

**Les étudiants étrangers exclus du projet
interculturaliste. Le cas de la production écrite des
étudiants chinois**

Danielle Omer

► **To cite this version:**

Danielle Omer. Les étudiants étrangers exclus du projet interculturaliste. Le cas de la production écrite des étudiants chinois. Louis Vincent, Nathalie Auger, Ioana Belu. Former les professeurs de langue à l'interculturel. A la rencontre des publics, E.M.E., pp.257-269, 2006, IRIS, 2-930342-86-2. halshs-00843253

HAL Id: halshs-00843253

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00843253>

Submitted on 11 Jul 2013

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

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

Les étudiants étrangers exclus du projet interculturaliste : le cas de la production écrite des étudiants chinois.

Danielle OMER
Université du Maine

La pluralité des contextes d'apprentissage du FLE opposée au contexte unique d'enseignement.

Actuellement, on considère unanimement qu'il faut intégrer les paramètres issus des recherches en didactique de l'interculturel dans les contextes d'enseignement/apprentissage du FLE. Cependant, on s'aperçoit très vite qu'il est difficile de cerner les frontières de ces deux contextes, et que, dans certains cas, le manque de réflexion sur leur délimitation désactive la prise en compte d'une telle didactique.

Depuis le développement des recherches, en France, sur l'acquisition d'une L2 en milieu non institutionnel (Porquier : 1984), et sur les auto-apprentissages (Holec : 1979) il est admis que les contextes d'apprentissage du FLE sont pluriels et/ou qu'ils ont des frontières floues. Il n'est pas toujours aisé de savoir à quel moment un apprenant étranger est dans un contexte d'apprentissage et à quel moment il en sort. D'ailleurs, existe-t-il une véritable possibilité de sortie définitive ? Par contre, on constate que du côté du contexte de l'enseignement, les frontières sont clairement marquées. Les enseignants ont des lieux précis d'enseignement du FLE, des programmes délimités, des niveaux certifiés. La sortie du

contexte de l'enseignement est facilement repérable. Lorsque l'apprenant en a terminé avec tous les volumes d'une méthode, qu'il a eu des cours supplémentaires en expression orale, en expression écrite et qu'en plus il a eu quelques cours dits de perfectionnement ou de spécialisation, l'enseignement du FLE est terminé. De ce fait, la didactique de l'interculturel propre à cet enseignement disparaît et l'apprenant, lui, toujours en apprentissage, risque d'être confronté à l'ethnocentrisme qu'un enseignement fondé sur des pratiques consensuelles nationales véhicule.

Cette situation est particulièrement celle de la plupart des étudiants étrangers qui font des séjours d'étude dans les facultés de lettres, de droit, de sciences humaines et de sciences sociales des universités françaises et qui, de ce fait, passent sans transition d'un statut d'apprenant avancé en FLE au statut d'étudiant frère jumeau de l'étudiant français natif. Ainsi, l'enseignant universitaire, sous le prétexte de l'égalité du traitement, exige que les étudiants étrangers soient capables de maîtriser les mêmes tâches que leurs collègues français natifs. Or, les étudiants français ont déjà eu (en plus de toute leur vie sociale extra-scolaire) quinze ans de scolarisation pré-universitaire dans le même système linguistique et culturel ce qui représente un acquis considérable par rapport à celui de leurs collègues étrangers. Les étudiants étrangers ont, eux aussi, un acquis équivalent, mais, très souvent, ils ne peuvent le faire valoir car cet acquis ne rentre pas du tout dans le moule des objectifs académiques à la française. De manière paradoxale, cet acquis les dessert tout simplement parce qu'il les rend différents de l'étudiant français natif.

Dans les facultés françaises précédemment citées, les tâches qui sont évaluées sont des activités très majoritairement de production écrite. Or, la production d'écrits académiques spécifiques, issus souvent d'une longue pratique entraînée dès le collège, n'est pas du tout un objectif d'apprentissage durant les périodes bien circonscrites, réservées à l'enseignement du FLE (les cas de FOS dans ce domaine sont rares). Durant ces dernières

années, l'accent est mis avant tout sur l'acquisition d'une bonne compétence à l'oral. Jusqu'au niveau avancé, la compétence à l'écrit est travaillée de manière très fragmentaire. C'est la compétence de lecture qui est la plus exercée. Celle de l'expression écrite démarre très lentement et reste la plupart du temps cantonnée à des textes courts excédant rarement une page, pour la quantité, et à des genres comme la lettre ou la narration, qui ne sont pas les genres requis à l'université, où on demande plutôt des essais argumentés, des dissertations à la française, des synthèses, etc.

Dans ce contexte, certains étudiants étrangers encore plus que d'autres, éprouvent des difficultés pratiquement insurmontables pour suivre des études dans les universités françaises. C'est particulièrement le cas des étudiants chinois qui viennent en séjour d'étude.

Le cas des étudiants chinois à la faculté des lettres de l'Université du Maine (Le Mans) : des écrits délicats à évaluer

Données sur l'échantillon : le public

Les cinq étudiantes chinoises qui ont suivi, en 2003/2004, des cours de didactique des langues ont été observées. L'une était inscrite en licence d'anglais, les autres, en première année de master de didactique. Toutes les cinq avaient quelques cours communs en licence.

Elles avaient terminé, en Chine, un cursus de quatre ans d'études. Une avait suivi un cursus de français, les quatre autres un cursus d'anglais. Elles connaissaient donc la vie étudiante et étaient familiarisées avec les routines de travail à l'université avant leur arrivée en France.

Les quatre étudiantes anglicistes d'origine avaient effectué une période allant de 6 mois à 2 ans pour apprendre le français, voire pour le perfectionner dans

un établissement français en enseignement du FLE, avant de démarrer leurs études à l'Université du Maine.

En plus de ce groupe de référence à partir duquel l'étude a été conduite, une Chinoise doctorante en didactique des langues et nouvelles technologies, arrivée en France en 1995 pour commencer le même cursus d'études que le groupe de référence, a également été invitée à prendre part à un entretien en janvier 2005. Son témoignage permet d'obtenir un *feed-back* à l'issue d'un cursus complet et de faire entendre une voix bien engagée dans les deux systèmes culturels et linguistiques chinois et français.

Tableau. Répartition des étudiantes selon l'année et le niveau d'étude en France

	2003/2004	2004/2005
Licence	1	
Master 1	4	
doctorat (fin de)	-	1

En ce qui concerne la dénomination des sujets enquêtés, l'entrée nationale (Chinoise) a été choisie suivie du niveau d'étude (L pour licence, M pour Master et D pour doctorat) ainsi que du numéro d'ordre. Exemples : ChinoiseL, ChinoiseM1, ChinoiseM2, ChinoiseD, etc.

Les écrits académiques en temps limité : le devoir sur table

Les étudiantes chinoises ne peuvent rédiger des textes argumentés à la manière de leurs collègues français, car d'une part, leur compétence linguistique est défaillante et d'autre part, contrairement à leurs homologues français, elles ignorent complètement les routines scripturales à la française.

Cependant, elles sont évaluées à partir des mêmes tâches imposées et sur les mêmes critères que ces derniers. Pour ces deux raisons, les étudiantes chinoises essaient, autant que possible, de mettre en place des stratégies qui vont leur permettre de rédiger quand

même à la française. On peut dire que les reprises fondées sur un travail de mémorisation leur permettent un bricolage qui fonde leur stratégie de rédaction.

Un emploi de mémorisation du discours d'autorité dans un devoir sur table écrit par ces étudiantes chinoises va être examiné et analysé afin de comprendre en quoi ce type de rédaction est à la fois un outil courant pour produire du texte et un moyen pour pouvoir rédiger la bonne réponse dans le cadre scriptural attendu par l'évaluateur.

Analyse du corpus.

ChinoiseM1, M2, M3, M4 et ChinoiseL, qui ont eu un devoir commun sur table en didactique, ont toutes les cinq effectué des restitutions littérales de mémoire, d'un corrigé d'exercices d'entraînement distribué par l'enseignant. Une phrase du corrigé a, en particulier, été unanimement restituée selon des variations qui vont de la reprise fragmentaire à la reprise quasi littérale :

Phrase du corrigé d'entraînement.

On relève une volonté d'utiliser un vocabulaire dit courant dans une situation qu'on jugera de nos jours plutôt stéréotypée et artificielle, mais qui pouvait apparaître comme prototypique d'une prise de contact

Restitution dans les devoirs¹.

ChM1	On relève une volonté d'utiliser un vocabulaire dit courant dans une situation qu'on jugera de nos jours plutôt stéréotypé et artificielle mais on pourrait répéter et mémoriser. [27 mots : 22 repris et 5 non repris]
ChM2	On relève une volonté d'utiliser un vocabulaire dit peu courant dans une situation qu'on considère un peu artificielle, mais on le voit souvent dans une prise de

¹ Les erreurs graphiques ont été évidemment conservées dans la transcription.

	contact [28 mots : 15 repris et 13 non repris]
ChM3	Mais on voit que le dialogue est stéréotypé et artificiel [10 mots : 3 repris]
ChM4	On peut apercevoir que ce dialogue est « fabriqué » et stéréotype [10 mots : 2 repris]
ChL	Ensuite, on peut voir que le dialogue est stéréotype et artificiel [11 mots : 3 repris]

Dans Chinoise M1 et M2, on constate une reprise littérale sur le début de la phrase (problème de l'ajout de *peu*) et c'est à la fin de la phrase que la reprise littérale disparaît et que les étudiantes produisent une fin de phrase en autonomie. On peut considérer que, dans M2, l'ajout autonome est synonymique du segment modèle alors que M1 s'en éloigne. On émettra l'hypothèse qu'il y a une (re)formulation, en fin de segment, parce qu'il y a une défaillance au niveau de la mémoire de travail (voir cette notion dans Piolat et Pélissier : 1998), beaucoup plus qu'une volonté de rédiger en autonomie par rapport à un modèle. Cette hypothèse est avancée dans la mesure où les deux textes complets contiennent beaucoup de restitutions littérales, ce qui permet de penser que l'intention de ces deux étudiantes n'est pas d'éviter les restitutions à l'identique de mémoire, au contraire.

Dans Chinoise M3, M4 et L, les reprises sont très fragmentaires : deux adjectifs coordonnés pour M3 et L ; dans M4 il ne reste plus que la coordination et un adjectif (du reste, on considérera l'adjectif « *fabriqué* » comme un synonyme de *artificiel*). Cependant, on remarque que les éléments rédigés en autonomie sont structurellement et lexicalement équivalents dans les trois productions :

(2 x connecteur) ON (2 x peut) voir/apercevoir QUE ce/le
DIALOGUE EST

Il s'agit d'une structure basique commune pour introduire une qualification sans avoir à l'argumenter par un jugement personnel, à l'inverse de la phrase du

corrigé. Cela reste dans l'ordre de l'évidence perceptive. Par contre, les deux adjectifs repris (ou reformulé dans un cas) sont clairement l'expression d'un jugement. Pour cette raison, ils se détachent bien dans la phrase et prennent une forte valeur caractérisante pour le récepteur-lecteur. C'est aussi pourquoi ces trois phrases apparaissent immédiatement comme un écho direct de la phrase du corrigé, même si les restitutions linguistiques littérales sont peu nombreuses.

Techniques de reprise et pratiques imitatives : leur dévaluation.

Dans un devoir sur table, une bonne réponse est attendue par l'évaluateur, des mauvaises sont rejetées. Les cinq exemples de devoir qui viennent d'être analysés contiennent tous la bonne réponse attendue par l'évaluateur. Ces cinq étudiantes ont montré qu'elles comprenaient l'intention de l'enseignant/ interlocuteur. Elles ont eu recours à la reprise du discours d'autorité, ce qui a été, pour elles, un moyen d'exprimer la bonne réponse malgré le fort déficit en compétence linguistique et l'inexpertise dans la rédaction de textes à la française. Il faut préciser que beaucoup, dans le groupe des Français natifs, n'ont pas été capables de donner cette « bonne » réponse attendue². Bien que cette dernière constatation ne constitue pas un argument irréfutable, on est bien obligé de considérer que les reprises pratiquées par les Chinoises sont l'indice d'une réflexion puis d'un choix judicieux parmi plusieurs possibles et non le produit plus ou moins aléatoire d'une simple mémorisation mécanique.

Un tel constat amène à la question de l'appréciation de ces techniques de reprise et de ces pratiques imitatives. On sait combien les unes comme les autres sont viscéralement rejetées en bloc par l'ensemble des

² Une comparaison plus précise avec les résultats des étudiants francophones natifs aurait débordé le cadre proposé.

enseignants, des concepteurs, des méthodologues et des didacticiens, à l'université comme ailleurs. Seuls les écrits qui prétendent à une production personnelle et originale sont valorisés dans l'institution scolaire française. Les autres, par exemple ceux qui reposent sur la copie (citations, prise d'un cours, recopiage au propre, copier-coller dans un traitement de texte ou sur internet, etc.) sont ignorés dans la représentation typologique des écrits scolaires. En revanche, les productions des genres académiques, qui se fondent en grande partie sur l'imitation répétitive, se voient transcendés au rang de compositions personnelles. Et ce n'est pas l'acquisition de la macrostructure de chacun de ces genres, moule formel commun permettant ensuite un remplissage plus ou moins heureux que l'élève puis l'étudiant français met des années à maîtriser, qui est considérée comme l'objet de l'évaluation, mais ce sont les variations à l'intérieur de ces matrices qui font l'objet d'appréciations méticuleuses et conditionnent le résultat. Ainsi, seuls certains genres et certains paramètres dans les genres reconnus sont pris en compte et valorisés. Tout le reste est ignoré.

Ces étudiantes ont su donner une bonne réponse à la question posée par le devoir. Ceci constitue un premier point qui devrait faire réfléchir l'enseignant universitaire en position d'évaluation et l'amener lui aussi à se décentrer par rapport à toutes ses certitudes reposant sur une longue tradition culturelle francocentrée des routines scripturales.

Ces étudiantes en immersion sont dans un processus d'acquisition intensive de la compétence rédactionnelle universitaire à la française. Le recours aux techniques de reprise et à la pratique imitative est une de leurs solutions qui leur permet de s'initier à la pratique des modèles rédactionnels scolaires français ; c'est par cette entrée, qu'elles pénètrent dans la culture de l'autre. Evidemment, on peut penser qu'elles utilisent les moyens qu'elles connaissent et qui font partie de leur habitus scolaire. Comment peut-on imaginer qu'elles puissent entrer dans la culture scolaire française si elles ne peuvent d'abord utiliser leurs propres outils, ni agir sur

le plan rédactionnel conformément à leurs habitudes ? C'est par ce biais qu'elles le pourront, très progressivement aux yeux des enseignants, très vite au regard du temps qu'il faut pour acquérir des automatismes scripturaux et textuels conformes à l'habitus scolaire français. C'est à partir de ce deuxième point de réflexion, que l'enseignant universitaire qui travaille avec les étudiants étrangers doit essayer d'infléchir ses représentations et arriver à évaluer ces étudiants en fonction du chemin qu'ils parcourent et non du chemin qui, selon lui, resterait à faire.

Pour une réflexion sur l'évaluation des productions écrites des étudiants étrangers

Le chemin qui resterait à faire aux étudiants étrangers pour ce qui concerne le domaine de la production écrite en milieu universitaire français et la destination à atteindre sont rarement discutés et définis. Bien que les spécificités de l'immersion et du bilinguisme aient été souvent et finement observées et analysées pour le domaine francophone (cf. par exemple et entre autres Calvé : 1991, Duverger : 2000, Gajo : 2001, etc.), ce sont surtout les interactions orales en milieu exolingue qui ont fait l'objet d'études répétées (cf. par exemple et entre autres Porquier/Py : 2004, M.T.Vasseur : 2005, etc.). Comparativement par contre, on relève assez peu d'observations, d'analyses et de réflexions sur la production des écrits et encore moins sur celle des écrits à l'université (Vivès/Porquier : 1992, Barbier : 2003, Omer : 2003, 2005, Piolat : 2003).

A cause de cette relative ignorance, les idées reçues continuent de s'imposer dans ce domaine. Ainsi, par exemple, un étudiant étranger arrivant est censé connaître les genres académiques, et même s'il est communément considéré comme tolérable qu'en début de cursus universitaire, il ne maîtrise pas aussi bien que ses collègues français natifs l'expression écrite il doit impérativement la maîtriser en fin de cursus. On attend

donc de lui une performance exceptionnelle. C'est une idée partagée, donc un *diktat*, qu'il est impossible de remettre en question sans que la compétence professionnelle de celui qui y penserait ne soit remise en cause. Personne ne tolère qu'un mémoire de master 1, de master 2 ou un travail de thèse contiennent des erreurs lexico-syntaxiques ou morpho-syntaxiques par exemple.

Pourtant les étudiants étrangers et tout particulièrement les étudiants dont l'éloignement linguistique, culturel, politique et géographique est grand, comme, par exemple, dans le cas de ces étudiantes chinoises, continuent, tout au long de leur cursus, à avoir de nombreuses difficultés à l'écrit. Voici, ci-dessous, un extrait du témoignage de ChinoiseD décrivant certaines d'entre elles :

Enquêtrice : [...] ³ donc est-ce que chaque rédact, chaque, la rédaction de chaque phrase était un peu presque une souffrance ou est-ce que c'était surtout la construction du texte ou les deux ensemble ?

ChinoiseD : pour moi c'était les deux, et c'est toujours les deux même maintenant, les deux étaient difficiles parce que... euh ... enfin... je pense nous, on est, on était obligé, on est obligé d'avoir une double, une double concentration, l'une sur la forme puisqu'on n'a pas la maîtrise, l'autre sur le sens. Donc, en fait, déjà pour trouver l'idée, même si j'ai une idée sur la phrase, je le re, je le fais, je le refais je le refais avec des des mots différents ou la structure. Des fois, commencer par l'impersonnel, après je trouvais : oh ça semble, ça semblait pas trop français. Je le refais, enfin tu vois en même temps, je cherche sans cesse. Comment ça s'écrit ce mot, est-ce qu'il y a un synonyme ? Puisqu'au bout d'un moment tu utilises toujours le même mot quoi t'as pas assez de vocabulaire

Enquêtrice : donc c'était quand même... enfin dans ta description, c'est surtout la rédaction de chaque phrase qui pose problème

³ La ponctuation a seulement pour but de faciliter la lecture de cette transcription.

ChinoiseD : oui oui oui, mais après il y a bien sûr, il y a l'enchaînement des phrases et c'était difficile aussi (**Enquêt** : mais) parce qu'on n'avait pas assez de connecteurs et en plus pour les connecteurs on n'a pas forcément, on n'a pas vraiment saisi le vrai sens et ça m'arrive même maintenant souvent de me tromper ou alors on comprend ce que je veux dire, mais c'est pas comme ça qu'on dit chez les Français tu vois

Pour ChinoiseD, la rédaction de textes est l'aboutissement de processus particulièrement longs, complexes et laborieux dont le résultat final reste souvent peu satisfaisant. ChinoiseD exprime bien les difficultés spécifiques liées à la rédaction de textes que connaissent les étudiants étrangers qui, souvent, par voie de conséquence, s'infériorisent par rapport à leurs homologues français natifs ce qui les amène à avoir des conduites d'évitement pour cacher ce qu'ils ressentent comme des lacunes. Alors qu'ils ont une double compétence par rapport aux Français natifs, ils se retrouvent dans des situations paradoxales de mal-être.

A l'heure où les échanges inter-universitaires se multiplient en Europe (cf : Kohler-Bally : 2001, Murphy-Lejeune : 2003) où les étudiants du monde entier peuvent plus facilement faire des séjours d'étude à l'étranger, il faut que la réflexion du côté du contexte d'enseignement suive. Il est préjudiciable pour les uns et les autres de penser que les étudiants étrangers arrivants vont sortir de leur cursus universitaire en France dotés exactement des mêmes capacités que les étudiants français. Les étudiants français natifs restent encore majoritairement monolingues, monoculturels et monoscolarisés, alors que les étudiants étrangers en France deviennent bilingues, biculturels et biscolarisés. Un traitement différent dans l'évaluation des travaux écrits pour les uns et les autres est donc envisageable, puisque le processus d'acquisition diverge en fonction des particularités des deux publics.

Il paraît nécessaire, voire urgent, d'intensifier les recherches sur la connaissance des processus de production écrite en L2 au niveau universitaire afin que les enseignants puissent en comprendre certaines

particularités. C'est dans ces conditions, qu'ils auront une possibilité de décentration par rapport à leur intériorisation des normes francocentrées des pratiques scripturales et qu'ils pourront alors mieux évaluer les productions écrites de leurs étudiants étrangers sans condescendance *ni a priori*.

Bibliographie

- BARBIER M.L., 2003 : « Ecrire en L2. Bilan et perspectives des recherches » dans PIOLAT A. coord., *La prise de notes en langue première et en langue seconde : approche pluridisciplinaire des procédures et des processus de transfert de compétence L1/L2. Arobase. Journal des lettres et sciences humaines* n° 7, 6-21. <http://www.univ-roouen.fr/arobase/v7/barbier.pdf>.
- CALVE P., 1991 : « Vingt-cinq ans d'immersion au Canada. 1965-1990 » dans *ELA* 82, 7-23.
- DUVERGER J., 2000 : *Actualité de l'enseignement bilingue. Le Français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : Hachette.
- GAJO L., 2001 : *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris : Didier.
- HOLEC H., 1979 : *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Paris : Hatier.
- KOHLER-BALLY P., 2001 : *Mobilité et plurilinguisme. Le cas de l'étudiant Erasmus en contexte bilingue*, Editions Universitaires de Fribourg.
- MURPHY-LEJEUNE E., 2003 : *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*, Paris : Didier.
- OMER D., 2003 : « La prise de notes à la française pour des noteurs non natifs » dans Piolat A. coord., *La prise de notes en langue première et en langue seconde : approche pluridisciplinaire des procédures et des processus de transfert de compétence L1/L2. Arobase. Journal des lettres et sciences humaines* n° 7 141-151. <http://www.univ-roouen.fr/arobase/v7/omer.pdf>.
- OMER D., 2005 *sous presse* : « De l'usage de la citation et du plagiat dans les productions écrites des étudiants francisants : l'exemple en Roumanie » Istanbul : Editions ISIS.
- PIOLAT A. coord., 2003 : *La prise de notes en langue première et en langue seconde : approche pluridisciplinaire des procédures et des processus de transfert de compétence L1/L2. Arobase.*

- Journal des lettres et sciences humaines* n° 7.
<http://www.univ-rouen.fr/arobase/bck10.html>.
- PIOLAT A. ET PELISSIER A. dir., 1998 : *La rédaction des textes. Approche cognitive*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PORQUIER R., 1984 : « Communication exolingue et apprentissage des langues étrangères », dans Py B., *Acquisition d'une langue étrangère III*, Universités de Paris VIII et de Neuchâtel., 39-52.
- PORQUIER R. ET PY B., 2004 : *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Paris : Didier.
- PORQUIER ET VIVES R., 1992 : « Entraîner à l'écrit universitaire à distance », dans Kahn G. coord., *Des pratiques de l'écrit. Le français dans le monde. Recherches et applications*. Paris : Hachette, 108-119.
- VASSEUR M.T., 2005 : *Rencontres de langues. Question(s) d'interaction*. Paris : Didier.