Approche contrastive d'un texte argumentatif en classe français langue étrangère
Une démarche interculturelle ?

Catherine DAVID(1), Tatiana ALEKSANDROVA(2),
Marie-Odile HIDDEN(3)

(1) Université Aix-Marseille, (2) Université Grenoble Alpes, (3) Université Bordeaux Montaigne

Résumé : Cette contribution s'inscrit dans le champ des réflexions sur la didactique de l'écrit à l'université ; plus spécifiquement, elle s'intéresse au rapport que certains apprenants mandarinophones entretiennent avec les codes du genre argumentatif. Notre projet visait au départ un travail sur la mise en texte du genre argumenté dans une démarche contrastive français/chinois. Dans ce cadre, nous avons assuré des formations de formateurs en Chine au cours desquelles l'activité de production écrite débouchait sur des échanges sur les manières de penser l'argumentation au regard de la culture éducative et de la culture prise dans un sens plus large. Nous avons prolongé ces interactions en proposant le même dispositif à des étudiants chinois B2/C1 inscrits dans un centre de langue. C'est sur ces interactions que nous ferons plus spécifiquement porter notre intérêt, interrogeant la dimension potentiellement interculturelle du dispositif.

Mots-clés : Approche contrastive français/chinois, didactique de l'écrit, texte argumentatif, culture éducative, interactions.

1 Introduction

Les étudiants internationaux éprouvent souvent des difficultés à produire des écrits qui correspondent aux normes universitaires du pays d'accueil. Les commentaires des enseignants sur leurs copies indiquent souvent l'incohérence du texte, la redondance, le hors-sujet sans donner plus de précisions (Bi, 2016). Un étudiant chinois que nous avons interrogé dans un de nos cours explique qu'en écrivant en chinois, les idées lui viennent spontanément et il écrit directement ce qui lui vient en tête sans être obligé de réfléchir longtemps. Il fait référence à des légendes et histoires anciennes propres à la culture chinoise. En revanche, en écrivant en anglais ou en français (LV2) il éprouve la sensation de blocage, car les stratégies qu'il utilise lors de la rédaction en langue

première ne peuvent pas être utilisées dans ces langues. Lorsqu'il essaie de faire des plaisanteries ou de donner des exemples, ils semblent non appropriés.

Un étudiant inscrit dans une université française dans le domaine des lettres, langues, sciences humaines, communication et art doit faire preuve d'esprit critique et synthétique dans l'exposition de ses idées, à l'oral comme à l'écrit (Boch & Frier, 2015). Prise de recul, rigueur, construction et précision de la pensée sont les qualités attendues dans les commentaires de textes, de documents, de données chiffrées et dans la dissertation ou l'essai argumenté. Comme l'écrivent Mangiante et Parpette (2011 : 166) :

> « Nous touchons au cœur de ce que tout étudiant doit pouvoir maîtriser, quelles que soient les productions écrites à réaliser, dans l'acte d'écrire : le positionnement correct dans le genre textuel, la compréhension de l'enjeu de la communication écrite (but et fonction de l'écrit attendu), l'ordonnancement des énoncés (la logique de la progression et la cohésion). »

Cela dit, ces aspects ne sont pas toujours appréhendés de la même manière en fonction des cultures éducatives et certains étudiants étrangers ont beaucoup de difficultés à comprendre les consignes et ce qui est réellement attendu dans certains types d'écrits académiques (Omer, 2010).

Le diplôme d'aptitude en langue française (DALF C1) est requis pour pouvoir intégrer différents cursus. Au niveau de la production écrite, outre la correction morpho-syntaxique et l'étendue lexicale, il évalue la capacité à argumenter et à produire un texte cohésif et cohérent.

Il nous semble que les enseignants ne sont pas suffisamment formés pour apporter des corrections constructives et aider les apprenants à dépasser les difficultés en production écrite (Bastos, 2015). Les ouvrages didactiques proposent des conseils généraux pour construire un texte en FLE, des listes de connecteurs, des exemples types de productions de différents genres textuels, mais ces outils didactiques ne prennent pas suffisamment en compte la diversité des cultures éducatives dans le processus d'élaboration d'un texte, que ce soit au niveau de l'organisation des idées ou dans la manière de se référer à des auteurs (Omer, 2010). Nous pensons, en nous appuyant sur les recherches antérieures, que la démarche d'enseignement de la compétence écrite devrait davantage s'appuyer sur le profil des apprenants, leurs origines, leurs traditions, leurs habitudes scolaires (Castellotti & Nishiyama, 2011).

Notre projet de recherche initial interroge le lien entre didactique de l'écrit et hétérogénéité langagière et culturelle des apprenants. Quels dispositifs pédagogiques proposer pour permettre aux apprenants allophones de mieux appréhender les conventions des écrits universitaires (Mangiante & Parpette, 2011) très culturellement connotés (Hidden, 2013) ? Notre intérêt s'est porté sur les apprenants de FLE sinophones de niveau avancé et sur leur manière d'écrire des textes argumentatifs. Notre questionnement part d'une approche contrastée français/chinois de textes argumentés répondant à une même consigne, auxquels nous confrontons nos apprenants en classe afin de recueillir leurs impressions et leurs interprétations des différences en matière d'organisation des

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

contenus. La prise de conscience des différences dans la manière d'agencer les textes invite les apprenants à se décentrer et à interroger les codes d'écriture transmis dans leur culture éducative au regard de ceux de la langue cible. Nous nous demandons en quoi ce dispositif de rhétorique contrastive peut jouer un rôle dans la construction d'une compétence interculturelle.

Cette étude propose d'analyser l'utilisation de certains résultats de la rhétorique contrastive (Hidden, 2008) associée à une approche interculturelle des genres de textes (Connor, 2011) dans une classe d'apprenants sinophones du français de niveau B2/C1 au Centre universitaire d'études françaises (CUEF) à l'université Grenoble Alpes (UGA). Les étudiants inscrits dans ce cours suivent à la fois des cours de langue, des ateliers de civilisation et des cours de français sur objectifs universitaires afin d'entrer en master 1 à l'université française en lettres, langues, communication ou sciences humaines. La tâche que nous leur avons demandée pour notre étude est la rédaction d'un texte argumentatif (Delf B2).

2 Cadre théorique

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

2.1 La démarche interculturelle

Penser l'interculturel en didactique des langues, c'est considérer l'apprenant, non plus « comme une machine à apprendre mais comme un sujet doté de capitaux culturels propres, tenant à la fois de ses appartenances (historiques, générationnelles, sociales) et de sa singularité irréductible » (Porcher, 1999 : 250-251). C'est apprendre à mieux connaître l'autre tout en apprenant à mieux se connaître soi-même. Loin des conceptions figées de la culture réduite à un ensemble de caractéristiques immuables, la démarche interculturelle réside dans l'interprétation de la relation, dans la confrontation (Abdallah-Pretceille, 1999, 2003). Elle implique un regard réflexif sur ses propres représentations. Dans une démarche interculturelle, on propose des dispositifs qui suscitent les interactions collectives (Dervin, 2009 ; Dervin & Vlad, 2010) : on s'appuie sur la diversité pour problématiser le rapport à soi et à l'autre dans un processus dynamique.

Dans le champ de la didactique de l'écrit, l'approche contrastée de textes académiques écrits par des natifs répondant à la même consigne d'écriture pourrait ainsi faire émerger chez les apprenants la conscience de cultures éducatives différentes, de codes de l'écrit qui ne sont pas universels et les aider à porter un regard distancié sur leurs propres normes d'écriture. On parle en didactique de l'interculturel d'un modèle de construction du savoir culturel qui prend la forme d'un mouvement en spirale consistant à faire travailler l'apprenant sur les représentations culturelles, observer ce que font les autres pour revenir à un soi modifié (De Carlo, 1998). La définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle donnée dans le CECRL (2001, 2018) va dans ce sens.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Notre démarche s'intéresse particulièrement à la culture éducative des apprenants (Beacco 2000 ; Cicurel, 2003), c'est-à-dire aux « habitus qu'ils [...] ont acquis [au sein de l'institution scolaire ou dans les familles], par l'inculcation de règles, de normes et de rituels » (Cadet, 2006). Les écrits académiques répondent à des règles différentes en fonction des cultures éducatives (Connor, 2011 ; Hidden, 2013) qu'il est intéressant d'interroger avec les apprenants.

Ces codes reflètent certaines dimensions culturelles plus larges, nous conduisant à parler plutôt, comme le dit Cadet (2006 : 10) citant D. Gayet (1995 : 141), de « *modèle éducatif* » :

> « Un ensemble plus ou moins organisé et cohérent de représentations collectives où se trouvent pêle-mêle des idées sur l'enfant, sur l'adulte, sur la société, sur la culture, sur l'école, sur le savoir et plus généralement sur l'ensemble des valeurs auxquelles l'être humain est censé adhérer. »

Ces interactions de classe contenant une dimension interculturelle sont souvent accompagnées par un médiateur qui est l'enseignant (Narcy-Combes, 2009). Il est donc très important pour ce dernier de savoir jouer ce rôle, d'être capable et prêt à relativiser ses représentations et conventions culturelles pour entrer dans une démarche comparative, inductive et co-construite avec l'apprenant.

Puisque la réflexion porte sur les démarches pouvant déboucher sur un travail interculturel en contexte universitaire, il nous a semblé intéressant d'assigner à l'enseignant la mission de mettre en place une démarche inductive reposant sur l'observation, par les apprenants, de ce dispositif contrasté des textes argumentatifs, à travers une initiation à l'analyse linguistique des productions.

2.2 Acquisition de la compétence écrite en LV2

Les études en psychologie cognitive montrent la complexité cognitive du mécanisme de rédaction en général et son importance encore plus élevée en langue étrangère (Flower & Hayes, 1980). Ces processus sont étroitement liés à la langue première de l'apprenant, ses connaissances encyclopédiques et les conventions rhétoriques propres à sa culture éducative. Le transfert de la langue première peut être la source des maladresses et des problèmes au niveau de la structuration du texte.

Dans ses travaux, Kaplan (1966) analyse les productions écrites d'apprenants allophones d'anglais et constate des différences importantes dans la façon d'organiser les paragraphes dans ces textes. Suite aux travaux en rhétorique contrastive de Kaplan, Connor (1996) propose d'étudier les productions d'apprenants selon cinq critères rhétoriques qui sont : la linéarité, le plan, la connexité, l'implication du scripteur et le style. La linéarité correspond au déroulement du thème à travers le texte. Le plan est un critère qu'ils connaissent déjà à travers leur langue première et ils savent qu'un texte doit être composé de plusieurs parties. La connexité correspond aux enchaînements des idées dans un texte ; elle peut être explicitée notamment par l'emploi des connecteurs ou gardée implicite, laissant alors au lecteur la possibilité de deviner les rapports entre les phrases. L'implication du scripteur est un critère qui peut

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

être analysé à travers l'utilisation des pronoms personnels ou des modes (par exemple l'impératif) dans le texte. Quant au style, ce critère correspond à l'utilisation des métaphores, des anecdotes, des comparaisons et d'autres procédés stylistiques dans le texte.

Hidden (2013) montre que la manière d'appréhender ces critères varie d'une culture éducative à une autre. Ce sont ces critères que nous avons utilisés pour analyser les corpus de productions écrites. Dans la présente étude nous avons essayé de sensibiliser nos apprenants aux critères de linéarité et d'implication du scripteur dans une approche comparative.

2.3 Les difficultés des étudiants chinois

D'après les travaux antérieurs, les apprenants issus des cultures asiatiques éprouvent souvent des difficultés particulières quand ils écrivent dans les langues étrangères telles que le français et l'anglais (Bi, 2016 ; Connor, 1996 ; Omer 2010). Ces difficultés sont liées à plusieurs facteurs : la distance entre les langues, les différences entre les conventions rhétoriques et les cultures éducatives.

En ce qui concerne les différences rhétoriques, les écrits en chinois sont souvent basés sur des associations, des légendes, des renvois aux traditions et à l'histoire. Le scripteur tend à faire des suggestions sans s'imposer directement dans le texte. Selon Connor (1996 : 40) : *« Chinese writers tend to "suggest" or be indirect. They use rhetorical questions, analogies, and anecdotes to reveal intentions ».* La raison de cette implication indirecte résiderait dans la culture chinoise basée sur le confucianisme, qui demande tout d'abord le respect mutuel entre les interactants.

> « La recherche d'équilibre et de l'harmonie par la philosophie confucéenne implique une grande modération dans tous les domaines et conduit inévitablement à donner la priorité au bon fonctionnement de la collectivité au détriment de l'épanouissement individuel. » (Diep, 2011 : 115)

L'expression, de son point de vue, doit donc se faire en respectant les codes de politesse de la culture en question. L'influence de la culture éducative est également à prendre en compte. Pour l'enseignement des langues étrangères, même si l'approche communicative se met en place dans certains établissements depuis quelques années, les méthodes traditionnelles sont encore très utilisées en Chine en milieu institutionnel (Chevalier, 2011). Les étudiants chinois peuvent donc ressentir un choc culturel du point de vue des techniques didactiques utilisées quand ils arrivent en France. Ils sont incités à prendre la parole spontanément, à exprimer directement leur point de vue, à critiquer, à débattre et à défendre leurs intérêts personnels. Progressivement, ils apprennent les nouveaux principes, ils inter-agissent avec ces nouvelles formes d'expression, dans un mouvement de va-et-vient entre les cultures éducatives en présence.

Ces remarques nous servent pour donner un fondement théorique vis-à-vis du public qui est au centre de nos analyses. Cependant, nous restons attentives aux questions liées aux stéréotypes et nous comprenons bien que tous les apprenants sinophones ne présentent pas exactement les mêmes attitudes ni la même maîtrise des codes de

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

l'écrit. Ils viennent de provinces différentes et parlent des langues régionales en plus du mandarin. Ils ont chacun leur profil socio-biographique qui peut expliquer certains de leurs comportements et attitudes envers les langues, la culture, les textes et la rédaction.

Ces remarques sont aussi présentées dans une perspective dynamique, à savoir les caractéristiques décrites sont valables pour un temps, mais les progrès économiques et politiques font que les méthodes changent et que la culture éducative est soumise à des transformations.

3 Méthodologie

Nous avons décidé de nous intéresser à un public de sinophones de niveau B2, public très présent dans les universités françaises.

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

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

Il nous semble nécessaire de retracer la logique de notre expérimentation qui s'est déroulée en deux temps : d'abord recueillir et faire l'analyse contrastive des productions écrites, ensuite proposer le dispositif contrasté aux apprenants francisants.

3.1 Recueil et analyse des productions écrites

Nous avons donc procédé à un recueil de corpus de deux types. Le premier corpus est un corpus linguistique composé de 50 textes. Ces textes sont produits par trois groupes de scripteurs : tout d'abord, des apprenants sinophones du français au nombre de 15. Ces apprenants ont un niveau B2 en FLE et étudient en France depuis environ un an. Ils ont 20 ans en moyenne et la durée totale de leur apprentissage du français varie entre quatre et cinq ans. Nous avons également demandé à 15 scripteurs sinophones, étudiants d'une université chinoise qui n'apprennent pas le français, de rédiger le même type de texte. Enfin, nous avons fait la même chose avec 20 scripteurs francophones ayant le français comme langue première avec des caractéristiques socio-biographiques similaires (20-22 ans en moyenne, inscrits dans une filière universitaire dans le domaine des sciences humaines).

Le DELF B2 ou le DALF C1 étant un diplôme nécessaire pour entrer à l'université française, nous avons proposé le sujet d'argumentation proposé au DELF B2 et dont la consigne était de rédiger une courte lettre formelle et de réclamation adressée au maire de leur ville. Nous avons bien conscience de l'aspect déroutant de la situation

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

de communication engendrée par cet exercice. Mais la lettre de protestation est un exercice récurrent de ces épreuves écrites et nous voulions situer notre expérimentation au cœur des situations vécues par les étudiants étrangers désireux d'intégrer l'enseignement supérieur en France.

La rédaction a été réalisée en conditions d'examen et a été limitée à une heure. Les scripteurs n'avaient pas le droit aux dictionnaires et autres aides à la rédaction. La longueur du texte est limitée à 250 mots en français et à 500 caractères en mandarin, ce qui représente un nombre de mots similaire.

Voici la consigne en français :

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

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

每年夏末，你所居住的城市都会举行一场免费的大型音乐会。然而由于财政问题，市政府希望取消这一年一度的音乐演出。请你就此事给市长写一封信，通过描述具体事例阐明保留音乐节能够带来的文化价值、旅游价值及其促进该区域手工业和商业发展的经济价值。

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

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

Nous avons, dans un premier temps, contrasté les productions des groupes « natifs » selon les critères rhétoriques proposés par Connor (1996), à savoir la linéarité, le plan, le style, la connexité et l'implication du scripteur. Les contrastes observés nous ont servi de base pour l'analyse des productions d'apprenants. Ainsi, nous avons essayé de dégager les propriétés des productions d'apprenants sinophones du FLE et de comprendre leur nature, à savoir : se rapprochent-elles des stratégies des francophones natifs, sont-elles liées au transfert de la langue première ou à d'autres phénomènes ?

3.2 Présentation du dispositif contrastif aux apprenants sinophones B2/C1

L'expérimentation que nous allons développer ici est celle que nous avons menée au cours d'une séance de deux heures autour de ces productions dans une classe d'apprenants de FLE sinophones B2+/C1 se destinant à entrer à l'université française. Ces derniers suivent un cours qui mêle cours de langue générale, cours de technique d'écrits universitaires et cours de spécialité dans la composante de leur choix (niveau

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

licence). Ils suivent leur formation depuis environ six mois. Ils sont tous des locuteurs sinophones, certains parlent des langues régionales. Leur profil se rapproche donc de celui des scripteurs, ce qui devrait, selon nous, favoriser les échanges interculturels.

La séance est animée par deux enseignantes-chercheuses, l'une spécialiste de la didactique du FLE, l'autre orientée plutôt vers l'acquisition des langues secondes. Le professeur principal de la classe est également présent lors de la séance.

Cette séance a été filmée et transcrite (GARS-DELIC). Nous menons et animons une discussion autour des textes en question en invitant les apprenants à prendre conscience des spécificités des textes de chaque type de scripteurs (francophones natifs, sinophones natifs, apprenants sinophones du français). Nous procédons à une analyse des interactions (Kerbrat-Orrechioni, 2005 ; Cicurel, 2011) pour déceler la présence d'une dimension interculturelle dans les échanges.

4 Résultats des analyses

Notre analyse porte sur trois étapes réalisées au cours de la séance : d'abord une prise de conscience spontanée invitant les apprenants à s'exprimer spontanément sur les différences rhétoriques entre la rédaction de textes en chinois et ceux en français ; ensuite une analyse textuelle contrastée des productions des scripteurs natifs ; enfin l'analyse des productions d'apprenants B2/C1 basée sur les réflexions menées en classe. Nous nous centrons principalement sur les deux premières phases.

4.1 Prise de conscience

Dans une première étape, nous demandons aux apprenants ce qu'argumenter veut dire pour eux et quelles sont leurs difficultés vis-à-vis de ce type de texte. Les étudiants mentionnent surtout leurs difficultés lexicales pour exprimer leurs idées. Ils sont aussi conscients de la difficulté à construire un plan et à donner des exemples concrets.

Voici quelques extraits de ces échanges. Notons que les apprenants sont référés par un numéro (é1, é2) qui correspond à leur identité. Nous ne corrigeons pas les erreurs de langue (les apprenants sont de niveaux B2+/C1).

E : est-ce que vous avez des difficultés avec ce genre de texte ?

É4 : pour moi c'est difficile de construire un plan et ++ de trouver des exemples concrets

É5 : je crois que la difficulté est principalement sur la langue parce que ++ dans une langue étrangère ++ c'est toujours exprimer très clairement l'opinion ++ quelque fois + des difficultés lexicales ++ c'est difficile d'avoir une claire d'idée + oui c'est la problème

L'enseignante rajoute à ce premier ressenti spontané et personnel la confrontation aux remarques des enseignants sur les productions écrites des étudiants :

E : est-ce que vous vous rappelez des remarques que vous fait votre professeur quand elle corrige votre PE argumentée ?

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

É6 : l'utilisation des connecteurs ++ en général

É7 : mon essai n'est pas assez cohérent ++ ou la justification des idées n'est pas bien faite

La démarche est réflexive et progressive : il s'agit de rendre les apprenants actifs en leur faisant exprimer spontanément les difficultés ressenties. Les difficultés exprimées sont d'ordre linguistique et organisationnel dans un premier temps.

L'enseignante propose ensuite de lire le sujet à la fois en français et en chinois. Un travail de groupe autour des textes produits par des scripteurs francophones et sinophones est ensuite proposé. La captation vidéo permet de voir que la proposition de travailler l'argumentation suscite un intérêt observable (attention des étudiants et participation assez spontanée). Il s'agit ici de recueillir les premières impressions sur ces textes.

E : on va vous demander de travailler la production écrite mais de manière comparative + à la fois un texte argumentatif en chinois + vous vous savez le lire + nous non + nous avons demandé de l'aide des collègues chinoises qui nous ont traduit + et des collègues francophones

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

ÉS : (rires collectifs)

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

É6 : (lève la main pour lire) [lecture du texte en chinois]

ÉS : (rires), E (sourire), ÉS (brouhaha et agitation)

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

La démarche est comparative et plurilingue. On fait également l'hypothèse qu'elle motivera davantage les apprenants qui appuieront leur réflexion sur un terrain connu, familier et même privé. On remarque d'ailleurs qu'elle suscite des rires nombreux de la part des apprenants qui semblent apprécier cette intégration de leur langue première en classe. Ce rire est-il de la gêne, de la moquerie, de la surprise, de la familiarité ? La vidéo permet de voir que l'enseignante principale du groupe sourit aussi et semble intéressée par cette nouvelle approche. Nous pensons d'abord que les acteurs de la classe ne sont pas habitués à se retrouver devant un texte écrit en chinois dans le cadre du cours de français, et d'autre part les étudiants se retrouvent en totale connivence

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

et complicité avec un texte qu'ils peuvent comprendre alors que l'enseignante ne le peut pas, inversant quelque peu les rôles dans la classe (E : « si vous voulez bien »). Ce contraste est clairement exprimé par l'enseignante (E : « vous vous savez le lire + nous non »). Le commentaire final sur la beauté de la langue contribue à mettre en valeur la langue première de l'apprenant et à toucher les affects positifs du groupe, élément-clé de la motivation pour poursuivre l'activité.

Les étudiants sont invités à travailler en groupe afin de rechercher les contrastes entre les deux textes. La démarche est donc à la fois comparative, collaborative et inductive.

Les étudiants sont très actifs quand ils expriment les différences entre le texte en français et le texte en chinois. Ils pointent le contraste entre un type d'écrit qui mobilise des arguments à l'échelle personnelle du scripteur (texte francophone) et un autre type d'écrit (texte en chinois) qui contient une dimension politique de grande ampleur, à l'échelle de la culture, de l'économie nationale, similaire à l'épreuve écrite du baccalauréat chinois. Cette différence fait rire à plusieurs reprises les étudiants comme s'ils sentaient que le texte en chinois n'est pas adapté à la situation de communication.

E : alors est-ce que dans ces deux PE il y a des choses qui vous semblent différentes ?

É1 : (lève la main) l'étudiant français + il écrit ses arguments à partir des expériences personnelles (gestes pour s'aider à expliquer et regard, yeux vers le haut, signe de réflexion) et l'étudiant chinois il écrit des arguments autour des choses grands (geste de exprimant la grandeur) + les industries + des choses comme la valeur culturelle d'une ville ++ ces choses comme ça

É9 : après avoir lu le texte chinois j'ai l'impression qu'il est trop influencé par le cours de la politique

L'implication du scripteur et la place des affects sont également mentionnées, le scripteur francophone leur paraissant plus impliqué et donnant des arguments plus personnels que le scripteur sinophone.

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

É2 : je crois que l'étudiant français exprime très fortement le sentiment personnel ++ alors que ++ l'étudiant chinois a la volonté de garder l'objectivité ++ de ne pas montrer trop de sentiments personnels

Enfin, la consigne est surprenante pour les étudiants sinophones qui n'envisageraient pas de pouvoir écrire une lettre de protestation individuelle au représentant de leur ville. Cette prise de conscience, encouragée par l'enseignante, suscite à nouveau des rires dans la classe. On ne sait pas si ces rires portent sur le contraste entre les deux types de conventions rhétoriques ou sur les conventions d'écriture en Chine vis-à-vis desquelles les étudiants, en France depuis plus de six mois et formés intensément aux

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

techniques de l'écrit académique francophone, se distancient dans cette expérience, comme s'ils regardaient leurs codes et leur langue-culture de l'extérieur.

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

ÉS + E PRINC. : (rires collectifs, agitation) : non

É2 : pas possible ++ XXX une protestation ou manifestation très forte liée à XXX

É8 : en fait en Chine pas beaucoup de gens écrivent des lettres ++ on préfère + comment dire ++ si on a cette situation-là : on préfère : par exemple : appeler

É10 : ou on écrit dans un réseau social

E : oui oui par exemple si vous participez à un forum avec d'autres personnes pour critiquer une décision mais vous n'écrivez pas officiellement une lettre au maire ++ […] pour certains apprenants ce type d'écrit ++ nous semble assez banal mais pour vous +++ on ne prend pas sa plume pour écrire au maire et lui dire que sa décision il faut la changer (rire avec E princ.)

Au cours de cette première phase, les étudiants manifestent une volonté d'expliquer les différences et en même temps une difficulté à pouvoir formuler leur ressenti. L'enseignante pose les questions, elle reformule, elle relance. Les étudiants témoignent au nom de ce qu'ils estiment être leur culture (« en Chine », « on »).

4.2 Analyse textuelle interculturelle

Une deuxième phase de travail commence par la présentation des critères de la rhétorique contrastive présentés dans le cadrage théorique, notre objectif premier étant de faire prendre conscience aux apprenants de certains codes d'écriture. Nous estimons que l'étayage théorique peut leur fournir un métalangage précis pour mieux appréhender les différences en matière d'organisation textuelle. Après une brève présentation, on propose aux apprenants de revoir les textes des natifs en choisissant un seul critère et d'observer les différences. Cette analyse est suivie d'une discussion avec le groupe classe et s'avère complémentaire à l'étape de prise de conscience. Certains critères attirent plus l'attention, comme celui de la connexité et de l'implication du scripteur, car les moyens linguistiques sont plus facilement repérables. Les apprenants ont plus de difficultés à prendre la parole car ils ne sont pas familiers de l'approche comparative, d'une part, ni de ce genre d'analyse focalisée sur un aspect linguistique, d'autre part. Nous reprenons les points mentionnés par les étudiants concernant la connexité, l'implication du scripteur et le style.

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

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

É8 : je pense que la langue française dit les choses à l'enchaînement + on dit de ça à ça avec des connecteurs + en chinois on prévoit plutôt un deux trois (geste) avec une synthèse

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

ÉS : oui

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

É1 : dans le texte français il y a pas mal de + pas mal de ++ pronoms personnels + ça veut dire je vous + c'est un vraie personne (geste) soit le maire soit l'étudiant qui écrit ces lettres + mais dans le texte chinois on ne trouve aucun pronom personnels sauf au début

E : il n'y a pas ni je ni vous

É1 : il y a mais ce n'est pas une vraie personne, c'est comme « on »

En ce qui concerne le style, sont à nouveau formulées les remarques déjà émises dans la première phase sur le message politique et abstrait du texte en chinois :

É13 : je pense que pour le style l'implication du scripteur sont aussi des preuves parce que l'utilisation de « je » de « vous » au lieu de « on » ou sans personne vraie c'est très différent et ++ le premier texte c'est plutôt rédigé autour des ++ habitants ou des opinions des habitants + et le deuxième c'est plutôt construit autour de concepts abstraits comme dans le cours de politique en chinois et il manque d'exemples précis et concrets pas très fiables …

Dans la deuxième phase, les étudiants restent proches des textes et ils essaient d'utiliser le métalangage proposé par l'enseignante dans leur analyse. Ils pointent, dans les textes chinois, une implication moins forte et peu ou pas de sollicitation du destinataire. Cela est sans doute lié à la recherche d'harmonie, de compromis, de refus de critiquer (Connor, 1996 ; Diep, 2011).

4.3 Analyse d'une production d'apprenant sinophone en français et ouvertures de la discussion

Nous n'évoquerons que quelques commentaires concernant cette dernière phase qui fera l'objet d'une publication ultérieure. Les apprenants relèvent qu'au niveau de la connexité, le texte en français de l'apprenant sinophone de niveau B2 comporte beaucoup plus de connecteurs que ce qu'ils avaient observé dans les productions des scripteurs francophones natifs. En ce qui concerne l'implication du scripteur, on atteste une utilisation très fréquente du pronom « je ». On peut faire l'hypothèse que leur propension à inclure beaucoup de connecteurs dans leurs textes relève de formes

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

d'hypercorrection. La discussion se poursuit sur les autres critères linguistiques laissant la place aux questions des apprenants autour de ces critères qui leur semblent pertinents.

Même si les étudiants constatent des marques d'appropriation dans le texte de l'apprenant chinois, ils ressentent toujours l'influence de la culture chinoise.

É4 : même si la structure c'est plutôt français + les arguments + le contenu c'est très très de façon chinoise

É4 : elle utilise beaucoup de « je » mais les choses qu'elle a parlé sont des choses très lointains très abstraites

Devant ces remarques, l'enseignante tente de dépasser l'analyse linguistique et discursive pour convoquer plus généralement la pensée chinoise. Cette ouverture suscite la participation : les étudiant veulent s'exprimer, cet engouement faisant probablement écho à leur vécu, aux différences avec ce qu'ils ressentent en France. Du point de vue de la philosophie, de l'histoire et de l'éducation, il est à nouveau exprimé une opposition entre une culture « individualiste » et une culture « collective », comme le mentionne un étudiant.

É5 : c'est l'impact de l'éducation ou l'importance de valeurs individuelles ou collectives

À la fin de la séance, l'enseignant évoque la culture d'apprentissage et les codes rhétoriques, notamment à travers les résultats obtenus et présentés dans une thèse sur la dissertation française rédigée par des étudiants chinois (Bi, 2016).

Il semble que les rôles soient inversés : les enseignantes ont besoin des apprenants chinois pour mieux comprendre les codes rhétoriques utilisés en Chine et les résultats de l'étude. Le contraste entre les codes rhétoriques pour ce type de texte académique en Chine et en France sont clairement marqués dans les propos du professeur.

E : c'est très intéressant Xiao Bi a montré qu'il y avait une influence de fameux Yiluwen vous me dites que c'est l'essai argumenté à la chinoise alors c'est quoi ?

É2 : c'est pour écrire quelque chose dans le bac chinois donc on écrit toujours comme ça pendant au moins trois ans quand on est au lycée

E : et c'est quoi les caractéristiques par rapport à l'argumentation française ?

É2 : l'idée doit être grande

É1 : on ne met accent sur l'enchaînement des idées

É3 : ça part de trois domaines nous-mêmes la société et le pays

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

5 Discussion et conclusions

5.1 L'approche contrastive du texte argumenté : prémices à une réflexion interculturelle ?

Cette expérimentation se base avant tout sur une démarche contrastive au niveau discursif, mais elle contient en elle, selon nous, de par les interactions qu'elle suscite, des éléments intéressants pour mettre en place une réflexion interculturelle approfondie. C'est avant tout la culture éducative qui est au cœur des échanges : les étudiants sont invités à comparer des règles d'écriture, mais on peut dire que les prémices d'une démarche interculturelle plus globale sont présentes et mériteraient d'être creusées et retravaillées afin de complexifier le rapport de l'apprenant à sa propre culture et à celle de la langue cible en ce qui concerne la dynamique argumentative. Abdallah Pretceille (2004) propose trois étapes pour caractériser la démarche interculturelle : la décentration, la pénétration du système de l'autre, la négociation.

L'expérimentation menée ici se situerait au stade 1 : la décentration. La démarche est comparative, inductive, distanciée : les étudiants prennent conscience de leur manière d'écrire et de voir le monde. La démarche est aussi engagée (ils sont amenés à parler d'eux-mêmes et de leur vécu) et en même temps soutenue, exemplifiée et interprétée grâce au travail de recherche d'un chercheur chinois (Bi, 2016). Les postures sont parfois renversées puisque ce sont les étudiants qui expliquent à l'enseignant comment comprendre le processus d'écriture à l'œuvre dans la rhétorique et la culture chinoise. Enfin l'analyse des interactions montre une co-construction des interprétations, une co-énonciation où chaque apprenant apporte un élément. Un grand nombre de relations se tissent entre l'enseignant et les apprenants, les apprenants eux-mêmes, les enseignants entre eux, tous les participants et les supports.

La captation vidéo et les transcriptions ont révélé le rôle de l'enseignant de FLE dans l'animation des échanges (la posture, les questions, les relances, le vocabulaire utilisé en lien avec l'interculturel), la posture du linguiste dans l'explication des critères d'analyse des textes, les regards et les commentaires de l'enseignante habituelle en charge du cours, la participation des étudiants chinois (les regards), la formulation de leurs idées (hésitations, entrain), l'humour, les rires. Tous ces points de vue donnent de la profondeur aux échanges et attribuent au travail une crédibilité, loin des représentations de surface parfois stéréotypées qui se produisent dans certains échanges interculturels trop rapides. Comme le dit Barbot (2005 : 187), c'est un défi qui est posé :

> « Trouver les cadres qui permettent de sortir du statut de vécu subjectif, non transmissible, pour le traduire à un niveau qui rend accessible un vécu, une expérience à l'échelle du collectif et peut les convertir en connaissances puis en savoirs. »

5.2 Approfondir la dimension interculturelle du processus d'écriture

Cependant, on reste encore dans une vision assez dichotomique des cultures : les contradictions, les conflits, l'entre-deux ne sont pas encore interrogés. Il est vrai que

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

le dispositif contrastif encourage, dans un premier temps, la dualité (les conventions d'écriture en Chine/en France). Rappelons que notre objectif premier était de sensibiliser les apprenants chinois à certains codes rhétoriques à partir d'une approche comparative afin de mieux accompagner certains processus d'écriture. Mais cette approche linguistique et discursive peut être un premier pas vers une approche interculturelle de la production écrite en langue étrangère. L'enseignante pourra pousser plus loin la réflexion (est-ce que ces conventions concernent tous les écrits argumentés ? Toute la Chine ? Quelle est la différence entre l'argumentation à l'oral et à l'écrit ? La LV2 apprise a-t-elle modifié votre rapport à l'argumentation écrite ? L'apprentissage du français a-t-il modifié la manière d'écrire en chinois, si oui en quoi ? etc.) afin de problématiser davantage le rapport à l'acte d'écriture entre plusieurs langues-cultures.

Par là, il sera pertinent de creuser la dimension interculturelle de l'écriture en langue étrangère, car écrire « c'est porter un regard inattendu et non volontaire sur sa propre langue et culture » (Gratton, 2008 : 1). Comme l'écrit Demorgon (2005 : 8) :

> « C'est seulement quand ils se mettent à écrire [...] que les acteurs humains passent de leurs adaptations toutes factuelles à leurs réflexions d'ensemble sur leur système adaptatif. C'est alors qu'ils découvrent que, pour s'adapter, ils doivent, non pas tant choisir une orientation contre une autre, que composer des orientations contraires et donc les rendre complémentaires, afin de s'ajuster au mieux aux contextes changeants qui sont les leurs. »

On peut plutôt dire que la démarche est à ce stade « intra culturelle » (Gratton, 2008 : 1), c'est-à-dire qu'elle « se rapporte à un ensemble de traits d'ordre psychosociologique, le plus souvent inconscients, qui semblent se dévoiler au sujet dans l'acte d'écrire en langue étrangère ». L'enseignant est là pour essayer de les faire émerger avant d'aborder les étapes de « pénétration » et de « négociation » propres à la démarche interculturelle, citées plus haut.

5.3 Prolonger l'expérience et contextualiser davantage les activités pédagogiques

Nous estimons que la réflexivité de l'apprenant est en cours puisqu'il est invité à analyser son acte d'écriture et à l'interpréter avec des outils de l'analyse auxquels il est initié par l'enseignant et le chercheur. La séance ne durait que deux heures, visant au départ une prise de conscience des différences rhétoriques qui ont fait émerger des interprétations culturelles intéressantes à creuser. Nous comptons proposer le même dispositif à l'avenir et dérouler les réflexions sur plusieurs séances afin d'approfondir la dimension interculturelle des échanges.

Nous sommes également conscientes que plus de captations et de tests auprès d'apprenants sont nécessaires pour évaluer notre méthodologie et notre dispositif. Nous essayons d'améliorer la procédure d'analyse et de créer des modules de formation à cette fin. De manière plus globale, nous espérons que ces dispositifs alimenteront la réflexion didactique sur la prise en compte de l'hétérogénéité des besoins au sein d'une classe de FLE multilingue (David & Abry, 2018) et sur la nécessité de contextualiser davantage les activités. Car comme le dit Castellotti (2017 : 317) :

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

> « C'est la contextualisation, l'historicisation, la personnalisation [du savoir] qui facilite son incorporation. [...] Re-personnaliser les connaissances, c'est leur donner du sens, ne pas les considérer comme des choses, des objets, mais comme une traduction d'expérience, ce qui permet de les voir comme intelligibles. »

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, Martine (1999), *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».

Abdallah-Pretceille, Martine (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Paris, Anthropos.

Adam, Jean-Michel (2005), *La linguistique textuelle : introduction à l'analyse textuelle des discours*, Paris, Armand Colin.

Barbot, Marie-José (2005), « Les ancrages socio-affectifs : un défi en formation des enseignants », *Glottopo* l, n° 6, p. 187.

Bastos, Monica (2015), *Le professeur interculturel : l'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*, Paris, L'Harmattan.

Bi, Xiao (2016), *Rhétorique de la dissertation : étude contrastive des conventions d'écriture académique en français et en chinois*, Thèse de doctorat sous la direction de Dan Savatovsky, université Sorbonne Paris Cité.

Boch, Françoise, Frier, Catherine (dir.) (2015), *Écrire dans l'enseignement supérieur*, Grenoble, Ellug.

Cadet, Lucile (2006), « Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures : modèles ? Représentations ? Cultures éducatives ? Clarification terminologique », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 2. En ligne : http://journals.openedition.org/rdlc/4813

Cicurel, Francine (2011), *Les interactions en classe de langue*, Paris, Didier.

Castellotti, Véronique (2001), *La langue maternelle en classe de FLE*, Paris, CLE International.

Castellotti, Véronique (2017), *Pour une didactique de l'appropriation. Diversité, compréhension, relation,* Paris, Didier.

Castellotti, Véronique, Nishiyama, Jean Noriyuki (2011), « Contextualiser le CECR ? », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 50, p. 11-18.

CECRL (200/2018), *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, Paris, Didier.

Chevalier, L. (2011), « Contextualisation du CECR au Japon : pour un dialogue entre cultures éducatives », *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 50, p. 105-112.

Cuq, Jean-Pierre (1996), *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier.

David, Catherine, Abry, Dominique (2018), *Pédagogie différenciée et classes multi-niveaux,* Paris, Hachette.

Demorgon, Jacques (2005), « Langues et cultures comme objets et comme aventures. Particulariser, généraliser, singulariser », *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, 2005/4, n° 140, p. 395-407. En ligne : https://www.cairn.info/revue-ela-2005-4-page-395.htm

Dervin, Fred (2009), « Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante du sujet », *Synergies Roumanie*, n° 4, p. 165-178.

Dervin, Fred, Vlad, Monica (2010), « Pour une cyberanthropologie de la communication interculturelle – Analyse d'interactions en ligne entre étudiants finlandais et roumains », *Alsic*, vol. 13.
En ligne : http://journals.openedition.org/alsic/1399

De Carlo, Maddalena (1998), *L'interculturel*, Paris, CLE International.

Diep, Kien Vu (2011), « Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens : vers un enseignement contextualisé de la communication », *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 50, p. 113-119.

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031

Frier, Catherine (2015), « Les défis de l'enseignement supérieur à l'état des recherches sur les littéracies universitaires », *in* Boch, Françoise, Frier, Catherine (dir.), *Écrire dans l'enseignement supérieur*, Grenoble, Ellug.

Gayet, Daniel (1995), *Modèles éducatifs et relations pédagogiques*, Paris, Armand Colin.

Gratton, Anne-Michèle (2008), « De l'interculturel à l'intra culturel, écrire en langue étrangère en pays étranger », *Synergies Sud-Est européen*, n° 1, p. 137-148. En ligne : https://gerflint.fr/Base/SE-europe/gratton.pdf

Hidden, Marie-Odile (2013), *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*, Paris, Hachette FLE.

Hidden, Marie-Odile (2008), *Variabilité culturelle des genres et didactique de la production écrite. Analyse longitudinale de textes narratifs et argumentatifs rédigés par des apprenants de français langue étrangère,* Thèse de doctorat, université Sorbonne Nouvelle Paris 3.

Fayol, Michel (1997), *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*, Paris, Presses universitaires de France.

Flower, Linda, Hayes, John (1980), « The Dynamics of Composing : Making Plans and Juggling Constraints », *in* Gregg, Lee, Steinberg, Ervin (éds.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, p. 31-50.

Jiao, Jingshu (2012), *Aides à la rédaction universitaire pour un public chinois débutant. Conception d'une séquence FOU adaptée*, Mémoire de master 2, université Stendhal Grenoble 3.

Kaplan, Robert B. (1966), « Cultural thought Patterns in Inter-Cultural Education », *Language Learning*, vol. 16, n° 1 et 2.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine (2005), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.

Mangiante, Jean-Marc, Parpette, Chantal (2011), *Le français sur objectif universitaire*, Grenoble, PUG.

Narcy-Combes, Marie-Françoise (2009), « Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire », *Cahiers de l'APLIUT*, vol. XXVIII, n° 1, p. 93-104.

Omer, Danielle (2010), « S'initier à la rédaction de textes d'étude et de recherche en français comme langue étrangère : spécificités et perspectives », Radulescu, St. Mihaela, Darbord, Bernard, Solcan, Angela, *La méthodologie de la recherche scientifique, composante essentielle de la formation universitaire*, *Editura Ars docendi*, p. 147-162

Porcher, Louis (1999), « Apprentissages linguistiques et compétences interculturelles », *in* Demorgon, Jacques, Lipiansky, Edmond Marc, *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.

Robert, Jean-Michel (2009), *Manières d'apprendre : pour des stratégies différenciées*, Paris, Hachette.

Annexe 1 : Conventions de transcription GARS DELIC

+	Pause silencieuse courte
++	Pause silencieuse plus longue
///	Pause silencieuse très longue (enregistrement coupé, à justifier en note)
	Coupure de l'enregistrement
X	Syllabe incompréhensible
XXX	Suite de syllabes inaudibles ou ne pouvant pas être orthographier (dans ce dernier cas, une note fournit la transcription phonétique)
oui d'accord	les chevauchements de paroles sont soulignés
un mi-	Amorce de mot signalée par un tiret
bateau :	Allongement vocalique fin de mot
ba : teau	Allongement vocalique intérieur du mot

Published in : BRETEGNIER, Aude ; DELORME, Vera ; NICOLAS, Laura (dir.), *"L'interculturel" dans l'enseignement supérieur. Conceptions, démarches et dispositifs*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004031, doi : 10.17184/eac.9782813004031