Revue TDFLE

N° 76 | 2020
Enseigner et apprendre à écrire en français langue étrangère : modèles théoriques, perspectives critiques et appropriations

Des effets de l'expérience altéritaire sur les compétences métadiscursives des étudiant·es-scripteur·es allophones

Deborah MEUNIER *Professeur des universités*
Département de langue et littératures romanes
Université de Liège

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-76/266-des-effets-de-l-experience-alteritaire-sur-les-competences-metadiscursives-des-etudiantes-scripteures-allophones
DOI : numerev_1290
Date de publication : 09/07/2020

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : MEUNIER, D. (2020) Des effets de l'expérience altéritaire sur les compétences métadiscursives des étudiant·es-scripteur·es allophones. *Revue TDFLE*, (76). https://doi.org/10.34745/numerev_1290

Résumé : Les étudiant·es allophones qui réalisent une partie de leur cursus académique dans une université francophone doivent s'approprier les modèles génériques censément mobilisés par la communauté enseignante et étudiante. Il peut s'agir de genres écrits très formalisés, comme le commentaire de texte en France ou le mémoire de fin d'études en Belgique ; ou, au contraire, de genres aux normes plus floues et variables d'une discipline à l'autre, voire d'un·e enseignant·e à l'autre. Or les formateurs·trices et leurs étudiant·es n'ont pas toujours conscience des spécificités de la communauté discursive dans laquelle ils/elles s'inscrivent. Par ailleurs, le plurilinguisme et l'expérience de l'altérité vécue par les étudiant·es sont souvent ignorés dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage. Nous montrerons ici, à travers une étude de cas, des exemples de dynamiques plurielles qui sous-tendent le développement des compétences métadiscursive et métacognitive des scripteur·es allophones en situation de mobilité universitaire. Plusieurs questions baliseront notre réflexion : quelles sont les dynamiques d'appropriation plurielle des pratiques scripturales chez ces étudiant·es ? Quelles tensions peut-on observer dans les schèmes de représentations des normes discursives ? Quelles sont les stratégies développées en lien avec l'expérience de mobilité ?

Mots-clés: *plurilinguisme, conscience métadiscursive, littéracies universitaires, mobilité étudiante, genres de discours*

Abstract: Allophone students who carry out part of their academic studies in a French-speaking university must acquire the generic models supposedly mobilized by the teaching and student community. These can be very formal written genres, such as text commentary in France or the final dissertation in Belgium; or, conversely, genres with more vague and variable standards from one discipline to another, or even from one teacher to another. However, the teachers and their students are not always aware of the specificities of the discursive community in which they are part. In addition, plurilingualism and the experience of otherness experienced by students are often overlooked in teaching / learning systems. We will show here, through a case study, examples of plural dynamics that underlie the development of metadiscursive and metacognitive skills of allophone scriptwriters in a situation of university mobility. Several questions will guide our reflection: what are the dynamics of plural appropriation of scriptural practices in these students? What tensions can we observe in the patterns of representations of discursive norms? What strategies have been developed in relation to the mobility experience?

Keywords: *multilingualism, meta discursive awareness, university literacies, student mobility*

Mots-clés :
Plurilinguisme, Conscience métadiscursive, Mobilité étudiante, Genres de discours, Multilingualism, Meta discursive awareness, University literacies, Student mobility, Littératies universitaires

Des effets de l'expérience altéritaire sur les compétences métadiscursives des étudiant·es-scripteur·es allophones

Deborah MEUNIER

Université de Liège, UR DIDACTIfen

dmeunier@uliege.be

Les étudiant·es allophones qui réalisent une partie de leur cursus académique dans une université francophone doivent s'approprier les modèles génériques censément mobilisés par la communauté enseignante et étudiante. Il peut s'agir de genres écrits très formalisés, comme le commentaire de texte en France ou le mémoire de fin d'études en Belgique ; ou, au contraire, de genres aux normes plus floues qui peuvent varier d'une discipline à l'autre, voire d'un·e enseignant·e à l'autre (Blaser et Pollet, 2010 ; Delcambre et Lahanier-Reuter, 2010 ; Dezutter et al., 2010 ; Dezutter et Lousada, 2016 ; Meunier et Dezutter, à paraitre). On a montré que les cultures discursives universitaires se traduisent par des communautés de pratiques, notamment scripturales, qu'il s'agit d'identifier, d'inventorier, de comparer en vue d'élaborer des dispositifs d'accompagnement adaptés aux étudiant·es pour qui le français est une langue étrangère ou seconde (Donahue, 2000 ; Goes et Mangiante, 2010 ; Hidden, 2008 ; Rentel, 2009). Or, les formateurs·trices et leurs étudiant·es n'ont pas toujours conscience des spécificités de la communauté discursive dans laquelle ils/elles s'inscrivent.

Par ailleurs, le plurilinguisme et le parcours de mobilité des étudiant·es sont souvent ignorés dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage, tout comme le potentiel didactique du plurilinguisme (cf. Auger, 2010 ; Cummins, 2000 ; Gajo, 2001). Sans prétendre épuiser ici cette large problématique, nous proposons de nous intéresser aux

étudiant·es allophones qui effectuent un séjour d'études dans une université francophone. Notre analyse portera sur le cas d'une étudiante en travail social dans une université québécoise. Plusieurs questions baliseront notre analyse : quelles sont les dynamiques d'appropriation plurielle des pratiques scripturales chez cette étudiante ? Quelles tensions peut-on observer dans ses schèmes de représentations des normes discursives ? Quelles stratégies développe-t-elle en lien avec son expérience de mobilité ? Nous nous intéresserons donc aux espaces discursifs vécus par cette étudiante, à ses pratiques d'écriture, mais aussi à sa conscience métadiscursive et à ses stratégies d'écriture et de soutien à la rédaction (du point de vue du processus d'écriture lui-même, mais aussi de l'environnement de la tâche et du contexte de production).

Notre étude de cas est non seulement révélatrice des schèmes de représentations pluriels qui guident le rapport à l'écriture des étudiants mobiles et plurilingues, mais aussi des stratégies d'écriture et des compétences d'analyse réflexive développées dans l'expérience de mobilité et de la diversité culturelle des discours universitaires.

1. Les défis de l'écriture académique en français pour les étudiants allophones

L'acculturation aux discours académiques est un processus exigeant pour les étudiant·es qui arrivent à l'université. Comme le rappelle Christiane Donahue, il s'agit de s'insérer dans une « conversation » académique (2008 : 103), avec ses rapports de pouvoir et ses pratiques de (dé)-légitimation de la parole. Au-delà de la maitrise de la norme écrite et des caractéristiques du discours scientifique et technique, il s'agit pour l'étudiant·e-scripteur·e d'adopter une posture d'auteur·e légitime qui lui permette de faire entendre sa voix, de prendre part à cette « conversation » savante. Cela passe par un apprentissage plus ou moins explicite des genres de textes dont les normes peuvent varier selon le contexte de production et selon le champ disciplinaire dans lequel l'étudiant·e sera amené·e à rédiger. Prenons le cas du genre de « l'essai » : l'essai littéraire n'est pas l'essai « expérientiel » qu'on peut attendre dans un cours de pratiques réflexives en didactique, par exemple. Sa définition sera variable d'un·e enseignant·e à l'autre, parfois au sein d'un même département[1] :

> «pour les petits travaux ça c'est vraiment comme du commentaire critique ou de l'analyse conventionnelle. pour le travail de session c'est plus particulier. ça peut avoir une forme d'un essai mais un essai subjectif. pas un essai théorique. » (François, professeur de littérature)[2]
>
> « j'appelle ça un essai oui mais c'est une analyse en fait une analyse que j'veux parler même si j'appelle ça un essai. » (Ingrid, professeure de linguistique)
>
> « ben en fait l'essai moi c'est davantage la position où ils peuvent // l'espace où ils peuvent revendiquer une certaine position un certain point de vue. ben

> c’est ce que j’appelle un essai mais // » (Sébastien, professeur de communication écrite)

On constate que les enseignant·es définissent souvent « en creux » le genre textuel (« ce n’est pas… »), à défaut d’en donner des caractéristiques précises. Ils/elles recourent à des modalisations épistémiques qui traduisent une attitude dubitative (« ça peut », « j’appelle ça… mais en fait c’est… », « c’est ce que j’appelle… mais »). Ce flou définitoire, voire ce télescopage des genres, est pour nous l’un des facteurs explicatif des difficultés qui se posent aux étudiant·es lorsqu’ils/elles doivent rédiger à l’université (Meunier et Dezutter, *op.cit.*). Ces tentatives de définitions laissent en tout cas deviner en filigrane l’exigence d’un positionnement énonciatif spécifique, d’une forme d’écriture heuristique, d’activités cognitivo-langagières d’analyse critique, de justification… Et ces attentes vont se complexifier progressivement au fil du cursus universitaire : de la simple reproduction du discours de l’enseignant·e à partir de prises de notes ou de modèles de démonstrations scientifiques dans les premières années universitaires ; en passant par l’exercice de reformulation attendu dans les divers compte-rendu ou rapports à rédiger ; pour enfin arriver à faire du lien entre des connaissances, des concepts au niveau master (Mangiante et Parpette, 2011 ; Hidden, 2013).

Nous nous concentrerons ici sur ce que nous appelons la compétence « générique », qui relève d’une compétence métalinguistique universelle, certes, mais qui est aussi plurielle selon les espaces discursifs dans lesquels on a été amené à lire et à produire des textes. La « sensibilité au tout discursif » (Bakhtine, 1984 : 285) et les représentations que l’on a des activités verbales au sein de la société, s’apprennent en même temps que la langue. Il s’agit là d’« une représentation socio-cognitive intériorisée que l’on a de la composition et du déroulement d’une classe d’unités discursives, auxquelles on a été "exposé" dans la vie quotidienne, la vie professionnelle et les différents mondes que l’on a traversés (…) », « une sorte de patron permettant à chacun de construire, de planifier et d’interpréter les activités verbales ou non verbales à l’intérieur d’une situation de communication, d’un lieu, d’une communauté langagière, d’un monde social, d’une société. » (Moirand, 2006 : 43). L’étudiant·e développe donc son « répertoire générique » en fonction de ses expériences sociales et, en l’occurrence, de ses expériences académiques. Les traditions académiques variant d’un pays à l’autre, d’une langue à l’autre, le plurilinguisme des étudiant·es allophones implique une pluralité de modèles, de référents, de normes qui posent un certain nombre de difficultés aux étudiant·es mobiles, mais qui sont aussi des leviers d’apprentissage. En effet, l’expérience de l’altérité amène les étudiant·es à développer leur compétences métadiscursives et, plus largement, une posture réflexive vis-à-vis des langues et, de facto, vis-à-vis de leurs pratiques d’écriture (Meunier, 2015). C’est précisément ce que tend à prouver l’analyse du cas de Rebecca à laquelle nous allons consacrer la suite de cet article.

2. Éléments de contextualisation et méthodologie

L'étude de cas que nous présentons ici s'inscrit dans une recherche plus large portant sur l'impact des expériences de mobilité étudiante sur les apprentissages linguistiques des étudiant·es allophones. Nous avons choisi d'étudier le cas de Rebecca[3]car il est significatif du point de vue des dynamiques de construction du répertoire discursif et de ses compétences d'analyse réflexive chez les sujets scripteurs.

Rebecca est une étudiante dite « régulière », inscrite dans le programme d'un bachelier en sciences sociales au Québec. Elle est colombienne et elle a d'abord fait un bachelier en sciences du langage et études socioculturelles en Colombie, avant de s'installer au Québec pour intégrer un bachelier universitaire en travail social. Du point de vue de sa mobilité, on peut considérer que celle-ci est spontanée (cf. la typologie de Ballatore, 2010, qui distingue la mobilité spontanée, sans cadre institutionnel organisé, de la mobilité organisée, de type Erasmus par exemple) et volontaire (vs une mobilité forcée).

Rebecca est plurilingue puisqu'elle parle l'espagnol (L1), l'anglais (L2), le français (L3) et qu'elle a des compétences en japonais (L4). Elle a évolué dans plusieurs communautés discursives différentes qui se distinguent du point de vue linguistique d'une part : espagnol d'Amérique du sud vs français d'Amérique du Nord ; et du point de vue disciplinaire d'autre part : sciences du langage vs sciences sociales[4]. Elle a donc été amenée à produire des textes variés dans au moins deux langues différentes, et nous verrons que les modèles génériques qui guident ses productions écrites sont marqués par ses expériences d'écriture diverses.

Nous avons interrogé Rebecca à propos de son parcours universitaire, de sa biographie langagière, des genres d'écrits universitaires qu'elle a eus à lire et/ou à produire à l'université, des difficultés rencontrées dans sa pratique de l'écriture académique au Québec, des pratiques d'évaluation de ses productions écrites par ses enseignant·es et des formes de soutien à la rédaction.

L'analyse de contenu a été complétée par une analyse du discours (Kerbrat-Orecchioni, 1980 ; Maingueneau, 2007), en particulier des traces de réflexion métalinguistique (Beacco, 2004 ; Culioli, 1997 ; Meunier, 2011, 2015 ; Petitjean, 2009). Notre attention s'est portée sur les communautés discursives que Rebecca a connues tout au long de sa trajectoire de scripteure, et sur l'impact de sa mobilité sur ses compétences. Ainsi nous avons analysé en particulier ses pratiques d'écriture déclarées et les traces de l'activité métalinguistique « en train de se faire »: activités de dénomination, de catégorisation, scénographie énonciative (entre effacement ou au contraire surmarquage énonciatif), subjectivèmes, modalisation du discours. Par contre, nous ne traiterons pas ici des pratiques d'évaluation des enseignant·es.

3. L’ancrage disciplinaire des textes

Notre analyse a montré que Rebecca avait développé une conscience aiguisée des spécificités discursives des textes universitaires. Et nous émettons l’hypothèse que son expérience de l’altérité y a fortement contribué. En effet, le fait d’avoir eu à rédiger dans des langues différentes, dans des cultures académiques différentes, mais aussi dans des domaines disciplinaires différents, ont stimulé la réflexivité de Rebecca sur sa pratique.

Cette compétence métadiscursive et métacognitive se manifeste notamment dans l’activité comparative des genres textuels :

> R : ce sont des textes d’analyse. des analyses de textes, des lectures qu’on a fait. mais c’est surtout je veux pas dire ce sont pas des essais / mais ça demande plus de répondre à des questions ponctuelles / que tu dois utiliser les concepts du travail social (…) ils nous demandent d’utiliser les notes de cours et tout ça. avant j’avais fait un bac en langage et études socioculturelles où c’est un domaine complètement différent où c’est plus de création de documents / on devait faire des essais (…) des dissertations c’est comme ce genre de texte là mais en travail social c’est plus fermé c’est comme plus une analyse du contexte politique / de répondre à des questions // c’est plus fermé tu as pas l’ouverture.

Rebecca évoque ici la variation disciplinaire (cf. l’ancrage disciplinaire des textes universitaires chez Lahanier-Reuter et Delcambre, 2009, *op.cit*.). Il n’y a pas de compétence d’écriture transversale, mais bien des genres (nommés ici « essai », « dissertation ») plus ou moins normés et contraints dont Rebecca tente de définir les caractéristiques : « ce sont des textes d’analyse… ». L’activité métadiscursive se traduit notamment dans cette tentative de définition « en creux » (« ce sont pas des essais ») quand elle ne parvient pas à étiqueter précisément le texte qu’on attend d’elle. Ce flou, cette difficulté à catégoriser les textes, fait écho à l’incapacité des enseignant·es à définir ce qu’ils/elles attendent de leurs étudiant·es dans l’exercice de rédaction (voir supra).

L’expérience de l’altérité vécue par Rebecca l’amène à comparer les genres d’écrits qu’on lui demande de produire au Québec, avec ceux, clairement identifiés ceux-là, des écrits produits avant en Colombie (essais et dissertations). C’est à partir de ces modèles génériques connus qu’elle tente de définir les écrits en L2 : « mais en travail social c’est plus fermé c’est comme plus une analyse du contexte politique, de répondre à des questions, c’est plus fermé tu as pas l’ouverture ». On voit clairement se dessiner deux étapes dans sa biographie de scripteure, laquelle est déterminée à la fois par sa mobilité et par son changement d’orientation.

Du point de vue énonciatif, on notera l’emploi de plusieurs déictiques : « on » (« des

lectures qu'on a fait ») et « nous » (« ils nous demandent ») quand Rebecca s'identifie à la communauté étudiante ; « tu » générique (« tu dois utiliser les concepts ») ; « ils » pour représenter la communauté enseignante et pour généraliser son propos, lui conférant par la même occasion une valeur doxique. L'emploi du « je » intervient lorsque Rebecca s'appuie sur son expérience pour donner une légitimité à sa définition : « avant j'avais fait un bac… ». On observe tout au long de l'entretien ce va-et-vient entre un mode assertif qui confère à son propos une valeur de vérité objective et d'homogénéisation (propre à la pratique définitoire), et un mode plus subjectif et expérientiel qui atteste de l'authenticité de sa définition.

On devine en filigrane que ses enseignant·es au Québec attendent d'elle un autre positionnement énonciatif, voire même un effacement énonciatif.

Lors d'une interview avec une enseignante en travail social, cette dimension à la fois objective et réflexive de l'analyse a été évoquée et problématisée :

> 34 M-(…) vraiment ce travail de première année sur la trajectoire c'est intéressant parce que je leur dis c'est très personnel / c'est leur trajectoire à eux. puis je leur dis utilisez les concepts qu'on a vus en cours pour analyser. (…) donc je leur dis ce n'est pas votre histoire qui m'intéresse, enfin elle est intéressante en tant que telle mais comment vous êtes capables d'analyser à partir de certains concepts / identité trajectoire comment vous pouvez utiliser ça. et je me rends compte que souvent / quand il leur manque des références en français finalement / ils vont redire c'est quoi le concept ils vont dire à côté c'est quoi l'époque de leur trajectoire qui correspond mais ils n'arrivent pas à faire les deux. ils vont être capables de dire c'est quoi le concept se référer aux auteurs etc. // et je pense qu'ils comprennent. ils comprennent leur trajectoire, leur histoire. ils comprennent ça mais c'est comment utiliser ce concept là.

Pour cette enseignante, il ne s'agit pas seulement d'un problème énonciatif, mais plus largement d'une difficulté à mener une activité de conceptualisation à partir de données empiriques et expérientielles.

La suite de l'entretien avec Rebecca témoigne du processus de réflexivité à l'œuvre chez elle, un processus nourri et conditionné par l'expérience de l'altérité. En effet, elle définit son expérience d'écriture en L2 par rapport aux modèles en L1 qu'elle active systématiquement. Elle montre de la sorte qu'il n'y a pas de transfert immédiat possible entre les modèles génériques de la L1 vers la L2. Loin de se réduire à un problème de « langue », c'est bien la culture discursive disciplinaire qui lui pose problème ici.

> R : (dans une dissertation) tu vas expri - faire une réflexion personnelle puis là tu développes. mais en travail social les textes sont plus j'ai telle situation / qu'est-ce qu'on doit mettre en place / ça fait que tu as un corpus de choses

> que tu peux faire selon le cours que tu as vu / puis là tu dis ça ça ça puis tu argumentes pourquoi. mais dans le fond tu donnes pas ton opinion à toi mais c'est professionnel quoi. c'est plus technique. quand je suis arrivée au bac ça c'était un changement d'affaire ça c'était le plus. le type de textes sont différents de ce que j'avais fait avant / ça fait que j'ai dû m'ajuster à ça. c'est pour ça que je pense que mes premières documents étaient pas si bons que ça parce que j'étais habituée à un autre type de texte.

Rebecca compare et oppose les normes des écrits personnels et réflexifs qu'elle avait à produire en sciences du langage en Colombie, aux écrits objectifs et argumentés qu'elle doit rédiger en travail social au Québec. Son discours fait écho à celui de l'enseignante citée précédemment. En effet, c'est bien cette tension entre objectivité (« tu donnes pas ton opinion ») vs subjectivité (« réflexion personnelle ») qui est au centre de sa réflexion.

En qualifiant les textes de « plus technique » ou de « professionnel », elle donne aussi des informations sur le processus, l'organisation textuelle en séquences narrative et descriptive (quand elle expose la situation professionnelle), et argumentative ensuite.

De nouveau, l'ancrage disciplinaire des textes est particulièrement saillant dans son discours. Elle prend conscience que ses compétences d'écriture ne sont pas transversales, même si elle a toujours étudié dans le domaine des sciences humaines.

4. Mémoire et traditions rhétoriques

Si le processus d'écriture en lui-même est important, la mémoire à long terme et l'environnement de la tâche (les consignes d'écriture, notamment) vont être déterminants pour la pratique du/de la scripteur·e allophone (cf. Hayes et Flower, 1980). Et la dimension pragmatique et discursive, qui est déterminante dès la phase de planification, fait précisément appel à la mémoire à long terme. Ce sont donc les modèles de textes et les connaissances rhétoriques en L1 qui sont activé·es et dominant·es (Wang et Wen, 2002). Rebecca active en effet les schémas génériques qu'elle connait en L1, lesquels sont éloignés des genres de textes qu'elle doit produire en L2. Son témoignage confirme l'importance de l'exposition à des modèles de textes en L2 avant d'entrer dans le processus d'écriture. La structuration des textes n'est pas universelle (cf. Kaplan, 1966) : la linéarité du texte, la valeur des digressions, la posture énonciative de l'auteur·e, le style, varient d'une communauté discursive à l'autre (voir notamment à ce propos la synthèse de Marie-Odile Hidden sur ces questions, 2013, *op.cit*., pp.42-43). Hidden cite notamment les observations de Leoni (1993) en Italie, où les étudiant·es doivent puiser dans leur expérience et leurs réflexions personnelles pour nourrir leurs textes. Donahue évoque également cette légitimité de l'opinion personnelle dans les productions d'étudiant·es aux Etats-Unis (2008, *op.cit*.). Or, le degré d'implication personnelle dans son texte est précisément l'une des variables épinglées par Rebecca. Hidden cite aussi les travaux de Wlassoff (1998) dans le contexte polonais, où l'emploi du « je » est habituel et légitime. Dans le cas de

Rebecca, cette dimension subjective et personnelle est la norme de référence, alors que ses enseignant·es en travail social attendent plutôt l'effacement du/de la scripteur·e derrière les concepts et une communauté savante légitimée.

Par ailleurs, Rebecca évoque le style d'écriture plus synthétique qu'elle doit adopter en Amérique du Nord. Le contraste entre son style en L1 et le style en L2 est souligné par l'emploi du « nous » qui inscrit Rebecca dans la communauté de scripteur·es colombien·nes (« nous en Colombie… mais ici »). La différence de style est territorialisée, et fait à nouveau écho aux dires d'enseignant·es que nous avons interviewé·es. En effet, la diversité stylistique est peu valorisée à l'université, où domine une vision normative de l'écrit académique.

> E : tu vois des différences dans les genres d'écrits, dans les exigences des professeurs chez toi et ici ?
>
> R : (…) être concise, concise ça c'est un de mes défis la synthèse ici c'est très important. puis j'ai encore de la difficulté à faire ça parce que je suis pas habituée. nous en Colombie c'est le plus que tu écris le plus que tu analyses c'est mieux mais ici c'est le plus que tu es concret puis tu précises les choses c'est mieux. c'est comme le contraire. (…) c'est pas évident hein /// c'est comme si on écrivait trop.

Ce n'est pas le genre textuel qui est en jeu ici, mais plutôt un style moins digressif et plus précis que Rebecca a du mal à s'approprier. Cependant, la réflexivité de Rebecca montre que les compétences littéraciques qu'elle a développées dans sa L1, couplées à son expérience de l'altérité et à sa mobilité, constituent des leviers pour le développement de stratégies d'apprentissage en L2, et ce même si elle éprouve encore des difficultés dans le processus d'écriture.

5. L'environnement des tâches d'écriture

Les consignes d'écriture et le soutien à la rédaction constituent des biais importants pour le/la scripteur·e allophone. En effet, au-delà de la compréhension du code linguistique, la mécompréhension de la consigne concerne souvent la finalité du discours ou la/les fonction·s cognitivo-langagière·s (expliquer, décrire, définir, etc.). Le cotexte seul ne suffit généralement pas à lever les ambiguïtés, d'autant que celui-ci est souvent limité. Le/la scripteur·e doit activer des réseaux de signification, associer un certain lexique à des apprentissages notionnels et conceptuels et à des significations propres à la discipline. Chez Rebecca, les réseaux de significations activés sont pluriels. Malgré la source d'enrichissement que cela peut représenter, cette pluralité est aussi source d'insécurité chez l'étudiante dès lors que ses enseignant·es ne prennent pas en compte ce potentiel, ni dans leurs enseignements, ni dans l'évaluation de ses productions écrites (sachant que l'évaluation des connaissances et des acquis d'apprentissage se fait principalement via des examens et des travaux écrits).

> R : (…) dans les consignes il y a des instructions que je comprends pas. que je comprends les mots mais je comprends pas qu'est-ce que ça veut dire concrètement. (…) le travail le moins bon que j'ai eu c'est justement parce que je n'ai pas compris les consignes. (…) on devait comme faire une analyse (…) mais j'avais pas compris comment on devait le présenter je veux dire c'était ça l'idée mais ma façon de le faire n'était pas bonne. (…) j'avais pas la confiance d'aller demander, j'étais pas à l'aise. j'ai pas eu le temps de comparer avec les autres.
>
> R: ce qui m'a aidé c'est qu'il y avait un étudiant (mexicain) qui était en deuxième année qui avait déjà fait des travaux. puis il me l'a montré. (…) mais je voyais l'exemple puis ça le problème de consigne là s'est résolu parce que ah c'est ça ok. mais c'est pas copié-collé mais c'est juste le modèle c'est juste savoir c'est quoi qu'ils demandent puis après ça ben c'est beaucoup plus facile. (…) puis sinon j'aimerais je pense que ça aide si la communauté autant les étudiants que les professeurs sont sensibilisés à ça et que si on demande de l'aide qu'ils soient là qu'ils soient prêts à peut-être nous donner un peu de temps.

Rebecca évoque plusieurs stratégies d'aide à la rédaction, notamment la comparaison avec les textes de ses pairs comme modèles de production, et le temps supplémentaire dont elle a besoin pour effectuer la tâche d'écriture. C'est principalement son expérience personnelle qui fait l'objet de sa réflexion ici : « j'avais pas compris… », « j'avais pas la confiance de… », « ce qui m'a aidé c'est… ». Mais elle termine par une recommandation plus générale avec une prise en charge énonciative marquée (« je pense que ») et l'emploi d'un présentatif à valeur générique (« ça aide si la communauté… ») qui rendent son propos plus assertif et lui confèrent une valeur doxique. La narration de son expérience personnelle précédente permet la fusion entre le particulier et le général (Petitjean, 2009). Rebecca se pose comme une autorité légitime « témoin » et son récit fait office de preuve. On passe ici de la tactique à l'élaboration d'une stratégie (de Certeau, 1990) utile à l'étudiant·e allophone en général, qui a en effet besoin d'être exposé·e fréquemment à des inputs en L2.

Mais malgré l'importance de cette stratégie, qui doit idéalement être déployée avant même d'entrer dans le processus d'écriture, nous avons pu constater que le recours à des exemples de textes « modèles » n'était pas une pratique largement partagée par les 35 étudiant·es[5]que nous avons interrogé·es dans la même université que Rebecca. En effet, le graphique ci-dessous confirme que c'est majoritairement la recherche de contenus et de conseils explicites pour la rédaction qui préoccupe les étudiant·es avant de rédiger.

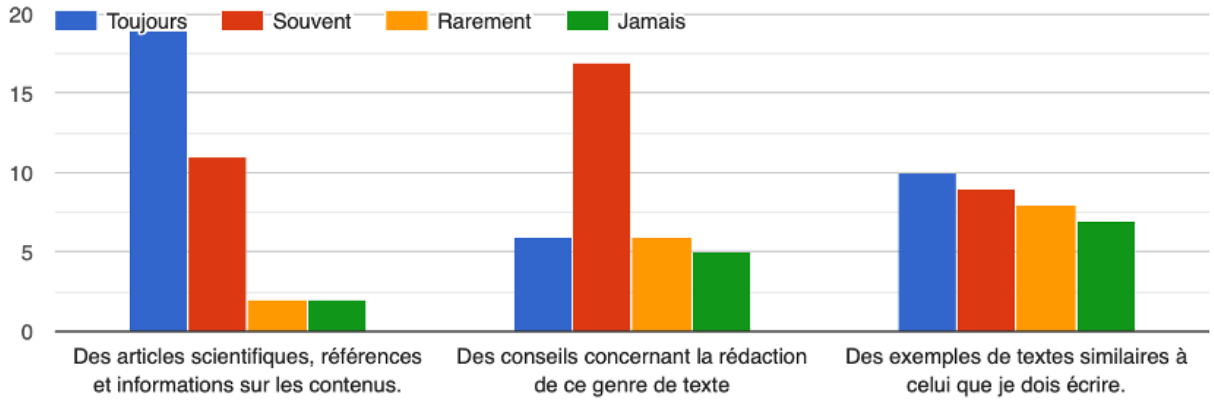


Figure 1 : Stratégies activées avant de rédiger

Nous avançons l'hypothèse que ces modèles implicites sont peu exploités par les étudiant·es à cause de la difficulté d'accès à des productions écrites similaires. En effet, parmi les étudiant·es que nous avons interrogé·es, plusieurs ont signalé que beaucoup d'étudiant·es francophones refusaient de partager leurs textes avec les autres. Et c'est la crainte du plagiat qui est avancée comme motivation principale de ce refus par nos informateurs·trices.

6. Le rapport à la norme linguistique

Même si Rebecca est sensible à la dimension discursive, le souci de la norme grammaticale et orthographique reste dominant dans son discours. Ce constat a été par ailleurs confirmé par notre enquête directive (cf. supra), comme le graphique suivant l'illustre.

Lorsque vous écrivez, vous êtes surtout attentif·ve à…



Figure 2: Stratégies d'écriture des étudiant·es allophones

« Écrire sans fautes de langue » est une préoccupation importante pour les étudiant·es allophones interrogé·es, au même titre que la structure de leur texte et que l'organisation de leurs idées. Mais si certains items de notre questionnaire pouvaient induire une posture normative, dans l'entretien avec Rebecca, ce souci de la correction linguistique apparait spontanément :

> E : pour toi la difficulté c'était de ne pas mettre ta personne dans ton texte, c'est ça ?
>
> R : c'était une des difficultés mais ce n'était pas la plus importante, la plus importante est évidemment le français. et ne pas avoir // même si je pouvais parler / même si j'avais une bonne base de la langue / j'avais pas des expressions je pouvais pas au fur et à mesure je savais pas quand j'ai commencé. ce sont des expressions qu'on utilise puis que aide à comprendre un nombre restreint de mots / mais si t'as pas cette expression là tu peux prendre beaucoup d'espace dans ton texte et puis finalement ne pas être compris.
>
> E : qu'est- ce qui te pose le plus problème quand tu écris en français ?
>
> R : (…) c'est la langue c'est la grammaire la syntaxe parce que parfois j'ai des idées mais je suis pas sûre de si la façon comme je l'ai dit c'est compréhensible ou pas. parce que j'utilise beaucoup parfois des expressions en espagnol qui signifient pas la même chose en français. ce qui fait que c'est ça le problème.

Dans cet extrait, Rebecca insiste sur les interférences avec sa L1. On comprend que les calques ou les emprunts ne sont pas tolérés, et encore moins valorisés, et que l'auto-traduction qu'elle pratique n'est pas efficace à ses yeux. Plusieurs indices de son insécurité sont à relever, comme la modalisation épistémique dans : *« parfois j'ai des idées mais **je suis pas sûre** de si la façon comme je l'ai dit c'est compréhensible ou pas »*, ou l'emploi de l'article défini « le » qui tend à circonscrire la problématique des écrits académiques à un problème d'interférences lexicales : *« j'utilise beaucoup parfois des expressions en espagnol qui signifient pas la même chose en français. Ce qui fait que **c'est ça le problème** ».*

Ses dires font écho à la politique du département en matière d'évaluation de la maitrise de la langue : 10% de la note finale des travaux écrits doivent être consacrés à la « qualité de la langue » (je cite ici le règlement des études en travail social).

Ce souci de la correction grammaticale et orthographique, et de la mise en texte, fait que le/la scripteur·e allophone délaisse les phases de planification ou de révision, et les dimensions discursives de son texte (Zimmermann, 2000). Le contrôle se veut dès lors plus local que global, comme on peut l'observer chez les scripteur·es débutant·es en L1. Cette citation d'un étudiant illustre bien cette problématique : « la forme du texte est différente de celle qu'on a dans mon pays d'origine, de sorte que c'est une "première fois" dans la rédaction. »

Les étudiant·es délaissent donc la planification car elle est plus coûteuse en L2, et se concentrent surtout sur la « bonne » formulation de leurs idées, plus que sur les idées elles-mêmes. Le recours à des outils de correction linguistique (comme le logiciel Antidote, par exemple) reste encore peu répandu. Pourtant il permettrait certainement de soulager les étudiant·es du souci formel, au profit d'autres étapes du processus d'écriture.

Conclusions

L'étude du cas de Rebecca a permis de mettre en lumière plusieurs éléments saillants quant au développement de la conscience métadiscursive et de la réflexivité chez les sujets scripteurs allophones en situation de mobilité dans une université francophone. En effet, l'activation systématique des schèmes de représentations génériques en L1 pour rédiger en L2 entraine de toute évidence une activité d'analyse réflexive d'ordre langagier et cognitif, potentiellement enrichissante pour le/la scripteur·e. Et ce même s'il y a un décalage important entre les pratiques langagières en L1 et en L2. De même que les recherches sur l'acquisition en L2 montrent qu'il y a un transfert de compétences d'une langue à l'autre, surtout si le/la scripteur·e a déjà un bon niveau de compétences en L2. Dès lors, la prise en compte des langues autres et des interlangues des scripteur·s comme ressources devient incontournable dans les enseignements. Or, force est de constater que cette valorisation du plurilinguisme et de la biographie langagière et culturelle des étudiant·es mobiles reste occasionnelle, voire inexistante dans les pratiques pédagogiques (Meunier, 2015 *op.cit.*).

Les stratégies d'écriture du/de la scripteur·e allophone, de la compréhension de la consigne d'écriture à la mise en texte, en passant par le recours à des modèles implicites ou explicites du genre textuel à produire, sont conditionnées par la trajectoire du/de la scripteur·e, ses expériences de l'altérité, mais aussi par les dispositifs d'accompagnement dont il/elle a pu bénéficier.

Dans le cas de Rebecca, c'est souvent l'insécurité et un sentiment d'illégitimité qui dominent lorsqu'elle parle de sa pratique d'écriture en français. Selon nous, ce sentiment peut s'expliquer par plusieurs facteurs : la doxa monolingue qui domine dans certaines universités francophones (en particulier au Québec pour des questions de politique linguistique bien connues) ; l'idée reçue selon laquelle on ne peut pas bien maitriser plusieurs langues (avec en filigrane de ce discours l'éternel modèle du bilingue parfait), et la vision soustractive associée au bilinguisme (Dabène et Moore, 1995 ; Gadet et Varro, 2006).

Un travail de conscientisation de ce potentiel didactique chez les enseignant·es et les étudiant·es doit se faire via une sensibilisation à la variation culturelle des discours universitaires et à la plus-value que représente l'expérience altéritaire. L'exercice de comparaison des langues et des traditions rhétoriques pour développer des stratégies d'apprentissage métacognitives, cognitives et socio-affectives parait prometteur dans ce contexte. L'explicitation des normes stylistiques, textuelles, des consignes, des genres textuels ; les stratégies d'étayage et de différenciation pédagogique, y compris dans l'évaluation des écrits des étudiant·es, sont autant de pistes à explorer et à valoriser dans la formation des enseignant·es universitaires.

Références bibliographiques

Auger, N. (2010). *Élèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives pratiques en classe*. Paris : Éditions des archives contemporaines.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Ballatore, M. (2010). *Erasmus et la mobilité des jeunes Européens*. Paris : PUF.

Beacco, J.-C. (2004). « Représentations métalinguistiques ordinaires et discours ». *Langages*, 154. Paris : Larousse.

Blaser, C. et Pollet, M.-C. (2010). *L'appropriation des écrits universitaires*. Namur : Diptyque.

Certeau (de), M. (1990). *L'invention du quotidien*. Paris : Gallimard.

Culioli, A. (1997). « Subjectivité, invariance et déploiement des formes dans la construction des représentations linguistiques ». Dans Fuchs, C. et Robert, S.

(éds). *Diversité des langues et représentations cognitives*. Paris : Ophrys. Collection « L'homme dans la langue », pp.43-57.

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon : Multilingual Matters.

Dabène, L. et Moore, D. (1995). « Bilingual Speech of Migrant People ». Dans Milroy, L. et Muysken, P. (eds.). *One Speaker, Two Languages : Cross-Disciplinary Perspectives on Code-Switching*. Cambridge : Cambridge University Press, pp.17-44.

Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2010). « Les littéracies universitaires : influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit ». Consultable en ligne : www.forumlecture.ch, 3.

Dezutter, O., Cansigno, Y., Silva, H. et Bleys, F. (éds.) (2010). *Défis d'écriture. Développer la compétence scripturale en langue seconde ou étrangère à l'université*. Mexico : Universidad Autónoma Metropolitana, Université de Sherbrooke, CONACYT.

Dezutter, O. et Lousada, E. (2016). « La rédaction de genres universitaires : pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec ». *Le français à l'université*, année 21, n°1. Consultable en ligne : http://www.bulletin.auf.org

Donahue, C. (2000). *Genres, mouvements textuels, subjectivité dans les écrits d'apprentissage académique. L'interprétation du discours des étudiants-écrivains américains et français*. Thèse de doctorat. Université Paris 5-René Descartes.

Donahue, C. (2008). *Écrire à l'université : analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Septentrion Presses universitaires.

Gadet, F. et Varro, G. (2006). « Le 'scandale' du bilinguisme : introduction ».*Langage et Société.* Paris : Maisons des Sciences de l'Homme, pp.9-28.

Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier.

Goes, J. et Mangiante, J.-M. (2010). « Les écrits universitaires : besoins linguistiques et méthodologiques des étudiants allophones ». Dans Parpette C. et Mangiante J.-M. (dir.). « Faire des études supérieures en langue française ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*. 47. Paris : CLE International, pp.142-152.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). « Identifying the Organization of Writing Processes ». Dans Gregg, L. W. et Steinberg, E. R. (éds.). *Cognitive Processes in*

Writing. Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, pp.3-30.

Hidden, M.-O. (2008). *Variabilité culturelle des genres et didactique de la production écrite.* Thèse de doctorat. Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle.

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

Kaplan, R. B. (1966). « Cultural thought patterns in inter-cultural education ». *Language learning*, n°16, 1-2, pp.1-20.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

Maingueneau, D. (2007) (2e édition). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette éducation.

Mangiante, J.-M. et Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.

Meunier, D. (2011). « Mobilité et apprentissage linguistique : étude du discours métalinguistique d'apprenants Erasmus ». *Études de Linguistique Appliquée*, n°162, avril-juin, pp.137-151.

Meunier, D. (2015). *Les étudiants Erasmus et la langue française. Représentations et pratiques langagières*. Bruxelles : E.M.E. Collection Français & Société.

Meunier, D. et Dezutter, O. (à paraitre). « De la compétence d'écriture et de son évaluation à l'université : analyse de postures d'enseignants en sciences humaines ». Dans Simons, G., Delarue-Breton, C. et Meunier, D. (éds.). *Écrits de recherche, écrits réflexifs, écrits de formation: quelles dynamiques?*Liège : Presses universitaires de Liège. Collection Didactiques en recherche.

Moirand, S. (2006). « Textes/discours et co(n)textes, entretien ». *Pratiques*, n°129-130, pp.43-49.

Petitjean, C. (2009). *Représentations linguistiques et plurilinguisme.*Thèse de doctorat. Université de Neuchâtel. Consultable en ligne : https://doc.rero.ch/record/17313/files/Th_Petitjean.pdf

Rentel, N. (2009). « Différences interculturelles dans le discours universitaire : une analyse contrastive du type de texte « résumé » en français et en allemand ». Dans Defays, J.-M. et al. (éds.), *Acteurs et contextes des discours universitaires*, tome 2, pp.285-300.

Wang, W. et Wen, Q. (2002). « L1 Use in the L2 Composing Process : An

Exploratory Study of 16 Chinese EFL Writers ».*Journal of Second Language Writing,* vol. 11, n°3, pp.225-246.

Zimmerman, R. (2000). « L2 writing : Subprocesses, a model of formulating and empirical findings ». *Learning and Instruction*, vol.10, 1, pp.73-99.

---

[1]Ces extraits d'entrevues sont issus d'une enquête menée en 2016 dans la même université québécoise, au sein du département de lettres et communication (voir Meunier et Dezutter, *op.cit*.).

[2]Les pauses sont notées /, //, /// et correspondent à des temps de 3 secondes, 4 secondes et plus. Une parenthèse vide indique qu'un segment du discours n'a pas été transcrit. Le point marque une intonation descendante. On n'utilise pas la majuscule en début d'unité de transcription. Par contre, on l'utilise pour l'identification des noms propres et la notation de l'emphase. Le discours rapporté est souligné.

[3]Il s'agit d'un pseudonyme choisi pour répondre à l'exigence d'anonymat des participants à la recherche.

[4]Pour une présentation et une analyse comparative de ces communautés discursives, voir Meunier et Dezutter, à paraitre.

[5]Les données présentées ici sont issues d'une enquête directive par questionnaire (adapté de Dezutter et Lousada - projet 2014-74) à laquelle ont participé 35 étudiant·es issu·es majoritairement de la faculté de sciences humaines (≈ 130 étudiant·es étranger·es en 2015-2016). Cette enquête n'avait pas d'objectif de représentativité mais se voulait plutôt complémentaire à notre enquête qualitative par entretiens semi-directifs. Les résultats obtenus ont cependant permis de conforter le caractère significatif de certains phénomènes observés.