

Les défis de l'écriture académique en français pour des étudiants allophones et plurilingues

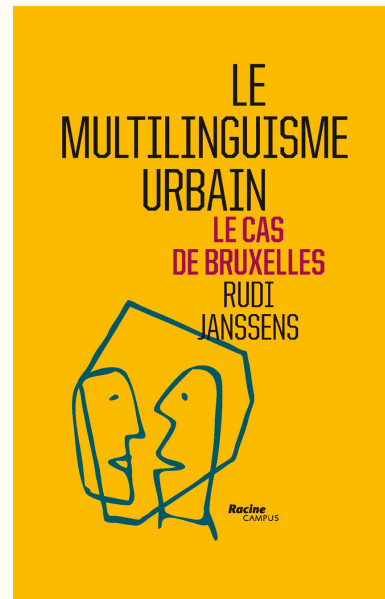
Deborah MEUNIER

Journée scientifique du Pôle académique de Bruxelles
« Former à l'écrit, former par l'écrit »

Situation linguistique à Bruxelles

- Plus de 180 nationalités
- Plus de 110 langues parlées (2500 Bruxellois interrogés)
- Depuis 2000 : 1,87 millions d'étrangers arrivés à Bruxelles

Taalbarometer, VUB, 2018



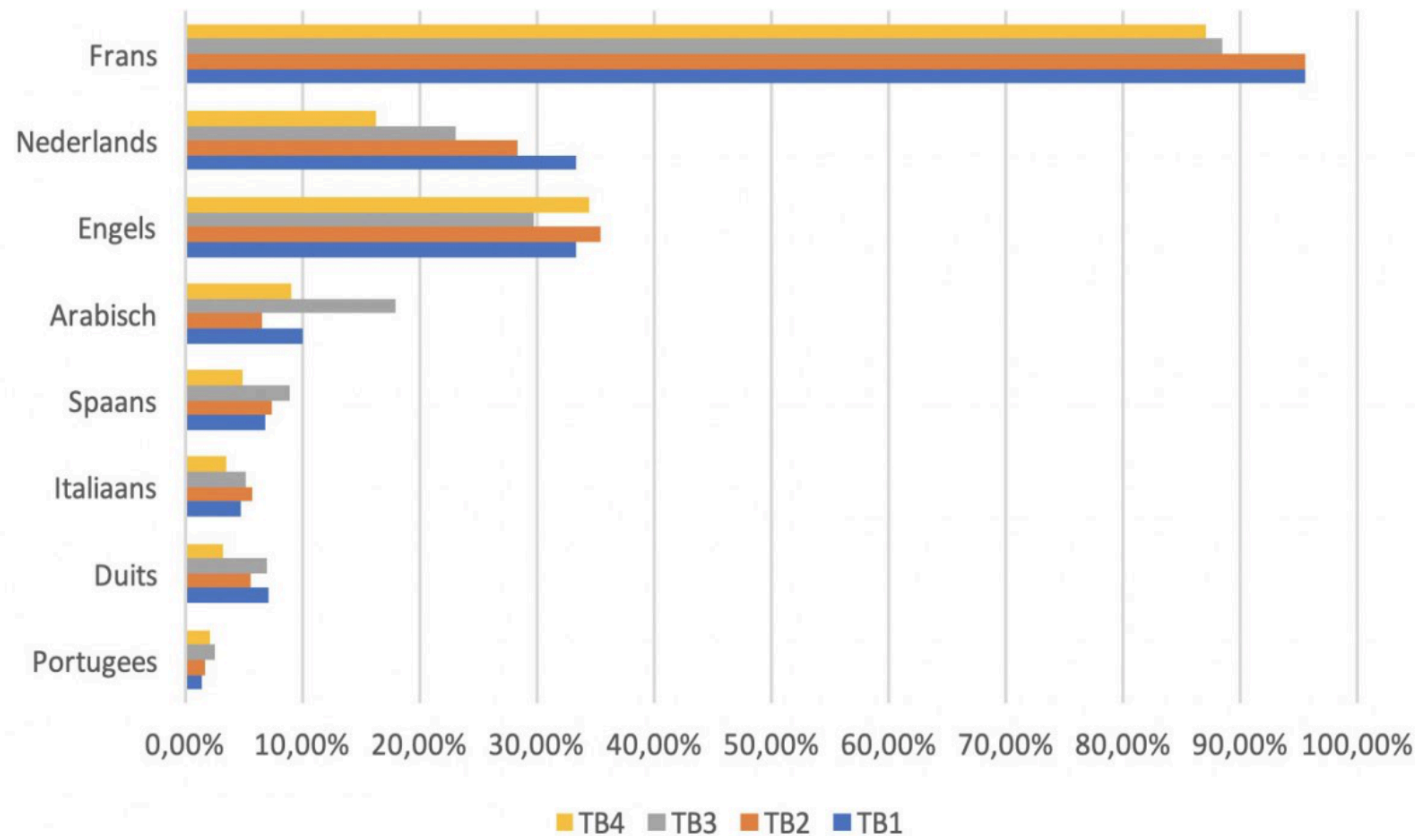
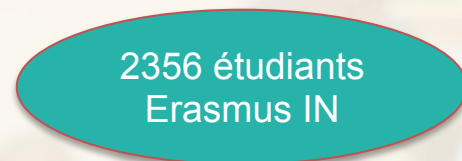
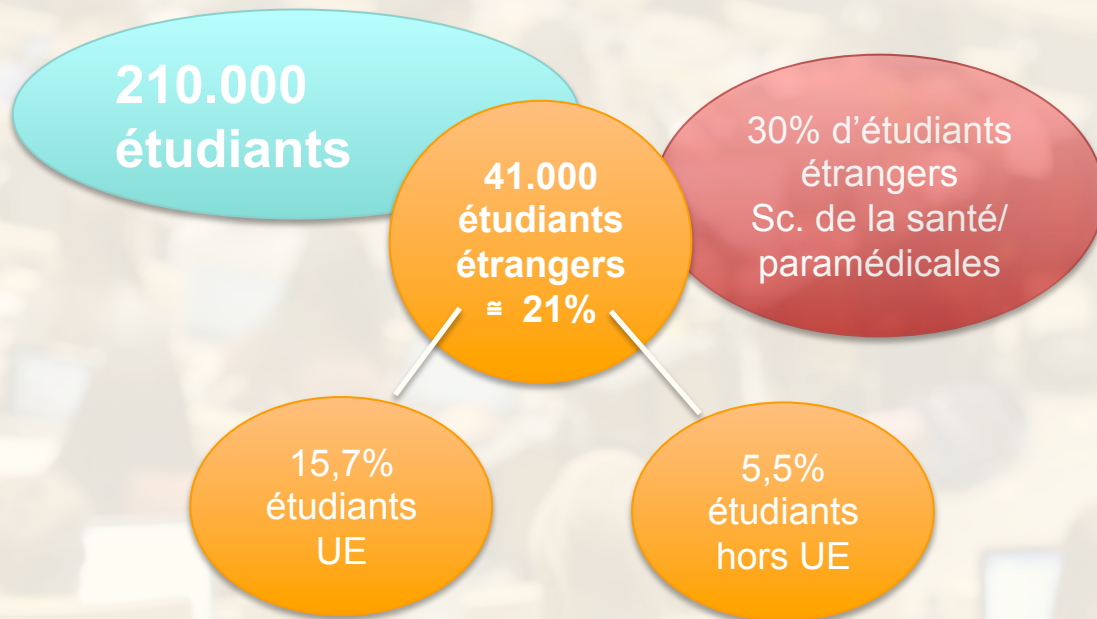


Figure 1. Comparaison de l'évolution des connaissances linguistiques (parler bon/excellent)

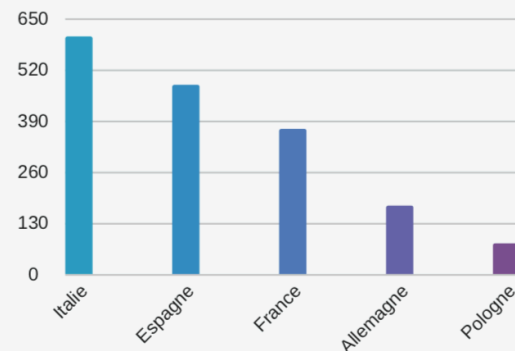
Taalbarometer 2018

<https://www.briobrussel.be/node/14777>

Situation dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles



SMS IN: top 5 des pays d'envoi



1 étudiant sur 5 n'a pas la nationalité belge
1 étudiant sur 2 est Français

(Ares et AEF. Statistiques de 2016)

[...] la mobilité d'aujourd'hui diffère qualitativement de la migration du passé. Elle se conçoit de façon continue et multiple, non plus comme un aller simple définitif.

(Murphy-Lejeune, 2003 : 11)

Typologie des mobilités spatiales

	Mobilité interne	Mobilité externe
Mouvement cyclique	Mobilité quotidienne	Voyage
Mouvement linéaire	Mobilité résidentielle	Migration

V. Kaufmann (1999)



spontanée vs organisée
volontaire vs forcée



au critère temporel (Billiez et Lambert, 2015)

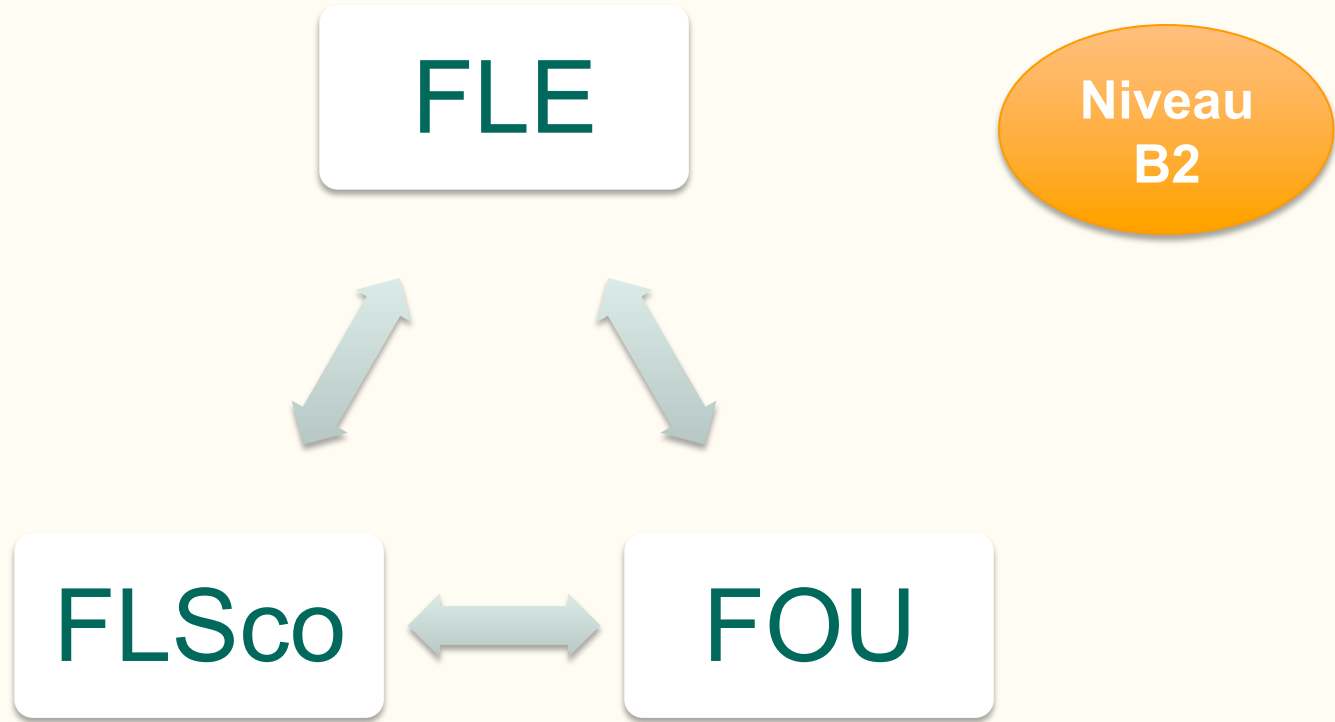
Mobilités...

... temporaires

... limitées

→ mobilité linguistique, culturelle ?
décentration ?

Didactique des langues étrangères



Cultures discursives
académiques plurielles

étudiant
allophone

Expérience de
mobilité

Plurilinguisme

Acquisition de
la LE

Étude de cas : Rebecca

- étudiante « régulière »
- mobilité spontanée et volontaire
- 1^{er} cycle en Travail social au Québec (3^e bac)
- Colombienne
- Plurilingue (espagnol, français, anglais, japonais)

Parcours universitaire de Rebecca

Colombie	Québec
universitaire colombienne (espagnol)	universitaire québécoise (français)
bachelier en sciences du langage / études socioculturelles	bachelier en travail social

Ancrage disciplinaire des genres de textes

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.**

Confrontation à l'altérité

R : (dans une dissertation) tu vas exprimer - 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.**

Spécificités de l'écriture en L2

- La dimension pragmatique et discursive (déterminante dès la phase de planification) fait appel à la mémoire à long terme, et donc ce sont les modèles de textes en L1 qui sont activés
- Les connaissances rhétoriques en L1 sont dominantes (Hidden 2013, Wang et Wen 2002)
 - activation des schémas génériques en L1
 - importance des modèles de textes en L2 avant de rédiger
- Structuration des textes pas universelle (cf. rhétorique contrastive, Kaplan 1966)
 - organisation, cohésion textuelle, linéarité, plan du texte, positionnement énonciatif, style

Spécificités de l'écriture académique en français

(Hidden, 2013)

- peu d'implication personnelle, textes moins « spontanés »
- effacement énonciatif
- importance du plan de texte
- enchainements explicites, organisateurs textuels, progression thématique explicite
- scripteur = guide pour son lecteur

L'environnement de la tâche : les consignes (Hayes et Flower, 1980)

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.**

Les genres modèles

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.**

Importance de la maitrise de la langue

- 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.

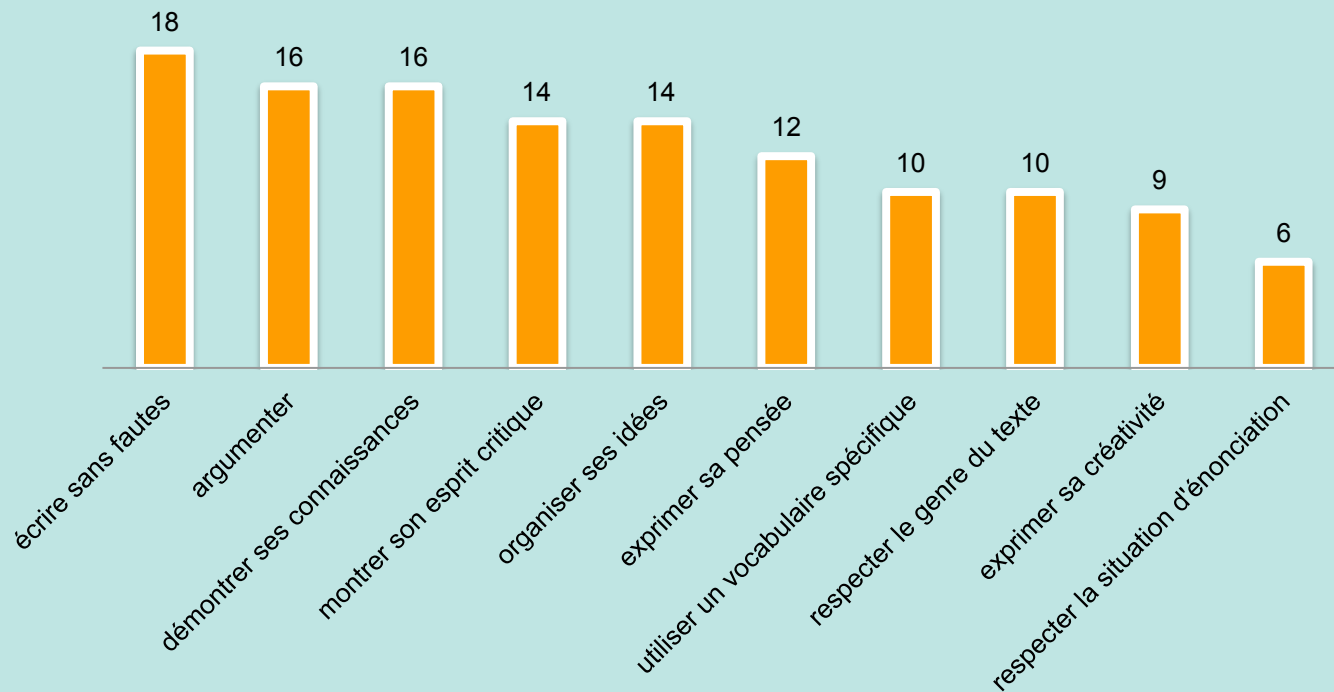
E : Qu'est- ce qui te pose le plus problème quand tu écris en français ?

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.

Spécificités de l'écriture en L2 (suite)

- Mise en texte est prioritaire et plus lente → planification délaissée par le scripteur
 - Idem pour la révision, centrée surtout sur l'orthographe et la grammaire, **au détriment du discursif** (Zimmermann 2000)
- **Contrôle plus local que global // jeune scripteur en L1**

« 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. » (questionnaire)



écrire sans fautes

respect du genre

respect de la
situation
d'énonciation

Savoir écrire à l'université, c'est...

Éléments saillants

- **Conscience métalinguistique et métadiscursive accrue chez les sujets plurilingues et renforcée par l'expérience de mobilité et de l'altérité**
- malgré...
 - ◆ doxa monolingue vs approches plurilingues (Cummins 2000 ; Auger 2010 ; Gajo, 2001...)
 - ◆ tradition normative du français

Éléments saillants

- idées moins structurées, textes moins bien organisés et plus courts qu'en L1
- **Mais transfert de compétences de L1 → L2 , surtout si déjà un certain niveau linguistique en L2... (sinon régression, recul)**
- **Recours fréquent à la L1 et aux 2 langues quand on rédige**

Pistes

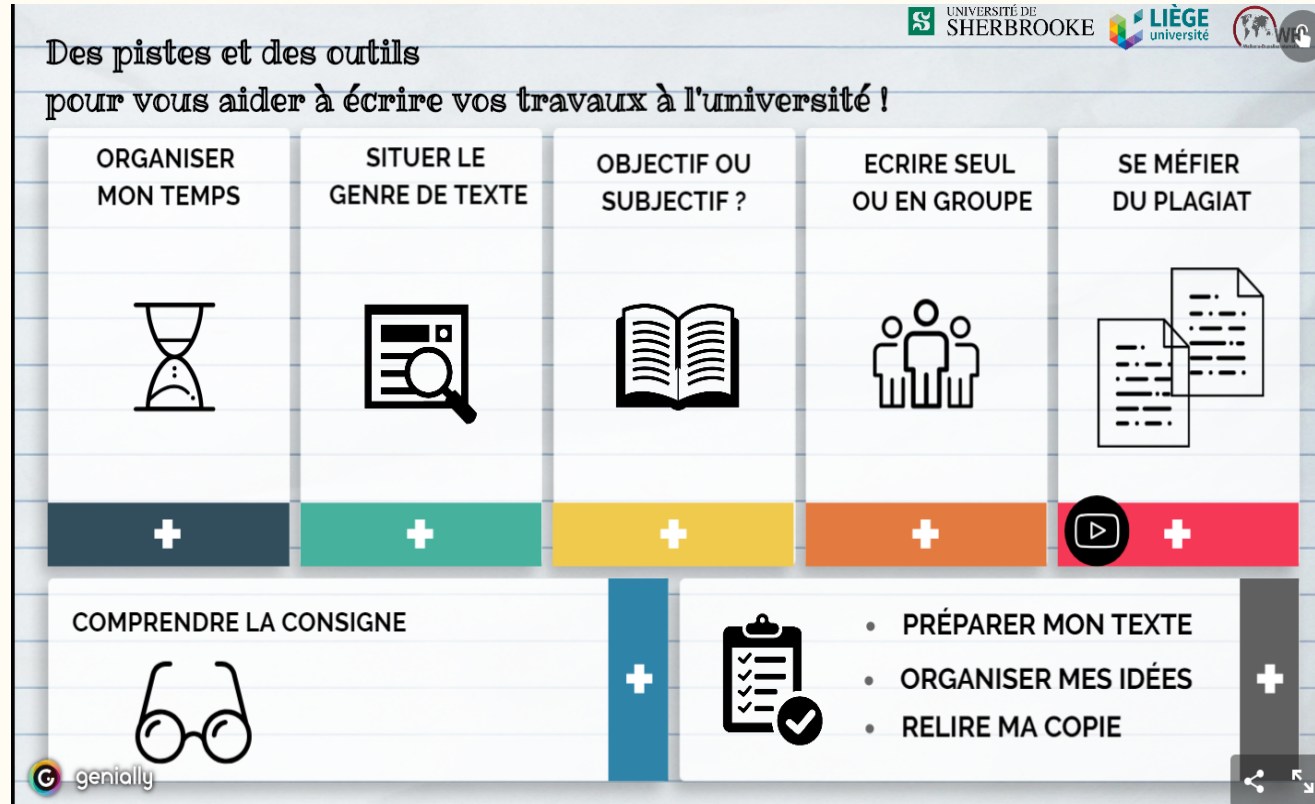
→ Inclure les langues des étudiants dans l'apprentissage (Cummins, 2000 ; Auger 2010)

- interlangues = ressources
- L1 = levier d'apprentissage comparer les langues (stratégies d'apprentissage métacognitives, cognitives et socio-affectives)
- confronter à l'altérité pour développer la conscience métalangagière
- travailler sur les « universaux singuliers » (Auger 2010)

Pistes

- Rendre explicites les genres de textes à produire (consignes, modèles)
- Outiller l'étudiant pour développer ses compétences grammaticales, lexicales...
- Développer des stratégies d'étayage, de différenciation

Projet SEA PEA : *Soutenir les étudiants allophones dans la production d'écrits académiques*" (ULiège, U. de Sherbrooke)



Références

- Auger, N. (2010), *Elèves nouvellement arrivés en France. Réalités et Perspectives pratiques en classe*. Editions des archives contemporaines.
- Cummins, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters, Clevedon.
- 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, en ligne : <http://www.bulletin.auf.org>
- Donahue, C. (2008), *Écrire à l'université. Analyse comparée en France et aux États-Unis*. Presses universitaires du Septentrion.
- Gajo, L. (2001), *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*, Paris, Didier.
- Hayes J.R. & Flower L.S. (1980), "Identifying the Organization of Writing Processes", in Gregg L. W. & Steinberg E.R. (Eds), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach*, Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.
- Hidden, M.-O. (2013), *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette FLE.
- Janssens, R. (2015), *Le multilinguisme urbain. Le cas de Bruxelles*. Editions Racine.

- Kaplan, R.B. (1966), « Cultural Thought Patterns in Inter-cultural Education », *Language Learning*, 16, 1-2, pp. 1-20.
- Kaufmann, V. (1999). « Mobilité et vie quotidienne : synthèse et questions de recherche ». In *2001 plus – Synthèses et Recherches*, n° 48, Centre de Prospective et de Veille Scientifique, Direction de la Recherche et des Affaires Scientifiques et Techniques, Ministère de l'Équipement, des Transports et du Logement.
- Leoni, S. (1993), « Apprendre à écrire, apprendre à penser, en France et en Italie », *Le français dans le monde*, numéro spécial, février-mars, pp. 142-150.
- Louis, V. et Meunier, D. (coord.) (2017). « Enseigner le français et en français aux étudiants Erasmus. Enjeux et pratiques de la mobilité étudiante en Francophonie ». *Le Langage et l'Homme*, 52.1.
- Meunier D. (2015). *Les étudiants Erasmus et la langue française. Représentations et pratiques langagières*, E.M.E, Coll. Français & Société, n°29.
- Meunier, D. et Dezutter, O. (à par.), « De la compétence d'écriture et de son évaluation à l'université : analyse de postures d'enseignant.es en sciences humaines », in Simons, G. et al. (éds), *Écrits de recherche, écrits réflexifs, écrits de formation: quelles dynamiques?*, Presses universitaires de Liège, Didactiques en recherche (coll.).
- Murphy-Lejeune Elisabeth (2003), *L'étudiant européen voyageur, un nouvel étranger*. Didier.

- Rentel, N. (2009), « Différences interculturelles dans le discours universitaire : une analyse contrastive du type de texte « résumé » en français et en allemand », in *Acteurs et contextes des discours universitaires*, tome 2, p.285-300.
- Takagaki, Y. (2011), *De la rhétorique contrastive à la linguistique textuelle. L'organisation textuelle du français et du japonais*, Osaka Municipal Universities Press.
- Wang, W. & 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 (3-), pp. 225-246.
- Wlassof, M. (1998), « La dissertation française vue de Pologne », *Le français aujourd'hui*, n°123, pp. 91-95.
- Zimmerman, R. (2000), « L2 writing: Subprocesses, a model of formulating and empirical findings », *Learning and Instruction*, 10 (1), pp. 73-99.