



HAL
open science

**Les littéracies en français sur objectifs universitaires :
étude d'un corpus contrastif de productions écrites
argumentées et perspectives didactiques**

Anne Prunet

► **To cite this version:**

Anne Prunet. Les littéracies en français sur objectifs universitaires : étude d'un corpus contrastif de productions écrites argumentées et perspectives didactiques. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2018. Français. NNT : 2018USPCA112 . tel-02149388

HAL Id: tel-02149388

<https://theses.hal.science/tel-02149388>

Submitted on 6 Jun 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE SORBONNE PARIS CITE

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE PARIS 3

**ED 268 – Langage et langues : description, théorisation,
transmission**

CLESTHIA : langage, systèmes, discours : EA7345

Thèse de doctorat de sciences du langage

Anne PRUNET

Les littéracies en Français sur Objectifs

Universitaires

*Etude d'un corpus contrastif de productions écrites
argumentées et perspectives didactiques*

THESE DIRIGEE PAR DOMINIQUE LEGALLOIS

Soutenue le 30 novembre 2018

JURY :

**Mme. Christelle CAVALLA, Professeure des Universités, Université Sorbonne
Nouvelle, Paris 3**

**M. Pierre LARRIVEE, Professeur des Universités, Université de Caen
Normandie**

**M. Dominique LEGALLOIS, Professeur des Universités, Université Sorbonne
Nouvelle, Paris 3**

Mme. Elisabeth RICHARD, Professeure des Universités, Université Rennes 2

**M. Freiderikos VALETOPOULOS, Professeur des Universités, Université de
Poitiers**

Résumé

Les littéracies en français sur objectifs universitaires : étude d'un corpus contrastif de productions écrites argumentées et perspectives didactiques

Comment définir des objectifs d'apprentissage linguistiques spécifiques à un public d'étudiants allophones dans le domaine de la production écrite par l'étude d'un genre particulièrement représenté dans les littéracies universitaires : le texte argumentatif ?

Partant de l'hypothèse de la nécessité d'un enseignement conjoint de la langue et des contenus disciplinaires, notre travail consiste à proposer des approches et modalités complémentaires aux outils du FLE « tout public » utilisés pour l'enseignement du français à l'université. Nous analysons d'abord ces outils du FLE : manuels de l'approche actionnelle, CECRL et certifications de langues (DELFDALF et TCF), afin de mettre en exergue leurs apports pour un public étudiants allophones , mais aussi les lacunes qu'ils présentent pour une formation spécifiquement universitaire. Les études menées dans le domaine du FOU nous ont ensuite permis de formuler 5 hypothèses préalables à l'analyse de notre corpus contrastif. Ce corpus a été constitué dans le but d'identifier les besoins spécifiques des étudiants allophones dans l'exercice d'une production écrite argumentée. Il est constitué de productions d'étudiants allophones d'une part (corpus ETR) et francophones d'autre part (corpus FR). Nous présentons ce corpus et son analyse selon la typologie constituée sur la base de nos hypothèses de départ et proposons pour conclure une grille de critères permettant d'établir une évaluation diagnostique des compétences en littéracies universitaires. Enfin, nous soumettons quelques propositions didactiques pour des séances dans le cadre d'un enseignement de Français sur Objectifs Universitaires.

Mots-clés : *français sur objectifs universitaires, littéracies, production écrite argumentée, corpus, francophone, allophone*

Abstract

Literacies in French for Academic Purposes: Study of a comparative Corpus of argumentative written Productions, and didactic Perspectives.

How can we define the specific learning outcomes of non-native students of French within the area of written production ? In order to answer this question, we study a highly frequent genre within academic literacy : the argumentative text.

Given the necessity of jointly teaching language and discipline based contents, our study aims to add approaches and modalities to « general » French as a Foreign Language (FLE) used to teach French at university. Emphasizing both their added value to the teaching of non-native speakers and their shortcomings when dealing with French for academic purposes, we set out to analyse the following tools : textbooks following the action-oriented approach, CEFRL, and language certifications (such as TCF, DELF/DALF).

Drawing on existing studies of French for academic purposes, we came up with five hypotheses prior to the study of a comparative corpus. This corpus was established in order to identify the non-native speakers' specific needs when faced with an argumentative written production. It consists of both productions by non-native (corpus ETR) and native speakers of French (corpus FR). This material is presented and analysed within the frame of a typology based on our initial hypotheses resulting in a framework of criteria facilitating a diagnostic evaluation of the academic literacy competency. Finally, we give didactic suggestions for the teaching of French for academic purposes.

Key Words : French for academic purposes, Literacies, Argumentative written production, Corpus, Native speaker of French, Non-native speaker of French

Remerciements

Mes remerciements s'adressent en premier lieu à mon directeur de recherches, Dominique Legallois, qui a encouragé mon projet depuis ses débuts ; je lui sais gré d'avoir été disponible, réactif pendant toute la durée de la thèse, je le remercie également pour ses conseils avisés, pour le temps qu'il a consacré à me former à Antconc, ainsi que pour les échanges fructueux, les collaborations que nous avons eu l'occasion de mettre en œuvre. J'ai beaucoup appris à ses côtés.

Je remercie également l'ensemble des membres de l'équipe de recherche du CRISCO de l'Université de Caen, qui m'ont accueillie parmi eux en 2012, plus particulièrement ses directeurs successifs : Pierre Larrivée et Eric Gilbert. En tant que membre, j'ai eu l'occasion d'échanger sur le plan de la recherche en didactique et en sciences du langage, de contribuer à des projets de coopération pour des échanges internationaux, à l'organisation de journées d'études et à l'écriture d'articles scientifiques.

Mes remerciements vont également à l'équipe du CLESTHIA de Paris 3 et à l'Ecole Doctorale, dont la programmation d'événements scientifique a attiré toute mon attention et suscité mon intérêt. Je remercie plus particulièrement Valérie Spaeth et Florence Lefeuve qui ont pris de leur temps pour évaluer mon travail à mi-parcours et qui m'ont éclairée de leurs judicieux conseils.

Je remercie également mes collègues du Carré International, et plus particulièrement les trois directeurs et directrices, Sébastien Saez, Benoît Véron et Catherine-Amélie Chassin qui ont toujours encouragé mes activités de recherche et favorisé ma participation à des événements scientifiques qui m'ont parfois retenue hors de l'université. Mes remerciements s'adressent aussi à mes collègues Mélisandre Caure, Odile Blanvillain, Ruth Groise, Nelly Foucher-Stenkov, Helle Waahlberg, qui ont accueilli et contribué avec enthousiasme aux recherches sur les corpus, les littéracies et le français sur objectifs universitaires.

Toute ma gratitude va également à Clara Edouard, pour ses relectures attentives, bienveillantes, critiques et pertinentes.

Je remercie enfin mes proches qui m'ont soutenue pendant ce nouveau travail de recherche. Merci à Elsa, ma fille, à mes parents, à Louis, à Philippe mon compagnon, pour leurs encouragements, leur patience, l'intérêt et la bienveillance dont ils ont fait preuve à l'égard de mon travail.

Sommaire

Introduction	8
Première partie : État des lieux des approches sous-tendant l'enseignement-apprentissage du Français sur Objectifs Universitaires et des supports utilisés pour sa mise en œuvre	14
1. Définition de l'approche actionnelle dans les manuels.....	15
1.1 L'avant-propos de <i>Version originale</i> : définition d'une approche actionnelle	16
1.2 Typologie des manuels selon une approche actionnelle	18
1.2.1 Première approche : l'actionnel par l'objet ancré dans un contexte situationnel réaliste : <i>Agenda</i>	18
1.2.1.1 Des rendez-vous imposés	19
1.2.1.2 Une absence de <i>continuum</i> actionnel.....	22
1.2.1.3 La tâche ne fait pas l'objet de l'évaluation terminale.....	26
1.2.2 Deuxième approche actionnelle : un prolongement en contexte.....	27
1.2.2.1 Exploitation du contexte francophone et constitution d'un <i>journal de vie</i>	27
1.2.2.2 Articulation entre activités en classe et hors de la classe	28
1.2.3 Troisième dispositif actionnel : le scénario.....	29
1.2.3.1 Simulation globale et approche actionnelle : quelle compatibilité ?	30
1.2.3.2 Articulation entre l'activité de simulation globale et les autres activités du manuel	30
1.2.4 Des manuels implicitement actionnels	33
1.3 De la réflexivité à l'ancrage situationnel	38
1.4 Critique et amorce de propositions concernant l'appréhension de la perspective actionnelle.....	42
1.4.1 Réflexion sur le lien entre tâche et public	42
1.4.2 Une tentative de restriction du public dans certains manuels	44
1.4.3 Limite entre tâche et apprentissage de la langue	46
2. L'approche par compétence.....	49
2.1 Approche par les travaux théoriques : CECRL et les écrits de Jean-Claude Beacco	49
2.2 L'approche par compétence dans les manuels actionnels : proposition d'une typologie	57
2.2.1 Premier modèle: la séparation des compétences	60
2.2.1.1 <i>Alors ?</i> Un manuel emblématique d'une séparation des compétences.....	60
2.2.1.2 <i>Interactions</i> : la particularité de la compétence de compréhension orale.....	65
2.2.2 Deuxième modèle : travail progressif autour d'une tâche.....	71
2.2.2.1 <i>Version originale</i> : un manuel emblématique	71
2.2.3 Troisième modèle : un travail par addition de micro-tâches	77
2.2.3.1 Un manuel emblématique : <i>Alter ego</i> +	78
3. Des contenus culturels et des compétences de communication.....	83
3.1 Le CECRL et l'approche actionnelle : une dimension constructiviste ?	84
3.2 La compétence culturelle : une notion problématique et peu problématisée.....	87
3.2.1 Quelles compétences culturelles les manuels proposent-ils ?	87
3.2.2 Quelles compétences culturelles le CECRL propose-t-il ?	89
3.3 La compétence communicative dans l'approche actionnelle.....	92
3.3.1 La position du CECRL	93
3.3.1.1 Une approche fixiste et déterministe ?	93
3.3.1.2 Une posture prétendument neutre.....	94
3.3.1.3 Peu de références aux travaux en sciences du langage.....	98
3.3.2 Ce que les manuels proposent	98
3.3.2.1 Des compétences communicatives analogues	98
3.3.2.2 Une actualisation de compétences exclusivement adaptatives.....	101
3.3.2.3 Implications de ce choix en termes d'apprentissage de la langue	103
4. Étude de quelques certifications de FLE	112
4.1 Modalités des épreuves du TCF et du DELF/DALF	113
4.1.1 Modalités des épreuves <i>tout public</i> du TCF et du DELF/DALF	113
4.1.2 Modalités des épreuves spécifiques du TCF et du DELF/DALF.....	116
4.2 Situations de communications abordées par les certifications	121
4.2.1 Fréquence de certains thèmes.....	121
4.2.2 Exemples de deux sujets qui se démarquent	123

4.2.3 Une nouvelle certification	127
5. Les ouvrages de références parus en FOU	128
5.1 Deux colloques et un ouvrage fondateurs	129
5.1.1 Le colloque de l'ADCUEFE : 2007	129
5.1.2 Le colloque de Saint-Étienne : 2007	133
5.1.3 Langue et intégration : 2010	134
5.1.4 Le numéro du <i>Français dans le monde</i> : 2010	137
5.2 Le colloque HERACLES de 2010 : un tournant pour la définition du FOU	141
5.2.1 Vers une discipline procédurale et transversale	141
5.2.2 Vers d'autres orientations épistémologiques	145
5.3 L'apport des littéracies et de la didactique du FLM	148
5.3.1 L'appropriation des écrits universitaires : 2010	148
5.3.2 De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur : 2012	149
Deuxième partie : Présentation des données, des hypothèses de départ et des outils utilisés	153
1 Modalités de constitution du corpus	153
1.1 Une étude écologique plus que contrastive	153
1.2 Description du public d'étudiants	155
1.3 Choix du sujet proposé pour constituer le corpus	161
1.3.1 Choix du sujet	161
1.3.2 Conditions de production	162
2. Hypothèses sur la base des 5 éléments retenus	172
2.1 Maîtrise des littéracies universitaires : allophones, francophones	172
2.2 Enseignement conjoint de la langue et des contenus disciplinaires	174
2.2.1 Analyse du sujet	174
2.2.2 Éléments de contenu	176
2.2.3 Point de vue argumenté dans le cadre de littéracies <i>à la française</i>	185
2.2.3.1 Quelles formes, quels éléments à mobiliser ?	186
2.2.3.2 Exemple de quelques introductions d'étudiants allophones	187
2.2.4 Posture énonciative de l'étudiant-scripteur	199
2.2.5 Cognition interlangue et intercompréhension	201
3. Présentation du logiciel Antconc	205
3.1 Maîtrise des littéracies universitaires	205
3.2 Enseignement conjoint de la langue et des contenus disciplinaires	209
3.2.1 Une posture plus intégrée dans ETR ?	210
3.2.2 Une posture moins dichotomique dans FR ?	214
3.2.3 Éléments de contenu	215
3.2.3.1 Présence et répartition des mots les plus fréquents dans les productions dans ETR et dans FR.	215
3.2.3.2 Exemple de quelques introductions d'étudiants allophones	215
3.2.3.2 Exemple de quelques introductions d'étudiants allophones	215
3.3 Point de vue argumenté dans le cadre de littéracies <i>à la française</i>	230
3.3.1 L'exemple de l'acte de communication conclusif	231
3.3.1.1 Analyse de <i>enfin</i>	231
3.3.1.2 Analyse de <i>concl*</i>	236
3.4. Posture énonciative de l'étudiant-scripteur	239
3.5 Quelques fonctions transversales de Antconc	242
Troisième partie : Analyse du corpus et proposition de pistes didactiques	244
1. Analyse comparée de la maîtrise des littéracies universitaires	244
1.1 Analyse quantitative du nombre de mots et du nombre de mots <i>token</i>	244
1.2 Analyse des segments répétés dans FR et dans ETR	247
1.2.1 Segments répétés retenus dans FR et dans ETR	247
1.2.2 Analyse des segments répétés dans FR et dans ETR	251
1.2.2.1 Analyse des segments répétés transdisciplinaires	251
1.2.2.2 Analyse des segments répétés relatifs au thème dans les deux corpus	256
2. Enseigner les contenus disciplinaires avec la langue	260
2.1 Analyse quantitative des mots les plus fréquents dans le corpus	261
2.2 Analyse qualitative des mots retenus	263
2.2.1 Analyse de <i>pays</i>	264
2.2.2 Analyse de <i>monde</i>	270
2.2.3 Analyse de <i>culture</i>	284
2.2.4 Analyse de <i>cultur*</i>	300

3. Point de vue argumenté dans le cadre de littéracies à la française	320
3.1 Structuration du texte : niveaux macro et méso	320
3.1.1 Étude de l'introduction	321
3.1.2 Étude de la conclusion	323
3.1.3 Capacité à proposer un plan valide	324
3.1.4 Capacité à rédiger un paragraphe	330
4. Les actes de communication : éléments structurants du discours	335
4.1 Exposition d'une méthode d'identification	336
4.2 La Sémantique des Possibles argumentatifs appliquée à notre corpus	339
4.3 Étude de la compétence à mobiliser et à formuler les actes de langage attendus	352
5. Posture énonciative de l'étudiant-scripteur	359
5.1 Analyse de <i>on</i> et de ses formes concurrentes	361
5.1.1 Justification du suremploi et analyse des valeurs de <i>on</i>	361
5.1.2 Analyse de <i>on</i> , et de ses formes concurrentes dans notre corpus	365
5.1.2.1 Analyse qualitative de <i>vous</i>	365
5.1.2.2 Analyse qualitative de <i>tu</i>	367
5.1.2.3 Analyse qualitative de <i>on</i>	374
5.1.3 Éléments de contrôle pour mesurer la compétence en littéracie universitaire	382
5.1.3.1 Le conditionnel dans sa valeur modale	382
5.1.3.2 Autres modalités indirectes d'énoncé	385
5.1.3.3 Les noms à la sémantique marquant l'indéfini	385
5.1.3.4 Le déictique à valeur métadiscursive et les reformulations	388
Conclusion	391
1. Proposition de matériel didactique	392
1.1 Grille d'analyse pour une évaluation diagnostique	392
1.2 Évaluation diagnostique de deux productions d'étudiants allophones	393
1.2.1 Évaluation diagnostique de la copie de Khalil	394
1.2.1.1 Production et grille d'évaluation	394
1.2.1.2 Analyse de la compétence en littéracie de la copie de Khalil	397
1.2.1.3 Évaluation chiffrée de la production et définition d'axes de travail personnalisés	401
1.2.2 Évaluation diagnostique de la copie de Gati	402
1.2.2.1 Production et grille d'évaluation	402
1.2.2.2 Analyse diagnostique de la copie de Gati	404
1.2.2.3 Évaluation chiffrée de la production et définition d'axes de travail personnalisés	408
1.3 Proposition d'une séance : conception d'une introduction	409
1.3.1 Objectifs et modalités d'apprentissage	409
1.3.2 Analyse des productions sélectionnées	411
1.3.2.1 Production n°1	411
1.3.2.2 Production n°2	412
1.3.2.3 Production n°3	413
1.3.2.4 Production n°4	413
1.3.2.5 Production n°5	414
1.3.2.6 Production n°6	414
1.3.3 Description de l'activité didactique	415
1.3.3.1 Identification des étapes constitutives de l'introduction et de leur fonction	415
1.3.3.2 Posture énonciative de l'étudiant-scripteur	418
1.3.3.3 Retour sur sa propre production	422
2. Perspectives	424
2.1 Antconc et le corpus contrastif : outils pour le chercheur, l'enseignant, l'apprenant	424
2.2 Exemples d'autres activités didactiques et de recherche	426
2.2.1 Comment constituer et rédiger un paragraphe, une conclusion ?	426
2.2.2 Travailler sur les actes de communication	427
2.2.3 Analyser les éléments constitutifs des actes de communication représentés dans le genre des littéracies universitaires	428
2.2.4 Spécifier cette recherche à des groupes homogènes d'étudiants : approche contrastive	428
2.2.5 Étendre cette recherche à un public francophone natif	430
Tableau des illustrations	432
Bibliographie	435

Annexes	446
Annexe n°1 :	446
Conception de l'actionnel dans le corpus de manuels analysés.....	446
Annexe n°2 :	451
Bilan de l'approche par compétence dans le corpus de manuels analysés	451
Annexe n°3 :	455
Correspondance entre le nom complet des productions de ETR et leur numérotation.....	455
Annexe n°4 :	456
Occurrences de <i>cultur</i> *	456

Introduction

Dans un article intitulé « Les étudiants étrangers à l'université et le français sur objectifs universitaires : l'exemple de l'évaluation » (2010), Virginie Clavreul, Nadja Maillard de la Corte-Gomez et Emmanuelle Rousseau-Gadet évoquent le « grand tour » de l'*intelligentzia* médiévale, à l'époque où les pays d'Europe les plus avancés incitaient leur élite à se former à l'étranger. C'est dire si la tradition de mobilité universitaire est ancienne ; nous pouvons néanmoins constater aujourd'hui encore une disjonction entre les pratiques et leur didactisation. Si le français est enseigné à l'université, cela ne signifie pas pour autant que l'on enseigne le français à des fins universitaires. Notre expérience d'enseignante nous permet de constater que les enseignements universitaires en FLE ne se distinguent pas toujours véritablement du français dit « tout public », et cela peut se voir aisément par le fait que ce sont effectivement les manuels « tout public » qui sont utilisés dans les cours de FLE à l'université. Une telle approche ne permet pas d'aborder les éléments de langage propres au français sur objectifs universitaires, éléments qui constituent pourtant les éléments spécifiques aux littéracies universitaires.

Cette notion de littéracies a émergé dans un champ qui n'appartient pas à la didactique des langues. Pour une définition de cette notion et de son champ d'application, nous renvoyons à l'article d'Isabelle Delcambres « De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur » (*in* Pollet (dir.), 2012 : 10-39). Conçues dans le cadre d'une « critique ethnographique et socioculturelle de l'écriture comme ensemble d'habiletés techniques », les littéracies appréhendent l'acculturation dans un *continuum* de formations et non en tant que remédiation ; elles abordent la construction d'aptitudes méthodologiques et disciplinaires de manière consubstantielle. Considérer la question de la formation en Français sur Objectifs Universitaires de ce point de vue conduit à mettre au cœur de ses enjeux non seulement l'apprentissage d'une langue étrangère, mais aussi l'acquisition de savoirs et de compétences disciplinaires. Or, les manuels « tout public », souvent en vigueur, ne permettent pas d'aborder les contenus disciplinaires relatifs à une formation universitaire, considérant l'étudiant comme tout autre apprenant d'une langue étrangère. En outre, il est fréquent que les cours de méthodologie dispensés à l'université soient pris en charge par l'UFR de la discipline de spécialité, alors que le cours de langue dépend du département de FLE. Ainsi, les étudiants se voient proposer un enseignement qui sépare, d'un côté les contenus disciplinaires et les genres constitutifs de leur domaine de spécialité, et d'un autre côté, la langue. Or, cette approche est déplorée par beaucoup d'enseignants et de

didacticiens des langues, car elle ne permet pas de mettre en place une synergie dans l'acquisition des contenus disciplinaires et contenus linguistiques (Carras et Cavalla, 2009).

Alors que notre travail sur l'enseignement des littéracies scolaires puis universitaires par les apprenants allophones, dont les prémices remontent à 2010 (Prunet 2010) était déjà bien engagé, nous avons vu émerger une question proche de celle qui nous préoccupe : *Former à l'écrit universitaire : un terrain pour la linguistique ?*: titre du numéro 72 de la revue *LINX* paru en décembre 2015 (Garnier, Rinck, Sitri, De Vogue, 2015). La question à laquelle nous cherchons à apporter des éléments de réponse dans ce travail de doctorat coïncide en effet, à peu de choses près, avec la question posée par les auteures de la revue. Comme elles, nous avons fait le choix de nous attacher à l'écrit. À leur différence¹, nous situons exclusivement notre recherche du côté du français appris en tant que langue étrangère. Nous proposons donc des pistes didactiques pour l'enseignement du français à un public allophones. Nous entendons évaluer quels sont les faits de langue à acquérir pour un étudiant allophone ayant déjà le niveau B1 (du CECRL²) acquis afin de répondre aux objectifs universitaires du système français. Cela implique de mesurer les attendus, les objectifs à atteindre, et de confronter ces objectifs aux productions effectives des étudiants allophones en contexte universitaire francophone.

En effet, l'objectif est bien de donner aux étudiants les éléments linguistiques nécessaires à la poursuite de leurs études en français, et non de faire des étudiants allophones des étudiants qui s'expriment dans un français *sans faute*. Cette position est légitimée par un constat qui réside dans le fait que les approches en didactique des langues depuis la seconde moitié du XX^e siècle permettent de valoriser la production d'une matière linguistique riche et variée, quitte à ce qu'elle ne soit pas exempte d'erreur. Le traitement de l'erreur fait même l'objet d'un travail didactique à part entière, où l'erreur de l'apprenant est considérée comme un processus d'apprentissage (Selinker, 1972). Nous postulons donc que l'absence d'erreur n'est pas gage de performance linguistique. Cette approche rend plus complexe l'évaluation de la qualité d'une production, et pose également la question des faits de langue à acquérir. À la correction des formes erronées se substitue une recherche sur les réalisations constitutives de la maîtrise d'un genre, de genres privilégiés par notre public d'apprenants. Dans notre cas, nous cherchons à mesurer à partir de discours effectivement produits par des étudiants allophones, ce qui est linguistiquement acquis pour réaliser les travaux demandés dans le cadre d'une

¹ Les contributions concernent tantôt le champ du FLM (Français Langue Maternelle), tantôt le champ du FLS (Français Langue Seconde).

² C'est en effet le niveau minimum requis pour intégrer une formation de licence ou de master dans le système français.

formation universitaire, et ce qui reste à acquérir. Afin de rendre particulièrement saillants les besoins des étudiants allophones, nous avons envisagé d'établir une comparaison avec les productions de leurs homologues francophones. C'est de cette idée de comparaison que nous est venue celle de constituer un corpus contrastif comprenant des productions textuelles d'étudiants allophones et francophones répondant à un même sujet que l'on peut considérer comme emblématique d'une production universitaire *à la française*³ : la production écrite argumentée.

Face à ce constat d'inadéquation entre le matériel didactique utilisé dans les formations en Français Langue Etrangère, et les objectifs universitaires inhérents au public visé, nous demandons comment il serait possible de définir des objectifs d'apprentissage linguistiques spécifiques à ce public d'étudiants allophones dans le domaine de la production écrite, par l'étude d'un genre particulièrement représenté dans les littéracies universitaires : le texte argumentatif.

Dans une première partie, nous proposons un état des lieux des outils fréquemment utilisés pour l'enseignement du français à des étudiants allophones. L'utilisation des manuels de FLE « tout public » dans les formations universitaires, nous conduit tout d'abord à étudier comment ils sont organisés. Cela dans l'objectif de dresser un bilan de la façon dont les étudiants allophones sont formés et de discerner ce qui peut être un apport pour un enseignement spécifiquement universitaire et ce qui reste à construire en complément. Nous analysons donc les 23 manuels de FLE « tout public » se réclamant de l'approche actionnelle parus entre 2005 et 2014. Deux points importants sur le plan didactique sont à retenir. Le premier consiste à évaluer si les manuels s'affichant comme actionnels le sont effectivement, et en quelle mesure. Cette étude nous conduit donc à donner une définition de l'approche actionnelle. Nous avons choisi celle qui est définie par le CECRL, le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, dont tous les manuels se réclament. Confronter la définition de l'actionnel donnée par le CECRL avec l'organisation des 23 manuels permet de constater que leurs concepteurs ne retiennent pas tous les mêmes éléments définitoires, ce qui les conduit à aborder l'apprentissage de différentes manières. À partir de ce constat, nous proposons une typologie des manuels, que nous avons classés en trois catégories selon leur approche de la notion de compétences : enseignées de manière disjointe, conjointe, ou encore conjointe, mais fragmentées en micro-actes de communication. Nous interrogeons ensuite le

³ Nous justifions cette expression de *production à la française* partant du principe qu'il n'y a pas d'universaux en matière de genre textuels. Nous renvoyons par ailleurs aux travaux de Patrick Charaudeau (2001).

rapport entretenu entre les objectifs linguistiques et culturels dans les manuels et dans le CECRL. En effet, il s'avère que le rapport entre langue et culture n'est jamais explicitement posé, mais que certains manuels stipulent qu'il est possible d'enseigner l'une et l'autre distinctement, au vu de l'organisation de leurs unités d'enseignement. Cette approche est difficilement compatible avec l'approche des littéracies qui, au contraire, postule une acquisition consubstantielle des éléments linguistiques et des contenus disciplinaires. Les certifications de langues les plus fréquemment proposées aux étudiants – le TCF, dans toutes ses déclinaisons et le DELF/DALF – constituent le troisième corpus pédagogique que nous analysons, après ceux constituée par les 2 » manuels dits actionnels et par les consignes du CECRL. Ces certifications amplifient les partis-pris des manuels et tendent même à évacuer toute connaissance spécifique au motif qu'elles ont pour ambition d'évaluer avec *fiabilité* la compétence en langue seule. Pour clore cette première partie, nous portons notre attention sur les travaux de recherches relatifs au FOU, puis nous explicitons les apports de ces travaux pour notre recherche, et précisons notre positionnement dans ce champ de la didactique des langues.

Plus exactement, nous retenons 5 hypothèses ou postulats, partiellement mis à l'épreuve par les chercheurs, qui ont constitués le point de départ de l'analyse de notre corpus. Ces hypothèses, exposées dans notre deuxième partie résident dans la nécessité d'enseigner conjointement la langue et les contenus disciplinaires (hypothèse n°1), dans un travail spécifique nécessaire sur l'exposition d'un point de vue argumenté dans le cadre de littéracies universitaires françaises (hypothèse n°2), dans un travail au plan particulier de l'énonciation (hypothèse n°3), et dans une réflexion sur le plan de la cognition interlangue ou de l'intercompréhension (hypothèse n°4). Nous ajoutons le fait que les littéracies universitaires ne sont pas nécessairement acquises par les étudiants francophones (Pollet, 2010, Garnier, Rinck, Sitri, De Vogue, 2015) et le sont d'autant moins *a priori* qu'ils sont débutants dans leur curriculum universitaire (hypothèse n°5). Ainsi, un étudiant allophone avancé dans sa formation universitaire, pourra montrer des compétences de littéracies plus élevées qu'un étudiant francophone, cette hypothèse valant particulièrement pour certains éléments de littéracies, ce que l'étude de notre corpus devrait permettre de déterminer ou de confirmer. La deuxième partie de notre travail comporte également une présentation de l'élaboration du corpus : choix opérés quant au public d'étudiants, au sujet, au mode de collecte des données. Nous montrons ensuite comment il était possible d'éprouver chacune des hypothèses par l'analyse du corpus. Nous justifions enfin notre choix du logiciel Antconc et des fonctionnalités utilisées.

La troisième partie présente les résultats obtenus pour les hypothèses préalablement posées. Nous comparons d'abord la maîtrise des littéracies dans les deux corpus : celui constitué par les productions des étudiants allophones et celui constitué par les productions des étudiants francophones. Nous analysons ainsi la quantité et la variété des mots employés par les étudiants, ainsi que les segments répétés. Puis, nous mettons en lumière la nécessité de travailler conjointement les contenus disciplinaires et la langue par une analyse des 10 mots les plus fréquemment employés dans le corpus : analyse du sens donné à ces mots, analyse des segments répétés comportant ces mots, et analyse des constructions grammaticales associées à l'emploi, à l'actualisation de ces mots dans le discours. Nous comparons ensuite la structuration des discours sur le plan argumentatif et nous nous attachons plus particulièrement à la forme et à la pertinence des éléments de l'introduction, de la conclusion, du plan adopté ainsi qu'à l'élaboration d'un paragraphe. Nous recherchons enfin dans les productions des étudiants les différents actes de communication mobilisés et nous les comparons à ce qu'un enseignant serait en mesure d'attendre au vu du sujet posé. Cette analyse est menée sur différents plans : l'acte de communication attendu est-il présent dans la production ? Quels sont les éléments linguistiques mobilisés pour le réaliser ? Est-il réalisé convenablement ou non ? Si non, quels éléments de littéracies font défaut ? Le dernier point de cette troisième partie analyse la posture énonciative de l'étudiant-scripteur en mettant l'accent sur une forme suremployée dans les productions des étudiants allophones : le pronom personnel *on*. Afin de déterminer les causes de ce suremploi et d'examiner ce qu'il nous dit du positionnement énonciatif de l'étudiant, nous analysons conjointement deux autres pronoms personnels : *vous* et *tu*. Nous mobilisons enfin 5 éléments de contrôle pour mesurer la compétence en littéracies : l'emploi du conditionnel dans sa valeur modale, l'emploi d'autres modalités indirectes d'énoncés, la présence de noms à la sémantique indéfinie, les déictiques à valeur métadiscursive et les reformulations.

En guise de conclusion à ce travail, nous proposons du matériel didactique conçu pour travailler la compétence en littéracies universitaires pour la production d'un texte argumentatif. Les éléments que nous avons pu concevoir sont présentés sous la forme synthétique d'une grille qui permet une évaluation diagnostique et l'élaboration d'un programme didactique. Nous présentons ensuite le résultat du test de cette grille sur un nouveau groupe d'étudiants allophones (c'est-à-dire que nous avons appliqué cette grille d'analyse aux productions d'étudiants allophones qui ne constituent pas notre corpus). Enfin, nous avançons quelques propositions plus détaillées pour l'élaboration d'une séance portant sur l'écriture d'une introduction. Loin de marquer un point d'orgue, la conclusion de ce

travail ouvre au contraire des perspectives de recherches qui porteraient, d'une part, sur l'utilisation du corpus en didactique : outil pour le chercheur, pour l'enseignant, pour l'apprenant, et, d'autre part, sur l'exploitation possible d'autres aspects du corpus pour compléter ce travail, l'approfondir, le spécifier. Deux directions, *a priori* opposées, mais complémentaires se dessinent : l'étendue de cette recherche à un public d'étudiants francophones natifs, et la spécification de cette recherche à un public d'une même langue et d'une même culture universitaire.

Première partie

État des lieux des approches sous-tendant l'enseignement-apprentissage du Français sur Objectifs Universitaires et des supports utilisés pour sa mise en œuvre

Le Français sur Objectifs Universitaires (FOU) fait l'objet d'une attention explicite depuis une dizaine d'années : 2007 est l'année du premier événement scientifique organisé sur ce sujet⁴. Son enseignement toutefois est bien plus ancien⁵ et les universités françaises proposent aux étudiants allophones⁶ des cours de français, sans que les contours épistémologiques de cet enseignement ne soient explicitement définis. Cette partie a pour objectif de présenter les différents outils à partir desquels s'est construit le FOU et de définir ses lignes directrices : étendue disciplinaire, objectifs, cadre théorique sous-jacent. Pour ce faire, nous nous fonderons sur les écrits théoriques relatifs au FOU, mais également sur les manuels⁷ et les certifications en vigueur, qui, bien qu'explicitement dédiés au FLE, sont très fréquemment utilisés dans le cadre universitaire. Nous proposons donc de nous attarder dans un premier temps sur les manuels de FLE utilisés, et d'analyser leurs liens avec le Cadre Européen de Référence pour les Langues (CECRL) dont ils se réclament tous. Depuis que le CECRL est en vigueur, 23 manuels de FLE pour adultes ont été conçus entre 2005 et 2014. Ces manuels sont déterminants pour l'enseignement du FOU tel qu'il est actuellement pratiqué, dans la mesure où le FOU n'a pas encore acquis une légitimité telle qu'il puisse se doter d'outils propres, la

⁴ 3^{ème} coll l'ADCUEFE : « L'ouverture de filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : Enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles », 2007.

⁵ Clavreul, Maillard-De-La-Corte-Gomez et Rousseau Gadet font remonter les mobilités universitaires au « grand tour » des élites médiévales, mais notent « un profond bouleversement qualitatif et quantitatif » qui est intervenu dans la première décennie du XXI^{ème} siècle (2010 : 103) : la France étant le 4^{ème} pays d'accueil pour les étudiants étrangers comptait en 2007 212932 étudiants allophones dans ses universités. Le nombre d'étudiants allophone a augmenté de 12 % chaque année entre 1999 et 2007.

⁶ Nous avons fait le choix d'utiliser le terme *allophone* pour désigner les étudiants étrangers apprenant le français. En effet, *allophone* signifie littéralement *parlant une autre langue*. De notre point de vue, allophone signifie donc parlant une autre langue *que le français*. C'est d'ailleurs l'acception canadienne du terme telle qu'elle est rapportée par le *Dictionnaire de l'Académie française* : « 2. Au Canada. Se dit d'une personne ou d'un groupe de personnes dont la langue maternelle est une langue étrangère, **dans le pays où ils se trouvent.** » Les étudiants auxquels le matériel didactique proposé est destiné, comme ceux qui constituent le corpus, ne sont pas à proprement parler allophones puisqu'ils ont déjà le niveau B1 du CECRL acquis. Toutefois, nous les appelons *étudiants allophones* par opposition aux *étudiants francophones natifs*, dans la mesure où le français n'est pas leur langue maternelle. Nous aurions pu opter pour *étudiants étrangers*, mais cette appellation ne nous convient pas pleinement non plus car certains étudiants étrangers sont francophones et n'entrent pas dans la catégorie de notre public-cible.

⁷ Nous avons fait le choix de nous focaliser sur le niveau A1 pour chaque manuel étudié. En effet, les choix et les approches sont analogues dans les niveaux supérieurs ; le niveau A1 a pour avantage de permettre de comparer « ce qui est comparable », autrement dit de faire émerger les approches différentes en nous focalisant sur un même niveau. Nous aurions pu choisir le niveau B2 au motif que nos étudiants ont tous un niveau B1 supposé acquis. Cependant, tous les manuels ne proposent pas ce niveau et nous aurions donc perdu une quantité importante de matière. En outre, le niveau A1 étant le premier d'une collection, les précisions didactiques et méthodologiques sont souvent plus nombreuses qu'aux niveaux ultérieurs.

politique éditoriale favorisant une approche *tout public*, gage de l'utilisation d'un même manuel par le plus grand nombre. Ceci explique l'attention particulière que nous portons à ces manuels dans le but d'évaluer s'ils constituent un outil compatible avec les objectifs du FOU. Nous avons fait le choix de présenter ces manuels selon trois axes : celui de la perspective actionnelle, centrale dans l'approche du CECRL, celui de l'articulation entre les différentes compétences telles qu'elles sont distinguées et définies par le CECRL et par les didacticiens de l'approche actionnelle. Le troisième axe pose la question de la compatibilité de l'approche actionnelle – telle que définie par le CECRL et les manuels – avec les objectifs de communication et les objectifs culturels posés. Nous analyserons ensuite les enjeux d'une certification *tout public* telle qu'elle est conçue pour le DELF/DALF et le TCF⁸ en les mettant en perspective avec ceux d'une formation en français pour les études universitaires. Ces outils, construits pour une certification *tout public* demeurent encore la référence pour l'accès aux études supérieures pour un étudiant allophone. Enfin, nous ferons état des ouvrages déjà parus en français sur objectifs universitaires afin de voir si ces ouvrages proposent une alternative aux manuels et certifications *tout public* régis par le CECRL et afin d'esquisser notre propre position dans ce champ disciplinaire en devenir.

1. Définition de l'approche actionnelle dans les manuels

La perspective actionnelle propose, comme son nom-même l'indique, un ensemble de faits de langue à acquérir, sélectionnés en considérant « avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECRL, 2001 : 15). Ainsi l'objectif d'apprentissage n'est-il plus seulement de communiquer, mais bien d'agir. L'agir est décliné selon des tâches à accomplir pour lesquelles il convient de réunir tous les savoir-faire nécessaires, qui seront les objectifs d'apprentissage des séquences des méthodes. L'approche actionnelle semble donc pouvoir se passer d'un cadre théorique et s'abstenir de choisir parmi les théories linguistiques existantes, puisque le seul fait de contribuer à l'agir social de l'apprenant vaut pour être un fait de langue

⁸ Diplôme d'étude en langue française, Diplôme approfondi de langue française, Test de connaissance du français.

enseignable. Ceci explique le peu de références théoriques et justifie par conséquent notre cadre de référence, constitué par les avant-propos des manuels, par des articles critiques prenant pour objet la perspective actionnelle, et par les unités d'apprentissage des manuels eux-mêmes.

Tâchons à partir des tableaux des contenus et des avant-propos des manuels d'évaluer comment est mise en œuvre cette perspective actionnelle et sur quels principes elle repose. Dans le cadre de cette vaste définition qui vise à privilégier ce qui va servir à l'apprenant pour réaliser une tâche, on peut distinguer quatre modélisations de l'actionnel. La première consiste en un objet très concret : un agenda (*Agenda*)⁹, qui est le fil rouge de l'ensemble de la méthode. La seconde consiste en des activités à réaliser hors de la classe où l'apprenant doit réaliser des tâches et en rendre compte dans un cahier prévu à cet effet (*Ici*). La troisième modélisation propose une simulation globale poursuivie tout au long du manuel (*Scénario*). La quatrième consiste en la réalisation de tâches qui font l'objet d'une partie d'une unité d'apprentissage, ou prend des formes plus implicites dont nous analyserons la portée et les modalités.

Puisque le CECRL, fidèle à son principe de ne pas imposer de méthodologie, définit très peu l'approche actionnelle, certains didacticiens des langues, et parmi eux Christian Puren dans l'avant-propos du manuel *Version originale*, ont tenté d'analyser et de théoriser les principes qui sous-tendent la perspective actionnelle à partir de ce cadre très général.

1.1 L'avant-propos de *Version originale* : définition d'une approche actionnelle

Bien que le manuel ne propose pas de dispositif explicitement actionnel, il se démarque des manuels classés dans la rubrique *implicitement actionnel*¹⁰. En effet, l'avant-propos de *Version originale* expose les enjeux d'une approche actionnelle.

Afin d'exposer l'approche privilégiée, Puren cite le passage du CECRL (Denyer et al., 2009 : 2) stipulant que l'apprenant est avant tout un acteur social (CECRL, 2001 : 15). Le travail de la langue est donc pensé en termes de tâches, qui correspondent à un objectif performatif : par exemple, créer une affiche pour la classe. Toujours dans la perspective de proposer un apprentissage favorisant l'action de l'apprenant, des dispositifs de co-construction sont mis en

⁹ *Agenda*

¹⁰ Cf. Annexe n°1.

place, tant sur le plan des modalités de travail (non plus seulement un travail par paire, mais par groupe de plus de deux apprenants) que dans la perspective d'un contexte de communication. On n'entrevoit plus un échange où l'apprenant doit s'entretenir avec des Français natifs et s'intégrer à un groupe déjà constitué, mais plutôt un contexte où l'apprenant doit agir et, pour ce faire, a besoin de la langue française pour collaborer à une action collective dans laquelle il conviendra pour chacun des acteurs de définir une base référentielle commune de valeurs et de processus qui font sens pour chacun. C'est donc une petite révolution copernicienne qui est opérée : d'un centrage sur la communication extérieure (l'apprenant regarde vivre les Français et au mieux, entre en contact avec eux dans un contexte d'échanges ponctuels) où la référence est celle d'un français standard, on passe à une centration sur l'action collective à accomplir, la langue n'étant qu'un des médias pour parvenir à la réalisation de cet échange, à définir ou co-définir à chaque fois. Par conséquent, l'apprenant et l'enseignant se voient liés par un contrat d'apprentissage, qui prend en compte le besoin, et donc les objectifs de l'apprenant. Ceci définit ce à quoi l'apprenant s'engage dans sa formation de langue, mais aussi ce que l'enseignant s'engage à proposer, ce qui a une conséquence immédiate sur les situations enseignées : la notion de document ou de situation authentique ne suffit plus à légitimer un programme d'enseignement : on passe de la simulation à la convention. Il n'est plus question de mettre l'apprenant dans une situation, certes authentique, mais dans laquelle il ne se trouvera jamais, comme c'était par exemple le cas dans les jeux de rôle ou dans la simulation globale tels qu'ils sont pratiqués dans l'enseignement communicatif.

Enfin, Puren cite les travaux de Woody Horta (Denyer et al., 2009 : 3) pour exposer un autre changement de perspective dans l'apprentissage dans son rapport à l'information. L'approche communicative incitait l'apprenant à acquérir des éléments d'information, sur la France, les Français, la langue française, pour favoriser la communication. La perspective actionnelle a pour but de faire agir l'apprenant sur et par l'action en tant qu'acteur social. Par conséquent, l'information n'est pas tant vue comme un contenu à acquérir, mais comme un processus dynamique à construire, co-construire et face auquel il convient de se situer. Avant donc de s'approprier des contenus, il est question de se positionner par rapport à ce dit contenu informatif et de le concevoir comme le fruit d'actions conjointes et croisées auxquelles les apprenants vont participer activement¹¹. Ceci infléchit inévitablement le rapport à la dimension culturelle : Puren qualifie ce changement de perspective comme un passage de

¹¹ Introduction à la maîtrise de l'information : 2008.

l'interculturel au co-culturel : comme annoncé précédemment, il s'agit de procéder à l'« élaboration d'une culture commune ». Puisque les apprenants sont par définition dans le cadre d'un apprentissage, cette culture commune va d'abord concerner l'enseignement-apprentissage. *Version originale* consacre à la construction de cette culture d'enseignement-apprentissage des pages qui pourront être utilisées au fur et à mesure de la formation. Cette dimension est, d'après nous, une piste intéressante pour le FOU, dans la mesure où elle correspond bien à l'objectif de donner aux étudiants les éléments nécessaires à leur intégration.

L'avant-propos de *Version originale* pose donc explicitement les jalons d'une approche actionnelle où les notions de tâche, d'acteur social, de co-construction sont centrales.

1.2 Typologie des manuels selon une approche actionnelle

En comparant les manuels, nous avons pu esquisser une typologie constituée de trois approches distinctes de l'actionnel : une approche par objet ancré dans un contexte situationnel, un prolongement des activités en contexte, et une approche que nous avons qualifiée d'« actionnel implicite ».

1.2.1 Première approche : l'actionnel par l'objet ancré dans un contexte situationnel réaliste : *Agenda*

La première approche consiste à prendre pour support un objet connu de tous les apprenants, et dont l'utilisation est *a priori* assez semblable. L'apprenant se voit assigner des rendez-vous au gré des unités du manuel. Cette approche semble donc explicitement actionnelle, dans la mesure où elle propose à l'apprenant de se rendre acteur des tâches quotidiennes qu'on est susceptible de devoir accomplir dans un contexte francophone. Néanmoins, une analyse plus fine de la constitution des unités et de la place de l'agenda pour chacune de ces tâches permet de nuancer cette première impression.

1.2.1.1 Des rendez-vous imposés

Deux rendez-vous sont inscrits chaque jour de la semaine dans l'agenda de l'apprenant. Ces rendez-vous sont le déclencheur d'actions à effectuer pour se donner les moyens d'honorer ledit rendez-vous et de réaliser ce qu'il stipule. Par exemple : « lundi : 15 heures : inscription à la bibliothèque ». Ainsi, l'apprenant est mis au défi de réaliser une tâche, et la méthode l'aide, pas à pas, à acquérir les outils nécessaires à sa réalisation. Toutefois, cette dimension actionnelle se voit limitée dans la mesure où les rendez-vous sont imposés à l'apprenant : elle ne représente pas nécessairement les tâches que lui, en tant qu'acteur social, sera amené à vivre. Nous touchons donc à la limite de l'enseignement collectif par la tâche : peut-on stipuler que nous sommes tous les mêmes acteurs sociaux ? La définition du CECRL ne le prétend pas. Toutefois, concevoir un manuel autour de tâches implique que ces tâches concernent tous les apprenants. Ceci nous conduit donc à nous pencher sur la nature des tâches proposées par *Agenda* : dans l'ordre, nous trouvons un « atelier gourmand », la fréquentation d'une « librairie », un « dîner », des « courses », « une carte postale », un « changement d'adresse », un rendez-vous chez le « docteur », faire la « cuisine », une « soirée », un « voyage », une « fête de la musique », « changer de travail », voir une « exposition », faire de la « cuisine du monde », et organiser son « départ ».

Tableau des contenus

Rendez-vous	Objectifs communicatifs	Tâches	Grammaire
1 De vous à moi > Atelier gourmand > Librairie « Le Livre »	<ul style="list-style-type: none"> • Saluer et se présenter • Dire la nationalité • Comprendre et se faire comprendre • Dire le jour et l'heure 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire connaissance • Organiser un planning 	<ul style="list-style-type: none"> • Le présent des verbes <i>s'appeler, être</i> et <i>habiter</i> • Le masculin et le féminin des nationalités • Les pronoms personnels sujets et toniques • Le présent du verbe <i>avoir</i> • Les articles indéfinis • Les questions avec <i>comment</i> et <i>combien</i>
2 Entre nous > Inscription à la cafétéria > Dîner surprise	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter quelqu'un • Compter de 70 à 1 000 • Parler des professions • Parler de ses goûts • Accepter et refuser 	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter une personne célèbre • Créer un menu 	<ul style="list-style-type: none"> • Le présent des verbes en <i>-er</i> • Le féminin des professions • Les questions avec <i>quel</i> • Le pluriel des noms et des adjectifs • Les articles définis • La négation <i>ne... pas</i>
3 Dans ma rue > Carte postale > Courses	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir son environnement • Parler de la météo • Se repérer dans un magasin • Choisir des produits • Demander poliment 	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter des informations sur une ville • Organiser les courses 	<ul style="list-style-type: none"> • Le présent des verbes <i>aller</i> et <i>faire</i> • Les prépositions de lieu et les articles contractés • Les questions avec <i>où</i> • Les partitifs • <i>Il y a / Il n'y a pas</i> • Le présent des verbes <i>acheter</i> et <i>choisir</i>
ÉVALUATION A1.1			
4 C'est la vie ! > Nouvelle adresse > Allô, Docteur	<ul style="list-style-type: none"> • Se loger • Localiser • S'informer sur la santé • Parler de son corps • Exprimer la fréquence 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer le plan de la classe idéale • Créer un dictionnaire en images 	<ul style="list-style-type: none"> • L'accord des adjectifs • Les adjectifs démonstratifs • Le futur proche • Le présent des verbes en <i>-endre</i> • L'interrogation directe • Les phrases avec <i>il faut</i>

Tableau des contenus

	Rendez-vous	Objectifs communicatifs	Tâches	Grammaire
1	De vous à moi >Atelier gourmand >Librairie « Le Livre »	<ul style="list-style-type: none"> • Saluer et se présenter • Dire la nationalité • Comprendre et se faire comprendre • Dire le jour et l'heure 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire connaissance • Organiser un planning 	<ul style="list-style-type: none"> • Le présent des verbes <i>s'appeler, être et habiter</i> • Le masculin et le féminin des nationalités • Les pronoms personnels sujets et toniques • Le présent du verbe <i>avoir</i> • Les articles indéfinis • Les questions avec <i>comment</i> et <i>combien</i>
2	Entre nous >Inscription à la cafétéria >Dîner surprise	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter quelqu'un • Compter de 70 à 1 000 • Parler des professions • Parler de ses goûts • Accepter et refuser 	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter une personne célèbre • Créer un menu 	<ul style="list-style-type: none"> • Le présent des verbes en <i>-er</i> • Le féminin des professions • Les questions avec <i>quel</i> • Le pluriel des noms et des adjectifs • Les articles définis • La négation <i>ne... pas</i>
3	Dans ma rue >Carte postale >Courses	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir son environnement • Parler de la météo • Se repérer dans un magasin • Choisir des produits • Demander poliment 	<ul style="list-style-type: none"> • Présenter des informations sur une ville • Organiser les courses 	<ul style="list-style-type: none"> • Le présent des verbes <i>aller et faire</i> • Les prépositions de lieu et les articles contractés • Les questions avec <i>où</i> • Les partitifs • <i>Il y a / Il n'y a pas</i> • Le présent des verbes <i>acheter et choisir</i>
ÉVALUATION A1.1				
4	C'est la vie ! >Nouvelle adresse >Allô, Docteur	<ul style="list-style-type: none"> • Se loger • Localiser • S'informer sur la santé • Parler de son corps • Exprimer la fréquence 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer le plan de la classe idéale • Créer un dictionnaire en images 	<ul style="list-style-type: none"> • L'accord des adjectifs • Les adjectifs démonstratifs • Le futur proche • Le présent des verbes en <i>-endre</i> • L'interrogation directe • Les phrases avec <i>il faut</i>
5	C'est si bon... >Super chef >Soirée à la maison	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre et donner des instructions • Expliquer le fonctionnement d'un appareil • Proposer une activité • Exprimer son opinion 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser un repas • Donner des informations sur un film 	<ul style="list-style-type: none"> • Les adjectifs possessifs • L'impératif • La place des adjectifs • Les formes <i>il y a, c'est, voilà, ça, c'est</i> • Le pronom <i>on</i> • Le présent des verbes <i>pouvoir, vouloir et savoir</i>
6	Ça m'intéresse >Nouveau style >Soirée photos	<ul style="list-style-type: none"> • Décrire une personne • Exprimer ses sentiments • Parler de son entourage • Exprimer la fréquence 	<ul style="list-style-type: none"> • Organiser un atelier de stylisme • Dessiner un blason 	<ul style="list-style-type: none"> • Le passé récent • <i>Moi aussi, moi non plus</i> • Les constructions de la phrase simple • Le présent des verbes pronominaux • La notion de passé • Les locutions de temps
ÉVALUATION A1				
7	Le monde est à moi >Arles >Fête de la musique	<ul style="list-style-type: none"> • Réserver un billet de train • Communiquer au téléphone • Exprimer sa colère et s'excuser • Raconter des événements passés 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparer un voyage • Participer au concours « Chansons du monde » 	<ul style="list-style-type: none"> • Le passé composé (1) • Le pronom <i>y</i> (lieu) • La négation <i>ne... plus</i> • Le passé composé (2) • Le pronom relatif <i>qui</i> • La structure du discours
8	Être libre >Changer de travail >À l'expo	<ul style="list-style-type: none"> • Parler de son travail • Caractériser une personne au travail • Exprimer son intérêt • Décrire un objet 	<ul style="list-style-type: none"> • Établir la carte des professions de la classe • Créer le dépliant d'une exposition 	<ul style="list-style-type: none"> • L'imparfait • <i>Parce que, à cause de</i> • Les adjectifs possessifs • Les pronoms compléments d'objet direct • Le pronom relatif <i>que</i> • L'exclamation avec <i>quel</i>
9	Le mot de la fin >Cuisines du monde >C'est le départ	<ul style="list-style-type: none"> • Faire une proposition • Structurer le déroulement d'une action • S'informer avec la presse • Envisager l'avenir 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un livre de recettes • Fabriquer la une du journal de la classe « Passé-futur » 	<ul style="list-style-type: none"> • Le présent continu • Les pronoms compléments d'objet indirect • Les adverbes de quantité • La révision des temps : le passé • La révision des temps : le futur, le futur proche • L'expression du but avec <i>pour</i>
ÉVALUATION A1+				

FIG. n°1 : tableau des contenus d'Agenda : extrait

Nous pouvons remarquer que certaines tâches se répètent : « atelier gourmand », « cuisine », « cuisine du monde », « dîner », « courses », « soirée ». Ceci peut se concevoir dans la mesure

où l'accent peut être mis sur une dimension de la tâche et que les autres dimensions sont travaillées à partir d'une tâche semblable, mais qui viendra compléter l'apprentissage – apprentissage dit spiralaire (Bruner : 1960) Toutefois, on peut constater que sur 15 tâches proposées, 6 portent sur une activité liée à la nourriture (soit 40 %). Ceci implique que l'apprenant soit particulièrement concerné par le domaine de la nourriture et de la gastronomie.

Le type d'approche *d'Agenda* peut donc être qualifié de *prétendument* actionnel dans la mesure où les rendez-vous ne sont pas pris par l'apprenant, mais proposés par les concepteurs de la méthode. Par conséquent, la posture de l'apprenant est plus proche de celle suscitée par l'approche communicative, à savoir, un apprenant qui joue le rôle de M. Tout-le monde, et simule d'honorer les rendez-vous qu'il a consignés dans son agenda. M. Tout-le-monde a d'ailleurs un profil particulier : c'est un Parisien, ou plutôt une Parisienne, qui vit en couple (Baglietto et al., 2009 : 50), qui prend le métro, voire son vélib¹², se promène au parc Monceau (*Ibid.* : 44) , il va au marché de La Villette avec ses voisins (*Ibid.* : 53), va en vacances ou en week-end dans des grandes villes de province (*Ibid.* : 48), reçoit des cartes postales de ces mêmes villes (*Ibid.* : 48), improvise des dîners en semaine avec ses amis (*Ibid.* : 54). Ce contexte correspond-il à ce qui est avancé dans le guide pédagogique ? « Vivre des rendez-vous dans des situations plausibles de la vie quotidienne et abordables par tout acteur social » ? Nous avons déjà postulé que les contextes étaient ceux qui étaient relatifs à la vie d'un Français ; toutefois, ce Français est un urbain parisien, actif, jeune, qu'on pourrait qualifier de *bobo*. Il ne regarde pas la télévision, ne joue pas à des jeux vidéos, ne fait pas le ménage, ni d'autres tâches qui occupent probablement une large part du quotidien de nombre de Français, il ne connaît pas le chômage, comme d'ailleurs semble n'avoir aucun problème, contrariété ou tracas (hormis peut-être son rendez-vous avec le docteur de l'unité 4).

Certes, on peut se dire que les activités citées sont susceptibles de concerner tout apprenant de français, mais sont-elles prioritairement celles auxquelles il sera confronté ? Ces tâches sont bien inscrites « dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier », mais ce domaine n'est pas nécessairement celui de tout apprenant, ce qui rend l'approche d'autant moins actionnelle.

¹² Cf. page de couverture.

1.2.1.2 Une absence de *continuum* actionnel

Étudions à présent la dimension *actionnelle* de ces rendez-vous pris dans un agenda.

Le jour 3 propose deux rendez-vous : « carte postale » et « courses ».



FIG. n°2 : extrait d'une unité d'Agenda : jour 3 : « carte postale »

La première activité correspondant au rendez-vous « carte postale » propose un plan du parc Monceau accompagné d'un dialogue entre un homme et un touriste qui en cherche l'entrée.

Rendez-vous **1** à découvrir

DESCRIPTION :
À Paris, dans un style romantique, avec des statues de grands poètes français, le parc vous ouvre ses portes. Dans le parc, il y a un petit lac. Autour du parc, il y a des immeubles de luxe et des avenues chics. C'est magnifique.

À VOIR/À FAIRE :
- Profiter du calme du jardin : pique-nique possible; photos romantiques à côté du petit lac.
- Admirer la nature : les arbres, les plantes et les fleurs.
- S'amuser et faire du sport : jeux pour les enfants, footing, promenades.

À CÔTÉ : Les musées Nissim de Camondo et Cernuschi.

INFORMATIONS PRATIQUES :
- Entrées : boulevard de Courcelles, avenue Velasquez, avenue Van Dyck, avenue Ruysschaert.
- Horaires : Tous les jours de 7h à 20h l'hiver / de 7h à 22h l'été.
- Transports en commun : métro Monceau (ligne 2) et bus : ligne 30

1

Un touriste : Bonjour monsieur ! C'est où le parc Monceau, s'il vous plaît ?
Un homme : Ah ! Le parc Monceau... C'est facile ! C'est près d'ici. Vous allez à la station de métro là-bas. La station s'appelle « Monceau » ! Il y a une entrée du parc à côté.
Un touriste : Mais... le parc a combien d'entrées ?
Un homme : Il y a aussi des entrées au nord, à l'est, au sud, mais elles sont loin...
Un touriste : Bon ! C'est pratique pour entrer et sortir du parc. Merci monsieur.
Un homme : Vous faites du tourisme ? Vous habitez ici, à Paris ?
Un touriste : Non, j'habite au Canada. Je voyage en France et aux Pays-Bas. Aujourd'hui, je visite la ville !
Un homme : Eh bien, vous avez de la chance ! Il fait beau pour visiter le parc !
Un touriste : Oui, c'est génial avec le soleil ! Merci monsieur, au revoir !
Un homme : Au revoir, jeune homme et bonne visite !

FIG. n°3 : extrait d'Agenda : activité p.44

A priori, pas de lien explicite entre la rédaction d'une carte postale comme le rendez-vous aurait pu le laisser supposer. Ce support donne lieu à des activités intitulées « découvrir son environnement ». L'apprenant est incité par des activités de production et de compréhension orales et écrites à indiquer un lieu et une direction, un mémo reprend les différentes expressions nécessaires pour le faire. La seconde activité de prolongement concerne la météo ; l'objectif est indiqué dans le titre : « parler de la météo ».

PARLER DE LA MÉTÉO

7 Je choisis une ville sur la carte. Je note la météo de la ville.

8 Je réponds à ce message sur un forum de voyages.

En octobre...

La météo = Le temps

le soleil	les nuages
Il y a du soleil.	Il y a des nuages.
Il fait beau.	Il fait mauvais.
Il fait chaud.	Il fait froid.
Le ciel est bleu.	Le ciel est gris.
Il fait 26 degrés.	Il pleut.
Il neige.	

La neige La pluie

Le soleil Les nuages

Climat en octobre en France

Bonjour à tous les Français. Je vous adore et j'arrive chez vous en octobre. Comment est la météo en octobre en France du Nord au Sud ? D'autres questions bientôt... Merci de me répondre. 😊

9 > Piste 74

J'écoute le dialogue et je note la météo pour Brest.

Le matin, il fait ... ; le ciel ...
L'après-midi, il fait ... ; le ciel ...

FIG. n°4 : extrait d'Agenda : activité p.45

On entrevoit que les éléments travaillés (parler de la météo, indiquer un lieu, une direction) peuvent être réinvestis dans la rédaction d'une carte postale. Toutefois, si on s'en tient à la perspective actionnelle, ces activités sont totalement décrochées de la 1^{re} page situationnelle sur laquelle est représenté un agenda où sont inscrits les deux rendez-vous. La seconde double page intitulée « à savoir », « à prononcer » propose des activités de grammaire et de phonétique en contexte permettant d'aborder la question « où ? », le présent des verbes « aller » et « faire », et les articles contractés. Les phonèmes [i], [y], [u] sont représentés dans les mots des activités proposées (Lille, où, vous, tu ...).

Carte postale

1 Rendez-vous 3 .mof


Les questions avec « où »
Où il habite ? Il habite où ?

• Pour demander des informations sur un lieu, un endroit, j'utilise « où ».
« Où » se place en fin de phrase ou en début de phrase.
Où fais-tu du sport ? Tu fais du sport où ?

Attention !
« où » ≠ « ou »
Où vas-tu ? ≠ Tu vas au cinéma ou au parc ?

6. Je complète le dialogue avec des questions.
Alice : ?
Edouardo : J'habite en France.
Alice : ?
Edouardo : J'étudie à l'université de Strasbourg.
Alice : ?
Edouardo : Pour faire les courses, je vais au supermarché du quartier.
Alice : ?
Edouardo : Pour les vacances, je pars en Inde.

7. Je choisis et j'écris où, ou.
a. Elle travaille ... elle fait du sport aujourd'hui ?
b. Vous partez ... en vacances ?
c. À Paris, il visite les expositions ... les monuments ?
d. Tu habites à Lille ... à Strasbourg ?
e. La station de métro, c'est ... ?
f. ... est-ce que nous regardons le film ?



1 à savoir à prononcer

Phonétique

Les voyelles [i] - [y] - [u]
Pour écrire les sons [i] - [y] - [u], j'utilise une ou plusieurs lettres :
[i] i il - Lille
[y] u tu - vue
[u] ou - où tout - vous - où

Attention !
Football se prononce avec la voyelle [u].

1. J'écoute et je répète les mots.

[i]	[u]	[y]
😊	😊	😊

a. vie vous tu
b. dis doux vue
c. ici sous du
d. riz roue sud
e. tic tout rue

2. J'écoute les mots et je note si j'entends le son [y] ou le son [u].

	[y]	[u]
Strasbourg		✓

3. J'écoute et je joue les mini-dialogues avec mon voisin.

a. - Vous habitez où ?
- J'habite boulevard de Strasbourg.
- Ah ! C'est juste à côté de mon université ! Et vous ?
- Moi, j'habite avenue de la République.


b. - Bonjour, excusez-moi, vous savez où est le musée de la ville ?
- Bien sûr, c'est dans cette rue, devant vous.
- Oh, merci beaucoup ! Bonne journée.
- Au revoir et bonne visite.

c. - Tu étudies où ?
- J'étudie à Toulouse. Et toi ?
- Moi, j'étudie à Lille.
- Qu'est-ce que tu étudies ?
- J'étudie la littérature russe. Et toi ?
- Moi, j'étudie la musique ouzbèke.

1 à savoir à prononcer

Grammaire

Le présent des verbes aller et faire
Nous allons à Lyon ! Il fait froid là-bas !



Aller	[...]	Faire	[...]
Je vais	[ve]	Je fais	[fe]
Tu vas	[...]	Tu fais	[...]
Il / Elle va	[...]	Il / Elle fait	[...]
Nous allons	[...]	Nous faisons	[fezo]
Vous allez	[...]	Vous faites	[...]
Ils / Elles vont	[...]	Ils / Elles font	[...]

1. Je lis les conjugaisons et je note la prononciation. J'utilise l'API p. 188.

2. J'associe pour faire des phrases. Plusieurs solutions sont possibles.

a. Je	allons	en Italie pour les vacances.
b. Nous	fait	au Japon.
c. Il	font	un voyage au Maroc.
d. Elles	vont	une promenade dans le parc.
e. Ils	vais	à Madrid demain.

3. Je situe Lille, Toulouse, Montpellier et Rennes sur la carte de France (carte p. 20) et je fais quatre phrases avec les expressions : à, près de, loin de, au Nord, au Sud.
Montpellier est près de la mer, ...

4. Le jeu des questions.

5. Je complète le dialogue avec des articles.
Ahmet : Delphine, tu vas ... cinéma ce soir ?
Delphine : Oui. Il y a un bon film. C'est à 8 heures, tu viens ?
Ahmet : Tu parles ... film de Besson ? C'est dans quel cinéma ?
Delphine : C'est ... Cédric ... centre de Paris.
Ahmet : Ah ! D'accord. C'est loin d'ici ?
Delphine : Non, tu sors ... parc et tu prends la rue Ronsard.
Ahmet : Bon, c'est près ... gare. Allez, je vais travailler.
Et je te vois ... cinéma à 8 heures.
Delphine : Et moi, je vais ... boulangerie. À ce soir.

FIG. n°5 : extrait d'Agenda : activités pp.46-47

Pour autant, la rédaction de la carte postale annoncée est de plus en plus éloignée des contextes des activités proposées (situer Lille et Toulouse sur une carte de France, faire des mini dialogues pour dire où on habite). La dernière double page intitulée « à faire » propose, non comme on pourrait s'attendre, la rédaction de la carte postale, mais un document présentant la ville de Bordeaux. Arrive seulement alors la carte postale qui est proposée en modèle : un jeune écrit de Marseille à sa famille. Cette carte postale ne fait l'objet d'aucune activité : elle est seulement un modèle duquel sont extraites et systématisées certaines formules consacrées au genre de la carte postale telles que la formule d'appel et celle de prise

de congé. Il est ensuite demandé à l'apprenant d'écrire une carte postale à un ami en décrivant le jardin des Tuileries. La production de cette carte, annoncée comme un rendez-vous, donc comme une tâche (ou action)¹³ ne fait toutefois par l'objet d'une tâche à proprement parler.

The image shows two pages from a French language manual. The left page is titled "Rendez-vous 1 à faire" and contains two main activities. The first is "Lire un guide touristique" (Reading a travel guide) about Bordeaux, which includes a description of the city, a list of Roman numerals (I to XX), and a task where students describe the city and propose activities. The second activity is "Parler des villes" (Talking about cities), which includes a list of greetings and a task where students write a postcard to a friend about the Tuileries Garden in Paris. The right page is titled "Carte postale 1 Rendez-vous" and contains three main activities. The first is "Éduard me téléphone..." (Éduard calls me...), where students indicate directions to a hotel. The second is "Nora parle de la France..." (Nora talks about France...), where students note preferences. The third is "Je présente une ville de mon pays..." (I present a city of my country...), which includes a map of Bordeaux and a task where students present information about a city. The right page also features a "TÂCHE" (Task) box with four steps: 1. Choosing a preferred city, 2. Exchanging and noting useful information, 3. Presenting information about the city, and 4. Answering questions from other groups.

FIG. n°6 : extrait d'Agenda : activités pp.48-49

L'activité définie comme tâche consiste à « présenter des informations sur une ville » (Baglietto et al., 2009 : 48). Cette tâche invite les apprenants par groupes à se mettre d'accord sur une ville qu'ils aiment et qu'ils vont présenter à la classe. La tâche est assez conventionnelle, ce qui l'est moins est le fait que les concepteurs soulignent qu'il s'agit de présenter cette ville dans une perspective actionnelle, à savoir en donnant les moyens aux autres de la visiter : « on note les informations utiles pour présenter cette ville » ; d'autre part, la préparation préalable à la présentation ne prépare pas seulement l'oral en continu, mais l'interaction : « on répond aux questions des autres groupes » (Baglietto et al., 2009 : 48). Si dans une carte postale on peut imaginer présenter une ville qu'on visite et dont on aimerait faire partager les charmes, on peut constater toutefois que ce n'est pas le rendez-vous « carte

¹³ Nous ne discutons pas ici de la dénomination de tâche ou d'action que distingue Puren dans son article « de l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle » ; d'après Puren, la « tâche » est « ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage », et l'« action » « ce que fait l'utilisateur dans la société ». En effet, ce que les concepteurs de manuels entendent par tâche, comprend les deux définitions données par Puren, à la fois celle de tâche et d'action, puisque, selon leur conception de la perspective actionnelle, tâche et actions renvoient à la même réalité.

postale » qui fait l'objet de la tâche finale. Le *continuum* situationnel n'est donc pas maintenu, ce qui rend la cohérence actionnelle peu lisible du point de vue de l'apprenant

1.2.1.3 La tâche ne fait pas l'objet de l'évaluation terminale

Si l'on analyse la manière dont l'évaluation de fin de séquence est construite, on constate d'abord qu'elle semble typique de l'approche actionnelle. L'apprenant se voit proposer une tâche qu'il doit réaliser en remobilisant les actes de communication travaillés au cours de l'unité. On peut, dans la logique de ce manuel, s'attendre dès lors à ce que la tâche réside dans les deux rendez-vous inscrits dans l'agenda et annoncés en début d'unité. Ce n'est pourtant pas le cas : l'évaluation terminale propose une tâche qui s'inscrit dans un tout autre contexte que celui de l'agenda. Par conséquent, l'apprenant n'a pas même l'impression d'avoir réalisé avec succès une tâche qui, même si elle n'avait pas été choisie par lui, était annoncée comme un objectif de début de séquence. Une approche actionnelle où l'acquisition de la langue permet de réaliser des actions n'est donc pas mise en œuvre ici. Nous pouvons déplorer cette déviation de cette approche pourtant explicite dans l'avant-propos et la présentation du manuel, d'autant plus que nous considérons qu'une approche par objet peut être pertinente, notamment pour aborder la dimension interculturelle dans un enseignement de langue (Prunet, 2014b). Dans cette perspective, on aurait pu s'attendre à ce que l'apprenant ait une latitude plus importante pour inscrire des événements, des rendez-vous qui lui sont propres dans l'agenda-support de la méthode. On aurait aussi pu imaginer que les apprenants reconsidèrent leur propre agenda tel qu'ils le tenaient dans leur pays d'origine et le comparent avec celui qu'ils tiennent aujourd'hui, s'ils sont en contexte francophone, ou avec celui de leurs camarades de classe. Si les apprenants sont dans leur pays d'origine, la comparaison avec l'agenda tenu en contexte francophone n'est évidemment possible que via la méthode qui, à ce moment-là, aurait probablement gagné à ne pas faire passer l'agenda pour celui de l'apprenant, mais bien à l'attribuer à un Français. De la sorte, le travail actionnel aurait pu naître de la confrontation entre cet agenda et celui des apprenants de la classe.

À un deuxième niveau les activités intermédiaires sont contextualisées d'une autre façon que par l'objectif assigné dans l'agenda (si l'on prend l'exemple de la carte postale). Si un enseignant voit le lien entre *répondre à un touriste dans une rue proche du parc Monceau* et *écrire une carte postale*, la première activité permettant d'acquérir les moyens d'indiquer une direction et un lieu, ce lien n'est pas évident pour l'apprenant qui a l'impression de perdre

l'objectif actionnel de vue et n'a aucunement l'impression d'acquérir les éléments nécessaires à la réalisation de la tâche assignée.

Agenda propose donc une modalité originale et pertinente pour la mise en application d'une approche actionnelle. Toutefois, les modalités d'exploitations choisies font que ce manuel n'est véritablement actionnel qu'en intention. Du fait que les rendez-vous sont imposés à l'apprenant, on court le risque qu'ils ne correspondent pas aux tâches qu'il est amené à accomplir, en tant qu'acteur social.

On constate en outre une absence de *continuum* entre les rendez-vous, les tâches à accomplir et les activités proposées, ce qui ne permet pas à l'apprenant de percevoir la cohérence actionnelle. Enfin, la tâche de l'agenda ne constitue pas l'objet de l'évaluation terminale, ce qui contribue également à ce que l'apprenant perde de vue la dimension actionnelle de son apprentissage.

1.2.2 Deuxième approche actionnelle : un prolongement en contexte

Le second moyen choisi par les méthodes pour créer un contexte propice à une approche actionnelle, réside dans le fait de prolonger hors de la classe les activités de classe. C'est ce que propose la méthode *Ici* qui, nous l'avons vu, s'adresse à des apprenants débutants de toute nationalité, mais en contexte francophone.

1.2.2.1 Exploitation du contexte francophone et constitution d'un *journal de vie*

Dès la présentation, les auteurs du manuel insistent sur une « méthode en alternance ». Des activités hors de la classe sont proposées en complément au travail effectué en classe. Ces activités se présentent dans un fichier à part que l'on pourrait qualifier de portfolio, et qui consiste en différentes tâches que l'apprenant ne peut effectuer qu'en jouant un rôle actif dans le contexte social qui l'entoure.

Ce rôle peut être celui d'un observateur ou plus implicatif : il s'agit, par exemple, de poser une question sur le thème traité en classe, le tri sélectif, à un Français. Le résultat de l'observation / enquête est consigné dans le livret-portfolio et il est mis en regard avec un journal de vie dans lequel l'apprenant est invité à écrire quelques lignes à la fin de chaque

unité. Cette production écrite est d'ordre réflexif et peut toucher aussi bien n'importe quel élément de la vie quotidienne que des éléments plus spécifiques à l'apprentissage du français : Le « mode d'emploi » précise que le journal de vie constitue « le carnet de voyage de son apprentissage avec ses rencontres, ses difficultés, ses petits bonheurs... » (Abri *et al.* : 2008, 3). Plus exactement, ce journal incite l'apprenant à considérer son apprentissage du français comme étant intimement lié à sa vie quotidienne. Tout en faisant écho aux tâches à réaliser en dehors de la classe, cela permet un ancrage véritablement actionnel, au sens où l'apprenant investit les éléments linguistiques acquis pour réaliser des tâches dans son environnement social. En corrélation, la réalisation de ces tâches – comme de manière plus générale, l'apprentissage de la langue et les expériences de la vie quotidienne – fait l'objet d'une analyse réflexive et d'une mise en mots dans le journal d'apprentissage. On pourrait objecter, comme pour *Agenda*, que les tâches demandées à l'apprenant n'ont pas été choisies par lui, et qu'elles représentent donc une part d'artifice dans la dimension actionnelle. On pourrait ainsi raisonnablement estimer que tout apprenant n'a pas nécessairement envie de savoir ce que pense son voisin du tri sélectif. Toutefois, les questions/tâches assignées sont souvent très ouvertes et permettent à l'apprenant une certaine latitude, ne serait-ce que dans le choix de la personne interrogée, du lieu observé... qui peut de ce fait correspondre à une réalité, contextuelle, et à la réalité que l'apprenant lui-même donne au contexte dans lequel il évolue : il choisira tantôt une librairie ou un café, une épicerie de proximité ou encore un centre commercial.

Ici, par l'authenticité de l'ancrage situationnel, créé des activités par définition actionnelles, puisque l'apprenant les réalise effectivement. Ainsi, les concepteurs du manuel contournent l'écueil de la situation de la classe, peu compatible avec l'authenticité situationnelle que requièrent les tâches induites par les actes de communication à enseigner.

1.2.2.2 Articulation entre activités en classe et hors de la classe

Le second point à discuter est l'articulation entre ces activités hors de la classe et les activités en classe. Le « mode d'emploi » du début de la méthode ne donne que peu de pistes : seul un retour sur les recherches faites est préconisé : un partage d'impressions et une mise en commun des réponses sont suggérés. Nous nous accordons avec les concepteurs pour considérer qu'il est nécessaire de reprendre le travail fait hors de la classe dans une séance en classe : cela pour discuter les observations et analyses, éprouver la possibilité de leur

généralisation– l’enseignant pouvant servir d’étalon – susciter des comparaisons avec les pays d’origine des étudiants, entre les attentes et la réalité observée. Une objection néanmoins : le succès de cette dimension « hors de la classe » repose sur la coopération des apprenants. En effet, si les tâches ne sont pas réalisées ou ne sont réalisées que par quelques-uns, ou encore si elles ne sont réalisées que sur un mode fictif – on pourrait ainsi imaginer qu’un apprenant invente des réponses fictives, mais plausibles – la séance de reprise en classe est vouée à l’échec, et, à terme, les tâches sont condamnées à n’être pas prises au sérieux par les apprenants. Concernant le « journal de vie », les concepteurs d’*Ici* soulignent que les activités de découverte constituées des tâches et du journal de vie « regroupent l’essentiel des productions écrites ». Là encore, un retour sur les écrits des apprenants et sur le journal de vie s’avère nécessaire. En effet, certains peuvent considérer que ce journal est personnel, voire intime et qu’il ne doit pas être lu par l’enseignant ; toutefois, si l’écrit n’est pas lu, il ne prend pas la valeur didactique assignée et ne peut évidemment pas être exploité. Reste donc à trouver un moyen de confronter les journaux de vie, sans entraver la sphère intime des apprenants, de lire, d’évaluer, de discuter les écrits, tout en considérant la contrainte temporelle incombant à l’enseignant de proposer une correction personnelle ou collective de ce type d’écrits.

L’articulation entre le contexte de classe et le contexte hors de la classe ne va pas de soi, et le succès d’un apprentissage fondé sur cette alternance repose en grande partie sur la coopération des apprenants qui ne sont pas nécessairement familiers de telles pratiques.

Indépendamment de ces restrictions, *Ici* nous semble bien plus efficace pour mettre les apprenants dans une posture actionnelle qu’*Agenda*, dans la mesure où le manuel constitue un support pour susciter des situations actionnelles dans le contexte dans lequel évoluent les apprenants, chaque groupe imprimant sa propre coloration aux tâches proposées.

1.2.3 Troisième dispositif actionnel : le scénario

Scénario propose une troisième modélisation de l’apprentissage : une approche par la simulation globale. Les apprenants y sont invités à interagir par procuration et à prendre l’identité de personnages virtuels qui appartiennent au monde francophone.

1.2.3.1 Simulation globale et approche actionnelle : quelle compatibilité ?

Considérons d'abord la dimension *par procuration* : la simulation globale a connu une expansion importante dans l'approche communicative. Cependant, des théoriciens de l'approche actionnelle ont émis des réserves quant à ce dispositif d'enseignement, dans le sens où les situations étaient vécues par procuration, donc s'avéraient peu authentiques.

De plus, Christian Puren alerte sur le fait que l'approche communicative induirait des dispositifs qui conduiraient les apprenants à considérer que la classe n'est pas le lieu d'apprentissage. Selon lui, « le message subliminal adressé en permanence aux élèves y est en effet à peu près le suivant : "vous êtes *ici* pour apprendre une langue étrangère, désolé, ce n'est pas l'endroit idéal pour le faire, mais ne vous inquiétez pas : vous allez faire le plus souvent possible comme si vous n'y étiez pas." » (Puren : 2006 : 81).

Si les personnages du scénario à créer vivent et évoluent dans un contexte, le fait de demander aux apprenants de les faire vivre, interagir, évoluer, dans une salle de classe et en composant leur personnage et non dans le contexte réel, ne leur permet pas pour autant de vivre ces situations. En outre, ces personnages ne leur ressemblent guère, et il est peu probable qu'un apprenant soit détective privé, ou scénariste de télévision et si, par un heureux hasard, c'était le cas de l'un d'entre eux, il représenterait une exception. Nous nous trouvons dans une situation comparable à celle d'*Agenda* où l'apprenant est immergé par procuration.

1.2.3.2 Articulation entre l'activité de simulation globale et les autres activités du manuel

Le second aspect à analyser quant à l'approche actionnelle de *Scénario* est la faible part accordée à la réalisation dudit scénario : seulement 4 doubles pages au total.

La méthode comporte 4 modules chacun constitué d'une double page « comprendre et agir », suivie d'une double page « pause langue », puis on trouve, de nouveau, une double page « comprendre et agir », suivie d'une double page « pause langue », puis une page « écoute », une page « évaluation ». Ensuite la structure est identique hormis la page « écoute » qui est remplacée par une page « lecture », elle aussi suivie d'une page « évaluation ». Le module se clôt par une double page « culture » et une double page « scénario ».

TABLEAU DES CONTENUS

	LEÇON 0	MODULE 1 <i>Bien dans sa peau</i> p. 14-39		MODULE 2 <i>Mon monde à moi</i> p. 40-65
Objectifs communicatifs et fonctionnels	<ul style="list-style-type: none"> Saluer, prendre congé Compter Épeler 	LEÇONS 1-2 <ul style="list-style-type: none"> Se présenter et présenter quelqu'un Demander et donner des informations personnelles Rédiger un mél simple 	LEÇONS 3-4 <ul style="list-style-type: none"> Faire une description physique Décrire le caractère de quelqu'un et un état physique Exprimer des goûts Demander et donner des nouvelles Rédiger un courrier amical 	LEÇONS 5-6 <ul style="list-style-type: none"> Parler de ses loisirs et de ses centres d'intérêt Décrire un objet Parler du temps (1) Écrire une carte postale LEÇONS 7-8 <ul style="list-style-type: none"> Présenter sa famille Parler des relations familiales Parler du pays où on vit/dont on vient Situer un pays ou une ville Parler d'événements passés Décrire un logement
Grammaire	<ul style="list-style-type: none"> Les présentatifs <i>c'est/ce sont</i> Les articles indéfinis 	<ul style="list-style-type: none"> Les verbes <i>être</i> et <i>avoir</i> Les verbes en -er Les pronoms personnels sujets Les pronoms personnels toniques Les articles définis (+ le pluriel des noms) L'adjectif interrogatif <i>quel</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Le verbe <i>aller</i> (+ à) L'adverbe interrogatif <i>comment</i> L'accord des adjectifs La négation <i>ne... pas</i> <i>Oui, non, si</i> Les articles contractés <i>au</i> et <i>aux</i> (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Les verbes <i>faire, sortir, lire, écrire</i> Les articles contractés <i>du</i> et <i>des</i> Les articles partitifs (1) Les trois formes de la question <i>Qu'est-ce que</i> et <i>quel</i> Le pronom sujet <i>on</i> Article défini ou indéfini ? L'adjectif démonstratif
Lexique	<ul style="list-style-type: none"> L'alphabet Les nombres jusqu'à 69 Les jours de la semaine 	<ul style="list-style-type: none"> Les adjectifs de nationalité Les nombres de 70 à 100 Les mois de l'année 	<ul style="list-style-type: none"> Le vocabulaire du visage et du corps Les adjectifs de la description physique et psychologique La douleur et les sensations : <i>avoir chaud, avoir faim, avoir mal</i> à... 	<ul style="list-style-type: none"> Les loisirs La fréquence Les souhaits : <i>bonne chance, bonnes vacances, bon courage...</i> L'appréciation : <i>c'est</i> + adjectif La matière, les formes, les dimensions, les couleurs <i>Il fait beau/chaud...</i>
Phonétique	L'alphabet phonétique international (A.P.I.)	<ul style="list-style-type: none"> Rythme et mélodie Les sons [y] et [u] 	<ul style="list-style-type: none"> Rythme et mélodie L'accentuation 	<ul style="list-style-type: none"> La liaison Le son [ʒ] et l'opposition [ʒ]/[ʒɑ̃]
Contenus socioculturels	<ul style="list-style-type: none"> Des villes de France 	<ul style="list-style-type: none"> La France, ses régions, ses symboles Dire <i>tu</i> ou <i>vous</i> ? 	<ul style="list-style-type: none"> Le monde de la francophonie 	
Écoute Lecture Évaluations Culture Projet		p. 24 p. 34 p. 25 et 35 <i>Bienvenue en France !</i> Épisode 1 : <i>La disparition</i> p. 38-39	p. 50 p. 60 p. 51 et 61 <i>La francophonie</i> Épisode 2 : <i>L'enquête progresse</i> p. 64-65	
Annexes		Tableau de conjugaison p. 144-145	Précis grammatical p. 146-150	

FIG. n°7 : extrait du tableau des contenus de scénario

On comprend que les pages « comprendre et agir » présentent des situations de la vie quotidienne. Les apprenants sont y invités à travailler les 4 compétences, voire les 5 compétences, si l'on tient compte de l'interaction. Ces pages sont toutefois distinctes du scénario de fin de module. En effet, le contexte du scénario, une enquête policière, n'est pas repris par les activités proposées dans ces pages « comprendre et agir ». À l'inverse d'*Agenda*, où l'on pouvait trouver une continuité en matière d'actes de communication, *Scénario* sépare les objectifs et les présente par juxtaposition dès la première page du module. Si l'on prend l'exemple du module 2, on trouve sous la rubrique « Pour... », censée répertorier les objectifs communicatifs et langagiers, cinq actes de communication (*parler de ses centres d'intérêt, parler de soi et de ses proches, en apprendre plus sur les autres, rédiger une carte postale, choisir un cadeau*), effectivement travaillés à partir des pages « comprendre et agir », « pause langue » et « évaluation ».



FIG. n°8 : extrait de *Scénario*: présentation du module 2

Les pages « culture » font l'objet d'un objectif différent, autotélique : on travaille la culture pour se cultiver. L'objectif affiché, « culture : découvrir le monde de la francophonie », est si vaste qu'il pourrait convenir à toute page « culture » de tout manuel de FLE. Les pages « projet » ont aussi un objectif spécifique : « choisir un pays de destination dans l'épisode 2 du scénario ». Cet objectif est également autotélique dans la mesure où il est interne au scénario : la finalité est de construire un épisode du scénario et non d'acquérir des compétences en tant qu'acteur social. Contrairement à ce que le titre indique, le scénario de la simulation n'occupe qu'une faible part de la méthode et les autres activités proposées ne sont pas en lien avec le contexte proposé pour le scénario. Cette séparation des objectifs, le fait que les objectifs des rubriques « culture » et « projet » soient autotéliques, tout comme le fait que le nombre de pages réservées au scénario soit peu conséquent, confirment, plus encore que le dispositif même de la simulation globale, que ce troisième manuel n'est actionnel qu'en apparence. Le scénario comme l'agenda y sont plus des prétextes que des moyens.

La plupart des manuels n'affichent donc pas de dispositifs particuliers sur le plan

macrostructural afin de rendre actionnel l'apprentissage : en effet, seulement trois se démarquent à cet égard, mais la visée actionnelle n'est pas toujours atteinte. La plupart des 23 manuels se proclament néanmoins actionnels et l'on peut voir que cette dimension est associée par les concepteurs à la réalisation de tâches. Cela est conforme au CECRL dans la définition donnée au début de cette partie.

1.2.4 Des manuels implicitement actionnels

Nous présenterons dans cette section trois catégories de manuels : la première catégorie se démarque par la présence d'une vidéo, la seconde consiste en des manuels proposant des tâches actionnelles, la troisième comprend une série de manuels qui ne proposent pas explicitement de dispositifs actionnels, mais que l'effet réaliste du contexte proposé rattache à une approche actionnelle.

Saison, qui constitue la première catégorie, diffère des autres manuels de la rubrique. Il propose, en effet, un média qui permet de faire entrer la vie dans la salle de classe : le document déclencheur de chaque unité est une vidéo. Ce document vise à rendre la situation actionnelle étudiée la plus réaliste possible dans le cadre d'un enseignement en classe. Le média permet de travailler toute situation sans que ne soit convoquée la reconstitution fictive et factice de celle-ci. La vidéo sert de support à la compréhension orale et écrite. *Saison* se présente donc comme un manuel qui, par l'utilisation de la vidéo, se veut particulièrement actionnel. Toutefois, l'analyse plus fine d'une unité montre que la vidéo n'est qu'un support mineur parmi d'autres proposés. En outre, il n'est pas exploité dans sa spécificité de média permettant l'étude de la communication non verbale, ce qui rend l'approche plus attractive qu'actionnelle sur ce plan. Du reste, l'avant-propos et le tableau des contenus ne mentionnent pas de tâche, n'ancrant pas, de ce point de vue, *Saison* dans une dimension actionnelle, alors que les activités des ateliers s'avèrent souvent s'apparenter plutôt à la réalisation d'une tâche mettant en interaction oral et écrit, contrairement aux intitulés des rubriques qui spécifient des ateliers *d'oral* ou *d'écrit*.

Dans une deuxième catégorie, une série de manuels réserve la dimension actionnelle à une partie de l'unité. Dix manuels proposent, en effet, des tâches actionnelles qui constituent une partie d'une unité ou qui ne figurent que toute les deux unités (*Alors ?*, *Alter Ego+*, *Interactions*, *Latitudes*, *Mobile*, *Le Nouvel Édito*, *Le Nouveau Rond Point*, *Totem*, *Version originale*, *Zénith*). *Alter Ego+*, *Le Nouvel Édito* et *Interactions* séparent la tâche de manière à

ce qu'elle constitue un dossier à part. Cette séparation risque d'inciter l'enseignant à considérer que les contenus sont déjà acquis avec le reste de l'unité et à ne pas travailler pas cette partie, distincte du reste de l'unité. En outre, cela montre implicitement que cette dimension est davantage considérée comme « un plus » que comme une partie centrale de l'apprentissage. De même, *Zenith* évoque des « bilans actionnels réguliers » (Barthelemy *et al.*, 2012 : 2). La dimension actionnelle y est donc vue dans un objectif d'évaluation plutôt que dans un objectif d'apprentissage. Mettre l'apprenant dans un contexte actionnel permettrait de vérifier si les objectifs de l'unité ont été atteints. Cette approche ne semble pas correspondre à la perspective donnée par le cadre, à savoir un objectif où l'apprenant est considéré comme un acteur social, actif dans son apprentissage. La dimension actionnelle ne saurait seulement être là pour vérifier que cet apprentissage est acquis. Enfin, *Alter Ego+*, *Le Nouvel Édito* et *Interactions* et *Zénith* partagent une même vision de l'approche actionnelle : elle se situe en dehors du processus d'apprentissage et permet de vérifier s'il a été efficace ou non, alors que nous considérons que l'approche actionnelle doit faire partie intégrante des processus d'apprentissage. Dans une moindre mesure, les autres manuels qui proposent un enseignement par la tâche, situent systématiquement la tâche en dernière position : *Mobile*, *Le Nouveau Rond-point*, et *Version originale*. Cela nous semble contradictoire. Pourquoi ne pas entrevoir la tâche comme élément premier dans le déroulement de l'apprentissage ? Et pourquoi ne pas considérer comme autant de composantes constitutives, nécessaires à la réalisation de la tâche, et donc en lien direct avec elle ? Il conviendrait dès lors de les présenter à la suite de la tâche, puisqu'ils ne font sens que dans sa perspective.

L'ensemble de ces manuels a donc pour point commun de concentrer la visée actionnelle à la fin de l'unité. En terminant systématiquement par la réalisation de la tâche, les concepteurs de manuels ne donnent pas la possibilité à l'apprenant d'envisager la finalité des éléments d'apprentissage. Certes, cette tâche est souvent indiquée dès le début de l'unité et elle constitue souvent l'entrée privilégiée dans le tableau des contenus ; toutefois, le lien entre chaque élément et ladite tâche nous semblent souvent trop ténus quand ils ne sont pas prétextes à introduire des notions que le CECRL indique *comme à acquérir* pour le niveau en question.

La dernière catégorie de manuels *À propos*, *Amical*, *Écho*, *Métro Saint-Michel*, *Saison*, *Tout va bien*, *Vite et bien*, *Festival 1*, ne mentionne pas explicitement de tâches. Si la perspective actionnelle est affirmée comme celle du manuel, elle est probablement plus implicite et réside avant tout dans des contenus que l'on pourrait génériquement qualifier de réalistes. La terminologie varie selon les manuels, mais tous expriment la volonté d'ancrer les

apprentissages dans un contexte que l'apprenant sera susceptible de vivre.

À propos évoque des « dialogues pris sur le vif », *Amical* des « situations de communications courantes avec des francophones », *Écho* des « activités naturelles » « plus proches de la conversation entre adultes que des exercices faits en classe ». *Métro Saint-Michel* s'affiche comme « délibérément culturel », mais précise que les apprenants seront confrontés « de manière interactive » (Girardet *et al.*, 2013 : 2) à des activités de la vie quotidienne. *Tout va bien* mentionne des « compétences de communication » (Augé *et al.*, 2005 : 3) et *Vite et bien* des situations de communication « dans la vie quotidienne et professionnelle » (Miquel, 2009 : 3). Enfin, *Festival 1* se propose de faire de l'apprenant « un acteur à part entière dans la communication » (Poisson-Quinton *et al.*, 2012 : 3). On voit bien la volonté de proposer des situations plausibles que les apprenants sont susceptibles de vivre en français ; un flou subsiste pourtant : les documents déclencheurs, supports ou d'analyse sont-ils authentiques ? On peut d'ailleurs noter, même dans les manuels destinés à des apprenants plus avancés, que les sources des documents écrits sont souvent citées de manière à ce que l'on ne sache pas réellement s'il s'agit d'un document authentique brut, ou partiellement réécrit. La situation est donc plausible, mais le terme authentique pose problème.

Amical crée un paradoxe supplémentaire à l'égard du document authentique. En effet, l'avant-propos met l'accent sur la dimension actionnelle de l'apprentissage sans toutefois employer le terme : l'objectif étant de « se débrouiller » (Poisson-Quinton *et al.*, 2012 : 3) et de favoriser les échanges avec les Français. Toutefois, si la partie « leçon » de l'unité propose des supports considérés comme oraux, ils ne correspondent pas aux situations d'oral proposées. En effet, pour permettre une exploitation des faits de langue de l'écrit, ils adaptent cet oral en une forme d'écrit oralisé. Cet artifice nous semble en contradiction avec l'authenticité des supports et des situations avancées. Toujours, *Amical propose* une approche que l'on pourrait qualifier de pragmatique : donner les « sésames » « facilitant le contact avec les francophones » (Poisson-Quinton *et al.*, 2012 : 3). Ces « sésames » sont catégorisés non par classe grammaticale ou par catégorie syntaxique, mais selon un critère d'ordre pragmatique « mots pour communiquer ». Cela implique une conception de la langue qui cloisonne la dimension communicative et la dimension linguistique. Il y aurait ainsi une compétence qui permettrait de communiquer avec autrui qui serait distincte des compétences linguistiques. Nous souscrivons au fait que les seuls éléments morphosyntaxiques ne forment pas l'ensemble de la communication. Toutefois, enseigner des éléments de pragmatique, sans lien avec les autres aspects de la langue, ne paraît pas suffisant pour atteindre un niveau efficient. En outre, cela semble réduire la dimension pragmatique à une série de « recettes de cuisine » qu'il

suffirait d'apprendre et d'appliquer en situation.

Saison utilise le terme d'*atelier* d'expression orale ou d'écriture et justifie cette appellation par le fait que les apprenants sont incités à « produire un résultat » (Cocton, *guide pédagogique*, 2014: 10). Cela rapproche ce manuel de ceux qui proposent des tâches explicites. Toutefois, ces productions ou ces tâches relèvent souvent du jeu de rôle. Ainsi, dans l'unité 2, l'atelier d'expression orale consiste en un jeu de rôle où les apprenants jouent deux colocataires, l'un reprochant à l'autre des petits faits du quotidien, ou le rôle d'un touriste et d'un réceptionniste qui échangent des informations sur une chambre d'hôtel. On voit difficilement comment ces activités se démarquent de la perspective communicative et ce qu'elles ont d'actionnel.

Le manuel *Écho*, qui prône des activités plus proches de la conversation que des exercices de la classe, partage cette même vision de l'actionnel, réductrice et paradoxale : l'actionnel n'aurait de terrain d'application qu'en dehors de la classe. Dès lors, la classe, lieu explicite de l'acquisition de savoirs, ne serait pas celui de son application. Ce paradoxe est d'autant plus manifeste qu'il est souligné par l'objectif de la première unité : « apprendre ensemble », qui propose une activité dont le contexte est la salle de classe. On se trouve ici devant une forme d'actionnel autotélique où la tâche proposée se situe dans le même contexte que celui des apprenants : la salle de classe. De fait, nul besoin de se rendre hors de la classe pour réaliser ce type de tâches. On peut comprendre ce dispositif comme une contradiction, si on le compare à l'objectif avancé dans l'avant-propos – s'extraire des actions de la salle de classe – ou au contraire comme une piste pour concevoir le FOU, puisque cet apprentissage a pour particularité de préparer aux études universitaires en France.

Latitudes décrit la démarche actionnelle comme la possibilité de réinvestir les acquis des « tâches concrètes de la vie quotidienne » (Mérieux et Loiseau, 2009 : « Avant-propos »). Cela implique, d'une part, une assimilation d'*actionnel* à *concret* et, d'autre part, que la dimension actionnelle résiderait dans le choix des actes de langage à travailler et des contextes dans lesquels ils sont présentés. *Métro Saint Michel* se réclamant d'une approche « délibérément culturelle » (Monnerie-Goarin *et al.*, 2006 : 3) donne à *culture* le sens de *vie authentique*, puisqu'il est précisé que cette approche se fait au moyen de « tranches de vies et de textes représentatifs d'écrits authentiques » (Monnerie-Goarin *et al.*, 2006 : 3). L'introduction insiste également sur la présence de tâches dans une « perspective actionnelle et situationnelle concrétisant les actes de paroles traditionnels » (Monnerie-Goarin *et al.*, 2006 : 3). On comprend donc que l'actionnel est entendu comme un prolongement de l'approche communicative, cette extension consistant en une contextualisation qui implique

directement l'apprenant dans les dispositifs proposés. Ainsi se sent-il plus concerné par les situations rencontrées.

À cet égard, *Agenda*, dont nous avons déjà parlé pour son approche de l'actionnel par l'objet, se rapproche de manuels tels que *Latitudes* ou des autres manuels de cette section par sa volonté d'impliquer l'apprenant dans l'apprentissage. Le « mode d'emploi » de la méthode affiche clairement cette dimension, marquée par « la présence du 'je' dans les consignes » (Baglieto *et al.*, 2009 : 9). Effectivement, nous pouvons lire des consignes comme « J'observe les dessins. J'écoute le professeur et je classe les images dans l'ordre » (Baglieto *et al.*, 2009 : 9). Cependant, nous ne partageons pas cette idée selon laquelle l'emploi de la première personne du singulier impliquerait davantage l'apprenant. Cela nous semble relever d'une idée reçue et contribuer à l'idée que l'interlocuteur se sentirait plus concerné par un discours qui emploie le mode indicatif avec expression du pronom personnel sujet qu'un discours qui emploie le mode impératif. Pour autant, la dimension perlocutoire de l'impératif n'est pas moins avérée que celle d'une forme équivalente au présent de l'indicatif. Cela peut apparaître comme un détail, mais cela nous semble toutefois révélateur d'une conception de l'actionnel qui souvent ne dépasse pas les clichés ou les apparences : pour être véritablement actionnel, il faudrait *du concret* et une individualisation maximale qui passerait par l'expression du *je*. Toutefois, on retrouve une telle forme d'expression des consignes dans les manuels pour les élèves en bas âge. Que conclure de ce point commun ? Est-ce à dire que l'on considère les apprenants allophones comme des enfants ? Certes, la raison évoquée dans *Agenda* n'est pas une volonté de simplification sur le plan linguistique, mais bien d'implication. Cependant, si l'on considère notre public d'étudiants, on peut se dire que ce type d'approche ne semble pas adaptée : d'abord parce que l'adéquation entre degré d'implication et expression du *je* est discutable, ensuite, parce que les habitudes universitaires sont autres et que cette auto-centration est plutôt évitée que recherchée¹⁴.

Les manuels de la troisième section peuvent donc être considérés comme actionnels, mais dans un sens très élargi du terme si on le compare au sens que lui donne Puren. On ne relève en effet aucune approche spécifique, seulement une attention particulière à proposer des situations *authentiques* que l'apprenant sera susceptible de vivre afin qu'il se sente impliqué et acteur de son apprentissage.

Ainsi, la plupart des 23 manuels de l'approche actionnelle s'efforcent de mettre en œuvre un apprentissage de la langue dans lequel l'apprenant est acteur de son apprentissage,

¹⁴ Cf. les nombreuses formes de substitution à l'expression du *je* dans l'écriture universitaire ou académique en français : nous, on, passif, voie moyenne que nous étudierons en 3^e partie.

conformément à la définition posée dans le CECRL, sans toutefois proposer de dispositifs entièrement convaincants, notamment du fait de leur approche généraliste, qualifiée de *tout public*.

1.3 De la réflexivité à l’ancrage situationnel

Indépendamment de la modalité choisie pour mettre en place des dispositifs actionnels, on note l’évolution d’une approche actionnelle qui, dans les premiers manuels est centrée sur l’autonomie de l’apprenant et sur sa faculté à s’autoévaluer, vers une approche centrée sur la prise en compte des éléments non verbaux et interculturels dans l’actionnel. Ainsi, *Tout va bien* (2005) précise que le portfolio et le passeport servent à l’apprenant à « prendre conscience de son parcours individuel par compétences et à attester de son profil linguistique ». *Le Nouveau Taxi* (2008) évoque également dans son avant-propos un portfolio. Dans *Version originale* (2009), la partie intitulée « À la découverte de la langue », est définie comme permettant à l’étudiant de « construire son propre lexique et sa propre grammaire ». À cette autonomisation réflexive semble se substituer une attention particulière portée sur la dimension non verbale. Dans *Saison* (2014), il est mentionné que chaque unité commence par une vidéo pour rendre la classe de français « dynamique et vivante ». La justification est certes peu pertinente, mais ce manuel ne déroge pas à la tendance ambiante. *Interactions* (2014) intègre explicitement la dimension gestuelle et corporelle à la notion de culture par une « présentation systématique de repères relationnels, corporels et comportementaux indispensables au dialogue avec les Français ». Ainsi, le support vidéo utilisé permet de « faire entrer le réel en classe de langue ». *Totem* (2014) souligne que chaque unité est introduite par un média déclencheur de nature différente et que les implicites culturels sont abordés de manière dynamique et rassurante au moyen de la vidéo. La rubrique « faits et gestes » permet pour chaque leçon de « développer des références culturelles partagées ». Les auteurs précisent dans l’avant-propos que leur expérience les a sensibilisés « au non-verbal, au langage du corps » qu’ils s’efforcent de travailler en classe par l’intermédiaire des épisodes vidéo de la *sitcom*. Ils ajoutent que cette *sitcom*, qui occupe une situation centrale dans le manuel, leur permet de faire réaliser aux apprenants « des actions réelles et réalistes ». *Le Nouvel Édito* (2012) se singularise dans la séparation des compétences par une distinction plus fine sur le plan de la compréhension orale qui se subdivise en *compréhension orale* et en *compréhension audio-visuelle* (cf. tableau des contenus). Cette distinction semble mettre

l'accent sur le non verbal, dans la mouvance que nous avons pu distinguer : on passe d'une attention portée à l'auto-évaluation et à la posture réflexive de l'apprenant face à son apprentissage, vers une attention portée à la dimension non verbale de la langue.

Un manuel qui date pourtant des premiers manuels actionnels : *Ici*, exploite lui aussi cet ancrage situationnel pour l'apprentissage de la langue. Même si le média est plus classique – il s'agit d'images fixes –, les modalités explicites d'exploitation sont parfois plus pertinentes que dans des manuels plus récents proposant un étayage vidéo. Nous donnons ici un exemple d'activité particulièrement intéressante de notre point de vue.

UNITÉ 1 analyser et pratiquer
4] Se saluer

a)  Observez les photos.



b)  Écoutez les dialogues.

Dialogue 1
ALEXIA : C'est fini ! Le groupe est sympathique.
Il y a 8 nationalités différentes.
DIMITRI : Oui, super ! Et le professeur, quel dynamisme !
ALEXIA : À demain Dimitri.
DIMITRI : Bonne soirée Alexia !

Dialogue 2
EVELYNE : Salut Gianni ! Tu vas bien ?
GIANNI : Ah ! Bonjour Evelyne. Oui, ça va et toi ?
EVELYNE : Ça va. Tu peux me téléphoner demain ?
GIANNI : Pas de problème, bonne après-midi !
EVELYNE : Salut !

Dialogue 3
NELSON : Bonjour Madame, c'est pour ma carte d'étudiant, s'il vous plaît.

Dialogue 4
JEAN : Salut Maria.
MARIA : Bonjour Jean. Ça va ?
JEAN : Oui, et toi ? Pas trop fatiguée ?
MARIA : Non, ça va bien, merci.

Dialogue 5
YA : Bonjour Madame Moulin. Vous allez bien ?
MADAME MOULIN : Bonjour Ya, ça ne va pas bien. Merci pour la porte !
YA : De rien.

Dialogue 6
LA SECRÉTAIRE : Oui... bonjour. Vous vous appelez comment ?
NELSON : Nelson Valentino Gomez. Je suis colombien.
LA SECRÉTAIRE : Voici votre carte, Monsieur.
NELSON : Merci Madame.
LA SECRÉTAIRE : Je vous en prie ! Au revoir, bonne journée !
NELSON : Au revoir Madame.

Activité CE 10 

10 / dix / à la découverte de la classe

FIG. n°9 : extrait de *Ici*: unité 1, p.10.

Dans la première partie « découvrir » de l'unité 1, on trouve un travail d'observation de photos (a) représentant de jeunes adultes dans différents lieux qui pourraient appartenir à un centre de langue ou à une université : cafétéria, couloir, cour, guichet. Ensuite, cinq dialogues sont proposés à l'écoute. On comprend que le premier est un dialogue entre deux apprenants qui parlent de leur première journée de cours, le second de deux personnes qui se connaissent bien, l'un demandant à l'autre de lui téléphoner le lendemain¹⁵. Le dialogue n 3 situe explicitement la fonction et l'objet de la conversation : un étudiant s'adresse à une secrétaire pour recevoir sa carte d'étudiant. Le dialogue 4 se passe entre deux amis – ou connaissances – l'un prenant des nouvelles de l'autre, la photo montrant l'immense valise de l'un d'eux, ce qui donne du sens à cette demande. Le dernier dialogue est clairement entre un professeur et une étudiante/apprenante : l'une appelle l'autre « Madame Moulin », alors que Mme Moulin appelle la jeune fille par son prénom : Ya. Là encore, une partie du dialogue prend sens dans sa complémentarité avec l'image : on entend « merci pour la porte », alors que l'étudiante tient la porte à son professeur. Le fait que certaines répliques des dialogues prennent sens en fonction du contexte énonciatif (énonciateurs, destinataires, mais aussi cadre spatio-temporel), nous semble propice à un travail véritablement actionnel, puisque l'apprenant est invité à prendre en compte la situation pour construire le sens de l'interaction. L'activité c permet une exploitation de l'interaction image/ dialogue, invitant à associer chaque image au dialogue qui lui correspond.

Un premier constat s'impose : la perspective actionnelle – définie comme la possibilité de « faire de l'apprenant un acteur social » – est appréhendée de manière différente selon les époques. En effet, si tous les manuels mettent l'accent sur la réalisation de « tâches » qui peut être considérée comme un macro-objectif, les premiers manuels actionnels s'attachent à faire de l'apprenant un acteur de son apprentissage par une démarche réflexive centrée sur sa propre personne. Les portfolios permettent en effet de consigner ses expériences dans la langue cible, ses savoir-faire et les exercices d'auto-évaluation invitent l'apprenant à prendre la mesure du chemin qu'il a parcouru et de la manière dont il apprend. Les manuels les plus récents procèdent différemment : ils insistent sur la nécessité de prendre en compte la dimension non verbale dans la communication élargissant ainsi les objets d'apprentissage. En mettant l'accent sur le non-verbal, ces nouveaux manuels pointent non plus tant une démarche

¹⁵ « Salut Gianni ! Tu vas bien ? » « Ah ! Bonjour Évelyne ? Oui, ça va et toi ? » « Ça va. Tu peux me téléphoner demain » « Pas de problème, bonne après-midi ! » « Salut ! »

autonome, mais individualiste, qu'une démarche fondée sur la co-construction. De fait, la dimension non verbale est *de facto* actionnelle si l'on considère qu'elle appréhende l'individu dans son rapport au monde et aux autres. Ainsi, *Totem* évoque l'objectif de « références culturelles partagées » (Le Bougnec et Lopez, 2014 : 3) et *Interactions* mentionne que les activités faites en classe trouvent leur légitimité dans une réalisation nécessitant un « co-apprentissage » (Crépieux *et al.* 2014 : 3) respectant le rythme de chaque apprenant, mais dont la condition première d'apprentissage demeure l'échange. Il faut souligner toutefois que, si les nouvelles technologies permettent une exploration du média vidéo plus approfondie, cette approche n'est néanmoins pas nouvelle. Elle est une forme de résurgence de l'approche audio-visuelle antérieure, qui, se démarquant de l'approche audio-orale, faisait entrer dans le champ de la didactique des langues, et du français pour ce qui nous concerne, l'image et le son conjugués, la vidéo, donc. Déjà se faisait le constat que l'approche de la langue et de son enseignement ne pouvait évacuer la dimension énonciative. Par la vidéo, l'apprenant comme l'enseignant sont inévitablement invités à situer la langue dans un contexte d'énonciation, intégrant le non verbal, qui comprend aussi bien la situation spatio-temporelle de l'échange (que la vidéo permet d'appréhender) que la gestuelle, la posture des acteurs de la communication. À cet égard, il faut évoquer le dispositif de la classe virtuelle qui permet d'appréhender cette dimension avec d'autant plus d'authenticité que l'apprenant n'accède pas à la situation en tant que spectateur, comme avec la vidéo, mais se trouve partie intégrante de la situation, par le biais de son avatar. De plus, la virtualité de la classe permet d'y importer tout élément qui appartiendrait traditionnellement à un univers extrascolaire / universitaire. La révolution copernicienne décrite par Puren s'inscrit par ce dispositif dans la posture même assignée à l'apprenant : il ne vit plus la situation avec les acteurs de la vidéo, mais il peut se mettre à la place de n'importe quel acteur social dans la situation conçue par l'enseignant. La didactique, comme science, ne faillit pas à la loi des cycles. Il n'est donc pas surprenant de voir revenir sous d'autres formes et dans d'autres contextes des éléments forts d'une approche circonscrite dans le temps et pourtant considérée comme dépassée.

Les deux acceptions de l'actionnel, bien qu'elles se succèdent chronologiquement, ne nous semblent pas incompatibles et il nous semble intéressant de conserver des modalités réflexives d'approche pour un apprentissage en FOU comme d'y intégrer la dimension non-verbale et la nécessaire co-construction.

Ces portfolios conseils, rubriques des manuels *tout public* qui aident l'apprenant à prendre du recul sur son apprentissage sont-ils pour autant efficaces pour le FOU ? Voire efficaces tout court ? Leur graduelle disparition tendrait à faire penser le contraire et il nous incombera de

voir si l'on peut tirer parti de ces matériaux pour le FOU. La question d'un public dont la composition comme les besoins sont mal identifiés nous semble être une des causes du relatif échec de ces approches réflexives. Les entrées, les questionnements se vident de leur substance, surtout dans une perspective actionnelle, si l'on ne connaît ni le public visé par l'apprentissage ni la finalité de cet apprentissage.

1.4 Critique et amorce de propositions concernant l'appréhension de la perspective actionnelle

1.4.1 Réflexion sur le lien entre tâche et public

Le constat que nous avons pu faire, d'une part, quant au relatif échec d'une démarche réflexive via un portfolio et, d'autre part, l'hypothèse que ce constat soit imputable au fait que les manuels s'adressent à un public non défini, nous conduit à nous poser la question du lien entre la tâche, élément déterminant dans l'approche actionnelle, et le public.

Dans le manuel *Agenda*, nous avons, par exemple, constaté qu'un grand nombre d'activités sont centrées sur la question de la nourriture. Cette polarisation pourrait trouver sa justification dans la spécificité culturelle de la France, pays où la nourriture serait un déclencheur de convivialité et d'actions sociales. Ainsi, Guy Achard-Bayle souligne-t-il le lien nécessaire entre la dimension culturelle et la langue : la « grammaire culturelle (...) structure nos représentations conceptuelles et linguistiques sous forme de modèles, de schémas, ou de scénarios » (2009 : 10)¹⁶. Dès lors, la perspective actionnelle devient nécessaire à l'apprentissage de la langue étrangère.. Achard-Bayle emprunte le terme d'*Umwelt* (environnement, contexte) à Jakob von Uexküll¹⁷ pour désigner le contexte énonciatif – ou plus exactement, sa perception par le prisme du sujet en tant qu'individu – qui contribue à construire nos représentations conceptuelles et linguistiques. Ainsi, la perspective actionnelle, en mettant l'apprenant dans une *Umwelt* qui soit identique au contexte de la langue/culture cible contribue-t-elle à faire produire à l'apprenant des représentations conceptuelles et linguistiques comparables à celles d'un locuteur natif. Cela

¹⁶ pour la version électronique :

http://acedle.org/IMG/pdf/Achard-Bayle-G-La_linguistique_cognitive_et_ses_applications.pdf

¹⁷ « Die Merkwelken des Tiere », *Deutsche Revue*, n°37, 1912.

pose toutefois plusieurs questions. Tout d'abord, on peut se demander jusqu'à quel point un manuel de FLE se doit de proposer un univers qui soit celui dans lequel évoluent les Français, voire les francophones. Ces manuels s'adressent à des apprenants d'origine étrangère qui font semblent d'être ou sont dans un contexte francophone. À cet égard, un seul manuel est explicite sur ce point : *Ici*, qui cible le public du manuel en précisant qu'il s'agit d'apprenants qui évoluent dans un milieu francophone. Il s'agit là d'une condition préalable dans la mesure où la perspective actionnelle est partiellement vue en dehors du contexte de la salle de classe. Pour ce qui est d'*Agenda*, le contexte est bien celui de la France. Cela pose le problème suivant : il semble qu'il y ait un consensus sur le fait que l'apprentissage du français se fasse avant tout, voire exclusivement en France. En outre, dès lors que l'on stipule, et l'on peut considérer ce parti-pris, qu'un apprenant apprenne le français dans le but d'interagir dans un contexte francophone, cela pose la question suivante : s'agit-il dès lors pour lui de transposer des savoir-faire de la langue (ou des langues sources) à la langue cible ? Ou bien s'agit-il de construire de nouvelles compétences inhérentes au contexte de la langue cible et qui n'existeraient pas sous la même forme dans la langue source ? Si l'on suit Achard-Bayle, il s'agirait effectivement de construire de nouvelles représentations. Ceci n'est pas sans conséquence : apprendre une nouvelle langue, ce serait aussi épouser les représentations de ses locuteurs, ou du moins de ce que Piaget nomme la « collectivité ambiante » (Piaget, 1965/rééd. 1969) et que Sarfati « sens commun » (Sarfati, 2008). Cette question est problématique et montre bien la limite des manuels « tout public » dans la mesure où, pour certains apprenants de langues et de cultures proches, il s'agit peu ou prou d'un transfert. Pour d'autres, il s'agit en revanche de la construction d'une nouvelle compétence. Par conséquent, le travail n'est pas comparable : transposer n'est pas l'équivalent de construire. En outre, Achard-Bayle souligne le paradoxe suivant : intégrer des représentations de la langue cible consiste à épouser certaines représentations conceptuelles et linguistiques, conduisant donc à une forme de subjectivité. Pour autant, puisque ces représentations ne correspondent pas à celles de l'apprenant, issu d'une autre langue/culture, porteur d'un autre « sens commun », se construit *de facto* un processus d'objectivation nécessaire pour prendre la posture de l'autre, qu'Achard-Bayle et Portine appellent « désengagement énonciatif » (Portine, 2008 : 241, cité par Achard-Bayle), à rapprocher de l'empathie définie par Berthoz et Jorland (2004). *Version originale*, par ses pages « culture d'enseignement-apprentissage », présente cette dimension réflexive et donne une réponse à la problématique de la définition d'un public en tant qu'acteur social. Le point commun entre tous les apprenants réside précisément dans leur situation commune d'apprenants. Si cette démarche d'objectivation nous apparaît bien comme

nécessaire force est de constater le relatif échec des dispositifs proposés par les manuels. Quand bien même les manuels inciteraient-ils au « désengagement énonciatif », on voit que l'indistinction du public pose un problème dans un enseignement actionnel et que le fait d'indiquer un niveau de langue selon le CECRL ne permet pas de résoudre la question de son hétérogénéité.

1.4.2 Une tentative de restriction du public dans certains manuels

Certains manuels ont tenté de contourner la difficulté relative à la définition public en précisant celui qu'ils visent en priorité, tout en le définissant toujours comme *tout public*.

La plupart du temps, le choix est fait en FLE *tout public* de cibler une tranche d'âge : enfant/adolescents/adultes, mais nous avons évacué cette dimension puisque nous nous intéressons au FOU, donc aux étudiants, considérés comme adultes. Nous avons par ailleurs déjà évoqué le manuel *Ici* qui s'adresse à des apprenants en contexte francophone, ciblant un contexte et non un type d'apprenants. Parmi ces manuels réservés aux adultes, certains présentent, en outre, les catégories de public ciblé selon le niveau¹⁸ ; ce niveau est estimé au moyen de deux paramètres. Le niveau acquis en français constitue le premier paramètre : grand débutant. On trouve également *débutant complet* (*Amical, Intro*), *totalemment débutant* (*Festival 1*), *vrais débutants* (*Le Nouveau Taxi*) vs *faux débutant* (*Scénario 1, Tout va bien*). Ensuite, le degré de proximité linguistique constitue un second paramètre : *langue proche du français* (*Scénario 1*) vs *langue éloignée du français* (*Intro*). Le nombre de langues déjà apprises est un dernier paramètre possible : ainsi *Scénario 1* fait mention des *apprenants d'une LV2*.

L'exemple de *Scénario 1* est intéressant dans la mesure où le manuel est adressé à des *apprenants qui sont ou de langue proche*, ou *apprenants d'une LV2* ou *faux débutants*. Ce *ou* exclusif ou inclusif induit que la progression et les modalités d'apprentissage sont donc identiques si l'on apprend une seconde langue, ou si l'on a déjà des notions minimales de français ou, si encore l'on est de langue source proche du français. À l'inverse, un apprenant totalement débutant ou s'initiant pour la première fois à une langue étrangère, ou de langue éloignée du français aurait un profil d'apprentissage différent. Cela semble se confirmer par les manuels réservés aux *vrais débutants* comme *Intro*, par exemple, qui se dit également être conçu pour les *apprenants de langue éloignée du français*.

¹⁸ Ceci, au sein du même niveau du Cadre, et particulièrement vrai pour le niveau A1.

En outre, les manuels réservés aux apprenants de langues éloignées du français et totalement débutants insistent, dans l'avant-propos, sur une progression volontairement lente (*Amical*), sur une méthode « légère » (*Amical*, *Festival 1*), abordant les « savoir-faire minimums » (*Amical*), « simple » (*Festival 1*, *Intro*) ou encore évoluant « du plus simple au plus complexe » (*Interactions*). On comprend bien la volonté de partir du plus simple et du plus efficace pour aller vers le plus complexe et le plus accessoire. Toutefois, là encore se pose la question du public : de quelle efficacité est-il question ? Si l'on s'en tient à la logique actionnelle, il ne saurait être question de critère de fréquence ou de productivité. C'est de la tâche que les contenus d'enseignement tiennent leur légitimité. C'est donc l'adéquation entre tâche et niveau qui rend légitimes une progression et une sélection de contenus. Quant à la simplicité, elle est posée plus qu'exposée ou explicitée. La question reste donc ouverte : comment définir le « français le premier à utiliser » qu'on l'intitule « savoirs faire minimums » (Beacco et Di Giura 2007) ou encore français *de base* ? Là aussi, nous sommes face à la résurgence d'une problématique déjà abordée antérieurement sous d'autres formes. C'est bien cette question qui est sous-jacente à l'entreprise du *Français fondamental* (Gougenheim *et al.* : 1956/éd. refondue 1964) : les critères de fréquence, de distributivité ou de productivité, et de simplicité sont des critères qui ont été déjà avancés pour définir un français dit fondamental et une progression didactique sur la base de ce français.

La question du rythme évoquée par ces manuels de la génération actionnelle est certes à prendre en compte, mais il est illusoire de se dire que le fait d'aller plus lentement suffit pour s'adapter à un profil d'apprenants grandement débutants ou de langue éloignée. Une progression lente peut certes donner confiance aux apprenants et on assiste bien à une corrélation entre lenteur et mise en confiance : *Intro*, *Interactions* et *Amical* évoquent la *sécurité linguistique* ou la *confiance*. Toutefois, seul *Interactions* propose un dispositif explicite dont il conviendra d'éprouver la validité, pour mettre en place cette sécurité linguistique : l'unité y commence par la production orale et la phonétique et finit par la compréhension orale, à l'inverse de ce que l'on trouve dans nombre d'autres méthodes. Les concepteurs jugent en effet que l'exercice de compréhension orale est très difficile pour des apprenants débutants et démontrent qu'il faut leur donner les moyens d'entendre et de comprendre en travaillant les autres compétences en amont.

En outre, on peut constater une corrélation plus surprenante : celle entre le niveau totalement débutant et une ambition d'efficacité. Ce n'est que dans ces méthodes qui visent les apprenants complètement débutants que l'on trouve ce critère : *Intro* insiste sur une acquisition des savoirs faire minimaux en « peu de temps », *Vite et bien* parle d'« un temps

record » et choisit comme image de couverture un éléphant roulant dans une voiture décapotable. Cette exigence d'efficacité n'est pas aussi explicite dans les autres manuels. Une telle tentative de proposer des manuels qui seraient plus adaptés à un public linguistiquement très éloigné du français soulève plus de questions qu'il n'en résout. En effet se repose la question récurrente de la définition d'un français de base. La relation entre le rythme de progression d'un apprentissage et les critères définissant les apprenants à qui elle s'adresse est également induite par les manuels s'adressant à un public linguistiquement très éloigné du français. En outre, non seulement ces manuels ne proposent pas de solution à ces enjeux, mais ils optent pour des choix que nous ne partageons pas quant à la volonté d'évacuer tout ce qui relèverait de la « culture francophone » pour se concentrer sur l'essentiel selon eux : l'étude de la langue.

On voit donc que la définition du public est liée à celle de la perspective actionnelle puisque c'est bien un certain type de public qui va induire un certain type de tâches. Si les 23 manuels proposent des situations dans un contexte francophone, seul un considère les apprenants en immersion. Pour les autres, il s'agit de simuler une situation déjà vécue ou imaginaire, et la seule perspective de la vivre un jour légitime le choix de cette situation.

1.4.3 Limite entre tâche et apprentissage de la langue

Une autre question concerne la limite d'enseignement de tâches dans le cadre d'un enseignement d'une langue étrangère. Jusqu'à quel point l'enseignement des éléments non-verbaux est-il à intégrer dans un cours de langue ?

Dans *Alors ?* les concepteurs rappellent ce qu'est une tâche d'après le CECRL et cette définition, dans le contexte donné par le manuel, nous semble étonnante. En effet, selon eux, « la tâche peut s'effectuer aussi bien sans recours à une activité langagière : dans ce cas, les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres actions. » (Beacco et Di Giura, 2007 : « Ce que dit le Cadre ») Cela nous semble paradoxal : si la réalisation de la tâche « ne relève en rien de la langue » en quoi concerne-t-elle l'enseignant/l'apprenant de langue étrangère ? Autrement dit, quelle est la légitimité de cette citation du CECRL dans le manuel *Alors ?* puisqu'elle expose que certaines tâches n'ont rien à voir avec la langue ? Par conséquent, comment considérer la place de l'enseignement de ces tâches dans un manuel de FLE ? Pour nous, au contraire, le non-verbal fait partie

intégrante de la langue ; nous nous accordons avec les concepteurs d'*Alors* et les auteurs du CECRL pour considérer que certaines tâches peuvent s'effectuer sans recours à une activité langagière et que la seule matière verbale n'a pas l'exclusivité du champ communicationnel : « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. » (CECRL, 2001 : 15) Notons également à cet égard que cette approche n'est pas radicalement nouvelle et que l'approche audio-visuelle qui a fait suite à l'approche audio-orale avait déjà introduit cette problématique du non verbal dans la classe de langue : l'école de Zagreb et Guberina, puis Rivenc en France, entendant la langue comme un ensemble acoustico-visuel perçu globalement de façon multisensorielle. Cette approche a été concrétisée didactiquement par un manuel emblématique de cette époque : *Voix et image de France* (Guberina et Rivenc, 1961). Toutefois, ces théoriciens ne considéraient la dimension non verbale comme étrangère à la langue, tout au contraire. Nous souscrivons à l'approche de Rivenc et Guberina qui – à l'inverse des concepteurs d'*Alors* – considèrent que l'on ne saurait dissocier la matière verbale du reste des éléments sémantiques. De même, la dichotomie langue/culture ne nous semble pas pertinente et il ne nous paraît pas possible de traiter les aspects langagiers ou linguistiques d'une part et les aspects culturels de l'autre. Évoquons néanmoins, dès à présent, cette seconde dichotomie souvent sous-jacente dans l'approche de nombre de manuels de langue étrangère pour tenter de comprendre la place que pourrait avoir l'enseignement de tâches « qui n'ont rien à voir avec la langue » dans un manuel de FLE. Comme les rubriques *culturelles* ou *interculturelles*, elles compléteraient l'enseignement linguistique en apportant des informations nécessaires aux apprenants pour mieux comprendre les locuteurs de la langue cible. On pourrait donc les isoler et les implémenter au gré d'unités fondées sur une cohérence linguistique afin de proposer une ouverture aux apprenants. En effet, nous postulons que la dichotomie langue/non verbal, langue/culture n'est pas tenable et que l'on ne peut aborder l'apprentissage d'une langue étrangère sans que les deux se trouvent intimement mêlés. L'intérêt et la difficulté pour l'enseignant résident en l'explicitation de ces données culturelles qui, souvent, sont pour lui, natif, intégrées, et ne sauraient faire l'objet d'un apprentissage actif.

À l'inverse des concepteurs d'*Alors* ?, nous considérons que la dimension non verbale est constitutive de la langue. Les notions de *grammaire culturelle*, évoquée par les linguistiques du courant de la linguistique cognitive, de *sens commun* (Sarfati : 2008, Cadiot, Visetti in

Sarfati, 2008), l'enseignement de la dimension non-verbale par le média audio-visuel tel qu'il est pratiqué par les méthodes actionnelles les plus récentes, nous semblent être des voies possibles pour aborder à la fois la notion de tâche, la question de son enseignement dans sa dimension non-verbale et pour considérer la dimension culturelle dans les objectifs d'enseignement d'une langue étrangère, sans la dissocier de l'apprentissage de la langue. Ainsi, les dispositifs proposés pour une approche actionnelle de l'apprentissage ne nous semblent pas convaincants à tout point de vue : en effet, les méthodes les plus actionnelles en apparence ne le sont pas dans les faits (*Agenda, Scénario*). Les dispositifs que nous avons regroupés sous la 4^e modélisation peuvent être considérés comme des approches possibles à la condition de considérer la tâche comme centrale et non périphérique à l'apprentissage. Il convient également d'entendre l'acquisition des compétences communicatives non comme un objectif en soi, mais comme constitutive d'une approche qui vise à susciter les interactions en français. D'*Agenda*, nous semble pertinente l'approche à partir d'un objet connu de tous les apprenants, à condition de créer un dispositif permettant d'explorer la dimension interculturelle d'un apprentissage interactif de la langue. D'*ici*, nous retiendrons la possibilité de « sortir de la classe », de confronter les expériences et d'y réfléchir hors de la classe, lors d'une séance ultérieure. En outre, la réflexion sur le public visé par ces manuels « tout public » nous conforte dans l'idée que la perspective actionnelle telle qu'elle est définie dans le CECRL ne résout pas le problème de fond : de quel acteur social parle-t-on ? Quelle langue enseigne-t-on ? Comment définit-on la langue ? Ces questions soulignent la contradiction devant laquelle se trouvent les concepteurs de ces manuels actionnels : il s'agit de construire le monde en français d'un apprenant dont ils ne savent rien. Cette difficulté est partiellement réduite dans notre approche en FOU puisque nous avons affaire à des étudiants qui apprennent le français pour suivre des études en France. Cela rend ces manuels « tout public » d'autant moins appropriés à l'enseignement qui nous intéresse. Néanmoins, tous les problèmes relatifs au public ne sont pas pour autant évacués du domaine du FOU : on peut imaginer que l'enseignement se passe en contexte francophone ou dans le pays d'origine, que ces étudiants ont des niveaux d'études et des spécialités différentes (Mangiante et Parpette : 2011)¹⁹, ou encore qu'ils sont de langue proche ou éloignée du français²⁰.

¹⁹ Voir à ce sujet la première partie du *Français sur Objectif Universitaire* dans laquelle Mangiante et Parpette ont fait un état des lieux des différents dispositifs où le FOU est enseigné.

²⁰ Cette dimension est accentuée en FOU par le fait que les apprenants sont également issus d'un système universitaire proche ou éloigné du système français. Ceci apparaît comme un facteur d'hétérogénéité supplémentaire. Pourtant, ce facteur d'hétérogénéité existe bien aussi dans le cadre d'un enseignement *tout public* puisque les apprenants sont issus de milieux encore plus hétérogènes et que la finalité de l'enseignement est lui aussi d'autant plus hétérogène.

2. L'approche par compétence

Le second point commun des méthodes issues de la perspective actionnelle réside en une approche par compétence. Comme les dispositifs déployés par les manuels pour rendre l'apprentissage actionnel, cette approche ne fonctionne pas de la même façon d'un manuel à l'autre. Nous avons pu relever trois grandes tendances que nous voudrions exposer : la séparation des compétences, le travail conjoint des compétences et la séparation de la tâche en micro-tâches au sein desquelles sont travaillées conjointement les compétences.

2.1 Approche par les travaux théoriques : CECRL et les écrits de Jean-Claude Beacco

Tout d'abord, attachons-nous, à partir de la méthode *Alors ?* (Beacco Di Giura, 2007), à analyser comment sont définies les compétences et comment est légitimé leur enseignement séparé. L'un de ses auteurs, Jean-Claude Beacco, est également l'auteur des référentiels du CECRL, et, à ce titre, acteur de la conception du CECRL et de sa mise en œuvre pour le Français Langue Étrangère. D'après Jean-Claude Beacco, une compétence en langue est d'abord la conséquence d'une conception que la langue ne serait pas « un tout indissociable », mais pourrait être considérée « comme un ensemble d'éléments distincts dont chacun relève de ce fait d'(au moins) une méthodologie différente. » (Beacco, 2010 : 99) À ce titre, le CECRL distingue différentes compétences. Ainsi, la compétence à communiquer langagièrement serait constituée de trois sous-compétences : « sociolinguistiques, linguistiques et pragmatiques » (CECRL, 2005 : 17-18). Cela mérite que nous nous y attardions: la composition même des trois termes pose en effet question. Comment une compétence sociolinguistique ne peut-elle pas être aussi linguistique ? Dans ce cas, mettre sur un même plan ces deux compétences pose problème. D'autre part, le CECRL cite dans sa bibliographie les travaux de pragmaticiens (2001 :185-192) : Austin (1960) et Searle, entre autres. La pragmatique est difficilement isolable de la linguistique, surtout si l'on entend séparer ses compétences pour leur acquisition. En effet, la « compétence de communication » de Hymes, effectivement mentionnée dans le CECRL, rend-elle compte de « l'aptitude des sujets à maîtriser simultanément les règles de linguistique et celles de leur culture » (Longhi et Sarfati, 2012 : 76). La simultanéité semble peu compatible avec la séparation de ces trois

sous-compétences car l'interconnexion des compétences acquises séparément n'est pas avérée.

Cette tripartition ne semble donc pas tenable si tant est qu'on définisse ces trois termes ainsi. Peut-être faudrait-il considérer la compétence linguistique comme une compétence morphosyntaxique ? Si l'on attribue à la compétence linguistique cette définition étroite, alors se pose la question de la relation entre les trois compétences : peut-on considérer que ces trois compétences relèvent de méthodologies différentes ? S'agirait-il d'enseigner des formes linguistiques sans tenir compte de leur portée pragmatique ou énonciative ? Que l'on puisse dissocier la donnée sociolinguistique des formes morphosyntaxiques ?

Beacco ne discute pas ces points et il nous semble qu'il entende plutôt par « compétences nécessitant une méthodologie particulière » celles qui se situent à un autre plan et qu'il mentionne dans ce même article « tâche, compétences communicatives, compétences formelles » (Beacco : 2010). Ce sont les 4 compétences, devenues 5, qui sont présentes dans les différents outils d'apprentissage de l'approche actionnelle : CO, CE, PO, PE, IO²¹. La compétence à communiquer langagièrement implique de développer des stratégies discursives qui peuvent être considérées selon deux pôles : réception vs production. Ces stratégies seront diverses selon que l'on se situe en réception ou en production, à l'oral ou à l'écrit, et seront modulées selon le délai de réalisation de la production ou de la réception, leur durée et en fonction de la possibilité, ou de l'impossibilité, d'une aide extérieure (qu'elle provienne d'un dictionnaire ou d'un individu, par exemple). Ainsi peut-on distinguer ces compétences selon le tableau de la page suivante²²

²¹ Compréhension orale, compréhension écrite, production orale, production écrite, interaction orale. Beacco préfère réception à compréhension.

²² Une trame de ce tableau figure dans l'article cité ; pour des questions de lisibilité dues à une autre contextualisation, nous avons modifié la mise en page et ajouté des titres aux colonnes.

COMPÉTENCE	FACTEUR TEMPOREL	AUXILIARISATION
RO		
Réception Orale	- en temps réel sans possibilité de répétition	- exclusivement oral, non face-à-face - oral, en face-à-face - oral et écrit
	- en temps réel avec répétition possible	- exclusivement oral, non face-à-face - oral, en face-à-face - oral et écrit
IO		
Interaction Orale		- exclusivement oral, non face-à-face - oral, en face-à-face
PO		
Production Orale		Improvisée
Production Orale		Préparée
IE		
Interaction Écrite Effective	en temps réel	
	en différé	
PE		
Production Écrite (comme Interaction Écrite sans échange verbal effectif)		
RE		
Réception Écrite	avec contraintes de temps par ex. : texte sur support non fixe	
Réception Écrite	sans contraintes de temps	

FIG. n°10 : tableau de la compétence à communiquer langagièrement (d'après les travaux de Beacco)

Les référentiels que Beacco propose comme outils du FLE actionnel ainsi que les manuels d'approche actionnelle proposent cette partition (Beacco, 2007 : 102)²³, sous une forme toutefois simplifiée.

On peut ainsi noter la disparition de l'interaction écrite, pourtant intéressante : elle n'apparaît pas non plus dans les activités proposées par les manuels, du moins explicitement. De même, les critères temporels et d'auxiliarisation en sont absents. Même *Alors ?* ne propose pas cette

²³ Référence aux DNR : Description des niveaux du cadre par langue ; nous pensons notamment au référentiel simplifié de l'Alliance française qui comprend les 6 niveaux et propose cette partition pour chacun.

compétence puisque l'avant-propos mentionne des entrées identifiées « des conversations, de l'écoute, de la lecture, des textes ». S'il est bien possible d'interpréter « des conversations » par *les compétences de production et d'interaction orales*, « de l'écoute » par *la compétence de compréhension orale*, « de la lecture » par *la compétence de compréhension écrite*, comment comprendre l'entrée « des textes » : comme *le travail de la compétence de compréhension écrite* ou bien aussi comme *l'interaction écrite* ?

L'adjectif « effectif », terme employé dans le tableau pour qualifier l'interaction écrite, mérite attention. En effet, on peut considérer que la réception d'une production écrite appelle, à plus ou moins longue échéance, et d'une manière plus ou moins formalisée, une réaction du récepteur qui peut prendre la forme d'une production orale ou écrite. Cette interaction est donc plutôt à considérer sous la forme d'un *continuum* que de deux catégories séparées. Prenons un exemple : la lecture d'un courriel peut faire l'objet d'une réponse immédiate ou différée. On peut dire que nous sommes dans le cadre d'une interaction écrite effective immédiate ou différée, les discussions en ligne constituant un exemple d'une interaction écrite immédiate encore plus évidente. Pourtant, si chaque acte de lecture peut donner lieu à une interaction aboutissant à une production ; le lien est souvent plus entremêlé. On peut ainsi imaginer, dans le cadre professionnel, que la lecture de plusieurs courriels et documents divers puisse faire l'objet d'une note de synthèse. Cet entremêlement nous conduit à considérer également le rapport entre compétences orale et écrite : le tableau ne mentionne cette interface que pour la réception orale. Or, il nous semble que cette interface est bien plus présente. Si nous reprenons l'exemple de la note de synthèse, on peut imaginer que des sources orales ont été intégrées à cette note qui est donc le résultat d'une interaction réception écrite/production écrite, mais également réception orale/production écrite. De même, la réception écrite peut donner lieu à des productions orales ; l'exemple de la note de synthèse peut se aussi décliner en compte-rendu lors d'une réunion : le canal est donc oral et non plus écrit.

Cela nous amène à constater que, s'il est vrai que les compétences peuvent être envisagées de manière séparée, il n'en demeure pas moins qu'elles s'entremêlent dans les situations actionnelles et qu'il est finalement rare, voire exceptionnel de ne travailler qu'une seule compétence sans que d'autres n'interviennent. L'illettrisme constituerait l'exception où l'accès au code écrit ne permet que des interfaces entre des compétences orales. Nous formulons également l'hypothèse que plus le cadre de l'échange est informel, plus nombreuses sont les interactions entre les compétences. De même, nous estimons que la

nature des échanges varie en fonction du degré d'acculturation²⁴ de l'acteur social au canal écrit.

Prenons l'exemple d'un chercheur à sa table de travail : la matière de travail est principalement écrite, elle sera abordée en réception et en production, mais l'interaction entre les deux peut être très lente : la lecture d'un chapitre, voire d'un ouvrage pouvant être envisagé en réception continue avant de provoquer une production écrite, sous forme de notes par exemple. Imaginons à présent un échange familial : parents et enfants sont chez eux après une journée de travail ; l'un des enfants fait ses devoirs. L'enfant oscille entre réception écrite, production écrite ou orale, il peut demander une aide extérieure éventuellement celle d'un des parents, ce qui introduit une réception puis une production orale, donc une interaction orale, et ce en quelques secondes. Pendant ce temps, les parents font état de leur journée : interaction orale, et rapportent des événements vécus, qu'ils peuvent leur avoir été transmis oralement ou par écrit : une actualité entendue à la radio, les propos d'un collègue de travail, une actualité lue dans le journal, une publicité... Un autre constat s'impose : de même que nous ne sommes pas tous les mêmes acteurs sociaux, de même, nos échanges oraux ne sont pas nourris par les mêmes éléments, et cela n'est pas seulement en lien avec les actes de communication représentés, mais aussi avec l'interface écrit/oral. Selon la profession, la formation, le contexte ... un individu est plus ou moins en rapport avec des sources écrites, et ces sources vont forger ses interactions, même celles qui sont exclusivement orales. En ce sens, les interactions entre écrit et oral, leur entremêlement, même non visibles en surface, sont constamment présentes dans nos discours.

Il faut enfin prendre en compte le fait qu'il est extrêmement difficile de séparer complètement les compétences en didactique. Une évaluation de compréhension orale va, par exemple, très souvent se présenter sous forme de questionnaire écrit. Cela rend donc problématique l'évaluation de la seule compétence orale puisque, dans un tel dispositif, la compréhension écrite est également évaluée. Les compétences d'un apprenant peu familier du code écrit se trouvent donc diminuées, alors que sa compréhension de l'oral visée par l'évaluation peut être tout à fait satisfaisante. Cela est particulièrement visible chez les apprenants peu scolarisés ou encore chez ceux qui vivent depuis longtemps en contexte francophone. Ces derniers n'ont pas appris le français de manière institutionnelle, en d'autres termes, ils l'ont appris de manière adaptative, en immersion, par un *input* très majoritairement oral. À un autre

²⁴ Nous employons ce terme dans le sens que lui donnent les chercheurs ayant travaillé sur les littéracies universitaires : la co-construction de discours écrits et oraux au sein des genres universitaires (Blaser et Pollet, 2010, Pollet, 2012).

plan, un cours ayant, par exemple, pour objectif la rédaction d'un paragraphe argumenté va se faire au moyen du canal oral. Les apprenants sont donc la plupart du temps en interaction entre des compétences écrites et orales. Du point de vue didactique, non seulement l'évaluation par compétence est problématique, mais l'enseignement de contenus relevant d'une compétence bien précise également. Cela confirme la difficulté d'isoler une compétence en didactique des langues.

Ce tableau nous semble donc très intéressant pour situer les différents types d'échanges constitutifs de la *communication langagière*²⁵. De plus, sa relative complexité, si on le compare à l'approche des méthodes issues de l'approche actionnelle ou à certains programmes de cours de FLE²⁶, permet d'appréhender un grand nombre de situations de communication langagière, bien que, nous l'avons écrit, certaines ne soient pas représentées. Toutefois, l'affirmation qu'une méthodologie spécifique peut être attribuée à une compétence donnée nous semble discutable dans la mesure où il est très difficile d'isoler chaque compétence. En outre, la compétence visible en surface est-elle bien la seule qui soit en jeu dans la communication langagière ? Nous considérons qu'une production écrite résulte d'un certain nombre d'opérations à partir d'échanges oraux et écrits produits en réception, voire en production²⁷. Ainsi, lorsqu'un étudiant écrit une dissertation, il peut mobiliser des souvenirs de cours magistraux (en réception orale), des lectures (en réception écrite), des notes sur des lectures (interactions production/réception écrite)... Autre exemple : si j'écris une carte de vœux à ma tante, je peux mobiliser des souvenirs d'enfance (en réception orale), les nouvelles qu'elle me donne dans sa dernière lettre (interactions production/réception écrite), des événements familiaux rapportés par mon cousin lors de sa dernière conversation téléphonique (interaction orale²⁸)... Ainsi, les approches actionnelles et communicatives se sont fondées

²⁵ Indépendamment du fait que nous mettons ce terme en question et que nous lui préférons celui de *compétences de communication* (Longhi, Sarfati : 2012 : 76)

²⁶ Nous pensons à plusieurs centres de langues qui proposent de travailler l'écrit et l'oral séparément. Pour nous, ceci est le reflet d'une mauvaise compréhension de l'enseignement par compétence. En effet, même si l'on peut dire que les compétences induisent des méthodologies spécifiques d'apprentissage, il nous semble réducteur et très peu actionnel de dissocier l'un de l'autre sans même entrevoir une progression commune – autour d'un même objet d'étude, ou d'une compétence de communication, par exemple. Par ailleurs, comment travailler des situations qui nécessitent des compétences écrites et orales en interaction, et il nous semble qu'elles sont nombreuses : ne serait-ce que la prise de notes, par exemple.

²⁷ On peut imaginer mobiliser des souvenirs de discours produits par soi-même que l'on remobilise pour une nouvelle production.

²⁸ Le fait même de proposer l'intitulé : « interactions production/réception écrite » montre que cette notion d'« interaction écrite » proposée par Beacco ne va pas de soi : non qu'elle ne soit pas recevable, mais pourquoi ne pas l'étendre à toutes les autres compétences dès lors que deux compétences de nature différente se trouvent en interface ? Dans l'exemple de la carte de vœux, les souvenirs d'enfance en interface avec la production de la carte de vœux pourraient s'intituler « interaction réception orale/production écrite ». Cela sans compter le fait que les souvenirs d'enfance sont peut-être dominés par la compétence orale en réception, mais il est difficilement imaginable – à moins d'être un enfant muet – qu'ils ne soient pas entremêlés de production orale. Cela souligne

sur la notion de genre discursif²⁹ pour l'analyse du discours. Cette approche consiste à associer un genre aux différents éléments linguistiques qui le caractérisent. Ainsi, une carte de vœux va entrer dans la catégorie de la correspondance, et impliquera un destinataire et un expéditeur, des formules d'appels consacrées, un objet précis : souhaiter ses vœux... tandis que la rédaction d'une dissertation impliquera d'autres éléments tels qu'une structure composée d'une introduction, comportant une problématique et l'annonce d'un plan, un plan conforme à l'annonce introductive, une conclusion, un mode d'énonciation particulier (le *nous*, par exemple). Cependant, ne peut-on pas aussi considérer ces productions discursives sous l'angle des opérations qui ont contribué à leur réalisation ? Selon la nature de ces opérations, que l'on pourrait considérer selon les catégories établies par Beacco dans le tableau reproduit ci-devant, nous formulons l'hypothèse que l'on pourrait observer une variabilité intergénérique qui, à notre connaissance, n'a pas été prise en compte par la perspective actionnelle pour l'enseignement de la communication langagière. Cette réflexion ne s'oppose toutefois pas au fait qu'il existe indéniablement des marqueurs de l'oral. En effet, Nous n'avons nulle intention de remettre en question les travaux étudiant les spécificités de cette compétence (longtemps évacuée aussi bien la linguistique que de la didactique des langues) et qui en évalue les enjeux. Ils constituent en effet des éléments (des outils ?) précieux pour les didacticiens de FLE comme pour ceux de FLM.

De même que nous soulignons le croisement possible et complémentaire entre une approche par genre et une approche par opération ayant procédé à la production d'énoncés, nous évoquons la complémentarité entre une approche consistant à étudier les spécificités du discours oral, du discours écrit³⁰ et celle consistant à étudier la nature des opérations qui précèdent à la production discursive. S'interroger sur les opérations non visibles en surface nous semble un élément crucial pour appréhender les échanges discursifs et leur enseignement/apprentissage en didactique des langues.

Nous souhaitons également discuter le critère *d'aide extérieure* proposé par Jean-Claude Beacco. Peut-on assimiler des dispositifs de communication pour la seule raison que leur réalisation repose sur la convocation d'une aide extérieure ? Le tableau qu'il propose distingue l'écrit de l'oral, la réception de la production (auxquelles il ajoute l'interaction), et

la place dominante des interactions dans la communication langagière et rend donc difficile la dissociation par compétence.

²⁹ La compétence pragmatique « renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels. » (CECRL, 2001 : 18).

³⁰ Puisque le CECRL, et nombre de manuels de l'approche actionnelle prennent le parti de séparer les compétences écrites et orales, nous essayerons de voir si les spécificités inhérentes à ces deux compétences sont effectivement travaillées. Dans le cas contraire, il semble d'autant moins pertinent de les séparer.

module ces compétences selon deux critères : la durée et la possibilité d'une aide extérieure (ce sont les indications des deux colonnes de droite). Quelle analogie peut-on trouver entre un discours produit avec l'aide d'un dictionnaire, celui qui a fait l'objet d'une relecture extérieure ou enfin celui qui a été conçu en interaction avec un auxiliaire extérieur ?

Tricot et Sweller, dans un article intitulé « La cécité aux connaissances spécifiques » (Tricot et Sweller, 2016), mentionnent trois stratégies distinctes chez un apprenant placé face à une situation dont la résolution nécessite la convocation d'une connaissance spécifique qu'il ne possède pas : le tâtonnement, l'aide extérieure (qui est circonscrite à un individu possédant la connaissance spécifique), le recours documentaire. Ces trois stratégies font l'objet d'une distinction parce qu'elles peuvent nécessiter des méthodologies distinctes. Si donc la distinction de compétences est légitimée par le fait que la mise en œuvre de chacune d'entre elles nécessite une méthodologie spécifique, alors il nous semble important de distinguer la nature de l'aide extérieure et d'analyser les implications en matière de méthodologie à enseigner pour permettre leur réalisation respective.

L'importance des processus non visibles en surface dans la production discursive nous conduit à considérer la communication langagière, non seulement dans sa réalisation, mais aussi dans les opérations qui ont contribué à sa réalisation. De ce fait, l'enseignement d'une langue étrangère ne se limite pas à placer un apprenant dans une situation actionnelle qu'il sera susceptible de vivre en français pour provoquer l'acquisition des compétences langagières afférentes. Analyser ces processus nous semble être une plus-value du point de vue de l'enseignant qui peut mieux comprendre ce qui a conduit l'apprenant à la réalisation de tel énoncé plutôt que tel autre. Ainsi, pour aider l'apprenant à améliorer ses réalisations, l'enseignant pourra tirer parti de cette analyse et proposer un travail qui permettra une meilleure utilisation des documents. Il pourra inciter l'apprenant à mobiliser d'autres compétences que celles qu'il avait mobilisées pour réaliser sa production – nous pensons au cas d'un apprenant qui n'aurait réinvesti seulement qu'une partie des actes de communication travaillés en classe lors d'une évaluation, par exemple, ceux qui ont fait l'objet d'une systématisation écrite, sans réinvestir les actes de communication travaillés oralement.

Ainsi, l'approche par compétence, telle que Beacco la propose, ne manque pas d'intérêt. Cependant, ce sont avant tout les interactions entre oral/écrit et entre production/compréhension qui retiennent notre attention. En d'autres termes, ce sont les interfaces et non les frontières entre ces compétences qu'il nous semble fructueux d'explorer. C'est la raison pour laquelle nous privilégierons dans nos propositions didactiques l'approche par les littéracies définies comme « co-construction de discours écrits et oraux » (Watt et

Goodies, 1979) que nous appliquerons au genre universitaire. C'est aussi pour cela que les activités proposées feront appel à la dimension réflexive de l'apprenant qui sera invité à réfléchir sur sa propre production et sur la production de ses pairs, guidé par l'enseignant (*cf.* conclusion : 1.3.3). En outre, cette approche est souvent simplifiée, avec notamment la disparition de l'interaction écrite et des auxiliaires. Cela, de notre point de vue, la rend moins efficiente.

2.2 L'approche par compétence dans les manuels actionnels : proposition d'une typologie

Les manuels de l'approche actionnelle ont tous une position face à cette approche par compétence, quels que soient les partis pris. Nous cherchons à analyser comment ils conçoivent l'enseignement de ces compétences que Jean-Claude Beacco qualifie de « relativement indépendantes », quoique « solidaires ». De fait, nous verrons s'ils proposent une approche méthodologique distincte pour chacune d'elles, le cas échéant, laquelle et comment ils en articulent l'enseignement. En préambule, attardons-nous sur le terme de compétence. S'il est largement usité, il est toutefois à mettre en relation avec la théorie chomskyenne de la langue, dans le couple qu'il forme avec le terme de « performance ». Patrick Charaudeau (2000) dans un article dédié à la notion de compétence en didactique des langues, définit ce que signifie le terme « compétent » dans l'usage courant : il réfère à une activité humaine orientée vers la réalisation d'une action, au moyen d'un matériau (outil). En ce sens, la compétence est effectivement une notion qui fait écho aux objectifs assignés à l'apprentissage de la langue selon la perspective actionnelle, puisque la visée est de réaliser une action sociale. Patrick Charaudeau distingue les énoncés suivants : « Il sait jardiner. » de « Il est compétent en jardinage. », le premier signifiant qu'il peut réaliser une activité de jardinage, le second signifiant non seulement qu'il peut la réaliser, mais qu'il est censé avoir une connaissance du « domaine concerné ». (Charaudeau, 2000 : 2) Si l'on transpose cette distinction dans le domaine qui nous intéresse, la « compétence langagière » ne saurait être alors réservée qu'à celui qui a une connaissance du domaine de la langue et non à celui qui sait parler une quelconque langue. En outre, Patrick Charaudeau précise que le langage courant donne au terme de compétence la dimension de « faire juste ce qu'il faut pour » ; ainsi

ne dirait-on pas d'un artiste qu'il est compétent : « Toute création artistique, toute activité dans laquelle il y aurait de l'impondérable, de l'invention, de l'imagination, ne peut être jugée à l'aune de la compétence » (Charaudeau, 2000 : 2). Par analogie, cela reviendrait à considérer qu'un apprenant de langue étrangère ne doit pas faire preuve d'invention, d'imagination, pas plus qu'il ne doit avoir à réagir dans des situations où il y a une part d'impondérable. Or, le CECRL prend en compte ces dimensions. À titre d'exemple, le niveau B1 se distingue des niveaux A par le fait de « se débrouiller dans une situation imprévue » dans une action de la vie quotidienne, l'exemple donné étant les transports en commun (CECRL, 2001 : 32). La dimension d'impondérable est bien prise en compte dans l'évaluation de la compétence langagière. De même, la créativité, tout du moins dans la pratique de la langue, est également évaluée (CECRL, 2001 : 52). On serait donc tenté de conclure avec Patrick Charaudeau que le terme de « compétence » aurait un sens distinct dans les sciences du langage et dans le langage courant, Patrick Charaudeau allant même jusqu'à les rendre antithétiques : « la notion de compétence dans le domaine des sciences du langage s'oppose de façon radicale à celle du discours ordinaire » (Charaudeau, 2000 : 2). Il s'en explique en arguant du fait que la notion de compétence n'est pas un jugement, mais porte sur le mécanisme et le fonctionnement même de l'aptitude à produire du langage. La première théorie évoquée par Patrick Charaudeau est celle Chomsky où la *compétence* désigne une aptitude d'un sujet cognitif à réaliser une combinaison infinie phrases, et non des phrases attendues. La réalisation de ces phrases est désignée par le terme de « performance ». Aucune trace de jugement *a priori*. Toutefois, partir du principe que la langue existe pour-elle même, quand bien même à l'état d'éléments indéfiniment reconfigurables, consiste à dire qu'un sujet cognitif ne peut qu'actualiser une forme déjà existante. La perspective de réaliser une combinaison infinie de phrases semble donc à première vue infléchir la perception de la langue vers une potentielle reconstruction en contexte : « l'idée que tout fait de langage se trouve sous la responsabilité d'un sujet (sujet parlant), lequel à la fois mémorise des connaissances et des règles, et calcule leur actualisation (toute chose absente du modèle structuraliste jugé trop fixiste) » (Charaudeau, 2000 : 3). Toutefois, le fait d'introduire la notion de locuteur idéal va à l'encontre d'une conception d'un discours non seulement infléchi, mais consubstantiel au sujet. Cela a plusieurs implications : s'il convient de donner un sens chomskyen au terme de compétence, terme clé dans la terminologie de l'approche actionnelle, il convient également d'analyser quelle implication sur la vision de la langue et de son acquisition cela véhicule.

Notamment, comment concilier une approche générativiste (fondée sur une compétence

intrinsèque du locuteur idéal) avec une approche actionnelle stipulant que l'apprentissage de la langue est sous-tendu par l'objectif de faire des apprenants des acteurs sociaux ? « Ce sujet de langage étant un "locuteur-auditeur idéal", comme l'a dit Chomsky lui-même, il nie toute spécificité du sujet, il confond dans un même processus ceux de production et de compréhension, et n'accorde aucune place aux circonstances et conditions contextuelles de l'acte de langage » (Charaudeau, 2000 : 3).

Ainsi, l'idéalisation du locuteur semble non seulement abandonnée par l'approche actionnelle, mais même en contradiction avec elle. Toutefois, n'y a-t-il pas dans cette approche « tout public », une effective influence chomskyenne dans la mesure où il ne s'agit plus de prendre comme étalon un locuteur idéal pour définir la compétence, mais un « locuteur moyen », autrement dit, « un locuteur probable » ? Ce locuteur moyen n'est pourtant pas plus réel que le locuteur idéal de Chomsky et l'approche actionnelle est aux prises avec une contradiction entre artefact et authenticité des situations pour l'apprenant au cœur de l'apprentissage.

Au vu du grand nombre de manuels qui constituent notre corpus, nous proposons de construire notre analyse en nous focalisant sur ceux qui sont emblématiques d'une certaine approche. Nous avons opéré cette sélection à partir de l'analyse individuelle des manuels, et non sur leur réputation, leur rayonnement ou encore leur fréquence d'utilisation. Ce sont là autant de variables empiriques que nous évacuons, dans la mesure où nous n'avons pas fait de recherche permettant de vérifier les impressions et les dires.

Une donnée factuelle, la date de publication du manuel, sera retenue, ceci dans le but de discerner quel manuel a impulsé une tendance et de voir comment se manifeste son influence sur d'autres manuels ultérieurs. Les manuels qui, pour notre étude, présentent un intérêt plus secondaire, seront évoqués plus brièvement, voire seulement en annexe, et ne feront pas l'objet de l'analyse détaillée d'une unité. Seuls certains dispositifs présentant un complément, une originalité, une contradiction, retiendront notre attention³¹.

Nous avons travaillé à même les manuels, et non en dehors, à partir des guides pédagogiques ou d'autres écrits théoriques. Nous présenterons une analyse sur la base des avant-propos, des sommaires, souvent intitulés, « tableau des contenus », de la structure de l'unité, et de son adéquation avec le déroulement effectif d'une unité du manuel.

³¹ Tous ces manuels sont toutefois répertoriés dans le tableau en annexe.

2.2.1 Premier modèle: la séparation des compétences

2.2.1.1 *Alors ?* Un manuel emblématique d'une séparation des compétences

Alors ? propose un accompagnement intitulé « approche méthodologique » où les concepteurs de la méthode exposent les grands principes de l'approche par compétence. La première question soulevée par cet avant-propos réside en la définition que l'on peut donner du terme de compétence. Le manuel dont Jean-Claude Beacco est le coauteur entretient donc la même ambiguïté quant au terme de compétence que ses écrits théoriques étudiés précédemment. La première occurrence du terme : « on y enseigne ces compétences pour ce qu'elles sont, suivant en cela la typologie de compétences du Cadre » (Beacco, Di Giura, 2007: 6) laisse entendre que les compétences en question soient définies selon le canal écrit *vs* oral, et interaction ; production *vs* réception. Pourtant, on lit plus loin : « toutes les compétences sont présentes, dont les compétences graphiques et phonétiques » (Beacco, Di Giura, 2007: 6). On conclut donc que le terme de compétence fait référence à des domaines plus restreints que l'acceptation exposée dans les écrits théoriques. Pour autant les deux acceptations ne sont pas contradictoires si l'on considère la compétence graphique comme un domaine appartenant à la compétence écrite et la compétence phonétique comme appartenant à la compétence orale. Cette distinction en « micro-compétences » est néanmoins importante, car certains manuels font le choix de proposer un découpage d'unités selon ces micro-compétences et non plus seulement les distinctions écrit *vs* oral, production *vs* réception.

Au paragraphe suivant, on lit : « *Alors ?* propose donc des contenus permettant l'acquisition de compétences de communication, de compétences formelles et de compétences culturelles » (Beacco, Di Giura, 2007: 6). Dans ce sens, « compétence » ne peut pas être une sous-catégorie des compétences écrit *vs* oral, production *vs* réception. Le terme de « compétence de communication » pourrait englober l'ensemble des autres compétences et se situer comme « macro-compétence », d'autant plus qu'il rappelle le terme de « communication langagière » utilisée dans le CECRL et par Beacco dans ses travaux sur la notion de compétence. Que faire alors des *compétences formelles* et des *compétences culturelles* ? Se situeraient-elles en dehors de la communication ? Nous avons déjà discuté de la tripartition « compétences linguistiques », « sociolinguistiques » et « pragmatiques », et n'avons pas trouvé de manière

satisfaisante de définir les compétences linguistiques pour rendre valide cette tripartition. Il est probable toutefois qu'il faille entendre par *linguistique morphosyntaxique* et que les *compétences formelles* seraient probablement l'équivalent de ces compétences dites linguistiques. Cela ne résout pas le problème de l'articulation entre ces compétences annoncées : les *compétences formelles*, prises dans cette acception de compétences morphosyntaxiques, pourraient trouver leur place en tant que sous-compétence de la *compétence de communication*. Ce n'est toutefois pas sur ce plan que l'approche méthodologique d'*Alors* les présente, mais bien comme compétences distinctes : « compétences communicatives » s'opposant à « compétences formelles » et à « compétences culturelles ». Pour ce qui est de la « compétence culturelle », les auteurs d'*Alors ?* ne précisent pas s'il faut les entendre comme intégrées dans les compétences communicationnelles ou à un plan différent, à savoir comme « relativement indépendantes », mais néanmoins « solidaires ». Nous avons vu comment certains manuels qui pourtant affichaient une approche *a priori* intégrative et actionnelle séparaient les compétences culturelles – voire interculturelles – dans une rubrique souvent placée à la fin de l'unité, laissant entendre que les concepteurs de ces manuels se fondaient sur cette « relative indépendance » et sur le fait que la « culture » puisse être considérée comme une compétence. Nous verrons si *Alors ?* dans les activités et l'organisation des unités entend la culture comme une compétence isolée de la communication, ainsi que l'approche méthodologique le laisse entendre, ou si elle est enseignée comme un élément constitutif de la « communication langagière ».

L'analyse des acceptions données au terme de *compétence* introduit donc une complexification dans l'analyse de la structure du manuel *Alors ?* qui dit s'en tenir à une approche par compétence où chacune est étudiée pour ce qu'elle est et de manière analogue d'une unité à l'autre. En effet, doit-on entendre *compétence* au plan écrit vs oral, production vs réception ? Sur le plan des « compétences langagières » qui sont distinguées en « compétences linguistiques », « sociolinguistiques » et « pragmatiques » ? Sur le plan des compétences de « communication », « formelles » et « culturelles » ? Ou encore plutôt au plan de rubriques telles que « phonétique » ou « graphique » ? Le tableau des contenus nous donne des précisions sur l'articulation entre les compétences dans l'approche par compétence dont le manuel se réclame.

TABLEAU DES CONTENUS					
MODULE 1		(pages 11 à 40) Ici			
	Compétence de communication	Fonctions	Compétence grammaticale	Compétence lexicale	Phonétique et orthographe
UNITÉ 1 page 12 Ici, en France	<ul style="list-style-type: none"> • INTERACTION : conversation téléphonique entre amis : annoncer son arrivée • RÉCEPTION ÉCRITE : comprendre une annonce d'aéroport • RÉCEPTION ORALE : comprendre l'écrit de la rue (panneaux, plaques, rues...) • PRODUCTION ÉCRITE : écrire un SMS 	<ul style="list-style-type: none"> • S'identifier 	<ul style="list-style-type: none"> • Le présent des verbes : <i>Je suis, Je reste, J'arrive</i> • Le lieu : (Je suis) à... (Je suis) ici • L'infinitif 	<ul style="list-style-type: none"> • Nom et prénom 	<ul style="list-style-type: none"> • L'intonation montante • e ouvert • L'alphabet • Les nombres (1-20) • L'accent aigu et l'accent grave (à, é, è)
UNITÉ 2 page 24 Ici, en classe	<ul style="list-style-type: none"> • INTERACTION : conversation en classe : faire connaissance • RÉCEPTION ORALE : comprendre des consignes orales • RÉCEPTION ÉCRITE : comprendre une fiche d'inscription • PRODUCTION ÉCRITE : écrire un texte à l'impératif 	<ul style="list-style-type: none"> • Se présenter (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Tu/vous • Le présent des verbes en -er et de être : je, tu, vous • La forme impérative (tu, vous), des verbes en -er 	<ul style="list-style-type: none"> • Les adjectifs des pays 	<ul style="list-style-type: none"> • Le son e fermé [e] • Les lettres [e] : é, er, ez
<ul style="list-style-type: none"> • Projet page 36 • Préparation au DELF page 37 • Évaluation pages 38 -39 • Apprendre en autonomie page 40 					

FIG. n°11 : extrait du tableau des contenus de *Alors ?*

Il propose 5 entrées : la première est intitulée « compétence de communication », la deuxième « fonctions », la troisième « compétences grammaticales », la quatrième, « compétences lexicales », la cinquième « phonétique et orthographe ». Ces distinctions renforcent notre interrogation sur la définition même de *compétence* puisque les entrées se situent à des plans différents. *Fonctions* réfère à ce que l'on peut également intituler *acte de communication* : « s'identifier », « se présenter », « s'informer », « exprimer des sentiments » ... Ces fonctions sont associées respectivement à des *compétences de communication* qui déclinent souvent cette macro-approche en compétences écrites et orales en compréhension³², en production et en interaction. Par exemple : « se présenter » se décline en interaction : « conversation en classe : faire connaissance », compréhension orale : « comprendre des consignes orales », compréhension écrite : « comprendre une fiche d'inscription », production écrite : « écrire un texte à l'impératif ». On peut noter que certaines *compétences de communication* sont très générales et impliquent qu'on les comprenne en relation avec le niveau visé et avec l'objectif formulé dans la rubrique *fonctions*. Toutefois, « comprendre des consignes orales » nous semble tellement vaste, qu'énoncer ainsi cette compétence ne permet pas à l'apprenant d'entrevoir les points travaillés en réception orale. La compétence de production écrite : « comprendre une fiche d'inscription » ne semble pas à première vue être directement liée à

³² Les auteurs d'*Alors ?* emploient le terme de *réception*. Par souci d'homogénéité, nous conservons celui de *compréhension*.

l'objectif « se présenter ». Ces observations peuvent être étendues à d'autres unités : à l'unité 1, la fonction « s'identifier » semble difficilement compatible avec les compétences de communication annoncées : « conversation téléphonique entre amis : annoncer son arrivée », « comprendre une annonce dans un aéroport », « comprendre les écrits de la rue », « écrire un SMS ». Si la conversation téléphonique porte sur le thème de l'arrivée, et permet donc de relier l'annonce de son arrivée à la notion d'identification, la compétence de compréhension orale « comprendre une annonce dans un aéroport » ne semble pas être une compétence constitutive de la capacité à s'identifier. Il semblerait que la logique soit bien plus actionnelle et que les compétences ne soient pas nécessairement à articuler autour de la *fonction* et des *compétences de communication*, mais plutôt à entrevoir comme des actions auxquelles un apprenant allophone sera confronté dans ses premiers moments en territoire francophone. Cela ne manque pas d'intérêt, mais cela relève toujours du même parti-pris : que nous soyons tous les mêmes acteurs sociaux. Ici, l'apprenant est primo-arrivant : il ne vit pas en France et y arrive en avion. Il a déjà un réseau relationnel constitué auquel il peut faire appel pour s'annoncer. On pourrait tout à fait imaginer un autre type d'acteur social, ne vivant pas en France, par exemple, ou y étant déjà installé depuis un certain temps, ou encore un acteur social qui n'arrive pas en France en avion, et ne connaît personne à son arrivée.

Les autres entrées : *grammaire*, *lexique*, *phonétique* et *orthographe* se situent sur un autre plan que les *compétences communicatives* et que les *fonctions* : on pourrait s'attendre à les trouver au sein de chaque compétence communicative. On peut toutefois discuter le fait qu'elles s'intitulent *compétences* au même titre que les *compétences* oral vs écrit et production vs compréhension et que le tableau entretienne ce flou en les situant sur le même plan graphique et hiérarchique. On peut aussi discuter cette tripartition, qui est, comme nous le verrons, très répandue dans les manuels de cette génération, et rejoint la partition syntaxe vs sémantique, avec l'adjonction de la dimension *phonétique* déclinée en son corollaire scriptural : *orthographe*. Or, considérer l'orthographe comme la seule transposition de la phonologie dans le code écrit est bien évidemment réducteur, en tout cas en français. On pourrait donc tout aussi bien entrevoir de situer l'orthographe au plan lexical, comme au plan grammatical. Le terme est également déroutant dans la mesure où la grammaire semble être réduite à la dimension syntaxique, voire morphosyntaxique. Concernant ces trois dernières entrées, on voit que certains contenus sont liés aux compétences de communication, mais tous ne le sont pas. À cet égard, nous renvoyons à l'article de Beacco qui stipule qu'il faut se fonder sur la spécificité générique des textes et des discours pour déterminer une progression linguistique : « identifier les réalisations linguistiques correspondant (fonctions, notions,

morphosyntaxe) » à l'acte de communication à travailler (Beacco, 2010 : 103). Il ajoute toutefois que cette « 'solution', possible au niveau d'une séquence méthodologique, est peu praticable pour des programmes collectifs ». Pour ce faire, il avance deux raisons. À la première, « on ne dispose pas de l'analyse linguistique de tous les genres discursifs concernés », on pourrait avancer qu'il suffirait de proposer une analyse de tous les genres discursifs que l'on propose pour objet d'étude. La deuxième raison nous semble plus valide : « parce qu'il existe des catégories formelles qui sont sans rapports privilégiés avec un genre discursif particulier, dans la mesure où elles sont potentiellement présentes dans tous les genres : c'est le cas de l'opposition masculin/féminin, des pronoms personnels, de la morphologie verbale... » (Beacco, 2010 : 103) Cet argument nous semble d'autant plus pertinent que l'écueil consistant à n'enseigner que les points de langue saillants dans les textes et discours a conduit l'enseignement en FLM (Prunet in Bertrand et Schaffner : 2014a), à évacuer de ses programmes tout un pan de la grammaire, et, précisément, les points que Beacco mentionne : à savoir ceux qui ne sont pas spécifiques à un genre discursif ou textuel donné. Si nous partageons l'idée qu'il est nécessaire d'introduire l'enseignement de faits de langues non spécifiquement liés aux actes de communication, nous considérons que la justification avancée n'est toutefois pas pleinement satisfaisante sur le plan théorique et on est en droit de se demander pourquoi tel fait de langue est privilégié à tel niveau du CECRL, plutôt qu'un autre. Beacco convient lui-même de la limite de sa justification : si « aucune [des justifications] n'est pleinement satisfaisante du point de vue strictement épistémologique, [chacune peut être] acceptable dans une perspective didactique ». (Beacco, 2010 : 103) Il préconise de prendre appui sur « les fréquences d'emploi », et renvoie au travail fait par les théoriciens de l'approche audiovisuelle : *Le français fondamental*, (Gougenheim *et al.* : 1956/éd. refondue 1964), sur l'expérience des enseignants et, enfin, sur les travaux faits sur l'acquisition. À cet égard, nous essayerons de voir si le fait de travailler en FOU atténue l'aspect arbitraire, et, par ailleurs, si l'approche de l'analyse de corpus nous donne d'autres pistes et une autre légitimité pour l'introduction de certaines notions avant certaines autres. Nous essayerons également d'approfondir la piste qu'il indique vers l'acquisition qu'il nous semble nécessaire de clarifier. Il réfère en effet à « une théorie de l'appropriation des langues » qui stipule que « les éléments linguistiques sont acquis dans un certain ordre, au moins relatif, cela par 'secteur' et certaines études permettent d'entrevoir cet ordre d'acquisition » (Beacco, 2010 : 104). Cela est une voie tout à fait stimulante pour la didactique des langues que de savoir que les éléments linguistiques pourraient s'acquérir

selon un ordre donné. Toutefois, Beacco remet en cause la notion de secteur : « Mais une des questions qui se pose alors est précisément celle de la nature de ces ‘secteurs’ qui sont généralement assimilés à des catégories descriptives issues des sciences du langage (*pronoms personnels* à côté de *expression du temps*). » (Beacco, 2010 : 104).

Pour conclure notre analyse du manuel *Alors ?*, on constate que la séparation par compétence, bien que fortement affirmée, n’est que partiellement mise en œuvre au sein d’une unité. En effet, des compétences autres telles que *grammaire* et *lexique* sont distinguées. *A priori*, elles concernent aussi bien l’oral que l’écrit. Dans les faits, on constate que c’est essentiellement à partir de supports écrits que sont travaillés le lexique et la grammaire, qu’il conviendrait alors de présenter comme des sous-compétences de la compétence écrite. De même, la phonétique et l’orthographe sont présentées comme des compétences autres que communicatives, mais elles correspondent *de facto* à des sous-compétences de l’oral et de l’écrit. Enfin, nous constatons que peu d’éléments explicites permettent d’identifier une méthodologie spécifique à chaque compétence, ce qui ne rend pas convaincante la séparation des compétences.

2.2.1.2 *Interactions* : la particularité de la compétence de compréhension orale

Sur le modèle de *Alors ?*, nous pouvons identifier un autre manuel de la génération actionnelle qui relève d’une approche par compétence : *Interactions*. Référant dans l’avant-propos aux travaux de Beacco et au CECRL pour ce qui concerne une approche par compétences indépendantes les unes des autres, les auteurs d’*Interactions* intègrent à cette approche les apports des recherches neurolinguistiques (*in Ellis, Germain et al.* 1994 : 394-419). Ils avancent notamment l’idée que des mémoires différentes seraient sollicitées selon la compétence travaillée : pour l’oral, la mémoire procédurale, pour l’écrit, la mémoire déclarative, ce qui les conduit à proposer un ordre dans lequel les compétences devraient être étudiées.

Cet apport nous intéresse dans la mesure où il permet de sérier la matière à acquérir, et, par conséquent, de proposer un programme didactique. Toutefois, ce que nous avons exposé concernant la nécessaire imbrication des compétences dans l’usage nous conduit à émettre des réserves quant à ces affirmations. Nous interrogeons également l’association de l’oral à l’implicite et de l’écrit à l’explicite. Les concepteurs d’*Interactions* considèrent en effet que, selon les recherches de neurolinguistique, l’oral serait lié à l’implicite. De ce fait, il devrait être travaillé de la manière suivante : une pratique répétée et l’usage d’un nombre restreint de

structures. Trois éléments sont ici associés à partir d'une donnée issue de la neurolinguistique. Premier élément : il existe deux mémoires distinctes, la mémoire procédurale et la mémoire déclarative. Deuxième élément : à ces deux mémoires sont associées des modalités, implicites et explicites. Les auteurs de *Principes méthodologiques et unités didactiques* attribuent à Michel Paradis (Ellis dir. 1994 : 394-419) l'association écrit/explicite, oral/implicite, association légitimée par le fait que l'on ait pu isoler deux mémoires différentes et montrer que ces mémoires fonctionnaient de manière indépendante grâce aux recherches conduites sur des personnes aphasiques ou atteintes de la maladie d'Alzheimer. Ces recherches s'inscrivent dans la lignée de celles menées depuis Broca. Les chercheurs sont toutefois plus prudents aujourd'hui et ont des réticences à affirmer si précisément l'indépendance radicale des hémisphères et la localisation de la zone du langage de manière si précise. Nous faisons référence à Jean-Luc Nespoulous qui, dans sa conférence lors de la journée d'étude « langage et cerveau » (Nespoulous « La neuropsycholinguistique 150 ans après Paul Broca » : 11 décembre 2014) a proposé un panorama des recherches sur la question depuis ses origines. S'il ne remet pas en cause fondamentalement cette localisation, il cite toutefois un nombre important de contre-exemples. Une typologie de ces contre-exemples révèle que les personnes illettrées, les gauchers, les enfants, les polyglottes, échappent à cette catégorie. Cela nous conduit à poser la question suivante : si tant de cas font figures d'exception, peut-on encore considérer ce fait comme une règle ou comme la norme ? Cela nous conduit à pondérer la dichotomie entre les mémoires. Se référant toujours à Michel Paradis (Ellis dir., 1994 : pp.394-419), ils associent la mémoire procédurale à l'implicite et la mémoire déclarative à l'explicite. Ce couple implicite/explicite ne nous semble toutefois pas relever d'une opposition polaire, mais plutôt d'un *continuum*. En effet, comment pourrait-on tracer une frontière séparant l'implicite de l'explicite ? Le connu de l'inconnu ? Dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère, on parle de compétences *actives* et *passives*, que l'on associerait non aux canaux oral ou écrit, mais aux pôles de production et de réception. Ainsi, un apprenant peut comprendre un terme, une tournure, une unité linguistique, un élément de discours, qu'il ne pourrait pas pour autant produire. Cette distinction nous semble proche de celle de l'implicite et de l'explicite évoqués par les concepteurs d'*Interactions*. Toutefois, elle ne concerne pas les mêmes compétences et nous conduit à discuter de cette distinction posée, il nous semble, peut-être un peu hâtivement et sans justification approfondie. Autre objection : si nous acceptons « qu'explicitier » est possible, comment conclure avec les concepteurs d'*Interactions* « qu'il n'est pas possible de transformer une compétence en savoir » (Crépieux *et al.*, 2014 : 3) ? D'après la terminologie utilisée, *savoir* est le terme utilisé pour l'explicite,

compétence, pour l'implicite. Cela signifie donc qu'il ne serait pas possible de rendre explicite un implicite. Les travaux menés en linguistique cognitive, notamment, et leur application pour l'apprentissage d'une langue étrangère – que nous avons déjà mentionnés comme piste possible pour aborder la dimension culturelle dans l'apprentissage (Achard-Bayle : 2009, Portine : 2008, Sarfati : 2008) – reposent précisément sur le fait de rendre explicite par des données, que l'on peut qualifier de *culturelles*, de ce qui est implicite. La démarche de la linguistique cognitive, l'approche d'une grammaire culturelle, semblent donc incompatibles avec la théorie reprise par les concepteurs d'*Interactions*.

Examinons à présent le troisième élément associé par les auteurs d'*Interactions* : « compétence implicite, socle de la pratique de l'oral », « savoir explicite, nécessaire à la pratique de l'écrit ». Aucun élément de justification n'est proposé pour cette association si ce n'est, peut-être, l'exemple donné pour illustrer l'impossibilité de transformer un savoir en compétence : « Car, en effet, si tel était le cas, il suffirait de connaître l'ensemble des règles d'une langue pour pouvoir la parler et inversement, il suffirait de parler une langue pour en connaître les règles » (Crépieux *et al.*, 2014 : 3). Dire cela, c'est, d'une part, supposer que « connaître l'ensemble des règles d'une langue » est possible³³, et d'autre part, considérer que c'est la condition nécessaire non pour la parler, mais bien pour l'écrire (puisque *savoir explicite*, ici les règles de grammaire, est associé à pratique de l'écrit). Cette relation entre grammaire et maîtrise de l'écrit est pourtant discutée, et la didactique du français langue maternelle, en butte avec la même problématique n'aboutit pas à une conclusion si évidente (Bertrand et Schaffner (dir.) Prunet, 2014a : 159). Ainsi la distinction oral/mémoire déclarative/implicite, écrit/mémoire procédurale/explicite, ne nous semble pas reposer sur des fondements valides.

Les auteurs d'*Interactions* recommandent également un enseignement de l'oral fondé sur l'apprentissage d'un nombre limité et répété de structures, arguant du fait qu'il est important de sérier la matière à acquérir et de la travailler de nombreuses fois pour que l'enseignement soit efficace. Pourquoi ne pas étendre cet usage à la production écrite ? En outre, la mention de structures et de répétition comme base d'apprentissage de la langue n'est pas sans rappeler la méthode audio-visuelle. De ce point de vue, l'implicite serait à rapprocher de la volonté des concepteurs des méthodes audio-visuelles de faire intégrer à l'apprenant un certain nombre de structures sans les expliciter, allant même jusqu'à considérer que l'accès au sens parasiterait

³³ Ce qui impliquerait que l'on considère qu'une langue soit régie par des règles et que ces règles représentent un ensemble fini, donc inamovible, précédant l'usage de l'acteur social qu'est l'apprenant, rejoignant la conception chomskyenne d'une compétence, à savoir la compétence d'un locuteur idéal (Chomsky : 1971).

l'apprentissage des structures. L'approche des grammaires de construction, et déjà avant elles, l'approche de Culioli, dans sa définition de l'énonciation³⁴, ont montré qu'il est difficile d'isoler la syntaxe de la sémantique. Parmi les fondements méthodologiques du manuel, figure également la primauté de l'oral sur l'écrit et la nécessité d'aborder une notion par la pratique orale, autre point commun avec la méthode audio-visuelle. La raison qui est donnée est de l'ordre de l'argument d'autorité : « D'autres recherches en neuro-éducation ont montré que pour plus d'efficacité, l'apprentissage de la langue orale, et donc de la compétence implicite, devait précéder celui de la langue écrite et du savoir explicite » (Crépieux *et al.* 2014 : 3). Les auteurs de ces recherches ne sont pas cités et cette primauté est discutable.

La raison avancée pour privilégier un enseignement de l'oral ne nous semble donc pas pertinente, pour plusieurs raisons. D'abord, elle peut tout aussi bien être étendue à l'écrit. En outre, elle repose sur une représentation fixiste de la langue. Enfin, l'expérience de la méthode audio-visuelle qui procédait de la même manière a conduit à une remise en cause de cette pratique par différents didacticiens et linguistes qui allaient devenir les concepteurs de l'approche communicative (Dabène, 1991 : pp. 25-35 ; Coste : 1978, Hénault et De Margerie : 1974)³⁵.

Un autre point concernant l'ordre de traitement des compétences a retenu notre attention. *Interactions* se démarque des autres manuels de sa génération par un ordre original dans le traitement des compétences : « L'activité langagière de compréhension orale est positionnée en fin de leçon, et non en début de leçon comme dans une majorité de manuels » (Crépieux *et al.*, 2014 : 5). Ainsi la compréhension orale, jugée comme étant l'exercice le plus difficile, est abordée en avant-dernier. Cette justification réside dans le fait que l'apprenant a besoin d'un certain nombre d'autres compétences, notamment lexicales, phonétiques, et formelles pour réussir cet exercice sans l'intervention de l'enseignant détenteur d'un savoir que l'apprenant n'a pas, situation qui réduit sa motivation et biaise les objectifs de l'exercice. Considérer que la compétence de compréhension orale se construit à partir des autres compétences nous semble contradictoire avec l'affirmation selon laquelle « il n'est pas possible de transformer compétences en savoirs ou savoirs en compétence » (Crépieux *et al.*, 2014 : 3). Les compétences telles que *compétences formelles*, *lexicales* et *phonétiques*, ne se situent pas sur

³⁴ Opposant valeur à opération, somme de valeurs, à interaction (Culioli : 2002/2009 : 30)

³⁵ Il est d'ailleurs surprenant de voir que les auteurs d'*Interactions* écrivent le contraire, à savoir que l'approche communicative et l'approche par compétence réservent une primauté de l'oral sur l'écrit. Les auteurs d'*Interactions* rappellent deux principes (Crépieux *et al.* 2014 : 4) dont l'un nous semble bien relever de l'approche par compétence ou encore actionnelle : nécessité de proposer des situations d'échange réalistes, mais l'autre : primauté de l'oral ne nous semble pas avoir fait l'unanimité parmi les concepteurs de cette approche, au contraire, c'était l'un des points qui, nous l'avons écrit, a conduit à remettre en question la méthode audio-visuelle alors en vigueur.

le même plan que les compétences oral vs écrit, compréhension vs production. Cette polysémie du terme est du reste déjà présente dans les écrits de Beacco qui donne des acceptions au terme de compétence difficilement conciliables. Même en considérant que les compétences formelles, lexicales et phonétiques sont des micro-compétences qui se retrouvent au sein des quatre compétences oral vs écrit, compréhension vs production, le travail de la phonétique, du lexique et des formes, au sein de l'une des compétences, par exemple la production orale, permet de développer des aptitudes dans ces trois domaines chez l'apprenant, dans une autre compétence. C'est ce que semblent affirmer les concepteurs d'*Interactions* : « la compréhension orale est une activité particulièrement complexe, qui ne peut être rendue motivante que si les apprenants disposent des moyens de réussir sans être entièrement dépendants des éléments d'explication fournis par l'enseignant ; autrement dit, s'ils disposent, – parce qu'ils les ont travaillés au fur et à mesure de la leçon, de suffisamment d'éléments (phonétiques, lexicaux, formels, communicationnels) pour aborder un tel document de compréhension orale dans son ensemble » (Crépieux *et al.*, 2014 : 5). La perméabilité des compétences est donc paradoxalement affirmée, et cette perméabilité va au-delà d'un *continuum* thématique qui permet un réinvestissement d'éléments vus dans une des compétences travaillées pour aborder l'autre. Le titre, *Interactions*, nous semble *in fine* en contradiction avec la volonté de cloisonnement affichée par les auteurs du manuel

Enfin, ils dénoncent un « encapsulage » de l'activité liminaire qui consiste dans de nombreux manuels en une compréhension orale : « de nombreux cours de langue (...) commence(nt) par le plus complexe (comprendre un long document) encapsulant tous les objectifs communicatifs et culturels de la leçon » (Crépieux *et al.*, 2014 : 5). Cela suppose que le document soit nécessairement long et complexe, alors que l'on pourrait entrevoir un document qui ne soit pas nécessairement long ni complexe et qui soit une compréhension orale. Par conséquent, une compréhension orale comme document déclencheur n'est pas nécessairement le gage d'une difficulté liminaire, et l'on pourrait considérer n'importe quelle autre compétence et aboutir à la même difficulté problématique pour une activité liminaire. D'autre part, on peut faire le même reproche à *Interactions* : la compréhension orale y est présentée comme un réceptacle des acquis dans les autres compétences³⁶ ; elle serait le moyen de vérifier qu'elles ont bien été acquises, une forme d'évaluation de l'ensemble de la séquence.

Ceci signifie donc que la compréhension orale est considérée dans *Interactions* comme un

³⁶ De même que l'est la tâche dans beaucoup de manuels de la perspective actionnelle tout comme dans *Interactions* .

encapsulage sommatif de compétences acquises par le biais des autres compétences travaillées auparavant. Cela pose un double problème : celui de la place de cette compétence qui ne serait que sommative et non enseignée pour elle-même, et celui du statut de de cette compétence, considérée plus complexe que toute autre.

Se pose en outre la question de l'articulation entre ces quatre compétences – oral en interaction/production, écrit en compréhension, écrit en production, oral en compréhension – avec les rubriques mentionnées dans le tableau des contenus. Ces quatre compétences sont regroupées sous l'intitulé *compétences de communication*, conformément aux prescriptions du CECRL, et se trouvent complétées par les rubriques *compétences linguistiques* et *compétences culturelles*, triade déjà analysée et également recommandée par le CECRL. Les compétences linguistiques se divisent en deux rubriques : *compétences phonétiques* et *compétences grammaticales*, la grammaire étant exclusivement traitée dans les parties de séquences réservées à l'écrit, compréhension et surtout production. Cela conforte notre constat d'une approche par compétence distincte, comme pour *Alors ?*, et met en exergue le même problème concernant la définition du terme de grammaire, tout comme celle de *compétences linguistiques*, qui ne concerneraient qu'une partie de l'apprentissage. Les compétences culturelles sont à relier aux thèmes abordés tout au long de chaque unité. Elles représentent la matière traitée, mais ne font pas l'objet d'un traitement ni d'une justification particulière dans les choix opérés.

Interactions se situe donc bien dans la même perspective qu'*Alors ?*, de séparation des compétences dans leur approche et leur apprentissage. Les compétences de grammaire et de phonétique sont en effet isolées comme dans *Alors ?* et constituent les composantes de la dimension linguistique ; la particularité du manuel étant de proposer le travail de la compréhension orale systématiquement en fin de séquence.

Cette première catégorie de manuels semble donc privilégier certains aspects théoriques du CECRL, à savoir, la notion de compétence, et se saisit d'une présentation distincte des compétences présentes dans le CECRL pour prôner une acquisition successive de chacune d'entre elles. Ainsi, la typologie proposée par Jean-Claude Beacco est bien reprise, mais amputée d'un certain nombre d'éléments, ce qui rend la séparation des compétences d'autant plus problématique. Il ne nous semble pas, en outre, qu'une quelconque méthodologie soit présentée pour l'acquisition de quelque compétence que ce soit. Ainsi, ce qui aurait pu justifier cette séparation ne semble opérant dans aucun des manuels de cette catégorie. Le second aspect du CECRL mis en avant dans ces manuels est celui d'objectif de communication langagière. C'est cet objectif qui semble guider le choix de la matière

linguistique à aborder, choix qui respecte les actes de communication préconisés par le CECRL et ses référentiels.

2.2.2 Deuxième modèle : travail progressif autour d'une tâche

2.2.2.1 *Version originale* : un manuel emblématique

Comme nous l'avons précédemment exposé, l'avant-propos de *Version originale* expose une approche actionnelle explicite, qui vise à rendre l'apprentissage de la langue consubstantiel à l'agir social de l'apprenant. À ce titre, l'apprentissage n'est pas séparé par compétence, mais est plutôt sous-tendu par une tâche à accomplir. Rappelons que Christian Puren oppose l'approche actionnelle à l'approche communicative : l'approche actionnelle serait ainsi « une remise en cause de l'idéologie communicativiste (...) au profit d'un autre système d'idées dont le noyau dur est l'action. » (Denyer *et al.*, 2009 : 2) Il étaye son propos de trois arguments principaux. La communication ne suffit pas pour l'action sociale et peut même la gêner – Puren illustre ce fait par l'exemple des messageries électroniques saturées constituant un outil de diffusion, mais pas de collaboration. C'est l'action sociale qui détermine la communication : diffuser une information valide ne suffit plus, il faut penser la diffusion selon un mode adapté au récepteur. C'est l'action commune et non la communication qui permet la compréhension de l'autre. Le cadre d'un échange ponctuel dans le cadre d'un voyage touristique, modèle sous-jacent de l'approche communicative, est substitué à un échange voué à s'inscrire dans la durée, que l'apprenant soit en contexte francophone ou dans son pays d'origine. En ce sens, l'approche est bien distincte de celle des partisans de la séparation des compétences, qui, d'ailleurs, évoquent peu le terme d'*actionnel*, mais réactivent souvent celui de *communicatif* sous des formes variées. Ainsi, Beacco comme les auteurs d'*Interactions*, ne font pas figurer le terme *actionnel* dans leur avant-propos, mais se réfèrent respectivement aux « formes de la communication » et à la « capacité globale à communiquer » (Beacco, Di Giura, 2007 : 6) comme objet d'enseignement.

L'organisation de l'unité de manuels de la catégorie de *Version originale* est donc pensée à partir d'un savoir-faire défini, annoncé en début de séquence et actualisé sous la forme d'une « tâche ». La séparation des compétences n'est pas de mise. Le tableau des contenus de *Version originale* présente des rubriques qui reprennent l'objectif pragmatique, sous la

rubrique « tâche ».

Tableau des contenus			
UNITÉ	TÂCHE	TPOLOGIE TEXTUELLE	COMMUNICATION
1. Parlez-vous français ?	Créer des affiches utiles pour la classe de français	<ul style="list-style-type: none"> Extrait de dictionnaire Conversations à la réception d'un hôtel Dépliant touristique Horaires de bus Billet de train Publicités d'hôtel et de restaurant Enseignes Panneaux d'informations 	<ul style="list-style-type: none"> Saluer Se présenter Communiquer en classe Épeler Différencier le tutoiement du vouvoiement Consulter le dictionnaire Appliquer des stratégies de lecture
2. Elle s'appelle Laura	Présenter un camarade de classe	<ul style="list-style-type: none"> Documents d'identité Conversations au secrétariat d'une école Post-it Fiches d'identité Liste de classe 	<ul style="list-style-type: none"> Se présenter ou présenter quelqu'un Demander et donner des renseignements personnels Exprimer des objectifs Compter Se renseigner sur la nationalité
Entraînement à l'examen du DELF : Compréhension des écrits			
Journal d'apprentissage			

FIG. n°12 : extrait du tableau des contenus de *Version Originale*

La tâche répond au titre de l'unité qui en donne le thème. Par exemple, l'unité 2 intitulée « Elle s'appelle Laura », est liée à la tâche : « présenter un camarade de classe ». De plus, une rubrique « typologie textuelle » permet de présenter la variété des supports qui sont utilisés dans l'unité, privilégiant ainsi une approche plutôt générique que par « compétence ». La rubrique « communication » permet de décliner des actes de langage nécessaires pour la réalisation de la tâche. À l'inverse des trois manuels qui fonctionnent par séparation des « compétences », la rubrique *communication* n'est pas subdivisée selon ces compétences, mais par acte de communication subdivisant la tâche. Pour l'unité 2, nous trouvons, par exemple : « se présenter ou présenter quelqu'un », « demander et donner des renseignements personnels », « exprimer des objectifs », « compter », « se renseigner sur la nationalité ». On constate que le premier objectif communicatif reprend et recouvre totalement la tâche. Cela pose donc le problème d'une telle présentation, mais surtout du critère qui distinguerait une tâche d'un acte de communication. Par ailleurs, les objectifs communicatifs ne sont pas explicitement hiérarchisés : demander et donner des renseignements personnels, et exprimer des objectifs sont inclus dans l'objectif « se présenter et présenter quelqu'un ». « Compter » doit être entendu comme « compter » pour présenter quelqu'un ou se présenter et s'applique essentiellement à des quantités entières et limitées (expression de la date de naissance, de l'âge, du nombre de parents : frère et sœurs, par exemple). Cet objectif communicatif est donc restreint par la tâche proposée, mais cela n'est pas explicite dans la présentation du tableau des contenus et ne facilite donc pas la représentation de cet objectif communicatif pour le

lecteur (apprenant surtout, mais aussi enseignant).

Les trois autres rubriques sont relatives aux « compétences linguistiques » du CECRL : lexicale, grammaire et phonétique. Les compétences interculturelles, dernière rubrique, sont isolées du reste des apprentissages, ce qui témoigne d'une volonté d'enseigner explicitement cette compétence. Cela implique aussi que les autres compétences ne feraient pas intervenir l'interculturel ou qu'il y aurait des supports plus interculturels que d'autres, ce qui mérite discussion. Notons qu'elle est toutefois articulée avec la tâche : pour l'unité 2 – dont la tâche est « présenter un camarade de classe » –, cette rubrique propose d'évoquer « quelques célébrités francophones » et « les prénoms francophones selon les époques ».

Le tableau des contenus révèle donc un découpage organisé autour la réalisation de la tâche, tout à fait différent de celui des manuels travaillant à la séparation des compétences.

Analysons à présent l'articulation des compétences présentées dans le tableau des contenus. Une unité se compose de cinq parties distinctes fédérées par la tâche à accomplir, vers laquelle les apprenants seront guidés progressivement. Une première partie consiste donc en une découverte de la thématique relative à la tâche : « texte et contexte » ; y sont travaillées surtout les compétences de compréhension. Une deuxième partie est consacrée au travail de la langue : « À la découverte de la langue », introduisant les notions de grammaire dans une perspective d'observation en contexte ; la troisième partie : « outils » consiste en une systématisation des points de grammaire abordés dans la deuxième partie par le biais de mini-leçons illustrées. Cette partie est prolongée par « outils en action... » qui incite à l'utilisation des points de grammaire étudiés en production orale, écrite et en interaction. Cette dernière partie conduit à la réalisation de la tâche, elle-même prolongée par une partie intitulée « regards sur... », constituée par des documents visant la compétence interculturelle.

Prenons l'exemple de l'unité 3 pour analyser plus en détail cette articulation. La page 39 propose des documents iconographiques présentant un quartier : photos, cartes de visite des magasins ; elle permet d'introduire du lexique travaillé en réception, constitutive de la compréhension écrite. On observe aussi un travail sur la compétence sociolinguistique, l'apprenant étant incité à observer comment on écrivait une adresse à partir des cartes de visite des commerçants du quartier, compétence que l'on peut entrevoir comme constitutive de la production écrite (observation d'écrits et inférence d'une norme).

La page 40 propose une compréhension écrite qui introduit le thème de la vie dans le quartier (complexification progressive) à partir d'extraits de revues comprenant des descriptions de villes et des témoignages. Une activité incite à la production écrite ou orale, au libre choix de l'enseignant, et invite à l'interaction pour produire un résultat final qui reflète l'avis de

l'ensemble de la classe. La page 41 propose une compréhension écrite invitant à la production orale : trois quartiers de la ville de Marseille sont détaillés ; une compréhension orale à partir d'un témoignage d'un habitant de Marseille est proposée. On peut donc constater que cette première partie propose donc bien une étude de textes³⁷ et de leurs contextes, dans le but de favoriser l'acquisition des outils qui permettront de réaliser la tâche.

La partie « découverte de la langue » propose des activités qui consistent, d'abord, en une compréhension écrite, puis une production écrite autour d'un document présentant trois visites possibles de Paris. L'activité invite à une observation visant à découvrir les articles définis en contexte. Un point de phonétique est proposé pour la prononciation des articles définis masculins : discrimination [e]/[è] entre la marque du singulier et la marque du pluriel.

On comprend donc que la seconde partie ne propose pas uniquement un travail de la compétence grammaticale, selon la terminologie du CECRL, mais également de la phonétique. Ce travail sur l'article est poursuivi à la page 43 où l'apprenant est incité à manipuler l'article défini en légendant des photos avec les articles définis leur correspondant. Ce travail ne permet pas à l'apprenant de comprendre la valeur de l'article, mais seulement de se familiariser avec sa présence dans ce contexte de légende. Un exercice de production écrite est proposé : toutefois, il propose des exemples de l'usage de l'article défini avec préposition, ce qui fait que l'apprenant se trouve confronté à des formes du type *de + le* à savoir, l'usage de « du », non introduit auparavant, de l'éllision de l'article dans certains exemples devant voyelle, et de l'absence d'article : « À Montréal ».

La page 44 propose un exercice de compréhension écrite visant à introduire du lexique sur le *quartier*. On peut donc remarquer que la compétence lexicale est également travaillée dans cette partie, mais plutôt en réception qu'en production, et que l'article défini n'est pas représenté dans l'exercice. Au contraire, les exemples présentent beaucoup d'articles indéfinis, introduisant les différents éléments du *quartier*, sans que ne soit travaillée la différence entre l'article défini et l'article indéfini, alors que les supports se prêtaient à cette activité. On note l'introduction de « il y a » pour présenter les éléments du *quartier*. La troisième partie « outils », p.45 propose des « mini-leçons » sur l'article défini, l'expression de la quantité, il y a (et sa forme négative « il n'y a pas »), décrire/qualifier, proposant la forme « c'est » et un certain nombre d'adjectifs qualificatifs appréciatifs, sur les prépositions de localisation, et sur la conjugaison du verbe « vivre » au présent de l'indicatif. On peut se demander pourquoi « il y a » ne fait pas partie de la « mini-leçon » « décrire /qualifier », et

³⁷ Même si l'on peut préférer le terme de *discours* à celui de *texte*, dans la mesure où les supports peuvent être également oraux.

pourquoi l'article indéfini ne fait pas l'objet d'une mini-leçon. On peut également constater que les outils ne reprennent que très peu les compétences phonétiques et les compétences lexicales, mais quasi exclusivement les compétences grammaticales.

À la page 46, « outils en action », l'apprenant est invité à présenter avec un camarade un quartier bien connu à la classe. Cela permet de réemployer les outils déjà travaillés, mais semble très limité, dans la mesure où le nombre de quartiers bien connus de toute la classe risque d'être réduit. Un autre exercice permet de réemployer « il y a » et une compréhension orale donne lieu à une production écrite permettant de réemployer le lexique vu dans l'exercice précédent et la forme « il y a ». La quatrième partie « tâche » est censée faire agir l'apprenant. Comme dans beaucoup de méthodes, elle se trouve à la fin (ou quasiment) et risque de servir davantage de réceptacle à l'ensemble des points travaillés, qu'à un travail formatif. La dernière partie « regards sur... » est censée représenter une ouverture interculturelle. Elle reprend en fait la thématique du quartier et propose un exercice semblable à celui de la page 41 : des interviews de Français, citadins ou villageois. On peut certes noter que la dimension de vie en société est plus abordée que dans les pages 40 et 41. Toutefois, cela ne nous semble pas justifier l'appellation « interculturelité », et son isolement du reste des autres parties nous semble artificiel. De même, la seconde activité de la page, « sur les pas d'Émilie », et celles de la page suivante ne sont ni plus ni moins qu'une compréhension orale et une compréhension écrite supplémentaires qui permettent de travailler la thématique du quartier et de donner son avis sur un autre quartier. L'unité progresse donc selon une logique d'augmentation graduelle de la difficulté.

Version originale propose donc bien un enseignement de la langue fédéré et orienté vers la réalisation d'une tâche clairement identifiée dans le tableau des contenus. L'articulation entre les différentes étapes d'une unité d'enseignement fait toutefois apparaître une distinction entre une première étape et les deux suivantes. La première, que l'on pourrait qualifier de compréhension globale, propose un accès au sens facilité par des contextes consistant en des appareils critiques de questions (activités proposées à l'apprenant les guidant vers le sens) ainsi qu'en des documents iconographiques. Les deuxième et troisième étapes, quant à elles, isolent des outils linguistiques et proposent un enseignement explicite de la grammaire. Cette distinction approche implicite puis explicite n'est pas précisée dans l'avant-propos, mais constitue bien une particularité de cette méthode qui laisse également apparaître une distinction entre langue et interculturel, et qui propose une rubrique « regards sur... », souvent artificiellement dissociée de la première étape « textes et contextes », mais concourant à la réalisation de la tâche.

Les manuels construits sur le modèle de *Version originale : Scénario, Totem, Festival, Le Nouvel Édito, Ici, Nouveau Rond-Point, Tout va bien*³⁸ répondent bien à l'objectif de travailler les compétences de manière articulée : ce travail aboutit à la réalisation d'une tâche. Toutefois, ces manuels semblent proposer essentiellement un travail de repérage et de découverte et très peu de systématisation. Les compétences convoquées sont plus celles de la réception que de la production, et risquent de ne rester que passives. Certes, la tâche est conditionnée par une production, mais la systématisation de la partie « étude de la langue » porte essentiellement sur les compétences grammaticales.

La production induite par la tâche comme par d'autres activités risque de se révéler être un travail minimal, si les compétences requises ne sont pas rendues actives par des exercices d'appropriation plus systématiques et réguliers. En outre, la présentation des objectifs d'apprentissage par actes de langage ou par tâche pose le problème du niveau exigé dans la réalisation de cette tâche³⁹. D'autre part, travailler en construisant le sens dans l'objectif de réaliser une tâche peut conduire à évacuer toute une matière linguistique : celle qui n'est pas spécifiquement saillante dans un acte de communication ou un genre particulier. Dans une moindre mesure, cette articulation peut contribuer à ce que l'apprenant survole des faits de langues qui mériteraient d'être abordés à différents moments de l'apprentissage. Force est de constater qu'il est rare de trouver au programme d'une séquence à des niveaux B2 ou C1 l'article défini, indéfini ou l'absence d'article, alors qu'ils sont massivement abordés en début de A1. Pourtant, il nous semble nécessaire de revenir sur cette notion complexe, notamment sur les aspects de *spécifique* et de *générique*, et sur le fait que « le » et « un » et l'absence d'article peuvent se rejoindre⁴⁰.

Le fait de proposer une partie interculturelle distincte de la tâche implique que la tâche soit vue comme réalisable sans travail sur la compétence inter ou culturelle. Séparer la partie « culturelle » nous semble non seulement contradictoire avec le cadre posé dans l'avant-propos (*Saison, Version originale*) où Christian Puren décrit explicitement la dimension interculturelle à co-construire dans la réalisation de la tâche, définie comme objectif ultime de l'apprentissage de la langue, mais aussi avec les dispositifs effectivement proposés, du moins dans certains manuels.

³⁸ cf. Annexe n°2.

³⁹ cf. unité 7 de *Totem* cf. la tâche « nous créons un site internet pour la classe » proposée par *Totem* niveau A1 ; réaliser un site internet pourrait aussi bien requérir le niveau C2.

⁴⁰ Différencier et expliciter l'emploi de l'article ou l'absence d'article dans les phrases suivantes : « un tiens vaut mieux que deux tu l'auras » ; « l'homme est un loup pour l'homme » « Pierre qui roule n'amasse pas mousse » ; les exploitations didactiques et l'analyse de notre corpus en 3^{ème} partie portent d'ailleurs partiellement sur la valeur et l'emploi de l'article.

Les manuels reprenant le modèle décrit par Christian Puren dans *Version originale* proposent donc dans l'ensemble une articulation satisfaisante entre grammaire et tâche finale, au risque toutefois d'évacuer certains faits grammaticaux à l'échelle d'une progression d'ensemble. Toutefois, cette articulation est souvent plus arbitraire pour ce qui relève de la phonétique. Un autre problème réside dans la disjonction entre la présentation théorique : induction des faits grammaticaux, et ce qui est effectivement proposé à l'apprenant. En effet, de nouveaux faits grammaticaux sont artificiellement introduits dans la rubrique censée systématiser ou expliciter des faits déjà présentés préalablement en contexte. Enfin, la volonté de proposer un enseignement graduel, du plus simple au plus complexe, aboutit parfois à proposer un travail de compréhension, puis de production, rejoignant par là même l'approche par compétences.

Écho, *Amical* et *Intro* se situent en marge de ce second modèle de manuel. En effet, s'ils proposent un entremêlement de compétences dans le cadre d'un apprentissage progressif, ces manuels ne proposent pas de tâche à proprement parler, ce qui les rend très peu actionnels, contrairement à *Version Originale*.

Cette seconde catégorie de manuels retient du CECRL d'autres éléments théoriques que ceux que retenait la première catégorie qui procédait à la séparation des compétences. C'est avant tout la notion de tâche qui est mise en avant. Les activités proposées concourent toutes à son élaboration, créant ainsi une cohérence dans des apprentissages dont la finalité est visible pour l'apprenant. Toutefois, l'articulation entre la phase de découverte, et la phase de systématisation des apprentissages est parfois délicate et les savoirs linguistiques abordés se trouvent souvent restreints aux seuls objectifs saillants dans la tâche proposée, ce qui ne permet pas de traiter certains faits de langue.

2.2.3 Troisième modèle : un travail par addition de micro-tâches

Le troisième type de manuels correspond à une combinaison de deux modèles. À l'inverse des deux autres rubriques pour lesquelles un manuel emblématique se distinguait assez facilement, tant par la date : un manuel qui « ferait école » (cf. *Alors ?*, 2007, *Version originale*, 2009), ou par le fait que les auteurs des autres manuels s'y réfèrent explicitement, que par une explicitation des choix didactiques, méthodologiques, et théoriques, cette troisième catégorie de manuel ne présente pas véritablement de manuel phare. À la croisée de deux logiques : celle de la tâche comme finalité (empruntant la logique de 2^e modèle de

manuels), introduisant une nouvelle logique : celle de la segmentation de la tâche en micro-tâches, ce troisième modèle peut être qualifié d'approche par micro-tâches additionnées en vue de l'accomplissement de la tâche.

2.2.3.1 Un manuel emblématique : *Alter ego +*

*Alter ego +*⁴¹ constitue peut-être, dans cette catégorie, le manuel où les auteurs motivent le plus explicitement leurs choix : l'avant-propos situe la méthode dans une démarche actionnelle renforcée ; la démarche y est qualifiée d'intégrative, c'est-à-dire que les compétences sont travaillées de manière complémentaire, fédérées par un objectif dit pragmatique. Cet objectif pragmatique est défini en lien avec les contenus « socioculturels et thématiques » de chaque leçon.

Tableau des contenus

Leçons	Contenus socioculturels Thématiques	Objectifs sociolangagiers			
		Objectifs pragmatiques	Objectifs linguistiques		
			Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques
Dossier 0 Découverte					
p. 14 à 24	Prénoms et noms de famille français Quelques personnalités françaises et internationales	<ul style="list-style-type: none"> Identifier une langue Se présenter (1) S'informer sur l'identité de l'autre Compter Communiquer en classe 	<ul style="list-style-type: none"> Les adjectifs de nationalité (masculin/féminin) Les verbes <i>s'appeler</i> et <i>être</i> Les articles définis Le genre des noms de pays 	<ul style="list-style-type: none"> Les langues Les nationalités Les nombres de 0 à 69 L'alphabet 	<ul style="list-style-type: none"> L'accentuation de la dernière syllabe Phonie-graphie : L'alphabet Signes et accents
Dossier 1 Les uns, les autres					
1	Salutations Usage de <i>tu</i> et de <i>vous</i>	<ul style="list-style-type: none"> Saluer, prendre congé Se présenter (2) Demander/Donner des informations personnelles (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Le verbe <i>avoir</i> au présent Les adjectifs possessifs (1) La négation <i>ne... pas</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Les moments de la journée et les jours de la semaine Quelques formules de salutations formelles et informelles Les éléments de l'identité 	<ul style="list-style-type: none"> [y] / [u] L'intonation montante et descendante Liaison et enchaînement avec les nombres Phonie-graphie : Graphie de [y] / [u]
2	Les numéros de téléphone en France	<ul style="list-style-type: none"> Demander poliment Demander/Donner des informations personnelles (2) Demander le prix de quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> Les articles indéfinis L'adjectif interrogatif <i>quel/le</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Les mois de l'année Les nombres de 70 à 99 Les signes et la ponctuation 	<ul style="list-style-type: none"> La prononciation des nombres
3	Quelques événements culturels/festifs à Paris La francophonie	<ul style="list-style-type: none"> Donner des informations personnelles (3) Indiquer ses goûts (1) Parler de ses passions, de ses rêves 	<ul style="list-style-type: none"> Les prépositions + noms de pays (1) Le présent des verbes en <i>-er</i> Les verbes <i>être / avoir</i> 	<ul style="list-style-type: none"> L'expression des goûts (1) 	<ul style="list-style-type: none"> [s] / [z] La liaison avec [z] Phonie-graphie : Lettres muettes Le présent des verbes en <i>-er</i>
Carnet de voyage	La France, pays européen	Situer la France et ses pays voisins en Europe Identifier des symboles et comprendre des informations sur la France et l'Europe			
Projet	Faire la carte d'identité du groupe				

FIG. n°13 : extrait du tableau des contenus de *Alter Ego +*

⁴¹ Si ce manuel a été remanié, et que dans sa nouvelle version *Alter Ego +*, date de 2012, notons toutefois que la première édition de *l'Alter Ego A1* date de 2006.

Comme les autres manuels évoqués précédemment, *Alter ego+* reprend le découpage du CECRL entre compétences *pragmatique*, *sociolinguistique* et *linguistique*, au sein desquelles sont distinguées les sous-compétences *grammaticale*, *lexicale* et *phonétique*. Un point toutefois déroge à ce qui est dit dans le CECRL à ce sujet : la compétence sociolinguistique y apparaît à deux niveaux. Elle est, en effet, présente en tant que contenu : « contenus socioculturels et thématiques » et en tant que macro-compétence : « objectifs socio-langagiers ». Cela laisse penser que les éléments culturels ou socio-culturels seraient abordés en matière de contenus, alors que les compétences socio-langagières constitueraient des objectifs d'apprentissage. Implicitement, les éléments socio-culturels, en tant que « contenus », ne nécessiteraient pas de méthodologie d'apprentissage, à l'inverse des éléments socio-langagiers, présentés comme des objectifs. Ceci impliquerait également que langue et culture puissent être abordées séparément. Pourtant, le fait que le terme « socio- » est présent dans les deux macro-rubriques, et fédère contenus et objectifs, montre la difficulté de séparer la *culture*, terme pris au sens large. (Hymes, 1984, Gumperz, 1989) de la langue. Selon Charaudeau (2000), la compétence *culturelle* n'existerait pas. Il souscrit toutefois au fait qu'il faille intégrer dans la « compétence langagière » ou « compétence de communication » les compétences *situationnelle*, *discursive* et *sémio-linguistique*. En outre, il précise que, dans un sens large du terme *culture*, la culture serait présente dans les trois niveaux, et plus particulièrement aux niveaux situationnel et discursif.

De manière générale, les contenus lexicaux et grammaticaux sont bien articulés avec l'objectif pragmatique. La phonétique est explicitement présentée et traitée en contexte. Toutefois, les objectifs ne sont pas toujours véritablement sélectionnés en fonction de leur saillance. Dans le dossier 8, à la leçon 3, on trouve par exemple un point de phonétique qui consiste à faire la différence entre le [é] et le [è]. L'objectif pragmatique est « évoquer des souvenirs ». Le point langue abordé est l'emploi de l'imparfait pour évoquer des habitudes révolues. Un rappel sur la formation de ce temps est proposé. On aurait pu penser que le point de phonétique choisi était en lien avec l'imparfait, donc la terminaison est souvent en [è]. Or, on constate que les exemples ne font pas apparaître de verbes à l'imparfait : « Pépé paie peu mais Mémé m'aime. Mémé me fait un thé au lait. Pépé se tait, le thé se fait ». Pas de lien non plus avec la thématique du support qui a trait à l'évocation des souvenirs d'habitants de la ville de Vanves en vue de la rédaction d'un livre. Ce support, travaillé en compréhension écrite est, en revanche, en lien avec le « point langue » (emploi de l'imparfait pour évoquer des habitudes passées). Notons enfin un dernier point quant aux objectifs dits linguistiques : le lexique ne fait pas l'objet de systématisation ou de point particulier. Il est donc implicitement travaillé à

travers la compréhension orale et écrite, en réception, et en production écrite ou orale, en tant que compétence active. En ce sens, le tableau des contenus est trompeur, dans la mesure où il fait figurer explicitement une rubrique lexicale, au même plan que les rubriques de phonétique et de grammaire.

L'exemple du lexique pointé par le tableau des contenus, mais non explicitement travaillé révèle l'ambiguïté de ces manuels qui appréhendent l'approche actionnelle sous l'angle d'un objectif pragmatique et entremêlent les sous-compétences dites linguistiques. Ainsi, certaines font l'objet d'un traitement spécial, d'une forme d'extraction, de *focus* (c'est le cas de la grammaire via les « points langue » et de la phonétique via la rubrique « phonétique ») et d'autres non (le lexique n'est pas travaillé de cette manière, c'est seulement le tableau des contenus qui rend explicite un objectif lexical, qui, de fait, ne peut qu'être articulé avec les autres éléments linguistiques travaillés, puisqu'il ne fait l'objet d'aucun traitement support supplémentaire).

Plusieurs autres manuels : *Latitudes*, *Le Nouveau Taxi*, *Agenda*, *Métro Saint-Michel*⁴², reprennent ce modèle de travail par micro-tâches dans des avant-propos ou des pages « mode d'emploi ». Ces manuels proposent une approche semblable à celle d'*Alter Ego+*, abordant l'apprentissage de la langue par une succession de micro-tâches déclinées en compétences travaillées conjointement ou parfois plutôt successivement – avec un décalage observable entre le tableau des contenus et l'organisation effective de l'unité, chaque manuel séparant la dimension culturelle en fin d'unité.

À la marge de ce modèle se situent certains manuels que l'on pourrait qualifier d'hybrides. Nous verrons que cette hybridité est souvent liée à des glissements terminologiques.

Le manuel *Mobile* en est un exemple. Composé de micro-tâches fédérées par une tâche principale, chaque unité reprend la composition suivante : trois objectifs communicatifs, des mots-clés, plutôt d'ordre lexical, définissant un thème. L'unité comporte cinq parties : « découvrir », « exprimer », « échanger », « action », « et plus ». Le manuel appartient donc à première vue à la 3^e catégorie et affiche une dominante lexicale.

Les trois premières parties sont explicitées aux pages « mode d'emploi » de la manière suivante : « découvrir » consisterait en une « mise en situation et approche lexicale », « exprimer » en un « objectif de communication », « échanger » en une « ouverture interculturelle », « action » en une « mise en œuvre des notions et apprentissage de l'unité », « et plus » en des « compléments d'information pour aller plus loin ». Or, il nous semble que

⁴² Cf. Annexe n°2.

cette dimension lexicale n'est qu'un des éléments constitutifs de la capacité de compréhension globale. La partie « exprimer » est axée sur la production orale et écrite. Il s'agit donc d'un découpage par compétence, tel que le recommande Beacco. En cela, le manuel se rapprocherait de la 1^{re} catégorie de manuels.

Le troisième modèle de manuels semble donc favoriser une approche pragmatique, qui devrait, logiquement, déboucher sur la réalisation d'une tâche. Toutefois, la présence effective de cette réalisation de tâche est variable selon les manuels. Hormis le fait que ces manuels scindent l'acte de communication en micro-actes, il est à noter que le travail de chacune des « sous compétences linguistiques » n'est pas aussi systématique que dans les deux autres types de manuels : « atomisées » au sein de chaque micro-acte, certaines de ces connaissances ne sont en fait pas travaillées explicitement, mais seulement référencées dans le tableau des contenus.

Il nous faut enfin évoquer le manuel *Vite et bien* qui occupe dans cette typologie une place à part. En dépit de son classement comme manuel actionnel dans le répertoire du CIEP, il ne nous semble pas suivre la logique de cette approche.

La perspective actionnelle n'est pas explicitement mentionnée dans l'avant-propos. Ce dernier fait référence à l'objectif de « ne pas se cantonner à un savoir linguistique, mais à un savoir-faire et un savoir-être. » Ce faisant, il participe d'une pragmatique qu'on pourrait qualifier d'actionnelle. Cependant, ces savoirs sont travaillés à partir d'images dont la fonction est d'informer l'apprenant sur des aspects culturels tels que les « gestes, attitudes, vêtements, environnement... ». L'avant-propos situe donc plutôt la méthode dans une perspective *communicative* : il s'agit d'enseigner par l'imitation une posture et certains des éléments linguistiques les plus fréquents en France. La manière dont le *mode d'emploi* aborde la partie *civilisation* est emblématique du problème que rencontrent les manuels tout public. Elle entend présenter les aspects « essentiels de la vie en France », certes, mais pour qui sont-ils « essentiels » ? On constate un mélange des domaines recensés par le CECRL : *personnel*, *professionnel*, *public* et *éducatif* sont tous mis sur le même plan, sans réelle distinction. (Miquel, 2009 : 4) Or, on peut considérer les domaines « touristique, commerçant, administratif, pratique » comme relevant de la sphère publique, alors que le domaine éducatif n'est représenté que par le domaine « universitaire » et le domaine personnel par « personnel ». On constate donc une hypertrophie de la sphère publique. Un problème d'articulation entre les rubriques intervient de surcroît : comment considérer le domaine « pratique » participant à la sphère publique ou personnelle ? En outre, ce domaine pratique peut concerner d'autres rubriques qui sont placés sur le même plan que lui : en effet,

« demander des renseignements », qui constitue une exemplification du domaine « administratif », n'est-ce pas d'ordre pratique ?

On constate également un parti pris informatif qui va à l'encontre des savoir-faire et des savoir-être avancés : « la partie civilisation fournit des informations de tous ordres ». Cela laisse bien entendre qu'il s'agit de transmettre des faits sur le monde francophone. De plus, le tableau des contenus met en exergue les rubriques suivantes : *situations (oral-écrit), vocabulaire, civilisation, grammaire, activités* : la communication écrite et orale ne comporte aucun objectif, mais seulement une liste d'actes de communication sans réel lien ou progression entre eux. Ils sont seulement fédérés par les titres, très variables : du très large « La vie quotidienne » au plus circonscrit « Au café ».

Dans les faits, cette méthode illustre exactement ce que Christian Puren dit du passage de la perspective communicative à la perspective actionnelle, et situe clairement *Vite et bien* dans une perspective communicative. Le centrage se fait sur la communication extérieure (l'apprenant regarde vivre les Français et, au mieux, entre sporadiquement en contact avec eux dans un contexte d'échange ponctuel). De plus, la référence est une norme d'un français standard. En outre, la structure du manuel est déroutante, les parties ne sont pas clairement identifiées. Les dialogues ne donnent pas lieu à une exploitation immédiate. Viennent d'abord des *leçons*. Ensuite seulement viennent des *exercices* répartis selon des rubriques arbitraires. Ces exercices ne font travailler aucunement la production (ni orale ni écrite, ni l'interaction). Enfin, le choix des contenus est discutable et l'approche grammaticale comporte plus d'une incohérence. En résumé, ce manuel ne peut être retenu comme un manuel se fondant sur une perspective actionnelle.

Nous pouvons donc constater qu'il existe effectivement trois approches distinctes relatives à l'articulation des compétences au sein de la perspective actionnelle. Cela est à mettre en lien avec le fait que les concepteurs des méthodes ont retenu des aspects différents des principes théoriques du CECRL. Ainsi, le 1^{er} modèle de manuel met clairement en priorité la séparation des compétences et les deux autres modèles de manuels privilégient un objectif pragmatique porté par une tâche. Si nous avons discuté le principe de séparation des compétences, comme le fait qu'il soit défini ainsi par le CECRL, nous avons également remis en question la pertinence de considérer la compétence pragmatique comme une finalité englobant les compétences linguistiques et socio-linguistiques, ce qui pose – entre autres – le problème de la sélection de la matière linguistique (Beacco, 2010 : 103).

Ainsi peut-on constater un décalage entre CECRL et la manière dont il est mis en œuvre dans les manuels. Par ailleurs, le terme de compétence revêtant des acceptions diverses, que

Beacco a exposées dans sa préface au manuel *Alors ?*, il semble que les méthodes actionnelles entretiennent un flou sur ce terme, entendant parfois explicitement les compétences *écrite, orale, d'interaction en production et en réception* (la compétence *interactive* n'étant explicitement travaillée qu'à l'oral), parfois les compétences *linguistique, sociolinguistique et pragmatique*, parfois encore les compétences *culturelle et langagière*, encore qualifiée de *compétence de communication*.

Si nous avons déjà pointé le problème sous-jacent à l'utilisation massive du terme de *compétence*, nous n'avons pas encore examiné ce que les manuels et le CECRL proposent comme objectifs mêmes de communication ni comme objectifs culturels. La partie suivante sera consacrée à cette étude, et s'attachera donc plus aux choix des contenus qu'à leur organisation. Nous émettons l'hypothèse que ces contenus sont, d'une part, assez semblables d'un manuel à l'autre, pour la cause de la visée « tout public », et d'autre part, idéologiquement marqués, sous couvert d'une approche consensuelle et universaliste.

3. Des contenus culturels et des compétences de communication

Nous nous proposons à présent de considérer les approches linguistiques et cognitives qui sous-tendent l'approche actionnelle et induisent la sélection des actes de communication et des objectifs culturels qu'opèrent les méthodes. Tout d'abord, nous tâcherons d'analyser le lien qu'entretient l'approche actionnelle avec le constructivisme, dont plusieurs didacticiens de l'approche actionnelle se réclament. Afin de considérer la manière dont l'approche actionnelle se positionne par rapport aux théories linguistiques, il convient de revenir sur le lien évoqué entre « langue » et « culture ». Considérer que l'un peut être distingué de l'autre, c'est déjà afficher une certaine position par rapport aux théories linguistiques. Nous reviendrons ensuite sur la compétence à communiquer langagièrement. Plus précisément, par l'analyse de cette notion, nous tenterons de comprendre sur quelle vision de la langue se fonde l'approche actionnelle.

3.1 Le CECRL et l'approche actionnelle : une dimension constructiviste ?

Dans un article consacré à l'analyse de la théorisation de la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues, Margaret Bento aboutit à la conclusion que si le CECRL « ne revendique aucune théorie sous-jacente au niveau méthodologique », il existe « une opération d'étayage scientifique réalisée *a posteriori* par les didacticiens » (Bento, 2013 : 87). Notre analyse des manuels confirme nettement cette affirmation. Nous avons vu en effet comment les différentes tendances observables dans l'articulation des compétences étaient le fruit d'une sélection d'éléments du CECRL, chaque tendance privilégiant certains aspects du Cadre plutôt que d'autres. Nous avons également pu constater que certains éléments étaient l'objet d'une interprétation et que cette interprétation n'était pas présentée comme telle, mais mise effectivement en œuvre dans les écrits des didacticiens⁴³. Outre cette théorisation *a posteriori*, nous avons pu également observer que le CECRL ne s'abstrait pas de tout positionnement idéologique. Présupposer qu'un apprenant d'une langue étrangère est avant tout *un acteur social ayant à accomplir des tâches*, c'est se positionner dans une perspective que l'on pourrait qualifier de constructiviste, dans le sens où le savoir se construirait en interaction avec le milieu dans lequel l'apprenant évolue et les individus qu'il fréquente.

Selon le tableau récapitulatif de Bento (2013 : 97), le CECRL préconise l'exécution de tâches qui privilégient l'interaction « parce que cela permet d'utiliser des ressources langagières à différents niveaux », et incite à la « métacognition ». Cela témoigne de choix qui situent le CECRL dans un champ constructiviste, largement déployé par « l'étayage scientifique » des didacticiens. Nous avons cité les définitions de Christian Puren (première partie : 1.1.) relatives à un apprentissage actionnel où l'apprenant, dans une interaction collaborative co-construit la réalisation de la tâche, et co-définit les normes de l'échange et de l'action. L'analyse de Bento confirme l'approche constructiviste inhérente à la perspective actionnelle. En effet, elle effectue une *métasynthèse* à partir d'un corpus de textes qui se réfèrent à l'approche actionnelle (2013 : 88). Ce faisant, elle identifie trois grands champs théoriques : « les théories de l'apprentissage », « les sciences du langage » et « la sociologie » (2013 : 89). Le premier champ théorique, « les théories de l'apprentissage », est, en effet, nettement

⁴³ Citons pour exemple la notion de séparation des compétences chez J.C. Beacco et la définition de la tâche chez Puren, qui privilégie, en didactique, le contexte scolaire ou institutionnel. Bento qualifie la définition que donne Puren de la tâche de « volontairement abstraite » (Bento, 2013 : 89).

investi par les perspectives constructivistes : celles de Piaget, Vygotsky, Bruner, Perret-Clermont, Doise et Mugny (2013 : 95). Cette perspective constructiviste appelée des vœux des concepteurs du CECRL⁴⁴ comme des didacticiens de la perspective actionnelle est-elle pourtant compatible avec la production de manuels « tout public » ? Cela n'a-t-il pas une influence sur les contenus culturels véhiculés et sur les objectifs de communication visés ? Dans l'hypothèse d'une restriction des contenus et objectifs, peut-on encore qualifier cette approche de constructiviste ? Nous avons déjà vu que la *métacognition*, l'un des éléments de l'approche constructiviste, est certes abordée de multiples fois dans le CECRL. Ainsi, Bento relève également la mention de cette notion chez plusieurs didacticiens : Narcy-Combe, Walski (2004), Catroux (2006), Griggs (2009), Chini (2008) (2013 : 91-92). Définie comme inhérente à la réalisation de la tâche, la *métacognition* serait pour Narcy-Combe, Walski et Catroux un apprentissage « naturel », le questionnement sur le fonctionnement par l'apprenant sur ses propres processus intervenant « naturellement » « à partir des exemples repérés » (Narcy-Combe et Walski, 2004 : 35, cité par Bento). Nous considérons au contraire que cette faculté à s'abstraire de la situation que nous vivons pour en faire l'analyse est un processus qui n'est ni spontané ni naturel. Bien au contraire, ce processus de *métacognition* nous semble relever d'une volonté explicite qui vise un tout autre but que la tâche en cours de réalisation. Exposant la difficulté du linguiste de devoir rendre compte de ses observations, le moyen – la langue – et l'objet des recherches – la langue aussi – étant un même élément, Antoine Culioli aborde ainsi la nécessité de construire un système d'activité métalangagier ; Ce système permet de prendre de la distance par rapport à l'objet d'étude, de fonder un vecteur commun, ensemble d'éléments permettant de réduire les subjectivités inhérentes à une analyse où objet et moyen se confondent (Culioli, 2009 (2002) : 107-111). De fait, l'activité *métalinguistique* est considérée comme une activité très contrainte et complexe :

Le linguiste, lui doit construire une métalangue qui va pouvoir précisément capter ces propriétés. Une métalangue qui, elle, doit être objective, parce que si elle conserve les propriétés de l'objet qu'elle décrit, elle va être frappée des mêmes ambiguïtés, de la même illusion de transparence.

Cette activité s'oppose à celle de la glose (Culioli : 2009 (2002) : 107), qui utilise la « métalangue naturelle » pour formuler différemment l'énoncé, que ce soit dans le contexte d'une analyse de l'énoncé – cette activité représentant alors une première étape avant la construction d'un système métalinguistique – ou d'un échange. On comprend que pour Culioli

⁴⁴ Bien que le CECRL ne comporte aucune référence explicite au constructivisme, on trouve de nombreuses occurrences du terme de « construction » – 46 si l'on prend en compte les occurrences de « construct* ». Celles qui sont relatives à la co-construction dans l'interaction notamment relèvent d'un processus constructiviste : construction collective du sens par la mise en place d'un contexte mental commun (2001 : 69).

l'activité métalinguistique n'a rien de naturel. Nous postulons qu'il en va de même pour l'activité métacognitive, considérant qu'il n'est pas plus naturel de s'abstraire d'un processus langagier pour analyser la langue, que de s'abstraire d'un processus de cognition pour analyser la cognition. Il nous semble que ce processus métacognitif doit être l'objet d'un apprentissage explicite avant d'être effectivement pratiqué par un apprenant en situation de production discursive en langue étrangère.

Cela nous conduit à considérer la position de Peter Griggs (2009 : 84, cité par Bento, 2013 : 92). Il préconise justement de faire de la métacognition un objectif d'apprentissage : « il faudrait non seulement considérer la communication comme la finalité de l'apprentissage en tant qu'instrument de l'action humaine, mais la traiter aussi comme une action en elle-même en prenant en compte sa dimension cognitive ». Cela induit que l'auteur ne considère pas que cette activité de métacognition soit naturellement à l'œuvre lors de la communication. Il émet le souhait de voir la perspective actionnelle se doter d'une théorie cognitive « permettant de cerner les mécanismes psycholinguistiques de la compréhension, de la production et de l'apprentissage de ces processus » (2009 : 84, cité par Bento, 2013 : 92). Danièle Chini développe ce point en décrivant le processus métacognitif comme celui qui ferait passer l'apprenant du statut d'analyseur à celui d'évaluateur du fonctionnement, puis de sa propre pratique de sa langue/culture. Loin de « chosifier » la langue, cette démarche « lui donne toute sa valeur ». (Chini, 2008 : 14-15 cité par Bento, 2013 : 93). Nous nous accordons avec ces auteurs sur l'importance de cette donnée métacognitive. Nous soulignons l'apport de la perspective actionnelle à cet égard, dans le sens où elle situe les enjeux de l'apprentissage de la langue étrangère dans une perspective collaborative, constructiviste et constructive. L'apprenant y est considéré comme un individu dont l'exercice de l'esprit critique est sollicité. Ainsi, le traitement de l'information témoigne de ce changement de perspective : il ne s'agit plus seulement d'intégrer des informations sur la langue-culture cible, mais de déployer un processus dynamique à construire, co-construire, à partir d'informations. Cependant, si cette dimension métacognitive est effectivement présente dans les 23 manuels de l'approche actionnelle, nous avons pu constater que les dispositifs mis en œuvre étaient souvent superficiels. Ils consistent, en effet, parfois en des questionnements ponctuels sur les stratégies que l'apprenant met en œuvre. Il s'agira par exemple de QCM qui ne permettent guère à l'apprenant d'analyser les enjeux d'un tel comportement dans l'apprentissage.

L'approche constructiviste du CECRL et des manuels de FLE qui s'en réclament vise davantage est davantage appelée des vœux des théoriciens que véritablement mise en œuvre. Elle est toutefois contredite par une posture qui vise le « tout public » et qui cantonne par

conséquent l'actionnel dans le cadre standardisé d'un M. Tout le Monde, correspondant plus à un acteur social virtuel qu'à un large spectre d'acteurs sociaux réels. Ce double objectif contradictoire a des implications sur la sélection des objectifs culturels et des objectifs de communication.

3.2 La compétence culturelle : une notion problématique et peu problématisée

La majeure partie des 23 manuels de l'approche actionnelle, de même que le CECRL, évoque la nécessité de mobiliser des compétences culturelles pour réaliser les tâches, finalité de l'apprentissage de la langue étrangère. Toutefois, comment ces compétences culturelles sont-elles définies ? S'agit-il de les mobiliser ou de les construire ? Comment s'articulent-elles avec l'objectif de communiquer langagièrement ?

3.2.1 Quelles compétences culturelles les manuels proposent-ils ?

L'analyse de la manière dont est défini l'actionnel dans les manuels montre que l'objectif culturel est souvent autotélique, signe manifeste que la culture est considérée comme extérieure à la langue. En effet, aucun manuel ne pratique d'approche intégrant explicitement un enseignement d'objectifs culturels aux objectifs de communication langagière. Cependant, si les méthodes *Intro*, *Festival* et *Amical* évacuent les objectifs culturels, tous les autres manuels se proposent de les aborder. On peut supposer que les auteurs de ces trois méthodes ont considéré qu'il était secondaire d'assigner à une méthode de langue des objectifs culturels, dans la mesure où ces méthodes se donnent comme objectif premier un enseignement de la langue.

Les termes associés au public et aux objectifs visés par cette approche « simple », « légère », proposant des « savoir-faire minimums » pour un public « très débutant » (c'est à dire, dont la langue maternelle est éloignée du français et qui n'en a aucune connaissance préalable) nous permettent de conclure que le choix a été fait de se délester « du superflu », en l'occurrence, des objectifs culturels. La dimension culturelle serait donc vue comme un objectif secondaire dans l'apprentissage de la langue. Or, définir quelque chose comme un objectif secondaire, c'est supposer que l'on puisse le dissocier de l'objectif premier. Ces méthodes reposent donc sur la

vision implicite de la langue que l'on pourrait dissocier de la culture. De surcroît, il nous semble contradictoire de, précisément, évacuer la dimension culturelle d'un apprentissage destiné à un public « très débutant » dont la langue est très éloignée du français. En effet, si ce public n'a aucune connaissance préalable de la langue cible, il est fort probable qu'il n'a aucune connaissance non plus du monde francophone. Il est donc nécessaire de commencer par lui proposer des éléments de la langue/culture qui lui permettront de construire son action sociale en intégrant les normes de ses interlocuteurs de la langue cible.

Si, comme Christian Puren, nous considérons que l'objectif d'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas de regarder vivre les acteurs de cette langue ni de calquer ses actions sur eux, mais d'interagir avec eux, il nous semble toutefois nécessaire de connaître les habitudes culturelles des acteurs de la langue cible pour y porter un regard critique et participer à la co-définition de norme de l'échange. Six manuels proposent des contenus culturels, mais les séparent des objectifs de communication et de la tâche : *Alter Ego + Écho, Ici, Métro Saint-Michel, Totem* et *Vite et Bien*. Cela pose clairement la possibilité d'un apprentissage de l'un séparé de l'autre. En outre, douze manuels proposent un traitement à part des objectifs culturels en les reliant toutefois à la tâche finale : *Zénith, Version originale, Tout va bien, Scénario1, Nouveau Rond-point, Mobile, Le Nouvel Édito, Le Nouveau Taxi, Latitudes, Alors ? Agenda, À propos*. Notons que ces manuels appartiennent aux trois modèles d'articulation des compétences, qui ne semblent donc pas influencer sur l'intégration de la dimension culturelle aux objectifs de communication langagière. On constate donc que les manuels des modèles 2 et 3 conférerait un statut spécifique à la compétence culturelle, nécessaire pour réaliser la tâche, alors que l'on pourrait distinguer d'autres compétences, qui, elles, sont travaillées conjointement et fédérées par un objectif de communication. Tout se passerait alors comme si la communication en soi existait et qu'elle s'ancrait dans des contextes culturels divers et variés, selon les circonstances. Le manuel faisant alors le choix de proposer un certain contexte, donnant ainsi aux apprenants la possibilité de faire connaissance avec un contexte, considéré par les concepteurs comme emblématique de la culture francophone. Cela nous conforte dans l'idée que cette conception de la langue est anti-actionnelle : en effet, postuler l'existence d'une situation de communication hors contexte, c'est penser la langue comme un tout figé, extérieur aux co-énonciateurs. Ce serait alors voir la langue du côté du schéma : émetteur/récepteur/message et non du côté de la co-énonciation en situation. Certes, on pourrait nous opposer le fait que les situations sont effectivement présentes dans les parties consacrées aux objectifs communicatifs, que ces derniers ne sont pas séparées d'un certain contexte et que les objectifs culturels sont des savoirs plutôt que des situations. Nous référerons

à cet égard au tableau des contenus d'*Alter Ego* + dont nous avons déjà exposé la contradiction relative aux rubriques et à leur articulation.

Deux manuels, *Saison* et *Interactions*, identifient des contenus socioculturels dans le tableau des contenus, mais n'y consacrent pas de pages spécifiques. Cela signifie-t-il que la compétence culturelle ne fait l'objet d'aucune méthodologie, comme dans manuels *Amical*, *Festival* et *Intro*, mais que ces auteurs distinguent des situations plus « culturelles » que d'autres ? Ces manuels procéderaient alors comme certains manuels appartenant au 3^e modèle⁴⁵ pour les compétences linguistiques : à une identification dans le tableau des contenus, mais à aucun travail explicite (cf. *Alter Ego* + pour la compétence lexicale).

Nous constatons donc que la relation entre langue et culture est peu problématisée dans les manuels de l'approche actionnelle. La plupart d'entre eux y consacrent un certain nombre d'activités, soucieux de répondre aux exigences du CECRL – *l'acquisition d'une compétence plurilingue et pluriculturelle* (2001 : 6) – mais la place de la culture et sa relation à la langue, la nature de cet apprentissage culturel – *savoir déclaratif, procédural, savoir-faire, savoir-être* –, ne sont pas posées. De plus, il ne semble pas que ces objectifs culturels fassent l'objet d'une autre méthodologie que celle de présenter des situations, que l'apprenant soit actif ou passif, et de l'inciter apprenant à mettre en perspective la situation proposée avec ses propres pratiques. Si cette réflexion contrastive visant l'amélioration d'un échange interculturel est souhaitée, suffit-elle pour autant à l'acquisition de cette compétence ?

3.2.2 Quelles compétences culturelles le CECRL propose-t-il ?

Lorsque nous avons abordé la question du lien entre tâche et public (1.4.1. : 36), nous avons pu constater que les tâches étaient toutes considérées comme faisant déjà partie des habiletés des apprenants et que l'objectif d'apprentissage était seulement de réaliser ces tâches dans la langue cible. Cela peut être considéré comme une posture ethnocentriste, bien que cet ethnocentrisme soit considéré dans le CECRL comme un biais négatif que le plurilinguisme devrait permettre de pondérer. Cette posture ethnocentriste consiste donc à considérer qu'il ne s'agit que de mobiliser les compétences culturelles et non de les construire.

Toutefois, le CECRL accentue l'ethnocentrisme, implicite dans les manuels, en postulant d'universaux dans les situations quotidiennes proposées à l'apprenant. En effet, en guise de

⁴⁵ Apprentissage progressif autour de micro-tâches additionnées pour l'accomplissement de la tâche.

préambule, peut-on lire :

Vous constaterez que le Conseil a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération (CECRL, 2001 : 4).

Si la dimension de coopération et d'interaction est à relier à l'approche constructiviste que nous avons déjà analysée, que dire de cette restriction du public à l'espace européen ? Certes le titre *Cadre Européen Commun de Référence les Langues* est explicite, mais il semblerait ici qu'il y ait confusion entre l'espace d'application du CECRL et ses utilisateurs. Pourquoi réduire le public à qui s'adresse le CECRL aux seuls Européens ? Cela impliquerait une dichotomie entre espace européen et reste du monde. En tout état de cause, le CECRL n'est pas un outil conçu pour l'enseignement des langues à un public extra européen locuteur d'une langue extra européenne. Or, il est l'étalon de la très grande majorité des dispositifs de formation proposés en FLE, et plus encore dans les centres universitaires⁴⁶ qui comptent pourtant une proportion quasi égale d'étudiants européens et non européens de langue non européenne. Cela a une incidence à la fois sur la sélection des objectifs culturels et des objectifs de communication, deux objectifs que nous considérons comme indissociables, mais également sur un plan intralinguistique dans l'apprentissage de la langue. En effet, selon le degré de parenté ou d'éloignement entre la langue source et le français, il faudra construire plus ou moins de compétences linguistiques.

Nous pouvons donc voir que le CECRL n'a pas conçu ses objectifs – qu'ils soient linguistiques ou culturels – pour un public extra européen, ce qui rend son utilisation problématique pour le public du FOU. Le CECRL propose pourtant une approche curriculaire pluriculturelle et plurilingue (2001 : 6, 8), ce qui marque la volonté d'accoler langue et culture, volonté explicitée plus loin : « La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue » (2001 : 9). Il postule qu'un apprentissage différencié doit être mis en œuvre selon le niveau de compétences de l'apprenant-utilisateur : trois types de compétences sont ainsi listées : les compétences générales, appelées *savoirs* – eux-mêmes composés de la *culture générale* (5.1.1.1.), des *savoirs socioculturels* (5.1.1.2.), relatifs à la langue-culture cible, et de la prise de *conscience interculturelle* (5.1.1.3.) – (2001 : 82-85). Ces pistes révèlent une volonté d'accorder de l'importance à la dimension culturelle. Toutefois, nous

⁴⁶ Tous les centres universitaires de FLE, adhérents à Campus-FLE-ADCUEFE proposent des formations (DUEF : diplômes universitaires d'études françaises) dont les contenus sont conçus explicitement en référence au CECRL, notamment pour l'élaboration de la progression : du A1 au C2. En outre, les indicateurs qui constituent l'évaluation de la formation dans le cadre du « label-qualité FLE » apprécient la conformité des formations proposées au CECRL, notamment l'indicateur F3 : « Les niveaux des formations sont spécifiés par rapport au Cadre européen commun de référence pour les langues ».

pouvons une nouvelle fois observer que les objectifs culturels sembleraient être réduits aux connaissances déclaratives : « La *connaissance factuelle* du ou des pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée est de première importance pour l'apprenant »⁴⁷ (CECRL, 2001 : 82). Nous ne négligeons pas le fait que les positions des psychologues de la cognition ne sont pas unanimes sur la définition/distinction des *connaissances procédurales* et *déclaratives*, et que la tendance soit à considérer leur interaction, voire la possible transformation de l'une en l'autre, voire encore la possible actualisation d'une connaissance comme *déclarative* ou *procédurale* par le contexte d'apprentissage et/ou d'application de cette connaissance (Mendelshon : 1994). Toutefois, que l'on prenne la position structuraliste, ou cognitiviste, ou encore contextualiste⁴⁸, les savoirs déclaratifs restent définis surtout dans leur mode de communication scolaire, comme déconnectés de leur mode d'emploi. Il s'agit de « savoir que » et non de « savoir comment ». Notons dans la terminologie du Cadre un glissement du titre générique de « compétences générales » (5.1.), au sous-titre « savoirs » (5.1.1.). Ce glissement sémantique est à mettre en relation avec la tendance observée dans les manuels de FLE de n'assigner d'autre objectif à la dimension culturelle que celle de savoirs sur la culture cible. Les deux autres sous-titres concernent les *savoirs socioculturels* définis comme les savoirs nécessaires sur la culture cible, et la « prise de conscience interculturelle ». Ce dernier sous-titre laisse penser que ces savoirs sont plutôt des savoir-faire, les termes de « prise de conscience » infléchissant ces compétences vers une posture *procédurale* plus que *déclarative*, si l'on s'en réfère à notre définition précédente et à la distinction entre une *mémoire déclarative* (qui rend immédiatement disponible le savoir) et une *mémoire procédurale ou de production* qui, comme son nom l'indique, implique une nécessaire reconstruction de ce savoir (Anderson, 1982). La distinction du CECRL entre savoirs et savoir-faire est donc discutable dans la mesure où on pourrait considérer la prise de conscience interculturelle comme un savoir-faire.

Attardons-nous sur la typologie des savoirs socioculturels : la liste très factuelle de données telles que *la vie quotidienne*, *les conditions de vie*, *les relations interpersonnelles*, *valeur, croyance et comportement*, *langage du corps*, *savoir vivre* et *comportements rituels* invitent plus à une approche encyclopédique de la culture qu'à une approche réflexive. En outre, les exemples donnés confirment cette approche factuelle. Ainsi, la rubrique *vie quotidienne* comporte les éléments suivants : « nourriture et boisson, heures des repas, manières de table, congés légaux, horaires et habitudes de travail, activités de loisir (passe-

⁴⁷ Nous soulignons.

⁴⁸ L'approche théorique implicite du CECRL semblerait être cette dernière.

temps, sports, habitudes de lecture, médias) » (2001 : 82) dont la typologie ne semble ni raisonnée ni fondée. La seule explicitation en préambule se résume à ceci : « les traits distinctifs caractéristiques d'une société européenne donnée et de sa culture peuvent être en rapport avec différents aspects », sans que ne soient notifiés le mode de sélection de ces aspects ou que ne soit cité un quelconque cadre théorique permettant de justifier ces choix. De surcroît, cette partie réservée à la prise en compte des connaissances générales de l'apprenant ne tient que sur quatre pages, ce qui est fort peu sur un total de 196. Cela confirme que l'attention portée aux objectifs culturels est moindre ou, du moins, qu'ils sont considérés de telle manière qu'ils ne nécessitent pas de déployer de stratégies d'apprentissages particulières ou de théorisation complexe. De plus, si l'on considère la liste des *savoirs socioculturels*, on se trouve en butte à un autre paradoxe : les auteurs du CECRL précisent en préambule à cette liste que les connaissances socioculturelles sont « assez important(es) pour mériter une attention particulière puisque, contrairement à d'autres types de connaissances, il est probable qu'elles n'appartiennent pas au savoir antérieur de l'apprenant et qu'elles sont déformées par des stéréotypes. » (2001 : 82) On aurait donc attendu à ce que cet aspect soit développé – ce qui n'est pas le cas – et par ailleurs, on voit mal comment précisément éviter l'écueil du stéréotype en abordant les savoirs socioculturels à l'aide de cette typologie.

Nous avons donc vu que si l'objectif culturel n'est pas totalement évacué des préoccupations du CECRL ni des manuels de l'approche actionnelle, il semble toutefois réduit à des connaissances *déclaratives*, constatées dans l'étude des 23 manuels et relayées par la définition de ces objectifs dans le CECRL, ces objectifs culturels étant considérés comme nécessaires à l'apprenant pour atteindre d'autres objectifs. Geneviève Zarate rappelle en outre que le CECRL n'a pas retenu les compétences (inter)culturelles comme objectif d'évaluation (*in* Fougerousse (dir.) 2010 : 159). En outre, ces objectifs sont euro-péo-centrés ce qui rend problématique l'application d'un enseignement se réclamant du CECRL à un public extra-européen. Enfin, la manière dont sont décrits les objectifs et leurs modalités d'acquisition semble en contradiction avec une approche constructiviste pourtant revendiquée par l'approche actionnelle, et confirme qu'ils sont considérés comme indépendants des objectifs de communication langagière.

3.3 La compétence communicative dans l'approche actionnelle

Si l'on se fie aux tableaux des contenus des manuels et aux explications du CECRL, les

objectifs de communication langagière résident dans des faits de langues dont la maîtrise est nécessaire pour réaliser les tâches finales. On est en mesure de se demander si la définition de ces objectifs repose exclusivement sur cette inférence empirique, ou s'ils procèdent d'autres partis-pris. Dire qu'un fait de langue devient un objectif d'apprentissage parce qu'il est nécessaire à la réalisation d'une tâche que l'apprenant doit réaliser dans sa vie d'acteur social ne suffit pas, d'après nous, à définir les objectifs communicatifs. Nous avons déjà relevé le problème de cette approche qui ne saurait proposer autre chose que des objectifs communicatifs consensuels et limités, surtout dans le cadre de la réalisation d'un manuel se heurtant à la problématique « tout public ». D'autre part, nous postulons qu'un ouvrage qui a pour ambition de définir des objectifs d'apprentissage et d'enseignement des langues ne peut faire l'économie d'une vision de la langue. Bien que le CECRL se définisse comme neutre et marque une volonté de n'appartenir à aucun courant des sciences du langage, on constate toutefois que cette neutralité relève plus de la prétériorité que d'une réalité.

3.3.1 La position du CECRL

3.3.1.1 Une approche fixiste et déterministe ?

Dans le cinquième chapitre définissant les compétences de l'utilisateur/apprenant, le CECRL expose ce qui constitue, d'après ses auteurs, la *culture générale*, appelée aussi *connaissance du monde*. À cette fin, les auteurs du Cadre assignent à la science un but très précis qu'il convient d'analyser.

« L'un des buts de la science est de s'efforcer de découvrir la structure et les mécanismes de l'univers et de fournir une terminologie standard pour s'y référer et les décrire. » (CECRL : 82) Cela stipule une perception fixiste du monde, les scientifiques révélant un mécanisme indépendant de toute action humaine. En ce sens, le CECRL adopte une position éloignée du constructivisme, (qu'il associe pourtant ?) pourtant associé à la perspective actionnelle. En effet, le constructivisme, se définit, a minima, comme un « courant épistémologique qui considère le caractère construit (et construisant) de la connaissance et par suite de la réalité ». Ainsi, Ernst von Glasersfeld exprime les principes d'une épistémologie constructiviste par opposition à une conception qu'il qualifie de traditionnelle : selon lui, le constructivisme établirait « une rupture avec la notion traditionnelle selon laquelle toute connaissance humaine devrait ou pourrait s'approcher d'une représentation plus ou moins « vraie »

d'une réalité indépendante ou « ontologique ». [...] Au lieu de prétendre que la connaissance puisse représenter un monde au-delà de notre expérience, toute connaissance est considérée comme un outil dans le domaine de l'expérience ». (Glaserfeld, 1996 : 17) En outre, la phrase qui suit l'affirmation du CECRL que nous commentons ici concerne l'appréhension du monde par le langage : « la langue courante suit une voie plus organique et la relation entre les catégories de forme et le sens varie un tant soit peu d'une langue à l'autre encore que dans des limites étroites imposées par la nature effective de la réalité. » (CECRL, 2001 : 82). Les langues sont donc perçues comme des moyens imparfaits et partiels pour exprimer le réel, auquel elles sont inféodées, et par lequel elles sont contraintes. Cela illustre la posture traditionnelle que résumait Glaserfeld. Il s'agit bien de s'approcher d'une représentation plus ou moins *vraie* d'une réalité indépendante ou *ontologique*. Cela confirme en outre la posture fixiste et déterministe, mais exclut de surcroît les langues du champ d'investigation scientifique. Il n'y aurait de sciences que « dures », les langues, produit de l'humain, ne sauraient faire l'objet d'une investigation scientifique, et n'auraient pour rôle que d'assurer la communication entre les êtres humains qui ont une langue commune.

3.3.1.2 Une posture prétendument neutre

Il n'est donc pas si surprenant de constater que Margaret Bento, dans son recensement visant à cerner le cadre théorique du CECRL, ne trouve quasiment aucune référence à un quelconque courant linguistique : « si l'ensemble des auteurs du corpus donne des éléments sur les théories de l'apprentissage, les commentaires autour des théories linguistiques sont plus rares. » (Bento, 2013 : 92) Aucune référence explicite ne figure en effet dans le CECRL, si ce n'est l'approche traditionnelle utilisée seulement pour déterminer les critères des aptitudes linguistiques des apprenants et non comme approche sous-tendant un apprentissage de la langue. Les auteurs du CECRL estiment en effet qu'« il n'existe pas, à l'heure actuelle de théorie linguistique générale qui fasse l'objet d'une acceptation générale » (CECRL, 2001 : 86). Dès lors, ils considèrent qu'ils se doivent d'adopter une posture de neutralité quant à l'approche linguistique adoptée. Le CECRL, en s'efforçant de décrire les compétences et les objectifs linguistiques de « l'apprenant-utilisateur », adopte cependant une posture qui ne peut être neutre face à la langue, posture explicitée par ses auteurs : « on a utilisé le modèle de description linguistique en usage dans l'enseignement du corpus figé des textes littéraires servant de support à l'étude des langues mortes » (CECRL, 2001 : 86). Deux remarques

s'imposent ici : la première concerne l'idée que la linguistique n'aurait d'autre finalité que descriptive, et qu'elle se bornerait à fournir une terminologie pour étiqueter les éléments de la langue. Si tant est que cela soit la seule finalité de la linguistique, il est, tout d'abord, illusoire de considérer qu'une « simple » terminologie n'ait pas d'incidence sur le regard porté sur la langue, et par conséquent, sur les modalités de son enseignement. En outre, nous pouvons constater qu'au nom de la neutralité théorique, les concepteurs font le choix d'une terminologie qui semble totalement inappropriée à l'approche actionnelle de la langue qu'ils prônent par ailleurs. Comment comparer un corpus figé de textes, littéraires, et de langues mortes, de surcroît, avec l'ensemble des situations de communication en œuvre dans les tâches qui s'offrent comme objectifs à l'apprenant-utilisateur de l'approche actionnelle ? Vouloir préserver une certaine neutralité conduit à utiliser une terminologie fondamentalement inappropriée, puisque conçue pour des langues anciennes que les concepteurs-mêmes du Cadre nomment *mortes*. À ce titre, cette terminologie n'a aucune vocation à produire des discours analogues à ceux que l'apprenant de l'approche actionnelle est voué à produire et dans lesquels il aura vocation à interagir. Par ailleurs, cette terminologie a été conçue à partir d'un corpus portant sur des textes littéraires, ce qui induit un certain type de faits de langues, de genres et de situations d'énonciation, là encore bien distincts des situations de communication en œuvre dans les tâches que le CECRL propose comme objectif d'apprentissage. La terminologie choisie induit, de fait, comme toute terminologie, une certaine approche de la langue. Cette approche ne nous semble pas adaptée aux objectifs que le CECRL assigne à l'apprentissage des langues, dans la mesure où il y fait référence à un corpus dont les enjeux de l'apprentissage de la langue sont aux antipodes de l'approche actionnelle.

Attachons-nous à présent au chapitre 6 du CECRL, centré sur les « opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues ». Son existence même semble contradictoire avec la volonté des concepteurs du CECRL de n'appartenir à aucune école. Le terme d'opération semble, en effet, référer à un mode d'acquisition/apprentissage⁴⁹ dynamique et l'on serait en mesure de s'attendre à ce que les auteurs du CECRL exposent leur vision de l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère. Force est de constater qu'il n'en est rien. Dans la rubrique « ce que les apprenants doivent apprendre ou acquérir » (6.1), les auteurs du CECRL ne précisent que la nécessité d'une *analyse de besoins préalable* à la construction du curriculum. Cette *analyse de besoin* doit prendre en compte les compétences antérieures de l'étudiant (l'exemple donné

⁴⁹ Nous maintenons à cet égard le non-choix opéré par le CECRL entre ces deux termes et renvoyons aux définitions données de chacun d'entre eux dans ses différentes acceptions (CECRL, 2001 : 107).

porte sur les « connaissances du monde »). Ils ajoutent que l'on doit faire des grilles d'(auto)évaluation un usage souple et les ajuster en fonction des besoins de l'apprenant, et prendre en compte son « style cognitif » (2001 : 103). Cela nous semble représenter des approches intéressantes, mais difficilement conciliables avec des méthodes, qui, par définition, ne peuvent être adaptables à chaque profil d'apprenant. Si l'on croisait ne serait-ce que les trois paramètres énoncés : *connaissances antérieures*, *profil cognitif* et *besoins/objectifs*, nous aurions autant de catégories d'apprentissage que d'apprenants. À moins de n'envisager un système de sélection, de feuilletage, de parcours personnalisé au sein d'un ensemble bien plus vaste, d'utiliser à profit les nouvelles technologies pour un manuel numérique permettant cette navigation adaptative, laissant par là même la possibilité à l'apprenant d'un parcours d'apprentissage personnalisé et d'une réflexion métalinguistique au fil de son apprentissage, nous ne voyons pas comment ces impératifs pourraient être compatibles avec l'objet même d'une méthode. D'ailleurs, nous pouvons constater qu'aucun des 23 manuels analysés ne se présente sous cette forme.

Par ailleurs, le CECRL invite à l'acquisition d'une compétence plurielle et plurilingue (6.1.3) mettant l'accent sur la possibilité de recourir à différentes langues à la disposition des interlocuteurs lors de la réalisation d'une tâche. Cela souligne le nécessaire caractère déséquilibré et évolutif des compétences en langues. Cependant, le Cadre rappelle qu'il n'est pas nécessairement souhaitable de viser une acquisition harmonieuse, selon les profils d'apprenants. Il expose en outre, que l'apprenant peut, selon son degré de compétences dans la langue dans laquelle une tâche s'effectue, mettre un accent démesuré sur des savoirs être (multiplier les marques de convivialité, par exemple) pour pallier une défaillance dite linguistique. La section 6.1. se termine par le constat d'une synergie entre des objectifs partiels. En outre, est soulignée la nécessaire reconfiguration de la représentation de sa propre langue/culture au contact des langues/cultures étrangères et de l'évolution de l'apprenant dans son acquisition/apprentissage.

Nous ne saurions que souscrire à ces façons de voir l'apprentissage d'une langue étrangère, notamment au fait que les acquisitions s'autoalimentent de manière parfois exponentielle. De fait, nous reviendrons sur ces constats pour proposer des pistes pour un enseignement du FOU. Toutefois, ces considérations ne donnent aucune piste à l'enseignant ni à l'apprenant pour mettre en place son apprentissage, hormis celui de la nécessaire sélection de la matière linguistique. C'est donc bien une analyse non des opérations d'apprentissage, mais de ses objets dont il est question. Cette sélection des objets dépendant du profil de l'apprenant, nous n'avons donc aucun élément tangible sur lesquels nous fonder pour organiser

l'enseignement/apprentissage.

La section suivante, intitulée « comment les apprenants apprennent-ils ? », est embryonnaire : à peine quelques lignes (CECRL, 2001 : 107-108). Le CECRL ne se proclame d'aucun courant relatif à une théorie de l'apprentissage. Il expose seulement les différents points de vue sans référer explicitement aux courants théoriques auxquels ils appartiennent. Le premier point de vue exposé considère qu'il suffit d'être suffisamment en présence de la langue à acquérir pour que l'acquisition soit effective : « Les capacités humaines de traitement de l'information sont assez puissantes pour qu'il suffise à un être humain d'être exposé à suffisamment de langue pour lui compréhensible pour qu'il l'acquière et soit capable de l'utiliser tant pour la compréhension que pour la production » (CECRL, 2001 : 107).

Ce premier point de vue nous semble contradictoire dans la mesure où il distingue la langue en compréhension et en production, mais suppose dans la situation décrite que la langue à acquérir soit déjà compréhensible. D'autre part, le graduant « suffisamment » repris par « pour qu'il suffise » ne dit rien de la manière dont cette suffisance est atteinte ni de ce qu'elle recouvre. Le deuxième point de vue évacue l'enseignement explicite de la langue. Il nous semble que c'est bien cette perspective qui est adoptée par les manuels de l'approche actionnelle qui proposent à l'apprenant des situations dans lesquelles ils doivent interagir, sans explicitement s'attacher à la façon dont se construit le discours. Le troisième point de vue exposé considère que seul l'apprentissage « de règles de grammaire appropriées et du vocabulaire » (CECRL, 2001 : 108) permet l'apprentissage. Les auteurs du Cadre présentent le deuxième et le troisième point de vue comme opposés : « entre ces deux extrêmes ». Or, un apprentissage conscient et attentif à la construction du discours nous semble pouvoir passer par autre chose que l'apprentissage de règles et de listes.

Bien que le CECRL affiche une neutralité concernant les modalités d'apprentissage, réaffirmée à la fin de la section : il prétend ainsi emprunter une voie intermédiaire entre les deux positions extrêmes – ce qui d'après nous ne saurait constituer une posture neutre – et adopter une variabilité selon les apprenants : « il existe des variations de réaction considérables selon l'âge, la nature et l'origine des apprenants » (CECRL, 2001 : 108). Nous constatons cependant une nouvelle fois quelle vision effective de la langue il véhicule. Cette neutralité conduit les auteurs du Cadre à renvoyer la responsabilité aux concepteurs de manuels de rendre explicites les choix opérés dans les modalités d'apprentissage.

3.3.1.3 Peu de références aux travaux en sciences du langage

Si l'on se réfère au recensement de M. Bento (2013), on peut constater le peu de références à des travaux en sciences du langage. Cela semble confirmer que l'approche actionnelle se veut neutre, ce qui est également paradoxal, dans la mesure où l'approche les auteurs du CECRL comme celles des didacticiens partisans de l'actionnel n'ont pas de problème d'appartenance à une école ou à un courant dans le champ de la sociologie ou des sciences de l'éducation (Bento, 2013 : 96). Seuls quatre textes font référence aux sciences du langage. Ils ont tous trait à l'approche par genre de discours et à la théorie de l'énonciation (d'inspiration culiolienne). Nous pouvons donc ici observer une fracture entre l'étayage théorique *a posteriori* du CECRL et ses propres références. Hormis le fait que ces occurrences soient peu nombreuses – que ce soit au sein du Cadre ou dans les écrits des didacticiens –, la référence aux travaux de A. Culioli ou même de J.-P. Bronckart nous semble en contradiction avec la vision de la langue, des langues, et de la science véhiculée par le CECRL.

Puisque le CECRL laisse aux concepteurs de cours et de manuels le soin de se positionner sur le plan théorique, voyons ce que les 23 manuels de l'approche actionnelle proposent comme objectifs de communication. L'examen de l'articulation des compétences révèle trois tendances distinctes, certains concepteurs de manuels s'en expliquant (*Alors ? Interactions, Version originale*, en particulier). Une analyse des objectifs de communication montre, au contraire, qu'aucun manuel ne justifiait véritablement les choix opérés.

3.3.2 Ce que les manuels proposent

Si l'on compare les compétences de communication des 23 manuels on constate qu'elles sont globalement très semblables d'un manuel à l'autre et qu'elles privilégient les situations adaptatives (Tricot, 2018).

3.2.2.1 Des compétences communicatives analogues

Afin de vérifier notre hypothèse de similarité des compétences abordées par les manuels, nous avons fait un recensement de celles-ci dans les 23 manuels de l'approche actionnelle du niveau A1. Voici les principales compétences travaillées, présentes dans tous les manuels : *(se) présenter, décrire son environnement, se loger, parler de son travail, donner/demander*

des renseignements personnels, organiser une fête, demander poliment (remercier). Voici ceux qui sont présents dans 75% des manuels : *parler de la météo, accepter/refuser, donner l'heure/lire des horaires, caractériser un objet, décrire une tenue vestimentaire, parler de sa famille, questionner, partir en vacances/week-end, exprimer des sentiments.* Dans 50 % des manuels : *écrire une carte postale, choisir un cadeau, acheter, répondre au téléphone, donner des conseils, exprimer l'obligation.* Quelques manuels abordent, en outre, d'autres compétences de communication telles que la justification : *justifier un choix (Nouveau Rond-point), se justifier (Métro Saint-Michel)* ; cette compétence serait pourtant plutôt attendue seulement à partir du niveau B1. En effet, si une recherche des termes « justifier »⁵⁰, « justification » dans le CECRL révèle 10 occurrences, une seule s'applique au niveau A2 : « donner brièvement des justifications » (CECRL, 2001 : 50) dans le cadre de la production écrite, trois au niveau B1, trois au niveau B2 et trois également pour le niveau C1. L'expression de la cause, du but (*Version originale*), que l'on attendrait, selon le référentiel du CECRL plutôt au niveau B1 sont présents : *exprimer ses objectifs, cause et but : Nouveau rond-point, « le but » : Mobile, Saison.* Une recherche d'occurrences dans le CECRL nous montre que *l'expression de la cause et du but* sont des compétences explicitement travaillées à partir du niveau B2 (CECRL, 2001 : 65, 165). Seul *Nouveau Rond-point* aborde la *comparaison* : « établir une comparaison », et *l'argumentation* au-delà de la *justification* de son opinion, ajoutant la dimension de *confrontation* : « confronter ses opinions », compétences plutôt travaillées au niveau B1, voire B2 selon le CECRL. Une recherche de « comparer » et ses dérivés ne donne aucun résultat dans le CECRL⁵¹. Cela confirme notre impression empirique que la *comparaison* était une compétence peu travaillée par l'approche actionnelle. En effet, ni les sujets des certifications, ni les tableaux de contenus des manuels ne semblent aborder cette compétence, à l'inverse d'autres compétences relatives à l'argumentation, notamment⁵², alors qu'elle nous semble être une compétence fréquemment utilisée pour la formation universitaire, quelle que soit la spécialité.

Cette analyse nous permet de conclure que la majeure partie des compétences de communication abordées sont semblables d'un manuel à l'autre. La part variable consiste en des compétences que le CECRL associe à des niveaux plus élevés. On peut également

⁵⁰ Et ses formes conjuguées.

⁵¹ Les seules occurrences s'appliquant à la méthodologie d'élaboration du CECRL et non à la maîtrise de cette compétence par les apprenants d'un quelconque niveau.

⁵² Nous pensons à *l'expression de la cause* (5 occurrences, dont 3 associées à des compétences de niveau B2), de la *conséquence* (6 occurrences, dont 4 associées aux niveaux B1 ou B2), du *but* (2 occurrences associées au niveau B1), de *l'hypothèse* (4 occurrences, dont trois associées au niveau B2), de *l'opposition* (4 occurrences pour les descripteurs par niveau) par exemple.

observer que les compétences présentes dans 50 % des manuels sont souvent des compétences spécifiques, qui peuvent être englobées dans des compétences de communications plus générales. Elles peuvent néanmoins, par conséquent, être traitées dans les manuels qui ne les identifient pas spécifiquement. Une dernière remarque concerne la *comparaison* peu évoquée dans le CECRL ; or, c'est une compétence qui nous semble souvent requise dans les travaux universitaires, quels qu'ils soient. Ainsi, nous nous efforcerons d'approfondir cette dimension dans la troisième partie de ce travail.

Le point suivant concerne la présence de certaines compétences de communication applicables à des apprentissages exclusivement non-adaptatifs. Seuls *Interactions*, *Version originale* et *Alter Ego+* proposent des compétences de communications relatives à ces apprentissages. Nous empruntons le terme *d'adaptatif* à André Tricot (Tricot, 2012), qui oppose l'apprentissage adaptatif, en milieu « naturel » et l'apprentissage non adaptatif en contexte scolaire, pris dans le sens large comme lieu où l'apprentissage est la finalité. Ces compétences sont les suivantes : « consulter le dictionnaire » et « stratégies de lecture ». Nous pouvons toutefois observer que ces deux compétences sont situées dans l'unité 1 de *Version Originale* ce qui laisse imaginer qu'elles sont plutôt vues comme introductives à l'apprentissage et n'en constituent pas la matière même. La rubrique « au fil de la classe » conclut chaque unité et guide les apprenant dans leur apprentissage.. Plusieurs manuels proposent de travailler la compétence de lecture : soit sous forme d'actes de communication, travaillés à l'intérieur d'une unité : par exemple, « S'informer avec la presse » dans *Agenda*, soit sous forme de rubrique récurrente : dans *À propos*, « à dire et à lire », dans *Festival* : « ateliers », proposant souvent des textes à étudier, mais souvent à mettre en voix.

Les apprentissages non adaptatifs sont également à chercher dans les contextes proposés à l'apprenant : *Ici*, leçon 2, *Echo* : « apprendre ensemble », unité 1.

Christian Puren résout le paradoxe de l'actionnel et du contexte de la classe, en partant du principe que l'apprenant, par son statut d'apprenant, procède à des actes dont la finalité est l'apprentissage. C'est ce qui l'unit d'abord et avant tout dans le contexte situationnel de la classe au reste du groupe. De ce fait, ce champ d'action est à privilégier avant tout autre : « La perspective actionnelle ainsi conçue redonne de plein droit à l'enseignement-apprentissage scolaire une authenticité que l'approche communicative lui a déniée pendant trois décennies » (2006 : 37). Cela est particulièrement vrai dans le contexte du FOU, et c'est la raison pour laquelle nous retenons particulièrement ces compétences communicationnelles.

3.3.2.2 Une actualisation de compétences exclusivement adaptatives

Force est de constater que les apprentissages relevant du milieu non adaptatif sont très peu abordés par les différents manuels. Ils leur préfèrent des compétences communicationnelles qui s'appliquent au contexte de l'apprentissage adaptatif. Un questionnement découle de ce constat : comment faire vivre de manière authentique des situations rencontrées dans un milieu adaptatif dans le cadre d'un apprentissage non adaptatif ?

Il est vrai que certaines de ces compétences peuvent, selon le contexte, être appliquées à des contextes adaptatifs ou non adaptatifs. Le CECRL donne des exemples de ce type : la *coopération à visée fonctionnelle* peut ainsi se déployer dans le contexte de la réparation d'une voiture ou de la discussion d'un document. Toutefois, si les modalités (coopérer) et la visée (fonctionnelle) sont identiques, les compétences de communication peuvent drastiquement varier selon le contexte. De plus, le contexte même induit une nécessité plus ou moins grande à recourir à des discours complexes selon le fait que la situation soit médiée ou non médiée. Cela revient à reconsidérer la distinction opérée par M. Bakhtine entre les genres dits premiers et seconds, distinction reprise et explicitée par B. Schneuwly (1993 : 164). Les genres premiers seraient constitués par les échanges verbaux spontanés, les genres seconds, essentiellement écrits, par les échanges apparaissant dans un contexte culturel. Les genres premiers entretiendraient donc un rapport *immédiat* à la situation d'énonciation, les genres seconds, un rapport *média* à cette dernière. D'après Schneuwly, les genres seconds seraient à associer à l'apprentissage non adaptatif et les genres premiers à l'apprentissage adaptatif, les genres premiers seraient structurés à l'action, les genres seconds se détacheraient de l'action pour se structurer au moyen d'un outil propre « de nature strictement langagière » (1993 : 164). Nous avons exposé (Prunet, 2016a : 151) que dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, cette distinction n'allait pas de soi et posait de fait la question de la médiation, pour les genres premiers, objets d'apprentissage dans un contexte non adaptatif, et pourtant, du fait précisément du contexte, coupés de ce dernier. Comment alors enseigner les compétences de communication du milieu adaptatif ? Ces compétences ne deviennent-elles pas, dans ce cas, plutôt médiées et ne nécessitent-elles pas de développer des stratégies d'apprentissages qui prennent en compte cette dimension ? Cette distinction entre genres premiers et genres seconds est à interroger : le rapport immédiat à la situation d'énonciation implique-t-il nécessairement la spontanéité de l'échange, comme le définit Schneuwly ? En d'autres termes, l'échange en situation d'énonciation ne laisse-t-il effectivement aucune

possibilité de choix au sujet parlant (1993 : 166) ? Au contraire, certaines situations de l'échange immédiat, lorsqu'il y a rupture de la *dyade coénonciative* (Laurent Danon-Boileau cité par Daria Toussaint : 2001 : 24), témoignent d'un choix de l'énonciateur, dont l'énoncé porte les traces, notamment par des marqueurs de modalisation. Les manuels de FLE de la perspective actionnelle mettent donc l'enseignant devant un paradoxe : celui d'enseigner des situations immédiates, celles des genres premiers, relevant d'un apprentissage adaptatif, dans un contexte non adaptatif, traditionnellement réservé aux genres seconds, ou aux connaissances non adaptatives.

Les actes de communication relevant du contexte adaptatif ne constituent donc pas forcément un apprentissage *élémentaire* et *non coûteux*, tel que Tricot définit l'apprentissage adaptatif. Ils peuvent donc faire l'objet d'apprentissage, surtout dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère. Le CECRL le montre, puisqu'il prend des exemples d'acte de communication médiés, appartenant *a priori* à l'apprentissage adaptatif. Toutefois, le CECRL ne fait pas de distinction entre les situations médiées ou non médiées pour définir le niveau de langue : ainsi trouve-t-on trois exemples pour la situation « coopération à visée fonctionnelle ». Le premier, *réparer une voiture*, pourrait appartenir à l'apprentissage non adaptatif, mais également adaptatif dans certains cas où un enfant pourrait avoir appris en regardant son père effectuer cette réparation de multiples fois⁵³. Le deuxième, *discuter un document*, appartient clairement à l'apprentissage non adaptatif. Le troisième, *organiser quelque chose*, peut, selon la nature de cette chose, appartenir à l'une ou l'autre des situations (2001 : 65). Cette non-distinction du CECRL nous semble peu compatible avec la distinction entre genres premiers et genres seconds (Vigotsky, 1985, Schneuwly, 1993). En effet, l'une des distinctions opérées est l'adhésion – ou non – du genre à l'action : les genres premiers étant structurés à l'action, les genres seconds se détachant de l'action pour se structurer au moyen d'un outil propre « de nature strictement langagière » (Schneuwly, 1993 : 164). Les genres seconds, en effet, nécessiteraient la construction d'un appareil de production langagière qui « ne fonctionne plus en immédiateté », qui permette de « gérer différents niveaux autonomes » et implique « l'existence de niveaux de décision, d'opérations discursives transversaux par rapport au genre » (1993 : 165).

⁵³ Concernant cette possibilité d'apprentissage, Tricot se démarque de Sweller (2007) et de Geary (2008) qui considèrent que la sphère des apprentissages est imperméable : un apprentissage appartiendrait au contexte non adaptatif ou au contexte adaptatif. Tricot nuance en prenant l'exemple des jeux vidéos qui, par répétition excessive finissent par devenir des savoirs acquis dans un contexte adaptatif, mais cela déroge à l'un des critères définitoires de l'apprentissage adaptatif : celui d'être non coûteux. Ce qui apparaît en outre est que ce savoir, acquis dans le contexte adaptatif devient très peu adaptable au contexte non adaptatif (Tricot, *Apprentissage et enseignement* : 2)

Les genres seconds impliquent des opérations discursives particulières, transversales aux genres, inférées par la construction d'un appareil de production langagière. Elles ne peuvent sans conséquence être évacuées des programmes. Ainsi, les manuels de FLE, en proposant très majoritairement des genres premiers comme objectifs de communication, évacuent des apprentissages tout ce qui a trait à la construction d'un appareil de production langagière qui ne fonctionne plus en immédiateté. Cela a nécessairement un impact sur les faits de langues qui sont l'objet d'étude, évacuant *de facto* tout un pan de la langue cible.

Pourtant, ce qu'il faut souligner, c'est le fait que les manuels de FLE proposent effectivement comme objectif de communication des situations d'énonciation non médiées, mais que le cadre même de la classe implique le prisme d'une médiation. En d'autres termes, l'enseignant de FLE se voit contraint de recréer artificiellement une médiation afin que la situation de communication étudiée puisse aboutir à la réalisation d'une tâche dans un contexte authentique. Cela ne peut se faire autrement qu'au moyen d'artefacts permettant à la classe de s'ouvrir au monde extérieur. Ces artefacts sont constitués de documents textuels, iconographiques, audiovisuels, portant les traces de la situation de communication. Ne peut-on pas dès lors considérer que cette situation (qui appartiendrait pour un natif à un contexte d'apprentissage adaptatif) est nécessairement acquise selon les principes de l'apprentissage non adaptatif, dès lors qu'elle est acquise dans le cadre de la classe ?

3.3.2.3 Implications de ce choix en termes d'apprentissage de la langue

Revenons enfin sur la pertinence de proposer à l'apprentissage des situations relevant pour la majeure partie de l'apprentissage adaptatif. Par définition, ce sont des situations extrinsèques au cadre institutionnel de l'apprentissage. À cet égard, il semble paradoxal de proposer ces situations comme quasi unique objet d'apprentissage dans le cadre du FOU. Cela revient à poser la question du choix des apprentissages dans le cadre d'une formation scolaire ou universitaire. Pour discuter ces choix, nous nous fonderons sur le modèle élaboré par André Tricot dans le cadre de ses recherches en psychologie cognitive. (Tricot, 2011) Se référant à l'épistémologie de disciplines plus anciennes, Tricot met en garde contre trois tentations pour l'enseignement d'une discipline en émergence, l'information-documentation : imiter les apprentissages adaptatifs, assumer les apprentissages scolaires et renoncer à l'enseignement. Nous examinons la première et la troisième de ces tentations pour analyser comment les manuels de FLE se situent par rapport à chacune d'elle.

Tricot distingue cinq situations inhérentes à l'enseignement-apprentissage non adaptatif, indistinctement de la discipline d'enseignement : *l'étude* (écouter un cours, lire un texte...), la *résolution de problèmes* (diagnostic, détection d'erreur, démarche d'investigation), la *recherche documentaire*, le *dialogue* (co-élaboration, aide, questionnement), la *production* (document, objet...). Nous nous proposons d'étudier la présence de ces situations dans les 23 manuels de FLE de l'approche actionnelle. Toujours dans le même article, Tricot reprend la distinction entre les connaissances *déclaratives* ou *procédurales*⁵⁴, qui peuvent être chacune *générales* ou *spécifiques*. Nous verrons quelles connaissances dominent dans notre corpus de manuels.

Imiter les apprentissages adaptatifs, c'est bien ce que font les manuels de FLE de la perspective actionnelle. Les arguments à la faveur de cet apprentissage dit *naturaliste* que rapporte Tricot sont effectivement ceux de l'approche actionnelle : l'accent est mis sur les « apprentissages par exploration, par découverte, par les relations sociales (*e.g.* le travail de groupe) ou par le jeu » (Tricot, 2011 : 4). Ce sont là autant de ressorts mis en œuvre dans les manuels de FLE, l'objectif étant d'optimiser le potentiel motivationnel en alliant plaisir (les modalités de l'apprentissage adaptatif : relations sociales, exploration et jeu étant source de plaisir) et utilité (les situations étant proches de la communication authentique, l'apprenant peut percevoir immédiatement l'utilité d'un tel apprentissage). Toutefois, Tricot relève deux obstacles. Le premier obstacle réside dans la confusion possible entre objectif d'apprentissage et modalités d'apprentissage : les finalités de l'apprentissage adaptatif pouvant servir de modalités, mais non de finalités à l'apprentissage non adaptatif. Le second obstacle consiste en la confusion entre « le processus d'élaboration des connaissances par l'espèce humaine et celui par l'individu humain » (Tricot, 2011 : 5). Confondre ces deux plans est problématique dans la mesure où la première confusion confine l'apprenant dans un apprentissage pour lequel l'école n'apporte aucune plus-value. De plus, la seconde confusion a pour conséquence que l'apprenant, refaisant le cheminement de l'espèce humaine à l'échelle individuelle, perd l'objectif de vue, puisqu'il est biaisé (ce qui entraîne la diminution de la finalité utilitariste) et se voit contraint de se soumettre à un processus coûteux en temps, sans pour autant qu'il soit d'une efficacité optimale. Ainsi, cette tentation *naturaliste* semblerait manquer d'efficacité et d'authenticité. Cela est vérifié dans le cadre de l'approche actionnelle en FLE dans la mesure où chaque nouvelle situation de communication est présentée comme objet d'acquisition à

⁵⁴ Ce terme de *connaissance procédurale* – que nous discuterons dans la section dédiée à l'analyse des ouvrages de référence pour le FOU – appartient à la terminologie des ouvrages ayant contribué à définir le FOU, notamment aux deux actes de colloques : celui de l'ADCUEFE de Besançon de 2007 et celui de Perpignan de 2010.

part entière. Les processus de reproductibilité, d'analogie, ne sont pas interrogés et l'apprenant n'est pas sollicité pour optimiser la connaissance d'un acte de communication ou pour en aborder un autre, pas plus qu'il n'existe une approche explicite de l'exploitation des savoirs acquis dans la langue maternelle pour l'acquisition de la langue étrangère.

En outre, Tricot relève une autre tentation : celle de « renoncer à l'enseignement ». Cela peut une nouvelle fois apparaître pour le moins paradoxal, voire provocateur. Pourtant, nous avons le sentiment que c'est bien ce à quoi peut tendre l'approche actionnelle, telle qu'elle est présentée dans les manuels de FLE. Selon Tricot, cette tentation se manifesterait par une forme de « contextualisation : « plutôt que d'enseigner telle matière, il vaudrait mieux offrir aux apprenants l'accès à des contextes (professionnels, culturels, etc.) au sein desquels ils vont développer les connaissances correspondantes. » (Tricot, 2011 : 6). Force est de constater que c'est précisément l'approche actuelle en FLE. Le CECRL, les certifications, les manuels reprennent la distinction de quatre domaines : « public, professionnel, éducationnel, personnel » (CECRL, 2001 : 18). Ces contextes par domaines sont repris par les méthodes, qui privilégient le premier et le quatrième. À notre sens, le domaine éducationnel est négligé, car considéré comme moins authentique et moins actionnel – cela ne vaut cependant pas pour l'approche développée par Christian Puren (2006 : 37) déjà citée. De même, les domaines professionnels sont traditionnellement réservés au FOS, car l'on considère qu'il y a autant d'approches professionnelles qu'il y a de professions, et l'on neutralise dans une approche de FLE « tout public » les domaines personnels et publics pour ne retenir que le plus petit dénominateur commun de ce qui fonde un acteur social en contexte public et personnel. Cette sur-représentation de ces deux domaines, au détriment des domaines professionnel et éducationnel, témoigne d'une ouverture maximale sur les situations de communication relevant du domaine adaptatif (ce qui est confirmé par notre étude comparée des tableaux de contenus) et d'une volonté implicite de « renoncer à l'enseignement ». D'où cette juxtaposition de situations de communication, toujours objets d'apprentissage à part entière, correspondant bien au procédé décrit par Tricot : développer des connaissances correspondant aux contextes abordés, sans reproductibilité ni souci d'un enseignement explicite et efficient. Cette façon d'apprendre s'oppose à l'enseignement des connaissances non adaptatives décrit dans le même article, qui peut lui aussi se révéler être un écueil. Par ailleurs, nous partageons l'analyse de l'obstacle qu'énonce Tricot : « cette tentation est séduisante tant qu'elle concerne des connaissances qui ne doivent être apprises que par une partie de la société » (Tricot, 2011 : 6). Nous pouvons transposer ici la notion de société à celle de l'enseignement du FLE et nous dire que ces connaissances ne concernant qu'une partie de la société peuvent

représenter ce que l'on a identifié dans le FOS. « Quand une connaissance secondaire concerne tous les membres d'une société, elle doit être enseignée. » ajoute Tricot (Tricot, 2011 : 6). « Connaissance secondaire » est ici à entendre selon la terminologie de Sweller et de Geary comme une connaissance relevant des apprentissages non adaptatifs, par opposition aux connaissances *primaires*, ancestrales, liées au mode de vie humain en société.

Or, les objectifs d'apprentissages, les savoirs proposés par les 23 manuels de FLE analysés nous semblent proposer une approche *naturaliste*, consistant donc à imiter les apprentissages adaptatifs. En outre, ces manuels proposent une approche qui cède à la tentation du *renoncement* à l'enseignement en donnant l'accès à des contextes (ou domaines dans la terminologie du CECRL), dans lesquels l'apprenant est invité à développer les connaissances correspondantes. Ces deux approches ne favorisent pas l'acquisition des connaissances adaptatives qui sont pourtant celles que l'on devrait privilégier dans un enseignement de FOU.

En effet, si l'on considère la typologie qu'établit Tricot pour définir les tâches et connaissances scolaires, on s'aperçoit que certaines sont abordées par les manuels de FLE, mais que la plupart ne sont pas mises en œuvre. Les tâches scolaires principales sont : *l'étude* (écouter un cours, lire un texte...), *la résolution de problèmes* (diagnostic, détection d'erreur, démarche d'investigation), la recherche documentaire, le dialogue (co-élaboration, aide, questionnement), la production (document, objet...). Les manuels de FLE reprennent ces différentes tâches, mais dans des proportions différentes selon la tâche. La première tâche : *l'étude (écouter un cours, lire un texte)* est représentative de cette importance variable. Les manuels sont ainsi conçus que l'apprenant est essentiellement mis en activité. Les exercices proposant des questions fermées, des QCM, ou des réponses « à trous », plus circonscrits, sont privilégiés. La fonction de l'enseignant n'est plus de donner un cours magistral, mais bien plus de guider l'apprenant dans son apprentissage, ce qui réduit la dimension de compréhension impliquée par *l'écoute d'un cours*. La lecture des textes est bien présente, mais ses modalités sont laissées à l'entière initiative de l'enseignant. En effet, nous n'avons pas trouvé de direction permettant de faire travailler la lecture des textes proposés dans les manuels.

La résolution de problèmes est présente, mais parfois peu pertinente. Souvent, les concepteurs des méthodes semblent être partagés entre le souhait de procéder par induction : observation de la langue en contexte, induction d'un fait de langue, de régularité et d'irrégularité, puis inférence d'une « règle de grammaire », et celui d'aborder un plus grand nombre de faits de langue que ceux effectivement observés, analysés. Par conséquent, ils introduisent dans la

phase de systématisation des éléments nouveaux, ce qui est fondamentalement contraire à l'apprentissage de la résolution de problèmes⁵⁵. On peut constater également que la résolution de problèmes semble parfois être parfois plus un prétexte qu'une véritable tâche pour introduire le fait de langue que les concepteurs souhaitent aborder. Prenons l'exemple du manuel *Echo*⁵⁶: dans l'unité 1, « vivre ensemble », un exercice portant sur l'accord du participe passé reprend l'univers de Xue et de Henri à l'aide de phrases construites pour illustrer l'accord avec le sujet et le COD avec les auxiliaires *avoir* et *être*. Chaque phrase est assortie d'un constat relatif à l'accord du participe passé ; l'apprenant est invité à dire dans quel exemple il s'accorde et dans quel exemple il ne s'accorde pas, dans un premier exercice avec l'auxiliaire *avoir*, puis dans un second exercice avec l'auxiliaire *être* dans le cas de verbes à la voix pronominale. Un encart intitulé « remarques » éclaire le fonctionnement en jeu, en évacuant au maximum l'usage du métalangage. Ainsi, l'apprenant se voit exposer la règle de l'accord avec le sujet (avec les auxiliaires *avoir* et *être*), c'est un rappel. On introduit ensuite la règle de l'accord avec le COD pour l'auxiliaire *avoir* (c'est nouveau pour le niveau B1, si l'on s'en tient au CECRL et à ses référentiels), puis l'accord avec les verbes pronominaux selon la construction du verbe à la voie active (*parler à quelqu'un ; se parler vs regarder quelqu'un ; se regarder*), et la valence⁵⁷ (*se laver vs se laver les mains*). On peut considérer que cette démarche n'est que prétendument inductive, dans la mesure où l'observation permet seulement de constater que l'accord n'est pas systématique. Aucun travail n'est proposé pour inciter l'apprenant à comparer les phrases d'exemples et à formuler des hypothèses sur le fonctionnement de l'accord du participe passé. Ainsi, la *résolution de problèmes* est bien prétexte à l'introduction d'un nouveau fait de langue, et n'est pas conçue comme une tâche à part entière. C'est également l'un des points communs des méthodes actionnelles que de considérer que la tâche doit avoir une finalité relative à un apprentissage adaptatif. L'approche actionnelle en FLE serait ainsi conçue que les apprentissages non adaptatifs seraient toujours des moyens pour une fin et qu'ils permettraient de réaliser des tâches relevant du contexte adaptatif. Par conséquent, aucune tâche ne peut réellement

⁵⁵ Cf. *Nouveau Rond-point*, leçon 2 : l'exemple déjà cité p.53 présente non seulement cette tendance à l'introduction de nouveaux faits de langues dans la phase de systématisation, mais aussi celle qui consiste à ne pas systématiser des faits de langues analysés et observés : aucune systématisation de l'emploi et de la formation de l'article ; introduction des pronoms personnels et des nombres.

⁵⁶ Le manuel *Édito* commence au niveau B1.

⁵⁷ On peut ici discuter le terme de *valence* que nous introduisons pour expliquer l'exemple « Elle s'est lavée » vs « elle s'est lavé les mains », dans la mesure où on pourrait considérer « se laver » et « se laver les mains » comme deux paradigmes verbaux distincts, l'un admettant un COD, et l'autre n'admettant aucun complément. Toutefois, on pourrait également considérer qu'il n'y a qu'un seul paradigme verbal et que dans le premier exemple, le COD n'est pas exprimé, alors qu'il l'est dans le second exemple.

consister en aucune de celles présentes dans la typologie de Tricot, puisque toutes relèvent de l'apprentissage non adaptatif. Cela explique pourquoi ces tâches sont traitées en surfaces (*études*) ou servent de prétextes (*résolution de problème*).

On peut en outre constater que les 23 manuels incitent peu à la recherche documentaire. En effet, peu d'activités sont centrées sur cette tâche. Il est vrai que certains manuels incitent les apprenants à compléter les données du manuel par des ressources telles que des précis lexicaux, grammaticaux présents en annexe, ou par des cahiers d'exercices. Toutefois, cela reste des ressources « clé en main », conçues pour un tel apprentissage et non un recours à des « documents authentiques »⁵⁸, que l'apprenant devrait apprendre à maîtriser. Il faut toutefois nuancer cette affirmation par l'exemple de *Version originale* qui propose des tâches telles que « consulter le dictionnaire » ou quelques éléments d'apprentissage relevant de l'apprentissage non adaptatif. Cela s'explique de nouveau par le fait que les finalités des manuels de FLE de l'approche actionnelles relèvent de l'apprentissage adaptatif. À cet égard, une recherche documentaire ne saurait faire l'objet d'une tâche.

L'avant-dernière tâche mentionnée par Tricot est le *dialogue* (examiné dans ses dimensions de co-élaboration, d'aide et de questionnement). Cette tâche est effectivement très présente dans les 23 manuels. Tous proposent à la fois des dialogues comme objets d'étude, de production, comme moyen pour réaliser une tâche, avec une dimension collaborative plus ou moins grande, selon les manuels. Une tendance peut toutefois être soulignée : les manuels de la seconde approche – variation des compétences autour d'une même tâche – sont majoritairement plus collaboratifs que les deux autres types de manuels.

La dernière tâche citée par Tricot, la production, a déjà été analysée dans notre comparaison des manuels selon l'articulation des compétences⁵⁹. Si certains manuels centrent leurs activités plus que d'autres sur des activités de production, tous proposent cette dimension ils montrent une certaine propension à confondre la compétence de production avec la tâche finale, une tâche dans les manuels de FLE prenant nécessairement la forme d'une production. Richer (2009 : 39-40) introduit néanmoins une distinction entre *tâche* et *projet*, la *tâche* étant contrôlée par l'enseignant dans sa finalité, alors que le projet se situerait plus exclusivement dans une logique de production aux finalités extrinsèques à la situation d'enseignement-apprentissage.

Les 23 manuels de l'approche actionnelle proposent donc l'ensemble des tâches et

⁵⁸ Nous appelons ici documents authentiques des documents qui ne sont pas conçus exprès pour un apprentissage de FLE : une encyclopédie, un dictionnaire, des ouvrages de référence sur un sujet précis...

⁵⁹ cf. Tableau Annexe n°2

connaissances scolaires de la typologie de Tricot, avec une tendance à privilégier ce qui relève de l'activité immédiate de l'apprenant. En revanche, l'*étude* approfondie des textes, l'*écoute* d'un cours en tant que *monologue suivi*⁶⁰ n'occupent que peu de temps dans une séance de cours si l'enseignant suit la progression impulsée par les manuels. Cela nous semble en contradiction avec les objectifs que les ouvrages de référence s'accordent à donner au FOU : privilégier la compréhension d'un cours magistral. De fait, cela tend à démontrer le manque de pertinence de ces manuels pour l'enseignement du FOU .

Dans la typologie de Tricot vient ensuite l'examen des connaissances scolaires. Elles sont distinguées selon le critère de connaissances *déclaratives* ou *procédurales*. À cet égard, les manuels de FLE proposent bien les deux types de connaissances, mais ne semblent systématiser que les connaissances ayant trait aux compétences dites linguistiques (CECRL, 2001 : 29) susceptibles de faire l'objet d'un apprentissage. Ce sont d'ailleurs ces connaissances linguistiques qui sont évaluées lorsque le manuel propose des pages en fin d'unité pour évaluer les acquis. Ainsi, les compétences sociolinguistiques et pragmatiques sont évaluées de la manière suivante : une situation analogue à celle proposée au sein de l'unité peut être présentée à l'apprenant, qui est censé pouvoir transférer les compétences acquises pour répondre à cette nouvelle situation.

Ces connaissances *déclaratives* ou *procédurales* peuvent être ou *générales* ou *spécifiques* selon Tricot, ce qui permet de distinguer les catégories suivantes : *concept*⁶¹, *connaissance spécifique*⁶², *trace littérale*⁶³, *stratégie*⁶⁴, *automatisme*⁶⁵. Les manuels de FLE proposent la plupart du temps des connaissances présentées comme *générales*, mais qui, si l'on s'en tient aux deux définitions de Tricot, sont, en fait, des connaissances *spécifiques* élargies au spectre d'une généralisation « tout public ». Ainsi, les manuels de FLE cherchent-ils à augmenter le domaine de validité d'une connaissance *spécifique*. Cela, nous l'avons vu, provoque une artificialité des situations présentées, comme des connaissances afférentes. Par conséquent, il est difficile de trouver la trace de concepts liés aux connaissances *générales* déclaratives, ou de leurs processus d'acquisition par conceptualisation, puisque les connaissances *générales* ne

⁶⁰ Nous reprenons à dessein le terme employé par le CIEP pour ses certifications ; 1^e partie de l'exercice de production orale du DELF A2 et B1. Il faut souligner que dans la logique de cette certification, c'est l'apprenant et non l'enseignant qui a la tâche de s'exprimer selon les modalités d'un monologue suivi. Cela nous semble caractéristique de ce renversement de positionnement : l'apprenant, acteur de son apprentissage, est peu confronté à la compréhension d'un monologue suivi, mais invité à le produire.

⁶¹ Connaissance déclarative générale.

⁶² Connaissance déclarative particulière.

⁶³ Connaissance déclarative, générale ou particulière, caractérisée par son apprentissage par cœur.

⁶⁴ Connaissance procédurale générale ou spécifique appelée alors respectivement méthode ou savoir-faire.

⁶⁵ Résultante de l'intégration de certaines connaissances de quelque nature qu'elles soient caractérisées par un déclenchement irrépressible.

sont pas véritablement présentes dans les manuels de FLE. Odile Lescure analyse la dérive possible d'un enseignement par la tâche, qui mettrait l'accent sur « la démonstration des savoirs (...) plutôt que sur les savoirs eux-mêmes », entraînant « la négligence des dimensions liées au développement intellectuel de l'enfant » (Lescure, 2010 : 218). Elle illustre par là même la distinction entre *production* et *tâche* et elle souligne le problème que peut poser le fait d'assigner une finalité extrinsèque à une *tâche* relevant du champ de l'enseignement-apprentissage. En ce qui concerne les connaissances *spécifiques*, et le processus d'apprentissage correspondant, la *compréhension*, un problème analogue à celui des connaissances générales se pose: la volonté de rendre le manuel le plus généralisable dilue la spécificité des connaissances et les rend difficilement cernables. Cela a pour conséquence la faible présence de la troisième connaissance scolaire mentionnée par Tricot : *la trace littérale*, autrement dit, le fruit d'un apprentissage par cœur. Le processus afférent – *la mémorisation* – est également peu sollicité. Certes, il existe des encarts rappelant ce qui est à retenir, mais cette partie « à retenir » est minime proportionnellement aux informations, éléments, présents dans le manuel. *L'automatisation*, que Tricot sépare de la *mémorisation*, en ce qu'elle nécessite non seulement une restitution littérale de la connaissance, mais aussi une restitution sans aucun délai de réflexion ou de remobilisation de la connaissance, n'est jamais explicitement sollicitée ni mentionnée. En outre, mais peut-être cela est-il laissé à l'appréciation de l'enseignant ou de l'apprenant, très peu de stratégies d'apprentissage sont proposées pour la *mémorisation*, alors que les premiers manuels de l'approche actionnelle proposaient souvent des stratégies ou des réflexions censées susciter une réflexion de l'apprenant sur sa manière d'apprendre.

Cela nous mène au point suivant : la *stratégie*. Elle est définie comme une procédure valable dans des contextes différents – *méthode* – ou dans un domaine précis – *savoir-faire*. Nous pouvons constater que les manuels de FLE sur-représentent les stratégies qui s'appliquent à un domaine particulier, et qui aboutissent donc à l'acquisition de *savoir-faire*. En revanche, ils ne proposent que très peu de méthodes. L'apprenant est donc très peu incité à procéder à une systématisation de ses savoirs et aucune analogie n'est suscitée. Cela rejoint ce que nous avons constaté déjà et confirme bien le phénomène de conjugaison des approches dites *naturalistes* et de *renoncement*. Ainsi, imiter le contexte adaptatif et proposer des contextes conduit bien à une évacuation des connaissances générales, donc des concepts, comme à une évacuation des méthodes, donc à l'absence de toute procéduralisation.

Ce constat nous conduit à considérer les méthodes actionnelles comme peu adaptées pour l'enseignement du Français sur Objectif Universitaire, voire comme peu adaptées à tout

enseignement de connaissances non adaptatives, en témoigne l'absence de certaines tâches et connaissances afférentes. Le fait que l'étude, la résolution de problème et la recherche documentaire soient embryonnaires ou superficielles, que l'on constate une absence de concepts, de méthode, de procéduralisation, de mémorisation et d'automatisation, nous amène à proposer pour le FOU des éléments permettant leur acquisition.

La notion de compétence *communicative*, référence que partagent tous les manuels et travaux ressortant de la perspective actionnelle, ne va pas non plus de soi. Le fait de la définir indépendamment de la compétence culturelle revient à penser la langue comme un système qui existerait hors contexte et indépendamment du sujet cognitif et de ce qui l'a construit antérieurement. Ainsi, comme nous l'avons vu, la prétendue neutralité du CECRL sur le plan des théories linguistiques n'est qu'un vœu pieux. Dans les faits, l'approche constructiviste que certains travaux ont pu lui conférer, s'appuyant sur la notion de *tâche*, d'actionnel, allant jusqu'à constater que l'apprentissage de la langue, se faisait inévitablement de manière asymétrique, selon les besoins de chaque apprenant et l'usage qu'il en fait. Ce constructivisme se révèle en contradiction avec la posture fixiste explicitement énoncée dans la définition d'une part de la science. Le CECRL oscille donc entre une posture fixiste et une posture empirique, toutes deux en contradiction avec une position constructiviste. En évacuant les connaissances spécifiques, le CECRL et les manuels « tout public » procèdent à un nivellement qui conduit à définir un locuteur abstrait, ce qui nous semble contraire à une perspective actionnelle. Qui plus est, ce locuteur n'est considéré que dans le domaine public, et les compétences non adaptatives se trouvent très peu représentées. Enfin, le public même visé par le CECRL ne permet pas d'en faire une référence valide pour définir un enseignement de FOU. Puisque public du FOU représente une plus grande variété de langues et de cultures, il nous semble inapproprié de prendre le Cadre comme référence unique à l'élaboration d'un enseignement de FOU, qui ne pose pas le problème de connaissances/référents qui seraient, pour certains apprenants non pas à reconfigurer dans la langue cible, mais à construire entièrement.

4. Étude de quelques certifications de FLE

Avant de nous pencher sur ce que les travaux sur le FOU proposent, nous souhaiterions analyser non pas les manuels, mais les certifications. Elles aussi se réclament du CECRL et de l'approche actionnelle et sont reconnues pour évaluer le niveau de langue des étudiants permettant d'accéder aux formations universitaires (licence, master, doctorat). Ces certifications nous semblent présenter, et même exacerber tous les problèmes déjà posés par les manuels. Elles ont donc l'avantage de rendre plus évidentes encore les problématiques déjà analysées, d'autant que ces certifications sont régies par des réglementations très strictes, qui permettent de définir les principes et présupposés sur lesquels elles reposent, à l'inverse des manuels dont les concepteurs ne justifient pas toujours les choix opérés et les positions.

Il faut tout d'abord rappeler que certifier n'est pas former. Le DELF ou le TCF n'ont donc pas vocation à contribuer à la formation en français de l'étudiant, mais se présentent comme un outil permettant de prendre une « photographie du niveau de l'étudiant ». Une confusion pourtant est entretenue par certaines institutions qui proposent de « préparer au DELF et au DALF ». Pourtant, la seule préparation qui soit envisageable est celle de la préparation au format de l'épreuve, qui, comme tout examen ou certification, présente ses codes, ses spécificités, dont il faut être au fait, de la même manière qu'il faut connaître les règles d'un jeu pour prétendre y gagner. Une préparation au DELF/DALF ou au TCF n'est donc pas substituable à une formation qui nécessite l'élaboration d'objectifs, la définition de contenus, la conception de la progression d'un apprentissage qui permette d'atteindre le niveau évalué par la certification.

Par définition, une épreuve de DELF/DALF ou de TCF n'a d'autre objectif que d'évaluer le niveau du candidat selon le CECRL. Elle n'a aucune vocation à faire acquérir ni savoirs, ni savoir-faire, ni savoir-être. Toutefois, cela n'empêche pas une certification de supposer des prérequis. Or le DELF/DALF et le TCF sont des certifications « tout public ». À ce titre, elles postulent qu'il faut proscrire les tâches supposant des connaissances spécifiques.

4.1 Modalités des épreuves du TCF et du DELF/DALF

Nous présenterons tout d'abord le format des deux certifications : DELF/DALF et TCF *tout public* avant de présenter leurs déclinaisons s'adressant à un public plus spécifique.

4.1.1 Modalités des épreuves *tout public* du TCF et du DELF/DALF

Le DELF/DALF⁶⁶ est une certification qui évalue 4 compétences : compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale pour tous les niveaux du CECRL (A1-C2). Les modalités et la durée de chaque épreuve varient selon le niveau. On peut constater toutefois que cette certification propose une évaluation du niveau de langue selon le principe de la séparation des compétences, chacune étant évaluée séparément. Notons également que l'interaction orale est incluse dans la production orale, et que la dimension actionnelle est discutable, notamment aux niveaux A1-B1 inclus, puisque l'examineur est invité à jouer un rôle qui n'est pas le sien. Le candidat est alors sciemment mis dans une situation factice, situation qui doit évaluer son efficacité à réaliser un certain nombre de tâches. Toutefois, la situation étant factice, on peut supposer que la dimension pragmatique peut être affectée par ce manque d'authenticité. En outre, le candidat doit parfois tutoyer l'examineur, lui faire des reproches, s'opposer à lui, ce qui peut le mettre dans une position inconfortable en situation d'examen⁶⁷, même s'il est conscient de la facticité de l'échange. Paradoxalement, on demande au candidat de faire comme si la situation était authentique (pour être performant dans la réalisation de la tâche), tout en étant conscient qu'elle est factice (ce qui lui permet de se comporter avec l'examineur comme s'il était son meilleur ami français).

On constate donc que le DELF/DALF présente le même problème que les manuels de notre corpus : la situation d'évaluation telle qu'elle est conçue ne propose pas une situation authentiquement actionnelle, surtout pas pour l'évaluation de compétences adaptatives. De plus, la certification évalue les compétences séparément, alors qu'une tâche requiert la plupart du temps le concours des différentes compétences.

⁶⁶ Nous renvoyons à la présentation faite par le CIEP sur son site : <http://www.ciep.fr/delf-tout-public/presentation-des-epreuves>

⁶⁷ Surtout lorsque le niveau de langue certifié est un niveau débutant, ou élémentaire ce qui est le cas ici en A1-B1, ce qui laisse d'autant plus place au doute : le candidat peut à bon droit, face à l'incongruité de la situation, se demander s'il a bien compris la consigne.

Le TCF est une certification qui, à l'inverse du DELF/DALF, ne propose qu'un seul test pour l'évaluation de tous les niveaux. Ainsi, la certification se compose de trois séries d'items évaluant la compréhension écrite, la compréhension orale et les structures de la langue. Les items sont classés par ordre de difficulté. Ainsi, le candidat se voit doté d'un niveau global toutes compétences confondues et d'un niveau atteint pour chaque compétence. Ce test est également « tout public » et, comme le DELF/DALF, se veut exempt de tout prérequis extralinguistique. On peut observer que le TCF, comme le DELF/DALF, procède à une évaluation par compétence, mais que cette évaluation est partielle : seule la compétence en compréhension est évaluée⁶⁸. Une troisième compétence, qui correspond à deux « sous-compétences », est également prise en compte : il s'agit des « structures de la langue », que l'on trouve sous les étiquettes « grammaire » et « lexique » dans les tableaux des contenus des méthodes. Dans une situation de communication donnée par le contexte de l'item, le candidat est invité à choisir entre plusieurs propositions évaluant sa capacité à « repér(er) des erreurs de lexique ou de registre de langue » et à « choisir l'équivalent d'une expression ou d'un terme grammatical » (*Manuel du candidat* : 16) ou lexical. La « sous-compétence » absente des structures de la langue est la phonétique, pourtant régulièrement présente dans les méthodes aux côtés de la grammaire et du lexique. Cela nous conduit à penser que les structures de la langue, évaluées en compréhension exclusivement, portent sur l'écrit et non sur l'oral, une évaluation de la phonétique en compréhension écrite s'avérant difficile⁶⁹, alors qu'elle peut être parfaitement adaptée à l'évaluation de la compréhension orale.

Le TCF procède donc bien à une évaluation séparée et partielle des compétences, non seulement en n'évaluant que la compréhension, mais aussi en évaluant bien plus la langue écrite que la langue orale *via* les « structures de la langue ». La dimension actionnelle d'une telle certification est également sujette à caution : pour les épreuves de compréhension orale et écrite, cela revient à peu près au même que pour le DELF/DALF ; concernant les structures de la langue, on peut douter de l'authenticité d'un tel exercice, même si le manuel du rédacteur précise que l'évaluation contextualise le point de langue évalué dans une situation de communication.

Une évaluation des compétences de production est proposée à titre optionnel : une épreuve d'une heure de production écrite et une épreuve de production orale de 12 minutes.

⁶⁸ Pour des questions purement pratiques : la correction du QCM peut se faire de manière automatique.

⁶⁹ Du moins, sous la forme d'un QCM.

La production écrite donne lieu à trois tâches, dont la distinction est assez floue :

- Tâche 1 : rédaction d'un message pour décrire, raconter et/ou expliquer, adressé à un ou plusieurs destinataires, dont le statut a été précisé dans la consigne. Nombre de mots attendu : minimum 60 mots/maximum 120 mots.
- Tâche 2 : rédaction d'un article, d'un courrier, d'une note, ... à l'intention de plusieurs destinataires pour faire un compte rendu d'expérience ou un récit. Comptes rendus et récits seront accompagnés de commentaires, d'opinions ou d'arguments, en fonction d'un objectif (ex : revendiquer, se réconcilier, ...). Nombre de mots attendu : minimum 120 mots/maximum 150 mots.
- Tâche 3 : rédaction d'un texte (pour un journal, un site Internet, un collègue, un supérieur hiérarchique, ...) qui compare deux points de vue portant sur un fait de société, exprimés dans deux documents courts et simples de 90 mots environ chacun. Le candidat prend position sur le thème traité dans les deux documents. Nombre de mots attendu : minimum 120 mots/maximum 180 mots. Soit entre 40 et 60 mots pour la 1^e partie de la tâche et entre 80 et 120 mots pour la 2^e partie de la tâche.

On peut inférer que la distinction entre ces trois tâches réside dans la nature du texte (courriel⁷⁰, pour la tâche 1; article ou courrier ou note, pour la tâche 2 ; texte comparatif, pour la tâche 3). On peut noter un flou pour la tâche 3 : le type de texte n'est pas spécifié. Pour la tâche 2, le choix est multiple, ce qui rend ce critère peu opérant. Le critère de type de textes/discours (Adam, 2005 : 5)⁷¹ pose également problème, par exemple pour la tâche 1 : décrire, raconter, expliquer en fait intervenir trois sur les quatre. Le quatrième, « argumentatif », est compris dans la tâche 2 mentionnant des « arguments », « opinions » ou « commentaires », mais aussi dans la tâche 3 mentionnant la comparaison de « points de vue ».

Le type narratif est également présent dans la tâche 2 : « compte rendu d'expérience ou récit ». On peut sinon essayer de distinguer ces tâches par les destinataires : tâche 1, « un ou plusieurs destinataires », dont le statut varie selon la consigne ; tâche 2, « plusieurs destinataires » dont le statut n'est absolument pas précisé ; tâche 3, plusieurs types de destinataires confondus avec le support textuel, d'une part sont mentionnés un collègue, un supérieur hiérarchique, renvoyant à une publication interne à un milieu professionnel, de l'autre, un journal, un site internet, par l'intermédiaire duquel on peut dessiner un certain type de public correspondant au lectorat de ces deux médias. Difficile sur ce plan également de proposer des critères distinguant précisément l'une de l'autre tâche. En résumé, l'approche « tout public » semble encore conduire à des situations tellement généralisées qu'elles se chevauchent, se confondent. On peut simplement noter la volonté manifeste d'évaluer la

⁷⁰ Si tant est que message signifie bien ici courriel.

⁷¹ Notre propos n'étant pas de discuter cette typologie, nous nous bornons à nous référer à sa version réduite et largement diffusée, consistant à distinguer quatre grands types de textes : narratif, descriptif, explicatif et argumentatif.

capacité du candidat à s'exprimer sur des sujets variés et de proposer trois tâches qui proposent une difficulté *a priori* croissante, en nombre de mots comme en réalisations textuelles : mettre en perspective deux points de vue d'autrui pour en proposer un commentaire argumenté (tâche 3) semble en effet plus complexe que de faire le récit d'un fait à un ou plusieurs destinataires⁷² (tâche 1).

La production orale très courte (12 minutes⁷³) est semblable à une épreuve de DELF B1. Le problème de l'authenticité de la tâche 2 « Exercice en interaction » est analogue à celui soulevé pour le DEL. Les épreuves de production du TCF posent donc un certain nombre de problèmes : pour l'écrit, ceux de l'authenticité de la tâche à cause de la visée tout public, et de la relative absence de lisibilité permettant de distinguer les tâches les unes des autres. Pour l'oral, se pose le même problème que pour le DELF – celui de l'authenticité situationnelle faussée par l'identité fictive prise par l'examineur. Enfin, se pose le problème de la possibilité d'évaluer un niveau supérieur à B1 au moyen d'une telle épreuve.

Comme le DELF/DALF, le TCF propose une évaluation par compétence, mais en outre, il ne propose pas de les évaluer toutes. Le fait de ne proposer qu'une seule épreuve pour l'évaluation de tous les niveaux rend difficile l'évaluation des niveaux avancés. En outre, la volonté de s'adresser à « tout public » rend difficilement lisibles les diverses tâches (cf. épreuves de production écrite).

4.1.2 Modalités des épreuves spécifiques du TCF et du DELF/DALF

Le DELF comme le TCF ont proposé des déclinaisons de leur certification. Il existe effectivement un TCF Québec, un TCF pour l'accès à la nationalité française, un TCF DAP, réservé aux étudiants souhaitant s'inscrire en licence 1 à l'université française, un DELF prime, un DELF junior et un DELF scolaire, un DELF pro et enfin un DILF.

Les différences entre la majorité de ces certifications s'adressant à un public spécifique et les certifications *tout public* ne sont pourtant pas nettes.

Il s'agit avant tout de *colorer* les supports de thématiques qui sont adaptées à leur profil.

Le DELF pro, par exemple, privilégie, parmi les quatre domaines, le domaine professionnel, tandis que les DELFs prime, junior et scolaire, mettent, l'accent sur le domaine éducationnel.

⁷² Bien que cela soit discutable, dans la mesure où le niveau de langue évalué n'est pas précisé, conformément aux modalités du TCF, une même épreuve permettant d'évaluer n'importe quel niveau.

⁷³ À titre de comparaison, l'épreuve orale du DALF C1 dure 1h30.

Quant au DILF, diplôme initial de langue française, il n'évalue que le niveau A1.1, proposant une certification de la maîtrise partielle du premier niveau du DELF. Une dernière précision concernant le DELF junior et scolaire : la dénomination ne désigne en rien deux certifications distinctes, mais il s'agit bien d'une même certification qui, selon les contextes (conventions entre le CIEP et les institutions), s'intitule DELF junior ou scolaire⁷⁴. On peut s'interroger sur le fait qu'il existe autant déclinaisons pour les niveaux débutants et intermédiaires et sur le fait que le niveau avancé ne comporte que la mention « tout public », alors que l'on peut considérer que la spécialisation soit d'autant plus de mise lorsque le niveau de langue est élevé.

Pour ce qui est du TCF Québec, « certains items de compréhension de cette version du test marquent une appartenance à l'univers québécois par leur accent et/ou le contexte de la situation (lexique, lieu...). Les sujets d'expression, quant à eux, ont la particularité d'aborder des thématiques davantage tournées vers l'émigration/expatriation, notamment vers le Québec ». On peut donc dire que les différences sont ciblées sur des domaines censés concerner plus particulièrement le candidat dans ce qu'il a de commun avec tout autre candidat : prétendre au droit d'immigrer au Québec. C'est une volonté manifeste de rendre plus pertinent le choix des questions et des supports, toutefois, le problème reste entier : c'est le plus petit dénominateur commun qui est retenu, afin de s'adresser à tous, et les candidats ne sont pas distingués selon leurs objectifs de vie ou professionnels au sein de leur projet de migration. Notons toutefois que cette déclinaison du TCF comporte une évaluation de la production orale et écrite, ce que le TCF « tout public » ne propose pas et, qu'en revanche, il n'y a pas d'évaluation explicite des « structures de la langue », présente dans le TCF « tout public ».

Le TCF pour l'accès à la nationalité française (TCF-DAP) a pour particularité de n'évaluer que l'oral, en compréhension et en production. En compréhension, le manuel du candidat ne mentionne nulle distinction avec le manuel du TCF tout public. Les objectifs de communication sont conformes aux niveaux du CECRL : on retrouve par exemple, comme objectif du TCF, d'évaluer la faculté du candidat à comprendre « des exposés traitant de sujets concrets ou abstraits », formulation qui calque celle proposée par le CECRL le niveau B2 : « Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe » (CECRL, 2001 : 25), ce qui nous situe bien dans un domaine « tout public ». Pour la production, le format de l'épreuve est identique à celui du DELF B1 : un « entretien

⁷⁴ Par ailleurs, ni ces deux déclinaisons du DELF équivalent au DELF tout public, ni la mention junior ou scolaire ne figurent sur le diplôme.

dirigé », un « exercice en interaction » et l'« expression d'un point de vue » ; ces deux certifications sont toutes deux *tout public*.

Ainsi, le TCF pour l'accès à la nationalité française, en empruntant à deux certifications « tout public », ne semble pas proposer d'approche différente ou plus spécifique au public visé, à cela près qu'il choisit délibérément, et, on le comprend bien au vu de l'objectif de la certification : l'acquisition de la nationalité française, d'évaluer exclusivement l'oral. Cela ne va pourtant pas de soi, preuve en est que le TCF Québec propose l'évaluation des quatre compétences, ce qui témoigne d'une vision différente de l'aptitude linguistique requise pour vivre dans un pays.

Le TCF DAP⁷⁵, qui s'adresse spécifiquement aux étudiants⁷⁶, a cela de commun avec le TCF Québec et le TCF pour l'accès à la nationalité française qu'il est destiné à un public qui se destine à vivre – du moins pour le temps des études – en contexte francophone.

Il propose les mêmes épreuves que le TCF « tout public » auxquelles s'ajoute une évaluation de la production écrite. Son objectif est de « vérifier la capacité du candidat à dégager une problématique, à présenter une argumentation justifiée et à élaborer un raisonnement logique » (*Manuel du candidat*, TCF : 10). Cependant, cette épreuve conçue par le CIEP à la demande « des ministères français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche » (*Manuel du candidat*, TCF : 10), suppose que l'on puisse évaluer les compétences « linguistiques » (*Manuel du candidat*, TCF : 10) sans support véritablement spécifique, les épreuves devant porter sur un sujet qui ne favorise aucune filière universitaire, ni aucun pays ou formation d'un des pays d'origine des étudiants. Cela nous semble poser un double problème. Il ne nous paraît pas possible d'évacuer toute connaissance spécifique, comme le présuppose le TCF, dans ses modalités d'évaluation. D'autre part, il nous semble nécessaire de nous fonder sur l'évaluation de connaissances spécifiques pour certifier de la capacité à poursuivre des études supérieures. Est-il réaliste de considérer comme possible une évaluation des seules compétences linguistiques ? Nous postulons que non. À titre d'exemple, nous opposons deux situations dans lesquelles les candidats à des certifications se sont trouvés en difficultés, faute de connaissances préalables du thème sur lequel ils étaient interrogés. 1^{er} candidat, Kim, Cambodge, 12 ans, DELF junior et scolaire, production orale, niveau A2⁷⁷ : l'épreuve invite le candidat à s'exprimer deux minutes en continu sur un sujet de la vie

⁷⁵ Demande d'admission préalable.

⁷⁶ Les certifications qui sont les plus fréquemment requises pour accéder à l'enseignement supérieur sont le TCF-DAP, incontournable pour une inscription en 1^{ère} année, niveau B2 acquis, et le DELF/DALF, niveau B1-C2 acquis selon les universités, les filières, le diplôme.

⁷⁷ DELF blanc, organisé par l'enseignante de la classe d'accueil dans le but de préparer les candidats à l'épreuve de DELF junior et scolaire de la fin de l'année.

courante (famille, loisirs, école...). Le sujet invitait le candidat à dire s'il appréciait les promenades à la campagne. Le problème était que l'élève ne comprenant pas le terme « campagne ». On pourrait objecter que c'est un mot qui doit être connu au niveau A2. Toutefois, cela illustre parfaitement le fait que le *Cadre* soit *Européen*. Pour cet élève, la notion de campagne n'est absolument pas construite par ses connaissances adaptatives, et se représenter la campagne relève de la construction d'une nouvelle notion et non seulement de l'acquisition du terme français d'une notion équivalente dans sa langue maternelle. En effet, après explication, l'élève a suggéré que la campagne, c'était le stade de football, puis le square où il avait l'habitude de rejoindre ses camarades à la fin des cours. Habitant la banlieue parisienne depuis quelques mois, l'expérience de vie en France de cet élève ne lui permettait pas de se représenter les promenades à la campagne, pas plus que son expérience de vie au Cambodge. Le second exemple n'a pas été vécu directement, mais concerne une jeune femme turkmène qui présentait le DELF B1 au Turkménistan (2013). La question pour l'épreuve de production orale portait sur les loisirs et la candidate était invitée à exposer quels étaient les siens. Là encore, ce terme ne faisait pas écho à ses habitudes, et même si la candidate avait effectivement des loisirs, aucun des exemples du court texte à commenter ne lui permettait de considérer ses propres loisirs comme correspondant à ce qu'elle pouvait, à partir des exemples du texte, inférer comme sens au terme de « loisir ». Le problème révélé par ces sujets d'épreuve dépasse la problématique des espaces sémantiques, propres à chaque langue (François, 2008), parfois superposables, et ajustables, occupant un espace plus ou moins grand de la cartographie sémantique (que l'on pourra appeler aussi bien *mentale* que *cognitive*). En effet, postuler une ajustabilité, c'est supposer possible la construction de comparants, qui dans un second temps, permettra l'observation de contrastes, qui, à son tour, incitera à procéder à des ajustements. Or, dans les deux cas cités, les candidats n'avaient, ni l'un ni l'autre, la possibilité de construire ces comparants, ce qui montre que les sujets posés présupposent des connaissances préalables.

Revenons à l'objectif de l'épreuve spécifique à ce TCF DAP : « vérifier la capacité du candidat à dégager une problématique, à présenter une argumentation justifiée et à élaborer un raisonnement logique ». Ces objectifs représentent, de notre point de vue, des compétences autres que linguistiques et spécifiques à une culture universitaire (ou scolaire, dans le sens de culture éducative). Nous avons déjà pu éprouver cette non-universalité dans une analyse que nous avons faite d'une fiche de conseils méthodologiques proposée par Mangiante et Parpette (2011 : 165) pour la synthèse de documents (Prunet, Toussaint, 2016). Cette fiche, élaborée pour des étudiants francophones, s'avère peu adaptée aux étudiants de FOU. En

effet, nombre de conseils prodigués reposent sur une forme de « sens commun » qui n'est pas défini au préalable et que l'on ne peut supposer partagé par tous les étudiants allophones. Comment, en effet, peut être compris le conseil suivant : « la problématique ne doit pas surprendre le lecteur » ? Comment se matérialise un élément amené « de façon logique » ou encore « de façon naturelle » ? : « Il faut amener les éléments de l'introduction de façon logique », « [la problématique] doit découler de façon naturelle » (Mangiante et Parpette, 2011 : 165). De même, qu'est-ce qu'une partie « bien définie » ? Ces conseils, pour être efficaces, supposent une universalité des notions qui n'est pas effective. Nous souscrivons donc pleinement au constat de Charaudeau : « savoir manipuler [l]es différents modes de description, de narration et d'argumentation » [...] n'[a] rien de rien d'universel, chaque communauté culturelle développant ses propres modes d'organisation du discours. On acquiert ce type de compétence autant par l'expérience (lecture/écriture) que par l'école ». (Charaudeau, 2000 : 5) Cela révèle le problème de considérer l'aptitude à argumenter et à présenter un discours logique comme un prérequis qui se déploierait de manière universelle selon les langues/cultures. Le TCF-DAP ne résout aucun des problèmes posés par le TCF « tout public ». Si la différence de modalité la plus nette consiste en la présence d'une épreuve écrite visant à évaluer la capacité à argumenter, une analyse plus approfondie de cette certification permet de montrer que cette épreuve n'est pas adaptée pour certifier un niveau suffisant pour accéder aux études supérieures. Sur un plan plus général, cela remet en cause la possibilité de n'évaluer que des compétences exclusivement linguistiques. Or, c'est bien ce à quoi les certifications prétendent comme nous allons le voir avec les exemples de sujets et l'analyse des critères de conception.

Voici donc le constat que l'on peut faire de l'étude de la présentation des épreuves des certifications du TCF, DELF/DALF : comme pour les méthodes de FLE de la perspective actionnelle, on peut discuter de l'authenticité des situations proposées (la majorité relevant de compétences adaptatives), et ce d'autant plus dans le cadre d'un examen. En outre, l'évaluation séparée des compétences ajoute à la difficulté de proposer une certification effectivement actionnelle, sans compter que le TCF survalorise l'écrit et la compréhension. Enfin, la volonté de s'adresser à « tout public », quand bien même il existe un nombre significatif de déclinaisons de ces certifications, conduit à un nivellement des situations proposées, ce qui réduit la matière linguistique évaluée, et qui, de notre point de vue, introduit un biais sur le plan de l'évaluation du niveau.

4.2 Situations de communications abordées par les certifications

Afin d'étayer la réduction de la matière linguistique qui convienne à l'objectif *tout public*, nous nous proposons de comparer les situations de communications proposées par les manuels avec celles des certifications. Il n'existe pas à proprement parler d'annales des certifications et les sujets ne sont pas publics⁷⁸. Nous nous sommes donc, d'une part, servi de notre d'expérience d'examinatrice/correctrice du DELF scolaire et junior (2007-2011), et du DELF/DALF (2011-2016), et de conceptrice d'items pour le TCF (2008-2012), et d'autre part, sur les exemples de sujets proposés sur le site du CIEP⁷⁹.

4.2.1 Fréquence de certains thèmes

Nous constatons en premier lieu que certains thèmes reviennent particulièrement fréquemment. Pour les niveaux débutants, la différence entre sujets de certification et manuel n'est pas flagrante

On comprend bien que la double contrainte, de proposer un thème convenant à « tout public » et d'évaluer des compétences linguistiques peu étendues, restreint le choix de sujet. Aussi trouvera-t-on sans surprise des sujets portant sur les loisirs, les fêtes, les voyages, autant de thèmes que Puren évoque pour désigner la tendance de l'approche communicative à former à un français « de tourisme » ou « de surface » : on regarde les Français vivre. Lorsque l'approche se veut plus actionnelle, elle se heurte vite à l'authenticité de la tâche proposée. Ainsi, lors de la passation de l'épreuve du DELF scolaire en région parisienne, nous avons constaté qu'un grand nombre de sujets posait problème aux candidats, élèves scolarisés en classe d'accueil (CLA, aujourd'hui UPE2A) dans des établissements publics français. En effet, l'épreuve de production orale demandait au candidat de s'entretenir avec son correspondant français, ou avec les membres de la famille de ce dernier, ou encore proposait une situation où le candidat était perdu dans la ville de son correspondant français, ce qui ne faisait absolument pas écho aux situations vécues par les élèves. Certes, il est possible d'expliquer « correspondant » et de demander au candidat d'imaginer vivre une telle situation, mais il demeure que la tâche devient peu actionnelle, ce qui la rend plus difficile. En effet,

⁷⁸ Au titre d'examinateur, nous sommes contraints de restituer les sujets d'oral comme d'écrit à l'issue de l'épreuve.

⁷⁹ <http://www.ciep.fr>

imaginer vivre une situation dans laquelle on ne s'est jamais trouvé est plus difficile que de mobiliser les éléments linguistiques nécessaires à la réalisation d'une tâche dans une situation familière. En outre, dans le cas cité ici (les candidats présentaient le niveau A2 ou B1), la compréhension des consignes nécessite un niveau de langue plus élevé que la tâche elle-même. Cela constitue d'ailleurs un critère de rejet lors de la conception de sujets pour le TCF. En effet, ces sujets doivent éviter des travers décrits par un certain nombre de critères de rejets (CR). Le premier, CR1, décrit cette même situation : « la difficulté de la tâche porte sur la compréhension des distracteurs⁸⁰ (syntaxe/vocabulaire complexe) »⁸¹. Même si la situation analysée est celle d'un oral de DELF, la logique reste valable : c'est la réalisation de la tâche qui doit faire l'objet de l'évaluation.

Les niveaux débutants proposent donc des situations de communications très restreintes, qui ne diffèrent pas beaucoup des situations proposées par les manuels. Toutefois, la contrainte de l'actionnel et celle de la situation d'évaluation limitent encore davantage les choix possibles ou rendent les sujets inappropriés aux candidats, car peu authentiques, donc peu actionnels, et présentant d'autres difficultés pour le candidat que l'objectif de l'évaluation.

En ce qui concerne les niveaux B2 à C2, nous avons pu constater que le DELF/DALF proposait régulièrement des sujets relatifs aux nouvelles technologies (télétravail, microentreprises et travail à domicile), à l'interface nouvelles pédagogies/nouvelles technologies (pédagogie numérique : MOOC, classe inversée...), à l'environnement au sens large du terme (pollution, recyclage), aux économies alternatives (solidaires – initiatives telles que le développement du covoiturage, des AMAP, thème qui également proposé pour le niveau B1), et à la mondialisation (à diverses échelles, mais non polémiques, nous verrons pourquoi ultérieurement – alimentaire : *fusion food*, touristique : initiatives d'individuels pour faire visiter sa propre ville, *couchsurfing*,..., linguistique : diversité des langues, enjeux dans les organisations mondialisées...). Les contraintes de la certification ne permettant pas d'aborder des sujets polémiques, stigmatisant certains groupes socioculturels, nécessitant des connaissances préalables, ou risquant de devenir rapidement obsolètes, il est logique de voir les situations de communication se concentrer sur des thèmes que l'on pourrait qualifier de consensuels. Un recensement des thèmes abordés par les sujets présents sur les sites internet du CIEP ou de particuliers⁸² confirme ces constats établis à partir de notre propre expérience.

⁸⁰ Terme employé pour qualifier pour les différentes réponses proposées pour une question posée dans un QCM.

⁸¹ *Manuel du rédacteur*, p. 29.

⁸² <http://www.delfdalf.fr/> : site de Yann Perrot.

4.2.2 Exemples de deux sujets qui se démarquent

Deux des sujets du DELF (présents sur ces sites) attirent notre attention. En effet, eux seuls échappent aux grands domaines énumérés plus haut. : une compréhension écrite du DALF C1 sur la base de la préface de *Pierre et Jean* de Maupassant et une compréhension orale du DELF B1, conversation entre une mère et sa fille. Il s'agit d'une conversation entre une mère et une fille. La mère se montre surprise de voir sa fille qu'elle croyait à Lille et aborde avec elle le sujet délicat de la vieillesse : elle craint de perdre la mémoire. Ce sujet est intéressant, car atypique : ainsi, tous les autres exemples de compréhension orale du DELF disponibles sur Internet proposant des épreuves de DELF traitent des vacances (niveau B1) : conversation entre deux amis qui discutent du voyage en Amérique du Sud de l'un des deux, annonce faisant la promotion des échanges de maisons pour les vacances, autre annonce vantant les diverses attractions touristiques du Mexique et y proposant des voyages organisés. Pour le niveau A1 et A2, on trouve les sujets habituels : transports, météo, loisirs, transactions dans les commerces, actualité sur des sujets non polémiques (hausse du prix du carburant). Pour les niveaux B2 et C1 et C2, figurent également des thèmes sans surprise : écologie (conservation du littoral, traitement des déchets), mondialisation : (la vie des expatriés, l'évolution du nombre de langues dans le monde, les langues dites mortes dans un contexte de mondialisation). Ce dialogue mère-fille nous semble pourtant déroger aux règles de construction d'un sujet de certification. En effet, le critère de rejet du TCF T7 : « la tâche déroge aux règles établies dans la charte de déontologie » peut lui être appliqué. Sont ainsi systématiquement rejetés les documents présentant « des contenus qui, sans être manifestement interdits, présentent des thématiques inappropriées et sont de nature à heurter la sensibilité de certaines personnes ». Ne pourrait-on pas considérer qu'une dame âgée de 75 ans, âge que la mère dit bientôt atteindre, présentant la certification, ne va pas être blessée de se voir comparée à une vieille dame perdant la mémoire ? Un candidat dont les parents sont susceptibles de perdre leur autonomie pourrait aussi être « détourné de l'objectif du test » (*Manuel du rédacteur* : 35), raison évoquée pour exclure certains supports. En outre, la charte de déontologie rejette tout document comportant « des contenus négatifs envers les handicapés, les personnes âgées » (*Manuel du rédacteur* : 16). À cet égard, on peut considérer que la vieille dame, reconnaissant oublier la venue de sa fille, l'anniversaire d'un proche... est dévalorisée par le document. Cela est néanmoins très discutable, et l'on pourrait tout aussi bien dire que la vieille dame est mise en valeur par le fait qu'elle refuse l'offre de sa fille de passer une semaine chez elle, qu'elle a à cœur de rester autonome, et que les relations entre sa

filles et elle sont présentées de manière très positive. Cela démontre donc la dimension subjective d'un tel critère : comment définir une « thématique inappropriée », ce qui va « choquer la sensibilité » d'un public international, du *tout public* ? De plus, il faut préciser que la charte déontologique semble interdire un grand nombre de situations, comme, par exemple, « Tout contenu ayant trait au tabac ou à l'alcool (production, consommation, etc.) » : (*Manuel du rédacteur* : 16). Cette interdiction élimine donc non pas seulement des situations où le tabac ou l'alcool seraient présentés de manière positive, associés à une forme de convivialité, mais également toute situation évoquant l'existence même du tabac ou de l'alcool. À titre d'exemple, le *Manuel du rédacteur* mentionne un article relatant la baisse de fréquentation des bars depuis l'interdiction de la cigarette dans les lieux publics. S'il est considéré comme inconvenant de discuter de tels sujets, on est en droit de se demander quels sont les contenus déontologiquement acceptables. Enfin, ce support pose le problème de l'authenticité de la situation. En effet, une personne qui n'a pas encore 75 ans semble trop jeune aujourd'hui pour craindre la sénilité ; elle fait partie de cette « génération inoxydable » dont traite un autre sujet de DELF B2 également présent sur ces sites. On y présente les membres de cette génération comme des gens « en général bien portants, soucieux de leur apparence, avides de loisirs, de voyages et de sport... » Cette description tranche nettement avec l'attitude de cette dame, à qui on donnerait volontiers plutôt 85 ans. Enfin, le critère de rejet T3 nous semble devoir s'appliquer également : « La tâche évalue une situation que le/la candidat(e) n'est pas susceptible de vivre (authenticité situationnelle) ».

Nous constatons donc que la charte déontologique, associée aux autres critères de rejet le rendent effectivement marginal par rapport aux sujets abordés dans les certifications. Cela révèle particulièrement la restriction linguistique inévitable qui rend donc discutable la fiabilité de l'évaluation du niveau de langue.

Le second, texte de Maupassant, se démarque également des autres sujets par le domaine spécifique qu'il aborde. Il appartient en effet au domaine de la littérature française, enseignée comme discipline à l'université – que l'on pourrait cependant considérer comme « tout public » en tant que texte constitutif d'une culture générale. Toutefois, cela déroge encore aux règles de constitution de sujets d'une certification : l'objectif n'étant pas la formation, mais l'évaluation⁸³. À cet égard, le critère de rejet T9 illustre bien cette restriction : « la réponse à un item facilite la réponse à un autre item (dépendance des items, effet d'apprentissage). » (*Manuel du rédacteur* : 16) Non seulement l'objectif de formation n'est pas souhaité, mais il

⁸³ *Manuel du rédacteur intégral*, 15/10/2009, p.29.

est à proscrire dans le cadre d'une certification. Outre cette distinction, les certifications affichent explicitement la volonté d'évaluer le niveau de langue sans que n'interviennent de connaissances préalables ou « extérieures ». Ainsi le critère de rejet T1 : « La tâche exige des connaissances extralinguistiques » (*Manuel du rédacteur* : 16) constitue le premier critère de rejet. En outre, si ce texte est connu du candidat, il peut répondre aux questions posées sans même l'avoir lu. Par conséquent, l'évaluation porte sur la compréhension des questions et non sur la compréhension du support, ce qui constitue un autre critère de rejet : C1 : « Il est possible de trouver la clef sans l'aide du support ». La clef constituant la bonne réponse, on comprend que le support constitué par la préface de *Pierre et Jean* est problématique à cet égard. Prenons, par exemple, les questions portant sur l'ensemble du texte : « Quel est le but poursuivi par Maupassant dans ce texte ? », « réponse a : défendre la notion de progrès en littérature », « réponse b : analyser et comparer des écoles littéraires », « c : affirmer la supériorité d'une école littéraire. » Un lecteur qui connaît ce texte, canonique pour les études littéraires, sait que la bonne réponse est la b. De même il peut répondre à la question n°2 sans lire le texte : « Maupassant évoque deux écoles littéraires distinctes. Résumez en une phrase, sans utiliser les mots du texte, quelle conception de l'œuvre littéraire défend chacune de ces écoles ». Un spécialiste de littérature sait que les deux écoles sont l'école poétique et l'école réaliste, l'une proposant une vision du monde idéalisée, l'autre proposant au contraire une vision du monde la plus exacte possible. Supposons que le candidat spécialiste de littérature ne se souvienne pas précisément de la terminologie « école poétique » vs « école réaliste », il peut effectivement avoir recours au texte, mais sa lecture, partielle, fléchée par ses connaissances, sera plus efficace que celle d'un non-spécialiste découvrant le sujet par sa seule lecture du texte.

Ce sujet de compréhension écrite, conçu à partir d'un classique de la littérature française, est effectivement en contradiction avec les règles qui régissent la conception des sujets de certifications proposés par le CIEP. Toutefois, les critères de rejets opposables à ce sujet mettent en évidence les objectifs qu'une formation de FOU devrait, au contraire, poursuivre et non rejeter. Nous nous accordons donc avec les concepteurs des certifications pour dire que les connaissances spécifiques, autrement qualifiées *d'extralinguistiques*, sont des facteurs favorisant la compréhension d'un texte, autrement dit favorisant la performance linguistique. C'est bien la raison pour laquelle, de notre point de vue, une formation de français sur objectif universitaire ne devrait pas évacuer les connaissances spécifiques, mais au contraire, les considérer comme des plus-values, et donc des objectifs à enseigner ou à évaluer. Établis

selon un point de vue européen⁸⁴, les critères de rejet d'un sujet ou d'un item des certifications posent en outre la question des universaux. La charte déontologique et le critère T7 nous semblent inapplicables, car il existera toujours une situation qui peut, par le thème qu'elle aborde, déstabiliser le candidat. De même, pour le T1 (qui consiste à évacuer toute tâche nécessitant des connaissances extralinguistiques), nous considérons qu'une situation nécessite toujours des connaissances extralinguistiques, qu'elles soient adaptatives ou non, plus ou moins complexes. Il ne nous semble pas en effet possible de postuler que l'accomplissement d'une tâche puisse se faire sans autres connaissances que linguistiques. Enfin, vouloir évacuer ce qui dérange, au motif d'évaluer plus justement, peut s'avérer ambivalent. En effet, comment isoler la langue ? N'est-ce pas considérer la langue comme une abstraction ? Or, pour revenir à la situation d'enseignement qui nous intéresse, un étudiant allophone va nécessairement être mis en difficulté, peut-être choqué, du moins interrogé par certaines pratiques universitaires françaises. Or, ce choc, et l'adaptation à ce choc font partie des compétences qu'il doit acquérir pour réussir son cursus d'études. Sans prôner la polémique ou le choix de sujets provocateurs, il nous semble nécessaire d'envisager une formation qui invite à déceler les différences culturelles, au premier abord parfois invisibles, portant sur une notion que l'on traduira par un terme, qui sans être erroné, ne traduit pas le décalage entre deux visions de la langue. Un exemple illustrant ce décalage est celui du terme *famille*.

Enfin, la restriction du champ des sujets possibles entraîne un effet de *bachotage*. Un candidat qui veut obtenir une certification peut s'y préparer en se familiarisant avec le format de l'épreuve, ce qui est non seulement admis, mais conseillé. Il peut également prendre conscience de l'impossibilité de traiter de certains sujets, et donc choisir de se concentrer sur les grands domaines cités précédemment au détriment de tous les autres. Sur ce plan, on ne touche plus seulement aux objectifs de formation, qui ne concernent pas la certification, mais bien à la fiabilité de l'évaluation. Cela rend problématique ce type de certification. La restriction des situations de communication ne saurait donc prévenir tout biais qui risquerait de favoriser certains candidats. Elle produit en outre, un autre biais : celui du *bachotage*. Enfin, elle ne permet pas tant d'évaluer un niveau de langue que d'évaluer la capacité d'un candidat à épouser la logique sous-tendant une telle certification.

Les certifications illustrent donc bien tous les problèmes posés par les manuels « tout public » et, dans une moindre mesure, par le CECRL lui-même. Ces problèmes, dans le champ de

⁸⁴ Même si des études psychométriques sont faites pour voir comment les candidats répondent aux questions selon – entre autres – des critères relatifs, d'une part, aux sujets abordés, et, d'autre part, à leur âge, sexe, langue d'origine...

l'évaluation, sont exacerbés et conduisent à un éloignement de tâches effectivement actionnelles, à une restriction de la matière linguistique. Ils comportent, de plus, un risque de « bachotage » introduisant un biais à l'évaluation du niveau. Les certifications illustrent également la difficulté, voire l'impossibilité, d'évacuer les compétences extralinguistiques, dans la formation comme dans l'évaluation. En efforçant de le faire, l'on est en droit de se demander si les certifications n'introduisent pas précisément un biais à l'évaluation du niveau de langue. En effet, stipuler que les tâches n'avantagent aucun candidat, c'est postuler une universalité de certaines valeurs ou de certaines aptitudes. Nous pensons au contraire que c'est précisément en évaluant des connaissances et compétences requises pour l'entrée dans l'enseignement supérieur que nous parviendrons à une évaluation plus juste et plus proche des situations auxquelles vont être confrontés les candidats. Reste à définir en quoi elles consistent, et comment les didactiser.

4.2.3 Une nouvelle certification

Une nouvelle certification proposée par le CCIP, le Test de français spécifique au monde universitaire, présente une alternative aux certifications TCF, DELF/DALF déjà analysées, dans la mesure où elle a pour objectif d'évaluer la capacité des étudiants à suivre un cours magistral dans leur spécialité.

Partant du constat qu'il n'existe pas de certification évaluant le degré de maîtrise du français spécifique (Goes, 2010 cité par Beillet, 2013 : 23), le CCIP, les universités de Mons et de Liège ont conçu un test consistant en une écoute de quarante minutes d'un cours magistral dans le domaine de spécialité de l'étudiant, invité à en proposer un résumé. Les objectifs d'évaluation avancés par Marie Beillet sont la capacité à communiquer sur son sujet de spécialité (en réception et en production, via le résumé permettant d'évaluer les deux compétences) et la qualité du contenu du résumé. Afin de préserver l'authenticité situationnelle, une seule écoute est proposée. Une seconde partie du test, qui n'a pas vocation à évaluer le niveau, se présente sous forme de questions plutôt fermées, visant à évaluer si c'est la connaissance disciplinaire ou la langue qui a fait défaut à la bonne compréhension et par conséquent à la restitution du cours. Il nous semble toutefois difficile de mesurer cela par un dispositif décrit, d'autant plus que nous pensons qu'il est plus juste de concevoir la relation connaissance disciplinaire/discursivité universitaire comme consubstantielle, ainsi qu'elle est pensée dans le cadre des travaux se référant aux littéracies universitaires (Blaser et Pollet

2010, Pollet, 2012). Il est à noter que les directions données par l'ADCUEFE pour l'élaboration des maquettes des DUEF proposent également, à partir du niveau B2, un résumé comme modalité d'évaluation, permettant à la fois d'évaluer les compétences orales et écrites sur un même sujet. De tels dispositifs d'évaluation nous semblent rejoindre les directions que nous avons pointées au sujet de la notion de compétences

Ce nouveau test nous paraît donc répondre à un certain nombre de points, d'après nous, indispensables à l'évaluation en FOU : authenticité de la situation évaluée, prise en compte des connaissances spécifiques, mesure de la capacité à comprendre, produire, interagir face à un objet de sa discipline. Cependant, on constate que trois ans après la parution de l'article, le test n'est toujours pas proposé. Cela peut notamment s'expliquer par la difficulté à le mettre en place : choix de supports *ad hoc*, nécessité de proposer autant de sujets que de champs disciplinaires choisis par les étudiants candidats... En outre, s'il nous semble légitime de ne pas prendre en compte la culture universitaire, la langue source de l'étudiant, pour un objectif certifiant, nous considérons au contraire que la formation de FOU se doit de tenir compte de ces paramètres dont il conviendra donc d'évaluer l'impact pour définir des modalités d'apprentissage en FOU.

5. Les ouvrages de références parus en FOU

Depuis quelques années, de nombreuses publications relatives à l'enseignement du Français sur Objectifs Universitaires ont vu le jour, témoignant d'un besoin accru de former des étudiants allophones, toujours plus nombreux dans les universités francophones, et des limites d'un enseignement de FLE *tout public* pour atteindre un tel objectif de formation. Ces publications ont fait l'objet d'un recensement et d'une bibliographie disponible sur le site internet du CIEP⁸⁵, ce qui démontre l'ampleur institutionnelle que prend l'enjeu de la formation en langue des étudiants allophones.

Nous avons fait le choix d'analyser chronologiquement les ouvrages majeurs relatifs au FOU, la perspective chronologique permettant de voir se dessiner les contours épistémologiques de cette discipline en émergence. Nous pouvons distinguer trois moments. Le premier (2007-2010) fait état du troisième colloque de l'Association des Directeurs de Centres Universitaires d'Études Françaises pour Étudiants allophones (ADCUEFE) (2007), correspond au colloque

⁸⁵ <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bibliographie-francais-sur-objectifs-universitaires.pdf>

sur l'évaluation des productions complexes à Saint-Etienne, à un ouvrage collectif portant sur les migrations adultes, et notamment étudiantes et d'un numéro du *Français dans le monde* (2010). Le deuxième moment (2011) est constitué par les réflexions issues du colloque sur le Français sur Objectif Universitaire (Université de Perpignan/Forum Héraclès⁸⁶, 2011). Le troisième moment (date ?) est matérialisé par la publication de deux ouvrages, collectifs également, proposant une réflexion sur le Français sur Objectif Universitaire, ne concernant pas en premier lieu les étudiants allophones, mais les locuteurs francophones natifs. Nous tâcherons ici de rapporter les grandes étapes de l'émergence du FOU et de nous situer par rapport à la définition qui est donnée de ce champ.

5.1 Deux colloques et un ouvrage fondateurs

5.1.1 Le colloque de l'ADCUEFE : 2007

Les actes du colloque de 2007 sont avant tout révélateurs d'une double prise de conscience : il existe des enjeux de formation spécifiques au public étudiant, ces enjeux le différencie d'un autre public d'apprenants allophones. Quatre contributions présentent ce besoin spécifique et proposent des directions que nous nous proposons de discuter. Christelle Cavalla et Catherine Carras (2009 : 65) font état du « Développement d'outils pour le suivi linguistique des apprenants dans les universités grenobloises ». Il s'agit d'outils conçus lorsque l'on a identifié une lacune rédactionnelle des étudiants qui apparaissait le plus souvent « en fin de parcours, lors de la passation des examens ou de la rédaction du mémoire ». (2009: 63). Cette lacune démontrait soit une inadéquation de la formation de FLE aux objectifs universitaires, soit une mauvaise orientation des étudiants allophones, admis dans les UFR sans avoir le niveau requis, leurs difficultés se révélant de manière indubitable lors de la rédaction du mémoire de recherche.

Jean-Marc Mangiante, propose un « référentiel de formation linguistique pour les étudiants étrangers à partir de la construction de corpus professionnels » dans le « but recherché [...] d'élaborer un référentiel de formation dont l'objectif est l'intégration universitaire des

⁸⁶ Hautes études et recherches pour les apprentissages dans les Centres de Langues de l'Enseignement supérieur.

étudiants étrangers réalisée à partir de l'analyse des situations d'enseignement universitaire auxquelles ils sont confrontés » (Mangiante, 2009 : 18). Si nous souscrivons à l'objectif de travailler spécifiquement les situations d'enseignement, consistant à faire entrer explicitement les connaissances non adaptatives dans l'enseignement du FLE, nous considérons toutefois que l'analyse de ces situations revient à considérer la situation d'enseignement comme une parmi d'autres dans la vie d'un acteur social-étudiant. Si cette analyse n'est pas accompagnée d'une visée de formation aux savoirs et aux savoir-faire, on risque fort de ne donner aucun élément substantiel à l'étudiant et de tomber dans l'écueil de la transversalité. Emilia Hilgert (2010 : 52) rapporte l'analyse de Mangiante et Parpette (2004 : 16) qui montre que le cas des étudiants allophones faisant des études dans des universités francophones relève typiquement du FOS (Français sur Objectifs Spécifiques). C'est, d'après nous, l'écueil de la définition du FOU telle qu'elle se dessine dans ce colloque : ce n'est pas un français de spécialité, parce qu'il n'a pas le contenu d'une seule spécialité, mais de plusieurs.

Une troisième intervention, celle d'Emilia Hilgert considère que le FOU « est amené à traiter en priorité la forme et les procédures, que ce soit dans la compréhension, surtout orale, ou dans l'expression, surtout écrite, l'objectif général étant le *comment* : comment prendre des notes, comment rédiger, comment faire » (Hilgert, 2010 : 52). Cela conduit à évacuer les connaissances spécifiques. En outre, le FOU ainsi défini devient une déclinaison du FLE « tout public » restreint au champ universitaire, et présente le même problème : celui des compétences transversales. Ces deux approches vident l'apprentissage de ses contenus, ce qui rend l'acquisition de la langue artificielle. Cela limite le *comment* à des modalités formelles témoignant des dangers d'une trop grande généralisation comme de ceux d'une application de *règles* plaquées sur le propos, réduisant les enjeux au plus petit dénominateur commun, ou évacuant les contenus de l'apprentissage, ce qui rend l'acquisition de la langue artificielle et réduit le *comment* à des modalités formelles témoignant du problème d'une trop grande généralité comme de celui d'une application de *règles* qui ne sont pas véritablement articulées avec le propos.

Dans sa contribution, « Notion de progression et cadre européen commun de référence : réflexions pour une approche curriculaire multidimensionnelle », Marilu Soria rappelle qu'« il est important de considérer la diversité, non seulement de(s) langues et cultures d'origine (des étudiants), mais aussi, et surtout, de leurs cultures d'apprentissage qui, bien souvent, entrent en conflit avec les cultures d'enseignement qu'ils peuvent trouver en arrivant en France » (2010 : 31). Cela nous semble tout à fait juste, mais implique, d'abord et avant tout, de parvenir à définir la culture d'apprentissage française, ses enjeux, ses objectifs et de les

évaluer à l'aune des cultures d'apprentissages des étudiants allophones. La proposition de « construire une approche multidimensionnelle (...) intégrant les données du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues » (2009: 31) apparaît, de plus, en contradiction avec la volonté de prise en compte des cultures éducatives, dans la mesure où le CECRL est, nous l'avons vu précédemment, conçu pour un public européen. En outre, Soria propose de passer d'« un syllabus communicationnel lié à l'enseignement/apprentissage du français général » à « un syllabus universitaire à visée méthodologique. » (2009 : 35) Cette proposition pose de notre point de vue deux problèmes : celui de la nécessité de prendre pour fondement de l'apprentissage une forme de FLE qui serait plus générale que les objectifs du FOU, et celui de réserver la dimension communicationnelle à la sphère du FLE. Enfin, réduire le FOU à une seule visée méthodologique nous semble problématique, dans le sens où l'écueil de l'évacuation des connaissances spécifiques se fait au profit d'une « méthode transversale », qui ne nous semble pas opérante pour construire des compétences universitaires. De plus, dans sa contribution « Quand le FOS vire au FOU », Emilia Hilgert considère que le FOU « provoque un certain effacement du contenu qui est donné par la discipline ». (2007: 52), ce qui nous semble effectivement juste, selon la définition du FOU donnée par Soria à la suite de Mangiante et Parpette. Toutefois, il nous semble que cet écueil pourrait être évité si, au contraire, le FOU était construit à partir de contenus disciplinaires, quelle que soit la discipline. À partir de contenus spécifiques, il nous semble envisageable de considérer la langue et son acquisition comme objet central de l'apprentissage et tenir ces deux fils pour la conception d'un enseignement de FOU. Ainsi, l'enseignant de FOU prendrait-il pour objet bien davantage qu'un enseignement de la langue, décontextualisé de tout usage – écueil du FLE « tout public ». Cependant, il ne s'attacherait pas pour autant aux seuls aspects méthodologiques, ce qui, sans prise en compte de connaissances spécifiques, conduit *de facto* à ne proposer qu'une réflexion superficielle et induit des productions qui le sont tout autant.

L'analyse que fait Emilia Hilgert illustre d'ailleurs notre position. Partant du constat que le CECRL est trop généraliste pour répondre à des enjeux propres à la formation universitaire française, elle souligne la difficulté d'en faire un référentiel pour le FOU : « Ce degré de neutralité et de généralité s'explique certainement par le principe avoué du *CECR* et de son *Manuel* de standardiser les examens de langues au niveau européen » (2009 : 53). Elle décrit ensuite les processus d'enseignement mis en œuvre pour répondre à ces besoins méthodologiques spécifiques. Dans ce cadre, elle constate un semi-échec de cet enseignement et en montre clairement les limites par un exemple de production d'étudiant à qui il était demandé de rédiger une introduction pour une dissertation :

D'abord, nous analyserons notre société pour trouver des arguments qui soutiennent la thèse de Jean Rostand. Nous verrons ensuite que différents faits nient l'existence de cette évolution. Pour conclure, je tenterai de réconcilier les deux points de vue pour être capable de donner une réponse aussi complète que possible à la problématique donnée.

Nous partageons entièrement le constat de Hilgert selon lequel « tout est 'morphologie' de l'introduction de la même façon que l'on parle de la morphologie du conte » (2009 : 57). Toutefois, il est impossible d'inférer même le sujet ou ce à quoi il a trait en lisant cette annonce de plan. Cela illustre bien le problème d'une « méthodologie transversale » évacuant toute connaissance spécifique. En outre, Hilgert souligne : « C'est vide d'idées, mais en même temps, l'étudiant a un vocabulaire universitaire adapté. Heureusement, la suite montre qu'il a aussi des idées, mais les prescriptions professorales ont été les plus fortes ». (2009 : 56) Cela montre précisément la disjonction entre les aptitudes de l'étudiant et la prescription de l'enseignant, qui paradoxalement, évacue ces aptitudes, et fait produire à l'étudiant, un discours inadapté. En dernier lieu, Hilgert s'interroge sur la possibilité de remédier après-coup à cette dérive méthodologique : « Cette procédure enrichie par le contenu de la spécialité permettra-t-elle à l'étudiant de s'affranchir du métalangage tout en effectuant les opérations correspondant à une bonne introduction ? » (2009 : 57). L'enseignement conjoint de la langue et des connaissances spécifiques nous semble donc un élément déterminant pour aborder le FOU. En effet, les tentatives de procéder à une dissociation des deux se sont toujours, à notre connaissance, révélées infructueuses.

Hilgert se pose la question d'un « retour à un type de lexique qui est lui aussi de type quasi procédural » (2009 : 59). De fait, Cavalla et Carras en développant des outils pour le suivi linguistique des étudiants allophones ont porté leur attention sur la conception d'outils pour la rédaction universitaire scientifique. Elles ont identifié le besoin d'une phraséologie spécifique aux écrits universitaires scientifiques (2009 : 64). Cela rejoint le constat d'Hilgert d'un besoin de lexique adéquat, mais aussi, d'une maîtrise des collocations référant à ce champ rédactionnel, comme des constructions spécifiques. Les notions de « lexique quasi procédural », de phraséologie, nous semblent des pistes intéressantes, non pour un enseignement du lexique pour lui-même, de même que l'on a pu voir des enseignements de méthodologie s'affranchir des connaissances spécifiques, mais pour construire un référentiel de faits de langues, intégrant lexique et morpho-syntaxe pour l'enseignement de la langue. Les travaux de Culioli – en ce qu'ils soulignent la nécessaire interaction entre syntaxe, sémantique, prosodie – comme ceux des grammairiens de construction (et notamment ceux de Dominique Legallois sur les motifs) permettraient ainsi de reconsidérer l'enseignement du

FOU à l'aune des théories linguistiques. Afin de définir ce lexique procédural, de l'identifier, les travaux de Legallois sur le nom sous-spécifié (Legallois, 2008) pourraient également être une direction possible. Enfin, le constat E. Hilgert conclue au semi-échec du dispositif d'enseignement en estimant que « le savoir est tout entier dépendant du discours qui l'exprime » (2007 : 52). Ce constat souligne bien la nécessité de proposer un autre FOU. Ce FOU devrait prendre en compte les compétences des étudiants, en tant qu'acteurs sociaux ayant déjà une formation d'études dans leur spécialité, et d'interroger sur la définition d'objectifs de formations universitaires, quelle que soit la spécialité.

Le colloque de 2007 met en évidence ce besoin de concevoir un enseignement universitaire en langue française à destination des étudiants allophones. Les propositions qui sont faites convergent vers un enseignement transversal. Toutefois, cette tendance peut conduire à l'évacuation des connaissances spécifiques et reproduire paradoxalement l'approche du FLE proposé par les méthodes et les certifications. Tous les contributeurs de ces actes de colloques ne souscrivent pas à cette approche, et nous observons les premières propositions de FOU dans le sens d'un enseignement conjoint de la langue et des contenus disciplinaires, que nous proposons de compléter par une approche réflexive de l'apprentissage, permettant l'accès aux enjeux de sa propre discipline dans la langue étrangère étudiée.

5.1.2 Le colloque de Saint-Étienne : 2007

Un second ouvrage contribue à construire une définition du FOU : *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*. Il présente les actes d'un colloque qui s'est tenu en 2007 à l'université de Saint-Étienne. L'ouvrage se place sous les auspices de la complexité et des sciences cognitives, rappelées dans l'introduction (Fougerousse, 2010 : 14). Toutefois, aucune des deux notions n'est ni définie ni développée véritablement. Le CECRL reste l'étalon, bien que certains contributeurs soulignent la nécessité de l'adapter (Parpette, 2010 : 27) ou, plus franchement, mais de manière isolée, mettent en évidence ses manquements. Ainsi, Geneviève Zatrata rappelle-t-elle le rapport ambigu que le CECRL entretient avec les compétences culturelles et interculturelles (2010 : 155-161). Ces actes tracent toutefois un champ difficilement lisible, dans la mesure où ils associent des contributions qui s'efforcent de réfléchir aux spécificités du FOU – Chantal Parpette avec une contribution sur les spécificités discursives du cours magistral, dont l'évaluation de la compréhension ne peut se faire convenablement avec les outils du CECRL. Cécile Erpelding insiste sur les spécificités de l'écrit universitaire,

appartenant à la catégorie bakhtinienne des « genres seconds », dont l'accès aux codes est par conséquent *non adaptatif* et conditionné à un apprentissage explicite. Toutefois, le chapitre consacré à l'évaluation diagnostique ne prend que très peu en compte les spécificités universitaires, notamment du fait que les tests décrits ne s'adressent pas à un public universitaire, mais parfois à celui de l'Alliance française (Lambrogli : 67-75), ce qui contribue à la confusion d'une définition du FOU. Ainsi, sont mis sur le même plan des contributions tentant d'aménager le CECRL en fonction d'un public et d'objectifs universitaires avec d'autres qui s'attachent à analyser des modalités d'évaluation de français « tout public » : Marie-Laure Lions-Olivieri avec les tâches de production orale du manuel *Rond-point* B2, Anna Mubanga Beya qui propose une méthodologie pour la synthèse de documents du DALF, ou encore Marc Demeuse et Frédéric Arthus qui évaluent le processus de conception du test oral du TEF. En outre, les contributions relatives à un français universitaire posent comme préalable la possible neutralité d'un texte, position que, nous l'avons exposé, nous ne partageons pas.

Cet ouvrage, avant tout centré sur l'évaluation plus que sur les spécificités des productions de l'enseignement supérieur, ne contribue pas à définir véritablement l'objet FOU. Émergent deux points qui retiennent notre attention, sur lesquels nous reviendrons ultérieurement : la difficulté, à l'échelle du CECRL, de définir véritablement les compétences culturelles, constat que nous avons également pu tirer en l'analysant. Cette difficulté émane, entre autres, d'une contradiction inhérente à la construction identitaire des pays membres de l'UE : la Grande-Bretagne associant le terme de « multilinguisme » à l'identité nationale, alors que la France le considère comme facteur de négation de l'unité républicaine (Zarate, 2010 : 159). Le second point est relatif à la nécessaire adaptation du CECRL pour évaluer les productions universitaires.

5.1.3 Langue et intégration : 2010

Paru la même année que l'ouvrage sur l'évaluation, *Langue et intégration : dimensions institutionnelles, socio-professionnelle et universitaire* contribue à dessiner les contours définitionnels de ce FOU émergent. Ce livre fait le point sur les populations adultes migrantes dans lesquelles est incluse la population étudiante. Nous rendons compte ici des seuls articles relatifs aux formations universitaires. Luc Collès et Guillaume Grave-Rousseau proposent un bilan de deux dispositifs didactiques. Ils introduisent le terme de FOA – Français sur Objectif Académique, qui semble plutôt utilisé par les chercheurs de Belgique, et

qui se différencierait du FOU par le fait d'une volonté de prendre en compte non seulement le français nécessaire aux études universitaires, mais aussi celui qui engage l'étudiant comme acteur social, au-delà de la situation d'enseignement/apprentissage. Nous comprenons la nécessité d'élargir le FOU à cette dimension, également abordé par certains didacticiens du FOU, mais nous n'étudierons pas cet aspect, partant du principe qu'il peut-être plus aisément circonscrit et défini comme un FLE réduit à un champ d'action : celui de l'acteur-social étudiant dans son quotidien, et que les dispositifs d'apprentissage actionnels peuvent être utilisés, en procédant à certains ajustements, notamment dans le choix des documents authentiques et des contextes. Ainsi, cet aspect du FOA serait à entendre comme une déclinaison d'un FLE actionnel, mais déjà authentique, dans la mesure où l'acteur social désigné est plus défini que l'acteur social probable du FLE. Cela ne va toutefois pas de soi et la conception d'un tel enseignement mériterait que l'on s'attache à distinguer les traits communs des situations de communication, notamment en référence aux genres de discours. En effet, les situations de communication relèvent a priori des genres premiers bakhtiniens. Aussi, paradoxalement, est-on conduit à enseigner un genre non médié dans une situation d'apprentissage médiée : le contexte universitaire, la salle de classe ne permettant pas de faire évoluer l'apprenant dans le contexte de la situation de communication visée. Dans cet article, ce n'est toutefois pas cet aspect du FOA que les auteurs choisissent d'aborder, mais plutôt celui qui concerne les situations d'écrits, un genre donc médié et typiquement universitaire. Nous retiendrons deux aspects qui nous permettront de définir notre objet : les discours universitaires se caractérisent selon les auteurs par la richesse des relations anaphoriques, l'emploi des déterminants à valeurs générales, et le fait que l'étudiant soit confronté à des termes qu'il connaît, mais qui, dans le contexte du discours universitaire, recouvrent une autre acception. Citant Michèle Verdelhan (2002), les auteurs identifient une liste d'opérations⁸⁷ : *comparer, mesurer, situer dans le temps et dans l'espace, hiérarchiser, quantifier, généraliser, tirer une conclusion, formuler une objection*. Ils se prononcent, en outre, pour un enseignement favorisant la construction de compétences linguistiques, textuelles et culturelles, qui permettent de réaliser les opérations suivantes : *identifier, mettre en relation et construire des concepts*. Les auteurs se situent dans la même perspective que Marie-Christine Pollet (2010, 2012) que son travail sur les littératies universitaire conduit à prôner la construction de savoirs plutôt que celle de micro-habilités linguistiques. Le second aspect

⁸⁷ Nous pouvons constater que ces opérations ne sont pas très éloignées des actes de communications que nous avons retenus comme à mobiliser pour répondre au sujet posé par l'exercice qui a permis de constituer notre corpus : cf. 2^e partie : 2.2.2.

nourrit la réflexion amorcée sur les discours spécifiques : les auteurs proposent une exploitation de supports « d'intérêt général », (2010 : 178), ce qui pourrait laisser entendre qu'ils souscrivent à cette nécessité de travailler sur des compétences transversales, dénominateur commun de toute formation. Toutefois, ils précisent que ces sujets peuvent, entre autres, résider dans des textes littéraires (2010 : 179), au motif que ces derniers permettent le travail sur le dialogisme discursif, sur l'intertextualité, de l'écriture expansive. Si l'intérêt général peut consister en des textes favorisant des compétences culturelles, alors il se définit non plus comme pour les certifications et les manuels de FLE sur une absence de connaissance préalable du sujet, mais au contraire sur des connaissances spécifiques, ce qui permet de travailler spécificités d'un discours complexe (médié). Ainsi, le cours de FOA tel que le conçoivent Collès et Grave-Rousseau est-il conçu comme un cours qui ne considère pas le langage comme « un support, un média », mais comme « une interaction entre la langue et le savoir » (2010 : 181).

Jan Goes rejoint les préoccupations de Geneviève Zarate en explorant comment le CECRL a influencé l'apprentissage des langues en passant d'un modèle multilingue à un modèle plurilingue. Si la terminologie est commune à Goes et à Zarate, elle ne fait pas l'objet du même questionnement. Ainsi, Zarate met en question la compatibilité entre le terme *multilingue* et *l'unité nationale* telle qu'elle est définie en France, alors que Goes retient que le *multilinguisme* consiste à considérer les langues séparément dans le « répertoire verbal » (Gumperz, 1964) de l'acteur social, à l'inverse du plurilinguisme, qui favoriserait les interactions entre les langues de l'apprenant. Toujours dans la perspective de Zarate considérant la difficulté de la prise en compte des éléments culturels dans l'évaluation, Goes constate que cette dimension est très fréquemment évacuée « en vertu du principe d'équité » (2010 : 214). Cela rejoint notre analyse des certifications qui procèdent non seulement à l'évacuation des éléments culturels, mais aussi, de toute connaissance spécifique. Marc Debono, dont le sujet de recherche est le français juridique, renoue avec la problématique des connaissances spécifiques en soumettant la question suivante : du français juridique pour tous est-il souhaitable (2010 : 390) ? Partant du principe que la comparaison (ici entre le système juridique du pays des étudiants et celui de la France) a une « fonction intégrative » (2010 : 388), permettant à la fois l'intégration et aussi bien la compréhension du nouveau système que celle du sien propre, Debono considère que l'enseignement du français juridique est une manière de travailler à la fois sur la dimension universitaire et sur celle de « citoyen provisoire » qu'est l'étudiant allophone (2010 : 393), une sorte de pont, en somme, entre ce que Collès et Grave-Rousseau distinguait comme éléments constitutifs du FOA : *interactions*

quotidiennes et enseignement/apprentissage universitaire.

Si la ligne directrice de cet ouvrage consiste en l'analyse des enjeux des migrations adultes, quelques articles s'avèrent toutefois importants pour définir le FOU : un travail universitaire se devant d'intégrer des connaissances spécifiques, des directions quant aux faits de langues caractéristiques des discours universitaires, impliquant la construction de connaissance plutôt que celle de micro-habilités, et une réflexion sur la relation entre le CECRL, la dimension culturelle, d'une part, et d'autre part une réflexion sur la relation langue/culture en FOU, et plus spécifiquement dans l'évaluation. Si ces questionnements ne trouvent pas toujours de réponse, au moins, émergent-ils et amorcent-ils un contrepoint à la posture dessinée partiellement dans les deux ouvrages précédant prônant un FOU transversal, exempt de toute connaissance spécifique, de tout élément de culture, calqué sur le CECRL, à peine aménagé.

5.1.4 Le numéro du *Français dans le monde* : 2010

De manière quasi-concomitante, *Le Français dans le monde* consacre un numéro à la thématique du FOU : *Faire des études supérieures en langue française* (janvier 2010).

Constitué de trois parties, cet ouvrage propose d'abord d'analyser les cultures universitaires d'origine des étudiants : « d'un système universitaire à l'autre : étrangeté et adaptation ». Puis, il s'attache à quelques dispositifs spécifiques déployés en contexte francophone ou dans les universités d'origine des étudiants : « des dispositifs de préparation aux études en français ». La troisième section s'intitule « quelles compétences académiques et linguistiques et vise à définir les objectifs de formation spécifiques au FOU ? »

La première partie de l'ouvrage est donc consacrée aux cultures universitaires d'origine des étudiants et propose quelques articles permettant de se faire une idée de certaines caractéristiques des cultures universitaires des étudiants allophones étudiant en France. Ainsi, Hui Mingyang expose-t-elle les éléments constitutifs de la formation en Chine (2010 : 27-37). Des éléments factuels tels que la différence entre Pékin et le reste de la Chine sont exposés – on apprend que les Chinois habitant hors de la province de Pékin sont soumis à des conditions plus exigeantes pour être admis à l'université à Pékin – ce qui permet aux enseignants français de FOU de mieux comprendre la disparité entre les universités chinoises. Par ailleurs, elle expose, entre autres, que les diplômés étrangers ont plus de valeur sur le marché du travail chinois, d'où cette appétence des étudiants chinois pour un cursus à l'étranger. Un autre élément moins directement mesurable réside dans l'image que les étudiants chinois ont de la France : associée à la patrie de Victor Hugo qui apparaît comme une tutelle bienveillante

depuis sa condamnation sans appel du sac du Palais d'été en 1860. Mingyang expose aussi les principales difficultés pour les étudiants que présente le dispositif universitaire français : la prise de notes, à laquelle le système chinois ne prépare pas, les exposés collectifs, difficiles à concevoir après la si grande compétition que leur a réservée le système chinois, les dossiers ou travaux personnels de maisons, auxquels sont préférés, paradoxalement les devoirs sur table, ces derniers ayant l'avantage d'évaluer la prestation de l'étudiant sans l'auxiliaire d'une quelconque nature, humaine ou documentaire. Le dernier dispositif redouté par beaucoup d'étudiants chinois réside dans les débats, fréquents dans les cours de langue. Il a le sentiment de passer devant le « petit tribunal » (2010 : 36) et se sent agressé et démuni face à des questions auxquelles il est sommé de répondre, sur lesquelles il doit avoir un avis personnel, devant tout un groupe, pratique inexistante dans le système universitaire chinois. Ces données, soigneusement choisies nous semblent tout à fait utiles pour un enseignant de FOU, non pour catégoriser les étudiants chinois en les mettant dans telle ou telle case délimitée par ces différents prismes, mais plutôt pour être informé de données déterminantes pour le « savoir-être » étudiant. Cela permet, en outre, d'éviter des contresens ou des incompréhensions et de favoriser la réévaluation d'un jugement à la lumière de ces informations.

Aux antipodes de ce positionnement, celui d'Annick Werhle (2010 : 15) propose une comparaison entre les systèmes allemand et français, comparaison qui véhicule des images stéréotypiques sur les étudiants allemands tels que « étant d'un caractère anxieux, les Allemands ont besoin d'un cadre rigide pour se sentir à l'aise » (2010 : 20). Nous ne pouvons que déplorer que l'analyse de deux systèmes et cultures universitaires aboutisse à de tels raccourcis qui ne sont d'aucune utilité à l'enseignant de FOU. De plus, ces raccourcis pourraient aisément être démentis, non seulement par un faisceau de contre-exemples, mais également par des données factuelles inhérentes au système universitaire allemand qui, pour un Français, apparaît, au contraire, comme très flexible et totalement stressant, citons par exemple, l'absence d'emploi du temps pour une promotion d'étudiants et le choix laissé à chacun de tracer son parcours librement pour les 6, voire 10 semestres à venir.

D'autres contributions sur les cultures universitaires des étudiants sont présentées dans cette première partie de l'ouvrage. Dr. Nagami et Claude Bourgeois (2010 : 45-52) présentent le parcours d'étude à Paris d'étudiants japonais, et fait mention d'une tendance à considérer le français et les études françaises du côté de la synthèse, alors que le japonais et les études japonaises se situeraient plutôt du côté de l'analyse. Une présentation du système et des modalités d'apprentissage au Japon fait défaut pour évaluer les causes de ce constat, et sur quels éléments il est fondé, mais, selon le processus décrit par Marc Debono (2010 : 79-90),

peut être le point de départ d'une réflexion sur les enjeux et les modalités d'apprentissage dans les deux systèmes universitaires. Peu importe, du reste, le degré de vérité de cette appréciation, elle est à prendre en considération, puisqu'éprouvée massivement par les étudiants japonais poursuivant des études en France.

Claude Cortier et Abdelkrim Kaatoub (2010 : 53-63) exposent la place du français dans le système universitaire algérien ; n'étant plus la langue de scolarisation dans l'enseignement primaire ni secondaire les enseignements universitaires sont toutefois dispensés en français, du moins pour certaines disciplines. Les étudiants entrant à l'université ont donc à faire face à une double acculturation : à une culture universitaire et à une langue. Bien qu'étant la première langue étrangère enseignée dès l'école primaire, autant comme vecteur de connaissance disciplinaire que comme langue étrangère – le niveau de français des étudiants algériens est bien insuffisant pour la poursuite d'études universitaires, mais suffisamment élevé pour que l'on constate des écarts fréquents entre les compétences, l'oral souvent plus avancé que l'écrit, ce qui les différencie d'étudiants issus de culture universitaire où le français n'a aucune place.

Patricia W. Cummins (64-71) présente l'organisation des études dans le système américain des États-Unis et expose les modalités de reconnaissance d'équivalence entre les programmes d'étude française et les universités américaines. Ainsi, les cultures universitaires des étudiants sont-elles l'objet d'études qui témoignent de l'intérêt qu'elles suscitent et de l'importance de leur prise en compte pour appréhender un enseignement de FOU. L'hétérogénéité des contributions ne permet toutefois pas de réunir les éléments constituant une base de données suffisante pour une prise en compte effective de notre public, mais forme une première étape vers des recherches, qui permettraient de reconsidérer le problème de l'évaluation des éléments culturels dans une formation de FOU, problème posé par Geneviève Zarate, et, indirectement par Marc Debono, et que les outils didactiques et certificatifs du FLE s'efforcent d'évacuer.

Les deuxième et troisième sections de la revue s'intéressent aux dispositifs spécifiques et aux compétences propres au FOU et permettent ainsi de compléter et de commenter les directions déjà esquissées dans les actes du colloque de 2007. La comparaison que Marie-Christine Pollet établit entre les difficultés des étudiants francophones et allophones situe paradoxalement le champ du FOU dans celui, plus vaste, des littéracies. Si Pollet insiste pour distinguer les allophones des francophones, elle énonce tout de même un nombre important de faits de langues dont l'acquisition est problématique pour les deux publics, mais à des degrés différents. En observant les productions écrites des francophones réalisées dans le cadre

universitaire, elle constate que les problèmes essentiels se situent au plan de la construction des savoirs et qu'il est donc inopérant de travailler sur des « micro habiletés » linguistiques. Pollet distingue deux catégories de productions problématiques : celles qui consistent en une liste d'éléments sans rapport avec la question ou sans rapport explicite et articulé entre eux, et celles que Henro Portine (1994, cité par Pollet, 2010 : 140) appelle « mime de la compréhension ». Ces dernières consistent en un discours globalement compréhensible et cohérent, mais éloigné du sujet posé, ou du texte-source à analyser. Les productions des étudiants allophones présenteraient les lacunes suivantes : vocabulaire inadapté, constructions syntaxiques incorrectes, emploi des prépositions et des conjonctions de collocations erronées. Cela nous semble vérifié, mais effectivement vérifié dans une moindre mesure également dans les productions des étudiants francophones. En outre, il nous semble que le corollaire est également vérifié : les deux profils tracés par Pollet peuvent se retrouver dans les productions des allophones. Pourquoi en effet le fait de s'exprimer dans une langue étrangère évincerait ces problématiques émanant de la construction des savoirs par et dans les discours ? Selon le degré de formation universitaire et de maîtrise des littéracies afférentes, un étudiant allophone peut, à des degrés différents rencontrer les difficultés que Pollet souligne dans les productions des étudiants francophones. D'autres difficultés s'y ajoutent effectivement. Pollet en souligne deux : le calque de la L1 et le fait d'« écrire de l'oral ». S'il est évident que la première difficulté est inhérente à la situation d'écriture en langue étrangère, nous pensons que la seconde est également partagée par les francophones s'ils ne sont pas formés aux exigences universitaires, voire, qu'elles sont plus prégnantes chez un francophone peu formé que chez un certain type d'étudiant allophone. Nous aurons l'occasion de discuter et approfondir ces hypothèses avec l'analyse de notre corpus contrastif lors de la troisième partie de ce travail.

Les contributions de Jan Goes et de Jean-Marc Mangiante (2010 : 140-150) comme celle de Christelle Cavalla (2010 :151-162) s'attachent à distinguer des habiletés nécessaires à un travail universitaire. Ainsi, Goes et Mangiante avancent-ils les trois habiletés suivantes : *re-produire*, *re-formuler* et *re-lie*r. Toutefois, la conclusion de l'article laisse de nouveau augurer d'une perspective qui vise plutôt le succès aux examens que la formation. Cavalla consacre sa contribution à la phraséologie terminologique des disciplines, rejoignant sur ce point les analyses d'Emilia Hilgert dans le premier ouvrage sur le FOU que nous avons commentées, et propose une approche syntagmatique du lexique. Ainsi, les pistes ébauchées dans cette seconde section rejoignent-t-elles celles qui ont déjà été esquissées dans les actes de colloque de 2007 quant au fait de définir des objectifs spécifiques aux étudiants allophones et communs à toutes les disciplines. L'apport des recherches en didactique du Français Langue

Maternelle (FLM) peut s'avérer fructueux pour se poser les questions des enjeux d'un enseignement de la langue en contexte non adaptatif.

Ce numéro du *Français dans le monde* apporte donc au FOU une approche par les cultures universitaires des étudiants allophones, et ajoute la problématique de la continuité ou de la rupture entre littéracies universitaires en L1 et en LE. Il permet, entre autres, de resituer deux types de FOU émergents : s'attachant à former aux examens ou s'attachant à former aux études.

5.2 Le colloque HERACLES de 2010 : un tournant pour la définition du FOU

Le colloque d'HERACLES pose plus explicitement que celui de l'ADCUEFE, trois ans après, la question des relations du FOU avec les autres types d'enseignement de Français Langue Étrangère, attestant ainsi d'une institutionnalisation de la notion. On constate que le FOU devient un champ disciplinaire auquel il est conféré un certain nombre de traits permettant de le distinguer des champs voisins : ainsi, observe-t-on que les dimensions transversales et procédurales sont retenues, confirmant la définition ébauchée par les actes du colloque de l'ADCUEFE. Nous analyserons, dans un premier temps, les aspects qui confèrent au FOU une dimension transversale risquant de le réduire à une orientation proche du FLE proposé par les méthodes et les certifications, et dans, un second temps, les propositions nous semblant se démarquer de cette orientation.

5.2.1 Vers une discipline procédurale et transversale

Un certain nombre de contributeurs s'accordent pour conférer au FOU une dimension qu'ils qualifient de *procédurale*. Mounia Sebane affirme que le Français sur Objectif Universitaire est à considérer comme « plus procédural que linguistique » (Sebane, 2011 : 377). Cela confirme bien une définition effectivement plus transversale qu'interdisciplinaire, qui se heurte à l'écueil d'une trop grande généralisabilité. Jean-Pierre Cuq (2011 : 423), dans sa synthèse du colloque, insiste également sur le caractère procédural du FOU. Il se félicite en effet que ce nouveau champ émergent ne se réclame ni de la linguistique ni de la littérature, témoignage, d'après lui, de l'émergence d'un champ disciplinaire prenant en compte la dimension didactique. Cette dichotomie que l'on peut résumer ainsi : enseignement disciplinaire vs didactique, ne nous semble pas opérante, mais nous semble plutôt témoigner

de la volonté de situer le FOU du côté du procédural, qui, nous l'avons vu, se révèle plutôt être formel. C'est encore le même point de vue formulé de manière différente : celui que le FOU ne doit pas se fonder sur des connaissances spécifiques, ce qui a pour conséquence de proposer un enseignement présentant les mêmes problèmes que le FLE « tout public ». Cela sans compter que la littérature, la linguistique, comme tout champ disciplinaire, pour être enseignables, se doivent d'être articulées à une réflexion sur la didactique, l'acquisition, la cognition. De plus ; Fumiya Ishikawa pose la question d'un FOU en milieu hétéroglotte et extra-européen et interroge la notion d'un français effectivement enseigné à l'université, donc en ce sens FOU, qui se distinguerait dans les faits assez peu d'un français enseigné dans d'autres institutions. Elle conclut en se demandant « à quel point le cours de français à l'université est d'ordre académique ou d'ordre aussi académique que les autres matières universitaires. » (Ishikawa, 2011 : 309). Notre constat de l'usage massif des manuels de FLE « tout public » restait massivement utilisés dans les centres universitaires de FLE étend cette problématique à tout autre contexte d'enseignement y compris en milieu homoglotte et européen, voire français. Ishikawa souligne en outre que l'articulation entre « l'apprentissage du français » et « d'autres matières universitaires » est absente du FOU enseigné au Japon (2011 : 305), ce qui ne le distingue que peu du FLE « tout public ». Un enseignement tel qu'il est dispensé dans les centres universitaires de FLE reste aujourd'hui très empreint du FLE « tout public » et, si la dimension entre la formation disciplinaire de l'étudiant et l'apprentissage du français est soulignée par les didacticiens, les dispositifs explicites de FOU demeurent peu nombreux et n'occupent qu'un faible volume horaire dans les formations des centres universitaires en France aujourd'hui.

Jean-Pierre Cuq souligne une parenté entre FOU et FLS, posant implicitement comme traits distinctifs du FOU le fait que ce soit une langue de scolarisation, comportant donc les dimensions de français de communication en milieu scolaire ou universitaire, de français des disciplines, si l'on retient le sens donné par Gérard Vigner au FLS (Vigner, 1992). En ce sens, le FOU pourrait s'inspirer du FLS pour concevoir un « référentiel de compétences exemplifié à partir duquel le professeur pourra bâtir un plan de formation ». (Vigner, 2005 : 172). C'est le sens de l'ouvrage de Mangiante et Parpette (2011), et des nombreuses contributions qui tentent de conférer au FOU une spécificité intrinsèque. Toutefois, si les contributions relevant du FLS peuvent s'appuyer sur les instructions et programmes officiels en ce qui concerne l'enseignement secondaire⁸⁸, il n'en va pas de même pour l'enseignement supérieur, dont les

⁸⁸ Quoi que l'on pense des objectifs de ces programmes, il est possible de s'y référer pour construire un référentiel en FLS. Toutefois, nous avons montré que, paradoxalement, c'est le FLS qui tend à infléchir les

formations ne sont pas régies par de tels textes. Ainsi, une telle entreprise ne devrait pas pouvoir faire l'économie d'une définition des objectifs, des compétences fondamentales de l'enseignement supérieur, de manière générale, et en France en particulier. Or, les auteurs de ces contributions semblent considérer que la définition d'objectifs de formation universitaire va de soi et concentrent leur réflexion sur des compétences décrites comme procédurales, mais qui, d'après nous sont avant tout formelles (Prunet, Toussaint, 2016). Si le parallèle entre le FLS et le FOU peut contribuer à donner au FOU les éléments fondateurs de sa spécificité en référence au FLE, il semble incontournable de mener une réflexion sur les objectifs d'un français à visée universitaire, Afin de ne pas faire du FOU un FA (Français Académique) au sens que lui donne Florence Mourlhon-Dallies : « ensemble de techniques à acquérir telles la prise de notes, la rédaction dissertations, de commentaires composés, le résumé d'articles scientifiques ». (2011 : 137). Si ces savoir-faire relèvent bien du FOU de notre point de vue, le terme « techniques » révèle une dimension formelle qui ne repose pas sur des objectifs de formation universitaire, mais sur des objectifs de formation aux modalités d'évaluation d'un système universitaire, qui, enseignées sans référence à des connaissances spécifiques, a montré ces limites (Hilgert, 2007 : 52). Florence Mourlhon-Dalliès, Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette s'accordent pour considérer le FOU dans sa dimension de formation au français des disciplines – appelé français de spécialité (Mourlhon-Dalliès : 137) – comme une forme particulière du FOS. Mangiante et Parpette, définissent explicitement le FOU comme une « déclinaison du FOS » (2011 : 115). Mourlhon-Dalliès souligne toutefois la dimension problématique de la part que le FOU doit accorder à ce français de spécialité. Elle pointe le problème de la transversalité, qu'elle définit implicitement comme une forme de plus petit dénominateur commun aux objectifs universitaires, rappelant « l'enjeu politique de la gestion de flux d'étudiants étrangers amenant les institutions à privilégier les approches transversales » (2011 : 141). En outre, elle souligne explicitement trois différences qui définissent par contraste des éléments fondateurs du FOU : le FOS est conçu pour un enseignement en situation hétéroglotte, et ne prend en compte ni le multilinguisme, ni les méthodologies d'intercompréhension (2011 : 135). Elle ajoute que le FOS n'a que peu de connexions avec les courants acquisitionnalistes (2011 : 135). Pour une définition par l'affirmative, elle qualifie le FOS d'enseignement « sur-mesure » (2011 : 136) pour un public à la langue cible, au contexte et aux objectifs homogènes. Faire du FOU une déclinaison du FOS, c'est donc considérer que l'on peut proposer des objectifs de formation « sur-mesure »

objectifs de formation en FLM, conférant à la relation entre les deux champs une dimension dialectique et dynamique (Prunet, 2014a).

aux étudiants, ce qui, d'après nous, ne relève pas des objectifs de formation universitaires. L'analogie, l'ajustement, la faculté de mettre en relation des savoirs, de reconsidérer ses propres certitudes à l'aune de l'enseignement dispensé, nous semblent faire partie des enjeux d'une formation universitaire et ne sont aucunement constitutifs d'un enseignement « sur-mesure », car jugés trop abstraits, généralistes ou peu pratiques. Nous postulons qu'un enseignement sur-mesure est en contradiction avec les enjeux d'une formation universitaire : non seulement, il s'avère coûteux en temps, au vu de l'ampleur du champ disciplinaire, mais il ne forme pas à l'autonomie, à l'esprit critique, et donne des outils pour exécuter des tâches dans un domaine très précis⁸⁹, ce qui n'est pas un objectif de la formation universitaire.

Nous discuterons de la nécessité de fonder le FOU sur ces deux dimensions que le FOS n'intègre pas : le *multilinguisme* auquel nous préférons la notion *d'interlangue*, du moins si l'on s'en tient à la définition qui prévaut dans les travaux des didacticiens depuis la diffusion du CECRL, et *l'intercompréhension*, que nous concevons comme le pendant de *l'interlangue*. Il semble presque vain de souligner qu'un enseignement à visée universitaire ne saurait faire l'économie d'une réflexion sur les modalités d'acquisition. À ce titre, notre définition du FOU n'est pas celle retenue par Mangiante et Parpette, qui, en le définissant comme une déclinaison du FOS, évacuent les dimensions *d'intercompréhension*, *d'interlangue* et *d'acquisition*. En revanche, nous souscrivons aux doutes émis par Mourlhon-Dalliès lorsqu'elle se demande s'il est « vraiment possible de produire des matrices rédactionnelles entièrement décrochées des domaines » (2011 : 142). Cette question rejoint notre analyse selon laquelle les connaissances spécifiques sont un élément nécessaire à l'enseignement du FOU. Consciente du problème de la généralisation, Mourlhon-Dalliès souligne l'écueil de la « tension entre transversalité et spécialité » (2011 : 141). Cette problématique est également abordée dans la communication de Yann Bouclet, qui suggère de spécifier des domaines au sein du FOU permettant de distinguer explicitement une dimension transversale et une dimension spécifique. Mourlhon-Dalliès, de manière programmatique, appelle enfin de ses vœux que la communauté des didacticiens du FOU fasse « de ce champ épineux (...) un massif de roses plutôt qu'une touffe d'orties » (2011 : 142). Cuq constate, par ailleurs, une absence de recherche sur la dimension universitaire du public, non dans ses besoins, mais dans ses acquis. Nous avons souligné que cette analyse très minutieuse des besoins ne comble pas l'absence de réflexion sur les objectifs d'une formation universitaire.

⁸⁹ Ce qui convient probablement bien mieux au public du FOS, déjà formé, constitué de professionnels dont l'objectif est d'interagir dans un domaine dont le champ de compétence intrinsèque est maîtrisé, dans une langue étrangère.

En précisant que ces objectifs doivent être appréhendés dans le contexte de l'université française en particulier, mais aussi, de la formation universitaire, de manière générale, nous entendons que le FOU se doit de prendre en compte la spécificité de l'apprenant-étudiant, comme un individu doté de compétences universitaires.

Nous constatons que la réflexion menée lors de ce colloque confirme la tendance impulsée par le CECRL de ne se fonder sur aucune théorie linguistique particulière. Cuq souligne une posture résolument moderne se réclamant de l'analyse des discours et l'affranchissant d'une linguistique appliquée qu'il définit comme la mise en œuvre d'une théorie linguistique en particulier dans l'apprentissage de la langue (2011 : 425). Nous maintenons au contraire notre position explicitée lors de l'analyse du CECRL (3.4.1.2. : 95), selon laquelle une réflexion ne se réclamant d'aucune théorie linguistique particulière est un leurre. De plus, nous estimons qu'une posture pseudo-pragmatique, qui considère que répertorier les discours en présence suffise pour se réclamer d'une approche relevant de l'analyse des discours, ne suffit pas pour poser les bases d'une approche en didactique des langues. Les actes du colloque HERACLES dessinent donc un FOU qui se différencie des champs voisins par sa dimension procédurale et par sa transversalité. Vu comme « une déclinaison du FOS », il consisterait en une analyse des discours dominants et communs aux étudiants (dans et hors du cours), que ce soit pour la production ou la compréhension de ces discours, et ne se réclamerait d'aucune théorie linguistique. Si nous souscrivons à l'idée qu'il convient de considérer l'étudiant comme un acteur social particulier, il nous semble toutefois que cette dimension n'est prise en compte que pour définir des objets d'apprentissage et non pour déployer une méthodologie tirant parti de la formation universitaire des étudiants. Cela impliquerait une réflexion sur les objectifs de formation universitaire (qui à notre connaissance n'a pas été menée). La dimension procédurale et transversale d'un tel FOU nous semble paradoxalement reproduire l'écueil du FLE « tout public », c'est-à-dire ne s'adresser à personne véritablement et proposer une méthodologie qui ne saurait satisfaire des exigences universitaires où les connaissances spécifiques occupent non seulement une place déterminante en tant que savoir incontournable, mais sont l'objet de plus-values cognitives qu'un FOU ainsi conçu n'exploiterait pas.

5.2.2 Vers d'autres orientations épistémologiques

En dépit du constat de Cuq, certaines communications font de la littérature une entrée pour l'enseignement du FOU. Ainsi, Marie-Françoise Bourvon dans son article « Le FOU en lettres et sciences humaines, à la croisée du culturel, du méthodologique et du disciplinaire »

souligne que c'est « le lien effectif, entre le disciplinaire [la littérature] et le méthodologique [la dissertation] [qui] offre les points d'ancrage nécessaires à l'enseignement et donne sens à l'apprentissage » (2011 : 245). C'est une position que rejoint Emilia Hilgert dans sa communication « Quelle homologie entre la fin et les moyens en français sur objectifs universitaires ? » Après avoir constaté (Hilgert, 2007) la difficulté de travailler la méthodologie sans contenu spécifique, Hilgert souligne dans ce nouvel article combien il est « crucial, en revanche, que le vocabulaire évoquant les procédures soit une constante, qu'il fasse partie des consignes d'activités de tous types, qu'il devienne la forme de communication de l'enseignant dans le cours de FOU » (2011 : 95). Julie Rançon et Nathalie Spanghero-Gaillard prennent également l'exemple du cours de littérature pour souligner comment un enseignement de spécialité peut permettre de développer des compétences universitaires. Elles pointent « l'exposition d'un point de vue à partir de faits objectifs » (2011 : 177) comme central dans la formation universitaire, résumant les compétences évoquées par les communications de Hilgert et de Bourvon. Notons enfin que Rançon et Spanghero-Gaillard, citant Jean-Luc Nespoulous (2011 : 178), soulignent l'importance des sciences cognitives « en recherche de même qu'en contexte pédagogique quotidien » pour l'amélioration de l'enseignement/apprentissage des langues. Elles donnent pour exemple la posture de l'enseignant dans la co-construction d'une posture argumentative en cours de littérature, et signalent, notamment, l'importance et de la variation dans l'acte de reformulation. Sandrine Bazile souligne à cet égard une problématique qui vient compléter la question de la corrélation entre connaissances spécifiques et aptitudes procédurales. Constatant les difficultés des étudiants allophones à réaliser certaines tâches universitaires françaises, elle évoque un « double obstacle » : comprendre un concept absent de sa culture universitaire et intégrer ce concept en langue étrangère (2011 : 36). Cela revient au constat que nous avons fait lors de l'analyse des méthodes de FLE de type actionnel ; les concepteurs des méthodes postulent construites les tâches actionnelles proposées, alors que ce postulat ne repose que sur la condition de proximité de la culture source et de la culture cible. Évoquant elle aussi la dimension cognitive de l'apprentissage, selon laquelle, un élément nouveau – objet d'apprentissage – devait être intégré au préexistant en le modifiant, Bazile constate que l'apprentissage ne peut être considéré de la même manière selon que l'on soit en langue étrangère ou en langue maternelle. L'apprentissage de la langue étrangère fait, en effet, intervenir la dimension de l'appropriation d'un élément nouveau dans un système linguistique moins bien maîtrisé que sa propre langue. Ainsi, l'insécurité que provoque l'apprentissage est double lorsque ce dernier intervient en langue étrangère. Bazile évoque à cet égard la question

de la reformulation dans sa double fonction : phatique et référentielle (2010 : 40), rejoignant l'analyse de Rançon et Spanghero-Gaillard selon laquelle la reformulation peut être un moment décisif de la co-construction des compétences universitaires dans le cours de FOU. Sa contribution présente également l'étude d'un corpus composé de cours magistraux de biologie à partir duquel Bazile analyse les outils de la reformulation. Elle distingue ainsi plusieurs marqueurs tels que la terminologie, les indicateurs temporels, l'expression du dialogisme, la reformulation appellative, les locutions et la ponctuation. Nous souscrivons au fait qu'identifier ces marqueurs permet « aux apprenants d'inférer sur la signification de ces concepts en leur donnant accès à la reformulation » (2010 : 37). Ce qui est effectif pour le champ disciplinaire de la biologie nous semble également valable pour tout autre champ disciplinaire et démontre l'articulation entre les connaissances spécifiques et des compétences procédurales. Une dernière piste signalée par Bazile pour la biologie nous semble également exploitable pour toute spécialité universitaire : le travail sur les verbes de consigne, déjà étudié en FLM et en FLS (Zakartchouk : 1987/90, 1999, 2016). Une dernière communication plus explicitement ciblée sur la dimension interculturelle a, en outre, retenu notre attention : celle de Marc Debono qui se propose lui aussi d'articuler une réflexion d'ordre procédural à des connaissances spécifiques. Il se part en effet des représentations des étudiants sur leur spécialité – en l'occurrence le droit – non pour en éprouver la validité, mais pour développer une posture permettant d'en examiner les causes. Se fondant sur la définition de Mireille Abdallah-Preteille (2003 : 25 cité par Debono : 79) de l'approche interculturelle comme une herméneutique, il rappelle qu'elle « n'a pas de caractère prédictif », mais « permet de comprendre et de modéliser des situations complexes », ce qui nous semble être une entrée pertinente pour le FOU. Cela rejoint nos réflexions développées lors de la conception d'un cours intitulé « itinéraire interculturel » (Prunet, 2014b) qui permettait de tirer parti d'une interculturelité effective pour co-construire une posture réflexive, intrinsèque à toute formation universitaire.

On voit donc ici se dessiner une tendance du FOU à utiliser des connaissances spécifiques pour faire acquérir des objectifs typiquement universitaires, définis par les didacticiens comme la compréhension de concepts inhérents à une discipline universitaire, la pratique de la dissertation, des comptes-rendus d'écrits théoriques, l'exposé, et, de manière plus générale, l'exposition d'un point de vue argumenté. Cette réflexion va de pair avec une réflexion sur la cognition, et nous paraît répondre à ce qui, d'après Mourlhon Dallies, fait défaut au FOS : une prise en compte de l'interlangue (ou du multilinguisme), de l'intercompréhension et de la dimension cognitive intrinsèque à l'enseignement/apprentissage.

5.3 L'apport des littéracies et de la didactique du FLM

Deux ouvrages centrés sur le FOU sont enfin à mentionner : *L'appropriation des écrits universitaires* dirigé par Marie-Christine Pollet et Christiane Blaser, et *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur* dirigé également par Marie-Christine Pollet. Parus respectivement en 2010 et en 2012, ces travaux ne concernent pas spécifiquement les étudiants allophones. Nous constatons avec les deux ouvrages une évolution de la définition du FOU vers un genre discursif aux exigences spécifiques englobant les productions universitaires dans leur ensemble. Ils soulignent en outre l'importance de s'y acculturer, tant pour les étudiants francophones qu'allophones.

5.3.1 L'appropriation des écrits universitaires : 2010

Nous retiendrons de cette approche les axes suivants : un travail par acculturation aux discours universitaires s'opposant à un travail de remédiation⁹⁰ relevant d'une approche instrumentale de la langue fondée sur la transversalité (Delcambre, Lahanier-Reuter 2010 : 17). À cet égard, il convient non pas de remédier et d'instrumentaliser cet apprentissage, mais de le considérer comme partie intégrante de la formation universitaire et donc de l'aborder sous un angle incitant les étudiants à adopter des positions épistémologiques qui président à la production de textes académiques (2010 : 18). Cela conduit logiquement les auteurs à réaffirmer l'influence des disciplines et du niveau d'étude sur les pratiques de lecture et d'écriture (Delcambre, Lahanier-Reuter 2010 : 29)⁹¹. Concernant le paramètre du niveau d'étude, les enquêtes menées ont permis de constater que la maîtrise de la qualité de la citation, la reformulation des textes lus, étaient en adéquation avec le nombre d'années d'études, permettant d'affirmer un « continuum d'attitudes scripturales, du 'copié-collé' à la modalité interprétative » (Pollet, Glorieux, Toungouz, 2010 : 69). Parallèlement à l'axe énonciatif étudiant/objet de recherche/autres discours sur l'objet de recherche, est abordé un

⁹⁰ Les auteurs de l'ouvrage reprochent à cette approche (souvent associée à des intitulés tels que « technique d'expression) de considérer que les exigences de la lecture/écriture universitaire sont déjà acquises par l'étudiant avant qu'il n'accède à l'université et qu'il se trouve donc en position de devoir remédier à des lacunes contractées lors de sa scolarité antérieure. Les auteurs partent au contraire du principe que les exigences de lecture/écriture universitaire se distinguent de celles de l'enseignement secondaire – même si les intitulés des travaux de production peuvent être intitulés de la même manière. La dissertation en est un exemple.

⁹¹ Cet aspect sera discuté lors de l'interprétation des données extraites de notre corpus, puisqu'il comporte des productions d'étudiants francophones et allophones de licence 1 à master 2.

autre axe énonciatif : le *continuum* entre des types discursifs fondamentaux (Bronckart, 1996, cité par Pollet, Glorieux, Toungouz, 2010 : 66), s'autonomisant de la situation d'énonciation, le plus autonome étant l'écrit théorique, l'écrit pédagogique, présentant un entre-deux, alternant ancrage et autonomie⁹². Retenir comme élément constitutif du FOU, une posture énonciative particulière – que les auteurs rapprochent de celle prescrite en lecture littéraire où le lecteur est invité à « une coopération interprétative » (Eco, 1985) – incite à se poser la question du contexte social inter et intra discursif et à se pencher sur les travaux de Patrick Charaudeau déjà cités, ainsi que sur les travaux de Jean-François Halté et plus particulièrement sur la notion de pédagogie de l'interaction⁹³ (1993).

Posture énonciative de l'étudiant scripteur, plus-value cognitive des connaissances spécifiques constitutives de la formation universitaire, et donc, pour ce qui nous concerne, constitutives de l'enseignement de FOU aux étudiants allophones, approche générique des discours à considérer sur le plan de leur ancrage énonciatif, et prise en compte du contexte social inter et intradiscursif sont donc les éléments que nous retenons de cet ouvrage pour notre approche du FOU.

5.3.2 De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur : 2012

Cet ouvrage met davantage l'accent sur la notion de *littéracie*. L'article d'Isabelle Delcambres « de l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur » fait un état des lieux des acceptions données à ce terme. Les études d'Ian Watt et de Jack Goody (1968) relatives aux effets de l'écriture sur les processus cognitifs nous permettent de discuter de la séparation des compétences d'un autre point de vue que celui adopté par Jean-Claude Beacco : en effet, cette approche nous permet de porter notre attention sur le genre discursif universitaire co-construit de discursivités écrites et orales. C'est cette approche que nous privilégierons dans les pistes didactiques que nous proposerons dans notre troisième partie. Les autres articles confirment les pistes esquissées dans l'ouvrage de 2010 : une étude menée par Isabelle Delcambre et de Dominique Lahanier-Reuter sur la perception que les étudiants ont des difficultés de l'écriture en sciences humaines et sociales met en évidence une posture énonciative déjà pointée. Nous résumons en proposant nos propres critères de classement : appropriation des discours des auteurs de référence, production d'un

⁹² Cette considération nous semble être dans la même mouvance que celle des genres premiers et seconds discutée par Schneuwly, (1993 : 167) et reprise par nous (Prunet, 2016a) dans le cadre de la didactique des langues.

⁹³ Où l'oral joue un rôle fondamental dans l'acquisition des compétences lectorales et scripturales.

discours adéquat (cohérence, clarté, respect des attentes inhérentes au genre à produire, positionnement, expression de son point de vue par rapport aux auteurs de référence). Cela met en évidence le fait que les littéracies universitaires touchent bien plus aux processus cognitifs en jeu dans la formation d'un étudiant qu'à l'enseignement des normes d'écriture inhérentes à un genre, contrairement à ce qui est souvent implicitement induit par l'approche dite méthodologique⁹⁴. L'article de Fanny Rinck : « Réflexivité et écrits de recherche. Propositions pour une formation universitaire à et par la littéracie » propose de s'interroger sur la visée autotélique de la formation à la recherche. Ainsi, former à la recherche pourrait être complété par une visée plus exogène : former par la recherche, l'écriture étant ainsi considérée comme objet et outil de formation. Nous pouvons établir une analogie entre un étudiant, formé par un travail de recherche et qui, dans sa vie future, sera conduit à occuper des fonctions professionnelles qui ne relèvent pas de la recherche, et entre un étudiant qui, dans le cadre du FOU est formé à des disciplines qui ne relèvent pas de la discipline dans laquelle il envisage de poursuivre sa formation. En effet, Rinck relève deux compétences construites par la recherche et transférables à d'autres champs : le rôle structurant de l'acculturation à une discipline comme manière de faire et de penser et la formation d'une conscience réflexive (2012 : 83). À cet égard, nous pouvons pousser la logique analogique à un autre plan et postuler que la formation de FOU en tant que formation en langue étrangère et parce que les étudiants ne sont pas tous de futurs étudiants de français, devrait faire une place centrale à ce que Rinck nomme « conscience réflexive ». C'est ce point que nous envisagerons dans nos propositions didactiques en 3e partie.

Ainsi, la didactique du FLM semble-t-elle s'attacher depuis quelques années non plus seulement à l'enseignement secondaire, mais aussi, à l'enseignement supérieur : témoignage d'une prise de conscience que les enseignements disciplinaires et linguistiques sont consubstantiels ou bien conséquence d'un public d'étudiants moins formé qu'auparavant aux littéracies ? Toujours est-il que les réflexions menées offrent des directions précieuses pour le FOU. Aussi, nous les intégrerons dans les propositions didactiques que nous présenterons dans notre troisième partie. En outre, dans la synthèse de l'ouvrage de 2010, Christophe Ronveaux met en exergue la notion d'« élémentation » (2010 : 159) empruntée au Discours sur la Convention du 27 octobre 1794 de Joseph Lakanal. Cette notion consiste à « présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science ». Nous pouvons ainsi considérer que les ouvrages discutés dans cette partie ont contribué à élever le FOU

⁹⁴ Cette contrainte normative : répondre aux attentes implicites est certes bien présente mais n'est qu'une infime partie des enjeux de l'acculturation aux littéracies universitaires.

comme champ d'investigation scientifique autonome. Ronveaux rappelle les écueils de l'instabilité de l'objet, tant du point de vue de l'évolution de l'institution que de celle que l'on constate dans l'acculturation graduelle des étudiants aux discours universitaires. C'est précisément le second vecteur d'instabilité qui nous intéresse pour notre travail et nous retenons également l'instabilité institutionnelle vécue par l'étudiant allophone de FOU au gré de son acculturation à l'université française.

L'analyse des manuels et écrits théoriques révèle donc un antagonisme : la volonté d'authenticité situationnelle est peu compatible avec un enseignement « tout public ». Par ailleurs, certaines situations, notamment toutes celles relevant de l'apprentissage adaptatif, s'avèrent également incompatibles avec un enseignement actionnel dans le cadre traditionnel de la classe. Cette question se pose également en FOU. Une réponse consiste dans le fait de faire sortir les étudiants de la classe, ainsi que le propose le manuel *Ici*, mais cela suppose de se trouver en contexte francophone. Une autre réponse peut être apportée par la classe virtuelle permettant paradoxalement de construire une situation plus authentique *in absentia* qu'*in praesentia*, le virtuel permettant de créer une grande gamme de situations que le contexte de la classe n'autorise pas.

L'approche consistant à séparer les compétences s'avère également problématique, dans la mesure où aucune véritable méthodologie n'est développée pour travailler chacune d'entre elles. En outre, la séparation des compétences ne permet pas de prendre en compte les processus non visibles qui ont procédé à la production discursive, seule à être prise en compte pour déterminer la compétence à travailler.

Enfin, les outils de l'approche actionnelle eux-mêmes ne sont pas complètement appropriés pour l'enseignement du FOU. Le CECRL ne saurait être le bon outil de référence pour s'adresser à un public pour moitié extra-européen, du fait de son objectif même : permettre aux ressortissants de l'espace européen de se créer les bases d'une culture commune et partagée, afin de pouvoir résister à la mondialisation, donc à d'autres modèles culturels posés en concurrence. Que ce soit sur le plan de la langue ou de la culture universitaire première, les différences sont souvent plus importantes entre l'Europe et d'autres pays qu'entre deux pays de l'U.E.. Enfin, la place que le CECRL assigne à la culture dans les objectifs de formation et d'évaluation pose plus généralement le problème de la place de la formation aux études, au cœur de la problématique du FOU.

Les certifications sont également révélatrices du problème « tout public » en contradiction avec l'authenticité actionnelle, réduisant la matière linguistique, ce qui favorise le bachotage et biaise l'évaluation du niveau du candidat. En outre, elles reposent sur un

principe qui consiste à évacuer toute connaissance spécifique, ce qui est contraire à la formation en FOU. Les travaux sur le FOU se fondent, pour partie, également sur ce principe de l'évacuation des connaissances spécifiques et sur la volonté de s'adresser à un large public, ce qui conduit ces travaux à s'inscrire dans une approche que l'on pourrait qualifier de déclinaison d'un FLE généraliste, ne différant que par le fait de proposer des situations authentiquement universitaires. Toutefois, en s'efforçant de les aborder de manière *transversale*, c'est-à-dire par le plus petit dénominateur commun aux disciplines universitaires, et *procédurale*, en considérant qu'il est possible de distinguer les processus des situations dans lesquelles ils adviennent, ces travaux s'inscrivent bien plus dans une perspective d'un FLE généraliste s'adressant à un étudiant virtuel que d'un FOU, d'autant plus que l'on constate une volonté affichée de former bien plus aux examens qu'aux études.

Les aspects que nous retenons des écrits analysés vont au contraire dans le sens d'un enseignement conjoint de la langue et des contenus disciplinaire. De plus, nous reconnaissons la plus-value cognitive des connaissances spécifiques constitutives de la formation universitaire. Le numéro de la revue *Linx*, paru en 2016 : *Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?* (Garnier, Rinck, Sitri, De Vogüe, 2016), après notre état des lieux des travaux concernant le FOU, tire des constats très proches de nôtres. En effet, les auteurs placent leurs travaux dans le champ des littéracies universitaires (Garnier, Rinck, Sitri, De Vogüe, 2016 : 9), se distinguant en cela des précédentes recherches sur le FOU qui, sans exclure cette approche, ne s'en réclament pas aussi explicitement. Comme nous, les auteures rappellent la nécessité de travailler la langue « en lien avec l'appropriation des savoirs disciplinaires ». Les différentes contributions pointent la nécessité de travailler l'exposition d'un point de vue argumenté par la pratique de la dissertation, des comptes rendus d'écrits théoriques, de l'exposé, entre autres. Elles mettent en avant une approche énonciative, proposant de travailler la posture énonciative de l'étudiant scripteur, et d'approcher la notion de genres discursifs en relation avec leur ancrage énonciatif. Elles proposent également d'étudier la relation langue/culture en FOU, et plus spécifiquement dans la prise en compte du contexte social inter et intradiscursif, permettant de se pencher sur les cultures universitaires des étudiants allophones.

Une réflexion sur la cognition est également appelée des vœux de différents contributeurs qui rappellent l'importance d'une prise en compte de l'interlangue (ou du multilinguisme), de l'intercompréhension et de la dimension cognitive intrinsèque à l'enseignement/apprentissage, que d'autres approches, comme le FOS, ont mis de côté.

Deuxième partie :

Présentation des données, des hypothèses de départ et des outils utilisés

Cette partie vise un triple objectif : celui de présenter le corpus – ses modalités de constitution, le public d'étudiants qui le constituent –, le choix du sujet, et enfin les conditions de production. Par ailleurs, cette partie vise à présenter les hypothèses que l'on peut formuler sur la base du cadre théorique posé en première partie. En d'autres termes, nous nous emploierons à reprendre les cinq directions que nous avons retenues pour formuler des hypothèses relatives au corpus cible : les productions des étudiants allophones en relation avec le corpus de référence, les productions des étudiants francophones. Enfin, nous présenterons le logiciel Antconc avec lequel nous avons travaillé et qui nous a permis de vérifier ces hypothèses de départ. Plus particulièrement, nous exposerons comment le logiciel nous peut de vérifier chacune des hypothèses posées et quelle fonctionnalité spécifique le permet. Dans cette partie, nous ne procéderons pas à une analyse des données que nous pouvons extraire grâce au logiciel sur la base des hypothèses formulées, mais nous présenterons quelques exemples de la manière dont il peut permettre de valider ou d'invalider les hypothèses posées.

1 Modalités de constitution du corpus

1.1 Une étude écologique plus que contrastive

Comme nous l'avons montré en 1^{re} partie, ce sont essentiellement les outils dédiés à un enseignement du FLE *tout public* qui sont utilisés pour la formation des étudiants allophones. Il nous donc a semblé intéressant de voir en quelle mesure les productions effectives des étudiants allophones ayant atteint un niveau avancé dans l'étude de la langue française révélaient l'utilité du programme dédié à ces niveaux dans les ressources pédagogiques du FLE ou si elles révélaient d'autres besoins et rendaient caduques certains objets d'apprentissage en révélant les notions déjà acquises. En d'autres termes, notre objectif est d'analyser des productions écrites d'étudiants allophones de niveau avancé, non pour elles-

mêmes, mais en comparaison avec des productions d'étudiants francophones natifs. Cette comparaison a pour but de révéler ce qui peut faire la différence entre les deux types de productions, et de permettre ainsi l'élaboration d'un curriculum de formation plus directement adapté à des besoins avérés en FOU. Les résultats des études que nous avons présentées en 1^e partie nous montrent que l'acculturation aux travaux universitaires n'est pas le seul fait des étudiants allophones, nous en tenons donc compte pour les étudiants francophones également. Ainsi, la dimension contrastive de notre dispositif ne doit pas masquer les lacunes communes aux productions des étudiants francophones et des étudiants allophones, ni évacuer ces besoins communs aux deux groupes d'étudiants dans un curriculum de formation en FOU. Pour ce faire, nous avons travaillé de la manière suivante : nous avons procédé à une étude d'abord distincte des deux corpus, celui des productions des étudiants francophones natifs (noté FR), et celui des productions des étudiants allophones (noté ETR). Puis, nous avons confronté les résultats de ces deux études pour évaluer les points communs, mais aussi les différences observables et nous en avons proposé une analyse. Par ailleurs, nous avons étudié les deux corpus l'un par rapport à l'autre en travaillant sur les mots et les motifs⁹⁵ sous- et sur-représentés dans le corpus ETR en référence avec le corpus FR. Cela nous a permis d'observer ce qui était des traits distinctifs propres aux productions des étudiants allophones, non *en soi*, mais en référence avec un corpus de productions d'étudiants francophones natifs. L'objectif de la constitution de ce corpus est donc d'évaluer le niveau des productions des étudiants allophones en rapport avec le niveau effectif des étudiants avec lesquels ils vont suivre leur formation et non avec un niveau théorique qui pourrait être donné par des référentiels de langue ou par les critères qu'un enseignant – consciemment ou non – se fixe lors de la lecture/correction des productions de ses étudiants.

C'est en quelque sorte une évaluation relative, ou dite également *écologique*, que nous avons mise en place, ne prétendant pas que le niveau des Français soit le niveau exigible ou requis, mais bien le niveau réel des étudiants, ou, du moins, d'étudiants⁹⁶. Notre corpus permet une évaluation écologique des productions des étudiants allophones dans le sens où elles sont évaluées en comparaison avec les productions de leurs pairs, les étudiants francophones qui suivent les mêmes enseignements qu'eux, représentant ainsi le contexte d'apprentissage commun à ces deux groupes. Évaluer les productions des étudiants allophones en prenant en

⁹⁵ Nous expliciterons, dans l'analyse du corpus dédiée aux motifs, la définition que nous donnons de ce terme.

⁹⁶ Nous avons bien conscience que le faible nombre d'étudiants ne permet pas une réelle représentativité du niveau moyen des étudiants français. C'est, bien sûr, pour des questions de faisabilité que nous n'avons que 20 productions. Aussi, cette étude n'est à considérer que comme un préambule à une analyse qui s'appuierait sur un échantillonnage plus important.

compte un tel contexte revient à faire une évaluation-diagnostic des compétences et des lacunes des étudiants allophones dans le contexte d'apprentissage dans lequel ils se trouvent effectivement, cela dans le but de proposer un dispositif d'apprentissage de la langue spécifiquement destiné à répondre aux besoins qui émergeront de cette étude. Cette évaluation peut être qualifiée de relative, dans le sens où le référent n'est pas didactiquement construit au préalable, à l'inverse du référentiel du CECRL. Nous avons donc pour projet de confronter les résultats de cette comparaison avec les objectifs des référentiels des niveaux avancés du CECRL, afin de faire apparaître les objectifs d'apprentissage qui seraient absents du CECRL, mais que l'exploitation du corpus permettrait de mettre en évidence comme des éléments à acquérir chez les étudiants allophones.

1.2 Description du public d'étudiants

Le corpus est constitué de 40 étudiants allophones, notre public cible, et de 20 étudiants francophones natifs. Tous les étudiants du public cible étudient en contexte francophone, à l'université de Caen. Leur niveau est un niveau B1 acquis. Ce niveau a été évalué par un test en ligne autocorrectif : ELAO, Efficient Language Assessment Online⁹⁷, qui évalue les compétences de compréhension orale, de grammaire et de lexique actif et passif. Ce test est autocorrectif et adaptatif, c'est à dire, qu'il propose des questions qui s'adaptent aux réponses données précédemment par l'étudiant, permettant ainsi de circonscrire le niveau atteint dans chacune des compétences évaluées. C'est sur cette base que les classes sont constituées. Toutefois, le niveau acquis selon le test n'est pas considéré comme nécessairement effectif, et les enseignants de FLE du Carré International proposent une évaluation complémentaire, qui consiste – entre autres – en une production écrite en temps limité afin d'évaluer des compétences que le test ne prend pas en compte. C'est à l'occasion de cette évaluation complémentaire au test de positionnement en ligne ELAO que nous avons pu proposer un même exercice aux étudiants pré-classés B2, C1 ou C1+. Ces étudiants sont constitués par deux publics distincts : ils peuvent suivre une licence d'échange, ce qui signifie qu'ils ont choisi des cours dans deux UFR différentes, à hauteur de 30 crédits ECTS par semestre, ou encore un DUEF, Diplôme Universitaire d'Études Françaises. Dans le premier cas, les étudiants sont intégrés dans les UFR et suivent, en plus des enseignements disciplinaires, un

⁹⁷ ELAO : Ce test existe en plusieurs langues (anglais, allemand, espagnol, français, italien et néerlandais) et constitue une évaluation diagnostique externe, dans la mesure où ce n'est pas l'université de Caen, ni les enseignants qui vous assurent le cours aux étudiants testés qui ont produit l'évaluation.

cours de FLE au Carré International, dans le cadre du dispositif du SLF, Soutien Linguistique en langue Française. Les étudiants de DUEF suivent l'intégralité de leur formation au Carré International. À partir du niveau B2, deux parcours sont possibles : LC, langue et culture, et FOU, Français sur Objectif Universitaire. Ce sont les étudiants qui ont choisi le parcours FOU qui constituent notre corpus ETR. En effet, ce parcours est constitué de trois cours, dont l'un, intitulé *Analyse des discours universitaires*, est proposé à la fois aux étudiants d'échanges qui choisissent le cours de Soutien Linguistique en langue Française (SLF) au Carré et aux étudiants de DUEF ayant choisi le parcours FOU. Pour davantage de précisions sur le profil de chacun de ces étudiants, nous renvoyons au tableau n°1 ci-après. Il indique le nombre d'années d'études, le niveau de langue acquis, la discipline, la langue première, qui est pour chacun d'entre eux leur langue de scolarisation et la langue des études supérieures⁹⁸.

Le second groupe consiste en 20 étudiants francophones qui ont tous choisi ou une filière ou un module de didactique du FLE. Nous avons fait ce choix afin de favoriser la possibilité pour chaque étudiant de mobiliser des connaissances spécifiques. Nous avons également veillé à ce que les différents niveaux de cursus de licence et de master soient représentés, dans la mesure où notre public cible se répartit également sur les deux cycles. Le tableau ci-après précise également le nombre d'années d'études et la discipline choisie.

⁹⁸ À des fins d'uniformisation de notre groupe d'étudiants, nous avons fait le choix de ne retenir que les productions des étudiants qui ont fait, jusqu'à ce qu'ils viennent en France, leurs études dans un même pays, qui se trouve être leur pays d'origine.

Nom de la production et numéro attribué à chacune d'elle pour la nommer dans le cadre de cette étude	Nombre d'années d'étude	Langue maternelle	Disciplines étudiées	Formation suivie
ETR1ALLmall (1)	3	Allemand	Lettres modernes Allemand	LE ⁹⁹
ETR1ALLruslm (2)	4	Russe	Russe Lettres modernes	LE
ETR1ESPéco (3)	3	Espagnol	Sciences économiques	DUEF C
ETR2ALLsoc (4)	1	Allemand	Sociologie	LE
ETR2ANGartsdusp (5)	3	Anglais	Arts du spectacle	DUEF C1
ETR2PORsdllm (6)	4	Portugais	Sciences du langage Lettres modernes	LE
ETR3ALLanglall (7)	3	Allemand	Anglais Allemand	DUEF C1
ETR3ESPmed (8)	4	Espagnol	Médecine	LE
ETR3RUSfrangl (9)	3	Russe	Anglais Français	DUEF C1
ETR4ALLlm (10)	3	Allemand	Lettres modernes	LE
ETR43ANLfr (11)	3	Anglais	Français	LE
ETR4MALangllm (12)	3	Malais	Anglais Lettres modernes	LE
ETR5ITAanglesp (13)	5	Italien	Anglais Espagnol	LE
ETR5PERSphys (14)	7	Persan	Physique	LE
ETR5RUfr-angl (15)	3	Russe	Français Anglais	DUEF C1
ETR6ANGLfr (16)	3	Anglais	Français	DUEF C1
ETR6ESPesp (17)	3	Espagnol	Espagnol	LE
ETR6ESPanglesp (18)	3	Espagnol	Anglais Espagnol	LE
ETR7ALLangllm (19)	4	Allemand	Anglais Lettres modernes	LE
ETR7ALLpsy (20)	5	Allemand	Psychologie	LE
ETR7POLita (21)	4	Polonais	Italien	LE
ETR8ALLanglall (22)	4	Allemand	Anglais Allemand	LE
ETR8CHIartsdusp (23)	5	Chinois	Arts du spectacle	LE
ETR8ESPmed (24)	4	Espagnol	Médecine	LE
ETR9ALLmed (40)	5	Allemand	Médecine	LE
ETR9ALLsdllm (25)	5	Allemand	Sciences du langage Lettres modernes	LE
ETR9ESPlc (26)	5	Espagnol	Lettres classiques	LE
ETR10ESPesix (27)	4	Espagnol	Ingénieur	LE
ETR10PORagro (28)	4	Portugais	Agroalimentaire	LE
ETR10RUSfr (29)	4	Russe	Français	LE
ETR11ALLall (30)	3	Allemand	Anglais	LE
ETR11ESPmed (31)	5	Espagnol	Médecine	LE
ETR11RUSfrangl (32)	4	Russe	Français Anglais	LE
ETR12ALLfrangl (33)	3	Allemand	Français Anglais	LE
ETR12ARainfo (34)	5	Arabe	Informatique	LE
ETR12FINangl (35)	3	Finnois	Anglais Allemand	LE
ETR13ALLfr (36)	4	Allemand	Français	LE
ETR13BULhist (37)	4	Bulgare	Histoire	LE
ETR13TCHIdroit (38)	5	Tchéchène	Droit	LE
ETR14PORTfr (39)	4	Portugais	Français	LE

FIG. n°14 : constitution du corpus ETR

⁹⁹ LE = Licence d'Échange

Afin d'illustrer les particularités de notre public cible d'étudiants : ETR, nous avons matérialisé la répartition des 40 étudiants en fonction de leur langue maternelle, par langue et par famille de langues.

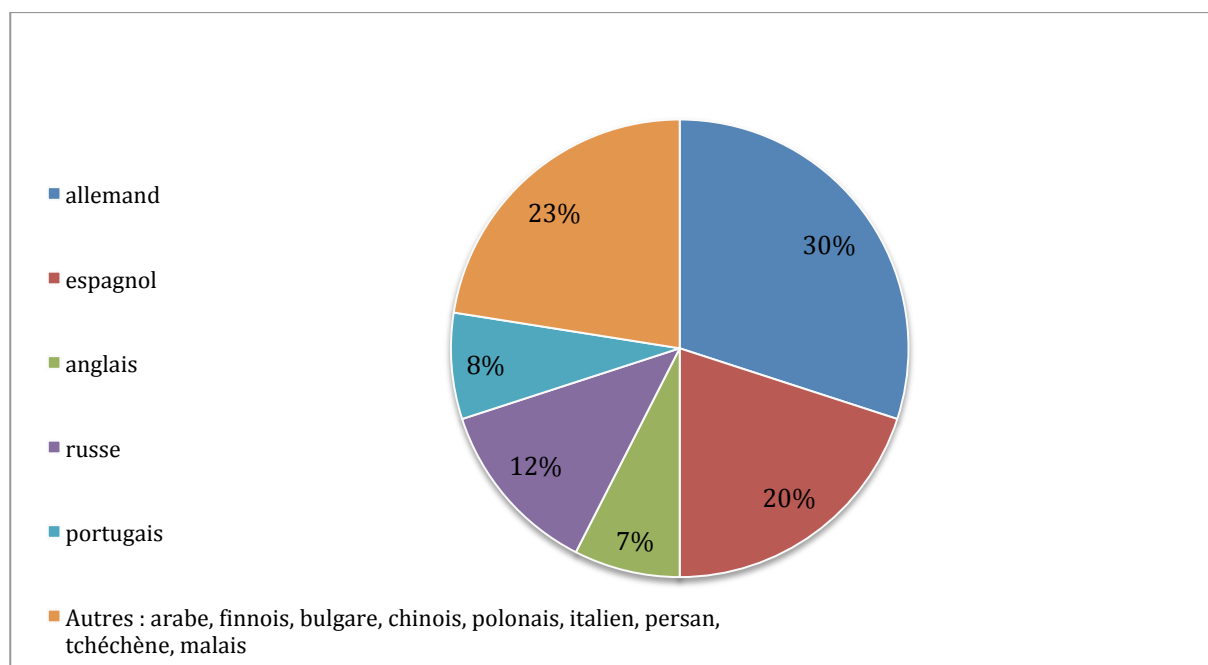


FIG. n°15 : répartition des productions de ETR selon la langue maternelle

Nous pouvons constater que les 40 étudiants allophones sont locuteurs de 14 langues différentes. Les langues dominantes sont l'allemand, l'espagnol, le russe, le portugais et l'anglais. Toutes ces langues sont des langues indo-européennes et les cultures universitaires des étudiants ne sont pas très éloignées de celles des étudiants français. Tous les pays, sauf la Russie, appartiennent à l'Union européenne, à l'exception également des étudiants anglophones des États-Unis. Les langues germaniques représentent 37 % des étudiants, 30% germanophones et 7 % anglophones. Si l'on additionne les langues romanes, nous parvenons à un total de 12 étudiants, soient 30 % du corpus, locuteurs espagnols, portugais, et italien. Les langues slaves sont représentées par les locuteurs russes, polonais et bulgares soit 17,5%. Les étudiants classés sous la rubrique « autres » représentent toutefois un pourcentage non négligeable : 23 %, avec un étudiant locuteur de chaque langue. On trouve parmi ces dernières certaines langues indo-européennes : slaves et romanes, déjà incluses dans les pourcentages présentés. À ces langues, il faut ajouter le persan, appartenant au groupe indo-iranien. Les autres langues ne sont pas des langues indo-européennes : l'arabe, langue sémitique, le chinois, langue sino-tibétaine, le tchéchène, langue caucasienne, le malais, langue malayo-

polynésienne, ou le finnois, langue ouralienne constituent le reste de la rubrique « autres ». En ce qui concerne le finnois, on peut noter que c'est la seule langue à appartenir à l'espace de l'Union Européenne et à ne pas être une langue indo-européenne, ce qui lui confère un statut particulier, puisque par son appartenance à l'espace européen, le pays propose à ses étudiants une histoire et des référents culturels plus proches de ceux de la France que les pays extraeuropéens, alors que le fonctionnement de la langue finnoise est très éloigné de celui du français. Il faut également évoquer le statut particulier de la Russie, partiellement intégrée à l'espace européen, partageant certains référents culturels avec l'Europe.

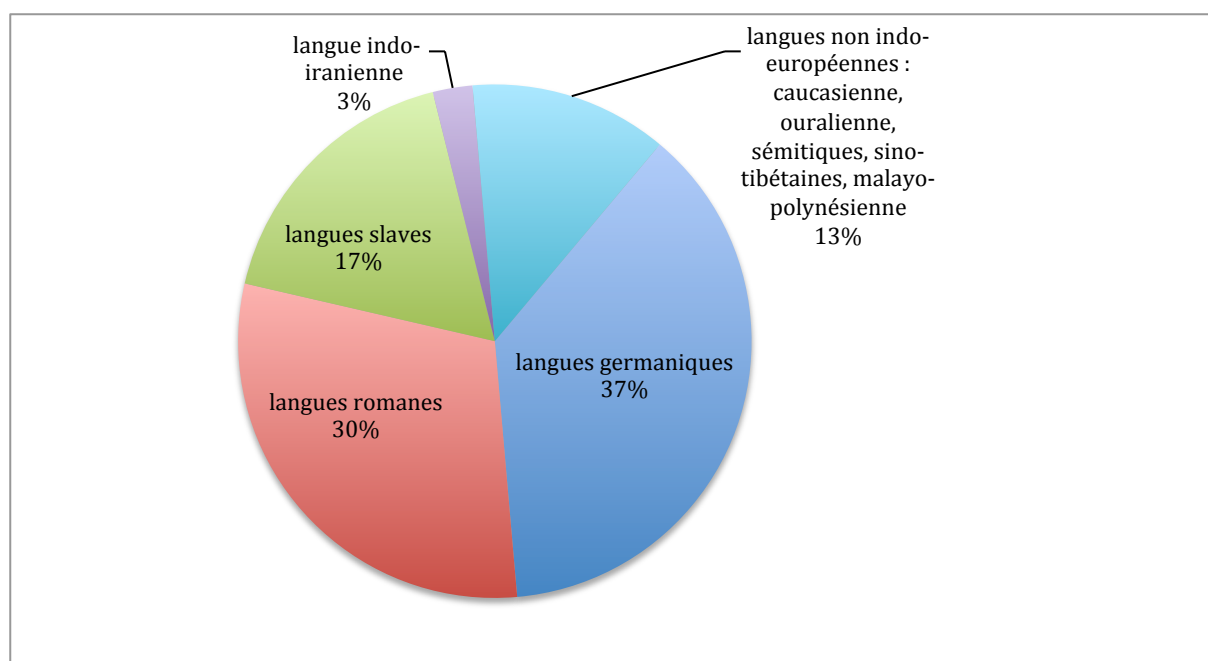


FIG. n°16 : répartition des productions de ETR selon la langue maternelle par famille de langues

Le tableau ci-dessus met en valeur les trois familles de langues majoritairement représentées : germaniques, romanes et slaves. Seuls 13 % des langues sont d'origine non indo-européennes. Le corpus FR est composé de 20 productions d'étudiants. Ces étudiants, tous inscrits dans une formation proposant un module de didactique du FLE, sont issus de filières de langues vivantes étrangères (LEA ou LLCER), ou de sciences du langage. Ils sont en L1, L2, M1 ou M2. Le tableau suivant renseigne la filière choisie par l'étudiant et le nombre d'années d'études.

Nom de la production	Nombre d'années d'étude	Discipline étudiée
FR1anglaisLL2	2	Anglais
FR2anglaisLL2	2	Anglais
FR3anglaisLL1	1	Anglais
FR4anglaisLL2	2	Anglais
FR5anglaisL1	1	Anglais
FR6anglaisL1	1	Anglais
FR7norvégienL1	1	Norvégien
FR8anglaisLL2	2	Anglais
FR9anglaisL1	1	Anglais
FR10anglaisLL1	1	Anglais
FR11anglaisL1	1	Anglais
FR12ItalienL1	1	Italien
FR13ItalienL1	1	Italien
FR14anglaisL2	2	Anglais
FR15anglaisL2	2	Anglais
FR16ANGLL2	2	Anglais
FR17ANGLL2	2	Anglais
FR18SDL-ANGLM1	4	Anglais
FR19SDL-LEAM2	5	Sciences du langage – LEA anglais – espagnol
FR20SDL-ANGLM2	5	Sciences du langage- Anglais

FIG. n°17 : constitution du corpus FR

On constate d'abord la prédominance d'étudiants d'anglais : 15 sur les 20, soit 75 %. D'autre part, 9 étudiants sur 20 sont en 1^{re} année, soit 45 % des étudiants. La seconde remarque concerne le nombre d'années moyen d'études par étudiant. Il est de 1,95 en FR pour 3,9 pour ETR. En d'autres termes, cela signifie que les étudiants allophones ont suivi deux fois plus d'années d'études que les étudiants français. Un seul étudiant allophone (4) est en première année, aucun n'est en deuxième année d'études, un étudiant est en postdoctorat (14), ce qui est assez représentatif du public d'étudiants qui participent à des programmes d'échange.

Cela peut être considéré comme un biais, qui pondérerait l'avantage que les étudiants français ont de s'exprimer dans leur langue maternelle par une meilleure acculturation aux exigences universitaires. Nous considérons toutefois, au titre d'une évaluation écologique, que ce sont des données qui – si elles sont effectivement à prendre en compte, et si elles ont probablement un impact sur les productions – ne constituent pas un biais à proprement parler. En effet, elles reflètent bien la réalité de la situation des étudiants qui suivent les mêmes enseignements à l'université française, et cette différence en nombre d'années d'études ne provient pas des

aléas du corpus, mais des conditions de sélection des candidatures à une mobilité.

1.3 Choix du sujet proposé pour constituer le corpus

1.3.1 Choix du sujet

Le choix de privilégier une étude sur des productions écrites s'est imposé pour plusieurs raisons. L'exercice que nous avons choisi de proposer répond au second domaine que nous avons retenu des travaux menés en FOU : privilégier l'expression d'un point de vue argumenté dans le cadre d'une production écrite universitaire. Cela constitue en effet un bon indicateur de la compétence en littéracies¹⁰⁰, bien qu'elle n'en représente pas l'ensemble. Le choix de la production écrite se justifie par le fait que le système universitaire français évalue plus l'écrit que l'oral et que nous avons donc plus d'outils à notre disposition pour évaluer, comparer et analyser des productions écrites qu'orales dont le traitement s'avère plus coûteux et délicat. Nous ne considérons toutefois en aucun cas que l'oral est d'une moindre importance dans la formation universitaire, mais le cadre du présent travail nous contraint à faire des choix.

Le sujet à traiter répond lui aussi à un objectif précis : celui d'évaluer un niveau de FOU et non de FLE. En d'autres termes, d'évaluer le niveau de l'étudiant en français dans le but de l'aider à poursuivre ses études dans cette langue, quelle que soit la discipline choisie, cet objectif répondant au premier domaine retenu des travaux sur le FOU. À ce titre, le sujet prend donc en compte les deux premiers points des objectifs à poursuivre en FOU : *le travail conjoint de la langue et des connaissances spécifiques*, et *l'expression d'un point de vue argumenté dans le cadre des littéracies à la française*. Nous n'entendons pas évaluer le niveau de l'étudiant dans sa propre discipline¹⁰¹, mais ne souhaitons pas pour autant proposer un exercice évaluant des compétences transversales qui évacueraient les connaissances spécifiques. Nous prenons, au contraire, le parti de stipuler que la valeur d'une production écrite repose sur des critères qui sont objectifs, mais qui ne permettent pas de distinguer les

¹⁰⁰ Nous retenons comme définition de *littéracies* celle exposée en 5.3.2., le genre défini ou constitué de la co-construction de discours écrits et oraux (Watt et Goodies, 1979), et nous appliquons cette définition au genre universitaire.

¹⁰¹ À cet égard, le test présenté par Marie Beillet (2014 : 19-29) proposé par le CCIP et les universités de Mons et de Liège nous semble être la meilleure manière de procéder.

modalités linguistiques des modalités de contenus.

Le sujet a été choisi de manière à ce que les étudiants puissent utiliser des connaissances spécifiques :

« Selon vous, qu’apporte la diversité linguistique ? Que pensez-vous de la possibilité d’avoir une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques ? Vous présenterez une réponse rédigée sous la forme d’un texte organisé ».

Tout étudiant est en mesure d’avoir des éléments pour répondre au sujet. En effet, si nous proposons une brève typologie des situations des étudiants, on constate que tous ont un lien avec la problématique du sujet : l’apport de la diversité linguistique et le bien-fondé d’une langue commune. Ainsi, les étudiants allophones étudient tous en contexte francophone, les francophones étudient la didactique du FLE et les allophones se trouvent en situation de poursuivre un cursus d’études en langue étrangère. Nous détaillerons plus bas les éléments de connaissances spécifiques que chaque étudiant peut mobiliser dans le cadre de ce sujet.

1.3.2 Conditions de production

Les étudiants ont tous composé dans les mêmes conditions : sur table, sans document et en 45 minutes. Un biais éventuel à la lisibilité des résultats pourrait être le fait que nous ayons utilisé ce sujet pour une évaluation diagnostique en ce qui concerne les étudiants allophones, alors que nous avons dû exposer aux Français la raison pour laquelle nous leur demandions de faire ce travail, et que seuls les volontaires ont composé.

Par ailleurs, avant d’entrer dans la formulation d’hypothèses plus spécifiques, nous avons reproduit ci-dessous deux productions d’un étudiant de ETR et d’un étudiant de FR sous leur forme originale, à savoir, avant qu’elles ne soient mises sous un format compatible avec leur exploitation par le logiciel Antconc, logiciel que nous avons choisi pour l’exploitation des données.

Ceci pour illustrer notre propos et pour montrer les différences en matière de culture universitaire que l’on peut immédiatement appréhender avant même d’entrer dans une lecture linéaire des productions des étudiants.

La première production est une production issue du corpus ETR.

« Selon vous, qu'apporte la diversité linguistique ? Que pensez-vous de la possibilité d'avoir une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques ? »

Vous présenterez une réponse rédigée sous la forme d'un texte organisé.

On peut s'imaginer que à l'époque on a parlé tous d'une langue commune. Il existe une théorie officielle selon laquelle avant de se regrouper et de créer les pays, une grande partie de la population sur la planète, a vécu quelque part en Asie ensemble. En ce temps-là tous les habitants ont parlé une langue commune, Ils ont créé leur propre organisation social, des différents métiers, l'emploi du sol, * * matériaux d'usage et culture.

Selon moi, la diversité linguistique est liée aussi d'une diversité culturelle. et ça c'est vraiment important d'avoir. Chaque langue à sa propre histoire et caractère.

« Selon vous, qu'apporte la diversité linguistique ? Que pensez-vous de la possibilité d'avoir une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques ? »

Vous présenterez une réponse rédigée sous la forme d'un texte organisé.

On peut s'imaginer que à l'époque on a parlé tous d'une langue commune. Il existe une théorie officielle selon laquelle avant de se regrouper et de créer les pays, une grande partie de la population sur la planète, a vécu quelque part en Asie ensemble. En ce temps-là tous les habitants ont parlé une langue commune, Ils ont créé leur propre organisation social, des différents métiers, l'emploi du sol, * * matériaux d'usage et culture.

Selon moi, la diversité linguistique est liée aussi d'une diversité culturelle, et ça c'est vraiment important d'avoir. Chaque langue à sa propre histoire et caractère.

On trouve cette diversité même dans

un seul pays. On trouve ça dans le vocabulaire, l'accent, les gestes, la manière d'expression et etc. En fait, aujourd'hui il existe une langue commune. C'est l'anglais. De nos jours ~~il~~ une grande partie des jeunes gens parlent en anglais. Comme ça, en voyageant ils ont la possibilité d'élargir leur connaissance sur le monde par la communication avec les autres.

FIG. n°18 : exemple de copie du corpus ETR : (37) pour une représentation spatiale

On peut constater une structuration spatiale de la copie qui est composée de trois blocs constitués ainsi : « on peut s’imaginer (...) culture », « Selon moi (...) etc », et « En effet (...) les autres ». Ces trois unités se distinguent par un retour à la ligne, surtout marqué entre le 1^{er} et le 2^e bloc du fait qu’un seul mot apparaisse sur la dernière ligne du premier bloc.

Ces unités correspondent à des unités de sens : la première unité contextualisant la problématique de la langue commune et de la diversité linguistique par l’apport d’une connaissance sur le sujet¹⁰² : les humains auraient partagé une langue commune. C’est en quelque sorte le mythe de Babel qui est ici posé comme connaissance attestée sur le sujet. La seconde unité consiste en une prise de position sur la nécessité d’une diversité linguistique posée implicitement comme existant aujourd’hui. La position de l’étudiant consiste à défendre la nécessité d’une diversité linguistique consubstantielle à une diversité culturelle à l’intérieur et entre les pays. La troisième unité présente la situation actuelle d’un monde dans lequel coexistent une diversité linguistique et une langue commune : l’anglais. L’étudiant prend également position à la faveur de cette *lingua franca* permettant la mobilité et la communication entre les individus de langue différente.

Cette copie est donc bien structurée, selon un ordre cohérent et qui répond bien au sujet. Toutefois, elle ne correspond pas à une structuration argumentée à la française qui implique des paragraphes séparés par une ligne entre l’introduction et le développement, comme entre le développement et la conclusion, ainsi qu’un alinéa au début de chaque paragraphe.

L’analyse des contenus des trois unités qui la composent permet également de constater que le premier bloc peut éventuellement faire fonction d’introduction : resituer le sujet dans un cadre plus vaste, mais, selon les codes académiques à la française, il manque deux éléments : la problématique et l’annonce d’un plan. En outre, le dernier paragraphe ne fait nullement fonction de conclusion, mais traite d’un aspect du sujet : la relation entre la diversité linguistique et la langue commune¹⁰³. L’absence de conclusion peut s’expliquer par un manque de temps ou par une méconnaissance des littéracies universitaires ou des codes académiques. Or, nous avons différents éléments qui nous permettent au contraire de constater une bonne connaissance de l’étudiant des littéracies universitaires, ce qui nous fait pencher pour un manque de temps.

¹⁰² On notera à cet égard que la source n’est pas explicitement citée : selon une théorie officielle.

¹⁰³ On peut remarquer que l’étudiant se positionne de manière efficiente et qu’il dépasse la contradiction posée par le sujet opposant langue commune et diversité linguistique pour affirmer qu’il existe aujourd’hui une coexistence de l’anglais comme langue commune et avec une diversité linguistique, et que cette coexistence permet de préserver la diversité linguistico-culturelle et de communiquer. Nous aurons l’occasion de revenir sur cette posture que nous avons posée comme plutôt présente dans la production des francophones. Cette copie est donc un élément qui invalide cette hypothèse et qui montre par ailleurs une bonne acculturation aux littéracies universitaires chez cet étudiant.

La graphie permet enfin au correcteur de comprendre immédiatement que l'étudiant-scripteur a appris à écrire une autre langue que le français. En l'occurrence, on peut identifier la graphie des étudiants russes ou du moins maîtrisant l'alphabet cyrillique. Cette dernière remarque permet à l'enseignant-correcteur d'être particulièrement attentif à des traces de la langue maternelle, très probablement le russe, dans la production de l'étudiant.

On constate donc que cette production se donne immédiatement à voir comme une production d'étudiant allophone, la graphie et la structuration du texte en trois unités distinctes, conformes à des unités sémantiques nous permettent toutefois de dire également que cette étudiante est familiarisée avec des normes académiques, mais que ces normes diffèrent des normes *à la française*.

En guise de comparaison, nous avons reproduit ci-dessous la copie d'un étudiant francophone.

« Selon vous, qu'apporte la diversité linguistique ? Que pensez-vous de la possibilité d'avoir une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques ? »

Vous présenterez une réponse rédigée sous la forme d'un texte organisé.

La population humaine mondiale recense de nombreuses langues et dialectes, dont la plupart sont propres à certains peuples, ou d'autres sont plus diffusées (comme l'anglais qui est la langue internationale). Ainsi, nous naissons tous avec une langue maternelle et nous pouvons avoir l'occasion d'en apprendre d'autres selon notre situation éducative... Si nous voulons voyager ou déménager dans un pays étranger, il nous faut donc nous assurer que la population parle une des langues que nous maîtrisons, ou apprendre la leur, ce qui est assez contraignant. Nous pouvons donc être amenés à nous demander s'il est préférable de conserver des langues plurielles ou d'instaurer une langue unique. Nous verrons d'abord en quoi la pluralité des langues est importante, puis nous étudierons l'intérêt d'une langue commune, enfin nous nous demanderons quelles en seraient les modalités.

Au niveau culturel, il est évident que préserver la pluralité des langues est essentiel. En effet, cela nous permet de pouvoir aller explorer de nouvelles langues, et donc leurs civilisations et cultures associées si nous avons envie de les apprendre. En ce sens, la pluralité des langues permet aux individus de faire enrichir leur esprit, notamment en découvrant les modes de pensée et de représentation du monde qui sont propres à

chaque langue, et ainsi être amenés à remettre en question leur vision initiale. Le fait d'apprendre de nouvelles langues peut donc poser des problèmes de bilinguisme en cas d'incompréhension que quelqu'un puisse penser différemment de nous, mais en tous cas elle se termine toujours par une réflexion sur soi-même, ce qui est fondamentalement positif. Par ailleurs, la dualité des langues est importante pour la préservation des traditions, en effet chaque langue possède des mots spécifiques qu'il ne peuvent pas tous être traduits. Aussi, elle permet une intégration sociale de l'individu qui apprend une nouvelle langue, car cela va de pair avec l'apprentissage de codes (gestes par exemple) qui font qu'ils pourront être mieux compris. De plus, l'apprentissage de langues étrangères nous permet d'explorer les capacités humaines d'apprentissage qui nous sont mises à disposition. Cela permet aussi un développement de la curiosité, c'est notamment pour cela qu'on enseigne les langues aux enfants de plus en plus tôt. Enfin, je pense que le fait de garder des langues plurielles dans le monde est essentiel car cela constitue un important secteur d'emploi, dans lequel nous pouvons compter de nombreux métiers comme le professorat, la traduction et l'interprétation... la préservation et le partage des langues

qui sont plusieurs est donc essentiel.

Par ailleurs, il est souvent question au niveau international de l'instauration d'une langue commune mondiale. Cela est problématique dans le sens où ça entraînerait une perte d'authenticité, notamment dans les expressions qui ne peuvent pas toujours être traduites. De plus, nous avons déjà connu des tentatives d'instauration de langues communes dans le passé, comme l'Espéranto, qui fut un échec car son nombre de locuteurs est bien moindre par rapport à l'impact escompté. Cependant, il faut avouer que la définition d'une langue mondiale internationale qui pourrait réellement être parlée par tous les habitants de la Terre est alléchante. Elle faciliterait en effet tous les échanges internationaux quelle que soit leur nature (commerciaux, touristiques, migratoires)... Mais cela pose cependant toujours un problème, car si nous devons instaurer une langue déjà existante en tant que langue commune, nous ne serions pas forcément la quelle choisir. L'anglais est la plus parlée mais l'espagnol est en plein essor, le français est la langue officielle de nombreuses organisations telles que le comité des Jeux Olympiques^{*}. Et par ailleurs, si elle devait être créée de toutes pièces, de quoi devrions-nous nous inspirer, et qui serait en charge de décider pour toute la planète ?

Enfin, nous pouvons nous demander si une langue commune mondiale idéale serait une langue basée en langue maternelle pour tous, ou une autre langue que nous pourrions apprendre. Dans le deuxième cas, il n'y

aurait pas vraiment d'intérêt à proposer cela, car la contrainte de l'apprentissage
serait la même que pour toute autre langue étrangère. De plus, cela

* des langues de pays en développement compte de nombreux locuteurs par la population locale
nombreuse mais sont peu répandus au niveau international, comme le chinois

poserait des problèmes d'inégalité, car les peuples des pays sous-développés
ou non-intégrés à la mondialisation n'y auraient toujours pas
accès, ainsi ils se retrouveraient encore plus coupés du monde.

Pour conclure, il est évident que ce débat restera toujours d'actualité.
En effet, il y a trop de raisons de préserver des langues multiples pour en
installer une unique, et il est impossible de désigner quelqu'un qui serait
plus capable que les autres à déterminer quelle langue devrait réunir tous
les êtres humains. Cependant, cet idéal est bel et bien attractif dans le
sens où il faciliterait la communication dans notre ère de mondialisation
où les habitants des pays voisins semblent être nos voisins.

FIG. n°19 : exemple de copie du corpus FR : (11) pour une représentation spatiale

On peut constater que le texte se compose de 5 unités : *la population [...] modalités, au niveau [...] essentiel, par ailleurs [...] planète, enfin [...] monde et pour conclure [...] voisins*, chacune distincte de l'autre par un retour à la ligne et un alinéa. Dans cette copie, on constate qu'il n'y a pas non plus de saut de ligne, comme cela est normalement induit par les codes académiques, entre l'introduction et le développement et entre le développement et la conclusion. La première unité est clairement identifiable comme une introduction comportant les trois éléments attendus : amorce : ici *La population [...] contraignant*, une annonce de la problématique : *Nous pouvons donc être amenés à nous demander [...] langue unique*, et l'annonce du plan : *Nous verrons d'abord [...] modalités*.

Les unités 2, 3 et 4 correspondent respectivement aux trois parties annoncées en introduction : *en quoi la pluralité des langues est importante ?*, *l'intérêt d'une langue commune*, *les modalités* de l'instauration d'une langue commune, répondant bien à la problématique identifiée. La 5^e unité est identifiable comme une conclusion : les premiers mots du paragraphe le soulignent explicitement *pour conclure*.

On peut donc constater que cette seconde copie répond en tout point aux normes *académiques à la française* – hormis peut-être le fait que l'introduction et la conclusion ne soient pas séparées par une ligne blanche – À l'inverse de la précédente copie, l'introduction comporte bien une problématique et une annonce de plan qui correspond fidèlement aux parties proposées en développement. La conclusion est présente et clôt le devoir, conformément aux attentes induites par le genre. Toutefois, si l'on observe la longueur de chacune des parties, on perçoit un déséquilibre au sein du développement. En effet, la 1^{re} partie est aussi longue que les deux suivantes, ce qui, même sans entrer dans la lecture linéaire du texte, permet déjà de mettre en question la pertinence du plan. De plus, si l'on se repère indéniablement très facilement dans cette copie qui respecte les codes d'une production argumentée *à la française*, la problématique posée nous fait penser que le niveau de réflexion risque d'être limité à une vision dichotomique qui ne dépasse pas l'opposition entre diversité linguistique et langue commune induite par le sujet.

Pour résumer la comparaison des deux copies, on peut donc dire que la première montre une acculturation certaine aux littéracies universitaires, et une certaine maîtrise du mode de pensée et des facultés cognitives appréciées par un tel exercice – notamment dans la manière dont le sujet a été traité : le dépassement de la contradiction entre *langue commune* et *diversité linguistique* témoignant d'une capacité à résoudre une contradiction apparente présente dans un sujet argumentatif. Toutefois, on a pu observer une méconnaissance des spécificités françaises de cet exercice. En outre, la longueur de la production, comme le fait qu'elle ne soit pas terminée, révèle une maîtrise de la langue encore insuffisante pour répondre aux exigences de ce type d'exercice en français, du moins en temps limité et sans document. La seconde copie témoigne en revanche d'une très bonne maîtrise de la spécificité française du genre et de ses codes formels en général. Toutefois, le déséquilibre constaté entre les parties, l'incapacité à dépasser la contradiction du sujet laissant présager d'une maîtrise encore fragile du genre et permet d'imaginer que cet étudiant se trouve en début de cursus universitaire. On voit, même sans lire l'ensemble du texte, que la longueur de la production la qualité d'expression et la capacité à structurer une telle production, témoignent toutefois d'une bonne maîtrise du genre, mais à un niveau débutant dans le cursus universitaire.

Cet exemple fondé sur la comparaison de deux productions montre donc combien il est possible de réunir de nombreux éléments révélant la compétence de l'étudiant, sans même entrer dans la lecture linéaire de sa production, et combien les indices identifiables au niveau *macro* sont précieux pour cette première lecture.

2. Hypothèses sur la base des 5 éléments retenus

À la lumière des recherches effectuées sur le FOU et de notre positionnement, nous avons pu formuler un certain nombre d'hypothèses que nous n'examinerons pas toutes dans ce présent travail, mais que nous soumettons, en guise de pistes d'études possibles à partir de ce corpus. Aux quatre éléments présentés en fin de 1^{re} partie : enseignement conjoint de la langue et des contenus disciplinaire, travail spécifique sur l'exposition d'un point de vue argumenté dans le cadre de littéracies universitaires françaises, travail sur le plan particulier de l'énonciation, réflexion sur le plan de la cognition interlangue ou de l'intercompréhension, nous ajoutons le fait que les littéracies universitaires ne sont pas nécessairement acquises par les étudiants francophones, et le sont, *a priori*, d'autant moins qu'ils sont débutants dans leur curriculum universitaire.

2.1 Maîtrise des littéracies universitaires : allophones, francophones

Notre première hypothèse, formulée sur la base du degré de maîtrise des littéracies universitaires par l'un et l'autre groupe de notre corpus, est que les productions des étudiants allophones sont plus homogènes, et ce pour deux raisons. D'abord, lorsqu'il s'exprime en langue étrangère, un étudiant qui maîtrise une structure, ou l'emploi d'un terme, sera tenté de le privilégier au détriment d'autres termes qu'il connaît de manière passive, mais qu'il manipule avec moins d'aisance. Cela revient à considérer que la variabilité lexicale, mais aussi celle des structures linguistiques, est plus grande lorsque l'on s'exprime en langue maternelle que lorsque l'on s'exprime en langue étrangère. Nous souscrivons ainsi à la position constructiviste reprise par Peter Griggs, Rita Carol, et Pierre Bange (2002), qui consiste à considérer que l'acquisition d'une langue étrangère se fait selon une interconnexion

entre la mise en place de connaissances procédurales et déclaratives :

[...]l'apprentissage se réalise par la résolution de problèmes dans le cadre d'actions orientées vers des buts, et où les processus explicites et implicites, déclaratifs et procéduraux, s'articulent les uns aux autres dans un fonctionnement unique et complexe qui relève des mécanismes généraux de l'apprentissage. (Griggs et al., 2002 : 2)

Nous retenons notamment que c'est la résolution de problèmes qui constitue le moteur de l'apprentissage. Dans le cas de l'hypothèse que nous formulons, nous considérons qu'un apprenant, dans le cadre d'une production visant à évaluer son niveau, va privilégier la stabilité, et par conséquent, l'usage de formes maîtrisées, plutôt que de se mettre en situation-problème dont la résolution n'est pas accompagnée par un étayage qui ne permet pas le contexte. De plus, une seconde raison réside dans l'étendue du lexique et des faits de langues qui sont plus limités en langue étrangère qu'en langue maternelle, même lorsque le niveau B1 est considéré acquis. Si l'on souscrit à la conception constructiviste de l'apprentissage d'une langue étrangère rappelée succinctement par la citation de Griggs et al., on peut effectivement formuler l'hypothèse que notre corpus ETR devrait présenter davantage d'éléments tant structuraux que lexicaux contribuant à une homogénéité.

En revanche, un élément pourrait faire que les productions des étudiants allophones soient plus hétérogènes, du moins dans le cadre de la production écrite universitaire du type de celle que nous soumettons. Si l'on s'accorde avec le fait que la culture universitaire contribue à la formation d'un genre spécifique (Goody, 1968, Pollet et Reuter, 2010) ou d'une littéracie, celui de l'écrit argumenté, à laquelle les étudiants français devraient être acculturés (du moins partiellement), alors que les étudiants allophones pourraient être acculturés à une autre forme de littéracie selon leur culture universitaire, on peut formuler l'hypothèse que les écrits des étudiants allophones présentent une plus grande hétérogénéité. Nous tenterons de mettre en évidence cette hétérogénéité par une étude comparée des collocations que l'on peut identifier dans le corpus FR et qui ne sont pas présentes en ETR, par l'étude de la place de certains marqueurs structurants du récit argumenté, voire par certains motifs sous-représentés en ETR. Un élément pondérateur de cette seconde hypothèse est à exposer d'emblée : les problématiques des littéracies universitaires sont inhérentes à la formation universitaire et ne sauraient donc toucher seulement les étudiants allophones. En outre, le taux d'échec en première année en France¹⁰⁴ et le fait que les étudiants allophones soient rarement seulement bacheliers (cf FIG.n°15 et 17) peuvent produire un écart à la faveur du groupe d'étudiants allophones quant à la maîtrise des littéracies.

¹⁰⁴ Et cela notamment peut-être le fait d'une formation universitaire peu adaptée à des étudiants fraîchement bacheliers et non acculturés aux littéracies universitaires qui ne leur sont pourtant pas enseignées explicitement.

2.2 Enseignement conjoint de la langue et des contenus disciplinaires

Un enseignement conjoint de la langue et des contenus disciplinaires qui reconnaisse la plus-value cognitive des connaissances spécifiques, nous semble capital pour la formation universitaire. Aussi, considérons-nous que le FOU ne peut se contenter de donner des outils linguistiques pour permettre à l'étudiant d'interagir dans son domaine de spécialité, mais se doit d'enseigner, et d'évaluer les compétences d'observation, d'analyse, de synthèse critique de l'étudiant en fondant le travail sur des documents appartenant aux genres seconds (Schneuwly, 1993 : 167) et en portant une attention particulière au *continuum* que présentent les genres universitaires dans l'autonomisation de la situation d'énonciation (Bronckart, 1997). Il nous semble donc important de montrer en quelle mesure le sujet choisi permet de mobiliser des connaissances spécifiques. À cette fin, nous avons tenté de proposer des éléments de réponse à la question posée par le sujet en les classant selon les champs disciplinaires des étudiants.

Rappelons le sujet proposé :

« Selon vous, qu'apporte la diversité linguistique ? Que pensez-vous de la possibilité d'avoir une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques ? Vous présenterez une réponse rédigée sous la forme d'un texte organisé ».

2.2.1 Analyse du sujet

Le thème est identifiable à travers les trois mots ou groupes de mots suivants : *diversité linguistique, langue commune, communiquer*. Le propos invite à se prononcer sur la diversité linguistique (*selon vous*), sur le bien-fondé d'une langue commune de communication (*que pensez-vous de*). Cette dernière invitation à donner son point de vue est modalisée par le nom *possibilité* qui établit une nuance : il ne s'agit pas d'une langue qui serait obligatoirement utilisée lors de la communication, mais qui serait seulement un recours possible, dans un cadre exposé juste après : *entre différents groupes linguistiques*. Les étudiants ETR ou FR sont tous en mesure de se prononcer sur cette question : les premiers parce qu'ils vivent une situation de contact de langues, par leur position d'étudiants d'échange, les seconds parce qu'ils suivent une formation de didactique des langues.

On peut, dès l'analyse du sujet, stipuler une différence de position entre ETR et FR, liée à leur

situation personnelle, les premiers vivant la diversité linguistique au quotidien, les seconds, étudiant le cadre d'une diversité linguistique. Cette différence de situation pourrait conduire les étudiants à considérer le sujet sur des plans différents, les premiers sur un plan personnel, les faisant pencher pour une position plus pragmatique, autrement dit, plus connectée à une situation vécue, les seconds, sur un plan théorique, les faisant pencher pour une position de principe, qui les ferait considérer la question de la diversité linguistique et de la langue commune sur un plan plus global, déconnecté de leur propre situation.

En second lieu, on peut également formuler l'hypothèse que les termes clés, retenus pour définir le thème du sujet posé, peuvent être entendus différemment par les étudiants ETR et FR. En effet, la diversité linguistique peut être considérée au sein d'un même pays qui reconnaît plusieurs langues, ou entre des locuteurs de pays différents. On peut supposer que les étudiants FR, habitués à un contexte monolingue, auront tendance à considérer seulement la seconde position. Les étudiants ETR, selon la situation sociolinguistique de leur pays d'origine, seront conduits à considérer la question davantage sur le plan d'une diversité linguistique au sein d'un même pays. Nous pensons notamment aux étudiants germanophones, et aux étudiants de langue slave, pour lesquels le russe fait encore souvent office de langue de communication. Les étudiants chinois ou indonésiens sont également sensibles à un contexte de diversité linguistique au sein d'un même pays : les premiers, dans la variation linguistique existant entre le chinois mandarin et les variations régionales, voire les langues plus spécifiques telles que le shanghaien ou le cantonais, les seconds, par le fait que l'Indonésie propose un grand nombre de langues – c'est le deuxième pays du monde en ce qui concerne la diversité linguistique – et que la langue de communication est le bahasa Indonesia. Les étudiants iraniens peuvent également être concernés par une diversité linguistique interpays, puisque seulement 61 % des Iraniens ont le persan, langue officielle, comme langue maternelle. Le persan fait donc office de langue de communication entre différents groupes linguistiques au sein du même pays. Concernant la langue de communication, les étudiants arabophones, hispanophones et lusophones ont davantage d'exemples de situation où leur langue peut faire fonction de langue de communication que les étudiants francophones. En effet, si l'on considère les variations linguistiques existant entre les pays d'Amérique latine et centrale et le Portugal ou l'Espagne, on peut voir que les étudiants sont impliqués dans une réflexion qui touche à leur langue comme vecteur d'une communication avec des locuteurs d'une même langue, mais où le passage par la norme standardisée est nécessaire pour l'intercompréhension. De même, l'étudiant arabophone se trouve-t-il face à une situation analogue entre les pays arabophones du Moyen-Orient et du

Maghreb. Il est vrai que les étudiants francophones peuvent considérer une situation analogue avec les autres pays de l'espace francophone, mais cela à une moindre échelle dans la mesure où ils sont tous francophones de France et peu sensibilisés aux enjeux d'intercompréhension, de variation du français dans l'espace francophone. Pour résumer, on peut donc formuler l'hypothèse que les étudiants ETR seront davantage incités à considérer la diversité linguistique hors et au sein d'un même pays que les étudiants FR qui, par le contexte de la France, seront plus enclins à considérer la diversité linguistique entre les pays. Quant à la langue commune, les étudiants FR seront davantage conduits à convoquer l'anglais, ou une langue commune construite telle que l'espéranto, qu'à considérer que leur propre langue puisse remplir la fonction de langue commune.

Concernant la double modalisation du propos exprimée par une invitation à donner son point de vue (*que pensez-vous*), mais sous la forme d'une possibilité de communication plus que sur une nécessaire communication dans une langue commune, on pourrait s'attendre à ce que cette nuance ne soit pas prise en compte par tous les étudiants ETR dans la mesure où la modalisation et la posture du sujet-scripteur est une difficulté. Une difficulté connue des productions de FOU que nous avons rappelée en préambule. Afin de vérifier si cette hypothèse est validée par notre corpus, nous étudierons plus particulièrement les productions sur le plan de la dichotomie : *diversité linguistique vs langue commune*. On peut faire l'hypothèse que les étudiants FR prennent davantage en compte la modalisation de possibilité et marquent une position qui consisterait à intégrer un plus grand nombre de situations sociolinguistiques : nous entendons le fait de communiquer – ou pas – ou partiellement – en fonction des besoins de communication et des compétences linguistiques des uns ou des autres, en ayant recours à une langue commune qui ne serait la langue maternelle d'aucun locuteur.

2.2.2 Éléments de contenu

Au-delà de l'analyse du sujet, on peut se pencher sur les éléments de contenu à mobiliser. Ces éléments sont, d'une part, inhérents aux spécificités du sujet, mais peuvent également se concevoir en tant qu'*actes de communication*. Tout d'abord, il nous faut clarifier notre choix terminologique. En effet, nous avons utilisé le terme d'*acte de communication*. *Acte de parole* est également présent dans de nombreux articles ou matériaux didactiques et pédagogiques. Nous avons préféré le terme d'*acte de communication*, dans la mesure où il nous semble plus

souvent utilisé qu'*acte de parole* dans le champ didactique. Par ailleurs, *parole* peut induire à tort une communication orale alors qu'il est question de tout type d'interaction langagière. *Acte de langage* est un terme également usité, mais nous avons fait le choix de ne pas l'utiliser et d'opter pour *acte de communication*. En effet, *acte de langage* (*Speech act*) nous paraît référer trop explicitement aux travaux de John Searle et de John L. Austin, et il risquerait d'y avoir confusion entre la manière dont nous l'utilisons pour ce présent travail en didactique et la manière dont les linguistes pragmaticiens l'entendent. *Acte de communication* fait plus directement écho à la *compétence de communication* définie par Dell Hymes qui figure bien dans le CECRL et dans la table des matières de plusieurs manuels de FLE relevant de l'approche actionnelle. En tant que tel, il devrait « rendre compte de l'aptitude des sujets à maîtriser simultanément les règles de linguistique et celles de leur culture » (Longhi et Sarfati, 2011 : 76). Ainsi posé, l'acte de communication fait écho à la définition communément admise d'*acte de parole* qui précise que le but est « d'appréhender le langage comme un moyen d'agir sur le contexte interlocutif¹⁰⁵ ». En effet, considérer la dimension culturelle revient à prendre en compte le contexte dans la production de l'acte de parole. C'est en contexte que l'acte prend tout son sens. C'est ce qui fait que les *actes de parole*, *acte de langage* ou à la *compétence de communication* ont en commun le fait que l'on s'attache à mesurer l'impact de l'interaction langagière en termes performatif. . Ainsi, devons-nous rappeler l'origine du *speech act*, défini par les philosophes Austin et Searle (Austin : 1960). Sur le plan didactique, on peut considérer que l'*acte de parole*, traduction du *speech act* d'Austin et Searle, si l'on s'en tient à une approche actionnelle, est un moyen à la disposition de l'acteur social qu'est l'apprenant pour agir dans des situations dans lesquelles il se trouve en ayant recours à la langue cible. Ainsi Puren donne-t-il l'exemple suivant : « 'passer une soirée chez de nouveaux amis' va certes impliquer de *se présenter*, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est *de faire connaissance*. Les actes de paroles sont donc des éléments au service de macro actes sociaux et actionnels : *faire connaissance* impliquant, et recouvrant l'acte de parole, *se présenter*. » (Puren : 2006)¹⁰⁶ Dans le cadre de notre travail, nous pouvons donc considérer que l'expression de l'hypothèse, de la cause, la proposition d'une troisième voie permettant de résoudre un paradoxe, autant d'éléments attendus pour répondre au sujet, sont autant d'*actes de paroles* mis au service du macro acte social et actionnel qu'est la production argumentée

¹⁰⁵ <https://www.universalis.fr/encyclopedie/actes-de-langage/>

¹⁰⁶ Puren, C. (2006) « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », pp.37-40, *Le Français dans le monde*, n°347. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/274918/mod_resource/content/1/Puren_communicative_actionnelle.pdf

demandée à l'acteur social qu'est l'étudiant. À cet égard, il est intéressant de faire référence aux travaux de Thierry Soubrié (2009) et de Jean-Jacques Richer (2005, 2009) qui établissent une relation explicite entre les genres de discours et l'approche actionnelle. Pour Soubrié (2009 : 74 cité par Bento : 2013) :

[...] il n'est plus seulement question, pour un acte de parole donné, de savoir sélectionner la réalisation linguistique appropriée à la situation de communication, mais de connaître également, sur un plan plus global, les contraintes thématiques, stylistiques et structurelles liées aux différents domaines de l'activité humaine, c'est-à-dire ce que l'on appelle les genres.

Pour Richer (2005, 2009), les genres de discours tels qu'ils ont été définis par Mikhaïl Bakhtine (1979) puis par Jean-Paul Bronckart (1997) et Dominique Maingueneau (1976) « constituent des réglages qui [...] opèrent à cinq niveaux constitutifs de la totalité textuelle » : au niveau socio-énonciatif-pragmatique : *discours vs récit*, selon la terminologie de Benveniste (1966) également nommés *énoncés ancrés et coupés*. À ce niveau, le genre constitue un *acte de communication* global (informer/expliquer/convaincre/polémiquer...) qui vise à agir sur le destinataire. Au niveau matériel, selon le choix du canal, écrit, oral, audiovisuel..., au niveau thématique : un genre est corrélé à des contraintes thématiques appelant certains sujets et en excluant d'autres. Au niveau formel : il s'agit de l'organisation textuelle autrement appelée *plan de texte* (Adam, 1999 : 69) qui impose ou exclut des *schémas séquentiels* (narratifs/descriptifs/explicatifs/argumentatifs/dialogaux) articulés selon des enchaînements spécifiques à chaque genre. Au niveau stylistique, « un genre opère, dans les sous-systèmes linguistiques composant une langue, des sélections lexicales, grammaticales. » (Richer, 2005, p. 69). Margaret Bento (2013) souligne cependant que pour Richer, « cette notion des genres de discours doit être resituée dans un contexte plus large, pas uniquement textuel, mais également actionnel » (Richer, 2005). C'est la raison pour laquelle nous aurons recours à une analyse au niveau *macro* impliquant la dimension que François Rastier qualifie de « contexte lointain » (Rastier : 2001) et qu'il définit comme « constitué par l'unité linguistique du *texte*. » Cette unité constitue, selon lui, le niveau le plus important de l'analyse. Le texte étant, en effet, vu comme « le site d'un croisement des systèmes de normes intralinguistiques aussi bien qu'extralinguistiques, c'est sur ce niveau que le sens global est produit, qui agit à son tour sur les niveaux méso et micro » (Rastier 2001).

On comprend combien la notion de genres peut être importante dans le cadre de notre étude et combien elle est corrélée à celle d'*acte de communication*. Dans le cadre d'analyse de notre corpus, le genre visé est celui de la production argumentée *à la française*. Les hypothèses que nous avons pu formuler portent sur les 5 niveaux définis par Richer. Au niveau socio-

énonciatif-pragmatique, il est important de distinguer la notion de double énonciation (cf : 2^e partie : 2.2.4.) inhérente au fait que l'étudiant est un acteur social qui prend position face à un questionnement induit par le sujet, mais aussi un étudiant qui écrit un texte visant à évaluer son niveau de langue dans le cadre de sa formation. Au niveau matériel, la contrainte inhérente au genre écrit, mais plus spécifiquement à l'écriture académique *à la française* permet d'étudier les éléments macrotextuels tels que la graphie, la disposition sur la page ...abordés en 1.3.2. de cette deuxième partie. Au niveau thématique, nous pourrions évaluer les éléments de contenus attendus dans les productions des étudiants, étudiés en 2^e partie : 2.2.2. Au niveau formel, nous prêterons une attention particulière à la construction de l'introduction, du paragraphe, et à l'ordre d'apparition des actes de langage attendus dans les productions : leur répartition, la place respective dédiée à chacun d'eux, abordée en 2^e partie : 2.2.3. Le plan stylistique nous permet enfin de traiter des *segments répétés* et des *collocations*, voire des *motifs* ou *patterns* spécifiques aux deux corpus. Nous aborderons ce dernier point en 3^e partie : 1.2. dans le cadre de l'étude des segments répétés dans FR et dans ETR.

Nous nous proposons donc de définir les éléments de contenus que le sujet implique de mobiliser et de les exprimer en tant qu'*actes de communication*, afin de définir des pistes de recherches pour l'extraction de données de notre corpus et pour leur analyse. Nous présentons ci-après des éléments de contenus possiblement mobilisables, mais à titre d'exemple. Ce ne sont pas, en effet, tant ces contenus qui sont attendus que les actes de communication auxquels ils réfèrent et qui peuvent être incarnés par d'autres éléments de contenus que ceux que nous proposons ci-dessous.

Tous les étudiants sont à même de constater une diversité linguistique existante : plus de 7000 langues parlées aujourd'hui dans le monde. Cette diversité doit être pondérée par la répartition inéquitable du nombre de locuteurs : 80% de la population sont locuteurs de seulement 80 des 7000 langues parlées dans le monde. Les milliers d'autres sont parlées par 20 % des humains. Cela conduit à constater un risque de disparition de nombreuses langues. En effet, selon l'UNESCO, 50 % des langues utilisées aujourd'hui pourraient avoir disparu à la fin du siècle. Ce constat implique de se pencher sur les arguments à la faveur d'une préservation de la diversité linguistique. On peut ainsi avancer un argument par la conséquence. Par exemple, la disparition de certaines langues amérindiennes a pu avoir des conséquences sur l'écologie. En effet, leur disparition a induit la disparition d'une taxinomie issue des traditions orales et témoignant d'une connaissance approfondie de la botanique. Or, la disparition de cette taxinomie a eu des effets notoires et défavorables sur la diversité des espèces qui ont significativement décliné depuis la disparition de ces langues. L'UNESCO consigne ainsi les

résultats d'une étude réalisée au sein de la tribu Amuesha dans la branche supérieure de l'Amazonie au Pérou, dont la langue est en danger, qui a conclu que la diminution du nombre de locuteurs et de sages détenteurs des savoirs traditionnels parmi les Amuesha se répercute défavorablement sur la diversité des espèces agricoles cultivées. Cet exemple permet d'illustrer le fait que la langue a une fonction de réceptacle du savoir. Elle permet de transmettre et de consigner des savoirs sur le monde. Au-delà de cette fonction, la langue est également un outil qui permet de pointer des éléments du réel. Nommer, c'est révéler l'existence d'un élément qui, sans une taxinomie, redevient étranger et non appréhendable par l'individu. En plus d'une fonction transmissive et mémorielle, la langue a donc également une fonction cognitive. La diversité linguistique, à un plan collectif, représente à cet égard une plus-value de connaissance et de compétences pour l'humanité ; à un plan individuel, chaque langue connue du locuteur représente également une plus-value cognitive.

Concernant la langue commune, les étudiants ont la possibilité de trouver des exemples où une langue remplit la fonction de *lingua franca*. Nous avons déjà évoqué les cas de l'arabe, du chinois, du russe, du persan ou, dans un autre contexte, de l'espagnol standard, du portugais standard, du Hochdeutsch autrement dit l'allemand standard, qui sont les langues maternelles des étudiants ETR et qui remplissent également la fonction de langue de communication. Les étudiants ETR ont également fait l'expérience du français et de l'anglais comme *lingua franca*, dans leurs interactions avec les autres étudiants allophones, au sein de réunions ou événements plus festifs organisés par l'université ou les associations des étudiants allophones. Les étudiants français ont également fait l'expérience de l'anglais comme *lingua franca*, dans le cadre de séjours à l'étranger ou de communication avec des étrangers en France. Les étudiants de LVE – Langue Vivante Étrangère – ont également fait l'expérience de l'emploi de leur langue d'étude comme langue de communication, dans le cadre de formation – scolaire et universitaire – et pour ceux qui se sont rendus dans le pays de la langue étudiée, en contexte de communication *authentique*.

Dans la relation entre diversité linguistique et langue commune, on peut imaginer différentes positions, variant selon les contextes sociolinguistiques des étudiants, et selon leur capacité linguistique à appréhender le paradoxe consistant à opposer *langue commune* à *diversité linguistique*. Ces contextes sociolinguistiques et la connaissance d'autres contextes permettront à chacun de mobiliser des connaissances. Par exemple, un étudiant ETR issu d'un pays ayant été colonisé aura davantage tendance à opposer *langue commune* et *diversité linguistique*, la langue du pays colonisateur ayant été imposée au détriment des langues endogènes. De même, un étudiant français sensibilisé aux langues régionales aura tendance à

considérer la langue commune comme un facteur agissant contre la diversité linguistique, le français, seule langue reconnue par la République française, ayant été imposé, notamment dans les écoles, au détriment des langues régionales. Selon sa connaissance d'une région et d'une langue en particulier, l'étudiant aura le loisir de mobiliser des connaissances plus précises et contextualisées. On peut attendre par exemple, dans le contexte breton, qu'un étudiant mentionne l'interdiction de parler cette langue à l'école, même dans les interactions spontanées entre écoliers hors de la classe, la sanction du bonnet d'âne pour qui était surpris à parler breton et l'exemple particulier de la Préfecture de Quimper qui affichait sur ses murs l'interdiction de cracher par terre et de parler breton. Les étudiants qui ont une connaissance des pays nordiques – le tableau précise que plusieurs étudiants FR sont des étudiants de LVE, spécialité norvégien – peuvent au contraire évoquer un contexte où l'intercompréhension entre pays de langue scandinave fonctionne, et mentionner que lorsque la communication n'est plus possible, il est d'usage de passer par l'anglais, sans que ne soit vue d'opposition entre la diversité linguistique ici représentée par les langues scandinaves des interlocuteurs et l'usage d'une langue commune.

Invités à étudier les interactions entre les éléments de diversité linguistique et de langue commune, les étudiants sont par là même conduits à exprimer l'opposition, si l'étudiant considère que l'un est un obstacle à l'établissement de l'autre. Si au contraire, il considère qu'il y a une coexistence possible, ce sont des éléments de concession qui seront mobilisés pour résoudre la contradiction apparente entre diversité linguistique et langue commune.

Cela nous conduit à une autre étape : celle du dépassement du paradoxe induit par le sujet entre *langue commune* et *diversité linguistique*. La notion d'intercompréhension et l'évaluation des conditions nécessaires à sa mise en place peuvent constituer une alternative à la langue commune. À cet égard, la bonne volonté et l'envie de communiquer sont des conditions préalables à l'intercompréhension et chacun de nos étudiants devrait pouvoir mobiliser des exemples pris dans leur expérience personnelle pour illustrer cela. Nous proposons, à titre illustratif, l'exemple de notre voisine qui, habitant un hameau de la commune de Nevez, dans le Finistère, disait qu'elle avait eu du mal à s'adapter à la vie à Kerstang, alors qu'elle avait grandi à Kerleun, hameau éloigné de 200 mètres de Kerstang. Elle affirmait avec le plus grand sérieux avoir du mal à comprendre les gens de Kerstang, qui « ne parlaient pas comme elle », exemple s'il en est de l'influence de la volonté de coopération pour rendre effective la communication. Cet exemple peut conduire à conclure que les motifs tels que la difficulté à s'identifier au groupe, comme la revendication d'une appartenance à un autre groupe, quand bien même très proche du premier, peuvent rendre la

communication difficile.

À ce titre, un autre argument serait de considérer la langue non comme un élément ayant pour finalité la communication, mais comme un élément permettant d'isoler des individus dans un contexte, en s'adressant à eux dans une langue qu'ils connaissent, mais que le reste de l'assemblée ne peut pas comprendre, et de signifier autant aux autres leur exclusion de cet échange que la volonté de transmettre quoi que ce soit aux individus choisis. L'argot est un exemple très éclairant, mais bien d'autres cas pourraient être évoqués en référence, par exemple ceux qu'étudie Pierre Bourdieu dans *Ce que parler veut dire* (1982). Ainsi, la diversité des langues ne serait-elle plus à considérer comme un gage de pluralité de moyens de communication, mais davantage comme un gage de multiples modalités pour appréhender l'échange humain tant dans ses velléités d'inclusion que d'exclusion. Une référence possible serait Culioli qui présentait l'idée que « la compréhension [était] un cas particulier du malentendu » (Culioli, 1991 : 39). À cet égard, l'échange linguistique ne peut être réduit à sa seule fonction communicative et même si se comprendre peut être un des objectifs de la communication, il existe aussi d'autres enjeux qui permettent de dépasser la contradiction apparente entre la diversité linguistique et l'instauration d'une langue commune.

Comme nous l'avons vu, le sujet invite donc à appréhender une troisième voie : nous avons pu évoquer l'intercompréhension et le fait que la langue n'ait pas pour seul objet de communiquer. Évoquer une troisième voie, quelle qu'elle soit, implique le dépassement de la contradiction et l'introduction d'un élément nouveau. Cela revient en matière de relation logique, à être en capacité d'exprimer l'introduction d'un nouvel élément articulé avec le constat de la résolution d'un paradoxe.

Avant de conclure sur les hypothèses préalables concernant l'enseignement conjoint de la langue et des contenus disciplinaires, nous souhaitons formuler une dernière hypothèse ayant trait à l'expression des interactions possibles entre la langue, thème majeur du sujet, et les autres éléments constitutifs des enjeux de connaissance – en d'autres termes, de culture et de communication. À ce titre, on peut imaginer que les étudiants vont interroger les fonctions du langage et le lien qu'entretient la langue avec les autres connaissances et compétences humaines. Ils seront donc conduits à s'interroger sur la plus-value cognitive, le capital culturel, la richesse que les langues constituent, et par conséquent, sur les interactions entre la langue et la culture. Une telle interrogation conduit à exprimer des rapports logiques complexes puisqu'ils ne sont pas unilatéraux, tels que par exemple un lien de cause, de conséquence, de but. Ils impliquent, en effet, un effet réciproque, mais pas pour autant identique, d'un élément sur l'autre, produisant un résultat issu de ce processus dynamique

interactif. À titre d'exemple, nous pouvons reprendre celui de la relation entre la langue et la culture. Un étudiant ayant acquis le niveau B1 peut assez simplement exprimer un lien causal qui consisterait à considérer la langue comme le reflet d'une culture. La culture forge la langue dans sa forme même. Il pourrait, à l'inverse, exprimer un autre lien causal qui consisterait à considérer la culture comme le reflet d'une pratique langagière. Nos pensées sont conditionnées par la langue que nous utilisons. En revanche, considérer que la culture et la langue interagissent pour se forger mutuellement implique de mobiliser des éléments linguistiques plus complexes. À cet égard, on peut formuler l'hypothèse que les étudiants de ETR vont manifester des difficultés à exprimer cette interaction ou encore qu'ils n'aborderont pas cette question faute de pouvoir l'exprimer de manière satisfaisante.

Cela pose le problème de l'expression et de la formulation d'une pensée complexe en langue étrangère. Est-ce l'obstacle langagier qui fait renoncer l'étudiant à une pensée qu'il n'est pas en capacité d'exprimer, faute de s'être suffisamment approprié le système linguistique dans lequel il s'exprime, ou bien est-ce le fait même de s'exprimer dans une langue qu'il ne s'est pas suffisamment appropriée qui inhibe la formulation, même mentale, de la pensée complexe ? C'est postuler une acquisition des langues distincte dans un cas ou dans l'autre : dans le premier cas, on ne pense pas dans sa langue maternelle, toutes les pensées exprimées sont des formulations intégrées dans la langue cible et elles ne s'adosent pas à la langue maternelle. Dans le second cas, on part du principe que tout est formulé dans sa langue maternelle et que la pensée est ensuite reconfigurée dans la langue cible.

L'analyse du sujet et la formulation des attentes d'éléments de contenu potentiellement mobilisables par les étudiants nous permettent donc de retenir deux hypothèses sur la posture des étudiants de ETR par rapport aux étudiants de FR et quatre éléments de contenus que l'on peut s'attendre à trouver dans les productions des étudiants. La première hypothèse consiste à dire que la position des étudiants de ETR révélerait une plus forte implication personnelle, dans la mesure où ils vivent tous une situation de diversité linguistique, dans la mesure aussi où ils sont davantage susceptibles d'envisager le cas de la diversité linguistique au sein d'un même pays, puisque beaucoup d'entre eux sont issus de pays où coexistent plusieurs langues et où l'une d'entre elles fait fonction de langue véhiculaire. Ils sont de ce fait plus à même que les étudiants FR à envisager que leur propre langue puisse faire fonction de langue commune. La seconde hypothèse pose que les étudiants de FR devraient être plus aptes à envisager la diversité linguistique et la langue commune d'un point de vue non dichotomique, dans la mesure où la formulation même du sujet propose une double modalisation qu'ils sont davantage à même de percevoir, et qui les invite à n'envisager la langue commune que sous

l'aspect de la possibilité.

Pour ce qui est des éléments de contenu, on pourrait s'attendre à trouver dans les productions le constat d'une diversité linguistique inégale dans le monde, risquant de compromettre la pérennité d'une telle diversité. De ce constat, on peut attendre que les étudiants interrogent les conséquences de la réduction de cette diversité linguistique et constatent que la diversité linguistique est une plus-value cognitive, à l'échelle individuelle et à l'échelle sociale. La question de la langue commune peut alors être envisagée à l'aune de cette diversité linguistique, et l'on peut s'attendre à une variabilité des positions des étudiants, qui dépasse la séparation ETR/FR, quant au fait de faire de leur langue – de l'anglais ou d'une langue commune – la *lingua franca*, comme sur le plan de la valorisation d'une langue commune ou au contraire d'une position à la défaveur d'une langue véhiculaire. À ce titre, les actes de communication exprimant l'opposition et la concession peuvent, selon les postures des étudiants, être mobilisés. Enfin, on peut supposer que les étudiants trouvent une troisième voie qui dépasse l'opposition *diversité linguistique vs langue commune* en évoquant, par exemple, la possibilité de l'intercompréhension, et en interrogeant la fonction du langage et de la communication langagière. On peut donc formuler l'hypothèse initiale que ces différents actes de communication devraient se trouver dans les productions des étudiants que ce soit dans ETR et en FR. L'enjeu pour nous sera de définir par quel moyen il est possible de les identifier dans notre corpus, autrement dit, à quels éléments linguistiques peut-on se référer pour identifier la présence de chacun de ces actes de communication ? Nous tenterons de répondre à cette question dans la troisième partie de ce travail (4^e section).

Au-delà des éléments de contenus correspondant à des étapes d'une production argumentative *stricto sensu*, l'interaction langue/culture pose la question de la possibilité de la formulation d'une pensée complexe en langue étrangère, plus exactement, de l'impact de la nécessité d'une telle opération. Est-ce que la difficulté de l'entreprise conduira l'étudiant à adopter des stratégies de contournement ou d'évitement, résidant à formuler autrement ou à formuler autre chose, faute de pouvoir l'exprimer clairement ? Dans ce cas, on devrait pouvoir évaluer les traces de stratégies de contournement. Si au contraire, on souscrit à l'hypothèse que le fait de devoir s'exprimer dans une langue étrangère bride la possibilité de penser une complexité plus étendue que le degré de maîtrise de la langue, on devrait constater une absence totale de ce type d'interaction complexe impliquant une interaction entre langue et culture. Poser le problème en ces termes fait écho à la nécessité d'enseigner conjointement la langue et les contenus disciplinaires, particulièrement dans le cadre du FOU, mais montre également les limites d'une vision qui consisterait à faire du FOS un simple enjeu de transfert de

compétences et de connaissance d'une langue source – la langue maternelle – à la langue cible. S'il s'agissait d'un simple transfert, les apprenants ne devraient pas avoir de difficulté à exprimer une quelconque pensée relative à la complexité de leur domaine de spécialité dès lors qu'ils possèdent le niveau de maîtrise suffisant de la langue cible. Or, penser dans une autre langue implique nécessairement de penser autrement, de structurer les informations et les éléments du discours de manière différente, ce qui légitime la nécessité d'enseigner conjointement la langue et les contenus disciplinaires, *a fortiori* en FOU où l'enjeu est également formatif, non seulement sur le plan de l'acquisition de la langue, mais aussi sur le plan de l'acquisition d'une compétence disciplinaire universitaire.

2.2.3 Point de vue argumenté dans le cadre de littéracies à la française

L'exposition d'un point de vue argumenté – par la pratique de la dissertation, des comptes-rendus d'écrits théoriques, de l'exposé, entre autres – nous semble également un point fondamental de l'enseignement du FOU. Nous rappelons notre position non universaliste et nous souscrivons au point de vue de Patrick Charaudeau selon laquelle « manipuler les modes (...) d'argumentation n'[a] rien de rien d'universel, chaque communauté culturelle développant ses propres modes d'organisation du discours » (Charaudeau, 2000 : 5). C'est à ce titre que l'on tient pour nécessaire de travailler spécifiquement la « manipulation des modes argumentatifs » dans le cadre du FOU. Cet aspect a déterminé le sujet que nous avons posé aux étudiants dont les productions constituent notre corpus. Nous tâcherons d'évaluer par l'analyse du corpus en quelle mesure ces productions nous renseignent sur les différences d'organisation du discours selon les communautés culturelles. En d'autres termes, les productions des étudiants allophones devraient nous permettre d'évaluer quels points sont à acquérir dans le cadre d'une production argumentée à la française.

2.2.3.1 Quelles formes, quels éléments à mobiliser ?

Les éléments d'observation dans l'organisation du propos. On peut présenter ces éléments du plan *macro* au plan *micro*. À un premier plan, nous attendons qu'une telle production présente une introduction, un développement organisé suivant un plan comportant au moins deux parties, et une conclusion. Les reproductions des copies des étudiants illustrent bien ce niveau *macro* avant même d'entrer dans une lecture exhaustive, comme nous l'avons montré en 1.3.2.

Dans l'introduction, on attend trois éléments successifs : une amorce, la formulation d'une problématique et l'annonce du plan. Le plan doit se présenter sous forme de deux parties au minimum, et chaque paragraphe doit également être structuré de manière à présenter une idée générale qui va être étayée par un argument et un exemple. On doit pouvoir discerner des transitions entre les parties.

À un plan plus micro, chaque partie de l'introduction elle-même obéit à une logique inhérente au genre : l'amorce par exemple consiste à contextualiser le sujet posé. Pour ce faire, l'étudiant peut ; par exemple, se référer à une statistique, citer un propos d'une personne faisant autorité en la matière, se référer à un élément d'actualité. À l'intérieur du paragraphe, au vu du sujet posé, on peut s'attendre à ce que les étudiants mobilisent des arguments de différentes natures. Les arguments par la cause, la conséquence, l'hypothèse, l'autorité. Les arguments par la cause peuvent ainsi être mobilisés pour évaluer la cause de la menace de la diversité linguistique : est-ce à attribuer à l'usage étendu d'une langue commune, en l'occurrence l'anglais ? Est-ce à attribuer à l'inégale répartition des locuteurs entre les 7000 langues existant dans le monde ? De plus, les arguments par la conséquence peuvent être avancés dans le cadre de l'étude des conséquences d'une réduction de la diversité linguistique. La formulation de l'hypothèse est à lier à l'hypothèse de l'instauration d'une langue commune partagée par l'ensemble des humains. L'argument d'autorité n'est pas directement lié à un élément de contenu, mais on peut considérer que les étudiants aient recours à un argument d'autorité pour avancer, par exemple une estimation du nombre de langues estimées parlées aujourd'hui.

Sur le plan de l'organisation du propos, du fait de notre expérience d'enseignante, nous pouvons formuler, sur la base empirique des exemples que nous avons rencontrés, que la forme de l'introduction est un élément particulièrement problématique pour les étudiants allophones. Non qu'elle présente davantage de difficultés sur le plan linguistique, mais parce qu'elle fait référence aux codes d'un genre non universel. Les étudiants anglophones

particulièrement, mais également germanophones, ont souvent l'habitude de commencer l'introduction de leur propos, dissertation comprise, par une anecdote personnelle qui fait office de *captatio benevolentiae*, ou par l'expression de son propre point de vue : sur le plan de l'accord – *je suis d'accord, c'est vrai* –, et de l'appréciation – *j'aime*. Cette *captatio benevolentiae* semble cependant totalement hors sujet et hors registre quand elle est formulée en français, dans le cadre d'une dissertation à la française. La formulation d'une problématique et l'annonce d'un plan font également partie des éléments que les étudiants allophones ne mobilisent pas spontanément dans l'introduction. Souvent, le plan n'est pas explicitement formulé et la problématique se dessine au fur et à mesure du propos, toutes cultures universitaires confondues, selon notre expérience. À cet égard, il nous faut mentionner que la construction d'une introduction pose également problème aux étudiants ou, du moins, aux élèves français, qui, pendant les années de lycée, sont pourtant sollicités dans différentes disciplines – histoire, philosophie, français, essentiellement – pour travailler particulièrement la construction d'un plan et la problématisation d'un sujet de dissertation. La formulation de cette problématique et de ce plan s'enseignent et s'acquièrent de manière consubstantielle aux contenus. L'enjeu n'est donc pas seulement de formuler des propos, mais de construire les compétences qui permettent de s'interroger sur un sujet, de le problématiser. Il s'agit aussi de construire les capacités non seulement à formuler l'annonce d'un plan, mais aussi les compétences cognitives qui permettent d'organiser le propos selon le plan adéquat. Les étudiants allophones doivent donc construire des compétences à un double plan : linguistique et cognitif pour les aspects non transversaux aux genres universitaires, comme l'introduction d'une dissertation.

2.2.3.2 Exemple de quelques introductions d'étudiants allophones

Afin d'étayer notre hypothèse selon laquelle les étudiants allophones, et en particulier américains mobilisent spontanément des éléments personnels pour introduire un propos argumenté, nous reproduisons ici des écrits d'étudiants de niveau B2 produits dans le cadre d'un exercice à faire à la maison dans un cours de DUEF intitulé *itinéraire interculturel*. Cette analyse sera à mettre en perspective avec les productions de notre corpus ETR.

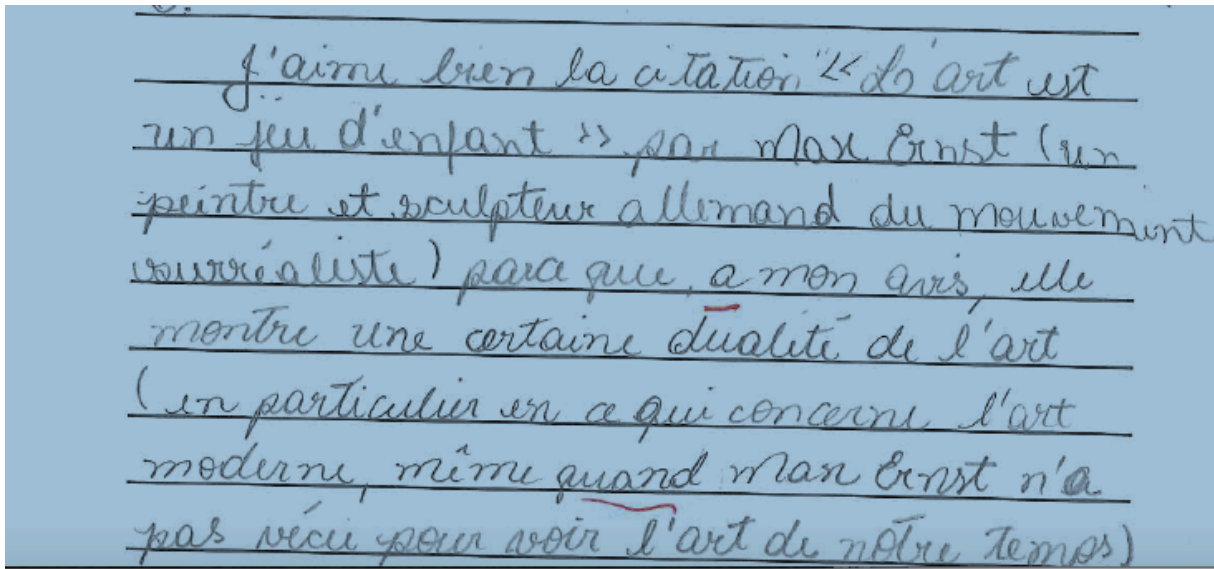
L'objectif de l'exercice était de travailler la structure d'un écrit argumenté à la française. Les étudiants devaient choisir parmi plusieurs citations d'artistes qui exprimaient un point de vue

sur l'art. La consigne était la suivante :

Vous prendrez position sur la/les question(s) que soulève la citation. Pour cela, vous rédigerez une introduction et un paragraphe.

La manière d'organiser un paragraphe avait été vue en classe au préalable, mais non la manière d'organiser une introduction. La classe se composait de 12 étudiants. 6 d'entre eux sont Américains des États-Unis, deux sont Thaïlandaises. On trouve également une Coréenne, une Chinoise, une Jordanienne et une Vénézuélienne.

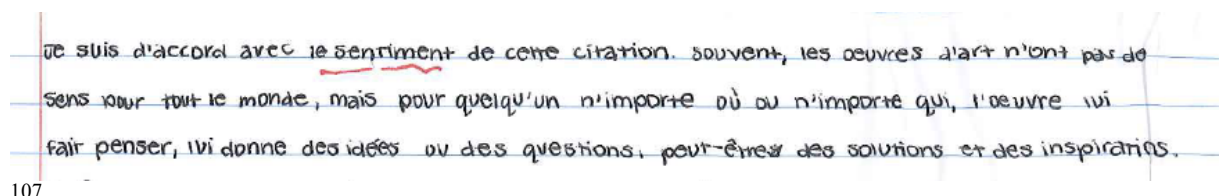
. On peut constater, à une exception près que tous les étudiants américains des États-Unis commencent leur production par une appréciation d'ordre personnel :



J'aime bien la citation « L'art est un jeu d'enfant » par Max Ernst (un peintre et sculpteur allemand du mouvement surréaliste) parce que, à mon avis, elle montre une certaine dualité de l'art (en particulier en ce qui concerne l'art moderne, même quand Max Ernst n'a pas vécu pour voir l'art de notre temps)

FIG. n°20 : introduction de Luiz (extrait)

Ainsi Luiz commence-t-il sa production par les mots : *J'aime bien*. Cette appréciation est aussitôt justifiée : *parce que* et modalisée par l'expression d'une opinion présentée comme personnelle : *à mon avis*.



Je suis d'accord avec le sentiment de cette citation. Souvent, les œuvres d'art n'ont pas de sens pour tout le monde, mais pour quelqu'un n'importe où ou n'importe qui, l'œuvre lui fait penser, lui donne des idées ou des questions, peut-être des solutions et des inspirations.

FIG. n°21 : introduction de Sarah (extrait)

Sarah commence, elle aussi, par l'expression de son avis dès les premiers mots : *Je suis d'accord*. Ici, c'est davantage l'adhésion au discours que l'appréciation, comme chez Luiz,

¹⁰⁷ Le sujet posé était : « La fonction de l'art n'est jamais d'illustrer une vérité, ou même une interrogation. Elle est de mettre au monde des interrogations qui ne se connaissent pas encore elles-mêmes », Alain Robbe-Grillet.

qui est pointée. Toutefois, le mot *sentiment* laisse penser qu'il s'agit d'apprécier un *feeling* personnel, qui se dégagerait de la citation et que l'étudiante rapporte, ce qui semble peu pertinent pour un lecteur français dans le cadre d'un récit argumenté. Dire que l'on apprécie la manière dont un écrivain, un artiste appréhende le monde ne permet pas, de notre point de vue académique français, d'argumenter sur la validité de son affirmation. Comme Luiz, Sarah justifie toutefois son avis dès les premières lignes de sa production : elle expose que l'œuvre d'art n'a pas vocation de produire un sens qui serait universellement identifié comme signifiant, mais avant tout de susciter des questionnements ou d'être source d'inspiration pour le spectateur. Cette affirmation est une forme de glose du sujet posé, explicitant le terme de *vérité* par la notion de *sens pour tout le monde*, et l'expression *faire naître des interrogations*, par les termes *questions, solutions, inspirations*.

Andy¹⁰⁸ commence lui aussi par une appréciation qui, faute de reprise anaphorique, rend le propos d'autant plus confus :

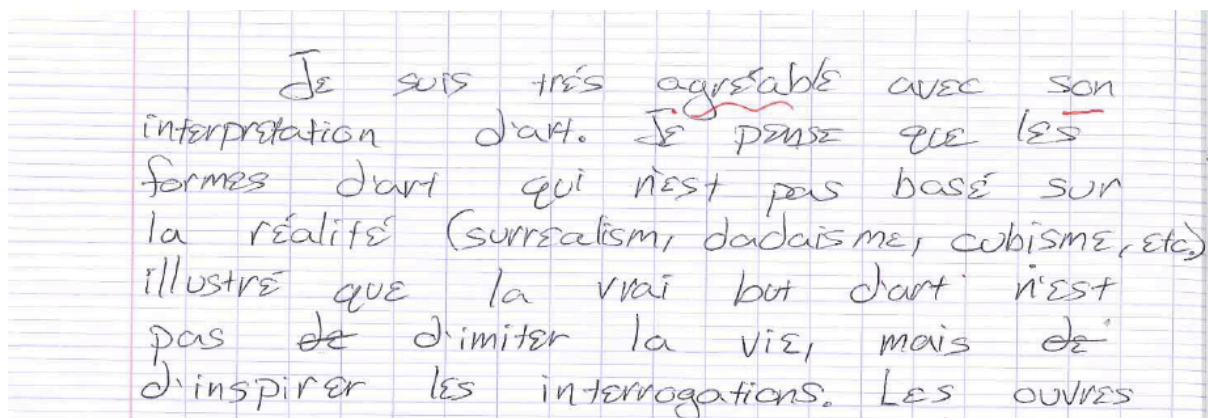


FIG. n°22 : introduction de Andy (extrait)

De même que Sarah utilise le terme *sentiment*, dans un emploi erroné, Andy utilise *agréable* comme traduction probable de *confortable* en anglais, mais qui, dans le contexte, ne convient pas. Il faut probablement entendre, *je suis à la faveur d'une telle interprétation de l'art*. Comme les deux autres étudiants, cette expression d'un avis personnel est immédiatement justifiée par la deuxième phrase de la production, elle aussi modalisée, comme chez Luiz par l'expression d'un point de vue personnel : *je pense que*. La justification consiste à mentionner une série de courants artistiques qui ne cherchent pas à reproduire la réalité et qui, de ce fait, ont d'autres fonctions, comme celle d'*inspirer des interrogations*. Notons d'abord qu'Andy semble faire un raccourci consistant à faire de *réalité* un synonyme de *vérité*. En dehors de ce fait, il justifie, comme Sarah et Luiz son impression première par des arguments.

¹⁰⁸ Andy répond au même sujet que Sarah sur Robbe-Grillet.

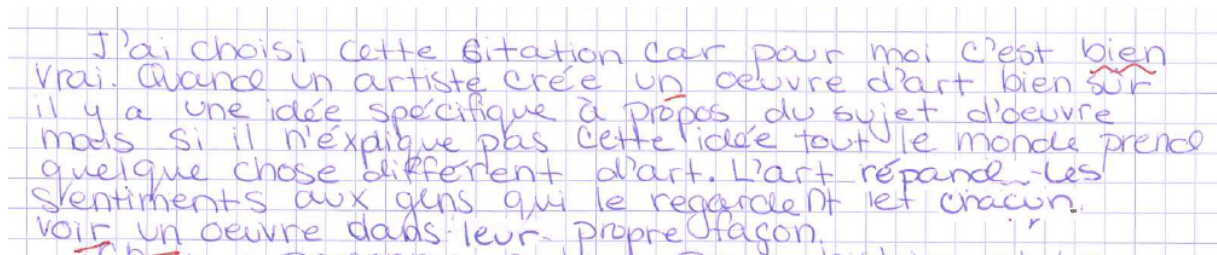


FIG. n°23 : introduction de Katie (extrait)

Katie¹⁰⁹, comme les trois autres étudiants, commence par donner son impression personnelle : *c'est bien vrai*, marquée expressément comme telle : *pour moi*. Cette impression est aussitôt justifiée : l'artiste est animé d'une intentionnalité qui sous-tend son œuvre, mais qui n'est pas explicitement posée, ce qui justifie la citation de Picasso selon laquelle l'existence même du tableau est seulement fonction de son spectateur.

Mamadou, qui a choisi le même sujet de Luiz : « L'art est un jeu d'enfants » de Max Ernst procède aussi de la même façon :

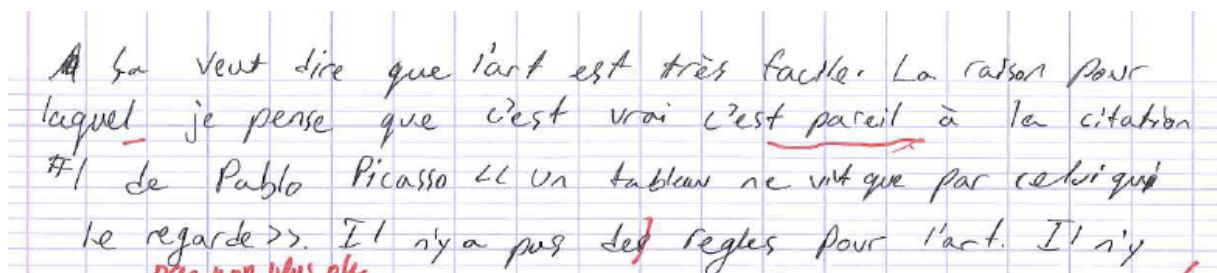


FIG. n°24 : introduction de Mamadou (extrait)

On retrouve l'affirmation d'un point de vue personnel : *c'est vrai* exposé comme tel : *je pense*, justifié par la suite immédiate de sa production qui avance l'argument selon lequel l'art n'est régi par aucune règle et peut, de fait évoquer les jeux des enfants, par sa facilité à être réalisé. On observe une variation par rapport aux quatre productions précédentes. Mamadou commence, en effet, non par exposer son point de vue, mais par gloser et expliciter la citation : *ça veut dire que*. Il introduit un élément nouveau par rapport au sujet posé : la facilité, *l'art est très facile*. Cela rend le propos davantage fondé sur l'expression d'arguments rationnels que sur l'expression de sentiments, d'émotions personnelles, mais on trouve tout de même cette expression dès la deuxième phrase de sa production.

¹⁰⁹ Le sujet posé était : « un tableau ne vit que par celui qui le regarde », Pablo Picasso.

Est-ce qu'il y a une utilité pour une œuvre d'art si personne ne le voit pas? C'est la question proposée par Pablo Picasso. Est une audience nécessaire l'appréciation de l'art? Peut une œuvre d'art a un but ^{en elle-même} toute seule, sans la reconnaissance des autres? Je pense que c'est difficile de répondre. Oui, c'est facile de dire que c'est

FIG. n°25 : introduction de Faith (extrait)

Une production d'étudiants américains diverge des cinq autres : celle de Faith, dans la mesure où elle ne marque pas d'opinion personnelle dans le début de sa production. En effet, elle commence par une question qui problématise le sujet introduisant la notion de la réception : à quoi bon s'exprimer, que ce soit par l'art ou par tout autre vecteur si l'on n'est pas lu, vu, entendu ? Dans la seconde phrase de sa production, l'étudiante fait une reprise anaphorique de la question posée au préalable : *c'est la question proposée par Pablo Picasso* et introduit le sujet posé par la mention du nom de l'auteur de la citation : Picasso. Ensuite, elle décline la problématique, posée initialement, en deux autres questions qui en forment l'antithèse et la thèse, la première portant sur la nécessaire réception d'une œuvre : *une audience nécessaire*, la seconde portant la possible fonction autotélique de l'art : *peut une œuvre d'art a un but tout seule ?* Cette dernière production propose une introduction bien plus proche des attentes que l'on peut avoir dans le cadre d'une dissertation à la française. Toutefois, on peut noter qu'il manque une amorce, et que Faith pose d'emblée la problématique sous-jacente au sujet.

Si l'on compare ces 6 productions aux 6 productions des autres étudiants de la classe, on constate que la structure décelée dans les 5 premières productions des étudiants américains : expression d'un point de vue personnel, d'un ressenti et souligné comme tel par rapport au sujet, justification de ce point de vue, ne se retrouve pas de manière aussi systématique dans les productions des 6 autres étudiants.

Seule la production de Suhad, jordanienne, propose une structure semblable :

Je crois que l'écrivain Jean Cocteau a raison. À mon avis l'artiste s'exprime à travers l'œuvre qu'il fait ou réalise. Et il reflète en même temps la réalité, ce qu'on vit ou ce qu'il vit... Je pense que l'artiste ne voit pas la réalité (la vie) d'une manière superficielle ou d'un regard indifférent.

FIG. n°26 : introduction de Suhad (extrait)

Suhad procède comme les cinq étudiants précédemment cités : elle expose son point de vue personnel : *l'écrivain Jean Cocteau a raison*, posé comme tel : *je crois ; à mon avis*, puis elle le justifie par des arguments répondant au sujet : elle introduit deux éléments nouveaux : l'expression de l'artiste à travers son œuvre, reprenant les termes *cri*, *rire* et *plainte* et la notion de reflet de la réalité reprenant le terme de *prolonge(ment)*.

Hormis cette production, les 5 autres proposent une structure dissemblable des productions des étudiants américains. Nous avons classé les productions de la plus proche d'un schéma à *l'américaine*, qui procède donc par l'expression d'un sentiment ou d'un point de vue personnel, justifié dans un second temps, à la plus éloignée de ce schéma.

Une autre étudiante, thaïlandaise, Boonyawadee, a composé sur une citation de Mondrian qu'elle rappelle au début de son texte.

« Pour approcher le spirituel en art, on fera usage aussi peu que possible de la réalité, parce que la réalité est opposé au spirituel. » cité par Piet Mondrian, un peintre néerlandais de style abstraite. C'est un style qu'on n'a pas besoin de penser à la réalité ; le peintre exprime ses sentiments ou son histoire en créant les œuvres avec les éléments simples comme les lignes horizontales et verticales ainsi que les trois couleurs primaires. Cette citation me touche beaucoup parce que l'art, pour moi, est un science esthétique du sentiment qu'on peut profiter profondément soi-même d'un œuvre.

FIG. n°27 : introduction de Boonyawadee (extrait)

À cet égard, on peut noter que, par comparaison avec une introduction canonique à *la française*, cette introduction commence directement par le rappel du sujet, que l'étudiante

cite. Elle apporte ensuite des informations sur le peintre, auteur de la citation, permettant de contextualiser la citation : *style abstraite*, défini en relation avec la *réalité*, notion reprise du sujet, caractérisation des toiles les plus emblématiques : *éléments simples comme les lignes horizontales et verticales ainsi que les trois couleurs primaires*. L'introduction du sujet commenté ainsi permet déjà non seulement une contextualisation, mais aussi l'ébauche d'une problématique. En effet, rappeler que la peinture de Mondrian est abstraite – du moins pour la majeure partie de son œuvre – permet à l'étudiante d'explicitier en quelle mesure le peintre considère que le caractère spirituel de l'art est à appréhender par l'abstraction. Dans un second temps, l'étudiante donne son appréciation de la citation : *cette citation me touche beaucoup*, renouant avec le schéma à l'américaine. Cette modalité d'énoncé est, là aussi, justifiée : *parce que l'art (...) est un science esthétique du sentiment*. Notons tout d'abord que la justification fait peu de sens, car il n'existe pas de relation explicite entre le spirituel approché par l'abstraction et l'art comme science esthétique du sentiment. La démarche toutefois est, pour cette partie de l'introduction, semblable au schéma à l'américaine : expression d'une impression personnelle, présentée comme telle : *pour moi* et justification par un argument qui introduit un élément nouveau en lien – du moins si la justification est opérationnelle – avec le sujet. On peut donc considérer que Boonyawadee commence par une introduction du sujet cité, contextualisé, et partiellement problématisé par les commentaires ajoutés sur le peintre Mondrian. Puis, elle renoue avec le schéma à l'américaine.

Considérons à présent la production d'une autre étudiante thaïlandaise, Karn, qui a choisi la citation Pablo Picasso :

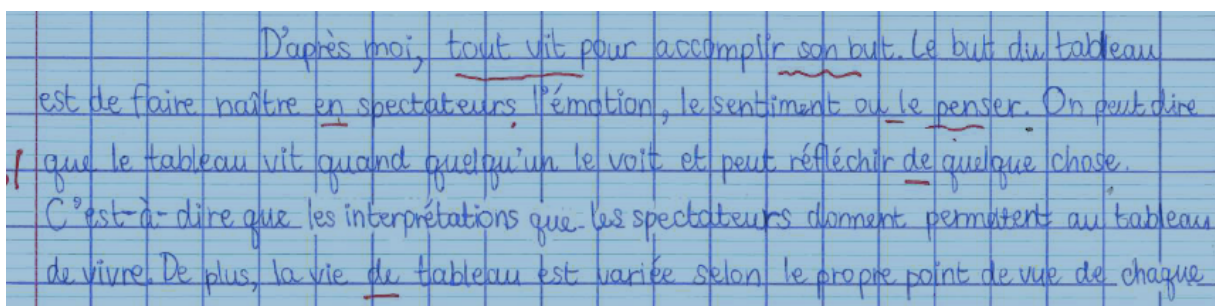
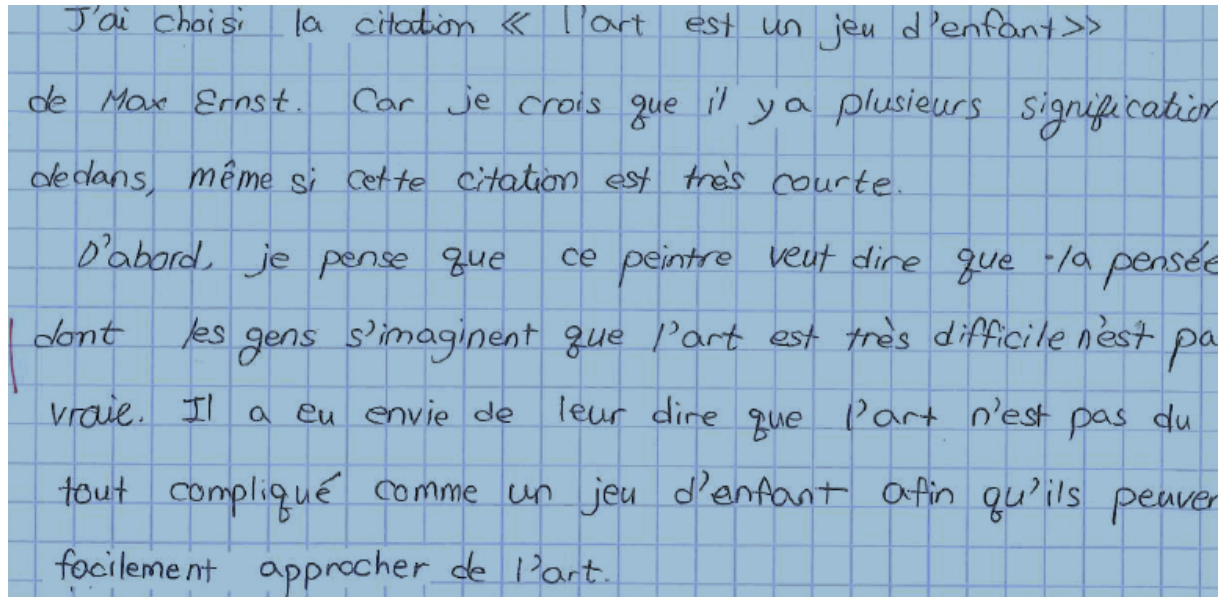


FIG. n°28 : introduction de Karn (extrait)

À première vue, cette production présente la même structure que le schéma à l'américaine, dans la mesure où elle commence par l'expression d'un point de vue personnel, exposé comme tel : *d'après moi*. Toutefois, on remarque que le prédicat de cette première phrase diffère de celui des productions des étudiants américains. Les étudiants américains exposent

un point de vue sur la citation, proposant ainsi des modalités d'énoncés (Riegel et co-auteurs, 1994 : 580, Maingueneau, 1976 : 112) : *c'est bien vrai, je pense que c'est vrai, je suis d'accord, j'aime bien, je suis très agréable*, sur la citation choisie, alors que Karn introduit un élément nouveau, en lien avec la citation, mais d'ordre prédicatif : *tout vit pour accomplir son but*. Cet élément a pour fonction de justifier l'affirmation de Picasso selon laquelle « un tableau ne vit que par celui qui le regarde ». La fonction de l'art est affirmée comme opérante à la seule condition d'être perçue par un récepteur. De manière plus maladroite, Karn exprime elle aussi l'argument utilisé par Faith relevant de la nécessaire réception d'une œuvre d'art pour actualiser sa fonction. C'est l'étape suivante dans le schéma à l'américaine, celle que nous avons identifiée comme justification du point de vue exposé. Dans la production de Karn, pas de point de vue de l'ordre de l'appréciation ou de l'adhésion – relevant des modalités d'énoncé –, mais seulement une modalité manifestant que l'affirmation est prise en compte par l'étudiante à titre personnel. Ainsi, retrouve-t-on la présentation d'un point de vue pris en compte à titre personnel, mais pas d'expression de l'adhésion ou d'une quelconque appréciation sur la citation.

Eunji, une étudiante coréenne propose une introduction qui a des points communs avec celle de Karn.



J'ai choisi la citation « l'art est un jeu d'enfant » de Max Ernst. Car je crois que il y a plusieurs significations dedans, même si cette citation est très courte.

D'abord, je pense que ce peintre veut dire que -la pensée dont les gens s'imaginent que l'art est très difficile n'est pas vraie. Il a eu envie de leur dire que l'art n'est pas du tout compliqué comme un jeu d'enfant afin qu'ils peuvent facilement approcher de l'art.

FIG. n°29 : introduction de Eunji (extrait)

Elle commence par l'expression du fait que le point de vue soit livré à titre personnel par le syntagme *je crois*. De même, la proposition complétive déroge aussi du schéma à l'américaine pour présenter non une modalité d'énoncé : adhésion ou appréciation, mais un élément nouveau justifiant non la citation, mais le choix de cette citation *je crois qu'il y a*

plusieurs significations dedans. Ainsi, a-t-on ici un exemple de production enchâssée où la justification du choix du sujet précède la justification de la thèse soutenue. La justification de la thèse va faire l'objet de la suite de la production, en trois points : *d'abord, ensuite, enfin*. Nous n'en avons retenu que le premier qui justifie le propos soutenu par Max Ernst en évoquant la volonté de montrer que l'art n'est pas réservé à une élite, mais peut être accessible à tous ou à qui le veut bien. Les productions de Eunji et de Karn sont donc bien distinctes du schéma *à l'américaine*, mais présentent tout de même une similitude, celle d'affirmer que le point de vue qui va être porté est celui de l'étudiant-scripteur, et ne doit donc pas être considéré comme l'expression d'une affirmation non récusable.

Gabriella, une étudiante vénézuélienne propose une production assez proche de celle de Boonyawadee, dans la mesure où toutes les deux mobilisent des éléments biographiques ou des connaissances sur l'œuvre de l'auteur de la citation pour l'introduire et l'expliquer. Toutefois, Gabriella ne propose aucun élément relevant de l'expression de son opinion personnelle. Elle hypertrophie également la partie biographique au point qu'elle occupe la moitié de sa production – censée comporter une introduction et un paragraphe argumenté. La structure de son texte est donc difficile à distinguer. On peut toutefois noter une contextualisation par les éléments biographiques apportés, sélectionnés en fonction du sujet posé. Toutefois, le sujet n'est ni cité ni rappelé dans la production de l'étudiante, ce qui ne favorise pas de faire le lien entre les éléments mobilisés sur la vie de l'œuvre de Paul Valéry et les enjeux de la citation. À partir de *pour cette phrase, il peut vouloir dire que...* l'étudiante passe à l'analyse de la citation qui a été préalablement, comme dans le texte de Boonyawadee, contextualisée. À l'inverse de Boonyawadee, Gabriella ne donne pas son avis personnel : ni appréciation ni adhésion à la citation. Elle interprète directement le sens de la citation et lui attribue deux sens possibles. Les fortes marques de modalisation : *il peut vouloir dire, cela peut aussi vouloir dire, peut être, peut aussi être*, se substituent aux marques d'un point de vue présenté comme personnel : *pour moi, d'après moi, je... je pense, je crois...* présentes dans l'ensemble des autres productions. En effet, ces marqueurs ont, d'après nous, la même fonction : celle de présenter le point de vue non comme définitif, mais comme une manière d'interpréter, d'analyser les enjeux de la problématique sous-jacente à la citation posée comme sujet de discussion. La copie de Gabriella témoigne à ce plan d'un meilleur niveau de français en ce sens que l'étudiante est capable de proposer des modalités d'énoncés qui marquent une distance par rapport au *dictum*, distance qui n'est pas le fruit d'une adhésion personnelle moindre, mais d'un examen des différentes alternatives interprétatives ouvrant plusieurs champs d'analyse à construire dans le développement de la production argumentée.

Paul Valéry était un écrivain, poète et philosophe français (1871-1945). Sa poésie a commencé dans la mouvance symboliste, poésie qu'il a voulu abandonner pour se consacrer à la "vie de l'esprit." Il était une personnalité importante pour la politique, il devint célèbre, entra à l'Académie Française et son intelligence l'a fait rencontrer des personnalités qui n'étaient pas des artistes, comme Einstein. Pendant la seconde guerre mondiale il a refusé de collaborer avec les allemands. Pour cette phrase, il peut vouloir dire que le processus de réalisation de l'œuvre d'art peut être considéré comme une œuvre d'art mais cela peut aussi vouloir dire que détruire et répudier une œuvre d'art peut aussi être de l'art, avec la nuit de Genes, il a décrit une grave crise existentielle où il répudia les idoles de la littérature et essaie de mettre en place les règles d'une poésie exacte ou parfaite.

FIG. n°30 : introduction de Gabriella (extrait)

En résumé, la copie de Gabriella s'éloigne du schéma à l'américaine sans pour autant répondre à une introduction canonique à la française. Comme Boonyawadee, Gabriella part d'une contextualisation de la citation en faisant appel à des éléments complémentaires permettant d'éclairer et de problématiser la citation. Puis, elle introduit, de manière peu lisible, une interprétation de la citation censée s'appuyer sur les éléments de contexte préalablement apportés, éléments qui peuvent être lus comme une annonce de plan : *le processus de réalisation de l'œuvre d'art est une œuvre d'art en lui-même, détruire et répudier une œuvre d'art est également une forme d'art.*

Pour terminer, nous présentons l'introduction proposée par une étudiante chinoise, Ruijuan.

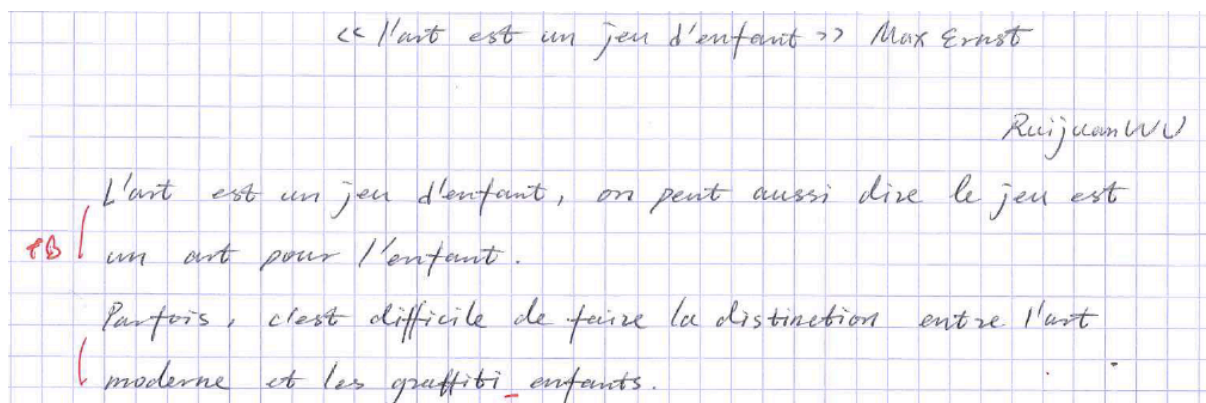


FIG. n°31 : introduction de Ruijuan (extrait)

Comme Gabriella et Boonyawadee, Ruijuan, une étudiante chinoise, commence par introduire le sujet en citant – sans mettre les guillemets toutefois – le sujet. Comme la citation est très courte, cela ne produit pas exactement le même résultat que dans les productions de Gabriella et Boonyawadee. En outre, Ruijuan ne propose aucun élément de contextualisation permettant d'éclairer la citation. Elle se saisit de la proposition, joue avec chacun de ses termes, mettant en abîme les propos de la citation, pour immédiatement redistribuer les syntagmes et proposer, à partir de la citation à discuter, une autre proposition. Cette nouvelle proposition : *le jeu est un art pour l'enfant* permet à l'étudiante d'introduire une problématique : quelle distinction fondamentale existe-t-il entre l'art moderne non figuratif, voire abstrait, et les dessins d'enfants ? La suite de sa production consiste à argumenter en évoquant quelques-unes de ces différences : la spontanéité chez l'enfant, la planification intentionnelle chez l'adulte, par exemple. Nous sommes ici en présence d'un autre schéma d'introduction, qui annonce le sujet et sa problématique sans recourir à aucune amorce, et qui fait également l'économie de l'annonce d'un plan. La problématique découlant de la reformulation du sujet n'est pas posée comme telle. Nous sommes dans une construction de juxtaposition : les phrases se succèdent sans lien logique explicite. L'annonce du plan est absente ; en effet, l'étudiante poursuit avec le déploiement d'un premier argument permettant de faire la différence entre les dessins d'enfants et l'art moderne. Si l'on compare ce schéma au schéma à l'américaine à présent, on peut constater que l'étudiante ne donne à aucun moment son appréciation/adhésion au propos de la citation de manière explicite. Comme dans la production de Gabriella, les marques de modalisation de l'énoncé se manifestent à partir de l'emploi du verbe *pouvoir* dans son sens modal : *on peut aussi dire*. Notons également que le sujet n'est pas un *je* souvent présent dans les copies suivant le schéma à l'américaine, mais un *on* qui rend l'attribution du *dictum* plus indéfinie.

On peut donc constater que l'approche des modes argumentatifs n'est pas universelle.

L'échantillonnage nous permet de distinguer des récurrences dans les copies des étudiants américains qui se démarquent de celles des autres étudiants. Toutes les copies des étudiants allophones, qu'ils soient américains des États-Unis ou d'une autre nationalité, se démarquent, en outre, d'une introduction à *la française*, représentative d'un autre modèle argumentatif que le modèle à *l'américaine*. On constate également que les différents modèles d'organisation d'une introduction sont plus ou moins compatibles les uns avec les autres. Par exemple, partir d'une impression personnelle, comme dans le modèle à *l'américaine*, semble aux antipodes du modèle à *la française* où il convient de ne donner son point de vue personnel qu'à l'issue de la démarche argumentative consistant à aborder tous les aspects de la problématique soulevée par le sujet, puis d'évaluer chacun des éléments et, en dernier recours, de donner son point de vue. Toutefois, si la présentation diverge du tout au tout, le processus consistant à justifier un point de vue en apportant des éléments permettant de soumettre à la discussion le sujet posé est un trait commun aux deux modèles argumentatifs. Dans le modèle à *la française*, cette justification est portée par les différents arguments visant à justifier la thèse soutenue, dans le modèle à *l'américaine*, cette justification vise à la fois à justifier l'impression personnelle livrée dès l'introduction et par là même à justifier la thèse soutenue. Au-delà des divergences dans les modes d'argumentation, qui, nous le soulignons, ne sont pas universels, on peut également identifier une maîtrise variable de l'enjeu même d'une production argumentée. Dans certaines copies, on a l'impression que l'étudiant considère qu'il est en droit de soutenir un avis personnel sur le sujet et que cet avis doit faire l'objet d'une justification. Or, c'est une définition de l'argumentation qui se situe en deçà son enjeu véritable : il ne s'agit pas tant de donner son point de vue, que d'être en capacité d'étayer une démonstration qui doit être la plus solide possible sur le plan des arguments déployés et, par là même, aboutir à l'expression d'un point de vue qui ne saurait être remis en cause, à moins de pouvoir opposer un contre-argument valide ou une faille dans la logique argumentative sous-tendant ce point de vue. Sur ce plan, on peut citer les productions de Faith, Ruijuan, et de Gabriella comme les plus abouties, alors que ce ne sont pas les meilleures sur d'autres plans, ce qui nous permet de constater que la compréhension de l'enjeu argumentatif semble, d'après notre étude de ces 12 productions, indépendante du modèle argumentatif adopté.

Les étudiants de ETR ont donc davantage de compétences à construire pour répondre aux exigences d'une production argumentée à *la française*. *A contrario*, ils peuvent au même titre que les étudiants français mobiliser les compétences acquises dans leur langue maternelle pour répondre au sujet posé. Le fait de proposer un propos organisé et structuré, de faire état d'un raisonnement qui mette en œuvre une logique argumentative visant à exposer, démontrer

et justifier le point de vue adopté sur la question soulevée par le sujet est *a priori* une compétence transversale aux genres universitaires. Nous formulons l'hypothèse selon laquelle la variabilité des productions va opérer sur un triple plan : le degré de maîtrise de la littéracie universitaire dans la langue maternelle, l'écart entre les codes du genre universitaire dans la langue maternelle et dans la langue cible : le français, et la maîtrise de la langue cible.

2.2.4 Posture énonciative de l'étudiant-scripteur

Le troisième point retenu des travaux sur le FOU dans l'approche énonciative, plus particulièrement en un travail sur la posture énonciative de l'étudiant-scripteur, et sur l'approche de la notion de genres discursifs en relation avec leur ancrage énonciatif. Notre corpus devrait permettre de révéler une différence entre ETR et FR et d'étudier en quelle mesure la posture énonciative induite par une production argumentée dans le cadre des littéracies universitaires est acquise dans ETR et dans FR. Concernant la posture énonciative de l'étudiant-scripteur, nous avons formulé l'hypothèse que la formulation d'une opinion peut être difficile pour les étudiants allophones. En effet, il est important de distinguer, le *modus* du *dictum* (Bailly, 1932/44).

Le *dictum*, ici, la production argumentée de l'étudiant, est conditionné par le *modus*. Si le *dictum* est communément défini comme le résultat d'un procès ou d'un état (Bally, 1932/1944), (Culioli, 1991, Ducrot, 1993), le *modus* est défini comme « l'opération active du sujet parlant » (Bally, 1932/44 : 35). Dans le cadre des productions de notre corpus, le *dictum* serait constitué de la somme des propos des étudiants sur le rapport entre la diversité linguistique, et l'instauration d'une langue commune dans le cadre de la communication. Le *dictum* pourrait, à un autre plan, être défini par les éléments de contenu que nous avons listés précédemment comme des éléments que l'on peut s'attendre à trouver dans les productions des étudiants. Le *modus* serait à définir sur deux plans : le positionnement des étudiants par rapport au *dictum* : adhésion ou jugement formulé sur l'énoncé vs prise de distance, dans une échelle de gradation entre les deux pôles, et degré de certitude affiché par rapport au *dictum*, avec là encore, une échelle de gradation entre les deux pôles. Ce sont les modalités d'énoncé (Riegel et co-auteurs, 1994 : 580, Maingueneau, 1976 : 112). Nous faisons l'hypothèse que ces positionnements constitutifs du *modus* présentent encore des difficultés au niveau B2. Nous tâcherons, en outre, d'étudier ce que le corpus nous permet de distinguer sur ce plan, à la fois dans la comparaison des formes présentes dans ETR et dans FR. C'est également pour

cette raison que nous avons fait l'hypothèse que la modalité de possibilité contenue dans le sujet risquait de poser davantage de problèmes aux étudiants de ETR qu'aux étudiants de FR. À un second plan, il convient d'étudier les modalités d'énonciation, c'est-à-dire, l'attitude énonciative du sujet de l'énonciation dans sa relation avec son allocutaire. Dans le cadre de notre corpus, il s'agit de l'attitude de l'étudiant-scripteur dans sa relation avec son allocutaire. Cette attitude peut être considérée sur un double plan. Le premier plan est régi par les codes implicites d'une production argumentée académique ou universitaire en français, impliquant le respect de certaines normes. Il conviendra à ce titre de définir ces normes et d'analyser si les productions de ETR en sont plus éloignées que les productions FR. Le second plan fait de l'étudiant-scripteur un acteur social qui prend une position sur le sujet posé et qui défend sa position auprès de son allocutaire effectif ou potentiel, qu'il entend convaincre par la démonstration constituée par sa production argumentée. À ce niveau, l'étudiant-scripteur est bien davantage un acteur social, tel que défini par l'approche actionnelle et le CECRL, et son allocutaire, au-delà d'être l'enseignant-correcteur de sa production est un allocutaire avec qui il convient d'interagir dans le cadre de la problématique posée par le sujet. L'expression *double énonciation* que l'usage réserve à la spécificité du genre théâtral peut être employée pour désigner ce dédoublement de l'énonciateur et de l'allocutaire dans le cadre d'une production académique. Nous considérons que ce dédoublement induit une difficulté supplémentaire sur le plan linguistique. Aussi, nous voulons évaluer si le corpus ETR présente davantage de cas difficiles liés à la nécessaire prise en compte d'une énonciation double dans la rédaction de productions académiques. S'il est vrai que les étudiants du corpus ETR sont au moins aussi familiarisés que les étudiants du corpus FR à un genre académique universitaire, il n'en demeure pas moins qu'ils ne sont pas familiers des normes qui sous-tendent ce que l'on pourrait qualifier de production *à la française*. Or, il n'est pas seulement question d'écrire en français ce que l'on aurait produit dans une autre langue, mais bien d'écrire *à la française*. Cela revient à pointer la nécessaire acculturation à ce genre académique qui n'est pas commun à toutes les langues et que nous postulons être un objectif en FOU. Le corpus devrait nous permettre de discerner à quel moment précis de la production se manifeste la difficulté de cette double énonciation, et sur quels syntagmes portent les difficultés liées à cette double énonciation. Il nous est dès à présent possible de formuler des pistes plus ciblées, sur la base empirique d'une expérience d'enseignement à des étudiants de ce niveau. Nous avons pu en effet observer que l'emploi du passif et de ses formes était encore un élément instable dans les productions écrites des étudiants, et plus particulièrement dans leur emploi académique ou universitaire. Nous

entendons ici dans le cas où un passif est employé pour éviter l'emploi d'un pronom personnel sujet, notamment *je*. Selon l'expérience des corrections de travaux intermédiaires formatifs ou d'évaluations sommatives d'étudiants, on peut observer ou l'une de ces formes – notamment chez les étudiants germanophones – ou un sous-emploi, notamment chez les étudiants sinophones. On observe également, de manière fréquente, une construction et un emploi inapproprié de la voix passive. Parfois, le complément d'agent est omis, alors qu'il faudrait l'exprimer, parfois il est introduit par une mauvaise préposition – confusion entre *de*, *pour*, *par*... – employée dans des cas où des locuteurs natifs auraient privilégié une forme concurrente. De manière directement liée, l'emploi du *nous*, du *on* et du *il* dit impersonnel, sont des éléments problématiques identifiables dans les productions d'écrits universitaires à la française d'étudiants allophones. Nous accorderons ainsi une attention particulière à l'analyse de ces pronoms dans notre corpus.

De même, les marqueurs d'une modalisation axiologique, notamment dans ses formes moins directes – nous pensons aux valeurs modales de verbes utilisés pourtant fréquemment tels que *pouvoir*, *devoir*, *savoir*, marqueurs appartenant aux marqueurs des modalités d'énoncés, ou à la valeur de temps ou modes verbaux tels que le conditionnel ou le subjonctif dans leurs fonctions diverses de prise de distance avec l'énoncé rapporté – sont des points que nous pensons plus difficiles pour les étudiants allophones que pour les étudiants francophones. Là encore, nous procéderons à une analyse plus spécifique de ces marqueurs présents dans notre corpus. Sur le plan de l'énonciation, nous porterons une attention particulière aux modalités d'énoncé et d'énonciation, à leur spécificité dans le cadre d'une production académique, comme la double énonciation, aux marques du passif et de ses formes concurrentes, ainsi qu'à la citation des propos d'autrui.

2.2.5 Cognition interlangue et intercompréhension

Le quatrième point que nous avons retenu consiste à étudier la relation langue/culture en FOU, et plus spécifiquement, dans la prise en compte du contexte social inter et intradiscursif, ce qui permet de se pencher sur les cultures universitaires des étudiants allophones. Cela revient d'une certaine manière à relier le quatrième point au troisième. En effet, prendre en compte le contexte inter et intradiscursif revient à se placer dans une perspective énonciative. La différence avec le troisième point réside dans le fait que le contexte énonciatif, tel qu'il est appréhendé dans les travaux sur le FOU, porte plus spécifiquement sur la dimension

interculturelle. Le corpus pourrait permettre de distinguer des traits communs aux productions des étudiants de même langue et de même culture universitaires. Le nombre limité de productions, toutefois, pourrait être un obstacle à une telle étude qui nécessiterait d'étendre le corpus, mais pourra, peut-être, nous indiquer quelques pistes à vérifier par un échantillonnage plus important.

Une réflexion sur la cognition est également appelée des vœux de différents contributeurs qui rappellent l'importance d'une prise en compte de l'interlangue (ou du multilinguisme), de l'intercompréhension et de la dimension cognitive intrinsèque à l'enseignement/apprentissage, que d'autres approches comme le FOS ont mises de côté. Nous considérons cette remarque dans toute son ampleur et plaçons notre réflexion à sa suite en interrogeant les raisons qui prévalent aux différences observables entre les productions des étudiants de ETR et des étudiants de FR d'une part, au sein des productions des étudiants de ETR, selon leur spécialité universitaire, et selon leur langue-culture universitaire d'origine, d'autre part. Par ailleurs, nous partons des interrogations relevant des processus cognitifs pour appréhender notamment les éléments de contenus mobilisés (nous pensons notamment à la difficulté d'exprimer en langue étrangère une pensée complexe) et pour étudier les différences observables dans la construction d'une production écrite argumentée.

Trois hypothèses sont à mettre en relation avec la culture universitaire ou plus généralement les dimensions interculturelle et interlangue. On devrait observer un ethnocentrisme plus visible chez les Français, qui devraient montrer une position convergente du monde du point de vue de la France, en tant que groupe homogène. Nous ne considérons pas que l'ethnocentrisme est seulement l'affaire des étudiants français. Nous partons simplement du principe que le corpus, tel que nous l'avons constitué, révèle davantage les marques d'une certaine vision du monde par le prisme de leur propre situation chez les étudiants français. Ces derniers constituent, en effet, un groupe contrasté au groupe des étudiants allophones, d'une part, et ils forment également, d'autre part, le groupe le plus important de productions d'étudiants partageant la même langue maternelle. À ce titre, et par extension de la notion d'ethnocentrisme, on devrait également observer la présence de références partagées en plus grand nombre dans ce groupe. Les citations des propos d'autrui pourront nous permettre de valider ou d'invalider cette hypothèse.

En outre, la discipline étudiée – plus variée chez les étudiants allophones – pourrait nous permettre de voir émerger des spécificités dans la production argumentée. On peut par exemple attendre des références propres à une culture disciplinaire qui serait également signifiante pour la production écrite au même titre que la langue maternelle. Ainsi, telle

l'identité décrite par Amin Maalouf dans *Les Identités meurtrières* (1998), l'identité scripturale de l'étudiant n'est pas à considérer comme monolithique, mais bien comme la somme d'éléments qui interagissent et sont constitutifs de son identité. À cet égard, la culture universitaire, la langue maternelle, la discipline universitaire, le nombre d'années d'études et l'avancée dans l'étude du français sont autant d'éléments constitutifs de l'identité scripturale d'un étudiant, qui se manifestera à différents niveaux dans le cadre d'une production écrite argumentée : autant d'éléments qui sont l'objet de notre étude sur corpus.

La langue maternelle, dans son degré d'éloignement ou de proximité avec le français, dans l'influence qu'elle a sur la production en français chez les étudiants est un élément qui nous semble également déterminant. Nous considérons que la langue maternelle a une influence sur la production des étudiants, dans la mesure où elle peut être un recours possible pour l'étudiant lorsqu'il n'a pas connaissance de la manière dont il peut formuler un élément dans la langue cible. Il va procéder à un étayage en implémentant des éléments de sa langue maternelle dans son discours en langue cible, éléments qui vont faire l'objet – ou non – de modifications conscientes ou inconscientes visant à reconfigurer l'élément importé dans le système de la langue cible. Prenons un exemple élémentaire : un étudiant italien ne sait pas comment se dit *une porte* en français. Il peut tenter d'implémenter *porta*. Fort de sa connaissance du français, il a pu inférer que le français moderne a fait chuter les voyelles en finales, du fait de leur non-accentuation, phénomène qui n'a pas eu lieu en italien. Par conséquent, cet étudiant va utiliser sa connaissance de sa langue maternelle pour construire en langue cible un élément qui lui fait défaut. Cet exemple est un exemple de réalisation correcte de la forme manquante. Il est possible de prendre un autre exemple, mais qui conduit à une réalisation erronée de la forme manquante. Toujours un étudiant italien qui a entendu en français la forme « c'est », dans le cadre, par exemple de présentations. « C'est mon oncle Dominique ». Cette forme ne lui a pourtant pas été enseignée explicitement. Il a simplement connaissance de son existence pour l'avoir entendue, mais ne se souvient pas nécessairement dans quel contexte et n'a pas stabilisé la correspondance entre la forme *c'est* et son sens de présentatif. Sachant que cette forme existe en italien dans une formulation très proche *c'è* et qu'elle signifie non pas *c'est*, mais *il y a* *c'est* équivaut à *è* – on peut imaginer que l'étudiant italien va implémenter *è* pour exprimer *c'est*. Dans ce second exemple, on comprend que la langue maternelle va influencer pour la production d'une forme en français. Comme cette forme est erronée pour les raisons que l'on a exposées, on peut identifier le recours à langue maternelle. Pour autant, avoir recours à sa langue maternelle – ou aux autres langues connues – n'est pas à proscrire. Nous entendons seulement identifier l'influence de la

langue maternelle dans le but de tenir compte du contexte multilingue des étudiants et, plus précisément, les éléments qui peuvent faire l'objet de mauvaises opérations cognitives de transfert. D'autre part, nous formulons l'hypothèse que plus la langue maternelle est éloignée de la langue cible, plus la transparence lexicale est difficilement applicable pour trouver des équivalents et les réajuster dans la langue cible, mais nous posons la question de ce qu'il en est sur le plan syntaxique. Ne peut-on pas déceler, en analysant la production écrite d'un étudiant d'une langue très éloignée du français, et en ayant connaissance de cette langue, les processus qui l'ont conduit à formuler des formes erronées en langue cible ? Nous prenons un exemple pour étayer cette hypothèse : en russe, comme dans toutes les langues slaves, l'article défini n'est pas marqué. De ce fait, il est fréquent de voir dans les productions des étudiants russophones une absence d'article devant des noms qui en français devraient être précédés d'un article, ou d'observer l'emploi d'un article inapproprié. Dans les productions des étudiants chinois, pour qui la détermination en français est également problématique, on observe également un grand nombre de formes erronées. Cela s'explique par le fait que le système de détermination fonctionne tout autrement en chinois : « Non tourné essentiellement comme le nom français vers la référence, mais fondamentalement vers la notion, le nom chinois doit subir une opération supplémentaire dès qu'il est question de construire une référence spécifique » (Toussaint, 2001 : 7). Ainsi, le chinois part d'un nom qui ne désigne pas par défaut un objet individué, mais qui, au contraire, désigne par défaut une notion. Pour parvenir à l'expression d'un objet individué et non faire référence à la notion, il est nécessaire de procéder à une opération de quantification supplémentaire de celle que le français mettra en œuvre dans pareille circonstance. Ainsi, les étudiants, quand bien même s'exprimant dans une langue très éloignée de leur langue maternelle, ont tendance à y avoir recours – tout du moins, utilisent, en français, les constructions et les processus de quantification en œuvre dans leur langue. La langue maternelle a donc un effet sur la production des étudiants en langue cible et nous nous pencherons sur les éléments saillants du corpus pour voir s'ils correspondent effectivement à des éléments de la langue maternelle des étudiants afin de pouvoir systématiser certaines observations empiriques faites à ce sujet.

Ces études devraient permettre de formuler des hypothèses quant aux spécificités des productions des étudiants selon leur langue maternelle, mais également selon les langues connues. Nous formulons, entre autres, l'hypothèse que les mots saillants dans le corpus des étudiants allophones contiennent des mots transparents dans les langues qu'ils possèdent. Notons toutefois aussi un biais : le public d'étudiants d'échange dans les universités françaises représente une population par sa culture universitaire et son environnement culturel

plus proche de la France que le public présent dans nos formations de DUEF. Le faible nombre d'étudiants ne nous a pourtant pas permis de faire cette expérience avec des étudiants de DUEF, expérience qui nécessiterait un recueil de données sur une période de 4 semestres, au moins, dans notre université. Cela pourrait être réalisable à titre complémentaire à cette première étude en impliquant un plus grand nombre d'universités proposant un enseignement de FLE.

Concernant ce dernier point retenu des travaux sur le FOU, nous posons donc trois hypothèses de recherche : la première concerne les marques d'un ethnocentrisme visible dans le cadre des productions des étudiants de même langue-culture source, identifiable parmi les références partagées et mobilisées spécifiquement dans les citations. La seconde consiste en une influence de la discipline universitaire sur les productions, la troisième en une influence de la langue maternelle sur les productions, et sur la nature de cette influence selon le degré de proximité entre la langue maternelle et la langue cible.

3. Présentation du logiciel Antconc

Pour analyser notre corpus, nous avons choisi d'utiliser le logiciel Antconc. Conçu par Laurence Anthony, ce logiciel nous permet un nombre significatif de possibilités d'extraction de données. Bien qu'il n'ait pas été spécifiquement conçu pour des recherches en didactiques, nombre de ses fonctions permettent néanmoins de vérifier les hypothèses que nous avons posées. Dans cette section, nous présenterons les différentes fonctionnalités à notre disposition pour étayer ou éprouver nos hypothèses que nous reprendrons dans l'ordre de leur formulation dans la section précédente.

3.1 Maîtrise des littéracies universitaires

La première hypothèse posée est que les productions des étudiants allophones sont plus homogènes. Antconc permet d'entrer à gauche – colonne *corpus files* – les productions des 40 étudiants allophones, le total des productions est noté en dessous : *total No.40*.

Si l'on procède à l'établissement de la liste des mots du corpus – *word list* –, le logiciel classe

les mots utilisés par fréquence¹¹⁰ d'emploi. Il précise également le nombre de mots – *word token* – et le nombre de mots différents – *word types* – utilisés dans l'ensemble des 40 productions. On peut donc vérifier l'hypothèse de l'homogénéité du corpus ETR par rapport au corpus FR en comparant le nombre de *word types*.

Les captures d'écran ci-dessous illustrent la manière dont les résultats apparaissent sur Antconc et montrent comment il est possible de comparer le nombre de *word types* dans ETR et dans FR : 1730, contre 1499. Ce premier résultat semble infirmer notre hypothèse de départ. Nous exposerons l'analyse de ce résultat dans la section suivante.

AntConc 3.4.1m (Macintosh OS X) 2014

Corpus Files

- ETR1ALLettresmoderr
- ETR1ALLrusse_Jettresr
- ETR1ESPscienceséco
- ETR2ALLsociologie.txt
- ETR2ANGLar tsduspect
- ETR2PORsciencesdula
- ETR3ALLIve.txt
- ETR3ESPmedecine.txt
- ETR3RUSSEfrançais-ar
- ETR4ALLettresmoderr
- ETR4I3ANGLAISfrança
- ETR4MALAISIEanglais_
- ETR5ITAllea.txt
- ETR5PERSANphysique
- ETR5RUSSEfrançaisan
- ETR6ANGLAISfrançaisl
- ETR6ESPespagnol.txt
- ETR6ESPlea.txt
- ETR7ALLanglais_lettres
- ETR7ALLPsyL2.txt
- ETR7POLitalien.txt
- ETR8ALLIve.txt
- ETR8CHIxx.txt
- ETR8ESPMedecineL3.t
- ETR9ALLmedecine.txt
- ETR9ALLsciencesdular
- ETR9ESPLettresclassi
- ETR10ESPesix.txt
- ETR10PORgenieagroal
- ETR10RUSSEfrançaisL
- ETR11ALLIve.txt
- ETR11ESPmedecine.tx
- FTR11RUSSEFrancaika

Total No. 40
Files Processed

Concordanc Concordance Plr File Vie Clusters/N-Gram Collocate Word Li Keyword Li

Word Types: 1730 Word Tokens: 10475 Search Hits: 0

Rank	Freq	Word	Lemma Word Form(s)
1	399	la	
2	344	de	
3	290	une	
4	276	langue	
5	237	est	
6	219	et	
7	204	les	
8	201	d	
9	185	l	
10	182	des	
11	154	le	
12	152	pour	
13	138	un	
14	130	il	
15	127	que	
16	125	on	

Search Term Words Case Regex

Hit Location Advanced Search Only 0

Start Stop Sort

Sort by Invert Order

Sort by Freq

Lemma List Loaded

Clone Results

FIG. n°32 : nombre de *word types* dans FR

¹¹⁰ Dans le corpus ETR, les mots les plus fréquemment utilisés sont : *la*, *de*, *une*, *langue* ... utilisés respectivement 399, 344, 290 et 276 fois dans l'ensemble des 40 productions.

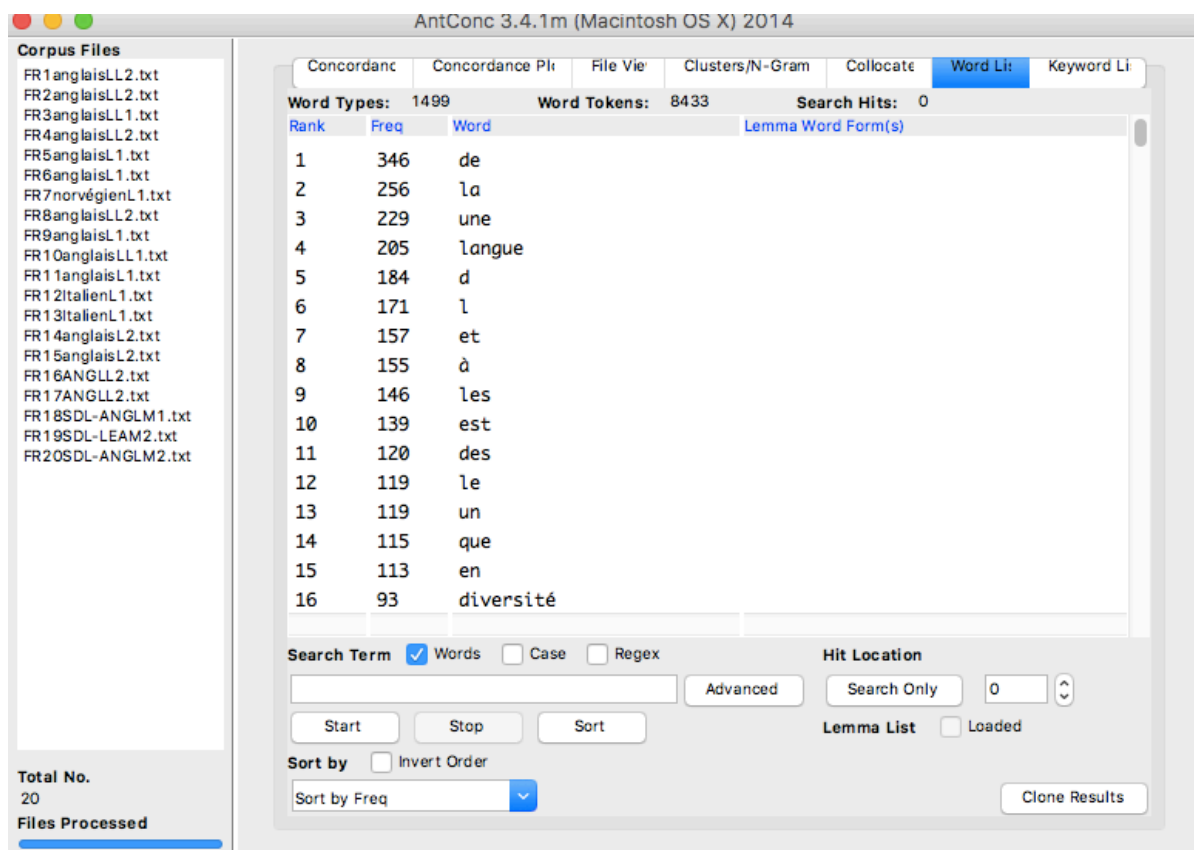


FIG. n°33 : nombre de *word types* dans ETR

La liste des mots telle qu'elle apparaît dans les deux captures d'écran prend en effet en compte tous les mots du corpus, y compris des mots fréquemment employés tels que les prépositions, les conjonctions de coordination... Afin d'évaluer la variabilité sémantico-lexicale de chacun des deux corpus, il est intéressant de filtrer les mots en appliquant une liste qui est déjà définie et intégrée dans le logiciel et permet de soustraire tous les mots que l'on peut qualifier de « mots grammaticaux ». Ainsi, parvient-on aux résultats suivants :

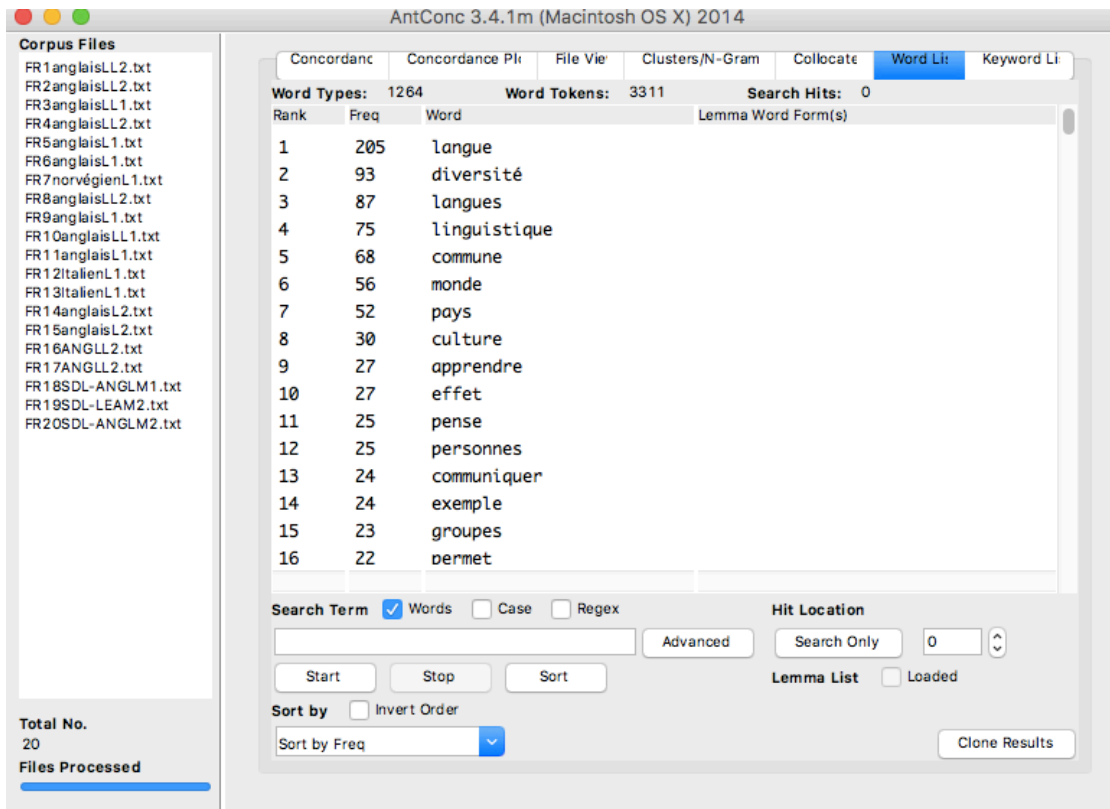


FIG. n°34 : nombre de *word types* dans FR avec *stoplist*

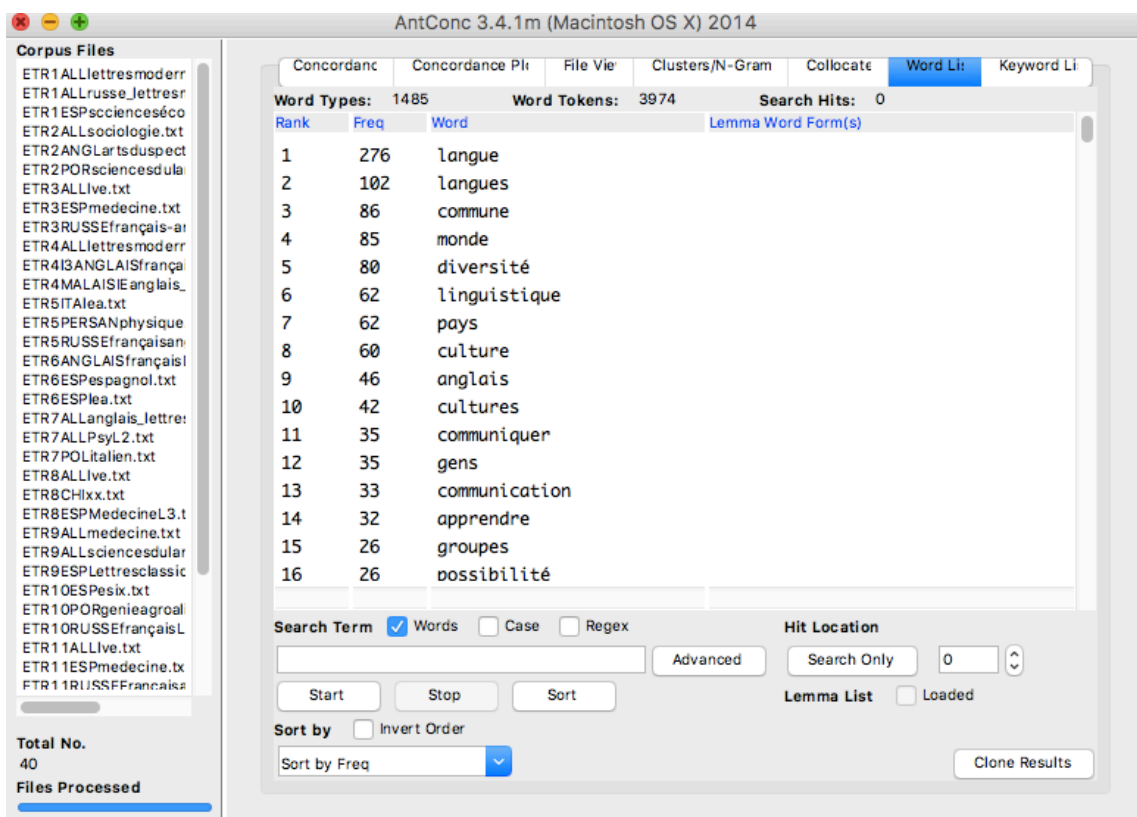


FIG. n°35 : nombre de *word types* dans ETR avec *stoplist*

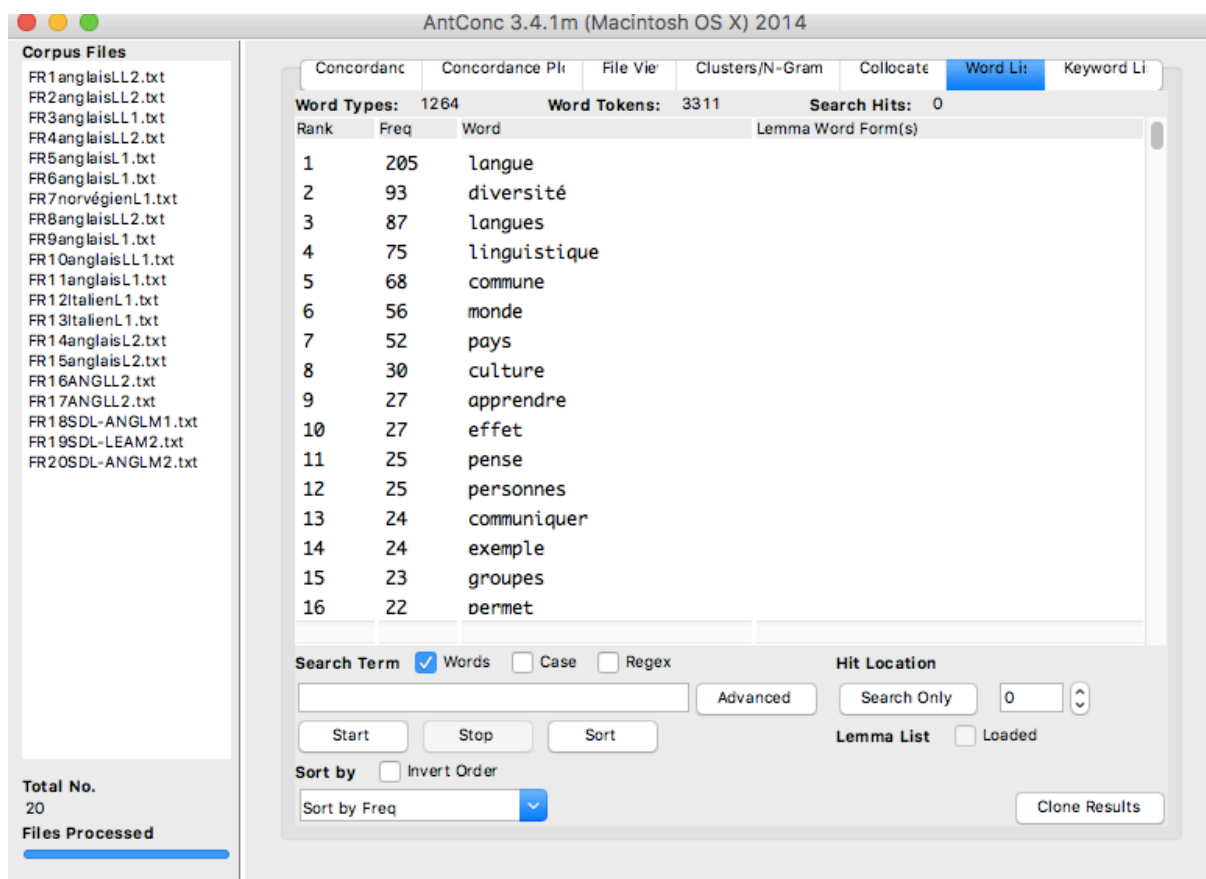


FIG. n°36 : nombre de *word types* dans FR avec *stoplist*

Le nombre de « word types » semble de nouveau infirmer notre hypothèse de départ concernant la plus grande homogénéité du corpus ETR puisque l'on a 1264 types de mots différents en FR contre en 1485 dans ETR. Cela est toutefois à pondérer en fonction du nombre total de mots présent dans les deux corpus. Cette étude sera présentée dans la section suivante.

3.2 Enseignement conjoint de la langue et des contenus disciplinaires

Concernant le second point retenu des études menées sur le FOU : la nécessité d'un enseignement conjoint de la langue et des contenus disciplinaires, nous avons pu formuler deux hypothèses en procédant à l'analyse du sujet choisi et proposer quatre éléments de contenu attendus dans une telle production. Cette section se propose de montrer en quelle mesure les fonctionnalités de Antconc peuvent contribuer à éprouver ces hypothèses.

3.2.1 Une posture plus intégrée dans ETR ?

Tout d'abord, nous avons émis l'hypothèse que la posture des étudiants de ETR et de FR n'était pas la même face à la question posée par le sujet et avons postulé que les étudiants allophones étaient plus impliqués que les étudiants français dans la problématique soulevée par la question de la diversité linguistique et de la langue commune. Afin de vérifier cette hypothèse, AntConc permet de dresser la liste des mots les plus fréquents dans chacun des deux corpus, comme illustré par les quatre captures d'écran ci-dessus. En outre, le logiciel permet d'obtenir la liste des occurrences de chaque mot.

Ainsi pour le mot *langue*, le plus fréquemment employé, nous pouvons avoir le contexte de chaque occurrence, que l'on peut élargir afin de véritablement comprendre le sens dans lequel le mot est employé et à quoi il fait référence – voir capture d'écran suivante. Il est également possible de savoir à quelle production appartient l'occurrence – voir la colonne *file* qui spécifie le nom du fichier d'où est issue la production.



FIG. n°37 : liste des occurrences de *langue* dans ETR (extrait)

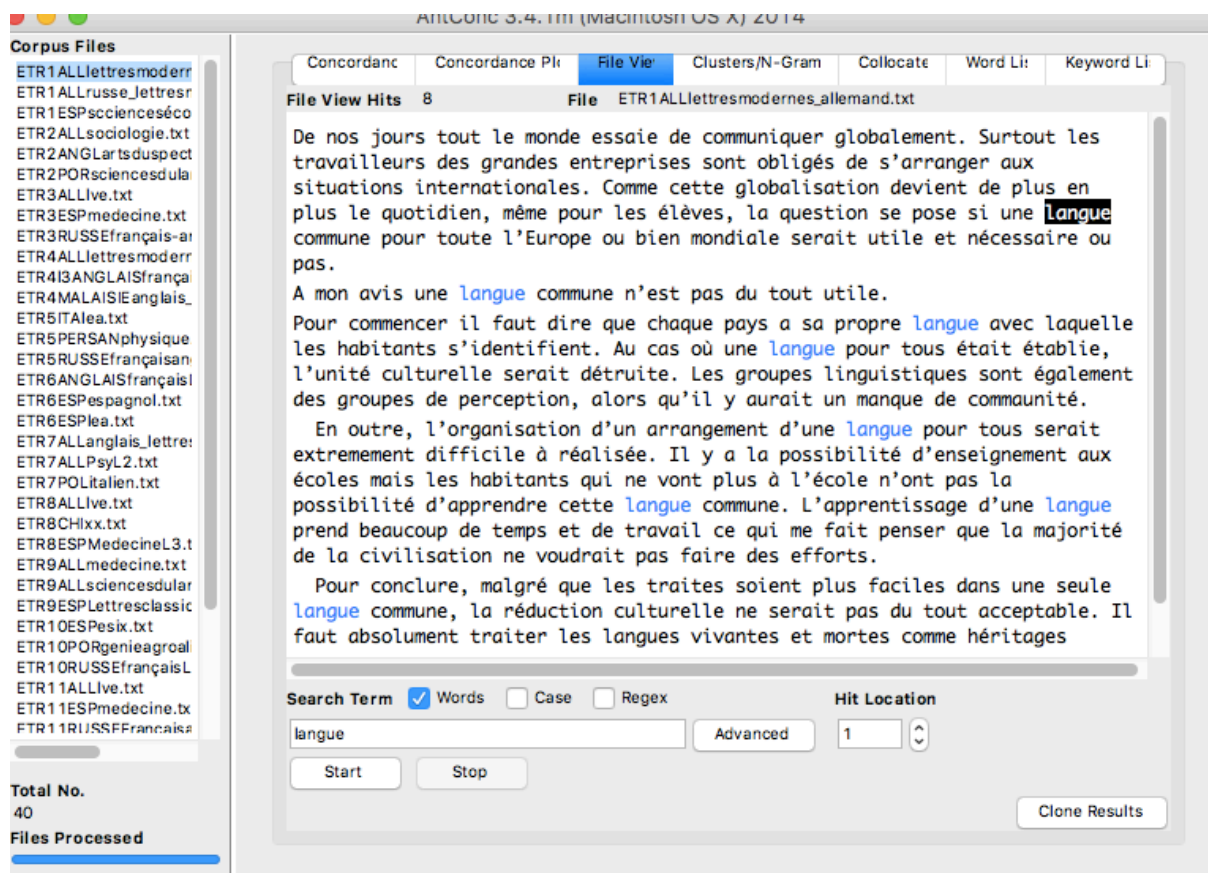


FIG. n°38 : exemple d'une occurrence de *langue* contextualisée dans ETR

Cette capture d'écran représente la première occurrence du mot *langue* dans l'ordre du corpus (surlignée en noir), dans son contexte plus large. On peut, par l'intermédiaire de cette fonction déterminer quel sens est donné au mot : ici, il est question d'une langue commune qu'il est question d'étendre à l'échelle européenne, voire mondiale. Une analyse des occurrences des mots les plus fréquemment employés, dans leur contexte, par les deux groupes d'étudiants permet donc de déterminer un spectre sémantique de l'emploi des mots les plus fréquents, et, de ce fait, d'étudier les différences d'emploi des mots en question.

La *word list* permet également d'éprouver l'hypothèse relative à la diversité linguistique. Nous avons stipulé qu'elle est davantage à entendre à l'intérieur même du pays qu'entre différents pays dans le corpus ETR. Cette hypothèse peut être aisément vérifiée par l'étude du cotexte des occurrences du mot *pays*, dans un premier temps, voire du mot *diversité*.

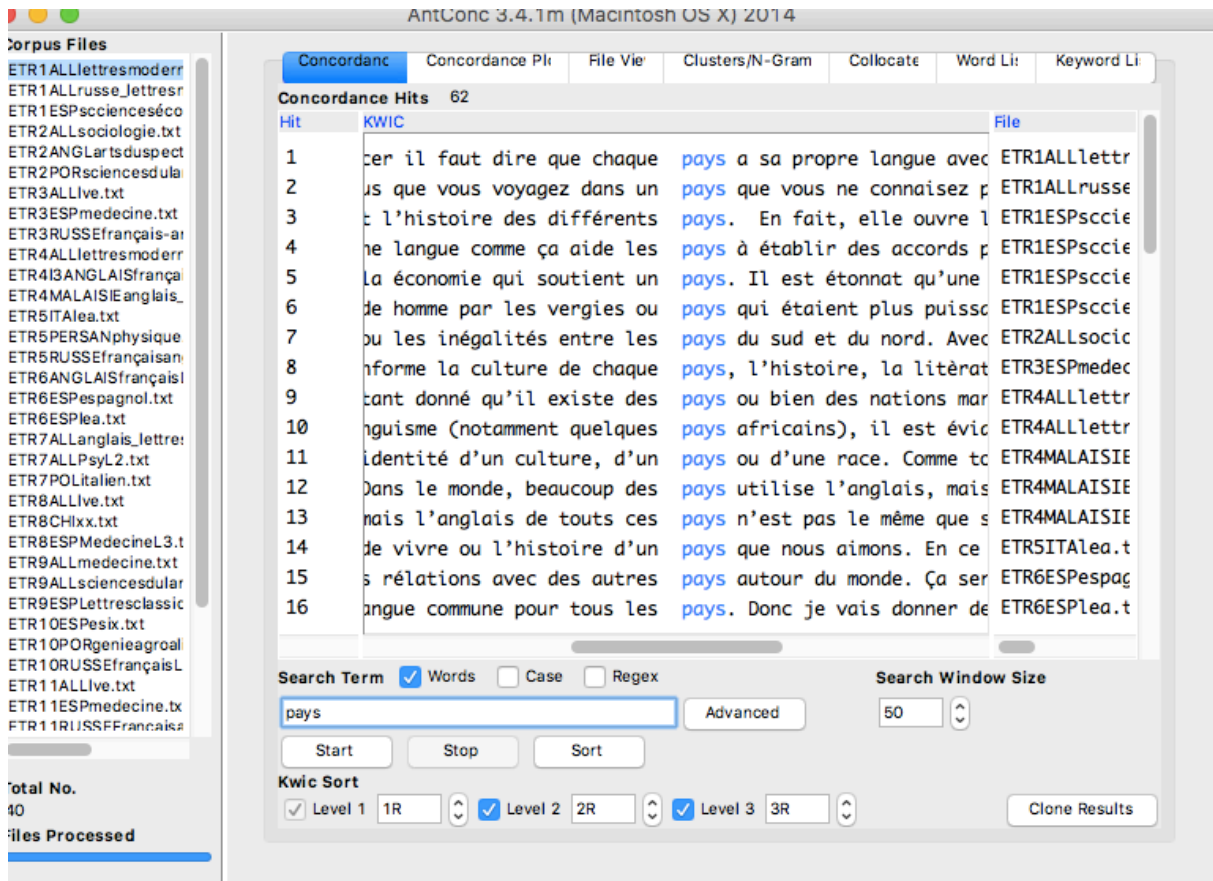


FIG. n°39 : liste des occurrences de *pays* dans ETR (extrait)

Voici la capture d'écran représentant les occurrences du mot *pays* dans le corpus ETR.

Prenons par exemple le cas de la production (23) de ETR :

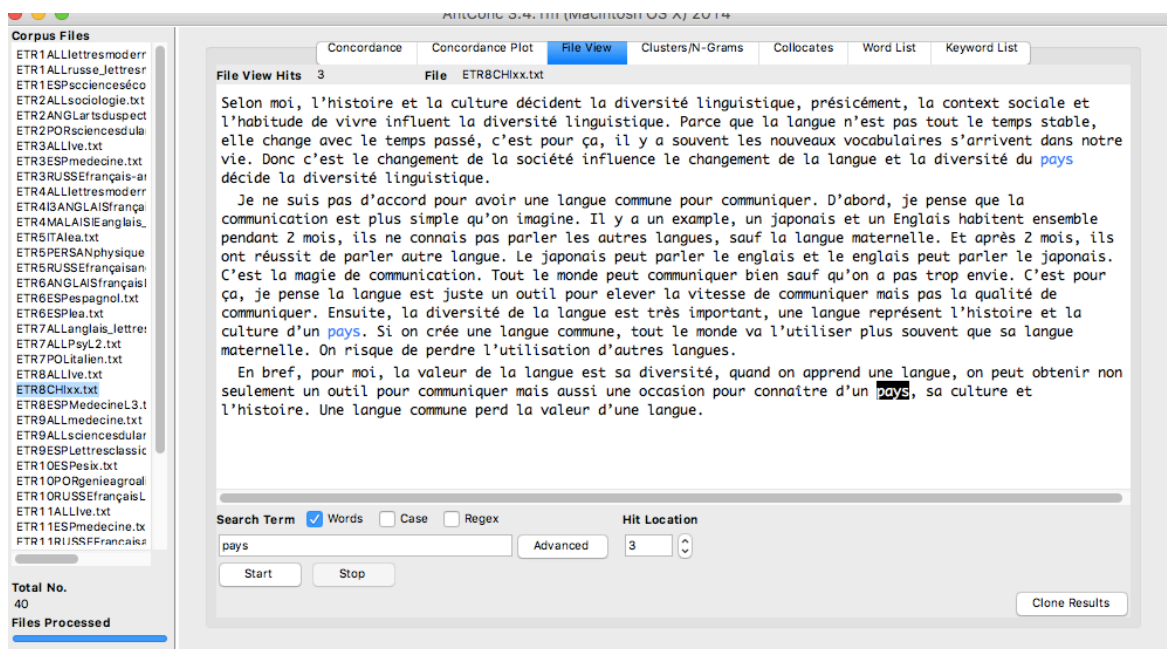


FIG. n°40 : liste des occurrences de *pays* dans ETR (extrait)

La production de cet étudiant comporte trois occurrences de ce mot. La première : *la diversité*

du pays décide la diversité linguistique, implique que la diversité linguistique soit vue à l'intérieur du pays. Dans le second cas, *une langue représente l'histoire et la culture d'un pays*, reflète au contraire une unité linguistique au sein d'un pays. La troisième occurrence : *quand on apprend une langue, on peut obtenir non seulement un outil pour communiquer, mais aussi une occasion pour connaître d'un pays, sa culture et l'histoire* part également implicitement du principe qu'il existe une unité linguistique au sein d'un même pays. Les fonctions présentées ci-dessus permettent donc d'analyser les cotextes des occurrences du mot *pays*. Le fait que l'on puisse attribuer une occurrence à une production identifiée permet également de vérifier si la langue-culture de l'étudiant infléchit, comme nous en avons formulé l'hypothèse, la représentation de la diversité linguistique. Dans l'exemple donné : CHI est l'abréviation de *Chine* et nous donne ainsi une information sur le pays d'origine de l'étudiant.

Pour une étude plus complète, on peut également faire une recherche sur Antconc utilisant la fonction *cluster/N-Grams*. Cette fonction permet en effet d'établir la liste des segments de mots comportant le mot *pays*, mot à partir duquel nous basons notre étude.

The screenshot shows the AntConc Clusters/N-Grams window. The search term is 'pays'. The interface displays a table of results with columns for Rank, Freq, Range, and Cluster. The search parameters are set to 'Words', 'Case', 'Regex', and 'N-Grams' (checked). The cluster size is set to a minimum of 5 and a maximum of 12. The search term position is set to 'On Left'.

Rank	Freq	Range	Cluster
1	2	2	pays a sa propre langue
2	1	1	pays a sa propre langue avec
3	1	1	pays a sa propre langue avec laquelle
4	1	1	pays a sa propre langue avec laquelle les
5	1	1	pays a sa propre langue avec laquelle les habitants
6	1	1	pays a sa propre langue avec laquelle les habitants s
7	1	1	pays a sa propre langue avec laquelle les habitants s'identifient
8	1	1	pays a sa propre langue avec laquelle les habitants s'identifient. au
9	1	1	pays a sa propre langue. a
10	1	1	pays a sa propre langue. a mon
11	1	1	pays a sa propre langue. a mon avie
12	1	1	pays a sa propre langue. a mon avie, avoir
13	1	1	pays a sa propre langue. a mon avie, avoir une
14	1	1	pays a sa propre langue. a mon avie, avoir une langue
15	1	1	pays a sa propre langue. a mon avie, avoir une langue commu

FIG. n°41 : liste des clusters/Ngrams comportant *pays* dans ETR (extrait)

On peut observer sur la capture d'écran ci-dessus que les 8 lignes renvoient à la même occurrence. Étant donné que nous avons demandé une taille de cluster variant entre 5 et 12 mots – voire en bas à gauche de la capture d'écran « cluster size » –, c'est la même occurrence qui est reproduite avec un minimum de 5 mots qui se suivent et un maximum de

12 mots. À partir de la ligne 9, il s'agit d'une autre occurrence. Pour une étude systématique de la relation entre *langue* et *pays*, il faudrait bien sûr examiner les 487 *cluster types*.

On constate donc que, grâce à cette fonction, on peut cibler les cotextes d'un mot clé, ici *pays*, et identifier quel autre mot apparaît dans ce cotexte de manière récurrente de manière à analyser la relation entre le mot cible et les mots récurrents dans son cotexte. L'hypothèse suivante ayant été avancée à la lumière de l'analyse du sujet consiste dans le fait que les étudiants allophones, toujours pour une raison sociolinguistique, auraient tendance à appréhender la notion de *langue commune* comme pouvant être constituée par leur propre langue, dans la mesure où celle-ci peut être une langue vernaculaire au sein de leur propre pays. Les outils que nous avons à notre disposition pour vérifier cette hypothèse sont les mêmes que ceux que nous avons développés pour l'analyse de *pays* dans son cotexte. Une analyse des occurrences de *langue commune*. Il est par exemple possible de comparer la fréquence d'emploi de la collocation dans les deux corpus, et de préciser par l'analyse du cotexte si cette langue commune est spécifiquement identifiée, comme l'anglais, comme une langue construite : l'esperanto, par exemple, ou comme une autre langue et voir laquelle.

3.2.2 Une posture moins dichotomique dans FR ?

Concernant la seconde hypothèse, celle de la double modalisation inscrite dans l'intitulé du sujet : *selon vous* et *pensez-vous que*, on peut, là aussi, avoir recours à l'analyse du cotexte des mots les plus fréquents dans les deux corpus : *langue*, *culture*, *pays* et *monde*. Nous avons postulé que les étudiants de FR étaient davantage à même de percevoir cette double modalisation et, par conséquent, de ne pas opposer radicalement l'existence d'une langue commune à la diversité linguistique. De même, on peut utiliser la fonction *cluster/Ngrams* pour déterminer si la langue commune est opposée à la diversité linguistique ou si elle est complémentaire. En effet, on peut d'une part analyser le point de vue porté sur la langue commune dans ETR et dans FR. Si la langue commune est vue négativement, c'est qu'elle est posée comme un danger à la diversité linguistique et qu'elle n'est donc pas considérée comme complémentaire. Si au contraire la langue commune est vue favorablement, il se peut qu'elle soit considérée comme complémentaire à la diversité linguistique.

3.2.3 Éléments de contenu

Les éléments de contenu pointés en 2.2.2. peuvent être appréhendés par une recherche avec Antconc. Tout d'abord, il est possible d'établir une liste des mots et collocations les plus fréquemment employés par les étudiants dans FR et dans ETR. La fonction « concordance plot », qui permet de localiser un mot dans l'ensemble de la production de l'étudiant et surtout de comparer la fréquence et la place des occurrences d'une production à l'autre sera un outil performant pour identifier la présence et la place de ces mots les plus fréquents dans FR et dans ETR.

3.2.3.1 Présence et répartition des mots les plus fréquents dans les productions dans ETR et dans FR.

On peut établir une liste des mots les plus fréquemment employés par les étudiants de ETR et de FR (8 mots communs : 4 présents dans l'intitulé du sujet : *langue, commune, diversité, linguistique*, 4 non présents dans l'intitulé du sujet : *pays, langues, monde, culture*). Ensuite, nous avons considéré que les collocations *langue commune*, et *diversité linguistique* étaient à analyser en tant que telles. Puis, nous avons élargi cette liste à des mots que le sujet invite à employer, en relation avec les notions vues lors de l'analyse du sujet. Nous avons retenu : *intercompréhension, comprendre, communiquer, parler, utiliser, patrimoine*, et, le cas échéant les mots dérivés. Ainsi, on pourra interroger le corpus en utilisant la fonction * des *wildcards* pour mobiliser tous les mots relatifs à la notion d'utilisation en faisant une recherche de *util**.

a. L'exemple de cultur* : utilisation des fonctions « concordance plot » et « mots token »

Prenons, en guise d'illustration des possibilités du logiciel, le cas du mot *culture* et de ses dérivés. Ce mot est parmi les 8 mots les plus fréquemment employés par les étudiants de FR et de ETR, mais n'apparaît pas dans l'intitulé du sujet. On peut donc considérer que les enjeux posés par le sujet conduisent les étudiants à mobiliser la notion *culturelle*. On peut également faire l'hypothèse que c'est la notion de *diversité linguistique* qui porte une plus-value culturelle, que la langue commune peut être considérée comme une menace à ce patrimoine culturel, ou au contraire qu'elle est le vecteur d'un accès à des valeurs, des connaissances

culturelles de la culture de l'autre, auxquelles on n'aurait pas pu accéder faute d'une langue commune. La notion de *culture* est en outre intrinsèquement liée à la langue. Aussi, il peut être intéressant de voir comment se répartissent les occurrences de *cultur** dans les productions des étudiants de FR et de ETR.

Pour FR, voici la répartition pour les 19 productions qui comportent ce mot :

HIT FILE: 1 FILE: FR1anglaisLL2.txt



No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 20

HIT FILE: 2 FILE: FR2anglaisLL2.txt



No. of Hits = 3

File Length (in chars) = 32

HIT FILE: 3 FILE: FR3anglaisLL1.txt



No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 10

HIT FILE: 4 FILE: FR4anglaisLL2.txt



No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 28

HIT FILE: 5 FILE: FR5anglaisL1.txt



No. of Hits = 3

File Length (in chars) = 19

HIT FILE: 6 FILE: FR6anglaisL1.txt

--	--	--	--	--	--	--

No. of Hits = 6

File Length (in chars) = 3180

HIT FILE: 7 FILE: FR7norvégienL1.txt

--	--	--	--	--	--	--

No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 1729

HIT FILE: 8 FILE: FR8anglaisLL2.txt

--	--	--	--	--	--	--

No. of Hits = 5

File Length (in chars) = 2781

HIT FILE: 9 FILE: FR9anglaisL1.txt

--	--	--	--	--	--	--

No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 2411

HIT FILE: 10 FILE: FR10anglaisLL1.txt

--	--	--	--	--	--	--

No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 3407

HIT FILE: 11 FILE: FR11anglaisL1.txt

--	--	--	--	--	--	--

No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 5236

HIT FILE: 12 FILE: FR12italienL1.txt

--	--	--	--	--	--	--

No. of Hits = 5

File Length (in chars) = 2368

HIT FILE: 13 FILE: FR13italienL1.txt

--	--	--	--	--	--	--

No. of Hits = 3

File Length (in chars) = 2134

HIT FILE: 14 FILE: FR14anglaisL2.txt

--	--	--	--	--	--	--

No. of Hits = 4

File Length (in chars) = 1172

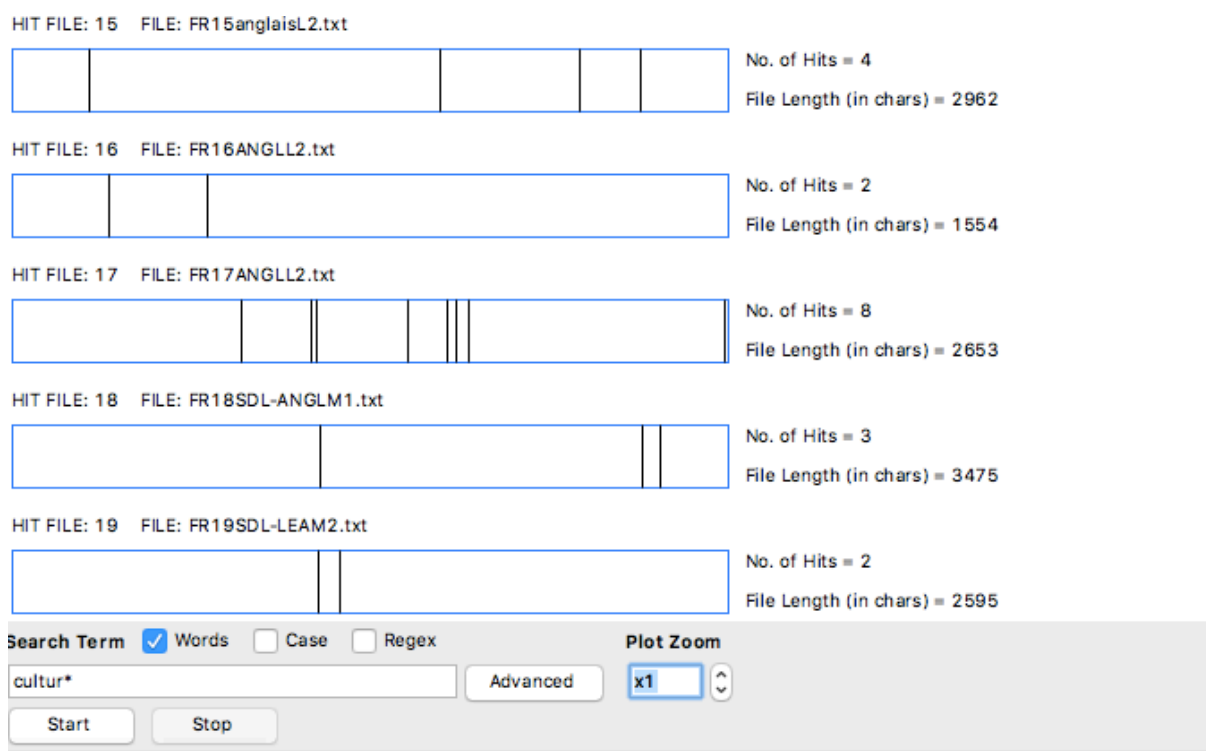


FIG. n°42 : répartition des occurrences de *cultur dans FR**

Nous pouvons d'abord constater que la répartition du mot selon les productions constitutives du corpus FR couvre la quasi-totalité des productions pour la présence d'au moins une occurrence : 19 productions sur les 20 comportent au moins une fois l'occurrence *cultur**. Le nombre d'occurrences varie de 2 à 8 par production. La répartition, visible par des traits verticaux représentant l'occurrence, révèle une répartition assez variée sur l'étendue de la production, ce qui peut se justifier par le fait que le mot *culture* est corrélé à beaucoup de notions du sujet.

Concernant les résultats dans le corpus ETR, nous constatons une répartition équivalente : l'occurrence *cultur** est présente dans 38 productions sur 40 au total.

Concordance Hits 124 **Total Plots** 38

HIT FILE: 1 FILE: ETR1ALLlettresmodernes_allemand.txt



No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 1437

HIT FILE: 2 FILE: ETR1ALLrusse_lettresmodernes.txt



No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 1140

HIT FILE: 3 FILE: ETR1ESPscienceséconomiquesM1.txt



No. of Hits = 3

File Length (in chars) = 1545

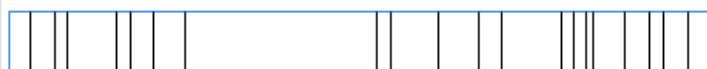
HIT FILE: 4 FILE: ETR2ALLsociologie.txt



No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 2075

HIT FILE: 5 FILE: ETR2ANGLartsduspectacleL2.txt



No. of Hits = 20

File Length (in chars) = 2129

HIT FILE: 6 FILE: ETR2PORsciencesdulang_lettresmodernes.txt



No. of Hits = 1

File Length (in chars) = 1361

HIT FILE: 7 FILE: ETR3ALLve.txt



No. of Hits = 4

File Length (in chars) = 1832

HIT FILE: 8 FILE: ETR3ESPmedecine.txt



No. of Hits = 3

File Length (in chars) = 791

HIT FILE: 9 FILE: ETR3RUSSEfrançais-anglaisL3.txt



No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 1637

HIT FILE: 10 FILE: ETR4ALLlettresmodernes.txt



No. of Hits = 5

File Length (in chars) = 1950

HIT FILE: 11 FILE: ETR4I3ANGLAISfrançaisL2.txt



No. of Hits = 3

File Length (in chars) = 1399

HIT FILE: 12 FILE: ETR4MALAISIEanglais_lettresmodernes.txt



No. of Hits = 1

File Length (in chars) = 901

HIT FILE: 13 FILE: ETR5ITAllea.txt



No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 1307

HIT FILE: 14 FILE: ETR5PERSANphysique.txt



No. of Hits = 1

File Length (in chars) = 865

HIT FILE: 16 FILE: ETR6ANGLAISfrançaisL3.txt



No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 2087

HIT FILE: 17 FILE: ETR6ESPespagnol.txt



No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 1192

HIT FILE: 18 FILE: ETR6ESPllea.txt



No. of Hits = 3

File Length (in chars) = 1005

HIT FILE: 19 FILE: ETR7ALLanglais_lettresmodernes.txt



No. of Hits = 7

File Length (in chars) = 2994

HIT FILE: 20 FILE: ETR7ALLPsyL2.txt

--	--	--

No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 2779

HIT FILE: 21 FILE: ETR7POLitalien.txt

--	--

No. of Hits = 1

File Length (in chars) = 2673

HIT FILE: 22 FILE: ETR8ALLIve.txt

--	--	--	--	--	--	--

No. of Hits = 6

File Length (in chars) = 1883

HIT FILE: 23 FILE: ETR8CHlxx.txt

--	--	--

No. of Hits = 3

File Length (in chars) = 1648

HIT FILE: 24 FILE: ETR8ESPMedecineL3.txt

--	--	--

No. of Hits = 2

File Length (in chars) = 1695

HIT FILE: 25 FILE: ETR9ALLmedecine.txt

--	--	--	--	--	--	--

No. of Hits = 7

File Length (in chars) = 1766

HIT FILE: 26 FILE: ETR9ALLsciencesdulang_lettresmodernes.txt

--	--	--	--	--	--

No. of Hits = 5

File Length (in chars) = 1988

HIT FILE: 27 FILE: ETR9ESPLettresclassiquesL3.txt

--	--	--	--	--

No. of Hits = 4

File Length (in chars) = 2115

HIT FILE: 28 FILE: ETR10ESPesix.txt

--	--

No. of Hits = 1

File Length (in chars) = 1215

HIT FILE: 29	FILE: ETR10PORgenieagroalimentaire.txt					No. of Hits = 1 File Length (in chars) = 1073
HIT FILE: 30	FILE: ETR10RUSSEfrançaisL3.txt					No. of Hits = 5 File Length (in chars) = 2047
HIT FILE: 31	FILE: ETR11ALLIve.txt					No. of Hits = 1 File Length (in chars) = 1417
HIT FILE: 32	FILE: ETR11ESPmedecine.txt					No. of Hits = 2 File Length (in chars) = 1128
HIT FILE: 33	FILE: ETR11RUSSEFrançaisanglaisL3.txt					No. of Hits = 1 File Length (in chars) = 1674
HIT FILE: 34	FILE: ETR12ALLFrançais-anglaisM1.txt					No. of Hits = 4 File Length (in chars) = 1499
HIT FILE: 35	FILE: ETR12ARAautomatique_informatiqueindustrielle.txt					No. of Hits = 2 File Length (in chars) = 960
HIT FILE: 36	FILE: ETR12FINIve.txt					No. of Hits = 3 File Length (in chars) = 789
HIT FILE: 37	FILE: ETR13ALLfrançaisL3.txt					No. of Hits = 3 File Length (in chars) = 948
HIT FILE: 38	FILE: ETR13BULhistoire.txt					No. of Hits = 2 File Length (in chars) = 990
HIT FILE: 40	FILE: ETR14PORTfrançais.txt					No. of Hits = 4 File Length (in chars) = 1060

FIG. n°43 : répartition des occurrences de *cultur** dans ETR

Dans ETR, la répartition est donc identique à celle de FR : le mot culture est largement représenté dans les productions des étudiants. Le nombre minimum de fois qu'il apparaît varie entre 1 et 20, ce qui diffère du corpus FR. Toutefois, seule une production, – (5) – se démarque par son nombre élevé d'occurrences : 20. Si l'on exclut cette production qui, par ailleurs, se singularise également par d'autres paramètres, on constate un écart de 1 à 7 occurrences, ce qui est proche de ce que l'on a pu observer dans FR : soit 3,26 occurrences par production du corpus ETR contre exactement le même chiffre dans FR : 3,26, sachant qu'il y a exactement le double de productions et d'occurrences dans ETR : 38 productions concernées contre 18 en FR, 124 occurrences dans ETR contre 62 dans FR.

La fonction *concordance plot* permet donc de constater que le mot *cultur** est représenté de manière analogue en FR et dans ETR, que la quasi-totalité des étudiants a utilisé au moins une fois le mot, et que le nombre moyen d'utilisations par production est semblable. Il faut néanmoins tenir compte également d'un autre paramètre : celui du nombre de mots et non seulement du nombre de productions. Pour le corpus ETR, on compte 10475 mots et 1730 *mots token*. *Cultur** représente 1,18 % du nombre total de mots employés par les étudiants ETR et 7,17 % des *mots token*. Pour le corpus FR, on compte 8433 mots et 1499 *mots token*. *Cultur** représente 0,73 % du nombre total de mots employés par les étudiants de ETR et 4,14 % des *mots token*.

On comprend donc que la fonction *concordance plot* ne permet pas d'évaluer tout ce qui concerne l'utilisation d'un mot, du point de vue de sa fréquence d'emploi, puisqu'il présente des résultats par production et ne prend pas en compte la différence de longueur entre les productions. Avec ces derniers chiffres, on peut constater que *cultur** est plus fréquemment employé dans ETR que ce soit sur plan du nombre total des mots que sur le plan des *mots token*. Il convient donc de croiser les résultats donnés par la fonction *concordance plot* avec les résultats donnés par la *word list* en prenant non seulement en compte le nombre total de mots, mais aussi le nombre de *mots token*.

b. L'exemple de l'expression de l'hypothèse

Lorsque nous avons évalué les éléments de contenu mobilisables par les étudiants en 2.2.2., nous avons considéré que les étapes suivantes étaient attendues dans les productions : constat d'une diversité ; conséquences d'une diversité linguistique inégale quant au nombre de locuteurs de chaque langue, menace de la diversité linguistique ; perte de connaissances et de compétences sur le plan individuel et collectif. Considérant la langue commune, on s'attend à

ce que ce soit l'anglais ou la langue native de l'étudiant qui soient posés comme langue commune. La relation avec une langue commune et sa perception peuvent être les suivantes : valorisation d'une langue commune, opposition à l'instauration d'une langue commune, coexistence bénéfique de la diversité linguistique et d'une langue commune. Puis, nous devrions trouver l'étude d'une alternative à la situation proposée dans le sujet : *langue commune vs diversité linguistique*. Nous avons donné deux arguments possibles : l'intercompréhension, comme alternative, et la langue au-delà de sa fonction communicative, légitimant la diversité linguistique indépendamment de toute facilité de communication. L'une et l'autre de ces possibilités résident dans un dépassement du paradoxe formulé par le sujet invitant à opposer *diversité linguistique* et *langue commune*. On peut considérer que ces étapes sont des actes de communication et, qu'à ce titre, ils vont impliquer la mobilisation de faits de langue spécifiques et par conséquent identifiables. Antconc peut donc permettre d'établir la liste des faits de langues mobilisés et comparer d'une part les attentes aux réalisations effectives dans les productions, et d'autre part, les réalisations dans le corpus ETR et dans le corpus FR. On devrait par conséquent pouvoir identifier des faits de langues permettant d'exprimer le constat, la conséquence, l'hypothèse (de l'instauration d'une langue commune) et ses conséquences: positives, arguments à la faveur d'une langue commune (étayer une thèse) ; à la défaveur d'une langue commune (expression de l'opposition) ; coexistence bénéfique de langue commune et diversité linguistique : dépassement de la dichotomie ; proposition d'une troisième voix, alternative nouvelle : l'intercompréhension, par exemple, nécessitant l'introduction d'un élément nouveau, et l'emploi des faits de langues correspondant ; et enfin, de nouveau le dépassement de la dichotomie par l'introduction d'une fonction du langage autre que communicative. La difficulté réside dans l'établissement d'éléments discrets correspondant à chaque acte de communication que l'on cherche à discerner dans les productions. Danielle Chini (2008, p. 10, citée par Bento, 2013) rappelle que le CECRL propose une classification du CECRL par types de situations pragmatiques, dans la mesure où il se fonde sur un ensemble de descripteurs « étalonnés, organisés par activités langagières ou communicatives, qui détaillent les types de discours et de stratégies visés en tenant compte des aspects quantitatifs et qualitatifs des compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique attendues. » Pour l'auteure, cette démarche qui établit « des listes détaillées de micro-fonctions, de formes grammaticales et de vocabulaire » présente des inconvénients du point de vue de l'acquisition de la langue, dans la mesure où elle conduit l'apprenant et l'enseignant à travailler à partir de « listes fourre-tout » sans réflexion sur une progression possible. De plus, ces listes amènent les élèves à se centrer plus sur la tâche à

accomplir que sur les éléments linguistiques à acquérir. La reproductibilité s'en fait sentir et conduit à une remise en question d'un mode d'acquisition cumulatif et non réflexif de la langue. Dans notre perspective, les référentiels qui ont décliné en éléments discrets les éléments linguistiques à maîtriser selon les niveaux du CECRL procèdent d'une manière analogue. Ainsi, trouve-t-on dans le *Référentiel pour le Cadre Européen Commun* de l'Alliance française (2008) des actes de communication qui sont affiliés à des éléments de *contenus grammaticaux*, de *lexique*, à des éléments *socioculturels* et à des *types de supports* qui nécessitent leur mise en œuvre. Ainsi pour le niveau B2 trouve-t-on les *actes de communication* (2008 : 112) suivants : *caractériser quelque chose, parler du passé, se situer dans l'espace, se situer dans le temps, exprimer des sentiments positifs, exprimer des sentiments négatifs; exprimer une opinion; rapporter les paroles de quelqu'un, argumenter.* Dans la catégorie des *contenus grammaticaux*, on trouve *les temps du passé, la modalisation verbes + subjonctif ou indicatif, les formes impersonnelles, les verbes accompagnés de prépositions, les adjectifs accompagnés de prépositions, les pronoms relatifs composés, l'enrichissement des articulateurs logiques.* Le problème d'une telle classification réside dans le fait que chaque acte de communication n'est pas directement lié à un contenu grammatical identifié, mais que c'est pour l'ensemble des actes de communication qu'est proposée une liste de contenus grammaticaux. En outre, certains contenus grammaticaux consistent dans des éléments discrets et peuvent être des entrées possibles pour une recherche sur Antconc. Ainsi trouve-t-on pour les formes impersonnelles la mention suivante : degré de certitude et les exemples suivants : *il est certain que/il est probable que, il semble que...* qui représentent des éléments immédiatement identifiables par le logiciel. Ces éléments ne sont toutefois pas exhaustifs et ne sont pas d'ailleurs présentés comme tels. On peut aisément ajouter, par exemple, *il est évident que* à la liste proposée. En outre, seule la forme impersonnelle fondée sur la sémantique des verbes ou des adverbes est proposée. Or, on pourrait ajouter à profit les autres modalités d'expression de la forme impersonnelle que nous avons rappelées en 2.2.4. : liées à la voie passive et moyenne, ainsi qu'à la modalisation. La modalisation est bien notifiée dans la liste des contenus grammaticaux, mais fait l'objet d'une autre entrée. On constate donc que la catégorisation ne présente pas de cohérence à ce niveau, dans la mesure où ces catégories s'interpénètrent : une partie des éléments relevant de la modalisation peuvent entrer dans la catégorie des formes impersonnelles, mais pas l'intégralité de ces éléments. De même, certaines formes impersonnelles sont des modalisateurs, mais il existe également d'autres formes impersonnelles qui n'en sont pas. Il est donc d'autant plus difficile d'attribuer un contenu grammatical à un acte de

communication¹¹¹ que les contenus grammaticaux s'interpénètrent d'une catégorie à l'autre. Afin d'étudier la manière dont les étudiants allophones et francophones emploient les actes de langage que nous considérons comme induits par le genre de la production argumentative et par le sujet posé, il est nécessaire d'élaborer une trame associant les actes de communication avec les éléments linguistiques à mobiliser pour leur réalisation. Ces éléments linguistiques pourront prendre la forme d'éléments de lexique, de syntaxe, mais pourra également être traduits par des *motifs*, ou *patterns*. Le motif peut être défini comme une sorte de matrice fondée sur une construction stable, qui, selon ses réalisations s'actualise en mobilisant des sèmes variables. On comprend bien la plus-value de cette entrée dans le corpus, puisqu'elle permet une recherche qui met en évidence une phraséologie prototypique d'un acte de communication, voire d'un genre. Ensuite, nous pourrons à l'aide du logiciel Antconc, vérifier la présence des éléments linguistiques permettant de formuler l'acte de communication que l'on cherche à évaluer. Soit, il est absent et il convient alors de se demander si l'idée – les contenus correspondant à l'acte de communication ciblé – est absente de la production ou si l'acte de communication est mal maîtrisé et que l'idée est présentée d'une autre manière (contournement ou formulation inappropriée échappant au relevé d'occurrences). Soit il est présent et, dans ce cas, il convient d'évaluer si les éléments linguistiques mobilisés sont convergents d'un corpus à l'autre : ETR vs FR, à l'intérieur du corpus ETR, et de comparer le corpus des productions des étudiants avec notre étalon de référence.

Prenons pour exemple l'expression de l'hypothèse. Pour répondre au sujet posé, nous avons postulé qu'il convenait de poser l'existence d'une langue commune comme hypothèse : *Que pensez-vous de la possibilité d'une langue commune ...* On peut s'attendre à ce que l'expression de cette hypothèse soit manifestée par des occurrences de *si, dans le cas où, dans l'hypothèse de, imaginons que, imaginons + nom*, corrélée à *langue commune*, voire à des formulations synonymes : *langue vernaculaire, même langue, langue internationale, une seule langue...*

Antconc permet de visualiser toutes les occurrences qui comportent *si* et qui sont suivies par *langue*. La fonction # des wildcards montre en effet toutes les occurrences comportant un mot, pour ce qui concerne notre recherche, *si* suivies d'un caractère, puis *langue*. La recherche donne le résultat suivant : il apparaît des occurrences à partir de trois mots entre *si* et *langue* et

¹¹¹ Même si on entend bien qu'un même *contenu grammatical* puisse être mobilisé pour plusieurs *actes de communication différents*, on considère qu'il est néanmoins nécessaire de relier de manière explicite chacun des « contenus grammaticaux » listés à un ou plusieurs actes de paroles mentionnés.

jusqu'à 8 mots entre *si* et *langue*, ce qui fait un total de 12 occurrences.

AntConc 3.4.1m (Macintosh OS X) 2014

Corpus Files

- ETR1ALLlettresmoderr
- ETR1ALLrusse_lettresr
- ETR1ESPscienceséco
- ETR2ALLsociologie.txt
- ETR2ANGLartsduspect
- ETR2PORsciencesdular
- ETR3ALLlve.txt
- ETR3ESPmedecine.txt
- ETR3RUSSEfrançais-ar
- ETR4ALLlettresmoderr
- ETR4I3ANGLAISfrançai
- ETR4MALAISIEanglais_
- ETR5ITAllea.txt
- ETR5PERSANphysique
- ETR5RUSSEfrançaisan
- ETR6ANGLAISfrançaisl
- ETR6ESPespagnol.txt
- ETR6ESPla.txt
- ETR7ALLanglais_lettres
- ETR7ALLPsyl2.txt
- ETR7POLitalien.txt
- ETR8ALLlve.txt
- ETR8CHlxx.txt
- ETR8ESPMedecineL3.t
- ETR9ALLmedecine.txt
- ETR9ALLsciencesdular
- ETR9ESPLettresclassic
- ETR10ESPesix.txt
- ETR10PORgenieagroal
- ETR10RUSSEfrançaisL
- ETR11ALLlve.txt
- ETR11ESPmedecine.tx
- ETR11RUSSEFrancaika

Total No. 40
Files Processed

Concordanc Concordance Plr File Vie Clusters/N-Gram Collocate Word Li Keyword Li

Concordance Hits 3

Hit	KWIC	File
1	...e si nous aurions une langue commune qui nous permet	ETR1ALLrusse
2	... Si on parle une langue commune, presque tout le	ETR6ESPespaç
3	... Si on crée une langue commune, tout le monde	ETR8CHIxx.tx

Search Term Words Case Regex
 Advanced Search Window Size 50

Start Stop Sort

Kwic Sort
 Level 1 1R Level 2 2R Level 3 3R Clone Results

AntConc 3.4.1m (Macintosh OS X) 2014

Corpus Files

- ETR1ALLlettresmoderr
- ETR1ALLrusse_lettresr
- ETR1ESPscienceséco
- ETR2ALLsociologie.txt
- ETR2ANGLartsduspect
- ETR2PORsciencesdular
- ETR3ALLlve.txt
- ETR3ESPmedecine.txt
- ETR3RUSSEfrançais-ar
- ETR4ALLlettresmoderr
- ETR4I3ANGLAISfrançai
- ETR4MALAISIEanglais_
- ETR5ITAllea.txt
- ETR5PERSANphysique
- ETR5RUSSEfrançaisan
- ETR6ANGLAISfrançaisl
- ETR6ESPespagnol.txt
- ETR6ESPla.txt
- ETR7ALLanglais_lettres
- ETR7ALLPsyl2.txt
- ETR7POLitalien.txt
- ETR8ALLlve.txt
- ETR8CHlxx.txt
- ETR8ESPMedecineL3.t
- ETR9ALLmedecine.txt
- ETR9ALLsciencesdular
- ETR9ESPLettresclassic
- ETR10ESPesix.txt
- ETR10PORgenieagroal
- ETR10RUSSEfrançaisL
- ETR11ALLlve.txt
- ETR11ESPmedecine.tx
- ETR11RUSSEFrancaika

Total No. 40
Files Processed

Concordanc Concordance Plr File Vie Clusters/N-Gram Collocate Word Li Keyword Li

Concordance Hits 2

Hit	KWIC	File
1	...inguistiques. D'autre côté si on invente une seule lang	ETR5RUSSEfro
2	... que c'est vraiment dommage si l'anglais remplace la lar	ETR7ALLanglç

Search Term Words Case Regex
 Advanced Search Window Size 50

Start Stop Sort

Kwic Sort
 Level 1 1R Level 2 2R Level 3 3R Clone Results

AntConc 3.4.1m (Macintosh OS X) 2014

Corpus Files

- ETR1ALLetresmoderr
- ETR1ALLrusse_lettres
- ETR1ESPscienceséco
- ETR2ALLsociologie.txt
- ETR2ANGLartsduspect
- ETR2PORsciencesdula
- ETR3ALLive.txt
- ETR3ESPmedecine.txt
- ETR3RUSSEfrançais-ar
- ETR4ALLetresmoderr
- ETR4I3ANGLAISfrançais
- ETR4MALAISIEanglais_
- ETR5ITALIea.txt
- ETR5PERSANphysique
- ETR5RUSSEfrançaisan
- ETR6ANGLAISfrançaisl
- ETR6ESPagnol.txt
- ETR6ESPla.txt
- ETR7ALLanglais_lettre:
- ETR7ALLPsyL2.txt
- ETR7POLitalien.txt
- ETR8ALLive.txt
- ETR8CHIxx.txt
- ETR8ESPMedecineL3.t
- ETR9ALLmedecine.txt
- ETR9ALLsciencesdular
- ETR9ESPlettresclassic
- ETR10ESPesix.txt
- ETR10PORgenieagroal
- ETR10RUSSEfrançaisL
- ETR11ALLive.txt
- ETR11ESPmedecine.tx
- ETR11RIJSSFFrançaisa

Total No. 40
Files Processed

Concordanc | Concordance Plr | File Vie | Clusters/N-Gram | Collocate | Word Li | Keyword Li

Concordance Hits 3

Hit	KWIC	File
1	ciété, et si on a besoin d'une langue commune ? D'	ETR5RUSSEfr
2	peuple. Si on n'utilise pas cette langue, un morceau	ETR9ALLscier
3	nt, même si la possibilité d'avoir une langue en comone	ETR10ESPesix

Search Term Words Case Regex Search Window Size 50

si####langue Advanced

Start Stop Sort

Kwic Sort

Level 1 1R Level 2 2R Level 3 3R Clone Results

AntConc 3.4.1m (Macintosh OS X) 2014

Corpus Files

- ETR1ALLetresmoderr
- ETR1ALLrusse_lettres
- ETR1ESPscienceséco
- ETR2ALLsociologie.txt
- ETR2ANGLartsduspect
- ETR2PORsciencesdula
- ETR3ALLive.txt
- ETR3ESPmedecine.txt
- ETR3RUSSEfrançais-ar
- ETR4ALLetresmoderr
- ETR4I3ANGLAISfrançais
- ETR4MALAISIEanglais_
- ETR5ITALIea.txt
- ETR5PERSANphysique
- ETR5RUSSEfrançaisan
- ETR6ANGLAISfrançaisl
- ETR6ESPagnol.txt
- ETR6ESPla.txt
- ETR7ALLanglais_lettre:
- ETR7ALLPsyL2.txt
- ETR7POLitalien.txt
- ETR8ALLive.txt
- ETR8CHIxx.txt
- ETR8ESPMedecineL3.t
- ETR9ALLmedecine.txt
- ETR9ALLsciencesdular
- ETR9ESPlettresclassic
- ETR10ESPesix.txt
- ETR10PORgenieagroal
- ETR10RUSSEfrançaisL
- ETR11ALLive.txt
- ETR11ESPmedecine.tx
- ETR11RIJSSFFrançaisa

Total No. 40
Files Processed

Concordanc | Concordance Plr | File Vie | Clusters/N-Gram | Collocate | Word Li | Keyword Li

Concordance Hits 1

Hit	KWIC	File
1	dire que si on aprends pas bien une autre langue, on	ETR10ESPesix

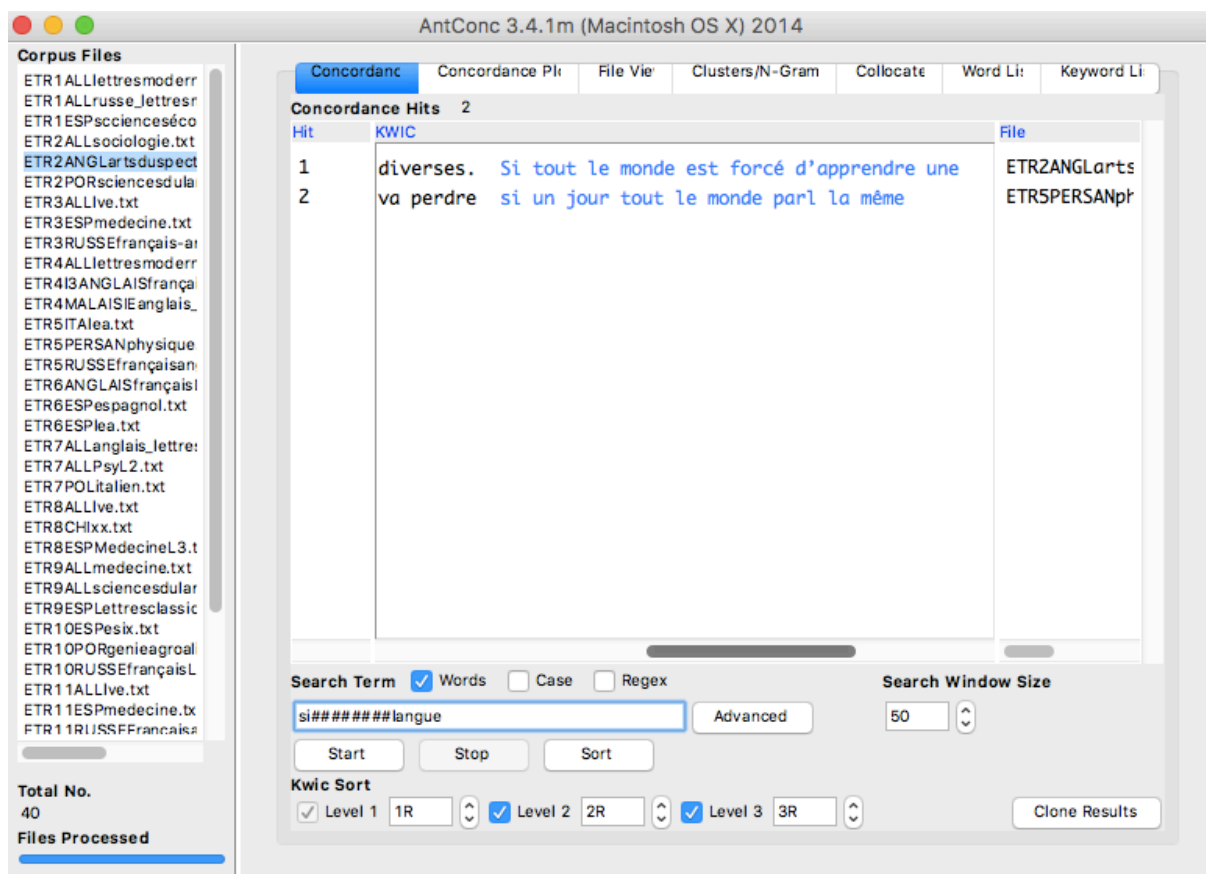
Search Term Words Case Regex Search Window Size 50

si####langue Advanced

Start Stop Sort

Kwic Sort

Level 1 1R Level 2 2R Level 3 3R Clone Results



- Si nous aurions une langue commune (1)
- Si on parle une langue commune (2)
- Si on crée une langue commune (3)
- Si on invente une seule langue (4)
- Si l'anglais remplace la langue (5)
- Si on a besoin d'une langue commune (6)
- Si on n'utilise pas cette langue (7)
- Si la possibilité d'avoir une langue en comone (8)
- Si on apprend pas bien une autre langue (9)
- Si le monde n'aurait qu'une seule langue (10)
- Si tout le monde est forcé d'apprendre une langue commune (11)
- Si un jour tout le monde parl la même langue (12)

FIG. n°44 : liste des occurrences de *si + langue* dans ETR

Parmi ces 12 occurrences, seule l'occurrence (7) ne concerne pas la langue commune. Un contexte plus large permet de le montrer sans ambiguïté : *Si on n'utilise pas cette langue un morceau de la culture serait perdu*. Les 11 autres occurrences peuvent être retenues pour l'analyse de l'hypothèse concernant l'établissement d'une langue commune. Il est possible, à partir de cette liste, d'évaluer la formulation même de l'hypothèse et de la comparer avec le corpus FR, de voir quelle est la position prise par les étudiants dans l'hypothèse d'une langue commune selon les conséquences qu'ils tirent de la réalisation d'une telle hypothèse. Il est

bien sûr nécessaire d'interroger le corpus de manière à prendre en compte les autres formulations d'une hypothèse relative à la langue commune, comme, par exemple, les formes conditionnelles, les formes comprenant le mot *cas*, dans les locutions *au cas où*, *dans le cas où*... Il est possible de procéder à une analyse semblable des autres actes de communication énoncés tels que le constat, la conséquence, l'opposition, la concession et l'établissement d'une nouvelle alternative. Nous proposerons une telle analyse pour le constat en 3^e partie. Les fonctions *wildcards* et notamment le # peuvent donc s'avérer des outils performants pour identifier la présence ou l'absence de contenus répondant aux différents actes de communication.

3.3 Point de vue argumenté dans le cadre de littéracies à la française

Une production argumentée suppose la maîtrise d'un genre, à savoir, la dissertation ou, plus modestement, l'essai, mais exposée selon les normes académiques et universitaires françaises. L'organisation du propos et, plus particulièrement, l'ordre d'apparition des éléments de contenus sont particulièrement déterminants dans la maîtrise du genre. Nous avons vu en 2.2.3.2. l'exemple de l'introduction en validant notre hypothèse d'une divergence dans son appréhension sur l'analyse de productions d'étudiants allophones. L'analyse de notre corpus à l'aide de Antconc va nous permettre de vérifier la triple hypothèse posée : la réalisation d'une introduction conforme aux attentes dépend du degré de maîtrise des littéracies universitaires d'une part, des maîtrises des littéracies universitaires à la française d'autre part, et de la maîtrise de la langue cible enfin. Toutefois, l'introduction n'est pas le seul passage très codifié d'une production argumentée. Dans cette section, nous souhaitons aborder l'exemple de la conclusion afin de montrer en quelle mesure les fonctionnalités de Antconc peuvent contribuer à mettre en évidence le degré de maîtrise d'un point de vue argumenté dans le cadre de littéracies à la française.

3.3.1 L'exemple de l'acte de communication conclusif

Concernant la possibilité qu'offre Antconc d'analyser la composition d'une partie du discours, nous devons d'abord marquer les limites du logiciel. Puisque tous les textes ont été retranscrits, rien de la disposition sur la page des alinéas et espaces n'est analysable par Antconc. En outre, la première liste, notionnelle, établie sur les mots et collocations les plus fréquents dans les productions, doit être également complétée par une liste reprenant les actes de communication que l'on a pu retenir avec l'analyse du sujet : constat (associé à diversité linguistique), conséquence (d'une diversité linguistique inégale en nombre de locuteurs), hypothèse (de l'établissement d'une langue commune), coexistence bénéfique (d'une langue commune et de la diversité linguistique : concession), opposition (*diversité linguistique vs langue commune*), alternatives à l'opposition posée dans le sujet entre *langue commune* et *diversité linguistique* (intercompréhension, fonctions du langage). Il conviendra d'établir quels termes permettent d'exprimer ces actes de communication et quelle place ils occupent dans l'ensemble du discours. Une fois cette correspondance établie, on peut identifier la présence de l'acte de communication en question dans les différentes productions du corpus et procéder à des comparaisons.

Pour notre production, nous prenons l'exemple de l'acte de communication conclusif, qui doit se situer à la fin de la production et ne doit pas représenter plus de 20 à 25 % de la production selon les normes à la française.

On peut s'attendre à y trouver des termes tels que le connecteur, *enfin* ou encore d'autres termes moins polysémiques ou du moins plus directement dédiés à la conclusion d'une production argumentée tels *pour conclure* ou *en conclusion*.

3.3.1.1 Analyse de *enfin*

La recherche pour le mot *enfin* »donne les résultats suivants :

Concordance Hits	2	Total Plots	2
HIT FILE: 30	FILE: ETR10RUSSEfrançaisL3.txt		
		No. of Hits = 1	File Length (in chars) = 2047
HIT FILE: 33	FILE: ETR11RUSSEFrançaisanglaisL3.txt		
		No. of Hits = 1	File Length (in chars) = 1674

FIG. n°45 : répartition des occurrences de *enfin* dans ETR

Dans ETR, seules deux occurrences sont présentes : la première, en fin de production (29), la seconde au premier tiers de la production. La première occurrence se situe exactement dans la dernière phrase de la conclusion de la production de l'étudiante. Le connecteur est placé en début de phrase, ce qui n'est pas étonnant dans la production d'un étudiant allophone à qui on apprend souvent que c'est là la place d'un connecteur. La seconde occurrence : *Enfin, l'apprentissage de langues étrangères diversifie notre quotidien ?* semble à première vue correspondre à la fin de l'introduction. Ainsi, on constate que le terme *enfin* n'est pas spécifiquement réservé à la conclusion, mais qu'il peut également servir à annoncer les différentes parties du plan en introduction. Toutefois, la situation de l'occurrence dans l'ensemble de la production peut surprendre, dans la mesure où la place dédiée à l'introduction est disproportionnée par rapport à l'ensemble de la production. Ainsi, on peut se demander si le connecteur n'a pas encore une troisième fonction : celle d'ajouter un ultime argument étayant une thèse soutenue au sein d'un paragraphe. Il est donc nécessaire d'analyser la production dans son ensemble pour connaître la fonction d'*enfin* pour cette occurrence.

Voici reproduite ci-dessous l'intégralité de la production ETR (32) :

La diversité linguistique crée-t-elle des difficultés désagréables ou rend-t-elle notre vie plus intéressante. Nous sommes tous différents, nos langues ne ressemblent pas l'une à l'autre. Je suis persuadée que ce n'est pas par hasard ! En parlant de différentes langues on a tout d'abord la chance de plonger dans une autre culture ce qui enrichit notre expérience. Puis elle nous donne l'opportunité de faire de nouvelles connaissances de découvrir les traditions et de contempler le patrimoine historique d'autres pays. Enfin, l'apprentissage de langues étrangères diversifie notre quotidien ?

De nos jours la question qui concerne la création d'une langue commune reste actuelle. En effet, il existe beaucoup d'adeptes de l'idée de faciliter la communication entre différents groupes linguistiques. En ce qui me concerne, je ne serais pas militante pour la mise en place de cette idée. Une fois tout le monde parler la langue il n'y aura plus de nécessité d'apprendre d'autres langues. Par conséquent on restera limité par notre propre langues puisque on voit le monde sous la prisme de nos moyens de communication. Du coup, on sera dépourvu de voir le monde sous un autre angle. Outre cela, on n'aura pas la chance d'apprécier les particularités linguistiques d'autres communautés. Personnellement j'adore dénicher de nouveaux mots d'écouter leur mélodie, de faire des associations. Il y a des mots qui produisent l'effet de l'harmonie, d'autres peuvent perturber l'ouïe d'une manière brutale.

En résumé, je dirais que chaque langue avec ses nuances parfois étonnants et surprenants mérite d'être appréciée par les autres et ouvre les portes dans un autre univers.

À la lecture de la production, on comprend que le premier paragraphe ne constitue pas à proprement parler l'introduction. Dans les faits, l'étudiant répond point par point au sujet posé. Le premier paragraphe est dédié à la première phrase du sujet concernant la diversité linguistique : « Selon vous, qu'apporte la diversité linguistique ? ». Le deuxième paragraphe à la deuxième phrase du sujet : « Que pensez-vous de la possibilité d'avoir une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques ? ». Le troisième paragraphe forme une conclusion marquée fortement par un connecteur conclusif : « en résumé ». *Enfin*, situé à la fin du premier paragraphe constitue donc un dernier argument à la faveur du maintien d'une diversité linguistique qui, d'après l'étudiant, permet de découvrir une autre culture, d'enrichir ses connaissances¹¹², et, en dernier recours, de rendre notre quotidien plus divers.

Voici les positionnements des occurrences d'*enfin* dans les productions des étudiants FR.

Concordance Hits 9		Total Plots 6	
HIT FILE: 2	FILE: FR2anglaisLL2.txt		No. of Hits = 2 File Length (in chars) = 3253
HIT FILE: 6	FILE: FR6anglaisL1.txt		No. of Hits = 1 File Length (in chars) = 3180
HIT FILE: 9	FILE: FR9anglaisL1.txt		No. of Hits = 1 File Length (in chars) = 2411
HIT FILE: 11	FILE: FR11anglaisL1.txt		No. of Hits = 3 File Length (in chars) = 5236
HIT FILE: 12	FILE: FR12italienL1.txt		No. of Hits = 1 File Length (in chars) = 2368
HIT FILE: 18	FILE: FR18SDL-ANGLM1.txt		No. of Hits = 1 File Length (in chars) = 3475

FIG. n°46 : répartition des occurrences de *enfin* dans FR

Notons en préambule qu'elles sont plus nombreuses dans ETR que dans FR, ce qui peut

¹¹² Notons à cet égard que les deux arguments sont difficiles à distinguer l'un de l'autre et que l'étudiant a fait une ellipse qui réduit la diversité linguistique à la nécessité pour un individu d'apprendre au moins une autre langue que la sienne.

laisser penser que les étudiants de ETR utilisent d'autres formes concurrentes pour exprimer ce qu'*enfin* prend en charge dans FR ou, encore, que les étudiants dans ETR emploient moins de connecteurs et expriment moins explicitement les relations logiques entre les éléments d'un texte argumentatif que les étudiants dans FR.

Dans FR, 9 occurrences sont réparties entre 6 productions. La 1^{re} occurrence : *Nous considérons tout d'abord les avantages de cette diversité, puis les enjeux qu'il est nécessaire de surmonter et enfin nous verrons si une langue commune est une alternative intéressante.* FR2anglL2, revêt la fonction d'annonce de la dernière partie du plan. *Enfin* est à mettre sur le même plan que *tout d'abord* et *puis* introduisant respectivement la 1^{re} et 2^e parties du plan. La 2^e occurrence : *Enfin, la compréhension et l'apprentissage d'une langue une faculté d'adaptation qui n'est pas forcément évidente* (FR2anglL2), correspond à l'adjonction d'un argument ultime appartenant à la 2^e partie du plan annoncé en introduction.

La 3^e occurrence : *Enfin, il me semble particulièrement important de garder cette diversité linguistique et cette diversité culturelle*, FR6anglL1, appartient à une autre production et correspond à un troisième argument en faveur de la thèse soutenue, l'étudiant ayant fait le choix de ne se positionner qu'à la faveur de la diversité linguistique, il énonce trois arguments visant à étayer sa thèse, respectivement introduits par *tout d'abord*, *ensuite*, *enfin*. La 4^e occurrence apparaît dans une 3^e production et introduit un dernier argument à la faveur de la thèse examinée en 2^e partie présentant les *désavantages* de l'introduction d'une langue commune. *Enfin, nous pouvons de même penser à la perte des métiers que cela engendrerait car s'il y a une langue commune* (FR9anglL1).

Les 5^e, 6^e et 7^e occurrences appartiennent à une 4^e production : *Nous verrons d'abord en quoi la pluralité des langues est importante, puis nous étudierons l'intérêt d'une langue commune, enfin nous nous demanderons quelles en seraient les modalités* (FR11anglL1). Cette 5^e occurrence correspond à l'annonce de la troisième partie du plan proposé. La 6^e occurrence est un argument ultime apporté à la première partie : *Enfin, je pense que le fait de garder des langues plurielles dans le monde est essentiel (...)*. La 7^e occurrence, *Enfin, nous pouvons nous demander si une langue commune mondiale idéale serait une langue érigée en langue maternelle pour tous ou une autre langue que nous pourrions apprendre*, introduit la 3^e partie du plan. L'usage d'*enfin* se justifie ici par le fait que l'étudiant aborde la clôture de son développement, qu'il le finalise avant de conclure : *Enfin, nous pouvons nous demander si une langue commune mondiale idéale serait une langue érigée en langue maternelle pour tous ou une autre langue que nous pourrions apprendre.*

La 8^e occurrence apparaissant dans une 5^e production introduit un ultime argument dans le

cadre de la 2^e partie de la production. L'étudiant a choisi d'abord d'évaluer l'importance de la diversité linguistique, puis de mesurer les enjeux d'une langue commune. C'est dans cette seconde partie qu'il introduit un dernier argument : *Enfin, je suis à peu près sûre que cette histoire de langue commune serait un objet de conflits entre les pays* (FR12itaL1).

La 9^e occurrence, issue d'une 5^e production, correspond à l'annonce de la dernière partie d'un plan qui en comporte deux : *Je vais dans un premier temps envisager en soulignant mon point de vue, la place de la diversité linguistique dans notre société contemporaine et la manière dont celle-ci doit être considérée puis enfin introduire l'idée d'une langue commune* FR18SDLANGLM1. On peut noter que l'étudiant utilise deux connecteurs pour annoncer cette partie : *puis* et *enfin* qui, au mieux, sont redondants, mais peuvent même créer une confusion. En effet, l'usage veut que *puis* introduise un deuxième élément et *enfin*, un ultime élément. Même si dans le cas présent la seconde partie est également la dernière du développement, l'habitude d'un plan en trois parties et l'usage de deux connecteurs redondants peut troubler la lisibilité de la planification de l'écriture.

On constate donc que les occurrences de FR ne situent jamais *enfin* dans la conclusion. Si le terme a bien à chaque fois la fonction d'introduire un ultime élément, cet élément peut être celui de l'annonce de la dernière partie du plan, et se situe par conséquent à la fin de l'introduction (occurrences 1, 5, 9) ou bien *enfin* introduit un ultime argument au sein d'une partie (occurrences 2, 4, 6 et 8) ou encore *enfin* introduit la dernière partie du développement et apparaît donc au début de cette dernière partie (occurrence 7).

Enfin ne constitue donc pas à proprement parler un connecteur dédié à la conclusion : sur 11 occurrences, une seule dans ETR remplit cette fonction. En revanche, le mot revêt toujours la fonction d'apporter un ultime élément. La fonction *concordance plot* permet d'emblée de constater que la place qu'occupe *enfin* dans les productions lui confère une autre fonction que la fonction conclusive. Toutefois, l'analyse précise de chacune des occurrences permet également de montrer que certaines d'entre elles qui, au premier abord, pouvaient passer pour l'annonce d'une troisième partie d'un plan, correspondent en fait à l'adjonction d'un ultime argument. Cela révèle l'absence d'introduction dans la production de l'étudiant. Ainsi, l'analyse précise des occurrences selon leur place dans la production permet également de vérifier si l'organisation de la production correspond bien aux attentes académiques à la française.

3.3.1.2 Analyse de *concl**

La recherche avec le mot ou les mots comportant *concl** est logiquement bien plus directement analysable : toutes les occurrences sont situées en fin de production et correspondent à l'amorce de la conclusion. Voici la répartition des occurrences dans ETR:

Concordance Hits	10	Total Plots	9
HIT FILE: 1	FILE: ETR1ALLlettresmodernes_allemand.txt		
		No. of Hits = 1	File Length (in chars) = 1437
HIT FILE: 6	FILE: ETR2PORsciencesdulang_lettresmodernes.txt		
		No. of Hits = 1	File Length (in chars) = 1361
HIT FILE: 18	FILE: ETR6ESPlea.txt		
		No. of Hits = 2	File Length (in chars) = 1005
HIT FILE: 20	FILE: ETR7ALLPsyL2.txt		
		No. of Hits = 1	File Length (in chars) = 2779
HIT FILE: 22	FILE: ETR8ALLIve.txt		
		No. of Hits = 1	File Length (in chars) = 1883
HIT FILE: 25	FILE: ETR9ALLmedecine.txt		
		No. of Hits = 1	File Length (in chars) = 1766
HIT FILE: 31	FILE: ETR11ALLIve.txt		
		No. of Hits = 1	File Length (in chars) = 1417
HIT FILE: 32	FILE: ETR11ESPmedecine.txt		
		No. of Hits = 1	File Length (in chars) = 1128
HIT FILE: 34	FILE: ETR12ALLFrançais-anglaisM1.txt		
		No. of Hits = 1	File Length (in chars) = 1499

Search Term Words Case Regex Plot Zoom
conclu* Advanced x1

FIG. n°47 : répartition des occurrences de *conclu** dans ETR

Deux occurrences peuvent retenir notre attention : la première dans la production (18) par sa situation très avancée dans la production et par le fait que la production comporte deux

occurrences de *conclu**. Le contexte nous permet de constater que l'étudiant annonce dans son plan le fait qu'il va rédiger une conclusion : *Donc je vais donner des arguments en faveur ou bien en contre de ce phénomène et puis j'ajouterai une conclusion* (18). Une nouvelle fois, l'étude d'un connecteur permet de constater que la production ne procède pas selon les attentes académiques à la française où il n'est pas de mise d'annoncer une conclusion, élément incontournable d'une production argumentée.

La seconde occurrence que nous commenterons apparaît dans (20). En effet, l'occurrence apparaît à environ 60 % de la production, ce qui paraît prématuré pour aborder la conclusion. Dans les faits, l'étudiant annonce bien sa position et, d'une certaine manière conclut à partir de 60 % de sa production. Toutefois, une analyse plus précise de la production nous permet de constater, à ce moment-là, une absence d'introduction¹¹³. De plus, l'étudiant répond point par point aux deux questions posées par le sujet, ce qui ne correspond pas exactement aux attentes académiques à la française qui demandent implicitement de formuler une problématique englobant les deux questions posées dans le sujet et de décliner sa réponse/démonstration dans un plan dont chaque partie est, d'une part, liée à la problématique, et, d'autre part, liée aux autres parties. Enfin, on peut constater que l'étudiant répond à la question, mais seulement à son second terme, relative à la langue commune. En prenant fermement position contre l'instauration d'une langue commune : *En conclusion, je pourrais dire qu'une langue commune à plusieurs groupes ethnique ne servirait à rien*, il réaffirme, mais seulement implicitement, son attachement à la diversité linguistique, attachement qui est réaffirmé plus loin dans cette partie que l'on peut considérer comme la conclusion : *Pour moi, c'est aussi une question de respect. Je ne veux pas faire des voyages dans un pays dont je ne connais pas la langue ! Quand on souhaite un échange interculturel, il faut qu'on fasse de efforts pour rendre possible la conversation* (20). On constate donc que la position ici tenue implique évidemment une adhésion à la nécessité de préserver une diversité linguistique. Ce qui

¹¹³ Voici la transcription intégrale de la conclusion : « En conclusion, je pourrais dire qu'une langue commune à plusieurs groupes ethnique ne servirait à rien : cela permet seulement de faciliter la communication alors qu'on a pourtant d'apprendre une nouvelle langue pour la simple raison de maîtriser cette langue et de la parler. Pour moi, c'est aussi une question de respect. Je ne veux pas faire des voyages dans un pays dont je ne connais pas la langue ! Quand on souhaite un échange interculturel, il faut qu'on fasse de efforts pour rendre possible la conversation.

D'ailleurs, il y a déjà des langues comme l'anglais, l'espagnol ou le chinois qui sont très répandues. A mon avis, il vaut mieux d'apprendre une telle langue si on veut assurer la compréhension mutuelle ce qui est surtout important dans le monde du travail et non pas pour des étudiants ou autre gens apprenant une nouvelle langue.

On n'aurait plus besoin des traducteurs car tout le monde pourrait apprendre la langue de communication dès la naissance, la diversité linguistique diminuerait avec le temps ... Est-ce juste pour faciliter les choses ?

Parfois, il est bien important de résoudre des problèmes complexes pour que notre cerveau ne s'ennuie pas.» (20)

apparaît comme une digression dans la conclusion aurait pu trouver plus légitimement sa place dans la première partie de la production, selon les normes *à la française*, tout du moins. En outre, l'étudiant ajoute un autre argument relatif, cette fois, à la langue commune, visant à argumenter contre l'établissement d'une langue commune : *D'ailleurs, il y a déjà des langues comme l'anglais, l'espagnol ou le chinois qui sont très répandues. A mon avis, il vaut mieux d'apprendre une telle langue si on veut assurer la compréhension mutuelle* (20). Cet argument trouverait également davantage sa place dans la deuxième partie de la production : celle visant à évaluer la légitimité de l'établissement d'une langue commune. Enfin, l'étudiant évoque le problème de la perte de certains métiers et formule une interrogation visant à remettre en cause la seule fonction de simplifier la communication par l'établissement d'une langue commune : *Est-ce juste pour faciliter les choses ?* (20). Cette formulation n'est pas très explicite : on peut comprendre que l'étudiant veut signifier que derrière l'argument avancé de la communication, il y a d'autres enjeux – on pourrait penser par exemple à une forme d'impérialisme liée à la langue de communication choisie. Là encore, cet avertissement contre le danger d'une langue commune devrait se trouver dans la 2^e partie de la production. L'analyse de l'occurrence *conclu** dans cette production nous permet donc de révéler une autre disjonction entre les attentes académiques à la française et les pratiques en ETR qui sont à attribuer en tout état de cause à une acculturation aux littéracies universitaires *à la française*, qu'elle soit le fait d'une acculturation aux littéracies universitaires en général ou aux littéracies *à la française* en particulier.

Dans FR, aucune occurrence ne pose question. Toutes sont situées en fin de production et ont la fonction de marqueur conclusif.

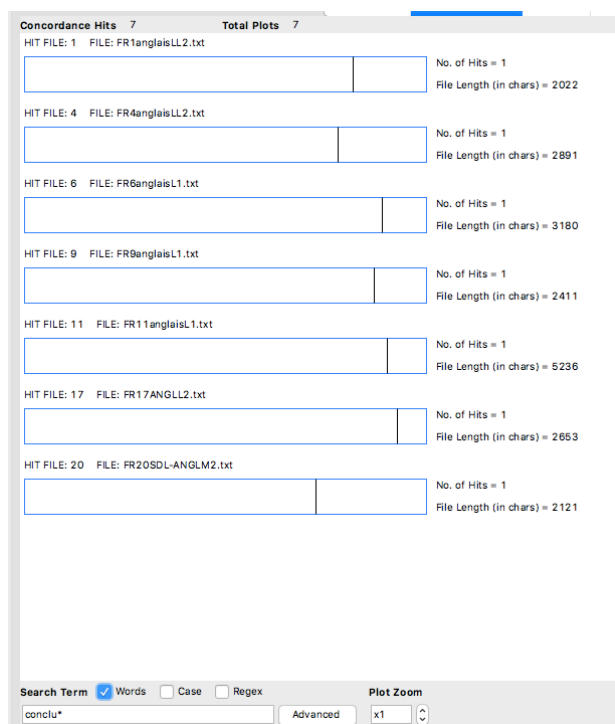


FIG. n°48 : répartition des occurrences de *conclu** dans FR

On peut donc dire que l'analyse de *conclu** et de sa répartition grâce à la fonction *concordance plot* nous permet de constater que c'est un marqueur évident de la partie conclusive d'une production argumentée, mais aussi que certaines productions dans ETR sont construites selon des normes qui ne sont pas compatibles avec les attentes des normes à *la française*. Les fonctionnalités de Antconc peuvent donc nous être utiles pour évaluer le degré de maîtrise des littéracies universitaires.

3.4. Posture énonciative de l'étudiant-scripteur

Le point suivant que nous avons retenu dans la constitution de nos hypothèses de recherche porte sur la posture de l'étudiant-scripteur dans le cadre de la situation d'énonciation particulière qui est celle de la production d'un écrit argumenté. Nous avons conclu qu'il convenait d'être particulièrement attentif aux modalités d'énoncé et d'énonciation, à leur spécificité dans le cadre d'une production académique. On prêter une attention à la double énonciation, aux marques du passif et de ses formes concurrentes.

Dans cette section, nous nous proposons de donner un exemple de ce que le logiciel nous permet d'étudier. Pour cela, nous avons pris un mot que nous avons par ailleurs pu établir comme *mot préféré par les étudiants allophones*. En effet, Antconc permet de comparer la fréquence d'emploi d'un mot dans un corpus cible par rapport à sa fréquence d'emploi dans un corpus de référence. Nous avons donc pris le corpus ETR comme corpus cible et le corpus FR comme corpus de référence et avons obtenu comme résultat que le pronom personnel *on* était surreprésenté dans ETR. Ci-dessous la capture d'écran attestant de la première occurrence surreprésentée dans ETR :

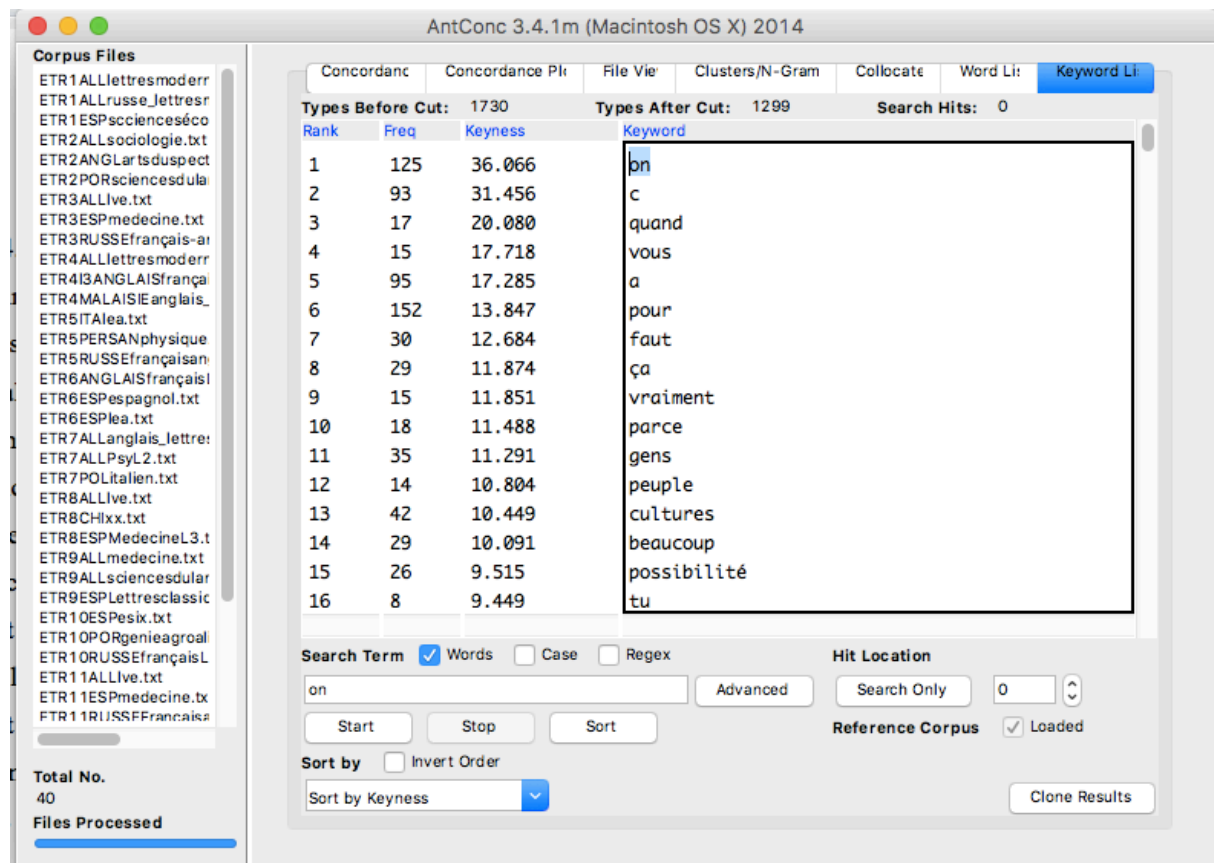


FIG. n°49 : liste des mots surreprésentés dans ETR

L'écran met en exergue le fait que *on* soit placé au premier rang. La colonne suivante détermine une fréquence de 125 occurrences dans le corpus, et un coefficient de fréquence *keyness*. La dernière colonne présente le mot lui-même. Cette fonction nous permet de mettre en évidence que le pronom *on* est donc surreprésenté dans le corpus ETR par rapport à son usage dans le corpus FR. Cela nous invite à nous pencher sur l'utilisation de ce pronom, notamment dans le cadre de la posture énonciative de l'étudiant-scripteur. Dans un texte argumenté et, plus généralement, dans le cadre d'une production de type universitaire, il est de rigueur en français, d'utiliser des formules impersonnelles pour éviter de mettre en exergue

le sujet du processus, en d'autres termes, éviter de mettre l'accent sur *je* pour laisser la place au résultat de la recherche. Dans ce contexte, la surreprésentation de *on* peut signifier une compensation du passif, peu volontiers utilisé par les allophones, par une tournure indéfinie à l'actif.

Afin d'interpréter cette surreprésentation du pronom personnel *on* dans ETR, il convient dans un premier temps de se pencher sur chaque occurrence du pronom. Nous exposerons notre analyse en troisième partie. Nous la croiserons enfin avec l'analyse d'autres occurrences dont la co-présence permet d'établir la valeur effective de chacune de nos occurrences. Nous pourrions ainsi faire émerger les spécificités de l'emploi de *on* dans notre corpus de référence et étudier ses enjeux dans la perspective d'une didactique du FOU. Les autres occurrences qui nous souhaitons analyser en complément de *on* sont également présentes dans la liste des mots surreprésentés dans le corpus ETR, à savoir, d'une part, les pronoms personnels *vous* (4^e rang), *tu* (16^e rang) dans une perspective syntagmatique. Nous verrons quelle relation *on* établit avec ces autres occurrences sur le plan référentiel : cooccurrence, substitut, opposition... D'autre part, nous pourrions, dans un axe paradigmatique, analyser *on* en comparaison avec d'autres formules impersonnelles ici actualisées par les occurrences *c* (2^e rang), *gens* et *peuples* (11^e et 12^e rang).

La liste des mots surreprésentés dans le corpus cible, en l'occurrence, le corpus ETR, en référence avec le corpus FR, nous permet donc de pointer quelques uns d'entre eux, d'étudier la posture de l'étudiant-scripteur dans notre corpus cible, et de dégager de cette étude les spécificités en relation avec le corpus de référence. L'unité sémantique dialogique proposée par François Rastier (aux côtés des unités dialectique, tactique et thématique), incluant les marqueurs de modalités aux niveaux *micro*, *méso* et *macro*, nous donne un élément pour analyser les occurrences et les valeurs de *on* dans notre corpus. En outre, l'axe paradigmatique mettant en relation le pronom *on* avec d'autres pronoms personnels et, notamment, avec ceux qui sont également surreprésentés dans le corpus ETR, nous permettra d'étudier les enjeux des modalités d'énoncés et d'énonciation dans ETR. De même, toujours sur le plan paradigmatique, on utilisera à profit les deux valeurs fondamentales de *on* comme pronom *personnel* et comme pronom *indéfini* pour mettre en perspective les occurrences de *on* et certaines constructions impersonnelles, comme notamment *gens* et *peuples*, également surreprésentées dans ETR, mais aussi *monde* apparaissant parmi les 10 mots les plus fréquemment employés tant dans ETR que dans FR. Les lexies *tout le monde*, *les gens*, voire *les peuples* peuvent en effet constituer des formes concurrentes ou complémentaires à *on* dans sa valeur indéfinie. Leur coprésence dans un même contexte nous permettra également

d'interpréter *on* et de lui attribuer une valeur personnelle ou indéfinie.

Pour conclure, la fonction de Antconc permettant d'établir la liste des mots surreprésentés dans un corpus est très fructueuse notamment pour ce qui nous concerne, pour analyser la posture énonciative de l'étudiant-scripteur. Il faut cependant veiller à ne pas omettre les formes qui seraient également surreprésentées dans le corpus de référence : FR. Aussi, la *word list* sera un complément nécessaire à notre étude, et nous permettra par exemple de prendre en compte d'autres formes concurrentes de *on*, notamment à travers l'occurrence *monde* appartenant aux 10 mots les plus utilisés dans ETR et dans FR qui, dans sa lexie *tout le monde* est bien représentée dans notre corpus, sans pour autant qu'elle n'apparaisse dans la liste des mots surreprésentés.

3.5 Quelques fonctions transversales de Antconc

Au-delà des différents exemples des possibilités qu'offre Antconc pour analyser notre corpus selon les hypothèses que nous avons formulées, nous souhaitons dans cette section mentionner quelques autres fonctionnalités qui ont un intérêt et une importance transversale dans nos analyses. On peut, à bon droit, considérer que toutes les fonctionnalités de Antconc ont une forme de transversalité dans l'investigation du corpus. Toutefois, nous avons trouvé plus pertinent de reprendre une à une nos hypothèses pour illustrer, pour chacune d'entre elles, la manière dont le logiciel nous permettait une investigation du corpus, quitte à mentionner deux fois la même fonction pour l'investigation de deux hypothèses distinctes. Une fonction doit être traitée à part : la possibilité de comptabiliser des occurrences du corpus dont l'orthographe est erronée. Cette problématique de l'orthographe est au cœur de toute recherche potentielle sur le corpus et mérite, en ce sens, de n'être corrélée à aucune hypothèse en particulier.

Dans le cadre de notre étude, le fait que nous ayons fait le choix de ne pas corriger l'orthographe des productions a pour conséquence que certains mots dont l'orthographe est erronée ne sont pas pris en compte si l'on fait une recherche par mots. Les *wildcards* permettant la troncature d'un signe ou d'un mot, ou encore la possibilité de faire apparaître les occurrences d'un mot ou d'un autre peuvent nous aider à mobiliser toutes les occurrences en incluant celles dont l'orthographe est erronée. Par exemple, on peut avec la fonction « | » relever toutes les occurrences comportant un mot ou un autre. Par exemple, on peut

rechercher toutes les occurrences comportant *lange* | *langue*, ce qui nous permettra de relever tous les termes utilisés pour désigner la langue.

Concordance Hits 282			File
Hit	KWIC		
1	les élèves, la question se pose si une	langue commune pour toute l'Europe ou bien mondial	ETRIALLlettr
2	et nécessaire ou pas. A mon avis une	langue commune n'est pas du tout utile. Pour	ETRIALLlettr
3	fait dire que chaque pays a sa propre	langue avec laquelle les habitants s'identifient.	ETRIALLlettr
2	les habitants s'identifient. Au cas où une	langue pour tous était établie, l'unité culturelle	ETRIALLlettr
3	autre, l'organisation d'un arrangement d'une	langue pour tous serait extrêmement difficile à ré	ETRIALLlettr
4	n'ont pas la possibilité d'apprendre cette	langue commune. L'apprentissage d'une langue prend	ETRIALLlettr
5	endre cette langue commune. L'apprentissage d'une	langue prend beaucoup de temps et de travail ce	ETRIALLlettr
6	les traites soient plus faciles dans une seule	langue commune, la réduction culturelle ne serait	ETRIALLlettr
6	pas et dont vous ne parlez pas la	langue. Pendant un periple à la campagne vous perd	ETRIALLrusse
7	vous trouvez dont personne ne parle ni votre	langue maternelle ni anglais. Alors, quoi faire ?	ETRIALLrusse
6	voulez flirter, mais comme vous n'avez aucune	langue commune vous devez rester mûets. Ne serait	ETRIALLrusse
7	nteressante, plus romantique si nous aurions une	langue commune qui nous permettrait de communiquer	ETRIALLrusse
8	il serait plus efficace de parler une seule	langue car ça éviterait des malentendus qui surtout	ETRIALLrusse
9	est évident que l'anglais est déjà la	langue commune presque par tout dans le monde. Cet	ETRIESPscie
8	commune presque par tout dans le monde. Cette	langue facilite la communication et l'apprentissag	ETRIESPscie
9	es nouvelles connaissances à le monde entier. Une	langue comme ça aide les pays à établir des	ETRIESPscie
10	qualité de vie et relations entre eux. Une	langue commune aide aux développements des affaire	ETRIESPscie
11	soutient un pays. Il est étonnat qu'une	langue commune puisse écraser des barrières cultur	ETRIESPscie
10	ulturelles et promoit un monde plus sociable. Une	langue commune donne la facilité avoir des nouvell	ETRIESPscie
11	. L'effet de la globalisation a demandé une	langue commune dans le monde entier les langues ne	ETRIESPscie
12	monde, c'est un texte. Mais dans quelle	langue est-il écrit ? C'est la question vraiment	ETRZALLsocio
13	, si le monde n'aurait qu'une seule	langue ? D'une part, la langue est le moyen	ETRZALLsocio
12	qu'une seule langue ? D'une part, la	langue est le moyen le plus important et développé	ETRZALLsocio
13	n'est pas sans aucun effet si une	langue comme le français a seulement deux genres p	ETRZALLsocio
14	cette piège. C'est le façon comme chaque	langue a ses propres qualités et permet une évolut	ETRZALLsocio
15	n'y en avait que d'une seule	langue. Ce serait pour le détriment de la diversit	ETRZALLsocio
14	qui sont lié à cette diversité. Sans une	langue commune, ce n'est pas possible pour aucune	ETRZALLsocio
15	envers un peuple dans une manière général. Sans	langue commune, les discours de l'Union Européenne	ETRZALLsocio
16	à l'échec. A l'échelle européenne, une	langue commune serait la résolution pour beaucoup	ETRZALLsocio
17	pays du sud et du nord. Avec la	langue commune, les différents nationalites pourra	ETRZALLsocio

FIG. n°50 : liste des occurrences de *lange* | *langue* dans ETR (extrait)

La capture d'écran ci-dessus nous permet de visualiser les 17 premières occurrences de *langue|lange* dans le corpus. Sans entrer dans le détail des 282 occurrences, on peut dès les premières occurrences constater que la n°8 *il serait plus efficace de parler une seule lange* ne serait pas comptabilisée par la seule recherche de *langue*. Une recherche portant sur le seul mot *langue* ne fait apparaître que 276 occurrences, ce qui exclut 6 occurrences, soit environ 2 %. Or, si l'on se place du point de vue sémantique, et que l'on cherche à établir quel mot est le plus fréquemment employé par exemple, on doit intégrer ces occurrences.

Cette deuxième partie nous a donc permis de poser présenter notre corpus et les enjeux de son exploitation, de poser et d'explicitier nos hypothèses pour l'analyse du corpus, de vérifier que toutes les hypothèses étaient vérifiables, et enfin d'exposer le fonctionnement et de valider le choix de l'outil d'exploration : Antcon.

Troisième partie :

Analyse du corpus et proposition de pistes didactiques

1. Analyse comparée de la maîtrise des littéracies universitaires

Afin de vérifier notre première hypothèse, relative à la maîtrise des littéracies universitaires, nous avons cherché à déterminer combien de mots (*mots token*¹¹⁴) et de mots différents étaient présents dans le corpus ETR et FR. Partant de l'hypothèse d'une plus grande homogénéité dans le corpus des apprenants francophones que dans celui des étudiants allophones (2.2.1), nous avons exprimé les résultats en pourcentage. Ce protocole a été exposé en 2.3.1. Nous présentons dans cette section les résultats de cette analyse.

1.1 Analyse quantitative du nombre de mots et du nombre de mots *token*

	Corpus des productions des étudiants allophones (40) ¹¹⁵	Corpus des productions des étudiants francophones (20) ¹¹⁶
Nombre de mots <i>token</i>	10 475	8433
Nombre de types de mots	1730	1499
Pourcentage total	16,51	17,77

FIG. n° 51 : nombre de mots *token* et de types de mots dans FR et dans ETR

Le constat que l'on peut tirer est que le nombre de *mots token* employés dans ETR supérieur de 2042 à celui employé par FR. Si l'on fait une moyenne par étudiant produisant cela revient à 262 *mots token* par étudiant allophone alors que pour les étudiants francophones la moyenne est de 422 mots. Cela revient à dire qu'ils produisent un texte plus long de 40 %, dans les mêmes conditions. Cela est à prendre en compte, nous semble-t-il, pour la conception d'une

¹¹⁴ *Token* pris dans le sens d'unité linguistique appartenant à un texte.

¹¹⁵ Désormais appelé ETR. Si nous avons fait le choix de nommer nos étudiants constitutifs du corpus ETR *étudiants allophones*, nous conservons ETR pour le nom du corpus, partant qu'il s'agit des productions en Français Langue ETRangère par opposition aux productions en Français langue maternelle.

¹¹⁶ Désormais appelée FR.

formation en FOU, étant donné que les étudiants allophones qui constituent ETR sont confrontés aux mêmes conditions d'examen que les étudiants francophones constituant FR. Ainsi, le travail régulier consistant à rédiger en temps limité un écrit argumenté nous semble être une piste de travail possible ; il serait même souhaitable que cette production soit mesurée et qu'elle puisse être soumise à Antconc afin que chaque étudiant puisse évaluer sa marge de progression.

En valeur absolue, le nombre de types de mots employés par ETR40 est supérieur de 231. En pourcentage, toutefois, on s'aperçoit que c'est FR20 qui utilise un nombre plus varié de types de mots (17,77 % contre 16,51 % chez les étudiants allophones). Ce résultat infléchit partiellement notre hypothèse selon laquelle les productions des étudiants allophones sont plus homogènes. En effet, si l'on se réfère au seul pourcentage de types de mots différents employés par rapport au nombre de *mots token* produits par l'ensemble des deux groupes, on constate bien que les étudiants français produisent une plus grande variété de types de mots, mais cela est très peu marqué (1,2 % d'écart) surtout si l'on compare ce pourcentage avec celui du nombre de *mots token* employés dans ETR et dans FR.

Nous avons donc refait la liste des mots dans les deux corpus avec le filtre d'une *stoplist*, qui permet de ne pas prendre en compte les mots dits grammaticaux¹¹⁷.

	Corpus des productions des étudiants allophones (40)	Corpus des productions des étudiants francophones (20)
Nombre de mots <i>token</i>	3974	3311
Nombre de types de mots	1485	1264
Pourcentage	37,36	38,17
Moyenne de nombre de mots par texte	99	166

FIG. n°52 : nombre de mots *token* et de types de mots dans FR et dans ETR avec *stoplist*

Si le nombre moyen de mots *token* – une fois soustraits les mots de la *stoplist* – est nettement supérieur chez les étudiants francophones (166 mots) que chez les étudiants allophones (99 mots). Cependant, le pourcentage de types de mots différents employé par FR et par FR est très comparable. Cela nous permet donc d'émettre deux hypothèses. Première hypothèse : ce ne serait pas tant la variabilité des formes employées que la longueur du discours produit qui marquerait la première différence entre les discours des étudiants allophones et des étudiants

¹¹⁷ Cette liste est déjà proposée par le logiciel Antconc.

francophones. Par ailleurs, l'interprétation que l'on peut faire de cette infirmation de notre hypothèse de départ est la suivante : plus le nombre de productions est élevé, moins les formes employées sont variées. Dans le cadre de notre corpus, cette hypothèse peut être étayée par le fait que toutes les productions répondent au même sujet. Toutes présentent donc des traits communs et réduisent de ce fait même la variation des types de mots employés d'une production à l'autre. Cette diminution de la variabilité est proportionnelle à au nombre des productions et a donc logiquement un impact plus grand sur notre groupe d'étudiants allophones (40) que sur notre groupe d'étudiants francophones (20). Cela est à relier avec la notion de collocation qui stipule qu'une cooccurrence est privilégiée dans un contexte discursif particulier, ce qui revient à dire qu'un locuteur acculturé à un genre discursif particulier va privilégier une association d'un mot à un autre au sein d'une phrase, qui, sans être fixe, est une combinaison plus fréquente parmi d'autres possibles. Cette notion peut être complétée par celle de colligation qui, dans l'un de ses aspects, associe un certain type de mots à une partie du discours. L'acculturation aux littéracies universitaires favoriserait donc ici, et c'est là notre seconde hypothèse, une homogénéisation des productions et provoquerait donc, à l'inverse de ce que nous avons postulé précédemment, une production plus homogène dans FR que dans ETR. Afin de vérifier cette seconde hypothèse, nous avons scindé le groupe ETR40 en deux groupes de 20 productions : ETRa et ETRb, ce qui nous permet d'avoir un groupe parfaitement analogue à FR20 en nombre de productions. Nous considérons ETRa comme le corpus cible, FRa comme le corpus de référence et ETRb comme un groupe de contrôle.

	ETRa stop liste	ETRb stop liste	FRstop list
Nombre de mots <i>token</i>	2078	1896	3311
Nombre de types de mots	942	822	1264
Pourcentage total	45,33	43,35	38,17

FIG. n°53 : nombre de mots *token* et de types de mots dans FR et dans ETRa et ETRb

	ETRa	ETRb	FR
Nombre de mots <i>token</i>	5477	4998	8433
Nombre de types de mots	1159	1028	1499
Pourcentage total	21,16	20,56	17,77

FIG. n°54 : nombre de mots *token* et de types de mots dans FR et dans ETRa et ETRb avec *stoplist*

Les deux calculs, avec ou sans *stoplist*, montrent que les étudiants allophones produisent une plus grande variabilité de types de mots lorsque l'on compare un nombre égal de productions.

Cela invalide donc définitivement la première hypothèse¹¹⁸ selon laquelle les étudiants allophones utiliseraient des formes plus homogènes que les natifs, et nous laisse penser au contraire que si la variabilité est plus grande en ETRa comme en ETRb qu'en FR, c'est précisément parce que les étudiants allophones utilisent moins systématiquement un certain nombre de formes que le sujet ainsi posé induit, qu'en d'autres termes ils sont moins acculturés à une forme de littéracie universitaire, du moins en langue française, et que les collocations et les colligations sont moins intégrées à leurs productions.

1.2 Analyse des segments répétés dans FR et dans ETR

1.2.1 Segments répétés retenus dans FR et dans ETR

Afin de préciser cette hypothèse, nous avons fait une étude des segments répétés présents dans le corpus ETR et FR. Pour cela, nous avons utilisé la fonction N-Gramms de Antconc permettant d'identifier les segments répétés et de les classer selon différents critères : celui de leur fréquence, de leur probabilité statistique et de leur répartition dans les différentes productions. Ces segments répétés sont identifiés sans que ne soit spécifiée la présence d'un quelconque mot. Nous avons procédé à un relevé des segments répétés de ETR et de FR qui nous semblaient particulièrement intéressants à étudier en les sélectionnant selon le critère suivant : exclusion des segments qui reprennent dans l'ordre les mots du sujet, exclusion pour des segments répétés qui ne présentent pas à proprement parler de collocation – par exemple *une langue* qui est le segment répété le plus fréquent dans ETR sans que cela ne nous dise rien de l'emploi des collocations.

On peut identifier des segments répétés¹¹⁹ de deux ordres différents : ceux qui sont inhérents aux enjeux du thème à discuter et ceux qui, selon la terminologie de Christelle Cavalla, sont *transdisciplinaires* (Cavalla, 2016 : 95). Dans certains cas, les deux types de SR s'agglomèrent pour former un SR plus grand combinant les éléments spécifiques au thème avec les processus explicités dans ces SR transdisciplinaires inhérentes à la phraséologie

¹¹⁸ Du moins, au regard des données de notre corpus.

¹¹⁹ Désormais appelés SR.

scientifique.

L'étude des SR dans ETR et FR révèle une forte propension des deux groupes à mobiliser non seulement les termes du sujet, mais à les reprendre *in extenso* dans l'ordre même dans lequel ils étaient formulés. Le plus grand SR dans ETR est en effet : *la possibilité d'avoir une langue commune pour communiquer avec différents groupes linguistiques* tandis que dans FR on trouve *le fait d'avoir une langue commune pour communiquer avec différents groupes linguistiques*. Un facteur de variabilité dans ETR pourrait résider dans le fait que les étudiants ne reprennent pas toujours l'énoncé terme à terme et qu'ils introduisent de petites variations probablement involontaires, que ce soit dans des erreurs d'orthographe : ex : *langue vs lange*, ou bien dans des variations syntaxiques de type *pour communiquer avec les différents groupes linguistiques vs pour communiquer avec différents groupes linguistiques*. Les résultats ci-dessous ne doivent pas faire oublier le nombre de productions : 40 dans ETR pour seulement 20 en FR. Ainsi, la colonne *range* est à exprimer en pourcentage pour évaluer le taux de représentation d'un SR dans l'ensemble des productions des corpus. ETR comme FR proposent donc les deux types de SR. Si l'on exclut les SR qui ne nous éclairent pas sur l'emploi des SR mobilisés spontanément par les étudiants et qui soit signifiants on trouve dans FR comme dans ETR, des segments répétés de 2 à 6 mots. La fréquence maximale d'un SR dans FR est de 27 occurrences, réparties sur 14 productions, soit 70 % du corpus, alors que dans ETR elle est de 17 occurrences réparties sur 14 productions, soit 35 % du corpus. Voici la liste des occurrences que nous avons retenues et que nous allons analyser ci-après :

SR	Fréquence	Range ¹²⁰	%	SR transdisciplinaires ou transgénériques	SR spécifiques au thème
En effet	27	14	70 %	X	
Je pense	18	8	40 %	X	
Tout d'abord	9	7	35 %	X	
Tout le monde	9	7	35 %	X	
La langue maternelle	8	6	30 %		X
Diversité culturelle	7	5	25 %		X
À l'étranger	4	4	20 %		X
Cela nous permet	3	3	15 %	X	
Frein à	3	2	10 %	X	
Il est vrai que	3	3	15 %	X	
Il est important de	3	2	10 %	X	
Nous pouvons prendre l'exemple de	3	2	10 %	X	
Selon moi la diversité linguistique	3	3	15 %	X	X
Sont propres à	3	2	10 %	X	
Un premier temps	3	3	15 %	X	
Une langue commune pourrait être	3	3	15 %	X	X
Tout d'abord, la diversité linguistique	3	2	10 %	X	X
Ce qu'on appelle la barrière de la langue	2	2	10 %	X	X
Dans le sens où	2	2	10 %	X	
Dans un pays étranger	2	2	10 %		X
De découvrir de nouveaux	2	2	10 %		X
De plus la diversité linguistique	2	2	10 %	X	X
De s'intéresser à d'autres cultures	2	2	10 %		X
En conclusion	2	2	10 %	X	
En effet chaque	2	2	10 %	X	
En effet il est	2	2	10 %	X	
L'ouverture d'esprit	2	2	10 %		X
Langue officielle	2	2	10 %		X
Nous pouvons nous demander si une	2	2	10 %	X	
Nous verrons	2	2	10 %	X	
Un enrichissement personnel	2	2	10 %		X

FIG. n°55 : liste des segments répétés dans FR

¹²⁰ Nombre de productions proposant le SR

SR	Fréquence	Range	%	SR transdisciplinaires et transgénériques	SR spécifiques au thème
En plus	17	14	35 %	X	
Mon avis	12	11	27,5 %	X	
Je pense que	8	7	17,5 %	X	
Le monde entier	10	7	17,5 %		X
Les cultures	10	5	12,5 %		X
Je crois	9	7	17,5 %	X	
Apprendre une langue	8	5	12,5 %		X
A mon avis	6	6	15 %	X	
L'apprentissage de	5	5	12,5 %		X
Créer une langue	4	4	10 %		X
Je crois que	4	4	10 %	X	
Connaître d'autres cultures	3	2	5 %		X
En conclusion je	3	3	7,5 %	X	
Je pense qu'une langue	3	3	7,5 %	X	X
L'Union Européenne	3	3	7,5 %		X
C'est pour cela que	2	2	5 %	X	
Diversité culturelle	2	2	5 %		X
De découvrir la tradition	2	2	5 %		X
En ce qui concerne	2	2	5 %	X	
En premier lieu il faut	2	2	5 %	X	
Il faut mentionner qu'/que	2	2	5 %	X	
Joue un rôle	2	2	5 %	X	
La façon de penser	2	2	5 %	X	
La langue maternelle	2	2	5 %		X
Langue commune dans le monde entier	2	2	5 %		X
Un moyen de communication	2	2	5 %		X
Échange interculturel	2	2	5 %		X
Ça veut dire que	2	2	5 %	X	

FIG. n°56 : liste des segments répétés dans ETR

La première observation que l'on peut faire concerne le pourcentage de productions concernées par un SR en FR et en ETR. À cet égard, les SR de FR sont représentés dans un pourcentage de productions plus élevé, ce qui va dans le sens d'une homogénéisation du corpus en comparaison avec ETR. Cette homogénéisation n'est pas à mettre en lien avec une

plus faible maîtrise des littéracies universitaires, mais, au contraire, avec le fait que les étudiants de FR utilisent davantage de segments répétés que les étudiants de ETR. À ce titre, on peut considérer ces SR comme des collocations, puisque la répétition ordonnée de lexies devient signifiante dans la structuration du discours, que ce soit sur le plan générique, disciplinaire ou thématique.

Lorsque l'on observe les SR présents dans les deux corpus, on peut distinguer quatre types de SR transdisciplinaires. Une première catégorie relevant de SR que l'on pourrait qualifier à l'instar de Cavalla SR transgénériques, en ce sens qu'elles sont transversales à tout genre discursif. Trois inhérentes aux genres universitaires à proprement parler, mais commune à toutes les disciplines dans lesquelles la production argumentée est présente : la première relevant de l'expression d'une relation logique, la seconde relevant de l'organisation textuelle, la troisième relevant de la position de l'étudiant-scripteur sur son énoncé, autrement appelée modalité d'énoncé.

1.2.2 Analyse des segments répétés dans FR et dans ETR

1.2.2.1 Analyse des segments répétés transdisciplinaires

a. Analyse des segments répétés transgénériques

Ils sont représentés ici par *sont propres à* (FR), *frein à* (FR) et *joue un rôle* (ETR), *en ce qui concerne* (ETR), *ça veut dire que* (ETR).

FR	ETR
Propre à	Joue un rôle
Frein à	En ce qui concerne
	Ça veut dire que

FIG. n°57 : segments répétés transgénériques dans FR et dans ETR

Certains de ces segments répétés se rattachent, toutefois, plus spécifiquement au genre du discours argumentatif, puisque dans le premier cas, on souligne une qualité relative à un

élément ou à un phénomène décrit ou évoqué, ce qui peut être considéré comme constitutif d'un processus argumentatif. Dans le second cas, il s'agit de préciser la place plus ou moins prépondérante d'un acteur dans un processus décrit (en tant qu'adjuvant ou, du moins, qu'acteur prépondérant ou opposant), ce qui, là encore, peut être considéré comme constitutif d'un processus argumentatif. La frontière est donc ténue entre des catégories qui ne s'excluent pas, mais qui peuvent, au contraire, s'emboîter. Ainsi, tout SR considéré comme transdisciplinaire peut-elle également être classé dans la catégorie transgénérique, et son appartenance à un genre universitaire en particulier est à considérer dans une perspective graduée et non dichotomique¹²¹. On peut, par exemple, considérer *nous pouvons nous demander si* comme un SR spécifiquement universitaire, dans la mesure où il est souvent utilisée pour annoncer une problématique, formulation prototypique d'un essai argumentatif. Toutefois, rien n'exclut d'envisager que ce même SR puisse figurer dans des genres qui n'appartiennent pas aux genres universitaires, comme le discours politique, ou le compte rendu dans un contexte de réunions professionnelles, mais on l'identifie néanmoins, d'emblée, au discours universitaire. En comparaison, *joue un rôle et sont propres à* ont un lien plus ténue avec le discours universitaire, bien qu'il soit possible de les identifier comme plus particulièrement privilégiés par ce genre, par opposition, par exemple, à celui de la recette de cuisine.

b. Analyse des expressions relevant d'un lien logique dans les deux corpus

Concernant les SR relevant de l'expression d'un lien logique, on peut observer que les étudiants francophones les utilisent davantage que les étudiants allophones, ce qui contribue, là encore, à une homogénéisation des productions de FR.

Nature du lien logique	FR	ETR
Moyen	Cela nous permet	
Concession	Il est vrai que	
Conséquence		C'est pour cela
Adjonction	De plus	En plus
Cause	En effet	En effet
Reformulation/cause	Dans le sens où	Ça veut dire que

FIG. n°58 : Segments répétés transdisciplinaires exprimant une relation logique

¹²¹ Cette remarque vaut également pour la distinction que nous établissons entre segment répété et collocation.

D'une part, elles sont plus variées dans FR que dans ETR, et de l'autre, elles expriment des relations logiques plus complexes. Par exemple, dans le *sens où vs ça veut dire que* témoignent de cette différence. *Ça veut dire que* peut être interprété à un double niveau : soit l'étudiant ne maîtrise pas bien le discours qu'il construit et ressent le besoin de littéralement reformuler son propos ; soit ce connecteur de reformulation exprime également la cause et signifie à ce moment-là que l'étudiant reprend l'idée formulée précédemment et l'explicité en identifiant une ou plusieurs causes à ce phénomène. *Dans le sens où* ne laisse pas prise à cette double interprétation et se situe d'emblée du côté de l'explicitation. En outre, ce connecteur est plus désigné que *ça veut dire que* et relève d'un registre plus approprié au genre discursif. D'autres relations logiques plus élémentaires comme l'adjonction sont exprimées de manière plus appropriée dans FR – *de plus* – que dans ETR – *en plus*. On constate donc bien une plus grande maîtrise des littéracies universitaires dans FR que dans ETR sur le plan des connecteurs logiques, mais on ne peut s'empêcher de considérer que les étudiants francophones proposent, toutefois, un nombre assez limité et relativement élémentaire de formes relevant de l'expression du lien logique. Il serait à cet égard intéressant, dans un travail ultérieur, de comparer les SR de ce type avec ceux produits par un groupe que l'on pourrait qualifier d'experts (annales de sujets de dissertation, par exemple).

c. Analyse des segments répétés exprimant des modalités d'énoncé

Les modalités d'énoncé exprimées par les SR se subdivisent en deux groupes : les modalités directes et indirectes. Définissons tout d'abord ce que nous entendons par indirect et direct. Une modalité directe réfère explicitement au sujet de la modalité, ici exprimé par *je* ou le pronom tonique *moi*. Une modalité indirecte exprime la position du sujet sur son énoncé sans que le sujet ne soit spécifié par un marqueur explicite. Par exemple, *il est important de* exprime que le sujet accorde une attention particulière au phénomène qu'il va exposer sans que le SR ne comporte la marque du sujet. Dans ce cas, la valeur impersonnelle du pronom *il* permet d'évacuer la marque explicite du sujet. Nous avons fait le choix de classer les SR comportant le pronom *nous* dans la catégorie des modalités d'énoncés indirectes. Inclure le sujet dans un spectre plus large qui porterait la même modalité – ici l'importance accordée au phénomène évoqué – concourt à rendre indirect l'acte de modalisation. Ce n'est pas seulement l'avis du sujet qui est donné, mais c'est aussi l'importance du phénomène qui est davantage soulignée. Les deux autres SR comportant le pronom *nous* réfèrent à l'organisation textuelle et sont d'ordre métalinguistique : le sujet-scripteur commente et planifie son

discours d'une manière explicite. Pour ce faire, il recourt nécessairement à la modalisation : l'expression d'une possibilité dans le SR *nous pouvons nous demander* révèle la posture du sujet – l'étudiant-scripteur – qui évoque une problématique possible sous-jacente au sujet qu'il traite. Dans le second cas : *nous verrons*, on peut considérer que *voir* comporte une marque de modalisation, dans le sens où le verbe n'a pas le sens premier de percevoir par la vue, mais d'étudier, au sens d'évaluer, de considérer un aspect de la question posée par le sujet. En ce sens, ce SR exprime indirectement une modalité d'énoncé, par le fait qu'il exprime indirectement l'acte d'évaluation. Enfin, le SR *une langue commune pourrait* exprime une modalité d'énoncé indirecte par le conditionnel qui marque une distance du sujet sur son énoncé considéré comme possiblement réalisable. Concernant les modalités directes, on peut identifier deux verbes relevant d'une modalisation : *croire* et *penser*. Toutefois, ces deux verbes perdent de leur sème de probabilité et d'activité cognitive pour servir davantage de marqueur renforçant la prise en charge de l'énoncé par le seul sujet. Ainsi, *croire* et *penser* ont davantage fonction à rappeler que ce propos n'est pas énoncé comme une vérité universelle, mais qu'elle ne vaut que pour le sujet-scripteur. Les deux verbes renforcent donc le pronom *je* dans son individualité, en le démarquant des autres modalités indirectes telles que *il* et *nous* qui confèrent au contraire une portée généralisante au propos. *Je crois que* et *je pense que* sont donc des gloses des autres SR classés dans les modalités directes : *selon moi* et *à mon avis*.

	FR	ETR
Modalités directes	Selon moi	À mon avis Je crois que Je pense que
Modalités indirectes	Cela nous permet	
	Il est important de	Il faut mentionner
	Une langue commune pourrait	
	Nous pouvons nous demander si	
	Nous verrons	

FIG. n°59 : segments répétés relevant des modalités d'énoncé

La distinction entre ETR et FR est très nette concernant l'utilisation des modalités directes et indirectes. ETR utilise presque exclusivement des modalités directes. Ces modalités sont, d'un point de vue pragmatique, peu efficaces. En effet, la visée d'un discours argumentatif étant de convaincre du bien-fondé de son propos, le singulariser au point qu'il ne puisse être

porté par son seul auteur le rend très peu extensible, et ne lui donne que peu de valeur pour convaincre. Ces modalités directes devraient même être totalement absentes des littéracies universitaires, du moins selon leurs critères traditionnels. Leur présence révèle deux choses : la première, la nécessaire acculturation des étudiants à ce genre – les étudiants allophones, mais aussi, les étudiants francophones qui les utilisent aussi – mais ainsi que, peut-être, l'émergence d'une nouvelle forme de littéracie universitaire, appelée des vœux de Reuter (2012 : 162) qui rappelle que le terme de littéra(t)ie universitaires instaure une prise de conscience qui amène « une analyse critique des fonctionnements universitaires classiques ». Cela fait écho à l'introduction de l'ouvrage *Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique ?* qui, dès l'introduction, rappelle que « la tendance actuelle consiste à envisager l'écrit d'une part en lien avec l'appropriation des savoirs disciplinaires et le raisonnement, d'autre part avec la construction de soi, l'expression d'un *je* et la créativité. » (Garnier, Rinck, Sitri, De Vogüë, 2016 : 9) Le premier objectif assigné à l'écrit légitime donc les modalités d'énoncé indirectes, tandis que le second pourrait légitimer les modalités directes. Toutefois, nous pouvons constater que l'expression de ces modalités d'énoncé directes semble davantage liée à la crainte de se voir opposer que ce qui est avancé est erroné. Ainsi, le fait de le présenter comme un avis personnel, prémunit-il l'étudiant contre ce reproche, du moins du point de vue des étudiants qui font usage de ces modalités, qui, dans notre corpus, relèvent davantage d'une acculturation au genre que de l'expression d'une pensée personnelle assumée.

d. Analyse des segments répétés relatifs à l'organisation textuelle dans les deux corpus

La dernière catégorie de SR transdisciplinaires exprime une modalité relative à l'organisation textuelle. On peut observer tout d'abord que ces modalités sont plus nombreuses en FR, ce qui témoigne d'une faculté plus répandue chez les étudiants francophones à structurer et planifier explicitement leur discours.

FR	ETR
Nous pouvons nous demander si une	
Nous verrons	En premier lieu il faut
Nous pouvons prendre l'exemple	
En conclusion	En conclusion, je

FIG. n°60 : segments répétés exprimant une modalité relative à l'organisation textuelle

Ces SR ont la particularité de présenter également une homogénéité dans la place qu'elles occupent dans la production. *Nous pouvons nous demander si une* permet l'annonce de la problématique, *nous verrons* et *en premier lieu* permettent l'annonce d'une partie du plan, *nous pouvons prendre l'exemple*, permet la structuration du paragraphe et l'introduction de l'exemple illustrant l'argument exposé précédemment. *En conclusion (je)* introduit la conclusion et se trouve par conséquent en fin de production. À ce titre, on peut considérer ce type de SR comme des colligations dans le sens que Dominique Legallois précise à partir de la définition de John Firth (Legallois, 2012 : 6) : « un phénomène d'association entre un mot lexical ou grammatical et une catégorie grammaticale (partie du discours, fonction syntaxique, marqueurs aspectuels, modaux, temporels, marqueurs grammaticaux des catégories de la négation, de la propriété, etc.) ». Pour notre propos, nous retenons l'association d'un mot lexical ou grammatical avec une catégorie grammaticale relevant de la sous-catégorie « partie du discours ». Cette singularité des SR relevant de l'organisation textuelle a un impact sur l'homogénéisation des productions. Leur nombre important est, en effet, un facteur d'homogénéisation sur un double plan : celui des éléments constitutifs du discours qui sont d'autant plus semblables qu'ils comportent un grand nombre de SR, révélateur d'une certaine maîtrise du genre discursif en question, mais aussi sur le plan d'une organisation qui sera d'autant plus semblable qu'elle comportera ces colligations, révélant une organisation semblable d'une production à l'autre.

1.2.2.2 Analyse des segments répétés relatifs au thème dans les deux corpus

Le second groupe de SR concerne ceux qui sont spécifiques au thème imposé par le sujet à traiter. Nous n'avons retenu que les segments qui n'apparaissent pas mot pour mot dans l'intitulé du sujet afin de déterminer quels éléments les deux groupes d'étudiants mobilisent spontanément pour traiter ce sujet.

FR	ETR
Langue maternelle 8-6	Le monde entier 10-7
Diversité culturelle 7-5	Les cultures 10-5
À l'étranger 4-4	Apprendre une langue 8-5
Apprentissage de langues 3-2	L'apprentissage de 5-5
La pluralité des langues 3-1	Créer une langue 4-4
Ce qu'on appelle la barrière de la langue 2-2	Je pense qu'une langue 3-3
Selon moi la diversité linguistique 3-3	Connaître d'autres cultures 3-2
	L'Union Européenne 2-2
Dans un pays étranger 2-2	De découvrir la tradition 2-2
De s'intéresser à d'autres cultures 2-2	Diversité culturelle 2-2
De découvrir de nouveaux 2-2	La façon de penser 2-2
L'ouverture d'esprit 2-2	La langue maternelle 2-2
Langue officielle 2-2	Langue commune dans le monde entier 2-2
Un enrichissement personnel 2-2	Un moyen de communication 2-2
	Un échange interculturel 2-2

FIG. n°61 : segments répétés spécifiques au thème dans FR et dans ETR

On constate que les SR spécifiques au thème reprennent les noms les plus fréquents dans les deux corpus : *langue, langues, commune, monde, culture, diversité, linguistique, pays*. Ces noms les plus fréquents sont d'ailleurs utilisés entre eux au sein de collocations : *commune* fonctionne avec *langue*. De même pour *diversité* et *linguistique*. D'autre part, même des mots présents dans le sujet peuvent être représentés dans les SR retenus, dans la mesure où ils se combinent avec un autre mot non présent dans le sujet et mobilisé par un nombre significatif d'étudiants. Par exemple, *diversité*, employé dans le sujet comme cooccurrent¹²² de *linguistique*, se trouve également cooccurrent de *culturelle* et forme ainsi un SR présent dans FR (7 productions, soit 35 %) comme dans ETR (2 productions, soit 5 %). On note le même phénomène pour *langue*, cooccurrent dans les productions de *maternelle* (FR : 8 productions, soit 40 % ; ETR 2 productions, soit 5 %), pour *apprentissage* présent dans 3 SR. Cela montre que les étudiants dans FR comme dans ETR mobilisent spontanément de nouvelles notions

¹²² Nous entendons par cooccurrence : « l'apparition dans un même énoncé de plusieurs éléments linguistiques distincts, et de la relation entre ces éléments » Dictionnaire *Larousse* ; dans la section 5.1.3. de la 3^e partie, nous utilisons *cooccurrent* dans ce même sens, mais avec une acception parfois plus spécifique : non seulement il y a coprésence des éléments linguistiques dans le même énoncé : de même que *diversité* est souvent cooccurrent de *linguistique* dans notre corpus, mais les éléments sont substituables les uns avec les autres. Par exemple, le pronom personnel *nous* peut se substituer à *je*.

communes : par exemple celle de culture, de langue maternelle, d'apprentissage et de découverte lorsqu'ils doivent réfléchir au sujet posé, sans que ces notions ne soient explicitement exprimées par l'intitulé. Enfin, certains SR sont spécifiques à chacun des corpus. Dans FR, les étudiants évoquent à diverses reprises la notion « d'étranger » : *à l'étranger* (4-4, soit 20 %), *dans un pays étranger* (2-2, soit 10 %), terme absent dans ETR. On pourrait interpréter cela comme un manque d'habitude plus grand de voyager et de séjourner dans d'autres pays chez les Français, qui, pour ce qui concerne notre groupe d'étudiants ne sont pas des étudiants en mobilité. L'expérience de mobilité chez les étrangers les conduit peut-être davantage à considérer les choses sous un aspect un peu différent et à parler d'*échanges interculturels* (2-2, soit 5 %) plutôt que de *barrière de la langue* (2-2, soit 10 %), à évoquer le *monde entier*, plus que *l'étranger*, en d'autres termes, à se considérer comme les citoyens d'un village planétaire en quête de communication.

Créer une langue (4-4 soit 10 %) et *moyen de communication* (2-2, soit 5 %) sont d'ailleurs des SR spécifiques de ETR. Les SR spécifiques au thème nous permettent donc de confirmer une convergence des points de vue entre les étudiants allophones et francophones, pour une part, puisqu'ils font appel à des notions communes : l'apprentissage, la culture et la langue maternelle, mais font également émerger des positionnements spécifiques dans chacun des deux corpus : dans FR : une propension à penser le monde hors de France, comme un territoire étranger, où des langues étrangères sont parlées (alors qu'en comparaison la France ne proposerait pas d'autres langues que sa propre langue maternelle) ; dans ETR, une propension à penser un monde planétaire où se pose la question de la préservation des cultures et identités culturelles, de même que celle de la communication interculturelle, sans dichotomie entre son pays natal et « l'étranger ».

On peut par ailleurs isoler certains SR qui combinent des éléments transdisciplinaires et spécifiques au thème, ce qui signifie que les éléments majeurs du thème à traiter sont bien intégrés dans une organisation textuelle explicite, dans une dynamique de réflexion logique et, enfin, qu'ils font l'objet d'une modalité d'énoncé laissant apparaître le point de vue de l'énonciateur.

FR
Ainsi, la diversité
Selon moi, la diversité linguistique
Tout d'abord, la diversité linguistique
De plus, la diversité linguistique

FIG. n°62 : segments répétés transdisciplinaires et spécifiques au thème dans FR

On observe cependant que seuls les étudiants francophones font usage de ces SR. Cela peut nous laisser penser que les productions des étudiants allophones proposent bien des SR transdisciplinaires et des SR spécifiques au thème à traiter, mais que l'articulation du thème avec les modalités organisationnelles, épistémiques, logiques est encore à acquérir. En outre, les colligations dans FR ne concernent qu'un seul élément spécifique au thème : la diversité linguistique, ce qui pondère la faculté soulignée des étudiants francophones à articuler les éléments du thème, du fait qu'il ne se résume qu'à un seul élément : la diversité linguistique. Étudier les SR dans les deux corpus permet donc de voir que les productions des étudiants francophones sont plus homogènes, parce qu'ils font preuve d'une plus grande maîtrise des collocations, et notamment des collocations transdisciplinaires. En outre, les étudiants francophones font preuve d'une plus grande maîtrise des littéracies universitaires par leur faculté à user de collocations marquant indirectement une posture énonciative, à employer une plus grande variété de collocations exprimant le lien logique et de colligations marquant l'organisation textuelle. En outre, elles relèvent davantage d'un registre soutenu dans FR que dans ETR, révélant sur ce plan également, une meilleure maîtrise des littéracies universitaires. Les SR spécifiques au thème font apparaître aussi une meilleure maîtrise des littéracies chez les étudiants francophones dans la mesure où les SR apparaissent plus figées, peut-être, et donc plus idiomatiques, dans le sens où l'usage qui en est fait au sein de notre corpus FR est conforme à un usage commun. À l'inverse, dans le corpus ETR, les SR sont des segments discursifs partagés au sein du groupe ETR, mais qui ne correspondent pas nécessairement à un usage commun. En d'autres termes, ils ne peuvent être qualifiés de collocations. Par exemple, *cultures* au pluriel est possible en français, mais on peut constater que les étudiants de ETR en font un usage bien plus grand (*cultures* est parmi les mots surreprésentés dans le corpus ETR). Certains SR sont conformes à un usage courant, mais ne sont pas pour autant aussi figés que celles utilisées en FR. Nous pensons par exemple à *apprendre une langue*, parfaitement conforme à l'usage qui en est fait dans ce contexte discursif. Toutefois, *apprendre* peut être cooccurrent de beaucoup d'autres termes : *un poème*, *par cœur*, pour ne citer que ces exemples. *Langue officielle*, *barrière de la langue* sont, en revanche, des SR plus figés et ne

sauraient faire l'objet d'un équivalent sémantique satisfaisant : en effet toute périphrase ou glose de ces collocations se révèlent maladroites et témoignent d'une maîtrise insuffisante des littéracies. Les segments répétés spécifiques au thème révèlent donc bien elles aussi une maîtrise des littéracies supérieures dans FR, mais elles précisent également les positions des étudiants francophones et allophones, révélant une position plus internationaliste ouverte de la part des allophones, alors que les francophones révèlent une représentation très imperméable de l'usage des langues et des identités culturelles.

Les analyses du corpus nous permettent donc de constater que la première hypothèse relative aux littéracies universitaires ne peut pas être validée selon les modalités stipulées en 2.1. de la 2^e partie : en effet, si l'on peut confirmer une plus faible acculturation aux littéracies universitaires chez les étudiants allophones, cette plus faible maîtrise ne se manifeste pas par une plus grande homogénéité des productions. Au contraire, les productions des étudiants allophones comportent une plus grande variabilité de formes. Notre analyse nous a également permis de constater que le genre discursif avait un fort impact sur les productions, qu'elles soient celles des étudiants de ETR, ou de FR. Si l'on prend un nombre de productions équivalent, et non plus un nombre de mots équivalent, pour comparer les corpus ETR et FR, on constate toujours une plus grande variabilité dans le corpus ETR. Ainsi, ce constat nous permet de pointer deux pistes didactiques : la première résidant dans un travail sur la capacité à produire un texte suffisamment long en un temps limité chez les étudiants allophones, la seconde à considérer les collocations pour identifier en quelle mesure ces dernières sont un facteur d'homogénéisation des productions et en quelle mesure certaines peuvent être liées au genre discursif.

2. Enseigner les contenus disciplinaires avec la langue

La position révélée par l'étude des segments répétés spécifiques au thème rejoint l'hypothèse posée en 2^e partie (2.2.3.), selon laquelle les étudiants allophones et francophones avaient des positions à la fois partiellement communes et divergentes sur certains points. De l'avis général, la préservation de la diversité linguistique est nécessaire, mais la notion même de diversité linguistique n'est pas vue sur le même plan dans ETR et dans FR. Par ailleurs, la fonction attribuée à la langue commune ne semble pas non plus être analogue dans les deux corpus et il semblerait que les étudiants allophones soient plus enclins à la considérer comme

un complément à la diversité linguistique alors que pour les étudiants francophones, l'instauration d'une langue commune présente nécessairement une menace pour la diversité linguistique. En outre, les étudiants francophones comme allophones établissent un lien entre la diversité linguistique et la diversité culturelle ; pour autant, quelle est la nature exacte de cette relation entre ces deux notions ? Pour approfondir le positionnement des étudiants, nous avons comparé les listes des mots les plus fréquemment employés dans ETR et dans FR en appliquant la *stoplist* afin de faire émerger les formes lexicales saillantes.

Dans cette section, nous présentons donc les résultats de cette étude qui permet de comparer les mots les plus fréquemment employés par les uns et les autres, et d'étudier plus précisément la manière dont ces mots sont intégrés dans les productions sur un double plan. Sur le plan sémantique, d'abord, quel est le sens donné à ces mots les plus fréquents dans FR et dans ETR ? Est-ce exactement le même sens qui est induit par l'utilisation d'un même mot ? Pour répondre à cette question, nous avons procédé à une analyse détaillée de chacune des occurrences et de leur cotexte. Nous présenterons donc une analyse des mots *pays*, *monde*, et du mot *culture* dont nous justifierons le choix.

2.1 Analyse quantitative des mots les plus fréquents dans le corpus

ETR	FR
langue	Langue
langues	Diversité
commune	Langues
monde	Linguistique
diversité	Commune
linguistique	Monde
pays	Pays
culture	Culture
anglais	Apprendre
cultures	Effet

FIG. n°63 : les 10 mots les plus fréquents dans ETR et dans FR avec *stoplist*

8 mots sont communs à ces deux listes. Ils sont classés aux 8 premiers rangs. Les 9^e et 10^e mots les plus fréquents sont différents. On peut, toutefois, remarquer que ETR emploie deux

noms : *anglais*¹²³ et *cultures*, alors que FR privilégie un verbe à l’infinitif : *apprendre* et un nom, mais toujours employé dans la lexie *en effet*.

Comparons à présent des corpus comportant le même nombre de productions en reprenant les groupes FR et ETRa en corpus cible et ETRb en groupe de contrôle.

ETRa (20)	ETRb (20)
langue	Langue
langues	Langues
commune	Diversité
monde	Monde
culture	Commune
diversité	Pays
linguistique	Linguistique
anglais	Culture
pays	Cultures
gens	Parler

FIG. n°64 : les 10 mots les plus fréquents dans ETRa et ETRb avec *stoplist*

On peut constater que 8 mots sont communs aux trois listes. Il s’agit des mêmes mots que les mots communs à FR et à ETR. Deux mots sont spécifiques à chaque liste : pour ETRa, *gens* et *anglais* ; pour ETR b, *cultures* et *parler* ; pour FR, *apprendre* et *effet*. Ce résultat tend à nous montrer que la différence entre les corpus ETR et FR n’est pas tant à observer sur le plan des mots les plus représentés, qui sont presque les mêmes : les 8 mots les plus fréquemment employés sont les mêmes dans les deux corpus. Cela nous permet de conclure que le sujet posé est un fort attracteur quant aux mots les plus fréquemment employés, quels que soient les étudiants produisant, francophones ou allophones. D’autre part, sur les 10 mots les plus fréquents, la comparaison entre des corpus d’étudiants francophones et allophones ne permet pas de distinguer de spécificités inhérentes au corpus cible, le corpus FR ne se démarquant pas des listes ETR40, ETRa ou ETRb¹²⁴.

Si l’on reprend la typologie de François Rastier (2^e partie : 3.4.), on peut donc constater que sur le plan thématique, les productions de ETR ne se démarquent pas des productions de FR. En effet, toutes privilégient, si l’on considère la fréquence d’emploi, les 8 mêmes mots : *langue, langues, commune, monde, culture, diversité, linguistique, pays*. On constate en outre

¹²³ En effet, « anglais » n’est utilisé que quatre fois en tant qu’adjectif sur 46 occurrences : une fois pour qualifier *mot* et trois fois pour qualifier *langue*, sans que l’accord soit fait.

¹²⁴ On peut tout de même observer une plus grande similitude entre ETRa ETRb et ETR40 qu’entre ETRa ETRb et FR, ETR40 présentant 9 mots en commun avec ETRa d’une part et avec ETRb d’autre part.

que 4 de ces 8 mots sont présents dans le sujet : « Selon vous, qu'apporte la diversité linguistique ? Que pensez-vous de la possibilité d'avoir une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques ? », ce qui nous conforte dans l'hypothèse que ce type de corpus est d'autant plus homogène que le nombre de productions augmente. Les quatre mots absents du sujet, mais communs aux 4 listes, représentent un d'horizon d'attente. Ce sont, en effet, des mots fortement corrélés au sujet posé : *monde*, *pays*, *langues* et *culture*. Le mot *langue* est présent dans le sujet, mais au singulier. Le pluriel *langues* est immédiatement induit par le fait que le sujet invite à comparer une situation plurilingue à une situation où l'on envisage une *lingua franca*. Il est donc logique que la réalisation *langues* du lexème *langu** apparaisse parmi les mots les plus fréquemment employés. *Pays* et *monde* désignent des espaces géographiques à l'échelle desquelles ces deux situations linguistiques sont envisagées.

2.2 Analyse qualitative des mots retenus

Le fait que les 8 mots les plus fréquemment employés soient communs aux deux corpus nous conduit à évaluer notre seconde hypothèse : celle de l'enseignement conjoint de la langue et des contenus disciplinaires. Nous avons avancé deux hypothèses en 2^e partie (3.2.) que nous rappelons ici : la position des étudiants dans ETR révélerait une plus forte implication personnelle, dans la mesure où ils vivent tous une situation de diversité linguistique, dans la mesure, aussi, où ils sont davantage susceptibles d'envisager le cas de la diversité linguistique au sein d'un même pays, puisque beaucoup d'entre eux sont issus de pays où coexistent plusieurs langues et où l'une d'entre elles fait fonction de langue véhiculaire. D'autre part, les étudiants de FR devraient être plus aptes à envisager la diversité linguistique et la langue commune d'un point de vue non dichotomique, dans la mesure où la formulation même du sujet propose une double modalisation qu'ils sont davantage à même de percevoir, et qui les invite à n'envisager la langue commune que sous l'aspect de la possibilité.

Nous avons exposé dans la première partie les possibilités qu'Antconc proposait pour vérifier cette hypothèse par une analyse des occurrences des mots les plus fréquemment employés, dans leur contexte. Nous présentons ci-après les résultats de l'analyse du mot *pays*, qui s'est avérée particulièrement intéressante pour déterminer la position des étudiants ETR par rapport aux étudiants FR. Dans le souci d'une exhaustivité, nous poursuivrons avec une analyse des mots retenus comme étant les plus fréquents dans les deux corpus, mais absents de l'intitulé

du sujet, soient *monde* et *cultur**.

2.2.1 Analyse de *pays*

Après avoir étudié chaque occurrence en contexte, nous proposons une typologie de l'emploi du mot dans les deux corpus. Dans le corpus FR, *pays* est parfois envisagé comme un territoire au sein duquel est envisagée la diversité linguistique : *la diversité linguistique fait partie du patrimoine du pays*. (FR16)¹²⁵ Cela concerne, toutefois, peu d'occurrences : environ 10 %. Plus fréquemment, le *pays* est vu comme un territoire constituant une entité sur le plan linguistique : « la langue fait partie de la richesse d'un pays, et préserve son caractère unique » (FR16). Sur ce plan, le *pays* est l'entité, qui, vue à l'échelle mondiale, est porteuse de diversité linguistique par comparaison avec d'autres *pays* : (la langue) est « une partie de la culture propre à chaque pays ou société » (FR3). Facteur de richesse à l'échelle mondiale, l'instauration d'une langue unique est vue comme un projet réducteur de la richesse portée par la diversité linguistique : à ce titre, le *pays* est l'entité territoriale au sein de laquelle œuvre une résistance à la mondialisation. Cette résistance est imputée à la volonté de défendre l'identité du *pays* : « [il serait] étonnant que tout les pays acceptent de perdre leur identité linguistique » (FR3) ; « ce projet¹²⁶ n'a pas marché car chaque pays voulaient garder son identité » (FR9), mais également à la difficulté de l'entreprise : « il faudrait un temps fou pour que tout les pays s'adaptent, pour ceux qui l'accepteraient ». Cette difficulté étant accrue par la situation géopolitique : « une langue commune serait un objet de conflits entre les pays » (FR12), dans la mesure où des *pays* aux intérêts divergents ne sauraient s'entendre sur l'adoption d'une même langue. Le *pays* est donc vu comme une entité géographique tantôt porteuse de diversité linguistique en son sein, mais cela ne concerne que très peu d'occurrences, tantôt vue comme un espace présentant une unité linguistique, la diversité étant à observer dans la relation inter-pays et non intra-pays. La possibilité d'une langue unique transcendant l'espace linguistique vu à l'échelle du pays est plutôt considérée comme une entreprise difficilement réalisable et peu souhaitée. Seule la langue des signes fait figure d'exception en (FR7) puisqu'elle est vue comme un vecteur de communication entre personnes souffrant de surdité : « les sourds de différents pays arrive en quelque instant a ce comprendre ».

¹²⁵ Nous avons intitulé chaque production d'étudiant francophone FR et numéroté de 1 à 20 chacune des productions.

¹²⁶ L'espéranto.

Dans le corpus ETR, on retrouve la même dichotomie à l'intérieur du pays : espace vu comme uniforme sur le plan de la langue-culture : « chaque pays a sa propre langue » (1¹²⁷), le pays est aussi le territoire au sein duquel on peut observer une diversité linguistique : « on trouve cette diversité linguistique dans un seul et même pays » (37) ; sont évoqués les « pays ou nations marquées par un certain plurilinguisme » avec une mention des pays africains (10). Les différences entre les corpus ETR et FR résident dans le fait que l'on observe plus de mentions d'une diversité linguistique au sein d'un même pays dans ETR, et que cette diversité linguistique est davantage considérée à l'échelle d'un plurilinguisme que comme une variation linguistique au sein de la même langue – sont mentionnés dans le corpus FR les variations diatopiques, et plus particulièrement les différences d'accents, bien plus que les situations plurilingues. On peut avancer l'hypothèse que cette différence réside dans le fait que la France est un pays particulièrement monolingue¹²⁸ ; le plurilinguisme est donc plutôt considéré comme une singularité par un étudiant français, alors qu'il est envisagé comme une situation bien plus ordinaire par la plupart des étudiants allophones (un relevé exhaustif des langues natives des étudiants évoquant le plurilinguisme à l'échelle du pays révèle que ce sont des étudiants germanophones [allemands], un étudiant bulgare, un Portugais [du Brésil], un Polonais, un Malaisien, et un arabophone [du Maroc] qui évoquent cette diversité linguistique intra-pays). Ces étudiants viennent majoritairement de pays où on peut constater un plurilinguisme à l'échelle de la population et non à l'échelle individuelle : la Malaisie, les pays du Maghreb très clairement, dans une moindre mesure en Pologne et en Bulgarie depuis la Guerre froide (extension du russe comme langue obligatoire dans les écoles) auquel l'anglais s'est aujourd'hui partiellement substitué. Le Brésil, situé sur le continent américain, a une histoire qui fait du portugais une langue importée par les Conquistadores, ce qui ancre le pays dans une forme de plurilinguisme, même si la conquête de l'Amérique du Sud remonte à une époque antérieure à l'époque coloniale. En outre, le Brésil est un pays lusophone parmi des pays majoritairement hispanophones, et, en tant que pays d'Amérique, a également à compter avec la présence de l'anglais. Si l'emploi du mot *pays* est donc très fréquent dans les corpus FR et ETR, il n'est pas considéré exactement dans le même contexte. L'observation du contexte de l'occurrence *pays* révèle donc que le corpus ETR entend par *pays* autant un espace plurilingue qu'un espace porteur d'une même langue-culture en référence à la diversité

¹²⁷ Pour le corpus ETR, nous avons volontairement fait figurer la langue native de chaque étudiant dans le nom donné à chaque production : cf. annexe n°3, qui récapitule le nom complet des productions de ETR.

¹²⁸ La constitution de la V^e République inscrit, dans son article second, la France comme pays institutionnellement monolingue : la langue française étant la seule reconnue comme étant celle de la République.

linguistique présente à l'échelle mondiale, alors que pour les étudiants en FR, I est avant tout un espace monolingue.

L'analyse des occurrences de *pays* permet en outre de vérifier la seconde hypothèse relative à la diversité linguistique. On peut en effet constater que les positions des étudiants dans ETR constituent une variation de la position observée en FR consistant à considérer la diversité linguistique comme une richesse. En effet, les étudiants de FR plaident pour une diversité linguistique ; ce qui émerge du discours revient à considérer la langue comme vecteur de la culture. Réduire la diversité linguistique consisterait donc en un appauvrissement culturel à l'échelle mondiale. Les étudiants de ETR tiennent la même position : « la diversité apporte les moyennes pour comprendre la culture et l'histoire des différents pays » (24), mais ils considèrent également que l'identité linguistique observable à l'échelle d'un pays est un garant d'une meilleure compréhension interculturelle. C'est au prix du maintien de cette diversité linguistique que s'opère l'interculturel le plus puissant : « pour avoir une expérience encore plus riche, il faut que l'on fasse cette expérience en parlant la langue du pays » (24). Ainsi, la diversité linguistique jugée incontournable implique l'apprentissage de la langue du pays d'élection, facteur exponentiel d'intégration : « selon moi les différentes langues apportent à nous-mêmes beaucoup de choses, par exemple la connaissance d'un moyen de vivre ou l'histoire d'un pays que nous aimons » (13). Certains étudiants allophones vont même postuler la nécessité de parler la langue du pays où l'on souhaite voyager : « Pour moi, c'est aussi une question de respect. Je ne veux pas faire des voyages dans un pays dont je ne connais pas la langue ! » (20).

Paradoxalement, l'instauration d'une langue commune n'est pas vue aussi négativement dans ETR que dans FR. On a observé dans FR un rejet de l'instauration d'une langue commune, aux motifs que cela réduirait la diversité linguistique et culturelle, et que cela entraînerait un rapport de domination des pays économiquement plus puissants, et que l'entreprise s'avérerait trop complexe pour être consentie et réalisée. Dans le corpus ETR, on constate que la langue commune est considérée par certains étudiants comme bénéfique (30 % s'expriment favorablement à ce sujet), mais seul un étudiant plaide inconditionnellement pour une langue commune. Pour cet étudiant, ce serait le moyen de pouvoir communiquer avec davantage de personnes et d'éviter de se retrouver dans des situations périlleuses : « Pendant un périple à la campagne vous perdez votre groupe. Malheureusement il n'y a que des gens âgés dans le village où vous vous trouvez dont personne ne parle ni votre langue maternelle ni anglais » ou de développer des relations profondes avec des personnes que vous n'auriez pu aborder sans une langue commune : « vous rencontrez une jolie femme au bar de votre hôtel avec qui vous

voulez flirter, mais comme vous n'avez aucune langue commune vous devez rester mûets ». Pour les autres occurrences dans ETR – soient plus de la moitié des productions – la langue commune doit s'additionner et non se substituer aux langues déjà parlées au sein des différents pays¹²⁹. Seules 30 %¹³⁰ des productions en FR envisagent la langue commune comme une adjonction à la pluralité linguistique, alors que plus de 50 % des productions dans ETR mentionnent cette éventualité. Ces résultats infirment donc notre hypothèse formulée en 2^e partie (1.2.) stipulant une position plus dichotomique de ETR que de FR. Une explication à ce résultat serait peut-être à trouver dans le fait que la non-perception de la modalisation (résidant dans le terme *possibilité*) est contrecarrée par la posture plus impliquée des étudiants allophones, hypothèse également posée en préambule à l'analyse du corpus. Les étudiants dans ETR sont des étudiants en mobilité et ils se trouvent donc dans un environnement linguistique étranger, où la notion de langue commune peut constituer un atout. Pour les étudiants en FR, même si certains ont déjà étudié et vécu à l'étranger, ce n'est pas le cas de tous, ce qui explique que les étudiants en FR n'éprouvent pas la même nécessité d'une *lingua franca* et ne manifestent pas non plus autant la nécessité de maîtriser la langue du pays d'élection pour s'y intégrer pleinement.

Nous pouvons donc, grâce à l'analyse des occurrences du mot *pays* et du SR *langue commune*, constater que l'hypothèse d'une acception différente du mot *pays* entre FR et ETR est avérée. En revanche, ETR n'a pas une position plus dichotomique sur la question de la langue commune ou de la diversité linguistique. Au contraire, ce sont plutôt les étudiants de FR qui tendent à opposer les deux situations tandis que les étudiants allophones considèrent souvent qu'elles sont compatibles. Nous expliquons ce résultat par le fait que la situation des étudiants allophones les implique davantage dans une réalité relative à la question posée par le sujet et qu'ils tiennent donc une position plus pragmatique que l'on pourrait résumer ainsi : « la diversité linguistique, c'est très bien, mais une langue commune est bien pratique parfois, faute de pouvoir parler la langue maternelle de son interlocuteur ».

L'analyse de *pays* en contexte nous a permis d'observer que le mot faisait l'objet de reformulations tant dans FR que dans ETR. Cette surreprésentation du processus de reformulation nous éclaire sur l'emploi de ce mot.

Sur l'ensemble du corpus, 4 étudiants (6,5 %) éprouvent le besoin de reformuler le nom *pays*, ce qui montre une difficulté à considérer ce terme comme adéquat. Ainsi, est-il mis en concurrence avec les noms *nation* (10), *race* (12), dans ETR, *société* (3) et avec le groupe

¹²⁹ (20), (6), (8), (9), (7), (11), (12), (13), (16), (17), (19), (20), (21), (24), (25), (26), (27), (28), (29), (30), (34)

¹³⁰ (2), (5), (7), (13), (16), (20).

nominal *regroupements de pays* (4) dans FR. Si l'on considère la manière dont la reformulation est effectuée dans ces 4 exemples, on constate que c'est toujours au moyen de la conjonction de coordination *ou*. Sans oublier qu'il est possible de reformuler par d'autres moyens que cette conjonction, nous avons tout de même fait une recherche de toutes les occurrences de *ou* dans les deux corpus : FR et ETR dans le but de voir si le principe de reformulation s'appliquait effectivement plus particulièrement au mot *pays* qu'à d'autres mots. Il en résulte que *ou* marque la plupart du temps une alternative, mais que dans 12 cas, on peut observer la marque d'une reformulation introduisant une forme de précision par rapport au premier terme.

FR :

- (1) (des langues) parlées que par une minorité de la population ou de petits groupes (1)
- (2) la culture propre à chaque pays ou société (3)
- (3) l'invention ou la mise en place d'une langue commune (6)
- (4) les différentes langues parlées dans chaque État ou région (7)
- (5) des mésententes ou des qui pro quo qui peuvent en découler (10)
- (6) si nous voulons voyager ou déménager dans un pays étranger (11)
- (7) cela permettrait peut-être de réduire la peur ou la haine des étrangers (19)

ETR :

- (8) Étant donné qu'il existe des pays ou bien des nations marquées par un certain plurilinguisme (10)
- (9) la négligence des autres langues du monde ou bien des peuples minoritaires (10)
- (10) une culture ou une langue qui n'est pas comme nous (13)
- (11) au Moyen-Âge, seulement les personnes riches ou importantes (25)
- (12) entraîner des mécompréhensions ou même des guerres (36)

(2) et (8) sont des reformulations de *pays*. Aucun autre mot hormis *langue* n'apparaît dans deux occurrences. *Autres langues du monde*¹³¹ est reformulé par *peuples minoritaires* en (9); *langue* est reformulé par *culture* en (10). Un synonyme de *pays* apparaît : *État* en (4) reformulé par *région*. 25 % des occurrences concernent donc l'espace territorial que les étudiants peinent à définir dans le contexte de la diversité ou de l'unité linguistique. Cela pointe le fait suivant : les étudiants hésitent à considérer un *pays* comme un espace monolingue, comme ils hésitent à considérer la langue comme facteur d'identité nationale. Sans explicitement le formuler, les étudiants témoignent ici de la complexité de la situation sociolinguistique qui opère sur deux plans : d'un côté, il n'existe pas d'adéquation entre un pays, et une langue, d'autre part la langue n'est pas un élément clivant pour distinguer culturellement les groupes humains. Autrement dit, on peut partager une même culture et parler des langues différentes et parler la même langue et ne pas partager totalement la même culture. Cette surreprésentation de la reformulation des mots *pays*, *État*, et *langue* témoigne

¹³¹ Par opposition aux langues les plus répandues.

de cette prise de conscience implicite et diffuse, que les étudiants éludent pour traiter le sujet alors que c'est précisément l'un de ses enjeux.

Un deuxième ensemble de reformulation se distingue autour de la notion de discordance : *mésentente, qui pro quo* (10) ; *mécompréhension, guerres* (12) *peur* ou *haine* (7). L'enjeu de la diversité ou d'une unité linguistique est donc lié à un but pacifique ; quelle que soit l'option – diversité ou langue commune –, l'objectif que les étudiants – francophones comme allophones – appellent de leurs vœux est de favoriser la communication, garante d'un rapport pacifique. L'apprentissage des langues n'a pas seulement une valeur fonctionnelle, mais, pour ainsi dire, éthique et morale. Les occurrences ci-dessus mettent également en évidence le fait que la communication linguistique dans un groupe plurilingue n'est pas seulement vue comme sporadique et liée au voyage touristique, mais qu'elle est envisagée comme une situation plus pérenne. Ainsi en témoigne l'exemple (6) : *voyager* étant reformulé par *déménager*, soulignant cette inflexion qui va de pair avec la définition de la perspective actionnelle donnée par Christian Puren, par opposition avec l'approche communicative (1^{re} partie : 1.1.).

Analyser les reformulations présentes dans le corpus nous permet donc de constater deux points communs entre les étudiants des deux corpus : les étudiants identifient un enjeu problématique dans la relation entre les notions de *langues, pays, identité, culture*, qu'ils peinent à définir dans leurs interactions respectives. Or, c'est un des éléments de réponse au sujet posé. Ainsi, on constate que les productions dans leur ensemble témoignent d'un faible niveau de connaissance sur le sujet, révélant un faible niveau à la fois de maîtrise des contenus disciplinaires, mais aussi de l'expression d'un point de vue argumenté. En effet, aucun étudiant ne prend la peine de définir les mots présents dans le sujet, ni les mots clés qu'ils mobilisent pour y répondre. Cela explique ce malaise avec l'emploi des termes en question et témoigne d'une faible maîtrise de l'argumentation dans un modèle académique et scientifique stipulant que l'on définisse clairement son objet d'étude avant de l'étudier.

L'étude du mot *pays* permet donc de vérifier deux des hypothèses posées dans la 2^e partie : une posture plus incarnée des étudiants dans ETR qui se sentent personnellement impliqués par la question, touchant leur quotidien et une plus grande diversité linguistique et culturelle vue à l'intérieur du pays dans ETR, liée sans doute au fait que l'on puisse considérer que la politique linguistique monolingue de la France relève davantage de l'exception que de la norme. En revanche, on n'observe pas de position plus dichotomique dans ETR que dans FR : on peut imaginer que la position des étudiants a supplanté leur plus grande difficulté à apprécier la triple modalisation invitant à une possible compatibilité et non une opposition

radicale de la langue commune avec la diversité linguistique. Cette étude nous montre combien l'importance du contexte est déterminante pour identifier les contenus sémantiques des mots. En effet, le mot *pays* ne revêt pas le même sens lorsqu'il est employé dans FR et dans ETR. Il peut même revêtir des sens opposés : s'il désigne toujours un espace territorialisé, il peut tantôt être le lieu de la diversité tantôt le lieu de l'uniformité linguistique et culturelle. Concernant la didactique, cela a deux implications, sur le plan de l'enseignement, d'une part, et sur le plan de l'apprentissage d'autre part. L'enseignant peut à profit se documenter sur le contexte sociolinguistique des pays des étudiants : enjeux qui dépassent le simple thème posé par le sujet et qui permettent également d'infléchir les modalités d'acquisition de la langue cible en fonction des fonctions et usage de la (ou des) langue(s) source(s). Il est important également que l'étudiant garde à l'esprit ce décalage potentiel entre le sens qu'il met derrière certains mots ou concepts et celui qui est induit par l'enseignant ou ses camarades de classe. C'est d'autant plus déterminant pour les mots clés inhérents au domaine de formation. En d'autres termes, il est nécessaire que l'étudiant interroge systématiquement les notions fondatrices de sa discipline afin d'éviter les faux sens, sur le plan de la réception (écrite et orale), et de véhiculer des idées qui ne sont pas conformes à ce qu'il entend effectivement, sur le plan de la production (écrite et orale) (Prunet, 2016b). Un autre élément intéressant de l'étude du mot *pays* réside donc dans le fait qu'il fasse l'objet de nombreuses reformulations qui révèlent un défaut méthodologique des étudiants dans ETR, mais aussi dans FR. Les étudiants emploient, en effet, un terme qu'ils savent inapproprié, d'où la reformulation, plutôt que de préciser ce à quoi ils font exactement référence, de donner leur propre définition du mot en question. L'étude des autres mots les plus fréquemment employés nous ont donné des informations sur deux plans : sur le positionnement des étudiants par rapport au sujet posé (leur représentation de la diversité linguistique, culturelle, la nature du lien qu'ils établissent entre les deux dernières notions), mais aussi sur la corrélation possible entre la pluralité sémantique d'un mot, ou plus exactement du sens d'un mot, et sa difficulté d'emploi pour les étudiants allophones.

2.2.2 Analyse de *monde*

Monde est employé 56 fois dans FR et 85 dans ETR. Si *pays* fait l'objet d'une variation d'emploi, on observe cette variation sur le plan du rapport avec le contexte : nous avons montré que *pays* est le lieu de la diversité linguistique ou, au contraire, l'espace où l'unité linguistique est stipulée, la diversité s'opérant par contraste avec les autres *pays*. Pour *monde*,

la variation est à observer au sein même de l'unité sémantique formée par le mot. Nous faisons ici référence aux différents sens de *monde* attestés par le dictionnaire, différemment actualisés dans FR et dans ETR.

La définition du dictionnaire Robert¹³² distingue trois sens : « A. la vie en société dans ses aspects de luxe et de divertissement », « B. les gens, des gens, un certain nombre de personnes ». Ce sens mentionne l'expression « tout le monde » explicitée comme équivalente à « chacun ». Un troisième sens est enfin mentionné, constitué de deux rubriques. La première se subdivise en quatre sous-parties : « C.1.1. ensemble formé par la Terre et les astres visibles, conçus comme un système organisé », reformulé par « cosmos », « C.1.2. l'ensemble de tout ce qui existe », reformulé par « univers », « C.1.3. la totalité des choses, des concepts d'un même ordre » assorti d'exemples : « le monde des apparences », « C.1.4. ensemble de choses considérées comme formant un domaine à part ». La seconde rubrique est elle-même constituée de 6 sous-parties. Elle a pour trait commun la désignation de « la Terre » comme « habitat de l'homme ». « C.2.1. la planète Terre, sa surface », C.2.2. le monde des vivants « opposé à l'autre monde », C.2.3. accompagné de la préposition « à » : « au monde » reformulé par « dans la vie ». C.2.4. « la société, la communauté urbaine », C.2.5. dans son acception superlative : « du monde ». C.2.6. « milieu ou groupe social particulier : il n'est pas de notre monde ». Nous privilégions l'approche du dictionnaire Robert pour étudier le spectre sémantique des mots, dans la mesure où nous considérons que les entrées du Robert hiérarchisent les acceptions des mots et permettent une meilleure compréhension de leur articulation. Toutefois, le dictionnaire Larousse permet d'éclairer quelques aspects du mot « monde » qui nous paraissent peu explicites dans la présentation du Robert.

Le dictionnaire Larousse¹³³ distingue les sens suivants : 1. « ensemble de tout ce qui existe », 2. « La nature, ce qui constitue l'environnement des êtres humains », 3. « ensemble de choses ou d'êtres considérés comme formant un tout organisé », 4. « ensemble de choses abstraites, de concepts considérés comme formant un univers », 5. « écart important, 'il y a un monde' », 7. « la Terre, séjour de l'homme », 8. « ensemble des être humains vivant sur terre » 9. « ensemble de personnes, grand nombre de personnes, nombre indéterminé de personnes », 10. « les gens à qui on a affaire », 11. « Milieu, groupe défini par un type d'activités : le monde des arts », 12. « Ensemble des personnes constituant la haute société », 13. « vie séculière, profane. »

Si l'on compare ces deux définitions, on peut constater que le Robert donne une place très

¹³² *Microrobert*, 1998.

¹³³ *Le Petit Larousse*, 2003.

importante au sens « haute société » alors que cette lexie n'arrive qu'en 12^e position dans le Larousse. Le corpus ne comporte aucun exemple relevant de cette acception, ce qui, par ailleurs, peut s'expliquer par la nature du sujet de productions argumenté posé, qui n'incite pas à aborder le mot *monde* dans ce sens. Le second sens du Robert nous semble correspondre aux sens 8.,9.,10., du Larousse, occupant une place analogue dans les deux dictionnaires. Ainsi, peut-on remarquer que le sème de « monde » désignant des individus est présent dans les définitions et dans le corpus à proportion égale dans FR alors que ce sens semble très peu représenté dans ETR. Le troisième sens du Robert, très important en nombre de sous-rubriques est – nous semble-t-il – sujet à caution : en effet, C.2.1. : « la planète Terre, sa surface » nous semble être directement dérivé de C.1.1. « ensemble formé par la Terre et les astres visibles, conçu comme un système organisé » et par conséquent bien plus proche que les acceptions C.1.3 et C.1.4. En outre, nous peinons à distinguer C.1.3. de C.1.4. : « C.1.3. la totalité des choses, des concepts d'un même ordre » ; « C.1.4. ensemble de choses considérées comme formant un domaine à part ». Le Larousse propose deux définitions semblant correspondre à C.1.3. et C.1.4. : « 3. ensemble de choses ou d'êtres considérés comme formant un tout organisé » et « 4. ensemble de choses abstraites, de concepts considérés comme formant un univers ». La notion d'abstraction semblerait être un critère distinctif entre 3 et 4 et l'on pourrait donc supposer qu'il en soit de même pour C.1.3. et de C.1.4. ; or, cette hypothèse se trouve invalidée par les exemples assortis. Ainsi, trouve-t-on le même exemple : « le monde des abeilles » pour illustrer C.1.4 dans Robert et 3. dans Larousse. C.1.3. serait donc peut-être dédié à l'abstraction et C.1.4. à une actualisation de cette notion de catégorie appliquée à des éléments tangibles. Il est donc intéressant de constater que l'ordre de présentation des différentes acceptions du terme « *monde* » est inversé entre Larousse et Robert. Une autre remarque enfin sur la distinction de C.1.3. et de C.1.4. : C.1.3. met l'accent sur l'unité au sein de la catégorie, alors que C.1.4. met l'accent sur le trait distinguant la catégorie. Ainsi, retrouve-t-on dans la définition de *monde* le même rapport dialectique que l'emploi de *pays* dans notre corpus : un ensemble dont la qualité principale est l'unité ou un ensemble se distinguant d'autres éléments, introduisant par là même de la diversité. Enfin, la définition 11 : « Milieu, groupe défini par un type d'activités : le monde des arts » du Larousse nous semble reprendre les définitions C et D (ou C.1.3. et 3.1.4.), avec une précision donnée sur la catégorisation par les activités pratiquées par l'ensemble du groupe. Au vu des deux définitions proposées, nous retenons cinq sens distincts qui sont actualisés par les occurrences de notre corpus. *Monde* signifiant :

- « Terre », planète (sens 1)
- « univers » : ensemble de ce qui nous entoure (sens 2)
- « personnes, individus » (sens 3)
- avec la spécificité de la lexie : « tout le monde ». (sens 4)
- « catégorie » présentant des points communs entre ses éléments, la distinguant des autres éléments. (sens 5)

C'est à partir de ces cinq catégories que nous avons classé les occurrences de notre corpus.

	ETR40	FR20
Nombre de mots <i>token</i> ¹³⁴	3974	3311
Nombre de types de mots ¹³⁵	1485	1264
Nombre d'occurrences de « monde »	85	56
Pourcentage du nombre d'occurrence de monde/nombre total de mots	2,13	1,69

FIG. n°65 : pourcentage de *monde* dans ETR et dans FR

	ETR40		FR20	
	Nombre d'occurrences	%	Nombre d'occurrences	%
« monde »	85	100	56	100
sens 1	30	35,2	20	35,7
sens 2	22	25,8	23	41,1
sens 3	5	6	4	7,1
sens 4	27	32	9	16,1
sens 5	1	1	0	0

FIG. n°66 : pourcentage de *monde* dans ETR et dans FR selon les 5 sens retenus

Nous pouvons observer que ETR utilise plus fréquemment le terme *monde* : 2,1 % du total des occurrences, si l'on applique la *stoplist*, contre 1,85 % des occurrences dans FR. Cette différence n'est pas excessivement marquée, et l'on peut surtout conclure que ce terme est bien un terme très fréquemment employé dans les deux catégories de notre corpus. Concernant les 5 sens déterminés par la confrontation des occurrences du corpus et des définitions des dictionnaires, on peut constater que le premier sens, *planète*, est très stable dans sa représentation dans ETR et FR : 35,2 % contre 35,7 %, soit environ 1/3 des occurrences. En revanche, le SR *tout le monde* est très nettement surreprésenté dans ETR : 32 % par rapport à

¹³⁴ En appliquant la *stoplist*.

¹³⁵ *Ibid.*

FR : 16 %. Nous analyserons en 3^e partie (5.1.3.3.) si cet écart est lié à l'utilisation d'autres formes telles que *les gens*, *on* et des formes impersonnelles construites avec *il* ou passives qui seraient moins nombreuses dans ETR que dans FR. À l'inverse, le sens 2 : *univers*, *ce qui nous entoure* est plus représenté dans FR, alors que le sens 3, *individus*, est employé aussi fréquemment dans les deux corpus. La référenciation pour ces deux derniers sens est moins aisée, plus variable selon le contexte, et rend l'emploi du mot plus difficile, en particulier dans le sens 2. En effet, le sens 1 désigne un référent unique, borné, qu'ETR comme FR, quelle que soit sa langue/culture peut se représenter sans problème. De même, *tout le monde*, dans sa forme figée, désigne un référent stable et facilement identifiable.

Attachons-nous précisément au sens 2 de *monde* et à son cotexte. ETR présente 22 occurrences. On peut observer deux éléments : le premier concerne la détermination. Dans le sens 1, le terme *monde* est monosémique, et réfère à un seul élément : la planète ; il est donc logiquement introduit dans la chaîne discursive par le déterminant article défini : *le*. Dans le sens 2, où *monde* réfère à un univers plus variable selon le contexte, on observe une diversification des modes de détermination : ainsi, apparaissent l'article indéfini *un* et le déterminant possessif : *notre*, aux côtés de l'article défini sous la forme *le* ou agglomérée aux propositions *du* ou *à*. *Monde* revêt dans le sens 2 le sens plus variable de *univers*, et dans le corpus, il réfère à l'univers du locuteur, défini par le prisme de son entendement, des connaissances qui sont celles de son époque et de son appréciation. Si l'on analyse la définition du terme de *réfèrent/référenciation* donnée par le *Dictionnaire des sciences du langage*, on constate que la référenciation a partie liée avec la représentation du monde que construit la langue. Partant du principe que le « monde imaginaire » n'est pas moins susceptible de référenciation, force est alors d'étendre la notion (de référence) à celle des mondes possibles : « la réalité n'est plus dans ce cas préexistante au monde, mais construite par lui » (Neveu, 2011 : 303). Appliquée au terme même de *monde*, cette réflexion sur les modalités de référenciation sont d'autant plus pertinentes pour identifier la différence entre le sens 1, monosémique et le sens 2, polysémique. « Le monde réel devient, dans cette perspective, une conceptualisation, car le 'monde' n'est jamais qu'un monde perçu, c'est-à-dire une représentation » (Neveu : *ibid*). Ainsi, peut-on observer des marques non-classifiantes (Milner, 1983) portées par les adjectifs qualifiant *monde*. Là encore, le sens 2 se démarque du sens 1 par le cotexte : dans le sens 2 : *monde* est souvent assorti d'un adjectif portant une marque non classifiante, alors que dans le sens 1, *monde* n'est jamais déterminé par un adjectif qualificatif, si ce n'est par *entier* dans le SR *monde entier*, apparaissant 8 fois sur 22 occurrences dans ETR. Dans FR, le sens 1 de monde est actualisé 21 fois et, chaque

fois, employé avec l'article défini, sans autres adjectifs associés à monde que *entier*, de même que dans ETR. Seule une occurrence l'associe à l'adjectif *entier* : « différents pays du monde entiers » (FR17), avec une erreur d'accord qui indique que l'étudiant-scripteur associe « entier » à *pays* plus qu'à *monde* ; hormis cette occurrence aucun autre adjectif ne qualifie *monde*.

Cette observation permet donc de confirmer que le sens 1 de *monde* désigne un référent monosémique, représenté par la planète. Dans cette acception, il est peu compatible avec une autre détermination que celle de l'article défini désignant un référent unique, ou avec une détermination adjectivale dont la valeur classifiante s'avère inutile dans le cas d'un référent unique. Lorsqu'il est déterminé, c'est par le seul adjectif *entier* soulignant que le phénomène décrit concerne l'intégralité de la Terre ; la surreprésentation de ce SR est à mettre en relation avec le sujet et la réflexion à laquelle il invite sur une forme de mondialisation qui étendrait les mêmes pratiques à l'ensemble de la planète.

Nous avons reproduit et classé ci-dessous les occurrences de *monde* (dans le sens 2) dans ETR :

- (1) Je ne peux pas imaginer un monde mono-langue !
 - (2) un monde intéressant. En ce qui concerne moi, il est
 - (3) un monde globalisé, la communication est indispensable
 - (4) un monde plus riche. Il faut que les élèves
 - (5) un monde plus facile, mais aussi plus neutre et plus
 - (6) écraser des barrières culturelles et promoit un monde plus sociable.
 - (7) il y a de plus en plus un monde connecté. La globalisation force qu'un peuple
 - (8) on habite un monde qui est déjà très globalisé donc la capacité
 - (9) civilisations qui se trouvent dans notre monde. Nous posons ainsi la question de
 - (10) voir le monde sous la prisme de nos moyens de communication
 - (11) voir le monde sous un autre angle.
 - (12) compréhension du monde.
 - (13) et son propre point de vu sur le monde.
 - (14) pour qu'on puisse créer du sens du monde.
 - (15) diversification du monde et en certaine manière stimule la créativité
 - (16) direction dans laquelle le monde tourne, cela peut-être sera une nécessité.
 - (17) On sait bien que le monde change,
 - (18) le monde se rend plus petit.
 - (19) Le monde, c'est un texte. Mais dans quelle langue ?
 - (20) les différentes langues rendent le monde plus riche
 - (21) C'est la variété des pays, des cultures et aussi surtout des langues qui rend le monde intéressant.
 - (22) Une langue commune aurait rendre le monde plus facile, mais aussi plus neutre et plus ennuyeux.
- Liste des occurrences de *monde* (sens 2) dans ETR**

Dans cette section nous nous proposons d'analyser les différentes manières dont est actualisé *monde* en analysant les occurrences selon leur mode de détermination et en étudiant quelles expansions chaque déterminant induit. La détermination est actualisée par l'article indéfini, le déterminant possessif et l'article défini. 8 occurrences de *monde* sont précédées de l'article indéfini ; à chaque fois, *monde* est associé à un adjectif, qu'il soit épithète ou attribut, lui conférant une caractéristique, permettant d'introduire une comparaison. Cette comparaison est

parfois explicitement marquée : en (4), (5), (6), par des comparatifs qui mettent en parallèle la situation du monde actuel avec celle d'un passé non daté. *Qu'avant* est sous-entendu. Elle peut être envisagée dans un processus en (7) où on compare ce monde toujours plus connecté à celui d'avant. Le superlatif en (8) marque la comparaison sur le plan de la globalisation avec toutes les époques antérieures, moins globalisées que l'époque actuelle. Le fait que *monde* soit introduit par un article indéfini s'accorde bien avec le fait que chacun des énoncés implique un comparant, permettant au terme *monde* d'être gradué : *plus* en (4), (5), (6), *de plus en plus* en (7), *très* en (8), par le fait de la comparaison, introduisant par là même une variabilité sémantique : *monde* ne définissant pas comme en (1) notre planète de manière atemporelle et immuable. L'introduction d'un comparant implique une caractérisation de ce monde dont il est question, à savoir celui de l'énonciateur, l'étudiant-scripteur, en l'occurrence. Les 8 occurrences comportent des adjectifs : épithètes, en (7) et un attribut en (8) ; lorsqu'ils qualifient le monde actuel, ils réfèrent à la diversité linguistique et à l'ouverture sur les autres en (2), (4) et (6), à la facilité de communication en (3), (5), (7) et (8). On retrouve donc les enjeux du sujet : *diversité linguistique vs langue commune* et le questionnement de la validité d'une telle opposition. En effet, la diversité linguistique, vectrice d'ouverture sur le monde n'est pas opposée, mais associée à la facilité de communication que la langue unique procure, dans les qualificatifs se rapportant au monde actuel. Une seule occurrence fait une projection sur le futur et rejette l'idée d'un monde uniformisé (1) et d'une langue commune, accolant à la projection d'un potentiel monde, une caractéristique relative à l'enjeu du sujet : *diversité linguistique vs langue commune* et opposant, à l'inverse des 7 autres occurrences, les deux situations.

Le déterminant possessif apparaît une fois : en (9). On peut lui attribuer une valeur analogue à l'article indéfini, dans la mesure où la marque de possession induit *de facto* qu'il existe un autre monde : celui des autres époques, « notre » référant ici au monde actuel.

13 occurrences de *monde* dans le sens 2 sont introduites par l'article défini. Toutefois, on peut identifier des marqueurs qui nous confortent dans le fait que *monde* prend bien le sens 2 et non le sens 1. Toutefois, le sens que prend *monde* dans ces occurrences est plus proche des sens 1 ou 3 que les 9 occurrences introduites par l'article indéfini et par le déterminant possessif. Nous constatons tout d'abord que *le monde* est associé aux sèmes de la marque du jugement, ou de la subjectivité qui confèrent à l'énonciateur une certaine représentation de ce monde ; ainsi, apparaissent des termes non-classifiants : en (10) : *prisme + voir*, en (11) : *voir + sous un autre angle*, en (12) *compréhension*, induisant que la vision du monde antérieure à la compréhension donnait à voir à l'énonciateur un autre monde. Des termes

positifs tels que *intéressant* (21), *facile* (22), associés à deux autres termes négatifs : *neutre* et *ennuyeux* (22), montrent que le monde dont il est question est bien celui de l'énonciateur : un monde dans lequel est entrevue la diversité linguistique et l'émergence progressive d'une langue commune. Le terme *riche* (13) est désambiguïsé au vu des occurrences (21) et (22) : et il convient de lui attribuer une valeur non-classifiante ce qui nous fait bien classer cette occurrence dans le sens 2. Ces occurrences confèrent à l'énonciateur un point de vue qui induit également la représentation d'un certain monde. (14), dans le processus de création du sens implique que monde réfère bien à la représentation que s'en fait l'énonciateur et non à la planète telle qu'elle peut être appréhendée et décrite géologiquement ou géographiquement. (15) évoque une diversification non physique de la planète, mais une diversification des activités, pratiques, représentations, émergeant à l'échelle de la planète, conférant à cette occurrence un sens qui nous fait hésiter à le classer dans le sens 2 ou dans le sens 3. En effet, la diversification est nécessairement liée aux individus, toutefois, parler de la diversification du monde n'est pas équivalent à parler de la diversification des êtres humains, mais bien de celle de leurs représentations de ce monde. Ainsi, nous le classons parmi les occurrences du sens 2. Nous traitons ensemble les occurrences (16), (17) et (18), car elles associent au terme de *monde* des caractéristiques qu'il revêt effectivement – ou pas – : *il tourne*, c'est indéniable, *il change*, les phénomènes géologiques peuvent en attester, mais il ne rétrécit pas. Cela nous conduit à considérer que ces trois occurrences entendent bien le monde comme la représentation que nous en avons : sa manière de tourner signifiant son évolution, du point de vue de la vie en société, ses changements sont également à observer du point de vue sociétal, et son rétrécissement, à comprendre comme proportionnel à l'augmentation des moyens de communication. Nous touchons ici au problème du sens figuré, voire à celui de la métaphore, associés au sens 2 et 3, mais aucunement au sens 1 de *monde*, du fait d'un référent monosémique, ne permettant pas la possibilité d'établir une analogie, qui implique nécessairement de porter attention à un élément particulier du référent, donc, de prendre en compte la dimension énonciative dans la référenciation. Cela nous permet d'éclairer l'occurrence (19): *Le monde est un texte. Mais dans quelle langue ?* L'analogie entre le monde et un texte fait du monde un ensemble à déchiffrer, qui n'apparaît donc pas de la même manière à qui peut le lire et à qui ne le peut pas. C'est une nouvelle fois de la représentation du monde dont il est question et non pas du monde en lui-même.

Ainsi, pouvons-nous conclure avec l'analyse de ces occurrences que le sens 2 de *monde* comme *univers, ensemble de ce qui nous entoure*, entraîne un certain nombre de réalisations linguistiques telles que l'emploi de l'article indéfini ou du déterminant possessif, d'adjectifs

ou de noms témoignant de l'expression d'un point de vue sur le monde ou de la représentation que l'on se fait du monde, ou encore de l'actualisation d'un sens figuré, voire d'expression ou de métaphores impliquant le prisme d'un point de vue.

Dans FR, nous avons relevé et classé 23 occurrences du sens 2 de *monde*.

- (1) la langue commune serait la plus grosse erreur que l'humanité ait connue (...), car ce serait nier une des plus grosses richesses de ce monde (FR18)
- (2) l'utilisation d'une langue commune (...) ne ferait que détruire les langues de ce monde (FR14)
- (3) Revendiquer sa langue maternelle (...) favorise la curiosité que chacun possède pour ce monde (FR18)
- (4) La diversité linguistique représente ce monde et chaque individu y vivant. C'est donc quelque chose d'important qu'il faut préserver. (FR7)
- (5) C'est cette diversité qui fait ce monde dans lequel nous vivons. (FR7)
- (6) aux différentes langues cela nous ouvre un nouveau monde (FR7)
- (7) Nous vivons dans un monde de globalisation (FR15)
- (8) de plus en plus rapide et accessible, un monde dans lequel certains cherchent à unifier les idéologies, (FR15)
- (9) une utopie de paix de notre monde d'aujourd'hui (FR12)
- (10) la diversité linguistique est un apport tellement riche pour notre monde (FR18)
- (11) Dans notre monde (il existe une grande diversité linguistique) (FR12)
- (12) Il existe dans notre monde des centaines de langues (FR4)
- (13) (sans la diversité linguistique) Les jeunes perdraient leur curiosité du monde (FR12)
- (14) diversité linguistique comme une sorte d'ouverture sur le monde (FR13)
- (15) de penser pour ainsi ouvrir son esprit au monde (FR14)
- (16) la langue transmet certaines valeurs, une vision du monde (FR2)
- (17) la langue, étant formée par une certaine vision du monde (FR2)
- (18) Les différentes langues font la diversité du monde (FR7)
- (19) différentes façons de voir les choses et le monde (FR10)
- (20) à l'humanité de s'ouvrir sur le monde (FR17)
- (21) les modes de pensée et de représentation du monde (FR11)
- (22) l'histoire, et donc une nouvelle approche du monde (FR12)
- (23) les gens à être plus ouvert sur le monde, les gens (FR8)

Liste des occurrences de *monde* (sens 2) dans FR

Comme dans ETR, on observe des occurrences comportant l'article indéfini, le déterminant possessif et l'article défini. À l'inverse de ETR, on trouve également le déterminant démonstratif. Analysons dans un premier temps les occurrences des catégories communes aux deux corpus. L'article indéfini est employé dans 3 occurrences de FR. À la différence des occurrences de ETR, seule une occurrence comporte un adjectif : *un nouveau monde* (6). Les deux autres occurrences comportent elles aussi des expansions du nom non-classifiantes également, mais se situant à un autre plan syntaxique : *un monde de globalisation* (7) et *un monde dans lequel certains cherchent à unifier les idéologies* (8). Ce constat est intéressant sur le plan didactique : en effet, notre corpus tendrait à montrer que les étudiants allophones utilisent l'adjectif comme seule expansion du nom et que les constructions de complément du nom avec *de* sont absentes, concurrencées par le participe passé employé comme adjectif : ETR comporte en effet *monde globalisé* (8) alors que FR comporte *monde de globalisation* (7). La proposition relative introduite par une relative complexe : *dans lequel certains cherchent à unifier les idéologies* (8) ne trouve pas son équivalent dans ETR. Les expansions

du nom *monde* dans FR impliquent également une comparaison, mais exclusivement implicite : *nouveau* s'oppose au *monde existant auparavant* ; comme dans FR, le comparant et le comparé s'opposent temporellement, *de globalisation* s'oppose au monde précédent, non globalisé ; *dans lequel certains cherchent à unifier les idéologies* s'oppose également à un monde antérieur moins uniformisé. On constate aussi que l'ensemble de ces expansions réfère à la mondialisation d'un *nouveau* monde : globalisé, uniforme sur le plan idéologique. À l'inverse de ETR, seule la dimension de mondialisation portée par la notion de *langue commune* dans le sujet est actualisée dans les expansions de *monde* en FR. Ainsi, le constat que nous avons tiré par l'analyse du mot *pays* se trouve vérifié par l'analyse de *monde*, la représentation du monde des étudiants francophones associe la *langue commune* à une perte de la diversité, linguistique, comme plus généralement culturelle, alors que les étudiants allophones dépassent l'opposition portée par le sujet pour considérer que la langue commune peut être un vecteur d'ouverture, facilitant la communication.

Le déterminant possessif apparaît dans FR à la première personne du pluriel *notre* comme en ETR. Les occurrences sont, toutefois, plus nombreuses : 4 en FR contre 1 en ETR. En (9), *d'aujourd'hui*, précise que le comparant entre *notre monde* et *d'autres mondes* se situe bien sur le plan chronologique, les autres occurrences montrent par le cotexte que le *monde* que s'approprient les étudiants francophones est celui de la diversité linguistique (10), (11), (12). C'est également le cas dans ETR, bien qu'une seule occurrence ne nous permette pas d'approfondir davantage l'analyse sur ce plan : *cette richesse des langues représente, en plus, les diverses cultures et civilisations qui se trouvent dans notre monde* (9).

Les occurrences comportant l'article défini sont au nombre de 11. Comme dans ETR, les termes non-classifiants sont associés à ces occurrences, conférant à l'énonciateur une certaine représentation du monde qu'il évoque. Ainsi, en (21) : *modes de représentation du monde* ou en (22) *approche du monde*, en (16) et (17) *vision du monde*, en (20) *différentes façons de voir le monde*. On peut également noter que les déterminants indéfinis ou les adjectifs du cotexte viennent confirmer que le *monde* est bien donné non *en soi*, mais dans ses représentations, propre aux individus dont il est question : *certaines valeurs*, *une vision du monde* en (16), *une certaine vision du monde* en (17) et *différentes façons de voir les choses*, mettant l'accent sur la pluralité des mondes possibles. (18) montre, que la diversité est vue sur le plan humain plus que géologique puisqu'étant liée à *la diversité des langues*. Nous considérons que la diversité linguistique n'est pas inhérente au monde, à la planète, mais évolue avec l'évolution de l'humanité. À ce titre, c'est bien au monde d'ici et maintenant et non de la planète en soi que réfère (18). Les cinq dernières occurrences avec l'article défini

marquent un lien entre le monde et la posture des individus, qui, par la diversité linguistique, s'intéressent à ce qui les entoure, aux autres façons de vivre, de concevoir le monde. Ainsi, trouve-t-on en (14), (15), (20) et (23) le SR *ouverture sur le monde* en (14) et ses variations *s'ouvrir sur le monde* en (20), *être plus ouvert sur le monde* en (23), *ouvrir son esprit au monde* en (15). On peut associer à ces occurrences *leur curiosité du monde* en (14) que les jeunes risqueraient de perdre si l'on instaurait une langue commune. Il est bien évident qu'il s'agit du monde tel que se le représentent les individus qui y portent un intérêt ; ces occurrences sont donc bien à classer dans le sens 2. Les occurrences dans FR comme dans ETR associent donc bien la diversité linguistique à une certaine représentation du monde, toutefois, FR n'actualise que cette relation entre ouverture sur le monde et diversité, alors que ETR attribue également à la facilité de communiquer au moyen d'une langue commune des possibilités de se représenter le monde autrement, de s'ouvrir aux autres. Nous avons pu relever que 4 occurrences dans FR comportaient *ouv associé à *monde*. En revanche, aucun exemple analogue ne figure dans ETR. Cela éclaire le pourcentage que nous avons présenté dans les résultats initiaux qui montraient que les termes employés par les étudiants allophones étaient plus variés que les termes employés par les étudiants francophones. L'une des raisons serait que les natifs emploient plus spontanément certains SR que les allophones n'ont pas encore acquis en production. Une piste didactique serait ici d'enseigner explicitement en contexte les SR saillants dans le corpus FR et non présents dans le corpus ETR.

Analysons à présent les occurrences comportant le déterminant démonstratif. On peut tout d'abord constater qu'elles associent le monde représenté aux valeurs positives que confère la diversité linguistique, faisant écho à toutes les occurrences de *monde* dans FR. Ainsi, peut-on relever les termes de *richesse* en (1), *curiosité* en (3). En (5) *C'* reprend le langage dont la diversité fait la richesse du monde, en (2) c'est la perspective inverse qui est examinée : celle de *l'utilisation d'une langue commune qui ne ferait que détruire les langues de ce monde*. En 1 *richesse* s'oppose à l'introduction de la langue commune taxée de *la plus grosse erreur que l'humanité ait connue*. Sur ce plan, ces occurrences confirment la tendance dans FR à diaboliser l'instauration d'une langue commune à l'inverse de ce qui se passe dans ETR. La deuxième question que soulèvent ces 5 occurrences réside dans leur seule présence dans FR. Cela nous incite à faire une recherche de l'emploi du déterminant démonstratif dans ETR et dans FR. Nous traiterons ce point dans une rubrique ultérieure. Pour ce qui a trait à l'emploi du mot *monde*, nous avons pu constater que FR comme ETR privilégient un emploi anaphorique de *ce* en tant que déterminant démonstratif. Toutefois, les emplois déictiques relevés s'appliquent dans ETR au processus même d'écriture, révélant des marques

métadiscursives :

(1) Cette diversité linguistique apporte des avantages mais aussi des désavantages. dont il se va agir dans ce texte. (issue de la production ETR40)

(2) A la fin, on peut résumer que cette question exige (issue de la production ETR4)

Dans FR, le seul emploi déictique du déterminant démonstratif dans le corpus est associé à *monde*. 3 des 5 occurrences ont un emploi déictique :

Deuxièmement l'usage d'un langage commun, même si les gens arrivent un jour à le maîtriser, serait vain puisque naturellement pour en faire des patois et des argos et finalement l'utilisation de langues commune ne ferait que détruire la diversité culturelle petit à petit et là même occasion détruire les langues de ce monde dont certaines sont des vrais vestiges culturels qui risquent de disparaître à tout moment. (1)

Ce monde n'est pas introduit par un élément anaphorique ou cataphorique. Seul le référent extérieur permet de référencer *ce monde* qui désigne *le monde dans lequel nous vivons*. *Ce* a donc ici une valeur déictique.

Revendiquer sa langue maternelle est aussi le meilleur moyen de revendiquer les valeurs de son pays natal et ainsi favoriser la curiosité que chacun possède pour ce monde. (2)

Là encore, *ce* est déictique. Le dernier exemple déictique :

En tant que passionnée de langues étrangères, la langue commune serait la plus grosse erreur que l'humanité ait connue, on en serait tellement appauvri car ce serait nier une des plus grosses richesses de ce monde (3)

fonctionne de manière analogue.

Seules les occurrences (4) et (5), sont respectivement cataphoriques et anaphoriques

C'est cette diversité qui fait ce monde dans lequel nous vivons (4)

La diversité linguistique représente ce monde et chaque individu y vivant, c'est donc quelque chose d'important qu'il faut préserver (5)

L'occurrence (5) de *ce monde* reprend l'occurrence (4). On n'observe aucun emploi déictique pour désigner les éléments constitutifs du processus d'écriture, et aucun autre terme n'est associé à un emploi déictique du déterminant démonstratif.

Dans ETR, on peut relever un cas limite entre l'emploi anaphorique et déictique :

Lorsqu'on veut noter les inconveniences de l'apprendre une langue étrangère, on pourrait demander les gens dans la rue ou quelques élèves. Les réponses seraient les suivantes : « Apprendre une langue d'étrangère fait beaucoup de travail » ; « la grammaire est trop difficile » ou « je ne sais pas prononcer cette langue ».

C'est le passage au discours direct qui permet d'hésiter entre un emploi anaphorique et déictique. En effet, *cette langue* est une reprise de *une langue étrangère*, donc présente un exemple d'emploi anaphorique du déterminant démonstratif. Toutefois, puisqu'il s'agit de paroles rapportées au discours direct, *cette* peut également référer à la langue que l'énonciateur cité – *élèves* ou *gens dans la rue* –, entend et qu'il a des réticences à apprendre,

du fait des difficultés de prononciation qu'elle présente pour lui.

On observe donc un emploi déictique du déterminant démonstratif très circonscrit : dans FR : au seul mot *monde* ; dans ETR : à une situation de discours rapporté, ou à des éléments référents au contexte de l'écriture du texte même. À cet égard, il convient de distinguer l'occurrence (1) de l'occurrence (2). (1) réfère à un élément intrinsèque : le texte est la matérialisation même de la réflexion, alors que (2) réfère au sujet qui pose l'alternative – repris en (2) par *question* d'une langue commune ou de la diversité linguistique. Cela offre une dernière piste didactique : celle de l'emploi déictique du démonstratif dans un genre second (Schneuwly, 1993 : 167), celui de la production écrite argumentée, très fréquemment utilisée dans les discours universitaires.

Dans le sens 3, on observe un pourcentage stable entre FR et ETR. Ce sens réfère non à un espace, mais à des individus.

- (1) l'apprentissage des nouvelles connaissances à le monde entier.
- (2) Qu'est-ce que se passe, si le monde n'aurait qu'une seule langue ?
- (3) la destruction d'une culture vivante n'est pas pour le bonheur du monde
- (4) la plupart de monde apprend l'anglais
- (5) De plus, il y a quelques pays qu'ont un alphabet different. Pourtant, c'est mieux pour réussir que le monde entier la parle.

Occurrences de *monde* dans le sens 3 dans ETR

- (1) plus de barrières langagières, tous les êtres du monde seraient capable de communiquer entre eux,
- (2) se retrouveraient encore plus coupés du monde
- (3) communiquer avec le monde entier
- (4) cette diversité linguistique apporte au monde

Occurrences de *monde* dans le sens 3 dans FR

Dans les deux cas, on constate que c'est le cotexte qui permet de distinguer le sens 3 du sens 2. Ainsi, c'est bien en (1) le terme d'*apprentissage*, et en (4) le verbe *apprendre*, ne pouvant référer à l'environnement, mais bien à l'individu qui donne à *monde* le sens 3, de même pour *bonheur* en (3) ou *parler* en (5). En (2) nous avons affaire à un cas plus problématique dans le sens où le verbe *avoir* est très polysémique. Dans FR, le terme d'*apporter* appliqué à *monde* nous a conduit à classer l'occurrence (4) dans le sens 3, faisant bien des individus les bénéficiaires de l'apport de la diversité linguistique. En (3) le verbe *communiquer* implique bien *individus*. En (2) : *encore plus coupés du monde*, le comparatif permet de considérer que cette coupure se situe sur le plan de la communication humaine et non de l'éloignement géographique tangible. La première occurrence dans FR est également un cas limite, dans le sens où la formule est assez peu idiomatique. *Stricto sensu*, *monde* désigne bien ici la planète, mais *être* porte le sème d'*individu* et l'on pourrait considérer que nous avons affaire ici à une forme d'hypallage.

Le sens 4 ne fait pas l'objet d'une analyse particulière, puisque pris dans le SR *tout le monde*, le sens de *monde* réfère nécessairement à un groupe d'individus et se trouve constituer une variante du sens 3.

Le sens 5 ne fera pas l'objet d'une analyse puisqu'il n'est pas représentatif, ne concernant qu'une seule occurrence dans ETR

A mon avis, il vaut mieux d'apprendre une telle langue si on veut assurer la compréhension mutuelle ce qui est surtout important dans le monde du travail et non pas pour des étudiants ou autre gens apprenant une nouvelle langue.

On peut constater que c'est dans ETR qu'on la trouve et qu'il oppose le statut de l'étudiant, qui, se donnant pour objectif d'apprendre une langue, ne devrait *a priori* pas passer par une langue commune, à d'autres personnes dont l'objectif n'est pas l'apprentissage de la langue. L'opposition se fait donc entre la langue comme objet d'apprentissage et la langue comme vecteur de la communication. Ainsi, retrouve-t-on dans ETR la position plus *incarnée* consistant à s'impliquer dans la problématique de la communication dans un groupe plurilingue, position à opposer à celle, majoritaire, dans FR, consistant à observer une pluralité linguistique au titre de préservation de la diversité patrimoniale.

L'analyse de *monde* nous révèle donc que le terme est plus fréquemment utilisé dans ETR dans les acceptions plus monosémiques du terme. Plus la référenciation est variable, plus l'emploi du mot semble difficile. En effet, le sens 1 désigne un référent unique, borné, que ETR comme FR, quelle que soit sa langue maternelle peut se représenter sans problème. De même, *tout le monde* désigne un référent stable, facilement identifiable.

Par ailleurs, l'emploi de *monde* dans le sens 2 pose la question de l'emploi de l'article. D'une part, l'emploi d'un article adéquat dans ETR – à ce sujet, on n'observe pas beaucoup d'emplois erronés – et d'autre part, la sous-représentation de certains déterminants dans ETR par rapport à FR comme le déterminant possessif et surtout le démonstratif qui n'apparaît pas du tout, ce qui nous donne une piste didactique pour travailler l'emploi du déterminant en contexte d'écrit universitaire. Avec l'exemple de *monde*, on peut donc constater qu'en dépit d'une similitude dans FR et dans ETR concernant la fréquence, l'emploi du mot est différent. En effet, les étudiants allophones auront tendance à privilégier les emplois où *monde* est *monosémique*, car cet emploi comporte moins de risques sur le plan syntaxique, puisqu'il implique une moins grande variabilité de construction, comme sur le plan sémantique puisque le référent est circonscrit et stable. Ainsi, l'analyse de *monde* nous révèle qu'il faut être attentif non seulement aux formes erronées, mais également aux formes sous-représentées dans notre corpus cible pour définir nos objets d'étude.

2.2.3 Analyse de *culture*

Le dernier des 8 mots communs aux deux listes est le mot *culture*. Nous proposons une étude qui présente non seulement l'emploi de *culture*, mais celui de l'ensemble de ses dérivés en utilisant la fonction * de Antconc qui permet de faire figurer toutes les occurrences commençant par *cultur**. Ce choix est motivé par le fait que l'analyse du cotexte des dérivés de *culture*, à savoir *culturel*, *culturelles*, *culturels*, *cultures*, peuvent apporter des informations complémentaires sur le plan sémantique, permettant de mieux cerner le spectre sémantique que ETR en comparaison à FR donne à ce mot. Ce n'est pas le cas pour le mot *pays* qui ne comporte pas de dérivés (dans ETR et FR) ni pour le mot *monde* dont le dérivé *mondial* se rattache clairement au sens 1 et n'augmente pas le spectre sémantique déjà contenu dans le mot *monde*. En outre, nous avons observé un emploi fréquent, et spécifiquement dans ETR de *cultures*, ce qui nous incite à analyser l'emploi du mot au pluriel pour voir s'il est différent de son emploi au singulier et pour interpréter la surreprésentation de *cultures* dans ETR.

Le corpus des productions des étudiants allophones comporte 124 occurrences de *cultur**, dont 60 de *culture*, soit 46,51 % et 64 occurrences de *culturel*, *culturelle*, *culturels*, *culturelles*, *cultures*. *cultures* représente 42 occurrences, soit 32,55 % des occurrences de *cultur**. Le corpus des productions des étudiants francophones comporte 62 occurrences de *cultur**, dont 30 de *culture*, soit 48,3 % et 32 occurrences de *culturel*, *culturelle*, *culturels*, *cultures*. *Cultures* représente 13 occurrences, soit 20,9 % des occurrences de *cultur**. On peut donc observer un pourcentage stable de l'emploi du nom *culture* dans les deux corpus alors qu'on peut relever une surreprésentation de *cultures* dans le corpus des étudiants allophones. Afin d'analyser cette surreprésentation, nous procéderons à une analyse systématique des occurrences de *cultures* dans les deux corpus.

Si l'on détermine un espace de 20 mots à gauche et à droite, on peut déterminer que le mot le plus attiré par *culture* est *langue*¹³⁶, dans FR comme dans ETR si l'on exclut les *mots grammaticaux*.

¹³⁶ Suivis de *culture*, *pays*, *diversité*, *langues*, *linguistiques*, *cultures*, *histoire*, *peuple*, *monde*, *vivre*, *littérature*, *connaître*.

1	123	70	53	5.75004 la ¹³⁷
2	92	56	36	5.79142 une
3	82	45	37	5.69680 langue
4	79	35	44	5.97677 et
5	75	33	42	5.25033 de
6	57	27	30	5.62961 d
7	43	24	19	4.98529 est
8	42	17	25	5.30871 l
9	41	22	19	5.69680 un
10	38	21	17	5.02327 les

FIG. n°67 : mots attirés par *culture* dans ETR (extrait)

1	52	36	16	5.83538 la ¹³⁸
2	44	26	18	5.75517 une
3	42	24	18	5.84778 langue
4	38	18	20	4.94824 de
5	33	10	23	5.88471 et
6	29	13	16	5.71680 à
7	28	11	17	5.52444 l
8	24	14	10	5.19634 d
9	23	7	16	5.46868 les
10	19	9	10	5.26393 est

FIG. n°68 : mots attirés par *culture* dans FR (extrait)

Ainsi, *langue*, qui est par ailleurs le mot le plus représenté dans les deux corpus, mot présent dans le sujet également, est celui qui a la collocation la plus forte avec *culture* dans les deux corpus. C'est donc le lien entre ces deux notions qu'il convient d'analyser. Ainsi, ce n'est pas tant le sens intrinsèque à *culture* qui nous intéresse que le lien que les étudiants établissent entre la notion de *langue* et celle de *culture*. À la lecture des occurrences, nous avons donc établi une typologie de liens actualisés dans les productions des étudiants, dans le but d'avoir les éléments d'analyse permettant de préciser la nature du lien établi entre *langue* et *culture* et de comparer les deux corpus. Toutefois, ce qui nous est d'abord apparu, c'est que les occurrences du corpus ETR se sont avérées extrêmement difficiles à classer. En effet, la relation établie entre les deux notions n'est souvent pas exprimée de manière univoque, et intelligible, ce qui rend le classement difficile. Cela a attiré notre attention sur le fait que l'expression d'un lien entre deux notions pouvant comporter des sens variables faisait l'objet d'une difficulté pour les étudiants allophones, et, par conséquent, pouvait constituer un objectif didactique, et présentait donc plus d'intérêt pour nous que la comparaison du lien établi entre *langue* et *culture* dans les deux corpus, qui s'est avéré peu clivant. Le classement

¹³⁷ Le premier chiffre correspond au rang, le second à la fréquence, le 3^e à la fréquence à gauche du mot cible, le quatrième à la fréquence à droite du mot cible, le cinquième à un coefficient statistique que nous ne prendrons pas en compte.

¹³⁸ Suivis de *diversité, culture, commune, propre, pays, linguistiques, langues*.

s'avérant difficile, nous avons dû passer par un processus de reformulation de certaines occurrences que nous présenterons ci-dessous et que nous analyserons dans l'objectif d'évaluer ce qui pose problème dans la formulation d'un lien entre ces deux notions dans notre corpus ETR. Il est également à noter que ce problème n'est pas totalement absent des occurrences dans FR et pose le problème de la maîtrise des littéracies universitaires chez les étudiants francophones. Nous présentons les résultats de manière globale, au vu du nombre d'occurrences à traiter, et renvoyons à l'annexe n°4 pour la liste exhaustive et ordonnée.

Tout d'abord, voici la typologie de classement pour laquelle nous avons opté :

- (sens 1) la langue est constitutive de la culture
- (sens 2) la langue et la culture sont des éléments constitutifs de l'identité
- (sens 3) la langue est le vecteur de la culture en tant qu'outil de communication
- (sens 4) la langue forge la culture, implique un certain rapport au monde
- (sens 5) la culture forge la langue
- (sens 6) la langue et la culture se constituent en interaction
- (sens 7) la langue est un obstacle entre les cultures

<i>CULTURE</i>	ETR (40)		FR (20)	
Sens 1	16	26,6 %	9	30 %
Sens 2	4	6,7 %	0	0 %
Sens 3	13	21,6 %	1	3,3 %
Sens 4	3	5 %	5	16,7 %
Sens 5	9	15%	8	26,7 %
Sens 6	7	11,7 %	5	16,7 %
Sens 7	1	1,7 %	0	0 %
Inclassables	7 ¹³⁹	11,7 %	2 ¹⁴⁰	6,7 %
Nombre total d'occurrences	60		30	

FIG. n°69 : pourcentage de chaque sens attribué à la relation entre *langue* et *culture* dans ETR et dans FR

Le sens 1 est très représenté dans ETR comme dans FR : on constate en effet qu'il composé d'environ du tiers des occurrences. La différence majeure entre ETR et FR réside dans l'emploi du mot *culture*. Seul ETR comporte 3 occurrences indiquant clairement que *culture*

¹³⁹ Pour l'analyse de *culture* dans ETR sont concernées les occurrences suivantes : sens 1/3 : (39): connecteur ; 3/5 : (22): voix moyenne ; 3/5 (18) : voix active/passive ou lexique rapport logique d'implication ; 3/5 (56) : explicitation ou erreur lexicale ; 3/4 (34) Resémantiser « codé » : pb lexique lien logique ; 5/6 (20) : Omission du verbe surtout de l'agent, voix passive, NdeN ambigu ; 1/5 (4) Lexique / relation logique / décrire.

¹⁴⁰ Pour l'analyse de *culture* en FR sont concernées les occurrences suivantes : sens 1/3 (23); 5/7 (4).

désigne des individus appartenant la même communauté : (26)¹⁴¹, (28), et (55). Par exemple en (55) : *Il est important de laisser à chaque pays et à chaque culture leur particularité, soit la région ou la langue. Culture est mis sur le même plan que pays auquel sont attribués des particularités telles que la langue ou la région. La formulation est toutefois telle que le terme région opacifie le sens. Nous pensons en effet qu'il faut comprendre région par spécificités régionales. Compris ainsi, on a bien deux éléments représentant des individus pays et culture auxquels on adjoint des particularités linguistiques et patrimoniales régionales. FR n'actualise jamais le sens de cultures comme individus appartenant la même communauté.*

Les autres occurrences, ne réfèrent plus à l'individu et peuvent se subdiviser en trois catégories. La première catégorie est de l'ordre du constat : dans ETR (30), *les langues contribuent à la culture d'un pays* ; dans FR (17), *Tout d'abord, pour moi la langue est synonyme d'une culture*, glosant la définition de la catégorie.

Une seconde catégorie considère le rapport langue – culture dans le cadre de la diversité, vue comme enrichissante : dans ETR, (50), *Et en conservant les différentes langues, on conserve aussi une grande partie de la culture* ; dans FR, (2), *la diversité linguistique me donne l'opportunité de mieux saisir la culture des autres en ne se limitant pas à leurs actes et « coutumes » mais en s'intéressant aussi à leur manière de parler et d'écrire.*

La dernière rubrique consiste à considérer les notions de langue et de culture selon l'hypothèse que puisse s'instaurer une langue commune – vue ici paradoxalement comme exclusive de l'emploi de toute autre¹⁴² : (49) : *Donc, ne pas avoir une certaine langue veut dire perdre la culture ou perdre un grand aspect culturel.* Dans FR, nous avons l'équivalent avec, par exemple, en (6) : *Mettre en place une langue unique représenterait la fin d'une partie de la culture propre à chaque pays ou société.*

L'identité est vue comme plurielle, c'est-à-dire que le principe n'est pas celui de la substitution, mais de la coprésence, exprimée explicitement en (29) : *il n'est pas nécessaire d'oublier sa propre culture, ou en ce cas sa propre langue, pour apprécier une autre*, reflétant ainsi une posture défendue notamment dans le CECRL et les autres documents qui en ont découlé : la prise en compte de la diversité linguistique et l'éveil aux autres langues. Il est stipulé que l'enseignement-acquisition d'une langue, y compris la langue de scolarisation doit s'appuyer sur la langue maternelle, et qu'elle doit être prise en compte dans la construction de la langue de scolarisation de l'élève. Cette approche, sur la base du travail

¹⁴¹ Pour les occurrences de culture, et de cultur*sauf culture, nous renvoyons à l'annexe occurrences de cultur*

¹⁴² Cela témoigne du fait que les étudiants considèrent la langue commune comme un danger potentiel pour le capital culturel à l'échelle mondiale. Nous retrouvons ici l'idée mise en avant dans l'étude du terme de *pays* et de *monde*.

d'Eric Hawkins (1984) s'est étendue en France dans les années 2000 avec notamment les recherches de Geneviève Zarate, Danièle Moore et Daniel Coste (1997), de Michel Candelier (2000) et de Louise Dabène (2006). Il aura fallu encore une dizaine d'années pour que cette approche soit intégrée et prônée par les institutions de l'Éducation nationale et de l'Enseignement du supérieur. Actuellement, il y a un consensus qui se crée autour de cette idée que l'on n'apprend pas contre ou sans sa langue maternelle mais avec. Les travaux de Nathalie Auger, notamment vulgarisés à l'adresse des enseignants du second degré (2011, 2012) ont contribué à la diffusion de cette conception plurilingue de l'apprentissage, se substituant à l'approche héritée de la méthode audio-orale et fondée sur une approche behaviouriste, qui, dans une présentation vulgarisée, peut se résumer à considérer que le *bain linguistique* consiste à penser dans la langue et que la condition pour cela est d'*oublier sa propre langue*. Le CECRL comporte des passages qui font écho à cette approche : dès le chapitre 1 qui définit les buts du Cadre, nous trouvons l'objectif suivant : « Définit les buts, les objectifs et les fonctions du Cadre de référence à la lumière de la politique générale en langues du Conseil de l'Europe et, en particulier, de la promotion du plurilinguisme en réponse à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe. » Cette notion est développée à sein de plusieurs autres chapitres, dans le chapitre 4 sur « l'utilisation de la langue et de l'apprenant/utilisateur », dans le chapitre 5 sur « les compétences de l'utilisateur/apprenant », dans le chapitre 6 sur « les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues », et dans le chapitre 8 « Diversification linguistique et curriculum ». Ainsi le CECRL considère-t-il l'approche plurilingue dans sa double dimension : langagière et culturelle. Ainsi, les chapitres 5 et 6 mettent, notamment, l'accent sur les différences entre un individu monolingue et plurilingue et insistent sur le fait que le plurilinguisme n'est pas une addition cloisonnée de compétences communicatives, mais une plus-value contribuant à « une meilleure prise de conscience identitaire » (2001 : 104). On peut donc voir que le plurilinguisme dépasse la sphère langagière pour stipuler un rapport particulier au monde : sont entre autres évoqués le savoir-être et le fait que l'habitude d'utiliser un « répertoire » plurilingue (2001 : 104) induit une meilleure capacité à réaliser des tâches dans la mesure où une connaissance partielle de la langue utilisée est compensée par une compétence supérieure en matière de savoir-être chez un individu plurilingue en comparaison avec un individu monolingue. Ainsi le fait que la langue soit considérée comme un élément de la culture et que la pluralité linguistique soit un élément à valoriser reflète bien la position véhiculée auprès des enseignants de FLE/FOU, tant par le moyen du CECRL que par les ouvrages sur le plurilinguisme. La posture des étudiants allophones, comme celle des étudiants francophones, reflète cette prise de position et semble

confirmer le constat que nous avons pu faire précédemment avec l'analyse du mot *pays* selon laquelle les étudiants-scripteurs de notre corpus semblaient avoir intégré les objectifs du CECRL.

Le sens 1 révèle donc une position partagée par ETR et FR qui établit une relation entre *langue* et *culture* révélant que la langue est l'une des composantes de la culture. La pluralité des langues est vue comme une richesse, sur le plan individuel et collectif. La langue commune est vue, paradoxalement, comme une menace à cette richesse culturelle représentée par la diversité linguistique. Ainsi, le raisonnement tenu dans le cadre de l'acquisition d'une nouvelle langue consistant à considérer que cette acquisition est une plus-value pour l'individu et ne se substitue en aucun cas à sa langue maternelle, n'est pas maintenu par les étudiants dans l'hypothèse de l'établissement d'une langue commune qui engendrerait la disparition des autres langues. Cela est convergent avec ce qu'on a pu constater avec l'analyse de *monde* et de *pays* pour FR, mais pas pour ETR. En effet, certaines occurrences d'ETR ont montré que les étudiants allophones pouvaient entrevoir l'hypothèse d'une langue commune comme compatible avec la préservation d'une pluralité linguistique. L'autre divergence entre ETR et FR réside dans le fait que *culture* peut désigner une communauté d'individus, alors que ce sens n'apparaît pas en FR.

Le sens 2 fonctionne comme une extension du sens 1. En effet, seul le domaine concerné est plus vaste : du champ de la culture dans laquelle était incluse la langue, on passe à celui de l'identité dans laquelle sont incluses la langue et la culture. Les quatre occurrences de ETR reprennent les postures défendues dans le sens 1, *langue* et *culture* sont des facteurs d'enrichissement :

La diversité linguistique nous permet d'organiser des échanges interculturels ce qui veut dire qu'une personne a la chance de partir à l'étranger non seulement pour améliorer ses connaissances linguistiques, mais aussi pour faire la connaissance d'un autre peuple ayant une culture différente. (35)

Comme pour le mot *pays*, on retrouve un positionnement intra ou interculturel : soit l'étudiant se place dans la perspective interculturelle comme en (35) ; soit il se place dans la perspective intraculturelle comme en (38) :

une seule langue, une seule culture et une seule mentalité et ça rend aussi l'esprit d'une unité que l'on se sent membre d'une grande « commune ».

La langue et la culture conjuguées sont vues comme des éléments constitutifs de l'identité. Le sens 2 reflète donc bien les enjeux déjà identifiés par l'analyse des occurrences du sens 1 : la *langue* et la *culture* permettent la cohésion et l'ouverture vers l'autre. On constate par ailleurs que ce sens n'est pas présent en FR. On pourrait avancer l'hypothèse selon laquelle les

étudiants allophones se trouvant tous en situation de vivre à l'étranger ont une position intégrée, comme souligné, pour l'analyse de *pays*, qui touche davantage à l'identité, contrairement aux étudiants français qui ont une position plus extérieure.

Le sens 3 considère la *langue* comme le vecteur de la *culture* : maîtriser une langue permettrait d'accéder à la *culture* de ses locuteurs : *Avoir connaissance d'une langue est vital pour connaître la culture d'un pays* (19). La langue est vue comme le moyen permettant d'accéder à la culture de l'autre. La diversité linguistique est donc vue une nouvelle fois comme un enrichissement :

Chaque langue parlée dans un pays est le clé pour sa culture et aussi le clé pour arriver à comprendre le savoir-vivre et la mentalité des habitants dans ce pays. (37)

Dans FR :

Je ne considère cependant pas l'anglais comme un plus dans mon CV, mais comme un moyen de découvrir la culture de nombreux pays. (29)

Ce groupe d'occurrences est assez homogène. Parmi les 10 occurrences de ETR, la variation sémantique réside dans le fait que certains étudiants mettent l'accent sur la plus-value culturelle dans l'apprentissage d'une langue

La valeur de la langue est sa diversité, quand on apprend une langue, on peut obtenir non seulement un outil pour communiquer mais aussi une occasion pour connaître d'un pays, sa culture et l'histoire (42).

D'autres ne voient dans la connaissance de la langue qu'une finalité pour accéder à une autre culture :

Quant on apprend une langue, on obtient un moyen exceptionnel de se plonger plus ou moins profondément dans une autre culture dans un autre mode de vivre, de penser, de communiquer (52).

Les occurrences du sens 3 sont donc homogènes ; trois occurrences dans ETR et l'une dans FR que nous considérons dans le sens 3 peuvent en revanche poser un problème de catégorisation.

En effet, (39) '*découvrir*' une nouvelle langue et donc une nouvelle culture peut faire hésiter entre le sens 1 et le sens 3. Le connecteur *donc* peu explicite peut faire hésiter entre le fait que la langue est vecteur d'accès à la culture (sens 3), le connecteur *donc* marquerait alors la visée explicite de la découverte de la langue : l'accès à la culture. Si l'on opte pour le sens 1, le connecteur serait ainsi à entendre comme la conséquence, mais non comme la visée de la découverte de la langue. On pourrait gloser l'occurrence ainsi : *découvrir une langue et du même coup une nouvelle culture*. Le lien entre la langue et la culture est donc moins distinct que pour le sens 3 et l'on comprend plutôt les deux éléments comme se situant sur un *continuum* : la langue étant une partie de la culture, sa découverte permet une connaissance de cette partie.

L'occurrence (22) est également difficile à classer. On peut en effet se poser la question de

son appartenance au sens 3 ou 5 :

De surcroît, il faut mentionner qu'une culture s'exprime d'une meilleure façon par l'emploi de sa propre langue.

Cela implique l'idée que les groupes culturels existent « en soi » et qu'ils sont liés à une seule langue. En ce sens, on pourrait comprendre cette position comme soutenant le fait que la langue forge une certaine culture qui, par conséquent, ne peut mieux s'exprimer que par le langage qui l'a forgée. Mais on peut également considérer que la langue est bien vue ici comme le vecteur d'une culture et que c'est la maîtrise de l'outil linguistique plutôt que le choix d'un système correspondant à la culture des locuteurs qui est déterminant pour la meilleure expression de cette dite culture. Considéré ainsi, (22) serait à classer dans le sens 3. Ce qui introduit ici l'ambiguïté est le choix de la voix : cette voix moyenne, au sens donné à la notion par Gilles Siouffi et Dan Van Raemdonck (2007), *une culture s'exprime* tend à donner une importance à *culture* qui, par rapport à la voix passive gagne en puissance performative. C'est cet aspect qui ferait tendre l'occurrence vers le sens 5. Toutefois, le contexte plus large permet plutôt de considérer qu'il s'agit là d'insister sur le fait que la maîtrise de la langue inhérente à la culture dont il est question est une condition nécessaire pour l'expression de cette culture. Cette occurrence est un exemple où la difficulté de catégorisation conduit à révéler l'intérêt majeur didactique, résidant non dans le sens donné à *culture* ici, mais bien dans l'utilisation de la voie moyenne ou passive.

D'abord, je crois qu'être une langue commune est un idée intéressante, mais à mon avis la langue est un élément culturel essentiel. C'est vrai que si il n'y avait pas la diversité linguistique qui existe maintenant, nous pourrions voyager et travailler où nous voudrions, sans problème. Toutefois, la langue conforme la culture de chaque pays, l'histoire, la littérature, la musique, et nombreux d'autres choses. (18)

Soit cette occurrence est à classer dans le sens 3 et pourrait être reformulée ainsi :

La langue permet d'accéder à la culture de chaque pays, à son histoire et à sa littérature, à sa musique et à de nombreux autres éléments qui lui sont propres.

Soit, on comprend l'occurrence ainsi : *La langue est conforme à la culture de chaque pays, à son histoire...* Autrement dit : la langue est forgée par la culture, l'histoire, la littérature ... de chaque pays. C'est alors dans le sens 5 qu'il faudrait la classer. Le terme qui pose problème pour la classification de l'occurrence est ici *conforme*, employé d'une manière manifestement erronée. Soit « conforme » doit être compris comme « construit » ; « forme », et il s'agit d'un calque de l'espagnol « conformar » : former, un groupe par exemple comme dans l'exemple suivant : « cincipi países de América Latina se decidio confirmar un grupo de trabajo para la redacción de un proyecto de decisión concensuado »

Soit c'est la maîtrise du passif qui fait défaut à l'étudiant et il faut effectivement comprendre que la langue, en reflétant la culture du pays, la révèle. Ou bien l'erreur de l'étudiant n'est pas une erreur de construction, mais une erreur lexicale, et *conforme* est employé à la place de *véhicule*, *permet d'accéder*, c'est le rapport logique qu'il induit qui est ici mal maîtrisé, et il s'agit bien du sens 3.

L'occurrence (56) pose également problème quant à son classement :

nous laisse toujours à chercher de comprendre les principes de langue d'un autre pays et à travers cette langue qu'on va reconnaître la culture et les traditions des pays.

Le terme qui nous apparaît problématique est *reconnaître* : est-il employé de manière impropre et il faut comprendre *connaître*, auquel cas il s'agit bien du sens 3 : la langue permet d'accéder à la culture. Toutefois, *principes* laisse entendre que la langue dans son fondement est révélatrice d'un système inhérent à ses locuteurs ; connaître les principes de cette langue, c'est être en capacité de comprendre des éléments de sa culture, la perception de la langue étant ici qu'elle serait fondatrice d'une culture (sens 5). Dans l'hypothèse qu'il faille actualiser le sens 5, on peut constater alors que l'étudiant ne manifeste pas assez explicitement le lien de causalité entre la langue et la culture, ce serait donc une erreur d'ordre lexical entre *connaître* et *reconnaître* qui provoquerait l'ambiguïté ou un manque d'explicitation, l'idée mériterait d'être développée, exemplifiée.

L'occurrence (23) de FR est également difficile à classer pour une raison toutefois différente des occurrences de ETR. Dans ETR, la difficulté de classement réside dans la formulation ; la maîtrise de la langue n'est pas suffisante pour que les étudiants expriment clairement leur position. En (23) :

Finally, le fait d'avoir une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques me semble avoir ses pour et ses contres : ça facilite la communication mais parasite un accès plus profond à la culture.

on constate que cette occurrence révèle une maîtrise de la langue qui n'est pas toujours au niveau attendu pour une production universitaire. *Avoir ses pour et ses contres* est emblématique de cette lacune ; on peut en effet relever une expression inadéquate formée à partir d'une vision stéréotypée de la dialectique de l'exercice de la dissertation. *Peser le pour et le contre* devient pluriel, sans pour autant que l'accord ne soit fait *ses pour* vs *ses contres* qui plus est assorti du verbe *avoir*, inapproprié ici. On aurait davantage attendu : *semble comporter des avantages et des inconvénients*, répondant davantage à la phraséologie de l'exercice d'une production écrite argumentée. Pour autant, ce type d'erreurs ne pose pas de problème pour la classification de l'occurrence quant à la nature de la relation entre les

éléments analysés : *langue et culture*.

La difficulté réside dans le fait que la première partie de l'occurrence, précisant le *pour* annoncé dans le cotexte gauche, traite de la question de la langue comme vecteur de communication (sens 3) ; toutefois, la seconde partie de l'occurrence, illustrant le *contre*, se réfère au sens 1, en mettant l'accent sur le fait que la diversité linguistique soit partie intégrante de la culture. Ainsi, cette occurrence est ainsi constituée : un contenu thématique dans une première partie reprenant une partie de l'intitulé du sujet : *Finally, le fait d'avoir une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques* suivie d'une première partie prédicative : *me semble avoir ses pour et ses contres* commune aux deux alternatives à suivre évaluant respectivement le *pour* : *ça facilite la communication* opposé au *contre* : *mais parasite un accès plus profond à la culture*. Le mot *langue* englobe les deux alternatives dans son rapport à *culture* : d'un côté, la langue commune est vectrice de communication et rattache l'occurrence au sens 3, de l'autre, la langue est vue comme réductrice d'un capital culturel et rattache l'occurrence au sens 1. Cette occurrence permet d'analyser que la distributivité informationnelle ne permet pas toujours de classer une occurrence dans une seule catégorie. En effet, lorsqu'une alternative est posée, elle peut embrayer sur un des mots dont on évalue la relation et nécessiter qu'on attende l'actualisation du second mot analysé pour mettre un terme à l'occurrence. En (23), la relation *langue/culture* est posée par la première partie de l'occurrence : partie thématique + partie prédicative avant bifurcation. Jusque-là, l'occurrence peut appartenir à l'une ou l'autre des catégories : 1 ou 3, voire à toute catégorie que nous avons spécifiée. Ce n'est qu'après que l'alternative soit posée que l'occurrence se rattache au sens 1, pour une des dimensions qui est mentionnée dans le contexte d'une langue commune, et au sens 3 pour l'autre dimension mentionnée.

L'analyse des occurrences du sens 3 nous permet de constater que les occurrences problématiques en matière de classement ne le sont pas pour les mêmes raisons dans ETR et dans FR, ce qui est révélateur de la différence entre le français langue maternelle, et le français langue étrangère. Dans ETR, nous constatons que les hésitations résident dans le fait que l'expression des relations logiques soit erronée, que ce soit dans l'emploi d'un connecteur (donc) ou d'un verbe sémantiquement porteur d'une relation logique (conformer), que l'emploi de la voix (active, passive, moyenne) ne soit pas toujours correct, et que le discours devrait être davantage explicite. En FR, si la maîtrise de la langue n'est pas toujours au niveau supposé, elle ne pose pas, pour les occurrences du sens 3, le problème de son classement. L'occurrence de FR analysée pose un problème de classement non par sa formulation, mais

par le fait les différents sens donnés à la relation *langue/culture* ne sont pas incompatibles, mais peuvent au contraire se combiner. Ce n'est qu'en discours que l'un des sens est actualisé, mettant le *focus* sur un des aspects de cette relation.

Le sens 4 présente deux postures correspondant à l'alternative posée par rapport à l'intitulé du sujet. Une appréciation négative relevant de l'actualisation de l'hypothèse d'une langue commune qui détruirait les cultures, et une appréciation positive : une langue forge, cimente, maintient, contribue à l'élaboration d'une culture commune. Dans le premier cas, l'uniformisation est vue à l'échelle planétaire, dans ETR : *Et ce serait dommage qu'un jour, tout le monde parle la même langue et perd sa culture d'origine* (57), dans FR (27) + (28) : *Ce encourage la culture française à s'intéresser à la culture américaine plutôt qu'à sa propre culture*. Cette dernière double occurrence mérite un commentaire : dans l'idée d'une uniformisation sur le modèle anglo-américain, l'étudiant se représente ici les conséquences de cette langue commune qu'il considère comme indissociable d'une culture commune. Une telle conception nous permet de classer l'occurrence comme appartenant au sens 4. Ce qui est plus étonnant est le fait que le début de l'occurrence peut sembler connoter positivement le propos et classer l'occurrence dans la rubrique de l'éloge de la diversité linguistique et culturelle. Or, il n'en est rien : l'étudiant pointe ici la perte qu'engendre une langue et par conséquent une culture commune, incitant la France à se tourner vers les États-Unis et, par là même, à abandonner sa propre culture. Ainsi, l'occurrence (FR27-28) est bien à assimiler à (ETR57) qu'elle ne fait qu'exemplifier.

Dans le second cas, c'est à l'échelle d'une communauté que le facteur de cohésion d'une langue est souligné : une langue renforce, participe à une culture commune, dans ETR

La langue d'une culture force un peuple ensemble et ils profitent de bien communiquer et vivre ensemble avec des qualités similaires. (7)

Dans FR,

Elle (la diversité des langues) permet à chaque pays d'instaurer sa propre culture (littérature, politique, coutume, civilisation...) (20)

La diversité linguistique représente la richesse des cultures humaines mondiales et c'est insupportable qu'une seule langue – y compris la culture qui appartient à cette langue : la culture des pays anglophones – remplace et minimise la diversité culturel d'autres pays (32)

posent un problème de classement. On peut hésiter pour le classement de la dernière occurrence : (34) : *pour sauvegarder la culture unique qui est souvent codé par une langue*. Le terme qui est à questionner est *codé*. Doit-on comprendre : *pour sauvegarder la culture unique qui est souvent véhiculée par une langue*, auquel cas il s'agit du sens 3, ou bien *pour sauvegarder la culture unique qui est souvent forgée par une langue*, auquel cas il convient

bien de classer cette occurrence dans le sens 4. On constate que le terme problématique *codé* est glosé par deux termes marqueurs de relation logique : *véhiculé* et *forgé*. Une nouvelle fois, c'est l'emploi d'un verbe sémantiquement porteur de relation logique qui pose un problème de classement. La position défendue par ETR et FR est comparable : défense d'une langue qui serait le ciment d'une culture commune et condamnation d'une hégémonie linguistique qui serait destructrice des cultures. L'occurrence posant un problème de classement en ETR révèle un emploi erroné déjà rencontré : celui d'un verbe porteur d'une relation logique.

En ce qui concerne les occurrences du sens 5, la diversité est vue la plupart du temps en synchronie, mais trois occurrences dans ETR (40) (8) et (58) et une dans FR (1) la présentent en diachronie. Comme pour le sens 4 on retrouve les deux aspects de la diversité linguistique séparatrice ou fédératrice, selon qu'on se place à l'intérieur ou à l'extérieur de la communauté linguistique. Nous retrouvons également l'alternative des situations référant à une langue commune ETR (2), par exemple, ou à une situation de diversité linguistique ETR (5), par exemple. Le fait que l'alternative soit prise en compte témoigne de la capacité des étudiants à considérer les différents aspects du sujet, puisque l'intitulé invitait à la formulation de l'hypothèse d'une langue commune. Les occurrences présentes dans le sens 5 considèrent l'hypothèse d'une seule langue commune comme une réduction des éléments culturels et jugent donc son instauration négativement.

L'occurrence ETR (20) pose un problème de classement :

il ne faut pas ignorer que les différentes langues des différents groupes linguistiques sont liées à la culture de ceux-derniers.

En effet, une reformulation est nécessaire pour établir clairement le sens ; on pourrait gloser ainsi :

il ne faut pas ignorer que les différentes langues parlées par les différents groupes linguistiques sont liées à la culture de ces derniers.

La partie du discours qui fait problème réside dans le début de l'occurrence : *les différentes langues des différents groupes linguistiques*. Le fait d'omettre le participe passé et l'agent et de le remplacer par une construction de complément du nom opacifie le sens de l'occurrence.

En effet, la construction N de N n'indique pas clairement la relation entre les deux noms.

Pour (20), même reformulée, se pose la question de savoir si la relation de la culture à la langue relève du sens 5 ou du sens 6. Le lien entre la langue et la culture du groupe linguistique n'est pas explicité, mais le contexte fait pencher l'interprétation pour le sens 5. C'est bien la culture qui semble avoir une influence sur la langue puisque l'étudiant formule : *les différentes langues (...) sont liées à la culture* : la langue est agent, elle est liée à la culture qui exercerait une action sur elle.

L'occurrence (4) de ETR :

Finally la diversité linguistique contient l'essence et l'histoire de chaque culture. Elle décrit la façon de penser qui s'exprime dans l'humour les goûts et les désirs d'une majorité de la population. L'effet de la globalisation a demandé une langue commune dans le monde entier les langues ne se peuvent pas apprendre en quelques jours ou mois

pose également un problème de classement. Le terme qui pose problème pour classer cette occurrence est le verbe *décrire*. En effet, si on lui confère son sens usuel, il faut alors considérer (4) comme appartenant au sens 1 : la langue est le reflet de la culture de la communauté linguistique. Elle appartient par conséquent au patrimoine culturel. On peut également considérer que la diversité linguistique est la conséquence de la diversité culturelle : c'est parce qu'on est différent des autres communautés linguistiques qu'on a sa propre langue. Le sens actualisé ici serait donc bien le sens 5. *Décrire* est alors à reformuler par *est pétrie, est forgée*. Enfin, on peut comprendre que la langue est le révélateur de la culture : elle porte en elle, dans son système propre, les fondements culturels de la communauté qui la parle ; la langue est consubstantielle à la culture : la culture forge la langue qui devient par là même constitutive de la culture. Cette interprétation de l'occurrence (4) permet d'hésiter entre le sens 5 et le sens 6 mettant l'accent sur l'interaction entre *langue* et *culture*. Nous constatons là encore que le niveau de maîtrise de la langue, et le sens conféré au verbe *décrire*, ne permet pas une classification certaine, mais révèle des problématiques didactiques liées à la maîtrise de la dimension logique de la sémantique des verbes utilisés par les étudiants allophones.

Comme pour les autres catégories, dans FR, l'hésitation de classement relève d'une autre cause que celle de la formulation. Deux occurrences toutefois sont à analyser plus précisément : (4) et (10).

(4) remet en cause la dichotomie soulignée classant les occurrences en deux catégories selon que l'on considère une langue commune – vue négativement – ou la diversité linguistique (vue positivement) :

La langue, étant formée par une certaine vision du monde, peut aussi empêcher l'acceptation et l'ouverture vers les autres. En effet la langue devient étrange et imperméable lorsqu'on ne s'intéresse pas à la culture à laquelle se rapporte.

On comprend que la singularité d'un système linguistique peut conduire à ne pas se faire comprendre par quelqu'un qui ne parlerait pas sa langue. Ainsi (4) pourrait également être rattachée au sens 7 : la langue vue comme un obstacle entre les êtres humains.

(10) *Chaque langue à sa culture, ses expressions, même si la langue est la même dans les différents pays* pose indirectement la question de la définition d'une langue et de ses

variations. Pour la première occurrence du mot *langue*, on comprend que l'étudiant considère qu'une langue est liée à une forme culturelle et que cette forme culturelle a un impact sur la langue, puisqu'elle infère des expressions singulières. Ainsi (10) se rattache-t-elle au sens 5. Toutefois, la 2^e occurrence de *langue*, à moins de considérer que l'étudiant se contredise, recouvre une autre réalité. D'après le contexte, on peut considérer qu'elle fait référence non à une certaine variation diatopique, mais à la langue, d'un point de vue générique. Par exemple, le français du Québec vs le français. Cette dénomination de deux réalités linguistiques distinctes par le même mot est à souligner et semble être un objet de confusion chez les étudiants qui, d'une part, ont une vision de la langue *en soi* qui serait indépendante de la culture et une vision de la langue *hic et nunc* qui, elle aurait parti lié à la culture, véhiculant ainsi une vision platonicienne de la langue reprenant la théorie des formes.

Le sens 5 révèle donc un positionnement semblable dans ETR et dans FR. Il révèle également un nouveau sens donné au lien *langue/culture* : celui, en (4) d'une langue non partagée qui serait une barrière entre les cultures. Les occurrences problématiques confirment les conclusions tirées après l'analyse des sens 3 et 4. Les faits de langues problématiques dans ETR sont centrés sur la question de la voix et de la relation logique, au-delà du seul choix d'un connecteur. En (4), c'est, une nouvelle fois, un verbe sémantiquement porteur d'une relation logique qui n'est pas employé correctement.

Pour le sens 6, l'interaction entre langue et culture est également vue à la faveur de la diversité linguistique, soit dans sa nécessité de la préserver – par exemple en (47) ou en (22) – soit pour souligner que cette diversité est une richesse sur le plan culturel – par exemple en (59) ou en (8). Une occurrence est à part :

Quand on a l'expérience des autres cultures et langues, on trouve des nouveaux traits de sa langue et sa culture. (16)

En effet, cette occurrence analyse l'interaction non entre la langue et la culture, mais entre sa propre langue et sa propre culture et celles de l'autre. Toutefois, nous avons choisi de la classer dans le sens 6, car il s'agit bien d'une interaction qui a des effets sur le plan linguistique et culturel, qui se met en place avec l'apprentissage de la langue de l'autre. Le sens 6 ne révèle pas d'occurrences problématiques en matière de classement et fait émerger des positionnements convergents entre ETR et FR.

Le sens 7 ne comporte qu'une seule occurrence (24) : *Les langues sont ce que nous sépare une culture de l'autre*. Le cas d'une occurrence unique ne nous permet de tirer aucune conclusion, hormis le fait que la quasi-totalité des 40 étudiants allophones constitutifs de ETR ne perçoit pas la langue comme une barrière dans le contact ou les relations humaines. En tout

cas, pas au point de le formuler aussi directement. En effet, cette idée n'est toutefois pas étrangère au corpus, puisque l'on a pu montrer avec l'analyse du mot *pays* que la langue commune était considérée comme une plus-value pour communiquer, entrer en contact, faire la connaissance de locuteurs allophones dont on ne partage pas la langue. Cette position implique bien la conception de la langue comme obstacle à la communication entre deux communautés linguistiques distinctes ou individus ne partageant pas de langue.

L'étude de *culture* en relation avec *langue* ne révèle donc pas de différence significative entre les corpus ETR et FR sur le plan des relations sémantiques entre les deux notions, hormis le fait que ETR propose deux catégories absentes chez FR soit à interroger. Il est toutefois à noter que le nombre d'occurrences de ces deux catégories est assez réduit : 4 pour le sens 2 et 1 pour le sens 7. Par ailleurs, le sens 3 est surreprésenté dans ETR : 21,6 % contre 3,3 % en FR. Cela converge vers un autre constat déjà établi avec l'étude du mot *pays* : les étudiants allophones sont tous en mobilité, et donc, en butte avec la réalité de vivre dans un pays étranger, au contact d'une autre langue, d'une autre culture. Cela provoque la prise de conscience que l'apprentissage d'une langue engage un individu, au-delà de sa formation intellectuelle, mais bien dans sa construction identitaire (sens 2). En outre, vivre dans un pays étranger pose concrètement le problème de la communication et fait prendre conscience aux étudiants, qu'en dépit de la nécessité de maintenir la diversité linguistique, il est également nécessaire d'utiliser tous les modes de communication dont on dispose, quitte à passer par une langue commune partiellement maîtrisée (sens 3 et 7). Notons également une différence sur le plan des sens 4 et 5 qui impliquent un rapport logique plus difficile à exprimer et qui sont moins représentés dans ETR que dans FR. On peut en effet se poser la question de savoir si cette sous-représentation n'est pas tant liée aux limites des étudiants allophones à exposer ce type de rapport qu'au fait qu'ils ne partageraient pas cette position.

Par ailleurs, nous avons pu noter que les problèmes de classement des occurrences se posent davantage dans ETR que dans FR, et, surtout, que la nécessité de reformulation de certaines occurrences ne procède pas des mêmes causes. Dans FR, nous avons vu qu'il s'agit d'une question de distributivité informationnelle qui permet de classer l'occurrence dans deux rubriques différentes, soulignant que les sens attribués à la relation entre *langue* et *culture* ne sont pas exclusifs. Dans ETR, on peut identifier que l'hésitation pour le classement provient souvent de l'incompatibilité entre un connecteur logique et un ou plusieurs sèmes révélant souvent un emploi erroné de ce connecteur. Ainsi, on peut constater que les connecteurs

¹⁴³ sont bien connus des étudiants allophones, mais que leur maîtrise en discours n'est pas acquise. On peut étendre la problématique à la notion de relation logique au vu du nombre d'occurrences posant la question de leur classement, à imputer à l'emploi erroné d'un verbe dont la sémantique est porteuse d'un lien logique. L'autre fait de langue récurrent est celui du choix de la voix : active, passive ou moyenne. Le troisième fait de langue que nous retenons est celui de la nécessaire explicitation du propos, trop elliptique pour être compréhensible sans hésitation. Dans les trois cas, la reformulation est nécessaire pour rendre explicite l'occurrence, aussi retenons-nous cette notion comme une piste possible de travail en FOU. On peut enfin constater que les sens 3, 4 et 5 dans ETR présentent le plus d'occurrences problématiques en matière de classement. Cela est peut-être à mettre en relation avec le fait que ces trois catégories d'occurrences présentent une relation plus complexe entre les deux éléments étudiés : *langue* et *culture*. En effet, il semble plus aisé de percevoir la relation exposant l'appartenance d'un élément à un ensemble, comme c'est le cas pour les sens 1 et 2, qu'une relation causale : surtout lorsque l'implication de A sur B peut également être vue à l'inverse comme une implication de B sur A, comme c'est le cas pour les sens 4 et 5. *A fortiori*, l'interaction de A sur B, comme c'est le cas pour le sens 6, introduit une complexité au moins aussi grande que les sens 4 et 5, mais nous n'avons que trop peu d'occurrences pour le mesurer. Cette première étude de *culture* met à jour donc un nouvel élément : celui du classement problématique de certaines occurrences, révélant des pistes didactiques nouvelles par rapport aux deux autres mots étudiés. Elle permet également de pointer une relative convergence de points de vue entre les étudiants allophones et francophones, avec les limites sus-citées, confirmant par ailleurs les positions respectives des deux groupes d'étudiants observées avec l'étude des mots *monde* et *pays*.

¹⁴³ En tout cas, certains d'entre eux, ce qui est cohérent avec le fait que les connecteurs sont travaillés dans les outils de FLE – méthodes étudiées en première partie, mais aussi dans grammaires ou exercices grammaticaux.

2.2.4 Analyse de *cultur**

L'étendue de la recherche dans le corpus implique l'inclusion de *culturel*, *culturelle*, *cultures*.

CULTUR* sauf CULTURE	ETR (40)		FR (20)	
Sens 1	16	25%	5	18,75 %
Sens 2	11	17,2 %	5	18,75 %
Sens 3	16	25 %	9	31,25 %
Sens 4	3	4,6%	3	15,6 %
Sens 5	4	6,25%	2	6,25 %
Sens 6	2	3,1%	1	3,1%
Sens 7	0	0 %	1	3,1 %
Inclassables	12 ¹⁴⁴	18,75 %	5 ¹⁴⁵	9,4%
Nombre total d'occurrences	64		32	

FIG. n°70 : pourcentage de chaque sens attribué à la relation entre *langue* et *cultur** dans ETR et dans FR

Pour le sens 1 : la langue est constitutive de la culture, nous retrouvons dans ce groupe d'occurrences toutes les distinctions présentées pour *culture*, plus une autre catégorie. Nous trouvons, d'une part, l'éloge de la diversité linguistique et, d'autre part, les conséquences néfastes de l'établissement d'une langue commune, vue comme hypothétique : *Au cas où une langue pour tous était établie, l'unité culturelle serait détruite* (1) dans ETR ou dans FR :

l'utilisation de langues commune ne ferait que détruire la diversité culturel petit à petit et par là même occasion détruire les langues de ce monde. (20)

Ces deux catégories sont représentées par des occurrences de *culture* dans ETR. La nouvelle catégorie réside dans une sorte de voix moyenne consistant à envisager la coexistence d'une diversité linguistique et d'une langue commune. Cette troisième catégorie n'apparaît

¹⁴⁴ Pour l'analyse de « *cultur** » dans ETR sont concernées les occurrences suivantes : 1/5 : (62) : Lexique : est lié : et relation logique ou reprise anaphorique + double ambiguïté lexicale : pays pour groupe culturel uniforme ; 1/nelle cat. : (3) : absence de connecteur logique : marqueur adversatif ; 1/non-sens (30) ; 3/4 : (24) : créer : lien logique ; 3/4 : (28) : lexique : représenter : lien logique : Resémantisation ; (29) : 2/4 ; (57) Distributivité de l'information. Reformulation et reprise anaphorique +voix : gérondif ; (45) : 5/1 : (42) : Lexique, rapport logique ; (7) 1/5 : Relation logique verbe : dériver ; (36) : Précision. ; 1/5 : (5) : contexte large et implicite

¹⁴⁵ Pour l'analyse de « *cultur** » dans FR sont concernées les occurrences suivantes : 1/4 (20) : raisonnement illogique/non maîtrise connecteur par là même ; 1/3 : (22) ; 1/4 : (5) ; 3/non-sens : (12) : contradiction évidente - relation logique : vecteur de son expression ; 4/1 : (4) : Connecteur ou absence : *lié*, mais le lien est explicitement causatif sens 4 implicite ; non-sens/sens 4 (16) : donc.

paradoxalement pas dans les occurrences de *culture*. Ici, deux occurrences plaident pour une coexistence : (31) *comme l'anglais peut réunir les hommes et la langue maternelle peut leurs donné une identité culturelle* et (53)

A mon avis, la diversité linguistique est un aspect très important en ce qui concerne la variété des cultures différentes dans le monde. Même qu'une langue commune pourrait être utile pour des tâches administratives, les différentes langues rendent le monde plus riche.

Dans les deux cas, c'est un apport culturel qui est pointé dans la diversité linguistique : en (53), la dimension de richesse, en (31), la langue maternelle est désignée comme un élément identitaire d'ordre culturel. Il est à noter qu'aucune occurrence de ce type n'apparaît dans FR. Cela conforte notre hypothèse selon laquelle les étudiants francophones ne considèrent pas la situation posée par le sujet en tant qu'acteurs sociaux appartenant à un univers mondialisé, mais considèrent l'enjeu de la diversité linguistique du point de vue patrimonial.

Enfin, deux occurrences dans ETR sont difficilement classables pour des raisons relatives à la formulation : (62)

Selon moi, la diversité linguistique est liée aussi d'une diversité culturelle et ça c'est vraiment important d'avoir. Chaque langue à sa propre histoire et caractère. On trouve cette diversité même dans un seul pays. On trouve ça dans le vocabulaire, l'accent, les gestes, la manière d'expression et etc

L'ambiguïté sémantique repose ici sur l'usage de *être lié*. *A priori*, si deux entités sont liées l'une à l'autre, elles sont nécessairement distinctes l'une de l'autre. Or, on comprend ici que la diversité linguistique est plutôt partie intégrante des particularités culturelles, raison pour laquelle nous rattachons l'occurrence au sens 1. Mais on peut également considérer que l'étudiant veut signifier que la culture forge la langue, dans le sens où ce serait la culture qui induirait un certain accent, une certaine gestuelle. La difficulté pour actualiser le sens 5 réside dans le fait que l'étudiant interroge l'impact des éléments culturels sur la langue, non comme élément discriminant et fondateur de langues distinctes, mais comme éléments de variation au sein d'une même langue. L'accent, la gestuelle pouvant être des éléments de variation aussi bien diachroniques que diatopiques ou diastratiques. *Culture* serait à prendre dans le sens large d'éléments relevant de la sociologie, et la considération de l'étudiant relèverait alors de la sphère sociolinguistique. On peut donc constater qu'il est très difficile de savoir s'il convient de classer cette occurrence dans le sens 1 ou dans le sens 5. Soit, on actualise le sens 1 et, dans ce cas, le verbe *est lié* est erroné. Soit on actualise le sens 5 et, dans ce cas, la reprise anaphorique *cette diversité* est erronée : en effet, on ne comprend plus s'il s'agit de la diversité linguistique ou culturelle dans un sens où il est nécessaire de les séparer. En outre, le fait que l'occurrence fasse porter *cette diversité* sur *pays* provoque une autre ambiguïté : on ne sait pas s'il s'agit d'une diversité au sein d'une même langue ou entre plusieurs langues

distinctes. Ainsi, sans une reformulation de cette occurrence, il n'est pas possible de contractualiser le sens à lui attribuer et de la classer indubitablement dans une catégorie.

La deuxième occurrence qui pose un problème de classement est la suivante :

Une langue commune aide aux développements des affaires dans le monde entier car le commerce est le moteur de la économie qui soutient un pays. Il est étonnant qu'une langue commune puisse écraser des barrières culturelles et promouvoir un monde plus sociable. Une langue commune donne la facilité avoir des nouvelles de ce qui passe dans le monde. (3)

Tout d'abord, l'étudiant semble soutenir l'idée qu'une langue commune puisse avoir des atouts : celui du développement économique. Puis, sans qu'il n'y ait de marqueur d'opposition, l'étudiant montre les limites des possibilités d'une langue commune : son incapacité à abolir les barrières culturelles entre les peuples. Enfin, il revient sur les avantages d'une langue commune : la diffusion des actualités à l'échelle internationale. On peut donc se demander si le second argument selon laquelle une langue commune ne suffirait pas pour abolir les barrières culturelles n'est pas un contresens et si l'étudiant n'a pas voulu signifier le contraire. Cette première interprétation impliquerait donc que (3) crée une nouvelle catégorie : celle qui promeut la mise en place d'une langue commune remplissant l'ensemble des fonctions de communication. La seconde interprétation classe bien l'occurrence (3) parmi les sous-catégories du sens 1 déjà présentées : celle qui apparaît avec l'analyse de *cultur** dans ETR et qui consiste à reconnaître la coexistence possible de la diversité linguistique et d'une langue commune. Dans ce cas, il est à noter que l'absence de connecteurs ou de tout marqueur adversatif signifiant de l'évaluation des atouts et des inconvénients d'une langue commune, rend le propos difficilement compréhensible. Enfin, dans un même ordre d'idées, l'occurrence (30) pose le problème de son classement :

Mais si autres langues, et avec ça : autres cultures, sont avant l'anglais, au deuxième rang, ce n'est pas un phénomène qu'on devrait nommer avantageux.

Il faut comprendre ici que l'étudiant alerte sur le danger de la langue commune. Ici, l'anglais, qui destituerait les autres langues, et du même coup les autres cultures d'une certaine importance, ce qui à ses yeux serait une conséquence négative. Pourtant, il y a une contradiction entre cette interprétation de l'énoncé et la préposition *avant* indiquant que ce sont les autres langues qui sont plus importantes que la langue commune. Pourtant, ce sens est invalidé par *au deuxième rang*. Ici, il y a une confusion manifeste entre les marqueurs de la temporalité : *avant/après* employés dans un sens distinct indiquant davantage le degré d'importance d'un phénomène : ici, la prédominance de la langue anglaise sur les autres langues. Cette confusion rend l'occurrence ambiguë, mais la contradiction manifeste entre *avant* et *au deuxième rang* permet d'interpréter le propos comme une critique de la mise en

place d'une langue commune.

Deux occurrences dans FR posent également un problème de classement du fait de leur formulation et cela est à relever, car il ne semble pas résulter des mêmes problèmes qu'en ETR. Le premier exemple : (20)

l'utilisation de langues commune ne ferait que détruire la diversité culturel petit à petit et par là même occasion détruire les langues de ce monde.

Nous constatons qu'il y a ici une contradiction interne au raisonnement proposé : d'abord, l'étudiant affirme qu'une langue commune aurait des conséquences néfastes sur la diversité culturelle. On peut noter un déplacement de la problématique posée par le sujet qui invite à considérer l'influence d'une langue commune sur la diversité linguistique. En admettant que l'étudiant fasse une ellipse et qu'il considère que la réduction de la diversité linguistique conduise inexorablement à la réduction de la diversité culturelle, on peut considérer le début de l'occurrence comme sémantiquement cohérent et signifiant. Toutefois, la deuxième partie *et par là même occasion détruire les langues de ce monde*. Si l'on poursuit le raisonnement de l'étudiant, l'introduction d'une langue commune, donc d'un élément linguistique qui influencerait les cultures, élément culturel (sens 4), et par cette influence sur l'élément culturel (réduction d'un capital culturel mondial), conduirait à l'exercice d'une influence sur les langues (réduction d'un capital linguistique mondial), élément linguistique. Si l'on comprend comment une langue commune, en supposant qu'elle se substitue aux différentes langues actuellement parlées dans le monde, peut avoir un impact sur la diversité culturelle, on ne voit absolument pas comment cette réduction culturelle conduirait *par la même occasion* à une destruction des langues. Le raisonnement ici n'est pas tenable, car toute tentative de le reconstruire aboutit à un échec sémantique. Selon la logique poursuivie, ce n'est pas la réduction culturelle qui conduit à une réduction linguistique, mais bien le contraire : la réduction linguistique causée par l'introduction d'une langue commune qui provoque une réduction culturelle. La fin de la proposition est donc non signifiante. En outre, l'étudiant ne précise absolument pas la raison pour laquelle il affirme que la réduction linguistique aboutit à une réduction culturelle : c'est la raison pour laquelle on peut hésiter entre le sens 1 et le sens 4, la langue pouvant être considérée comme un élément de la culture : sens 1, ou la langue forgeant la culture : sens 4. Ainsi, ce type d'occurrences rejoint les problèmes de classement observés dans ETR. La différence réside dans le fait que l'on ne puisse pas précisément identifier quel élément linguistique provoque l'ambiguïté. Il semblerait que le problème se situe sur le plan d'une mauvaise maîtrise de la mise en discours dans le cadre d'une production argumentée. On peut également observer que le niveau de

maîtrise de la langue de la production en son entier est très faible. Nous la reproduisons ci-dessous :

Selon moi, la diversité linguistique est quelque chose qui doit perdurer puisque les langues et leurs dérivations sont ce qui renferment les clés pour comprendre les cultures de chacun, il y a toujours un lien direct entre la culture et la langue, c'est ainsi que les voyages à l'étranger deviennent intéressants par l'occasion qui est donnée de découvrir de nouvelles manières de vivre et de penser pour ainsi ouvrir son esprit au monde. De plus je ne pense pas que communiquer à l'aide d'une langue commune soit utile, premièrement ce serait trop difficile d'introduire une langue commune à tout le monde personne n'arriverai à la maîtriser complètement, l'Esperanto à déjà essayé et cette langue s'est révélé difficile à maîtriser pour l'importe qui. Deuxièmement l'usage d'un langage commun, même si les gens arrivent un jour à le maîtriser, serait vain puisque naturellement pour en faire des patois et des argos et finalement l'utilisation de langues commune ne ferait que détruire la diversité culturel petit à petit et par là même occasion détruire les langues de ce monde dont certaines sont des vrais vestiges culturels qui risquent de disparaître à tout moment.

On peut, entre autres, identifier des problèmes du point de vue de la ponctuation : *qui doit perdurer (...) d'un langage commun*, qui pose le problème de la distribution de l'information. En effet, la ponctuation erronée ne permet pas de structurer les informations : le discours ne progresse pas. Par exemple, l'étudiant annonce, *premièrement*, qui vise à donner un premier argument soutenant sa thèse : l'inutilité d'une langue commune. Cet argument nécessiterait de constituer une nouvelle phrase qui marquerait que ce premier argument vient s'inscrire dans une liste d'éléments dépendants tous de la thèse avancée : *De plus je ne pense pas que communiquer à l'aide d'une langue commune soit utile*. Par ailleurs, l'exemple *commune à tout le monde personne n'arriverai*, pose également problème, dans la mesure où l'oubli de la ponctuation – on attendrait une virgule, mais davantage encore deux points – conduit à rattacher *tout le monde* à *personne* et non plus à *commune à* et aboutit à un non-sens : *tout le monde* juxtaposé à son contraire : *personne*. Cette défaillance dans l'usage de la ponctuation pose donc problème pour l'interprétation du propos, et l'entreprise de classement révèle ce problème. Ainsi peut-on se demander si le premier problème que nous avons mis sur le compte d'une incapacité à produire un raisonnement logique n'est pas lié à une maîtrise insuffisante des littéracies universitaires. À ce titre, nous rejoignons les travaux cités en première partie (5.3. : Pollet, 2012, Blaser et Pollet, 2010) selon lesquels la maîtrise des littéracies universitaires n'est pas seulement l'affaire des étudiants allophones, mais de tous les étudiants et qu'il convient donc d'en proposer un enseignement explicite. Toutefois, ces exemples semblent également confirmer le fait que les faits de langues problématiques ne sont pas exactement les mêmes pour un étudiant allophone et francophone.

Le deuxième exemple trouvé en FR : (22) *Ainsi, se pose la question des langues, à la fois au cour de la communication et des cultures distinctes* pose un double problème : d'une part, il relève de la question développée par l'analyse de l'occurrence (23) *culture*. Cette occurrence

montrait que la distributivité informationnelle ne permettait pas de classer l'occurrence dans son intégralité dans une seule rubrique sans que le discours ne comporte de défaillances sur le plan de sa formulation. En (22) se pose également cette question : l'étudiant interroge la place des langues sur le plan de la communication, qu'il oppose à la place des langues au sein d'un capital culturel plus vaste : *au cours de la communication et des cultures distinctes*. À ce niveau, on peut classer l'occurrence dans la rubrique 3 : *la langue est le vecteur de la culture en tant qu'outil de communication* et dans la rubrique 1 : *la langue est constitutive de la culture*. En outre, un autre problème s'ajoute : celui de la formulation ambiguë du fait d'un emploi approximatif de : *au cours de*. Nous l'avons en effet glosé par *sur le plan* et par *au sein de*. Ces trois formulations ne sont évidemment pas équivalentes : *au cours* implique que l'on se situe sur le plan temporel et peut être glosée par *pendant* ; *sur le plan* indique que l'on distingue le domaine de la communication d'autres domaines ; *au sein de* indique que l'on se situe à l'intérieur d'un domaine : ici celui de la culture. Or, l'étudiant ne semble pas saisir les nuances entre ces différentes formulations. C'est donc de nouveau un certain type de rapport logique qui fait problème : la nuance entre une relation temporelle : *au cours*, une relation marquant la spécification d'un domaine par rapport à un ensemble plus vaste, et enfin entre une relation indiquant la relation l'intériorité. Cela est à rapprocher des occurrences relevées chez les étudiants allophones qui témoignaient d'un emploi erroné de termes porteurs de relations logiques.

L'analyse du sens 1 de *cultur** révèle donc un nouveau positionnement par rapport à l'analyse de *culture* : celui qui plaiderait en la faveur de la coexistence d'une langue commune et de la diversité linguistique. Elle pointe surtout une nouvelle fois la question du sens et de nécessité de la reformulation nécessaire, révélée par la difficulté de classement de certaines occurrences. L'analyse de ces occurrences nous apprend que les problèmes rencontrés sont dus à une maîtrise insuffisante de certains faits de langue tels que l'expression de la temporalité dans ses usages plus spécifiques, l'expression de l'opposition, voire de la concession dans l'évaluation des différents aspects des implications d'un phénomène, et la reprise anaphorique dans ETR et dans FR qui révèle également une défaillance dans la maîtrise de la ponctuation. Ce sont là autant de pistes didactiques qu'il convient que nous prenions en compte.

Le sens 2, *la langue et la culture sont des éléments constitutifs de l'identité*, révèle que l'ensemble des occurrences actualise *cultures* parmi les sèmes de *cultur** dans ETR, alors que dans FR, *cultures* n'apparaît qu'une fois en 6 occurrences – les 5 autres sont actualisées par l'adjectif *culturel**. Une hypothèse pour expliquer la différence de fréquence d'emploi de

cultures entre FR et ETR serait de considérer l'emploi de *cultures* au pluriel en anglais et de manière indirecte de *cultural studies* toujours au pluriel pour désigner les études de sciences humaines. *Cultures* représente dans le corpus l'ensemble d'un groupe qui partage une identité commune et désigne donc ici, chaque fois, des individus, ce qui n'était pas systématiquement le cas dans les occurrences de *culture* dans ETR. Dans les deux cas, l'élément identitaire inclus dans le sens de *culture* ou *cultur** est vu de manière positive, synonyme de richesse et de diversité : (55) *C'est la variété des pays, des cultures et aussi surtout des langues qui rend le monde intéressant* ou (6) *Les diversités culturelle et linguistique sont une richesse pour le monde*. Nous pouvons enfin noter que le nombre d'occurrences dans ETR est important pour le sens 2 de *cultur** : 11, soit 17,2 %. On ne peut plus considérer cette catégorie comme une extension du sens 1. La raison de cette augmentation entre *culture* et *cultures* peut résider dans le fait que le pluriel induise plus volontiers la désignation d'individus. À ce titre, il se rapporte plus à la notion d'identité, et explique l'augmentation des occurrences du sens 2.

Le sens 2 de *cultur** apporte un élément supplémentaire à l'analyse de ce même sens pour *culture*. En effet, l'ensemble des occurrences comportent le mot *cultures* et aucune l'adjectif *culturel**. Cela semble corrélérer l'emploi du mot *cultures* à la notion d'identité. Les cultures seraient les communautés possédant une identité commune.

Le sens 3 est assez analogue à celui analysé pour *culture* dans ETR. *En tant que vecteur de culture, la maîtrise d'une langue permettrait d'accéder à la culture de ses locuteurs*. On observe également une gradation sémantique dans la plus-value culturelle dans l'acte même d'apprentissage d'une langue :

C'est important de savoir aussi qu'une nouvelle langue te permettra avoir une vision et une mentalité plus grandes pour connaître d'autres cultures (25)¹⁴⁶

et la finalité : découvrir d'autres cultures : *La raison pour ce intérêt en autres langues, c'est au fond l'intérêt aux autres cultures* (17) ou encore en FR : *De plus, la diversité linguistique nous permet de s'ouvrir aux autres et de s'intéresser à d'autres cultures* (7). Dans cette gradation, l'éventualité d'une langue commune conduit les étudiants à rappeler l'importance de la diversité linguistique, même quand la langue est perçue en tant que vecteur pour accéder à autre chose, en l'occurrence, à la culture¹⁴⁷. Ainsi peut-on lire en (16) *La mondialisation n'exige pas une langue commune, mais une altercation avec une grande gamme des langues pour comprendre des cultures respectives* ou encore en (23)

Mais il ne faut pas s'attacher à cette langue et donc ne apprendre pas les autres qui ont une 'valise' culturelle

¹⁴⁶ Seulement présent en ETR.

¹⁴⁷ Seulement présent en ETR.

pleine et prête à nous faire comprendre l'avantage d'avoir plusieurs langues dans la monde.

Cette occurrence présente une expression imagée *valise culturelle* reposant sur une métaphore incarnant bien le fait que la langue est un réceptacle dans lequel est véhiculée la culture. À cet égard, (33) présente une autre expression imagée, plus stéréotypique, mais qui éclaire également le fait que la langue soit une porte d'accès à la culture :

La diversité linguistique permet un échange entre les cultures différentes parce que chaque langue parlée dans un pays est le clé pour sa culture.

En comparaison avec l'étude de *culture*, on peut observer en *cultures* ETR l'apparition d'une autre position : celle de l'hypothèse d'une langue commune qui serait vecteur de connaissances mutuelles entre les communautés linguistiques :

Pourtant il n'est guère possible d'apprendre toutes les langues mondiales. Alors il reste extrêmement important, voire il devient de plus en plus actuel d'avoir une sorte de médium entre des cultures différentes. (50)

Le terme *médium* révèle le pont que constitue une langue commune, moyen pour accéder à une meilleure connaissance de la culture de l'autre. Une autre occurrence va dans le même sens : (56). On doit noter à cet égard que certains les étudiants allophones ont des positions antagonistes à cet égard puisque les uns défendent la diversité linguistique alors que les autres défendent la langue commune comme vectrice de culture.

Trois occurrences s'avèrent difficiles à classer du fait d'une formulation ambiguë. Toutefois, l'ambiguïté ne remet pas en question leur appartenance au sens 3, mais plutôt la nuance au sein de cette catégorie. En (34), nous trouvons : *Où restent les cultures différentes ? Les mentalités ? La possibilité d'apprendre une nouvelle langue ?* Le fait que le cotexte gauche ne précise pas qu'il est question de l'hypothèse de la mise en place d'une langue commune ne permet pas de comprendre qu'il s'agit des conséquences néfastes de la langue commune sur la diversité culturelle. En outre, l'étudiant n'utilise pas le conditionnel, mais l'indicatif présent, et fait une mauvaise utilisation du pronom interrogatif *où* qui devrait en fait être remplacé par *que* : *Que reste-t-il des cultures... ?*

En (35) : *Je supporte la diversité linguistique et voilà les cultures différentes*, on pourrait comprendre que l'étudiant tolère cette diversité, l'acceptation de cette dernière ne se fait donc qu'au prix d'un effort. En réalité, cet étudiant germanophone utilise probablement ses connaissances de l'anglais et construit en français *je supporte* tel qu'il le ferait en anglais avec I support + construction directe. En outre, l'emploi de *voilà* rend la fin de la phrase asyntaxique et contribue à ce que la phrase ne soit pas compréhensible sans son contexte. En effet, le contexte indique clairement que l'étudiant est à la faveur de la diversité linguistique, facteur d'enrichissement. Cependant, cela ne nous éclaire pas sur le sens de *voilà* que l'on

comprend par le contexte signifier *par là même*. On peut y voir une erreur de connecteur : l'étudiant attribuant à *voilà* non sa valeur de présentatif, mais une valeur sémantique de moyen ou de conséquence à la manière du *da* allemand .

L'occurrence (20)

En deux mots, la diversité linguistique montre la diversité mondiale. Elle dévoile les cultures, les façons de penser. De plus, je me rappelle qu'un linguiste (Ferdinand de Saussure) a dit que les pensées n'existent pas sans un langage. Par là, on peut dire que la langue est une façon d'exprimer sa personnalité et les personnalités des gens qui sont tout à fait différentes

présente également une ambiguïté. Le terme *dévoile* est sans doute erroné. L'étudiant voulait probablement, au vu du contexte immédiat, signifier *révéler*. Par conséquent, on a tendance à classer cette occurrence dans le sens 3 qui implique un rapport vectoriel entre la langue et la culture : la langue permet l'accès à la culture. Néanmoins, un contexte un peu plus large introduit un autre rapport entre la langue et la culture, celui du sens 4 : la langue est un élément nécessaire à la formulation de pensées, et conditionne donc un rapport au monde, à une culture. Cela resémantise *dévoile* à rebours : *dévoiler* ne signifierait donc pas seulement *révéler*, mais c'est bien ici le fait que la culture est consubstantielle à la langue dont il est question. On peut alors se demander si le connecteur *de plus* est bien employé. En effet, le mot se trouve en toute fin de texte, et le paragraphe commence par un connecteur conclusif *en deux mots*¹⁴⁸, dans ce que l'on pourrait identifier comme la conclusion, et ce qui suit *de plus* est bien l'expression d'une idée distincte de la première, et non abordée précédemment. Ici, l'occurrence révèle donc deux problèmes : le premier inhérent à l'emploi du verbe *dévoiler* et le second à l'emploi erroné de *de plus* qui est manifeste au vu de la position de ce connecteur dans le paragraphe et dans le texte.

Dans FR, trois occurrences sont également problématiques. L'une relève du rapport logique entretenu au sein de l'occurrence :

Il va sans dire que la diversité des langues possède un côté attractif avec la possibilité d'apprendre un nouveau langage et de découvrir que même au-delà de nos frontières, il y a des populations avec des cultures différentes – chose que les français ont parfois du mal à mémoriser (12).

L'étudiant veut signifier manifestement que la diversité linguistique permet d'accéder à une meilleure connaissance des cultures. La diversité culturelle et linguistique a été localisée par les francophones à l'extérieur de la France¹⁴⁹. Or, ici, le connecteur *au-delà même*, semble signifier qu'il est singulier de constater la présence de cette diversité hors de France. C'est l'emploi de *même* qui pose problème ici.

¹⁴⁸ Décalage de registre de langue : dus à des listes de voc : en deux mots, en résumé, en bref, pour conclure, ... confirmé par le fait que l'étudiant utilise « c'est énorme ».

¹⁴⁹ cf. l'analyse du mot pays.

Pour conclure, malgré la généralisation des diverses langues par une langue commune, elle permet à l'humanité de découvrir les autres ; sois-même et surtout d'accepter une diversité culturelle. (29)

L'occurrence pose un problème en ce qui concerne la reprise anaphorique : *elle* reprend probablement *la diversité linguistique* qui, malgré l'instauration d'une langue commune conserve ses valeurs d'ouverture culturelle et de meilleure connaissance de l'autre. Toutefois, aucun élément textuel ne représente la diversité linguistique dans l'occurrence. *Elle* ne peut donc reprendre que *langue commune* ce qui aboutit à un non-sens. Elle pourrait, éventuellement, reprendre *la généralisation des diverses langues*, mais ce serait une anaphore infidèle. Le cotexte gauche ne permet pas d'identifier un terme qui puisse servir de support sur le plan sémantique et syntaxique à l'anaphore. En effet, l'occurrence est située en début de paragraphe, faisant office de conclusion à la production : le connecteur *pour conclure*, l'atteste sans ambiguïté. En outre, le paragraphe précédent non plus ne présente aucun syntagme qui puisse servir de support à l'anaphore :

Il est vrai qu'une langue commune facilite les échanges communicatifs entre diverses nations. Par la suite, elle facilite aussi de voyager à l'étranger. De même, elle donne un sentiment d'union entre les pays. Nous pouvons prendre l'exemple de l'Union Européenne face aux conflits politiques présents dans le monde. Par ailleurs, cette langue commune généralise les langues en elles-mêmes par rapport à une autre langue. Puis elle engendre la disparition de l'intérêt pour l'apprentissage de langues anciennes tout come avec le grec.

Dédié à la langue commune, ce paragraphe défend l'idée qu'elle facilite les rapports entre les différentes communautés linguistiques, mais qu'elle provoque une diminution de l'intérêt pour la diversité linguistique et culturelle. Pour autant, les termes de *diversités linguistiques et culturelles* ne sont pas mentionnés dans le paragraphe et la reprise anaphorique ne peut pas être validée.

Enfin, l'occurrence (19) *les langues et leurs dérivations sont ce qui renferment les clés pour comprendre les cultures de chacun*, soulève le problème de la définition du terme *langue*. Si les autres occurrences donnent une définition de langue assez claire : *langue* signifiant langue naturelle et espéranto, mentionné dans plusieurs productions. Ici, le terme *dérivations* provoque une incertitude. Doit-on entendre, *langue régionale, communication non verbale* ? Cet emploi est la manifestation d'une défaillance lexicale que l'on peut catégoriser comme une incapacité à employer des termes précis relatifs au thème discuté. Cela manifeste une connaissance lacunaire du domaine dont l'étudiant est censé être spécialiste, surtout s'il est francophone, et témoigne de la nécessité d'enseigner les littéracies universitaires.

Le sens 3 est donc révélateur d'une position légèrement différente dans ETR et dans FR. Si la langue est bien le vecteur de communication, on ne trouve le sens de la plus-value culturelle dans l'acte même d'apprentissage d'une langue que dans ETR. De même, l'hypothèse d'une

langue commune qui serait vectrice de connaissance mutuelle entre les communautés linguistiques n'est vue comme compatible avec la diversité linguistique que dans ETR. Sur le plan des problèmes de classement, on observe des similitudes entre ETR et FR, dans la mesure où les difficultés relatives à l'expression d'un lien logique, la reprise anaphorique, ou encore la précision lexicale ne sont pas le seul fait des étudiants allophones.

Le sens 4 : *la langue forge la culture, implique un certain rapport au monde* présente dans cultur* les deux mêmes postures observées en *culture* correspondant à l'alternative posée par rapport à l'intitulé du sujet. La même appréciation positive est associée à la diversité linguistique, par exemple, en (28) *La diversité linguistique représente la richesse des cultures humaines mondiales* ou dans FR (3) : *La diversité linguistique offre une diversité culturelle et le même danger d'uniformisation et de nivellement associé à la langue commune* : en (22) *Le monde est plein des langues et dès qu'on commence à lâcher nos propres langues, nos cultures suivent.* ou en (28) *Les différentes nations aimeraient toutes représenter une langue universelle. Ceci gommerait donc l'identité culturelle propre de chacun des pays.*

Trois occurrences dans ETR posent un problème de classement du fait de leur formulation :

En (24) *La diversité linguistique joue un rôle très important à créer la diversité culturelle et personnellement, je ne peux pas imaginer un monde mono-langue !* C'est le contexte droit qui permet de comprendre rétrospectivement le sens à attribuer à *créer*, confirmant bien que *créer* signifie engendrer, la langue n'est donc pas vectrice d'accès à la culture (sens 3), mais productrice d'une forme culturelle (sens 4).

En (29) *c'est insupportable qu'une seule langue – y compris la culture qui appartient à cette langue : la culture des pays anglophones remplace et minimise la diversité culturelle d'autres pays.* Pour bien analyser cette occurrence, il est nécessaire de donner davantage de contexte :

Cela est exactement que je crois que c'est le danger. La diversité linguistique représente la richesse des cultures humaines mondiales et c'est insupportable qu'une seule langue – y compris la culture qui appartient à cette langue : la culture des pays anglophones – remplace et minimise la diversité culturelle d'autres pays.

Le verbe *représenter* comporte la même ambiguïté que *dévoile* en (20). On peut comprendre dans un premier temps que *représenter* signifie *refléter*, la diversité linguistique serait donc une des composantes de la diversité culturelle (sens 1), mais c'est bien au sens 4 qu'il faut rattacher ces occurrences. En effet, l'occurrence (34), issue de la même production¹⁵⁰ : *pour*

¹⁵⁰ Cela est exactement que je crois que c'est le danger. La diversité linguistique représente la richesse des cultures humaines mondiales et c'est insupportable qu'une seule langue – y compris la culture qui appartient à cette langue : la culture des pays anglophones – remplace et minimise la diversité culturelle d'autres pays. S'il vous plaît, il ne faut pas me malcomprendre : l'anglais comme moyen de communication, pour moi, c'est nécessaire et indispensable. Mais si autres langues, et avec ça : autres cultures, sont avant l'anglais, au deuxième

sauvegarder la culture unique qui est souvent codé par une langue, resémantise représente, mais également remplace et minimise. Ce n'est pas tant le fait que la langue soit une dimension de la culture qui est exprimé ainsi, mais, une nouvelle fois, sa consubstantialité. La conclusion en témoigne : (20) l'anglais peut réunir les hommes et la langue maternelle peut leurs donné une identité culturelle. S'il s'agissait d'un lien vectoriel (sens 3), ou si la langue était un élément de culture (sens 1), alors l'anglais comme langue commune suffirait à l'expression des cultures, et il n'y aurait pas lieu de maintenir les langues maternelles. En outre, l'identité culturelle est ici vue comme donnée par la langue maternelle, soulignant ainsi le fait que la langue forge la culture (sens 4). Cela révèle le fait que la formulation de ces relations entre langue et culture pose un problème, et que les termes pointés : représenter, remplacer, minimiser, sont resémantisés à rebours par le cotexte droit.

La dernière occurrence qui pose un problème de classement rattachée au sens 4 est :

La diversité linguistique ne s'agit pas seulement les langues différentes mais aussi des cultures différents et des façons variées comment on pense. Nos langues maternelles gèrent nos pensées même en parlant les langues étrangères. (57)

Ici, le début de l'occurrence permettrait de la classer dans le sens 2 : l'identité est constituée de la langue, de la culture, entre autres. Mais à partir de la conjonction de coordination *et* : *et des façons variées comment on pense*, on comprend que la diversité linguistique implique une certaine manière de concevoir le monde. Un rapport d'implication est instauré : le système linguistique, non encore nommé explicitement implique une manière de concevoir, de penser le monde. Le cotexte droit explicite cette implication par une reformulation de l'idée précédemment avancée : *Nos langues maternelles gèrent nos pensées*. La suite de la phrase présente également un intérêt, non pas ici pour le classement, mais pour la conscience que l'étudiant a de la notion de calque de la langue source : même en parlant les langues étrangères. Ces calques sont identifiables dans la réalisation linguistique, mais également dans le rapport au monde de son locuteur. Par ailleurs, on peut observer une difficulté

rang, ce n'est pas un phénomène qu'on devrait nommer davantageux.

Plutôt, je préfère une diversité linguistique avec une coexistence d'au moins deux langues dans chaque communauté linguistique : la ou les langues maternelle-s et l'anglais, pour sauvegarder la culture unique qui est souvent codé par une langue, et, en même temps, rendre les peuples capable à s'échanger via un système linguistique commun, l'anglais.

Bien sûr, les anglicismes font partie intégral des nos propres langues maternelles aujourd'hui, mais c'est un processus pas du tout moderne et vice versa. L'anglais a beaucoup d'influence sur autres langues, mais l'anglais elle-même est comme un éponge qui profite des mots décrivant de nouvelles concepts avant inconnus en anglais ; si on met le focus à la protection de toutes les langues existant et à la capacité des hommes de communiquer avec l'un et l'autre avec une langue « mondiale ».

Alors, la diversité linguistique – la coexistence de plusieurs langues et leur statut comme propre langues – et l'anglais comme langue globale, ce n'est pas du tout quelque chose de contraire, mais un but accessible et utile, comme l'anglais peut réunir les hommes et la langue maternelle peut leurs donné une identité culturelle.

supplémentaire de compréhension liée à une mauvaise utilisation du gérondif : *Nos langues maternelles gèrent nos pensées même en parlant les langues étrangères* qui, syntaxiquement référerait à *nos langues maternelles*. Or, les langues sont parlées plus qu'elles ne parlent. Il est nécessaire ici d'introduire un sujet référant aux locuteurs : on pourrait gloser ainsi : *même lorsque nous parlons des langues étrangères*. Cela pointe une autre difficulté liée à la reprise anaphorique et à la voix.

Dans FR, trois occurrences posent également un problème de classement : *Les différentes nations aimeraient toutes représenter une langue universelle. // Ceci gommerait donc l'identité culturelle propre de chacuns des pays* (28). C'est une fois encore un problème de reprise anaphorique. *Ceci* reprend l'idée que toute langue aimerait s'imposer en tant que langue universelle. La reprise n'est pas évidente : on attendrait davantage une spécification du phénomène, quitte à préciser le terme : *ce phénomène*. Cela est d'autant plus vrai que les deux phrases ne sont pas contenues dans le même paragraphe. Ainsi, la continuité est rompue et le pronom indéfini *ceci* n'est pas suffisant pour signifier la reprise.

La seconde occurrence : *Dans notre monde, nous avons la chance de bénéficier d'une grande diversité linguistique donc de cultures* (16) présente un problème, dans la mesure où le rapport de conséquence instauré par le connecteur *donc*, n'est absolument pas motivé. Ce *donc* est comparable en ce sens au *voilà / da* de l'étudiant germanophone en (35). En effet, l'étudiant pose le lien de cause à conséquence entre la diversité linguistique affirmée à l'échelle mondiale et la diversité culturelle qui existerait de ce seul fait. Il s'agit de la première phrase de la production, elle n'est donc contextualisée que par l'intitulé, qui ne postule pas ce lien. Le cotexte droit ne rend absolument pas explicite la relation établie ; au contraire : il mutualise la diversité qu'elle soit linguistique ou culturelle, sans même spécifier de quel domaine il est question : *je pense que cette diversité apporte beaucoup*. On peut donc classer cette occurrence dans la catégorie 4, mais sans pouvoir spécifier sur quels éléments l'étudiant se fonde pour instaurer cette relation entre les mots *langue* et *culture**. C'est donc encore une question que l'on pourrait intégrer dans les littéracies universitaires : sur le sujet posé, censé être un domaine de compétence de l'étudiant, cet étudiant FR12I n'est pas en mesure de justifier ses propos, voire, n'est pas en capacité d'évaluer l'importance de justifier ce postulat avant de poursuivre son argumentation.

L'occurrence (10) pose également un problème de classement :

En effet, cette diversité linguistique apporte au monde une diversité très enrichissante, qui se manifeste par exemple par une diversité culturelle, liée la diversité linguistique.

Le rapport exprimé par le seul terme *lié* pose l'existence d'une relation entre *langue* et

culture. On peut hésiter entre le sens 1 : la langue est constitutive de la culture, et le sens 4 : la langue forge la culture, implique un certain rapport au monde. Le cotexte droit précise que la diversité culturelle est ici vue comme un ensemble de gestes et d'attitudes. On peut donc inférer que la langue va influencer les locuteurs dans les gestes et attitudes qui en découleraient. Ainsi, l'occurrence serait davantage à classer dans le sens 4 que dans le sens 1, puisque le lien établi entre *langue* et *culture* est orienté dans un rapport causatif : l'emploi d'une langue induirait des gestes et des attitudes qui lui seraient propres. Le problème de classement est ici lié à un manque de précision quant au rapport logique établi entre les deux éléments. C'est donc un problème comparable à l'occurrence analysée précédemment : une incapacité à exposer clairement un lien logique entre deux éléments, que le problème se manifeste par une omission ou par un élément erroné.

Le sens 4 révèle donc des postures analogues dans FR et dans ETR quant à la relation établie entre les mots *langue* et *cultur**. Les problèmes de classement sont pour partie communs : les reprises anaphoriques et l'expression du rapport logique – qu'il soit exprimé par des verbes porteurs d'un lien logique ou par des connecteurs n'est pas acquise.

Comme pour le sens 4, on retrouve dans le sens 5 les deux aspects de la diversité linguistique, séparatrice ou fédératrice selon que l'on se place à l'intérieur ou à l'extérieur de la communauté linguistique. Quatre occurrences de ETR méritent une attention particulière du point de vue de la nécessité de les reformuler afin de pouvoir les classer par rubrique.

En (42), *La diversité linguistique reflète la diversité des cultures*, le terme qui fait problème est *réfléter*. En effet, il doit être compris dans un sens d'implication – la culture forge la langue – et pas seulement dans un sens de monstration : refléter pouvant signifier *montrer*, mais c'est seulement le cotexte droit qui permet de donner ce sens à *réfléter*. Quelques lignes plus loin, on peut en effet lire :

Il y a l'exemple classique du vocabulaire des couleurs dans les différentes langues qui montre que les esquimaux gagnent en nombre de mots pour le blanc et d'autres peuples ne peuvent pas différencier entre vert ou marron

C'est un problème analogue qui se pose en (7) *En effet, la diversité dérive des cultures et histoires différentes*. Le verbe *dériver* est ici pris dans le sens de *provenir* ou éventuellement *découler* ; or le rapport causatif induit par *provenir* ou *découler* n'est pas présent dans *dériver*. Cet exemple est un élément supplémentaire pour alimenter une réflexion autour de l'usage de mots lexicaux porteurs d'une relation logique, verbes ou noms, qui souvent font problème dans ETR.

L'occurrence (36) ne permet pas de décider d'une manière univoque de son appartenance au

sens 5 :

Même si parler avec des personnes d'autres cultures est magnifique, le faire en esperanto (pour moi, une langue artificielle) n'est pas le mieux.

Il faut comprendre, *a contrario*, que partager la langue de l'autre permet de mieux communiquer. Cela impliquerait-il ici que la culture forge langue (sens 5) et que, par conséquent, communiquer dans une langue qualifiée d'artificielle, par opposition aux langues naturelles, implique une communication moindre ? Ou doit-on comprendre que la langue est à entendre ici comme un élément appartenant en soi au capital culturel ? Dans le cas de (36), on peut considérer que c'est l'absence d'éléments de précision qui ne nous permet pas de trancher définitivement. En effet, le cotexte droit ou gauche n'apporte pas d'informations décisives. On peut donc se demander, à partir de cet exemple, si le fait de s'exprimer dans une langue étrangère n'impliquerait pas une perte de précision dans les informations délivrées, dans le sens où la langue est moins maîtrisée que pour un natif, ou encore si cette question est également l'affaire des natifs ; en témoignent l'occurrence analysée pour le sens 4 : (16).

Enfin, l'occurrence (5)

À la fin on peut résumer que cette question exige une difficile décision pour ou contre la diversité culturelle ou les besoins de la politique européenne

indique que la langue est bien vue une partie de la culture (sens 1) puisque l'objet d'étude donné dans l'intitulé : *diversité linguistique*, devient *diversité culturelle*. Toutefois, on peut hésiter avec le sens 5. N'est-ce pas ici l'expression de l'influence de la langue sur la culture, culture pris dans le sens de *rapport d'être au monde*, qui est ici en jeu ? Afin de déterminer quel sens est donné au terme *culturelle*, il faut examiner l'ensemble du texte produit par l'étudiant :

Le monde, c'est un texte. Mais dans quelle langue est-il écrit ? C'est la question vraiment intéressante. Qu'est-ce que se passe, si le monde n'aurait qu'une seule langue ?

D'une part, la langue est le moyen le plus important et développé pour qu'on puisse créer du sens du monde. Elle le moyen avec lequel la société se construit. Elle est l'outil qui permet des constructions sociales. Par exemple, ce n'est pas sans aucun effet si une langue comme le français a seulement deux genres pour chaque mot. Comme ça, il se construit une société qui est fondée sur les deux genres, les deux sexes et qui ne permet guère d'échapper de cette piège. C'est la façon comme chaque langue a ses propres qualités et permet une évolution sociale sans précédent. Donc, ce n'est pas vraiment un enrichissement s'il n'y en avait que d'une seule langue. Ce serait pour le détriment de la diversité sociale et culturelle.

D'autre part, il y a un tas de problèmes qui sont liés à cette diversité. Sans une langue commune, ce n'est pas possible pour aucune personne de s'adresser à un peuple ou à une nation. La gravité de cette difficulté se montre à l'échelle européenne, parce qu'il n'y pas un peuple européen à qui on pourrait s'adresser ou avec qui on pourrait mener un débat. À cause de la vaste diversité des langues dans l'Union Européenne, avec 28 langues officielles, il paraît presque impossible de s'exprimer envers un peuple dans une manière général. Sans langue commune, les discours de l'Union Européenne demeurent des faibles tentatives, destinées à l'échec. À l'échelle européenne, une langue commune serait la résolution pour beaucoup des enjeux de la politique en présent par exemple le réchauffement climatique, la crise grèque, l'exode des migrants ou les inégalités entre les pays du sud et du nord. Avec la langue commune, les différents nationalités pourraient entrer dans une dialogue sur ces enjeux assez

importants.

À la fin on peut résumer que cette question exige une difficile décision pour ou contre la diversité culturelle ou les besoins de la politique européenne.

On comprend dès l'introduction que le monde est un texte et que ce texte ne saurait être déchiffré qu'en ayant la connaissance de la langue dans laquelle il est écrit : *Le monde, c'est un texte. Mais dans quelle langue est-il écrit ?* Au-delà de ce qui pourrait passer pour une fioriture stylistique répondant aux attentes d'une *captatio benevolentiae*, la métaphore du texte-monde est le point de départ de la thèse défendue par l'étudiant. Il insiste ainsi sur le fait que la langue est un moyen pour construire le monde : *Elle le moyen avec lequel la société se construit.* L'exemple de la langue française qui n'a que deux genres confirme que l'étudiant considère que la langue forge la culture. Et que la diversité linguistique permet de maintenir une diversité culturelle. C'est donc bien une occurrence à classer dans le sens 5, mais il est intéressant de constater que c'est un contexte très large qui permet le classement de cette occurrence. Les positions développées dans ETR et dans FR sont là aussi comparables. La différence réside dans le fait que ce sont pour cette rubrique seulement certaines occurrences dans ETR qui posent un problème de classement.

Le sens 6 ne comporte qu'une seule occurrence dans ETR qui se démarque par ailleurs de la catégorie, puisque l'interaction entre langue et culture se fait entre sa langue et culture maternelles et les langues et cultures dont on fait l'expérience : *Quand on a l'expérience des autres cultures et langues, on trouve des nouveaux traits de sa langue et sa culture* (13). Cette occurrence a déjà été commentée dans l'analyse de culture, aussi nous ne commentons pas de nouveau cette double occurrence comportant à la fois *culture* et *cultures*. Les occurrences relevées pour le sens 6 ne donnent donc pas d'autres éléments que ceux déjà évoqués précédemment. Dans FR, au contraire, l'occurrence relève explicitement du sens 6 puisque le terme *corrélation* : (31) marque l'interaction entre *langue* et *culture*.

Une occurrence dans FR est à classer dans le sens 7 : la langue est une séparation entre les cultures. Il s'agit de (18): *Cependant, toutes ces cultures ne font pas qu'unir les Hommes entre eux, bien au contraire, comme peut le démontrer l'attentat de Charlie Hebdo à Paris (France) le 8 janvier 2015.* Le cotexte gauche nous permet de comprendre que l'étudiant a déjà établi un lien entre langue et culture, celui du sens 4 : la langue forge la culture, implique un certain rapport au monde. C'est la conséquence de ce constat de l'influence de la langue sur la culture qui est ici analysé. Derrière le terme *cultures* est bien intégré l'élément linguistique, à l'origine de la diversité culturelle, selon l'étudiant. Ainsi, c'est bien dans le sens 7 qu'il faut classer cette occurrence.

Enfin, une occurrence : (49) *Il coexiste presque autant de langues que de cultures* est difficilement classable. En effet, l'étudiant n'établit aucun lien explicite entre les langues et les cultures. On peut seulement observer un constat de coexistence qui ne permet pas de classer l'occurrence dans aucune des rubriques que nous proposons.

Les occurrences relevées pour *cultur** sauf *culture* révèlent un positionnement assez convergent entre ETR et FR. Les points communs résident dans le fait que la diversité linguistique est vue positivement, et que la langue commune présente un danger de réduction d'un capital culturel – les différences –, dans le fait que ETR actualise une position qui n'était pas présente dans les occurrences de *culture*, mais qui a été déjà révélée, toujours dans ETR, et non dans FR, par le mot *pays*. La langue commune n'est plus seulement vue en alternative à la diversité linguistique, mais une coexistence des deux est envisagée. En outre, une langue commune est même considérée – toujours dans ETR comme un vecteur de meilleure compréhension entre les cultures. On peut également observer une différence importante de l'utilisation de *cultures*, dans le sens de *communauté d'individus*, entre ETR et FR, le nombre d'occurrences étant supérieur dans ETR que dans FR, notamment pour le sens 2. Cela conforte l'hypothèse selon laquelle la notion d'identité liée au sens de *communauté d'individus*, est davantage présente chez les étudiants allophones, tous en mobilité ou habitant un pays étranger, que chez les étudiants francophones. Ainsi, l'analyse des occurrences de *cultur** apporte une position plus nuancée, et plus précise, sur la relation entre « langue » et *cultur** surtout dans ETR, marquant ainsi davantage les positions entre ETR et FR.

Sur le plan des difficultés de classement ou d'interprétation des occurrences, les tendances révélées par l'analyse des occurrences de *culture* sont très largement confirmées. On y retrouve les trois problèmes pointés en conclusion de cette analyse: l'expression de la relation logique, la question du choix de la voix, et la nécessité de rendre le propos plus explicite. À cela s'ajoutent deux autres faits de langue: la reprise anaphorique souvent infidèle, l'expression de la temporalité, dans des usages plus spécifiques, et celle de la précision, notion que nous présentons ici de manière très générique et donc peu détaillée. Une analyse classifiée des occurrences de *cultur** nous permet donc, sur le plan linguistique, d'établir la liste suivante des problèmes identifiés dans les occurrences nécessitant une reformulation pour leur classement :

- | | |
|----|--|
| a. | Expression de la relation logique |
| b. | Question du choix de la voix |
| c. | Explicitation du propos |
| d. | Reprise anaphorique |
| e. | Expression de la temporalité dans ses usages spécifiques |
| f. | Précision |

FIG. n°71 : problèmes linguistiques relevés par le classement des occurrences de *cultur dans ETR et dans FR**

Notons enfin que l'analyse des occurrences de *cultur** infléchit partiellement ce que nous avons pu constater avec l'analyse des occurrences de *culture* selon laquelle les erreurs commises par ETR et FR étaient de nature différente. En effet, on constate que les erreurs imputées avant tout aux étudiants allophones sont également commises par les étudiants francophones, notamment sur le plan des reprises anaphoriques, et sur celui de l'établissement d'un lien logique. Cela révèle, d'une part, une approche commune avec les recherches en didactique du Français langue maternelle. En outre, cela interroge, d'autre part, le processus même de l'établissement d'un lien logique dans un discours écrit comme une compétence à acquérir tant pour les étudiants allophones que pour les francophones.

L'analyse des dix mots les plus fréquents du corpus nous permet donc de tirer des conclusions qui dépassent le seul cadre sémantique ou celui de l'analyse du discours. À ce premier plan, on peut retenir de cette étude que le sujet posé est un fort attracteur, déterminant d'une part une reprise de quatre des termes de l'intitulé, et d'autre part, une forme d'horizon d'attente partagé par les deux groupes : ETR et FR mobilisent les mots *culture*, *pays*, et *monde* définissant ainsi un cadre spatial, *pays* et *monde*, où s'exercent les enjeux de la diversité linguistique et de la langue commune. Par ailleurs, le mot *culture*, fortement corrélé à *langue*, révèle que les deux groupes d'étudiants partagent la position qu'il existe un lien ténu entre les notions et de *langue* et de *culture*. Ainsi, le sujet invite-t-il à s'interroger sur la langue, et la dimension culturelle est mobilisée spontanément par tous les étudiants. Pour autant, sous les mêmes termes actualisés, on peut remarquer des postures singulières dans ETR par rapport à FR, validant partiellement notre hypothèse de départ. Tout d'abord, FR a une position plus homogène, puisque tous les étudiants partagent une langue et culture source. D'autre part, les occurrences dans FR sont révélatrices d'une représentation du monde monolingue : le pays est vu comme le lieu d'unité linguistique. Enfin, FR révèle une posture plus extérieure à l'enjeu du sujet : c'est sur le plan patrimonial avant tout qu'est posée la valeur d'une diversité linguistique et que son corollaire, l'établissement d'une langue

commune, est posé comme un danger. Cela a pour conséquence que FR manifeste une position plus dichotomique que ETR, qui, par une position plus intégrée, considère la question de l'établissement d'une langue commune non comme incompatible avec la diversité linguistique, mais comme complémentaire. En outre, on constate que le terme *culture* et, plus encore, son pluriel *cultures* sont davantage employés dans le sens de *communauté d'individus* dans ETR que dans FR, et qu'il est dans ce sens fortement corrélé à la notion d'identité. Cette dernière remarque permet de faire une transition avec le second plan sur lequel nous éclairons l'analyse des mots les plus fréquemment utilisés. En plus des informations apportées sur le plan sémantique et celui de l'analyse des discours, cette analyse apporte des informations sur les faits de langues mobilisés dans ETR dans FR. L'analyse des occurrences du mot *pays* a mis en évidence le fait que ce mot était davantage corrélé à l'expression d'une reformulation, plus qu'aucun autre mot du corpus dans ETR ou dans FR. Nous pouvons donc nous pencher sur le fait de langue de la reformulation comme marqueur d'une hésitation révélatrice d'une inadéquation entre le terme utilisé et la réalité désignée. L'analyse du mot *monde* a quant à elle révélé que le degré de référenciation d'un nom était lié à la variabilité de son actualisation en discours. En d'autres termes, plus le mot est monosémique, plus la construction est inchangée d'un emploi à l'autre, plus le mot est polysémique, plus les constructions possibles sont multiples. Cela explique le fait que les étudiants allophones utilisent un mot davantage dans son acception monosémique. Enfin, l'analyse des occurrences de *cultur** nous donne différentes pistes de faits de langues problématiques, dans ETR en particulier, mais en FR aussi parfois : l'expression des relations logiques, la reprise anaphorique, l'explicitation et la précision, l'expression de la temporalité dans ses usages spécifiques. Ce sont là autant de pistes qui semblent aller dans le sens des études que nous avons retenues sur le FOU¹⁵¹, mais qui ne sont pas travaillées explicitement en FLE.

L'analyse des mots les plus fréquents nous permet donc de valider les hypothèses formulées en 2^e partie (2.2.2.): si un mot peut être fréquemment utilisé dans FR comme dans ETR, on constate toutefois que le terme ne recouvre pas toujours la même référence, que ce ne sont pas exactement les mêmes traits sémantiques qui sont actualisés dans les deux groupes. Les étudiants allophones sont plus nombreux que les étudiants français à faire référence à une diversité linguistique interpays pour des raisons propres au monolinguisme de la France, mais également pour des raisons propres à la situation des étudiants constituant notre groupe ETR, tous résidant dans un pays étranger, alors que les étudiants constituant FR étudient dans leur

¹⁵¹ Cf. p.144.

propre pays.. C'est la même raison qui conduit les étudiants allophones à adopter une position plus pragmatique vis-à-vis de l'enjeu de la diversité linguistique, quel que soit le parti qu'ils prennent. Si beaucoup d'étudiants de FR voient en la diversité linguistique une richesse, qu'il convient de préserver, peu considèrent qu'il est nécessaire de maintenir cette diversité pour renforcer les rapports interculturels qui seront d'autant plus approfondis que la communication sera facilitée par l'emploi d'une langue familière. La validation de cette seconde hypothèse invalide paradoxalement la troisième hypothèse selon laquelle les positions des étudiants de ETR seraient plus dichotomiques que les positions des étudiants en FR. Enfin, ETR, comme FR marquent une hésitation dans l'emploi du nom *pays*, processus révélateur d'une faible maîtrise des contenus disciplinaires, comme du point de vue argumenté. En outre, ces reformulations témoignent d'une convergence des positions des étudiants allophones et français : l'analyse d'une autre hésitation relative à l'expression d'une discordance que créerait l'incompréhension linguistique nous conduit à formuler l'hypothèse que les étudiants soutiennent majoritairement la thèse que l'apprentissage d'une langue est un vecteur de communication et un moyen de désamorcer ou d'éviter les conflits, ce qui tend à montrer qu'ils rencontrent les postulats sur lequel repose le CECRL et l'approche actionnelle :

Le travail du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, structuré depuis sa fondation autour d'une série de projets à moyen terme, a fondé sa cohérence et sa continuité sur l'adhésion à trois principes énoncés dans le préambule de la Recommandation R (82) 18 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe considérant

- « que le riche patrimoine que représente la diversité linguistique et culturelle en Europe constitue une ressource commune précieuse qu'il convient de sauvegarder et de développer et que des efforts considérables s'imposent dans le domaine de l'éducation afin que cette diversité, au lieu d'être un obstacle à la communication, devienne une source d'enrichissement et de compréhension réciproques »
- « que c'est seulement par une meilleure connaissance des langues vivantes européennes que l'on parviendra à faciliter la communication et les échanges entre Européens de langue maternelle différente et, partant, à favoriser la mobilité, la compréhension réciproque et la coopération en Europe et à éliminer les préjugés et la discrimination » (CECRL, 2001 : 10).

Ainsi, deux des grands principes retenus par le CECRL concernent la diversité linguistique. C'est à ce titre que le CECRL entend favoriser l'apprentissage des langues d'Europe, sa contribution consistant à *cadre* ces apprentissages, de manière à ce qu'ils puissent être comparés et communs aux différents pays, et à favoriser une approche plurilingue. Cela est réalisé dans l'objectif avéré de préserver un patrimoine et de favoriser les échanges entre Européens. Ces deux aspects : patrimonial et communicatif, sont bien représentés dans notre corpus, FR privilégiant le premier et ETR le second, ce qui valide notre hypothèse d'une position plus pragmatique des étudiants dans ETR par rapport aux étudiants de FR.

Enseigner la langue en lien avec les contenus disciplinaires nous semble donc un enjeu qui doit conduire nos choix didactiques en Français sur Objectifs Universitaires. En effet, il

permet de cerner tant du point de vue de l'enseignant que de celui de l'étudiant le sens exact des mots clés des disciplines, d'apprendre à les utiliser en contexte authentique, et d'acquérir les outils linguistiques nécessaires à leur utilisation. Le corpus révèle des besoins tant chez les étudiants allophones que francophones sur ce plan : construction de savoirs disciplinaires fondés sur des notions précises et problématisées, acquisition de compétences linguistiques, en production et en compréhension permettant l'actualisation de ces notions, ces deux objectifs ne pouvant être atteints si l'on considère la maîtrise de la langue en dehors de la maîtrise des contenus disciplinaires.

3. Point de vue argumenté dans le cadre de littéracies à la française

Outre cet impératif de traiter des contenus disciplinaires en même temps que des éléments linguistiques, il est important de donner aux étudiants allophones les éléments nécessaires à la construction d'un point de vue argumenté dans le cadre de littéracies à la française. Nous avons formulé dans la 2^e partie : 2.2.3. L'hypothèse suivante : la validité de la production varie selon deux paramètres, le degré de maîtrise du genre argumentatif dans sa propre langue et l'écart entre les codes du genre dans la langue maternelle et en français.

Afin de mesurer le degré de maîtrise du genre argumentatif dans les productions, nous ciblons notre observation sur les éléments suivants : présence d'une introduction, d'un développement, d'une conclusion au niveau macro ; pertinence du plan choisi. À un niveau méso : éléments constitutifs d'une introduction : présence et pertinence : amorce, problématique, annonce du plan, éléments constitutifs d'un paragraphe : idée générale, argument, exemple, éléments constitutifs d'une conclusion : bilan, et éventuellement perspectives. À un niveau micro, nous étudierons comment les actes de langage présentés en 2^e partie : 2.2.2. s'intègrent dans le plan choisi et à quel degré ils sont présents dans les productions.

3.1 Structuration du texte : niveaux macro et méso

Nous avons numéroté nos productions de ETR de (1) à (40) et rappelons en annexe n°3 la correspondance entre le nom complet de la production et ce nombre, afin de pouvoir se référer

à la langue maternelle et à la discipline universitaire de chaque étudiant.

3.1.1 Étude de l'introduction

Sur 40 productions, les étudiants allophones sont 16 (soit 40 %) à proposer une introduction, et 24 (soit 60 %) à ne pas en proposer. Parmi les 40 %, seul un propose une introduction qui réponde à proprement parler aux critères d'une introduction *à la française*, comportant une amorce, la formulation d'une problématique et une annonce de plan : (10). Dix autres étudiants proposent une introduction comportant au moins deux des trois éléments attendus : une amorce et une problématique (1), (4), (6), (7), (9), (15), (19), (21), (22), (25). Enfin, cinq étudiants proposent une introduction qui comporte ce que l'on peut parvenir à identifier comme une amorce introductive : (2), (18), (32), (39), (40). Ces introductions sont diversement construites : la majeure partie d'entre elles, au nombre de quatre, se compose d'une amorce introductive, tandis qu'une se compose exclusivement d'une annonce de plan : (18).

Présence d'une introduction			Absence d'introduction
16 : 40 %			24 : 60 %
Présence des trois éléments attendus	Présence de deux éléments attendus	Présence d'un élément attendu	Productions ne comportant aucun élément introductif
(10)	(1) (4) (6) (7) (9) (15) (19) (21) (22) (25)	(2) (18) (32) (39) (40)	(3) (5) (8) (11) (12) (13) (14) (16) (17) (20) (23) (24) (26) (27) (28) (29) (30) (31) (33) (34) (35) (36) (37) (38)

FIG. n°72 : étude de la compétence de formulation d'une introduction dans ETR

Deux constats s'imposent dès lors : la langue maternelle parlée par l'étudiant ainsi que sa discipline universitaire semblent influencer sur la capacité à produire une introduction *à la française*. En effet, les étudiants qui construisent une introduction au plus proche des critères du genre sont des étudiants allemands : 7 au total, russes : 2, portugais : 1 et polonais : 1. Ceux qui produisent une introduction, mais très lacunaire sont des étudiants allemands : 3, russe : 1, portugais : 1 et espagnol : 1. Les étudiants qui ne proposent pas d'introduction sont des étudiants espagnols : 7, allemands : 4, anglais : 3 chinois : 2 et un étudiant locuteur de chacune des langues suivantes : malais, bulgare, italien, arabe, persan, finnois, portugais, russe. On peut imaginer que la culture scolaire (sans doute davantage que la langue) a une grande influence sur la manière d'aborder la composition d'un essai et le postulat que les stratégies discursives argumentatives ne sont pas des universaux semble bien confirmé ici.

En effet, on peut résumer les résultats comme ci-dessous. Sur 13 étudiants germanophones, 6 (soit 46 %) montrent une compétence haute dans la maîtrise de l'introduction, 3 (soit 23 %) une maîtrise moyenne, et 4 (31 %) une maîtrise basse. Cela témoigne d'une compétence élevée en comparaison avec d'autres langues. Les hispanophones, par exemple, ne sont pas représentés dans la maîtrise haute de la compétence, ne sont représentés que par un étudiant pour la compétence moyenne (soit 12,5 %) et 7 pour la compétence basse (soit 87,5 %). Les russophones sont 2 pour la compétence haute (soit 50 %), 1 pour la compétence moyenne (25 %) et 1 pour la compétence basse (25 %), ce qui démontre également une maîtrise assez élevée de la compétence, même si le nombre total d'étudiants est trop faible pour tirer des conclusions. On observe, *a contrario*, que les étudiants anglophones (tous des États-Unis) se situent dans la catégorie d'étudiants qui témoigne d'une maîtrise basse de la compétence. Tous les étudiants locuteurs d'une langue extra indo-européenne, se trouvent dans cette même catégorie. On peut donc formuler l'hypothèse que les littéracies universitaires allemandes et russes sont, pour ce type d'exercice argumentatif, plus proches des littéracies à la française que celles des autres pays représentés. La faible compétence constatée chez les locuteurs anglophone venus des États-Unis vient par ailleurs confirmer l'hypothèse formulée sur la base d'analyse d'autres productions argumentées en 2^e partie : 2.2.3. selon laquelle les techniques argumentatives enseignées aux États-Unis semblaient très différentes des techniques enseignées en France.

Le second constat porte sur le prisme des disciplines quant à la performance de composition argumentative. On constate que les productions témoignant d'une maîtrise haute de la compétence sont tous des étudiants de lettres modernes, lettres classiques, de sciences du langage ou de langue vivante étrangère. Autrement dit, tous sont déjà spécialistes de la langue française. Parmi ceux qui témoignent d'une compétence moyenne, on retrouve ces mêmes disciplines, moins les sciences du langage et avec, en plus, la sociologie et la médecine. Il s'agit, autrement dit, des disciplines relevant des sciences humaines et sociales (avec l'exception de la médecine, qui, pour le coup, représente une double exception, puisqu'il s'agit d'un locuteur hispanophone ; or, les hispanophones de notre corpus témoignent majoritairement d'une faible compétence de composition argumentative). Enfin, les étudiants témoignant d'une faible compétence sont issus de divers champs disciplinaires. Notons, toutefois, qu'aucun n'étudie les lettres modernes, ou classiques ou les sciences du langage, et que tous les étudiants de sciences (génie électronique, école d'ingénieur, physique, médecine, science de l'ingénieur) appartiennent à cette dernière catégorie. On peut donc constater une double influence de la culture scolaire/universitaire et disciplinaire sur la compétence. L'étude

que nous avons faite relative à l'augmentation de la compétence par rapport au nombre d'années d'étude ne s'est pas avérée pertinente.

3.1.2 Étude de la conclusion

L'étude des conclusions permet de confirmer les analyses faites à partir des introductions. Nous avons classé également les conclusions en trois catégories : les conclusions jugées valides, celles qui sont effectivement des conclusions, mais auxquelles il manque un élément – par exemple qui ne concluent que sur une partie du sujet – et les productions qui ne comportent pas de conclusion. Sur les 40 productions de ETR, 22 (soit 55 %) comportent une conclusion et 18 (soit 45 %) n'en comportent pas. 12 (soit 30 %) sont jugées valides, 10 (soit 25 %) existantes, mais lacunaires et 18 (soit 45 %) ne comportent pas de conclusion. On constate tout d'abord que la compétence des étudiants allophones à rédiger une introduction est semblable à celle de rédiger une introduction : 16 proposent une introduction, comme une introduction. Toutefois, le facteur temps pourrait biaiser les résultats, et provoquer l'absence de conclusion dans des productions dont l'étudiant est capable de rédiger une conclusion.

Présence d'une conclusion		Absence de conclusion
22 productions, soit 55 %		24 productions, soit 60 %
Présence d'une conclusion	Présence d'une conclusion lacunaire	Productions ne comportant aucun élément conclusif
(1) (4) (6) (9) (10) (19) (21) (23) (40) (25) (30) (33) (39)	(8) (15) (17) (18) (20) (26) (27) (31) (32)	(2) (3) (5) (7) (11) (12) (13) (14) (16) (22) (24) (28) (29) (34) (35) (36) (37) (38)

FIG. n°73 : étude de la compétence de formulation d'une conclusion dans ETR

Concernant la relation entre compétence et langue maternelle, d'une part, et, d'autre part, entre compétence et culture scolaire/universitaire, on constate globalement les mêmes tendances avec trois faits remarquables : les étudiants hispanophones montrent une compétence plus grande dans la production d'une conclusion : 5 étudiants proposent une conclusion, qui est jugée comme partiellement valide alors qu'un seul proposait une introduction jugée partiellement valide. À l'inverse, les étudiants russes semblent plus compétents pour proposer des introductions : alors que 2 proposaient une introduction valide, un, une introduction partiellement valide, aucun ne propose de conclusion valide et trois proposent une conclusion partiellement valide. On constate enfin qu'un étudiant chinois propose une conclusion valide, alors qu'aucun ne proposait d'introduction (valide ou partiellement valide). Les étudiants anglophones sont en revanche toujours classés parmi les

moins compétents ainsi que tous les locuteurs d'une langue extraeuropéenne, hormis l'étudiant chinois. Concernant l'influence de la discipline universitaire, on peut constater que la tendance indiquée lors de l'analyse de l'introduction se confirme avec une légère différence : les étudiants de disciplines scientifiques montrent une compétence légèrement supérieure à rédiger des conclusions, deux de plus intègrent la catégorie maîtrise partielle de la conclusion (un étudiant en école d'ingénieur et un autre étudiant de médecine).

3.1.3 Capacité à proposer un plan valide

Nous avons d'abord procédé à une évaluation de la présence et de la pertinence du plan proposé par les 40 étudiants allophones selon 4 catégories que nous explicitons ci-dessous : *très bonne maîtrise* implique que le plan annoncé est respecté, qu'il donne lieu à une réponse donnée en conclusion à la problématique posée. Le plan doit ainsi permettre de répondre au sujet posé et d'organiser les éléments de questionnements posés par le sujet¹⁵² de manière à les problématiser de manière dynamique. La seconde catégorie *Bonne/Assez bonne maîtrise* implique que l'un des éléments cités pour *très bonne maîtrise* est absent. Toutefois, la capacité à réorganiser sous forme de plan les questions posées par le sujet est un incontournable. Les productions classées dans *moyenne maîtrise* font preuve d'une capacité à articuler une réflexion qui relie les notions de diversité linguistique et de langue commune, et, à interroger les enjeux relatifs à l'une et à l'autre. Le plan peut être seulement constitué d'une réponse à la première question posée par le sujet, puis à la deuxième question, mais la différence avec les productions relevant de la catégorie *faible maîtrise* réside dans le fait que l'étudiant explicite et formule un lien entre les deux parties qui, de ce fait, sont articulées et permettent de constituer deux éléments constitutifs d'une réponse à la problématique. *Faible maîtrise* concerne les productions qui répondent aux questions dans l'ordre où elles sont posées, sans les articuler l'une avec l'autre et sans donner de réponse – quand bien même ouverte – à la problématique. Outre ces critères, les éléments de cohérence entre les différentes parties du plan, et la notion de hors-sujet sont également pris en compte. Toutefois, ils se combinent avec les autres critères et toutes les catégories, hormis celle de *très bonne maîtrise*, peuvent comporter des productions qui sont partiellement hors sujet, nous en donnerons des exemples, ou qui comportent des éléments d'incohérence ou de répétition.

¹⁵² Qu'apporte la diversité linguistique ? Que pensez-vous de la possibilité d'une langue commune pour communiquer (...)?

Très bonne maîtrise	Bonne/Assez bonne maîtrise	Moyenne maîtrise	Faible maîtrise
(1) (4) (15) (19) (25)	(20) (21) (26) (32) (40)	(2) (6) (8) (9) (10) (11) (13) (14) (16) (18) (22) (23) (24) (28) (29) (30) (31) (33) (39)	(3) (5) (7) (12) (17) (27) (34) (35) (36) (37) (38)
5 soit: 12,5 %	5 soit 12,5 %	19 soit 47,5 %	11 soit 27,5 %

FIG. n°74 : étude de la validité des plans proposés dans ETR

On peut constater que seuls 25 % des étudiants proposent un plan qui suive une autre logique que celle consistant à répondre dans l'ordre aux questions posées par le sujet. Dans la catégorie *très bonne maîtrise*, toutes les productions échappent à l'écueil de la réponse dans l'ordre des questions posées dans le sujet. En effet, les étudiants posent tous une problématique explicite dans l'introduction (cf. FIG. n°72) : *La question se pose si une langue commune pour toute l'Europe ou bien mondiale serait utile et nécessaire ou pas.* (1) ; *Qu'est-ce que se passe, si le monde n'aurait qu'une seule langue ?* (4) ; *on se demande si la diversité linguistique contribue à l'évolution de société, et si on a besoin d'une langue commune ?* (15) ; *Donc, c'est assez logique qu'on doit penser à une question fondamentale : comment communiquer au niveau mondiale ?* (19) ; *Est-ce que c'est possible d'empêcher la globalisation dans la domaine de la langue ?* (21). Une nuance est à apporter pour (15) où il est difficile de distinguer problématique et annonce de plan. À première vue, nous l'avons considérée comme une des productions qui posaient problèmes, mais on constate que le plan reprend les alternatives posées.

Le plan choisi par chaque étudiant permet en outre d'éviter l'opposition binaire et peu dynamique qui consiste à examiner successivement les inconvénients et les avantages de la diversité linguistique et d'une langue commune. Ces productions distinguent également explicitement le fait que la diversité linguistique est une réalité – qui procède de l'ordre du constat dans toutes ces productions – alors que la langue commune universellement partagée relève d'une hypothèse. Si certains étudiants considèrent l'anglais comme langue commune, alors ils procèdent de nouveau à un constat. Cet aspect est important et sera traité dans la partie suivante concernant les actes de langage. On peut distinguer trois types de plans : le premier consiste à poser une thèse dès l'introduction. Cette thèse est étayée par plusieurs arguments de différents ordres, constituant les parties du plan. Ainsi, trouve-t-on en (1) la thèse suivante : *une langue commune est inutile*, : *A mon avis une langue commune n'est pas du tout utile*, étayée de la manière suivante : elle menace l'identité : *Pour commencer il faut dire que chaque pays a sa propre langue avec laquelle les habitants s'identifient*, elle est

inutile pour des raisons pratiques et inclusives : *En outre, l'organisation d'un arrangement d'une langue pour tous serait extrêmement difficile à réaliser.* Le second type de plan consiste à poser l'hypothèse de la construction d'une langue commune : *Qu'est-ce que se passe, si le monde n'aurait qu'une seule langue ?* (4) et d'en examiner les conséquences selon un plan. C'est une variante du plan choisi en (1) qui se différencie par le fait que l'étudiant ne prend pas parti pour ou contre l'instauration de cette langue commune, à l'inverse de (1), mais envisage seulement l'hypothèse de son existence. Les deux parties consistent à souligner que la langue possède une autre fonction que la fonction communicative (créatrice de sens, donc partie prenante d'une construction sociale) :

D'une part, la langue est le moyen le plus important et développé pour qu'on puisse créer du sens du monde. Elle le moyen avec lequel la société se construit. Elle est l'outil qui permet des constructions sociales.

La seconde partie du plan soutient qu'une langue commune résoudrait néanmoins le problème de communication et envisage les aspects positifs de son instauration : *D'autre part, il y a un tas de problèmes qui sont liés à cette diversité.*

Un second type de plan consiste à dépasser la contradiction binaire en évoquant une troisième voie : celle de la coexistence entre langue commune et diversité linguistique. C'est le cas des plans des productions (19) et (25). La première partie du plan choisi en (19) consiste à constater que la langue commune qui s'impose graduellement est l'anglais : *La langue la plus choisie au niveau globale, aujourd'hui, c'est l'anglais.* La seconde partie consiste à rappeler l'importance de la diversité linguistique et la menace que pourrait représenter une langue commune :

La diversité linguistique représente la richesse des cultures humaines mondiales et c'est insupportable qu'une seule langue – y compris la culture qui appartient à cette langue : la culture des pays anglophones – remplace et minimise la diversité culturelle d'autres pays.

Enfin, la troisième partie dépasse la contradiction posée par le sujet et prône une coexistence : *Plutôt, je préfère une diversité linguistique avec une coexistence d'au moins deux langues dans chaque communauté linguistique.* En (25), on observe un plan semblable : Affirmation qu'une langue commune favorise la communication – *Premièrement, il est plus facile d'avoir une langue commune dans le monde entier pour la compréhension entre les différents peuples* –, puis affirmation d'une plus-value culturelle apportée par la diversité linguistique, qu'il est donc nécessaire de préserver et qui confère, *de facto*, à la langue commune un statut de coexistence avec la diversité linguistique, et non de substitution :

au contraire, la langue est liée à une certaine culture d'un certain peuple. Si on n'utilise pas cette langue, un morceau de la culture serait perdu.

Enfin, la production (15) propose un plan qui peut sembler basique et peu dynamique, car il reprend successivement les deux questions posées par le sujet, mais ces questions sont articulées entre elles et problématisées dès l'annonce du plan en introduction : la diversité linguistique contribue à l'évolution de la société, et la langue commune répond-elle effectivement à un besoin ? : *on se demande si la diversité linguistique contribue à l'évolution de société, et si on a besoin d'une langue commune ?* (15).

Les productions classées dans la catégorie *bonne maîtrise* se divisent en deux parties. Les premières comportent toutes une faiblesse dans l'articulation entre les parties et surtout dans l'explicitation et l'annonce du cheminement du raisonnement. Le lecteur-correcteur doit procéder par inférence pour parvenir à identifier le plan de la démonstration. Toutefois, ces plans sont valides et présentent, entre autres, la qualité de dépasser la contradiction binaire posée par le sujet entre diversité linguistique et langue commune par l'introduction d'une troisième voie.

En (20) on trouve un plan qui est semblable à celui proposé en (15). La différence réside dans le fait qu'il ne soit pas annoncé et, de ce fait, pas non plus problématisé. On peut inférer une opposition entre diversité linguistique dont les avantages sont considérés dans une première partie et consistent à favoriser les échanges interculturels : *La diversité linguistique nous permet d'organiser des échanges interculturels*. La seconde partie considère l'hypothèse de l'instauration d'une langue commune et de ses conséquences : *Imaginons qu'il existait une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques*. Dans cette partie sont considérés les avantages : faciliter la communication, et les inconvénients : choix difficile, injustices et réduction de l'intérêt pour les langues des autres. Enfin, une troisième partie dépasse la contradiction pour examiner les autres fonctions d'une langue : *En apprenant une nouvelle langue on veut atteindre plus que maîtrise celle-ci : c'est pour faire connaître la mentalité d'une culture*.

En (21), l'étudiant propose un plan qui propose en première partie le constat de la situation actuelle. Ce constat est double : la diversité linguistique est menacée, l'anglais s'impose partiellement comme langue commune. Puis, dans une deuxième partie, l'étudiant propose l'exploration des autres fonctions de la langue : elle influence la manière de penser, et elle représente un élément constitutif de l'identité. Ce plan n'étant pas annoncé ni visible par la structuration et séparation de paragraphes, nous l'avons classé dans la catégorie *bonne maîtrise*. Il présente également le défaut de ne pas avoir de lien explicite avec la problématique posée : *Est-ce que c'est possible d'empêcher la globalisation dans la domaine de la langue ?* Il a toutefois l'intérêt de distinguer une situation vue dans sa complexité : c'est

le seul étudiant qui fait le constat que, non seulement, il existe une diversité linguistique, mais aussi que le nombre de langues parlées diminue. Il fait également le constat que l'anglais tend à s'imposer comme langue commune, mais que cette tentative n'est ni complètement aboutie, ni vouée à l'échec.

Un autre plan intéressant n'a pas été classé dans la catégorie *très bonne maîtrise* pour la même raison que la production (21) : ce plan n'est ni annoncé ni problématisé, pour la bonne raison que la production – (26) – ne comporte pas d'introduction. Les qualités sont similaires à (21). L'étudiant souligne les autres fonctions du langage : *autre moyen de penser le monde* (1^{ère} partie), signale un dépassement possible de la contradiction : la langue commune est utile, mais une coexistence est nécessaire : *Donc, oui à la diversité et oui à une langue internationale, mais attention à qu'ils ne succombent sur cette dernière* (26).

La seconde catégorie de plans réside dans des productions qui répondent aux questions posées par le sujet dans l'ordre où elles apparaissent. Elles proposent donc un plan qui est moins bon que les productions (20) (21) et (26). Nous les avons toutefois classées dans la catégorie *bonne maîtrise*, car ces productions proposent une problématisation des notions examinées et une articulation entre les deux parties, ce qui manque aux productions classées dans la catégorie *moyenne maîtrise*.

Le plan de la production (32) n'est pas très clairement défini. L'étudiant prend position contre l'établissement d'une langue commune : *En ce qui me concerne, je ne serais pas militante pour la mise en place de cette idée* (32), mais cette prise de position est posée au cours du développement en non en préambule, ce qui rend le suivi de la démonstration plus difficile. Le plan adopté est inféré comme suit : la diversité linguistique est un atout pour l'enrichissement individuel, comme pour le patrimoine collectif. La langue commune comporte certes des avantages sur le plan pratique, mais réduit les possibilités offertes par la diversité linguistique. Ce plan ne déroge pas réellement de l'ordre des questions posées par le sujet et présente donc l'inconvénient de faire que certaines mêmes idées se répètent : l'étudiant aborde par exemple deux fois l'idée d'une plus-value sur la manière de penser le monde liée à la diversité linguistique, car il se voit contraint de le mentionner d'abord comme atout pour la diversité linguistique, puis comme inconvénient de l'instauration d'une langue commune, ce qui démontre la nécessité de proposer effectivement un plan autre que de suivre l'ordre des questions du sujet. En revanche, la production (32) présente les qualités déjà citées pour (21) et (26) : pointer d'autres fonctions que la fonction de communication, entrer dans les détails de la complexité de la situation posée : l'étudiant accorde crédit à la thèse adverse, celle des partisans d'une langue commune, et leur concède l'argument de la facilitation de la

communication avant d'avancer ses arguments contre l'instauration de la langue commune.

Le plan présent en (40) est assez semblable à celui présent en (32) : réponse dans l'ordre aux questions posées par le sujet. Toutefois, les deux notions de diversité linguistique et de langue commune sont problématisées ce qui dynamise et élève la discussion : la diversité linguistique est posée comme problématique sur plan de la communication, mais comme présentant d'autres intérêts (ce qui permet d'aborder les autres fonctions du langage) et la langue commune comme utile pour la communication. La conclusion permet à l'étudiant d'aboutir à la position d'une défense de la coexistence d'une langue commune et d'une diversité linguistique. Comme en (32), le fait de répondre aux questions posées par le sujet sans véritablement proposer de plan implique que l'étudiant est conduit à se répéter : il évoque par exemple deux fois l'idée d'une difficulté de communication liée à la diversité linguistique, une fois dans la partie relative à la diversité linguistique, une fois dans la partie relative à la langue commune.

Cette catégorie aurait pu être scindée en deux : l'une comportant des plans qui proposent une véritable problématisation du sujet, mais qui comportent un défaut (souvent celui de ne pas être assez explicite ou celui de présenter une partie qui n'est pas assez compréhensible), ce qui ne permet pas de les classer dans la catégorie *bonne maîtrise*. L'autre catégorie propose des plans qui n'articulent pas suffisamment les notions de diversité linguistique et de langue commune, mais qui les problématisent toutes deux et qui annonce et respecte le plan annoncé. Les productions situées dans la catégorie *moyenne maîtrise* sont constituées de quatre grandes catégories. La première contient des productions qui répondent à la question posée sans suivre de plan préconçu (2) (23) (24) (30). À partir d'exemples, surtout en (2), l'étudiant construit une réflexion sur les thèmes proposés par le sujet.

En (6), le plan est construit autour de la langue commune. Évacuant la notion de diversité linguistique, il comporte deux parties, l'une évaluant les avantages de la langue commune, l'autre, ses inconvénients. Une partie de l'argumentation n'est pas très compréhensible. Elle semble donner un nouvel argument en faveur de la langue commune, alors qu'elle ne reprend dans les faits que l'argument précédent : créer une unité linguistique permettant la communication. Une variante de ce plan, en (11) (13) (29) (33)¹⁵³, consiste à proposer un ensemble d'idées soutenant cette fois non pas l'instauration d'une langue commune, mais la diversité linguistique, organisées en paragraphe, mais pas toujours de manière très systématique, et sans former de plan.

¹⁵³ qui a une partie incompréhensible.

Une troisième catégorie se focalise sur l'un des deux éléments thématiques par le sujet, mais sans nécessairement argumenter en sa faveur. Ainsi, en (18), l'étudiant évalue les effets positifs et négatifs de l'instauration d'une langue commune, mais sans véritablement proposer de plan construit.

Une quatrième catégorie réside dans les productions qui répondent aux deux questions posées par le sujet dans l'ordre : (12) (22)¹⁵⁴ (16)¹⁵⁵ (28) (34) (39). Ces productions problématisent toutefois les enjeux des deux notions et tentent de les mettre en parallèle, au moins dans la conclusion.

Les productions relevant de la catégorie *moyenne maîtrise* sont donc des productions qui procèdent davantage par induction en avançant des exemples, mais sans véritablement tirer les arguments issus de l'illustration proposée, ou encore qui proposent une problématisation du sujet seulement partielle, en focalisant sur l'un des deux thèmes. Il peut s'agir encore de productions qui répondent au sujet dans l'ordre des questions posées, mais avec une tentative d'articulation entre les deux notions, souvent maladroitement conduite, du fait du plan, ou plutôt de l'absence de réel plan.

La dernière rubrique *faible maîtrise* réunit des productions qui se bornent à répondre successivement aux deux questions posées, sans tentative de confrontation des deux et qui, en outre, pour certaines (34), et surtout (37) sont partiellement hors sujet.

En ce qui concerne les langues maternelles, les étudiants allemands restent dans les deux premières catégories, les étudiants russes sont également bien positionnés. Les étudiants issus de pays extraeuropéens se retrouvent également répartis dans les deux dernières catégories, les étudiants de langue anglaise restant dans les catégories les plus faibles également pour la construction du plan.

3.1.4 Capacité à rédiger un paragraphe

L'étude de l'organisation d'un paragraphe permet de mesurer la capacité de l'étudiant à formuler un argument étayant une thèse, à l'illustrer, indépendamment de sa capacité à problématiser, introduire, conclure et à concevoir un plan. Cela implique la capacité à formuler une idée dans sa dimension la plus générique, de l'étayer par un argument qui actualise l'idée, ou du moins qui la précise et en désigne l'un des champs d'application. Enfin, on attend par la production d'exemples que l'étudiant soit en mesure d'illustrer l'argument en donnant un contexte au champ d'application précisé par la formulation de l'argument. À

¹⁵⁴ qui a également une partie qui est incompréhensible (la fin du dernier paragraphe)

¹⁵⁵ qui a une partie incompréhensible

travers cette compétence, on peut également mesurer la capacité à relier des idées ou des éléments constitutifs d'un raisonnement entre eux, à un niveau plus *meso* que le niveau de l'élaboration du plan.

IG ¹⁵⁶ /ARG ¹⁵⁷ /EX ¹⁵⁸	IG /ARG	ARG/EX	EX	ARG vagues
(4) (9) (10) (13) ¹⁵⁹ (25) (26)	(1) (5) (11) (12) ¹⁶⁰ (15) (16) ¹⁶¹ (17) (18) (19)(20) (21) ¹⁶² (22) (23) (24) (28) (29) (30) (33) (40) (32)	(39)	(2)	(3) (7) (6) (8) (14) (27) (31) (34) (35) (36) (37) (38)
6	20	1	1	12

Très bonne maîtrise	Bonne maîtrise	Assez-bonne maîtrise	Moyenne maîtrise	Faible maîtrise
(4) (9) (10) (25) (26)	(1) (15) (19)(20) (21) ¹⁶³ (23) (30) ¹⁶⁴ (40) (13) ¹⁶⁵ (32)	(39) (5) (11) (12) ¹⁶⁶ (16) ¹⁶⁷ (17) (18) (22) (24) (28) (29) (33)	(2)	(3) (7) (6) (8) (14) (27) (31) (34) (35) (36) (37) (38)
5 soit 12,5 %	10 soit 25 %	12 soit 30 %	1 soit 2,5 %	12 soit 30 %

FIG. n°75 : étude de la compétence à construire un paragraphe dans ETR

Nous avons classé les productions selon leur faculté à proposer les trois étapes attendues pour la construction d'un paragraphe, puis nous avons pondéré ce classement par l'évaluation de la capacité à relier les idées de manière pertinente et explicite au sein du paragraphe (utilisation des connecteurs adéquats, de verbes porteurs de sens logique, et par la capacité à formuler des idées de manière compréhensible¹⁶⁸). La première remarque réside dans le fait que la compétence à construire un paragraphe est évaluée comme étant supérieure à celle de produire un plan, une introduction ou une conclusion. Les étudiants sont en général capables de proposer un argument soutenu par une thèse appelée *idée générale*. En revanche, rares sont ceux qui donnent des exemples, ce qui rend leur propos général, imprécis, voire non pertinent à force de généralisation. Certains étudiants utilisent des connecteurs de manière

¹⁵⁶ IG : Idée Générale

¹⁵⁷ ARG : Argument

¹⁵⁸ EX : Exemple

¹⁵⁹ Structure du 1^{er} paragraphe : bien ; pas de plan.

¹⁶⁰ Niveau langue faible, mais construction du paragraphe : Assez Bien

¹⁶¹ mais incohérences.

¹⁶² Construction du paragraphe : manque de rigueur. Retour sur d'autres idées au sein du même paragraphe.

¹⁶³ Construction du paragraphe : manque de rigueur. Retour sur d'autres idées au sein du même paragraphe.

¹⁶⁴ Des exemples et des parties incompréhensibles.

¹⁶⁵ Structure du 1^{er} paragraphe : bien ; pas de plan.

¹⁶⁶ Niveau langue faible mais construction du paragraphe : Assez Bien

¹⁶⁷ Mais incohérences.

¹⁶⁸ cf. en jaune : les productions qui comportent des parties qui ne sont pas compréhensibles.

inappropriée : en (6) *de surcroît* n'introduit pas une idée nouvelle, mais la conséquence de ce qui est exposé précédemment :

Comme l'anglais est devenu la langue mondiale, les locuteurs bénéficient de la possibilité de communiquer parmi eux. De surcroît, ce phénomène aboutit à créer une unité linguistique, pour qu'il n'y ait pas des difficultés de compréhension.

On aurait davantage attendu un connecteur marquant la conséquence : *par conséquent*, de *ce fait*... D'autres, comme (25), proposent des paragraphes très bien construits, mais qui ne sont pas articulés les uns avec les autres, surtout entre deux parties du plan. Enfin, nous pouvons remarquer que certaines productions, en dépit des faibles compétences pour l'élaboration d'un plan font preuve d'une bonne maîtrise de l'organisation d'un paragraphe : (9), (10), (11), (13), (23), (30), (40). Cette remarque nous permet de constater que ce sont les locuteurs du russe et de l'anglais qui semblent faire preuve de ce déséquilibre entre compétence à construire un plan et à construire un paragraphe¹⁶⁹.

Nous pouvons donc conclure que les compétences mises en œuvre pour les différents éléments de l'organisation textuelle ne convergent pas systématiquement vers les mêmes productions. Toutefois, on peut identifier certaines tendances que nous allons commenter à l'aide du tableau ci-dessous.

P ¹⁷⁰	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	T	
I	4	1	1	4	1	4	4	1	4	4	1	1	1	1	3	1	1	1	3	3	3	1	1	1	4	3	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	7
C	4	1	1	4	1	4	1	3	4	4	1	1	1	1	3	1	3	3	4	3	4	1	4	1	4	3	3	1	1	4	3	3	4	1	1	1	1	1	1	4	4	9
P	4	2	1	4	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	4	2	1	2	4	3	3	2	2	2	4	3	1	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	2	3	8
p	3	2	1	4	2	1	1	1	4	4	2	2	3	1	3	2	2	1	3	3	3	2	3	2	4	4	1	2	2	3	1	3	2	1	1	1	1	1	1	2	3	8
	1	6	4	1	5	1	7	7	1	1	6	5	7	5	1	6	7	7	1	1	1	6	1	6	1	1	6	6	5	1	7	1	9	4	4	4	4	4	9	1	3	
	5		6	6	1			4	4					3				4	2	3		0	6	6	3		0		2									3	4			

FIG. n°76 : classement des productions de ETR selon leurs compétences d'organisation textuelle

¹⁶⁹ Nous ne donnons pas de statistiques pour ces données, car elles ne sont pas assez nombreuses pour être fiables ou même pertinentes.

¹⁷⁰ P = production ; I = Introduction ; C = conclusion ; P = plan ; p = paragraphe

P ¹⁷¹	4	2	1	9	1	1	1	2	4	2	2	3	6	3	2	3	3	7	1	8	3	1	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	5	1	3	3	3	3	3	3	T							
I	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	4	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	7					
C	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	1	1	3	3	3	3	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9				
P	4	4	4	2	2	4	4	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	8				
p	4	4	3	4	4	3	3	3	3	4	3	3	1	3	3	2	2	1	3	1	1	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	8	
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	9	7	7	7	7	7	7	7	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3
	6	6	5	4	4	4	3	3	3	3	2	2	1	0	0																															4		

FIG. n°77 : classement des productions de ETR selon leurs compétences d'organisation textuelle : de la meilleure à la plus faible

Nous avons attribué un chiffre de 1 à 4 selon le degré de maîtrise de chaque compétence : 1 équivalent à une maîtrise faible, 4 équivalent à une maîtrise élevée. Deux productions se distinguent des autres par l'obtention de la compétence maximale : (4) et (25). La production (1) est proche avec une compétence de 15 points sur 16, le point manquant correspondant à l'absence d'exemple dans la construction des paragraphes. Les productions (9) et (10) obtiennent un score de 14/16 avec, pour les deux, une perte de points correspondant à la compétence à formuler un plan. De même, la production (19) obtient un total de 14 points, mais répartis plus uniformément puisqu'aucune des compétences n'est évaluée au-dessous de 3. Viennent ensuite quatre productions : (15), (21), (26), (40) qui obtiennent 13 points. Les points perdus sont inégalement répartis, mais on constate une certaine homogénéité dans la mesure où aucune production ne se voit attribuer un chiffre inférieur à 3 pour aucune des compétences mesurées. La production (32) est uniformément évaluée à 3 pour chaque compétence, soit un total de 12 points. Les productions (23) et (30) sont évaluées de manière strictement identique et totalisent 10 points dont la répartition révèle des lacunes dans la construction d'une introduction et d'un plan, alors que la conclusion et la construction d'un paragraphe sont bien évaluées. Les productions (33) et (39) – respectivement dotées de 9 points se répartissant de la même manière – laissent constater des lacunes dans l'élaboration de l'introduction et révèlent une compétence moyenne pour les autres critères évalués. Les productions évaluées (8), (7) ou (6) ne présentent pas de convergences autres que de témoigner toutes d'une faible compétence d'élaboration d'une introduction : toutes sont notées 1. Les autres compétences varient entre 1 et 3 ; aucune n'est non plus évaluée à 4. Concernant la relation entre la notation maximale : 4 à une compétence et le score total, on peut observer que les productions notées au-dessous de 9 ne présentent aucune compétence évaluée à 4 points. On peut également noter que les productions notées à 12 ne comportent

¹⁷¹ P = production ; I = Introduction ; C = conclusion ; P = plan ; p = paragraphe

aucune compétence à 4 points alors que les productions notées au-dessous de 12 comportant des évaluations à 4 points obtiennent 4 points pour la compétence à formuler une conclusion. Pour les compétences évaluées à 1, on constate qu'aucune production obtenant plus de 10 points ne comporte de compétence notée 1. Les productions obtenant 10 et 9 points obtiennent une compétence notée 1 correspondant toujours à la compétence évaluant la capacité à construire une introduction. On peut donc conclure que les difficultés majeures constatées chez les étudiants allophones pour l'organisation textuelle résident avant tout dans la construction d'une introduction et ensuite dans l'élaboration d'un plan. Si l'on fait le total des points attribués pour chaque compétence, on peut valider ce même constat : l'introduction étant très largement la compétence la moins bien notée (71 points, soit 9 points au-dessous des 80 points de moyenne). On observe aussi une logique assez convergente qui consiste à ce que les productions les mieux notées le soient pour tous les critères et, inversement, que les productions les moins bien notées le soient également pour l'ensemble des critères. Une dernière remarque consiste à souligner une relation, nous l'avons vu, entre la capacité à formuler une introduction et un plan, et la capacité à organiser un paragraphe qui est également souvent liée à la capacité à formuler une conclusion. Observons à présent si les productions qui présentaient les meilleures compétences pour l'introduction sont toujours liées aux mêmes langues/cultures scolaires.

Production	4	25	1	19	9	10	15	21	26	40	20	32
Score	16	16	15	14	14	14	13	13	13	13	12	12
Langue maternelle	ALL	ALL	ALL	ALL	RUS	ALL	RUS	POL	ESP	ALL	ALL	RUS

FIG. n°78 : liste des 12 productions les plus performantes de ETR pour l'organisation textuelle

7 productions sont des productions de germanophones, 3 de russophones, une d'un locuteur du polonais, une autre d'un hispanophone. Cela confirme la nette tendance des germanophones à démontrer une bonne compétence pour ce qui a trait à l'organisation textuelle, ainsi que des russophones. Aucun étudiant issu d'un pays extra-européen ne figure dans la liste. Les locuteurs hispanophones sont représentés par une seule production, ce qui est très peu par rapport aux germanophones par exemple, et aucun locuteur anglophone ne fait partie de la liste non plus. La tendance observée avec l'étude de l'introduction est donc nettement confirmée.

En étudiant la compétence organisationnelle des étudiants de ETR, nous avons pu montrer que la compétence la moins bien installée était celle de l'élaboration d'une introduction, puis celle de l'élaboration d'un plan et, peu après, d'un paragraphe. Nous avons également observé une compétence plus élevée chez les étudiants germanophones et russophones, et constaté une

compétence assez peu élevée chez les étudiants anglophones et hispanophones. Il faut noter que les étudiants anglophones sont des étudiants extra-européens, car tous viennent des États-Unis et que les étudiants hispanophones sont de diverses provenances : Espagne, Amérique du Sud et Amérique centrale. L'organisation textuelle peut être enfin envisagée sur d'autres plans : ceux de la place et de la présence de ce que nous avons défini comme des actes de langage en deuxième partie.

4. Les actes de communication : éléments structurants du discours

Ces actes de langage sont à entendre dans un sens plus large que celui donné en linguistique pragmatique, à savoir, davantage comme élément discursif constitutif du genre argumentatif dans notre cas, dont la dimension performative est donc à pondérer, ou, en tout cas, à envisager plus indirectement¹⁷². En effet, on peut considérer que chacun de ces actes est performatif dans la mesure où il concourt à la validité de la démonstration qui, a pour but de faire valoir son point de vue, de convaincre et de persuader, selon la visée que l'on s'accorde à donner au genre argumentatif, visée par définition performative. L'analyse des éléments de contenus attendus que nous avons présentée en 2.2.2. de la 2^e partie nous conduit à nous pencher sur la question suivante : comment un acte de communication peut-il se manifester de manière tangible par des éléments linguistiques que le logiciel permettrait de mettre en évidence ? Dans cette section, nous nous pencherons d'abord sur la possibilité de déterminer la manière dont on peut associer des éléments de langage à des actes de communication déterminés en proposant, à la fois, une méthode de recherche dans le corpus ainsi que l'application d'un cadre théorique existant pour ce faire. Puis, nous évaluerons les différentes productions des étudiants allophones selon la méthode présentée, sur le plan de la compétence à mobiliser les actes de langage attendus pour la réalisation d'une production argumentée et du degré de la réalisation de chaque acte de communication en question.

¹⁷² Nous renvoyons à cet égard à la définition d'acte de communication donnée dans la section 222 de la 2^e partie.

4.1 Exposition d'une méthode d'identification

Concernant le sujet posé, nous avons vu qu'il était possible de définir six actes de communication attendus : le constat, la conséquence, l'hypothèse, l'opposition ou la concession selon la position adoptée, et enfin le dépassement du paradoxe et la proposition d'une troisième voie¹⁷³. Chaque acte de communication est corrélé à deux autres éléments : les réalisations linguistiques employées pour marquer ces actes de langage et leur place dans la production textuelle. À ce titre, nous nous situons dans la continuité des travaux de Gaston Gross, Ramona Pauna et Freiderikos Valetopoulos (2009) qui ont, dans leur ouvrage *La Sémantique de la cause*, tenté de « décrire de façon systématique et complète les constructions causales du français ». Nous ne prétendons pas mener un tel travail sur chacun des cinq actes de communication identifiés, mais souscrivons à la démarche sémantico-syntaxique stipulant que l'étude du constat, que nous développerons particulièrement dans ce travail, comme celle des autres actes de communication identifiés, ne peut dissocier la syntaxe de la sémantique. Nous retenons également de cette étude le fait que nombre d'éléments linguistiques concourant à réaliser l'acte de communication n'ont pas toujours cette fonction première dans la langue. C'est la raison pour laquelle le corpus, dans notre travail, permet de révéler les éléments de langage communément utilisés par les étudiants francophones (corpus FR) et de les comparer avec les éléments mobilisés par les étudiants allophones (corpus ETR). Comme Gross et al. (chapitre 2), nous porterons une attention particulière non seulement aux connecteurs exprimant la relation logique portée par l'acte de communication étudié, mais également les verbes exprimant cette relation – souvent problématiques pour les étudiants allophones : mal utilisés, ou mal construits – et les adverbes, compléments qu'ils admettent respectivement.

Pour ce qui concerne la place et l'ordre d'apparition des actes de communication dans la production, c'est le plan choisi par l'étudiant qui est déterminant. Toutefois, certaines combinaisons sont incompatibles et nous reproduisons ci-dessous les schémas possibles. Nous nommons respectivement A l'acte de communication *constat*, B *conséquence*, C *hypothèse*, D1 *concession*, D2 *opposition*, E *dépassement du paradoxe et expression d'une troisième*

¹⁷³ En analysant les productions des étudiants, nous avons également constaté que l'acte de communication de la cause était très présent. Aussi, avons-nous décidé de le faire apparaître dans la grille d'évaluation de la compétence en littéracie universitaire présentée dans la conclusion de ce travail.

voie.

À partir de ces 6 éléments, plusieurs combinaisons sont possibles, mais toutes ne le sont pas. Ainsi n'est-il pas possible de combiner l'actualisation de D1 et de D2, qui s'excluent. Il subsiste donc 5 éléments maximum à combiner. Parmi ces 5 éléments, toutes les combinaisons ne sont pas possibles : en effet, A et B ne sont pas sécables, C et D non plus et ils doivent se suivre dans cet ordre précis : B, A et D, C ne sont donc pas possibles. Il est également impossible de commencer par E, à moins de ne pas actualiser A, B, C, D et d'envisager de dépasser en préambule la contradiction de l'exclusion d'une langue commune et de la diversité linguistique. Seule la combinaison E est donc possible. À cet égard, on peut envisager d'autres combinaisons incomplètes. Toutes les combinaisons déjà mentionnées peuvent être actualisées sans E, qui n'est pas explicitement induit par le sujet. De même que E, B n'est pas un acte de communication nécessairement actualisé. En effet, l'inégale répartition des locuteurs en fonction des différentes langues existantes n'est peut-être pas un facteur que les étudiants vont prendre en compte, car le sujet n'y invite pas spécifiquement. Les combinaisons déjà mentionnées peuvent également exister sans l'acte de communication B. C est également supprimable, dans le sens où il est envisageable de poser l'existence de la langue commune et de se positionner sur cette question sans envisager cette existence comme hypothétique. Les autres combinaisons sont *a priori* impossibles. En effet, il paraît difficile d'actualiser : A, B, E ; trouver une troisième voie alors que la contradiction n'a pas été mise en exergue n'est pas cohérent. En d'autres termes, cela revient à dire que les actes de langage A et D sont non supprimables, alors que les actes de langage B, C, et E le sont. Toutefois, les combinaisons incomplètes sont par définition moins satisfaisantes que les combinaisons à 5 éléments, qui témoignent d'une plus grande maîtrise des contenus mobilisables. Le parti-pris de déterminer des éléments de contenus à mobiliser est discutable dans la mesure où l'on peut objecter qu'une production pourrait parfaitement mobiliser des contenus auxquels nous n'avons pas référé, contenus compatibles avec le sujet et qui feraient appel à l'expression d'autres actes de communication. Si nous n'excluons pas cette possibilité, nous considérons toutefois que la probabilité est faible et qu'un enseignant-correcteur qui lirait une telle production saurait reconnaître sa validité. Cette étude a la même validité qu'un corrigé type dans le cadre d'un examen et ne prétend pas être incontournable. Elle n'a pas pour ambition de rejeter les productions valides qui mobiliseraient d'autres actes de communication. En revanche, pour ce qui est des combinaisons possibles à partir des actes de communication retenus, les combinaisons mathématiquement possibles que nous n'avons pas retenues ne sont sémantiquement pas valides pour les raisons que nous avons exposées. L'objectif de notre

étude est de montrer comment les contenus disciplinaires impliquent des actes de communication incontournables pour leur expression. L'absence de ces actes de communication ou un ordre autre que celui des combinaisons que nous avons retenues sont des indicateurs de dysfonctionnement, d'incohérence ou d'incomplétude à mettre sur le compte de la maîtrise des contenus mêmes ou de la maîtrise de la langue, respectivement consubstantiels. Pour autant, toute production qui dérogerait au modèle n'est pas pour autant mauvaise, l'étude de la production dans son ensemble, permettra d'identifier les raisons de l'écart aux modèles retenus. Cela nous permet de retenir les 17 combinaisons suivantes parmi les 325 mathématiquement possibles.

A, B, C, D, E
A, B, D, E
A, B, C, D
A, C, D, E
A, C, D
A, B, D
A, D, E
A, D
C, D, A, B, E
C, D, A, B
C, D, A, E
C, D, A
D, A, B, E
D, A, B
D, A, E
D, A
E

FIG. n°79 : combinaisons possibles des actes de communication actualisés dans la production écrite

L'identification des actes de communication peut donc être facilitée par la place probable qu'ils occupent dans la production textuelle. Par exemple, E est, *a priori*, à chercher en fin de production s'il est actualisé. Les réalisations de ces combinaisons n'ont cependant pas toutes le même degré de probabilité. En effet, nous considérons que les combinaisons commençant par A sont plus probables que les combinaisons commençant par C, D ou E pour deux raisons : le sujet évoque d'abord la notion de diversité linguistique, notion qui doit faire l'objet d'un constat, et il nous semble logique de commencer par constater un état de fait, celui de la diversité linguistique, avant de se poser la question du bien-fondé d'une langue

commune.

Chaque acte de communication va, en outre, mobiliser des éléments de contenus induits par le sujet posé. Ainsi, l'acte de communication A va porter sur le constat d'une diversité linguistique. Les marqueurs du constat vont donc porter sur la notion de diversité, de présence de nombreuses langues dans le monde. L'acte de communication B va porter sur les conséquences de l'inégalité de répartition des locuteurs et sur la disparition probable de certaines langues menacées par le faible nombre de locuteurs. L'acte de communication C va porter sur la langue commune : l'hypothèse formulée stipule l'existence d'une telle langue. L'acte de communication D, consiste en une opposition (D1), ou une concession (D2) selon la position de l'étudiant. L'opposition va porter sur le dénigrement d'une langue commune dont les dangers seraient soulignés, ou au contraire sur une valorisation de cette dernière, quelles que soient les conséquences sur la diversité linguistique¹⁷⁴. Si les étudiants pensent au contraire que la coexistence d'une langue commune et de la diversité linguistique est possible, ils vont actualiser un acte de communication de concession (D2). Enfin, l'acte de communication consistant à dépasser l'alternative posée par le sujet entre langue commune et diversité linguistique (E) peut se formuler comme la proposition d'une troisième voie à un problème dont aucune des deux solutions n'est satisfaisante. Cette troisième voie peut s'appliquer à des domaines plus variés que les quatre actes de communication précédents ; en effet, les étudiants ont une plus grande latitude de mobiliser leur connaissance pour faire valoir une alternative à une langue commune pour favoriser la communication, ou pour faire valoir d'autres fonctions au langage que celle de communication. L'intercompréhension et les autres fonctions du langage telles que définies, par exemple, par Jakobson ne sont que des exemples possibles.

4.2 La Sémantique des Possibles argumentatifs appliquée à notre corpus

Nous avons donc trois approches différentes permettant d'identifier les actes de communication dans notre corpus. La première, consiste à observer une partie ciblée des productions des étudiants : critère de la place probable de l'acte de communication dans le discours, que nous venons de déterminer pour l'acte de communication du constat.

¹⁷⁴ Cette hypothèse est peu probable au vu des résultats préalables, qui montrent que les étudiants plaident massivement à la faveur de la préservation de la diversité linguistique, indépendamment de leur position sur le bien-fondé d'une langue commune.

Dans cette section, nous présenterons la seconde approche consistant à faire une recherche lexicale des mots auxquels les actes de langage sont liés, sur lesquels ils portent dans le contexte du sujet posé (par exemple, la diversité linguistique pour le constat). L'objectif est de voir si l'on peut identifier des formes linguistiques relevant de l'acte de communication en question. Notre démarche est donc ici résolument sémasiologique, mais implique un travail onomasiologique préalable permettant de proposer une typologie des formes en question. Nous nous référons aux travaux de Olga Gatalatanu et Abdelhadi Bellachhab, et plus généralement aux travaux de l'équipe de recherche du CoDiRe de l'université de Nantes. L'approche pragmatique nous semble désignée dans le cadre de l'approche actionnelle, qui consiste à faire de l'apprenant un acteur social et de l'objectif d'enseignement, non la maîtrise de la langue pour elle-même, mais la possibilité de réaliser des interactions dans un contexte où la langue cible, pour nous, le français, est la langue de communication. Dans le cadre du FOU, et plus particulièrement de l'exercice choisi, on peut considérer que l'objectif est de savoir proposer une réponse écrite à un sujet impliquant l'exposition d'un point de vue argumenté. Ainsi, pouvons-nous identifier les éléments textuels constitutifs de notre corpus sur le plan pragmatique et identifier si les actes de communication estimés constitutifs de la réponse sont bien présents, et sous quelle forme, dans les productions des étudiants. La perspective de la Sémantique des Possibles argumentatifs (Galatanu 2007, 2009) nous donne un modèle nous permettant d'établir, pour chacun des 6 actes de communication possiblement présents dans les productions des étudiants une représentation conceptuelle, et d'y ajouter les attitudes modales sur lesquelles se fondent l'acte illocutionnaire (Cozma, 2009).

La troisième approche consiste à faire une recherche des formes linguistiques susceptibles de réaliser l'acte de communication en question. Nous postulons que cette approche soit complémentaire à la seconde aux plans sémasiologiques et onomasiologiques. La seconde approche permet d'identifier des formes linguistiques présentes dans le cotexte des occurrences recherchées et de déterminer si elles peuvent compter parmi les réalisations possibles de l'acte de communication. Il s'établit donc un va-et-vient entre les formes linguistiques et la représentation conceptuelle. La troisième approche permettra de compléter le relevé des formes linguistiques constitué par la deuxième approche.

Issu de la forme verbale latine *constat*, le nom constat est passé directement dans la langue française de même que *imprimatur*, *memendo*... à la différence près que *constat* se fonde davantage dans la langue française que *imprematum* et *memento* qui se distinguent des autres mots du français par leur appartenance évidente au latin.

Fondé sur la forme impersonnelle *constat aliqui + proposition infinitive*, il signifie *c'est un*

fait établi que... Ainsi, par son étymologie, le constat a-t-il partie liée avec l'observation d'un fait établi indubitablement. *A priori*, lorsque l'on doit se représenter les formes linguistiques susceptibles de réaliser l'acte de communication du constat, on pense spontanément aux verbes dont la sémantique révèle un processus nécessaire à la possibilité de constater. Citons par exemple, *on peut observer, noter, voir, témoigner, remarquer, il existe*. L'attitude modale de l'étudiant-scripteur est matérialisée dans ces exemples par *on peut* et *il*. *On peut* est constitué du pronom personnel dans sa valeur indéfinie, révélant l'effacement de l'auteur du constat devant la chose constatée. Cette valeur indéfinie est également marquée par l'usage du pronom *il*, autrement qualifié de pronom impersonnel. La modalisation porte sur la possibilité de constat, mais ne remet pas en question le bien-fondé de ce qui est constaté. Si l'on a la possibilité, le souhait de constater le phénomène, alors celui-ci est constatable de manière univoque. Le constat renvoie également à l'emploi du présent dans sa valeur gnomique, de vérité générale. Comme nous l'avons vu dans les exemples cités pour illustrer les verbes participant de l'opération de constater, l'usage des formules impersonnelles est également un marqueur du constat. À cet égard, la valeur indéfinie du pronom personnel *nous* peut être mobilisée, surtout dans un discours universitaire. Enfin, des termes génériques permettant de signifier l'universalité, l'univocité du constat sont attendus : *tout le monde, chaque, chacun ...* Afin de localiser les zones textuelles où se réalise cet acte de communication, il nous faut nous référer aux combinaisons possibles établies : 8 des 17 combinaisons commencent par A et également parmi les combinaisons les plus probables. Nous devrions donc pouvoir localiser une grande partie des réalisations linguistiques relevant du constat dans le début des productions. Une analyse des productions de FR permet de vérifier cette hypothèse : en effet, l'étude de ces occurrences permet de conclure 17 des productions de FR comportent l'acte de communication du constat. Nous reproduisons ici la liste des occurrences présentant un constat dans FR.

(1) Il existe dans le monde des milliers de langues. Cependant, la plus grande partie d'entre elles ne sont parlées que par une minorité de la population ou de petit groupe. (...) Aujourd'hui, il n'y a qu'une dizaine de ces langues qui sont parlées par des millions de personnes. (FR1)

(2) La diversité linguistique fait partie de notre quotidien à tous dans le sens où l'on sait que d'autres personnes parlent d'autres langues (FR2)

(3) La diversité linguistique représente un aspect culturel immense dans la société. En effet, cela a toujours fait partie du monde, avant c'était le latin, le grec... aujourd'hui, c'est l'anglais, le français ... (FR3)

(4) La diversité linguistique est ce qui forge l'appartenance culturelle des individus. En effet, chaque pays ou du moins regroupements de pays ont leur propre identité linguistique. (FR4)

(5) La diversité linguistique offre une diversité culturelle. (FR5)

(6) Dans le monde, une multitude de langages sont utilisés dans des groupes distincts, afin de pouvoir se comprendre et communiquer. (FR6)

(7) La diversité linguistique représente les différentes langues parlées dans chaque Etat ou région (...)

(FR7)

(8) La diversité linguistique est importante et nous sert à montrer la culture à laquelle nous appartenons. Dans le contexte actuel, celui du XXI^e siècle et de l'hypermondialisation, il y a une tendance à l'uniformisation. (FR9)

(9) La diversité linguistique a une origine très ancienne : selon le mythe de Babel, Dieu multiplie les langages afin de punir l'Homme. Une constatation négative semble donc s'associer à la multiplicité des langages. (FR10)

(10) La population humaine mondiale recense de nombreuses langues et dialectes dont la plupart sont propres à certains peuples ou d'autres sont plus diffusés (comme l'anglais qui est la langue internationale) (FR11)

(11) Dans notre monde, nous avons la chance de bénéficier d'une grande diversité linguistique donc de cultures. (FR12)

(12) La diversité linguistique est l'enjeu central de la mondialisation. (FR13)

(13) Nous vivons dans un monde de globalisation dans lequel la communication est cruciale et de plus en plus rapide et accessible, un monde dans lequel certains cherchent à unifier les idéologies, les monnaies et à briser les frontières. (FR15)

(14) Tout d'abord, la diversité linguistique fait partie du patrimoine du pays. (FR16)

(15) En France, depuis quelques années, nous avons pu remarquer l'apparition massive de l'apprentissage de langues diverses et multiples. Entre le japonais, italien, et l'allemand, cette diversité linguistique a permis à l'humanité de s'ouvrir sur le monde. (FR17)

(16) D'abord, je dirais que la diversité linguistique est le fait qu'il y ait plusieurs langues dans le monde. Chaque individu peut être confronté, lors de sa vie, à cette diversité linguistique ; que ce soit lors d'un voyage ou lors d'un cours de langue étrangère ou encore en écoutant des radios ou télévisions étrangères. Dans ces moments, chacun se rend compte qu'il existe d'autres langues que la sienne. (FR19)

(17) La diversité linguistique représente le grand nombre de langues qui existe dans le monde. (FR20)

Liste des occurrences présentant un constat dans FR

On peut observer que seules les productions FR8, FR14, et FR18 ne comportent pas de constat. Pour les autres, le constat est systématiquement tiré en début de production soit dans l'introduction – ce qui représente la plupart des cas – ou dans la première partie (FR2 est la seule production qui consacre une partie de la production à l'expression du constat de la diversité linguistique). Ainsi, les étudiants de FR ont mobilisé l'acte de communication du constat en guise d'amorce pour la plupart, permettant de situer le sujet dans un contexte plus large. 4 étudiants font porter le constat sur un autre élément que la diversité linguistique : FR5 et FR16 qui font porter le constat sur le lien indéfectible qui existe entre diversité linguistique et diversité culturelle, constatant que la diversité linguistique contribue à la diversité culturelle en ce sens où la langue est considérée comme un élément constitutif de la culture : « tout d'abord, la diversité linguistique fait partie du patrimoine du pays » (FR16), *La diversité linguistique offre une diversité culturelle* (FR5). Ainsi le constat ne porte pas tant sur la diversité linguistique en tant que telle que sur la diversité qu'elle offre sur le plan culturel. FR9 et FR15 font porter le constat sur la mondialisation, qu'ils associent à la notion d'uniformisation. À cet égard, ils font porter le constat sur le corollaire de la diversité, et déplacent implicitement l'enjeu du sujet, focalisant non pas tant sur la diversité linguistique que sur la menace qui pèse sur elle. *Dans le contexte actuel, celui du XXI^e siècle et de l'hypermondialisation, il y a une tendance à l'uniformisation.* (FR9)

Nous vivons dans un monde de globalisation dans lequel la communication est cruciale et de plus en plus rapide et accessible, un monde dans lequel certains cherchent à unifier les idéologies, les monnaies et à briser les frontières. (FR15).

Deux productions : FR17 et FR20 relèvent de cas limites. FR 17 fait porter le constat sur un élément plus spécifique que la diversité linguistique, constatant l'augmentation de l'intérêt pour la diversité linguistique, témoignage d'une ouverture sur le monde :

En France, depuis quelques années, nous avons pu remarquer l'apparition massive de l'apprentissage de langues diverses et multiples. Entre le japonais, italien, et l'allemand, cette diversité linguistique a permis à l'humanité de s'ouvrir sur le monde.

FR 20 propose une affirmation que l'on peut hésiter à classer comme une définition ou un constat : *La diversité linguistique représente le grand nombre de langues qui existe dans le monde*. En effet, soit *représente* est à comprendre comme *reflète*, et nous avons affaire à un constat : celui de la grande diversité linguistique présente dans le monde aujourd'hui, ou bien *représente* est à entendre comme synonyme de *signifie*, l'étudiant voulant proposer une définition de la collocation, en la glosant. Dans ce second cas, cette affirmation relève de la définition. L'hésitation entre définition et constat s'explique par le fait que l'étudiant fait un usage erroné du verbe *représenter* ; pour autant, cette erreur met l'accent sur la proximité de ces deux actes de langage et sur celle de donner des critères discrets permettant de distinguer le constat de la définition. Définir nécessite de nommer et d'isoler la notion définie des éléments voisins ; constater consiste à affirmer l'existence d'un élément, phénomène, processus, sans pour autant qu'il soit nécessaire de le définir.

Un bilan des différents marqueurs de constat à partir des occurrences¹⁷⁵ nous permet d'observer que la typologie succincte, établie préalablement à notre recherche, des occurrences du corpus est validée par l'analyse des occurrences, et qu'elle peut être complétée. En effet, nous pouvons relever des verbes dont la sémantique participe du processus du constat : *il existe, remarquer, représenter*, dont on a montré l'ambiguïté. On peut noter un emploi autonymique, ou quasiment autonymique, avec l'occurrence *constatation : une constatation qui semble donc s'associer à la multiplicité des langages* (FR10). *Constatation* a la particularité de reprendre explicitement la notion de constat ; le suffixe *-tion* mettant l'accent sur le processus, sur l'action de constater, ce qui va de pair avec le fait que l'action est mise en avant dans le constat au profit du sujet qui la commet. Par ailleurs, on peut également relever un emploi fréquent de pronoms personnels dont la valeur est indéfinie : *il, nous : la diversité linguistique est importante et nous sert à* (FR9) et *on : on*

¹⁷⁵ Nous intégrons toutes les occurrences relevant du constat, qu'il porte sur la diversité linguistique, culturelle ou sur la mondialisation.

sait (FR2). On peut également relever des déterminants possessifs à la 1^{re} personne du pluriel *notre quotidien* (FR2) référant également à une notion indéfinie, totalisante. Ces formes impersonnelles sont également présentes dans la catégorie des déterminants : de nombreuses occurrences de déterminants – et pronoms indéfinis –, marquant l’indéfinition du sujet, soit par spécification : *chaque* : *chaque pays* (FR7), *chacun*, soit par totalisation : *tout*, référant à n’importe quel élément de la catégorie représentée par le nom que le déterminant actualise. On constate également l’emploi de l’article défini dans sa valeur générique : *le monde* (FR1), *du monde* (FR2), *le monde* (FR20)... comme d’adverbes temporels permettant d’étendre le constat dans une forme d’atemporalité et d’universalité : *toujours*, assortie de noms à valeur générique tels que *pays*, *monde*... : *Il existe dans le monde* (FR1), *notre quotidien à tous* (FR2), *En effet, cela a toujours fait partie du monde* (FR3)... Ces noms à valeur générique confèrent au constat une dimension d’universalité. Le présent dit de vérité générale ou gnomique est également très souvent utilisé, participant à l’étendue du constat à un espace-temps illimité : *La diversité linguistique offre une diversité culturelle.* (FR5), *Tout d’abord, la diversité linguistique fait partie du patrimoine du pays.* (FR16). Enfin, la voix moyenne et la voix passive sont fréquemment utilisées, ce qui va bien dans le sens de l’effacement du sujet devant la chose constatée : *la diversité linguistique s’affirme comme une chance* (FR10), ou *la plus grande partie d’entre elles ne sont parlées que par une minorité* (FR1), par exemple. Ainsi, peut-on par le va-et-vient onomasiologique et sémasiologique constituer un ensemble de marqueurs du constat qui se retrouvent suffisamment de fois dans les productions pour être valides et qui, pour certains, correspondent aux marqueurs que nous avons proposés avant la recherche sur le corpus FR.

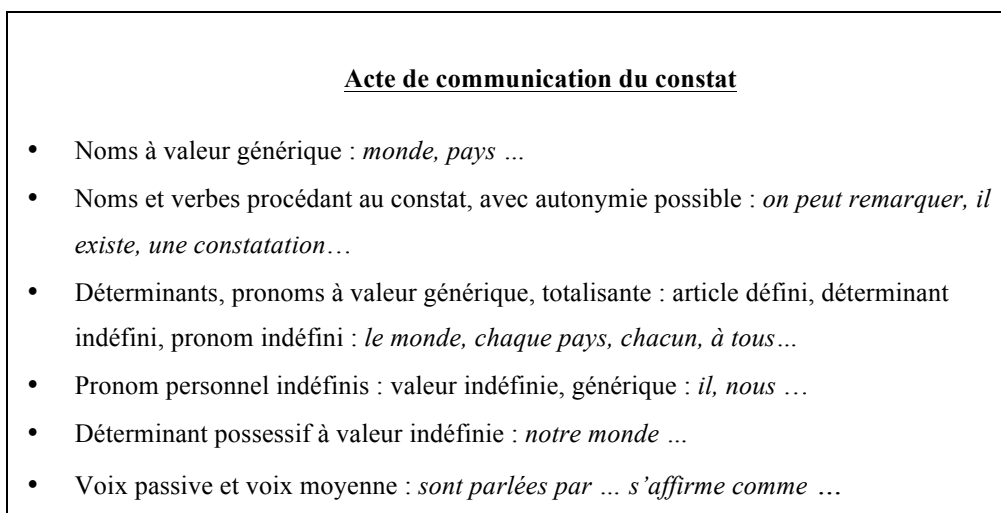


FIG. n°80 : éléments linguistiques constitutifs de l’acte de communication du constat

L'analyse détaillée des occurrences nous permet de noter quelques marqueurs du constat qui ne relèvent pas d'un emploi canonique, mais qui participent de son actualisation. Par exemple, en FR17, on trouve un constat énoncé au passé composé : *Depuis quelques années, nous avons pu remarquer l'apparition massive de l'apprentissage de langues diverses et multiples.* *A priori*, le temps associé au constat est le présent dans sa valeur de vérité générale, mais on peut également considérer que le constat s'étend sur une durée qui va jusqu'au moment de l'énonciation. Dans ce cas, le passé composé est tout à fait désigné pour faire état d'un tel constat, ainsi que dans l'occurrence de FR17. On y trouve le constat d'un intérêt croissant pour les langues défini dans sa durée : *depuis quelques années.*

On peut également noter le lien explicite et fréquemment exprimé entre la langue et la culture, le constat de la diversité linguistique conduisant les étudiants à celui de la diversité culturelle. En outre, on a pu observer que trois étudiants ne proposaient pas de constat dans leur production : FR8, FR14, et FR18. Pour deux d'entre elles, on peut observer une corrélation entre l'absence de l'acte de communication et la qualité de la production. En effet, la production FR8¹⁷⁶ ne révèle pas un bon niveau de maîtrise des littéracies : l'étudiant répond successivement aux questions directement posées par le sujet, ne recherche pas de problématique générale au sujet, ne propose ni introduction, ni contextualisation, le niveau de langue également est très faible (lexique approximatif et peu étendu, syntaxe élémentaire, accords non maîtrisés...) Le cas de FR14¹⁷⁷ est semblable dans la mesure où l'étudiant se contente, aussi, de répondre successivement aux questions posées par le sujet, sans construire sa réflexion autour d'une problématique. Le niveau de langue et de réflexion est un peu

¹⁷⁶ Tout d'abord, je pense que la diversité linguistique apporte un échange entre les personnes. Un échange entre des personnes qui sont curieuses de connaître une langue, une culture, et également d'apprendre cette langue. La diversité linguistique apporte également une appréhension différente des choses, des gens en général. Je ne sais pas pour la possibilité d'avoir une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques.

Avoir des langues différentes permet de créer des échanges, des liens, cela permet de s'intéresser à d'autres cultures, d'autres personnes, d'autres religions.

Je trouve ça très intéressant d'apprendre une autre langue. Cet intérêt que j'ai pour les langues a développé en moi une certaine envie de voyager, et de voyager encore plus.

Je trouve qu'apprendre une autre langue est un vrai centre d'intérêt. Chaque pays est différent, c'est donc normal d'avoir une langue différente dans de nombreux pays, de même, une langue raconte l'histoire du pays.

¹⁷⁷ Selon moi, la diversité linguistique est quelque chose qui doit perdurer puisque les langues et leurs dérivations sont ce qui renferment les clés pour comprendre les cultures de chacun, il y a toujours un lien direct entre la culture et la langue, c'est ainsi que les voyages à l'étranger deviennent intéressants par l'occasion qui est donnée de découvrir de nouvelles manières de vivre et de penser pour ainsi ouvrir son esprit au monde. De plus je ne pense pas que communiquer à l'aide d'une langue commune soit utile, premièrement ce serait trop difficile d'introduire une langue commune à tout le monde personne n'arriverait à la maîtriser complètement, l'Espéranto à déjà essayé et cette langue s'est révélée difficile à maîtriser pour l'importe qui. Deuxièmement l'usage d'un langage commun, même si les gens arrivent un jour à le maîtriser, serait vain puisque naturellement pour en faire des patois et des argos et finalement l'utilisation de langues communes ne ferait que détruire la diversité culturelle petit à petit et la même occasion détruit les langues de ce monde dont certaines sont des vrais vestiges culturels qui risquent de disparaître à tout moment.

meilleur. Toutefois, l'intérêt de la comparaison réside dans le fait que ces deux étudiants n'ont pas mobilisé l'acte de communication du constat et ne l'ont fait porter ni sur la diversité linguistique, ni sur la diversité culturelle, ni sur la mondialisation ou sur ses effets. Parallèlement, ils n'ont pas proposé de problématique ni de plan autre qu'un enchaînement de réponses successives aux questions explicitement posées par le sujet. On peut donc discerner ici une lacune quant à la capacité à proposer un plan à déceler les enjeux d'un sujet, à discerner les éléments indirects et implicites à mobiliser pour répondre au sujet posé. FR18 présente un autre profil¹⁷⁸ : la production s'ouvre sur le rappel d'un des récits de l'origine du monde et des langues, citant l'épisode de la tour de Babel. Partant de ce récit patrimonial, l'étudiant introduit le sujet de la diversité linguistique, et les enjeux qui lui sont inhérents. Puis il procède à l'annonce du plan. On peut donc considérer que cette production, malgré quelques maladresses et inexactitudes qu'il ne nous appartient pas d'analyser ici, est une production de bonne qualité, proposant une contextualisation, une problématisation et une annonce du plan.

Si le constat n'est pas présent, c'est parce que l'étudiant a proposé une autre entrée en matière, celle de l'inscription du motif de la diversité linguistique dans la lignée des grands récits des origines. Inscrire cette problématique dans une histoire immémoriale de l'humanité dispense de constater la diversité linguistique actuelle.

Considérons à présent les productions des étudiants allophones. Nous reproduisons ci-dessous les occurrences portant sur le constat dans ETR.

- (1) Pour les uns une richesse, pour les autres une sources des malentendus et difficultés, la diversité linguistique est un thème très disputé. (1)
- (2) De nos jours, la diversité linguistique a obtenu une grande importance scientifique, notamment pour les sciences du langage. (6)
- (3) La question concernant la diversité linguistique est devenue de plus en plus important dès que la fin de la seconde guerre mondiale. L'unification de l'Europe et le commencement de la mondialisation élèvent la question de la communication avec d'autres cultures. Est-ce que une langue commune constate une solution ? (7)
- (4) C'est vrai que si il n'y avait pas la diversité linguistique qui existe maintenant, nous pourrions voyager et travailler où nous voudrions, sans problème. (8)
- (5) On habite dans le monde où il y a beaucoup de nationalités, cultures et langues différentes. Donc la diversité est vraiment énorme. (9)
- (6) Dans nos jours, il y a de plus en plus un monde connecté. La globalisation force qu'un peuple a du contact avec plusieurs autres peuples et les frontières nationales ont presque complètement perdues leur fonction séparative. Donc, c'est assez logique qu'on doit penser à une question fondamentale : comment

¹⁷⁸ D'après l'histoire biblique, l'hybris de l'espèce humaine a été durement puni lors de l'épisode de la Tour de Babel ; Son comportement démesuré l'a conduit à oublier la langue commune pour en créer de multiples : banissant ainsi l'homme à faire preuve de gymnastique intellectuelle pour comprendre ses pairs. Si la langue est avant tout un outil majeur de communication, il ne faut pas oublier que cette dernière illustre les valeurs du pays et l'identité de ses habitants. Les avis concernant la diversité linguistique sont de nos jours partagés. Je vais dans un premier temps envisager en soulignant mon point de vue, la place de la diversité linguistique dans notre société contemporaine et la manière dont celle-ci doit être considérée puis enfin introduire l'idée d'une langue commune qui constitue sans doute un grand projet mondial aujourd'hui.

communiquer au niveau mondiale ?(19)

(7) Nous sommes entourés par la diversité linguistique chaque jour. Dans presque chaque pays dans le monde entier on parle une langue différente. (22)

(8) La globalisation nous a donné pas seulement des nouvelles possibilité pour voyager et pour acheter des produits qui viennent de l'étranger, mais aussi des problèmes : La communication entre les habitants de différents pays pose parfois des problèmes. (25)

(9) La diversité linguistique réflète la diversité des cultures. C'est donc une très importante pièce d'information pour comprendre la façon de penser des différents peuples et sociétés. (26)

(10) Actuellement la diversité linguistique est très importante pour pouvoir réaliser des activités du travail, des études ou seulement de loisirs. (27) importance pour insersion dans un monde globalisé.

(11) Il n'y a plus de question aujourd'hui s'il faut conserver et protéger la diversité linguistique qui prospère dans le monde entier. (32)

(12) La diversité linguistique reste une chose importante dans notre vie (34)

(13) Aujourd'hui plus de 200 langues sont parlées sur le monde entier. Cette diversité linguistique apporte des avantages, mais aussi des desavantages. (40)

Liste des occurrences présentant un constat dans ETR

Seuls 12 étudiants tirent un constat ; parmi ces 12 productions, l'une tire un constat sur la polémique que suscite la diversité linguistique (1), une autre sur son importance pour les sciences du langage (2) ; une troisième porte sur la relation entre la langue et la culture (9). Le constat porte en (3) sur l'importance de la diversité linguistique dans un contexte de mondialisation graduelle. En (6) (8) et (10), on identifie également un constat portant sur la mondialisation. Une autre production met l'accent sur les difficultés qu'impliquent la diversité linguistique : problèmes de communication (4) tout en témoignant du constat de l'existence de cette diversité. Nous pouvons observer le même processus en (11) qui constate la diversité linguistique tout en posant la thèse qui va être soutenue dans la production. 4 productions seulement tirent un constat neutre, c'est-à-dire, qui porte exclusivement sur la présence d'une diversité linguistique : (5), (7), (12) et (13).

On peut donc identifier deux éléments *a priori* contradictoires : d'un côté, le faible nombre de productions de ETR présentant l'acte de communication du constat (33 % contre 85 % de FR) nous conduit à dire que les étudiants de FR sont davantage performants dans le cadre des littéracies universitaires pour exprimer un acte de communication qui est un attendu de l'enseignant. Toutefois, les 13 étudiants qui ont proposé un constat semblent montrer, *a contrario*, une bonne maîtrise des littéracies universitaires dans le sens où ils peuvent à la fois formuler l'acte de communication du constat et leur position par rapport à ce constat (11) ou (4) par exemple. En effet, cette faculté à pouvoir en même temps mobiliser des éléments et donner indirectement sa position sur l'élément avancé est reconnue comme un indicateur de haute maîtrise des littéracies (Boch et Rinck, in Garnier, Rinck, Sitri, De Voguë, 2016 : 124). Partant du principe que l'anaphore et plus spécifiquement l'anaphore démonstrative et résomptive sont des marqueurs de maîtrise des littéracies universitaires, les auteures comparent des productions d'étudiants de master avec des productions dites expertes et

constatent la difficulté des apprentis chercheurs à les utiliser. Cette capacité à nommer un processus, une notion, un fait, et ce, par le moyen d'anaphores résomptives ou démonstratives, suppose une capacité cognitive et métalinguistique impliquant la maîtrise conjointe des contenus et de la langue. Ici, le fait que les étudiants de ETR utilisent « des modifieurs pouvant fournir des informations supplémentaires sur la posture qu'[ils adoptent] » (*Ibid.* :124) est un gage de bonne maîtrise des littéracies universitaires. En outre, 7 autres productions témoignent également d'une haute maîtrise. En effet, elles mêlent le simple constat de la diversité linguistique à une autre problématique qui est inhérente au sujet posé. Émergent ainsi des thèmes tels que la mondialisation, la question de la communication, la relation entre la langue et la culture, et la question de l'apport de la diversité linguistique pour les sciences du langage. Il est intéressant de constater que ces thèmes correspondent aux 10 mots les plus utilisés dans le corpus. Or, parmi ces mots, certains sont, comme on l'a vu, présents dans le sujet. Mobiliser les notions de diversité linguistique, de langue commune ou de communication pour introduire un constat préalable à la réflexion ne relève pas d'une haute compétence en littéracie. En revanche, mobiliser les notions sous-jacentes telles que la mondialisation, la culture, les sciences du langage, en relation avec la diversité linguistique, souligne la capacité des étudiants de ETR qui ont recours à l'acte de communication du constat à le problématiser de manière adéquate en répondant au sujet. Le fait que les étudiants de ETR quand ils procèdent à un constat complexe – au-delà de celui de la diversité linguistique – mobilisent des notions qui correspondent aux mots les plus fréquemment utilisés est tout à fait intéressant. Cela renforce la pertinence du dit constat.

Examinons à présent si les marqueurs du constat établis se trouvent mobilisés dans ETR. Si l'emploi de noms à valeur générique est bien présent (*monde, pays...*), on peut constater néanmoins que leur actualisation par le déterminant approprié est plus aléatoire. En (5), par exemple, on trouve un exemple d'emploi erroné : *On habite dans le mond où il y a beaucoup de nationalités, cultures et langues différentes*¹⁷⁹. En (6) également : *Dans nos jours, il y a de plus en plus un monde connecté*, c'est la structuration de la phrase qui rend problématique l'emploi du déterminant indéfini. Le fait de faire porter *de plus en plus* sur *un monde connecté*, et non pas seulement sur *connecté* rend la formulation impropre. Deux autres formulations seraient possibles : *Nous vivons (de nos jours) dans un monde de plus en plus connecté* ou alors, *Notre monde est un monde de plus en plus connecté*. Si le choix du déterminant n'est pas remis en cause par nos reformulations, on peut tout de même constater

¹⁷⁹ Nous renvoyons pour cette question à l'étude détaillée de *monde* en sa qualité de mot fréquemment utilisé dans le corpus.

que son emploi est problématique et justifie notre affirmation d'une actualisation erronée des termes génériques qui vient confirmer ce que nous avons analysé dans l'emploi de *monde* dans ETR.

Par ailleurs, on trouve peu de noms et verbes procédant du constat : la seule occurrence est *il n'a plus de question si* en (11) qui témoigne d'une formulation maladroite, mais qui correspond bien à une description de l'acte du constat qui implique une adhésion massive à ce qui est constaté. On ne relève en outre que très peu de déterminants et pronoms indéfinis : une seule occurrence de *chaque* en (7) : *nous sommes entourés par la diversité linguistique chaque jour*, qui, outre le fait de proposer une formulation maladroite de *constamment* ou *quotidiennement* révèle un emploi de *chaque* dans sa valeur généralisante. Toujours en (7) on peut relever un emploi mal orthographié de *chaque* : *dans presque chaqu'un des pays*

Enfin, les pronoms personnels dans leur valeur totalisante ou généralisante sont assez mal utilisés. (7) et (8) utilisent *nous* pour désigner *les hommes, chaque individu*, ce qui n'est pas *a priori* problématique. En revanche, cet emploi pose problème dans le cotexte : en effet, ces deux phrases sont les deux premières des productions et ne permettent donc pas de contextualiser ce *nous*. On attendrait davantage un premier constat où *nous* est précisé par un nom générique, et une reprise pronominale au moyen de *nous* dans sa valeur globalisante. En (4), on trouve par contre un emploi de *nous* approprié. FR propose un emploi de *nous* plus fréquent (4 étudiants l'emploient : FR9, 12, 15, 17, contre 2 dans ETR). *On* est moins employé que *nous* pour exprimer le constat dans ETR et sa valeur généralisante est bien visible en (7) par opposition à la valeur spécifique de *nous* :

Nous sommes entourés par la diversité linguistique chaque jour. Dans presque chaqu'un pays dans le monde entier on parle une langue différente.

Nous marque ici la totalisation : *tous les humains* alors que *on* marque l'indéfini : *des humains*, ceux qui habitent le pays en question, quel qu'il soit. *On* s'oppose donc ici à *nous* au sein même du processus de généralisation, l'un est totalisant alors que l'autre marque l'indéfini (et pourrait être reformulé par un passif : *une langue différente est parlée*). L'autre occurrence de *on* relève d'un emploi où *on* a une valeur totalisante, équivalant à *nous*. Cette occurrence pose toutefois le même problème de contextualisation que celui relevé en (7) et (8) pour *nous*. On constate que *on* est assez peu employé dans FR : une occurrence dans FR2 : dans le sens où *l'on sait que d'autres personnes parlent d'autres langues*, employé de manière adéquate dans sa valeur indéfinie. Ce faible emploi de *on* qui pourtant est une formulation plutôt fréquente dans les littéracies universitaires et dans le discours scientifique, peut s'expliquer par la formation scolaire des étudiants français à qui leurs professeurs de

français ont pu rappeler l'effet d'imprécision et de familiarité que *on* pouvait provoquer dans une rédaction selon l'adage encore répandu : « on pronom imbécile, qualifie celui qui l'emploie ». Soucieux de donner à leur écrit une dimension de précision et de donner l'impression de s'exprimer dans un langage soutenu, ou du moins non familier, les étudiants français semblent éviter l'emploi de *on* qui pourtant a une tout autre valeur, notamment cette valeur indéfinie permettant de neutraliser l'identité d'un sujet, que l'on voudrait effectivement voir effacé dans le discours scientifique et universitaire.

Il est, quant à lui, sous représenté. Hormis dans le SR *il y a, il* n'est employé que par un étudiant : *il n'y a est plus de question si il faut conserver la diversité linguistique* (11). C'est la seule occurrence témoignant d'une valeur impersonnelle du pronom *il*. Cela révèle une difficulté des étudiants allophones à utiliser cette valeur impersonnelle. Les occurrences de FR témoignent d'un emploi assez comparable : surreprésentation de *il* dans le SR *il y a*, seulement deux emplois de *il* dans un autre SR concurrent qui ne semble pas utilisé par les étudiants allophones : *il existe*.

On peut enfin remarquer que *vous* dans son sens indéfini, comme, par exemple, *Si vous voyagez un jour dans un pays dont la langue vous est totalement inconnue...*, n'apparaît ni en FR ni dans ETR, pas plus que n'apparaît un emploi erroné de *vous* et de *tu* calqué sur le fonctionnement de l'espagnol dans une valeur indéfinie que l'on aurait pu s'attendre trouver dans ETR, et qui existe, nous le verrons en 3.4.1., dans d'autres parties des productions des étudiants hispanophones de ETR.

On peut donc conclure par l'analyse de la présence des pronoms personnels que l'utilisation de certains d'entre eux, dans leur valeur généralisante, est bien présente dans ETR, mais que cet emploi n'est pas totalement maîtrisé et que certaines formes sont sous-représentées, comme l'emploi de *il* dans sa valeur impersonnelle. Cet emploi des pronoms personnels dans leur dimension indéfinie ou totalisante est en corrélation avec l'emploi de la voix passive et moyenne. On peut observer dans ETR une sous-représentation de ces deux voix : Deux occurrences de passif en (7) : *nous sommes entourés* et *sont parlées* révèlent chez cet étudiant une bonne maîtrise de la voix passive et une capacité à exprimer le résultat d'un processus, faisant ici l'objet du constat sans que l'auteur ou l'agent de ce processus ne soit mentionné ; nous pouvons observer ici deux passifs sans agent parfaitement appropriés. À part chez cet étudiant, nous ne trouvons aucune occurrence de passif ou de voix moyenne, ce qui permet de conclure que ces deux voix, pourtant souvent employées dans le discours scientifique ou les littératures universitaires en général (priviliégiant souvent le résultat à l'auteur de la recherche, le propos à l'expression explicite de la prise en charge de ce propos lorsque ce dernier est

clairement l'auteur du texte), sont sous-représentées dans ETR.

FR, par comparaison, propose deux occurrences de voix moyenne : *une constatation négative semble donc s'associer* (FR10) et *la diversité linguistique est ce qui se forge* (FR4) et trois occurrences de passif : *la plus grande partie d'entre elles ne sont parlées que par une minorité* (FR1), *une multitude de langages sont utilisés* (FR6), *d'autres sont plus diffusées* (FR11). 5 occurrences donc pour deux fois moins de productions. Autrement dit, 5 étudiants de FR utilisent une occurrence relevant de la voix moyenne ou de la voix passive, soit 25 % des étudiants, alors que seul un étudiant sur 40 utilise une occurrence relevant de la voix passive dans ETR, soit 0,6 %.

L'analyse de l'acte de communication du constat nous permet de tirer trois conclusions : les étudiants allophones ont moins systématiquement recours à cet acte de communication. Cela traduit une difficulté chez certains étudiants à mobiliser cette étape de raisonnement appelé par le sujet, et que la majorité des étudiants français mobilise. Toutefois, les étudiants allophones qui tirent un constat témoignent d'une capacité à dépasser le simple constat d'une diversité linguistique et à problématiser au sein même du constat tiré cette diversité linguistique, capacité observée également chez les étudiants français, mais dans une moindre mesure. On peut interpréter cela par rapport au fait que les étudiants de ETR sont majoritairement plus avancés dans leurs études, et de ce fait, semblent avoir acquis une maîtrise supérieure de certains éléments propres aux littéracies universitaires, quelle que soit la langue (les étudiants de ETR ont en moyenne étudié deux fois plus d'années que les étudiants de FR). Le troisième élément de conclusion réside dans la capacité à utiliser les marqueurs identifiés comme marqueurs de l'acte de communication relevant du constat. Si les étudiants de ETR utilisent majoritairement les noms génériques, le présent de vérité générale, la valeur totalisante, ils ont davantage de difficultés à mobiliser des marqueurs de l'indéfini, font preuve d'une maîtrise fragile de l'emploi des pronoms personnels dans leur valeur indéfinie ou totalisante, et d'un emploi très réduit des voix passive et moyenne. Cette analyse s'avère donc très fructueuse en matière de pistes didactiques pour le FOU et sera reprise et approfondie dans la section qui traite de la posture énonciative.

4.3 Étude de la compétence à mobiliser et à formuler les actes de langage attendus

Afin d'évaluer les productions des 40 étudiants de ETR, nous avons étudié la place et la présence de ces 6 actes de langage dans le but d'identifier si les productions classées comme les meilleures du point de vue de l'organisation textuelle correspondaient avec celles qui présentent les actes de langage que nous avons distingués comme mobilisables pour répondre à ce sujet. L'étude que nous proposons n'est pas aussi approfondie que pour le premier acte de communication. Il s'agit, ici, non de montrer comment l'acte est réalisé, mais seulement d'identifier sa présence et sa place dans la production. Ainsi, nous appelons A l'acte de communication *constat*, B *conséquence*, C *hypothèse*, D1 *concession*, D2 *opposition*, E *dépassement du paradoxe et expression d'une troisième voie* et tâchons d'identifier dans les productions de ETR celles qui les actualisent et la manière dont elles sont exposées. Les résultats obtenus sont présentés dans les deux tableaux ci-dessous.

4 actes ou plus	3 actes	2 actes	1 ou pas d'actes
(1) (4) (6) (9) (10) (15) (20) (21) (26) (32) (40) (14) (16) (25) (19)	(2) (7) (11) (22) (23) (24) (30) (8)	(29) (31) (34) (35) (37) (39) (5) (13) (17) (18) (27) (28)	(33) (36) (38) (3) (12)
37,5 soit 40 %	8 soit 20 %	12 soit 30 %	5 soit 12,5 %

FIG. n°81 : répartition des productions de ETR en fonction de la présence des actes de communication attendus

Très bonne/bonne maîtrise	Assez-bonne maîtrise	Moyenne maîtrise	Faible maîtrise
(1) (4) (6) (9) (10) (21) (26)	(7) (15) (20) (32) (40) (19) (20)	(2) (8) (11) (14) (16) (22) (23) (24) (25) (29) (30) (31) (39)	(3) (5) (12) (13) (17) (18) (27) (28) (33) (34) (35) (36) (37) (38)
7 soit 17,5 %	6 soit 15 %	13 soit 32,5 %	14 soit 35 %

FIG. n°82 : répartition des productions de ETR en fonction de la présence des actes de communication attendus pondérée par le degré de maîtrise de la formulation de chacun des actes

Le premier tableau (FIG. n°81) représente les résultats non pondérés, c'est-à-dire que ce qui est mesuré ne prend en compte que la présence de l'acte de communication et non pas la manière dont il est réalisé. Sur les 5 attendus, nous avons classé dans la 1^{re} colonne les productions qui en réalisent 4 ou plus, que nous avons fait correspondre à la colonne *très bonne maîtrise* dans le 2^e tableau (FIG. n°82) en pondérant en fonction du degré de réalisation de l'acte. Cela signifie que nous avons mesuré la capacité à formuler de manière compréhensible

et précise l'acte de communication en question. Ce critère de mesure a été constitué selon la méthode décrite pour le constat, méthode que nous avons appliquée aux autres actes de langage attendus et que nous ne développons pas ici. Ainsi, le tableau (FIG. n°82) pondère les résultats bruts présentés dans le premier tableau.

Les constats que l'on peut tirer convergent pour partie avec l'analyse que nous avons faite de l'introduction, du plan, de la conclusion et de l'organisation d'un paragraphe. Ce qui rend peu lisible la réalisation d'un acte de communication réside dans le fait que les étudiants utilisent des connecteurs qui sont inappropriés. Ils ont bien conscience de la nécessité de l'utilisation d'un connecteur, mais n'utilisent pas le bon, ou construisent la phrase de telle manière qu'elle n'est pas clairement compréhensible. L'autre point de différence entre les productions réside dans la capacité à mobiliser des termes précis et adéquats (mesure de l'étendue et de la maîtrise du lexique) et enfin en la capacité à clairement modaliser son propos à indiquer si c'est un discours répandu, auquel l'étudiant souscrit – ou pas, et à quel degré il y souscrit (prise en charge de l'énonciation). Ce dernier point est lié à la section suivante et nous le développerons plus particulièrement à ce niveau-là de notre étude. Nous proposons à présent quelques exemples d'utilisation inappropriée de connecteurs :

Premièrement, il est plus facile d'avoir une langue commune dans le monde entier pour la compréhension entre les différents peuples. Les gens peuvent mieux se comprendre en utilisant la même langue.

Autrefois, le latin était la langue commune en Europe, la « lingua franca ». La communication entre des gens, qui ne pouvaient pas parler la même langue, était possible à cause du latin. En ce qui concerne le latin, la société a changé : grâce à la globalisation, tout le monde a la possibilité de voyager. Pour cette raison, plus de personnes qu'autrefois ont besoin d'une langue commune parce qu'en Moyen Âge, seulement les personnes riches ou importantes étaient en contact avec personnes en étranger.

Au contraire, la langue est liée à une certaine culture d'un certain peuple. Si on n'utilise pas cette langue, un morceau de la culture serait perdu. (25)

Dans cet extrait, nous pouvons observer que l'étudiant donne d'abord des arguments en la faveur d'une langue commune, qui permettrait la compréhension entre différents peuples ne parlant pas la même langue : *il est plus facile d'avoir une langue commune dans le monde entier pour la compréhension entre les différents peuples*. La langue commune est opposée à la diversité linguistique, comme le sujet l'invite à le faire, mais l'étudiant utilise un connecteur inapproprié : *au contraire*, car il oppose non le fait qu'une langue commune risque de réduire la diversité linguistique, mais ce que permet une *lingua franca*, à savoir la communication et la compréhension mutuelle, et ce que représente une langue d'un point de vue sociétal et identitaire : *la langue est liée à une certaine culture d'un certain peuple. Si on n'utilise pas cette langue, un morceau de la culture serait perdu*. Ces éléments ne sont nullement opposés, d'où l'usage inapproprié d'un connecteur qui rend le propos confus.

Un autre exemple réside dans l'utilisation de *mais* et d'*en effet* :

Lorsqu'on veut noter les inconveniences de l'apprendre une langue étrangère, on pourrait demander les gens dans la rue ou quelques élèves. Les réponses seraient les suivantes : « Apprendre une langue d'étrangère fait beaucoup de travail » ; « la grammaire est trop difficile » ou « je ne sais pas prononcer cette langue ». Mais en effet, dans la société, on trouve pas mal de preuves qu'il y a un vif intérêt de s'occuper avec les langues des autres. Dans chaque ville, on peut acheter des journaux en plusieurs langues étrangères (7).

Dans cet extrait, l'étudiant énumère les problèmes posés par la diversité linguistique et se fait le porte-parole d'une *doxa* : *les gens dans la rue ou quelques élèves* qui évoquent la nécessité d'apprendre des langues étrangères, ce qui est long, difficile et contraignant. Puis, il souhaite opposer le constat d'un intérêt pour les langues également partagé par une *doxa* identifiée comme *la société* et incarnée *dans chaque ville*. Toutefois, la modalisation du propos, sur laquelle nous reviendrons, ne permet pas d'identifier que ce sont deux tendances observables de nos jours dans la société dans laquelle nous évoluons. Ces deux tendances s'opposent : d'où l'emploi de *mais*, qui est discutable ici, car il introduit un autre fait que celui discuté en premier lieu. On s'attend donc à trouver un connecteur tel que *également*, *aussi* stipulant la coexistence de pratiques ou de positions opposées face à la diversité linguistique : une défiance, mais aussi un intérêt évident. En outre, *en effet* qui exprime la cause, est utilisé dans cet énoncé de manière inappropriée : il ne s'agit nullement d'expliquer la défiance de la *doxa* pour les langues étrangères, mais d'opposer deux postures contraires observables dans la société. On peut donc observer ici que l'utilisation des connecteurs ainsi que la modalisation du propos, rendent l'expression de l'acte de communication problématique et confus, ce qui justifie la pondération du tableau 82 par le tableau 81.

Observons à présent le degré de convergence de la mesure de la compétence sur le plan de l'organisation textuelle, d'une part, en nous basant sur le tableau reprenant les 12 productions évaluées comme les meilleures et, d'autre part, sur le plan de la mobilisation et de la réalisation des actes de langage attendus.

Production	(4)	(25)	(1)	(19)	(9)	(10)	(15)	(21)	(26)	(40)	(20)	(32)
Score	16	16	15	14	14	14	13	13	13	13	12	12
Langue maternelle	ALL	ALL	ALL	ALL	RUS	ALL	RUS	POL	ESP	ALL	ALL	RUS

FIG. n°83 : liste des 12 meilleures productions de ETR pour l'organisation textuelle

Très bonne/bonne maîtrise	Assez-bonne maîtrise	Moyenne maîtrise	Faible maîtrise
(1) (4) (6) (9) (10) (21) (26)	(7) (15) (20) (32) (40) (19) (20) (25)	(2) (8) (11) (14) (16) (22) (23) (24) (29) (30) (31) (39)	(3) (5) (12) (13) (17) (18) (27) (28) (33) (34) (35) (36) (37) (38)
7 soit 17,5 %	6 soit 15 %	13 soit 32,5 %	14 soit 35 %

FIG. n°84 : répartition des productions de ETR en fonction de la présence des actes de langage attendus pondérée par le degré de maîtrise de la formulation de chacun des actes

Une convergence certaine peut être constatée puisque les 12 productions considérées comme les meilleures sur le plan de l'organisation textuelle se retrouvent classées dans les deux premières catégories : *très bonne/bonne maîtrise*, *assez bonne maîtrise* pour la réalisation des actes de langage. D'autre part, seules deux productions autres que les 12 meilleures sur le plan de l'organisation textuelle figurent parmi les meilleures sur le plan de la réalisation des actes de langage. On conclut donc à une convergence des critères d'évaluation qui semblent désigner les mêmes productions comme étant les meilleures. Attardons-nous toutefois sur les 4 productions qui dérogent à cette convergence : (6), (7).

Les productions (6) et (7) n'ont obtenu qu'un score de 11 et 7 pour le critère d'organisation textuelle, soit un score supérieur tout de même pour (6) au score moyen (qui est de 8,45 points), mais inférieur pour (7). Ces productions sont toutefois classées dans la catégorie *très bonne maîtrise* pour (6) et *bonne/assez bonne maîtrise* pour (7).

Nous constatons que ces deux productions témoignent effectivement de compétences hétérogènes qui peuvent être révélées par des éléments discrets, selon les critères d'organisation textuelle et de mobilisation des actes de langage. Nous donnons ici l'exemple de la production (6). On s'aperçoit que l'étudiant démontre une certaine capacité à organiser son propos sur le plan macro : il propose une introduction et une conclusion valides (notées (a) et (b)), mais ne propose pas réellement de plan. Surtout, la problématique formulée – *Nous posons ainsi la question de savoir comme il est possible de communiquer entre eux s'il existe une telle diversité linguistique* – le conduit à un hors sujet partiel, puisqu'il n'évalue pas les enjeux de la diversité linguistique en articulation avec ceux d'une langue commune, mais se propose d'évaluer la possibilité de communiquer dans un monde multilingue. Plus exactement, il évalue dans une première partie les bénéfices d'une langue commune puis, dans une seconde partie, il rappelle les limites du partage de cette langue et pointe le facteur d'inégalité sociale. Le plan adopté ne correspond pas donc à la problématique posée et le lecteur ne parvient pas à suivre la démonstration puisque les arguments avancés ne soutiennent pas la thèse sous-jacente à la problématique posée. Sur le plan du paragraphe, on

constate une absence d'exemples ou même d'idée générale : les arguments sont donnés les uns après les autres, sur un plan très général, là encore, et sans spécification permettant d'illustrer le propos. En outre, nous l'avons déjà vu dans la section précédente, on constate une utilisation parfois inappropriée des connecteurs qui ne permet pas de bien suivre l'articulation entre les idées au sein du même paragraphe : *De surcroît, ce phénomène aboutit à créer une unité linguistique, pour qu'il n'y ait pas des difficultés de compréhension. De surcroît* ici est mal utilisé, puisqu'il est censé introduire un argument supplémentaire, allant dans le sens des autres déjà mentionnés. Or, l'étudiant expose ici que l'anglais, *lingua franca*, permet la communication entre les différents groupes linguistiques, puis il ajoute que la *lingua franca* crée une unité linguistique entre ses locuteurs, ce qui ne représente pas un nouvel argument, mais bien la poursuite du premier.

De nos jours, la diversité linguistique a obtenu une grande importance scientifique, notamment pour les sciences du langage. Cette richesse des langues représente, en plus, les diverses cultures et civilisations qui se trouvent dans notre monde. Nous posons ainsi la question de savoir comme il est possible de communiquer entre eux s'il existe une telle diversité linguistique. (a)

En premier lieu, il faut mentionner qu'il existe une langue commune pour tous les locuteurs. Comme l'anglais est devenu la langue mondiale, les locuteurs bénéficient de la possibilité de communiquer parmi eux. De surcroît, ce phénomène aboutit à créer une unité linguistique, pour qu'il n'y ait pas des difficultés de compréhension.

Il faut néanmoins signaler qu'il existe quelques groupes qui n'ont pas un tel accès à l'éducation. Par conséquent, ceux-ci n'ont pas la possibilité d'acquérir un tel niveau linguistique de l'anglais comme d'autres locuteurs.

Cette manque d'éducation conduit aux barrières linguistiques. Celle-ci représente une grande contrainte pour ces groupes-là. (b)

Pour conclure, nous pouvons constater qu'il existe d'un côté des chances pour les groupes favorisés, d'autre côté des contraintes pour les groupes défavorisés. En plus, nous pouvons resumer que le facteur de l'accès à l'éducation joue un énorme rôle pour l'acquisition d'autres langues étrangères.

Nous avons donc bien à faire à une production qui démontre de bonnes capacités organisationnelles sur le plan macro, mais faibles sur le plan micro ce qui lui vaut un score de 10.

Sur le plan de la mobilisation des actes de langage, nous pouvons identifier deux constats. L'un se situe dans l'introduction : *De nos jours, la diversité linguistique a obtenu une grande importance scientifique, notamment pour les sciences du langage* stipulant non seulement l'existence de la diversité linguistique, mais sa plus-value attestée par le domaine des sciences du langage. Le second constat est relatif à l'anglais comme *lingua franca* : *Comme l'anglais est devenu la langue mondiale*. Ensuite, l'étudiant marque une opposition entre la plus-value d'une langue commune et le fait que certains en soient exclus réalisant par là l'acte de communication D2 : *opposition*. Puis, il réalise B : *conséquence* en avançant que les exclus de la langue de communication étant ceux qui sont déjà les plus démunis, instaurer cette langue commune renforcerait les inégalités. Enfin, il réalise E : *proposition d'une troisième voie*, en

substituant le clivage *diversité linguistique vs langue commune* en matière de possibilité de communication à *éducation vs pas d'éducation*, la question éducative étant plus clivante que la langue en matière de possibilité d'échanges. Cette production démontre donc que si les compétences en littéracies universitaires sont pour partie interdépendantes, il peut arriver que certaines productions démontrent des compétences élevées pour certains critères et bas pour d'autres. Une telle approche critériée par compétences et étayée par les éléments nécessaires à la réalisation de chaque critère permet donc à l'étudiant de se voir proposer des voies de progrès et une photographie très précise de son niveau de compétences. Nous y reviendrons dans nos propositions didactiques.

En conclusion de cette partie, nous pouvons dire que l'approche critériée des productions par compétences relatives à la présence et au degré de réalisation des actes de langage attendus est convergente avec celle de la structure organisationnelle. La majeure partie des productions évaluées comme de bon niveau quant à la structure organisationnelle se retrouvent parmi les meilleures sur le plan de la réalisation des actes de langage attendus. Cela conforte la nécessité d'une approche conjointe de l'enseignement/apprentissage d'éléments de contenus et des faits de langue. On a vu, en outre, que certaines productions pouvaient montrer un haut niveau de compétence sur l'un des deux plans et un niveau plus faible sur l'autre : elles sont minoritaires, 2 productions sur 40. Nous avons également pu constater que les productions des étudiants germanophones se démarquaient par leur niveau supérieur à la moyenne, suivies de productions des étudiants russophones, que les productions des étudiants extraeuropéens se situaient dans la moitié inférieure, que les productions des étudiants anglophones étaient souvent d'un niveau moyen ou faible quant à ces deux critères et, qu'enfin, les productions des étudiants hispanophones étaient plutôt de niveau moyen voire faible. Cela permet de fonder l'hypothèse que les cultures scolaires et universitaires d'Allemagne, de Russie et de France sont proches sur le plan des littéracies, du moins pour ce qui concerne l'exercice d'une production argumentée. En revanche, les littéracies en usage aux États-Unis ou dans les pays d'Amérique latine sont plus éloignées des littéracies françaises, ce qui nous permet de constater que, si l'espagnol et l'anglais sont des langues parlées en Europe, les étudiants de notre corpus ETR sont, pour les anglophones issus tous des États-Unis, et pour les hispanophones pour une majeure partie d'Amérique du Sud, et non d'Espagne. Ainsi, notre hypothèse d'une influence plus grande de la culture scolaire ou universitaire que celle de la langue maternelle sur le plan de ces compétences semble être confirmée par ce point. Nous rappelons toutefois que notre échantillon de productions est trop petit pour que l'on puisse tirer des conclusions définitives, mais cette corrélation entre langue/culture d'origine et

niveau de compétence en littéracie ouvre un champ d'études en contrastif, dans le cadre d'un enseignement dédié à un public de même langue/culture d'origine. Un autre facteur à prendre en compte serait également de prendre en compte la spécificité de l'université d'origine des étudiants, surtout dans des pays où l'égalité entre les universités n'existe pas. Un autre champ à approfondir serait l'étude systématique de tous les actes de communication attendus dans la production, voire des actes de communication attendus dans une production argumentée. Cela représenterait une autre étude, mais cette recherche pourrait apporter aux enseignants des outils constitués par les éléments de langage qui permettent la réalisation de chacun des actes les plus représentés dans le genre de la production écrite universitaire.

Nous avons amorcé ce travail en posant un cadre théorique et avons proposé une application pour l'acte de communication du constat. Il serait à étendre aux autres actes, à vérifier en ayant recours, non seulement aux productions des étudiants francophones, mais également aux productions d'experts. Concernant la place de l'analyse des productions des étudiants de FR dans cette partie, nous n'avons pas jugé pertinent de la faire figurer, dans la mesure où elle se démarquait très nettement sur le plan de la structure organisationnelle du texte et où elle démontrait une plus grande compétence des natifs sur les allophones, ce qui corrobore notre analyse de l'influence importante de la culture scolaire ou universitaire sur ce plan. En revanche, concernant la place et le degré de réalisation des actes de communication, la compétence des étudiants de FR est presque plus faible sur le plan du nombre d'actes de communication mobilisés. Ils s'avèrent, cependant, dans la plupart des cas, mobiliser davantage d'éléments linguistiques permettant une réalisation plus fine de l'acte mobilisé. Par conséquent, il était difficile de comparer le degré de compétences de ETR par rapport à FR, du fait de la complexité d'évaluer conjointement la présence et le degré de réalisation des actes de communication en même temps. Cela dit, certaines productions d'étudiants francophones comportent des lacunes importantes sur ce plan et l'analyse de leurs productions corrobore notre constat préalable d'une acculturation nécessaire non seulement des étudiants allophones, mais de tout étudiant, aux littéracies universitaires.

5. Posture énonciative de l'étudiant-scripteur

L'étude menée en 2.3.4. sur la posture énonciative de l'étudiant-scripteur nous a permis de formuler les pistes suivantes comme des points d'attention pour les productions de ETR et de FR : spécificité de la double énonciation dans le cadre d'une production académique, identification du passif et de ses formes concurrentes, citation des propos d'autrui. L'analyse lexicale des mots les plus fréquents dans le corpus (notamment *monde* et *cultur**) a permis de distinguer sept points problématiques pour les étudiants de ETR. Parmi eux, deux ont trait à la posture énonciative : la question du choix de la voie et la reprise anaphorique. D'autre part, la liste des éléments sous et sur-représentés dans le corpus que nous reproduisons ci-après nous donne quelques indications relatives aux modalités énonciatives. Nous avons surligné les formes qui nous intéressent sur le plan de l'énonciation. Elles sont représentées par les pronoms personnels *on*, *vous*, *tu*, *nous*, par les pronoms indéfinis *c'*, *ça*, *cela*, par les noms à sens impersonnel : *gens*, *individu*, et les formes conditionnelles *serait* et *permettrait*.

ETR			FR		
Fréquences	Log. ¹⁸⁰	Formes	Fréquences	Log.	Formes
125	36.066	On	43	24.338	Cela
93	31.456	C	13	21.085	Individus
17	20.080	Quand	83	18.087	Nous
15	17.718	Vous	155	17.706	A
95	17.285	A	10	16.219	Certaines
152	13.847	Pour	27	15.568	Effet
30	12.684	Faut	9	14.597	Ouverture
29	11.874	Ça	18	13.035	Cependant
15	11.851	Vraiment	18	12.976	Individu
18	11.488	Parce	8	12.976	Langages
35	11.291	Gens	8	12.976	Valeurs
14	10.804	Peuple	16	12.903	Pouvons
42	10.449	Cultures	11	12.133	Certains
29	10.091	Beaucoup	7	11.354	Ceci
26	9.515	Possibilité	7	11.354	Car
8	9.449	Tu	23	11.305	Car
237	9.001	Est	44	11.280	Etre
12	8.738	Presque	10	10.693	Place
20	8.456	Ont	6	9.732	Bénéfique
7	8.268	Travail	6	9.732	Elles
399	8.149	La	6	9.732	Populations
19	7.648	Vie	6	9.732	Traduction
19	7.569	Ont	37	9.651	Serait
19	7.569	Vie	15	9.474	Son
65	7.442	N	33	9.404	Donc
31	7.211	Bien	9	9.271	Permettrait

FIG. n°85 : liste des mots sur représentés dans FR et dans ETR

En croisant ces différentes pistes, nous proposons d'analyser le pronom personnel *on*, et de ses formes concurrentes : pronoms personnels *nous*, *tu*, *vous*, indéfinis : *c'*, *ça*, *ceci*, *cela*, comme des pronoms et noms désignant une personne : *individu*, *gens*, *peuple*. Par l'analyse de ces mots, nous voulons étudier comment est actualisée la forme impersonnelle, marqueur spécifique du discours universitaire, dans les productions de ETR et de FR. Dans un second temps, nous proposerons l'analyse de certaines modalités d'énoncé et d'énonciation en nous concentrant sur celles qui apparaissent comme sur-représentées dans ETR, à savoir le mode conditionnel. Avant de procéder à l'analyse de la compétence énonciative cependant, nous proposons d'abord de classer les 40 productions de ETR de la plus forte à la plus faible sur le plan des compétences organisationnelles et de la maîtrise des actes de communication

¹⁸⁰ Log = Loglikelihood, pour une définition de cette mesure, nous référons à celle donnée à l'adresse suivante : <http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>.

attendus. Nous reproduisons ci-après les deux tableaux indiquant le niveau de compétence des productions à ces deux plans :

P ¹⁸¹	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40			
I	4	1	1	4	1	4	4	1	4	4	1	1	1	1	3	1	1	1	3	3	4	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	
C	4	1	1	4	1	4	1	3	4	4	1	1	1	1	3	1	3	3	4	3	3	2	2	2	2	4	3	3	1	1	4	3	3	4	1	1	1	1	1	1	4	4	
P	4	2	1	4	1	2	1	2	2	2	1	2	2	4	2	1	2	4	4	3	3	2	2	2	4	4	3	1	2	2	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	2	3	
p	3	2	1	4	2	1	1	1	4	4	2	2	3	3	3	2	2	1	3	3	3	2	2	3	2	4	4	1	2	2	3	1	3	2	1	1	1	1	1	1	2	3	
	1	6	4	1	5	1	7	7	1	1	6	5	7	5	1	3	6	7	7	1	1	1	1	1	1	1	6	6	5	1	7	1	9	4	4	4	4	4	4	9	1	3	
A	8	4	2	8	2	8	6	4	8	8	4	3	2	4	6	4	2	2	6	6	8	4	4	4	4	6	8	2	2	4	4	4	6	3	3	3	3	3	3	4	6		
L ¹⁸²																																											
T	2	1	6	2	7	1	1	1	2	2	1	8	9	9	1	1	9	9	2	1	2	1	1	1	2	2	8	8	9	1	1	1	8	1	2	7	7	7	7	7	1	1	9

FIG. n°86 : classement des productions de ETR selon leurs compétences d'organisation textuelle et leur degré de maîtrise des actes de communication attendus

Sachant que le score maximal est de 24, que le score minimal est de 6, et que la moyenne des productions est de 12,85, on peut distinguer quatre grands groupes de productions : en vert, les productions témoignant d'une bonne à très bonne maîtrise : soit 8 productions ; en bleu, les productions témoignant d'une assez-bonne maîtrise : soit 6 productions ; en violet les productions témoignant d'une maîtrise moyenne, soit 13 productions ; en jaune les productions témoignant d'une faible maîtrise : soit 13 productions. Ce classement nous permettra de comparer les compétences organisationnelles et de maîtrise des actes de communication attendus avec la compétence énonciative.

5.1 Analyse de *on* et de ses formes concurrentes

5.1.1 Justification du suremploi et analyse des valeurs de *on*

Parmi les mots surreprésentés dans ETR, *on* apparaît en première position. Les travaux menés sur le pronom *on* en corrélation avec les genres discursifs explique sa forte représentation par

¹⁸¹ P = production ; I = Introduction ; C = conclusion ; P = plan ; p = paragraphe

¹⁸² Vert = très bonne/bonne maîtrise, bleu = assez bonne maîtrise, violet = moyenne maîtrise, jaune = faible maîtrise

¹⁸³ AC= maîtrise des actes de communication

sa grande plasticité et flexibilité énonciatives, qualités qui n'entravent pas pour autant la compréhension.

À examiner les emplois de *on* dans les usages les plus courants de la langue française contemporaine, il y a lieu de s'étonner de l'agilité des francophones, qui utilisent ce pronom dans des significations parfois opposées, en s'y embrouillant très rarement. (Blanche-Benveniste, 2003 : 1)

Catherine Fuchs évoque une pluralité grammaticale et lexicale (1996 : 35) Cette plasticité fait s'interroger sur une continuité référentielle ou une pluralité énonciative. Autrement dit, y-a-t-il un *continuum* entre le sens renvoyant à une masse indénombrable, où *on* est substituable en même temps par un nom collectif et par le pronom non marqué de la première personne du pluriel où *on* est l'addition de personnes distinctes ? Ou alors, a-t-on affaire à deux sens indépendants l'un de l'autre ? Pour ce qui est de l'usage qu'en font les allophones, Fanny Rinck (2006) présente une étude qualitative et quantitative du genre de l'article de recherche, dans le cadre de la linguistique énonciative et de la polyphonie. Selon elle, l'article de recherche est caractérisé par une « tension entre effacement énonciatif et prise en charge personnelle » (Rinck 2006 : 316), ce qui pourrait expliquer l'emploi fréquent de *on*. Rinck (2006 : 327) affirme qu'

on voit en effet que les textes se caractérisant par l'absence de *je* ou *nous* peuvent présenter des profils variés selon qu'ils tendent à un recours abondant au *on*, signalant en cela une préférence pour une forme de dilution de la personne linguistique dans un pronom aux valeurs multiples et floues à l'auto-désignation stricte au moyen de *je* ou *nous*. À l'inverse, la restriction de l'inscription de l'auteur dans son texte peut être telle que l'article se caractérise par une absence totale de *je*, *nous* et *on*.

Il est possible d'établir une analogie entre l'article de recherche et la production universitaire à visée argumentative qui caractérise le genre de notre corpus, du moins sur le plan énonciatif. Les deux genres ont pour caractéristique de présenter une inscription spécifique et indirecte de l'auteur dans son texte. La forte représentation de *on* dans ETR semblerait répondre à la première tendance analysée par Rinck : une préférence pour un pronom aux valeurs multiples et floues, mais qui coexiste aux côtés de *je*, *nous*, et même *tu*. Afin de tenter de répondre à la question du *continuum* entre les valeurs référentielles de *on*, nous reprenons les analyses des grammaires classiques et celles de quelques linguistes éclairant la question. Pour cet état de la recherche, nous nous référons au travail d'Anje Müller Gjesdal : *Étude sémantique du pronom on dans une perspective textuelle et contextuelle* (2008). Robert (2007) propose les valeurs suivantes :

- 1) *On* marquant l'indétermination.
 - a) Les hommes en général, l'homme.
 - b) Les gens (distinct de *je*).
 - c) Un plus ou moins grand nombre de personnes
 - d) Une personne quelconque
- 2) *On*, représentant une ou plusieurs personnes déterminées (emplois stylistiques).

La valeur de base posée est celle de l'indéfini. Le sens personnel est davantage considéré comme valeur secondaire, à l'inverse des autres pronoms personnels dont les valeurs de base sont les valeurs personnelles et les valeurs secondaires les valeurs indéfinies. On serait donc orienté du générique au spécifique. Dans la grammaire méthodique de Riegel, Pellat & Rioul, la sémantique des pronoms personnels est définie de la manière référentielle :

Sémantiquement, un pronom se caractérise par la manière dont il réfère à ce qu'il désigne dans le discours. À cet égard, les pronoms sont des symboles incomplets (ou des formes ouvertes) dont le sens codé comporte, outre des traits relativement généraux [...] des instructions [...] qui permettent à l'interprétant, moyennant diverses procédures inférentielles, d'identifier à quoi ils réfèrent. (1994 : 194)

Outre un *focus* sur la référence, la définition souligne que ses pronominaux et extratextuels sont nécessaires pour déterminer sa valeur. Pour François Rastier, la référence est identifiée à partir de l'interprétation du texte et non l'inverse :

Pour déterminer une référence, il faut donc préciser à quelles conditions une suite linguistique induit une impression référentielle, et à quelles conditions une impression référentielle est apparée à la perception d'un objet, ou à la mémoire de cet objet. (Rastier, Cavazza et Abeillé, 1994 : 18).

Cette affirmation nous éclaire sur l'un des points d'attention que nous avons mentionnés (3^e partie : 2.2.3.) relatif aux reprises anaphoriques dans les productions des étudiants. Si l'anaphore se trouve être infidèle, on peut constater une tension dans la suite linguistique qui n'est pas formée correctement et qui induit donc une mauvaise impression référentielle, restituant par conséquent de manière erronée la perception de l'objet ou de la mémoire de cet objet. Le second point qui nous intéresse dans cette perception de la construction de la référence concernant le pronom *on*, réside dans le fait que ce serait donc le texte, pour nous, les productions argumentées, qui permettraient d'analyser la valeur référentielle de *on*, ce qui souligne une nouvelle fois l'importance du genre pour son analyse. L'analyse à laquelle nous procéderons sera menée sur les plans syntagmatique et paradigmatique. Le plan paradigmatique permettra d'analyser les occurrences dans leur contexte, tandis que l'analyse syntagmatique confrontera les occurrences de *on* aux noms aux valeurs impersonnelles, et aux autres pronoms personnels, dans une perspective différentielle. Müller Gjesdal identifie les axes paradigmatiques suivants : *on* vs *je*, *nous* ; *On* vs *pronoms indéfinis* ; *On* vs *constructions passives* ; *On* vs *ça*. On constate une convergence avec les paradigmes que nous

avons pu déterminer à partir des mots surreprésentés dans le corpus à la différence près que les constructions passives n'apparaissent pas explicitement dans le relevé des formes surreprésentées, mais qu'on les trouve dans les points d'attention relevés lors de l'analyse de l'emploi des mots les plus représentés dans le corpus (3^e partie : 2.2.3.). On peut d'ailleurs expliquer aisément le fait que les constructions passives n'apparaissent pas dans le relevé des formes les plus représentées, dans la mesure où la construction de la voix requiert l'auxiliaire être qui n'est pas une forme propre au passif, ce qui explique que l'utilisation du passif ne soit pas visible dans notre relevé.

Afin de préciser les valeurs indéfinies ou personnelles de *on*, il est important de distinguer des niveaux d'analyse. Si nous nous accordons avec les grammaires traditionnelles pour distinguer deux valeurs de base, l'indéfini (paradigme des constructions passives et impersonnelles) et le personnel (paradigme des pronoms personnels), nous ne reconnaissons pas pour autant la primauté de l'une sur l'autre.

L'approche linguistique permet, toutefois, de préciser que le pronom *on* en tant que sémème contient des sèmes *indéfini* et *personnel* qui peuvent être neutralisés ou actualisés selon le contexte. Ces sèmes sont définis par rapport aux paradigmes dont ils font partie. Nous distinguons les sèmes inhérents des sèmes afférents, considérant que les sèmes inhérents le sont en langue et afférents en discours. Les opérations contextuelles permettent aux sèmes afférents (sèmes socialement ou contextuellement définis) d'être actualisés par le contexte, tandis qu'un sème inhérent, défini par rapport au système fonctionnel de la langue, peut se trouver virtualisé, c'est-à-dire annulé, par le contexte. Pour Rastier, le contenu inhérent ne devrait même être seulement actualisé que si le contexte ne le contredit pas (1998 : 103), ce qui déplace la source principale du sens, de la langue vers le contexte. L'afférence, l'opération contextuelle fondamentale, serait ainsi l'opération interprétative la plus importante au niveau macro de l'analyse. Au niveau intermédiaire (més) l'assignation de sens à *on* est faite à partir d'une isotopie sémantique où il y a récurrence des sèmes *indéfini* ou *personnel*. Il y a présomption d'isotopie lorsqu'il y a récurrence d'un sème générique ou spécifique. Le texte est le site du croisement des systèmes de normes aussi bien intralinguistiques qu'extralinguistiques. C'est sur ce niveau que le sens global est produit, qui agit à son tour sur les niveaux méso et micro. D'autre part, *on* peut être analysé sur le plan dialogique, dialectique thématique et tactique (Rastier, 1994, 2002), il exprime en effet des perspectives et des voix différentes. Dans certains cas, *on* est quasiment figé, et devient non prototypique du discours scientifique ou universitaire, mais trans-générique : par exemple : *on* + modal : *on peut*, *on dit*. En co-occurrence avec des éléments temporels tel le temps verbal, *on* peut

contribuer à la structuration du temps textuel (la composante dialectique). Les études faites à ce sujet montrent que les temps verbaux du présent actualisent la valeur indéfinie, alors que les temps du passé et du futur actualisent la valeur personnelle (Müller Gjesdal, 2008). Dans la mesure où *on* est co-occurent avec des thèmes récurrents, ce pronom contribue aussi à la thématization de la production textuelle. Corrélé au sémantisme du verbe : cognitif, perceptif, discursif, *on* devient un trait inhérent au genre de l'article de recherche. *On* contribue à la composante tactique et à la progression du texte par reprise où il convient, de même que sur le plan thématique, d'analyser les pronoms co-occurents ou substitués du type *nous*.

5.1.2 Analyse de *on*, et de ses formes concurrentes dans notre corpus

Nous pouvons constater que *on* est le premier mot surreprésenté de la liste dans ETR : il apparaît 125 fois contre seulement 35 fois dans FR pour un nombre de mots quasiment équivalent. Le tableau permet de formuler l'hypothèse que *on* est concurrencé dans FR par *nous*, 3^e mot le plus représenté avec 83 occurrences, contre 45 occurrences dans ETR. *Vous* et *tu* sont les autres pronoms personnels surreprésentés dans ETR : *vous* arrive à la 4^e place avec 15 occurrences et *tu* en 16^e place avec 23 occurrences, alors que ni *vous* ni *tu* ne sont représentés dans FR. L'apparition de ces deux derniers pronoms personnels peut étonner dans une production écrite argumentée, dans la mesure où il est peu commun d'envisager un énoncé ancré dans la situation d'énonciation, donc de voir apparaître les personnes dites présentes, telles que *tu*, *vous*, *nous*. Pour *nous*, surreprésenté dans FR, on peut faire l'hypothèse qu'il s'agit du *nous* employé dans sa valeur indéfinie, permettant, pour reprendre les termes de Rinck, de diluer la personne linguistique dans un pronom aux contours flous. À l'instar de *on*, cet emploi de *nous* serait référentiellement à rattacher à une valeur générique et non personnelle, ou à un substitut de *je* dans le cadre du genre universitaire, conservant du reste cette dimension d'effacement du sujet énonciatif, rendant par conséquent les contours du pronom flous.

5.1.2.1 Analyse qualitative de *vous*

On peut constater que les occurrences ne sont présentes que dans 5 des 40 productions de ETR. Dans la première production, *vous* a bien une valeur personnelle : l'étudiant prend à témoin son lecteur et l'exhorte de se représenter un certain nombre de situations dans lesquelles il est confronté à la diversité linguistique :

Imaginez-vous que vous voyagez dans un pays que vous ne connaissez pas et dont vous ne parlez pas la langue. Pendant un périple à la campagne vous perdez votre groupe. Malheureusement il n'y a que des gens âgés dans le village où vous vous trouvez dont personne ne parle ni votre langue maternelle ni anglais. Ou bien, vous rencontrez une jolie femme au bar de votre hôtel avec qui vous voulez flirter, mais comme vous n'avez aucune langue commune vous devez rester muets. Alors, quoi faire ? (1).

C'est la même production : (1) qui comporte 11 des 15 occurrences de *vous*. Cet usage prolifique du *vous* à valeur personnelle est à mettre en parallèle avec le fait que nous avons classé cette production comme la seule de tout notre corpus à n'être constituée que d'exemples (3^e partie : 3.1.4.). L'étudiant ne propose pas d'arguments, il construit une situation virtuelle et il emmène son lecteur dans un monde où il ne parle pas la langue de ses interlocuteurs. Cette production constitue donc une exception dans la mesure où elle ne correspond pas au canon du genre argumentatif universitaire, ce qui explique la présence du pronom *vous* avec une valeur personnelle. Deux occurrences relèvent également de la valeur personnelle. Là aussi, *vous* désigne le lecteur, mais la double énonciation inhérente au genre universitaire opère et *vous* désigne autant le correcteur que le destinataire à convaincre : *Je me suis embrouillé dans mes explications ! mais je pense que vous avez compris l'importance d'avoir les langues différents dans le monde selon moi !* (14). L'étudiant en appelle clairement à la compréhension du correcteur et le prie de bien vouloir faire preuve d'indulgence pour identifier la position qu'il veut défendre auprès de son lecteur. *Vous* désigne donc le lecteur et le correcteur. Une autre occurrence fonctionne de manière analogue : *S'il vous plaît, il ne faut pas me malcomprendre* (19). Ici, l'étudiant est soucieux de bien se faire comprendre de son lecteur-correcteur et veut désamorcer un éventuel procès d'intention : il interpelle donc le destinataire du message dont les fonctions de lecteur et de correcteur sont actualisées. La différence avec la valeur du *vous* de la production (1) est que le destinataire n'est pas impliqué dans l'énoncé : il est seulement le destinataire et n'a pas de rôle actif dans la construction de la diégèse. En d'autres termes, il n'est pas un protagoniste de l'histoire. Les deux dernières occurrences ont une valeur indéfinie. *Vous* désigne une « masse indénombrable » de personnes, on peut même dire qu'il désigne toute personne ; *vous* a donc une valeur totalisante, générique. Pour la première occurrence, l'étudiant (26) attire l'attention sur la variation linguistique à l'intérieur d'une même langue :

Les différences idiomatiques entre les différents dialectes de l'espagnol vous montrent des différences plus profondes dans la manière de penser d'uns et des autres. (26)

Vous désigne toute personne, ou plus exactement toute personne se penchant sur cette question. Pour la 2^e occurrence :

Dans cette direction, être favorable à la création d'une langue commune eg veut dire que vous allez mettre en évidence une seule culture, une seule manière de penser et de s'exprimer. (39),

vous désigne les défenseurs de l'instauration d'une langue commune. Il est également substituable à un *on*. Toute personne instaurant une langue commune est conduite à valoriser cette langue et cette culture au détriment des autres. On peut établir une corrélation entre cet emploi impersonnel de *vous* et un haut degré de maîtrise des littéracies universitaires pour l'une des productions : (26) obtient un score élevé : 21pts¹⁸⁴ alors que la meilleure production obtient 24. En revanche, cette corrélation n'est pas vérifiée par la 2^e occurrence : (39) n'obtient que 13 points, soit un score moyen.

5.1.2.2 Analyse qualitative de *tu*

Tu n'est représenté que dans une seule production : (31). Ici, le calque de la langue maternelle, l'espagnol, semble être déterminant dans l'emploi de ce *tu*, qui a une valeur indéfinie. Le pronom *tu* est utilisé dans l'ensemble de la production et pourrait être remplacé par *on* pour chaque occurrence lorsque la construction est possible.

Aujourd'hui les langues sont très importants pour se communiquer avec autres personnes. D'abord il te permet ouvrir l'esprit, et connaître d'autres cultures. De plus, tu peux être plus riche si tu sais beaucoup de langues. Il te sert aussi pour voyager dans le monde entier (...).

Dans ce cas non plus, on n'observe pas de corrélation entre cet emploi impersonnel et une haute maîtrise des littéracies puisque cette production, étiquetée 31 reçoit le score de 11 points, soit un score moyen. On peut identifier une certaine correspondance entre le niveau de la production et l'emploi de *nous* comme indéfini. 20 productions utilisent *nous*, soient la moitié.

a. *Nous* vs de *je* : valeur personnelle

Dans 5 productions, *nous* est employé comme co-occurent de *je*, et a une valeur personnelle : (1), (8) (13) (18) (16). Une production fait apparaître *nous* comme co-occurent d'un grand nombre de pronoms personnels, marquant le caractère instable de l'ancrage énonciatif : (11).

b. *Nous* vs *je* et *on* : valeur personnelle ou indéfinie ?

Dans trois productions d'étudiants russophones, (15) (29) et (32), *nous* est co-occurent de *je* et de *on*. *Nous* a ici une valeur personnelle. Il est employé pour désigner l'énonciateur et

¹⁸⁴ Pour la compétence en organisation textuelle et en maîtrise des actes de communication attendus.

d'autres individus non spécifiés : *Nous sommes tous différents*. Il s'oppose à *je* dans la mesure où *je* restreint la prise en charge énonciative au seul sujet représenté par l'énonciateur. Cette restriction est modalisée par des connecteurs marquant la posture individuée : *En ce qui me concerne* et *Personnellement* (32). *Nous* est également co-occurent et substitut de *on* qui a ici une valeur personnelle, au point que les phrases sont incorrectes syntaxiquement lorsque l'étudiant mélange au sein de la même phrase *on* et *nous*, notamment par la reprise anaphorique actualisant le déterminant possessif. On trouve par exemple :

En parlant de différentes langues on a tout d'abord la chance de plonger dans une autre culture ce qui enrichit notre expérience. Puis elle nous donne l'opportunité de faire de nouvelles connaissances.

Le double effet de l'anaphore infidèle oscillant entre *nous* et *on* et la reprise anaphorique non explicite par *elle* reprenant *la diversité linguistique* concourt à créer une instabilité référentielle.

Une autre production propose les deux valeurs de *nous* alternativement. Dans un cas, il est personnel et inclut le co-énonciateur : *des petits tribu d'Amérique de Sud ou d'Afrique veulent devenir comme nous partie du village globale* (21). *Nous* réunit l'énonciateur, l'étudiant, que l'on suppose issu d'un pays avancé dans le processus de mondialisation, et le co-énonciateur, qui est supposé, francophone et français, en sa qualité de correcteur. Ce premier type de *nous* coexiste avec un *nous* indéfini, par exemple, dans : *Parfois la syntaxe nous empêche de dire quelque chose, mais parfois cela nous stimule de trouver des autres moyens d'expression* (21). Ce dernier exemple est différent des deux précédents. En effet, on peut parler de *coexistence heureuse* dans le cas de (21), dans la mesure où les deux systèmes de se mélangent pas. Le *nous* personnel est réservé à un exemple ponctuel où l'énonciateur intègre son destinataire sans qu'il ne soit un protagoniste de l'histoire, mais seulement le destinataire qui partage la même posture que l'énonciateur. À cette pratique s'oppose celle d'un autre plan énonciatif où *nous* est employé dans sa valeur impersonnelle. En intégrant les cas particuliers exposés ci-dessus, nous avons donc 8 productions qui relèvent d'un emploi personnel de *nous*, 11 productions qui relèvent d'une valeur indéfinie de *nous* et une qui propose une alternance raisonnée des valeurs personnelles et impersonnelles, avec une dominance de la valeur impersonnelle, ce qui nous a fait classer cette occurrence dans la catégorie des productions employant la valeur impersonnelle.

c. *Nous* substitut de *on* et des formes impersonnelles

Dans cette catégorie, nous pouvons faire une distinction entre le *nous* que nous appelons scientifique, procédant de la dilution de la personne linguistique dans un pronom aux valeurs multiples et floues, et le *nous* totalisant, à valeur générique, qui représente la totalité de la catégorie. La dernière catégorie peut encore être subdivisée en deux. À ce titre, nous avons proposé une analyse plus précise des occurrences mettant en exergue deux types de pratiques énonciatives au sein des productions utilisant le *nous* dans sa valeur indéfinie. La première catégorie propose une cohérence énonciative où *nous* est utilisé en tant que COD ou pour toutes les fonctions que *on* ne peut prendre en charge. La seconde catégorie propose une variation énonciative où *nous* est substitut de *on* et où l'on observe une alternance aléatoire de l'un et de l'autre.

d. *Nous* scientifique : vs *on* vs formes impersonnelle : valeur indéfinie ?

Analysons pour commencer les deux occurrences faisant un usage du *nous* scientifique : (6) et (10). Ces deux productions ont la particularité de proposer des occurrences où *nous* se substitue à *je* et permet l'énonciation d'un point de vue pris en charge par l'énonciateur exclusivement, à titre personnel, sans toutefois mettre l'accent sur l'individu en tant que tel (à l'inverse pronom personnel *je*). On observe que les modalités associées à cet emploi de *nous* sont exclusivement métadiscursives et font référence à des activités déployées dans le cadre du discours donné à lire. Cet emploi concerne 6 des 8 occurrences : *Nous posons ainsi la question de savoir, Pour conclure, nous pouvons constater, En plus, nous pouvons resumer* (6), *En premier lieu, il faut nous demander, nous voulons mettre l'accent, Nous ne nions pas que* (10). Deux occurrences témoignent d'un emploi de *nous* lié à une activité cognitive et métalinguistique : *nous connaissons bien la pluralité des langues du monde* et *Les recherches linguistiques nous permettent de découvrir les différents caractéristiques d'une langue* (10). La valeur de *nous* est ici plus large que dans les 6 premières occurrences : *nous* désigne effectivement l'énonciateur, mais peut être étendu à la communauté à laquelle il se considère appartenir et dans laquelle il inclut son co-énonciateur, voire la communauté des chercheurs, étudiants, spécialistes ou apprentis spécialistes de la question : *nous connaissons bien*. Cet emploi de *nous* se rapproche de l'emploi indéfini en un *continuum* entre, d'un côté, le pôle strictement circonscrit à la personne de l'énonciateur individuellement¹⁸⁵, puis à celle

¹⁸⁵ Il faut toutefois préciser que *nous* n'a pas ici une valeur personnelle, car c'est bien à dessein qu'il est employé à la place de *je*, et qu'il porte donc en lui, par ses contours flous, une valeur intrinsèquement indéfinie.

de l'énonciateur et de ses pairs – incluant ou non le coénonciateur¹⁸⁶ – et d'autre part celui où *nous* a une valeur indéfinie et totalisante. Les deux productions utilisant *nous* dans cet emploi indéfini, mais circonscrit à l'énonciateur ou à la communauté à laquelle il se représente appartenir témoigne d'un haut niveau de maîtrise de l'énonciation dans le cadre du genre universitaire.

e. *Nous* non scientifique co-occurent substitut de *on* et des formes impersonnelles : valeur indéfinie ?

Parmi les emplois indéfinis de *nous* où *nous* prend une valeur totalisante, et ne réfère plus au seul énonciateur, nous avons pu distinguer de nouveau deux sous-catégories.

° nous substitut de on

La première est représentée par les occurrences (17), (20), (25), (26), (27), (34). Elles présentent une stabilité énonciative à l'exception de (17) qui utilise bien *nous* lorsque *on* n'est pas possible, mais qui alterne aléatoirement avec *tu/te* : *C'est important de savoir aussi qu'une nouvelle langue te permettra*, ce qui introduit un facteur d'instabilité sur le plan de l'énonciation. Cette production n'utilise qu'une seule fois *nous*, et il est en position objet : *Cette réflexion nous emmène à être plus tolérants*, alors que l'on trouve cinq occurrences de *on* : *On habite dans un monde, on pourrait relier, on a déjà dit, si on parle, on peut voir*. *Nous* est donc utilisé dans les positions syntaxiques incompatibles avec *on*. (20) et (25) n'actualisent également que *nous* lorsque *on* n'est pas possible. On trouve d'ailleurs un nombre de formes variées : dans la fonction objet : *La diversité linguistique nous permet* (20), *La globalisation nous a donné* (25), dans la forme impérative : « *Imaginons qu'* » (20). Ces occurrences sont ancrées dans une énonciation où *on* apparaît respectivement 7 et 5 fois. Les autres formes concurrentes sont des formes impersonnelles *on perdrait, on conserve, si on n'utilise pas*, ainsi qu'un usage de l'infinitif assez rare chez les étudiants allophones et très correct:

Apprendre une nouvelle langue n'est pas seulement apprendre la grammaire et le vocabulaire d'une langue mais aussi faire des expériences interculturelles, rencontrer différentes personnes et élargir le propre point de vu. (25)

En (20), on trouve également des formes impersonnelles : *il faut respecter, n'est-il pas probable, il est bien important*. On constate une grande cohérence énonciative et une grande variété des formes témoignant d'une haute maîtrise des compétences de littéracies universitaires sur le plan de l'énonciation. En (26), on observe un usage des pronoms

¹⁸⁶ Dans le cas de notre production, le co-énonciateur est inclus, car il est *de facto* assimilé à la catégorie d'expert dans le domaine, du fait de sa situation d'enseignant-évaluateur.

personnels proche des productions (20) et (25). En effet, l'étudiant utilise le pronom *on* dans sa valeur indéfinie – plutôt que *nous* chaque fois que c'est possible (4 occurrences), cette forme alternant avec une variété de formes impersonnelles : *il n'y a pas une cause, il y a l'exemple, c'est donc, c'est choquant*. *Nous* n'est utilisé qu'une fois en position d'attribut du sujet : *c'est nous qui percevons*. (26). (27) propose le même système d'énonciation, mais la variation est moins riche. On observe un emploi de *nous* exclusivement en position objet : *ça nous permet de faire des connaissances dans la vie*, peu de formes impersonnelles, et quatre occurrences de *on* dans sa valeur indéfinie. (34) emploie *nous* en position objet : *elle nous laisse toujours à chercher de comprendre les principes* et ne propose quasiment aucune forme concurrente. Il n'y a qu'une seule occurrence de *nous*, une seule de *on* dans son emploi indéfini : *on va reconnaître la culture*, et très peu de formes impersonnelles, peu conformes au genre : *mais tout ça n'empêche pas*. Dans cette catégorie, le degré de maîtrise de la compétence énonciative est variable, allant d'une compétence très élevée (20, 25, 26) à une compétence moyenne (27), voire basse : (34). On ne peut donc attester que la stabilité référentielle entre l'emploi de *nous* et de *on* soit un critère suffisant pour classer la production parmi celles qui révèlent une haute compétence énonciative.

° nous alternant aléatoirement avec on

La seconde catégorie comporte les productions qui emploient *nous* dans sa forme impersonnelle, alternant de manière aléatoire avec *on*. Elle est constituée de deux productions (22) et (39) où l'on observe l'emploi alternatif et non motivé de *nous* et de *on* : *Nous sommes entourés par la diversité linguistique chaque jour. Dans presque chaque'un pays dans le monde entier on parle une langue différente*. (22) ; *on a besoin de favoriser (...) nous serons, peut-être, plus tolérants*. (39). Les autres formes co-occurentes sont des tournures impersonnelles assez rudimentaires en (22) : *Il n'y aura plus, ça rend* (22), plus élaborées en (39) : *il faut remarquer, il y a*, et surtout l'infinitif associé au *vous* indéfini en position d'objet : *être favorable à la création d'une langue commune veut dire que vous*, témoignant d'un haut niveau de compétence sur le plan énonciatif. Si ces emplois sont intrinsèquement plutôt un signe de faible compétence énonciative, on observe là aussi que ce constat n'est pas suffisant pour permettre de classer les productions parmi celles témoignant d'une faible compétence énonciative, puisque (39) fait preuve par ailleurs d'une très bonne maîtrise de l'énonciation dans les formes co-occurentes substituées à *nous* présentant entre autres un infinitif sujet repris par un pronom objet *vous* actualisant la valeur indéfinie. Notons enfin que deux productions de la catégorie où *nous* prend une valeur indéfinie présentent également des occurrences de *je*, mais qui sont circonscrites à la conclusion. Les occurrences de *je*

correspondent à l'élaboration du point de vue personnel : « pour ma part je supporte la diversité linguistique » (22) ; « En conclusion, je pourrais dire qu'une langue commune à plusieurs groupes ethnique ne servirait à rien » (22) et l'on peut faire l'hypothèse que l'étudiant a choisi de passer à un mode énonciatif privilégiant une référenciation plus ciblée et précise pour cette partie où il est admis de livrer sa propre opinion sur le sujet discuté alors que le reste du devoir consiste à faire valoir des arguments légitimant cette position livrée seulement à la fin et assumée par la personne individuée de l'énonciateur. Cette posture, quand bien même un peu schématique et novice, témoigne tout de même d'une conscience énonciative des spécificités du genre universitaire.

++ : Emplois personnel		Emplois indéfinis : ++		
<i>Nous, je, on personnel, vs on impersonnel</i>	<i>Nous, je personnel, vs nous indéfini, (+ vous indéfini)</i>	<i>Nous indéfini scientifique, Il dans des formes impersonnelles</i>	<i>Nous indéfini, substitut syntaxique de on, on, nous, formes impersonnelles</i>	<i>Nous indéfini, on, formes impersonnelles</i>
1	2	3	4	5
(2) (8) (13) (18) (11) (16)	(9) (29) (32) (21) →	(6) (10)	(17) (20) (22) (25) (26) (27) (34)	(22) (39)

FIG. n°87 : présentation des différents systèmes énonciatifs dans ETR

L'analyse de *nous* montre donc un *continuum* entre des valeurs personnelles et impersonnelles, ce qui nous permet de répondre à la question posée initialement pour *on* : c'est bien un *continuum* sémantique et non deux valeurs auquel nous avons affaire pour le pronom personnel *nous*. Le tableau reprend les différentes valeurs identifiées pour *nous* témoignant de ce *continuum* : On peut constater que la première colonne ne propose aucune occurrence de *vous*, même dans sa valeur indéfinie. Notons que (21) appartient bien au système énonciatif faisant alterner *nous* personnel vs *nous* impersonnel, vs *je + vous* indéfini, mais nous avons vu qu'il devait être classé dans les emplois impersonnels, car on peut considérer le *nous* personnel comme une incise dans un système où l'emploi des pronoms est indéfini. Nous pouvons constater également que c'est la seule production de cette catégorie à actualiser une occurrence de *vous* à valeur indéfinie : *être favorable à une langue commune signifie que vous allez mettre...* (21), ce qui confirme bien que cette production propose un système d'énonciation actualisant les valeurs indéfinies des pronoms personnels. On peut

également constater que *on* n'apparaît que de manière très isolée dans le cas des productions actualisant le *nous* scientifique. Un dernier constat révèle que *il* dans des formes impersonnelles est isolé dans le cas du *nous* vs *on* aléatoire et qu'il n'est employé que dans des formes rudimentaires comme *il y a*. Précisons enfin que la colonne 5 ne relève pas d'une forme plus impersonnelle que la colonne 4. Il s'agit seulement un usage plus fragile et aléatoire des pronoms qui est signifié par cette dernière colonne. En revanche, au vu de la valeur attribuée au *nous* scientifique, on peut considérer qu'il relève d'un emploi moins indéfini ou plus personnel que les colonnes 4 et 5.

En ce qui concerne la corrélation entre la compétence et l'usage d'un système énonciatif, on peut résumer l'analyse comme suit : les productions de la colonne 1 marquent une compétence plus faible sur le plan énonciatif. En effet, la valeur définie que la littérature s'accorde à considérer comme valeur première, et qui est en FLE enseignée en premier, est maîtrisée pour le pronom *nous*. Le pronom *je* qui a une valeur intrinsèquement personnelle est également utilisé. En revanche, *vous* est peu utilisé, voire pas du tout pour la colonne 1 ; les formes impersonnelles de *il* à valeur impersonnelle sont également peu employées, et quand elles le sont, il s'agit souvent dans des formes rudimentaires ou présentes dans le sujet du devoir : *il y a*, *il existe*. Tous ces éléments concourent à indiquer une faible compétence énonciative dans le cadre du genre universitaire. Pour la colonne 2, on peut constater une bonne maîtrise globale du système énonciatif avec une défaillance dans l'emploi aléatoire de *nous* indéfini, et de *on*, de même que dans la colonne 5. Pour les productions classées dans la colonne 3, nous l'avons vu, la compétence énonciative est élevée. La colonne 4 constitue une catégorie hétérogène sur le plan de la compétence énonciative ; le fait que les étudiants utilisent exclusivement *nous* comme substitut syntaxique de *on* ne dit rien de la compétence énonciative. En effet, certaines productions proposent un vaste panel de formes énonciatives correctement employées et d'autres n'emploient que des formes élémentaires et peu variées. La seule stabilité serait à trouver dans l'emploi non fautif des pronoms personnels et des formes impersonnelles.

À titre indicatif, nous avons inséré le score attribué pour l'organisation textuelle à chaque production dans le tableau répartissant les productions sur le plan énonciatif :

++ : Emplois personnels		Emplois indéfinis : ++		
<i>Nous</i> personnel + <i>je</i> + <i>on</i> personnel vs <i>on</i> indéfini	<i>Nous</i> personnel + <i>je</i> vs <i>nous</i> indéfini, + <i>vous</i> indéfini	<i>Nous</i> indéfini scientifique, vs <i>Il</i> dans des formes impersonnelles + <i>on</i> indéfini	<i>Nous</i> indéfini, substitut syntaxique de <i>on</i> + <i>on</i> , + <i>nous</i> indéfini + formes impersonnelles	<i>Nous</i> indéfini, + <i>on</i> indéfini + vs formes impersonnelles
1	2	3	4	5
(2) (10 pts) (8) (11 pts) (13) (10 pts) (18) (9 pts) (11) (10 pts) (16) (10pts)	(15) (19pts) (29) (9 pts) (32) (18pts) (21) (21 pts) →	(6) (18 pts) (10) (22 pts)	(17) (9 pts) (20) (18 pts) (25) (22 pts) (26) (21 pts) (27) (8 pts) (34) (7 pts)	(22) (10 pts) (39)(13pts)

FIG. n°88 : présentation des différents systèmes énonciatifs dans ETR

On peut constater, à une différence significative près, que le niveau des compétences d'organisation textuelle est convergent avec le niveau de compétence énonciative évalué. En effet, les colonnes 1 et 5 comportent des productions plutôt moyennes à faible (entre 9 et 13 points), la colonne 3, des productions d'un assez bon à bon niveau de compétence (18-22 points), la colonne 2 d'un assez bon niveau de compétence également (18-22 pts) à l'exception de la production (29) qui n'obtient que 9 points, et la colonne 4, des productions de niveaux très différents, puisque l'on trouve les productions les mieux notées : (25) : 22 points, et les moins bien notées (34) : 7 points. Une seule production indique une réelle différence de compétence énonciative et textuelle : (29).

À partir de l'analyse du pronom *nous*, nous avons pu mettre en évidence que la faculté à utiliser les valeurs indéfinies semblait être un critère de compétence énonciative chez les étudiants allophones et que l'emploi du *nous* scientifique marquait clairement une compétence énonciative élevée. Nous avons pu également constater que les valeurs du pronom *nous* sont à penser en *continuum* entre formes indéfinies et formes impersonnelles. Ces analyses nous permettent de formuler l'hypothèse qui guidera notre analyse du pronom *on* dans les productions des allophones : ce pronom est surreprésenté dans ETR, car il est plus volontiers employé que *nous* par les allophones dans le cas où il recouvre une valeur impersonnelle ; plus le niveau de compétence énonciative est bas, plus les étudiants privilégient *on* à toute autre forme pour un emploi indéfini.

5.1.2.3 Analyse qualitative de *on*

Trois quarts des productions de ETR comportent au moins une occurrence de *on* et, plus spécifiquement, entre 2 et 24 occurrences ; *nous* est présent dans 50 % des productions, tandis

que *on* est présent dans 75 % des productions. (5) : (7 pts), (7) (7pts) : (13 pts), (14) : (9 pts), (20) : (18 pts), (21) : (21 pts), (23) : (14 pts) sont les productions qui comportent le plus d'occurrences de *on*. On ne peut, toutefois, pas établir de lien entre la compétence énonciative et la présence de *on* ; en effet, si la production (5) témoigne d'un niveau faible, obtenant 7 points, les productions (19) (20) et (21) sont, au contraire, parmi les 12 productions les mieux classées sur le plan de la structure organisationnelle. Le biais réside dans le fait que le nombre d'occurrences s'exprime en valeur absolue et non proportionnellement à la longueur des productions. Cela étant, ce critère ne semble pas discriminer clairement des compétences faibles sur le plan énonciatif. 13¹⁸⁷ productions emploient *on* et ne comportent aucune occurrence de *nous*. Ces productions nous intéressent dans la mesure où nous formulons l'hypothèse qu'elles présentent une faible compétence énonciative, puisqu'elles proposent un emploi réduit du panel des possibilités énonciatives. Toutefois, si l'on établit une correspondance entre le score obtenu pour la compétence organisationnelle et ces productions, on constate que cette hypothèse n'est pas valide : (4) : (24 pts), (5) : (7 pts), (7) : (13pts), (9) : (22pts), (14) : (9 pts), (19) : (20pts), (24) : (10 pts), (30) : (14 pts), (37) : (7 pts), (38) : (7 pts), (23) : (14 pts), (40) : (19 pts), (35) : (7 pts).

En effet, 5 productions sont très nettement au-dessus du niveau moyen de compétence textuelle (moyenne : 13,32) puisqu'elles ont un score qui se situe entre 19 et 24 points : (40) : (19 pts) (19) : (20pts) (9) : (22 pts), (4) : (24 pts) ; (30) : (14pts). Les 7 autres productions sont, en revanche, toutes au-dessous de cette moyenne puisqu'elles obtiennent entre 7 et 13 points, 6 étant la note minimale. Il semblerait donc que les productions utilisant *on* et pas *nous* témoignent, ou bien d'une compétence élevée, ou d'une compétence basse, et que ce marqueur ne peut exclusivement être interprété comme indiquant une compétence énonciative basse. Considérons donc les productions au score élevé. Nous pouvons stipuler que ces productions emploient d'autres formes énonciatives que *nous*, à savoir des formes impersonnelles, la voix passive... qui témoignent de l'emploi d'un large panel, quand bien même *nous* n'est pas utilisé. C'est effectivement le cas pour la production la mieux notée : (4) : (24 pts) employant une forme à la voix moyenne : *il se construit*, et de nombreuses formes impersonnelles, élémentaires : *c'est, il y a*, et plus élaborées : *ce serait, il paraît* comme formes co-occurentes substituts de *on*.

(40) : (19 pts) fait également preuve d'une bonne compétence énonciative par l'utilisation de

¹⁸⁷ Notons que les productions comportant des occurrences de *nous* ne comportent pas nécessairement d'occurrences de *on*. C'est, en effet, le cas de : (8), (18), (15), (6).

la voix passive : *sont parlées*, de formes impersonnelles élaborées : *il se va agir* quoiqu'erronées, *il faut*, ou plus élémentaires : *ça peut, il y a, c'est*, co-occurentes substituées de *je* et de *on*.

(9) : (22 pts) et (19) : (20 pts), en revanche, ne témoignent pas d'une compétence énonciative élevée : les deux productions utilisent seulement le pronom personnel *je* et expriment l'indéfini par des noms ou groupes nominaux tels que *les autres gens, tout le monde* repris par *ils* ; les formes impersonnelles mobilisées sont élémentaires : *il y a, c'est*.

(30) : (14 pts) présente une compétence organisationnelle et relative aux actes de communication attendus tout à fait moyenne. Pourtant, sa compétence énonciative s'avère élevée par l'utilisation d'un vaste panel de formes, souvent bien utilisées : le passif : *est envisagé, n'est pas pris, est traité*, parfois sous une forme peu idiomatique, calquée sur l'allemand : *il est déjà à remarquer*¹⁸⁸; ces formes passives très nombreuses en comparaison des autres productions sont des substituts co-occurents de formes impersonnelles *c', il* et de *on* dans sa valeur indéfinie.

La dernière production à présenter une compétence globale au-dessus de la moyenne : (23) : (14pts) présente une compétence également moyenne sur le plan énonciatif, se rapprochant, pour cette compétence des deux productions (9) (22 pts) et (19) (20 pts), par l'emploi des pronoms *je, on* et des noms tels que *tout le monde* (deux occurrences).

Les productions ayant un faible niveau global (au-dessous de 13) témoignent également d'un faible niveau de compétence énonciative, n'utilisant que des pronoms personnels à valeur définie : *je*, et utilisant exclusivement des noms tels que *les gens, chaque personne, tout le monde*, ou *ils*, ainsi que *on* pour exprimer l'indéfini, voire *c'* pour toute forme impersonnelle. Le panel est donc restreint, et les formes élaborées ou complexes d'utilisation, car pouvant recouvrir plusieurs valeurs telles que *nous*, par exemple, ne sont pas utilisées. Si *on* est employé, alors qu'il peut avoir un sens défini, c'est probablement parce qu'à l'inverse des autres pronoms personnels, la valeur indéfinie est son sens premier.

L'emploi de *on* sans celui de *nous* ne suffit pourtant pas à discriminer une production de faible niveau sur le plan énonciatif. En effet, certaines productions font preuve d'une bonne maîtrise de l'énonciation et utilisent un vaste panel de forme excluant *nous* et mobilisant *on*. Dans ce dernier cas, *on* recouvre un grand nombre de valeurs : *la langue est le moyen le plus important et développé pour qu'on puisse créer du sens du monde* : valeur indéfinie : n'importe qui, on : équivalent de *les gens* : *il n'y pas un peuple européen à qui on pourrait s'adresser ou*

¹⁸⁸ Traduction mot-à-mot de *es ist schon zu bemerken*.

avec qui on pourrait mener un débat. Nous trouvons également *on* dans sa valeur scientifique, ayant la même valeur que le *nous* scientifique : *À la fin on peut résumer* (4), ce qui explique aussi l'absence de *nous* dans cette catégorie de productions. Enfin, il faut souligner que certaines productions témoignent d'un écart entre les compétences textuelles et celles de mobilisation des actes de communication attendus, d'une part, et la compétence énonciative : (9) (22 pts) et (19) (20 pts), qui témoignent d'une plus faible compétence énonciative et (30) (14 pts) qui, au contraire, témoigne d'une compétence énonciative plus élevée que les autres compétences évaluées.

7 productions ne contiennent ni le pronom *on* ni le pronom *nous*. Elles représentent des productions à la compétence plutôt basse concernant le critère d'organisation textuelle et celui de mobilisation des actes de communication attendus : (3) : (6 pts), (36) : (7pts), (12) : (8 pts), (28) : (8 pts), (31) : (11 pts), (33) : (12 pts). Une production fait exception : (1) obtenant 23 points pour les autres compétences

Si l'on analyse la compétence énonciative de ces productions, on constate effectivement qu'elle est faible, et, pour la plupart, en adéquation avec le niveau atteint pour les autres compétences. (3) : (6 pts) : propose un texte exclusivement factuel : l'étudiant se borne à une description des enjeux de la diversité linguistique et de la langue commune. Ces deux notions sont reprises anaphoriquement par *elle* et font l'objet de nombreuses répétitions. On observe seulement deux emplois indéfinis : *il est évident* et *il est étonnant*, correspondant d'ailleurs aux seules marques de la position de l'énonciateur sur son énoncé.

(12) : (8 pts), fait un usage important des formes indéfinies nominales telles que *les gens ; des gens, tout le monde*. Par ailleurs, cette production est également exclusivement factuelle. Le fait que cet énoncé factuel soit couplé avec des formules plaçant l'énoncé sous la seule égide de l'énonciateur *À mon avis, d'après moi*¹⁸⁹, ne le rend pas pour autant argumentatif. On trouve par exemple : *À mon avis, la langue est...*, et *D'après moi, il y a*. On peut se demander si ces formules marquant l'opinion personnelle ne visent pas davantage à anticiper un contre-argument. L'idée sous-jacente étant que l'étudiant ne prétende pas affirmer une vérité, mais qu'il donne *seulement* son point de vue. Cela ne rend pas les arguments très efficaces, d'autant qu'ils sont posés comme des faits : *la langue est l'identité d'une culture* et non démontrés. En ce sens, cette production n'est pas très éloignée de la production (3).

(33) : (12 pts) propose toujours le même modèle énonciatif, avec un peu plus de variations dans les formes employées, ce qui le rend la production un peu meilleure du point de vue de la

¹⁸⁹ Sans pour autant que l'étudiant n'utilise *je* sous sa forme atone.

compétence énonciative. Concernant les éléments modalisateurs, on peut relever deux occurrences de *À mon avis*, une occurrence un peu plus élaborée, mais mal construite : *en ce qui concerne moi*. Sur le plan des formules impersonnelles, on observe l'utilisation de formules élémentaires : *C'est, Il faut que* et quelques-unes plus élaborées : *il serait mieux de*, mais répétitives : *Il est important de, il est très important*. Enfin, on constate également la présence de nom à valeur sémantique indéfinie : *le monde*.

(36) : (7pts) fonctionne sur le même modèle énonciatif, et propose, comme (33) un peu plus de variété énonciative que les deux premières productions analysées. On trouve quelques formules impersonnelles élémentaires : *c'est, il y a, il faut*, une formule impersonnelle plus élaborée : *il semble de faciliter*, mais mal construite, et l'utilisation de *je* à la place des éléments modalisateurs tels que *à mon avis*.

(31) : (11 pts) présente un modèle différent puisque c'est la seule production qui utilise, comme nous l'avons vu, le pronom personnel *tu* dans une valeur impersonnelle, très présent dans la production. En outre, on observe des anaphores infidèles telles que *les langues sont très importantes : il te permet* où *les langues* sont reprise par *il*. On peut hésiter entre un emploi erroné d'un *il* se voulant indéfini, mais qui n'est pas possible dans le contexte, et un mauvais accord en genre et en nombre. *Je* est également utilisé pour prendre en charge le point de vue de l'énonciateur. On relève enfin l'emploi de noms dont la sémantique porte une valeur indéfinie : *certaines personnes, le monde entier* et un usage relevant d'une compétence plus élevée : celle de l'emploi de propositions infinitives. On en trouve deux occurrences : *apprendre une nouvelle langue et avoir une langue commune*.

Seule la production (28), qui pourtant n'obtient que 8 points, présente une assez bonne compétence du système énonciatif. *Je* n'est employé que dans la conclusion, on trouve dans le reste du texte des énoncés à la forme indéfinie et impersonnelle avec une marque d'adhésion exprimée *à mon avis* et par des modalisateurs adverbiaux : *sans doute*, d'ailleurs mal employé, car l'étudiant veut signifier qu'il n'y a *aucun doute*. On observe également des formes infinitives après *à mon avis* qui témoignent d'une bonne compétence énonciative. Par exemple, *à mon avis, avoir une langue commune... et créer une nouvelle langue commune c'est difficile*. Ce dernier exemple démontre la capacité de l'étudiant à construire une infinitive reprise par une pseudo-clivée, et de l'employer à bon escient. On peut donc considérer que cette production présente un décalage entre les compétences d'organisation textuelle, de mobilisation des actes de communication attendus et la compétence énonciative, certes encore approximative pour certaines constructions, mais témoignant d'une maîtrise plus élevée que la moyenne des 40 productions de ETR.

La dernière production de cette catégorie : (1) révèle une compétence élevée pour les autres compétences évaluées. Une analyse du point de vue énonciatif démontre effectivement une bonne compétence sur ce plan. On peut expliquer le fait que ni *on* ni *nous* ne soient présents par l'utilisation de la voix passive : *Au cas où une langue pour tous était établie*, de nombreuses formes impersonnelles parmi lesquelles *il y a*, *il faut*, *il est insupportable* associées à des marques de modalisation laissant apparaître le point de vue de l'énonciateur sur l'énoncé (soit par des valeurs modales liées au verbe, soit par la valeur sémantique de l'adjectif *insupportable*). On trouve également des noms dont la sémantique porte une valeur indéfinie : *Tout le monde*. Enfin, si *je* n'est pas plus présent que *nous* ou *on*, on observe une prise en charge énonciative par la première personne du singulier, apparaissant en position objet : *me fait penser*, et dans la modalisation marquant le point de vue : *à mon avis* utilisée ici contrairement à (12) pour vraiment affirmer son point de vue. Dans (1), il s'agit, dès l'introduction, d'affirmer la thèse qui va être démontrée par la suite : *À mon avis une langue commune n'est pas du tout utile* dans un plan ne considérant que les inconvénients qu'apporteraient une langue commune. Cette production est donc également d'un bon niveau sur le plan énonciatif et fait exception dans le cadre de notre étude, mais s'explique par le fait que l'étudiant utilise des formes concurrentes souvent peu utilisées par les autres productions, comme la voix passive ou la modalisation indirecte portée par les verbes modaux : *devoir*, *pouvoir*... et par la sémantique des adjectifs et des noms.

Les productions ne comportant ni *nous* ni *on* ont donc en moyenne un plus faible niveau énonciatif que celles qui comportent *nous* et *on* et celles qui comportent *on*. On constate également que les productions faibles ont tendance à privilégier l'emploi de *je* non pas seulement dans la conclusion, mais dans l'ensemble de la production, de même que l'emploi de noms dont la sémantique a une valeur indéfinie : *les gens*, *le monde*, *les personnes*... *A contrario*, les productions qui sont d'un niveau élevé sur le plan énonciatif font l'usage de formules impersonnelles variées, de la valeur indéfinie des pronoms personnels, *nous* dans sa valeur indéfinie se révélant être un marqueur clivant entre productions d'un niveau élevé et productions d'un niveau faible. Toutefois, des productions de niveau élevé peuvent être exemptes de tout usage de *nous*, que ce soit dans un emploi personnel ou indéfini. Enfin, les productions élevées présentent des occurrences de la voix passive, de la voix moyenne et de propositions infinitives et du conditionnel, marqueur de la distance énonciative, des marqueurs de modalisation indirecte tels que les auxiliaires modaux, la sémantique des noms et adjectifs permettant de marquer le point de vue sans passer par l'usage d'un pronom personnel (*il est insupportable* vs *je trouve insupportable*) que nous retenons comme des

éléments déterminants pour évaluer la compétence énonciative.

P ¹⁹⁰	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40		
I	4	1	1	4	1	4	4	1	4	4	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	3	3	4	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3
C	4	1	1	4	1	4	1	3	4	4	1	1	1	1	3	1	3	3	4	4	3	3	3	1	1	4	3	3	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4		
P	4	2	1	4	1	2	1	2	2	2	1	2	2	4	2	1	2	4	3	3	3	2	2	2	2	4	3	1	1	2	2	3	1	3	2	1	1	1	1	1	2	3
p	3	2	1	4	2	1	1	1	4	4	2	2	3	1	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	1	1	2	2	3	1	3	2	1	1	1	1	1	1	1	2	3	
A	1	6	4	1	5	1	7	7	1	1	4	4	6	5	5	7	5	1	3	6	7	7	1	1	4	2	2	1	1	9	4	4	4	4	4	4	4	4	4	9	1	3
L ¹⁹¹	8	4	2	8	2	8	6	4	8	8	4	3	2	4	6	4	2	2	6	6	8	4	4	4	4	6	8	2	2	4	4	4	6	3	3	3	3	3	3	4	6	
T	2	1	6	2	7	1	1	2	2	1	8	9	9	1	1	9	9	2	1	2	1	1	1	1	2	2	8	8	9	1	1	1	1	7	7	7	7	7	7	1	1	
C	8	4	2	8	2	8	4	3	5	8	3	2	3	3	5	3	3	3	5	5	5	5	5	5	7	8	4	5	6	7	4	6	3	3	3	3	3	2	5	7		
E	3	1	8	3	9	2	1	1	2	3	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	9	1	2

FIG. n°89 : score attribué aux productions de ETR pour mesurer la compétence en littéracie universitaire : classement dans l'ordre de la numérotation

P ¹⁹²	4	1	1	2	2	2	6	9	2	4	1	3	1	3	2	3	7	2	2	2	2	2	2	2	8	3	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	3	3	3	3	5	3	3		
I	4	4	4	3	4	3	4	4	4	3	3	3	3	3	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1		
C	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	1	1	3	1	1	1	1	1	3	4	3	1	1	1	1	1	3	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
P	4	4	2	3	4	3	2	2	3	3	4	3	4	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	
p	4	3	4	3	4	4	1	4	3	3	3	3	3	3	3	2	1	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	3	1	2	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1		
A	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	7	5	7	6	6	6	6	6	6	7	9	7	6	6	6	6	7	5	7	6	5	4	4	4	4	5	4	4
L ¹⁹³	8	8	8	8	6	8	8	8	6	6	6	6	6	6	4	4	4	6	4	4	4	4	4	4	4	4	3	2	4	4	2	2	4	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	
T	2	2	2	2	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	6	
C	8	8	8	8	7	8	8	5	7	7	5	6	5	5	7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2		
E	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	9	8		

FIG. n°90 : score attribué aux productions de ETR pour mesurer la compétence en littéracie universitaire : classement selon le score attribué

Nous pouvons donc conclure cette partie relative à la posture de l'étudiant-scripteur en proposant un tableau récapitulatif nos analyses par une évaluation chiffrée de la compétence énonciative de chaque production que nous reproduisons additionnée aux autres compétences mesurées. Précisons que le score minimal est de 8, le score maximal de 32, la moyenne de 17,4. Une production atteint ce score de 32 : la production (4). Afin d'évaluer la corrélation entre les différentes compétences mesurées, nous avons reproduit dans les tableaux ci-dessous le score attribué aux 12 meilleures et aux 12 moins bonnes productions, pour la première compétence mesurée : la compétence d'organisation textuelle et pour la somme des trois compétences mesurées : compétence d'organisation textuelle, compétence à mobiliser les actes de communication attendus et compétence énonciative.

¹⁹⁰ P = production ; I = introduction ; C = conclusion ; P = plan ; p = paragraphe

¹⁹¹ AC= maîtrise des actes de communication

¹⁹² P = production ; I = introduction ; C = conclusion ; P = plan ; p = paragraphe

¹⁹³ AC= maîtrise des actes de communication

Production	4	1	10	21	25	26	6	9	20	40	19	32	15	30
Score	32	31	30	29	29	29	27	27	27	26	25	24	24	21

FIG. n°91 : score attribué aux 12 meilleures productions de ETR en littéracie universitaire

Production	4	25	1	19	9	10	15	21	26	40	20	32	6
Score	16	16	15	14	14	14	13	13	13	13	12	12	11

FIG. n°92 : liste des 12 meilleures productions de ETR pour l'organisation textuelle

Production ¹⁹⁴	3	38	5	12	34	35	36	37	13	14	17	27
Score	8	9	9	10	10	10	10	10	12	12	12	12

FIG. n°93 : score attribué aux 12 moins bonnes productions de ETR en littéracie universitaire

Production ¹⁹⁴	3	38	34	35	36	37	5	12	29	14	27	2	11	16	22	24	28
Score	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	6	6	6	6	6	6	6

FIG. n°94 : score attribué aux 17 productions les plus faibles de ETR pour la compétence d'organisation textuelle

Ce tableau montre que les compétences en littéracie universitaire semblent être fortement corrélées, puisque ce sont les 12 mêmes productions qui figurent dans les deux tableaux recensant les meilleures productions. L'ordre est quelque peu modifié, mais on peut constater que les 3 premières productions et la dernière production sont les mêmes dans les deux tableaux. Pour les productions les plus faibles, nous avons dû faire figurer les 17 plus faibles du point de vue des compétences d'organisation textuelle, car plusieurs productions obtiennent le même score. On observe également une corrélation : 10 des productions classées les plus faibles, toutes compétences confondues, sont également parmi les plus faibles sur le plan de l'organisation textuelle. Deux productions faibles sur le plan de l'organisation textuelle ne se trouvent plus parmi les plus faibles sur le plan de l'ensemble des compétences : (13) et (17). On constate, toutefois, qu'elles obtiennent un score de 7 points pour la compétence d'organisation textuelle, soit, seulement, un point de plus que la dernière production retenue comme plus faible. Cette corrélation entre le niveau global et celui de chaque compétence mesurée permet de postuler que les compétences discursives ne s'acquièrent pas de manière isolée ni hors contexte. Cela valide donc deux hypothèses posées au préalable à notre étude : la nécessité d'enseigner la langue en contexte, de prendre en compte les interactions entre les différentes compétences, quelle que soit la définition donnée à ce terme, et nous conforte dans l'approche de l'enseignement de la langue conjointement articulé avec l'enseignement des contenus disciplinaires.

¹⁹⁴ P = production ; I = introduction ; C = conclusion ; P = plan ; p = paragraphe

¹⁹⁵ P = production ; I = introduction ; C = conclusion ; P = plan ; p = paragraphe

5.1.3 Éléments de contrôle pour mesurer la compétence en littéracie universitaire

Dans les études et analyses mises en œuvre dans les autres sections, nous avons pu déterminer des critères de compétences en littéracie universitaire que nous nous proposons à présent d'utiliser comme moyen de contrôle afin de vérifier la pertinence de notre classement. Les éléments déterminés sont l'utilisation du conditionnel dans sa valeur modale – hypothèse formulée sur la base des mots surreprésentés dans FR en 5 : **FIG. n°85** *permettrait* et *serait*, quant à la posture énonciative de l'étudiant-scripteur, occurrences identifiées dans l'analyse des productions les plus élevées lors de l'analyse des formes alternatives au pronom *on*. Plus généralement, ce sont les modalités indirectes d'énoncé qui marqueraient une compétence élevée en littéracie (cf. 2^e partie : 1.2.2.1. c.).

Un troisième élément réside dans la place et dans la présence des noms dont la sémantique est liée à la désignation d'un émetteur indéfini. Nous analyserons *gens* et *tout le monde*.

Nous présenterons enfin une étude proposant de comparer les productions qui ont montré une capacité à utiliser le déictique à des fins métadiscursives (2^e partie : 2.2.2.) avec le score en maîtrise des littéracies universitaires d'une part, et, d'autre part, les occurrences faisant l'objet d'une hésitation pour leur classement dans le cadre de l'analyse de la relation entre langue et cultur* avec le score en maîtrise des littéracies universitaires.

5.1.3.1 Le conditionnel dans sa valeur modale

Une recherche des marques du conditionnel dans les productions révèle que 19 des 40 productions des étudiants de ETR utilisent au moins une fois le conditionnel. 26 productions comportent des marques de conditionnel. Nous n'avons retenu que les productions qui comportaient au moins deux occurrences de conditionnel. La recherche a porté sur les marques du conditionnels *rais | *rait | *rions | *riez | *raient. Il n'y a aucune marque de 2^e personne du pluriel ; en revanche toutes les autres désinences sont présentes dans le corpus ETR. 10 productions comportent 3 ou plus de 3 occurrences de conditionnel. Parmi ces 10 productions, 6 sont des productions qui témoignent d'une haute compétence en littéracie universitaire – évaluées entre 26 et 32 points : (1) : 31 points : 5 occurrences de conditionnel, (4) : 32 points : 5 occurrences, (20) : 27 points : 8 occurrences, (25) : 30 points : 3 occurrences, (26) : 29 points : 3 occurrences. 4 témoignent d'une compétence moyenne : entre 10 et 14 points. Deux critères principaux permettent d'établir une différence essentielle entre

les bonnes productions et les plus faibles : la valeur du conditionnel et le degré de réalisation de la forme conditionnelle. On peut ajouter le critère de fréquence – mais qui n’est pas systématiquement vérifié si l’on prend les productions isolément. La moyenne, toutefois, montre que les productions élevées utilisent 4,8 fois le conditionnel, tandis que les productions faibles l’utilisent 4 fois. On observe en effet dans les bonnes productions une excellente maîtrise grammaticale, non seulement sur le plan de la réalisation de la forme conditionnelle, mais sur le plan de la cohérence textuelle. Ainsi, la production (1)¹⁹⁶ utilise le présent de vérité générale pour constater les effets toujours accrus de la mondialisation :

Comme cette globalisation devient de plus en plus le quotidien, même pour les élèves, la question se pose si une langue commune pour toute l’Europe ou bien mondiale...

Ce constat porte donc sur une situation présente, contexte dans lequel il est fait l’hypothèse de l’instauration d’une langue commune, qui est formulée fort justement au conditionnel présent : « la question se pose si une langue commune pour toute l’Europe ou bien mondiale serait utile et nécessaire ou pas. » (1). On peut hésiter entre la valeur temporelle ou modale du conditionnel. En effet, il s’agit bien de considérer l’hypothèse d’une langue commune (conditionnel temporel), mais, par ailleurs, c’est bien au titre d’une modalité d’énoncé qu’est employé ici le conditionnel : c’est l’énonciateur qui se pose la question de la validité d’une telle solution face à la mondialisation. On constate également dans cette production que l’hypothèse formulée au moyen de *si* est convenablement construite : imparfait de l’indicatif + présent du conditionnel : *Au cas où une langue pour tous était établie, l’unité culturelle serait détruite*. La production (4)¹⁹⁷ propose un emploi du conditionnel proche de (2) avec un emploi modal : *À l’échelle européenne, une langue commune serait la résolution pour beaucoup des enjeux de la politique* et 4 usages temporels. L’un, toutefois, est construit de manière erronée : « Qu’est-ce que se passe, si le monde n’aurait qu’une seule langue ? » puisque l’étudiant utilise le mode conditionnel après *si*. La production (20)¹⁹⁸ fait un usage fréquent du conditionnel (8 occurrences) et adéquat : juste formulation de l’hypothèse : *S’il y avait une langue commune, il n’y aurait plus la nécessité de visiter un autre pays pour apprendre une langue* ; et usage modal : *N’est-il pas probable que le choix de langue susciterait des désavantages pour ceux qui ne connaissent pas cette langue ?* où les modalités d’énoncé portent sur la probabilité d’une inégalité. Les productions (40), (25) et (26) proposent des usages semblables à ceux cités pour les productions (1), (4) et (20) sans que l’on n’observe aucune forme fautive ou d’usage inapproprié du conditionnel. On peut donc

¹⁹⁶ 31 points = 5 occurrences de conditionnel

¹⁹⁷ 32 points = 5 occurrences de conditionnel

¹⁹⁸ (20) = 27 pts = 8 occurrences de conditionnel

dire que les productions élevées comportant des formes de conditionnel témoignent d'un emploi maîtrisé de ce mode, tant dans la formulation de l'hypothèse que dans un emploi plus purement modal pouvant être lié à des modalités métadiscursives : *la question se pose* (1).

Concernant les productions de niveau faible à moyen comportant des occurrences de conditionnel, on constate que les modalités d'énoncé sont peu employées : un seul emploi dans la production (17)¹⁹⁹ : *On pourrait relier ça avec ce qu'on a déjà dit au début sur la globalisation* où l'énonciateur commente sa propre démarche cognitive en mettant explicitement en parallèle un élément avancé dans l'introduction avec un argument qu'il avance dans le cours du développement. Dans la même production, on observe, toutefois, une maîtrise fragile de la concordance des temps dans la formulation de l'hypothèse au moyen de *si* : *Si on parle une langue commune, presque tout le monde serait capable de comprendre et d'avoir des relations avec des autres pays autour du monde* (17) puisque l'étudiant formule l'hypothèse au moyen du présent de l'indicatif alors que l'on attendrait un imparfait. Les autres productions proposent des constructions fautives :

Même qu'une langue commune pourrait être utile pour des tâches administratives, les différentes langues rendent le monde plus riche (36)²⁰⁰.

Le fait que l'étudiant utilise la forme erronée *même que* laisse penser qu'il mélange les formes *bien que* et *même si*. Le sens est clairement concessif, et l'emploi du conditionnel est erroné, puisque l'on attendrait le subjonctif. La production (2)²⁰¹ propose une formulation de l'hypothèse d'une langue commune qui est à la fois mal construite *Ne serait la vie plus facile* et fait un mauvais usage du conditionnel après *si* : *si nous aurions une langue commune qui nous permettrait de communiquer inlimitement*. La production (18)²⁰² ne propose pas de formes erronées de conditionnel, mais la prise de risque est minime et les occurrences sont des formes des verbes très courants : *être* et *avoir*, au point que l'on peut se dire que l'étudiant connaît davantage la lexie en tant que SR qu'il ne maîtrise l'usage et la formation du conditionnel, d'autant plus qu'il utilise deux fois la forme *il y a* sous la forme *il y aurait*. L'absence de formulation d'hypothèse au moyen de *si* ne permet pas de constater si cet étudiant maîtrise l'emploi de l'indicatif après *si*, construction souvent sujette à des erreurs, même dans les productions de niveau élevé.

On peut donc conclure que certaines productions de niveau moyen ou faible utilisent tout de même le conditionnel, mais que ce mode est souvent utilisé pour des valeurs non modales, et

¹⁹⁹ (17) = 12 points : 3 occurrences du conditionnel

²⁰⁰ (36) = 10 points : 3 occurrences du conditionnel

²⁰¹ (2) = 14 points : 5 occurrences du conditionnel

²⁰² (18), 14 points : 5 occurrences du conditionnel

que sa construction et son emploi sont assez fréquemment erronés. Le conditionnel est donc bien un moyen de distinguer les productions de niveau élevé des productions de niveau plus faible. À condition, toutefois, de bien identifier s'il convient d'un emploi modal ou non modal, et de vérifier si l'emploi est cohérent et si la construction est correcte.

5.1.3.2 Autres modalités indirectes d'énoncé

Le second moyen de contrôle du niveau des productions réside dans l'emploi d'autres modalités indirectes d'énoncés que le conditionnel. Ces modalités ont été relevées dans la section relative aux segments répétés (3^e partie :1.2.2.1.c). Nous avons constaté qu'elles étaient présentes exclusivement dans FR en tant que segments répétés. En tant qu'occurrences isolées, elles apparaissent également dans ETR. Si l'on reprend la liste des segments répétés de FR proposant des modalités indirectes d'énoncés, on peut identifier que les modalités consistent en l'utilisation du conditionnel et de la valeur indéfinie ou impersonnelle des pronoms.

Cela nous permet	
Il est important de	Il faut mentionner
Une langue commune pourrait	
Nous pouvons nous demander si	
Nous verrons	

FIG. n°95 : segments répétés relevant des modalités d'énoncé

L'analyse des pronoms proposée dans la section précédente recoupe avec l'analyse des modalités indirectes d'énoncé et nous pouvons donc d'autant mieux identifier l'utilisation appropriée du pronom personnel dans sa valeur indéfinie et des formes impersonnelles comme des marqueurs d'une haute compétence en littéracie universitaire.

5.1.3.3 Les noms à la sémantique marquant l'indéfini

Le dernier moyen de contrôle réside dans la présence de nom à la sémantique marquant l'impersonnel ou l'indéfini tels que *gens, monde, tout le monde, individus, personnes, peuple*. Nous considérons que l'emploi isolé de l'un de ces termes est envisageable dans le cadre d'une production qui témoignerait d'un bon niveau de littéracie universitaire, mais que l'accumulation de tels noms sature le discours de termes approximatifs, témoignant d'une

difficulté ou d'une incapacité à formuler l'indéfini ou l'impersonnel par d'autres moyens (voix passive, moyenne, valeur indéfinie des pronoms personnels, formes impersonnelles...). Nous avons donc recherché dans les productions de ETR les occurrences de *gens* ou de *monde* ou de *individu** ou de *personne** ou de *peuple**. Le *ou* étant ici à entendre comme inclusif, c'est-à-dire, que nous verrons apparaître toutes les productions comportant au moins l'un de ces mots. La fonction *concordance plot* nous permet d'identifier le nombre d'occurrences dans chaque production et donc de vérifier s'il existe une correspondance entre le degré de maîtrise des littéracies universitaires et le suremploi de ces noms à la sémantique marquant l'indéfini. Nous avons établi une première sélection en retenant les productions qui comportent 6 occurrences et plus des termes recherchés. Puis, nous l'avons pondérée en tenant compte du nombre total de mots employés dans chaque production. Cela nous a permis d'éliminer 4 productions qui, en valeur absolue, comportaient un grand nombre d'occurrences, mais qui proportionnellement retombent au-dessous de la moyenne. En revanche, nous avons également inclus 4 productions qui comportent moins de 6 occurrences, mais dont la longueur du texte est tellement réduite que le pourcentage de ces occurrences recherchées devient suffisamment important pour qu'on les retienne. En résumé, voici les productions retenues :

	Nombre d'occurrences des mots recherchés	Pourcentage par rapport au nombre de mots employés	Score obtenu pour les compétences en littéracie universitaire
(3)	6	0,38	8
(35)	3	0,38	10
(34)	4	0,41	10
(17)	5	0,41	12
(12)	4	0,44	10
(5)	10	0,47	9
(9)	8	0,49	27
(25)	9	0,55	29
(28)	6	0,55	13
(16)	12	0,57	12
(24)	10	0,58	15
(14)	6	0,7	12

FIG. n°96 : classement des productions de ETR par rapport à leur proportion de noms sémantiquement indéfinis

On peut constater que 8 productions font partie des productions classées comme étant les 12 plus faibles, 2 sont classées dans le groupe des productions de niveau moyen, et deux sont classées dans la catégorie des productions d'assez bon niveau. Cela nous permet de dire que ce critère est un bon moyen de contrôle. Deux productions (9) et (25) méritent, toutefois, notre attention. Classées parmi les productions d'un assez bon niveau de compétence, il est étonnant de les voir figurer parmi ce tableau. Toutefois, nous avons déjà vu, en 5.1.2.4. de cette 3^e partie en faisant l'analyse qualitative de *on*, que la production (9) présentait un niveau moyen en matière de compétence énonciative, et nous avons déjà pointé le problème d'un grand nombre de noms dont la sémantique exprime une notion d'indéfini. La production (25), au contraire, a obtenu un score important pour la compétence énonciative (7) et a été analysée comme une production performante qui utilise *on* et ses substituts de manière variée, raisonnée et maîtrisée. Nous reproduisons en bas de page la partie de la production comportant les occurrences de noms à la sémantique marquant l'indéfini²⁰³. Cette production propose effectivement un grand nombre de mots tels que *gens*, *personne*, *peuple*, et *tout le monde*, mais ces noms ou groupes nominaux sont souvent employés en tant que compléments d'objet, et ne se substituent pas à d'autres prises en charge énonciatives bien représentées par l'usage de la valeur indéfinie de *nous* : *La globalisation nous a donné*, valeur impersonnelle de *il* : *il est plus facile d'avoir une langue commune*, de *on* : *si on n'utilise pas cette langue*, et des infinitives : *ne pas avoir une certaine langue*, *apprendre une nouvelle langue*. On constate néanmoins que le pronom *on* n'est pas très utilisé : 2 occurrences seulement, et que certains noms pourraient être à profit être remplacés par *on* : *les gens peuvent mieux se comprendre ; plus de personnes qu'autrefois ont besoin*, et dans une moindre mesure : *tout le monde a la possibilité de voyager*. On peut donc dire que cette production constitue une exception, car elle mobilise à la fois un grand nombre de possibilités énonciatives en adéquation avec le genre argumentatif d'une production universitaire, tout en utilisant de nombreuses occurrences de noms à la sémantique indéfinie, bien que ces derniers puissent souvent être

²⁰³ Premièrement, il est plus facile d'avoir une langue commune dans le monde entier pour la compréhension entre les différents peuples. Les gens peuvent mieux se comprendre en utilisant la même langue.

Autrefois, le latin était la langue commune en Europe, la « *lingua franca* ». La communication entre des gens, qui ne pouvaient pas parler la même langue, était possible à cause du latin. En ce qui concerne le latin, la société a changé : grâce à la globalisation, tout le monde a la possibilité de voyager. Pour cette raison, plus de personnes qu'autrefois ont besoin d'une langue commune parce qu'en Moyen Âge, seulement les personnes riches ou importantes étaient en contact avec personnes en étranger.

Au contraire, la langue est liée à une certaine culture d'un certain peuple. Si on n'utilise pas cette langue, un morceau de la culture serait perdu. Donc, ne pas avoir une certaine langue veut dire perdre la culture ou perdre un grand aspect culturel.

La diversité linguistique apporte en plus des expériences interculturelles et des connaissances linguistiques. Apprendre une nouvelle langue n'est pas seulement apprendre la grammaire et le vocabulaire d'une langue, mais aussi faire des expériences interculturelles, rencontrer différentes personnes et élargir le propre point de vu.

remplacés à profit par d'autres formes.

5.1.3.4 Le déictique à valeur métadiscursive et les reformulations

Dans l'analyse des mots les plus représentés dans les deux corpus, nous avons pu constater que si les termes étaient autant utilisés par les étudiants allophones et francophones, ils ne l'étaient pas toujours dans le même sens et ce n'était pas toujours les mêmes constructions qui étaient actualisées 2^e partie : 2.2.2. Ainsi, avons-nous pu, par exemple, mettre en évidence que le déterminant démonstratif dans son emploi déictique était utilisé exclusivement dans une valeur métadiscursive dans ETR. Par ailleurs, nous avons pu mettre en évidence que l'emploi du métalangage était un marqueur de maîtrise des littéracies universitaires, témoignant de la faculté de l'étudiant de prendre du recul face à son énoncé, de planifier son discours et de décrire les processus cognitifs mis en œuvre pour répondre au sujet. Une comparaison entre le score des deux productions de ETR utilisant le déterminant démonstratif dans un emploi déictique et métadiscursif permet de montrer que ces deux productions, ETR40 et ETR4, ont obtenu respectivement les scores de 26 et de 32 points, ce qui correspond à une compétence élevée. On peut donc dire que le déictique à valeur métadiscursive est *a priori*²⁰⁴ un marqueur d'une compétence élevée en littéracie.

Concernant les occurrences qui nécessitent d'être reformulées pour être classées dans le cadre de l'étude de la relation entre les notions de *langue* et de *cultur**, nous avons pu établir une correspondance entre les productions dont ces occurrences étaient issues et le score qu'elles ont obtenu en compétence en littéracies universitaires.

Numéro de l'occurrence	Numéro de la production	Score obtenu en maîtrise des littéracies universitaires
<i>Relation langue culture</i>		
(39)	(22)	15
(22)	(10)	30
(18)	(8)	14
(56)	(10)	10
(34)	(15)	15
(20)	(27)	27
(4)	(3)	8

²⁰⁴ Deux occurrences constituent toutefois un échantillon trop faible pour tirer des conclusions plus définitives.

Relation langue cultur*		
(62)	(37)	10
(3)	(8)	8
(30)	(19)	25
(24)	(14)	12
(28)	(19)	25
(29)	(19)	25
(57)	(35)	10
(45)	(26)	29
(42)	(26)	29
(7)	(5)	9
(5)	(5)	9
(36)	(24)	15

FIG. n°97 : comparaison entre les difficultés de classement et la compétence en littéracie universitaire dans ETR

Il n'est pas possible d'établir une quelconque comparaison qui montrerait que ces productions relèveraient d'une compétence particulièrement faible, comme on aurait pu l'imaginer. En effet, 6 productions témoignent d'un niveau faible²⁰⁵ ou très faible, 4 d'un niveau très élevé, élevé ou assez élevé et 4 d'un niveau moyen. Cela tend à montrer que les productions des étudiants allophones, même témoignant d'un niveau très élevé en littéracie, peuvent produire des formes encore ambiguës, voire incompréhensibles. Il n'est pas surprenant de voir que les productions de faible niveau et de niveau moyen fassent preuve d'une difficulté de formulation de certains concepts. On peut, toutefois, noter que d'autres productions d'un même niveau : faible ou moyen n'apparaissent pas dans ce tableau. Cela révèle la différence d'acquisition entre les apprenants, pouvant s'expliquer par leur formation (prescriptive et normative, ou favorisant l'expression et la prise de risque) et par leur profil cognitif personnel.

Si nous examinons de plus près les deux productions qui apparaissent le plus souvent, on s'aperçoit que ce sont deux productions d'un bon niveau. Il faut à cet égard prendre en compte le fait que les productions d'un bon niveau sont plus longues et ont tendance à exprimer davantage d'éléments de pensée complexe. Nous avons pu constater que l'expression d'un effet interactif d'un élément sur l'autre était plus difficile à formuler qu'une relation univoque. Les productions d'un niveau élevé portent en effet sur la relation interactive entre langue et culture : la maladresse d'expression réside dans le fait que l'on ne comprenne pas

²⁰⁵ Il faut distinguer les occurrences des productions. En effet, les productions (3), (5) (26) apparaissent deux fois et la production (19) trois fois.

laquelle influence l'autre : (22), (ETR10), (20), (ETR9). Sinon, le problème récurrent des productions de niveau élevé réside dans la maîtrise du sens des verbes introducteurs porteur d'une relation logique : (28), (29), (ETR19), (42), (ETR26). En effet, les verbes *représenter* et *refléter* ne sont pas correctement employés, ce qui crée une difficulté de compréhension. On veillera donc tout particulièrement à ne pas omettre d'enseigner les verbes porteurs d'une relation logique et non pas seulement, comme c'est souvent le cas dans les méthodes, les connecteurs logiques. L'enseignement exclusif des connecteurs logiques pourrait d'ailleurs expliquer cette difficulté à employer des verbes porteurs d'une sémantique exposant les liens logiques même chez les étudiants d'un très bon niveau.

L'analyse des pronoms personnels dans ETR permet donc de montrer une corrélation entre l'emploi des valeurs indéfinies et la haute maîtrise des littéracies universitaires. Nous avons pu également mettre en exergue certaines productions asymétriques dans la maîtrise des compétences, mais ces productions se trouvent isolées et ne remettent pas en cause le constat d'une corrélation entre les deux éléments. Les éléments de contrôle utilisés : conditionnel, modalités indirectes d'énoncé, et noms portant le sème indéfini, permettent de confirmer notre hypothèse de corrélation entre la maîtrise de modalités d'énonciation et d'énoncé utilisant la valeur indéfinie, les formes impersonnelles, les voix passives et moyennes, et la compétence en littéracie universitaire. Plus généralement, cette section nous a permis d'évaluer chaque production de ETR en fonction des critères perçus comme constitutifs du genre de la production écrite de type universitaire. Ces critères peuvent donc être retenus comme des éléments possibles d'identification de la compétence en littéracie universitaire, et constituent, à ce titre, des outils pour une évaluation diagnostique et une base pour la constitution d'un plan de formation didactique personnalisé en fonction des aptitudes et des besoins de chaque étudiant pour acquérir une compétence en littéracie universitaire. Les difficultés de classement liées à des problèmes de formulation ne sauraient constituer un critère de basse compétence en littéracie ; en revanche, l'analyse des problèmes des meilleures productions nous donne une piste didactique quant à l'enseignement des relations logiques.

Conclusion

En guise de conclusion à ce travail, nous soumettons un exemple d'utilisation de ces outils à des fins d'exploitation didactique. Cette exploitation didactique permet de passer de l'identification d'une compétence – évaluation – fondée sur des critères discrets définis par notre étude sur la base d'hypothèses fondée sur les travaux existants, à son acquisition.

D'autres travaux ont témoigné de la nécessaire synergie entre l'enseignement/acquisition des compétences disciplinaires, de la langue et des compétences en littéracie, parfois autrement appelée méthodologie, ainsi que la nécessité de travailler sur des supports authentiques. Nous nous situons ainsi dans la ligne des travaux de Marie-Christine Pollet et al. (2010, 2012, 2014), de Christelle Cavalla (2016, 2018) et des travaux de Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette (2011, 2014) – pour l'utilisation de supports authentiques et l'analyse de besoins. Aussi, notre exploitation didactique proposera trois étapes : une grille, son utilisation et la conception d'activités. D'abord, nous présentons la constitution d'une grille pour l'évaluation de la compétence en littéracie universitaire. Cette grille se fonde sur la production écrite que nous avons choisie pour notre présent travail, mais elle est adaptable à tout autre type de production argumentée à la condition de modifier les actes de communication à mobiliser. Nous proposerons, ensuite, un exemple d'utilisation de cette grille par l'évaluation de deux productions d'étudiants différentes de celles qui constituent notre corpus. Enfin, nous proposerons des axes personnalisés de travail, des activités, à chacun d'entre eux. Nous détaillerons l'une d'entre eux où l'étudiant fait usage du corpus et du logiciel Antconc. Nous terminerons, enfin, ce travail par l'évocation de quelques perspectives qu'il serait possible de lui donner : certaines que nous n'avons pas encore abordées, d'autres que nous avons commencé à explorer et pour lesquelles nous avons quelques résultats et données.

1. Proposition de matériel didactique

1.1 Grille d'analyse pour une évaluation diagnostique

La grille présentée ci-dessous reprend les différentes hypothèses émises sur la base de l'analyse menée en première partie, exposées dans le détail en seconde partie et éprouvées et validées en troisième partie. Elles peuvent être présentées en 5 grandes parties : la compétence en littéracie universitaire sur le plan macrostructural, la compétence organisationnelle, la compétence à mobiliser les actes de communication pertinents, la compétence énonciative dans le cadre d'un genre textuel argumentatif universitaire. L'intérêt d'une telle grille réside d'abord dans le fait que l'enseignant se voit doté d'un outil d'évaluation diagnostique qui lui permet de situer le niveau de l'étudiant en fonction des différentes compétences en littéracie universitaire. Cette évaluation peut être utilisée comme évaluation diagnostique en début de formation. La grille ci-dessous est donc le résultat de notre travail et synthétise les éléments que nous avons jugés pertinents pour une évaluation diagnostique.

Objectifs : Évaluer une production en littéracie universitaire en début de formation. Proposer un programme d'apprentissage adapté aux acquis et aux besoins de l'étudiant	
Approche globale par les littéracies	
Nombre de mots <i>token</i>	
Nombre de mots	
10 mots les plus fréquents	
Segments répétés : <ul style="list-style-type: none"> • Spécifiques au genre universitaire • Spécifiques au thème 	
Approche textuelle : organisation du discours	
Présence d'une introduction : Existence et degré de réalisation de l'élément <ul style="list-style-type: none"> • Amorce • Problématique • Annonce du plan 	
Présence d'un développement : <ul style="list-style-type: none"> • En cohérence avec l'introduction • Comportant plusieurs parties, elles-mêmes constituées de plusieurs paragraphes • Structuration interne d'un paragraphe : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Phrase introductive générale/générique ✓ Argument ✓ Exemple 	
Présence d'une conclusion : <ul style="list-style-type: none"> • En cohérence avec le reste de la production • Bilan + perspective 	

Approche par actes de communication	
Place, présence et réalisation des actes de communication attendus : <ul style="list-style-type: none"> • Constat • Hypothèse • Concession • OU • Opposition • Cause/conséquence²⁰⁶ • Dépassement de la contradiction : 3^{ème} voie 	
Approche énonciative	
Pronoms personnels utilisés : <ul style="list-style-type: none"> • Choix des pronoms • Cohérence entre les différentes occurrences • Pertinence des choix 	
Variation des formes énonciatives : <ul style="list-style-type: none"> • Formes impersonnelles • Noms dont la sémantique exprime l'indéfini • Voix passive et moyenne 	
Modalisation du propos : modalités indirectes d'énoncé : <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de formes • Variation des formes employées 	
<ul style="list-style-type: none"> • Anaphores²⁰⁷ : reprise anaphorique • Correction • Variation • Pertinence du choix • Anaphores résomptives 	
Autres remarques	
<ul style="list-style-type: none"> • Compétences élevées • Lacunes 	

FIG. n°98 : grille d'évaluation diagnostique pour la compétence en littéracie universitaire

1.2 Évaluation diagnostique de deux productions d'étudiants allophones

Afin d'illustrer l'utilisation que nous pouvons faire de cette grille pour une évaluation diagnostique et l'élaboration d'un programme d'acquisition des littéracies adapté à l'étudiant, nous avons choisi deux productions qui ne constituent pas notre corpus ETR. Ces étudiants

²⁰⁶ Au cours de notre présent travail, nous nous sommes aperçu de l'importance de cet acte de communication que nous avons omis de mentionner comme élément attendu à mobiliser. C'est la lecture des productions des étudiants, allophones et francophones qui nous a permis de l'identifier comme un élément important – examen des conséquences de l'instauration d'une langue commune, notamment. C'est donc une démarche sémasiologique, au sens donné par les auteurs de la sémantique des possibles argumentatifs qui nous a conduit à ajouter cet acte de communication dans le cadre du sujet proposé.

²⁰⁷ Nous n'avons pas analysé cette dimension dans notre travail. Toutefois, nous avons noté des problèmes relevant de la reprise anaphorique lors de l'étude lexicale des mots les plus fréquents dans le corpus, et nous nous fondons sur les travaux de Boch et Rinck (2016), (*in* Garnier, Rinck, Sitri, De Vogüé) pour considérer l'anaphore résomptive comme critère de maîtrise des littéracies universitaires. L'étude menée par Boch et Rinck porte sur un corpus d'étudiants francophones natifs de master, comparé à un corpus d'enseignants chercheurs. Les étudiants de master sont qualifiés de non experts comme le sont nos étudiants allophones, mais il serait intéressant de voir si l'anaphore résomptive est présente, et comment elle est employée. C'est à ce double titre que nous choisissons de la faire figurer dans notre grille d'évaluation.

suivent eux aussi un cours de soutien linguistique en français et ils ont choisi le français comme UE²⁰⁸ libre dans leur programme de formation. Le premier, Khalil, est un étudiant marocain en 4^e année d'école d'ingénieur ESIX, école intégrée à l'université de Caen. La seconde étudiante est Indonésienne, Gati, en première année de biologie. Le niveau des étudiants dans ce cours n'est pas homogène. Le principe est de proposer un cours en littéracie universitaire – intitulé LANSAD FOU²⁰⁹ – à des étudiants allophones déjà inscrits en composante²¹⁰. Le seul prérequis étant d'avoir un niveau B1 acquis. Nous avons donc proposé le même sujet que celui qui a servi à constituer notre corpus à ces étudiants.

1.2.1 Évaluation diagnostique de la copie de Khalil

1.2.1.1 Production et grille d'évaluation

La langue est un outil pour communiquer et partager entre les gens, c'est un moyen intermédiaire entre deux l'un est émetteur et l'autre récepteur pour discuter, persuader, argumenter des idées ou des opinions. Cependant, la langue diffère selon plusieurs critères qui vont créer une diversité linguistique.

La diversité linguistique se différencie par plusieurs facteurs, premièrement chaque culture a sa culture qui lui diffère à des autres pays, par exemple, les traditions, les croyances ne sont pas uniques dans notre monde, ensuite, l'histoire de chaque pays lui donne une formule unique. En dernier lieu, même si dans un pays on trouve différentes prononciations, par exemple le Nord et le Sud du Maroc,

Enfin, la diversité linguistique a pour but de s'échanger entre différents peuples, gens. Puis partager.

En guise de conclusion, je pense que la création d'une seule langue commune pour communiquer va nous aider pour juste communiquer mais pas pour s'échanger et cela va tuer l'histoire de beaucoup de pays. Je trouve que la différence en général va créer la richesse intellectuelle et linguistique. Alors, on a besoin de cette diversité linguistique.

²⁰⁸ UE = Unité d'Enseignement

²⁰⁹ LANSAD FOU = Langue pour Spécialistes d'Autres Disciplines Françaises sur Objectifs Universitaires

²¹⁰ Le public diffère donc légèrement de celui qui constitue notre corpus ETR, dans la mesure où les étudiants constituant le corpus sont des étudiants allophones en échange ERASMUS ou interuniversitaire, ou encore des étudiants allophones inscrits dans différentes formations d'Unicaen. Les deux productions choisies pour cette exploitation didactique sont des étudiants en UFR pour lesquels nous avons créé une formation spécifique. Au début de ce présent travail, tous les étudiants allophones qui souhaitaient suivre des cours de FLE/FOU le soir étaient dans le même dispositif : celui du Soutien Linguistique. Depuis 2017-2018, nous avons décidé de séparer le public des étudiants en échange du public des étudiants allophones inscrits directement à une formation d'Unicaen, car nous avons constaté que les besoins et les attentes n'étaient pas les mêmes.

Objectifs : Évaluer une production en littéracie universitaire en début de formation. Proposer un programme d'apprentissage adapté aux acquis et aux besoins de l'étudiant		
	Production à analyser	Corpus ETR (40)
Approche globale par les littéracies		
Nombre de mots <i>token</i>	193	262
Segments répétés : <ul style="list-style-type: none"> • Spécifiques au genre universitaire • Spécifiques au thème 	OUI par exemple (2) diversité linguistique (6) pour communiquer (2) l'histoire de (2)	
10 mots les plus fréquents	linguistique (5), pays (4), communiquer (4), langue (3), créer (2), culture (2), diffère, (2), échanger, (2), exemple (2), gens (2)	langue, langues, commune, monde, diversité, linguistique, pays, culture, anglais, cultures
Approche textuelle : organisation du discours		
Présence d'une introduction : Existence et degré de réalisation de l'élément <ul style="list-style-type: none"> • Amorçe • Problématique • Annonce du plan 	OUI OUI OUI NON NON	
Présence d'un développement : <ul style="list-style-type: none"> • En cohérence avec l'introduction • Comportant plusieurs parties, elles-mêmes constituées de plusieurs paragraphes • Structuration interne d'un paragraphe : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Phrase introductive générale/générique ✓ Argument ✓ Exemple 	OUI OUI OUI N.P. OUI NON OUI ²¹¹	
Présence d'une conclusion : <ul style="list-style-type: none"> • En cohérence avec le reste de la production • Bilan + perspective 	OUI OUI/NON OUI/NON OUI	
Approche par actes de communication		
Place, présence et réalisation des actes de communication attendus : <ul style="list-style-type: none"> • Constat • Hypothèse • Concession <li style="padding-left: 20px;">OU • Opposition • Cause/conséquence • Dépassement de la contradiction : 3^{ème} voie 	OUI OUI/NON NON NON OUI NON	

²¹¹ Cela n'est pas la règle pour tout paragraphe, mais nous avons pris le paragraphe le plus abouti comme point de départ, considérant que cette compétence est acquise puisqu'elle est actualisée au moins pour un paragraphe. Nous avons considéré comme acquise une compétence identifiée une fois au niveau de l'approche de l'organisation textuelle, et avons mis sur le compte du manque de temps le fait que l'étudiant n'ait pas reproduit les trois étapes d'un paragraphe à chaque fois. Cette hypothèse nous a été confirmée par l'étudiant lui-même lors de la correction.

Approche énonciative		
Pronoms personnels utilisés : <ul style="list-style-type: none"> • Choix des pronoms • Cohérence entre les différentes occurrences • Pertinence des choix 	<i>On</i> indéfini pour le développement : même si dans <i>différents pays on trouve différentes prononciation</i> <i>Je</i> pour la conclusion ; forme impersonnelle pour le reste de la production très cohérent. pertinent, car discours impersonnel pour la démonstration et prise en charge énonciative personnelle pour la conclusion	
Variation des formes énonciatives : <ul style="list-style-type: none"> • Formes impersonnelles • Noms dont la sémantique exprime l'indéfini • Voix passive et moyenne 	C'est : « c'est un moyen intermédiaire ... » Gens (1) peuples (1) la diversité linguistique se différencie	
Modalisation du propos : modalités indirectes d'énoncé : <ul style="list-style-type: none"> • nombre de formes • Variation des formes employées 	Aucun Aucune N.P.	
Anaphores : reprise anaphorique <ul style="list-style-type: none"> • Correction • Variation • Pertinence du choix • Anaphore résomptive 	<i>La langue, c'est, la langue, la diversité linguistique,</i> <i><u>L'histoire de chaque pays lui</u> donne ...</i> N.P. Aucune	
Autres remarques		
<ul style="list-style-type: none"> • Compétences élevées • Lacunes 	N.P. Problèmes de ponctuation Phrases non syntaxiquement formées Accords sing/pl. sujet /verbe ;	

FIG. n°99 : évaluation diagnostique de la production de Khalil

1.2.1.2 Analyse de la compétence en littéracie de la copie de Khalil

a. Approche globale par les littéracies

Sur la base des informations consignées dans le tableau, nous pouvons proposer une évaluation de la production et formuler des axes de travail personnalisés. La production de Khalil révèle une maîtrise élémentaire des compétences en littéracie universitaire : l'étudiant peut produire un texte comportant les éléments attendus : introduction, développement, conclusion, il répond au sujet posé par une démonstration argumentée et prend une position clairement exprimée et exposée. La posture énonciative est conforme aux attentes du genre. Toutefois, le texte est trop court pour que l'ensemble des éléments de réponse y figure. En outre, l'étudiant ne répond pas à l'intégralité du sujet posé ce qui ne lui permet pas non plus d'aborder les actes de communication pressentis. La conclusion introduit des éléments nouveaux de réflexion sur lesquels le sujet invite à se poser des questions, qui auraient dû être abordés plus tôt. Les modalités indirectes d'énoncé font souvent défaut, notamment dans la dimension métalinguistique, ce qui donne une double impression à la correction : celle de ne pas savoir quelle direction va être prise par l'étudiant (pas d'annonce de plan, pas d'explicitation des liens logiques...) et celle d'être face de l'expression d'un ressenti empirique davantage que de l'exposition d'un point de vue argumenté (du fait de l'expression de modalités directes d'énoncé, d'un usage de verbes de perception associés à des valeurs personnelles de pronoms).

L'approche globale par les littéracies indique que la production de Khalil est 25 % plus courte que la moyenne des productions du corpus ETR. Cela indique, d'une part, un nécessaire travail sur la production d'un texte suffisamment long en temps limité. Rappelons à cet égard que les productions des étudiants de ETR sont 40 % plus courtes que les productions de FR. Cette incapacité à produire un texte plus long pose problème pour la constitution du plan et d'un paragraphe. Concernant les 10 mots les plus fréquemment employés, nous constatons que les notions de langue, de culture de pays et de diversité sont présentes dans la production de Khalil, par le biais des mots *linguistique*, *langue*, *culture* et *pays*, *diversité*. Le SR *langue commune* est également présente dans la production, mais ne fait pas partie des 10 mots les plus fréquemment employés (une seule occurrence pour chacun). Cela contribue à montrer que l'étudiant n'a pas réellement traité le sujet proposé, et qu'il a mis l'accent sur les causes de la diversité linguistique (deux occurrences, plus un champ lexical se référant à la notion est

présent par l'intermédiaire de *diffère* (2) *différence, se différencie, pas unique, différente...*) plus qu'il n'a posé la question de la langue commune. En outre, l'occurrence de *langue commune* se situe dans la conclusion, au moment où est effectivement seulement abordée la question de l'instauration d'une langue commune. L'absence de *anglais*, appartenant aux 10 mots les plus fréquents, concourt à montrer que cette notion de langue commune n'a pas été vraiment étudiée, seulement évoquée. Les segments répétés spécifiques au thème constituent un nouvel élément qui montre que la production se focalise sur la diversité linguistique en évoquant les différences dans l'histoire des différents pays et en mobilisant le segment *diversité linguistique* 6 fois. Un SR spécifique au genre universitaire est identifiable : *par exemple*, révélant une acculturation à un genre où il est de rigueur d'utiliser un métalangage pour guider le lecteur dans les étapes de la réflexion. Ce SR constitue un élément assez élémentaire du métalangage et nous permet donc d'évaluer la production à un niveau certes non débutant de l'acculturation aux littéracies universitaires, mais encore peu élevé. Par ailleurs, on retrouve quelques occurrences isolées de termes spécifiques au genre : *en dernier lieu, en guise de conclusion* qui nous confortent dans l'idée d'une maîtrise élémentaire des littéracies sur le plan métalinguistique. Les compétences à travailler sont donc l'annonce du plan, la dimension métalinguistique pour pouvoir exposer le processus de réflexion, les choix opérés, par le biais de modalités d'énoncé indirectes.

b. Approche textuelle : organisation du discours

L'approche textuelle confirme une maîtrise élémentaire des littéracies. D'une part, nous constatons la présence d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion, ce qui témoigne d'une maîtrise minimale de l'organisation textuelle dans le cadre d'une production argumentative de type universitaire. Néanmoins, une analyse plus fine de chacun des éléments de l'organisation textuelle révèle différents problèmes. L'introduction est bien conçue, mais la problématique posée ne répond pas au sujet à traiter. On glisse de la notion de *langue commune* vs *diversité linguistique* à *pourquoi la diversité linguistique* : *Cependant, la langue diffère selon plusieurs critères qui va créer une diversité linguistique*. Cette problématique invite à examiner les causes de la diversité linguistique et ne permet pas d'aborder la question de la langue commune. Une partie du sujet risque de ne pas être traitée. La problématique est donc mal identifiée, et mal annoncée. En outre, le peu de matière ne permet pas à l'étudiant de constituer de plan identifiable : nous pouvons seulement distinguer différents paragraphes qui répondent seulement partiellement au sujet posé, mais qui sont en cohérence avec ce qui a été

annoncé en introduction. Nous prenons ici l'exemple d'un des paragraphes :

La diversité linguistique se différencie par plusieurs facteurs, premièrement chaque culture a sa culture qui lui diffère a des autres pays, par exemple, les traditions, les croyances ne sont pas unique dans notre monde

Le premier segment²¹² : *La diversité linguistique se différencie par plusieurs facteurs, premièrement chaque culture a sa culture qui lui diffère a des autres pays* comporte une phrase à portée générique, rappelle qu'il va s'agir d'analyser les différentes causes de la diversité linguistique et introduit le premier facteur de diversité : la diversité culturelle. Cela nous confirme que le développement est hors sujet, ce que nous laissait pressentir la problématique. Le second segment : *par exemple, les traditions, les croyances ne sont pas unique dans notre monde* ne constitue pas un exemple, bien que l'étudiant l'identifie comme tel par l'emploi du SR éponyme *par exemple*, mais davantage un argument venant étayer la phrase générique qui pose une diversité culturelle comme cause de diversité linguistique. En effet, l'étudiant énumère quelques aspects de la culture : traditions, croyances, qu'il avance être singuliers pour chaque groupe social et par conséquent, non universels. Il avance donc là un argument pertinent, mais qui n'apporte pas d'illustration qui pourrait permettre de le classer parmi les exemples.

La conclusion ne propose pas à proprement parler de bilan en adéquation avec le développement. En effet, l'étudiant introduit un nouvel élément : la langue commune, élément que le sujet invite à traiter, mais qu'il n'a pas abordé précédemment. Il conclut, en revanche, sur la diversité linguistique. Il propose également des perspectives, puisqu'il élargit les avantages de la diversité linguistique aux avantages de tout type de diversité sur le plan interculturel.

Le travail à mener porte donc sur l'analyse du sujet, l'élaboration d'une problématique adéquate et énoncée en tant que telle, l'élaboration et l'annonce d'un plan et sur la systématisation de l'élaboration d'un paragraphe constitué des trois éléments nécessaires.

c. Approche par actes de communication

L'approche par les actes de communication démontre une nouvelle fois que l'étudiant n'a traité que partiellement le sujet, d'où l'absence de nombres d'actes de communication attendus. L'étudiant tire un constat dans l'introduction : *Cependant, la langue diffère selon plusieurs critère qui va créer une diversité linguistique, celui de la diversité linguistique, mais*

²¹² L'une des difficultés de cette production réside dans la maîtrise de la ponctuation. Aussi nommons nous segment chaque unité textuelle signifiante que nous identifions, bien qu'il ne soit pas toujours présenté sous forme d'une unité dans le texte de l'étudiant.

ce constat est présenté comme la problématique, ce qui rend le travail partiellement hors sujet. L'élément attendu comme faisant l'objet de la formulation d'une hypothèse : l'instauration d'une langue commune, est posé par l'étudiant comme un fait qui va advenir dans un avenir proche. Est-ce parce qu'il a mal compris le sujet invitant à spéculer sur une telle situation ou parce qu'il ne maîtrise pas la formulation d'une hypothèse, autrement dit le conditionnel, la construction d'une hypothèse avec *si* ? On peut remarquer qu'il utilise un futur proche pour toute cette partie correspondant à l'hypothèse d'une langue commune, alors que le futur proche n'apparaît pas dans le reste de la production. Aucun lien causal explicite n'est formulé, bien que la cause soit implicitement établie : lien causal établi entre la diversité culturelle ou non universalité de la culture et la diversité linguistique. L'opposition ou concession, attendue dans l'opposition de la langue commune et de la diversité linguistique n'est pas actualisée, puisque cette question n'est pas traitée. Le dépassement par une 3^e voie n'est pas évoqué. L'analyse des actes de communication nous conforte dans le fait que le sujet n'est que partiellement traité. Elle fait aussi émerger un manque d'informations explicites quant aux relations de logique souvent trop implicites. Nous pouvons par exemple évoquer la relation de cause à effet entre la diversité culturelle et la diversité linguistique qui n'est pas explicitement marquée dans la production.

d. Approche énonciative

L'approche énonciative montre que l'étudiant maîtrise assez bien les enjeux d'une posture énonciative dans le cadre des littéracies universitaires : nous pouvons identifier un emploi indéfini de *on*, un emploi de la voix moyenne adéquats, l'emploi modéré de nom à la sémantique indéfinie comme *gens* et *peuple*, l'emploi de *je* en conclusion pour prendre en charge à titre personnel la position défendue. Restent à travailler les modalités indirectes d'énoncé : l'étudiant montre qu'il a perçu la nécessité de se positionner sur le plan énonciatif, mais les nombreuses occurrences de verbes de perception accompagnées de la 1^{re} personne du singulier : *je trouve*, *je pense*, donnent une impression de jugement non fondé et de l'expression d'un ressenti davantage que l'expression d'un point de vue résultant d'un raisonnement étayé faisant l'objet d'une démonstration. On observe d'ailleurs aucune anaphore résomptive, aucune autre modalité d'énoncé indirect que la valeur indéfinie du *on* et l'emploi de la voix moyenne, pas de conditionnel, peu de noms dont la sémantique méliorative ou péjorative révélerait une posture énonciative : seulement en conclusion *tuer*,

richesse et on a besoin. L'accent pourra donc être mis à profit sur l'expression de ces modalités d'énoncé indirectes et de leurs nuances et effets respectifs, avec un travail notamment sur la voix passive et les valeurs indéfinies de *nous* absentes de la production.

Enfin, nous constatons de manière générale que l'étudiant présente comme point fort de maîtriser la cohérence et la cohésion de sa production, et d'utiliser un lexique relativement varié et adéquat ; en revanche, les accords sujet/verbe et adjectifs/noms sont souvent faux et la ponctuation inappropriée et, plus souvent encore, omise.

1.2.1.3 Évaluation chiffrée de la production et définition d'axes de travail personnalisés

Si nous reprenons les critères chiffrés établis en troisième partie pour évaluer les productions, nous pourrions attribuer un score de 18 points à cette production avec la répartition suivante :

Production de Khalil	
Introduction	2
Conclusion	3
Plan	1
Paragraphe	2
Actes de communication	4
Compétence énonciative	6
Total	18

FIG. n°100 : évaluation de la production de Khalil en fonction des critères formulés pour une évaluation de la compétence en littéracie

Ce score correspond à un classement en 16^e position, soit dans la première moitié des 40 productions de ETR. Les points à travailler particulièrement sont les suivants :

Points à travailler pour l'amélioration de compétence en littéracie universitaire
✓ Production d'un texte long en un temps limité
✓ Analyse du sujet
✓ Construction et annonce d'un plan
✓ Production d'exemples pour illustrer l'idée générale et l'argument soutenu dans chaque paragraphe
✓ Emploi explicite et raisonné d'éléments marquant la posture énonciative : passif, conditionnel, métalangage
✓ Explication des liens logiques établis entre les différents éléments convoqués pour la démonstration
✓ Choix et emploi des signes de ponctuation
✓ Relecture systématique pour systématiser l'accord en nombre

FIG. n°101 : définition d'un plan personnalisé pour le travail des littéracies universitaires pour Khalil

1.2.2 Évaluation diagnostique de la copie de Gati

Nous avons effectué le même travail pour la production de Gati, étudiante indonésienne en première année de biologie.

1.2.2.1 Production et grille d'évaluation

La diversité linguistique est née de cultures différents. Si nous comparons une langue à l'autre dans la diversité, nous trouvons quelques similarités, même si dans la grammaire des mots, l'orthographe etc... Il y a des langues plus proches et des langues qui apparaissent complètement différents. Il est importante que nous voyons le lien d'origine des différentes langues pour mieux comprendre la base de la langue. Par exemple dans plusieurs pays Asiatiques, les langues sont comprises des formes formelles grâce à la culture de parler plus poli aux personnes plus âgées. La diversité linguistique peut apporter plusieurs problèmes sur communication à l'échelle mondiale, mais les langues se basent dans le même principe donc il est possible d'apprendre plusieurs langues pour mieux s'intégrer dans le monde.

Si nous sommes d'accord, les langues plus connues sont l'espagnol et l'anglais. En cas d'anglais, plupart du monde a intégré cette langue comme un sujet à l'école, donc une deuxième langue pour ceux qui ne l'ont pas déjà connus. L'effet d'éducation a créé une porte pour la possibilité d'avoir une langue commune dans l'échelle mondiale, mais nous sommes encore loins pour assurer tout le monde pour parler ou au moins comprendre la langue commune. Pour exemple, en Indonésie, différentes régions ont des différentes langues. L'Indonésie n'ont pas été unifié jusqu'à après la fin de la deuxième guerre mondiale, mais après l'unification, il a commencé d'enseigner l'Indonésienne dans l'école, et maintenant, la majorité des Indonésiens parle la langue commune.

Objectifs :		
Évaluer une production en littéracie universitaire en début de formation.		
Proposer un programme d'apprentissage adapté aux acquis et aux besoins de l'étudiant		
	Production à analyser	Corpus ETR (40)
Approche globale par les littéracies		
Nombre de mots <i>token</i>	292	262
Segments répétés : <ul style="list-style-type: none"> Spécifiques au genre universitaire Spécifiques au thème 	aucun diversité linguistique (2) échelle mondiale (2)	
10 mots les plus fréquents	langue (8), langues (7), pays (4), commune (4), différentes (3), diversité (3), monde (3), mondiale (3), anglais (2), comprendre (2)	langue, langues, commune, monde, diversité, linguistique, pays, culture, anglais, cultures

Approche textuelle : organisation du discours		
Présence d'une introduction : Existence et degré de réalisation de l'élément <ul style="list-style-type: none"> • Amorce • Problématique • Annonce du plan 	OUI/NON OUI NON NON	
Présence d'un développement : <ul style="list-style-type: none"> • En cohérence avec l'introduction • Comportant plusieurs parties, elles-mêmes constituées de plusieurs paragraphes • Structuration interne d'un paragraphe : ✓ Phrase introductive générale/générique ✓ Argument ✓ Exemple 	OUI OUI/NON OUI N.P NON OUI OUI	
Présence d'une conclusion : <ul style="list-style-type: none"> • En cohérence avec le reste de la production • Bilan + perspective 	NON NON NON NON	
Approche par actes de communication		
Place, présence et réalisation des actes de communication attendus : <ul style="list-style-type: none"> • Constat • Hypothèse • Concession <li style="padding-left: 20px;">OU • Opposition • Cause/conséquence • Dépassement de la contradiction : 3^e voie 	OUI NON OUI NON OUI OUI	
Approche énonciative		
Pronoms personnels utilisés : <ul style="list-style-type: none"> • Choix des pronoms • Cohérence entre les différentes occurrences • Pertinence des choix 	<i>nous</i> indéfini : « Si nous comparons une langue à l'autre ... » : un <i>il</i> indéfini mal construit : « il a commencé d'enseigner l'Indonésienne dans l'école » en guise de construction passive ou impersonnelle. très cohérent. pertinent ; utilisation des pronoms <i>nous</i> et <i>il</i> dans leur valeurs indéfinies	

<p>Variation des formes énonciatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formes impersonnelles • Noms dont la sémantique exprime l'indéfini • Voix passive et moyenne 	<p><i>il est possible, il est important, il y a, il a commencé</i></p> <p><i>tout le monde (1)</i></p> <p>Deux tentatives : un passif et une voix moyenne : <i>les langues sont compris des formes formelles et les langues se basent dans le même principe mal construites.</i></p>	
<p>Modalisation du propos : modalités indirectes d'énoncé :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nombre de formes • Variation des formes employées 	<p>Pouvoir : <i>la diversité linguistique peut apporter plusieurs problèmes</i></p> <p>1 NON</p>	
<p>Anaphores : reprise anaphorique</p> <ul style="list-style-type: none"> • Correction • Variation • Pertinence du choix • Anaphore résomptive 	<p>Beaucoup de répétitions : langue, Indonésie, langue commune...</p> <p>Pas d'anaphores infidèles</p> <p>La plupart du monde (...) pour ceux qui ne l'ont pas connu</p>	
<p>Autres remarques</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compétences élevées • Lacunes 	<p>N.P.</p> <p>Confusion de certaines classes de mots : adverbe/adjectif</p> <p>Choix du genre d'un mot</p> <p>Accord avec les noms singuliers à valeur de pluriel</p>	

FIG. n°102 : évaluation diagnostique de la production de Gati

1.2.2.2 Analyse diagnostique de la copie de Gati

Nous proposons ci-dessous une évaluation de la production de Gati sur la base des informations consignées dans le tableau.

a. Approche globale par les littéracies

L'approche globale par les littéracies permet de constater que Gati a écrit un texte légèrement plus long que la moyenne des étudiants du corpus de ETR. Toutefois, il reste inférieur à la moyenne des étudiants de FR. Cela nous indique que l'étudiante pourrait travailler à profit la production d'un texte long et complexe en un temps limité, d'autant que l'absence d'éléments d'organisation textuels intervenant en fin de production, tels que la conclusion, nous permet

de dire que l'étudiante a manqué de temps pour terminer son texte. Nous pouvons constater que les éléments thématiques importants du sujet se retrouvent dans les segments répétés : *diversité linguistique, langue commune*, et que ces segments sont également présents dans l'intitulé du sujet, ce qui nous permet de dire que cette production répond au sujet posé, mais que l'aisance à produire un texte conforme au genre requis est encore trop faible pour que l'étudiant s'affranchisse de la phraséologie proposée dans le sujet. En outre, la fréquence à laquelle sont répétés certains mots tels que *langue* par exemple (15 fois entre *langue* et *langues*) confirme ce manque d'aisance. Aucun SR spécifique au thème n'apparaît à l'analyse par Antconc, car l'étudiante utilise indifféremment *par exemple* et *pour exemple*. Compte tenu de la maîtrise encore fragile de cette collocation pourtant élémentaire dans les genres universitaires, on peut constater que l'étudiante a une maîtrise à peine élémentaire du genre universitaire, d'autant plus qu'aucune autre expression spécifique au genre universitaire n'est à relever, hormis, éventuellement, *il est important de*. Les 10 mots les plus fréquents sont très semblables à ceux du corpus ETR ce qui nous conforte dans l'idée que l'étudiante a bien abordé l'ensemble des thématiques induites par le sujet : langue commune, diversité linguistique, lien avec la notion de culture.

b. Approche textuelle : organisation du discours

L'approche textuelle révèle que l'étudiante n'a pas proposé un texte conforme aux attentes du genre : pas d'introduction véritablement identifiable, pas de conclusion, pas de réel plan annoncé. Si le constat d'une diversité linguistique modalisé par l'affirmation d'un degré plus ou moins élevé selon les langues et les cultures en question peut constituer une excellente amorce introductive, on ne trouve ni problématique, ni annonce de plan et il est même difficile de distinguer ce qui constitue l'introduction – si tant est qu'il y en ait une – de ce qui constitue le premier paragraphe du développement. En effet, l'étudiante poursuit immédiatement avec le lien entre les langues asiatiques qui se distinguent des autres groupes de langues pour l'expression de la distance et de la familiarité, ce qu'elle attribue à des causes culturelles. L'étudiante aborde ensuite les problèmes de la diversité linguistique en évoquant les difficultés de communication, qu'elle contrecarre, par la possibilité de transposer ce qu'on sait d'une langue vers une autre. Enfin, elle rappelle qu'une langue commune existe déjà par les deux langues les plus parlées : l'anglais et l'espagnol. Ce constat est nuancé par le critère du niveau d'éducation, qui donne plus ou moins accès à ces langues, mondiales plus que communes. Le clivage communicatif n'est plus diatopique, mais diastratique. L'exemple

censé illustrer cet argument consiste en l'unification linguistique de l'Indonésie par l'instauration d'une langue vernaculaire. Cet exemple aborde en fait un autre aspect du sujet, car la langue n'est pas commune à l'échelle mondiale, mais à celle du pays. Enfin, faute de temps (?), l'étudiante ne propose pas de conclusion. On constate donc que l'ensemble des points qui faisaient l'objet d'un questionnement a été traité : la diversité linguistique, ce qu'elle apporte, sa mise en perspective avec une langue commune, ce qui montre que l'étudiante traite le sujet posé. Pour autant, elle n'y répond pas réellement, car elle ne précise pas explicitement ce qu'apporte la diversité linguistique, mais expose plutôt les raisons et les modalités de cette diversité. Le fait que l'étudiante n'ait pas terminé sa production ne lui permet pas non plus de répondre à ce qu'apporterait une langue commune. On note donc une maîtrise partielle de l'organisation textuelle, avec, comme travail premier, celui de concevoir un plan et une introduction problématisant le sujet de manière à exposer le fil conducteur de la démonstration et à annoncer le plan. À l'échelle du paragraphe, on constate une maîtrise irrégulière de l'organisation textuelle. En effet, si l'on compare la production de Gati à la production de Khalil, pour laquelle nous avons stipulé que le manque de temps avait eu pour conséquence un développement parfois incomplet de tous les paragraphes, on constate qu'on ne peut faire la même hypothèse. En effet, les paragraphes ne sont pas vraiment identifiables, ni visuellement, si syntaxiquement. Cela a pour effet que nous, correcteur, avons reconstruit un raisonnement en 3 points : constat et causes d'une diversité linguistique ; problèmes posés par la diversité linguistique – solution ; constat de l'existence d'au moins deux langues communes, circonscrites, toutefois, à une certaine catégorie de la population. Ces trois points ne sauraient, cependant, toujours, constituer respectivement un paragraphe. Nous avons pris l'exemple de celui qui nous semble le plus abouti pour montrer que l'étudiante est tout de même familiarisée avec l'exercice du genre :

Si nous sommes d'accord, les langues plus connues sont l'espagnol et l'anglais. En cas d'anglais, plupart du monde a l'intègre cette langue comme un sujet à l'école, donc une deuxième langue pour ceux qui ne l'ont pas déjà connus. L'effet d'éducation a créé une porte pour la possibilité d'avoir une langue commune dans l'échelle mondiale, mais nous sommes encore loins pour assurer tout le monde pour parler ou au moins comprendre la langue commune.

Nous identifions ici une idée générale : constat de l'existence de deux langues communes, un argument : les non-natifs apprennent l'anglais comme langue seconde à l'école, un contre-argument : tout le monde n'accède pas à un niveau d'éducation suffisant pour apprendre l'anglais. On trouve également un exemple, mais qui n'illustre pas le propos, comme nous l'avons exposé.

Pour exemple, en Indonésie, différentes régions ont des différentes langues. L'Indonésie n'ont pas été unifié jusqu'à après la fin de la deuxième guerre mondiale, mais après l'unification, il a commencé d'enseigner l'Indonésienne dans l'école, et maintenant, la majorité des Indonésiens parle la langue commune.

On constate donc que l'étudiante est parfaitement capable de formuler les différentes étapes de l'organisation textuelle d'un paragraphe, mais que l'essentiel du travail consiste à concevoir, en un temps limité, un propos organisé sous forme de plan, problématisé et abouti.

c. Approche par actes de communication

L'analyse détaillée que nous avons dû faire pour discerner les différents éléments textuels nous facilite l'analyse de la présence des actes de communication attendus. Le constat, la cause, la concession sont bien présents dans la production. On peut concevoir que l'hypothèse ne soit pas exprimée, car la langue commune est considérée comme existant déjà. En revanche, l'inachèvement du travail ne permet pas l'exploration d'un dépassement de la contradiction. Les axes à travailler résident davantage dans le degré de réalisation de l'acte de communication que dans sa mobilisation.

d. Approche énonciative

Sur le plan de l'approche énonciative, on peut identifier une bonne maîtrise de l'emploi des valeurs indéfinies du pronom personnel. On peut également noter une gradation dans les emplois de *nous* et distinguer : *si nous comparons une langue à l'autre avec si nous sommes d'accord*. La première occurrence de *nous* a une valeur très indéfinie dans le sens où l'acceptation des personnes incluses dans le *nous* est la plus large possible. On pourrait gloser ce *nous* par *toute personne* avec comme seule restriction le fait que la personne s'essaye à comparer les langues. Dans la seconde occurrence de *nous*, le pronom a une valeur moins indéfinie, dans la mesure où il inclut le destinataire parmi un spectre plus large de personnes, certes, mais à l'inverse de la première occurrence, l'étudiante appelle explicitement son lecteur à s'accorder avec elle sur le fait que l'anglais et l'espagnol peuvent être considérées comme des langues mondiales. Les formes énonciatives sont variées : on observe la présence de formes impersonnelles, certes élémentaires, mais bien utilisées et assez nombreuses, une occurrence d'un nom dont la sémantique exprime l'indéfini, et de deux utilisations de voix autres que la voix active. Ces dernières sont, toutefois, mal construites, et indiquent une piste de travail : la construction en contexte des voix passives et moyennes dans le cadre d'une production universitaire. Enfin, les anaphores témoignent d'un texte cohérent et cohésif, mais

leur répétition indique une maîtrise encore peu aisée de leur emploi, et pointent un second objet d'apprentissage : la substitution anaphorique, variation et choix pertinent des formes.

1.2.2.3 Évaluation chiffrée de la production et définition d'axes de travail personnalisés

Si nous reprenons les critères chiffrés établis en troisième partie pour évaluer les productions, nous pourrions attribuer un score de 16 points à cette production avec la répartition suivante :

Production de Gati	
Introduction	1
Conclusion	0
Plan	0
Paragraphe	2
Actes de communication	6
Compétence énonciative	7
Total	16

FIG. n°103 : évaluation de la production de Gati en fonction des critères formulés pour une évaluation de la compétence en littéracie

Ce score correspond à un classement en 18^e position, soit, comme Khalil, dans la première moitié des 40 productions de ETR. Nous synthétisons ci-dessous les points à travailler plus particulièrement.

Points à travailler pour l'amélioration de compétence en littéracie universitaire
✓ Production d'un texte entier, planifié et répondant aux grandes étapes du genre en un temps limité
✓ Construction et annonce d'un plan
✓ Conception et annonce d'une problématique
✓ Identification de l'entité du paragraphe et de ses trois sous-parties
✓ Emploi explicite et raisonné d'éléments marquant la posture énonciative : métalangage et emploi correct des voix passives et moyennes
✓ Variation des termes dans la reprise anaphorique
✓ Choix du genre des mots
✓ Accord en genre et en nombre
✓ Identification des classes de mots

FIG. n°104 : définition d'un plan personnalisé pour le travail des littéracies universitaire pour Gati

Nous pouvons identifier des points communs à ces deux productions : la nécessité de travailler en temps limité²¹³, de travailler le plan, la problématique : construction et annonce. Au niveau de l'entité du paragraphe, nécessité de travailler, pour l'un, l'étayage par la production d'exemples, pour l'autre, l'identification des éléments le constituant. Sur le plan énonciatif, travail nécessaire de l'emploi explicite et maîtrisé du métalangage, surtout pour Gati, et des voix passives et moyennes : emploi et construction.

Dans ce présent travail, nous présenterons un dispositif possible qui serait bénéfique aux deux étudiants au niveau où on observe les lacunes les plus importantes : l'élaboration d'une problématique et d'un plan.

1.3 Proposition d'une séance : conception d'une introduction

1.3.1 Objectifs et modalités d'apprentissage

Nous proposons aux étudiants de travailler sur notre corpus ETR et FR via le logiciel Antconc²¹⁴. L'objectif est de leur faire prendre conscience des éléments constitutifs d'une introduction et de leur enseigner la manière d'en écrire une pour un sujet de production argumentée. Les éléments de réponse attendus sont constitués par la représentation qu'a l'étudiant d'une introduction, qu'il va confronter aux exemples constitués par les 60 productions, représentation qui sera également amenée à être modifiée, par la médiation de l'enseignant mise en œuvre au moyen des 10 activités pédagogiques que nous décrirons ci-après. Nous attendons, à un niveau macro, qu'ils puissent dire qu'une introduction se situe en début de production, qu'elle a pour fonction, comme son nom l'indique, d'introduire le sujet, qu'elle constitue un élément indépendant du développement. À un niveau méso, on peut

²¹³ Nous observons toutefois que les conséquences de cette contrainte constatées sur les deux productions ne sont pas les mêmes : texte court pour Khalil et lacunaire dans la construction de ses paragraphes, texte non terminé pour Gati et mélange d'éléments dans le dernier paragraphe.

²¹⁴ Dans le cadre de cette activité, nous choisissons à dessein de ne pas distinguer les deux corpus mais de les traiter ensemble. Ainsi, l'étudiant se représente lui-même comme l'un des locuteurs/scripteurs d'une communauté d'étudiants – allophone ou francophone – dont l'objectif d'apprentissage est de s'acculturer aux littéracies universitaires. Étant donné que nous ne travaillons pas sur le plan du diagnostic des erreurs plus fréquemment commises par les étudiants allophones, ni sur le plan de l'identification des faits de langue à acquérir, mais dans le traitement de l'erreur et dans l'apprentissage des points faisant particulièrement problème, il n'y a pas lieu de mettre en contraste les deux corpus pour faire émerger des erreurs typiques des étudiants allophones. Au contraire, nous avons ici sélectionné des productions de ETR et de FR qui présentent des pratiques éclairantes pour notre objectif d'apprentissage.

attendre des hypothèses selon lesquelles une introduction comporterait plusieurs étapes qui consisteraient à mettre le sujet en perspective avec un contexte plus large, à formuler une problématique, à annoncer le plan. Les étudiants se voient proposer différents exemples, produits par leurs pairs, qui n'ont pas vocation à servir de modèles, mais qui témoignent de pratiques abordables à leur niveau de formation, dont ils peuvent donc s'inspirer, et desquelles ils peuvent, par ailleurs, inférer un fonctionnement et une composition.

Dans un second temps, il est possible de demander aux étudiants de revenir sur leur propre production et d'en faire l'autocritique. Quels sont les éléments valides ? Qu'est-ce qui, d'après eux, manque ? Une fois les éléments manquants identifiés (partiellement ou totalement), nous proposons un retour au corpus, mais à travers une sélection de productions particulièrement intéressantes pour travailler l'introduction. Nous situons notre activité dans le cadre de l'approche réflexive esquissée dans certaines méthodes actionnelles comme *Alors ?* que nous avons analysée en 1^{re} partie : 1.3. où l'apprenant est incité à s'interroger sur ses propres productions et sur les processus d'apprentissage qu'il met en œuvre. Cette approche réflexive est présente, davantage encore, dans la réflexion menée par André Tricot présentée en 1^{re} partie : 3.3.2.3. Si nous reprenons les 5 éléments que l'apprenant est amené à travailler quelle que soit la discipline enseignée : l'étude (écouter un cours, lire un texte...), la résolution de problèmes (diagnostic, détection d'erreur, démarche d'investigation), la recherche documentaire, le dialogue (co-élaboration, aide, questionnement), la production (document, objet...), et que nous les confrontons aux éléments peu travaillés dans les méthodes : l'étude, la résolution de problème et la recherche documentaire, nous pouvons sélectionner à profit l'étude, la résolution de problèmes et la recherche documentaires comme des éléments à privilégier en FOU. Cette activité mettra particulièrement l'accent sur la résolution de problèmes, et fera également travailler le dialogue dans les trois dimensions formulées : co-élaboration, aide et questionnement, et production, puisque l'étudiant sera conduit à réécrire l'introduction de son texte.

Les questions de la sélection des faits de langue à enseigner et du caractère arbitraire de les associer à un acte de communication plutôt qu'à un autre – soulevées en 1^{re} partie : 2.2.1.1. – comme le fait par l'approche par compétence – trouvent leur réponse dans le choix même du dispositif. Ainsi, en partant d'une évaluation diagnostique qui pointe les éléments problématiques dans les productions des étudiants, nous pouvons identifier les éléments à enseigner. Quant au fait qu'ils soient arbitrairement associés à tel ou tel genre, micro-genre ou acte de communication, nous pouvons avancer deux arguments qui vont à l'encontre de ce constat. Le premier a pu être éprouvé par l'analyse des occurrences des mots les plus

fréquemment employés dans les deux corpus : 2^e partie : 2.2. Nous avons pu constater par exemple que, si les étudiants employaient aussi souvent le mot *monde*, l'emploi de l'article dans certaines de ses valeurs, ou d'autres déterminants, l'emploi de certaines expansions du nom : complément du nom, proposition subordonnée relative... était très peu fréquents dans ETR. Si d'autres thématiques, genres, ou actes de communication impliquent l'emploi de ces mêmes faits de langues, il n'en demeure pas moins qu'il n'y a pas lieu de considérer comme arbitraire de les enseigner dans ce contexte précis. Au contraire, et c'est notre second constat, le fait de les contextualiser leur fait prendre tout leur sens. Un fait de langue tel que la valeur de l'article, par exemple, ne se prête pas à des exercices reposant sur des systématisations hors contexte où manipuler les énoncés permettrait d'acquérir le fait de langue : le contexte est déterminant. C'est la raison pour laquelle nos activités proposeront un contexte suffisamment large et que, par ailleurs, l'étudiant a accès au contexte en son entier par le logiciel Antconc mis à sa disposition.

1.3.2 Analyse des productions sélectionnées

Nous présenterons dans cette section les 6 productions sélectionnées dont nous commenterons les éléments intéressants pour notre objectif didactique.

1.3.2.1 Production n°1

Nous avons sélectionné une première production appartenant à FR. Cette introduction répond effectivement au sujet posé et comporte l'intégralité des éléments incontournables : amorce, problématique et annonce du plan. Elle permet donc aux étudiants d'identifier aisément ces éléments à partir d'une production de leur pair.

La population humaine mondiale recense de nombreuses langues et dialectes dont la plupart sont propres à certains peuples ou d'autres sont plus diffusés (comme l'anglais qui est la langue internationale). Ainsi, nous naissons tous avec une langue maternelle et nous pouvons avoir l'occasion d'en apprendre d'autres selon notre situation éducative... Si nous voulons voyager ou déménager dans un pays étranger, il nous faut donc nous assurer que la population parle une des langues que nous maîtrisons ou apprendre la leur, ce qui est assez contraignant. Nous pouvons donc être amenés à nous demander s'il est préférable de conserver des langues plurielles ou d'instaurer une langue unique. Nous verrons d'abord en quoi la pluralité des langues est importante, puis nous étudierons l'intérêt d'une langue commune, enfin nous nous demanderons quelles en seraient les modalités. (FR11)

L'amorce présente un double constat : celui d'une diversité linguistique territorialisée avec mention du déséquilibre existant entre les langues. Par ailleurs, l'étudiant constate un

plurilinguisme – ou pas – à l'échelle individuelle. Puis une seconde idée est avancée, conséquence de ce double constat : la mobilité est compliquée par ce type de diversité linguistique. Cette idée permet d'introduire la problématique posant une alternative entre diversité linguistique et langue commune. On observe ici l'emploi d'éléments métadiscursifs: *nous pouvons donc être amenés à nous demander s'il est préférable (pouvoir et l'emploi de nous)* indiquant, d'une part, que l'étudiant prend du recul face à cette alternative manichéenne et laisse entendre qu'il existe une troisième voie possible. D'autre part, ces modalités ont pour fonction de généraliser le propos au-delà de la personne de l'étudiant. La troisième étape, l'annonce du plan, est formulée de manière canonique : *Nous verrons d'abord en quoi, puis nous étudierons* suivi d'un nom *l'intérêt*, puis *enfin nous nous demanderons* + nom : *quelles modalités* et construction d'une proposition interrogative indirecte. Cette formulation permet aux étudiants de se familiariser avec une forme de littéracie de l'introduction qui repose sur une production qu'ils pourraient s'imaginer produire, étant celle d'un de leurs pairs.

1.3.2.2 Production n°2

La seconde production que nous avons choisie est une production extraite de ETR : c'est une introduction qui est bien constituée, mais dans laquelle il manque l'annonce du plan.

De nos jours, la diversité linguistique a obtenu une grande importance scientifique, notamment pour les sciences du langage. Cette richesse des langues représente, en plus, les diverses cultures et civilisations qui se trouvent dans notre monde. Nous posons ainsi la question de savoir comme il est possible de communiquer entre eux s'il existe une telle diversité linguistique. FR (6)

La production offre un autre exemple d'amorce consistant en un double constat : importance sur le plan scientifique et patrimonial de la diversité linguistique. La problématique choisie consiste à interroger la façon d'allier l'impératif communicationnel avec la diversité linguistique existante. La problématique est formulée explicitement, ce qui est intéressant, car aucun des deux étudiants – Gati et Khalil – n'utilise d'éléments cursifs : *nous posons ainsi la question*. Toutefois, si le choix de telles modalités d'énoncés et de construction de phrase (interrogative indirecte) est pleinement pertinent, on peut constater que l'étudiant ne les emploie pas correctement : confusion de *comme* et de *comment*, et confusion entre le pronom tonique réfléchi de la troisième personne du singulier *soi* et le pronom tonique de la troisième personne du pluriel *eux*. Il est intéressant de faire identifier aux étudiants ces erreurs, car elles sont directement liées avec la posture énonciative et, notamment, avec l'usage d'une forme impersonnelle ou indéfinie propre au genre universitaire et à une construction prototypique de

la formulation d'une problématique : une interrogative indirecte portant sur le moyen. L'observation peut se construire par comparaison avec la problématique de FR(11) qui comporte des éléments communs que les étudiants seront invités à identifier (interrogative indirecte, emploi de *nous*, de formules impersonnelles : *s'il est possible, s'il est préférable...*). La comparaison avec la production n°1 a en outre pour objet de faire ressortir l'absence d'annonce de plan dans la production n°2.

1.3.2.3 Production n°3

Dans le monde, une multitude de langages sont utilisés dans des groupes distincts, afin de pouvoir se comprendre et communiquer. Cette diversité linguistique présente des avantages mais aussi quelques inconvénients. L'invention ou la mise en place d'une langue commune serait-elle bénéfique à la communication entre les groupes ? FR (6)

Cette production permet de faire identifier le constat de la diversité linguistique et l'affirmation de son ambivalence : avantages et inconvénients. La problématique consiste à se demander si une langue commune est un bienfait pour la communication entre groupes de langues différentes. On pourra faire constater une modalité indirecte d'énoncé dans la formulation de la problématique avec l'emploi du conditionnel : *serait*, et l'emploi de la forme impersonnelle : pas de pronom personnel permettant d'identifier un énonciateur. On peut enfin faire constater l'absence d'annonce de plan.

1.3.2.4 Production n°4

Tout d'abord, il faut remarquer que la diversité linguistique existe parce qu'il y a également une diversité culturelle et sociale entre les différents pays. En plus cette diversité est tellement liée à la culture, aux habitudes que dans un même pays peut exister une variation linguistique considérable. ETR (39)

Cette production est constituée seulement d'une amorce : constat d'une diversité linguistique. On peut même se demander s'il ne s'agit pas plutôt du début du développement, que de l'introduction, ce dernier étant organisé par réponses successives aux questions posées par le sujet. On pourra faire constater aux étudiants l'absence de problématique et d'annonce du plan et leur montrer que s'il s'agit du début du développement, non seulement la production est lacunaire, parce qu'il manque une introduction, mais aussi parce que sa structuration ne permet pas de traiter le sujet correctement puisqu'on n'attend pas des réponses successives aux deux questions posées, mais bien une problématisation.

1.3.2.5 Production n°5

On habite dans le monde où il y a beaucoup de nationalités, cultures et langues différentes. Donc la diversité est vraiment énorme. Pour moi, c'est précisément ce qu'on a de meilleur dans la vie. Surtout c'est la diversité linguistique qui m'étonne toujours. Est-il vraiment possible qu'on parle tant de langues si différentes ? Je crois que c'est merveilleux. ETR (11)

La production n°5 présente, comme toutes les autres sélectionnées, un constat de diversité linguistique. Ce constat est renforcé par une conséquence qui frôle la tautologie : *Donc la diversité est vraiment énorme* et dont le lexique relève davantage d'un registre oral et informel que de celui d'une production écrite argumentée dans un cadre universitaire. En outre, ce constat ne donne pas lieu à une problématisation du sujet, comme on pourrait le penser à première vue, mais à l'expression d'une opinion personnelle modalisée explicitement ainsi : *pour moi, qui m'étonne, je crois*, constituée, en outre, de modalisations portées par des marqueurs d'appréciation subjective : *meilleur, merveilleux*. La phrase interrogative qui tient lieu de problématique n'est en réalité qu'une question rhétorique, qui plus est hors sujet : le constat de cette diversité linguistique *énorme* vient d'être fait. Nous sommes donc face à un exemple de production qui a une apparente structure répondant aux exigences de l'introduction, mais qui, en fait, ne répond ni aux exigences posées par le sujet – se questionner sur l'existence effective d'une telle diversité linguistique n'est pas la question posée – ni à la posture énonciative – choix du registre, expression d'opinions personnelles – induite par le genre. On pourra faire observer aux étudiants cette distorsion entre une apparente conformité et une réalisation effective impropre, qu'on mettra en évidence par le biais de comparaisons avec les autres productions sélectionnées.

1.3.2.6 Production n°6

D'abord, je vais parler de la possibilité de créer une langue commune pour tous les pays. Donc je vais donner des arguments en faveur ou bien en contre de ce phénomène et puis j'ajouterai une conclusion. ETR (6)

La production n°6 ne comporte pas d'amorce. On peut identifier une problématique : *je vais parler de la possibilité de créer une langue commune pour tous les pays* qui présente un double défaut : celui de se focaliser sur un élément du sujet et d'évacuer, *de facto*, une réflexion portant sur la diversité linguistique. Si l'étudiant entendait intégrer dans la problématique centrée sur la possibilité de langue commune des éléments de diversité linguistique, il aurait fallu l'exprimer explicitement dès l'introduction et éviter de formuler une problématique qui reprenne terme à terme une partie seulement du sujet. On peut observer que l'adverbe *d'abord* est mal employé, puisqu'il ne s'agit pas de parler dans un premier

temps de la possible création d'une langue commune et ensuite d'autre chose, mais d'évaluer les arguments à la faveur et contre la création d'une langue commune, ainsi que nous le montre la suite de la production : *Donc je vais donner des arguments en faveur ou bien en contre de ce phénomène*. Le plan ne correspond donc pas exactement à la problématique posée et son annonce est assez maladroitement exprimée : l'emploi du connecteur *donc* est ici assez impropre, on attendrait davantage l'expression du moyen que de la conséquence : pour évaluer cette possibilité de langue commune, pour ce faire... L'emploi de la première personne du singulier pour l'annonce du plan contribue à l'impression de maladresse qui émane de cette production. Enfin, on constate que l'étudiant annonce la présence d'une conclusion, ce qui est superflu, car sa structure, comme celle de l'introduction, est déjà connue. Là encore, la comparaison avec les autres productions sélectionnées permettra à l'étudiant de comprendre les points problématiques de cette production et la manière dont il convient d'y remédier.

1.3.3 Description de l'activité didactique

1.3.3.1 Identification des étapes constitutives de l'introduction et de leur fonction

Une première étape consiste à identifier les trois étapes constitutives d'une introduction ainsi que leur fonction. Nous avons surligné dans chaque production : en vert l'amorce en rose, la problématique et en jaune l'annonce du plan.

Production n°1

La population humaine mondiale recense de nombreuses langues et dialectes dont la plupart sont propres à certains peuples ou d'autres sont plus diffusés (comme l'anglais qui est la langue internationale). Ainsi, nous naissons tous avec une langue maternelle et nous pouvons avoir l'occasion d'en apprendre d'autres selon notre situation éducative... (double constat) Si nous voulons voyager ou déménager dans un pays étranger, il nous faut donc nous assurer que la population parle une des langues que nous maîtrisons ou apprendre la leur, ce qui est assez contraignant. Nous pouvons donc être amenés à nous demander s'il est préférable de conserver des langues plurielles ou d'instaurer une langue unique. Nous verrons d'abord en quoi la pluralité des langues est importante, puis nous étudierons l'intérêt d'une langue commune, enfin nous nous demanderons quelles en seraient les modalités.

Production n°2

De nos jours, la diversité linguistique a obtenu une grande importance scientifique, notamment pour les sciences du langage. Cette richesse des langues représente, en plus, les diverses cultures et civilisations qui se trouvent dans notre monde. Nous posons ainsi la question de savoir comment il est possible de communiquer entre eux s'il existe une telle diversité linguistique.

Production n°3

Dans le monde, une multitude de langages sont utilisés dans des groupes distincts, afin de pouvoir se comprendre et communiquer. Cette diversité linguistique présente des avantages mais aussi quelques inconvénients. L'invention ou la mise en place d'une langue commune serait-elle bénéfique à la communication entre les groupes ?

Production n°4

Tout d'abord, il faut remarquer que la diversité linguistique existe parce qu'il y a également une

diversité culturelle et sociale entre les différents pays. En plus cette diversité est tellement liée à la culture, aux habitudes que dans un même pays peut exister une variation linguistique considérable.

Production n°5

On habite dans le monde où il y a beaucoup de nationalités, cultures et langues différentes. Donc la diversité est vraiment énorme. Pour moi, c'est précisément ce qu'on a de meilleur dans la vie. Surtout c'est la diversité linguistique qui m'étonne toujours. Est-il vraiment possible qu'on parle tant de langues si différentes ? Je crois que c'est merveilleux.

Production n°6

D'abord, je vais parler de la possibilité de créer une langue commune pour tous les pays. Donc je vais donner des arguments en faveur ou bien en contre de ce phénomène et puis j'ajouterai une conclusion.

On peut identifier que toutes les productions comportent une amorce relevant d'un constat, sauf la production n°6. De plus, 5 comportent une problématique, et 2 une annonce de plan.

a. Activité n°1

La première activité peut consister à demander aux étudiants de comparer²¹⁵ les parties surlignées en vert dans les 6 productions. On attend qu'ils identifient la fonction de l'amorce : introduire le sujet, le contextualiser ; et, dans le cas de ce sujet particulier, qu'ils identifient l'acte de communication du constat comme particulièrement désigné pour une amorce. On attend également qu'ils remarquent que le constat porte sur la diversité linguistique : soit un simple constat (production n°3 et n°5), soit un constat assorti de l'expression de sa cause (production n°4), soit un constat complexifié par l'expression d'un double constat apportant des précisions sur les domaines pour lesquels la diversité linguistique est une richesse (production n°2) ou sur la disparité de représentativité des langues et sur la disparité à l'échelle mondiale entre locuteurs monolingues et plurilingues (production n°1).

b. Activité n°2

Nous demanderons ensuite aux étudiants d'identifier l'annonce du plan, que nous considérons comme plus facile à identifier que la problématique. Pour cela, nous poserons explicitement la question suivante : *qu'est-ce que les productions n°6 et n°1 ont en commun ?*²¹⁶, question que nous préciserons le cas échéant en invitant les étudiants à observer une autre partie constitutive d'une introduction que l'on retrouve dans ces deux productions : n°6 et n°1 et dans aucune des quatre autres. Il nous semble particulièrement important à cet égard d'attirer l'attention sur le fait que l'annonce du plan soit obligatoire, car nombre d'étudiants allophones n'ont pas l'habitude d'annoncer le plan qui va être suivi. Nous attendons ensuite que les étudiants prennent conscience que l'annonce d'un plan donne au lecteur un cadrage et

²¹⁵ Sans explicitement travailler la comparaison en tant qu'acte de communication constitutif d'une production argumentée, cette activité, en plus de faire travailler sur l'identification et la fonction de l'amorce, permet de faire un travail en interaction orale incitant à la comparaison et, du même coup, à l'emploi des éléments linguistiques afférents. Cette activité peut donc être conçue comme une activité préparatoire à un travail plus circonscrit sur la comparaison.

²¹⁶ Cette deuxième activité incite également au travail de la comparaison.

lui permet de se formuler un horizon d'attente. Pour le scripteur, annoncer son plan l'oblige à savoir ce qu'il veut démontrer et par quel moyen il va le faire. L'annonce du plan est autant un guide pour le lecteur que pour le scripteur, qui, au cours de la rédaction, peut à tout moment se reporter à son plan pour vérifier qu'il n'est pas hors sujet. Constaté cela permet également de conseiller aux étudiants de terminer par la rédaction de l'introduction lors du processus d'écriture.

c. Activité n°3

Travailler sur l'annonce du plan permet de faire une transition vers la problématique comme élément structurant l'ensemble de la production. Nous invitons les étudiants à qualifier et à identifier la partie surlignée en rose. Nous attendons que les étudiants identifient cette étape comme une mise en exergue de ce qui, fondamentalement, prête à la discussion dans le sujet posé, qu'ils prennent conscience que la problématique doit être surplombante, que n'importe quelle partie de la production énoncée après la problématique doit pouvoir y être intégrée. Les étudiants sont alors invités à étudier plus spécifiquement les différentes problématiques et à identifier leur validité. Nous distribuons aux étudiants les cinq problématiques isolées.

Production n°1

Nous pouvons donc être amenés à nous demander s'il est préférable de conserver des langues plurielles ou d'instaurer une langue unique.

Production n°2

Nous posons ainsi la question de savoir comme il est possible de communiquer entre eux s'il existe une telle diversité linguistique.

Production n°3

L'invention ou la mise en place d'une langue commune serait-elle bénéfique à la communication entre les groupes ?

Production n°5

Est-il vraiment possible qu'on parle tant de langues si différentes ? Je crois que c'est merveilleux.

Production n°6

D'abord, je vais parler de la possibilité de créer une langue commune pour tous les pays.

Nous attendons que les étudiants pointent une convergence entre les trois premières problématiques : alternative posée entre diversité et langue commune, partagée partiellement par la sixième, mais qui ne dit pas explicitement que la possibilité de création d'une langue commune est considérée dans le cadre de la diversité linguistique. Nous attendons également qu'ils identifient les problèmes posés par la production n°5 que nous avons détaillés dans l'analyse de chaque production. Le contraste avec les quatre autres devrait mettre l'accent sur le caractère subjectif et sur le fait que cette problématique est hors sujet. Cette activité permet donc de progresser selon les directions pointées par Tricot que nous avons exposé en 1^{re} partie : 3.3.2.3., et notamment de travailler la résolution de problèmes par le diagnostic : ici des points communs entre les productions, puis détection des erreurs : quelle production se

démarque et en quoi est-ce erroné ? et démarche d'investigation intégrée dans les deux premières étapes comme dans le va-et-vient entre sa propre production et les occurrences proposées.

d. Activité n°4

Une quatrième activité consiste à interroger sur la cohérence entre chacune des parties de l'introduction. Nous entendons notamment faire identifier l'incohérence de la production n°5 existant entre le constat et la problématique, et le celle de la production n°6 entre l'annonce de la problématique et du plan – incohérence révélée par l'adverbe *d'abord*.

1.3.3.2 Posture énonciative de l'étudiant-scripteur

Ensuite, dans une seconde étape, nous nous focalisons sur la posture énonciative adoptée pour chacune des trois parties de l'introduction et sur quelques éléments constitutifs d'une phraséologie représentative du micro-genre²¹⁷.

a. Activité n°5

Il est intéressant de commencer par la problématique et d'inciter les étudiants à utiliser une forme interrogative indirecte portant sur un processus, un moyen ou l'évaluation d'un degré de véracité ou d'effectivité : du type : *nous nous demanderons comment/en quoi/en quelle mesure...* Cette observation peut se faire à partir des problématiques n°1 et n°2. À cette occasion, on rappellera la construction d'une proposition interrogative indirecte et l'on s'appuiera notamment sur la production n°2 et l'analyse de l'emploi de *comme* déjà détaillé dans l'analyse de chaque production.

b. Activité n°6

Nous nous attacherons à montrer ensuite quels sont les éléments prototypiques de l'annonce du plan. Nous entendons faire identifier la nécessité de distinguer les différentes parties du plan, par l'utilisation, par exemple, de *d'abord, puis, enfin* : comme dans la production n°1, l'emploi de verbes de pensée, de réflexion, de démonstration : *voir, étudier, se demander*, à

²¹⁷ Nous entendons par micro-genre chaque étape de l'introduction : amorce, problématique, annonce du plan, dans la mesure où il est possible de distinguer des éléments phraséologiques prototypiques de chacune de ces étapes, notamment pour la problématique et pour l'annonce du plan.

fort caractère métadiscursif.

c. Activité n°7

Concernant l'amorce, nous pouvons ici réutiliser le travail sur les éléments linguistiques constitutifs de cet acte de communication dans la section 3^e partie : 4.2. *La Sémantique des possibles argumentatifs* appliquée à notre corpus. Il est ainsi possible de confronter les éléments linguistiques que nous avons retenus comme constitutifs de l'expression du constat avec les constats tirés par les 6 productions sélectionnées. Dans le cadre de cette activité, nous avons choisi une approche déductive consistant à donner aux étudiants la liste des éléments constitutifs de l'expression du constat que nous avons pu constituer en 3^e partie : 4.2. et que nous reproduisons ci-dessous :

- Acte de communication du constat**
- **N**oms à valeur générique : *monde, pays ...*
 - **N**oms et verbes procédant au constat, avec autonymie possible : *on peut remarquer, il existe, une constatation...* au présent de vérité générale
 - **D**éterminants, pronoms à valeur générique, totalisante : article défini, déterminant indéfini, pronom indéfini : *le monde, chaque pays, chacun, à tous...*
 - **P**ronom personnel indéfinis : valeur indéfinie, générique : *il, nous ...*
 - **D**éterminant possessif à valeur indéfinie : *notre monde ...*
 - **V**oix passive et voix moyenne : *sont parlées par ... s'affirme comme ...*

FIG. n°105 : éléments linguistiques constitutifs de l'acte de communication du constat

Nous avons ajouté un code couleur qui permet de matérialiser les différents éléments linguistiques dans les 5 productions sélectionnées présentant un constat. Les étudiants sont invités à procéder comme suit pour identifier les éléments linguistiques pertinents dans les différentes productions.

Production n°1

La population humaine mondiale recense de nombreuses langues et dialectes dont la plupart sont propres à certains peuples ou d'autres sont plus diffusés (comme l'anglais qui est la langue internationale). Ainsi, nous naissons tous avec une langue maternelle et nous pouvons avoir l'occasion d'en apprendre d'autres selon notre situation éducationnelle...

Production n°2

De nos jours, la diversité linguistique a obtenu une grande importance scientifique, notamment pour les sciences du langage. Cette richesse des langues représente, en plus, les diverses cultures et civilisations qui se trouvent dans notre monde.

Production n°3

Dans le monde, une multitude de langages sont utilisés dans des groupes distincts, afin de pouvoir se comprendre et communiquer.

Production n°4

Tout d'abord, il faut remarquer que la diversité linguistique existe parce qu'il y a également une diversité culturelle et sociale entre les différents pays. En plus cette diversité est tellement liée à la culture, aux habitudes que dans un même pays peut exister une variation linguistique considérable.

Production n°5

On habite dans le monde où il y a beaucoup de nationalités, cultures et langues différentes. Donc la diversité est vraiment énorme

Nous attendons que les étudiants aient des difficultés à identifier certains éléments, et il nous faudra expliquer/rappeler la valeur générique et spécifique, notamment de l'article. C'est également l'occasion de rappeler la notion de valeur impersonnelle et indéfinie, et de préparer à l'activité suivante. Une autre difficulté résidera dans l'identification de la voix passive et il conviendra de rappeler que l'emploi de l'auxiliaire *être* n'est pas réservé à la formation des temps composés et que le complément d'agent n'est pas obligatoirement exprimé. L'occurrence de la voix moyenne : *la diversité linguistique qui se trouve dans le monde*, sera également l'occasion de rappeler la construction, l'identification et la fonction de cette voix. À cet égard, il est possible de faire travailler un autre point que Tricot considère comme important dans l'apprentissage de toute discipline et que les manuels font peu travailler : la recherche documentaire. À partir des occurrences relevées et en préambule à une étude guidée en classe, on pourra demander aux étudiants de faire une recherche sur une ou plusieurs de ces notions grammaticales. On pourra, par exemple, les faire travailler sur le passif en les orientant vers plusieurs grammaires différentes dans leur approche (par exemple, *La grammaire méthodique*, *100 fiches de grammaires*, *La grammaire du sens*, et *La grammaire du français*). À partir de ces recherches, on pourra consacrer une séance à comparer les occurrences de passif avec les éléments des grammaires et à procéder à un classement de ces occurrences, et à la construction d'une définition de la notion grammaticale : la voix passive/le sens passif et ses éléments constitutifs.

Le relevé de toutes ces formes permettra aussi d'observer l'emploi de formes alternatives pour exprimer la généralisation qu'implique le constat : car il est partagé universellement, sur le plan du phénomène constaté (*de nombreux, tous, la plupart de, une multitude de...*) et par tout

observateur qui se penche sur le phénomène constaté : (*nous vs on vs forme impersonnelle il y a*). Il sera possible de faire observer quelques erreurs commises par les étudiants qui ont produit les cinq productions : nous pensons entre autres à l'emploi erroné de l'article défini dans la production n°5 : *On habite dans le mond où il y a beaucoup de nationalités*. Par cette activité, nous travaillerons plus spécifiquement la détection de l'erreur dans le cadre de la résolution de problèmes préconisée par Tricot.

d. Activité n°8

Enfin, nous proposerons un travail sur les formes impersonnelles et indéfinies qui, au-delà de la marque du constat, constituent également un élément du genre universitaire. À l'échelle de l'intégralité des six introductions sélectionnées, on pourra donc travailler sur le choix des pronoms personnels et mettre en perspective les productions n°1 et n°2 utilisant le pronom *nous* dans sa valeur indéfinie avec la production n°3 qui n'utilise pas de pronom personnel, mais une forme passive. La production n°4 utilise des formes impersonnelles : *il faut remarquer, il y a*, tandis que la production n°5 utilise d'une part, des marqueurs de généralisation et, d'autre part, des marqueurs d'opinion personnelle spécifiques à l'énonciateur. On observe, en effet, successivement *on* dans sa valeur indéfinie associée à la forme impersonnelle *il y a*, puis *je* et les pronoms tonique *moi*, et clitique *me* pour souligner l'opinion personnelle opposée à la valeur indéfinie de *on* : *pour moi c'est précisément ce qu'on a de meilleur dans la vie* ; enfin, de nouveau cette opposition marquée entre une généralisation par la forme impersonnelle : *est-il vraiment possible* et par l'emploi indéfini de *on* : *qu'on parle tant de langues si différentes*, et l'expression personnelle d'une opinion subjective : *je crois que c'est merveilleux*. La production n°6 emploie *je*, mais dans une autre modalité que la production n°5. L'expression de la personne n'est pas assortie à celle d'une opinion, mais est utilisée pour informer des choix que le scripteur a opérés pour organiser son discours. Il s'agit donc bien davantage du *je* référant à l'étudiant dans la planification de son travail universitaire, que du *je* référant à l'individu exposant ses opinions personnelles comme dans la production n°5.

L'étude des pronoms personnels dans les six productions sélectionnées est donc particulièrement productive et l'on attendra des étudiants qu'ils identifient les différents partis-pris. On attirera, en outre, leur attention sur le caractère inapproprié de toutes ces marques de subjectivités dans la production n°5 ou du choix du pronom dans la production n°2 : *Nous posons ainsi la question de savoir comme il est possible de communiquer entre eux*

(soi et non eux) en relation avec l'expression d'une valeur indéfinie.

À cet égard, on étendra l'étude des marques de subjectivité aux marques axiologiques observées, *merveilleux, meilleur...*, comme autant d'éléments à proscrire dans le cadre d'une production universitaire, du moins sans qu'ils ne soient assortis d'une justification.

Sur le plan des modalités à privilégier, on pourra à profit étudier l'emploi du conditionnel dans la production n°3 : *L'invention ou la mise en place d'une langue commune serait-elle bénéfique à la communication entre les groupes ?* en attirant l'attention des étudiants sur la valeur de prise de distance de l'énonciateur par rapport à son énoncé. On fera également identifier les occurrences de voix passive et moyenne et leur fonction de non-implication de l'énonciateur dans son énoncé ainsi que les modalisations par l'intermédiaire de semi-auxiliaires tel que *pouvoir* et son effet de mise à distance, au même titre que le conditionnel.

1.3.3.3 Retour sur sa propre production

Après avoir réalisé les huit activités : identification et fonction d'une amorce, d'une annonce de plan, d'une problématique, cohérence entre ces trois étapes de l'introduction, identification des éléments linguistiques prototypiques d'une problématique, d'une annonce de plan, d'une amorce relevant d'un constat, identification des éléments prototypiques transversaux à ces trois micro-genres, constitutifs du genre des littéracies universitaires, nous proposons une dernière activité consistant, pour l'étudiant, en un retour sur sa propre production.

Les deux étudiants sont donc invités à relire leur production et à améliorer pour Khalil, ou à constituer, pour Gati, une introduction, ce qui fait travailler la dimension de production dans la typologie proposée par Tricot. Cela implique d'abord de faire la liste des éléments de réponse présents dans leur production respective. Une fois cette liste établie, il est nécessaire de se demander s'il manque des éléments de réponse pour traiter le sujet et, le cas échéant, de les mobiliser. *A contrario*, il se peut que certaines idées soient hors sujet et l'étudiant est donc incité à supprimer ces idées de la liste. À partir de cette liste, les étudiants sont invités à organiser leurs idées sous la forme d'un plan.

Le recours au corpus peut permettre de s'inspirer des plans proposés, de les adapter aux idées mobilisées. On pourrait également proposer aux étudiants de se documenter sur le sujet et par là même de travailler la dimension de *recherche documentaire* de la typologie de Tricot²¹⁸.

²¹⁸ Cela ferait toutefois l'objet d'une activité qui aurait davantage sa place dans la constitution du développement à proposer dans une progression pédagogique avant la constitution de l'introduction.

Par cette activité, les étudiants pourraient, à profit, améliorer leur production en utilisant des éléments de contenus qu'ils ne mobilisent pas sans document. Nous voyons donc par ce type d'activités combien sont consubstantiels les contenus disciplinaires et les éléments linguistiques. Nous laissons donc pour cette étape libre accès à l'intégralité du corpus via Antconc. Puis, une fois le plan établi, l'étudiant est invité à rédiger sa propre introduction en utilisant tous les éléments étudiés et analysés dans les étapes précédentes. Là encore, le corpus est en libre accès et l'enseignant joue le rôle de médiateur entre l'étudiant et le corpus pour orienter, attirer l'attention de l'étudiant sur des éléments qu'il pourra utiliser à profit pour la rédaction de sa propre introduction ou, au contraire, pour souligner les erreurs commises par les étudiants du corpus, ou l'inadéquation entre un élément pertinent dans le contexte de la production, mais inapproprié pour l'étudiant au vu de la thèse qu'il veut démontrer ou des idées qu'il veut développer et qui ne correspondraient pas, sur le plan sélectionné, dans une production du corpus.

Voici donc un exemple de travail possible à partir du corpus constitué. La grille d'évaluation diagnostique reposant sur son analyse permet de servir de base à une évaluation de la compétence en littéracie des étudiants. Cette évaluation est critériée et permet d'identifier les éléments acquis et les éléments à acquérir et de proposer un plan personnalisé de formation à chacun des étudiants, tout en poursuivant un même objectif de classe : acquérir une compétence en littéracie universitaire dans le cadre d'une production argumentée. Nous avons donné l'exemple de l'acquisition de la construction d'une introduction pour différentes raisons : comme nous l'avons déjà exposé dans notre 2^e partie : 2.2.3.2., l'introduction est sans doute la partie la moins bien réalisée par les étudiants allophones : cela s'est confirmé par l'évaluation des productions de Gati et de Khalil, puisqu'elle s'est révélée être l'un de leurs points faibles. Par ailleurs, l'introduction permet d'évaluer la pertinence de la composition de l'ensemble de la production, et par conséquent, d'établir si l'étudiant maîtrise la composition d'un plan dans le cadre d'une production argumentée, s'il est capable de distinguer une problématique. Au même titre que tout autre élément de la production, l'introduction permet d'évaluer le degré de maîtrise de certains éléments linguistiques constitutifs du genre ciblé : entre autres, la capacité à établir une posture claire en tant qu'énonciateur sur son énoncé, et ce, de manière adéquate avec les impératifs du genre.

2. Perspectives

2.1 Antconc et le corpus contrastif : outils pour le chercheur, l'enseignant, l'apprenant

Cette exploitation didactique n'est qu'un travail possible parmi les multiples potentialités qu'offre un tel corpus. Sur le plan didactique, le corpus peut être un outil de travail que l'on peut mobiliser à différents niveaux : c'est un outil pour le chercheur. Notre travail de recherche est une illustration de l'usage possible d'un corpus : à l'instar des travaux de Cristelle Cavalla, Fanny Rinck, Catherine Carras, Alex Boulton et Henry Tynes, nous avons effectué une recherche à partir de corpus d'apprenants de FLE /FOU ; cette approche permet de travailler sur des situations authentiques de production, permettant d'identifier les réels besoins des apprenants inférés de l'étude de leurs productions mêmes. Le corpus contrastif, constitué de productions d'étudiants francophones natifs permet de mettre en exergue un certain nombre de faits de langue particulièrement problématiques pour les étudiants allophones, mais qui souvent les sont aussi pour tout étudiant non encore acculturé au genre que représentent les littéracies universitaires. À ce niveau, le corpus est un outil pour la recherche ; le chercheur constitue, observe, analyse le corpus dans un objectif précis : le nôtre était d'établir les éléments encore problématiques dans la maîtrise du genre de l'écrit argumentatif pour un étudiant allophone étudiant dans une université française, dans le cadre plus global des littéracies universitaires. À partir de cette analyse du corpus, nous avons pu établir une grille permettant une évaluation diagnostique critériée des productions de ce public d'étudiants. Cette grille permet d'établir des axes de travail pour le groupe-classe en son entier, et de personnaliser le parcours d'apprentissage en fonction des productions de chaque étudiant. De plus, la proposition didactique que nous avons exposée illustre un usage du corpus à un autre plan : c'est l'enseignant et non plus le chercheur qui va sélectionner des productions pertinentes pour son objectif d'apprentissage. Dans l'exemple que nous avons donné, nous avons sélectionné 6 productions particulièrement intéressantes pour notre objectif d'acquisition de la maîtrise de l'introduction. Avoir un corpus à disposition permet à l'enseignant de travailler sur des faits de langue authentiques et non sur des exemples construits. Si cette distinction est admise dans le domaine des sciences du langage, elle l'est

également en FLE pour ce qui concerne la majorité des documents proposés aux étudiants, notamment de niveaux intermédiaires et avancés. La notion de *document authentique* est souvent évoquée, et l'on incite les enseignants à proposer aux apprenants des articles de presse, des tracts ou tout type de documents issus de la vie quotidienne. Toutefois, le clivage entre *documents authentiques* et *documents construits* a subi, nous semble-t-il, une torsion et l'on considère, à tort de notre point de vue, les productions scolaires et universitaires comme des documents non actionnels, et de ce fait, relégués au rang de documents construits. Il faut saluer le travail de réhabilitation de ces corpus effectués par Jean-Marc Mangiante et Chantal Parpette qui ont constitué un corpus de productions orales d'extraits de cours magistraux permettant de reconsidérer le discours universitaire sous l'angle du document authentique. Toutefois, rares sont encore les matériaux didactiques constitués de productions authentiques, surtout sur le plan des discours produits par les apprenants. Il est vrai qu'il pose la délicate question d'exposer les apprenants à des usages erronés de la langue. Nous prenons le parti que cette exposition n'influence pas négativement les discours des apprenants si elle est accompagnée par l'enseignant qui trouve toute sa place de médiateur, d'éveilleur de conscience, de régulateur dans la manipulation d'un tel corpus par les apprenants. C'est le troisième plan sur lequel on peut être amené à faire usage du corpus en didactique des langues : l'apprenant est l'utilisateur du corpus. Henry Tynes expose le rôle de l'apprenant dans la constitution et l'utilisation du corpus en ces termes : « l'apprenant devient ainsi enquêteur et transcripteur, responsable de la fabrication du corpus en amont des analyses » (Tynes, 2009 : 3). Il peut l'utiliser de manière sélective, comme nous l'avons montré avec l'exemple de la sélection de 6 introductions parmi les 60 du corpus, ou encore de manière exhaustive. C'est ce que nous avons montré dans la dernière activité où l'étudiant est amené à parcourir le corpus pour s'inspirer des bonnes pratiques de ses pairs et réécrire sa propre production. On pourrait entrevoir un autre usage du corpus sur le plan de l'apprenant : celui de la mesure, et de l'analyse de sa propre production et, surtout, celui de la mesure graduée de ses productions évaluant la même compétence, tout au long de sa formation. On pourrait par exemple envisager de proposer à un étudiant différentes productions argumentées tout au long de la formation, et de se servir du logiciel Antconc pour les comparer, tenter de trouver des critères permettant de faire des relevés d'évaluation des progrès au fil de son apprentissage. Cette dernière approche met l'étudiant non plus seulement en situation réflexive face à ses propres pratiques, mais aussi en position d'apprenti-chercheur, invité à utiliser le logiciel comme instrument de recherche afin de mesurer ses progrès et de se situer par rapport à un corpus contrastif plus vaste qui serait constitué de toutes les productions de FR et de ETR. Nous

n'avons pas éprouvé cette dernière pratique en classe, mais nous pensons qu'elle est particulièrement intéressante dans la formation d'étudiants qui se destinent au métier de l'enseignement du français en tant que langue étrangère.

2.2 Exemples d'autres activités didactiques et de recherche

Ce dernier point nous permet une transition vers les perspectives que nous souhaitons donner à ce travail.

2.2.1 Comment constituer et rédiger un paragraphe, une conclusion ?

La grille d'évaluation diagnostique de l'évaluation de la compétence en littéracie universitaire est le fruit de l'analyse de notre corpus mis en perspective avec les travaux existant sur le sujet. Cette grille est un outil qui a l'avantage de permettre une évaluation par compétence se fondant sur des critères discrets. Ainsi, l'enseignant peut-il non seulement évaluer globalement la compétence, mais il peut aussi identifier les points forts et les points faibles de la production. Cela permet de proposer un plan de travail personnalisé à chaque étudiant dans le cadre d'un travail au sein du groupe classe où certaines activités peuvent cependant être communes.

Nous avons développé une activité possible autour de l'introduction. Dans les perspectives possibles d'une suite à donner à ce travail, on peut envisager d'étendre les activités proposées pour l'acquisition de l'introduction à l'échelle du paragraphe : identification, fonction des différents éléments le constituant selon les mêmes procédés que ceux que nous avons décrits pour l'introduction. Au sein d'un travail sur le paragraphe, il conviendrait de travailler chacune de ses parties : l'idée générale, l'argument, l'exemple, de faire identifier chacune de ces trois étapes au moyen d'exemples extraits du corpus, de mettre en exergue la fonction de chacune de ces parties, et d'établir une typologie, notamment pour les arguments et les exemples en se fondant sur les travaux sur le sujet et en étayant chaque type d'exemple ou d'argument par des exemples du corpus. Enfin, de même que pour les trois parties de l'introduction, on montrera aux étudiants ce qui est phraséologiquement constitutif d'un exemple, d'un argument, de l'expression d'une idée générale et nous examinerons s'il est

possible de distinguer des éléments linguistiques transversaux à tout type d'arguments, à tout type d'exemples, que nous présenterons le cas échéant aux étudiants par un travail sur le corpus. On pourrait également procéder selon le même dispositif pour la conclusion.

2.2.2 Travailler sur les actes de communication

Une autre exploitation didactique du corpus consisterait en un travail sur les actes de communication²¹⁹ : savoir les identifier, les classer selon leur fonction, les utiliser. Une entrée par les actes de communication permet une entrée sémantique ; on pourrait imaginer demander aux étudiants de partir des arguments/idées mobilisées pour répondre au sujet et de les classer. Ce travail permettrait d'identifier des éléments constitutifs de chaque acte de communication identifié, et présenterait l'intérêt de proposer un travail en contexte, donnant du sens à une activité souvent décrochée de toute finalité sémantique dans les manuels. En sélectionnant des occurrences erronées sur le plan de la construction de la phrase, et en les présentant aux étudiants comme telles, on pourrait également travailler sur des éléments qui posent souvent problème aux étudiants. Ainsi, les occurrences relevées et qualifiées de problématiques pour leur classement en 2.2.2., 2.2.3., 2.2.4. de la 3^e partie pourraient être à profit réinvesties comme matière de travail pour l'acquisition de la compétence à réaliser des actes de communication constitutifs d'une production argumentée de type universitaire. Nous travaillerons spécifiquement sur les verbes dont la sémantique exprime le lien logique, car c'est un élément qui pose problème, même aux étudiants les plus avancés et qui est peu présent dans le matériel didactique existant. La notion de reformulation pointée en 1^{re} partie : 5.2.2. et retenue comme un axe de travail en 2.2.4. (cf. FIG. N°53) sera pratiquée dans le cadre de cette activité. Enfin, le choix d'un verbe sémantiquement porteur de relation logique, l'explicitation pointée par les analyses de cas problématiques en 2.2.2., 2.2.3., 2.2.4. de la 3^e partie seront des axes de travail privilégiés. De même, nous avons constaté grâce à l'analyse des notions de *langue* et de *culture* que le fonctionnement de ces deux notions en interaction posait le problème de la nécessité de devoir formuler une pensée complexe en langue

²¹⁹ Nous nous référons à la définition que nous avons donnée en 1^{re} partie ; selon cette définition, un acte de communication peut englober les éléments qualifiés dans les méthodes de FLE de relations ou rapports logiques, relations souvent travaillées à partir des seuls connecteurs, ce qui réduit le travail à un plan trop micro et donne souvent lieu à des constructions erronées ou pragmatiquement inappropriées. Un acte de communication a – selon notre définition – une acception plus large que la relation logique : en effet, le constat que nous avons particulièrement développé, par exemple, ne figure pas parmi les relations logiques dans les méthodes de FLE. L'intérêt de se situer sur le plan de l'acte de communication permet de travailler à un plan plus large, et d'englober tout élément de discours selon un découpage sémantique constitutif du genre argumentatif universitaire sur lequel on se focalise.

étrangère. En effet, envisager la relation entre deux notions dans le cadre d'un effet interactif de l'une sur l'autre revient à formuler une pensée plus complexe qu'une relation univoque telle que la cause, par exemple. Or, l'étude de cultur* par rapport à *langue* (3^{ème} partie 2.2.4) nous indique que les étudiants étrangers expriment moins souvent le rapport d'interaction qu'entretiennent la langue et la culture et évoquent plus volontiers un rapport univoque tel que *la langue est partie intégrante de la culture* ou bien *la langue permet d'accéder à la culture*.

2.2.3 Analyser les éléments constitutifs des actes de communication représentés dans le genre des littéracies universitaires

Afin de pouvoir mettre en œuvre l'identification des éléments constitutifs d'un acte de communication, il serait nécessaire de poursuivre le travail fait sur le constat pour les autres actes de communication. Il s'agirait au préalable de définir des actes de communication souvent représentés dans les discours argumentatifs universitaires : nous avons déjà pu identifier par nos pratiques d'enseignement que la comparaison était un acte de communication souvent requis dans les exercices universitaires, et qu'il était peu enseigné dans les méthodes (1^{re} partie : 3.3.2.2.). la comparaison serait donc probablement un acte de communication à privilégier dans le cadre d'une telle étude. Chaque acte de communication retenu devra ensuite faire l'objet d'une analyse permettant d'identifier les éléments constitutifs de chacun, au moyen de l'outil que procure la sémantique des possibles argumentatifs. Acquérir dans une langue les éléments constitutifs des actes de communication représentés dans le genre des littéracies universitaires en français ne permet pas seulement d'acquérir des compétences en langue française, mais aussi des compétences transposables à d'autres langues, et ce d'autant plus aisément que les cultures universitaires sont proches. À cet égard, nous nous situons clairement dans l'approche suggérée par le CECRL de l'acquisition d'une compétence plurielle et plurilingue (1^{re} partie : 2.4.1.3.) stipulant que les compétences s'autoalimentent, que nous restreignons sur le plan des littéracies universitaires.

2.2.4 Spécifier cette recherche à des groupes homogènes d'étudiants : approche contrastive

Un autre prolongement auquel pensons consisterait à mettre en perspective les critères de la

grille d'évaluation que nous avons constituée sur la base d'un corpus d'étudiants allophones hétérogènes en matière de langue et de culture universitaire, avec un corpus d'étudiants homogènes en matière de langue et de culture universitaire. L'objectif serait de voir si une approche contrastive de l'enseignement/apprentissage d'une langue peut permettre de spécifier les objectifs d'apprentissage élaborés non pour *tout public*, puisque, nous l'avons montré en 1^{re} partie, il convient de se focaliser sur un public d'étudiants, mais pour un public d'étudiants internationaux. Notre approche emprunterait donc à la méthodologie de l'approche contrastive et de l'approche du FOU telle que nous l'avons définie et mise en application dans ce présent travail. Par le double prisme de la spécification d'un type de public et d'une langue source, on pourrait parvenir à l'élaboration de critères plus spécifiques encore. Nous avons à dessein précisé que notre public cible était un public de langue et de culture universitaire homogène. Cela implique que nous formulons l'hypothèse que la langue n'est pas le seul élément contrastif dans l'apprentissage des littéracies universitaires : la culture universitaire à laquelle l'étudiant est acculturé dans sa langue maternelle joue un rôle central dans l'acquisition des littéracies universitaires en langue française. Cette hypothèse est étayée par le présent travail fondé sur un corpus hétérogène : nous avons en effet pu constater un niveau plus élevé de certains étudiants d'une même langue/culture universitaire pour une compétence ciblée. Par exemple, les étudiants allemands de notre corpus montrent une compétence particulièrement élevée pour l'organisation du discours, alors que par exemple les étudiants anglophones, tous des États-Unis, montraient une compétence plutôt faible pour ce critère. Nous formulons l'hypothèse que ce n'est pas tant à mettre sur le compte de la proximité des langues, mais des cultures universitaires source et cible. Nous avons déjà commencé un travail dans cette perspective contrastive en FOU avec des étudiants norvégiens, futurs professeurs de français qui ont bien voulu se prêter à la constitution d'un troisième corpus. Nous avons impliqué les étudiants dans cette étape en leur exposant l'objectif de la constitution du corpus une fois qu'ils ont composé, et nous avons pu en tirer profit sur le plan de leur formation en didactique. Ce travail a donc aussi offert l'opportunité de tester la mise en situation de l'étudiant comme apprenti chercheur. En effet, notre public norvégien étant constitué de futurs professeurs de français, la conscientisation de l'apprentissage et la possibilité de discuter les résultats avec les apprenants sont d'autant plus facilités. Nous devons également préciser que ce projet est mené en collaboration avec une collègue, bilingue français-norvégien, dont nous pourrions bénéficier de l'expertise linguistique sur le plan contrastif.

2.2.5 Étendre cette recherche à un public francophone natif

À l'autre pôle, on pourrait également envisager une adaptation de ce travail pour l'enseignement des littéracies universitaires à un public d'étudiants francophones. Notre recherche qui partait du postulat que le contraste entre les productions des allophones et des francophones permettrait de distinguer des éléments linguistiques à enseigner plus particulièrement aux étudiants allophones n'a été, en effet que partiellement validée. Nous avons pu observer un contraste qui permettait de pointer un certain nombre de faits de langues à enseigner, mais ces faits de langues représentent également des besoins partagés par les productions des étudiants francophones les plus faibles. *A contrario*, les productions des étudiants allophones particulièrement élevées témoignaient de compétences dont certaines productions d'étudiants francophones étaient exemptes. Nous avons expliqué ce phénomène dans le cadre de ce présent travail en évoquant la différence de niveau d'étude, nous pouvons également ajouter que les meilleures productions des étudiants allophones²²⁰ peuvent – même à niveau d'études égal – témoigner de compétences plus élevées selon les critères mesurés.

Les perspectives à donner à ce présent travail peuvent donc se résumer ainsi : une première direction consisterait à étendre les exploitations didactiques à partir de la grille d'évaluation des compétences en littéracies universitaires : travail du paragraphe, travail de l'introduction, travail de la conclusion, travail des actes de communication. Une seconde direction consisterait à établir une typologie des éléments constitutifs des actes de communication dominants dans le genre argumentatif universitaire afin de pouvoir enseigner ces éléments propres à construire une production argumentative en langue française et à concevoir cette activité dans une dimension plurilingue et pluriculturelle selon le degré de proximité des langues et cultures universitaires. Une troisième direction résiderait dans un travail contrastif du point de vue de la langue et de culture universitaire, évalué en fonction du degré de proximité entre le français et la langue-culture cible, qui permettrait de spécifier les objectifs assignés à enseignement/apprentissage des littéracies universitaires en langue française. Une quatrième direction consisterait à adapter ce travail à un public francophone. Nous n'avons peut-être pas assez insisté au cours de ce travail sur la nécessité de rappeler que notre corpus ne permet de travailler que sur une infime partie de ce que constituent les littéracies universitaires. Aussi, une cinquième direction consisterait, bien sûr, à choisir un autre sous-genre de littéracies universitaires que la production argumentative – exposé oral pour la

²²⁰ Nous parlons des étudiants de notre corpus, donc d'étudiants ayant *a priori* un B1 acquis.

production, cours magistral, pour la compréhension – et à effectuer un travail analogue. Le champ est immense, et nous avons justifié notre choix de la production argumentée en invoquant sa qualité de medium écrit qui facilite le traitement des données et son caractère prototypique du discours universitaire qui constitue un point de départ pertinent, pour sa reproductibilité et son caractère spécifique, au genre étudié. Pour réaliser certaines de ces activités, des fonctionnalités d'Antconc et des approches telles que celle de la didactique du FOU par les motifs présentée en 2^e partie²²¹ pourront être convoqués.

Toutes ces perspectives ont pour objectif favoriser l'acculturation aux littéracies universitaires. Cette approche comporte, toutefois, un écueil consistant en une approche normative. Sans tomber dans l'angélisme, qui consisterait à considérer toute production faite par un apprenant comme valide, il faut néanmoins se poser la question de la norme et de l'acceptabilité tout en gardant à l'esprit que les contours de tout genre sont fluctuants, et que les frontières se déplacent avec les locuteurs et scripteurs qui s'en emparent. Si l'individu seul ne peut être un étalon pour l'acceptabilité d'une forme, au motif qu'elle est actualisée par son idiosyncratisme, la communauté des usagers le permet dans la mesure où nous stipulons que les éléments linguistiques ou formes inhérentes à un genre sont signifiantes pour les contenus qu'elles abordent et qu'elles touchent.

²²¹ Nous avons stipulé en préambule à la 2^e partie que nous exploiterions la majeure partie des recherches exposées en 2^e partie, mais que nous ne pourrions tout traiter dans la 3^e partie. L'approche par l'étude des motifs et notamment au moyen de la fonction n-grams fait partie des outils efficaces pour mettre en exergue un type de phraséologie des littéracies universitaires, travail préalable à l'enseignement/acquisition des points constatés problématiques ou absents des productions de notre public cible : le corpus ETR.

Tableau des illustrations

FIG. n°1 : tableau des contenus d' <i>Agenda</i> : extrait	20
FIG. n°2 : extrait d'une unité d' <i>Agenda</i> : jour 3 : « carte postale »	22
FIG. n°3 : extrait d' <i>Agenda</i> : activité p.44	23
FIG. n°4 : extrait d' <i>Agenda</i> : activité p.45	23
FIG. n°5 : extrait d' <i>Agenda</i> : activités pp.46-47	24
FIG. n°6 : extrait d' <i>Agenda</i> : activités pp.48-49	25
FIG. n°7 : extrait du tableau des contenus de <i>scénario</i>	31
FIG. n°8 : extrait de <i>Scénario</i> : présentation du module 2	32
FIG. n°9 : extrait de <i>Ici</i> : unité 1, p.10.	39
FIG. n°10 : tableau de la compétence à communiquer langagièrement (d'après les travaux de Beacco)	51
FIG. n°11 : extrait du tableau des contenus de <i>Alors ?</i>	62
FIG. n°12 : extrait du tableau des contenus de <i>Version Originale</i>	72
FIG. n°13 : extrait du tableau des contenus de <i>Alter Ego</i> +	78
FIG. n°14 : constitution du corpus ETR	157
FIG. n°15 : répartition des productions de ETR selon la langue maternelle	158
FIG. n°16 : répartition des productions de ETR selon la langue maternelle par famille de langues	159
FIG. n°17 : constitution du corpus FR	160
FIG. n°18 : exemple de copie du corpus ETR : (37) pour une représentation spatiale	164
FIG. n°19 : exemple de copie du corpus FR : (11) pour une représentation spatiale	170
FIG. n°20 : introduction de Luiz (extrait)	188
FIG. n°21 : introduction de Sarah (extrait)	188
FIG. n°22 : introduction de Andy (extrait)	189
FIG. n°23 : introduction de Katie (extrait)	190
FIG. n°24 : introduction de Mamadou (extrait)	190
FIG. n°25 : introduction de Faith (extrait)	191
FIG. n°26 : introduction de Suhad (extrait)	192
FIG. n°27 : introduction de Boonyawadee (extrait)	192
FIG. n°28 : introduction de Karn (extrait)	193
FIG. n°29 : introduction de Eunji (extrait)	194
FIG. n°30 : introduction de Gabriella (extrait)	196
FIG. n°31 : introduction de Ruijuan (extrait)	197
FIG. n°32 : nombre de <i>word types</i> dans FR	206
FIG. n°33 : nombre de <i>word types</i> dans ETR	207
FIG. n°34 : nombre de <i>word types</i> dans FR avec <i>stoplist</i>	208
FIG. n°35 : nombre de <i>word types</i> dans ETR avec <i>stoplist</i>	208
FIG. n°36 : nombre de <i>word types</i> dans FR avec <i>stoplist</i>	209
FIG. n°37 : liste des occurrences de <i>langue</i> dans ETR (extrait)	210
FIG. n°38 : exemple d'une occurrence de <i>langue</i> contextualisée dans ETR	211
FIG. n°39 : liste des occurrences de <i>pays</i> dans ETR (extrait)	212
FIG. n°40 : liste des occurrences de <i>pays</i> dans ETR (extrait)	212
FIG. n°41 : liste des clusters/Ngramms comportant <i>pays</i> dans ETR (extrait)	213
FIG. n°42 : répartition des occurrences de <i>cultur*</i> dans FR	218
FIG. n°43 : répartition des occurrences de <i>cultur*</i> dans ETR	222
FIG. n°44 : liste des occurrences de <i>si + langue</i> dans ETR	229
FIG. n°45 : répartition des occurrences de <i>enfin</i> dans ETR	232

FIG. n°46 : répartition des occurrences de <i>enfin</i> dans FR	233
FIG. n°47 : répartition des occurrences de <i>conclu*</i> dans ETR	236
FIG. n°48 : répartition des occurrences de <i>conclu*</i> dans FR.....	239
FIG. n°49 : liste des mots surreprésentés dans ETR.....	240
FIG. n°50 : liste des occurrences de <i>lange langue</i> dans ETR (extrait)	243
FIG. n° 51 : nombre de mots <i>token</i> et de types de mots dans FR et dans ETR	244
FIG. n°52 : nombre de mots <i>token</i> et de types de mots dans FR et dans ETR avec <i>stoplist</i> .	245
FIG. n°53 : nombre de mots <i>token</i> et de types de mots dans FR et dans ETRa et ETRb	246
FIG. n°54 : nombre de mots <i>token</i> et de types de mots dans FR et dans ETRa et ETRb avec <i>stoplist</i>	246
FIG. n°55 : liste des segments répétés dans FR	249
FIG. n°56 : liste des segments répétés dans ETR	250
FIG. n°57 : segments répétés transgénériques dans FR et dans ETR	251
FIG. n°58 : Segments répétés transdisciplinaires exprimant une relation logique	252
FIG. n°59 : segments répétés relevant des modalités d'énoncé.....	254
FIG. n°60 : segments répétés exprimant une modalité relative à l'organisation textuelle	256
FIG. n°61 : segments répétés spécifiques au thème dans FR et dans ETR.....	257
FIG. n°62 : segments répétés transdisciplinaires et spécifiques au thème dans FR	259
FIG. n°63 : les 10 mots les plus fréquents dans ETR et dans FR avec <i>stoplist</i>	261
FIG. n°64 : les 10 mots les plus fréquents dans ETRa et ETRb avec <i>stoplist</i>	262
FIG. n°65 : pourcentage de <i>monde</i> dans ETR et dans FR	273
FIG. n°66 : pourcentage de <i>monde</i> dans ETR et dans FR selon les 5 sens retenus	273
FIG. n°67 : mots attirés par <i>culture</i> dans ETR (extrait).....	285
FIG. n°68 : mots attirés par <i>culture</i> dans FR (extrait)	285
FIG. n°69 : pourcentage de chaque sens attribué à la relation entre <i>langue</i> et <i>culture</i> dans ETR et dans FR	286
FIG. n°70 : pourcentage de chaque sens attribué à la relation entre <i>langue</i> et <i>cultur*</i> dans ETR et dans FR	300
FIG. n°71 : problèmes linguistiques relevés par le classement des occurrences de <i>cultur*</i> dans ETR et dans FR.....	317
FIG. n°72 : étude de la compétence de formulation d'une introduction dans ETR.....	321
FIG. n°73 : étude de la compétence de formulation d'une conclusion dans ETR.....	323
FIG. n°74 : étude de la validité des plans proposés dans ETR	325
FIG. n°75 : étude de la compétence à construire un paragraphe dans ETR.....	331
FIG. n°76 : classement des productions de ETR selon leurs compétences d'organisation textuelle.....	332
FIG. n°77 : classement des productions de ETR selon leurs compétences d'organisation textuelle : de la meilleure à la plus faible	333
FIG. n°78 : liste des 12 productions les plus performantes de ETR pour l'organisation textuelle.....	334
FIG. n°79 : combinaisons possibles des actes de communication actualisés dans la production écrite.....	338
FIG. n°80 : éléments linguistiques constitutifs de l'acte de communication du constat	344
FIG. n°81 : répartition des productions de ETR en fonction de la présence des actes de communication attendus	352
FIG. n°82 : répartition des productions de ETR en fonction de la présence des actes de communication attendus pondérée par le degré de maîtrise de la formulation de chacun des actes	352
FIG. n°83 : liste des 12 meilleures productions de ETR pour l'organisation textuelle	354
FIG. n°84 : répartition des productions de ETR en fonction de la présence des actes de	

langage attendus pondérée par le degré de maîtrise de la formulation de chacun des actes	355
FIG. n°85 : liste des mots sur représentés dans FR et dans ETR	360
FIG. n°86 : classement des productions de ETR selon leurs compétences d'organisation textuelle et leur degré de maîtrise des actes de communication attendus	361
FIG. n°87 : présentation des différents systèmes énonciatifs dans ETR	372
FIG. n°88 : présentation des différents systèmes énonciatifs dans ETR	374
FIG. n°89 : score attribué aux productions de ETR pour mesurer la compétence en littéracie universitaire : classement dans l'ordre de la numérotation	380
FIG. n°90 : score attribué aux productions de ETR pour mesurer la compétence en littéracie universitaire : classement selon le score attribué	380
FIG. n°91 : score attribué aux 12 meilleures productions de ETR en littéracie universitaire	381
FIG. n°92 : liste des 12 meilleures productions de ETR pour l'organisation textuelle	381
FIG. n°93 : score attribué aux 12 moins bonnes productions de ETR en littéracie universitaire	381
FIG. n°94 : score attribué aux 17 productions les plus faibles de ETR pour la compétence d'organisation textuelle	381
FIG. n°95 : segments répétés relevant des modalités d'énoncé	385
FIG. n°96 : classement des productions de ETR par rapport à leur proportion de noms sémantiquement indéfinis	386
FIG. n°97 : comparaison entre les difficultés de classement et la compétence en littéracie universitaire dans ETR	389
FIG. n°98 : grille d'évaluation diagnostique pour la compétence en littéracie universitaire	393
FIG. n°99 : évaluation diagnostique de la production de Khalil	396
FIG. n°100 : évaluation de la production de Khalil en fonction des critères formulés pour une évaluation de la compétence en littéracie	401
FIG. n°101 : définition d'un plan personnalisé pour le travail des littéracies universitaires pour Khalil	401
FIG. n°102 : évaluation diagnostique de la production de Gati	404
FIG. n°103 : évaluation de la production de Gati en fonction des critères formulés pour une évaluation de la compétence en littéracie	408
FIG. n°104 : définition d'un plan personnalisé pour le travail des littéracies universitaire pour Gati	408
FIG. n°105 : éléments linguistiques constitutifs de l'acte de communication du constat	419

Bibliographie

Achard-Bayle Guy (2009), « La linguistique cognitive et ses applications (?) », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 6-2, mis en ligne le 01 octobre 2009, consulté le 01 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1941> ; DOI : 10.4000/rdlc.1941

Adam Jean-Michel (2005), « La notion de typologie de textes en didactique du français : une notion dépassée ? » In *Recherches* n°42, 11-23.

Adam Jean-Michel (1999), *Linguistique textuelle : du genre de discours aux textes*, Nathan.

Anderson John (1982), « Acquisition of Cognitive Skill » In *Psychological Review* 84-4, 369-406.

Auger Nathalie (2012), « Favoriser les approches interculturelles et interlinguistiques » In Klein Catherine (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former*, scérén-CNDP-CRDP, 131-134.

Auger Nathalie, Verdelhan Michele (2011), *Les manuels et supports pédagogiques*, Archives contemporaines, 307-313.

Austin John-Langshaw (1960), *Quand dire c'est faire*, Le Seuil, collection Essais.

Griggs Peter, Carol Rita, Bange Pierre (2002), « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *Revue française de linguistique appliquée*, vol.7, n° 2, 25-38.

Bazile Sandrine (2011), « Une expérience d'enseignement du français sur objectifs universitaires ou comment apprendre à devenir apprenant dans une filière scientifique ? » In Cailler Jacky, Borg Serge, *Le Français sur Objectifs Universitaires – GERFLINT*, 33-42.

Beacco Jean-Claude (2010), « Tâches, compétences de communication et compétences formelles », *Synergies Brésil*, 97-105, <http://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/beacco.pdf>

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

Beillet Marie (2013), « Expérimentation d'une nouvelle épreuve du test d'évaluation de français académique pour les étudiants allophones, In *La formation du FLE/S en Belgique : un état des lieux, Le langage et l'homme* n°481, 19-29.

Bento Margaret (2013), « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France » In *Éducation et didactique*, 87-100.

Benveniste Emile (1966), *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Bibliothèque des sciences humaines.

Bérard Evelyne, Borg Serge (dir.) (2009), *3^{ème} colloque international de l'Association des*

directeurs de Centres Universitaires d'études françaises pour étudiants étrangers (ADCUEFE) 15-16 juin 2007, CLA : université de Franche-Comté : l'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles, Terres de FLE, n°2.

Berthoz Alain, Jorland Gérard (2004), *L'empathie*, Odile Jacob.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001), Didier.

Bally (1932/1944), *Traité de linguistique générale et française*, Ernest Leroux.

Blaser Christiane, Pollet Marie-Christine (dir.) (2010), *L'appropriation des écrits universitaires*, Presses universitaires de Namur.

Boch Françoise et Rinck Fanny (2015) In Garnier Sylvie, Rinck Fanny, Sitri Frédérique, De Voguë Sarah, (dir.), *Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique*, LINX, n°72, 111-130.

Bouclet Yann (2011), « Français sur objectifs universitaires, français pour usages universitaires ou français à visée universitaire ? » In Cailler Jacky, Borg Serge, *Le Français sur Objectifs Universitaires – GERFLINT*.

Boulton Alex, Tyne Henry (2014), *Des documents authentiques aux corpus : démarches pour l'apprentissage des langues*, Didier, Coll. Langues et didactique.

Bourdieu Pierre (1982), *Ce que parler veut dire*, Fayard.

Bourvon Marie-Françoise (2011), « Le FOU en lettres et sciences humaines, à la croisée du culturel, du méthodologique et du disciplinaire » In Cailler Jacky, Borg Serge, *Le Français sur Objectifs Universitaires – GERFLINT*, 243-254.

Bronckart Jean-Paul (1997), *Activité langagière, texte et discours. Pour un interactionnisme sociodiscursif*, Delachaux et Niestlé.

Cadet Lucile, Goes Ian, Mangiante Jean-Marc (dir.) (2010), *Langue et intégration : dimension institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Peter Lang.

Cailler Jacky, Borg Serge (2011), *Le Français sur Objectifs Universitaires – colloque forum Héraclès et Université de Perpignan Via Domitia – 10, 11 et 12 juin 2010*, GERFLINT <http://goo.gl/x0cxEW> et <http://goo.gl/376BX6>

Candelier Michel (2000), *L'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boeck.

Carras Catherine, Gerwartz Océane, Tolas Jacqueline (2014), *Réussir ses études d'ingénieur en français*, Presses Universitaires de Grenoble.

Cavalla Christelle, Sorba Julie (2018), « Etude diachronique du figement : collocations verbo-nominales » In Mejri Salah, Sfar Inès, Soutet Olivier (dir.), *Phraséologie et discours*, Honoré Champion, 131-142.

Cavalla Christelle (2015), « Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE, In Garnier Sylvie, Rinck Fanny, Sitri Frédérique, De Vogüé Sarah, (dir.), *Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique*, LINX, n°72, 95-110.

Cavala Christelle (2010), « Méthodologie de l'apprentissage de l'écrit universitaire » In Mangiante Jean-Marc, Parpette Chantal (dir.), *Faire des études supérieures en langue française, Le français dans le monde*, n°47, 151-162.

Cavalla Christelle, Carras Catherine (2009), « Développement d'outils pour le suivi linguistique des apprenants dans les universités grenobloises » In Bérard Evelyne, Borg Serge (dir.), *3^{ème} colloque international de (ADCUEFE 15-16 juin 2007, CLA : université de Franche-Comté : l'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles, Terres de FLE*, n°2, 63-73.

Charaudeau Patrick (2000), « De la compétence situationnelle aux compétences de discours » In Actes du colloque de Louvain-la-Neuve sur Compétence et didactique des langues, <http://www.patrick-charaudeau.com/De-la-competence-situationnelle.html>

Clavreul Virginie, Maillard de la Corte-Gomez Nadja, Rousseau-Gadet Emmanuelle (2010), « Les étudiants étrangers à l'université et le français sur objectifs universitaires : l'exemple de l'évaluation » In Argod-Dutard Françoise (dir.), *La langue française : de rencontres en partages : Quatrièmez Lyriades de la langue française* [en ligne], Presse Universitaires de Rennes, <http://books.openedition.org/pur.32758>

Collès Luc, Grave-Rousseau Guillaume (2010), « Français sur objectif académique à l'Université catholique de Louvain et français de scolarisation à l'École européenne de Luxembourg. Regards sur deux dispositifs didactiques » In Cadet Lucile, Goes Ian, Mangiante Jean-Marc (dir.) *Langue et intégration : dimension institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Peter Lang, 168-181.

Cortier Claude, Kaatoub Abdelkrim (2010), In Mangiante Jean-Marc, Parpette Chantal (2010) (dir.), *Faire des études supérieures en langue française, Le français dans le monde*, n°47, 53-63.

Coste Daniel, Moore Danièle, Zarate Geneviève (1997/rééd. 2009), *Compétence plurilingue et pluriculturelle, Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, <https://rm.coe.int/168069d29c>

Cozma Ana-Maria (2012), « Fondements sémantiques et réalisations linguistiques de l'acte de langage reprocher ». *Signes, Discours et Sociétés* [en ligne], 9. *La force des mots : les mécanismes sémantiques de production et l'interprétation des actes de parole menaçants*, <http://www.revue-signes.info/document.php?id=2878>

Culioli Antoine (2002/rééd. 2009), *Variation sur la linguistique : entretien avec Frédéric Fau, Klincksieck*.

Culioli Antoine (1991), *Pour une linguistique de l'énonciation*, T.1, Ophrys.

Cummins Patricia W. (2010), « L'enseignement supérieur aux Etats-Unis et le processus de Bologne », In Mangiante Jean-Marc, Parpette Chantal (dir.), *Faire des études supérieures en langue française, Le français dans le monde*, n°47, 64-71.

Cuq Jean-Pierre (2011), « Une synthèse » In Cailler Jacky, Borg Serge, *Le Français sur Objectifs Universitaires – GERFLINT*, 421-432.

Dabène Louise (2003), *L'éveil aux langues à l'école primaire*, De Boeck.

Debono Marc (2011), « Travail des représentations interculturelles en F.O.U. juridique : pertinence d'une approche herméneutique ? » In Cailler Jacky, Borg Serge, *Le Français sur Objectifs Universitaires – GERFLINT*, 79-90.

Debono Marc (2010), « L'apport d'une approche culturelle du français juridique en termes d'intégration des étudiants étrangers » In Cadet Lucile, Goes Jan, Mangiante Jean-Marc (dir.) *Langue et intégration : dimension institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Peter Lang, 386-395.

Delcambres Isabelle, Pollet Marie-Christine (dir.) (2014), *Littéracies en contexte d'enseignement et d'apprentissages*, Spirale 53, Revue de recherche en éducation.

Delcambres Isabelle (2012), « De l'utilité de la notion de littéracies pour penser la lecture et l'écriture dans l'enseignement supérieur », In Pollet Marie-Christine (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, Presses universitaires de Namur 10-39.

Delcambres Isabelle, Lahanier-Reuter (2010), « Les littéracies universitaires : influence des discipline et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit » In Blaser Christiane, Pollet Marie-Christine (dir.), *L'appropriation des écrits universitaires*, Presses universitaires de Namur, 11-42.

Ducrot Oswald (1993), « Les topoi dans la 'Théorie de l'argumentation dans la langue' », In Plantin Claude (dir.) *Lieux communs, topoi, stéréotypes, clichés*, Kimé, 233-248.

Eco Umberto (1985), *Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, DECITRE.

Frey Henri (1929), *La grammaire des fautes*, Geuthner.

Fuchs Catherine (1996), *Les ambiguïtés du français*, Ophrys.

Fougerousse Marie (dir.) (2010), *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*, L'Harmattan.

Galatanu Olga, Bellachab Abdeladi, (2011), « Ancrage culturel sémantique et conceptuel des actes de langage », In de Fontenay Hervé, Groux Dominique, Leidelinger Geneviève (dir.), *Classe de langue et culture(s) : vers l'interculturalité ? Les actes du colloque L'intégration de la culture en classe de langue : théorie, formation et pratique, 14-16 octobre 2010, Montréal, Université Mc Gill*, L'Harmattan, 141-160.

Galatanu Olga (2009), « L'Analyse du Discours dans la perspective de la Sémantique des

Possibles Argumentatifs : les mécanismes sémantico-discursifs de construction du sens et de reconstruction de la signification lexicale » In Garric Nathalie, Longi Julien (dir.), *L'analyse linguistique de corpus discursifs. Des théories aux pratiques, des pratiques aux théories, Les Cahiers LRL, n° 3*, Presses universitaires Blaise Pascal, 49-68.

Galatanu Olga (2004), « La sémantique des possibles argumentatifs et ses enjeux pour l'analyse de discours », In Salinero Cascante Maria José (dir.) *Actes du Congrès International d'Etudes Françaises, La Rioja, Croisée des Chemins, 7-10 mai 2002*, Vol. 2, 213-225.
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1011551>

Garnier Sylvie, Rinck Fanny, Sitri Frédérique, De Vogüé Sarah, (dir.) (2016), *Former à l'écrit universitaire, un terrain pour la linguistique*, LINX, n°72.

Germain Claude, Netten Joan (1994), « Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory ; Implications for bilingualism » In Ellis (dir.) *Implicit and Explicit Learning of second languages*, Academic Press 393-419.

Glaserfeld Ernst von (1996), « Introduction à un constructivisme radical » In Watzlavick Paul, *L'invention de la réalité : contribution au constructivisme*, Points, Seuil.

Goes Jan (2010), « L'université comme lieu d'intégration sociolinguistique des étudiants d'échange. Perspectives institutionnelles et didactiques » In Cadet Lucile, Goes Ian, Mangiante Jean-Marc (dir.) *Langue et intégration : dimension institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*, Peter Lang, 207-216.

Goes Jan, Mangiante Jean-Marc (2010), « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologie des étudiants allophones » In Mangiante Jean-Marc, Parpette Chantal (2010) (dir.), *Faire des études supérieures en langue française, Le français dans le monde*, n°47, 140-150.

Goody Jack, Watt Ian, (1968), *Literacy in Traditional Societies, The conséquences of littéracy*, Cambridge University Press.

Gougenheim Georges, Michéa René, Rivenc Paul, Sauvageot Aurélien (1956/rééd.1964), *Élaboration du français fondamental, Étude sur l'élaboration d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Didier.

Gross Gaston, Pauna Ramona, Valetopoulos Freiderikos (dir.) (2009), *Sémantique de la cause*, Peeters , collection linguistique de la société linguistique de Paris.

Guberina Petar, Rivenc Paul (1961), *Voix et Images de France*, CREDIF.

Gumperz John, Hymes David. (dir.) (1964), *The Ethnography of Communication*, *American Anthropologist* numéro spécial, 66 : 6, part 2.

Gumperz John (1989), *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Minuit.

Halté Jean-François (1993), *Interactions. L'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*, « Didactique des Textes », Presses universitaires de Metz.

Hawkins Eric (1984), *Awareness of language : An introduction*, Cambridge University Press.

Hilgert Emilia (2011), *Quelle homologie entre la fin et les moyens en français sur objectifs universitaires ?* In Cailler Jacky, Borg Serge, *Le Français sur Objectifs Universitaires – GERFLINT*, 91-98.

Hilgert Emilia (2009), « Quand le FOS vire au FOU », Bérard Evelyne, Borg Serge (dir.) 3^{ème} colloque international de l'ADCUEFE 15-16 juin 2007, *CLA : université de Franche-Comté : l'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*, Terres de FLE, n°2, 49-62.

Hymes Dell (1984), *Vers la compétence de communication*, coll. « langue et apprentissage des langues », Hatier-CREDIF.

Ishikawa Fumiya (2011), « Le FLE comme matière universitaire en contexte hétéroglotte et extra-européen : statut académique et représentations sociales du FLE au Japon », In Cailler Jacky, Borg Serge, *Le Français sur Objectifs Universitaires – GERFLINT*, 301-312.

Larrivée Pierre (2008), *Une histoire du sens : panorama de la sémantique linguistique depuis Bréal*, Peter Lang, Gramm-r.

Legallois Dominique, Prunet Anne (2015), *Sequential Patterns : a new corpus-based method to inform language for specific teaching purposes*, Journal of Social Science, n° 44 <http://thescipub.com/abstract/10.3844/jssp.2015.128.138>.

Legallois Dominique, Tutin Agnès (dir.) (2013), *Vers une extension du domaine phraséologique*, Langages, n°189.

Legallois Dominique (2012) (dir. avec M. Bouveret) *Constructions in French*, John Benjamins.

Legallois Dominique (2012), « La colligation : autre nom de la collocation grammaticale ou autre logique de la relation mutuelle entre syntaxe et sémantique ? », *Corpus* [En ligne], 11 | mis en ligne le 21 juin 2013, consulté le 06 août 2018.
URL : <http://journals.openedition.org/corpus/2202>

Legallois Dominique (2008), *Sur quelques caractéristiques des noms sous-spécifiés*, *Scolia* n°23, 109-127.

Longhi Julien, Sarfati Georges-Elia (2011), *Dictionnaire de pragmatique*, Armand Colin.

Mangueneau Dominique (1976), *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Hachette.

Maalouf Amin (1998), *Les Identités meurtrières*, Grasset.

Mangiante Jean-Marc, Parpette Chantal (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Presses Universitaires de Grenoble.

Mangiante Jean-Marc, Parpette Chantal (2010) (dir.), *Faire des études supérieures en langue française, Le français dans le monde*, n°47.

Mangiante Jean-Marc, Parpette Chantal (2011), « Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires » In Cailler Jacky, Borg Serge, *Le Français sur Objectifs Universitaires –GERFLINT*, 115-134.

Mendelsohn, David (1995), « Applying learning strategies in the second/foreign language listening comprehension lesson » In Mendelsohn, David and Rubin, Joan (dir.) *A guide for the teaching of second language listening*. Dominic Press, 132–150.

Milner Jean-Claude (1983) *Les noms indistincts*, Paris, Le Seuil, Connexions du Champ freudien.

Mingyang Hui (2010), « Parcours chinois dans l'université française » In Mangiante Jean-Marc, Parpette Chantal (dir.), *Faire des études supérieures en langue française, Le français dans le monde*, n°47, 25-44.

Moore Danièle (2006), *Plurilinguismes à l'école*, Didier.

Mourlhon-Dalliès Florence (2011), « Le français sur objectif universitaire : entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel » In Cailler Jacky, Borg Serge, *Le Français sur Objectifs Universitaires –GERFLINT*, 135-144.

Müller Gjesdal Anje (2008), *Etude sémantique du pronom « on » dans une perspective textuelle et contextuelle*, thèse de doctorat de l'université de Bergen.
http://www.revue-texto.net/docannexe/file/2417/bis_gjesdal_these.pdf

Nagami Dr., et Bourgeois Claude (2010), « *Regards d'étudiants japonais sur l'enseignement supérieur français* » In Mangiante Jean-Marc, Parpette Chantal (dir.), *Faire des études supérieures en langue française, Le français dans le monde*, n°47.

Nespoulous Jean-Luc, « La neuropsycholinguistique 150 ans après Paul Broca », Journée d'étude du CRISCO, Cerveau et langage, 11 décembre 2014, Université de Caen.

Neveu Franck (2011), *Dictionnaire des sciences du langage*, Armand Colin.

Parpette Chantal (2010), « Éléments pour l'évaluation de la compréhension orale des cours magistraux à l'université » In Fougerousse Marie (dir.) *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*, L'Harmattan 21-30.

Piaget Jean (1965), « Éducation et instruction depuis 1935 » In *Psychologie et pédagogie*, Gallimard.

Pollet Marie-Christine (dir.) (2012), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, Presses universitaires de Namur.

Pollet Marie-Christine (2010), « L'acculturation des étudiants aux discours universitaires : allophones, francophones : même combat ? » In Mangiante Jean-Marc, Parpette Chantal

(dir.), *Faire des études supérieures en langue française, Le français dans le monde*, n°47, 131-150.

Pollet Marie-Christine, Glorieux Carole, Toungouz Katia (2010), « Pour un continuum dans l'appropriation d'une littéracie universitaire » In Blaser Christiane, Pollet Marie-Christine (dir.) (2010), *L'appropriation des écrits universitaires*, Presses universitaires de Namur.

Prunet Anne (2016a) « Les genres en classe de français dans l'enseignement secondaire : enjeux et perspectives » In Vrydaghs David, Sales Cordeiro Gladys (dir.), *Genres vol7 : Recherches en didactique du français*, AIRDF, Presses Universitaires de Namur, 133-155.

Prunet Anne (2016 b), « Evaluer l'oral dans un enseignement de français sur objectif universitaire » In Actes du 7^{ème} colloque de l'ADCUEFE-CampusFLE *Enseignement-apprentissage de l'oral. État des lieux et perspectives*, 16 juin 2016, à paraître

Prunet Anne, Toussaint Daria (2016), « Français sur objectif interuniversitaire » In Petitjean André (dir.) *Didctiques du français et de la littérature, Recherches Textuelles*, n°14, 181-202.

Prunet Anne (2014a), « Enseigner la grammaire : de la séquence au socle commun », In *Enseigner la grammaire*, Bertrand Olivier et Schaffner Isabelle (dir.), Les éditions de l'Ecole Polytechnique, 159-174.

Prunet Anne (2014b), « Itinéraire interculturel : co-construction d'une posture réflexive », In Actes du 6^{ème} colloque de l'ADCUEFE-CampusFLE, *Les cultures dans la formation aux langues : enseignement, apprentissage, évaluation*, 13 juin 2014, à paraître.

Prunet Anne (2010), « Enseigner les littératures dans le souci de la langue : l'Exemple de l'enseignement du Français Langue Seconde en classe d'accueil », 11^e rencontre des didacticiens de littérature, GRAFE : université de Genève, HEP de Lausanne, Université de Lausanne), [http : //www.unige.ch/litteratures.2010/](http://www.unige.ch/litteratures.2010/).

Puren Christian (2006), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le Français dans le Monde* n° 347, 37-40. Fiche pédagogique correspondante : « Les tâches dans la logique actionnelle », 80-81, PFIPF-CLE international.

Rançon Julie, Spanghero-Gaillard Nathalie (2011) « Pratiques langagières en classe de littérature et développement des compétences. Les apports de la didactique cognitive des langues pour la formation en FOU » In Cailler Jacky, Borg Serge, *Le Français sur Objectifs Universitaires –GERFLINT*, 177-190.

Rastier, François (2002), «Anthropologie linguistique et sémiotique des cultures» In Rastier François Bouquet Simon (dir.), *Une introduction aux sciences de la culture*, Presses Universitaires de France.

Rastier François (2001), *Arts et Sciences du texte*, Presses Universitaires de France.

Rastier François (1998), « Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage », *Langages* 129, 97-111.

Reuter Yves (2012), « Les didactiques et la question des littéracies universitaires », *Pratiques [En ligne]*, 153-154 |, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 06 août 2018. URL :

<http://journals.openedition.org/pratiques/1979> ; DOI : 10.4000/pratiques.1979, 161-176.

Rastier François, Cavazza Marc, Abeillé Anne (1994), *Sémantique pour l'analyse. De la linguistique à l'informatique*, Masson.

Richer Jean-Jacques (2005), « Le Cadre européen commun de référence pour les langues : Des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement/apprentissage des langues ? », *Synergies Chine*, n° 5, 63-71

Richer Jean-Jacques (2009), « Lecture du cadre : continuité ou rupture ? » In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, Barcelone, Maison des Langues, 13-48.

Rinck Fanny (2012), « Réflexivité et écrits de recherche. Propositions pour une formation universitaire à et par la littéracie » In Pollet Marie-Christine (dir.), *De la maîtrise du français aux littéracies dans l'enseignement supérieur*, Presses universitaires de Namur 79-91

Rinck Fanny (2006). *L'article de recherche en Sciences du Langage et en Lettres. Figure de l'auteur et identité disciplinaire du genre*, Thèse de doctorat, Université Grenoble III, <http://lidilem.u-grenoble3.fr/IMG/pdf/thesefannyrinck.pdf>

Riegel Martin, Pellat Jean-Christophe, Rioul René (1994), *Grammaire méthodique du français*, Presses Universitaires de France.

Ronveaux Christophe (2010), « Ecrire dans l'écrit des disciplines » In Blaser Christiane, Pollet Marie-Christine coord., *L'appropriation des écrits universitaires*, Presses universitaires de Namur, 153-164.

Rosen Évelyne (2010), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, CLE international.

Sebane Mounia (2011), « FOS/FOU : Quel français pour les étudiants algériens des filières scientifiques » In Cailler Jacky, Borg Serge, *Le Français sur Objectifs Universitaires – GERFLINT*, 75-80.

Sarfati Georges-Elia (2008), « Discours et sens commun », *Langage*, Armand Colin.

Schneuwly Bernard (1993), « Genres et types de discours : considérations psychologiques et ontogénétiques » In Reuter Yves, *Les interactions lecture-écriture*, Actes du colloque Théodile-Crel, Peter Lang.

Selinker Larry (1972), « Interlanguage », *International Review of Applied Linguistics* 9, 115-123.

Siouffi Gilles, Van Raemdonck Dan (2007), *100 fiches pour comprendre les notions de grammaire*, Bréal.

Soria Marilu (2009), Bérard Evelyne, Borg Serge (dir.), *3^{ème} colloque international de l'ADCUEFE 15-16 juin 2007, CLA : université de Franche-Comté : l'ouverture des filières universitaires francophones aux étudiants étrangers : enjeux politiques, implications didactiques, culturelles et institutionnelles*, Terres de FLE, n°2, 31-36.

Soubrié Thierry (2009), *Scénarios TICE et perspective actionnelle : la norme mise à mal ?*, In Olivier Bertrand et Isabelle Schaffner (dir.), *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*, Les éditions de l'école polytechnique, 73-94

Toussaint Daria (2001), *Suspens de la référenciation : le groupe nominal chinois avec déictique*, Ophrys.

Tricot (2018), *Du mot au concept : utilité*, « Utilité, apprentissages et enseignement : une approche évolutionniste », Presses Universitaires de Grenoble.

Tricot André, Sweller John (2016), « La cécité aux connaissances spécifiques », *Éducation et didactique* [En ligne], 10-1, mis en ligne le 30 mai 2018, consulté le 01 août 2018. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2428> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.2428

Tricot André (2011), « Apprendre l'infodoc : quelle médiation ? » In *Apprentissage et enseignement : Mediadoc*. http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Tricot_Mediadoc.pdf

Valéry Paul (1935), *Notions générales sur l'art*, Gallimard, Pléiade, T.1., 1076.

Vigner Gérard (1992), « Le français langue de scolarisation » In *Études de Linguistique Appliquée, Français langue seconde*, n°88, Didier Érudition

Visetti Yves-Marie, Cadiot Pierre (2008), *Proverbes, sens commun et communauté de langage* In « Discours et sens commun », *Langage*, 79-91.

Vygotsky Lev (1985), *Pensée et langage*, La dispute.

Werhle Annick (2010) In Mangiante Jean-Marc, Parpette Chantal (dir.), *Faire des études supérieures en langue française, Le français dans le monde*, n°47, 14-24.

Zarate Geneviève (2010), « Le débat sur l'évaluation des compétences interculturelles : état des lieux » In Fougerousse Marie (dir.), *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur*, L'Harmattan 155-161.

Zakartchouk Jean-Michel (1999/rééd. 2016), *Comprendre les énoncés et les consignes : un point fort du socle commun : toutes disciplines : du cycle 2 au lycée*.

Zakartchouk Jean-Michel (1987/rééd. 1990), *Lectures d'énoncés et de consignes*, Cahiers Pédagogiques, CRAP : Centre de Recherches et d'Actions Pédagogiques.

Liste des manuels de FLE analysés

- Abry Dominique et al. (2008), *Ici*, CLE international.
- Andant Christine et al. (2011), *A propos*, Presses Universitaires de Grenoble, PUG.
- Augé Hélène et al. (2005), *Tout va bien*, CLE international.
- Baglieto David et al. (2009), *Agenda*, Hachette.
- Barthélemy Fabrice et al. (2012), *Zenith*, Hachette.
- Beacco Jean-Claude, Di Giura Marcella (2007), *Alors ?*, Didier.
- Berthet Annie et al. (2012), *Alter Ego +*, Hachette.
- Capelle Guy, Menand Robert (2008), *Le nouveau taxi*, Hachette.
- Cocton Marie-Noëlle (dir.) (2014) *Saison 1*, Didier.
- Crépieux Gaël. et al. (2014), *Interactions*, CLE international.
- Denyer Monique. et al. (2009) *Version Originale*, La Maison des Langues.
- Dubois Anne-Laure et al. (2008) *Scénario 1*, Hachette.
- Flumian Catherine et al. (2011), *Nouveau rond-point*, La Maison des Langues.
- Girardet Jacky et al. (2013), *Echo*, Paris, CLE international.
- Heu Elodie (dir.) (2012), *Le Nouvel Edito*, Didier.
- Le Bougnec Jean-Thierry, Lopes Marie-José (2014), *Totem*, Hachette.
- Mérieux Régine, Loiseau Yves (2009), *Latitudes*, Didier.
- Miquel Claire (2009), *Vite et bien*, CLE international.
- Monnerie-Goarin Annie (2006), *Métro Saint Michel*, CLE international.
- Poisson-Quinton Sylvie et al. (2005), *Festival*, CLE international.
- Poisson-Quinton Sylvie et al. (2011), *Intro*, CLE international.
- Poisson-Quinton Sylvie et al. (2012), *Amical*, CLE international.
- Reboul Alice et al. (2012), *Mobile*, Didier.

Annexes

Annexe n°1 :

Conception de l'actionnel dans le corpus de manuels analysés

Titre du manuel	DATE D'EDITION	DEGRE D'ACTIONNEL	CONTEPTION DE L'ACTIONNEL	CONTEPTION DE L'ACTIONNEL
<i>A propos</i>	2011	2	I ²²²	Pas de mention explicite de tâche. Situations réalistes « Dialogues pris sur le vif »
<i>Agenda</i>	2009	5	E ²²³	L'apprenant ne rédige pas son agenda non respect du continuum actionnel, Distorsion entre agenda et tâche finale, mais tâche existante.
<i>Alors ?</i>	2007	4	I	Séparation de la tâche du reste de l'unité. La tâche n'est pas travaillée. Elle fait fonction d'évaluation et non d'objectif d'apprentissage

²²² I = Implicite

²²³ E = Explicite

<i>Alter Ago +</i>	2012	4	I	Un dossier « tâches ». La tâche n'est pas travaillée. Elle fait fonction d'évaluation et non d'objectif d'apprentissage
<i>Amical</i>	2012	2	I	Pas de mention explicite de tâche. Situations réalistes : situations de communications courantes avec des francophones
<i>Echo</i>	2013	2	I	Pas de mention explicite de tâche. « activités naturelles" « plus proches de la conversation entre adultes que des exercices faits en classe »
<i>Festival</i>	2005	2	I	Pas de mention explicite de tâche. Faire de l'apprenant « un acteur à part entière dans la communication »
<i>Ici</i>	2008	5	E ²²⁴	Contexte francophone pour ancrer l'actionnel ; Problème d'articulation entre activités en et hors de la classe : en classe : pas d'actionnel.
<i>Interactions</i>	2014	1	I	Un projet à la fin de chaque unité. La tâche n'est pas travaillée. Elle fait fonction d'évaluation et non d'objectif d'apprentissage.

²²⁴ E = Explicite

<i>Intro</i>	2011	1	I	Pas de mention explicite de tâche. Éléments pour « survivre dans les situations quotidiennes ».
<i>Latitudes</i>	2008	2	I	Pas de mention explicite de tâche. Éléments pour « survivre dans les situations quotidiennes ».
<i>Le Nouveau Taxi 1</i>	2008	4	I	Un projet à la fin de chaque unité. La tâche n'est pas travaillée. Elle fait fonction d'évaluation et non d'objectif d'apprentissage
<i>Le Nouvel Edito</i>	2012	4	I	Un dossier « ateliers ». La tâche n'est pas travaillée. Elle fait fonction d'évaluation et non d'objectif d'apprentissage
<i>Métro Saint Michel</i>	2006	2	I	Pas de mention explicite de tâche. Apprenants sollicités « de manière interactive » à réaliser des activités de la vie quotidienne
<i>Mobile</i>	2012	4	I	Tâche en dernière position : La tâche n'est pas travaillée. Elle fait fonction d'évaluation et non d'objectif d'apprentissage
<i>Nouveau Rond Point</i>	2011	4	I	Tâche en dernière position : La tâche n'est pas travaillée.

				Elle fait fonction d'évaluation et non d'objectif d'apprentissage
<i>Saison 1</i>	2014	3	I	Pas de mention explicite de tâche. Rubrique : « Ateliers » : objectif : produire un résultat : actionnel ; mais souvent communicatif : jeux de rôles.
<i>Scénario 1</i>	2008	3	E	problème de compatibilité entre simulation globale actionnel ; d'articulation entre le scénario de simulation et le reste des activités.
<i>Totem</i>	2014	1	I	Un dossier « tâches ». La tâche n'est pas travaillée. Elle fait fonction d'évaluation et non d'objectif d'apprentissage.
<i>Tout va bien</i>	2005	2	I	Pas de mention explicite de tâche. «compétences de communication » dans l'objectif d'interagir ».
<i>Version Originale</i>	2009	4	I	Tâche en dernière position : La tâche n'est pas travaillée. Elle fait fonction d'évaluation et non d'objectif d'apprentissage.
<i>Vite et bien</i>	2009	2	I	Pas de mention explicite de tâche : situations de communication « dans la vie quotidienne et professionnelle »

<i>Zénith</i>	2012	4	I	"bilans actionnels réguliers" : la tâche n'est pas travaillée. Elle fait fonction d'évaluation et non d'objectif d'apprentissage
---------------	------	---	---	--

Annexe n°2 :

Bilan de l'approche par compétence dans le corpus de manuels analysés

TITRE DU MANUEL	DATE D'ÉDITION	APPROCHE PAR COMPÉTENCE	RUBRIQUES DU TABLEAU DES CONTENUS	ARTICULATION DES COMPÉTENCES	COMPÉTENCE CULTUELLE
<i>A propos</i>	2011	1 ²²⁵	"Pêle-mêle", "Qu'est-ce que c'est ? ", "Qu'est-ce qu'ils disent ?", "comment le dire ?", "Echanges", "Jeux de rôle", "Sons et lettres", "Le savez-vous ?", "Faisons le point".	communication, grammaire, vocabulaire, culture, phonétique.	Identifiées dans le T.C. Artificiellement séparées ; liées à tâche
<i>Agenda</i>	2009	3 ²²⁶	socioculturel, communication, grammaire, lexique, phonétique	Je découvre, je comprends le fonctionnement, je produis, je retrouve l'essentiel,	Identifiées dans le T.C. : socioculturel, pas de traitement particulier
<i>Alors ?</i>	2007	1	rendez-vous, objectifs communicatifs, tâches, grammaire, vocabulaire, phonétique, culture	A découvrir ,à savoir et à prononcer, à faire. Tous les 2 RDV : culture vidéo	Identifiées dans le T.C. Artificiellement séparées ; liées à tâche
<i>Alter Ago</i> +	2012	3		comprendre et agir : découverte, pause langue : systématisation : grammaire, vocabulaire, phonétique ; pour ch unité : 1p. lecture, 1 p..écoute, 2p. culture, 2p scénario : projet	Identifiées dans le T.C. Artificiellement séparées ; liées à tâche
<i>Amical</i>	2012	2 ²²⁷	savoir faire, grammaire,	2P. leçon: oral (écrits oralisés) en	Absente : aucun traitement

²²⁵ 1 = premier modèle = séparation des compétences.

²²⁶ 3 = deuxième modèle = apprentissage progressif autour de micro-tâches additionnées pour l'accomplissement de la tâche.

²²⁷ 2= Deuxième modèle : apprentissage progressif en vue de l'accomplissement de la tâche

			vocabulaire, phonétique	compréhension : phonétique, lexique et grammaire ; 2P. exercice : grammaire,lexique en production	
<i>Echo</i>	2013	3	savoir-faire, tâche, lexique, grammaire, phonétique	trois doubles pages correspondant à chaque micro-tâche ; une double page "culture", entraînement, action	Identifiée dans le T.C. traitées séparément.
<i>Festival</i>	2005	2	savoir faire, grammaire, vocabulaire, phonétique	micro-tâches : travail des compétences conjointes ; une tâche (un encart phonétique à partir de la tâche), une double page "culture"	Identifiées dans le T.C. Artificiellement séparées ; lié à la tâche.
<i>Ici</i>	2008	2	unités, contenus socioculturels, leçons, objectifs communicatifs, objectifs linguistiques (grammaire, phonétique, lexique) , savoir-faire	trois doubles pages correspondant à chaque micro-tâche ; une double page "culture".	Identifiées dans le T.C. Artificiellement séparées ; liées à tâche
<i>Interactions</i>	2014	1	Compétences de communication, fonctions, compétence grammaticale, compétence lexicale, phonétique et orthographe	Découvertes (compétence culturelle), des conversations (IO), de l'écoute (CO), de la lecture (CE) , des textes (PE)	Identifiées dans le T.C. Artificiellement séparées en début d'unité ; liées à tâche
<i>Intro</i>	2011	2	grammaire", "vocabulaire", "discours en continu", "situations orales", "phonétique", "compréhension des textes", "écriture", "civilisation", "évaluation", "évasion", "projet"	Interaction, ressources, simulation : phase de découverte, de systématisation, de vérification et consolidation des connaissances	Traitées séparément ; identifiées sous "civilisation" ; aspect interculturel malgré l'intitulé
<i>Latitudes</i>	2008	3	communication, grammaire, lexique, prononciation, civilisation	Situations, Grammaire, lexique, prononciation, civilisation,	Identifiées dans le T.C. Artificiellement séparées ; liées

				compétences (écouter, parler, lire, écrire), évaluation	à tâche
<i>Le Nouveau Taxi 1</i>	2008	3	Titre, tâche, typologie textuelle, communication, lexique, grammaire et phonétique, compétences interculturelles	textes et contextes, A la découverte de la langue, outil, outils en action, et tâches, regards sur...	Identifiées dans le T.C. Artificiellement séparées ; liées à tâche.
<i>Le Nouvel Edito</i>	2012	2	savoirs faire, grammaire, vocabulaire, prononciation		Absentes : aucun traitement
<i>Métro Saint Michel</i>	2006	2	communication orale/écrite, outils linguistiques : grammaire, vocabulaire, phonie/graphie, culture	Découvrir, pratiquer, communiquer, vivre en français, à dire et à lire, bilan	Identifiées dans le T.C. traitées séparément.
<i>Mobile</i>	2012	3	unités, situations (oral-écrit) vocabulaire, civilisation, grammaire, activités	situations (oral-écrit) vocabulaire, civilisation, grammaire	Identifiées sous "civilisation" ; traitement informatif et clichés
<i>Nouveau Rond Point</i>	2011	2	Compétence de communication, compétences linguistiques : grammaire, phonétique, compétences culturelles	IO, CE, CetE orales, exercices, projet (toute les trois leçons)	Identifiées dans le T.C. aucun traitement.
<i>Saison 1</i>	2014	3	I	CO/CE/PO/PE/I + « grammaire et vocabulaire », « civilisation », « ateliers », « stratégies"	Identifiées dans le T.C. sous le terme de civilisation ; liée à la tâche
<i>Scénario 1</i>	2008	3	E	2 p.oral/écrit en compréhension, 4 p. outils : grammaire, lexique, phonétique, graphie, 2 p. culturelles	Identifiées dans T.C. sous la rubrique "documents". Traitement parfois informatif.

<i>Totem</i>	2014	1	savoir faire, grammaire, vocabulaire, phonétique	2P. leçon: oral (écrits oralisés) en compréhension+ oral en production : phonétique, lexicale et grammaire ; 2P. exercice : grammaire en production	Absentes : aucun traitement
<i>Tout va bien</i>	2005	2	leçon : entrée thématique, savoir-faire, grammaire, vocabulaire, phonétique	4 leçons : je comprends, je communique, j'apprends et je m'entraîne, 1 double page civilisation, 1 double page DELF, une page bilan actionnel	Identifiées sous "civilisation" ; traitement à part, lié à la tâche
<i>Version Originale</i>	2009	2	micro-tâche, communication, grammaire, lexicale, phonétique, interculturel	Très différente de celle annoncée. « découvrir », « exprimer », « échanger », « action », « et plus »	Identifiées dans le T.C : "Et plus" Artificiellement séparées ; liées à tâche
<i>Vite et bien</i>	2009	Ne propose pas d'approche actionnelle	contenus socioculturels et thématiques, objectifs sociolinguistiques : objectifs pragmatiques, objectifs linguistiques : grammaticaux, lexicaux, phonétiques	3 leçons de 2 doubles p., 1 double p. "carnets de voyage" (interculturel), 1 double p. "s'exercer", 1p. DELF. Ds ch leçon ; obj pragmatique : travail des différentes compétences	Identifiées dans le T.C. sous la rubrique "carnets de voyage" + contenus thématique et socioculturels
<i>Zénith</i>	2012	2	tâche finale, typologie textuelle, communication et savoir-faire, compétences grammaticales, lexicales, (inter)culturelles	tâche finale, typologie textuelle, communication et savoir-faire, compétences grammaticales, lexicales, (inter)culturelles	Identifiées dans le T.C. lié à la tâche (a priori).

Annexe n°3 :

Correspondance entre le nom complet des productions de ETR et leur numérotation²²⁸

ETR1ALLlm (1)
ETR1ALLrusse (2)
ETR1ESPéco (3)
ETR2ALLsoc (4)
ETR2ANGLartsdusp (5)
ETR2PORTsdllm (6)
ETR3ALLanglall (7)
ETR3ESPmed (8)
ETR3RUSfrangl (9)
ETR4ALLlm (10)
ETR4ANGLfr (11)
ETR4MALangllm (12)
ETR5ITAanglesp (13)
ETR5PERSphys (14)
ETR5RUSfrangl (15)
ETR6ANGLfr (16)
ETR6ESPesp (17)
ETR6ESPanglesp (18)
ETR7ALLangllm (19)
ETR7ALLpsy (20)
ETR7POLita (21)
ETR8ALLanglall (22)
ETR8CHIartsdusp (23)
ETR9ESPmed (24)
ETR9ALLsdllm (25)
ETR9ESPlc (26)
ETR10ESPexix (27)
ETR10PORagro (28)
ETR10RUSfrangl (29)
ETR11ALLlall (30)
ETR11ESPmed (31)
ETR11RUSfrangl (32)
ETR12ALLfrangl (33)
ETR12ARAinfo (34)
ETR12FINangl (35)
ETR13ALLfr (36)
ETR13BULhist (37)
ETR13CHIdroit (38)
ETR14PORTfçais (39)
ETR9ALLmed (40)

²²⁸ ETR = étranger, le chiffre est arbitraire : trois productions sont souvent assorties du même chiffre, car notre corpus comprend trois groupes-classes différents et nous avons numéroté les productions de 1 à 14 au sein de chaque groupe-classe. Les trois lettres majuscules correspondent aux trois premières lettres de la langue maternelle de l'étudiant, les minuscules désignent la ou les disciplines de spécialité de l'étudiant.

Annexe n°4 :

Occurrences de *cultur**

Occurrences de culture

60 dans ETR, 30 dans FR

- (sens 1) la langue est constitutive de la culture
- (sens 2) la langue et la culture sont des éléments constitutifs de l'identité.
- (sens 3) la langue est le vecteur de la culture en tant qu'outil de communication
- (sens 4) la langue forge la culture, implique un certain rapport au monde
- (sens 5) la culture forge la langue
- (sens 6) la langue et la culture se constituent en interaction
- (sens 7) la langue est une séparation entre les cultures

ETR :

Sens 1 : la langue est constitutive de la culture

Trois occurrences où *culture* représente une communauté d'individus :

(26) ETR4MALAISIEanglais_lettresmodernes À mon avis, la langue est l'identité d'un culture, d'un pays ou d'une race.

(28) ETR6ANGLAISfranc Je pense et je crois que c'est un sentiment assez populaire, que la langue d'une culture est très proche à son cœur

(55) ETR12ARAautomatique_informatiqueindustrielle Il est important de laisser à chaque pays et a chaque culture leur particularité, soit la région ou la langue.

13 occurrences où la langue est vue comme un des éléments de la culture.

3 occurrences qui sont de l'ordre du constat :

(30) ETR6ESplea les langues contribuent à la culture d'un pays

(46) ETR9ALLsciencesdulang_lettresmodernes la langue est un grand part d'une culture

(50) ETR10ESPesixEt en conservant les différentes langues, on conserve aussi une grande partie de la culture.

2 occurrences comportent également l'idée que la culture n'est pas exclusive

(15) ETR2ANGLartsduspectacleL2 On doit garder sa langue, parce que la langue est le base d'une culture mais on doit s'améliore ; on doit accepter et partager les autres cultures.

Comprendre : il est nécessaire de conserver sa propre langue car la langue est le fondement d'une culture, mais on doit aussi accepter de s'ouvrir aux autres cultures.

(29) ETR6ANGLAISfranc qu'il n'est pas nécessaire d'oublier sa propre culture, ou en ce cas sa propre langue, pour apprecier une autre

8 occurrences qui font état d'une conséquence néfaste d'une langue commune sur le patrimoine culturel :

(31) ETR6ESplea je pense qu'une langue générale serait un erreur parce que les langues donnent de la culture

(48) ETR9ALLsciencesdulang_lettresmodernes un morceau de la culture serait perdu.

(1) ETR1ALLrusse_lettresmodernes Néanmoins on risquerait un perd des langues minoritaires et ainsi aussi un perd de culture,

(49) ETR9ALLsciencesdulang_lettresmodernes Donc, ne pas avoir une certaine langue veut dire perdre la culture ou perdre un grand aspect culturel.

(12) ETR2ANGLartsduspectacle Si tout le monde est forcé d'apprendre une langue commune, on manquerait une partie de la culture. Encore et encore, l'histoire montre que la destruction d'une lg

(13) ETR2ANGLartsduspectacle culture vivante n'est pas pour le bonheur du monde.

(53) ETR11RUSSEFranc Si on laissait de côté la diversité, par exemple en seulement autorisant aux professeurs sans accent d'enseigner on perdrait un peu de culture

(60) ETR14PORTfr Dans cette direction, être favorable à la création d'une langue commune eg veut dire que vous allez mettre en évidence une seule culture, une seule manière de penser et de s'exprimer.

Sens 2 :

(35) ETR7ALLPsy La diversité linguistique nous permet d'organiser des échanges interculturels ce qui veut dire qu'une personne a la chance de partir à l'étranger non seulement pour améliorer ses connaissances linguistiques, mais aussi pour faire la connaissance d'un autre peuple ayant une culture différente.

(27) ETR5ITALEa La diversité linguistique c'est très importante pour assurer la diversité en general. Je m'explique : chacune de nous est différent, chacun a des habitudes et des pensées que ne sont pas les même des autres et c'est pour ça que il existe la curiosité pour une personne, une culture ou une langue que n'est pas comme nous. Personnellement je suis très ouverte à tout ce qui est « divers »

(38) ETR8ALLIve une seule langue, une seule culture et une seule mentalité et ça rend aussi l'esprit d'une unité que l'on se sent membre d'une grande « commune ».

(14) ETR2ANGLartsduspectacleL2 Si un peuple apprend sa culture et aussi les cultures étrangers, on progresse. On doit garder sa langue, parce que la langue est le base d'une culture mais on doit s'améliorer on doit accepter et partager les autres cultures. Quand on a l'expérience des autres cultures et langues, on trouve des nouveaux traits de sa langue et sa culture.

Sens 3 :

(3) ETR1ESP sciences économiques M1 La diversité linguistique apporte des moyennes pour comprendre la culture et l'histoire des différents pays. En fait, elle ouvre l'esprit et développe le cerveau.

(19) ETR3ESPmedecine Avoir connaissance d'une langue est vital pour connaître la culture d'un pays

(17) ETR3AllIve Apprendre une langue étrangère ouvre ce fenêtre envers les autres, que l'on ne savait pas atteindre pendant des décennies. Et la mondialisation demande l'occupation d'autres cultures, dont les langues étrangères servent à outil.

(25) ETR4AnglfrançaisL2 Bien sur il y aura toujours des traducteurs et c'est bien pour une petite visite, pour vraiment se plonger dans une culture complètement étrangère, il faut au début comprendre la langue.

(23) ETR4All lettres modernes Pour resumer les arguments présentés, nous voulons mettre l'accent sur le fait que l'emploi ainsi que l'apprentissage des différents langues sont des moyens appropriés pour faire connaissance de la culture et de la mode de vie des locuteurs.

(36) ETR7ALLPsy En apprenant une nouvelle langue on veut atteindre plus que maîtrise celle-ci. : c'est pour faire connaître la mentalité d'une culture,

(37) ETR8ALLve chaque langue parlée dans un pays est le clé pour sa culture et aussi le clé pour arriver à comprendre le savoir-vivre et la mentalité des habitants dans ce pays.

(42) ETR8CHILM la valeur de la langue est sa diversité, quand on apprend une langue, on peut obtenir non seulement un outil pour communiquer mais aussi une occasion pour connaître d'un pays, sa culture et l'histoire.

(52) ETR11ALLve Quant on apprend une langue, on obtient un moyen exceptionnel de se plonger plus ou moins profondément dans une autre culture dans un autre mode de vivre, de penser, de communiquer.

(54) ETR12ALLFranc En parlant de différentes langues on a tout d'abord la chance de plonger dans une autre culture ce qui enrichit notre expérience.

(45) ETR9ALLmedecine mais il faut aussi connaître la langue pour s'intégrer dans une nouvelle culture

(10) ETR2ANGLartsduspectacle La littérature exprimée dans la langue donne une impression de la culture et de la vie du peuple d'auteur.

(51) ETR10RUSSEfranc La possibilité d'avoir une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques permet la connaissance d'autres personnes autour du monde mais aussi d'ouvrir nos horizons, partager notre culture
ici c'est la langue commune qui permet l'accès aux culture des autres.

Hésitations :

Cas limite avec sens 1 :

(39) ETR8ALLanglall de « découvrir » une nouvelle langue et donc une nouvelle culture
Connecteur : sens de donc et ses implications.

Cas limite avec sens 5 :

(22) ETR4Allm De surcroît, il faut mentionner qu'une culture s'exprime d'une meilleure façon par l'emploi de sa propre langue.
Voie moyenne/passive

(18) ETR3ESPmedecine D'abord, je croi qu'être une langue commune est un idée interessante, mais à mon avis la langed est un élément culturel éseniel. C'est vrai que si il n'y avait pas la diversité linguistique qui existe maintenant, nous pourrions voyager et travailler où nous voudrions, sans problème. Toutefois, la langed conforme la culture de chaque pays, l'histoire, la littérature, la musique, et nombreux d'autre choses.

*Pb de lexique : Conforme/véhicule : en relation avec les liens logiques : l'implication ou ??
Ou voie passive active.*

(56) ETR12ARAautomatique_informatiqueindustrielle elle nous laisse toujours à chercher de comprendre les principes de langue d'un autre pays et à travers cette langue qu'on va reconnaître la culture et les traditions des pays,
Développer/expliciter ou erreur lexicale : connaître/reconnaître.

Sens 4 :

(7) ETR2ANGLartsduspectacle La langue d'une culture force un peuple ensemble et ils profitent de bien communiquer et vivre ensemble avec des qualités similaires.

(57) ETR13ALLfran Et ce serait dommage qu'un jour, tout le monde parle la même langue et perd sa culture d'origine.

(32) ETR7ALLanglais_lettresmodernes La diversité linguistique représente la richesse des cultures humaines

mondiales et c'est insupportable qu'une seule langue – y compris la culture qui appartient à cette langue : la culture des pays anglophones – remplace et minimise la diversité culturelle d'autres pays.

(34) ETR7ALLanglais_lettresmodernes pour sauvegarder la culture unique qui est souvent codé par une langue
Resémantiser « codé » : pb lexique lien logique

Sens 5 :

(8) ETR2ANGLartsduspectacle La langue change uniquement avec la culture et ça,

(40) ETR8CHIxx l'histoire et la culture décident la diversité linguistique, précisément, la context sociale et l'habitude de vivre influent la diversité linguistique.

(58) ETR13BULhistoire En ce temps-là tous les habitants ont parlé une langue commune. Ils ont créé leur propre organisation social, des différents métiers, emploi du sol, matériaux d'usage et culture.

Contexte plus large :

Selon moi, la diversité linguistique est liée aussi d'une diversité culturelle et ça c'est vraiment important d'avoir. Chaque langue à sa propre histoire et caractère. On trouve cette diversité même dans un seul pays. On trouve ça dans le vocabulaire, l'accent, les gestes, la manière d'expression et etc.)

(44) ETR9ALLmedecine Pour cette raison il faut connaître la culture pour apprendre une langue,

(20) ETR4All lettres modernes il ne faut pas ignorer que les différentes langues des différents groupes linguistiques sont liées à la culture de ceux-derniers.

Omission du verbe surtout de l'agent, voie passive,

(6) ETR2ANGLartsduspectacle Une langue est la réflexion d'une culture unique ?

(2) ETR1ALLrusse_lettresmodernes comme chaque reflète sa propre culture, ses propres pensées et son propre point de vu sur le monde.

(5) ETR2ANGLartsduspectacle Il y a trois choses qui apportent la diversité linguistique : une culture, la littérature et l'histoire.

(9) ETR2ANGLartsduspectacle De la culture vient la littérature. La littérature exprimée dans la langue donne une

(41) ETR8CHILM une langue représente l'histoire et la culture d'un pays.

(4) ETR1ESP sciences économiques Finalement la diversité linguistique contient l'essence et l'histoire de chaque culture ?

Lexique/relation logique/décrire.

Sens 6 :

(11) ETR2ANGLartsduspectacle Le français mise avec les langues des Anglo-saxons et une nouvelle langue se forme avec une nouvelle culture.

(16) ETR2ANGLartsduspectacle Quand on a l'expérience des autres cultures et langues, on trouve des nouveaux traits de sa langue et sa culture.

(43) ETR9ALLmedecine Une langue est toujours aussi jointu à une culture. Pour cette raison il faut connaître la culture pour apprendre une langue, mais il faut aussi connaître la langue pour s'intégrer dans une nouvelle culture.

(21) ETR4All lettres modernes La culture ainsi que l'identité spécifique d'un certain peuple peuvent être menacées par l'emploi d'une seule langue.

(59) ETR14PORTfr Cette diversité est tellement liée à la culture, aux habitudes que dans un même pays peut

exister une variation linguistique considérable.

(33) ETR7ALLanglais_lettresmodernes la culture des pays anglophones – remplace et minimise la diversité culturelle d'autres pays

(47) ETR9ALLsciencesdulang_lettresmodernes la langue est liée à une certaine culture d'un certain peuple. Si on n'utilise pas cette langue, : interaction ?

Sens 7 :

(24) ETR4L3Anglfrançais Les langues sont ce que nous sépare une culture de l'autre.

FR :

Sens 1 : la langue est constitutive de la culture

(11) FR8anglaisUn échange entre des personnes qui sont curieuse de connaître une langue, une culture, et également d'apprendre cette langue.

(14) FR8anglais différentes langues apportent une certaines curiosité au niveau de la langue, mais aussi de la culture.

(2) FR2anglais Les langues ne sont pas figée, elles évoluent dans le temps et dans l'espace. Selon moi, la diversité linguistique me donne l'opportunité de mieux saisir la culture des autres en ne se limitant pas à leurs actes et « coutumes » mais en s'intéressant aussi à leur manière de parler et d'écrire.

(25) FR18 SDLANGL En effet pouvoir dialoguer avec un habitant dans sa langue d'origine permet sans doute de mieux d'imprégner de la culture locale.

(17) FR12ItalienTout d'abord, pour moi la langue est synonyme d'une culture

(24) FR16ANGL je pense que le fait de simplifier la communication avec l'autre retire l'effort qui doit être réalisé pour comprendre une autre culture et entretenir une relation de respect.

(6) FR4anglais Mettre en place une langue unique représenterait la fin d'une partie de la culture propre à chaque pays ou société

(21) FR13 italien La communication entre chaque individu est essentielle et primordiale mais approfondir une seule et même langue (comme l'anglais) afin d'échanger est-elle une bonne chose pour la culture générale de chacun ? (apprentissage d'une langue : augmente la culture générale de chacun

(19) FR12Italien Je suis à peu près sûre que cette histoire de langue commune serait un objet de conflits entre les pays, certains pays avec qui nous sommes en conflits aujourd'hui n'accepteraient pas cette langue, car cela serait comme une culture

Sens 3 :

(29) FR17ANGL. Je ne considère cependant pas l'anglais comme un plus dans mon CV, mais comme un moyen de découvrir la culture de nombreux pays.

Incertain :

(23) FR15 Angl Finalement, le fait d'avoir une langue commune pour communiquer entre différents groupes linguistiques me semble avoir ses pour et ses contres : ça facilite la communication mais parasite un accès plus profond à la culture.

Distributivité informationnelle

Sens 4 :

(20) FR13 italien (la diversité des langues) Elle permet à chaque pays d'instaurer sa propre culture (littérature, politique, coutume, civilisation...).

(9) FR5anglais on peut en apprendre beaucoup sur une culture grâce à sa langue. Comme l'autre parle différemment il pense aussi différemment. La logique de l'ordre des mots de ses phrases est propre à sa langue. Cela oblige une certaine ouverture d'esprit, on accepte que l'autre pense différemment et on ne pense pas être supérieur.

(26) FR19 SDLLEA Nous pouvons prendre l'exemple avec la généralisation des « fast food » en France ? Ceci encourage la culture française

(27) FR19 SDLLEA à s'intéresser à la culture Américaine

(28) FR19 SDLLEA plutôt qu'à sa propre culture et les différences alimentaires entre les régions françaises.

Sens 5 :

(1) FR1anglais Les différentes langues sont influencées par la culture de ceux qui la parlent et par les évolutions des situations qu'ils rencontrent.

(3) FR2anglais Chaque langue s'enracine dans une culture, est forgée par les us et coutumes de chaque peuple

(7) FR5anglais Certaines langues sont certes plus courantes mais chaque langue caractérise ses individus, leur histoire et leur culture.

(18) (FR12italien chaque langue représente une culture, une histoire et une origine différente et propre à elle.

(16) FR9anglais la langue va montrer à quel type de culture nous appartenons et donc à la diversité

(15) FR9anglais La diversité linguistique est importante et nous sert à montrer la culture à laquelle nous appartenons.

Idiosyncrasie ?

(5) FR3anglais En effet, l'apprentissage d'une langue nécessite une volonté d'adaptation, une curiosité par rapport à une autre culture.

(4) FR1anglais La langue, étant formée par une certaine vision du monde, peut aussi empêcher l'acceptation et l'ouverture vers les autres. En effet la langue devient étrange et imperméable lorsqu'on ne s'intéresse pas à la culture à laquelle se rapporte.

Polyclassement. Les rubriques dont les sémantiques peuvent d'additionner et se combiner.

(10) FR7 norvégien Chaque langue à sa culture, ses expressions, même si la langue est la même dans les différents pays.

Polysémie non maîtrisée : langue et langage.

Sens 6 :

(30) Ce qui m'amène à dire que la diversité linguistique va de pair avec la diversité culturelle, qui formerait ainsi un couple presque inséparable « langue + culture » est représentatif d'un groupe, d'un ensemble de personnes et constitue l'identité de celle-ci.

(12) FR8anglais Je pense que la culture et la langue vont ensemble, l'un ne va pas sans l'autre,

(13) FR8anglais Je pense que la culture et la langue vont ensemble, l'un ne va pas sans l'autre c'est un peu comme si chaque culture avait sa propre langue.

(8) FR5anglais La diversité linguistique offre une diversité culturelle. La langue est profondément ancrée dans culture,

(22) FR14Angl Selon moi, la diversité linguistique est quelque chose qui doit perdurer puisque les langues et leurs dérivations sont ce qui renferment les clés pour comprendre les cultures de chacun, il y a toujours un lien direct entre la culture et la langue

Toutes les occurrences de *cultur** sauf *culture*

Sens 1 :

(1) ETR1ALLlettresmodernes_allemand. Au cas où une langue pour tous était établie, l'unité culturelle serait détruite.

(4) ETR2ALLsociologie Donc, ce n'est pas vraiment un enrichissement s'il n'y en avait que d'une seule langue. Ce serait pour le détriment de la diversité sociale et culturelle.

(2) ETR1ALLlettresmodernes_allemand. Pour conclure, malgré que les traites soient plus faciles dans une seule langue commune, la réduction culturelle ne serait pas du tout acceptable. Il faut absolument traiter les langues vivantes et mortes comme héritages humains. Il est insupportable de supprimer les groupes linguistiques.

(18) ETR3ESPmedecine D'abord, je croi qu'être une langue commune est un idée interessante, mais à mon avis la langed est un élément culturel ésciel.

(27) ETR6ESPléa il n'y aurait pas une variation culturelle puisque les langues contribuent à la culture d'un pays.

(41) ETR9ALLsciencesdulang_lettresmodernes Si on n'utilise pas cette langue, un morceau de la culture serait perdu. Donc, ne pas avoir une certaine langue veut dire perdre la culture ou perdre un grand aspect culturel.

(61) ETR13BULhistoire Mais je pense qu'une langue commune détruit la diversité multilinguistique dont aussi les cultures variées.

(8) ETR2ANGLartsduspectacleL2

Les langues diverses représentent les cultures et les gens diverses. Si tout le monde est forcé d'apprendre une langue commune, on manquerait une partie de la culture.

(21) ETR4ALLlettresmodernes Or, la négligeance des autres langues du monde ou bien des peuples minoritaires peuvent déclencher la destruction des différentes cultures.

(31) ETR7ALLanglais_lettresmodernes

comme l'anglais peut réunir les hommes et la langue maternelle peut leurs donné une identité culturelle.

(40) ETR9ALLmedecine Comme ça il y avait encore la diversité culturelle mais c'était aussi plus facile de déménager à l'étranger.

La marque ou non parque du conditionnel dans l'expression d'une série d'hypothèse.

(44) ETR9ESPLettresclassiquesL3 Beaucoup de personnes se jettent dans l'apprentissage de nouvelles langues seulement à cause de sa sonorité, le bagage culturel ou tout simplement parce qu'il sont curieux.

(47) ETR10RUSSEfranc Une langue soit parlée par de millions de gens soit vivante dans un petit tribu est toujours une partie considérable de la patrimoine culturelle d'un peuple.

(53) ETR12ALLFranc A mon avis, la diversité linguistique est un aspect très important en ce qui concerne la variété des cultures différentes dans le monde. Même qu'une langue commune pourrait être utile pour des tâches administratives, les différentes langues rendent le monde plus riche.

(38) ETR9ALLmedecine Premièrement, la langue est un grand part d'une culture et comme il y a beaucoup de cultures c'est logique qu'il y a aussi beaucoup de langues.

(9) ETR2ANGLartsduspectacleL2

La réponse, actuellement, n'est pas d'éradiquer les cultures mais d'accepter

(62) ETR13BULhistoire Selon moi, la diversité linguistique est liée aussi d'une diversité culturelle et ça c'est vraiment important d'avoir. Chaque langue à sa propre histoire et caractère. On trouve cette diversité même dans un seul pays. On trouve ça dans le vocabulaire, l'accent, les gestes, la manière d'expression et etc

Lexique : est lié : et relation logique ou reprise anaphorique + double ambiguïté lexicale : pays pour groupe culturel uniforme.

(3) ETR1ESPscienceséconomiquesM1 Une langue commune aide aux développements des affaires dans le monde entier car le commerce est le moteur de la économie qui soutient un pays. Il est étonnant qu'une langue commune puisse écraser des barrières culturelles et promouvoir un monde plus sociable. Une langue commune donne la facilité d'avoir des nouvelles de ce qui passe dans le monde.

(30) ETR7ALLanglais_lettresmodernes

Mais si autres langues, et avec ça : autres cultures, sont avant l'anglais, au deuxième rang, ce n'est pas un phénomène qu'on devrait nommer avantageux.

Temporalité : avant et après/devant et derrière dans un sens non spécifiquement temporel mais d'importance majeure et mineure.

Absence de connecteur logique : marqueur adversatif

Sens 2

(54) ETR12ALLFranc De plus, le monde se compose des cultures différentes, qui ne partagent pas la même langue, mais s'entendent bien quand même. Il est important de laisser à chaque pays et à chaque culture leur particularité, soit la région ou la langue.

(55) ETR12ALLFranc C'est la variété des pays, des cultures et aussi surtout des langues qui rend le monde intéressant.

(19) ETR3RUSSEfrançais-anglais On habite dans le monde où il y a beaucoup de nationalités, cultures et langues différentes.

(39) ETR9ALLmédecine En plus, ça peut faire beaucoup de plaisir d'apprendre autres langues et autres cultures. À mon avis on apprend aussi beaucoup sur soi-même en faisant la connaissance d'autres langues.

(32) ETR7POLitalien D'autre côté il existe une grande diversité que essaie de sauvegarder toutes les différences entre les nations, cultures, langues.

(37) ETR8ESPMédecine La diversité des langues est si jolie que la diversité culturelle. Connaître des autres pays, ses habitants, sa nourriture, ses coutumes est jolie mais pour avoir une expérience encore plus riche il faut qu'on fasse cette aventure en parlant la langue du pays.

C'est vraiment beau voyager connaître quelqu'un et faire l'effort de lui parler en français (s'il soit de la France par exemple) même si on ne sait pas beaucoup l'en parler. J'ai appris ça quand je suis allée à la Russie, je savais presque rien de russe mais c'était amusant les repas avec les autres enfants en apprenant des mots de sa langue.

« jolie » : faux amis = réseau sémantique mélioratif : magnifique, amusant, à coupler avec faire l'effort.

(10) ETR2ANGLartsdu spectacle

joindre les cultures.

(59) ETR12FINIve À la limite, les petits malcompris sont normalement des trucs dont on apprend à vivre avec. Avec les cultures et les langues différentes on peut élargir notre compréhension du monde.

(64) ETR14PORTfrançais À mon avis, on a besoin de favoriser et stimuler la diversité et la pluralité linguistique et culturelle des différents pays au tour du monde comme ça on sera plus ouvert à l'autre et par conséquent nous serons, peut-être, plus tolérants.

(11) Si un peuple apprend sa culture et aussi les cultures étrangères, on progresse.

(12) ETR2ANGLartsdu spectacleL2

on doit accepter et partager les autres cultures.

Sens 3 :

(46) ETR10PORgenieagroalimentaire Chaque jour, plusieurs des personnes voyagent autour du monde pour connaître des différentes cultures et doivent se communiquer.

Langue commune permet de dire sur la culture.

(16) ETR3ALLIve La mondialisation n'exige pas une langue commune, mais une altercation avec une grande gamme des langues pour comprendre des cultures respectives.

(17) ETR3ALLIve La raison pour ce intérêt en autres langues, c'est au fond l'intérêt aux autres cultures.

(25) ETR6ESPIea C'est important de savoir aussi qu'une nouvelle langue te permettra avoir une vision et une mentalité plus grandes pour connaître d'autres cultures.

(26) ETR6ESPIea Cette réflexion nous emmène à être plus tolérants avec les gens d'autres cultures qui font des choses très différents à les nôtres.

Ici le contexte plus large permet de donner un sens de langue vecteur de culture : « parler plusieurs langues peut ouvrir beaucoup de portes dans l'extérieur ».

(50) ETR10RUSSEfranc Pourtant il n'est guère possible d'apprendre toutes les langues mondiales. Alors il reste extrêmement important, voire il devient de plus en plus actuel d'avoir une sorte de médium entre des cultures différentes.

Le terme médium est intéressant/à rapprocher de vecteur, outil... du verbe « permettre »...

(52) ETR11ESPmedecine premièrement tu ne peux pas connaître d'autres cultures aussi bien qu'apprendre la langue.

(56) ETR12ARAautomatique_informatiqueindustrielle de plus de ça avoir une langue commune va encourager les personnes à visiter plusieurs endroits dans le monde et avoir la possibilité de découvrir les traditions des autres, les richesses de leurs pays, reconnaître de nouvelles personnes et pourquoi pas faire montrer nos cultures. Ici c'est la langue commune qui permet l'accès à la culture d'autrui. Noter que les étudiants ont à ce sujet des positions antagonistes : certains pensent que la langue commune détruit les particularités et l'identité propre à chaque groupe les autres pensent que c'est la langue commune qui permet de comprendre et d'accéder aux particularités des autres groupes linguistico-culturels.

Noter aussi que le niveau de langue n'est pas bon. (syntaxe de la phrase)

(60) ETR13BULhistoire Si plusieurs cultures se rencontrent pour p.ex. un projet de travail ou une conférence, il faut de se comprendre bien au niveau de la langue.

(15) ETR3ALLIve La question concernant la diversité linguistique est devenue de plus en plus importante dès que la fin de la seconde guerre mondiale. L'unification de l'Europe et le commencement de la mondialisation élèvent la question de la communication avec d'autres cultures.

(23) EXP ETR5ITALea Mais il ne faut pas s'attacher à cette langue et donc ne pas apprendre les autres qui ont une « valise » culturelle pleine et prête à nous faire comprendre l'avantage d'avoir plusieurs langues dans le monde.

Valise culturelle d'une langue : discours métaphorique incarnant bien le fait que la langue est un réceptacle dans lequel se véhicule la culture

(33) ETR8ALLIve La diversité linguistique permet un échange entre les cultures différentes parce que chaque langue parlée dans un pays est la clé pour sa culture.

Ceci est plutôt à considérer comme dans la seconde partie de la définition. Porte en elle les marques de la culture. Pas vecteur/outil.

(51) ETR11ESPmedecine D'abord il te permet d'ouvrir l'esprit, et connaître d'autres cultures.

Le « te » est un calque de la ML : esp.

(34) ETR8ALLLanglall Où restent les cultures différentes ? Les mentalités ? La possibilité d'apprendre une nouvelle langue ?

implicite à contextualiser + abs de conditionnel + mauvais pronom interrogatif.

(35) ETR8ALLIve Je supporte la diversité linguistique et voilà les cultures différents.
Supporter/unterstützen + voilà : connecteur : présentatif ou moyen ? confusion

(20) ETR3RUSSEfrançais-anglaisL3 En deux mots, la diversité linguistique montre la diversité mondiale. Elle dévoile les cultures, les façons de penser. De plus, je me rappelle qu'un linguiste (Ferdinand de Saussure) a dit que les pensées n'existent pas sans un langage.

Par là, on peut dire que la langue est une façon d'exprimer sa personnalité et les personnalités des gens qui sont tout à fait différentes.

Connecteur : de plus vs en outre + emploi de révéler . NB les problèmes sémantiques semblent venir de mauvaise appréhension de liens logiques également. + penser aux registres : en deux mots : à cause des listes.

Sens 4 :

(48) En plus la langue influence beaucoup la mentalité ce qui diffère une nation de l'autre. Par conséquent, la diversité linguistique accompagne celle culturelle.

(22) ETR4I3ANGLAISfrançaisL2 Le monde est plein des langues et dès qu'on commence à lâcher nos propres langues, nos cultures suivent.

(58) ETR12FINIve Mais même si tout le monde parlait en anglais et chaque personne se comprenait, on pourrait avoir quelques problèmes avec notre communication. Ça veut dire, que on s'est habitué d'une façon de discuter dans nos cultures d'origines qui (peut-être) ne correspond pas avec celle des autres.

(24) ETR5PERSANphysique La diversité linguistique joue un rôle très important à créer la diversité culturelle et personnellement, je ne peux pas imaginer un monde mono-langue !

lexique : créer : lien logique.

(28) ETR7ALLanglais_lettresmodernes

La diversité linguistique représente la richesse des **cultures** humaines mondiales et c'est insupportable qu'une seule langue – y compris la culture qui appartient à cette langue : la culture des pays anglophones –

(29) ETR7ALLanglais_lettresmodernes c'est insupportable qu'une seule langue – y compris la culture qui appartient à cette langue : la culture des pays anglophones remplace et minimise la diversité **culturel** d'autres pays.

lexique : représenter : lien logique.

(57) ETR12FINangl La diversité linguistique ne s'agit pas seulement des langues différentes mais aussi des cultures différentes et des façons variées comment on pense. Nos langues maternelles gèrent nos pensées même en parlant les langues étrangères.

Distributivité de l'information. Reformulation et reprise anaphorique +voie : gérondif.

Sens 5 :

(14) ETR2PORsciencesdulang_lettresmodernes

Cette richesse des langues représente, en plus, les diverses cultures et civilisations qui se trouvent dans notre monde.

(43) ETR9ESPLettresclassiquesL3 Ce sont des aspects culturels qui varient d'une langue à l'autre et même d'un dialecte à l'autre.

(6) ETR2ANGLartsduspectacleL2 La langue change uniquement avec la culture et ça, c'est pourquoi on a deux cultures uniques qui parlent des variations de la même langue.

(63) ETR14PORTfranç Tout d'abord, il faut remarquer que la diversité linguistique existe parce qu'il y a également une diversité culturelle et sociale entre les différents pays.

(5) ETR2ALLsociologie À la fin on peut résumer que cette question exige une difficile décision pour ou contre la diversité culturelle ou les besoins de la politique européenne.

Contexte large et implicite

(42) ETR9ESPLettresclassiquesL3 La diversité linguistique réflète la diversité des cultures.

Lexique/rapport logique

(45) ETR9ESPLettresclassiquesL3 Il nous faut un moyen de communication pour que les échanges culturels et communicationnels soient possibles, mais au même temps, c'est absolument nécessaire de protéger notre diversité linguistique.

La culture forge la langue : confirmé par le contexte : ex : des esquimaux et de la couleur blanche.

(7) ETR2ANGLartsduspectacleL2 En effet, la diversité dérive des cultures et histoires différentes.

Relation logique verbe : dériver 1/5

(36) ETR8ESPMedecineL3 Même si parler avec des personnes d'autres cultures est magnifique, le faire en esperanto (pour moi, une langue artificielle) n'est pas le mieux. (...)

Précision. A typologiser pour les obj didactiques.

Sens 6 :

(13) ETR2ANGLartsduspectacleL2

Quand on a l'expérience des autres cultures et langues, on trouve des nouveaux traits de sa langue et sa culture.

(49) ETR10RUSSEfranc Il coexiste presque autant de langues que de cultures.

cultur* FR :

Sens 1 :

(21) FR14anglaisL2 dont certaines sont des vrais vestiges culturels qui risquent de disparaître à tout moment.

(23) FR15anglaisL2 De plus, les langues sont un signe d'appartenance culturelle et permettent souvent d'accéder à un sentiment d'unité nationale.

(17) FR12ItalienL1 Et toutes ces traditions, cultures amènent cette curiosité à découvrir des langues.

(1) FR1anglaisLL2 La diversité linguistique représente un aspect culturel immense dans la société.

(22) FR15anglaisL2 Ainsi, se pose la question des langues, à la fois au cœur de la communication et des cultures distinctes

Logique : « au cours ».

(20) FR14anglaisL2 l'utilisation de langues commune ne ferait que détruire la diversité culturelle petit à petit et par là même occasion détruire les langues de ce monde

Emploi du connecteur « par là même » : doit-on comprendre l'inverse : langue commune = destruction des langues de ce monde *et par là même* destruction de la diversité culturelle ?

Niveau de la production extrêmement faible.

Sens 2 :

(26) FR17ANGLL2 Ainsi, cette diversité permet de montrer, aux autres cultures,

(27) FR17ANGLL2 son identité culturelle qui lui est propre.

(30) FR18SDL Le mot maître que j'utiliserais pour décrire ces moments passés en contact intensif (du à l'immersion) avec une langue étrangère est PARTAGE, un grand sens de partage non seulement linguistique mais aussi culturel.

(32) FR19SDL Ce qui m'amène à dire que la diversité linguistique va de pair avec la diversité culturelle, qui formerait ainsi un couple presque inséparable « langue + culture » est représentatif d'un groupe, d'un ensemble de personnes et constitue l'identité de celle-ci.

(6) FR6anglaisL1 Les diversités culturelle et linguistique sont une richesse pour le monde.

Sens 3 :

(9) FR6anglaisL1 Cela nous permet également d'apprendre de nouvelles langues (et donc par la même occasion, de découvrir de nouvelles cultures), ce qui est un enrichissement personnel pour chacun de nous.

(24) FR16ANGLL2 Si l'on veut pleinement profiter de ce qu'un pays a à offrir d'un point culturel, y parler sa langue est nécessaire.

(25) FR17ANGLL2 En effet, une diversité linguistique apporte une ouverture d'esprit sur les différents pays du monde entiers. Elle aide l'individu sur les différents pays à s'ouvrir sur différentes cultures.

(15) FR11anglaisL1 et donc, leurs civilisations et cultures associées si nous avons envie de les apprendre.

(11) FR8anglaisLL2 Avoir des langues différentes permet de créer des échanges, des liens, cela permet de s'intéresser à d'autres cultures, d'autres personnes, d'autres religions.

(7) FR6anglaisL1 De plus, la diversité linguistique nous permet de s'ouvrir aux autres et de s'intéresser à d'autres cultures.

(8) FR6anglaisL1 Cela nous permet également d'apprendre de nouvelles langues (et donc par la même occasion, de découvrir de nouvelles cultures), ce qui est un enrichissement personnel pour chacun de nous.

(19) les langues et leurs dérivations sont ce qui renferment les clés pour comprendre les cultures de chacun, N.B. idée de dérivation pour langue/langue régionale ? ou langue et langage ? non verbal ?

(29) FR17ANGLL2 Pour conclure, malgré la généralisation des diverses langues par une langue commune, elle permet à l'humanité de découvrir les autres ; sois-même et surtout d'accepter une diversité culturelle.
Reformulation Problème d'anaphore : « elle ».

(12) FR8anglaisLL2 Il va sans dire que la diversité des langues possède un côté attractif avec la possibilité d'apprendre un nouveau langage et de découvrir que même au-delà de nos frontières, il y a des populations avec des cultures différentes – chose que les français ont parfois du mal à mémoriser –
Contradiction évidente : même au delà de nos frontières : a fortiori au delà de nos frontières.
Relation logique : vecteur de son expression.

Sens 4 :

(2) FR4anglaisLL2 La diversité linguistique est se qui forge l'appartenance culturelle des individus.

(3)FR5anglaisL1 La diversité linguistique offre une diversité culturelle. (...) Comme l'autre parle différemment il pense aussi différemment. La logique de l'ordre des mots de ses phrases est propre à sa langue.

(28) FR17ANGLL2 Les différentes nations aimeraient toutes représenter une langue « universelle ». // Ceci gommerait donc l'identité culturelle propre de chacun des pays.
Problème de reprise anaphoriques : *ceci*.

(16) FR12ItalienL1 Dans notre monde, nous avons la chance de bénéficier d'une grande diversité linguistique donc de cultures.
Donc : non sens sens 4 ou non sens

(4) FR6anglaisL1 En effet, cette diversité linguistique apporte au monde une diversité très enrichissante, qui se manifeste par exemple par une diversité culturelle, liée la diversité linguistique.
Connecteur ou absence : « lié » mais le lien est explicitement causatif sens 4 implicite

(5) FR6anglaisL1 Cette diversité culturelle comprend, entre autres, les gestes et attitudes qui diffèrent selon les groupes, et qui ne sont donc pas perçus de la même façon selon les groupes et les pays.

Sens 5

(10) FR7norvégienL1 Chaque langue à sa culture, ses expressions, même si la langue est la même dans les différents pays. Par exemple, l'anglais est parler en Angleterre, aux Etas-Unis et en Australie, pourtant ils ont des accents différents, des prononciations d'un même mot différents et des expressions propre à chaque pays. Cela représente la diversité culturelle.

(13) FR8anglaisLL2 Mais il paraît, d'un autre côté totalement impossible d'imposer aux populations une seule langue pour deux principales raisons : d'abord, certaines langues, sinon toutes, sont trop ancrées dans la cultures comme les dialectes locaux,

Sens 6

(31) FR18SDL Ainsi, n'oublions pas que la diversité linguistique et culturelle sont en corrélation.

Sens 7 :

(18) FR13ItalienL1 Cependant, toutes ces cultures ne font pas qu'unir les Hommes entre eux, bien au contraire, comme peut le démontrer l'attentat de Charlie Hebdo à Paris (France) le 8 janvier 2015.

Les littéracies en français sur objectifs universitaires : étude d'un corpus contrastif de productions écrites argumentées et perspectives didactiques

Comment définir des objectifs d'apprentissage linguistiques spécifiques à un public d'étudiants allophones dans le domaine de la production écrite par l'étude d'un genre particulièrement représenté dans les littéracies universitaires : le texte argumentatif ?

Partant de l'hypothèse de la nécessité d'un enseignement conjoint de la langue et des contenus disciplinaires, notre travail consiste à proposer des approches et modalités complémentaires aux outils du FLE « tout public » utilisés pour l'enseignement du français à l'université. Nous analysons d'abord ces outils du FLE : manuels de l'approche actionnelle, CECRL et certifications de langues (DELFDALF et TCF), afin de mettre en exergue leurs apports pour un public étudiants allophones, mais aussi les lacunes qu'ils présentent pour une formation spécifiquement universitaire. Les études menées dans le domaine du FOU nous ont ensuite permis de formuler 5 hypothèses préalables à l'analyse de notre corpus contrastif. Ce corpus a été constitué dans le but d'identifier les besoins spécifiques des étudiants allophones dans l'exercice d'une production écrite argumentée. Il est constitué de productions d'étudiants allophones d'une part (corpus ETR) et francophones d'autre part (corpus FR). Nous présentons ce corpus et son analyse selon la typologie constituée sur la base de nos hypothèses de départ et proposons pour conclure une grille de critères permettant d'établir une évaluation diagnostique des compétences en littéracies universitaires. Enfin, nous soumettons quelques propositions didactiques pour des séances dans le cadre d'un enseignement de Français sur Objectifs Universitaires.

Mots-clés :

- Français sur objectifs universitaires, littéracies, production écrite argumentée, corpus, francophone, allophone

Literacies in French for Academic Purposes : Study of a comparative Corpus of argumentative written Productions, and didactic Perspectives.

How can we define the specific learning outcomes of non-native students of French within the area of written production ? In order to answer this question, we study a highly frequent genre within academic literacy : the argumentative text.

Given the necessity of jointly teaching language and discipline based contents, our study aims to add approaches and modalities to « general » French as a Foreign Language (FLE) used to teach French at university. Emphasizing both their added value to the teaching of non-native speakers and their shortcomings when dealing with French for academic purposes, we set out to analyse the following tools : textbooks following the action-oriented approach, CEFRL, and language certifications (such as TCF, DELFDALF).

Drawing on existing studies of French for academic purposes, we came up with five hypotheses prior to the study of a comparative corpus. This corpus was established in order to identify the non-native speakers' specific needs when faced with an argumentative written production. It consists of both productions by non-native (corpus ETR) and native speakers of French (corpus FR). This material is presented and analysed within the frame of a typology based on our initial hypotheses resulting in a framework of criteria facilitating a diagnostic evaluation of the academic literacy competency. Finally, we give didactic suggestions for the teaching of French for academic purposes.

Key Words :

French for academic purposes, Literacies, Argumentative written production, Corpus, Native speaker of French, Non-native speaker of French

**ED268- Langage et langues : description, théorisation, transmission,
Université Sorbonne Nouvelle, Maison de la Recherche, Bureau A006,
4, rue des Irlandais, 75005 Paris**