscrite dans un *continuum* et n'en étudie pourtant que l'aspect écrit, il est important de garder à l'esprit que toutes les données scripturales de ce corpus sont potentiellement révélatrices d'une interaction en classe avec l'enseignant/e, interaction qui ne fait pas partie de l'étude.

Les notions de littératie et de rapport à l'écriture sont pertinentes en didactique de l'écriture en LE dans la mesure où l'enseignement est envisagé au-delà du pur code linguistique ; l'enseignement en langue étrangère doit en effet transmettre plus que des faits relatant la culture (Kern et Liddicoat 2008, p. 33). En FLM, pour des apprenants plus âgés, cette notion comprend autant la *découverte de l'écrit* que *les problèmes posés par la critique des textes* (Chiss et Marquillo Larruy 1998). Littératie en LE engage également l'esprit critique, et cet esprit critique doit s'exercer dans la connaissance d'un système de référence autre que celui de la LM. Cette capacité à discerner se distingue du sens commun et fait réellement appel à une compréhension informée de cette autre langue, cet autre contexte, cette autre culture—et fait partie de la définition de littératie en LE utilisée ici.

La multi-dimensionnalité est reconnue à la notion de littératie dans les recherches en LM, où elle est envisagée comme culturelle et cognitive (Chiss et Marquillo Larruy 1998). Dans certaines recherches en LE on admet que le développement de compétences littératiennes dans une LE soutient le développement de ces compétences dans la LM (Hayes et Schrier 2000). Dans le contexte en LE, la dimension sociale

couvre la dimension culturelle (habitus institutionnel, culture du pays et culture dans la langue maternelle). Dans le chapitre 5, on a vu que, pour relater et mieux définir leur expérience d'écriture en LE, les étudiants s'appuient souvent sur leur rapport en LM. On a aussi vu que les attributs de leur rapport à l'écriture en LE étaient d'une nature autre qu'en LM. La mise en évidence, au chapitre 5, de la plateforme de passage d'une langue à l'autre—et donc de la conscientisation du langage et de la langue lors de l'écriture—impliquent que cet « espace » sert toute capacité scripturale, que celle-ci s'inscrive en LM ou en LE. En LM, le *passage* peut être celui d'un registre à l'autre, par exemple.

Explorer la notion de littératie en langue étrangère signifie questionner dans quelle mesure l'apprentissage de la langue étrangère participe à la construction de l'identité plurilingue de l'apprenant (Zarate, Lévy et al. 2008) et comprendre de quelle façon elle s'opère, c'est-à-dire quelles activités facilitent son développement. C'est ainsi que cette notion peut nous distancier de l'approche de l'enseignement-apprentissage modelée par les 4 compétences, et laisse envisager une dimension interculturelle (transculturelle) à cette interaction.

Présentation générale des questions de recherche pour le corpus scriptural

Quelles sont les compétences et capacités visées par les sujets de rédaction ou de dissertation proposés en fin de semestre ? On élaborera, à partir de cette analyse niveau par niveau, une réflexion sur la progression proposée à l'échelle du programme de français en ce qui concerne l'approche de l'enseignement de l'écriture, les représentations de l'écrit et les attentes qui sous-tendent l'enseignement du français dans le contexte de l'étude. Dans la mesure du possible, on rapprochera les saillances des analyses des consignes rédactionnelles avec celles issues du corpus enseignant. Ces rapprochements seront utiles à l'analyse des annotations en ce qui concerne les attentes de chacun par rapport à l'écrit. Qu'est-ce que les annotations et remarques en marge des copies transmettent aux apprenants, et dans quelle mesure ces remarques correspondent-elles à des représentations déjà évoquées, ou sont-elles émergentes de cette partie du corpus ?

En ce qui concerne les écrits eux-mêmes : qu'est-ce que, effectivement, les étudiants sont en mesure de développer et d'exprimer dans leurs écrits en réponse à ces sujets ?

Comment y arrivent-ils ? A quoi parviennent-ils dans leur écriture ? Dans quelle mesure répondent-ils aux attentes de l'enseignant ?

Présentation des hypothèses générales de travail pour le corpus scriptural

On émet l'hypothèse que les données scripturales sont indicatrices d'une certaine intériorisation de savoirs, de rapport à la langue et à l'écriture, pour les enseignants et pour les apprenants. Pour les enseignants, cette intériorisation peut prendre la forme de la réintroduction des topics, soit dans la formulation et les attentes des sujets, soit dans les annotations en marge des copies corrigées. En d'autres termes, on émet l'hypothèse que quelques-unes au moins des représentations de l'écrit des enseignants sont tractables dans les consignes rédactionnelles données. Pour les apprenants, l'intériorisation peut prendre la forme d'une réponse interprétative aux textes ou romans étudiés retranscrite dans la réponse à la consigne rédactionnelle à laquelle ils répondent en fin de semestre.

6.1 Représentations de l'écriture et littératie en FLE à partir de l'analyse des consignes rédactionnelles

Les consignes rédactionnelles n'ont pas fait l'objet d'analyses et de recherches extensives en didactique du FLE. Par consigne rédactionnelle, on entend les explications et des conseils d'écriture distribués par écrit en cours durant le semestre ainsi que les sujets de production écrite donnés en fin de semestre. L'étude des consignes rédactionnelles paraît pourtant pertinente pour toute recherche sur la littératie en langue étrangère. S'en dégagent, pour notre corpus, les aspects de l'enseignement-apprentissage du cours de littérature ou du cours thématique essentiels à l'enseignant et donc suggérés en devoir pour un travail écrit de reprise et d'approfondissement en conclusion du semestre. Cette étude permet aussi de comprendre quels aspects de l'apprentissage sont évalués à travers ces productions : par exemple, jusqu'où la pratique de l'écriture en langue étrangère est-elle utilisée dans sa fonction communicative ? Utilisée au-delà de cette fonction, que développe-elle ? Une réflexion sur le rôle de l'écriture dans la formation de l'apprenant et sur la construction de son identité plurilingue en est d'autant facilitée (Zarate, Lévy et al. 2008).

Présentation des questions de recherche pour l'analyse des consignes rédactionnelles

Ces consignes, concernant une évaluation sommative (Cuq 2003, p. 90-92; Maravelaki 2008), contiennent des indications sur les attentes en fin de semestre comme la preuve de la connaissance d'un texte ou d'un sujet étudiés durant le semestre. L'étudiant doit être en mesure d'utiliser ces nouvelles connaissances et cette nouvelle compréhension d'un thème pour répondre aux sujets proposés en langue étrangère. L'analyse des consignes s'efforcera de dégager quelles compétences elles visent à développer, et à quelles connaissances ou à quels autres savoir-faire elles font appel. La notion de lecture partagée avait été envisagée pour l'analyse mais ne s'est pas avérée révélatrice ni pertinente, elle a donc été écartée.

Dans les consignes rédactionnelles, on observera dans quelle mesure le scripteur est invité à s'impliquer dans son texte. On s'interrogera sur le rôle de cette implication dans son apprentissage d'une part, dans son rapport à l'écriture d'autre part. En effet, la création de l'identité de l'apprenant dans la langue qu'il apprend passe par la voix personnelle qu'il réussira à développer dans l'autre langue, le répertoire linguistique acquis dans la langue de l'autre (Kern et Liddicoat 2008, p. 33). Pour sa part, Lévy (2008, p. 75), évoque la nécessité dans l'apprentissage de réussir à faire sienne la langue de l'autre. La recherche de l'implication du scripteur dans son texte, ou du moins la possibilité de celle-ci, rejoint la préoccupation de Lévy : le scripteur en langue étrangère doit chercher à accéder à sa propre voix dans la langue étrangère, dans la mesure où il a un lieu pour l'exprimer (dans ce cas, l'écrit en fin de semestre). On considèrera que ces activités contribuent à son apprentissage et lui permettent de trouver sa voix dans la langue étrangère. On interrogera les données pour savoir comment les consignes rédactionnelles y contribuent.

Par ailleurs, les énoncés des sujets de rédaction ou de dissertation devraient permettre d'identifier la nature du texte à produire : quel genre de discours est attendu dans la production écrite, ou, si un discours particulier ne peut être identifié à travers ces consignes, quel est l'objectif du travail demandé ?

Présentation des hypothèses de travail à partir des consignes rédactionnelles

On émet l'hypothèse qu'une partie des représentations de l'écriture en langue étrangère peut se dégager de l'étude des consignes rédactionnelles dans la mesure où celles-ci

participent, en amont, à l'élaboration des productions écrites. Se situant aussi en amont de l'évaluation finale, certaines attentes des enseignants peuvent figurer dans ces consignes, explicitement ou plus implicitement. On se réfère ici aux travaux de Zakhartchouk (2001) en FLM pour qui l'étude des énoncés et la formulation des consignes scolaires permet un entrée sur le processus d'enseignement-apprentissage d'une part et d'autre part éclaire sur les capacités à mettre en œuvre et les compétences précises que l'apprenant acquiert en suivant ces consignes.

A ce titre, on pourrait envisager l'inventaire des thèmes abordés et des textes choisis dans les cours de littérature comme pertinent et en partie lié aux consignes rédactionnelles dans la mesure où il indique une dimension du rapport à la langue et du rapport à l'écriture de l'enseignant dans son enseignement. L'inclure, cependant, élargirait l'analyse bien au-delà du sujet spécifique de la production écrite et des représentations qui s'y rattachent. On admettra, sans toutefois l'explorer, la possibilité que la nature du texte choisi peut influencer le travail demandé et en cela pourrait faire partie de l'étude des représentations de l'écriture, du rapport à la l'écriture et du rapport à la langue française. En témoigne plus loin dans cette partie l'exemple des sujets proposés pour concourir au prix suisse pour les étudiants de 3ième année. En témoigne aussi T1, pour reprendre ses propos, lorsqu'il/elle parle de *sa rencontre avec un courant de pensée vivifiant (le courant sceptique ironique anticlérical)* : tant dans son enseignement que dans son attente au niveau de l'écrit, il/elle souligne *l'importance du doute* en ce que les étudiants démontrent eux-mêmes ce doute dans leurs écrits (dans le chapitre 4 sur les RS et le rapport à l'écriture et à la langue des enseignants).

On émet l'hypothèse que l'implication, la voix du scripteur dans son texte peut informer sur la nature de son rapport à l'écrit. Les écrits évalués du programme de français à l'ANU requièrent tous une lecture (de textes littéraires, de romans, de livres spécialisés) et les sujets proposés requièrent tous l'utilisation de ces textes pour la rédaction ou la dissertation du cours de français. Ainsi l'écriture est-elle en partie l'évaluation d'une lecture, donc une capacité à comprendre, puis une capacité à mettre en texte cette compréhension du texte, le tout, en langue étrangère. Cette phase de lecture-compréhension puis celle de compréhension-écriture nécessitent une certaine *intériorisation* des textes et de la langue auxquels l'étudiant a été exposé. Avant l'écriture de la réponse au sujet proposé, il y a une étape de compréhension-intériorisation-réponse au texte. Là, on le suppose, commence l'implication du scripteur. L'écriture de la rédaction peut contenir des éléments de cette

réponse initiale au texte, ce qui est une manifestation de l'implication du scripteur dans son texte. On cherchera cette implication du scripteur dans les écrits de fin de semestre, implication qui donne une idée de ce que les étudiants sont en mesure de s'approprier et de réutiliser à l'écrit, et ce, niveau par niveau. L'écriture de la réponse à la question posée dans le sujet peut aider l'étudiant scripteur à développer son rapport à l'écriture, et, dans ce contexte en langue étrangère, peut contribuer à développer son rapport à la langue. On s'interrogera sur l'éventuel rapport à la langue étrangère que l'apprenant développe dans ce travail.

L'hypothèse émise pour l'analyse des données discursives du corpus enseignant est reprise ici aussi, à savoir que l'écrit qu'il est demandé de produire aux étudiants de FLE relève d'un genre hybride. C'est-à-dire que les consignes peuvent faire appel à une explication tout en requérant également une compétence d'un autre ordre par exemple une compétence socioculturelle.

Présentation du cadre d'analyse pour l'analyse des consignes rédactionnelles

On présentera l'analyse des consignes rédactionnelles niveau par niveau. Pour chaque niveau, on analysera d'une part les consignes rédactionnelles données durant le semestre, et d'autre part les énoncés des sujets de rédaction distribués en fin de semestre. L'analyse des énoncés des sujets sera effectuée sujet par sujet afin d'anticiper sur le type de production induit par chaque sujet, et les caractéristiques de la production écrite que l'on attend. On observera, dans les énoncés des sujets et les consignes rédactionnelles, les points suivants :

- les verbes injonctifs (ou leur absence) d'un point de vue sémantique afin d'en déduire le travail attendu dans chaque sujet, et le rapport au texte et le rapport à l'écrit que l'étudiant est invité à rendre dans chaque travail ;

- l'utilisation des pronoms personnels ou autres indices indiquant l'implication personnelle potentielle du sujet écrivant dans son travail et sa production ;

- dans quelle mesure les sujets sont ouverts ou fermés et les implications sur le traitement du sujet et la marge de liberté, d'interprétation et de choix dont le scripteur dispose lors de sa composition.

6.1.1 Analyses des consignes rédactionnelles et des sujets de deuxième année[167]

Analyse des consignes rédactionnelles en amont de la production finale

Les documents donnés en classe par T5 au premier semestre s'intitulent :

- Document 1 (distribué en semaine 10) : « Writing compositions », adapté de *Collages, Lectures Littéraires*, 3ième éd. (McGraw-Hill) ;

- Document 2 : Conseils concernant la préparation des travaux écrits ;

- Document 3 : Expressions utiles pour la rédaction de vos travaux écrits.

En plus des documents portant exclusivement sur les consignes rédactionnelles, les données pour ce niveau incluent un exercice fait en classe en préparation au devoir final (en semaine 9 et en semaine 10 du semestre).

Les documents donnés en classe par T5 au deuxième semestre sont :

- Document 4 : Un descriptif du cours ;

- Document 5 : Les sujets de rédaction « Devoir écrit final ».

On présentera le contenu de ces documents directement analysés. Les instructions et consignes dans ces documents peuvent se regrouper sous trois notions : le rapport au texte littéraire (la lecture), le rapport à l'écrit (texte à produire), le rapport à la langue française. On a déjà mis en évidence par l'analyse des données discursives les notions de rapport à l'écrit (objet de la recherche) et de rapport à la langue (notion émergente de l'analyse au chapitre 4). La notion de *rapport au texte littéraire* émerge de l'analyse des consignes rédactionnelles : elle réunit la découverte des idées et le contenu des textes ; elle comprend également une initiation aux écritures—styles—des auteurs. Le *rapport au texte littéraire* résume l'activité du lecteur. On remarque d'emblée que certains des documents ne couvrent pas nécessairement les trois catégories à la fois, ce qui

[167] Les étudiants de deuxième année du cursus de français soit intègrent le niveau en arrivant de l'école (en moyenne 3 ans de français à raison de 3 à 4 heures d'enseignement par semaine, mais cet enseignement peut avoir eu lieu durant leur scolarité plutôt que l'année précédent leur entrée à l'université—dans ce cas, ils intègrent ce niveau pour rafraîchir leurs connaissances) soit ont suivi la première année de français du programme à raison de 5 heures de français par semaine sur 26 semaines (=130 heures). Par ailleurs, pour rappel, la deuxième année du cursus propose un enseignement de 4 heures hebdomadaires : une classe d'oral, une classe de grammaire, une classe de culture, une classe de lecture/littérature (initiation à la lecture des textes littéraires en langue française).

s'explique par la nature même du document tel le document 4 qui donne des consignes de lecture, guidant ainsi l'entrée dans le texte, et dans une certaine mesure, l'entrée dans la langue, mais ne donne pas de consigne rédactionnelle pour la production du texte évalué en fin de semestre.

La notion de *rapport au texte littéraire* qui émerge de l'analyse des consignes rédactionnelles indique ce qui est demandé aux étudiants de faire : il s'agit d'une initiation à une forme d'écriture par la lecture. Il me semble important de préciser que le programme est un programme *d'Etudes Françaises* et que ce profil est manifeste dès le début du programme. L'étude du texte littéraire se conçoit à plusieurs niveaux : une exposition à la langue, un moyen d'apprendre du vocabulaire en même temps qu'il permet la découverte d'auteurs, de styles, et même l'acquisition de connaissances sur des époques différentes.

Document 1—Comment écrire vos rédactions[168]

Rapport au texte littéraire	**Rapport à l'écrit (à produire)**	**Rapport à la langue**
1a. Analyse the topic carefully	1a. Analyse the topic carefully	
1b. Reread the text you have chosen to write about		
1c. Make an outline before you write[a]	1c. Make an outline before you write[a]	
	1d. Include an introduction, development and a conclusion	
	1e. Write simply and clearly	1e. Write simply and clearly
		1f. Use French you know
		1g. Do not translate from English into French
	1h. Try to write without consulting a dictionary	1h. Try to write without consulting a dictionary
	1i. Make a rough draft	
		1j. Check your paper for errors (spelling, agreement, verb conjugations and tenses, negatives, prepositions)

[a] Cette consigne pourrait constituer une catégorie à part, dans la mesure où elle indique qu'elle doit avoir lieu *avant* l'écriture ; elle ne concerne donc pas directement l'écrit à produire. Elle correspond d'ailleurs très sensiblement au topic de **penser avant écrire** saisi dans les données discursives des étudiants.

[168] Rédactions, puisque les écrits désignés ici comptent 500-600 mots pour le niveau de deuxième année. C'est aussi le mot employé par T5 pour désigner ces productions, tant dans le document 5 (présenté dans cette partie) que dans les données discursives.

Ce premier document, conçu pour guider l'écriture des rédactions, donne principalement des consignes qui participent au développement du rapport à l'écrit et du rapport à la langue. Pour ce niveau, c'est le document qui, quantitativement, traite le plus du rapport à la langue dans la production écrite (le rapport à la langue est aussi abordé par ailleurs dans la découverte des textes littéraires). On constate qu'il n'y est pas conseillé d'utiliser un dictionnaire lors de la composition. Les étapes proposées sous le point 1.j. sont davantage détaillées dans le document original, et donnent des exemples sur les fautes de langue à regarder et comment les corriger.

Y sont aussi pertinentes les définitions (et donc attentes par rapport à la production écrite) des termes suivants : introduction, développement conclusion. Je les cite en les traduisant, de façon à pouvoir les comparer ensuite avec d'autres définitions (et attentes) pour les mêmes points de rédaction qui se trouvent dans d'autres documents de ce corpus donnés à d'autres niveaux :

> **L'introduction** définit le sujet et prépare le lecteur à ce qui suit. Elle doit contenir les éléments essentiels (l'auteur et les textes discutés), elle présente le thème ou l'argument discuté dans le développement ; elle présente une vue d'ensemble brève sur les points variés discutés.
>
> Le **développement** est l'élaboration du sujet. Le nombre de points discutés dépend du sujet et de la longueur de la composition. (…) se limiter aux points que l'on peut développer adéquatement. Aidez le lecteur à suivre vos idées : traiter un point par paragraphe, commencer chaque paragraphe avec une phrase qui annonce ou résume l'idée traitée dans le paragraphe. Chaque point doit être appuyé par des arguments logiques ou par des exemples (voir pour cela la page « conseils concernant la préparation de vos écrits »).[169]
>
> La **conclusion** de votre composition doit concentrer l'attention du lecteur une fois de plus sur le sujet général. Peut-être résumerez-vous l'idée développée, avancez vos conclusions, soulignez l'importance du sujet au lecteur, suggérez des nouveaux points de départ sur le sujet, ou indiquez des sujets proches à explorer.

La consigne 1c. selon laquelle il faut « écrire simplement et clairement » mérite aussi d'être relevée dans la mesure où elle se trouve en parfaite cohérence avec les topics issus des données discursives pour plusieurs des témoins enseignants. Il s'agit en particulier de T2 qui dit *je sais bien qu'il faut un peu simplifier les pensées* et T4 qui *préfère une simplicité maîtrisée à une complexité non maîtrisée.* Reste la question de savoir ce qui est enseigné pour que les étudiants accèdent à cette écriture « simple et claire ».

---

[169] Il s'agit du document 2 présenté ci-dessous.

Le *rapport au texte littéraire* à ce niveau se conçoit comme une initiation à la littérature. T5, dans son entretien, soulève son intérêt pour *le style*, et cette préoccupation se trouve explicite dans le document 2 où par exemple la consigne 2.d. rappelle implicitement à l'étudiant de se pencher spécifiquement sur le style employé par l'auteur.

Document 2—Conseils de préparation aux travaux écrits

Rapport au texte littéraire	**Rapport à l'écrit (à produire)**	**Rapport à la langue**
	2a. Ne pas résumer le texte	
	2b. Evitez de faire des compliments à l'auteur	
2c. Citez, pour illustrer votre argument. Evitez les paraphrases de citation	2c. Citez, pour illustrer votre argument. **Evitez les paraphrases de citation**	2c. Citez, pour illustrer votre argument. **Evitez les paraphrases de citation**
2d. *Comment* le texte transmet l'information ? (et non *quelle* information)	2d. *Comment* le texte transmet l'information ? (et non *quelle* information)	2d. *Comment* le texte transmet l'information ? (et non *quelle* information)
2e. Pensez à votre texte comme à une machine : votre tâche est d'expliquer comment elle fonctionne, à quoi servent un ou plusieurs éléments		
2f. N'allez pas plus loin que le texte	2f. N'allez pas plus loin que le texte	
2g. Questionner un détail du texte		
	2h. Tout ce que vous écrivez doit se rapporter à votre propos	

Ce document traite essentiellement de la préparation aux travaux écrits, et, de fait, n'aborde que très peu le rapport à la langue. Les deux consignes pouvant nourrir le rapport à la langue pour l'un se situe au niveau de la lecture du texte *en langue étrangère* (consigne 2d.), et, pour l'autre au niveau de l'écriture du devoir final, dans l'instruction de ne pas paraphraser (consigne 2c.). Ce document guide le développement d'un rapport au texte littéraire, il s'agit donc d'un travail sur le texte littéraire avant de constituer un travail sur la langue (au sens FLE). La consigne 2d. (*comment* le texte transmet l'information ? et non quelle information) invite à une connaissance de la langue au-delà du vocabulaire. Il s'agit tant de comprendre le style de l'auteur que de connaître les expressions en langue française utilisées par celui-ci. Cette consigne est centrale dans le développement du rapport à la langue dans un contexte d'enseignement du FLE. Hormis cette consigne 2d., les instructions données dans ce document se

détachent presque complètement d'un travail spécifiquement sur la langue. Pris seul, on pourrait s'interroger sur l'objectif d'un tel document dans un enseignement adressé à un public FLE, c'est-à-dire en cours d'apprentissage. L'objectif du travail proposé aux apprenants dans ce document se situe ailleurs que sur le travail de langue au sens développé par T4 qui parle de *la langue comme soutien*. Ce document dénote dans tous les cas une invitation à l'investissement dans la lecture, et ainsi développe le rapport au texte. Cet enseignement participe à la littératie en langue étrangère telle qu'elle est proposée dans ce cursus. L'aspect de la littératie qui se dégage de ce document est le développement du rapport au texte littéraire : une réponse au texte et à l'écriture en LE. On peut s'interroger sur les priorités dans l'enseignement au sein du cursus, et sur l'adéquation d'un accent mis sur le rapport au texte littéraire, lorsque le niveau de langue des étudiants de deuxième année (tout au moins au premier semestre) demeure élémentaire.

Document 3—Expressions utiles pour la rédaction de vos travaux écrits (extraits)

Le document 3 se prête davantage à répondre à la question sur l'implication du scripteur dans son texte dans la mesure où il présente une liste de vocabulaire et de structures utilisés en situation de rédaction pour un travail écrit pour un cours de littérature (en langue étrangère) : Nom + verbe + Complément d'objet direct ou indirect. Les noms proposés sont : l'auteur, l'œuvre, les personnages, le lecteur, cette rédaction. Voici, à titre d'exemple, quelques extraits :

L'auteur

compose	une œuvre, des vers
rédige	son texte, ses mémoires
adopte	un certain point de vue
traite	un sujet
s'inspire	d'un autre auteur, d'une époque récente

L'œuvre

présente	une époque, une vie, des personnages, certaines caractéristiques
développe	un thème
illustre	cette idée

Les personnages

symbolisent	cette idée, ce concept
ont des caractères	bien développés, stéréotypés, à peine ébauchés

Cette rédaction

illustre	l'idée que
va traiter	le sujet de…
s'intéresse	à l'idée, au sujet de…

Le fait même qu'un tel document soit proposé aux apprenants illustre un certain rapport à l'écriture, une certaine attente quant au contenu et à la rédaction des travaux écrits de fin de semestre. Il y a d'abord, et cela est déjà démontré par les autres documents proposés par T5, une invitation à développer une certaine lecture, un certain rapport au texte littéraire. L'angle de lecture et de compte rendu de lecture suggérés par les expressions proposées dans ce document pour guider l'écriture de l'étudiant sont dictés par les points d'entrée dans le texte suggérés par le document : l'auteur, l'œuvre, les personnages, le lecteur. On peut penser qu'ils indiquent une attente de l'enseignant sur la capacité de l'apprenant à développer un certain rapport au texte littéraire ainsi que sa capacité à exprimer cette expérience de lecture.

Quant à l'implication possible du scripteur dans son texte, elle est réduite : le travail proposé est d'abord et avant tout un travail de compréhension du texte littéraire. La production écrite consiste à pouvoir rendre compte de la compréhension et de la lecture de ce texte. L'implication du scripteur dans son texte peut se trouver au niveau de la réponse de lecteur-scripteur au texte et à la langue employée dans celui-ci, de son intériorisation de ce matériel.

Document 4—(est présentée ici seulement la partie pertinente du document « Some guidelines for reading texts in a foreign language »)

Rapport au texte littéraire	**Rapport à l'écrit (à produire)**	**Rapport à la langue**
4a. **Read the text straight through without stopping**. Form a general idea. Ask yourself what the title means. Resist the urge to look up unfamiliar words 4b. **Read the text again, more carefully this time**. Try to guess the meaning of unfamiliar words. Look up for the words totally incomprehensible, only if they seem essential for understanding the passage 4c. Break the text into sections. Summarise the main idea of each section in your own words 4d. Close your brick.[170] Summarise the text in your own words	4e. Answer the homework comprehension questions	4a. Read the text straight through without stopping. Form a general idea. Ask yourself what the title means. **Resist the urge to look up unfamiliar words** 4b. Read the text again, more carefully this time. Try to guess the meaning of unfamiliar words. **Look up for the words totally incomprehensible, only if they seem essential for understanding the passage**

Ce document, qui est un extrait du livret du cours distribué en début de semestre, se concentre sur la méthode de lecture d'un texte *en langue étrangère*. On ne s'étonnera donc pas qu'il aborde à peine le rapport à l'écrit, le texte à produire. En ce qui concerne les consignes se rattachant au rapport à la langue, seule la connaissance du vocabulaire y est abordée, et invite à un usage modéré du dictionnaire.

Conclusions

Les documents proposés pour ce niveau indiquent un travail sur plusieurs plans : le rapport au texte (documents 2 et 4 principalement), le rapport à l'écrit (documents 1, 2 et 3) et le rapport à la langue (documents 1 et 4, accessoirement document 2). Le document 3, qui *a priori* pourrait être interprété comme un document pour guider la

[170] Il s'agit d'une sélection de textes ou d'exercices qui accompagnent l'enseignement, ils sont distribués par semestre et illustrent les différentes leçons. Ils peuvent être utilisés en classe et pour la préparation de celle-ci.

rédaction du travail, est plutôt une invitation à lire le texte et à en rendre compte qu'une invitation à développer le rapport à l'écriture en langue étrangère. Le document 2, essentiellement porté sur la production écrite invite, dans le travail de lecture, à déceler le *comment* l'information est transmise par l'auteur (consigne 2d.). Dans cette consigne de lecture réside une instruction essentielle pour développer le rapport à la langue étrangère et la connaissance de celle-ci. Ce travail de lecture, en particulier en classe de langue étrangère, gagne en effet à être en même temps un travail de découverte et de construction du rapport à la langue. Les différentes activités présentées dans les documents ci-dessus superposent et entremêlent les différents aspects de l'enseignement plutôt que de correspondre à un seul objectif. Le document 1, qui s'intitule « Writing Compositions », donne plusieurs indications sur comment développer son rapport à l'écriture dans la mesure où : il invite à écrire en 3 parties (plus amplement détaillées dans le document original), il indique comment manipuler les langues (langue maternelle et langue française), comment et quand utiliser le dictionnaire, et comment se relire. Tous sont des aspects cruciaux dans le développement du rapport à l'écriture.

On s'arrêtera avec intérêt sur une des consignes du document 1 (consigne 1c. : make an outline before you write) : elle illustre parfaitement le témoignage des étudiants dans leur expérience d'écriture en langue étrangère où le topic **penser avant écrire** a été précédemment mis en évidence dans les données discursives de ceux-ci. Dans son entretien, T5 avait souligné l'importance accordée au travail d'analyse qui a lieu en classe (et sans lequel les étudiants *résument* le texte), démarche d'enseignement qui encourage le **penser avant écrire** ; cette consigne, par contre, ne trouve pas de correspondance dans sa façon de relater sa propre expérience d'écriture en langue étrangère.

Analyse et remarques sur les énoncés des sujets pour la deuxième année du cursus

L'année du recueil des données, tous les sujets proposés dans la deuxième année du cursus ont été donnés par l'enseignant témoin T5. Chaque semestre, deux sujets sont donnés au choix, et le devoir est rendu en fin de semestre. Bien que ces devoirs constituent une évaluation sommative, T5 avait invité les étudiants à rendre un brouillon de l'introduction au cours du premier semestre, leur proposant ainsi une étape de production écrite (corrigée) intermédiaire, les guidant dans l'écriture du texte final. Tous ne l'ont pas fait puisqu'il s'agissait d'une étape intermédiaire non-obligatoire. Les données recueillies ne précisent pas si cette étape intermédiaire de production a été

proposée au deuxième semestre. Cette démarche d'enseignement-apprentissage initiée par T5 trouve un retentissement dans son entretien où elle affirme qu'il faut *travailler avec eux, de voir de parler de leur travail ensemble (...) l'idéal serait de voir chaque étudiant avec un brouillon et de pouvoir voir le travail en détail (...) de dire « et pourquoi tu dis ça ici et pourquoi tu as cité, ça n'a pas de sens »* même si elle admet la difficulté voire l'impossibilité d'une telle tâche lorsque le nombre d'étudiants par niveau ne le permet pas.

Dans le document 5, T5 présente les sujets à traiter comme des *rédactions* ; il est vrai qu'il s'agit d'une production de 500 mots au premier semestre, et de 600 mots au second semestre. Le niveau de compétence linguistique, en particulier compétence rédactionnelle des étudiants à ce niveau-là permettrait difficilement une production plus longue ; il ne serait pas réaliste d'attendre davantage des étudiants. Cette contrainte pose la question de la nature du travail, du texte que l'on peut demander aux étudiants à ce niveau-là et l'étendue de ce qui peut être attendu en si peu de mots.

Document 5—sujets de rédaction deuxième année

1er semestre—2 sujets au choix, 500 mots
CS1S1 :[171] Tous les textes que nous avons lus ce semestre sont des œuvres de fiction. Toutefois, plusieurs font référence à des contextes historiques bien réels. Choisissez deux ou trois textes et discutez dans quelle mesure chaque texte reflète son contexte historique. Les textes semblent-ils soutenir ou critiquer le régime ou la politique de l'époque, et quelles sont les techniques stylistiques particulières à chaque texte qui contribuent à vous donner cette impression ?
CS1S2 : Des préoccupations matérielles ou des événements hors du contrôle des personnages (c'est-à-dire en temps de guerre ou d'après-guerre) semblent empêcher la libre expression des sentiments de tendresse ou d'amour entre les personnages. Choisissez deux ou trois textes que nous avons lus ce semestre qui affirment ou contredisent cette idée et analysez les moyens stylistiques employés par l'auteur.
2ième semestre—2 sujets au choix, 600 mots
CS2S1 : L'exil, la marginalisation et l'exclusion sociale sont des thèmes majeurs dans la plupart des textes étudiés ce semestre. Choisissez trois textes (ou deux textes et le film « La Haine ») que nous avons étudiés ce semestre et discutez dans (sic) quelle manière les auteurs abordent ce sujet, en faisant également attention au style du texte (c'est-à-dire analysez le langage, les images, les métaphores, etc. qui renforcent ces thèmes).
CS2S2 : Plusieurs textes que nous avons lus ce semestre ont pour sujet central le conflit de deux cultures (européenne et maghrébine/africaine). Examinez les raisons principales de ce conflit (par exemple les événements historiques, l'immigration, la colonisation…) en prenant comme exemple trois textes que nous avons étudiés. Y a-t-il des textes dans lesquels l'amitié ou l'amour semblent résoudre ce conflit ? Votre étude doit faire également attention au style du texte (c'est-à-dire analysez le langage, les images, les métaphores, etc. qui renforcent ces thèmes).

Verbes injonctifs et remarques sur le genre de discours à produire

CS1S1 : **Choisissez** deux ou trois textes… et **discutez** dans quelle mesure… Les textes semblent-ils soutenir ou critiquer…

CS1S2 : **Choisissez** des textes… qui affirment ou contredisent… et **analysez** les moyens stylistiques

CS2S1 : **Choisissez** trois textes… et **discutez**… (**analysez** le langage, etc.)

[171] Ce sigle codé signifie : Continuing Semestre 1 Sujet 1 → CS1S1, puis : Continuing Semestre 1 Sujet 2 → CS1S2, etc. Par la suite, I est mis pour Intermediate → IS1S1, A pour Advanced → AS1S1, T pour Unité thématique Sujet 1 → TS1.

CS2S2 : **Examinez**… (**analysez** le langage, etc.)

Les verbes injonctifs et autres indices sémantiques sur la nature du travail à fournir et du texte à produire dans les énoncés des sujets de ce niveau induisent généralement un développement explicatif : il s'agit de démontrer la compréhension de textes étudiés en en déclinant au moins un des thèmes proposés. Les énoncés CS1S1 et SC1S2 présentent une dimension argumentative dans la mesure où l'étudiant doit choisir une ligne de pensée à tenir le long de son écrit, c'est-à-dire si sa lecture *soutient/affirme* ou *critique/contredit* le(s) thème(s) proposé(s).

CS1S1 : Les textes semblent-ils **soutenir ou critiquer**… les techniques qui contribuent **à vous donner cette impression**

CS1S2 : … des textes qui **affirment ou contredisent** cette idée…

Trois énoncés de sujets sur les quatre utilisent le verbe *analyser* qui, à chaque occurrence, s'applique à l'analyse du style employé par l'auteur pour développer son sujet. Il s'agit dans un premier temps pour l'étudiant de développer, d'avoir élaboré un certain rapport au texte, un rapport à la lecture précédant le travail d'écriture. Dans un deuxième temps, à l'écrit, ce verbe implique un discours de genre explicatif. Cet aspect explicatif, induit par la formulation des deux sujets du premier semestre (CS1S1 et CS1S2), définit davantage le contenu attendu que le tissage textuel du texte à produire, même si les deux sont liés. L'analyse apparaît par contre au centre du sujet pour ceux proposés au deuxième semestre (CS2S1 et CS2S2). L'écrit étant de 500 ou 600 mots, on peut se demander quel type d'analyse peut être présenté, et ce qui est attendu comme contenu dans cette limite de mots.

Tous les sujets donnés à ce niveau requièrent des étudiants de connaître et de discuter des *moyens stylistiques* employés par l'auteur pour créer certains effets dans la lecture (pour CS1S1 : *les techniques stylistiques* ; pour CS1S2 : *analysez les moyens stylistiques employés par l'auteur* ; pour CS2S1 et CS2S2 : *analysez le langage, les images, les métaphores, etc. qui renfoncent ces thèmes*). L'étudiant doit donc faire appel aux explications très probablement données en classe durant le semestre. En cela, cet écrit représente effectivement une évaluation sommative puisqu'il est requis de l'étudiant de comprendre ce que sont certaines figures de style, de pouvoir les reconnaître et d'utiliser ces connaissances pour élaborer son écrit. Ce travail et cette lecture peuvent s'effectuer de façon très personnelle dans la mesure où, on le suppose du moins, les éléments du cours sont intégrés dans sa production.

Autres remarques sur les énoncés des sujets, en particulier les thèmes abordés

Le travail proposé par le sujet CS1S1 est celui de mise en contexte et de capacité de lier un contexte historique à un texte littéraire (texte du sujet : *le texte reflète un contexte historique*), il implique de connaître une époque. *Refléter* est un mot clé : il demande de considérer le texte comme un miroir de la société. Il s'agit de pouvoir situer dans le temps et de rassembler des connaissances hors texte pour mettre le texte en contexte.

Les trois autres sujets proposent un travail de synthèse thématique qu'il faut construire à partir de plusieurs textes du corpus semestriel. Pour ce travail de synthèse thématique, le(s) thème(s) est (sont) désigné(s) par le sujet : *préoccupations matérielles ou événements qui empêchent la libre expression des sentiments* (CS1S2) ; *l'exil, la marginalisation et l'exclusion sociale* (CS2S1) et *le conflit de deux cultures* (CS2S2). Les thèmes proposés semblent devenir un seul thème pour les énoncés CS1S2 et CS2S1 où la liste proposée des thèmes devient dans le même sujet *cette idée* (CS1S2) et *ce sujet* (CS2S1).

Les sujets CS1S1 et CS1S2 font autant appel à des connaissances de culture générale (sans doute renforcées en classe) qu'à une maîtrise de technique—c'est-à-dire la connaissance du style : il s'agit de situer et comprendre un texte dans un contexte historique (CS1S1) ou en rapport avec un phénomène socio-historique (CS2S2). Les sujets CS1S2 et CS2S1 évaluent davantage la capacité à identifier un style et comprendre un auteur et son intention que la capacité à situer ce texte dans une époque ou un contexte précis. L'évaluation des connaissances dans ces sujets requiert de connaître les figures stylistiques et à pouvoir les identifier dans un texte.

Ces sujets montrent un angle de l'enseignement du français langue étrangère : un texte littéraire est prétexte à l'enseignement de vocabulaire nouveau, d'un contexte historique, de l'initiation à un style et la connaissance d'auteurs francophones.

Implication potentielle du sujet écrivant dans son texte

Le document 3 guide l'écriture de l'apprenant, et, nous l'avons vu, laisse peu de place pour une implication forte du sujet écrivant dans son texte. Le travail demandé à ce niveau consiste en la découverte d'un texte, d'un auteur et la capacité à le comprendre dans la langue étrangère et n'exclut pas pour autant le développement d'une capacité

argumentative. Le travail d'écriture insiste sur le compte rendu de lecture, travail dont l'objectif diffère d'un travail de recherche poussé ou de style d'écriture à développer.

Dans les travaux demandés à ce niveau dans chacun des sujets, l'implication du sujet écrivant dans son texte est possible par le choix des textes qu'il réalisera pour appuyer sa réponse à la question. L'implication du scripteur est possible dans le traitement des deux sujets pour le premier semestre dans la mesure où une partie de la réponse à la question est argumentative et requiert une prise de position de la part du scripteur.

Pour CS1S1, où le sujet spécifie *qui contribue à vous donner cette impression*, la rédaction implique une dimension très personnelle dans l'écrit puisqu'il s'agit de faire part d'une impression de lecture. Le scripteur doit associer des éléments de sa lecture à de informations de culture générale pour situer un texte dans une époque précise ; cette impression doit être justifiée.

Le sujet CS2S1 invite le scripteur à *discuter*, il se peut que ce mot soit interprété comme devant impliquer personnellement le scripteur dans son discours. Surtout c'est sa lecture du texte et sa réponse à celui-ci qui permet l'implication du scripteur.

Remarques et annotations potentielles des copies relatives aux énoncés des sujets

Chacun des sujets proposés à ce niveau peut inviter des annotations sur l'absence ou le trop peu de remarques sur le style de l'auteur. Pour les énoncés CS1S1 et CS1S2, pour lesquels on s'attend à un discours au moins en partie argumentatif, on peut s'attendre à des annotations reprochant le manque de prise de position, ou encore le fait qu'une position n'est pas tenue. Pour le sujet CS1S1, on peut également s'attendre à des remarques sur l'absence de lien entre le texte et les événements historiques qui y sont décrits. On s'attend à la citation d'événements historiques pour le traitement de ce sujet, en l'absence de quoi la production serait hors sujet.

Dans les consignes rédactionnelles examinées, seules celles distribuées au cours du semestre rappellent l'attention qui doit être portée à la langue (document 1 notamment). Aucun des énoncés ne demande explicitement une attention particulière à la qualité de la langue dans laquelle ces 500 ou 600 mots doivent être rédigés. Si des remarques venaient à ce sujet, il s'agit donc d'une référence à une consigne donnée par ailleurs. Dans ce cas, on émet l'hypothèse que les représentations de l'écriture d'un enseignant de FLE, en particulier au moment de l'évaluation, peuvent reposer sur une

représentation de la norme instituée par le français langue maternelle, même si les documents en amont de la production sont conçus pour des apprenants de FLE.

Tableau de synthèse pour la deuxième année du cursus

	CS1S1	**CS1S2**	**CS2S1**	**CS2S2**
Type de travail à effectuer (sujet)	Mise en contexte— capacité à lier contexte historique et texte littéraire + comprendre un texte dans contexte historique	Synthèse thématique à partir des textes étudiés et choisis + comprendre un auteur, son style son intention, connaître figures stylistiques	Synthèse thématique à partir des textes étudiés et choisis + comprendre un auteur, son style son intention, connaître figures stylistiques	Synthèse thématique à partir des textes étudiés et choisis + comprendre un texte avec un phénomène socio-historique
Type de discours à produire	Explicatif Argumentatif	Explicatif Argumentatif	Explicatif	Explicatif
Thèmes désignés par le sujet	Oui	Oui	Oui (trois)	Oui (un seul)
Implication potentielle du sujet écrivant dans son texte	Nécessaire par la dimension argumentative du sujet (prise de position)	Nécessaire par la dimension argumentative du sujet (prise de position)	Possible par choix du thème traité	
	L'implication du sujet écrivant est visible et tractable dans chacun des sujets par le choix des textes qu'ils feront pour leur réponse à la question			
Remarques et annotations potentielles de l'évaluateur— Attentes	Eléments de culture générale pour lier texte et histoire	Connaissance du style de l'auteur et figures stylistiques	Connaissance du style de l'auteur et figures stylistiques	

Conclusion générale pour la deuxième année du cursus

Les consignes rédactionnelles données en deuxième année du cursus cette année-là dans leur ensemble cherchent à développer le rapport au texte littéraire (notion mise en évidence par l'analyse), le rapport à la langue et le rapport à l'écriture. Les énoncés des sujets évaluent en premier lieu une capacité de lecture et de compréhension de textes et forment une invitation à en rendre compte. La dimension analytique (au sens analyse de texte littéraire) est reprise de nombreuses fois dans ces consignes. La production en fin de semestre contient, dans deux des sujets, une dimension argumentative mais demeure essentiellement une explication. L'implication du scripteur dans son texte est tangible essentiellement à travers les choix des textes utilisés dans la réponse au sujet. Elle sera

possible dans la façon dont il rendra compte des textes lus et choisis ; le scripteur est invité, pour CS1S1, à travailler avec *ses impressions*. Les compétences développées se situent avant tout au niveau du travail de lecture, d'analyse et de synthèse.

6.1.2 Troisième année du cursus (niveau intermédiaire)[172]

Analyse des consignes rédactionnelles en amont de la production finale

Les enseignants chargés de l'enseignement de la littérature à ce niveau sont T4 et T5. Le document distribué par T4 au 1er semestre est la page présentant le sujet de la 2ième rédaction (la première rédaction a lieu en classe et ne fait pas partie des données recueillies). Elle compte 600-700 mots. Les données recueillies ne comptent pas d'autres instructions données comme consignes rédactionnelles durant le 1er semestre. La transmission des consignes et des conseils est envisagée d'une autre façon que par un document écrit communiqué aux étudiants. Il peut prendre la forme d'enseignement en classe (donc essentiellement oral par nature), une préparation ou des exercices faits en classe aussi, permettant des questions et des corrections sur le champ et dont l'analyse ne peut rendre compte. Il se peut également que l'enseignant travaille avec d'autres notions, et peut-être d'autres présupposés dans son enseignement et son travail sur l'écriture, ainsi que ses attentes par rapport à la production écrite. En particulier, dans son entretien, T4 insiste sur **la pertinence**. Ce travail de discernement s'effectue davantage en situation orale, en travail sur le texte. On se détache, par contre, là, d'un travail sur la langue. Cela dit, littératie en langue étrangère signifie également développer des compétences autres que strictement linguistiques.

Les documents donnés par T5 au deuxième semestre consistent en les suivants :

- Document 1 (en anglais) : livret descriptif du cours (format similaire à celui donné en deuxième année du cursus, avec en plus une liste de sites internet à consulter sur la littérature et les auteurs suisses), incluant le même paragraphe en anglais sur comment lire les textes en langue étrangère ;

[172] Les étudiants du programme qui intègrent ce niveau ont suivi 8 semestres à l'université (130 heures en première année + 104 heures en deuxième année du cursus). Ceux qui intègrent le programme à ce niveau-là ont à leur actif en moyenne 4 ans de français à l'école, parfois moins, mais justifient alors d'un séjour dans un pays francophone. Certains ont suivi une partie de leur scolarité dans le courant français dans l'école bilingue franco-australienne Telopea Park School. Ils auront généralement passé le brevet. L'enseignement du niveau intermédiaire est composé de 4 heures : une classe d'oral, une classe d'écrit, une classe de littérature, une classe de grammaire.

- Document 2 (en français) : liste des sujets pour le devoir final (incluant l'annonce du prix suisse) ici aussi nommé rédaction, comptant 700-800 mots ;

- Document 3 (en français) : « Comment faire une explication de texte », donnant une définition (en anglais) et une méthodologie (en français) en 8 points.

Document 3 : Comment faire une explication de texte

La définition positionne le type de travail proposé par T5 aux apprenants sous une « explication de texte » ou, en anglais, « a close reading » et s'inspire du travail d'Elaine Showalter, professeur de littérature à Princeton University. En voici un extrait :

> Close reading is a slow reading, a deliberate attempt to detach ourselves from the magical power of story-telling and pay attention to language, imagery, allusion, intertextuality, syntax and form. It is one of the major techniques of contemporary literary criticism. (…) It forces us to be active rather than passive consumers of the text. (…) We look at particular important sentences… (…) Why does the author use particular words, images, grammatical constructions, even punctuation? (…)

Cette définition couvre deux des notions explorées dans cette étude et ce corpus : le rapport au texte et le rapport à la langue :

Rapport au texte	**Rapport à la langue**
- pay attention to language - intertextuality - pay attention to syntax and form - active consumers of the text - important sentences - the author's use of particular words, images, grammatical constructions, even punctuation	- pay attention to language - pay attention to syntax and form - important sentences - the author's use of particular words, images, grammatical constructions, even punctuation

Les instructions, la méthodologie d'analyse textuelle :

> permettra de lire en profondeur un texte, de l'analyser en détail, pour mieux apprécier les liens (1) entre le style et le contenu, et (2) entre le passage en question et le texte dans lequel il apparaît. (…) il s'agit d'étudier de près comment l'auteur l'a dit et pourquoi il (elle) a choisi cette forme pour ce contenu.

Cette introduction à la méthode pose la question soulevée plus haut qui consiste à lier dans l'étude du texte littéraire l'apprentissage de la langue (l'étude du *comment* les choses sont dites). L'approche énonce clairement que les deux aspects de la lecture et de l'étude sont liés, il semble difficile de les isoler. On peut supposer que l'étude de ces deux dimensions du texte participe à la construction du rapport à l'écriture.

La méthodologie présentée en 8 points propose les titres suivants (reprise des points clés de chaque titre seulement) :

1. Choisissez un passage (une vingtaine de lignes)
2. Lisez et relisez le passage en prenant des notes, cherchez les mots dans un dictionnaire unilingue, en particulier pour découvrir les connotations et les nuances des mots à plusieurs sens (…)
3. Identifiez le passage (contexte, et ce qui suit, sans résumer le texte) (…)
4. Quelle est l'idée ou le thème dominant ? (…)
5. Commentez la narration. Qui est le narrateur ? quelle est sa personnalité, ses préjugés ? comment imagine-t-il son lecteur ? (…)
6. Analysez le texte en détail en faisant attention à l'interaction du fond (les idées, le thème) et de la forme (le style). Ne perdez jamais de vue le thème dominant que vous avez identifié, les détails relevés se rapportent à ce thème(…), en utilisant les outils structuraux disponibles.
    a. Pour la prose, examinez les paragraphes et les phrases : longueur (…) ? variation (…) ? (…) idées liées ou contrastantes (sic) ? observez les tendances générales (…) et notez les phrases ou paragraphes exceptionnels (…) en chercher les raisons (…)
    b. Concentrez-vous sur le vocabulaire de l'auteur. (…) Trouvez-vous beaucoup de synonymes ou d'oppositions dans le vocabulaire ? quelle catégorie verbale domine : les verbes ? les adjectifs ? etc.
7. Présentez la structure du passage. (…) Dans une explication traditionnelle, on note trois étapes de développement au cours du passage (…) les *points tournants* du texte.
8. Conclusion. Résumez votre étude du passage en mettant l'emphase sur les thèmes et leur rapport avec la forme. Dans la conclusion, vous devez faire une récapitulation des thèmes et des techniques de l'auteur, en vue de montrer comment votre explication a contribué à une meilleure appréciation du passage, sa signification et son art. Votre jugement critique du passage, ses points forts ainsi que ses faiblesses peuvent également faire partie de cette conclusion.

Notion / Consigne	Rapport au texte littéraire	Rapport à l'écrit	Rapport à la langue
1	Choisir un passage (contexte)		
2	Lisez et relisez le passage	Prenez des notes	Mots à chercher dans le dictionnaire
3	Identifier le passage		
4	Idées thèmes dominants		
5	Commentez la narration	Commentez la narration	
6		Analysez le texte en détail	Analysez le texte en détail Syntaxe, ponctuation vocabulaire
7	La structure du passage		La structure du passage
8		Conclusion—voix possible du scripteur dans sa lecture du texte	

Le travail suggéré constitue tant un travail de lecture et d'analyse de texte que d'écriture. En effet, l'exercice d'écriture proposé, tout comme pour les instructions données en deuxième année du cursus, demande de rendre compte de la compréhension du texte (en langue étrangère) et doit être rédigé dans la langue étrangère (le français). L'investissement et le travail requis par l'étudiant pour cette explication de texte consiste en premier lieu à sa compréhension du texte et à la construction de son rapport au texte. Accessoirement s'effectue un travail sur la langue par les consignes 2 et 6. Cette explication de texte s'envisage seulement à partir d'un certain niveau de langue permettant de comprendre un texte littéraire. Ces consignes indiquent que l'accent est mis sur la compréhension de texte, sur l'approche littéraire et que la connaissance de la langue étrangère passe essentiellement par cette étude. Les consignes de travail dans ce document mettent l'accent sur le rapport au texte. Ce document ne se concentre pas sur l'écriture, au contraire, par exemple, du document 1 distribué en deuxième année du cursus. Le rapport à l'écriture est donc développé par la lecture et la compréhension de texte d'auteur, mais ne semble pas encouragé et soutenu de la même façon lors de la production écrite.

Analyse et remarques sur les énoncés des sujets pour le niveau intermédiaire

1er semestre—1 sujet, 600-700 mots	**T4**
IS1S1 : En prenant au moins 3 nouvelles dans votre recueil, indiquez les références faites, de manière explicite ou implicite, à l'époque (dates, événements, ambiance, rapports interpersonnels) de chaque histoire. Comparez la problématique qui, d'une époque à l'autre, se présente dans le texte (par exemple : guerre, amour, liberté, situation de couple, situation de la femme).	
2ième semestre—2 sujets au choix, 800 mots	**T5**
IS2S1 : Le sujet de la traversée des âges de la vie (enfance-mort) est abordé dans plusieurs textes que nous avons lus ce semestre. Choisissez trois textes et discutez de quelle manière les auteurs abordent ce sujet, en faisant également attention au style du texte (analysez le langage, les images. Les métaphores, etc. qui renforcent les thèmes de chaque texte).	
IS2S2 : Dans quelle mesure les textes que nous avons lus ce semestre reflètent-ils une identité suisse ? Ont-ils en commun des thèmes, des sujets, des styles ou des soucis que l'on pourrait canaliser dans une voie étroite nationale ou les écrivains traitent-ils plutôt des questions universelles ?	

On ne compte qu'un seul sujet de composition écrite au premier semestre, deux sujets de composition au choix au second semestre mais l'un des sujets proposés est choisi par les étudiants pour leur participation au concours du « Prix Suisse », mis en place par l'Ambassade de Suisse.[173] À cette fin, des textes de littérature suisse ont été étudiés en classe durant le semestre. Il s'agit d'une évaluation sommative même si, bien entendu, les étudiants ont la possibilité de venir consulter leurs enseignants durant le semestre et de leur poser des questions pour qu'ils les assistent dans leur rédaction.

Verbes injonctifs et remarques sur le genre de discours à produire

Le sujet IS1S1, l'unique sujet pour le premier semestre, demande une composition qui s'appuie sur *au moins 3* des *nouvelles* du recueil. ***Indiquez*** *les références faites, de manière explicite ou implicite,* le premier verbe, requiert un travail de discernement entre ce à quoi l'auteur fait clairement allusion (explicite) et ce dont il est question entre les lignes (implicite). Il semble que ce premier travail puisse être initié en classe, mais

[173] L'ambassade de Suisse en Australie propose chaque année au deuxième semestre un concours de dissertations sur la littérature suisse pour les étudiants de l'ANU de niveau intermédiaire inscrits en italien, en allemand et en français. Chaque langue reçoit trois prix.

laisse certainement place à une nouvelle lecture individuelle des textes. Une fois ce travail de discernement accompli, l'étudiant doit ensuite ***comparer*** *la problématique qui, d'une époque à l'autre, se présente dans le texte.* Ce sujet demande autant de comprendre les textes linguistiquement que de pouvoir les situer dans un contexte historique (cf. *d'une époque à l'autre).* Des exemples de thèmes sont proposés dans ce sujet, et libre au scripteur de choisir celui qui l'intéresse, ou même un autre. Ce sujet demande un travail de situation dans un contexte historique, et fait donc appel à des notions de culture générale. Le discours de comparaison implique un genre explicatif (*comparez la problématique d'une époque à l'autre*), pas nécessairement ni exclusivement argumentatif. Le choix des textes, et donc des thèmes abordés par ces textes est laissé libre (certains sont cités comme exemple de façon non exhaustive).

Le sujet IS2S1 du deuxième semestre propose un travail sur le sujet de *la traversée des âges de la vie*. À partir de trois textes choisis par eux, les étudiants doivent ***discuter*** *le style de l'auteur* dans sa façon d'aborder ce thème. Ce thème n'est pas particulièrement argumentatif dans la mesure où il fait appel à l'utilisation de connaissances (techniques stylistiques) et d'exemples puisés dans les textes étudiés pour expliquer comment l'auteur illustre le thème. Il invite davantage à une production de genre explicatif, faisant part d'une analyse dans la mesure où il faut comparer des textes. Une certaine justification du choix des textes peut aussi être attendue dans le traitement de ce sujet.

Le sujet IS2S2 porte sur la Suisse. La question posée demande de choisir un point de vue ou l'autre, et de l'argumenter : [Les textes] *Ont-ils en commun des thèmes, des sujets, des styles ou des soucis que l'on pourrait canaliser dans une voie étroite nationale ou les écrivains traitent-ils plutôt des questions universelles ?* On attend donc un discours argumentatif puisqu'il s'agit de choisir un des points de vue et de le justifier. On s'attend aussi, dans la réponse, à une dimension explicative puisqu'il faut donner des exemples des textes pour appuyer l'idée développée.

Autres remarques sur les énoncés des sujets, en particulier les thèmes abordés

Le sujet IS1S1 demande qu'on connaisse un peu l'histoire afin de situer le développement du texte dans ceux-ci. Le traitement d'un tel sujet par un étudiant de langues démontre que sa formation s'inscrit sur plusieurs plans : une connaissance de la langue suffisante pour discerner l'implicite d'un auteur, une connaissance d'un contexte historique, une compétence scripturale permettant de rentre compte de ces points-ci.

Le sujet IS2S2 questionne la littérature dans son essence : dans quelle mesure représente-t-elle une identité nationale ou plutôt illustre-t-elle des questions universelles ? Ce sujet requiert une capacité de réflexion au delà de la connaissance des textes, et au-delà de la connaissance linguistique. Une certaine culture générale et une bonne connaissance des textes étudiés durant le semestre sont aussi nécessaires.

Implication potentielle du sujet écrivant dans son texte

Pour le sujet IS1S1, aucun aspect du sujet ne peut s'interpréter comme une invitation au positionnement du scripteur. Le scripteur peut être impliqué dans le choix des éléments qui répondent à la question. L'étendue de la culture générale dans ce sujet et la capacité à mettre en lien ces connaissances avec la lecture des textes peut aussi permettre l'implication du scripteur dans sa production. Les termes employés dans les sujets sont : *Indiquez* et *comparez.* On peut s'attendre à une rédaction impersonnelle et du point de vue du contenu, à une réponse assez formelle. Par contre, comme il s'agit d'une comparaison, on peut s'attendre à des tournures qui mettent bien en évidence les différences.

Le sujet IS2S1 propose de *choisir* trois textes. Par ce choix, le scripteur a une possibilité de s'inscrire dans son écriture. L'implication du scripteur se situe dans la façon qu'il a de lire et de répondre aux textes choisis. Le scripteur peut opter de ne pas s'impliquer dans son traitement du sujet mais le choix des éléments dans les textes est une forme d'implication ; cette implication se situe au niveau de la réponse au texte.

Le sujet IS2S2 requiert une prise de position, et un argument à tenir sur l'ensemble de la production. L'implication du sujet écrivant dans son texte apparaît plus facilement dans un tel sujet. On peut même s'attendre à l'utilisation du *je* pour les pronoms personnels. On peut également s'attendre à l'utilisation d'autres outils linguistiques qui permettent d'argumenter. On s'attachera à relever quels outils les étudiants de ce niveau sont en mesure de produire et/ou maîtrisent.

Remarques et annotations potentielles des copies relatives aux énoncés des sujets

Le sujet IS1S1 peut susciter des remarques sur un manque de référence à un contexte historique précis (il faut un minimum de culture générale pour le traitement de ce sujet, on suppose que les éléments de base ont été donnés en cours). Savoir déceler l'implicite dans le style d'un auteur constitue sans doute une partie de l'enseignement—sinon de

l’initiation—proposée au cours du semestre. Une absence de mention sur ce point peut aussi faire l’objet de remarques.

Le sujet IS2S1 requiert de l’étudiant de connaître les différentes techniques stylistiques abordées en cours et par les textes. Cette connaissance est indispensable pour le traitement du sujet. On peut donc s’attendre à des remarques en l’absence de ces connaissances.

Le sujet IS2S1 implique des connaissances sur la Suisse (raison d’ailleurs de la mention des sites sur le livret semestriel du cours) ainsi que, bien entendu, la connaissance des textes. Etant donné la mention de *question universelle* dans ce sujet, une réflexion sur le traitement des thèmes dans les textes d’auteur est indispensable pour le traitement du sujet.

On pourrait rapprocher les compétences requises pour le sujet IS1S1 donné par T4 à quelques-uns des topics qu’il/elle avait développés par ailleurs : ce témoin conçoit l’enseignement de la littérature et l’écriture comme une opportunité de **faire réfléchir**. Ce sujet demande à situer dans le temps un texte par des indications dans celui-ci. On peut aussi y voir une invitation pour les étudiants de lier **le fonds et la forme**, un autre de ses topics.

Tableau de synthèse pour le niveau intermédiaire

	IS1S1	**IS2S1**	**IS2S2**
Type de travail à effectuer (sujet)	Discernement entre l'explicite et l'implicite de l'auteur dans son texte Comparer la problématique d'une époque à l'autre Comprendre un texte et le situer dans un contexte historique	Identification des techniques stylistiques	Culture générale Réflexion sur l'identité nationale d'un pays Appui sur les textes étudiés
Type de discours à produire	Analyse Explicatif	Analyse Explicatif	Argumentatif (prise de position) Dimension explicative ou justificative
Thèmes désignés par le sujet	Oui, thèmes suggérés plutôt que désignés	Oui	Oui, de façon très ouverte
Implication potentielle du sujet écrivant dans son texte	Dans le choix des nouvelles, le choix de problématique du texte et réponse au texte– plutôt impersonnel	Par le choix des textes et réponse au texte, impersonnel	Dans la prise de position et l'argument
Remarques et annotations potentielles de l'évaluateur—Attentes	Réponses factuelles—culture générale et stylistiques Manque de comparaison	Connaissance des techniques stylistiques	Connaissance Suisse culture générale Réflexion Synthèse, concision

Conclusion générale pour le niveau intermédiaire

Le sujet IS1S1 demande à s'appuyer sur 3 textes, et les sujets IS2S1 et IS2S2 requièrent également de faire référence à plusieurs des textes étudiés. Ces sujets fonctionnent avec des attentes similaires aux sujets proposés en deuxième année du cursus où, pour la réponse à la question, il faut sélectionner 3 parmi les textes étudiés durant le semestre. Les compétences que chacun des sujets cherchent à développer sont variées. Le fait de devoir choisir des textes parmi un certain nombre demande un travail de synthèse, pour tous les sujets. Le travail impliqué par chacun des sujets démontre une variété de compétences, tous incluant un niveau de connaissance de langue, mais aucun ne s'y limite : la littératie en langue étrangère, ici observée sous l'angle de l'évaluation par la production écrite, implique un large éventail de connaissances et compétences telles par exemple des connaissances historiques, ou encore une réflexion sur le rôle de la

littérature et son traitement des questions universelles. Il s'agit de mettre en lien un texte à un contexte et des connaissances de culture générale et *de faire montre de réflexion* (T3).

Les consignes rédactionnelles à ce niveau encouragent essentiellement le développement du rapport au texte littéraire. Les sujets des travaux demandés en fin de semestre (au moins 2 sur les 3) demandent une capacité à penser assez large, au-delà du texte. La notion de rapport au texte reste une notion pertinente dans la définition de la littératie en langue étrangère et rejoint la réflexion conduite sur cette notion en LM dans la mesure où elle fait appel à plusieurs domaines de compétences. A la lumière de ces données, le rapport à l'écrit et l'implication du scripteur dans son texte sont des notions relativement peu prises en compte dans les consignes rédactionnelles de ce niveau.

6.1.3 Quatrième année du cursus : niveau avancé[174]

Analyse des consignes rédactionnelles en amont de la production finale

Pour ce niveau, les consignes rédactionnelles comprennent un document intitulé « Ecrire une rédaction » proposé par T3 (deuxième semestre). Les données ne comptent pas de document proposé par T4 (premier semestre).

Document « Ecrire une rédaction » (T3)—Après quelques suggestions de présentation, et une proposition de lire les brouillons, il est dit :

[174] Les étudiants de niveau avancé ont suivi le niveau intermédiaire à l'université ou intègrent le programme avec 6 à 7 années de français à l'école à raison de 4 heures hebdomadaires en moyenne. D'autres justifient d'un niveau de langue satisfaisant pour intégrer ce niveau grâce à un séjour/échange en pays francophone d'au moins 6 mois (scolarisé dans la plupart des cas). Certains ont suivi la totalité du cursus français dans l'école bilingue franco-australienne ou ailleurs dans le monde. Le programme du niveau avancé se compose de 3 heures hebdomadaires : classe d'oral (1h), classe de littérature (1h), classe d'écrit (1h). Il n'y a plus d'enseignement formel de grammaire à ce niveau-là.

Rapport au texte littéraire	Rapport à l'écrit (à produire)	Rapport à la langue
- bien connaître l'œuvre en question pour pouvoir l'apprécier ou l'analyser avec profondeur - étude de la composition du texte (agencement des chapitres ? plan d'évolution du récit)	- avant d'écrire la dissertation[a], définissez les concepts clés ; - **l'introduction** sert à éveiller l'intérêt de la personne et lui donner envie de vous lire (présenter le sujet, situer le cadre dans lequel il s'inscrit, annonce du plan) - **le développement :** plusieurs paragraphes (une unité de pensée). Structurer le raisonnement—citations pour appuyer raisonnement—indications de ponctuation à respecter—paragraphes équilibrés—articulation par connecteurs - **contenu** (du développement)—une approche parmi d'autres[b] - **conclusion :** une synthèse résumant les idées principales des différentes parties Autres conseils : - réflexion personnelle et raisonnement argumenté - attention au : - hors sujet - l'analyse partielle (réduire le problème à une seule dimension) - l'analyse superficielle - manque de rigueur ou de cohérence	- tenez compte de la forme d'écriture

[a] On notera sur ce même document et pour désigner le même travail de production écrite l'utilisation du terme de *rédaction* (dans le titre) et de *dissertation* (dans le corps du document) ; ce qui est consistant avec l'utilisation de ces termes par T3 dans les données discursives.

[b] Reprise ci-dessous de cette partie du document

Ces consignes mettent l'accent sur la construction de l'écrit (du texte à produire). Les indications qui y figurent ne se focalisent pas sur le travail de langue (qui est nécessaire et certainement attendu dans la production finale). On y trouve par contre une liste indicative de connecteurs (d'abord, dans un premier temps, d'une part ; puis, ensuite, dans un deuxième temps, d'autre part ; enfin, finalement, donc). Pour chaque partie de la production est donnée une définition, s'y trouvent donc les attentes par rapport à celles-ci. La reprise ci-dessous des éléments concernant le contenu du développement

montre que la consigne insiste sur le développement de l'apprenant dans son rapport au texte littéraire. A ce point-là, il n'est pas question du rapport à l'écrit.

Reprise des éléments présentés sous « contenu » dans le document « Ecrire une rédaction » :

Rapport au texte littéraire	**Rapport à l'écrit (à produire)**	**Rapport à la langue**
Bien lire le texte - De quoi parle le texte ? - Eléments importants Etude des liens entre les éléments importants qui se trouvent **dans plusieurs chapitres** Etude des thèmes principaux et pourquoi ils sont importants dans le roman. Les descriptions de paysage par exemple contribuent-elles à caractériser un personnage, de quelle façon ? Comparaison avec d'autres textes possibles, d'autres auteurs sur des sujets similaires, **afin de situer un texte dans un ensemble plus large, dans un contexte social ou culturel ou une époque particulière.**		Etude des **liens** entre les éléments importants Etude des thèmes principaux (…) et **comment ils sont traités par l'auteur**

Remarques comparatives sur les consignes rédactionnelles entre les niveaux

Une introduction telle qu'elle est définie par T3 (niveau avancé) ou par T5 (document 1 distribué la deuxième année du cursus) de façon relativement similaire, et les attentes pour cette partie de la production écrite sont proches : il s'agit d'informer et d'éveiller l'intérêt du lecteur, et de présenter le sujet, l'argument et le plan du développement. Au niveau avancé, on demande également de *situer le cadre dans lequel le problème s'inscrit*.

De la définition de développement, plusieurs points communs se dégagent : pour chaque point développé, un paragraphe doit être rédigé, l'enchaînement entre ceux-ci est nécessaire, les textes sont à citer dans cette partie. Le document pour le niveau avancé donne des indications sur comment intégrer les citations dans le texte. Pour la deuxième année du cursus, on note une consigne sur la phrase introductive de chaque paragraphe

(*each paragraph begins with a sentence that announces or summarises the main idea you will be treating in that paragraph*). Cette référence rappelle celle donnée en langue maternelle anglaise sous le nom de *topic sentence* et qui doit figurer au début de chaque paragraphe. Les consignes données pour le niveau avancé stipulent l'utilisation de connecteurs, ou *une phrase qui sert de transition.*

La conclusion, dans les deux documents, doit présenter une synthèse ou un résumé des idées principales du travail. Elle doit aussi présenter un élargissement du sujet (avancé) ou des nouveaux points de départ à explorer pour l'étude du sujet (deuxième année du cursus).

L'étude comparative de ces deux documents démontre l'extrême similarité des attentes quant à la production écrite dans deux niveaux différents (deuxième année et niveau avancé), même s'ils se trouvent à deux années d'intervalle. On en déduit que le genre de texte à produire d'un niveau à l'autre ne diffère pas considérablement.

Conclusion sur les consignes rédactionnelles pour le niveau avancé

Les deux notions les plus développées dans les consignes rédactionnelles données à ce niveau soutiennent, encouragent et développent le rapport au texte littéraire d'une part, le rapport à l'écrit d'autre part. Le rapport à la langue est très peu soutenu dans les données recueillies. Dans ce sens, l'approche de l'enseignement dans ce contexte FLE est parallèle à celui proposé dans un contexte FLM, où le travail sur la langue ne fait pas nécessairement l'objet de priorité. Par contre, il peut être considéré nécessaire dans un contexte FLE.

Analyse et remarques sur les énoncés des sujets pour le niveau avancé

Les sujets à traiter portent sur des livres entiers, et non des passages comme pour les deux niveaux précédents. Au niveau avancé sont étudiés deux livres de littérature française ou francophone par semestre. Généralement le premier devoir, qui a lieu en classe, porte sur le premier livre (ces données ne sont pas intégrées à l'étude). Sont traités ici les sujets donnés en fin de semestre portant sur un des deux livres étudiés. Les sujets proposés ont pour simple but d'évaluer les étudiants dans le cadre de l'unité : il n'y a pas de concours pour ce niveau comme au niveau intermédiaire. Du premier semestre où la production écrite compte 800 mots, on passe à 1200 mots au deuxième semestre.

1er semestre—1 sujet, 800 mots	**T4**
AS1S1 : Quel est le sens/quels sont les sens du voyage (déplacement, traversée, mission, quête : extérieur/intérieur, etc.) qu'on trouve dans *Un aller simple* de Didier van Cauwelaert ?	
2ième semestre—2 sujets au choix, 1200 mots	**T3**
AS2S1 : Les rapports entre les hommes et les femmes dans le roman *Assassins* de Philippe Djian.	
AS2S2 : Le rôle de la nature dans l'élaboration des personnages et de leurs rapports dans *Assassins* de Philippe Djian.	

Verbes injonctifs et remarques sur le genre de discours à produire

Les énoncés des sujets du niveau avancé ne contiennent aucun verbe injonctif tant pour celui rédigé par T4 que ceux rédigés par T3. On peut interpréter ce choix de formulation comme une ouverture à la libre interprétation du traitement du sujet par l'apprenant : à lui, par exemple, de choisir s'il souhaite intégrer dans sa réponse l'étude des techniques stylistiques de l'auteur, s'il souhaite comparer plusieurs passages. La question sous-tend une réponse organisée, démontrant la connaissance, la compréhension de différentes dimensions d'un texte littéraire long. De fait, dans aucun des sujets il n'est demandé de prendre position et de se justifier dans cette position.

Parce qu'ils s'appliquent à une œuvre entière, les sujets proposés sont plus ouverts, moins spécifiques. Les étudiants ont aussi un niveau de langue suffisant pour lire deux œuvres complètes sur le semestre. La compétence textuelle de l'apprenant couvre une grande capacité à comprendre un texte ainsi qu'une capacité rédactionnelle et implique en même temps une certaine maturité dans l'appréhension de la langue, une capacité à prendre des distances par rapport au savoir linguistique, ce qui permet une approche différente du travail de composition. C'est l'exposition à la langue et à son degré de complexité qui permet ce genre de production, impliquant un degré avancé de connaissance de la langue et de compréhension du texte tout comme la capacité de rédaction (longueur du texte à produire et marge d'interprétation du sujet à traiter).

Autres remarques sur les énoncés des sujets, en particulier les thèmes abordés

Pour le sujet AS1S1, où le traitement du sujet n'est pas attendu sous une forme argumentative, mais davantage explicative, démonstrative, on s'attendra à devoir justifier *les sens* que l'on trouve au *voyage*, mais il ne semble pas s'agir *a priori* d'une

prise de position, d'un argument à développer et à défendre tout au long de la production. Il s'agit pour l'apprenant de faire preuve de sa capacité à comprendre ce qui a double (plusieurs) sens en littérature notamment comme le thème du voyage, que l'on eut aussi comprendre comme voyage intérieur ou extérieur (interprétation suggérée dans l'énoncé du sujet même). Il faut cependant développer un argument.

Ces sujets s'axent sur l'approche littéraire de façon plus exclusive si on les compare avec ceux proposés au niveau intermédiaire où il s'agit de situer un texte dans un contexte socio-historique, par exemple.

Il est intéressant de rapprocher le sujet AS1S1 lui-même d'un des topics de T4, celui de la **découverte-aventure** qui pour lui est associé à l'étude du français. Ici, métaphoriquement, le sujet porte sur le voyage, et la découverte qui s'y rattache. Cela dit, la dissertation porte sur le roman et non sur une expérience personnelle de voyage qui serait une **découverte-aventure**.

Implication potentielle du sujet écrivant dans son texte

La façon dont l'énoncé est rédigé implique une interprétation assez large et personnelle du sujet. Du fait de la longueur (entre 800 et 1200 mots), et de la largeur du sujet, l'attente repose sur la structuration du développement (telle la consigne de T3 sur le développement : *dans un texte argumenté, plusieurs phrases s'articulent autour d'une idée ou d'un groupe d'idées et forment un paragraphe (...) chaque partie peut être formée de plusieurs paragraphes. Les paragraphes s'articulent entre eux à l'aide de connecteurs ou d'une phrase qui sert de transition.*

Remarques et annotations potentielles des copies relatives aux énoncés des sujets

On s'interroge ici dans quelle mesure une analyse littéraire forme un type de discours, et l'importance de celle-ci dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. De la réponse à cette question, et la façon dont chaque enseignant interprète son rôle dans cette interaction découleront des remarques et annotations différentes sur les copies. On cherchera à lier les annotations et les analyses discursives.

Tableau de synthèse pour le niveau avancé

	AS1S1	**AS2S1**	**AS2S2**
Type de travail à effectuer (sujet)	Connaissance approfondie des différentes dimensions de l'œuvre	Connaissance approfondie des différentes dimensions de l'œuvre	Connaissance approfondie des différentes dimensions de l'œuvre
Type de discours à produire	Explicatif Démonstratif Dimension argumentative	Explicatif Démonstratif Dimension argumentative	Explicatif Démonstratif Dimension argumentative
Thèmes désignés par le sujet	Suggérés mais pas imposés	Oui	Oui
Implication du sujet écrivant dans son texte	Possible par la lecture et la réponse du lecteur au texte	Possible par la lecture et la réponse du lecteur au texte	Possible par la lecture et la réponse du lecteur au texte

Conclusion générale pour le niveau avancé

Une assez grande marge d'interprétation est laissée au sujet scripteur. A ce niveau est attendue une dimension argumentative dans le discours écrit. On se rapproche de l'écrit en FLM du fait des questions ouvertes. L'implication du scripteur dans son texte est possible notamment dans sa réponse au texte ou roman, et les situations qu'il a envisagées en le lisant (par exemple envisager des hypothèses par rapport au texte). Les consignes rédactionnelles encouragent le rapport au texte littéraire. Peu d'instructions relèvent du rapport à la langue.

On pourrait aussi rapprocher le thème du voyage dans AS1S1, choisi par T4, de quelques-uns de ses topics comme celui de **la découverte-aventure**, et celui de **la richesse qu'apporte l'autre**. Le sujet, en traitant de l'intérieur ou l'extérieur, peut être une invitation à **voir le monde d'une autre manière**.

6.1.4 Unité thématique de français[175]

Cette unité se distingue des niveaux qui viennent d'être présentés dans la mesure où elle n'appartient pas au tronc commun de langue ; les étudiants inscrits dans cette unité cherchent un savoir de spécialité, voire, dans la suite de leurs études, un domaine

[175] L'unité thématique est composée de 2h½ de cours : une heure de cours magistral, et 1h½ de travaux dirigés.

possible de recherche. Par conséquent, on ne peut s'attendre, dans l'approche proposée de l'enseignement-apprentissage de cette unité, à ce que l'accent dans soit mis sur la connaissance de la langue. Elle a certes sa place, et son importance, et seuls les étudiants ayant complété le niveau intermédiaire et/ou avancé sont admis dans les unités de ce niveau. On peut s'attendre aussi à des différences dans les représentations de l'écrit, dans le rapport à l'écrit ; par exemple, dans le cadre de cette unité, à la notion de rapport au texte littéraire mise en évidence dans les données issues du cours de langue et littérature se substitue en partie la notion de rapport au savoir. Est attendu de l'étudiant d'élargir sa capacité de réflexion à partir de connaissances imparties durant le semestre, son argumentation sera appuyée de connaissances.

Analyses des consignes rédactionnelles en amont de la production finale

Les consignes rédactionnelles pour cette unité se trouvent dans le livret semestriel du cours. On relève, dans la présentation générale du cours, le paragraphe suivant :

> On ne peut pas tout savoir de la France dans un cours de 6 mois. A la fin du semestre vous ne serez pas des experts omniscients de la France contemporaine. Par contre, vous saurez « situer » la France dans le monde, vous comprendrez un peu ce qui préoccupe les décideurs politiques depuis la guerre, et vous aurez une idée du projet culturel des gouvernements, c.à.d. de la défense de la langue et des valeurs qu'elle est censée véhiculer.

On n'y trouve pas de consigne rédactionnelle précise, mais on peut y lire une attente claire de T2 : que les étudiants soient en mesure de « situer » la France dans le monde. Cette précision est d'ailleurs évoquée dans son entretien sous le topic du **pont entre deux cultures**. Même s'il ne s'agit pas d'une consigne rédactionnelle explicite, cette précision indique clairement une attente de T2 : dans sa lecture des travaux, les étudiants doivent démontrer cette capacité de lecture ou d'interprétation d'un pays dans sa géopolitique. L'accent est ici moins mis sur la compétence linguistique (même si elle compte pour 50% de la note), on touche davantage à une compétence interculturelle, indissociable de la connaissance de la langue et de son contexte culturel.

Sont listés les sujets de dissertation, puis vient ensuite une liste de « phrases utiles » présentées sous les titres suivants :

a. pour introduire votre sujet
b. pour développer un argument
c. pour continuer avec d'autres arguments

d. vues équilibrées

e. ajouts, énumérations

f. pour introduire son point de vue

g. pour introduire le point de vue de quelqu'un

h. pour introduire un exemple

i. pour introduire une supposition

j. une certitude, un doute

k. admettre quelque chose

l. admettre son désaccord

m. avouer son accord

n. souligner quelque chose

o. pour conclure

La simple lecture de ces titres de paragraphes indique à quel point le genre de l'écrit attendu dans cette unité est argumentatif (b, c, d, f, g, k, l, m). On voit mal comment le scripteur peut ne pas donner son point de vue sur la question. Dans son entretien, T2 insistait sur sa représentation de l'écrit, clairement ancrée dans la tradition philosophique (thèse, antithèse, synthèse) et expliquait aussi l'importance que les étudiants présentent plusieurs points de vue dans leurs travaux avant de se positionner et de donner leur propre point de vue sur une question donnée.

Le dernier paragraphe du livret est consacré aux pratiques acceptables que les étudiants en langue doivent développer au cours de leurs études ; ce paragraphe est rédigé en anglais et s'intitule « Improper practices in written language work ». Il est pertinent dans la mesure où il traite de la situation des étudiants qui ne savent pas comment résoudre certains problèmes grammaticaux dans leurs écrits, et comment ils doivent s'y prendre pour le faire de façon à ne pas enfreindre le code de bonne conduite de l'université et en particulier de celui des étudiants en langue. Il est demandé aux étudiants de ne pas se faire aider pour la qualité de la langue, qu'ils peuvent consulter leurs enseignants sans demander une correction mais en posant des questions :

> It is useful to discuss grammar points with others but you must not have recourse to the superior knowledge of another person such as a native speaker so as to solve individual difficulties in an assignment. The essential distinction between the two modes of consultation lies in the exercise of choice and judgment. In consulting others in order to understand better a general point of usage of grammar one must exercise theses faculties; in consulting another person with respect to specific

instances one borrows, not understanding, but mere answer to a particular problem. Asking another person to look over your work before it is marked and handed back is an improper practice. You are therefore urged to do your language assignments by yourself. Students who have difficulty in expressing thoughts are advised to see the Academic Skills and Learning Center.

Analyse et remarques sur les énoncés des sujets pour l'unité thématique de français

Semestre 2—7 sujets au choix parmi lesquels (en 1500-2000 mots) :	**13**[176]
TS1 : La francophonie : mouvement culturel ou politique ?	2
TS2 : La présence arabe et islamique en France influence-t-elle la politique étrangère de ce pays ?	3
TS3 : Expliquez les difficultés passées entre la France/l'Union Européenne et l'Australie depuis dix ans environ. Où en sommes-nous aujourd'hui ?	1
TS4 : La Françafrique : un rêve dépassé ?	2
TS5 : Analysez le comportement exemplaire des habitants du village du Chambon-sur-Lignon pendant la 2ième guerre mondiale	1
TS6 : La Laïcité en France	1
TS7 : Selon vous et selon les commentateurs, quelle sera l'importance désormais de la France en Europe unie ?	1

Verbes injonctifs et remarques sur le genre de discours à produire

Les deux verbes utilisés dans ces sujets sont *expliquez* et *analysez.* Par contre, la façon dont sont posées les questions implique pour la plupart une réponse avec un positionnement précis dans la réponse (un argument). Seuls les sujets 5 et 6 requièrent davantage un exposé et la connaissance d'une situation ou d'un point donné de l'histoire.

Autres remarques sur les énoncés des sujets, en particulier les thèmes abordés

Les thèmes suggérés touchent à ceux enseignés dans le semestre. Toutes les questions posées demandent d'y répondre en partageant une connaissance du sujet, et avant de pouvoir prendre position, une position qui sera donc éclairée de connaissances, il ne s'agit pas d'un argument pur. T2, dans la brochure du cours, parle de la compétence de pouvoir « situer » la France dans le monde. Tout traitement de sujet doit répondre à la question et démontrer cette compétence, qui, effectivement, n'est pas linguistique.

[176] 13 participants représentent en fait une large partie des inscrits de ce cours. Généralement, l'unité thématique compte jusqu'à une vingtaine d'étudiants—raison pour laquelle ces données peuvent faire partie du corpus dans la mesure où, même petit, ce groupe n'en est pas marginal.

L'accent n'est, à aucun moment, mis sur le rapport à la langue. Elle compte pourtant pour 50% de la note.

Implication potentielle du sujet écrivant dans son texte

Elle est indispensable et doit se faire d'une façon argumentée, appuyée.

Remarques et annotations potentielles des copies relatives aux énoncés des sujets

On s'attend, dans le traitement de n'importe quel sujet, à ce que T2 veille au point mis en avant dans le livret. Même si l'accent n'est pas mis sur la langue, la mise en garde faite en fin de livret indique bien que la langue doit être soignée.

Conclusion générale pour l'unité thématique de français

La formulation des sujets proposés dans l'unité thématique se rapproche de celle proposée en littérature dans le niveau avancé : ils sont ouverts, utilisent peu ou pas de verbes injonctifs, font appel à une interprétation libre du sujet. Dans ce sens, l'approche de l'enseignement du français et de l'écrit en particulier dans l'unité thématique est assez similaire à celle du FLM.

La nature du travail et de la production demandés se rapprochent de celles du niveau avancé car il est nécessaire, dans ces deux contextes, de faire preuve d'une connaissance approfondie et maîtrisée d'un sujet ou d'une œuvre (en langue étrangère), et de construire un discours argumenté sur le sujet dans un français correct et précis. Ce qui prime, c'est la capacité à construire un développement argumenté et structuré. La nature, le genre du texte n'est pas primordial dans ce contexte d'enseignement. Cet aspect par contre caractérise l'approche de l'enseignement de l'écrit en FLE dans le contexte étudié, et se distingue de celui du FLM.

Pour tous les sujets dans une unité thématique est requis que l'étudiant élargisse ses connaissances sur le thème du cours et les sujets enseignés d'une part, et d'autre part développe une capacité à réfléchir, analyser et développer un argument en langue française sur les (ou du moins un des) sujet(s) du cours. On se trouve tant dans le « savoir » que le « savoir-écrire » (Halté 1989), ce qui montre une évolution par rapport aux niveaux de deuxième année et intermédiaire.

6.1.5 Conclusion générale sur l'analyse des consignes rédactionnelles

Avant de conclure, il est important de rappeler qu'en Australie, les universités ne suivent pas de curriculum national. Ainsi, la structure du cursus et les approches proposées dans ce cursus sont inhérentes et propres à l'institution. Les remarques qui se dégagent de l'analyse sont directement pertinentes au programme et, au-delà du contexte de l'étude, viennent alimenter la réflexion didactique générale. On se gardera d'appliquer sans distinction ces remarques à l'ensemble du contexte australien.

L'analyse de ces consignes rédactionnelles met en évidence qu'au sein du programme de français, l'enseignement-apprentissage de l'écrit utilise trois notions. Les deux premières avaient été mises en évidence par l'analyse des données discursives et se retrouvent dans les consignes rédactionnelles : le rapport à la langue, le rapport à l'écriture. Mise en évidence par la précédente analyse des consignes rédactionnelles, la troisième notion est celle de *rapport au texte littéraire*. Cette notion permet de reconnaître des caractéristiques de l'enseignement du français, et en particulier de la didactique de l'écrit dans tous les niveaux du cursus. Ces notions ne sont pas utilisées de façon égale à travers les différents documents ; ceci est dû à l'objectif des documents, ou encore aux priorités ou approches des enseignants témoins. La notion de *rapport au texte littéraire* est utilisée de façon consistante sur les trois niveaux du tronc commun (deuxième année, intermédiaire et avancé) ; par contre, elle n'est pas pertinente pour l'unité thématique dans la mesure où elle ne porte pas sur la littérature. Le rapport à la langue, qui, dans un contexte en langue étrangère est significatif, se trouve tant dans les consignes se rapportant à la lecture que dans celles concernant l'écriture en français. Dans ces données cependant, ce point d'écriture n'est pas consistant dans tous les niveaux : bien soutenu en deuxième année du cursus, le rapport à la langue l'est nettement moins aux niveaux intermédiaire et avancé. L'enseignement et l'approche de l'écrit sont, dans le niveau avancé et l'unité thématique, relativement proches de l'enseignement en FLM.

Quant à la nature du texte à produire, et les compétences que ces travaux cherchent à développer, on réalise que, dans le contexte étudié et dans tous les niveaux, l'objectif du travail écrit en FLE est d'apprendre à développer sa pensée, à s'exprimer clairement dans *l'autre langue* (on se souviendra par exemple, au deuxième niveau du cursus, de la consigne 2c. qui suggère d'éviter la citation ou la paraphrase, ce qui indique qu'il ne faut pas remplacer sa pensée par celle-ci). Les consignes visent en priorité la clarté

d'expression. Ainsi, la cohérence, dans ce contexte d'apprentissage du français, a plus de pertinence que la notion de genre : les travaux demandés ont tous une composante explicative, un grand nombre des sujets d'écrit comportent une dimension explicative. L'analyse des consignes rédactionnelles semble confirmer l'hypothèse de l'hybridité du genre des productions de ce corpus. Les textes à produire en deuxième année du cursus se concentrent sur la démonstration du savoir-écrire et du savoir-faire (démontrer par écrit la compréhension d'un texte, et capacité de synthèse) et deviennent, dans les années plus avancées du cursus de français, des productions requérant certaines connaissances (donc un savoir), un savoir-écrire, un savoir-faire et une capacité à présenter ces connaissances en contexte (une lecture et interprétation culturelles des sujets et des matériaux auxquels les étudiants sont exposés).

Dans l'unité thématique en particulier, mais aussi dans certains des énoncés des sujets à différents niveaux du tronc commun, les compétences nécessaires à la rédaction du sujet relèvent de la connaissance d'un sujet, de la connaissance linguistique et de la capacité à situer un texte (littérature) ou un sujet (unité thématique) dans un cadre plus large. Ce constat renforce la pertinence de la notion de littératie dans l'enseignement des langues étrangères : au-delà de la connaissance linguistique et d'un auteur ou d'un sujet, il est nécessaire de développer à travers l'enseignement et la confrontation au matériel, une capacité à comprendre et utiliser ces connaissances dans un contexte (culture générale, histoire, réflexion sur la dimension universelle de la littérature). La notion de littératie en langue étrangère entraîne clairement une compétence pluridisciplinaire.

L'implication du scripteur dans son texte est invitée dans les sujets à des degrés divers et elle prend des formes variables selon les sujets. Pour les sujets de littérature, cette implication prend souvent la forme de la réponse au texte. L'implication du lecteur se retrouve dans la façon qu'il a de relater les personnages ou les événements des textes ou des romans. Certains sujets ont une dimension argumentative et l'implication du scripteur dans la réponse à ces sujets-là se trouve dans le choix et la construction de l'argument. Les sujets de littérature du niveau avancé et ceux de l'unité thématique rédigés de façon ouverte et se rapprochant des sujets donnés en FLM, l'implication du scripteur se trouve dans la construction du sujet, la dimension argumentative, mais également dans l'usage des ressources documentaires pour répondre au sujet. L'approche FLM se retrouve dans le fait que la langue fait moins l'objet d'attention dans les consignes rédactionnelles qu'en deuxième année par exemple.

L'étude des consignes rédactionnelles est donc utile pour explorer et comprendre la nature du rapport à l'écrit ; on a établi que l'apprenant en langue étrangère, par son écrit, est invité à travailler sa facilité d'expression, à s'exprimer clairement avant de travailler un genre d'écrit. Souvent, il est invité à mettre en lien un texte ou un roman avec un contexte socio-historique ou socioculturel qu'il doit connaître, en plus du texte en langue étrangère qu'il doit comprendre. L'enseignement de l'écrit, dans ce corpus, au-delà du rapport à l'écriture, propose des activités facilitant le développement du rapport à la langue d'une part, et celui du rapport au texte littéraire d'autre part. Elles permettent de concevoir un enseignement axé sur l'exploration de textes d'auteurs et leur style tout en intégrant la découverte de la langue et la possibilité de réfléchir sur l'usage de la langue, suivant la suggestion de Kern et Liddicoat (2008, p. 33).

La part de créativité (au sens écriture d'invention ou écriture pastiche ou écriture fictionnelle), la part d'inventivité ne sont pas les canaux choisis par les enseignants témoins de ce corpus pour le travail d'écriture et de langue. En cela, la progression de l'enseignement de l'écrit en FLE dans ces données diffère de la progression généralement proposée en FLM, durant les années primaires de scolarité, où le narratif tient une place prépondérante dans l'enseignement de l'écrit. Deux facteurs pourraient expliquer ces faits : l'institution tertiaire, où il est habituel et attendu de produire des écrits de nature académique ; le fait que les apprenants sont des adultes.

6.2 L'implication du lecteur-scripteur dans son écrit : les traces de sa réponse au texte littéraire dans sa production

L'analyse des consignes rédactionnelles a permis de mettre en évidence, à travers les sujets donnés, les attentes explicites des enseignants quant à l'écrit dans l'apprentissage de la LE. La suite de l'étude consiste en l'analyse des productions écrites des étudiants. Une telle démarche d'analyse implique la survalorisation d'une trace d'écriture par rapport à une autre ; l'écrit est en quelque sorte fossilisé, ce qui implique qu'il est difficile de le croiser avec d'autres données. En tant que produit fini sans croisement systématique avec le reste du corpus, l'analyse peut apporter des informations pertinentes à la didactique car cet écrit se situe en fin de processus. Si l'on peut s'attendre à ce que des productions d'un niveau à l'autre affichent l'évidence d'une progression, la recherche s'intéresse à la nature de cette progression dans la mesure où elle poursuit la définition du rapport à l'écriture en LE.

L'analyse des productions est conduite pour en montrer les caractéristiques d'un niveau à l'autre et non isolément en tant que réponse à un sujet donné. En effet, les copies recueillies sont des devoirs de fin de semestre qui répondent à des sujets différents et l'analyse de la réponse à chaque sujet complexifierait considérablement l'étude sans apporter les éléments qui éclairent la problématique posée à savoir quelles capacités de lecture et surtout d'expression par rapport à ces lectures les étudiants ont-ils développées et que sont-ils en mesure de transmettre dans leur écriture durant leur apprentissage ? Cette implication du scripteur dans son écriture, en tant que réponse au texte et expression de celle-ci, est considérée par Love (2005, p. 72) comme une trace de raisonnement élaboré à partir d'un texte, et qui, exprimé, devient *prise de conscience*.

Questions de recherche sur les textes des étudiants

L'intérêt de l'étude des productions écrites des étudiants est d'informer sur la nature de l'investissement du scripteur dans son texte, d'examiner la prise en charge discursive des scripteurs dans leur écriture en LE. L'analyse du genre des écrits en soi n'informerait pas sur l'investissement des étudiants dans la lecture-écriture, et, *in fine* sur leur rapport à l'écriture en LE. L'argument selon lequel les genres côtoyés et pratiqués en salle de classe s'avèrent typiques de cet environnement-là est un rappel utile à cet égard (Freadman 1994). Ainsi l'étude du genre du texte produit s'avère moins pertinente que l'identification des traces de l'implication du scripteur dans son texte, du moins en ce qui concerne la définition de son rapport à l'écriture : en effet, dans son écrit, au-delà de la réponse à la question, qu'est-il en mesure d'exprimer ? Quels sont les traits linguistiques par lesquels sont communiquées sa discursivité, sa voix de lecteur (puisque les écrits demandés impliquent tous des lectures de texte) et surtout sa voix de scripteur ? Il s'agit maintenant d'observer quelle(s) dimension(s) de cette lecture initiale le scripteur est en mesure de rendre dans son écrit. On s'éloigne donc des nomenclatures et des analyses textuelles proposées par Adam (2005) par exemple, dans la mesure où la classification des textes produits n'apporte pas une information directement pertinente à l'approche didactique choisie et l'enseignement de l'écriture dans le contexte étudié. C'est aussi la raison pour laquelle ne sera pas spécifiquement étudié ici l'emploi des marques de cohésion et des connecteurs des productions écrites : une telle étude est pertinente à la mise en évidence du développement de la capacité argumentative à l'écrit des apprenants ; son apport à l'étude du rapport à l'écriture m'a semblé moins évident.

On s'intéresse davantage aux capacités démontrées par les étudiants niveau par niveau et leur investissement dans la lecture-écriture. L'hypothèse est que l'apprenant développe sa propre voix dans la langue de l'autre, c'est-à-dire développe une capacité à conserver son style dans une autre langue (Kramsch 2008) au fil de son apprentissage, et que l'utilisation de marques discursives dans son écrit évolue avec son niveau de langue, et d'expression.

Cadre d'analyse pour les textes des étudiants

Le cadre d'analyse doit permettre une lecture de la discursivité du scripteur dans son écrit, selon la suggestion de Ljalikova (2010) lorsqu'elle évoque l'évaluation des écrits en langue étrangère au niveau universitaire. Les deux premières saisies que l'analyse se propose de présenter sont inspirées de la linguistique systémique fonctionnelle (désormais SFL) de M. K. Halliday. Il s'agit, pour la première analyse, de l'approche APPRAISAL (en lettres majuscules puisqu'il s'agit d'un système) plus précisément reprise par Martin (2001) qui consiste en l'identification des émotions, du jugement et des valeurs de l'énonciateur (scripteur) énoncées sur son propre discours et analysées d'un point de vue sémantico-lexico-grammatical. On adapte ce cadre développé en anglais à la langue française en traduisant les termes. Ces attitudes sont regroupées sous le terme d' « évaluation » du discours (Thompson et Hunston 2001). Cette approche permet de mieux identifier comment les étudiants négocient leurs interprétations et réponses aux textes auxquels ils sont exposés, et dans quelle mesure ils les transmettent dans leur écriture. Pour sa part, Love (2005) utilise cette approche pour identifier les attitudes des élèves scripteurs en réponse à leur lecture de textes littéraires ; il s'agit d'une écriture en ligne, où intervient l'enseignant.

On propose que la première saisie des données scripturales concerne l'identification des émotions, du jugement et des valeurs du scripteur dans son propre discours comme des traces d'une intelligence au travail. On anticipe et émet l'hypothèse que cette appréciation, évaluation est d'autant plus exprimée et présente dans le discours écrit que le niveau de langue et de compétence linguistique et communicative de l'apprenant est avancé ; seulement en quoi consiste-t-elle ? Reprenons les trois systèmes d'attitudes tels que Martin (2001) les décrit : l'AFFECT, le JUGEMENT, l'APPRECIATION.

Le choix de l'une de ces catégories indique que le scripteur utilise l'écriture pour s'inscrire dans un mode plutôt qu'un autre, que le mode est choisi par lui en réponse au texte et à la question posée. Cette réponse au texte est une trace de son investissement.

Ce qui se catégorise sous l'AFFECT, donc le sentiment, peut être une qualité, un processus, ou un comportement. Ainsi peut-il être exprimé par un sentiment positif ou négatif (par exemple *heureux, content, malheureux*), une attitude ou une émotion attachée à un sentiment de sécurité ou d'insécurité, ou encore la gradation d'un sentiment (par exemple *aimer, adorer, etc.*). L'examen de l'affect permet l'observation de la réponse émotionnelle à un texte, ou un personnage dans un texte (Love 2005). L'interprétation est la même pour cette étude : le lecteur-scripteur s'investit émotionnellement et « sent » ce qu'il lit puis le rend à l'écrit.

Le JUGEMENT est subdivisé en deux grandes catégories : l'estime sociale (normalité, capacité et ténacité), et la sanction sociale (véracité, propriété), chacune déclinée en positive et négative. Le jugement est souvent exprimé par des adjectifs (par exemple *charmant, héroïque, honnête, etc.)* C'est au niveau du jugement que l'on peut par exemple observer l'évaluation morale et sociale d'un personnage dans un texte, ou encore de l'auteur (Love 2005). Martin suggère les questions suivantes pour identifier le jugement (en parlant d'un personnage par exemple) : Est-il/est-elle spécial(e) ? capable ? fiable ? honnête ? au-delà de tout reproche ? Dans cette étude, le jugement est une interprétation de la lecture qui « catégorise » les personnages, leurs actions, l'environnement.

L'APPRECIATION, enfin, est subdivisée en trois variables : la réaction (impact et qualité), la composition (équilibre et complexité), la valeur (c'est-à-dire : cela en vaut-il la peine ?) A ce niveau s'observent les réponses esthétiques au texte, à l'écriture (Love 2005). Martin (2001) suggère les questions suivantes pour identifier l'appréciation (en parlant d'un texte par exemple : (Pour ce qui est de la réaction) ai-je été « absorbé(e) » ? Ai-je aimé ? (question sur l'équilibre) était-il lié ? (question sur la complexité) Etait-ce difficile à suivre ? (question de valeur) En valait-il la peine ? L'appréciation dans cette étude couvre des commentaires par exemple sur le style de l'auteur et la réponse du lecteur-scripteur à celle-ci.

Hood (2005) travaille un aspect particulier de cette théorie, et développe le système de l'ATTITUDE ; elle l'observe dans les écrits scientifiques. Elle rappelle l'importance de

l'identifier dans le discours comme explicite[177] ou indirecte[178] (on pourrait dire implicite).

Selon elle (ma traduction de l'anglais), l'attitude peut être exprimée par un adjectif :

> c'est une technique *utile* [APPRECIATION])

un nom :

> il se peut qu'ils souffrent de *stress* [AFFECT]

un verbe :

> il se peut qu'ils *souffrent* de stress [AFFECT]

Son étude, basée sur des écrits publiés (articles scientifiques en linguistique appliquée et éducation) et des thèses non publiées, montre que l'ATTITUDE est souvent exprimée dans les écrits par l'APPRECIATION lorsque celle-ci est explicite. On retiendra donc que les aspects du discours observés ne sont pas exclusifs à la nature du mot.

Pour l'étude des productions écrites des étudiants de français, seules seront relevées les expressions explicites de l'ATTITUDE, c'est-à-dire l'AFFECT (ou le sentiment), le JUGEMENT, et l'APPRECIATION exprimées dans les écrits. On les considère une manifestation de l'engagement et de la réaction du lecteur par rapport au texte, ainsi que l'implication du scripteur dans son écriture par sa capacité à rendre cette rencontre initiale avec le texte ou le roman.

Le second niveau d'analyse concerne l'identification d'une forme de précaution ou de mise en garde de l'auteur sur les points qu'il/elle avance. Ce trait s'appelle « hedging » dans la littérature anglo-saxonne ou « atténuation » en français : la tournure est une précaution dans le discours permettant de ne pas s'engager, elle est une expression de la probabilité plutôt que de la certitude (Hyland 2000) dans ce que l'auteur avance, en particulier dans les écrits scientifiques pour modérer son discours. Elle peut être communiquée par l'usage de la modalité, en français cette tournure peut s'envisager par l'usage du conditionnel, ou encore par l'usage de verbes tels que *sembler, paraître, etc.* ou encore par d'autres moyens linguistiques tels l'usage d'adverbes comme

---

[177] *Inscribed* dans son texte.

[178] *Evoked* dans son texte.

probablement par exemple. Ces tournures sont reconnues appartenir à l'écrit scientifique, et reconnues également comme difficiles à acquérir par les apprenants scripteurs (Hyland 2000). Une tournure précautionneuse permet de transmettre à la fois une idée et une attitude par rapport à l'idée communiquée ; elle est une forme de négociation du discours de l'auteur avec le(s) lecteur(s). L'expression de l'atténuation est particulièrement répandue dans les écrits scientifiques où sont avancés des résultats, d'où la précaution. Dans les écrits plus littéraires, l'atténuation est aussi possible sans qu'elle soit associée à l'interprétation ou l'avancement de résultats. L'atténuation permet de signifier un point de vue critique sur ce qui est avancé ; dans un domaine littéraire (par opposition au domaine scientifique), on n'aura pas de négociation de la connaissance et des savoirs, il s'agit davantage d'interprétation. On émet l'hypothèse que c'est essentiellement dans les niveaux avancés et dans l'unité thématique que les étudiants sont en mesure de produire ce genre de tournure, tant par le niveau de langue requis à ce niveau-là que par la nature des travaux demandés. Hyland propose plusieurs catégories de tournures précautionneuses (par exemple le doute et la certitude) ; dans l'analyse initiale qui suit, on s'intéressera à la présence de ce genre de tournure dans les productions des étudiants sans chercher à les distinguer puisque ce trait d'écriture est difficile à acquérir en LE. Cette tournure n'est pas liée au traitement d'un sujet mais plutôt à la capacité du scripteur à exprimer la nuance.

On reste, pour cette partie de l'étude, dans une recherche qualitative. Il est important de garder à l'esprit que ces écrits sont ceux d'apprenants : les extraits contiennent donc leur formulation, et n'intègrent pas les corrections suggérées par les évaluateurs.

6.2.1 Analyse des productions de deuxième année

L'analyse des trois catégories d'AFFECT, de JUGEMENT et d'APPRECIATION dans les écrits du niveau de deuxième année au premier semestre montrent que ces trois aspects sont présents dans cette partie du corpus. Les étudiants ont répondu à un des deux sujets proposés, l'analyse ne différencie pas les sujets parce que tous deux portent sur une analyse de style.[179] En prenant chaque copie individuellement, seules

[179] CS1S1 : Tous les textes que nous avons lus ce semestre sont des œuvres de fiction. Toutefois, plusieurs font référence à des contextes historiques bien réels. Choisissez deux ou trois textes et discutez dans quelle mesure chaque texte reflète son contexte historique. Les textes semblent-ils soutenir ou critiquer le régime ou la politique de l'époque, et quelles sont les techniques stylistiques particulières à chaque texte qui contribuent à vous donner cette impression ?

quelques-unes ne présentent pas certains aspects de l'investissement du lecteur-scripteur. Par exemple ne présentent pas de JUGEMENT les copies C1S1, C1S26 et C1S27 ; ne présentent pas d'AFFECT les copies C1S10, C1S13 et C1S29. Enfin, l'APPRECIATION est absente sur 5 des copies : C1S5, C1S11, C1S14 et C1S21 et C1S23. Les sujets sont de 500 mots environ, le nombre d'occurrences des traits observés par copie est minimum de 5 par copie sans distinction de catégorie. Les exemples présentés ont été choisis pour illustrer la variété des formes utilisées par les étudiants, les erreurs de langue sont reproduites telles qu'elles se trouvent sur la copie, sans tenir compte des corrections proposées par l'évaluateur. Toutes les instances ne sont pas présentées.

Exemples d'occurrences d'AFFECT en italique par les verbes :

C1S1 : l'homme et la nièce *méprisent* les Allemands

C1S8 : qui mettent la pression

C1S11 : elle veut *se venger* contre les riches

C1S18 : son désir de *se venger*

C1S17 : les lecteurs *ressent de la compassion* (sic) (+nom)

C1S20 : laissaient le bas peuple *souffrir* en la pénurie (sic)

C1S21 : le narrateur *pleure*

C1S28 : elle *est fâchée* avec les riches

Exemples d'occurrences d'AFFECT en italique par les noms :

C1S1 : les textes reflètent *la fureur* de la française (sic)

C1S2 : Barbara décrit avec *nostalgie*

C1S2 : elle parle de *sa colère*

C1S5 : la *désolation* de la guerre

C1S6 : le *désespoir* de leurs situations

CS1S2 : Des préoccupations matérielles ou des événements hors du contrôle des personnages (c'est-à-dire en temps de guerre ou d'après-guerre) semblent empêcher la libre expression des sentiments de tendresse ou d'amour entre les personnages. Choisissez deux ou trois textes que nous avons lus ce semestre qui affirment ou contredisent cette idée et analysez les moyens stylistiques employés par l'auteur.

C1S6 : un aperçu de la *douleur* et de la *colère* des gens

C1S18 : *son désir* de se venger

C1S27 : *la haine* de la gouvernement (sic)

Exemples d'occurrences d'AFFECT en italique par les adjectifs :

C1S1 : toutes les deux révèlent sentiments *hostile* des les française (sic)

C1S3 : une image très *désespérée*

C1S3 : par la mots *fâchée* de la narrateur (sic)

C1S21 : une ambiance *tendue* et *détachée*

La seconde catégorie est celle de l'APPRECIATION. Rappelons que la catégorie APPRECIATION permet la prise de position, qu'elle exprime une forme d'engagement, de point de vue sur ce qui est énoncé.

Exemples d'occurrences d'APPRECIATION en italique par les verbes, expressions verbales :

C1S6 : ces textes *choquent* et *défient*

C1S10 : c'est *caché* dans le texte

C1S18 : *on peut comprendre* plusieurs aspects

C1S18 : *on peut mieux comprendre*

C1S20 : *c'est évident que*

C1S30 : le lecteur *comprend l'effet* de l'occupation

C1S30 : mais *on peut noter* que

Exemples d'occurrences d'APPRECIATION en italique par les noms :

C1S2 : comme *la futilité* et *le gaspillage* des vies

C1S12 : elle discute les *duretés* de sa vie

C1S22 : Aymé emploie un style *sans cérémonie*

Exemples d'occurrences d'APPRECIATION en italique par les adverbes :

C1S7 : Il parle du changement *soudain* du style

C1S9 : le deuxième texte est *franchement* critique de la politique de l'époque (+ adjectif)

C1S12 : elle exprime *franchement* ses sentiments

Exemples d'occurrences d'APPRECIATION en italique par les adjectifs :

C1S3 : l'autre texte est plus *réflectif* (comparatif)

C1S7 : choisi un titre très *symbolique*

C1S24 : des styles *contradictoires*

Exemples d'occurrences de JUGEMENT en italique par les adjectifs :

C1S4 : l'officier allemand est un homme *intelligent* et *civilisé*

C1S11 : ils ont laissé avec rien mais leur langage *grossier* (sic)

C1S13 : a créé une société *corrompue*

C1S23 : la femme n'est pas *éduquée*

C1S13 : une déclaration qui est *hardie* et *subtile*

Exemples d'occurrences de JUGEMENT en italique par les noms :

C1S13 : la *désapprobation* des politiques de gouvernement

C1S6 : *l'impuissance* des personnages

C1S18 : on peut comprendre cette *impuissance*

C1S20 : la plus grande *victime* dans les époques

Exemples d'occurrences de JUGEMENT en italique par les verbes :

C1S17 : Vercors *donne l'impression que* les personnes sont sophistiquées et cultivées

C1S17 : *le lecteur a l'impression*

Malgré le sujet qui portait sur le style, la distanciation du scripteur sur son propre discours n'est exprimée que dans quelques copies :

C1S2 : *cela donne l'idée que* la mère est en colère

C1S3 : un ton cynique *qui semble suggérer*

C1S28 : il nous donne un différent point de vue

C1S18 : *on peut comprendre* plusieurs aspects [+ APPRECIATION]

C1S18 : *on peut mieux comprendre* [+ APPRECIATION]

Cette analyse descriptive indique que les catégories étudiées se retrouvent toutes dans les copies de deuxième année. On constate que les apprenants sont donc en mesure de s'investir dans leur lecture et de rendre les perceptions de cette lecture dans leur écrit en employant à chaque fois au moins trois catégories. Au-delà de ces catégories, on note

avec intérêt que quelques scripteurs sont en mesure de se distancier légèrement de leur discours (c'est-à-dire une forme d'atténuation ou de modération) ; c'est le cas par exemple de C1S2, C1S3 et C1S28 ; mais ce trait reste assez rare à ce niveau même si c'était le sujet. Si les étudiants répondent à la lecture du texte par ces catégories, leurs réponses pour la grande majorité relatent une réaction, une première impression sans qu'ils soient en mesure de se distancier de celui-ci, ou plus précisément, d'exprimer une distanciation par rapport à celui-ci. Le niveau de langue des étudiants leur permet de comprendre les textes mais le sujet leur demande de comprendre les subtilités du style d'une part et de pouvoir les rendre en texte en langue étrangère d'autre part. Il semble, vu le nombre total d'occurrences d'expressions de distanciation sur les copies du premier semestre, que les étudiants ne se trouvent pas à un niveau de langue suffisant pour répondre à ce sujet.

Même si les étudiants ont été en mesure de répondre au texte par le jugement, l'appréciation et l'affect, leurs réponses pour la grande majorité relatent une réaction, une première impression à celui-ci. Les scripteurs de ce niveau ne semblent pas être en mesure de se distancer de leur lecture du texte. Leur niveau de langue leur permet de comprendre les textes, mais le sujet leur demande de comprendre les subtilités du texte d'une part, et de pouvoir les rendre par écrit d'autre part. Il semble, vu le nombre d'occurrence total sur le premier semestre d'expression de la distance par rapport à son propre discours, que les étudiants ne se trouvent pas à un niveau de langue suffisant pour répondre à ce genre de sujet.

6.2.2 Analyse des productions de niveau intermédiaire

L'analyse des trois catégories proposées d'AFFECT, de JUGEMENT et d'APPRECIATION dans les écrits indique qu'elles apparaissent toutes dans les copies de ce niveau de premier semestre de troisième année de français.[180] Leur utilisation cependant n'est pas égale sur l'ensemble des copies. Certaines copies (par exemple I1S10, I1S23, I1S26, I1S29) ne présentent pas d'AFFECT dans leurs textes. Sur l'ensemble de ce niveau, c'est la catégorie la moins exprimée dans les écrits. L'AFFECT est exprimé dans les exemples ci-dessous par des adjectifs, des verbes, et

[180] IS1S1 : En prenant au moins 3 nouvelles dans votre recueil, indiquez les références faites, de manière explicite ou implicite, à l'époque (dates, événements, ambiance, rapports interpersonnels) de chaque histoire. Comparez la problématique qui, d'une époque à l'autre, se présente dans le texte (par exemple : guerre, amour, liberté, situation de couple, situation de la femme).

des noms. Les extraits ont été choisis en ce qu'ils montrent la diversité des capacités des étudiants, et illustrent les différentes catégories linguistiques utilisées pour exprimer l'AFFECT.

Exemples d'occurrences d'AFFECT en italique par les verbes :

I1S2 : Jacqueline est forcée *d'avaler* sa jalousie et *d'accepter*…

I1S3 : C'est cette ambiance de bonheur mais aussi de culpabilité et de honte *qu'on ressent* à travers l'histoire

I1S5 : et cela lui fait *se sentir* très fière (sic)

I1S5 : et *se console* en se disant que…

I1S8 : *on sent* que cela est un problème pour elle

I1S11 : On *se morfond*

I1S21 : elle est *près de s'exploser* car « elle était calme (…) » (sic)

Exemples d'occurrences d'AFFECT en italique par les noms :

I1S2 : Jacqueline est forcée d'avaler sa *jalousie* et d'accepter…

I1S3 : C'est cette ambiance de *bonheur* mais aussi de culpabilité et de honte qu'on ressent à travers l'histoire

I1S11 : Si elle a tant *d'insécurités*

I1S14 : Le (sic) note de *tristesse et de désespoir* au début

I1S15 : La vie de Laurent est pleine de *douleur*

I1S15 : Il y a une transformation de *malheur* en *bonheur*

I1S18 : concerne un poète qui a *le mal de vivre*

I1S27 : et aussi *la souffrance* émotive du poète

I1S34 : il n'y a *pas d'espoir*

Exemples d'occurrences d'AFFECT en italique par les adjectifs :

I1S1 : récit qui décrit des circonstances *douloureuses* du siège de Paris

I1S2 : Jacqueline est *forcée d*'avaler sa jalousie et d'accepter…

I1S5 : et cela lui fait se sentir très *fière* (sic)

I1S11 : un pays *ravagé* par la guerre

I1S11 : On est *gâté*

I1S19 : (…) *n'*était *pas heureuse* dans son mariage

I1S27 : et aussi la souffrance *émotive* du poète

I1S28 : un couple pas vraiment *heureux* [*pas vraiment* est une APPRECIATION]

I1S32 : essayait de clamer George (…) qui était *furieux* (sic)

La plupart des occurrences portent directement sur l'investissement émotionnel du lecteur-scripteur sur les personnages, lorsqu'ils en parlent. Plus rarement, quelques occurrences se démarquent en ce qu'elles dénotent un niveau d'investissement et d'analyse supplémentaire par exemple dans I1S8, où l'AFFECT concerne ce que tout lecteur pourrait ressentir : *on sent que* c'est un problème pour elle.

La catégorie de l'APPRECIATION se trouve exprimée dans toutes les copies ; certaines comptent de nombreuses occurrences, par exemple I1S1, I1S4, I1S11 avec 7 occurrences, I1S21 en compte 9. Toutes les copies ont au moins une instance d'APPRECIATION. Les extraits choisis montrent la variété des capacités des étudiants ; ils ne sont pas exhaustifs ni proportionnels au recueil.

Exemples d'occurrences d'APPRECIATION en italique par les verbes ou expressions verbales :

I1S2 : *c'est ironique que*

I1S2 : *c'est évident que*

I1S2 : *On se rend compte de* ce fait

I1S5 : *ce qui prouve que* c'est difficile de

I1S5 : la situation *a* beaucoup *avancé* (+ adverbe beaucoup)

I1S11 : *on peut supposer* alors

I1S11 : *ça ne vaut pas la peine* de la continuer

I1S21 : *on pense que* Jacqueline est la victime

I1S21 : *nous sommes choqués*

I1S4 : *il est temps que* les femmes

Exemples d'occurrences d'APPRECIATION en italique par les noms :

I1S3 : c'est ici où la *majorité* de l'histoire se passe

I1S24 : une histoire qui pose des questions sur *le destin* et *le hasard*

I1S27 : Jacqueline s'est trouvée dans un rapport *sans avenir*

Exemples d'occurrences d'APPRECIATION en italique par les adjectifs :

I1S1 : des références *explicites* et *claires*

I1S1 : un *grand* problème

I1S4 : décèle d'une manière *frappante*

I1S4 : elle rejette *sans aucun* doute

I1S6 : la classe sociale était très *définie et importante*

I1S10 : un mouvement *graduel* vers le féminisme

I1S18 : cette situation n'est pas *courante*

I1S21 : une fin *inattendue*

Exemples d'occurrences d'APPRECIATION en italique par les adverbes :

I1S1 : une histoire *bien* écrite

I1S5 : le rôle *trop* limité de la femme [+ JUGEMENT]

I1S5 : la situation a *beaucoup* avancé

I1S6 : la classe sociale était *très* définie et importante

I1S7 : elle est *clairement* dépendante [+ JUGEMENT]

I1S10 : le rôle de la femme est *encore* de soutenir leur partenaire

Exemples d'occurrences d'APPRECIATION en italique par d'autres catégories :

I1S26 : *Selon moi*, cette histoire

L'APPRECIATION est donc exprimée par une variété d'éléments linguistiques. A ce niveau, les occurrences d'APPRECIATION sont plus nombreuses au total que les occurrences d'AFFECT. Elles sont moins nombreuses que celles de JUGEMENT. L'APPRECIATION, d'un point de vue quantitatif, n'est pas majoritairement exprimée par les verbes. Elle passe, la plupart du temps, par les adjectifs et les adverbes.

Le JUGEMENT, pour terminer, est l'aspect le plus exprimé dans les copies. Là aussi, toutes les copies contiennent au moins une occurrence de JUGEMENT.

Exemples d'occurrences de JUGEMENT en italique par les adjectifs :

I1S34 : George est *grande, fort* et il aime d'être *responsable* (sic)

I1S34 : on sait que c'est un travail *dur*

I1S32 : l'ambiance de l'époque qui était *matérialiste*

I1S29 : Maryse est un peu *moqueuse* de sa vie (sic)

I1S28 : il s'agit d'un couple *bourgeois*, heureux, et *assez typique* [+AFFECT]

Exemples d'occurrences de JUGEMENT en italique par les verbes :

I1S29 : Cécile est une femme indépendante *ce qui semble* acceptable socialement (+ adjectif)

I1S27 : elle *préserve* la façade de son mariage avec Jean-Pierre

I1S23 : ils ne *méritent* pas une mort…

I1S21 : *Il est évident qu*'elle ne l'aime pas

I1S19 : *elles sont réprimées* par les demandes de la société

I1S15 : l'ambiance dans le ménage *semble* tendue

I1S12 : *il a l'air* égoïste et gâté (+ adjectif)

I1S10 : *Elle n'a pas besoin de* se marier

I1S5 : *ils n'ont rien à faire*, sauf *s'enivrer*

Exemples d'occurrences de JUGEMENT en italique par les noms :

I1S23 : *L'insinuation* qu'elle s'est faite avorter (sic)

I1S23 : on dépeint *le barbarisme* et *la cruauté* gratuite de ce conflit

I1S5 : un produit du *machisme* de la société

I1S5 : *l'abus* de sa relation

I1S4 : la campagne était pure sans *souillure*

I1S3 : C'est cette ambiance de bonheur mais aussi de *culpabilité* et de *honte* qu'on ressent à travers l'histoire

Exemples d'occurrences de JUGEMENT en italique par les adjectifs :

I1S21 : elle n'a pas d'intérêts très *cultivés* (+ adverbe)

I1S21 : elles étaient très *conservatrices* (+ adverbe)

I1S21 : les formes étaient trop *excentriques* (+ adverbe)

I1S14 : un peuple qui n'est pas complètement *innocent* (+ adverbe)

I1S12 : Jacqueline est très *immature*, même *infantile* (+ adverbe)

I1S12 : Maryse, une femme *ennuyeuse*, *timide* et *dépendante*

I1S11 : la femme devient *soupçonneuse*

I1S12 : il a l'air *égoïste* et *gâté*

I1S8 : c'était *inacceptable* socialement (+ adverbe)

I1S6 : poète, une profession du cœur, *créatif et personnel*

I1S4 : la ville représentait ce qui était *corrompu*

I1S4 : la campagne était *pure* sans souillure

I1S3 : L'amour et la relation entre Jean-Pierre et Cécile est *immoral* (sic) mais les actions de Jean-Pierre sont *compréhensibles*

Exemples d'occurrences de JUGEMENT en italique par les adverbes :

I1S9 : elle est *simplement* la mère et femme d'une famille bourgeoise

I1S8 : c'était inacceptable *socialement*

Dans ce niveau de premier semestre de troisième année de français, le JUGEMENT est le plus souvent introduit par un verbe, les adjectifs sont aussi très fréquents. Le JUGEMENT est l'investissement du lecteur-scripteur le plus exprimé dans les écrits, l'AFFECT est l'investissement qui est le moins exprimé dans les écrits de ce niveau. Les outils linguistiques utilisés sont variés dans les trois catégories analysées. L'hypothèse explicative de la sous-représentation de l'AFFECT peut s'expliquer par le sujet proposé qui n'invite pas directement l'AFFECT dans la réponse, sans pour autant qu'il n'y laisse aucune place. Elle peut aussi s'expliquer par l'habitus scolaire et institutionnel, qui demande généralement l'expression d'un jugement, d'une critique. On constate l'épuration de l'émotion, et l'AFFECT disparaît de l'écrit et cette habitude continue en langue étrangère. On peut aussi envisager le fait que les étudiants ont simplement l'habitude de construire un écrit dont l'orientation est rationnelle et se gardent d'intégrer des dimensions ressenties.

L'autre point d'analyse concerne l'atténuation et l'expression de la nuance sur le point, l'interprétation que l'on avance. L'exercice proposé, dans ce type d'écrit sur la littérature, consiste souvent en une interprétation de texte d'une part et la façon dont elle est exprimée d'autre part. Il faut dire que la réponse au sujet demande de justifier dans le texte ce qu'on avance ; par conséquent, les rédactions peuvent être rédigées de sorte qu'elles répondent à la question sans laisser (trop) de doute sur l'interprétation. D'une manière générale, on peut dire que les textes de troisième année sont essentiellement écrits au mode indicatif (par exemple I1S3 : « ceci *indique* que l'histoire se passe …» ou encore I1S20 : « Le problème décrit par le texte *est* l'inégalité »). Le subjonctif s'y

trouve employé dans les expressions qui le requièrent. Par contre, l'usage du conditionnel pour indiquer la possibilité ou la probabilité dans l'interprétation n'est pas fréquent. Ce trait d'écriture est cependant nettement plus utilisé à ce niveau qu'il ne l'est en deuxième année. D'autres moyens linguistiques sont utilisés.

Exemples de moyens linguistiques pour évoquer l'atténuation de l'interprétation :

I1S1 : Mais aussi et *peut-être* surtout elle symbolise la renaissance religieuse.

I1S3 : *Peut-être* l'auteur, Pierre Boule, avait l'intention d'incarner le narrateur…

I1S11 : ces deux exemples des personnalités de l'époque sont peut-*être* un commentaire contentement de soi (sic)

I1S23 : *Le Dos de la Cuillère* se déroule pendant les années 60s, *probablement* entre 1962 et 1968.

I1S2 : *on peut s'imaginer qu*'Evelyne, le caractère principal… (sic)

I1S22 : *Il est tout à fait possible que* cette histoire se déroule pendant les années quatre-vingts.

I1S11 : *On peut supposer alors* que cette femme avait seize ans avant la libération [qui est aussi une APPRECIATION]

I1S11 : *on suppose peut-être* que c'est seulement quelques années plus tard [verbe + modérateur]

I1S11 : son apparition dans l'interaction des personnages dans ce texte *aide à* le placer dans cette époque

I1S29 : donc *on peut dire que* cette histoire se passe *probablement* dans les années soixante

I1S11 : *on peut dire que* la femme devient soupçonneuse

I1S11 : *on n'a pas l'impression* I1S4 : *on a l'impression que*

I1S12 : *on peut supposer que* I1S5 : *on suppose que*

I1S12 : *on peut estimer que*

I1S12 : *donc on dirait que* la nouvelle se passe à l'aube d'une ère nouvelle

I1S12 : alors *on peut supposer que* la nouvelle se passe entre 5 et 10 ans après la mort de son mari

I1S12 : *nous donnent l'impression que*

I1S14 : plusieur (sic) aspects de l'histoire *suggèrent* que l'action se passe…

I1S16 : *C'est possible de suggéré* des choses que cette nouvelle passe après la deuxième guerre, *peut-être* dans les années soixantes (sic)

I1S22 : *On peut deviner que* les parents d'E…

I1S23 : Dans ce contexte, *on peut considérer* la mort d'E

I1S28 : *ceci nous amène à supposer que* les changements dans les vies

I1S30 : *c'est possiblement indicatif* du situation de tous les femmes (sic)

I1S10 : *Elle semble* être une métaphore (I1S10 emploie *sembler* 4 fois dans sa copie)

I1S12 est étudiante en PhB, ce qui indique un niveau sans doute un peu supérieur aux étudiants du même niveau inscrits dans le cursus ; I1S11, qui donne de nombreux exemples, a obtenu une note de 80.5/100 (équivalent à la mention très bien). On compte quelques exemples isolés d'atténuation où il n'y a qu'une seule occurrence dans le texte (I1S1 par exemple). On peut dire que si l'atténuation est exprimée, elle est souvent concentrée sur une même copie, ce qui indique que ce trait d'écriture dépend davantage du niveau de capacité langagière de l'étudiant que du fait qu'il soit en troisième année.

On peut aussi avancer que la plupart des expressions utilisées pour l'expression de l'atténuation sont impersonnelles lorsqu'elles sont verbales : *on peut deviner, il est tout à fait possible que, on peut dire que*. L'emploi du verbe *pouvoir* pour exprimer la possibilité est fréquent. L'emploi du conditionnel pour l'expression de l'atténuation est rarissime dans ce niveau, seule I1S12 en propose une seule utilisation. De nombreuses copies ne comportent aucune expression d'atténuation. Cependant, elle est exprimée plus fréquemment que dans les écrits de deuxième année.

Au niveau intermédiaire, on retient que la catégorie AFFECT est la moins exprimée. Cette sous-représentation peut être liée à l'habitus scolaire tout comme au sujet qui, l'un comme l'autre, invitent plus à l'esprit critique plus qu'à l'expression de l'AFFECT. L'expression de la nuance est plus fréquente que dans les écrits de deuxième année, mais reste localisée principalement sur quelques copies. Elle passe souvent par l'utilisation du verbe *pouvoir* et par des formules impersonnelles.

6.2.3 Analyse des productions de niveau avancé

Au niveau avancé, les trois catégories d'AFFECT, de JUGEMENT et d'APPRECIATION analysées sont toutes exprimées sur l'ensemble des copies, qui ne répondent qu'à un seul sujet.[181] La catégorie d'AFFECT cependant est quantitativement la moins exprimée, certaines copies n'en contiennent pas (A1S5, A1S9, A1S14, A1S16, A1S18). De nombreuses copies, onze d'entre elles, n'en n'ont qu'une ou deux instances ; cinq d'entre elles seulement ont plus de deux instances d'AFFECT dans leur texte.

[181] AS1S1 : Quel est le sens/quels sont les sens du voyage (déplacement, traversée, mission, quête : extérieur/intérieur, etc.) qu'on trouve dans *Un aller simple* de Didier van Cauwelaert ?

Toutes les catégories grammaticales jusqu'à présent mises en évidence pour l'analyse de l'AFFECT se retrouvent aussi à ce niveau.

Exemples d'occurrences d'AFFECT en italique par les verbes :

A1S1 : à travers JP qui *déteste* ce côté touristique

A1S1 : A. avait l'air de *se sentir* très à l'aise

A1S7 : JP déclare *qu'il s'en fou de* … (sic)

Exemples d'occurrences d'AFFECT en italique par les noms, ou expressions avec des noms :

A1S2 : permet à JP d'avouer sa *honte*

A1S2 : le vieux couple continue à avoir de *l'espoir*

A1S3 : Elle aimait *de tout son cœur*

A1S8 : Les personnages, dans toute leur *fragilité* et toute leur *insécurité*

A1S11 : à cause d'une *honte* de ses origines

A1S16 : ils éprouvaient une certaine *répulsion* [+APPRECIATION]

A1S20 : il est malade avec le *chagrin*

Exemples d'occurrences d'AFFECT en italique par les adjectifs :

A1S2 : un homme *malheureux*

A1S4 : il meurt un homme *heureux*

A1S7 : d'une nature *agréable* et *favorable* pour tout le monde

A1S8 : personnages *isolés*, *désorientés*, parfois désespérants [+ JUGEMENT]

A1S10 : JP devient *enthousiaste*

A1S13 : JP est *fasciné*

A1S21 : la raison pour laquelle JP est *triste* et *déprimé*

Les occurrences de JUGEMENT sont quasi égales en nombre sur l'ensemble des copies à celles d'APPRECIATION. En voici quelques exemples :

Exemples d'occurrences de JUGEMENT en italique par les adverbes :

A1S1 : il vit *vraiment* pour la première fois

A1S4 : *malheureusement*, ce voyage n'est qu'un…

A1S9 : il n'était *jamais vraiment* accepté par les Tsiganes

Exemples d'occurrences de JUGEMENT en italique par les adjectifs :

A1S1 : cette folie est en fin… une fin *tragique*

A1S3 : une vie *honorable*

A1S3 : à un amour *sérieux*

A1S4 : un fonctionnaire *jeune* et *idéaliste*

A1S4 : une vie *malhonnête*

A1S10 : une réponse *ridicule* au projet *ridicule*

A1S20 : une arrestation imméritée

Exemples d'occurrences de JUGEMENT en italique par les noms :

A1S1 : cette *folie* est en fin… une fin tragique

A1S2 : à travers ce *mensonge*

A1S12 : il devient *voleur*

A1S13 : C'est la première *injustice* qu'il a subie

A1S15 : son *échec* affecte aussi ses relations avec sa femme

Exemples d'occurrences de JUGEMENT en italique par les verbes :

A1S1 : il *mérite* plus que cette fin-là

A1S3 : les choses *ont plutôt mal tourné*

A1S4 : son aventure lui a permit *d'avancer* dans la vie (sic)

A1S6 : *il a de la chance de* recommencer

Exemples d'occurrences de JUGEMENT en italique par d'autres tournures :

A1S4 : malheureusement, ce voyage *n'*est *qu'*un…

A1S18 : il *n'est rien qu'un* pion exemplaire

L'APPRECIATION, dans ce niveau, présente des occurrences dans toutes les catégories grammaticales jusqu'à présent observées. En voici quelques exemples.

Exemples d'occurrences d'APPRECIATION en italique par les adverbes :

A1S2 : il utilise *finalement* le roman pour parler de lui-même

A1S2 : mais *effectivement*, il le fait

A1S7 : ses origines qui *effectivement* n'existent pas

A1S3 : qui a changé *complètement* son destin

A1S3 : et *peut-être* sa vie au Maroc sera mieux (sic)

A1S12 : un rapport *incontestablement* fort avec la femme

A1S12 :… et *on sait que*…

A1S12 : résultat qui *en dit long sur* la politique du jour

A1S2 : le sens de voyage devient *plutôt* une quête d'identité

Exemples d'occurrences d'APPRECIATION en italique par les noms :

A1S2 : d'où *l'ironie* de la situation

A1S16 : donne une *gravité* et une *profondeur* au roman

A1S20 : dans *un effort de* cacher

Exemples d'occurrences d'APPRECIATION en italique par les verbes ou expressions verbales :

A1S7 : la situation dans laquelle il se trouve *a un goût de* farce

A1S10 : *il n'est pas surprenant* qu'…

A1S10 : parce que *ça lui donnerait l'impression qu*'il est quelqu'un d'importance

A1S11 le fait (…) *nous donne l'idée que* peut-être on ne sait jamais… (+ adverbe)

A1S12 : *il se rend compte qu*'il a tellement une mythologie à lui

A1S20 : et comment les voyages de l'un *enrichissent* l'autre

A1S20 : un touriste au Maroc qui *prétend d*'être un autochtone (sic)

A1S21 : cette aventure *comme s'il était vraiment dans la peau* d'A. (+ adverbe)

Exemples d'occurrences d'APPRECIATION en italique par les adjectifs :

A1S1 : un *complet* dépaysement

A1S1 : le thème *dominant* du roman

A1S4 : le voyage le plus *évident* dans cette histoire

A1S19 : une amitié *imprévisible*

Exemples d'occurrences d'APPRECIATION en italique par d'autres catégories :

A1S2 : il ne réussit *pas tout à fait*

A1S4 : leur voyage *ne* repose *que* sur le mythe d'Irghiz

A1S7 : Ca devient *une sorte de* thérapie

A1S11 : *étant donné qu*'A. n'a pas des véritables origines (sic)

A1S16 : mais les lieux de sa vie sont *plutôt* mythiques *que* réels

A1S21 : il devient *comme* un fils pour…

Ce qui apparaît de façon frappante dans les copies de quatrième année de français, c'est l'emploi de phrases au conditionnel : au moins treize copies, donc plus de la moitié d'entre elles, comptent au moins une instance de conditionnel. Certaines de ces instances intègrent une citation du livre étudié au conditionnel dans le texte (A1S13).

Exemple d'usage au conditionnel :

A1S1 : le roman est conclu par ce qui *serait* plutôt qualifié d'une ironie

A1S3 : il semble à penser que s'il trouve Irghiz, tous ses problèmes *disparaîtraient* (sic)

A1S4 : JP a demandé si Aziz *pourrait* réaliser son rêve et écrire son livre

A1S6 : Dans les pages de l'atlas, Aziz *pourrait* se mettre en quête de son passé et surtout de son avenir.

A1S7 : Et on *pourrait* dire que dans un certain sens JP a prit la place de … (sic)

A1S7 : et on pourrait dire aussi que…

A1S9 : il *pourrait* oublier sa femme, il *pourrait* quitter sa ville

A1S10 : parce que ça lui *donnerait* l'impression qu'il est quelqu'un d'importance

A1S11 : Il sentait que son passe n'existait plus et qu'il *aimerait* le refaire. (sic)

A1S13 : il adore ce livre qui le fait rêver et voyager (s'il l'égarait, « ce *serait* pire que d'avoir perdu Lila ») p.23

A1S13 : il s'est finalement rendu compte que cela lui *permettrait* de tourner la page sur son passé

A1S14 : … implique que l'identité *pourrait* disparaître aussi vite qu'elle a été forgée

A1S15 : …rêve d'écrivain, sûr que ça *pourrait* tout réparer

L'usage du conditionnel indique que le lecteur-scripteur, au niveau avancé, envisage l'hypothèse dans son interprétation d'un personnage ou d'un livre, et qu'il est aussi capable de l'exprimer. Le scripteur à ce niveau est donc en mesure d'exprimer l'atténuation, et le fait assez fréquemment (si on compare avec les deux autres niveaux précédemment présentés). Les emplois du conditionnel s'appliquent à deux types de situation : l'une concerne l'anticipation de ce qui se passe dans une situation particulière

avec un personnage du roman, l'autre concerne la lecture interprétative et d'ensemble du livre. La distanciation par rapport au texte, plus que l'atténuation se trouve exprimée dans ces productions. Elle est transmise par d'autres traits linguistiques et expressions que l'usage du conditionnel. Cette distance par rapport à la lecture du livre est exprimée à ce niveau de façon très marquée et est un trait de rédaction beaucoup plus fréquent que dans les deux autres niveaux étudiés. En voici quelques exemples :

A1S2 : la présence de… suggère au lecteur

A1S3 : on trouve beaucoup de sens du voyage exprimé (sic)

A1S5 : il parait que le garçon essaye de trouver ses vraies racines

A1S11 : le fait (…) nous donne l'idée que peut-être on ne sait jamais…

A1S11 : *cette fois*, il s'agit de

A1S12 : … et on sait que…

A1S11 : … nous fait réfléchir sur…

A1S14 : *et du fait qu*'il a grandi

A1S14 : le message… dans le livre

A1S21 : Aziz, *comme le lecteur*, pense qu'il a été volé avec la voiture

A1S21 : …cela démontre que

A1S21 : *cela signifie qu*'ils sont devenus une personne

6.2.4 Conclusion sur l'analyse des productions écrites des trois niveaux

La catégorie de l'AFFECT, sur l'ensemble du corpus, est la moins utilisée ; au fil des niveaux, les scripteurs investissent de moins en moins l'AFFECT dans leur écriture. Il se peut que ce trait soit induit par les habitudes d'écriture développées à l'école ou dans les autres matières. L'analyse de cette partie du corpus indique que les étudiants de deuxième année sont ceux qui utilisent le plus la catégorie d'AFFECT dans leurs écrits, malgré d'ailleurs un sujet qui demande une analyse stylistique. On se souviendra que les étudiants de deuxième année, dans le chapitre 5, sont les seuls des 4 niveaux étudiés pour qui le topic de **la créativité** définit en partie le rapport à l'écriture en LE ; le rapport à l'écriture des autres niveaux n'inclut pas la créativité en tant que telle dans ses topics. Il est tentant de rapprocher les deux phénomènes. Ce sont aussi les participants de ce niveau qui parlaient de **l'entrée dans l'écrit**, par de nombreuses stratégies. Cet investissement de l'AFFECT dans l'écriture peut être une correspondance au fait qu'ils sont par ailleurs réellement investis dans d'autres lectures. On peut dire que la catégorie

de l'AFFECT, parmi les trois étudiées dans ce corpus, est celle qui permet le plus de s'exprimer de façon créative, mais on ne peut pas en déduire que les scripteurs de ce niveau-là ont une expression plus créative que les autres niveaux. L'analyse met en évidence la difficulté des étudiants à traiter le sujet demandé à ce niveau-là. L'étude du style semble inappropriée au niveau de la deuxième année de français. Cette analyse semble indiquer que les apprenants de ce niveau-là sont plus prompts et plus aptes à comprendre ce niveau dans les textes, et sont aussi plus en mesure de le rendre dans leurs écrits. Un autre trait des écrits mis en évidence par l'analyse est que l'atténuation, l'utilisation de tournures précautionneuses est quasi inexistante dans les écrits issus de deuxième année de français. Si on pouvait s'attendre à une telle observation, on peut questionner la pertinence et adéquation de sujets de rédaction requérant, à ce niveau, cette lecture distante et la capacité scripturale à rendre cette lecture distanciée.

Par ailleurs, les catégories de JUGEMENT et d'APPRECIATION sont proportionnellement mieux représentées dans les trois niveaux que celle de l'AFFECT et l'analyse montre que ces dimensions sont également exprimées par une variété d'outils linguistiques sur l'ensemble des trois niveaux. Elles représentent davantage ce qui est demandé en réponse au sujet, tout comme elles reflètent un habitus scolaire qui forme à l'esprit critique. Au niveau avancé la quasi-disparition de l'AFFECT s'explique par l'importance accordée au raisonnement, qui est une autre forme d'implication du scripteur dans son texte. Une des raisons peut aussi en être que les sujets ouverts requièrent une dimension argumentative dans l'écrit.

Les tournures d'atténuation apparaissent à partir de la troisième année de français. L'usage du conditionnel est caractéristique des écrits de la quatrième année. D'autres moyens linguistiques sont utilisés par les scripteurs de troisième et quatrième année de français pour l'expression de l'atténuation par exemple en troisième année, on relève l'usage des adverbes (*peut-être* en particulier) ou encore l'usage du verbe *pouvoir*. En quatrième année, un autre trait qui caractérise les écrits est la distanciation par rapport à la lecture, celle-ci est exprimée par le conditionnel ou d'autres tournures.

On peut dire qu'au niveau avancé le degré d'implication du lecteur dans le texte et du scripteur dans son écrit envisage l'hypothèse par l'utilisation du conditionnel dans au moins la moitié des écrits : d'une part, en tant que lecteur, l'étudiant est en mesure d'envisager le texte et de le questionner, donc de s'en distancier, d'autre part, il est en mesure de rendre dans son écrit cette hypothèse par l'utilisation du conditionnel et de

tournures qui montrent plusieurs niveaux de lecture et d'analyse. Proportionnellement, plus d'étudiants ont développé cette capacité langagière. Il est vrai par ailleurs que le sujet invite à observer l'implicite.

En revenant sur les attentes des enseignants par rapport à l'écrit, certains (T4, aussi T5) évoquaient *le fond et la forme* en ce qu'ils sont liés, et comme le point à enseigner. Il s'avère que cet enseignement développe les capacités langagières de distanciation par rapport au texte. Si l'enseignement de cette distanciation est nécessaire, il semblerait judicieux de faire pratiquer l'écrit sur des sujets qui permettent aux apprenants de s'exprimer avec les outils linguistiques dont ils disposent et pour démontrer des lectures et des subtilités de lectures qu'ils sont en mesure de saisir.

6.3 Analyse des annotations

Cette partie de l'analyse porte sur le « discours annotatif » (Fournier 2000, p. 88) de l'enseignant. Le type d'écrit demandé dans ce corpus, quel que soit le niveau, cherche à évaluer plutôt que « tester » ; l'évaluation de l'écrit dans ce programme est qualitative. Dans un premier temps, l'analyse met en évidence les points saillants de l'approche « annotative » de chaque témoin. Dans un deuxième temps, on cherchera la continuité des topics analysés au chapitre 4, notamment ceux concernant l'évaluation de l'écrit, au niveau des annotations. On peut parler de la réintroduction du topic au niveau scriptural. Il se peut aussi que d'autres points émergent de cette partie des données, dégageant ainsi d'autres préoccupations des enseignants par rapport à l'écrit. L'analyse mettra en évidence sous quelle forme elles se manifestent dans l'évaluation. Le but de l'analyse est de lier « les dires » à leur dimension concrète afin de complémenter les résultats discursifs de cette recherche sur les représentations et le rapport à l'écrit. On comprendra que de nombreux topics mis en évidence dans les discours des enseignants ne sont pas repris ici parce qu'ils ne sont pas observables sur une copie ou dans des annotations.

Questions de recherche pour les annotations en marge des copies

Quelles représentations les annotations en marge des copies donnent-elles du rapport à l'écriture des enseignants ? Dans quelle mesure sont-elles complémentaires ou nouvelles par rapport aux analyses déjà réalisées ?

Dans quelle mesure s'agit-il d'une évaluation de capacité ou de compétence ? Qu'est-ce que les annotations soulignent, reprennent, corrigent ? Quel usage est fait de la norme ?

Les données discursives l'ont déjà mis en évidence : certains notent langue et contenu de façon séparée, d'autres pratiquent une note globale. De quelle façon cela apparaît-il sur la copie ?

Quelle continuité de topic est-on en mesure d'observer à travers cette partie du corpus ? Quels topics émergent du corpus scriptural ?

Hypothèses de travail pour les annotations en marge des copies

La première hypothèse de travail proposée est que les annotations en marge des copies reflètent les préoccupations de l'enseignant quant à l'écrit, et que les points relevés, les erreurs signalées, les remarques rédigées qui jalonnent la lecture de la production écrite signalent en partie les attentes du lecteur-évaluateur par rapport à cet écrit. On s'attend à ce que certaines des saillances dégagées dans les données discursives se retrouvent dans les annotations, sous une forme ou une autre.

En tant que corpus FLE, on peut s'attendre à des annotations sur l'acquisition de la norme linguistique, donc la connaissance de la langue étrangère. On peut s'attendre à une échelle de corrections portées sur la norme qui pourrait aller de la simple indication soulignée à une proposition de réécriture ou une réécriture. Elle peut porter sur le niveau micro de l'écriture (orthographe par exemple) ou le niveau macro de l'écriture (la structure du texte par exemple).

On peut aussi s'attendre à des annotations sur des savoirs liés au cours (littérature) ou à la matière, la connaissance (notamment dans l'unité thématique) et sur les savoir-faire, notamment le savoir écrire (Springer 2002) mais également une capacité de synthèse et une lecture critique.

Cadre d'analyse pour les annotations en marge des copies

Tout d'abord sont repris les topics du témoin en rapport à l'enseignement et l'évaluation de l'écrit (cf. Annexe 1) et sont rapprochées les annotations qui illustrent ce topic. L'ensemble des annotations est ensuite repris dans la nomenclature spatiale proposée par Fournier (2000) et adaptée à ce corpus afin de s'en forger une idée plus générale. Les suggestions de Beason (1993) et Ferris, Pezone, et al. (1997) sont aussi utiles pour

l'analyse des annotations au-delà de la mise en lien des traces de représentations avec les topics. Ce dernier projet utilise la taxonomie de Searle (1976). L'acte de parole repris est la directive, c'est-à-dire une parole dont la fonction est de demander à quelqu'un de faire quelque chose. Cette directive est adaptée à la lecture des annotations et les catégories suivantes sont proposées : demande d'information, suggestion ou requête (dans laquelle on peut inclure les catégories de Beason : résoudre un problème, ou donner un conseil), donner une information (chez Beason : donner un feedback en tant que lecteur) pour faire réfléchir l'apprenant. Les autres directives concernent la grammaire, et enfin, la dernière catégorie qui se retrouve chez Beason, Ferris, et al. : celle des commentaires positifs.

NB : Les copies recueillies permettent d'analyser les annotations des témoins 2, 3, 4 et 5 du corpus enseignant. Certains témoins sont intervenus cette année-là sur plusieurs niveaux, d'autres sur un seul, ce qui permet, éventuellement, d'observer des variations d'annotations d'un niveau par rapport à l'autre.

6.3.1 Analyse des annotations témoin par témoin

Témoin 2

T2, dans ce corpus, a enseigné l'unité thématique. Les copies sont ainsi classifiées CT1, CT2, etc. Toutes les copies corrigées par ce témoin émanent de ce cours ; aucune comparaison n'est possible pour éventuellement caractériser les annotations en fonction des niveaux pour ce même témoin.

Les deux topics de T2 concernant l'écrit sont **l'approche tripartite** et **penser autrement.** On se souviendra aussi que, dans ses consignes, T2 demande des lectures de livres, et des lectures de livres en français ; cette requête illustre en soi le topic de **penser autrement** (dans l'entretien, T3 expliquait que certaines choses ne peuvent être expliquées dans une autre langue et donne l'exemple *d'angélisme*, et expliquait aussi que langue et contenu ne peuvent être séparés). Dans les annotations des copies, T2 revient souvent sur le fait que les étudiants n'ont pas consulté de livres, ou pas assez. Par exemple :

> CT1 [commentaire fin] : Contenu : **vous n'utilisez pas vos livres cités** (ce n'est pas correct) sauf Pinder

CT2 [commentaire fin] : concis—un compte rendu compétent des articles que vous avez lus. **Absence de livres !** (voir livret) malgré prolongation. Utilise ½ UN seul auteur. Ceci peu sérieux.

CT2 [page bibliographie] : **pas de livres ?**

CT7 [commentaire fin + page bibliographie] : **pas de livre**

CT8 [commentaire fin] : très à jour mais **pas de livres consultés**

CT8 [page bibliographie] : **pas de livres !** (livret)

CT9 [commentaire fin] : **utilise des livres**—parfois trop proche des textes (sic)

CT10 [commentaire fin] : recherche sérieuse (…) **MAIS n'utilise pas de livres**

CT11 [page bibliographie] : **pas de livres**

CT13 [commentaire fin] assez bien écrit (mais un livre seulement)

CT13 [page bibliographie] : absence de livres sur cette période—un

Par ailleurs, T2 fait de nombreuses remarques sur les copies lorsque les citations bibliographiques ne sont pas suffisantes ou correctes. Au-delà des remarques sur la bibliographie et l'absence le plus souvent de lecture de livres requise pour ce travail et pour cette unité, l'invitation à **penser autrement** se retrouve parfois dans les remarques au fil du texte de la copie où T2 élargit le débat ou la réflexion. Cela dit, ce genre de remarque ne concerne que 2 des 13 copies. Exemple des remarques au fil du texte qui invitent le scripteur à **penser autrement :**

CT9 [commentaire en cours de page] : C'est la position officielle de l'UE—il y en a une seulement ?

CT10 [commentaire en cours de page] : oui, mais est-ce vrai ? Les Anglais disent le contraire après tout.

CT10 [commentaire en cours de page] : cela dépend ! PAS la vision de MONNET/Schuman

CT10 [commentaire en cours de page] : oui, mais le pétrole ?

On se souviendra qu'un des topics les plus partagés—qu'on pourrait d'ailleurs considérer un des leitmotive des enseignants du corpus—est de développer **une autre manière de voir le monde**. Chez T2, cela prend la forme de lire des livres dans l'autre langue, et de pouvoir les réutiliser dans la dissertation. Cette requête cherche à évaluer une forme d'intériorisation de connaissances, connaissances sur le monde qui s'acquièrent grâce à la connaissance de la langue. Vu le nombre d'étudiants qui n'ont pas lu de livres, peu ont finalement pris le défi au sérieux. Pour les exemples cités, seul CT13 a lu *un* livre, et non pas *des* livres. Tous les autres exemples sont des exemples

d'étudiants n'ayant pas suivi la consigne, ce que T2 leur rappelle (pour CT2 et CT8 par exemple, elle renvoie au *livret*).

Le topic de T2 dans l'ensemble **une autre manière de voir le monde** est de **penser autrement**, et, dans les annotations, les remarques faites sur la bibliographie ou sur le contenu de certaines copies prolongent ce topic qu'elle avait développé en entretien. Par ailleurs, dans son discours sur le rapport à la langue, T2 évoque sa rencontre avec **la philosophie** ; on retrouve dans la copie CT6 un commentaire qui intègre cette dimension : *un galimatias hégélien*. Cette remarque reste un commentaire de passage et n'est pas central dans les annotations de T2 ; cet exemple illustre une autre continuité entre le discours oral et le faire.

Comme l'analyse spatiale des annotations de ce témoin le montre (voir tableau ci-dessous), de nombreuses marques et signes jalonnent le texte indiquant les erreurs de langue. Ses annotations relèvent aussi de nombreux usages inexacts de la langue en cours de texte. T2 n'a pourtant pas évoqué de façon centrale la grammaire et l'orthographe dans son discours, ni dans son approche de l'enseignement de la langue et de l'écrit. Son discours d'accompagnement de la note intègre souvent une remarque sur la qualité de la langue dans la copie ; il faut dire que T2 note séparément la langue et le contenu. T2 mentionne fréquemment l'absence d'usage du dictionnaire (CT1, CT2, CT5, CT6) et invite à consulter les livres de grammaire (CT6). Exemples de remarques sur l'utilisation de la langue, alors qu'elle les envisage inséparables par ailleurs :

CT13 : Erreurs de langue mais effort louable

CT12 : très bien écrit mais un peu vide

CT10 : langue bonne en général

CT9 : la langue devient plus mauvaise vers la fin

CT8 : bien écrit

CT7 : français souvent mauvais (dict peu consulté)

CT5 : mais votre grammaire est trop relâchée

CT3 : Langue : Israël n'a pas d'article, erreurs de temps, quelques expressions curieuses

CT1 : L : erreurs fréquentes—peu de recours à votre dictionnaire—difficile à comprendre

Bien que la connaissance précise de la langue, de la grammaire n'aient pas été une partie centrale du discours de T2 dans son approche de l'enseignement et de l'évaluation de l'écrit en LE, c'est une dimension qui toutefois fait partie de son

évaluation, à travers les annotations au fil du texte et dans les remarques d'accompagnement de la note. Ses remarques sur la langue sont plus souvent générales que ciblées (pour la révision, mais n'envisage pas la réécriture).

Au-delà de la qualité de la langue, d'autres aspects de la rédaction sont relevés dans l'évaluation de l'écrit de T2. Il s'agit par exemple de :

> CT2 [demande d'information ou de précision] : où sont les dates, les personnages, les accords ?
>
> CT2 [commentaire de lecteur] : c'est tout de vous ?
>
> CT9 [commentaire de lecteur] : copié un peu
>
> CT2 [commentaire de lecteur] : oui, une citation qui ne dit pas grand-chose
>
> CT3 [donner une information pour faire réfléchir] : Non ! Dreyfus 1895-1906 [illisible] 1948 !!
>
> CT4 [suggestion] : à amplifier
>
> CT4 [commentaire de lecteur] : trop long
>
> CT4 [commentaire de lecteur + suggestion—fin de texte] : dommage que vous n'ayez pas investigué la thèse de l'Eurabie
>
> CT5 [commentaire positif] : c'est une analyse assez claire d'une situation singulière (…) un thème difficile en général bien fait
>
> CT10 [donner une information pour faire réfléchir] : il faut dire que de Gaulle avait voulu une Europe limitée mais vaste
>
> CT10 [donner un commentaire pour faire réfléchir] : ce pessimisme date au moins des années 1880 et coïncide avec des vagues de xénophobie
>
> CT10 [commentaire de lecteur] : voilà, oui
>
> CT12 [demande d'information ou de précision] : qui préconise cela ?

T2 inclue aussi des remarques spécifiques sur la construction de l'argument, et le contenu apporté dans l'écrit. Ces remarques se comprennent du fait que ces écrits s'inscrivent dans l'unité thématique, unité qui apporte des connaissances précises sur un sujet de spécialité au-delà de la connaissance stricte de la langue, et elles se comprennent aussi de par l'approche de l'enseignement de l'écrit en général dans le programme :

> CT1 [connaissances—lacune] : confusions historiques
>
> CT1 [remarques—contenu] : peu d'analyse
>
> CT3 [remarques—contenu] : bien sauf une partie sans lien avec votre thème
>
> CT3 [remarques—opinion] : c'est un peu polémique ici et là

CT4 [remarques—contenu] : la recherche assez solide mais q/fois vague

CT6 [remarques—contenu] : quelques observations pertinentes

CT6 [remarques—contenu] : recherche solide/pertinente

CT8 [remarques—contenu + commentaire positif] : très à jour

CT9 [remarques—contenu] : absence d'idées p. [p. peut être mis pour pertinent ?]

CT11 [remarques—contenu] : une discussion intéressante

Bien qu'un des topics de T2 sur l'approche de l'écrit soit **l'approche tripartite**, on ne voit pas de rappel à ce topic dans les annotations sur le contenu, l'argument ou même aucune des annotations sur les copies.

Analyse spatiale des annotations pour T2

<table>
<tr><th rowspan="2">Remarques en début de copie</th><th colspan="2">Cours de texte</th><th rowspan="2">Remarques en fin de texte</th><th rowspan="2">Bibliographie et autres remarques</th></tr>
<tr><th>Signes</th><th>Commentaires</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Mots renvoyant à des exigences de présentation par exemple :
« Titre ? » (CT5, CT12)
« pagination ? » (CT2, CT11)
« Couverture ? » (CT11, CT6, CT8)</td><td colspan="2">Sur presque toutes les copies</td><td rowspan="2">Sur toutes les copies, remarques d'accompagnement de la note
Bien que T2 note 50% langue et 50% contenu, toutes les copies ne présentent pas le détail des deux notes.</td><td rowspan="2">Remarques sur la page de bibliographie (CT1, CT2, CT3, CT7, CT11, CT13)
Remarques sur les notes en bas de page (CT2, CT5)</td></tr>
<tr><td>Signale erreurs de langue : entoure ou souligne mots ou groupes de mots erreurs de genre, accords, fautes de grammaire, inexactitudes dans l'usage de la langue.
Signes d'approbation (un trait '✓' dans la marge)
Des points d'interrogation pour les imprécisions dans l'usage de la langue (gauche ou difficile à comprendre) ou les surprises dans le contenu</td><td>Commentaires rédigés souvent sous forme de questions</td></tr>
</table>

On compte peu de commentaires positifs, et peu de suggestions de révisions ou de réécriture chez T2 : la préoccupation de T2 n'est pas la langue ou l'écrit. Un certain nombre de ses annotations rentrent dans les catégories proposées initialement (commentaire de lecteur, donner à réfléchir, suggérer) ; d'autres annotations concernent le contenu et les connaissances traitées dans la dissertation. Les commentaires relèvent souvent de l'affectif et du subjectif : par exemple *CT7 : français souvent mauvais* ou

encore *CT12 : très bien écrit mais un peu vide*. Ces commentaires parlent de l'attente de l'enseignant, mais restent difficilement interprétables par l'apprenant parce qu'ils ne s'accompagnent pas d'une explicitation ou d'un exemple de ce que T2 veut dire.

On constate que le questionnement est un mode d'adresse souvent utilisé par ce témoin sur les copies ; il est vrai que son topic est **penser autrement**. Ces questionnements reflètent une approche à l'évaluation, et un aspect de son rapport à l'écriture : la préoccupation de T2 est de faire penser autrement, et ses annotations ne se concentrent pas sur la norme (pas de corrections ou de réécriture). On a vu qu'un des topics de T2 **penser autrement** se retrouve dans son exigence de lire des livres dans la langue et de les utiliser dans la dissertation, et que certaines des annotations de cet écrit constituent une continuité de ce topic. On pourrait voir dans son topic de **l'écrit tripartite** une autre forme de **penser autrement** puisque son attente est de trouver une structure « thèse—antithèse—synthèse ». Ce topic n'apparaît pourtant pas sous cette forme-là dans ses annotations ; on pourrait penser qu'il s'agit plus d'une approche de son enseignement qu'une instruction donnée clairement dans les consignes rédactionnelles.

La référence à la norme chez T3 se résume par les suggestions de révisions sur quelques copies seulement qui restent très générales ; par exemple, il n'y a pas d'annotations ou de corrections de syntaxe et souvent il n'y a pas d'indication expliquant pourquoi les mots ou sections de phrases sont soulignés. Ses remarques sur la langue suggèrent à l'étudiant l'utilisation du dictionnaire, mais aussi des grammaires (dans un cas). Ses annotations montrent une préoccupation plus marquée pour le niveau macro de l'écriture, les remarques restent très générales la plupart du temps. Ces références à la langue sont considérées comme attendues dans un programme de français.

Témoin 3

L'année du recueil de ce corpus, les copies corrigées et annotées par T3 concernent une classe de littérature à des étudiants du niveau avancé (quatrième année), au deuxième semestre. Un des topics pertinents pour l'évaluation de l'écrit (tout comme dans son enseignement) est **relier les choses entre elles** ; il se traduit par le fait que *les thèmes de réflexion ne sont pas chapitre par chapitre*, par exemple. T3 aussi insiste sur l'importance de la bibliographie, et souhaite que ses étudiants aient lu *plusieurs opinions différentes*. Pour T3, la langue ne peut être séparée du contenu. T3 avait également insisté sur la dimension analytique de l'écrit, ainsi que *l'épaisseur du texte*

(qu'un écrit peut être très *bien construit mais finalement être assez pauvre*). En faveur de l'éclectisme, T3 le pratique en se gardant de ne pas observer et évaluer l'écrit par des paramètres étroits (T3 se démarque de l'approche communicative).

Analyse spatiale des annotations pour T3

Remarques en début de copie	Cours de texte		Remarques en fin de texte	Bibliographie
	Signes	Commentaires		
Sur la plupart des copies : note sur 20 en haut Sur les copies qui ont une page de garde, un paragraphe d'accompagnement de la note est rédigé (A2S5, A2S6, A2S12)	Mots entourés avec corrections et nature de l'erreur ex. féminin, conjugaison, accord, temps (presque toutes les copies) Traits pour rajouter un mot manquant—ex. de ou une lettre à un mot (A2S12) Signes pour réagencement de la syntaxe de la phrase avec des flèches (A2S6) Mots (ou partie de mot) soulignés si erreur (manque un accent ou une lettre—A2S9) Des '✓' en marge pour indiquer un bon passage (toutes les copies) mais aussi pour certains mots (A2S4, A2S5) ex : vocabulaire précis et recherché Des points d'interrogation pour indiquer quelque chose de difficilement compréhensible (A2S1)	Reformulation d'expressions soulignées gauches Sur le texte et le contenu : questions comme Pourquoi ? (A2S5) ou encore Que veut-elle dire ici ? (A2S13) Sur les modes d'écriture : Ex. une citation ne peut servir de phrase (A2S1) ou encore : Pourquoi des caractères gras ici ? (A2S9) ou : Mettre les pages pour les citations en notes de bas de page (A1S13) ou : Pourquoi ces parenthèses, que veulent-elles dire ? (A2S13) Sur la ponctuation (A2S9)	Paragraphe d'accompagnement de la note s'il n'est pas sur la page de garde avec une synthèse des erreurs de langue à renforcer, des remarques sur la qualité du contenu Ex. le sujet est bien traité (A2S2) ou comment améliorer son écrit Ex. il reste maintenant à faire attention à l'emploi des citations. (A2S1) essayez de relire pour faire vos accords (A1S9)	Remarques sur les notes en bas de page lorsque la bibliographie est lacunaire (A1S1)

L'art de **relier les choses entre elles,** c'est créer un tout cohérent avec celles-ci. Quant à ses attentes concernant la rédaction d'un sujet littéraire, T3 y cherche un compte rendu *de la complexité du texte dans son ensemble.* Les annotations de T3, soit en début soit en fin mais aussi en cours de texte, commentent sur le choix des passages et

implicitement sur la variété de ceux-ci, ce qui illustre ses propos et reflète son topic discursif :

> A2S4 [commentaire début/fin] votre dissertation est bien illustrée et les exemples bien choisis
>
> A2S6 [commentaire début/fin] Sujet bien traité et les exemples sont bien choisis
>
> A2S9 [commentaire début/fin] l'argument est bien développé, vos exemples bien choisis et le contenu répond bien au sujet
>
> A2S14 [commentaire en cours de texte] il faudrait **ne pas suivre le livre page à page** et donner des indications qui situent ce moment à l'intérieur du texte comme par exemple : *elle trouve enfin une identité à partir du moment où elle…*

En ce qui concerne le travail de l'étudiant(e), il/elle a lu la totalité du roman et est en position de choisir les passages appropriés pour illustrer les propos en réponse au sujet. C'est un aspect que T3 recherche dans l'écrit. Ses commentaires positifs donnent parfois des exemples de ce qui est « bien », ce qui le rend plus facilement accessible au scripteur. On peut mettre en contraste quelques annotations où l'étudiant a moins bien utilisé le roman dans son ensemble, ce qui est relevé dans l'annotation :

> A2S3 [commentaire début/fin] votre texte se lit comme un commentaire de certaines pages et **non comme une analyse qui prend le roman dans son ensemble en compte**. Il y a trop de petits paragraphes différents
>
> A2S5 [commentaire début/fin] votre argument est bien construit. Vous avez parfois tendance à **ne pas donner assez d'exemples concrets**
>
> A2S11 [commentaire début/fin] vous traitez bien du sujet bien que **vous en limitiez l'analyse à une partie**. Il est cependant parfois difficile de vous suivre, lorsque, par exemple, la citation n'illustre pas l'idée qui précède.

On se souvient de l'importance accordée par T3 à l'analyse, et donc à un rejet du commentaire, ou du discours descriptif pour un devoir écrit ; T3 a dit *ce que je mets en bas de l'échelle, c'est la description*. Ces points sont illustrés sous leur aspect négatif dans les extraits ci-dessus des copies A2S3 et A2S11 et dans leur aspect positif en A2S12 et A2S13 : *une bonne analyse, votre analyse est bonne.*

Par ailleurs, comme le tableau d'analyse spatiale des annotations le montre, les annotations de T3 concernent plusieurs points de l'écrit : la langue, la mise en texte, la mise en page, la bibliographie, la ponctuation. Les annotations de T3 concernant la langue sont très précises : un seul mot ou une partie de mot soulignés, une correction sur une partie de phrase. Ces annotations présentent des réécritures de deux sortes : l'une

toute faite dans le texte, l'autre en remarque de synthèse comme suggestion de travail d'écriture futur en guise de commentaire d'accompagnement de la note. Voici deux exemples de réécriture sur l'emploi des citations :

> A2S1 [commentaire début/fin] Il reste maintenant à faire attention à l'emploi des citations, [nom]. Elles ne peuvent pas être utilisées pour remplacer une phrase. Il faut les introduire et les employer de façon à illustrer un argument lorsqu'une simple phrase ne suffirait pas
>
> A2S3 [commentaire en cours de texte] Il vaut mieux réécrire cette phrase avec vos mots en incluant algérienne sans mettre cet adjectif entre parenthèses

D'autres exemples de réécriture, dont l'un suggérant l'usage du dictionnaire (mais le dictionnaire est aussi cité pour A2S14) :

> A2S4 Essayez de travailler avec un dictionnaire et de vérifier si les mots que vous voulez sont différents de ceux que l'on utilise en anglais
>
> A2S9 Essayez de relire [nom]. Vous oubliez souvent d'accorder verbe et sujet. Faites attention aux accents : surtout *à* et *a*
>
> A2S10 il reste à améliorer l'expression. Evitez de commencer vos phrases avec donc pour indiquer la conséquence. Vous pouvez utiliser : *il en résulte,…*

Presque toutes les copies contiennent une remarque ou annotation synthétisant les points relevés dans la copie et que l'étudiant-scripteur gagnerait à retravailler.

D'autres annotations indiquent des fautes de syntaxe. D'autres enfin portent aussi sur le roman travaillé, l'écriture et la présentation du texte. Les remarques et annotations sur le contenu du livre apparaissent sur quelques copies mais sont bien moins nombreuses que les remarques sur l'usage de la langue :

> A2S4 [ajout d'information, précision] ce n'est pas en Algérie mais en Italie qu'elle écrit ces lignes
>
> A2S5 [ajout d'information + question] que faites-vous de sa grand-mère ?

Les paramètres d'évaluation relevés dans ces copies traitent de l'utilisation de la langue pour une large part, souvent au niveau micro de l'écriture, mais pas exclusivement. Ces annotations se situent soit dans le texte, et ce, de façon très précise, soit dans le texte d'accompagnement de la note. T3 attire l'attention du scripteur sur des points de révision (par exemple point de grammaire, utilisation des prépositions) ou donne des conseils (par exemple utiliser un dictionnaire). Surtout, de nombreuses corrections sont proposées, ainsi que des suggestions de réécriture. Au-delà des remarques sur la langue, de nombreuses annotations portent aussi sur l'utilisation de la ponctuation, et la façon

d'utiliser les citations du roman dans le texte. Quelquefois, certaines remarques sont une invitation à se recentrer sur le roman, mais ces remarques ne sont pas majoritaires sur l'ensemble des copies de ce niveau. Comme les extraits le montrent, on compte un certain nombre de commentaires positifs aussi. Enfin, alors que T3 insiste en entretien sur la bibliographie et les références qui doivent inclure plusieurs opinions dans une dissertation (ou rédaction), dans les copies de ce corpus, la seule bibliographie qui apparaisse est celle du livre étudié. Ses remarques tiennent compte de différentes dimensions de l'écriture : la qualité de la langue majoritairement, et la qualité de l'analyse. Au-delà des attentes, notamment en ce qui concerne une synthèse et une lecture du roman *dans son ensemble*, les annotations de T3 révèlent une autre fonction : elles font partie de l'apprentissage lorsqu'elles intègrent des révisions ou des suggestions de réécriture. L'évaluation peut ainsi être réutilisée par l'apprenant.

Enfin, T3 donne une note globale parce que *quand on regarde tout ça, on ne peut pas séparer tout ça (...) c'est très frustrant*. En FLE, on peut avoir une analyse très bonne d'un texte par exemple, mais un texte rempli de fautes qu'un étudiant d'un niveau inférieur ne ferait pas, c'est l'exemple donné dans l'entretien. Dans les annotations apportées aux copies de ce niveau, T3 s'en sert pour faire part à l'étudiant-scripteur de son impression de lecture, pour conseiller pour des écritures futures, pour améliorer la qualité de la langue. T3 dans l'entretien avait mentionné de nombreux savoir-faire (*savoir développer, savoir conclure, savoir faire la part des choses, savoir enrichir un argument*) qui importaient au niveau de l'évaluation de l'écrit. T3 fait usage des annotations pour transmettre certains de ces savoir-faire, par exemple comment citer.

Ce qui, de son entretien, ne trouve pas de correspondance dans les annotations est par exemple l'importance qu'elle accorde aux références, à la bibliographie, au fait qu'il faut avoir consulté deux ou trois *opinions différentes*. De même, les annotations révèlent une précision de correction dans la langue qui n'était pas si marquée dans l'entretien.

Témoin 4

Les copies corrigées par T4 sont celles de littérature du niveau avancé le premier semestre, et du niveau intermédiaire le premier semestre. Les topics introduits par T4 étaient ceux de **réfléchir autrement** (l'objectif de son enseignement est de **faire réfléchir**). T4 cherche dans l'écrit une évidence du **faire réfléchir**, il insiste sur le fait que l'*on doit réfléchir sur ce qu'on lit*. Ces topics étaient classés sous **une autre dimension et manière de comprendre le monde**. T4 avait évoqué, sous la catégorie **une autre dimension et manière de voir le monde**, une réflexion dans un cadre structuraliste, ainsi que l'importance pour T4 de relier la langue et la culture. Dans l'écrit, ce témoin est attentif à la réponse à la question, à la production de phrases plutôt simples (avec une *syntaxe raisonnable*) qui s'enchaînent et recherche la profondeur de pensée. Tout comme T3, T4 attribue une note globale. Dans ses attentes par rapport à l'écrit, T4 est revenu sur la **pertinence**.

Analyse spatiale des annotations pour T4

Remarques en début de copie	Cours de texte		Remarques en fin de texte	Bibliographie
	Signes	**Commentaires**		
Pas de remarque ou note en début de copie, ni au niveau intermédiaire, ni au niveau avancé	Des '✓' en marge pour indiquer un bon passage (dans les deux niveaux un peu moins de 50% des copies en ont) et aussi pour approuver l'usage de certains mots ou phrases (2 occurrences au niveau avancé, sur 25% des copies au niveau intermédiaire) ex : vocabulaire précis et bien employé Des fins de mots entourées indiquant une erreur (accord, genre) + correction Lettres en fin de mot barrées + correction Lettres en début de mot barrées (majuscule)+ correction Mots ou expressions entre parenthèses (si maladroit) + correction Ajout de mots (prépositions, adjectifs, précisions) Mot(s) souligné(s) + correction Mot entouré + flèche pour amélioration de syntaxe Parfois flèche seule pour amélioration de syntaxe	Corrections portant sur (dans les deux niveaux) : les temps, les expressions Précision de vocabulaire, par ex. *reflet=visuel, réflexion=mental* (A1S4) Explication de grammaire : ex (A1S18) *ce qui antecedant is previous clause, situation, etc.* Précision sur l'usage de la langue, par ex (A1S40) : *French uses passive voice far less than Eng.* Commentaire sur syntaxe (une seule occurrence) : (A1S13) *votre phrase n'est pas bien formée* Commentaire en lien avec le livre, par ex. (I1S9) *pas forcément. Son mari aurait pu mourir pendant la guerre (54-62)* ou (A1S10) *est-elle contente de cette situation ?* ou (A1S18) *not necessarily after, could be late in the piece* Commentaire de réflexion (A1S23) par ex. *est-ce la perspective du texte ?* Commentaire général (sur l'usage du vocabulaire), par ex. (A1S13) : *la politique ne s'intéresse pas à la délinquance mais aux immigrés clandestins*	Toutes les copies ont leur note et commentaires d'accompagnement de la note en bas de pages Niveau intermédiaire : en anglais ou en français Niveau avancé : en français Le format pour les deux niveaux reste le même : [commentaire positif] + éventuellement [exemple d'élément positif]+ [restriction] sur la qualité de la langue + quelquefois [message d'encouragement]	Généralement absente (sauf A1S14)

Généralement, on remarque une alternance de l'usage des langues anglaise et française dans les annotations au fil du texte : A1S40 (niveau avancé) donne une explication de grammaire en anglais, mais I1S10 donne un commentaire sur le livre en français. Le choix de langue pour les commentaires en fin de copie d'accompagnement de la note est variable pour le niveau intermédiaire parfois en anglais, parfois en français ; tous les

commentaires pour le niveau avancé sont en français. Le commentaire d'accompagnement de la note est rédigé par des phrases complètes.

Le texte est jalonné de corrections de langue, avec quelquefois des rappels de grammaire et des précisions de vocabulaire. Ce sont principalement les ✓ qui jalonnent la lecture de l'évaluateur, et donnent une appréciation de cette lecture. Autres que les signes d'approbation sur un mot précis ou un passage, rares sont les commentaires de lecteur dans le texte. En voici un exemple :

A1S21 [commentaire en cours de texte] Très bonne entrée en la matière

T4 concentre généralement les commentaires appréciatifs de sa lecture dans le paragraphe d'accompagnement de la note. La structure de ce paragraphe, dans sa teneur, et selon les catégories proposées, suit, la plupart du temps, le schéma suivant :

(toutes les copies) [commentaire positif] +

(parfois) [élément/s justifiant le commentaire positif] +

(pour quelques copies avec la mention Très bien) [compliment] +

(presque toutes les copies) [restriction] +

(pour chaque restriction) [reprise des points faibles de la copie] +

(parfois) [donner un conseil] (de révision par exemple) +

(presque toutes les copies) [message de clôture]

Tous les commentaires de toutes les copies commencent par un commentaire positif, ou relevant les points positifs de la copie, même si la copie n'a pas obtenu la moyenne en note finale. Les commentaires positifs concernent :

- l'écriture en français, la qualité de l'expression :

  A1S1 Bon travail bien écrit

  I1S9 Generally well written piece

- un point particulier de la copie :

  A1S3 Un bon début prometteur

- un commentaire d'appréciation général de la copie :

  A1S11 Travail intelligent

A1S4 Travail prometteur

A1S15 Très bon travail

A1S8 Travail très bien pensé et structuré

I1S8 Good work on topic

I1S14 Well organised work

I1S36 Very thoughtful piece

Exemples de justification des points forts du travail :

A1S11 Très bon travail qui passe en revue beaucoup d'aspects de la question

I1S41 Quite an interesting piece that shows broad understanding of the texts

Cette partie est généralement suivie d'une réserve sur un (ou plusieurs) aspect(s) du travail. L'introduction de la restriction, dans les annotations en français, passe par les connecteurs suivants *mais, malgré, mais au lieu de cela, cependant, cela dit* et par l'utilisation du conditionnel passé par exemple A1S11 et A1S22 *vous auriez pu,* A1S16 *vous auriez eu intérêt à.* En anglais, on a par exemple les connecteurs suivants : *however, but, although, despite* et des expressions comme I1S7 *It is a shame that,* I1S9 *It is not clear why* I1S18 *it is rather strange (however).*

La réserve porte sur une appréciation des erreurs de langue :

I1S36 your French expression rather lets you down, however

I1S34 There are also far too many basic mistakes of grammar

I1S32 your syntax is generally sound, but you make quite a few mistakes of grammar and use verb tenses inconsistently

A1S8 mais il y a un nombre de fautes malheureuses qui ne permettent pas de vous rendre justice (genres, prépositions, formes verbales)

A1S15 malgré quelques fautes de syntaxe et de grammaire (genre, accords)

Ou encore sur le contenu :

A1S7 Votre dernier paragraphe indique pourtant que vous avez peut-être donné le change à ces idées…

A1S10 Elles [= idées] auraient pu cependant être plus contextualisée (sic)

A1S13 (…) dont la fin est cependant trop abrupte…

La réserve est généralement suivie soit d'un conseil, soit d'un encouragement, mais pas systématiquement :

> I1S36 You need to revise your use of tenses and the passive voice, and be more careful of gender and agreements
>
> I1S34 You should try to revise these, which would considerably improve your work
>
> I1S17 You would do well to come and discuss them [= basic mistakes of grammar and vocabulary] at the start of semester 2 (…)

Au-delà des commentaires indiquant des révisions, certains autres peuvent être interprétés comme un point d'attention particulier pour une écriture future :

> I1S2 but you are to watch your relative pronouns
>
> I1S34 you should try to revise these which would considerably improve your work
>
> I1S36 be more careful of gender and agreements
>
> A1S6 avec un contenu plus approprié vous ferez très bien

La clôture du commentaire a souvent la forme d'un encouragement :

> I1S27 Your French expression is improving
>
> I1S7 With a little more care you will do very well
>
> A1S6 [encouragement + conseil] Votre expression en français continue à faire de bons progrès. Avec un contenu plus approprié vous ferez très bien.
>
> A1S5 / A1S9 / I1S4 / I1S5 Bonne continuation
>
> A1S12 (…) que vous pouvez rectifier sans trop de problèmes
>
> A1S13 Bon courage pour le 2ième semestre—et bon rétablissement
>
> I1S6 I realise you had a difficult semester and wish you well for the rest of the year

Le topic de la **pertinence** se retrouve dans certains des commentaires : son souhait de trouver une réponse au sujet ou à la question rejoint ce topic au-delà de l'évidence et attente même du lecteur évaluateur d'une copie :

- présence de pertinence :

> A1S11 Travail intelligent qui aborde un certain nombre de **thèmes pertinents**
>
> A1S22 Travail assez intéressant qui aborde un certain nombre de **sujets pertinents**
>
> A1S21 bon travail intéressant qui marque plusieurs points valables touchant le sujet

- absence de pertinence :

  A1S19 (…) **il y a trop de généralités** qui ne saisissent pas bien la question du voyage

  I1S15 (…) you sometimes deviate from the topic

  I1S27 (…) it is not always focused on the topic

- pertinence sur l'usage de la langue :

  I1S9 Your French expression is adequate

Dans une certaine mesure, le topic de **la pertinence** est tractable dans les annotations et commentaires de l'écrit de T4, sans qu'ils y soient omniprésents. Pour rappel, voici ce que dit T4 sur l'évaluation de l'écrit : *(…) que l'étudiant ait lu la question et après ait lu le texte (…) et que l'étudiant ait mis en rapport le texte avec la question*. La **pertinence** peut aussi faire partie du contenu de l'enseignement, ce qui ne fait pas partie de cette étude. Les autres critères ou attentes, *par exemple production de phrases plutôt simples*, et d'autres topics ne sont pas introduits dans les annotations d'évaluation de ces écrits. Par ailleurs dans l'entretien T4 avait dit concernant son évaluation de l'écrit : *je préfère je crois une simplicité maîtrisée qu'une complexité non maîtrisée* et plus loin *la qualité intellectuelle est transmise à travers une expression maîtrisée parce que justement cet étudiant apprend le français langue étrangère*. Ces remarques donnent un contexte aux appréciations relevées dans les copies. Les annotations de T4 sont au niveau micro dans le texte, et plus générales dans le paragraphe d'accompagnement de la note, mais T4 ne commente pas souvent sur la structure sauf, à l'occasion, sous la forme d'un commentaire sur l'introduction.

T4 utilise soit le français soit l'anglais dans ses commentaires ; ce choix indique une approche de communication au scripteur différente selon les niveaux, peut-être même selon les individus. Une étude plus approfondie pourrait démontrer une corrélation entre la note obtenue par l'étudiant, le niveau de langue démontré dans la copie, et la langue dans laquelle est rédigé le commentaire en ce qui concerne le niveau intermédiaire. Les autres traits d'annotations semblent les mêmes d'un niveau à l'autre. Les annotations de T4 consistent en des commentaires sur la langue et la qualité de l'analyse, des suggestions de révisions, des encouragements. Les préoccupations de T4 sont autant la qualité de la langue que la compréhension de textes littéraires. La note globale traduit donc une conception d'ensemble de cet enseignement et de cette évaluation. Les suggestions de réécriture ne sont pas nombreuses ; les conseils qui y sont donnés sont conçus dans un esprit d'avenir, mais pas nécessairement de réécriture du texte.

Témoin 5

L'année de l'étude, T5 enseigne la littérature dans les niveaux de deuxième année, aux premier et second semestres, ainsi qu'au niveau intermédiaire, au deuxième semestre. Au premier semestre, T5 avait invité les étudiants qui le souhaitaient à faire un brouillon intermédiaire avant de lui rendre la rédaction (le terme que T5 emploie le plus souvent pour désigner l'écrit) en fin de semestre. Ses annotations peuvent ainsi inclure des remarques sur cette étape d'écriture, souvent commentant sur une amélioration du texte, parfois aussi indiquant que les fautes corrigées dans le brouillon ne l'ont pas été dans la version finale.

Les topics que T5 avait développés concernant l'enseignement de l'écrit est essentiellement celui de l'**analyse** ; T5 l'évalue en y cherchant comment le scripteur **lie les phrases** entre elles (son entretien : *qualité de la langue, enfin grammaire (…) comment l'étudiant lie ses phrases (…) ils oublient qu'il faut que les phrases s'enchaînent logiquement*), comment il **analyse et ne résume pas**. T5 a comme attente par rapport à l'écrit qu'il doit : *expliquer la citation à partir de ces textes qu'on a lus en prenant aussi en compte le langage, essayer d'intégrer les commentaires sur le style aux commentaires sur le contenu*. Pour rappel, les sujets posés portent sur une analyse stylistique. Enfin, T5 divise la note en une note pour le contenu et une note pour la langue.

Les commentaires sur les brouillons de la première version de l'écrit au premier semestre sont en anglais et en français. Les copies de fin de semestre et leurs annotations et commentaires sont généralement en français. Parfois les commentaires sont rédigés sous forme de paragraphe, parfois ils sont présentés sous forme de liste, avec des tirets, parfois les deux formats se trouvent sur une même copie. T5 emploie le tutoiement sur les copies pour s'adresser à l'étudiant.

Analyse spatiale des annotations pour T5

Remarques en début de copie	Cours de texte		Remarques en fin de texte	Bibliographie
	Signes	**Commentaires**		
Généralement, les commentaires d'accompagnement de la note se trouvent en fin de copie. Quelquefois, lorsque l'espace sur le papier le permet, il apparaît, avec la note en première page.	Mots entourés avec des flèches Mots soulignés avec un code au-dessus comme SYNT ou O (SYNT pour syntaxe ; O pour orthographe) Partie de mot soulignée, avec au-dessus T ou O pour indiquer le type d'erreur (T= terminaison, O= orthographe) Des '✓' en marge pour indiquer un bon passage (toutes les copies) parfois accompagné de *bien, oui* Mots barrés Des '✓' sur des mots pour indiquer des erreurs Ajout de petit mot (préposition *de* par exemple ou *et*)	Commentaires qui jalonnent la lecture (en marge généralement) : C1S19 *excellent intro* C1S17 *bonne comparaison* C1S9 *il manque des liens logiques entre ces phrases* C1S34 *bien, très bien* C1S35 *ceci n'est pas très convaincant* C2S2 *non, tu n'as pas compris* Interroge/commente le texte du scripteur : C1S14 *je ne te comprends pas ?* C1S11 *trop spéculatif et n'a à voir avec le style* C1S23 *cela exprime quoi exactement ?* C1S41 *this is not a French structure !* C2S2 *à éviter ce genre de commentaire* Interrogent la lecture du scripteur : C1S13 *comment explore-t-il ceci ?* C2S3 *quel est l'effet de cela ?* C2S13 *oui mais où vois-tu cela dans le texte ?* Usage du vocabulaire : C1S12 *cet adjectif se répète trop*	Chaque copie commence avec un commentaire positif, le prénom de l'étudiant est souvent repris. Commentaires sur la structure Commentaires sur la qualité des arguments Commentaires sur la langue Parfois des suggestions de révisions Souvent commentaire de lecteur C2S4 *mais autrement c'est très agréable à lire* Commentaires sur l'analyse de style (il fait partie du sujet) Fin (souvent) avec un commentaire positif	Pas de bibliographie en 2ième année En 3ième année, 6 copies sur 20 en comptent une. Pas de commentaires

Le topic de **lier les phrases** se retrouve comme une préoccupation de la lecture et de l'évaluation de l'écrit indiqué dans les annotations de T5 de la façon suivante :

> C2S2 [commentaire fin] structure assez claire, mais **les paragraphes auraient pu être mieux organisés**
>
> C2S24 [commentaire fin] revoir les règles pour **la ponctuation**
>
> C2S26 [commentaire fin] **tu sautes d'un texte à un autre plusieurs fois dans le même paragraphe**
>
> C2S28 [commentaire fin] devoir **bien structuré** et assez bien écrit
>
> C2S8/C1S29 [commentaire en cours de texte] cette citation ne soutient pas cet argument
>
> I2S20 [commentaire en cours de texte] quel est **le lien entre ce paragraphe et la citation qui suit** ?
>
> C2S33 [commentaire en cours de texte] oui mais **quelle est l'importance de cette phrase** ?
>
> C2S37 [commentaire en cours de texte] **logique ?** comment l'image du gros renforce-t-elle…
>
> C1S2 [commentaire en cours de texte] à développer ou à omettre
>
> C1S9 [commentaire en cours de texte] il **manque de lien logique entre ces phrases**
>
> C1S16 [commentaire fin] manque de liens logiques entre tes phrases
>
> C1S27 [commentaire en cours de texte] **Why 3 separate paragraphs** ?
>
> C1S32 [commentaire fin] parfois il manque de **transition entre tes phrases**
>
> I2S8 [commentaire en cours de texte] très bien mais à restructurer légèrement

Le sujet demandait aux étudiants (dans les deux niveaux) une analyse du style des auteurs dans les textes étudiés. Cela correspond à une attente très forte de T5, puisque **l'analyse** (par opposition au résumé) fait partie de ses topics. La remarque sur l'analyse de style revient dans presque toutes les copies, souvent avec un ton de déception :

> C2S2 [commentaire fin] j'aurais voulu voir davantage d'analyses stylistiques
>
> C2S3 [commentaire fin] bonnes analyses mais parfois pas assez développées
>
> C2S8 [commentaire fin] bonnes analyses de style
>
> C2S15 [commentaire fin] de bonnes analyses (qui auraient pu être plus claires au début)
>
> C2S23 [commentaire fin] ton devoir contient de bonnes analyses de ces textes
>
> C2S40 [commentaire fin] tu fais des efforts pour analyser ces textes (…) sans montrer ou analyser ce que tu veux dire par là
>
> C2S32/C2S33/C2S34 [commentaire en cours de texte] tu résumes trop le texte
>
> C1S17 [commentaire en cours de texte] belle analyse liant la forme au fond

I1S10 [commentaire fin] analyses convaincantes sur le style et le contenu

Elle fait aussi des remarques sur le style de l'écriture de l'étudiant. Dans ces deux extraits, par exemple, T5 reproche la répétition :

C2S25 bon niveau de français mais tes structures (et vocabulaire) sont souvent répétitives.

C1S12 Mon plus grand problème avec ton devoir est qu'il est répétitif et vague parfois.

Tous les commentaires d'accompagnement de la note commencent avec un commentaire positif, un grand nombre de ces commentaires incluent le prénom de l'étudiant(e).

I2S20/C1S35 C'est très bien [prénom]

I2S16/C1S30 Excellent travail [prénom]

I2S10 Excellent !

C1S26 C'est bien, [prénom]

C2S38 Ce n'est pas mal [prénom]

C2S35 Très bon devoir [prénom]

Ensuite, T5 présente des qualités du devoir (C2S13 *devoir bien structuré*), commente généralement sur l'usage de la langue (C2S6 *assez bien écrit mais attention aux fautes soulignées*). Parfois, des conseils de révisions sont donnés C2S23 *attention au vocabulaire et aux temps verbaux surtout.* Quasiment toutes les copies comptent un commentaire sur la qualité de l'analyse, et sur l'inclusion (ou, souvent, l'absence d'inclusion) d'analyses et d'exemples sur le style de l'auteur. Quelques copies comportent des remarques sur l'introduction ou la conclusion qui font défaut, ou qui sont mal rédigées. La fin du commentaire est généralement un autre commentaire positif :

C1S11 (…) mais c'est bien structuré

C1S20 Très bon travail !

C1S24 Mais autrement, bon travail !

I2S13 Autrement c'est bien structuré avec des analyses convaincantes

I2S17 Un français correct et parfois même élégant

C1S21 un français agréable à lire

Les annotations de T5 montrent une claire continuité avec son topic discursif, sa préoccupation par rapport à l'écrit, qui est de **lier les phrases** dans un texte. T5 lit et relève ce trait d'écriture dans les copies. Ses annotations portent sur les niveaux micro (dans le texte, avec des indications spécifiques) et macro lorsque T5 commente sur la structure, par exemple. Une autre préoccupation de T5 est la capacité à lire, identifier et comprendre le style d'un auteur. Les sujets de rédaction portent précisément là-dessus. Les annotations et commentaires incluent cette dimension de façon très consistante dans les deux niveaux observés. L'analyse ne distingue par une approche différente entre les annotations et commentaires d'un niveau par rapport à l'autre. Les suggestions de révisions ou de points faibles dans la copie sont occasionnelles, mais pas systématiques ni exhaustives. Les commentaires portent sur le contenu, c'est-à-dire l'analyse, la compréhension des textes et le style de l'auteur et sur la qualité de la langue dans laquelle le devoir est rédigé. L'inclusion si explicite de la dimension de style dans cet enseignement et cette évaluation semble illustrer un aspect de la littératie en langue étrangère ou encore une capacité développée en classe de langue.

6.3.2 Conclusion et autres remarques sur l'évaluation de l'écrit

L'analyse de cette partie du corpus, qui a cherché à croiser les topics discursifs des entretiens des enseignants (les dires, pour reprendre l'expression de Dabène) avec les observations de leurs annotations sur les écrits des apprenants (les faires), a mis en évidence la continuité du topic discursif dans les annotations. Par exemple T5, dont un des topics concernant l'écrit est de **lier les phrases**, réintroduit son topic dans l'évaluation de l'écrit par une annotation dans le texte : *il manque de lien logique entre ces phrases* (sic). Les annotations de T3 réintroduisent à l'écrit son topic de **relier les choses entre elles**, topic qui en littérature implique de lire un roman dans son ensemble, et non chapitre par chapitre. Dans les annotations de T3, on trouve par exemple : *votre texte se lit comme un commentaire de certaines pages et non comme une analyse qui prend le roman dans son ensemble en compte*. Pour T2, la réintroduction de son topic du **penser autrement** se fait sous la forme de son invitation, dans les consignes d'écriture, à lire des livres dans la langue, et sous la forme de rappel aux étudiants dans ses annotations de bibliographie. La continuité de son topic se retrouve sous cette forme-là. La réintroduction du topic de **pertinence** chez T4 est effective dans quelques-unes de ses annotations. On peut donc dire que certaines des saillances du discours verbal sont réintroduites au niveau scriptural, dans le discours annotatif.

Par contre, certains topics concernant l'écrit et les attentes par rapport à l'écriture ne sont pas réintroduits dans une dimension scripturale. C'est le cas de **l'approche tripartite** pour T2 et de **l'importance de la bibliographie** pour T3. Si tous les *topics* discursifs ne sont par réintroduits dans les annotations, on peut toutefois souligner l'importance de connaître les *topics* motivant et guidant l'enseignement, et plus précisément l'enseignement de l'écriture parce qu'ils font partie du discours oral et se situent aussi au niveau du discours scriptural et évaluatif. Cette étude basée sur l'analyse du topic permet de situer l'analyse d'une situation d'enseignement-apprentissage au-delà de la question du contenu ; en effet, le topic révèle des attitudes et des dimensions de l'enseignement qui ne sont pas directement explicites, d'ailleurs souvent subtiles, néanmoins significatives. Le topic s'étudie dans la continuité, ce qui rend ce cadre d'analyse pertinent pour un corpus à la fois verbal et scriptural.

Si tous les témoins ont annoté les copies pour relever des erreurs de norme, leur traitement de l'erreur est toutefois variable d'un témoin à l'autre : T2 la souligne vaguement, T5 l'indique en la classifiant, T4 l'indique et corrige, T3 l'indique et la corrige et parfois élabore pour une réécriture. Ces annotations traduisent un aspect du rapport à la langue, du rapport à la norme, du rapport à l'écriture qui sont pour chacun différents. Par exemple, T2 dans l'entretien avait développé le topic du **français langue internationale**, mais lorsque ce témoin était invité à parler sur l'écriture, son discours s'est toujours situé ailleurs ; l'écriture n'était pas l'objet de son discours, et l'objet de son enseignement met l'accent sur autre chose que la norme (cf. *je les corrige extrêmement peu*). Par ailleurs, T3 parlait de l'écrit sous forme de questionnement, c'est le témoin qui par ailleurs propose le plus de réécriture dans ses annotations.

L'analyse ne met pas en évidence de différence notoire dans les annotations de copies où la note est divisée entre langue et culture et les copies où la note globale. La question de savoir si l'évaluation doit garder le même format, par exemple être globale ou considérer la langue d'une part et le contenu d'autre part (pour certains *le fond et la forme*), ne semble pas essentielle selon l'analyse qualitative qui a été conduite dans la mesure où les annotations de ces différentes façons de noter couvrent toutes les mêmes points, à des degrés divers selon les témoins.

Un point commun entre ces copies est l'utilisation de termes positifs qui transmettent davantage une dimension subjective (par exemple : *bien écrit* ou encore *excellent*) ou affective (par exemple : *c'est agréable à lire*) qui, s'ils sont encourageants et flatteurs,

n'en restent pas moins imprécis sur la qualité de l'écrit qu'ils désignent. De même, observons quelques différences cette fois, d'ordre culturel peut-être : T5 et T4 utilisent systématiquement des phrases positives dans les annotations (*Très bon travail* ou encore *Ce n'est pas mal*). C'est là que certains suggèrent l'utilisation de grilles pour prévenir l'évaluation trop subjective, et la baser sur des critères précis et objectifs (Veslin et Veslin 1992). En effet, l'étude d'Hyland et Hyland (2001) indique à quel point ces termes sont difficiles à interpréter par les apprenants qui les reçoivent s'ils ne sont pas accompagnés d'exemples précis extraits de leur texte, et la remarque est autant valable pour les commentaires positifs que négatifs. Les annotations qui sont des encouragements peuvent aussi avoir une fonction de suivi de la capacité d'expression de l'apprenant, comme par exemple T4 : *your French expression is improving*.

Les fonctions des annotations varient donc d'un témoin à l'autre. T3 les utilise pour suggérer la réécriture. De cette façon, T3 utilise les annotations pour continuer la transmission des savoir-faire (par exemple comment citer, l'usage de la ponctuation). Certains témoins envisagent donc cet aspect de l'enseignement-apprentissage comme un outil d'enseignement où le scripteur, potentiellement, continue d'apprendre ; d'autres l'utilisent pour donner un avis sur la qualité d'une production écrite. La plupart l'utilisent pour signaler des révisions de grammaire nécessaires.

Les annotations sur l'ensemble de ce corpus soutiennent la norme, le rapport à la langue et le niveau micro de l'écriture. D'autres annotations se trouvent à la confluence du rapport à la langue et du rapport à l'écriture lorsqu'elles suggèrent des possibilités de réécriture sur quelques copies (seuls certains enseignants du corpus font ce type de remarques). Les conseils sur la rédaction, l'explicitation des techniques d'inclusion de citation dans le texte appartiennent au niveau macro de l'écriture et se trouvent aussi dans le corpus. Cependant, ces remarques et suggestions de réécriture sont minoritaires et ne font l'objet que de quelques copies sur l'ensemble du corpus.

Le rapport au texte est très peu apparent dans les annotations. Il avait pourtant fait l'objet de consignes rédactionnelles, et des sujets de rédaction. L'analyse des annotations indique que l'attention porte essentiellement sur la langue. Enfin, puisqu'il s'agit d'une évaluation sommative, on peut aussi questionner le rôle de ces annotations qui apparaissent en fin du cursus ou de semestre et que l'apprenant ne verra pas forcément : elles feraient davantage sens en amont de la production, surtout lorsqu'elles orientent la réécriture, plutôt qu'*a posteriori*.

En effet, de nombreuses études sur l'évaluation de l'écriture, qu'elles se situent en langue étrangère (par exemple Hyland 1998) ou pour l'écriture dans d'autres matières (par exemple Beason 1993), suggèrent souvent des étapes de réécriture pour l'amélioration de la qualité du travail d'écriture. C'est ce qu'a fait T5 sur le premier semestre, en deuxième année. T3, dans une certaine mesure, soit offre dans ses annotations une invitation à la réécriture, soit donne des indications pour un travail futur. Les annotations suggérant une réécriture peuvent être réutilisées par les apprenants.

Cette analyse a montré que les annotations tendent à se concentrer sur le niveau micro de la langue : le rapport à la langue est soutenu dans les annotations. Le niveau macro de l'écriture n'est pas absent des annotations, il est toutefois quantitativement moins représenté que les annotations sur le niveau micro de la langue ; celui-ci mériterait tout autant l'attention des enseignants si l'on cherche à guider l'apprentissage de l'écriture. Les annotations sur le niveau macro concernent généralement la structure de l'écrit. Elles peuvent être utilisées pour la transmission d'un savoir-écrire ou encore la réécriture. Elles peuvent avoir une fonction de suivi de l'apprenant, pour un commentaire sur son progrès ou pour des suggestions de révision. Une approche équilibrée de l'évaluation de l'écrit suggère aussi une continuité du soutien au niveau du rapport au texte sur l'ensemble des interventions et interactions avec l'apprenant.

6.4 Bilan du chapitre 6 sur les données scripturales

Ce chapitre a porté sur les données scripturales et a donc exploré les consignes rédactionnelles pour mieux dégager les attentes par rapport à l'écrit, les productions écrites mêmes pour connaître la nature de l'investissement du scripteur dans son texte et les annotations des copies pour dégager ce à quoi les lecteurs-évaluateurs attachent le plus d'importance dans l'évaluation de l'écrit. Les analyses de ces trois parties du corpus scriptural avaient pour but de donner différents angles de vue à l'étude du rapport à l'écriture et des représentations de l'écrit dans ce contexte plurilingue.

L'analyse du topic a montré une continuité des dires dans les faires des enseignants sur l'ensemble du corpus ; ce type d'analyse indique que l'enseignement peut être transmis par d'autres canaux que le contenu strict des cours, et que le contenu des cours ne dit pas tout de l'enseignement proposé. Il est important de les connaître car ils décèlent des

aspects de l'enseignement hors curriculum, aspects essentiels et à la fois subtils, qui caractérisent aussi l'enseignement des langues.

L'analyse a démontré que le rapport à l'écriture et à *la langue* sont soutenus dans les consignes rédactionnelles essentiellement en début de cursus, mais s'estompent dans les niveaux plus avancés. Certains sujets cherchent à développer une combinaison de compétences : comprendre un texte littéraire et le situer dans une époque. Là, l'apprenant est invité à travailler sur plusieurs registres qu'il doit synthétiser : celui de la langue, celui de ses connaissances socio-historiques et socioculturelles. C'est un investissement de l'écriture dans un contexte d'enseignement de langue étrangère qui mobilise différentes dimensions enseignées dans différents cours. D'autres sujets, notamment dans les niveaux les plus avancés, sont beaucoup plus ouverts et sont proches d'un enseignement en langue maternelle : dans ce cas, on attend un travail écrit plus précis. Le travail de synthèse dans ce genre de sujet repose sur une lecture du roman dans son ensemble ou des lectures de livres sur un sujet *dans la langue.* Dans l'ensemble, les sujets d'écrit cherchent à travailler le développement de la pensée dans l'autre langue. L'approche langue maternelle interroge sur les représentations que les enseignants ont du public étudiant au niveau avancé : celui-ci peut-il vraiment, même à ce niveau, être considéré comme étant natif ? Les apprenants continuent d'avoir besoin de soutien dans leur apprentissage dans toutes ses dimensions.

Les annotations sur l'ensemble du corpus montrent une attention particulière au rapport à la langue, dans tous les niveaux. Le *rapport au texte* et le rapport à l'écriture y sont moins soutenus. Le *rapport au texte littéraire*, mis en avant par l'analyse des consignes rédactionnelles, alors qu'il est travaillé en amont de l'écrit, n'est presque jamais rappelé dans les annotations. Le rapport au texte ainsi que *le niveau macro* et les suggestions de réécriture sont les aspects des annotations les moins représentés, alors qu'ils constituent un outil prêt au réemploi pour l'apprenant. Les commentaires étant directement applicables s'ils sont donnés en amont de la production, on peut suggérer qu'une partie du travail d'écriture ait lieu en classe en cours de semestre, ce qui permettrait de commenter directement sur le travail en cours, et qui pourrait bénéficier à l'ensemble des apprenants. Cette façon de guider permet aussi de rappeler aux apprenants des points d'attention auxquels ils ne penseraient pas forcément s'ils écrivaient seuls. Un travail en classe minimiserait le temps de correction en dehors du travail ordinaire en fin de semestre.

L'analyse des écrits enfin a montré que les apprenants de deuxième année sont particulièrement investis dans leur texte au niveau de l'AFFECT, même si les sujets de rédaction donnés à ce niveau-là, pour la plupart, ne font pas spécifiquement appel à cette dimension-là. Cela veut dire que les apprenants, qui par ailleurs évoquaient leur **entrée dans l'écrit** et les stratégies variées pour y accéder, sont particulièrement disposés à exprimer cette dimension dans leur écriture. Elle semble se construire dans la lecture, si centrale dans leur discours. Les apprenants de deuxième année étaient aussi les seuls participants du corpus pour qui écrire en langue étrangère signifiait également une démarche **créative**. L'enseignement se doit de tenir compte de cette progression dans la capacité d'expression dans la mesure où elle facilite l'apprentissage. Or, le genre narratif est absent du cours et donc de la progression proposée pour cet apprentissage, alors que c'est le genre le plus travaillé au début de l'apprentissage en français langue maternelle, ce qui pourrait être considéré comme une lacune dans cette progression. Il semblerait approprié de continuer à travailler cette dimension-là dans toutes les étapes de l'apprentissage.

Alors qu'un des topics des enseignants était d'enseigner à *penser autrement*, topic d'ailleurs qui a été également introduit par les apprenants notamment en ce qui concerne l'écriture, on peut se demander ce qui, dans les consignes rédactionnelles et les annotations soutient ce développement. On a vu que les annotations soutenaient l'écriture de la phrase (niveau micro), mais que le niveau macro, la capacité d'expression l'étaient moins ? Si l'on cherche à *aider* à écrire, ou apprendre à écrire, il semble crucial de soutenir cette activité en amont de celle-ci et de guider tout autant l'apprenant dans les trois niveaux : le rapport à la langue, le rapport à l'écriture, et le rapport au texte littéraire. Ce dernier, plus amplement travaillé en classe, n'apparaît pas autant dans les données de ce corpus.

Conclusion

Dans cette thèse, j'ai examiné les représentations sociales de l'écriture et le rapport à l'écriture d'apprenants et d'enseignants dans un contexte plurilingue universitaire. A partir de données orales et scripturales recueillies dans ce cadre, j'ai cherché à identifier les éléments du parcours individuel des enseignants et des apprenants qui participent de la construction de leurs représentations de l'écriture et de leur rapport à l'écriture en LE. L'interaction entre les langues maternelle et étrangère et l'influence respective de celles-ci lorsqu'on écrit ou enseigne à écrire en LE ont constitué un aspect central de l'étude.

Dans la première partie, j'ai présenté les bases théoriques nécessaires à l'étude du rapport à l'écriture dans un contexte monolingue, et les ai développées ensuite pour une étude située dans un contexte plurilingue. J'ai ensuite justifié le corpus, le choix d'une recherche qualitative et le cadre théorique emprunté à l'analyse de discours, le topic discursif. L'analyse du corpus enseignant a tout d'abord consisté en une analyse du lexique en contexte, puis en une analyse du topic. L'analyse du topic dans le corpus étudiant a été présentée niveau par niveau afin de dégager une évolution possible du rapport à l'écriture en langue maternelle et étrangère des apprenants. Finalement, l'analyse des données scripturales présente l'analyse des consignes rédactionnelles et des sujets de rédaction ou de dissertation, ainsi que l'analyse des écrits des apprenants à partir d'un cadre dérivé de l'approche APPRAISAL, et l'analyse des annotations faites par les enseignants sur les copies corrigées.

La conclusion de cette thèse se présente en trois parties : la première porte sur le rapport à l'écriture des enseignants, la seconde sur la nature du rapport à l'écriture en LE des apprenants et la troisième partie porte sur la notion de littératie en LE.

Le rapport à l'écriture des enseignants

Si les enseignants se rejoignent par la profession qu'ils exercent et le fait qu'ils travaillent dans un même lieu, ils se distinguent par leurs parcours qui sont de la plus grande variété. Chacun, en effet, vient d'un pays différent, et a reçu une formation différente par rapport à la langue française. Pourtant, l'enquête sur le rapport à l'écriture des enseignants a indiqué une difficulté de leur part à définir celui-ci. Lorsqu'ils sont interrogés individuellement sur leur rapport à l'écriture en LE, chacun d'entre eux a en

effet tendance à en parler indirectement plutôt que directement. A l'exception de l'un des témoins, ils évoquent tous une certaine absence de l'enseignement de l'écriture dans leur formation. Ils répondent en explicitant leur *rapport à la langue* plutôt qu'en développant leur rapport à l'écriture. Le rapport à la langue est caractérisé par exemple par la « richesse de l'autre langue », par le fait que connaître une autre langue permet de devenir « un pont entre deux cultures ». Le rapport à l'écriture en LE, dans ce contexte, a d'abord été défini par *le rapport à la langue* et indique que l'étude de cette dimension est cruciale dans un contexte plurilingue.

De plus, l'analyse des dires des enseignants a aussi montré que, pour chacun d'entre eux, le fait d'avoir été exposé à une LE et surtout l'apprentissage d'une LE peuvent être considérés comme un héritage qui a eu une grande influence sur leurs représentations de la langue et de l'écriture en LE. Cet heritage continue à jouer un rôle important dans ce qu'ils valorisent dans leur propre enseignement, ce qui nous a permis de mettre en évidence l'importance du *rapport à l'apprentissage*. L'apprentissage d'une LE a signifié une ouverture sur un autre monde, une découverte, une rencontre, une autre façon de penser, une autre façon d'envisager le monde. Ces dires sur l'apprentissage d'une LE se retrouvent dans les discours sur l'approche de l'enseignement du français. Cette approche se traduit par une volonté de former « à penser autrement ». L'apprentissage du « penser autrement » est, selon eux, particulièrement développé par l'exercice de l'écriture. D'autres caractéristiques du rapport à l'apprentissage des enseignants ont été réintroduites dans les données scripturales dans les annotations de l'écrit. Le fait de trouver des correspondances entre les discours sur l'écriture et l'évaluation de l'écrit et les annotations de l'écrit même a été particulièrement captivant dans la mesure où le rapport à l'écriture avait été difficilement défini lors des entretiens par les participants.

On peut dire, à l'appui de l'analyse, que la façon dont chacun a appris la langue française ou une autre LE reste présente chez l'enseignant au point d'être réinvestie dans sa pratique, sans empêcher pour autant chez certains des réajustements ou des adaptations en fonction de l'évolution des besoins. Les motivations premières pour apprendre la langue étrangère continuent d'animer l'enseignant dans sa profession d'une façon très vivante, presque contagieuse. La notion d'intériorisation s'est avérée extrêmement utile et pertinente pour éclairer ces aspects complémentaires du rapport à l'écriture dans un contexte plurilingue : le rapport à la langue et le rapport à l'apprentissage.

De même que le rapport à l'apprentissage, le rapport à la langue se retrouve aussi dans l'enseignement même et, au-delà de l'analyse du corpus oral, il a été également observable à travers les données scripturales. On a vu qu'il apparaît dans les consignes rédactionnelles distribuées notamment en début de cursus, dans les documents qui guident la lecture, la découverte d'un texte littéraire, et les documents qui guident l'écriture des rédactions. En effet, l'analyse des consignes rédactionnelles a mis en évidence le fait que le rapport au texte littéraire et à la lecture constituaient un aspect du rapport à l'écriture en LE, enseignés en amont de la production écrite. Le rapport à la langue est aussi saillant dans les annotations des écrits en ce qu'il renforce la norme auprès de l'apprenant. Pour certains des enseignants, les annotations appuient des encouragements, caractéristique qui semble être un trait culturel ; dans ce type de discours, l'erreur devient moins centrale sans être pour autant écartée.

Ainsi, dans ce contexte en LE, l'analyse a démontré l'importance d'étudier le rapport à la langue et le rapport à l'apprentissage pour mieux comprendre le rapport à l'écriture dans un contexte plurilingue. Cet apport théorique permet de préciser l'expérience d'écriture lorsque plusieurs langues sont en jeu dans la situation d'enseignement-apprentissage. Elaboré à partir des dires et des faires, il constitue une base complémentaire solide pour appréhender une situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture en milieu plurilingue.

Le rapport à l'écriture, dans ce contexte plurilingue d'enseignement du français langue étrangère, s'envisage essentiellement sous l'angle de l'interaction lecture-écriture dans la mesure où toutes les consignes rédactionnelles reposent sur la lecture d'un ou de plusieurs textes étudiés. Ainsi, dans ce contexte, l'écriture ne s'envisage-t-elle pas par elle-même mais suit plutôt le mode de l'interaction lecture-écriture, de même que pour les recherches et l'approche de l'enseignement de l'écriture en FLM.[182] Les sujets de narration ou encore les sujets d'écriture d'invention ne font pas partie du rapport à l'écriture de ce contexte plurilingue, alors que ce dernier type d'écriture, aussi appelé écriture de création, revient dernièrement sur la scène de l'enseignement du FLM. Ce type d'écriture invite davantage à l'appropriation créative, ce qui peut constituer une autre entrée dans l'écriture en LE, d'autant plus que, comme l'analyse des écrits l'a

[182] Notamment à la suite des travaux de l'équipe THÉODILE (Théories-Didactique de la Lecture-Ecriture), laboratoire de recherches à Lille 3, mais également les recherches de François Le Goff.

démontré, les apprenants en début de cursus sont particulièrement aptes à exprimer l'AFFECT dans leur écrit.

Le rapport à l'écriture en LE des apprenants

Du point de vue des apprenants, l'analyse a montré que le rapport à l'écriture des apprenants évolue selon le degré de maîtrise de la langue, et ce, tant à partir des données orales qu'à partir des données scripturales. Au début de son apprentissage, pour la description de son rapport à l'écriture, l'apprenant fait part de façon tout à fait centrale et innovante de son entrée dans l'écrit en LE. Selon sa propre capacité, l'apprenant met en place une stratégie qui correspond à ses besoins d'apprentissage et cherche des textes qui lui permettent d'aborder la langue à son propre niveau de maîtrise. Chaque participant développe sa ou ses stratégies d'entrée dans l'écrit afin de s'approprier la langue ; elles sont uniques à l'individu et susceptibles d'évoluer au fil de l'apprentissage. L'important ici est que ces stratégies ne sont pas énoncées comme des stratégies de lecture transférées de la LM mais au contraire développées spécifiquement pour s'approprier la LE. Grâce à la mise en évidence de leur saillance par l'analyse, il est clair que ces stratégies mériteraient que la recherche sur le rapport à l'écriture en LE s'y intéresse davantage. Pour les mêmes raisons, les recherches sur les stratégies d'apprentissage devraient intégrer la notion de rapport à l'écriture et l'entrée dans l'écrit parmi les variables étudiées. Ainsi, l'apprenant s'engage activement dans son apprentissage dans un mode cognitif et affectif qui lui convient. L'attention de l'apprenant, à ce stade de l'apprentissage de la langue, se concentre sur le « comment bien dire » sans que le vocabulaire, la grammaire ou encore la syntaxe soient spécifiquement évoqués dans leurs discours. Les apprenants ont fait part du fait qu'ils étaient en quête de modèle du « comment bien dire » et qu'ils le cherchaient activement. Cette attitude d'entrée dans l'écrit caractérise l'apprenant dans les premières années de son apprentissage, ce que l'étude a mis en évidence. Dans l'apprentissage de la LE, le rapport à l'écriture s'initie donc essentiellement par la lecture.

Or, l'entrée dans l'écrit, tout comme la mise en place de stratégies d'entrée dans l'écrit, pourtant si saillantes et primordiales pour les apprenants, ne s'inscrivent pas ici au même degré dans les préoccupations des enseignants ni dans leur enseignement de la lecture-écriture en LE au début de l'apprentissage. Les recherches sur les stratégies d'apprentissage en LE (Cyr 1988) suggèrent la nécessité d'enseigner les stratégies métacognitives, cognitives et socio-affectives, pour ne reprendre que la nomenclature de

O'Malley et Chamot (1990). Le résultat de ce volet de la recherche indique clairement une piste pour développer l'enseignement de l'entrée dans l'écrit en LE. D'autre part, les dires des apprenants indiquent nettement qu'ils intègrent les variables affectives telles que l'inquiétude ou le manque de confiance en soi dans leur mise en place de stratégies. Ils construisent ainsi leur rapport à l'écriture. Ce constat montre l'importance des choix des textes en début d'apprentissage puisqu'ils suscitent l'intérêt de l'apprenant et ouvrent sur d'autres aspects que l'étude de la langue *stricto sensu* (c'est-à-dire l'étude du vocabulaire et de la grammaire). La dimension de la littérature en tant que création artistique ou esthétique en classe de langue est réactualisée par de telles observations ; la littérature est étudiée pour le développement de compétences au-delà de la connaissance de celle-ci.

Comme nous l'avons vu, l'entrée dans l'écrit et le rapport à l'écriture en LE des apprenants en début d'apprentissage est caractérisé par l'antécédence des idées sur le travail d'écriture, et ce tant dans l'écriture en LM que l'écriture en LE. De plus, ils associent l'écriture en LE à une dimension créative, au contraire de l'écriture en LM. Enfin, leurs écrits comportent une dimension où l'AFFECT est exprimé, ce qui indique une propension à explorer cette dimension dans l'écriture à ce niveau-là de maîtrise de la langue. Ces trois caractéristiques ne se retrouvent pas chez les apprenants à un niveau plus avancé de maîtrise de la langue et ce, indépendamment des sujets d'écriture sur lesquels ils travaillent et indépendamment des variables ayant trait au reste des cours puisqu'ils assistent à des cours de grammaire dans les deux premiers niveaux étudiés. Ils ne parlent pas de grammaire en début d'apprentissage, mais en parlent plus tard, même s'ils ne l'étudient plus. Ces caractéristiques du rapport à l'écriture permettent de mieux comprendre comment l'apprentissage de l'écriture peut se concevoir et se réaliser autrement. Ces trois aspects méritent d'être intégrés dans les activités et les programmes proposés puisqu'ils indiquent une prédisposition à s'approprier la langue écrite suivant certains canaux : le travail sur les idées, la dimension créative de l'écriture, et une écriture et des sujets d'écriture impliquant davantage l'AFFECT du scripteur.

A un stade plus avancé de la maîtrise de la langue, on ne retrouve pas cette entrée dans l'écrit comme un trait saillant du rapport à l'écriture des apprenants. On peut se demander s'il y a rupture de l'interaction lecture-écriture ou si elle apparaît sous une autre forme dans l'apprentissage. En revanche, à un stade plus avancé de connaissance de la langue, le rapport à la langue est marqué par la volonté de mieux connaître la grammaire, puisque le discours des apprenants s'axe sur ce sujet-là. Le rapport à

l'écriture pour ces apprenants plus avancés se traduit par la primauté de la langue correcte et exacte sur les idées ; une façon d'y accéder selon eux est la maîtrise de la grammaire. Cette préoccupation qui porte sur la langue elle-même se rapproche de celle des enseignants dans la mesure où leur discours est traversé par des considérations concernant la langue avant de porter sur l'écriture. Cette observation laisse entrevoir que le rapport à l'écriture pour les niveaux plus avancés se doit de continuer à diversifier les entrées dans l'écrit de façon à éveiller ou à maintenir l'investissement des apprenants dans leur rapport à l'écriture et à la langue, même si on sait que, selon les théories sur la lecture, plus un élève progresse dans le cursus plus ses lectures spontanées diminuent (Cornaire 1999).

Pour les apprenants de tous les niveaux, cette recherche innove en ce qu'elle met en évidence le fait qu'un travail d'écriture engage le va-et-vient entre les langues. Elle démontre que ce passage entre les langues est crucial dans l'apprentissage d'une part, et qu'il facilite la prise de conscience des phénomènes langagiers d'autre part. En effet, chaque apprenant relate une stratégie de transition entre les langues, parfois plusieurs stratégies, voire des stratégies qui ont évolué (ou changé) au fil de leur apprentissage. Certains, à des degrés différents de maîtrise de la langue, évoquent la traduction, d'autres, à l'autre extrême, parlent de connaissance intrinsèque de la langue. Une grande variété de stratégies sont évoquées pour parvenir à rédiger en LE. Le rapprochement d'une plateforme de passage ou de transition entre les langues de la zone prochaine de développement élaborée par Vygotski est utile dans la mesure où il s'avère que l'apprenant n'est pas fixé sur un seul mode de passage entre les langues. Au contraire, il développe et utilise différents modes de passage d'une langue à l'autre. Le rapprochement est pertinent aussi dans la mesure où ce passage se comprend comme un lieu d'apprentissage. Ainsi le passage entre les langues devient l'outil de prise de conscience des phénomènes langagiers, prise de conscience particulièrement soutenue lors du passage à l'écriture en LE. L'une des stratégies de passage d'une langue à l'autre évoquée par les apprenants était de « penser autrement » ; elle était également évoquée par les enseignants dans le cadre de leur enseignement.

La transition entre les langues montre que la pratique de l'écriture en LE permet une mise à distance par rapport à la langue et au langage. Ecrire engage l'apprenant dans une démarche de réflexivité, réflexivité qui s'applique à toutes les langues à son actif. Pour l'apprenant, se pose alors la question de savoir si son appropriation de la langue s'appuie davantage sur cette réflexivité ou si la réflexivité favorise plutôt

l'intériorisation de la langue. Les recherches dans l'enseignement des langues secondes et étrangères ancrées dans les travaux de Vygotski envisagent davantage la question de l'intériorisation comme élément central dans l'apprentissage. L'hypothèse de la réflexivité dans l'appropriation d'une langue étrangère, celle du rôle du langage intérieur dans la réflexivité lors du contact avec la langue etrangère et notamment lors du passage à l'écriture en LE se dégagent comme de nouvelles pistes de travail.

Littératie en LE

Certains sujets de rédaction ou de dissertation demandent aux apprenants de mettre en lien plusieurs aspects de leur apprentissage, par exemple une lecture de texte et la connaissance d'une époque ou l'évolution d'une société. Ce genre de sujet est particulièrement adapté pour le développement de la littératie en LE. L'écriture n'est plus confinée à une matière, le cours de littérature par exemple, et met l'apprenant en situation de devoir synthétiser plusieurs aspects de son enseignement, par exemple lier sa compréhension d'un texte et d'une écriture à un contexte social ou historique. Dans le cadre des cours de littérature, l'écriture devient un prétexte pour réfléchir en même temps sur l'usage de la langue et sur une société. L'écriture est utilisée dans ce contexte pour affiner les liens entre les différents éléments de connaissances et la capacité d'expression.

On a vu que la notion de littératie permettait d'envisager l'enseignement des langues au-delà des quatre compétences classiques. La présente recherche, ainsi que les analyses qui l'informent, rejoignent en ce sens le concept de « lectiture » élaboré par Sublet (1990) qui consiste en une compétence générale de lecture et d'écriture. La lecture ne définit pas l'écriture ; les deux compétences se servent l'une de l'autre et, dans un contexte plurilingue, s'ajoutent à cette interaction l'acquisition et l'utilisation des connaissances portant sur la culture, le contexte historique. Dans un premier temps de l'apprentissage, cette dimension s'inscrit dans l'exercice de la lecture ; à un stade plus avancé de maîtrise de la langue, cette dimension peut être intégrée et développée dans l'écriture.

La saillance du « penser autrement », tant du point de vue des apprenants dans leurs stratégies de passage entre les langues et dans l'attitude qu'ils développent en écrivant que du point de vue des enseignants dans leur enseignement, argumente en faveur de poursuivre, sinon d'intensifier, le développement de cette capacité à tous les niveaux

possibles de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette étude de cas a permis de mettre en valeur la saillance du « penser autrement » en tant que capacité littératienne dans l'apprentissage d'une LE. Une meilleure connaissance des stratégies de passage entre les langues semble à présent nécessaire pour appuyer l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture et le partage des modes de prise de conscience des phénomènes langagiers.

Annexes

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des topics du corpus enseignant

Topic	T	Contexte occurrence du topic	Le rapport à la langue Le rapport à l'écriture	Enseignement	Evaluation
Autre dimension et manière de voir le monde	T4	- idée de la différence entre soi et l'autre - découverte aventure	- décortiquer un texte à la Lévi-Strauss - la langue comme soutien	- donner envie d'apprendre - réflexion sur la forme dans un cadre structuraliste - relier les deux classes (langue et culture ou fond et forme) ou les deux activités/adaptation	- réponse à la question, avoir lu le texte - production de phrases plutôt simples qui s'enchaînent (*syntaxe raisonnable*) - s'en tenir au texte - profondeur de pensée - note globale
	T2	- français langue internationale - Le français : pont entre deux cultures	- une prof française—approche tripartite de l'écrit - penser autrement	- simplification - l'approche cartésienne - inviter les étudiants dans l'autre langue - envisager le monde d'une façon différente	- capacité à développer différents points de vue—écriture tripartite - lectures en français pour dissertations - on ne peut pas séparer la langue et le contenu
	T1	- rencontre avec un courant vivifiant/ironie - distinction	- absence d'enseignement dans son propre apprentissage	- chacun se débrouille - « ils ont déjà appris » - adaptation - structures de base - la phrase française/argumentative - importance du doute - le texte et rien d'autre	- le texte et rien d'autre (pour un écrit en littérature) - distinction - évaluation relative a la norme - une note pour la langue, une pour le contenu

Annexe 1 : Tableau récapitulatif des topics du corpus enseignant (suite)

Topic	T	Contexte occurrence du topic	Le rapport à la langue Le rapport à l'écriture	Enseignement	Evaluation
Autre dimension et manière de comprendre le monde	T3	- relier les choses entre elles (découverte rencontre)	- les instructions sont reçues au lycée français	- éclectisme éclairé - classe de langue : faire le lien avec d'autres matières - pas de paramètres étroits (opposés à approche communicative) - progression pour l'étudiant d'un niveau à l'autre	- les thèmes de réflexion ne sont pas chapitre par chapitre - éviter la description - relier les choses entre elles - avoir lu 2-3 opinions différentes - devenir un intermédiaire culturel
	T4	- réfléchir autrement - pertinence		- séduire - pertinence - faire réfléchir	- évidence dans l'écrit du processus du « faire réfléchir »
	T5	- analyse	- apprentissage solitaire - manque de commentaire sur l'écrit	- une autre façon de voir le monde - l'analyse - écriture progressive	- lier les phrases - analyse, et non résumé - deux notes, une pour la langue, une pour le contenu
Autre	T5	- difficulté prise de parole - motivation		- motiver/prendre du plaisir - autre manière de voir le monde, essayer d'encourager	

Annexe 2 : Résumé des données du corpus étudiant[183]

2.1 Tableau récapitulatif du corpus étudiant : deuxième année

	C1?	C2-1	C2-2	C2-3	C2-4	C3-1	C3-2	C3-3	C3-4	C3-5	C3-6	C4-1	C4-2
R-à-E[a] LE Quête du modèle et stratégies d'entrée dans la langue		Lecture magazines (simplicité)	Simplicité d'accès—combinaison de mots Répétition retour	Partir du connu Répétition retour	Simplicité d'accès—combinaison de mots Automatisme		Comprendre un ensemble			Comprendre une structure	Comprendre une structure Catalogue de phrases		Simplicité d'accès
R-à-E LE Antécédence des idées sur le travail de langue			Créativité		Reservoir of things to say		Créativité				Créativité	Thoughts on paper	
Stratégies d'écriture LE	Relecture		Dire différemment—simplifier Faire un plan	Dire différemment—changer ce que l'on va dire Relecture (focus on grammar)	Concision—cherche à dire plus, et complexifier Simplifier—partir de ce que l'on connait	Concision—narrow down	Utilisation de l'ordinateur, c'est-à-dire partir de mots corrigés par ordinateur	Concision—a lot of very simple writing		Verbalisation	Entre simple et complexe		

[a] rapport à l'écriture

[183] Dans les tableaux de cette annexe, les éléments donnés par les participants sont en anglais, et ceux qui émergent de l'analyse sont présentés en français.

Annexe 2 : Résumé des données du corpus étudiant

2.1 Tableau récapitulatif du corpus étudiant : deuxième année (suite)

	C1?	C2-1	C2-2	C2-3	C2-4	C3-1	C3-2	C3-3	C3-4	C3-5	C3-6	C4-1	C4-2
Passage d'une langue à l'autre	Translating (it does not help)	Switch back to English	A French frame of mind		I flick a switch in my brain			Penser autrement					
	Verbalisation	Etat d'esprit français	Penser autrement		Antécédence des pensées								
	In your head in French				Penser autrement								
R-à-E LM							Antécédence des pensées—abondance		Antécédence des pensées—abondance	Antécédence des pensées—abondance	Antécédence des pensées		Antécédence des pensées
Stratégies d'écriture LM	Simplification	Politique : logique et analytique	Opinion	Opinion	Planification	Planification	Planification	Planification	Du plan aux ressources	Des ressources au plan	Du plan aux ressources	Opinion	Alternative thinking
		Fluidité	Planification	Planification			Simplification	Simplification	Appropriation de la matière	Verbalisation	Fluidité	Planification	Planification
		Planification						Suivre l'opinion du lecteur	Grammaire et fluidité			Simplification	

Annexe 2 : Résumé des données du corpus étudiant

2.2 Tableau récapitulatif du corpus étudiant : niveau intermédiaire (troisième année)

	I1-1	I1-2	I1-3	I1-4	I2-1	I2-2
R-à-E LE Connaissance/ apprentissage de la grammaire	Les règles de grammaire	La grammaire	Connaissance de la grammaire pour s'exprimer (exercices, points difficiles)		Exercices de grammaire	(Japanese) grammar structure vastly different
	Les classes de grammaire					Structure des phrases
R-à-E LE Perception Evaluation de l'écrit (grammaire) Stratégies d'écriture LE	In French they don't have high expectations	Planification	Simplification	You get more marks for being correct	They don't really mind about the structure/more interested in content and French grammar	If you have terrible grammar -> low marks
	Questionnement par rapport au contenu par opposition à la grammaire	Relecture—dictionnaire	Travail sur le vocabulaire	Simplification		
	Relecture—dictionnaire		You don't need to think about the structure because of text length	Relecture—grammaire	Planification	
Passage d'une langue à l'autre				Pense d'abord en anglais	Traduction en anglais	Chaque langue dans une boîte—traduction difficile
						Connaissance intrinsèque
R-à-E LM		Structure importante (Sciences Politiques)			Planification	
Stratégies d'écriture LM	Fluidité	Fluidité	Topic sentence (structure)	Internal structure—topic sentence	Suite dans les pensées	Suite dans les pensées
	Abondance des idées				Structure	

Annexe 2 : Résumé des données du corpus étudiant

2.3 Tableau récapitulatif du corpus étudiant : niveau avancé (quatrième année)

	A1-1	A1-2	A1-3	A1-4
R-à-E **dans les deux langues:** **l'écrit en trois parties**	Just pick out three—three points	Three ideas—in French classes	Not necessarily in French classes—three points should be sufficient	Introduction three paragraphs the conclusion
	One side reasoning—alternative view	Point de vue alternatif		Three is good
R-à-E **LE** **connaissance de la grammaire**	[on msn] You don't have to worry about grammar	[evaluation] A bit on structure a lot on grammar	In Thai, like very basic Thai, the writing is not that important	To do with grammar and structure
				In beginners Spanish, you don't think about structure
R-à-E **LE** **le discernement**	Can't really see what's right or wrong	I can't do those subtle differences		
Stratégies d'écriture **LE** **Utilisation des connecteurs**	Think more about the content than the structure—structure comes naturally—do not always place a connector	I don't know if [connectors] improve the writing at all	With the connectors	The list of connectors (exercises, constraints)
		Recherche le style		Introduit la notion de sarcasme (sans la maîtriser)
Plateforme de transition	Travailler en français	Pense en français	Difficile de trouver quoi dire	Pense en français, difficile d'écrire en anglais
			Verbalisation/ traduction	
R-à-E **LM**	Concision pour l'écriture en droit	Créativité car connaît bien la langue	Structure du texte	En Math : écrire clairement et de façon impersonnelle
				Créativité
Stratégies d'écriture LM	Travaille avec un plan	Planification – squelette		Squelette

Annexe 2 : Résumé des données du corpus étudiant

2.4 Tableau récapitulatif du corpus étudiant : unité thématique

	S1-1	S1-2	S1-3
R-à-E **LE** **Connaissance des connecteurs**	[reported speech] “Well that (= connector) would work really good here”	I know the specific use of a connector	I’ve learnt those connectors
R-à-E **LE** **Perceptions/Evaluation**	The French has to be good—conjugating correctly—your sentence structure	There’s never the same depth that goes in them	[I thought] there would be more focus on content
Stratégies d’écriture **LE**	Research process has to be in French		
Plateforme de passage d’une langue à l’autre	[3 premiers semestres] Tout passait par la traduction	There’s a disconnect between the languages	Tendency to look for an equivalent
	[after] did it all in French	Grammaire française en français—connaissance de la langue intrinsèque	
R-à-E **LM**	A plan which is the 1st paragraph, the second paragraph	Ecrire permet une certaine distance—pas de plan pour commencer—l’écrit évolue vers une conclusion (dimension heuristique)	Structure
Stratégies d’écriture **LM**			

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris, Anthropos.

Abric, J.-C. (2003a). Les représentations sociales : aspects théoriques. *Pratiques sociales et représentations*. J.-C. Abric. Ed. Paris, Presses Universitaires de France: 11-36.

Abric, J.-C. (2003b). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses Universitaires de France.

Adam, J.-M. (2005). *Les textes : types et prototypes—récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris, Armand Colin.

Albarello, L., Digneffe, F., et al. (1995). *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales*. Paris, Armand Colin.

Archibald, A. et Jeffery, G. C. (2000). Second language acquisition and writing: a multi-disciplinary approach. *Learning and instruction 10*: 1-11.

Armand, A. (2003). Professeur de lettres/professeur de français : à l'ombre d'une ancienne querelle, un enseignement rénové. *Etudes de Linguistique Appliquée 2* (130): 167-177.

Auerbach, E. (1991). Literacy and ideology. *Annual Review of Applied Linguistics*. W. Grabe. Ed. New York, Cambridge University Press.

Baldauf, R. B. J. et White, P. (2010). Participation and collaboration in tertiary language education in Australia. *Languages in Australian education: Problems, prospects and future directions*. A. Liddicoat et A. Scarino. Eds. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing: 41-69.

Barbier, M.-L. (1998). Rédaction en langue première et en langue seconde : comparaison de la gestion des processus et des ressources cognitives. *Psychologie Française 43* (4): 361-370.

Barré-De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie 113* (octobre-novembre-décembre): 93-133.

Barré-De Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.

Barré-De Miniac, C. (2002). La notion de littéracie et les principaux courants de recherche. *Didactique du Français Langue Maternelle 1*: 27-33.

Barré-De Miniac, C. (2003). Savoir lire et écrire dans une société donnée. *Revue Française de Linguistique Appliquée VIII* (1): 107-120.

Bautier, E. (1989). Aspects sociocognitifs du langage : quelques hypothèses. *Langage et société 47*: 55-84.

Bautier, E. (1998). Des genres du discours aux pratiques langagières *ou* des difficultés à penser le sujet social et ses pratiques. *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit : Hommage à Michel Dabène*. F. Grossmann. Ed. Grenoble : Ivel-Lidilem, Impr. Lienhart: 145-156.

Beacco, J.-C. (1992). Formation et représentations en didactique des langues. *FDM, Recherches et Applications Août-Septembre*: 44-47.

Beason, L. (1993). Feedback and revision in writing across the curriculum classes. *Research in the teaching of English 27* (4): 395-422.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative*. Paris, CLE International.

Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J, L. Erlbaum Associates.

Berthoud, A.-C. (1996). *Paroles à propos—Approche énonciative et interactive du topic*. Paris, Ophrys.

Berthoud, A.-C. (2001). Traces discursives de la construction des représentations. *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. D. Moore. Ed. Paris, Didier: 149-163.

Bertrand, Y. et Houssaye, J. (1999). *Pédagogie* and *didactique :* An incestuous relationship. *Instructional Science 27*: 33-51.

Billiez, J. et Millet, A. (2001). Représentations sociales : trajets théoriques et méthodologiques. *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. D. Moore. Ed. Paris, Didier: 31-49.

Blanc, D. (2002-2003). Premiers apprentissages et pratiques d'écriture : un regard anthropologique. *Repères 26-27*: 73-82.

Blanchet, P. (2000). *La linguistique de terrain—Méthode et théorie, une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes, Les Presses Universitaires de Rennes.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris, Fayard.

Bourdieu, P. (1994). Comprendre. *La misère du monde*. Paris, Seuil: 902-925.

Bourgain, D. (1990). Des représentations sociales de la norme dans l'ordre scriptural. *Langue Française 85*: 82-101.

Brassart, D.-G. (1990). Une didactique cognitive du "Français Langue Maternelle" (et des textes écrits plus particulièrement) ? *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*. D.-G. Brassart, C. Garcia-Debanc, et al. Eds., Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz: 75-99.

Brassart, D.-G. (1998). Approches cognitives de la didactique de la composition écrite. *Psychologie et Education 33*: 13-29.

Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique. *Langages 153* 98-108.

Brossard, M. (2002a). Apprentissage et développement : tension dans la zone proximale... *Avec Vygotski*. Y. Clot. Ed. Paris, La Dispute: 233-244.

Brossard, M. (2002b). Approche socio-historique des situations d'apprentissage de l'écrit. *Apprendre à l'école : perspectives piagetiennes et vygotskiennes*. M. Brossard et J. Fijalkow. Eds. Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux: 37-50.

Brown, A. L. et Ferrara, R. A. (1985). Diagnosing zones of proximal development. *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. J. Wertsch. Ed. Cambridge, Cambridge University Press: 273-305.

Brown, P. (1996). Why are our students learning French? and other questions. *Applied Linguistics Association of Australia Occasional Paper Number 15*: 29-42.

Bucheton, D. et Chabanne, J.-C. (2002-2003). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères 26/27*: 123-148.

Cadet, L. (2006). Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Culture éducative ? Clarification terminologique. *Les Cahiers de l'Acedle 2*: 36-51.

Cadet, L. et Causa, M. (2006). Contexte d'enseignement / contexte de formation : des savoirs théoriques aux pratiques de classe. *Le français langue étrangère et seconde*. V. Castellotti et H. Chalabi. Eds. Paris, L'Harmattan: 175-185.

Castellotti, V. (2001). *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris, CLE International.

Castellotti, V. (2002). Qui a peur de la notion de compétence ? *Notions en questions 6*: 9-18.

Castellotti, V. et Moore, D. (2002). Social representations of languages and teaching—guide for the development of language education policies in Europe from linguistic diversity to plurilingual education. L. P. D. Council of Europe. Strasbourg, Council of Europe.

Centeno-Cortés, B. et Jiménez-Jiménez, A. (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics 14*: 7-35.

Chafe, W. L. (1985). Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. *Literacy, language and learning*. D. R. Olson, N. Torrance, et al. Eds. Cambridge, London, Cambridge University Press: 105-123.

Chervel, A. (2002). Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881). *Histoire de l'éducation 94*: 103-139.

Chevallard, Y. (1999). *Didactique?* Is it a *plaisanterie* ? You must be joking! A critical comment on terminology. *Instructional Science 27*: 5-7.

Chiss, J.-L. (2004). La littératie : quelques enjeux d'une réception dans le contexte éducatif et culturel français. *La littéracie*. C. Barré-de Miniac, C. Brissaud, et al. Eds. Paris, L'Harmattan: 43-68.

Chiss, J.-L. et Marquillo Larruy, M. (1998). Ecriture et lecture: « literacy », pratiques ordinaires, pratiques lettrées. *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*. F. Grossmann. Ed. Aubenas, IVEL-LIDILEM: 75-84.

Chiss, J.-L. et Puech, C. (1996). La genèse de l'écrit : constitution d'un objet de recherche et frontières disciplinaires. *Etudes de Linguistique Appliquée 101*: 99-111.

Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal behaviour. *Language 35* (1): 26-58.

Christie, F., Ed. (1990). *Literacy for a changing world*. Hawthorn, Vic., Australian Council for Educational Research.

Cicurel, F. (2003). Figures de maître. *Le Français dans le Monde 326*: 32-34.

Cordary, N. (2005). Observations de la langue dans des activités de correction au lycée. *Pratiques 125/126*: 188-204.

Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris, CLE International.

Cornaire, C. et Raymond, P. (1999). *La production écrite*. Paris, CLE International.

Crozet, C., Liddicoat, A., et al. (1999). Intercultural competence: from language policy to language education. *Striving for the third place: Intercultural competence through education*. J. Lo Bianco, A. Liddicoat, et al. Eds. Melbourne, Language Australia: 1-20.

Cryle, P. (2003). Research in French: responding to the imperatives of curriculum. *AUMLA—Australasian Universities Modern Language Association 100*: 29-40.

Crystal, D. (1997). *The Cambridge encyclopedia of language—Second Edition*. Cambridge, Cambridge University Press.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris ASDIFLE/CLE International.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Curnow, T. J. (2010). Participation in languages education in Australian Schools: what do we know and what does it mean anyway? *Languages in Australian education: problems, prospects and future directions*. A. Liddicoat et A. Scarino. Eds. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing: 25-40.

Cyr, P. (1988). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, CLE International.

Dabène, M. (1990). *Des écrits (extra)ordinaires*. Presses Universitaires de Grenoble.

Dabène, M. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture. *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, et al. Eds. Montréal Éditions Logiques: 151-173.

Dabène, M. (1996). Aspects socio-didactiques de l'acculturation au scriptural. *Vers une didactique de l'écriture—Pour une approche pluridisciplinaire*. C. Barré-de Miniac. Ed. Paris : Bruxelles, De Boeck Université: 85-99.

Dabène, M. (1997). Illustration d'une démarche empirique et qualitative en didactique de la langue maternelle. *Didactique du français—Méthodes de recherche*. L. Savoie-Zajc. Ed. Montréal, Les Editions Logiques: 115-132.

Dabène, M. (1998). L'enseignement-apprentissage de l'écrit entre représentations et pratiques sociales. *Psychologie et Education 33*: 93-107.

Dagenais, D. et Jacquet, M. (2008). Theories of Representation in French and English Scholarship on Multiligualism. *International Journal of Multilingualism 5* (1): 41-52.

Daunay, B. et Reuter, Y. (2002). Les rapports à l'écriture d'étudiants en Sciences de l'Éducation. Étude exploratoire à partir d'un corpus de souvenirs sollicités. *Les cahiers THÉODILE 2*: 3-38.

Delcambre, I. et Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche. *Spirale 29*: 7-27.

Deschênes, A.-J. (1988). *La compréhension et la production de textes*. Sillery, Québec, Presses de l'Université du Québec.

Develotte, C. (2006). Quels sont les mots-clés de la didactique des langues en 2005 ? *Les Cahiers de l'Acedle 2*: 332-336.

Dicamilla, F. J. et Lantolf, J. (1994). The linguistic analysis of private writing. *Language Sciences 16* (3/4): 347-369.

Dolz, J. (2002). L'énigme de la compétence en éducation. Des travaux en sciences de l'éducation revisités. *Notions en questions 6*: 83-104.

Dolz, J., Pasquier, A., et al. (1993). L'acquisition des discours : Emergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de Linguistique Appliquée 92*: 23-37.

Dolz, J. et Schneuwly, B. (1996). Apprendre à écrire ou comment étudier la construction de capacités langagières ? *Etudes de Linguistique Appliquée 101*: 73-86.

Dubois, J. (1979). *Larousse de la Langue Française Lexis*. Paris, Larousse.

Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford; New York, Oxford University Press.

Ellis, R. (1990). Researching classroom language learning. *Research in the language classroom*. C. Brumfit et R. Mitchell. Eds. London, Modern English Publications.

Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, Ill., National Council of Teachers of English.

Espéret, E. (1984). Processus de production et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. *Le Langage : construction et actualisation*. M. Moscato et G. Pieraut-Le Bonniec. Eds. [Rouen]. Publications de l'Université de Rouen: 179-196.

Ferreiro, E. (1993). L'entrée dans l'écrit. Construction et représentation. *Les entretiens Nathan. Actes III*. A. Bentolila. Ed. Paris, Nathan: 33-50.

Ferris, D. R., Pezone, S., et al. (1997). Teacher commentary on student writing: descriptions and implications. *Journal of Second Language Writing 6* (2): 155-182.

Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Tournai, Magnard.

Fijalkow, J., Fijalkow, Y., et al. (2004). Littératie et culture écrite. *La Littéracie*. C. Barré-de Miniac, C. Brissaud, et al. Eds. Paris, L'Harmattan: 53-68.

Flament, C. (1989). Structure et dynamique des représentations sociales. *Les représentations sociales*. D. Jodelet. Ed. Paris, Presses Universitaires de France: 224-239.

Flower, L. et Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication 32* (4): 365-387.

Fournier, J.-M., Ed. (2000). *La rédaction au collège*. Didactique des disciplines. Paris, INRP.

Fraenkel, B. (2007). *Ecrits en situation : Littératie au travail*. Ecriture & Literacy, Journée d'étude à l'EHESS, Paris.

Frawley, W. et Lantolf, J. (1985). Second language discourse: A Vygotskyan perspective. *Applied Linguistics 6*, (1): 19-44.

Freadman, A. (1994). Models of genre for language teaching. [Sydney, N.S.W.] Dept. of French Studies, University of Sydney.

Gagné, G. (1997). Complémentarité des méthodes de recherche en didactique de la langue maternelle. *Didactique du français—Méthodes de recherche*. J.-Y. Boyer et L. Savoie-Zajc. Eds. Montréal, Editions Logiques: 87-114.

Garcia-Debanc, C. (1990). Didactique du français et didactiques des disciplines scientifiques : convergences et spécificités. *Perspectives didactiques en français. Actes du colloque de Cerisy [Juillet 1989] : Didactique et pédagogie du français, recherches actuelles*. D.-G. Brassart, C. Garcia-Debanc, et al. Eds. Metz Pratiques: 41-73.

Gardy, Philippe (1996) *L'écriture occitane contemporaine. Une quête des mots.* Paris, L'Harmattan.

Gee, J. (1992). Socio-cultural approaches to literacy (literacies). *Annual Review of Applied Linguistics 12*: 31-48.

Gelb, I. J. (1973). *Pour une théorie de l'écriture*. Paris, Flammarion.

Glassner, J.-J. (2009). Essai pour une définition des écritures. *L'homme 192*: 7-22.

Goethe, J. W. v. *Goethes Werke / herausgegeben im auftrage der grossherzogin Sophie von Sachsen*. Weimar : H. Böhlaus, Weimarer Ausgabe.

Goody, J. (1977). *The domestication of the savage mind*. Cambridge, Cambridge University Press.

Grossmann, F. et Tauveron, C. (1999). Littératie, compréhension et interprétation des textes. *Repères 19*: 139-166.

Guibert, R. (1997). « Ils ont senti que la flèche du temps n'allait plus droit »—Evolution des représentations de l'écriture au traitement de texte au cours d'une formation. *Cahiers du français contemporain 4* (Décembre): 159-179.

Halliday, M. A. K. (1985). *Spoken and written language*. Deakin University Press.

Halté, J.-F. (1989). Analyse de l'exercice dit « la rédaction » et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture. *Didactique des textes 1*: 9-47.

Hammond, J. (1990). Is learning to read and write the same as learning to speak? *Literacy for a changing world*. F. Christie. Ed. Hawthorn, Vic., Australian Council for Educational Research.

Hanna, B. E. et de Nooy, J. (2004). Negotiating cross-cultural difference in electronic in discussion. *Multilingua 23*, 257-281.

Harré, R. (2003). Grammaire et lexiques, vecteurs des représentations sociales. *Les représentations sociales*. D. Jodelet. Ed. Paris, Presses Universitaires de France: 149-169.

Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle de processus d'écriture. *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne, et al. Eds. Montréal, Editions Logiques: 49-72.

Hayes, J. R. et Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. *Cognitive processes in writing*. L. W. Gregg et E. R. Steniberg. Eds. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates: 3-30.

Hayes, N. et Schrier, L. (2000). Encouraging second language literacy in the early grades. *Hispania 83* (2): 286-296.

Herzlich, C. (1972). La représentation sociale. *Introduction à la psychologie sociale*. S. Moscovici. Ed., Larousse: 303-325.

Hood, S. (2005). What is evaluated, and how, in academic research writing? The co-patterning of attitude and field. *Australian Review of Applied Linguistics* (Supplement 19): 23-40.

Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing 7* (3): 255-286.

Hyland, F. et Hyland, K. (2001). Sugaring the pill. Praise and criticism in written feedback. *Journal of Second Language Writing 10*: 185-212.

Hyland, K. (2000). "It might be suggested that...": academic hedging and student writing. *Australian Review of Applied Linguistics Series S, No. 16*: 83-97.

Hymes, D. H. (1971). On communicative competence. *Sociolinguistics*. J. B. Pride et J. Holmes. Eds. Harmonsworth, Middlesex, Penguin Education: 269-293.

Jaffré, J.-P. et Fayol, M. (1997). *Orthographes. Des systèmes aux usages*. Paris, Flammarion.

Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. *Les représentations sociales*. D. Jodelet. Ed. Paris, Presses Universitaires de France: 47-78.

Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning 16*: 1-20.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris, Nathan.

Keller, E. (1979). Gambits: conversational strategy signals. *Journal of Pragmatics 3*: 219-238.

Kelly, G. (1981). Literacy—A pleasure, not a burden. *On the importance of being literate*. A. J. A. Nelson. Ed. Australia, Australian Council for Adult Literacy: 6-9.

Kern, R. (2000). *Literacy and language teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Kern, R. et Liddicoat, A. (2008). Introduction : de l'apprenant au locuteur/acteur. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. G. Zarate, D. Lévy, et al. Eds. Paris, Editions des archives contemporaines: 27-33.

Kern, R. et Schultz, J.-M. (2005). Beyond orality: Investigating literacy and the literary in second and foreign language instruction. *The Modern Language Journal 89* (iii): 381-392.

Kozulin, A. (1990). *Vygotsky's psychology. A biography of ideas.* Cambridge, Mass., Harvard University Press.

Kozulin, A. (2003). Psychological tools and mediated learning. *Vygotsky's educational theory in cultural context*. A. Kozulin, B. Gindis, et al. Eds. Cambridge, Cambridge University Press: 15-38.

Kramsch, C. (1994). Redefining literacy in a foreign language. *American Association of Teachers of German 27* (1): 28-35.

Kramsch, C. (2004). Language, thought and culture. *The handbook of applied linguistics*. A. Davies et C. Elder. Eds. Malden, MA: Blackwell: 235-261.

Kramsch, C. (2008). Voix et contrevoix : l'expression de soi à travers la langue de l'autre. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. G. Zarate, D. Lévy, et al. Eds. Paris, Éditions des Archives Contemporaines: 35-39.

Kress, G. (1982). *Learning to write*. London, Boston and Henley, Routledge & Kegan Paul.

Kress, G. (2000). Design and transformation. New theories of meaning. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. M. Kalantzis et B. Cope. Eds. London, Routledge: 153-161.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London, Routledge.

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif., Sage Publications.

Lagarde, C. (2001). *Des écritures « bilingues »—Sociolinguistique et littérature*. Paris, L'Harmattan.

Lantolf, J. et Appel, G. (1994). Theoretical framework: An introduction to Vygotskian approaches to second language research. *Vygotskian approaches to second language research*. J. Lantolf et G. Appel. Eds. Norwood, N.J., Ablex Pub. Corp.: 1-32.

Lantolf, J. et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford, Oxford University Press.

Laplante, B. (1996). Stratégies pédagogiques et représentation de la langue dans l'enseignement des sciences en immersion française. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes 52* (3): 440-463.

Lévy, D. (2008). Introduction : soi et les langues. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. G. Zarate, D. Lévy, et al. Eds. Paris, Editions des archives contemporaines: 69-81.

Ljalikova, A. (2010). Le qualitatif et le quantitaif dans l'évaluation. *New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education / Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter)culturelles dans l'enseignement supérieur*. F. Dervin et E. Suomela-Salmi. Eds. Frankfurt am Main; Oxford, Peter Lang: 57-78.

Lo Bianco, J. (2010). The struggle to retain diversity in language education. *Languages in Australian education: Problems, prospects and future directions*. A. Liddicoat et A. Scarino. Eds. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing: 97-108.

Lo Bianco, J., Bryant, P., et al. (1997). *Language and literacy: Australia's fundamental resource*. Canberra, Language Australia.

Love, K. (2005). Framing in online school discussions: a new frame of educational inequity? *Australian Review of Applied Linguistics Supplement 19*: 64-86.

Maingueneau, D. (1991). *L'Analyse du Discours*. Paris, Hachette Supérieur.

Maravelaki, A. (2008). Comment évaluer les premiers apprentissages en FLE/S ? *Le Langage et l'Homme XXXXIII* (2): 65-82.

Martin, J. R. (2001). Beyond exchange: APPRAISAL systems in English. *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. S. Hunston et G. Thompson. Eds. New York; Oxford, Oxford University Press: 142-175.

Martin, M. D. (2005). Permanent crisis, tenuous persistence. Foreign languages in Australian universities. *Arts and Humanities in Higher Education 4* (1): 53-75.

Masseron, C. (1989). La correction de rédaction. *Didactique des textes 1*: 85-106.

Matsuda, P. K. (2003). Second language writing in the twentieth century: A situated historical perspective. *Exploring the dynamics of second language writing*. B. Kroll. Ed. Cambridge; New York: Cambridge University Press: 15-34.

Matthey, M. (2001). Aspects théoriques et méthodologiques de la recherche sur le traitement discursif des représentations sociales. *Travaux neuchâtelois de linguistique 32*: 21-37.

McKay, S. L. (1993). The plurality of literacies. *Agendas for second language literacy*. Cambridge [England]; New York, NY, USA: Cambridge University Press: 1-24.

Moeschler, J. et de Spengler, N. (1981). Quand même: de la concession à la réfutation. *Cahiers de linguistique française 2*: 93-112.

Moirand, S. (1992). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, Hachette.

Moirand, S. (1996). Introduction. *Le Français dans le monde / Recherches et applications 36* (Numéro spécial): 4-6.

Mokkadem, H. (2007). *Espace/Esplace « littéraires » de la Nouvelle-Calédonie : Les langues de France déclinées au pluriel*. Conférence ASFS, Sydney.

Monville-Burston, M. (2003). The challenge of hybridity: linguistic disciplines in university modern language departments. *AUMLA—Australasian Universities Modern Language Association 100*: 163-175.

Moore, D. (2001). Les représentations des langues et de leur apprentissage : itinéraires théoriques et trajets méthodologiques. *Les représentations des langues et de leur apprentissage : références, modèles, données et méthodes*. D. Moore. Ed. Paris, Dider: 9-22.

Moscovici, S. (1981). On social representations. *Social cognition: perspectives on everyday understanding*. J. P. Forgas. Ed. London; New York Published in cooperation with European Association of Experimental Social Psychology by Academic Press: 181-209.

Nunan, D. (2003). *Research methods in language learning*. Cambridge; New York, NY, USA: Cambridge University Press.

O'Brien, T. (2004). Writing in a foreign language: teaching and learning. *Language Teaching 37*: 1-28.

O'Malley, J. M. et Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.

Olson, D. R. (1990). When a learner attempts to become literate in a second language, what is he or she attempting? *TESL Talk 20* (1): 18-20.

Olson, D. R. (1994). *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.

Olson, D. R. (2006). Littératie, scolarisation et cognition. Quelques implications de l'anthropologie de Jack Goody. *Pratiques 131-132*: 83-94.

Olson, D. R. et Torrance, N. (2001). *The making of literate societies*. Malden, Mass., Blackwell Publishers.

Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London, New York, Methuen.

Pagès, J.-L. (2009). Australie : Quel avenir pour les langues? *Le Français dans le Monde 364*: 20-21.

Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue Française 6*: 35-48.

Pierre, R. (1991). De L'alphabétisation à la littéracie : pour une réforme en profondeur de l'enseignement. *Scientia Paedagogica Experimentalis XXVIII* (2): 151-186.

Pierre, R. (2003). Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques. *Revue Française de Linguistique Appliquée VIII* (I): 121-136.

Plane, S. (1997). Le traitement de texte : un instrument qui fige la réécriture ou qui la rend plus souple ? *Cahiers du français contemporain 4* (Décembre): 181-201.

Porcher, L. (1976). Le sociologique dans le linguistique : de quelques principes et conséquences. *Le Français dans le Monde 121*: 6-10.

Porcher, L. (1990). L'évaluation des apprentissages en langue étrangère. *Etudes de Linguistique Appliquée 80*: 5-37.

Porcher, L. (1997). Lever de rideau. *Notions en questions 2* (Janvier 1997): 11-27.

Porquier, R. et Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris, Didier.

Py, B. (2000a). Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue. *Etudes de Linguistique Appliquée 120*: 395-404.

Py, B. (2000b). Le discours comme médiation : Exemple de l'apprentissage et des représentations sociales. *Modèles du discours en confrontation*. A.-C. Berthoud et L. Mondada. Eds. Berne Berlin Bruxelles, Peter Lang: 117-130.

Py, B. (2000c). Représentations sociales et discours. Questions épistémologiques et méthodologiques. *Travaux neuchâtelois de linguistique 32*: 5-20.

Py, B. (2004). Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages 154*: 6-19.

Reboul, A. et Moeschler, J. (2000). Pourquoi l'analyse de discours a-t-elle besoin d'une théorie de l'esprit ? *Modèles du discours en confrontation*. A.-C. Berthoud et L. Mondada. Eds. Bern ; New-York, P. Lang: 185-204.

Reuter, Y. (1996). De la rédaction à une didactique de l'écriture. *Vers une didactique de l'écriture*. C. Barré-de Miniac. Ed. Paris, Bruxelles, De Boeck & Larcier s.a. & INRP: 51-69.

Reuter, Y. (2002). *Enseigner et apprendre à écrire : construire une didactique de l'écriture*. Paris, ESF.

Reuter, Y. (2006). A propos des usages de Goody en didactique. Eléments d'analyse et de discussion. *Pratiques 131/132*: 131-154.

Rey-Debove, J. et Rey, A. (2001). *Le Petit Robert*. Paris, Dictionnaires Le Robert.

Rey, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris.

Roberge, J. (1999). Vers la construction d'un modèle théorique de la correction des productions écrites. *Spirale 23*: 25-51.

Rochex, J.-Y. (2004). La notion de *rapport au savoir* : convergences et débats théoriques. *Pratiques psychologiques 10*: 93-106.

Rouquette, M.-L. et Rateau, P. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

Scardamalia, M. et Paris, P. (1985). The function of explicit discourse knowledge in the development of text representations and composing strategies. *Cognition and instruction 2* (1): 1-39.

Scarino, A. (2010). Language and languages and the curriculum. *Languages in Australian education: Problems, prospects and future directions*. A. Liddicoat et A. Scarino. Eds. Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing: 157-177.

Schegloff, E. (1980). Preliminaries to preliminaries: "Can I ask you a question?". *Sociological Enquiry 50*: 104-152.

Schneuwly, B. (1988). La conception vygotskyenne du langage écrit. *Etudes de Linguistique Appliquée 73*: 107-117.

Schneuwly, B. (1995). Apprendre à écrire. Une approche socio-historique. *La production de textes—Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*. Montréal, Les Editions Logiques: 73-100.

Schneuwly, B. (1997). La construction sociale du langage écrit chez l'enfant. *Vygotsky aujourd'hui*. B. Schneuwly et J.-P. Bronckart. Eds. Neuchâtel ; Paris, Delachaux & Niestlé: 169-.

Searle, J. (1976). Indirect speech acts. *Syntax and semantics 3: Speech acts*. P. Cole et J. Morgan. Eds. New York, Academic: 59-82.

Smagorinsky, P., Ed. (1994). *Speaking about writing: reflections on research methodology*. Thousand Oaks, Calif., Sage Publications.

Springer, C. (2002). Recherches sur l'évaluation en L2 : de quelques avatars de la notion de « compétence ». *Notions en questions 6* (septembre): 61-73.

Stewart, D. W. et Shamdasani, P. N. (1990). *Focus groups: theory and practice*. Newbury Park, Calif., Sage.

Tardieu, C. (2005). L'évaluation en langues : quelles perspectives ? *Les Cahiers de l'Acedle 2*: 217-235.

Teale, W. H. (1987). Emergent literacy: Writing and reading development in early childhood. *Research in literacy: Merging perspectives*. J. E. Readence et R. Baldwin. Eds. Rochester, NY, National Reading Conference: 45-74.

Thompson, G. et Hunston, S. (2001). Evaluation: An introduction. *Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse*. S. Hunston et G. Thompson. Eds. New York; Oxford, Oxford University Press: 1-27.

Todorov, T. (1988). Knowledge in social anthropology: Distancing and universality. *Anthropologie Today 4* (2): 2-5.

Van der Maren, J.-M. (1997). Illusion monodisciplinaire et paradoxe de la recherche qualitative. *Didactique du français—Méthodes de recherche*. J.-Y. Boyer et Savoie-Zajc. Eds. Montréal, Les Editions Logiques: 33-78.

Van Dijk, T. A. (1996). De la grammaire de textes à l'analyse socio-politique du discours. *Le Français dans le Monde 36, numéro spécial*: 16-29.

Venezky, R. L. (1990). Definitions of literacy. *Toward defining literacy*. Newark, DE, International Reading Association: 2-16.

Vergnaud, G. (2002). On n'a jamais fini de relire Vygostki et Piaget. *Avec Vygotski*. Y. Clot. Ed. Paris, La Dispute/SNEDIT: 55-68.

Veslin, O. et Veslin, J. (1992). *Corriger des copies—Evaluer pour former*. Paris, Hachette Education.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage*. Paris, La Dispute/SNEDIT.

Vygotsky, L. (1962). Introduction by Jerome Bruner *Thought and language*. E. Hanfmann et G. Vakar. Eds. Pub. jointly with J. Wiley, New York., M.I.T. Press: v-x.

Wallace, C. (2001). Critical literacy in the second language classroom: Power and control. *Negociating critical literacies in classrooms*. B. Comber et A. Simpson. Eds. Mahwah, New Jersey; London, Lawrence Erlbaum Associates: 209-228.

Welch, A. (2004). *Going global ?* L'internationalisation des universités australiennes et la crise mondiale. *Revue Française de Pédagogie 146*: 27-40.

Whalen, K. (1988). Pilot study on the nature of difficulties in written expression in a second language: Process or product? *Bulletin of the CAAL 10* (1): 51-59.

Witte, S. P. et Cherry, R. D. (1994). Think-aloud protocols, protocol analysis and research design—An exploration of the influence of writing tasks on writing processes. *Speaking about writing—Reflections on research methodology*. P. Smagorinsky. Ed. Thousand Oaks, Calif., Sage Publications: 20-54.

Woodall, B. R. (2002). Language-switching: Using the first language while writing in a second language. *Journal of Second Language Writing 11*: 7-28.

Zakhartchouk, J.-M. (2001). Justifiez, expliquez... *Pratiques 111/112*: 179-188.

Zamel, V. (1983). The composing processes of advanced ESL students: Six case studies. *TESOL Quarterly 17*: 165-187.

Zamel, V. (1990). Through students' eyes: The experiences of three ESL writers. *Journal of Basic Writing 9* (2): 83-98.

Zarate, G. (1997). La notion de représentation et ses déclinaisons. *Notions en questions 2* (Janvier 1997): 5-9.

Zarate, G., Lévy, D., et al., Eds. (2008). *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, Editions des archives contemporaines.

Zimmermann, R. (2000). L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings. *Learning and instruction 10*: 73-99.