AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

École Doctorale Fernand-Braudel
Centre des recherches sur les médiations

Thèse

Présentée et soutenue publiquement pour l'obtention du titre de

DOCTEURE DE l'UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Mention : « Sciences du langage »

par **Petya IVANOVA-FOURNIER**

L'évaluation dans le contexte universitaire chinois :

Éléments de linguistique et de psycholinguistique pour l'analyse de productions écrites en FLE

Thèse dirigée par Madame Béatrice FRACCHIOLLA, professeure des universités

Présentée et soutenue le 3 juin 2019

Membres du jury :

Madame Béatrice Fracchiolla	**professeure des universités, Université de Lorraine**
Monsieur Guy Achard Bayle	**professeur des universités, Université de Lorraine**
Madame Margaret Bento	**professeure des universités, Université Paris-Descartes**
Madame Lucile Cadet	**professeure des universités, Université Cergy-Pontoise**

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier vivement ma directrice de thèse, Béatrice Fracchiolla. Elle m'a encouragée dans chacune de mes initiatives et chacune des étapes de ma thèse. Merci à elle pour sa disponibilité, ses conseils avisés, son soutien et les nombreuses relectures. Je la remercie de tout mon cœur d'avoir cru en moi.

Je remercie l'équipe de l'ED Fernand-Braudel de m'avoir accueillie et de m'avoir offert d'excellentes conditions de recherche. Je remercie le CREM, grâce à mon parcours au sein du laboratoire j'ai beaucoup appris et avancé dans mes réflexions, j'ai construit mon identité de chercheure.

Je voudrais remercier mes collègues de l'Université Normale de Henan, ainsi que tous mes collègues de Chine de leur aide, de leur bonne humeur et de leur gentillesse. Auprès d'eux, j'ai trouvé mon inspiration pour me lancer dans la recherche.

Enfin, par-dessus tout, je tiens à remercier ma famille. Merci à mon mari, dont le soutien indéfectible m'a réconforté dans des moments difficiles. Merci à mes filles pour leur amour qui donne sens à ma vie. Merci à mes parents qui ont fait de moi ce que je suis.

Dédicaces

À Raoul, Kate et Chloé

Résumé

Cette thèse a pour objectif d'étudier trois pratiques distinctes d'évaluation en Français langue étrangère dans le contexte universitaire chinois, afin de proposer des orientations pour remédier aux difficultés d'apprentissage. Elle s'inscrit selon une double dynamique, d'un côté elle tente de situer l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation du français dans son environnement culturel, éducatif, institutionnel et méthodologique ; d'un autre côté, elle cherche à évaluer la compétence à communiquer à l'écrit dans des productions rédigées d'apprenants chinois.

La démarche adoptée est à la fois empirique et interventionniste. Le modèle empirique de l'évaluation proposé prend pour base l'université chinoise. C'est là que s'inscrit le trajet de l'évaluation avec ses acteurs, ses actes et ses faits : public-sujet évalué, enseignant-évaluateur, outils et critères d'évaluation, résultat à remettre à l'institution, remédiation des apprentissages. L'université s'articule par ailleurs avec deux autres niveaux, les épreuves nationales auxquelles sont soumis les étudiants de français en Chine, et les épreuves de type international que les étudiants passent pour les besoins de leurs projets de mobilité. La réflexion développée s'adosse à un corpus de productions écrites d'étudiants chinois en deuxième année à l'université en Chine. L'analyse et l'évaluation de ces productions permettent de cerner deux difficultés majeures, l'une liée au processus rédactionnel en langue étrangère, l'autre aux caractères subjectifs intervenant lors de l'évaluation d'un texte. L'articulation entre les niveaux universitaire, national et international implique une démarche interventionniste, dans la mesure où le but est de proposer des pistes qui puissent aider les étudiants à améliorer leur compétence écrite afin de réussir leur évaluation non seulement à l'université, mais également aux niveaux national et international. Dans la mesure où la recherche s'intéresse au processus rédactionnel dans sa globalité, l'accent est mis sur des concepts issus des modèles de production écrite en langue première : Fayol (1997, 2007), Schneuwly (1988), Gaonac'h (1989, 1991). Au-delà des similitudes et des divergences des processus rédactionnels en langue première et langue seconde, elle montre qu'il est nécessaire de mettre en évidence les difficultés des scripteurs au cours de la rédaction en langue seconde avec les considérations de Moirand (1979, 1990), ainsi qu'avec les apports de Wang et Wen (2002). Cette recherche s'appuie sur les notions d'évaluation et de compétence à communiquer à l'écrit, telle que formulée à partir des travaux de différents linguistes et de didacticiens (Chomsky 1965, Moirand 1979, le CECR 2001, Cuq et Gruca 2002, Beacco 2007). L'approche en linguistique textuelle permet d'enrichir les observations et les analyses de l'organisation des textes produits par les étudiants chinois. L'intérêt est ainsi porté tant à l'organisation interne des phrases qu'à leur agencement en texte structuré et cohérent. Les procédés de cohérence, cohésion et connexion sont abordés avec les apports de Charolles (1978, 1995) et Moeschler (1985). Par ailleurs, des outils d'analyse hétérogènes sont mis en place à partir des théories classiques de l'argumentation (Perelman 1958, Anscombre 1983, Plantin 1993, Amossy 2000) pour étudier la dimension interculturelle de la recherche. Ce volet implique des valeurs, des croyances et des attitudes qui ne sont pas évaluables dans les productions écrites des étudiants, mais qui se situent au cœur même de la réflexion didactique de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère.

Mots-clés : évaluation, français langue étrangère, contexte universitaire chinois, compétence de communication, écrit, interculturel

Abstract

This research has for objective to study three different practices of evaluation in French as a foreign language in the Chinese university context, to propose orientations to remedy the difficulties of learning. It joins according to a double dynamics, on one side it tries to place the teaching, the learning and the evaluation of French in its cultural, educational, institutional and methodological environment; on the other side, it tries to estimate the skill to writing by Chinese learners.

The adopted approach is at the same time empirical and interventionist. The empirical model of the evaluation proposed takes for basis the Chinese university. The evaluation takes place with its actors, its actions and its facts: evaluated public-subject, teacher-evaluator, tools and evaluation criteria, result to be given to the institution, remediation of learning. The university is also structured with two other levels, the national examinations of French students in China, and international-type examinations that students take for their mobility projects. Developed reflection is based on a corpus of written productions by Chinese students in second year at the university in China. The analysis and evaluation of these productions makes it possible to identify two major difficulties, one related to the written process in foreign language, the other to the subjective characters involved in the evaluation of a text. The articulation between university, national and international levels implies an interventionist approach, insofar as the aim is to propose paths that can help students improve their written skills in order to pass their assessment not only at university, but also at national and international level. In so far as the research is concerned with the written process in its entirety, the emphasis is on concepts derived from first-language written production models: Fayol (1997, 2007), Schneuwly (1988), Gaonac'h (1989, 1991). Beyond the similarities and differences in written processes in the first and second languages, it shows that it is necessary to highlight the difficulties of scriptors during second-language writing with the considerations of Moirand (1979, 1990), as well as with the contributions of Wang and Wen (2002). This research is based on the concepts of evaluation and written communication skills, as formulated from the work of various linguists and didacticians (Chomsky 1965, Moirand 1979, CECR 2001, Cuq and Gruca 2002, Beacco 2007). The textual linguistics approach enriches the observations and analyses of the organization of texts produced by Chinese students. Interest is thus given both to the internal organization of sentences and to their arrangement in structured and coherent text. Coherence, cohesion and connection are discussed with the contributions of Charolles (1978, 1995) and Moeschler (1985). In addition, heterogeneous analytical tools are developed from classical theories of argument (Perelman 1958, Anscombre 1983, Plantin 1993, Amossy 2000) to study the intercultural dimension of research. This component implies values, beliefs and attitudes that are not appraisable in the student's written productions but are at the heart of even didactic reflection of teaching and learning a foreign language.

Key-words: assessment, French foreign language, Chinese academic context, communication skills, written, intercultural

Sommaire

Remerciements.....1

Dédicaces.....2

Résumé.....3

Abstract.....4

Sommaire.....5

Liste des tableaux.....16

Liste des figures.....16

Introduction.....18

Première partie : Problématique et méthodologie de recherche.....27

1 Chapitre 1 : L'évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères.....29

1.1 Approche de la notion d'évaluation 29

1.1.1 Définition 29

1.1.2 Formes de l'évaluation 30

1.1.3 Critères de l'évaluation 32

1.1.3.1 Fidélité 32

1.1.3.2 Validité 34

1.1.3.3 Objectivité 34

1.2 Évaluation et objectifs 35

1.3 Évaluation et Français langue étrangère 37

1.3.1 L'Alliance française 37

1.3.1.1 Rôle de l'Alliance française en Chine 38

1.3.1.2 Épreuves de l'Alliance française 38

1.3.2 La lisibilité des niveaux 39

1.3.3 La lisibilité des résultats 41
1.4 Outils d'évaluation de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit 42
1.4.1 Évaluer une compétence 43
1.4.2 Outils d'évaluation 43
1.4.2.1 La grille EVA 44
1.4.2.2 Grille d'évaluation de la production écrite DELF B1 47
1.4.3 L'évaluation suivant les échelles de descripteurs du CECR 48
1.4.4 Le concept GULT et l'évaluation par tâches 50
2 Chapitre 2 : État des lieux de l'évaluation en Chine 52
2.1 Aperçu historique 52
2.1.1 Les examens et concours impériaux 52
2.1.2 Bouleversement pendant la guerre civile et la révolution culturelle 55
2.1.3 Fin de la Révolution culturelle et retour du Gaokao 57
2.2 L'évaluation dans le système éducatif chinois 58
2.2.1 Le concours d'entrée à l'université 58
2.2.2 Les examens nationaux TFS 4 et TFS 8 59
2.2.3 La production écrite du TFS 4 62
2.3 Différences et ressemblances dans les pratiques de correction 64
2.3.1 Critères de correction au DELF B 1 64
2.3.2 Application des critères au TFS4 66
2.3.3 Comparaison entre les deux systèmes d'évaluation 67
2.4 Schéma de l'évaluation en milieu universitaire en Chine 68
3 Chapitre 3 : Constitution du corpus 70
3.1 Deux groupes d'étudiants chinois et recueil des productions 70
3.1.1 Contexte de la recherche 70
3.1.1.1 Milieu des apprenants 70

3.1.1.2 Les apprenants 71
3.1.1.3 Les difficultés 73
- Obstacles linguistiques 73
- Obstacles culturels 74
3.1.2 Terrain d'étude 76
3.1.3 L'enseignement du français 77
3.1.4 La motivation des étudiants 81
3.2 Les textes produits 83
3.2.1 La consigne 83
3.2.2 Analyse de la tâche 84
3.3 Méthodologie d'analyse des écrits recueillis 87
3.3.1 Le modèle de recherche 87
3.3.2 L'objectif de la recherche 88
3.3.3 La pluridisciplinarité 89
Synthèse de la première partie 91
Deuxième partie : Cadre conceptuel de la recherche 93
4 Chapitre 4 : Statut de la compétence langagière 94
4.1 Définition de la compétence 94
4.2 Emergence de la notion de compétence communicative 96
4.2.1 La compétence chomskyenne 96
4.2.2 La compétence communicative 97
4.2.3 La compétence de communication et l'apprentissage des langues 98
4.3 Modèles de la compétence de communication 99
4.3.1 Modèle de Boyer, Butzbach et Pendax 99
4.3.2 Modèle de Cuq et Gruca 100
4.3.3 Modèle de Beacco 100

4.4 La compétence suivant le Cadre européen commun de référence pour les langues 102
4.4.1 Les compétences générales 103
4.4.2 Les compétences langagières 104
4.5 Composantes retenues de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit 105
4.5.1 La compétence linguistique 106
4.5.2 La compétence sociolinguistique 106
4.5.3 La compétence pragmatique 107
5 Chapitre 5 : le type textuel 110
5.1 Texte et discours 110
5.1.1 Le texte selon Adam 111
5.1.2 Typologie des textes 113
5.1.2.1 Type textuel narratif 113
5.1.2.2 Type textuel descriptif 114
5.1.2.3 Type textuel explicatif 114
5.1.2.4 Type textuel argumentatif 115
5.1.2.5 Type textuel dialogal 115
5.1.2.6 Type textuel injonctif 116
5.1.3 Types de texte et activités langagières de réception et production écrite 116
5.1.4 Genres et types de texte selon le CECR 117
5.1.5 Caractéristiques de l'argumentation 118
5.2 L'écrit comme objet d'évaluation ou comme produit rédactionnel 122
5.2.1 L'écrit entre processus et produit 123
5.2.2 Les opérations de « mise en texte » 123
5.2.3 Modèles de l'écrit 123
5.2.4 Propositions de Fayol 124
5.2.5 La situation d'écrit suivant Moirand 127

5.3 Les phases du processus rédactionnel 129

5.3.1 Trois phases de l'écriture 129

5.3.2 La théorisation de Schneuwly et Dolz 130

5.4 Spécificité du processus rédactionnel en langue étrangère 132

6 Chapitre 6 : Outils d'analyse du corpus 137

6.1 Remarques générales 137

6.2 Relation entre l'analyse du texte et son évaluation 138

6.3 Relations entre les niveaux textuels et les composantes de la compétence 140

6.3.1 Trois niveaux de structuration du texte 140

6.3.2 Correspondance entre les niveaux textuels et les composantes de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit 142

6.3.3 Critères retenus en vue de l'analyse et de l'évaluation 143

6.3.3.1 Critères d'analyse 143

- Sur le plan pragmatique 143
- Sur le plan linguistique 143
- Sur le plan sociolinguistique 144

6.3.3.2 Critères d'évaluation retenus pour l'évaluation 145

- Compétence pragmatique 146
- Compétence linguistique 146
- Compétence sociolinguistique 146

Synthèse de la deuxième partie 148

Troisième partie : Analyse et commentaire du corpus 150

7 Chapitre 7 : Analyse des écrits recueillis à partir de critères pragmatiques 152

7.1 Remarques préalables 152

7.1.1 Remarques concernant les critères 152

7.1.2 Remarques concernant la cohérence et la cohésion 155

7.2 Cohérence 157
7.2.1 Pertinence et processus inférentiel 158
7.2.2 Implicature 160
7.2.3 Type de lien entre les énoncés 161
7.2.4 Métarègles de cohérence 163
7.2.5 Dysfonctionnements repérés 164
7.2.5.1 Dysfonctionnements de pronominalisation ou de déictique 164
7.2.5.2 Dysfonctionnements de recouvrement présuppositionnel ou de reprise d'inférence 165
7.2.5.3 Dysfonctionnements de progression 165
7.2.5.4 Autres dysfonctionnements 166
7.2.6 Traitement des résultats 167
7.2.6.1 Dysfonctionnements de pronominalisation ou de déictique 167
7.2.6.2 Dysfonctionnements de recouvrement présuppositionnel ou de reprise d'inférence 167
7.2.6.3 Dysfonctionnements de progression 168
7.2.6.4 Autres dysfonctionnements 169
7.2.7 Repérage des dysfonctionnements dans les copies de Xinxiang 170
7.2.8 Résultats de l'analyse concernant la cohérence 171
7.3 Cohésion 172
7.3.1 Définition et catégories anaphoriques 172
7.3.1.1 Catégories d'anaphores pronominales 173
7.3.1.2 Catégorie d'anaphores nominales 174
7.3.2 Chaines anaphoriques 176
7.3.3 Opposition première personne du singulier vs première personne du pluriel (ou l'adjectif possessif) vs pronom indéfini 178
7.3.3.1 Fonction énonciative 178

7.3.3.2 Fonction perlocutoire 180
7.3.4 Reprise des formes démonstratives 182
7.4 Connecteurs et modalisateurs 184
7.4.1 Considérations théoriques 184
7.4.2 Classification des connecteurs et des modalisateurs 186
7.4.3 Analyse des connecteurs 188
7.4.4 Analyse globale des connecteurs 190
7.4.5 Maladresses retenues 195
7.4.6 Le connecteur *Et* 196
7.4.7 Le connecteur *Mais* 198
7.5 Evaluer la compétence langagière au niveau interphrastique à partir de critères pragmatiques 199
8 Chapitre 8 : Erreurs à l'intérieur de la phrase 203
8.1 Un modèle de production écrite 203
8.2 Un modèle d'évaluation 205
8.3 Le rapport à la norme 206
8.3.1 La grammaire 206
8.3.2 Variation, acceptabilité et subjectivité 207
8.4 Les erreurs dans l'organisation interne de la phrase 208
8.4.1 Statut de l'erreur 208
8.4.2 Place de la typologie de l'erreur dans le schéma de l'évaluation 210
8.5 Classifications des erreurs existantes 211
8.5.1 La Grille de classement des fautes de BELC 211
8.5.2 La proposition du groupe HESO 212
8.5.3 Le modèle d'Astolfi 213
8.6 Classification des erreurs retenues 214

8.7 Analyse des erreurs dans le corpus 215
8.7.1 Analyse longitudinale 215
8.7.2 Evaluation du texte 217
8.7.3 Analyse transversale 219
8.7.4 Erreurs de majuscule 221
8.7.5 Erreurs de genre 221
8.8 Commentaire des résultats 222
9 Chapitre 9 : Analyse sociolinguistique 225
9.1 Précisions sur la composante sociolinguistique de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit 225
9.1.1 Trois perspectives de la composante sociolinguistique 226
9.1.2 Le volet interculturel 226
9.1.3 Le paradigme ou système de pensée 229
9.1.4 Les valeurs 233
9.1.4.1 La notion de valeur 233
9.1.4.2 Valeurs chinoises 234
9.2 Le topos 236
9.2.1 La notion de topos 236
9.2.2 Classification des topoï 237
9.2.3 Les lieux suivant le Dictionnaire de rhétorique (Molinié) 238
9.2.4 Le schéma topique 239
9.2.5 Considérations didactiques à propos du topos 242
9.3 La consigne et le schéma topique 244
9.3.1 Analyse de la consigne 244
9.3.2 Proposition de schéma 247
9.4 Analyse des copies 250

9.4.1 Analyse générale textuelle de surface 252
9.4.1.1 Analyse de surface dans les textes argumentatifs 252
9.4.1.2 Analyse de surface dans les textes narratifs 255
9.4.1.3 Difficulté liée à la lecture des images 256
9.4.1.4 Correspondance entre les images et les séquences textuelles 257
9.5 Structure profonde et marques explicites de valeurs 257
9.5.1 Application du modèle topique 258
9.5.2 Analyse des marques explicites des valeurs – les termes lexicaux 266
9.6 Synthèse des résultats des analyses sociolinguistiques 269
9.6.1 Le choix du topos 269
9.6.2 La complexité de la structure 269
9.6.3 Propositions didactiques 271
Synthèse de la troisième partie 273
Quatrième partie: De la remédiation aux nouveaux apprentissages. Propositions didactiques et bilan 275
10 Chapitre 10 : La remédiation en aval de l'évaluation 277
10.1 La remédiation en classe 277
10.1.1 Caractérisation du terme de remédiation 277
10.1.2 La réflexion 279
10.1.3 La médiation 280
10.1.4 L'ajustement 282
10.1.5 Correction des erreurs 283
10.2 La grille d'évaluation : intervention indirecte de remédiation 284
10.2.1 Proposition de critères d'évaluation 284
10.2.2 Présentation de la grille d'évaluation 286
10.2.3 Mise à l'épreuve de la grille 287

10.2.4 Ajustement des critères d'évaluation 289

10.3 La séance de remédiation 290

10.3.1 Retour sur les erreurs les plus récurrentes 291

10.3.2 Retour sur des énoncés défaillants 292

10.3.3 Réécriture des textes 293

11 Chapitre 11 : Activité de remédiation à la compétence écrite 295

11.1 L'acte de parole en didactique 295

11.2 Activités à développer la compétence écrite 297

11.2.1 Apprendre la langue de l'argumentation, Christine Guillot-Clément (2012) 297

11.2.2 Une séquence didactique sur le discours rapporté, Janine Jespersen et Marie-José Reichler-Béguelin 298

11.2.3 Écrire en français, Marie-José Reichler-Béguelin, Monique Denervaud, Janine Jespersen (1990) 299

11.2.4 Des techniques de facilitation procédurale, Michel Charolles 302

11.2.5 Un projet d'écriture longue, Valérie Soubre 303

11.3 Dispositif visant à ajuster l'apprentissage de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit 304

11.3.1 Justification du dispositif 304

11.3.2 Besoins langagiers 306

11.3.3 Objectifs du projet : 306

11.3.4 Justification du support 307

11.3.5 Déroulement du projet : 307

11.3.6 Un maillon entre l'enseignement-apprentissage traditionnel chinois et les méthodologies occidentales 308

12 Chapitre 12 En guise de bilan, retour sur les hypothèses 310

12.1 L'écart entre les deux méthodologies et son rôle dans la production de textes argumentatifs 311

12.1.1 Résultats confirmant la première hypothèse 311

12.1.2 Écueils rencontrés lors de la confirmation de la première hypothèse 312

12.1.3 Conclusion de la première hypothèse..... 313

12.2 Particularités culturelles comme moyen d'analyser les productions écrites..... 313

12.2.1 La communication interculturelle et l'enseignement/apprentissage des langues 314

12.2.2 La composante culturelle de l'argumentation 314

12.2.3 Ajustement possible des contenus culturels..... 315

12.3 La relation entre le processus d'analyse des textes et l'évaluation..... 316

12.4 Les apports théoriques de la didactique du FLM 317

12.5 Hypothèse didactique générale sur l'évaluation..... 317

12.5.1 La rédaction d'un texte est une compétence communicative..... 318

12.5.2 L'évaluation est un élément de motivation supplémentaire 318

Synthèse de la quatrième partie……..319

Conclusion générale……..……..321

Bibliographie de référence…….……325

Annexe 1……342

Annexe 2……..398

Annexe 3……401

Liste des tableaux

Tableau 1 : Les critères d'évaluation du groupe ÉVA (source : le groupe Éva 1991 : 57) 45

Tableau 2 : Critères d'évaluation de la production écrite du DELF B1 (source CIEP, 2012) 47

Tableau 3 : Évaluation : critères positifs et négatifs (source CECR, 2001 : 149) 49

Tableau 4 : Structure du TFS4 (source Yu 2012 : 98) 60

Tableau 5 : Présentation de la tâche 85

Tableau 6 : Connecteurs dans la production N2 189

Tableau 7 : Dysfonctionnements pragmatiques dans le corpus 201

Tableau 8 : Types d'erreurs suivant le groupe HESO 212

Tableau 9 : Erreurs dans le corpus 220

Tableau 10 : Le topos commun dans les copies de Nanchang 244

Tableau 11 : Analyse topique de N16 259

Tableau 12 : Analyse topique de N7 260

Tableau 13 : Analyse topique de X13 265

Tableau 14 : Critères d'évaluation retenus pour la grille 285

Tableau 15 : Grille d'évaluation retenue 286

Liste des figures

Figure 1 : Les composantes de l'évaluation institutionnelle en Chine 68

Figure 2 : les composantes de la compétence communicative à l'écrit 109

Figure 3 : La configuration modulaire du texte (source Adam : 1992 : 21) 111

Figure 4 : Représentation schématique du processus d'écriture adapté d'après Hayes et Flower (source Fayol, 1997 : 62) 125

Figure 5 : Schéma des composantes de base d'une situation d'écrit (source Moirand, 1979 :10) 127

Figure 6 : Modèle du processus rédactionnel en L2 suivant Wang, 2002 : 242 133

Figure 7 : Développement de la compétence écrite en L2 134

Figure 8 : Exemple à l'appui de schéma d'argumentation (Toulmin, 1993 : 125) 144

Figure 9 : L'énoncé (source Raccah, 1990 : 180) 157

Figure 10 : Échelles argumentatives de N1 191

Figure 11 : Échelles argumentatives de N3 191

Figure 12 : Échelles argumentatives de N15 193

Figure 13 : Schéma du processus rédactionnel 203

Figure 14 : Place de l'erreur dans l'évaluation 210

Figure 15 : Les enchaînements argumentatifs (source Ducrot, 1983 : 20) 241

Figure 16 : Premier schéma argumentatif 242

Figure 17 : Schéma du topos Moyens/Priorités 246

Figure 18 : Schéma argumentatif complété 247

Figure 19 : Schéma argumentatif supplémentaire 248

Figure 20 : Représentation du niveau profond et niveau superficiel 258

Figure 21 : Schéma textuel de N7 261

Figure 22 : Schéma textuel de N10 262

Figure 23 : Schéma textuel de N3 263

Figure 24 : Schéma de l'axe du temps 292

Introduction

Cette thèse est l'aboutissement d'un parcours de plusieurs années pendant lesquelles nous avons enseigné le français à l'université en Chine. Si notre intention initiale était, à partir de nos observations, analyses et interprétations dans nos classes, d'intervenir de manière plus adéquate sur le terrain, la découverte de nombreuses contributions en Didactiques des langues et des cultures nous a mise sur le chemin de la recherche. Entreprendre l'écriture de cette thèse était une évidence pour nous, afin de partager, approfondir et légitimer nos réflexions.

La problématique de cette recherche repose sur l'évaluation, celle-ci étant objet à part entière de la Didactique des langues et les cultures, au même titre que l'enseignement et l'apprentissage. Elle se situe au centre de deux orientations opposées. La première est institutionnelle, elle traite de l'évaluation dans le contexte universitaire chinois, sa finalité est de récolter des informations par rapport aux programmes imposés et de réguler le cursus. La seconde est didactique, elle tente d'évaluer la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit dans des productions écrites d'apprenants chinois, sa finalité est de remédier aux apprentissages. Les questions que nous nous posons et les hypothèses que nous formulons prennent des directions tantôt dans l'une, tantôt dans l'autre direction, toutes les deux soumises aux contraintes de l'environnement culturel et institutionnel.

Ainsi, notre problématique naît d'une double complexité, celle de l'environnement de l'enseignement-apprentissage-évaluation du français en Chine, et celle de la pratique de l'évaluation des compétences.

Au départ, à la suite de nos va-et-vient entre notre expérience sur le terrain et nos lectures, nous nous sommes posée de manière globale plusieurs questions sur différentes thématiques, telles l'influence de la culture traditionnelle, les particularités du contexte et le choix méthodologique

sur l'enseignement et l'apprentissage du français, l'interlangue de l'apprenant, les interférences linguistiques et culturelles entre la langue de départ et la langue cible, la différence des méthodes d'évaluation en Chine et à l'Occident, les moyens d'intervention en classe pour améliorer la compétence langagière des étudiants. Au fur et à mesure, ces questions se sont précisées et nous ont aidée à formuler cinq hypothèses qui nous ont guidée dans notre travail de recherche et que nous verrons *infra*.

Le terrain de notre recherche est le milieu universitaire chinois. Il s'agit donc d'un pays, d'une institution et d'un public, avec des programmes en vigueur, des contraintes sociopolitiques, culturelles, pédagogiques et individuelles. Les représentations, les opinions, les habitudes culturelles et le vécu éducatif des étudiants sont également à prendre en considération. Notre recherche s'inspire et se construit essentiellement à partir de notre expérience sur le terrain, cependant, les propositions didactiques que nous formulons, même si elles visent à servir en première instance ce même terrain, concernent, nous l'espérons, le public au-delà du contexte universitaire chinois.

L'enseignement-apprentissage du français en Chine a une longue tradition. Les premiers échanges sino-français datent de 1688 quand un groupe de jésuites, tous membres correspondants de l'Académie des Sciences et désignés par Louis XIV, arrive à Pékin, à la cour de l'empereur Kangxi. Si la première tâche de cette expédition s'inscrit dans le cadre d'une expédition géodésique, une seconde mission à but religieux est bien synthétisée par cette formule que le Père jésuite Verbiest avait utilisée dans l'une de ses lettres pour motiver l'envoi de jésuites en Chine : « Sous le manteau étoilé de l'astronomie, notre sainte religion s'introduit facilement » (Landry-Deron, 2001 : 427). De même, avec le savoir scientifique français que les jésuites cherchent à promouvoir, ce sont les germes de la langue française qui sont semés. À l'heure actuelle, l'enseignement-apprentissage du français se caractérise par un dynamisme sans précédent[1], à l'image des transformations économiques et sociales du pays.

[1] Le résultat de cet engouement dans les universités chinoises est sans équivoque : 143 départements de français en 2009, contre 32 en 1999, ce qui signifie que pendant cette période 4 nouveaux départements ont été ouverts chaque année. L'enseignement du français, assuré par plus de 1000 professeurs chinois et 180 lecteurs financés par les établissements chinois, s'adresse à plus de 100 000 apprenants (Bel, 2014 ; Bel et Hardy, 2011). L'augmentation des effectifs des apprenants de français pourrait s'expliquer en partie par la demande croissante d'études en France, d'immigration au Québec, mais dans la plupart des cas les motivations sont économiques et liées à une future expatriation en Afrique où un jeune diplômé peut toucher un salaire nettement plus intéressant qu'en Chine.

L'évaluation des compétences, à l'heure de la mobilité internationale et de la pluralité culturelle, est devenue un enjeu personnel, social et professionnel. Sur le plan personnel, au fur et à mesure de son parcours scolaire, l'individu est en attente de résultats, ce qu'un examen, un contrôle ou un bilan lui offre, notamment un jugement sur ses performances, ce qui lui permet de se mesurer aux autres. L'évaluation permet de mettre en relation les aspirations de l'individu avec les résultats attendus. C'est un moyen de s'adapter à son groupe, à son environnement. Sur le plan social, l'évaluation relève de la reconnaissance du groupe, elle permet de se positionner et de gravir les échelons. Elle est donc au service de la cohésion sociale. Quant au plan professionnel, c'est justement sous la pression du monde de l'entreprise que l'évaluation des compétences a émergé et s'est développée. C'est une démarche courante à chaque étape de la vie professionnelle, lors d'un recrutement, d'un bilan ou d'une promotion.

L'évaluation des compétences en langues étrangères naît donc d'un besoin, celui de mieux répondre aux attentes individuelles, sociales et professionnelles par rapport au contexte universitaire, national et international. Les questions des contenus, des dispositifs et de la visibilité de l'évaluation sont plus que d'actualité dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Dans le contexte occidental, tout au long de l'évolution des méthodologies et des besoins d'apprentissage, les dispositifs d'évaluation se sont complexifiés. Le passage de la notion de connaissance à la notion de compétence, avec *Un Niveau-Seuil* (1976), a apporté un nouveau regard sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. L'intérêt n'est plus de vérifier si l'apprenant connaît les règles de grammaire et le vocabulaire, mais comment il s'en sert pour accéder à la communication. En termes d'apprentissage, les connaissances linguistiques sont désormais un outil que l'apprenant-utilisateur a en sa possession pour agir, et en termes d'évaluation, elles deviennent un critère parmi d'autres.

En Chine, peut-être plus qu'ailleurs, l'évaluation est un enjeu majeur en raison du caractère très compétitif du système éducatif. Une série d'examens nationaux permet aux élèves non seulement de passer d'une étape à une autre, mais surtout d'avoir accès à une meilleure université, ce qui augmente les chances d'obtenir par la suite un travail mieux payé. Le français en tant que langue étrangère peut faire partie de trois examens nationaux : le concours d'accès à l'enseignement supérieur, ainsi qu'aux deux tests nationaux de français de spécialité, TFS 4 et TFS 8.

Vu l'importance de l'évaluation à l'université, comme dans la vie professionnelle en Chine, et la nécessité de doter les étudiants de meilleurs outils pour y réussir, l'entrée qui nous est parue la plus opportune pour aborder cette problématique, est de procéder à des évaluations sur le terrain, dans différents contextes. Notre corpus est ainsi constitué de données qui nous ont permis d'évaluer la compétence à communiquer dans des situations et comportements langagiers observables relatifs aux étudiants en deuxième année dont la spécialité est le français. Concrètement, nous analysons et évaluons des productions écrites dans deux situations, une évaluation formative, telle qu'elle est pratiquée en classe, et une situation au moment de la passation du test national TFS4 à fort enjeu.

Ce dernier sanctionne en effet deux années d'apprentissage de français pour les étudiants dont la spécialité est la langue française. Il est obligatoire dans la plupart des départements de français et très souvent exigé par les entreprises lors du recrutement. Il est donc un pilier central du programme d'enseignement du français à l'université. Par ailleurs, il se situe au carrefour de deux systèmes d'évaluation en langues étrangères, soit d'une part l'évaluation occidentale suivant l'action du Conseil de l'Europe pour le développement de l'enseignement des langues, et d'autre part, l'évaluation chinoise dont les origines remontent aux temps les plus anciens. Les passerelles jetées entre ces deux systèmes diamétralement opposés résument bien la réflexion qui est la nôtre. Nous tenterons de les étudier afin de comprendre leurs présupposés respectifs et la manière dont elles s'articulent dans les données de notre terrain.

Notre démarche est en même temps empirique et interventionniste. Elle consiste à modéliser l'évaluation dans le contexte universitaire chinois afin de l'étudier empiriquement. Ainsi, notre modèle repose sur une base qui est l'université chinoise, sur laquelle s'inscrit le « trajet » de l'évaluation[2] avec ses acteurs, ses actes et ses faits : public-sujet évalué, enseignant-évaluateur, outils et critères d'évaluation, résultat à remettre à l'institution, remédiation des apprentissages. Cette base (l'université) s'articule avec deux autres niveaux, les épreuves nationales auxquelles sont soumis les étudiants de français en Chine, et les épreuves internationales que les étudiants passent pour les besoins de leurs projets de mobilité. C'est à partir de cette articulation que notre démarche devient interventionniste, le but est de proposer des activités qui puissent aider les étudiants à réussir leur évaluation non seulement à l'université, mais également aux niveaux national et international.

[2] La structure de la thèse suit ce « trajet ».

Pour illustrer notre démarche, nous avons constitué un corpus de productions écrites regroupées en deux parties. La première vient d'un contrôle continu en français effectué à l'Université de Nanchang. Les étudiants ont produit des textes argumentatifs en répondant à la question suivante : « L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. Est-ce que vous approuvez ces dépenses ou vous pensez que votre pays a des besoins plus urgents ? ». La seconde partie des copies vient de la partie sept (expression écrite) du TFS4 de l'Université Normale de Henan. Ce sont des textes produits à partir d'images. Notre objectif est d'analyser et de comparer ces deux parties de notre corpus afin de dégager des différences ou des régularités dans l'activité langagière de ces deux publics.

Comme dans tout acte d'évaluation, nous nous interrogeons sur les moyens pertinents de correction et nous nous efforçons de dégager des pistes d'ajustement des contenus-objet de l'évaluation. Ces deux volets de notre analyse du corpus sont à mettre en relation avec les différents types de texte réalisés par les étudiants, ce qui relève de pratiques sociales et nous ramène à l'interculturalité, qui constitue une autre notion phare de notre travail, dans ses développements autour de la question de l'évaluation, des méthodes et des systèmes d'évaluation.

Comme nous l'avons précisé, cette recherche, essentiellement inspirée par notre expérience sur le terrain, fait écho à nos observations, analyses, interventions et de nombreuses questions que nous nous sommes posées pendant des années. Nous les avons formulées en cinq hypothèses. Tout au long de notre travail, nous chercherons à confirmer ou infirmer ces hypothèses comme suit.

La première hypothèse concerne le public d'étudiants chinois, les deux populations de scripteurs, les données culturelles (culture chinoise, éducative, philosophique et politique). Nous avons postulé un écart entre des étudiants chinois soumis à un enseignement traditionnel du FLE qui les dote d'un savoir déclaratif important, mais de savoir-faire procéduraux beaucoup plus incertains, et des étudiants chinois soumis à une méthode communicativo-actionnelle, plus ouverte, dont nous escomptions qu'elle favorise chez eux la maîtrise de la compétence communicative à l'écrit et l'appropriation rédactionnelle de l'écrit.

Notre seconde hypothèse concerne le corpus de Nanchang et plus spécialement le texte argumentatif. Nous avançons que l'argumentation des étudiants sinophones serait culturellement marquée. Les ruptures épistémologiques des deux systèmes de pensée et les

formes empruntées par le débat dans l'une et l'autre des sociétés contemporaines nous paraissaient être de bons analyseurs pour fonder nos analyses à ce sujet.

Notre troisième hypothèse concerne la relation entre analyse de textes et évaluation. Elle stipule que l'analyse des productions écrites nous aiderait à déceler les erreurs, à comprendre les difficultés des étudiants par rapport au processus rédactionnel, et par le même biais à évaluer de façon plus équitable chaque copie.

La quatrième hypothèse porte sur l'interaction entre la langue source et la langue cible dans le processus rédactionnel. L'intérêt est d'emprunter des outils d'analyse d'écrits à la didactique du Français langue maternelle, ainsi que des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, et de les transférer à la didactique du FLE, dans le but d'identifier des besoins langagiers et de proposer des contenus adaptés.

La cinquième hypothèse est formulée sur les bases de la didactique générale de l'évaluation. Dans le cadre d'une évaluation formative, puis de remédiation et de propositions didactiques d'apprentissage et de formation à l'écrit, l'analyse de textes serait un bon descripteur des obstacles, qu'ils soient d'ordres langagiers ou rédactionnels, que les apprenants de FLE doivent affronter consciemment ou non.

Comme nous l'avons souligné, le champ disciplinaire principal de notre travail relève de la Didactique des langues-cultures. Dans cette perspective, il s'agit d'une part d'analyser et d'interpréter les dysfonctionnements et les erreurs dans des textes produits par des étudiants chinois lors d'un contrôle au cours du semestre, et d'autre part de suggérer des moyens d'améliorer et élargir leur compétence langagière. Nous nous intéressons à l'environnement de notre recherche lié aux spécificités du contexte universitaire chinois. Nous tenons compte de l'interaction des différentes méthodologies d'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Chine entre elles, notamment de la méthodologie grammaire-traduction utilisée essentiellement à l'université et complétée par des méthodes communicativo-actionnelles. Notre idée est qu'un aménagement entre les deux est possible, dans le droit fil des recherches sur le compromis didactique (Martin 2007, Robert 2002, 2009, Vallat 2012).

C'est dans cette même perspective que nous formulons, dans le chapitre 4, les notions de compétence à communiquer langagièrement à l'écrit et d'évaluation. En effet, la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit est une compétence communicative, celle-ci introduite

par Noam Chomsky (1965), puis discutée par Dell Hymes (1973, 1984), reprise et développée par un grand nombre de didacticiens (Moirand 1979, le CECR 2001, Cuq et Gruca 2002, Beacco 2007). Elle repose sur un faisceau de connaissances et d'habiletés permettant aux êtres humains de se comprendre et d'agir ensemble. Dans notre modélisation, concernant la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit (compétence écrite), nous avons relevé les éléments qui entrent en jeu dans l'enseignement, l'apprentissage, la rédaction et l'évaluation de l'écrit. Si la compétence écrite n'est pas évaluable dans l'absolu, elle revêt un caractère évaluable quand on examine ses composantes, à savoir pragmatique, sociolinguistique et linguistique, et quand on la considère notamment en termes de productions langagières observables et évaluables.

Notre travail est également appuyé et encadré par d'autres disciplines. Dans la mesure où nous nous intéressons au processus rédactionnel, nous nous appuyons sur des travaux à visées psychocognitives et linguistiques. Nous empruntons des modèles de la production écrite en langue première à Michel Fayol (1997, 2007) Fayol et Miret (2005), Bernard Schneuwly et Joaquim Dolz-Mestre (1987), Bernard Schneuwly (1988), Daniel Gaonac'h (1989, 1991), Daniel Gaonac'h et Pascale Larigauderie (2000). Au-delà des similitudes et des divergences des processus rédactionnels en langue première et langue seconde, nous voulons mettre en évidence les difficultés des scripteurs au cours de la rédaction en langue seconde. Les considérations de Sophie Moirand (1979, 1990), ainsi que les apports plus récents de Wenyu Wang et Qiufang Wen (2002) et de Marie-Laure Barbier (2004) nous permettent d'aborder ce point dans notre chapitre 5.

La linguistique textuelle vient ensuite enrichir nos observations et analyses sur l'organisation des textes produits par les étudiants chinois. Nous sommes ainsi attachée à réfléchir tant à l'organisation interne des phrases qu'à leur agencement en texte structuré et cohérent. Nous tâcherons de décrire les procédés de cohérence, cohésion et connexion (Charolles 1978, 1995, Moeschler 1985) et de les utiliser dans le processus d'évaluation du texte.

L'architecture générale de notre recherche s'articule autour de quatre parties principales, chacune composée de trois chapitres. Nous suivons ainsi les étapes du processus d'évaluation en l'adossant aux particularités du milieu universitaire chinois et en nous efforçant d'articuler ces particularités aux contraintes de l'évaluation nationale et internationale.

Dans la première partie, nous posons les bases problématique et méthodologique de notre travail. Nous cernerons la notion d'évaluation et nous ferons l'état des lieux des pratiques

évaluatives universitaires en Chine. Nous discutons plus amplement de notre public et de notre méthodologie de travail. Nous présentons les deux groupes d'étudiants chinois ayant rédigé les textes de notre corpus, ainsi que le contexte de notre recherche.

Le but de la deuxième partie est un cadrage théorique de la recherche. Les bases sont posées afin de cerner d'abord, plus particulièrement, les notions de compétence, évaluation, processus rédactionnel. Un inventaire est ensuite proposé de toutes les composantes de la compétence langagière qui peuvent être mises en œuvre lors de la production d'un texte. Le but est de comprendre la complexité du processus rédactionnel en langue étrangère, les difficultés liées à ce dernier, et par le même biais, à réfléchir sur les stratégies à mettre en place pour le faciliter. Nous discuterons également dans cette partie des outils d'analyse et d'évaluation des textes du corpus.

La troisième partie est réservée à l'analyse du corpus des textes d'étudiants. Le cadrage préalable de notions comme schéma textuel, cohérence, relations interphrastiques, nous permet d'appliquer un modèle d'analyse auquel nous soumettons les productions écrites. Nous procédons à trois niveaux d'analyse. Le premier concerne la structure globale des textes, le second les relations interphrastiques, le troisième concerne l'organisation interne de la phrase. Nous attendons de cette analyse des résultats qui nous orienteront sur les erreurs les plus récurrentes et les difficultés des étudiants lors de la réalisation d'une production écrite.

La quatrième partie de notre recherche a une visée praxéologique dans la mesure où l'on intègre la production d'outils d'intervention servant à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la compétence langagière dans le contexte universitaire chinois. Nous nous intéressons aux outils d'évaluations et au traitement de l'écrit dans le matériel didactique destiné aux étudiants de FLE. Écrire un texte en langue étrangère est une tâche complexe et son évaluation nécessite un choix de critères pertinents. Notre préoccupation est de définir un certain nombre de critères parmi d'autres qui, posés, puissent mieux cibler l'évaluation de la compétence langagière suivant ses composantes. Dans cette perspective, il convient de spécifier les moyens d'interventions en vue d'ajuster les contenus d'enseignement. Notre visée est donc praxéologique et consiste à donner des outils pour permettre d'aménager les programmes d'enseignement du français à l'université chinoise, afin de répondre d'une part, à la réussite des tests « à la chinoise » et d'autre part, à la réussite des tests « français ».

Rappelons enfin que l'intérêt général de la compétence langagière dépasse largement la salle de classe et les activités de production écrite. Écrire, dans son acception commune, est une pratique sociale courante, propre à tous les contextes et tous les domaines de vie. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la compétence langagière en classe de français langue étrangère est donc fondamentale en vue de l'utilisation de la langue et en vue d'un projet professionnel ou personnel réussi.

Première partie : Problématique et méthodologie de recherche

En 2017, le gouvernement chinois a décidé de lancer un projet ambitieux, appelé système de crédits sociaux[3]. Il vise à évaluer la totalité des citoyens chinois et de leur attribuer une note, entre autres via les réseaux sociaux, les plateformes d'achat en ligne, les caméras de surveillance. Un comportement civique irréprochable favoriserait la bonne note, et par là l'accès aux transports publics, à l'emploi, au crédit. C'est dire le poids et l'enjeu de l'évaluation dans l'Empire du Milieu, non seulement en milieu universitaire qui fait l'objet de cette recherche, mais dans tous les domaines de la vie.

Si cette information fait encore office d'anecdote en Occident, elle a le mérite de nous éclairer sur trois aspects de l'évaluation en général, à savoir la transformation, le contrôle et la manipulation. L'évaluation est une transformation de la réalité complexe, à cause de l'attribution d'une valeur unidimensionnelle au comportement des citoyens, par une note, lisible et compréhensible par tout le monde. C'est également un instrument de contrôle puissant, car le recueil d'informations sur le comportement conditionnerait la prise de décisions ou d'ajustement de l'action du commanditaire, dans le cas précis le gouvernement chinois. C'est finalement un outil de manipulation sur le comportement des citoyens, car l'attribution de points (ou leur retrait) les pousserait à agir de telle ou telle manière.

Dans le cadrage théorique de l'évaluation que nous tenterons de faire, nous ne perdrons pas de vue ces trois aspects de l'évaluation que sont la transformation, le contrôle et la manipulation, auxquels s'en ajouterons d'autres, plus spécifiques de l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE).

[3] En effet, le projet est lancé, à titre expérimental, depuis 2014 dans plusieurs villes.

Dans cette première partie, après avoir discuté de la notion d'évaluation, nous aborderons notre première hypothèse, en commençant par présenter les deux publics ayant permis de constituer le corpus. Rappelons que nous cherchons à vérifier s'il existe un écart dans la compétence rédactionnelle entre des étudiants chinois soumis à un enseignement traditionnel du FLE en Chine, et des étudiants chinois soumis à un enseignement relevant de la perspective communicativo-actionnelle, telle qu'elle est comprise d'après les travaux du Conseil de l'Europe.

1 Chapitre 1 : L'évaluation dans l'apprentissage des langues étrangères

Avant toute chose, une approche de la notion d'évaluation s'impose. Nous tenterons dans le chapitre présent d'aborder les caractéristiques de l'évaluation en Français langue étrangère, ses formes et ses outils dans un contexte général. Nous réfléchirons également sur les critères d'évaluation d'un texte, la grille d'évaluation pouvant être une solution aux problèmes soulevés.

1.1 Approche de la notion d'évaluation

Étymologiquement, le *Petit Robert* (2018) attache le terme évaluer au verbe latin *valere*, qui signifie « être fort, vigoureux, en bonne santé », « être puissant, régner », mais également « valoir, en particulier de l'argent ». Au fond, suivant cette acception, évaluer ne consiste-t-il pas à traduire une valeur abstraite, telle la vigueur ou la bonne santé, en valeur concrète et lisible par tous, l'argent ? En français moderne, le verbe *évaluer* ne fait pas directement référence à l'argent, cependant, il perpétue le sens du latin : estimer, priser, expertiser, chiffrer, suivant une mesure concrète, lisible et acceptable par le grand nombre.

1.1.1 **Définition**

Dans le domaine de l'éducation, l'évaluation est définie comme « la prise d'informations qu'effectue un acteur quelconque d'une situation de travail sur les performances identifiables ou les comportements mis en œuvre par les personnes qui relèvent de cette situation en les rapportant à des normes ou à des objectifs » (Reuter, 2013 : 105).

Suivant cette définition, l'évaluation implique des *acteurs* : un commanditaire (institution scolaire, ministère, enseignant) qui souhaite obtenir une information, un sujet évalué (classe, élève) qui est capable de produire l'information demandée et un évaluateur (l'enseignant ou un évaluateur externe) qui est garant que l'information produite correspond à la norme[4]. L'évaluation relève également de *situations*, un contrôle continu dans une classe de langue, ou

[4] Historiquement constituée et décrite par les grammaires, les dictionnaires et les manuels d'apprentissage. Selon Tagliante (2005 :10), la norme est définie *a priori*, ni l'enseignant, ni l'apprenant n'ont prise sur elle.

une certification nationale dans le cadre du système d'éducation, ou encore une certification dans le cadre d'une mobilité internationale.

Dans la tradition scolaire, on distingue le contrôle de l'évaluation. Par le contrôle, on vérifie l'état des connaissances d'un apprenant par rapport à la norme définie et on le classe sur une échelle par rapport à cette norme. C'est la raison pour laquelle le mot contrôle revêt une connotation négative. En revanche, l'évaluation est perçue comme un processus positif, elle construit un lien entre l'enseignement et l'apprentissage, elle appuie la remédiation. En ce sens, l'évaluation est constructive par rapport à l'apprentissage, alors que le contrôle serait répressif.

1.1.2 **Formes de l'évaluation**

Il existe plusieurs critères qui permettent d'établir en didactique une typologie de l'évaluation. Nous nous arrêterons dans un premier temps, avec Cuq et Gruca (2002) aux critères temporels. Ainsi, nous pouvons retenir, en fonction de leurs situations temporelles, trois catégories d'évaluation :

- L'évaluation sommative : portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année pédagogique. Elle représente un bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en note, elle certifie l'état de cette formation. C'est ce type d'évaluations que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveau, on la caractérise donc comme certificative ou normative, vu que les résultats obtenus permettent de situer un apprenant par rapport à la norme définie ou par rapport à un classement. Sa fonction essentielle est de certifier, et donc de sanctionner, positivement ou négativement en fonction du résultat, des savoirs et des savoir-faire acquis pendant un cursus d'études.

- L'évaluation formative : centrée sur le présent, elle constitue un régulateur à l'apprentissage. Elle permet de déceler les points faibles et les points forts de l'apprenant à un moment donné de la formation. L'analyse des erreurs ou des dysfonctionnements permet à l'enseignant de modifier un cours suivant les lacunes et les besoins spécifiques pour centrer l'apprentissage vers la réalisation des objectifs. Ce n'est pas une démarche sanctionnante, mais une démarche de formation centrée vers l'individualisation des méthodes d'apprentissage. Sa fonction essentielle est le diagnostic.

- L'évaluation prospective ou pronostique : orientée vers le futur, elle se situe au début de la formation, par exemple pour des concours d'entrée ou des tests d'orientation. Elle permet de vérifier les acquis préalables permettant de suivre la formation et de prévoir des possibilités ultérieures de celle-ci. Elle permet également de diagnostiquer un problème en cours d'apprentissage. La fonction essentielle de cette formation est d'orienter (Cuq, 2002 : 211).

Ces trois prototypes d'évaluation permettent de suivre le parcours de l'apprenant et de son cursus d'études, de l'état initial à l'état final. Il faut cependant noter que ces trois types d'évaluation ne sont pas à même de résoudre toute la complexité de la question. De ce fait, l'évaluation peut être appuyée et enrichie par d'autres données pour mieux cibler les domaines à évaluer :

- Évaluation interne, réalisée par le formateur, et externe, réalisée par des examinateurs extérieurs au dispositif de formation ;

- Évaluation continue, dont la note finale relève de l'ensemble des travaux effectués pendant la période d'apprentissage, et ponctuelle, obtenue à un moment donné et correspondant à un contenu particulier ;

- Évaluation directe qui contrôle ce que l'apprenant est en train de faire, et indirecte qui se fait à partir d'un test ;

- Évaluation de la performance qui note la production d'un discours oral ou écrit, et évaluation des connaissances qui contrôle les connaissances de l'apprenant à un moment donné ;

- Évaluation normative qui sert à classer les apprenants les uns par rapport aux autres, et l'évaluation critérée qui évalue l'apprenant par rapport au niveau de maîtrise des objectifs de formation (*id*, 212).

Ces types d'évaluation n'existent pas à l'état pur, mais sont en interaction entre eux par rapport aux besoins de l'apprenant, les contenus de la formation, l'action des formateurs. Pour choisir le type d'évaluation qu'on va appliquer à un moment donné de la formation, il faut prendre en considération en premier lieu les objectifs fixés par l'institution et la culture pédagogique propre au système éducatif. En second lieu, on va chercher à remédier aux difficultés d'apprentissage.

L'évaluation que nous avons effectuée dans la première partie de notre corpus relève du type formatif. Elle a été réalisée pendant le second semestre de l'année scolaire 2009/2010, et a servi à réguler l'apprentissage de la compétence argumentative, cette dernière ayant été objet de formation lors de plusieurs séances didactiques. Elle peut être également considérée comme une évaluation interne, car réalisée par le formateur, indirecte et liée à la performance (texte rédigé en classe et limité par le temps) et critérée (la production écrite est évaluée suivant la maîtrise de la compétence argumentative). La seconde partie de notre corpus est constituée de copies de l'expression écrite à la certification nationale TFS4, que nous avons scannées immédiatement après l'examen en 2016. Ses caractéristiques, à un point près, sont à l'opposé de celles de la première, elle relève de l'évaluation certificative, externe et indirecte. Les deux évaluations sont critérées, la notation des textes se faisant à partir de critères précis.

1.1.3 Critères de l'évaluation

Un nombre assez conséquent de recherches sur l'évaluation montrent qu'il est difficile de produire des données fiables, homogènes et quantifiables avec précision. La docimologie qui se définit comme « la science dont la finalité est l'étude objective des examens et des concours » (Galisson, 1976 :163, Tagliante, 2005 :11) met en lumière trois principes fondamentaux ou critères relatifs à la passation et à l'interprétation des résultats, à savoir la fidélité, la validité et l'objectivité.

1.1.3.1 Fidélité

La fidélité correspond à la finalité de la correction. Il faut veiller à ce que celle-ci aboutisse au même résultat, compte tenu du nombre de correcteurs. On peut espérer obtenir des résultats semblables lorsque les questions exigent des réponses univoques et prévisibles. Cependant, lors des activités de production, les réponses ne sont ni univoques ni prévisibles, et un certain nombre de facteurs, bien connus par les enseignants-évaluateurs, peuvent parasiter la correction :

- L'effet halo

L'élève ayant bonne réputation a plus de chances de se faire attribuer une bonne note et inversement. L'enseignant-évaluateur choisit spontanément les informations attendues. L'apparence physique, ainsi qu'une attitude positive à l'oral, ou bien une copie soignée à l'écrit interviennent dans le choix de la note.

- L’effet d’ordre

En fin de correction d’une série de copies, on a tendance à être plus sévère qu’avec les premières copies corrigées. Les copies corrigées en dernier sont souvent sous-évaluées.

- L’effet de contraste

Une production moyenne est jugée plus sévèrement si elle suit une très bonne copie et inversement, elle reçoit une meilleure note si elle arrive après une mauvaise copie. Une copie exceptionnelle sert de repère à la correction de la copie suivante et fait évoluer l’échelle d’estimation.

- L’effet d’oscillation

L’évaluateur cherche inconsciemment l’équilibre dans l’attribution des notes[5]. S’il a évalué favorablement un certain nombre de copies, il tend à donner des notes plus défavorables pour les évaluations suivantes.

- L’effet de stéréotypie

Les notes attribuées au début de la formation servent de référence, l’enseignant tend à reconduire les mêmes notes tout au long de la formation, en dépit des efforts produits par les apprenants.

- L’effet-choc

Le choc négatif concerne les erreurs qui se répètent et qui font chuter la note. Le choc positif est provoqué par une seule idée géniale, malgré les erreurs récurrentes, qui fait grimper la note.

- L’effet goutte d’eau

L’effet goutte d’eau concerne l’irritabilité de l’enseignant, qui, après avoir toléré un grand nombre d’erreurs, craque et note défavorablement la copie.

[5] En Chine, l’équilibre dans l’attribution des notes est imposé par l’université. D’une manière générale, on impose à l’enseignant un quota de notes : le taux de notes A+ (95-100/100 points) ne devrait pas dépasser 10%, le taux de A (85-100/100 points) est limité à 30%, le taux d’échec devrait se limiter à 5 à 10%. Pour autant, l’enseignant n’est pas sanctionné s’il ne respecte pas à la lettre cette règle.

1.1.3.2 Validité

La validité est un critère fondamental pour une évaluation. Une activité d'évaluation est valide, lorsqu'elle permet de mesurer ce qu'elle doit mesurer et rien d'autre. La validité suppose une cohérence entre le contenu de l'activité proposée et le but de l'évaluation. Par exemple, la maîtrise de l'orthographe est primordiale pour une activité de dictée, est par conséquent on retranche systématiquement des points à chaque erreur. En revanche, pour une activité d'écoute, l'évaluateur ne retranche pas des points si les réponses données sont correctes par rapport à ce qui est écouté, mais contiennent des erreurs d'orthographe.

Le critère de validité suppose une grande technicité que l'on s'efforce d'appliquer dans des tests certificatifs, lorsqu'il faut sanctionner un niveau. Les descripteurs du CECR avec les acquis pour chaque compétence semblent permettre de distinguer les niveaux. En revanche, dans une évaluation formative, pratiquée en classe, cette technicité est difficilement applicable, surtout dans des classes nombreuses. Par ailleurs, le psychologue russe Vygotski (1934/2008 : 400) considère que le fait de sanctionner un niveau en classe s'avère néfaste pour le développement des apprentissages, puisque ceci dirige l'apprentissage vers certaines aptitudes et en néglige d'autres. En effet, pour les besoins d'un contrôle continu, l'enseignant a besoin de notes holistiques, il est donc normal qu'il évalue de façon globale les compétences des étudiants afin de déterminer la progression de celles-ci.

1.1.3.3 Objectivité

Le critère d'objectivité ne concerne pas la correction des copies, mais les conditions de correction de celles-ci, ainsi que les conditions de passation d'un examen. Pour organiser un examen, il ne suffit pas de rassembler les candidats le même jour, à la même heure, il faut aussi que les corrections soient effectuées suivant les mêmes conditions. Il est précisé, par exemple dans le *Manuel de l'examinateur-correcteur du DELF et du DALF* (2015 : 3), que les corrections se font dans le centre d'examen, en respectant l'anonymat des copies et en procédant à une double correction.

Il est clair qu'en évaluation formative l'objectivité n'a pas les mêmes aspects que celle d'un examen certifiant. Si on regarde de près les trois conditions *supra*, corriger les copies sur son lieu de travail relève du bon sens, de cette façon l'enseignant sépare l'espace privé de l'espace professionnel de sa vie. En revanche, respecter l'anonymat dans un contrôle continu au cours du semestre paraît superflu, avec des étudiants qu'il connaît (écriture, intérêts), et même anti

pédagogique, comme s'il s'intéressait uniquement à leurs compétences, et non à leur personnalité, à leurs efforts. Quant à la dernière condition, procéder à une double correction, cela est tout à fait possible si l'on en a les moyens, et si le collègue à qui on va le demander n'a rien d'autre à faire.

1.2 Évaluation et objectifs

L'évaluation ne peut être envisagée qu'en vue des objectifs d'apprentissage visés, ces derniers étant établis après une analyse détaillée des besoins. De nombreux travaux se sont penchés sur des taxinomies et des sous-catégories soit de difficulté, soit de performance. À la suite d'une série de théorisations intégrant une réflexion sur la cognition (Landsheere (1975), Bloom (1956), Cuq et Gruca (2002), Cuq (2003), Tagliante (2005)), on peut considérer respectivement les uns et les autres. Trois objectifs généraux entrent en jeu tout au long de l'apprentissage : la maîtrise qui englobe la connaissance et la compréhension et qui vise à acquérir les niveaux inférieurs ; le transfert qui correspond aux activités d'analyse et de synthèse et qui vise les niveaux moyens et supérieurs ; l'expression qui va au-delà des connaissances et du savoir-faire de l'apprenant pour s'intéresser à sa personnalité.

La maîtrise peut s'évaluer à court et moyen terme. Elle correspond aux capacités intellectuelles inférieures, ainsi qu'aux niveaux inférieurs de connaissances. La maîtrise est atteinte, d'abord par la mémorisation (l'apprenant répète, recopie, fait des listes), ensuite par la compréhension (il identifie, localise, décrit). Les activités d'évaluation incluent des réponses limitées, un questionnaire à choix multiple, par exemple.

Le transfert correspond aux capacités intellectuelles médianes liées au transfert des connaissances maîtrisées au champ de l'application et de l'analyse. L'apprenant est capable d'illustrer, démontrer, examiner, catégoriser des informations. L'évaluation prévue à ce niveau est critérée, elle pourrait s'appliquer à des textes.

L'expression touche les capacités intellectuelles supérieures liées à la synthèse et au développement de l'esprit critique. Les réponses d'une évaluation ne sont plus prévisibles. La réalisation d'une tâche demande des savoirs et savoir-faire, ainsi que des qualités personnelles (Tagliante, 2005 : 27).

Cette catégorisation des objectifs d'apprentissage et d'évaluation en langue étrangère est très proche, à notre avis, des étapes du développement de l'enfant et nous permet de dresser une passerelle entre l'apprentissage de la langue maternelle et celui de la langue étrangère. Elle est à prendre en considération dans un processus d'enseignement/apprentissage/évaluation par rapport à l'âge et aux prérequis du public, on ne peut pas, par exemple demander à un étudiant d'écrire une dissertation, s'il n'est pas capable de le faire dans sa langue de départ. En même temps, l'apprentissage de la langue étrangère n'est pas cantonné à celle-ci. L'apprenant développe ses capacités intellectuelles générales et sa personnalité tout au long de sa vie et par divers moyens, dont l'apprentissage de la langue étrangère.

Une autre analyse des objectifs peut contribuer à définir les éléments constituant un programme d'apprentissage, mais également à définir les éléments à évaluer, à savoir celui qui est relatif à la performance. Concernant concrètement l'évaluation, on peut retenir deux types d'objectifs (Cuq 2002, Tagliante 2005) :

- Les objectifs spécifiques impliquent une attitude et un contenu particulier et limité (se présenter, demander son chemin), l'ensemble des objectifs spécifiques forment les objectifs généraux ;

- Les objectifs opérationnels résultent de la décomposition des objectifs spécifiques et reformulent ceux-ci en fonction de l'évaluation : on évalue à partir d'un comportement attendu ou d'une performance, et les conditions dans lesquelles cette dernière doit se réaliser (par exemple écrire une lettre de candidature : en-tête, formule d'adresse) (Cuq, 2002 : 214).

Suivant notre point de vue, cette deuxième catégorisation d'objectifs, faisant écho aux actes de parole, est d'une grande technicité, puisque l'évaluateur est obligé de prendre en considération plusieurs des composantes qui entrent en jeu lors de la réalisation de la tâche.

Ces différents objectifs font partie de l'apprentissage et de l'évaluation de la compétence communicative qui est le sujet de notre recherche. Or il est particulièrement difficile d'évaluer une compétence, vu ses diverses composantes. Rappelons ici que la complexité provient du fait qu'on n'évalue pas des connaissances, mais une performance. Il s'agit également d'une évaluation critérée qui peut se mesurer sur une échelle de niveau. En général, nous allons procéder à une décomposition de cette compétence pour mieux cerner les différents critères à

évaluer : grammaire ou/et vocabulaire, cohérence et cohésion, schéma textuel. Il est également à noter, vu la spécificité du type d'évaluation (formative), que nous pouvons procéder à une évaluation positive suivant les capacités acquises par le participant et formulées dans les divers descripteurs (Programmes du Ministère d'éducation de la RPC pour le contexte universitaire et national chinois, CECR, Portfolio des langues pour le contexte international). Formuler les capacités des apprenants avec « être capable de… », nous permettrait de recueillir des informations sur les points forts des apprenants et sur ce qui est acquis à un moment donné. Cependant, l'évaluation positive ne nous permettrait pas de déceler les lacunes afin d'ajuster le contenu d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle nous essaierons également de « pointer du doigt » l'erreur, nous analyserons les textes pour détecter les dysfonctionnements et les erreurs afin d'y remédier.

Avant d'aborder plus concrètement les questions sur l'évaluation de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit dans le contexte universitaire chinois à partir de notre corpus, il nous semble opportun de considérer, de manière générale, les pratiques actuelles d'évaluation en FLE au niveau international.

1.3 Évaluation et Français langue étrangère

Le français, présent sur cinq continents, se caractérise par des pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation d'une extrême diversité et des contraintes institutionnelles et nationales tout aussi diverses. Cette diversité est sans doute une richesse, mais elle est également source de confusion par rapport à la lisibilité des niveaux de compétence et des résultats obtenus. L'Alliance française, à notre avis, est en mesure de donner une réponse à cette difficulté de lisibilité dans l'équivalence internationale des niveaux de français, notamment par la pratique des tests et des diplômes reconnus partout dans le monde.

1.3.1 L'Alliance française

Après son implantation en Chine en 1989, l'Alliance française connaît une croissance spectaculaire. Il existe actuellement 15 Alliances françaises en Chine, elles sont toutes autofinancées, ont le statut d'écoles sino-françaises et leur gestion dépend du ministère de l'Éducation nationale chinois. Elles travaillent en étroite collaboration avec les établissements supérieurs, auxquels elles sont adossées, et avec Campus France, pour qui elles organisent des sessions de TEF, de TCF, et depuis 2013, de DELF et de DALF.

1.3.1.1 Rôle de l'Alliance française en Chine

Les étudiants des Alliances françaises, par rapport aux étudiants qui suivent un cursus traditionnel à l'université, ont dans la plupart des cas un projet individuel et des motivations bien précis et immédiats, notamment celles de passer un test de français (TCF ou TEF) dans le cadre de la procédure de pré visa, pour ensuite étudier ou vivre dans un pays francophone. Nous pouvons ici noter le groupe qui est de loin le plus nombreux, celui des étudiants qui ont échoué à entrer dans une université chinoise et qui comptent, après l'obtention de leur visa d'études, s'inscrire dans un établissement en France. Viennent ensuite les étudiants qui ont déjà fait des études ou obtenu un diplôme en Chine, mais qui s'orientent surtout vers les grandes écoles en France et souhaitent également obtenir un diplôme de qualité. Un troisième groupe d'étudiants constitue les potentiels immigrants à destination du Québec, groupe dont le nombre est fluctuant au gré des changements de la procédure provinciale d'immigration. Notons également un quatrième groupe de cadres travaillant dans des entreprises françaises et qui apprennent le français pour des raisons professionnelles (groupe qui est plutôt marginal, vu qu'une grande partie de la communication dans les entreprises françaises en Chine se fait en anglais).

1.3.1.2 Épreuves de l'Alliance française

- Le Test de connaissance du français[6]

Le TCF (Test de connaissance du français) est élaboré en 2002 par le CIEP (Centre international d'études pédagogiques), établissement public opérateur du ministère de l'Éducation nationale. Il est destiné à toute personne désireuse de connaître son niveau de français. Or en Chine, il entre dans un processus complexe de pré visa, géré par Campus France. Le TCF Québec est une variante du même test, spécialement conçu en vue de la procédure d'immigration auprès du Ministère québécois de l'Immigration, de la diversité et de l'inclusion.

- Le Test d'évaluation de français

Le TEF (test d'évaluation du français) est créé en 1998 par la CCI (Chambre de commerce et d'industrie) de Paris. Son objectif est de déterminer un niveau de langue dans un contexte professionnel. Le TEF fait également partie de la procédure pré visa. En effet, le candidat ne

[6] Pour plus de précisions sur les épreuves internationales et les centres de passation, voir Noël-Jothy (2006).

choisit pas de passer le TCF ou le TEF, ce choix se fait par tirage au sort. Ce test existe aussi en version adaptée pour les besoins de la procédure d'immigration au Québec, le TEFAQ.

- Les épreuves de DELF et de DALF

Les premiers examens validant un niveau de compétence en français, créés en 1985 par le CIEP, sont les épreuves de DELF (Diplôme élémentaire de langue française) et DALF (Diplôme approfondi de langue française). Ce sont des diplômes d'état, reconnus par le ministère de l'Éducation nationale en France, mais également au niveau international. Ils ont été mis en place en Chine à partir de 2013, à la suite d'un accord signé entre les deux gouvernements l'année précédente. Avant cette date, les Chinois désireux de passer le DELF ou le DALF devaient se rendre dans l'une des antennes de l'Alliance française, à Hong Kong ou à Macao.

Ces trois certifications que nous venons de présenter sont harmonisées sur les six niveaux de compétences du Cadre européen commun de référence dans un souci d'établir des éléments communs à atteindre lors des étapes d'enseignement et apprentissage et de rendre les évaluations comparables d'un pays à l'autre. À l'heure actuelle, il n'existe pas en Chine de certification internationale de langue étrangère intégrée dans le cursus scolaire national. Un Chinois désirant attester un niveau de français pour ses besoins de mobilité internationale, doit se rendre à l'Alliance française afin de passer le TCF, le TEF ou le DELF/DALF.

1.3.2 La lisibilité des niveaux

En dehors du contexte de l'évaluation adoptée par l'Alliance française, la lisibilité des niveaux ne semble pas être aussi évidente**.** En classe de langue, il est indispensable de déterminer le niveau de maîtrise de la langue par les étudiants, non seulement afin de les classer dans des groupes appropriés, mais également afin de connaître leurs besoins. C'est la fonction essentielle de l'évaluation diagnostique.

De manière traditionnelle, on distingue trois niveaux de compétences en langue, élémentaire, intermédiaire et avancé. Ces trois niveaux donnent un aperçu des avancements des apprenants tout au long de la formation d'une manière conventionnelle. Par exemple, dans les départements de français en Chine, suivant les programmes en vigueur, les étudiants en première et deuxième années sont considérés comme étant de niveau élémentaire, et ceux en troisième et quatrième années, de niveau avancé.

Or si ces niveaux font sens au niveau d'un établissement ou d'un système éducatif, ils deviennent illisibles, dès que l'on sort du système. De même, à l'intérieur du système, on est en présence de plusieurs degrés de maîtrise d'un même niveau. On voit donc que, formulé de façon aussi générale, le terme de niveau pose problème.

Le CECR donne une base commune de l'ensemble des paramètres qui entrent en ligne de compte dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues vivantes. En passant par un certain nombre de descripteurs afin de guider l'utilisateur, le CECR adopte trois niveaux de compétences, chacun subdivisé en deux. Ainsi on obtient la classification suivante :

- Niveau A Utilisateur élémentaire

A1 Introductif ou découverte

A2 Intermédiaire ou de survie

- Niveau B Utilisateur indépendant

B1 Niveau seuil

B2 Avancé ou indépendant

- Niveau C Utilisateur expérimenté

C1 Autonome

C2 Maîtrise

Notons que dans le CECR, toute une batterie de principes d'élaboration d'échelles rigoureuses appuie ces niveaux, par rapport aux activités langagières adoptées, à savoir la compréhension, la production, l'interaction et la médiation. Ainsi, basés sur cet appareil scientifique, les examens internationaux gagnent en légitimité.

Par ailleurs, les niveaux de compétences décrites dans le CECR ne font pas office de loi partout dans le monde. Notons entre autres que suivant les *Niveaux de compétence linguistique canadiens*, ils sont 12, alors que le test de connaissance du japonais (JLPT) en décline 5. L'examen en langue chinoise adopte assez fidèlement les six niveaux du CECR, ce dernier joue

également un rôle non négligeable dans l'environnement universitaire, notamment pour des raisons de mobilité internationale.

Les niveaux de compétence de langue française à l'université en Chine n'adoptent pas ceux proposés par le CECR, mais sont calqués sur les programmes nationaux en vigueur. Ainsi, le niveau élémentaire est subdivisé en quatre, de même que le niveau avancé. À la fin de la deuxième année, les étudiants passent leur test de français de spécialité de niveau 4 (le TFS4), et à la fin de la quatrième année, le test de français de spécialité de niveau 8 (TFS8).

On note par conséquent que les niveaux de compétence des langues ne présentent pas d'homogénéité d'un pays à l'autre et que le passage d'un système à l'autre peut être sujet de confusion, même si une correspondance entre les différents systèmes pourrait aider à la lisibilité.

1.3.3 La lisibilité des résultats

Si la lisibilité des compétences linguistiques pose problème à cause de son hétérogénéité, celle des résultats est encore plus problématique. Prenons par exemple la notation en vigueur qui varie dans les systèmes éducatifs différents. On note sur 20 en France, sur 5 en Russie, sur 100 en Chine. En Chine, on adosse également le résultat sur une note alphabétique qui varie de A+ à F. Concernant les épreuves internationales, même si les 6 niveaux du CECR aident la lisibilité, le résultat numérique diverge d'un examen à l'autre. On note le TCF sur 699 points, le DELF ou le DALF sur 100. En effet, le chiffre indiquant le résultat obtenu peut être interprété par le commanditaire de l'évaluation, Campus France ou le Ministère de l'Immigration du Québec, mais ne représente pas de note passe-partout, qui servirait en toute occasion.

Ces quelques chiffres montrent combien la diversité des systèmes de niveaux et de résultats est grande et la lisibilité difficile. L'harmonisation consiste dans une coordination entre les systèmes nationaux, mais on peut également se référer aux contenus d'enseignement.

Au-delà des difficultés de lisibilité des niveaux et des résultats, la question se pose sur les compétences à développer pour réussir tel ou tel niveau à tel ou tel examen, et comment les développer. Si la passation aux examens nationaux TFS4 ou TFS8 est bien préparée à l'université, les étudiants se retrouvent souvent bien seuls à se préparer aux épreuves de Campus France assurées par les antennes de l'Alliance française. Il est certain qu'un programme universitaire suit ses propres objectifs, avec ses propres contraintes d'évaluation

institutionnelle, et il n'a pas vocation à préparer les étudiants spécialement aux épreuves nationales et internationales. Or notre point de vue est que l'évaluation formative, pratiquée en classe de langue à l'université, pourrait répondre à cette question, en articulant les trois types d'évaluation et en intégrant des éléments de l'évaluation aux épreuves nationales et internationales.

1.4 Outils d'évaluation de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit

Dans l'hypothèse que nous avons formulée en introduction de notre recherche, nous postulons que la compétence à communiquer langagièrement du groupe d'étudiants formés dans une perspective communicativo-actionnelle[7], est supérieure à celle du groupe formé à l'aide de la méthode traditionnelle chinoise grammaire-traduction. Dès lors, la question qui se pose est de savoir comment exactement attribuer de la valeur à une compétence. Nous devons donc désigner un indicateur observable en relation avec la compétence qui, pour sa part, n'est pas observable.

Un moyen d'évaluer la compétence, et par là de vérifier notre hypothèse, serait de décomposer la compétence en éléments observables. Nous pouvons stipuler, par exemple une compétence supérieure chez les étudiants capables d'utiliser correctement les articles, les temps verbaux, les adjectifs, etc. Or pour l'instant, il manque un support matériel qui nous aiderait à observer les composantes ci-formulées. Un tel support observable serait le comportement, ou en d'autres termes la production de l'élève (Tagliante, 2005 : 28). Dans le cas de notre recherche, nous

[7] Notre recherche n'a pas pour objectif de détailler les particularités des méthodologies constituées en Didactique des langues et des cultures. Notons cependant que le CECR, à la suite de Canale et Swain (1981), puis Bachman (1990), élargit l'approche communicative vers une perspective actionnelle, en ajoutant la notion de tâches à accomplir dans un environnement social, par un apprenant-acteur social, mobilisant un ensemble de ressources et de compétences, en vue de réussir une activité langagière. Même si de nombreux didacticiens indiquent la rupture entre l'Approche communicative et la Perspective actionnelle (Puren 2006, Richer 2012), nous nous intéressons à deux points qui convergent. Les deux méthodologies optent pour un modèle complexifié de la communication, où les interactions s'enchaînent en respectant les normes sociales d'utilisation du langage. Sur le plan méthodologique, on observe l'introduction des jeux de rôles qui permettent de concrétiser des actes de langage et de jouer sur la variation sociale. Dans les deux méthodologies, les activités langagières permettent de traiter des textes (en réception et en production) notamment en travaillant en binômes ou en groupes. Nous considérons donc que la structuration des contenus en actes de parole et le travail en groupe constitue le noyau de la méthodologie communicativo-actionnelle.

disposons de textes écrits par les étudiants, c'est notre support qui nous permettra de dire si tel ou tel groupe a une meilleure compétence.

Ainsi, nous tenterons d'évaluer la compétence à travers ses composantes concrètes, en observant la réalisation de celles-ci dans le comportement langagier (textes) des étudiants. Il sera ainsi utile, dans les lignes qui suivent, de déterminer ce qu'on entend d'une part par « évaluer une compétence », et par « outil d'évaluation » d'autre part.

1.4.1 Évaluer une compétence

Nous rejoignons Perrenoud pour dire qu'évaluer une compétence, c'est évaluer des connaissances qui sont « disponibles dans d'autres contextes, notamment lorsqu'il s'agit de s'en servir pour résoudre un problème ou prendre une décision » (Perrenoud, 2004 : 8). Dans le cas de l'évaluation non d'une connaissance, mais d'une compétence, « l'évaluation est inséparable de la confrontation à des situations qui n'ont aucune commune mesure avec de classiques épreuves de « restitution » de connaissances » (*id.*). Donc, évaluer une compétence est un processus complexe qui implique, outre l'évaluation de la restitution de connaissances (linguistiques, culturelles et autres), la prise en compte de la situation de raisonnement, puis l'action de la part de l'apprenant. Évaluer une compétence est plus coûteux que d'évaluer des connaissances, il faut considérer la compétence dans toute sa complexité. On évalue par rapport à une norme (la grammaire), or au niveau macrostructural il n'y a pas de norme et l'interprétation dépend en grande partie de la perception personnelle de l'évaluateur. C'est le cas d'une production écrite, qui, aux dires de De Ketele est une situation problème à résoudre par l'élève : « […] plusieurs processus de résolution peuvent être utilisés pour y parvenir ; de nombreuses connaissances et savoir-faire sont susceptibles d'être mobilisés ; il existe un éventail de produits susceptibles de répondre aux critères de qualité fixés » (De Ketele, 2013 : 61).

1.4.2 Outils d'évaluation

Concernant l'outil d'évaluation, tout comme le processus de la production, il relève d'une situation problème, et consiste à déterminer un certain nombre de critères qui prennent en compte la compétence communicative tout en la décomposant en paramètres observables : linguistique, sociolinguistique et pragmatique, ou encore les spécificités du support choisi, le texte.

1.4.2.1 La grille ÉVA

L'un des dispositifs consacrés à l'évaluation d'un texte écrit est la grille ÉVA de l'INRP (1991). À la suite d'une dizaine d'années d'enquêtes et de travail sur le terrain, les auteurs de cet outil proposent 12 critères d'évaluation, ou plutôt de groupes de critères du texte écrit. Il ne s'agit pas d'une grille d'évaluation, mais de grille de critères que l'on peut prendre en considération pour des fins d'évaluation. Même si cette grille est initialement conçue pour l'école primaire, les critères qu'elle propose pourraient être considérés comme valables également pour l'évaluation des productions écrites en langue étrangère. Les principes de classement des critères considèrent quatre niveaux d'analyse ou points de vue et trois unités de texte.

Les points de vue :

- Pragmatique : il s'agit de prendre en compte la situation d'écrit, le type d'écrit et l'effet recherché ;
- Sémantique : concerne le choix d'information, vocabulaire, lexique, etc. ;
- Morphosyntaxique : porte sur l'acceptabilité grammaticale du texte ;
- Les aspects matériels concernent la ponctuation, l'organisation en paragraphes, la typographie, etc.

Les unités de texte :

- Le texte dans son ensemble ;
- Les relations entre les phrases ;
- La phrase.

Nous avons reproduit ces critères dans le tableau comme suit :

Unités / Points de vue	Texte dans son ensemble	Relations entre les phrases	Phrases
Pragmatique	L'auteur tient-il compte de la **situation** (qui parle ou est censé parler ? à qui ? pour quoi faire ?) A-t-il choisi un **type d'écrit** adapté (lettre, fiche technique, conte…) ? L'écrit produit-il l'**effet recherché** (informer, faire rire, convaincre …) ?	La **fonction de guidage** du lecteur est-elle assurée (utilisation d'organisateurs textuels : *d'une part… d'autre part* ; *d'abord, ensuite, enfin…*) ? **La cohérence thématique** est-elle satisfaisante (progression de l'information, absence d'ambiguïté dans les enchaînements…) ?	La **construction des phrases** est-elle variée, adaptée au type d'écrit (diversité dans le choix des informations mises en tête de phrase…) Les **marques de l'énonciation** sont-elles interprétables, adaptées (système du récit ou du discours, utilisation des démonstratifs…) ?
Sémantique	L'**information** est-elle pertinente et cohérente ? Le choix ou **type de texte** est-il approprié (narratif, explicatif, descriptif…) ? Le **vocabulaire** dans son ensemble et le registre de langue sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit ?	L**a cohérence sémantique** est-elle assurée (absence de contradiction d'une phrase à l'autre, substituts nominaux appropriés, explicites) ? L'**articulation entre les phrases** ou les propositions est-elle marquée efficacement (choix des connecteurs : *mais, si, donc, or…*)	Le **lexique** est-il adéquat (absence d'imprécisions ou de confusions portant sur les mots) ? Les phrases sont-elles **sémantiquement acceptables** (absence de contradictions, d'incohérence…) ?
Morphosyntaxique	**Le mode d'organisation** correspond-il au(x) type(s) de texte(s) choisi(s) ? Compte tenu du type d'écrit et du type de texte, **le système des temps** est-il pertinent, homogène (par exemple imparfait / passé simple pour un récit) Les **valeurs des temps** verbaux sont-ils maîtrisés ?	La **cohérence syntaxique** est-elle assurée (utilisation des articles définis, des pronoms de reprise…) ? **La cohérence temporelle** est-elle assurée ? L**a concordance des temps** et des modes est-elle respectée ?	La **syntaxe** de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? La **morphologie** verbale est-elle maîtrisée absence d'erreurs de conjugaison) ? L'**orthographe** répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	Le **support** est-il bien choisi (cahier, fiche, panneau mural…) ? La **typographie** est-elle adaptée (style et taille des caractères…) L'**organisation** de la page est-elle satisfaisante (éventuellement présence de schémas, d'illustrations…) ?	La **segmentation** des unités du discours est-elle pertinente (organisation en paragraphes, disposition typographique avec décalage, sous-titres…) ? La **ponctuation** délimitant les unités de discours est-elle maîtrisée (points, ponctuation du dialogue…) ?	La ponctuation de la phrase est-elle maîtrisée (virgules, parenthèses…) ? Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage (en début de phrase, pour les noms propres…) ?

Tableau 1 : Les critères d'évaluation du Groupe ÉVA (source le Groupe Éva 1991 : 57)

Nous sommes bien d'accord avec De Ketele qui caractérise la grille ÉVA comme « intéressante par son caractère exhaustif » et « particulièrement utile pour la planification des unités d'apprentissage et pour guider les processus de diagnostic dans l'évaluation formative » (De Ketele, 2013 : 64). Dans cette optique, la grille pourrait servir de feuille de route pour l'élaboration d'un certain nombre de contenus d'apprentissage ainsi que pour l'élaboration de certains critères d'évaluation d'un texte écrit. Cependant, cet outil a été critiqué à plusieurs reprises (Reuter 2013 : 103), à cause justement de son caractère exhaustif, pointilliste, et du manque de hiérarchisation des objectifs de réalisation de la tâche.

Pour notre part, nous nous posons d'emblée plusieurs questions. Avec des critères aussi minutieusement formulés, peut-on rendre le travail de l'évaluateur plus explicite, ou au contraire, on maintient une certaine opacité par des formulations ambiguës (*l'écrit produit-il l'effet recherché ? La typographie est-elle adaptée ?),* ou encore des redondances (on évoque les temps verbaux à trois reprises). Comment rendre ces critères accessibles en vue d'une auto-évaluation, sans recourir à des connaissances métalinguistiques poussées ? Un tel système de critères exige à notre avis, plusieurs transformations et simplifications, pour devenir opérable.

Néanmoins, malgré toutes les réserves qu'on peut exprimer par rapport à la grille d'évaluation *supra*, ainsi qu'à la grille comme outil d'évaluation en général, celle-ci s'est imposée en évaluation des langues étrangères, surtout dans les épreuves internationales. Nous prendrons comme exemple la grille d'évaluation de la partie production écrite du DELF B1, afin d'apporter quelques précisions à notre réflexion.

1.4.2.2 Grille d'évaluation de la production écrite DELF B1

Essai

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la longueur minimale indiquée	0	0,5	1	1,5	2				
Capacité à présenter les faits Peut décrire les faits, les évènements et les expériences	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et/ou ses réactions et donner son opinion.	0	0,1	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts simples et distincts en un discours qui s'enchaîne	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3		

Compétence lexicale/Orthographe lexicale

Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0,5	1	1,5	2
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire, mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0,5	1	1,5	2
Maîtrise de l'orthographe lexicale Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible, l'orthographe est relativement exacte malgré les influences de la langue maternelle. Peut orthographier correctement la plupart des mots entendus.	0	0,5	1	1,5	2

Compétence grammaticale/orthographe grammaticale

Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle	0	0,5	1	1,5	2				
Morphosyntaxe/orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0,5	1	1,5	2				

Tableau 2 : Critères d'évaluation de la production écrite du DELF B1 (source CIEP, 2012)[8]

Comme on peut le constater, la grille comporte 10 critères et plusieurs d'entre eux sont en commun. Notons également que la compétence linguistique (lexicale et grammaticale) occupe une place non négligeable dans les deux cas. Les critères sont formulés de façon positive, ce que le CECR préconise. Cette grille, conçue pour une évaluation certificative, tel le DELF B1, remplit son rôle de déterminer un niveau. Nous pouvons donc l'utiliser pour évaluer les productions écrites de notre corpus et nous obtiendrons un résultat quasi identique, en d'autres termes, la plupart des copies auront un niveau B1. Cependant, pour les besoins d'une évaluation formative, comme celle que nous avons pour objectif, ces critères posent problème : ils

[8] Disponible en ligne : http://www.delfdalf.fr/_media/grille-evaluation-production-orale-delf-b1-tp.pdf [consulté le 16.03.2019].

paraissent vagues et ne peuvent pas nous servir à identifier les lacunes pour y remédier. Nous pouvons certes nous inspirer de cette grille, mais il est nécessaire de concrétiser les critères par d'autres indicateurs.

Par conséquent, pour évaluer la compétence communicative dans les copies de notre corpus, il faut cibler des indicateurs concrets en relation avec le type de texte. En effet, les critères formulés dans la grille d'évaluation du DELF B1, sont facilement transposables pour la classe de langue, parce qu'ils sont généraux. Notre objectif est de spécifier ces mêmes critères, ainsi, nous pourrons faire une articulation entre les outils d'évaluation en classe, et ceux qui sont internationaux.

1.4.3 L'évaluation suivant les échelles de descripteurs du CECR

Les Niveaux communs de référence procurent des ressources qui peuvent servir de base à l'évaluation de la compétence langagière des apprenants. On peut établir une distinction fonctionnelle entre trois types d'échelles de compétence :

a. centrées sur l'utilisateur,

b. centrées sur l'examinateur,

c. centrées sur le concepteur.

Nous nous intéresserons aux deux premiers types.

Les échelles centrées sur l'utilisateur ont pour fonction de définir ce que l'apprenant « est capable de faire » (CECR, 2001 : 35). Elles sont globales (présentent un descripteur par niveau), et tendent de formuler la compétence de l'apprenant de manière positive.

Quant aux échelles centrées sur l'examinateur, leur fonction est de guider la notation et d'exprimer la qualité de la performance attendue. La compétence est le plus souvent formulée de manière négative par rapport à la norme exigée. Les échelles destinées à l'usage de l'examinateur peuvent être globales et dans ce cas le niveau correspond à un descripteur, mais elles peuvent être aussi analytiques et prendre en compte différents aspects de la performance : aisance, précision, etc.

Il est certain qu'un commentaire positif, en disant ce que l'apprenant sait faire à la suite d'un test, est beaucoup plus motivant qu'un commentaire négatif qui pointe du doigt les erreurs

commises. C'est en outre ce que le CECR conseille : « si l'on veut qu'une batterie d'échelles de compétence serve non seulement à répartir et classer les candidats, mais aussi à définir des objectifs, il est alors préférable d'en avoir une formulation positive » (CECR, 2001 : 148). Il est par ailleurs possible, comme dans le tableau suivant, de formuler un même point de façon positive et de façon négative :

Formulation positive	Formulation négative
– possède un répertoire de base de discours et de stratégies qui le rendent capable de faire face aux situations prévisibles de la vie quotidienne. *(Eurocentres Niveau 3 : certificat)* – possède un répertoire de base de discours et de stratégies suffisant pour la plupart des besoins de la vie quotidienne, mais doit généralement compromettre sur le message et chercher ses mots. *(Eurocentres Niveau 3 : grille de l'examinateur)*	– possède un répertoire de discours étroit qui l'oblige à reformuler et à chercher ses mots constamment. *(ESU Niveau 3)* – une compétence limitée provoque des ruptures de communication fréquentes et des malentendus dans les situations inhabituelles. *(Finlande Niveau 2)* – ruptures de communication dues aux contraintes que la langue impose au message. *(ESU Niveau)*
– le vocabulaire tourne autour de domaines tels que les objets usuels, les lieux et les liens de parenté les plus courants. *(ACTFL Débutant)*	– ne possède qu'un vocabulaire limité. *(Néerlandais Niveau 1)* – des mots et expressions de portée limitée gênent la communication de pensées et d'idées. *(Gothenburg U)*
– produit et reconnaît un ensemble de mots et de phrases appris par cœur. *(Trim 1978 Niveau 1)*	– ne peut produire que des énumérations de mots et des énoncés tout faits. *(ACTFL Débutant)*
– peut produire des expressions quotidiennes brèves afin de satisfaire des besoins concrets (dans le domaine de salutations, de l'information, etc.). *(Elviri – Milan Niveau 1 1986)*	– ne possède que le répertoire de langue le plus élémentaire sans aucune preuve ou peu de preuves de la maîtrise fonctionnelle du discours. *(ESU Niveau 1)*

Tableau 3 : Évaluation : critères positifs et négatifs (source CECR, 2001 : 149)

Or un tel point de vue nous semble insuffisant dans le cadre d'une évaluation formative. De notre point de vue, nous considérons que les erreurs et les dysfonctionnements qui apparaissent dans n'importe quelle activité langagière, sont susceptibles de nous donner des indications sur le processus d'apprentissage et son ajustement. L'analyse des erreurs est essentielle pour comprendre ce processus, de la part de l'enseignant comme de la part de l'apprenant. Une formulation positive, préconisée par le CECR, loin de révéler l'erreur, pourrait la dissimuler. Dans les analyses des productions écrites, nous nous intéresserons avant tout aux erreurs et aux dysfonctionnements, et par conséquent, nous serons amenée à utiliser des formulations négatives.

Quant à la formulation des commentaires qu'on peut pratiquer concrètement dans les copies des étudiants, notons qu'une formulation positive pourrait parfaitement satisfaire le public sinophone qui constitue l'objet de notre recherche et pour qui, rappelons-le, l'erreur est souvent

vécue comme un échec. Cependant, ce serait une solution superficielle et cela ne permettra pas à l'apprenant d'avancer. C'est pourquoi nous considérons qu'il faut prendre le risque d'utiliser des formulations négatives dans les copies, parallèlement à une démarche pédagogique visant à « réconcilier » l'étudiant avec l'erreur, à valoriser son effort.

1.4.4 Le concept GULT et l'évaluation par tâches

Une production écrite pourrait être évaluée en dehors d'un examen. Le projet GULT (évaluer par les tâches les langues à fins spécifiques à l'université)[9] du CELV (Centre Européen pour les langues vivantes) du Conseil de l'Europe (2012), a pour ambition de proposer un Guide concernant l'évaluation en langues en adoptant une approche par tâches. Suivant ce modèle, l'évaluation de la compétence à communiquer langagièrement par tâches est, d'un côté, une suite logique de l'intégration de la perspective actionnelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, et d'un autre côté, en lien avec des activités proches de la vraie vie, ce qui prépare mieux les étudiants à leur vie future. En effet, une évaluation par tâches, dans une situation aussi réaliste que possible, basée sur des faits et sur des documents authentiques, permet aux candidats de « montrer jusqu'à quel point ils sont capables de communiquer dans une langue étrangère, ce qui rend les résultats plus utiles et plus pertinents pour eux » (Fischer, 2012 : 15).

Dans une approche par tâches, les étudiants sont amenés à effectuer une macro-tâche qui est en général la résolution d'un problème ou l'élaboration d'un projet. La macro-tâche est définie par une activité générale et un résultat bien déterminé. Pour atteindre le résultat attendu, les étudiants accomplissent plusieurs microtâches, ou activités, en réception et en production, reliées entre elles. Suivant cette approche, la tâche représente le déclencheur (*input*) qui stimule l'apprenant à interagir avec son environnement, alors que sa production (*output*) est évaluée à différents niveaux et suivant plusieurs critères transparents. Dans cette optique, on ne juge pas la production de l'apprenant uniquement par rapport à l'acceptabilité linguistique de sa formulation, mais essentiellement en fonction de la réussite de la tâche.

Dans cette perspective, la tâche a un caractère global et les activités intermédiaires sont inhérentes à l'objectif final :

[9] Titre d'origine: « Guidelines for University Language Testing ».

> Dans une unité d'enseignement ou un examen de langue conçu selon une approche par tâches, les tâches prises isolément ne sont pas indépendantes les unes des autres ; pour réussir à les réaliser, il faut en priorité avoir une vue d'ensemble du projet ou du problème en question. Ainsi les différentes activités langagières sont plus fortement reliées entre elles dans une approche par tâches, où il est nécessaire de comprendre les documents écrits et d'écoute pour agir dans la phase de production de l'épreuve, que dans des tests à items discrets classiques » (*id.* : 24).

Le modèle GULT prend en considération quatre critères d'évaluation : de contenu, de compétence pragmatique, de compétence linguistique et de compétence paralinguistique[10]. Il faut souligner que la part de chaque critère varie par rapport aux savoir-faire et au niveau testés, ainsi que par rapport au cadre institutionnel.

Le modèle GULT concerne l'évaluation de la compétence langagière, mais il peut avoir son prolongement dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Par le fait de se dérouler tout près de la vie réelle, la tâche contribue à une motivation immédiate de la part des étudiants. Néanmoins, l'effet positif de cette approche est à prendre avec précaution : il ne faut pas perdre de vue que l'objectif essentiel d'un projet ou d'une simulation globale en classe reste l'enseignement et l'apprentissage des aspects de la langue. Il ne faut pas déplacer l'intérêt vers des activités annexes comme la recherche de documents sur l'internet au cours d'une cyberquête (webquest) ou la préparation de décors et de costumes si le projet prévoit une pièce de théâtre. Les étudiants doivent être encouragés à rester vigilants à tout moment sur la qualité de leur production langagière.

Après avoir fait ce tour d'horizon sur le cadre conceptuel et praxéologique de l'évaluation en Français langue étrangère, nous nous intéressons plus concrètement à notre terrain de recherche, à savoir le milieu universitaire en Chine.

[10] La compétence paralinguistique est essentiellement liée à la présentation orale, aux gestuelles, mimiques, contact visuel et maintien adaptés au public et à la langue cible. À l'écrit, elle consiste à utiliser correctement des outils comme PowerPoint, des tableaux et des graphiques (Grille d'évaluation de l'Université de Göttingen Unicert, Fischer, 2012 : 81).

2 Chapitre 2 : État des lieux de l'évaluation en Chine

Dans son acception la plus vaste, évaluer, c'est donner valeur. En classe, c'est un moment clé pour les enseignants tout comme pour les étudiants. C'est l'occasion propice qui permet de vérifier l'efficacité des stratégies d'enseignement pour les uns et l'atteinte des objectifs d'apprentissage pour les autres.

En Chine, l'idée d'évaluation remonte aux temps anciens. La notion de sélection, la méritocratie, le renouvellement de la classe au pouvoir sont la base même du système politique et social depuis des millénaires, les charges et les fonctions n'étant pas héréditaires.

2.1 Aperçu historique

L'évaluation telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui à l'université chinoise est le résultat d'une logique qui se constitue dans un contexte historique et culturel, et qui s'adapte aux situations didactiques complexes. Il est donc important d'avoir une vision d'ensemble de ce contexte afin de le comprendre et l'analyser, mais également afin de pouvoir intervenir efficacement en termes d'enseignement, apprentissage et évaluation.

2.1.1 Les examens et concours impériaux

L'avènement au pouvoir de la dynastie des Han (206 av J.C.) en Chine est marqué par la montée de l'influence des lettrés d'expression confucéenne. C'est à cette époque que la pratique des examens et des concours pour les postes de fonctionnaires publics apparaît, pour être institutionnalisée quelques siècles plus tard sous la dynastie des Sui. La valorisation de la pensée confucéenne vise à renforcer le système politique. Un grand empire se forme à cette époque, unifié culturellement et gardant des particularités régionales, un empire que les lettrés gouverneront (car c'est de ces milieux que les mandarins feront partie) jusqu'en 1911, début de la guerre civile. C'est la raison pour laquelle les notions de sélection et de compétition, ainsi que d'accès au savoir en adéquation avec les schémas d'évaluation en Chine, depuis toujours, ont un rôle décisif. Aujourd'hui, l'expression de cette tradition millénaire, c'est le concours d'entrée à l'Université, appelé Gaokao, très important pour chaque lycéen et déterminant pour son avenir.

La manifestation la plus complète de la méritocratie comme pilier de l'empire est sans doute l'instauration des examens et des concours impériaux. Etienne Zi, sinologue et missionnaire

jésuite en Chine à la fin du 19ème siècle, présente de façon très exhaustive cette problématique dans son ouvrage *Pratique des examens littéraires en Chine*[11], et donne une réelle définition des compétences visées par le pouvoir dans le fonctionnement de la société féodale en Chine ancienne.

Dans la partie intitulée « *Remarques générales* », l'auteur fait quelques observations concernant ses modalités de travail. D'abord, il note que les épreuves peuvent varier selon les régions, en appliquant l'expression chinoise bien connue : « qu'il y a accord dans les parties principales, malgré quelque diversité dans les détails » (Zi, 1894 : 12). Ensuite, il note qu'il y a en Chine trois grades littéraires, obtenus après trois séries d'examens différents et qu'il adopte, pour plus de clarté les dénominations françaises de Baccalauréat, Licence et Doctorat. Ces trois grades constituent les trois parties suivantes de son ouvrage. La quatrième et dernière partie représente des appendices.

À l'examen pour le baccalauréat, il n'y a pas de discrimination d'âge, il est ouvert pratiquement à toutes les classes sociales. Il n'y a pas de discrimination ethnique non plus, il y a même une discrimination positive, car des promotions spéciales sont envisagées pour les garnisons tartares. C'est donc un examen que nous pouvons qualifier de démocratique et qui donne la possibilité aux fils des milieux modestes d'aspirer à un poste élevé dans le pouvoir (car les filles en sont exclues). Le baccalauréat est composé de trois séries d'examens, respectivement devant le Sous-Préfet, le Préfet et l'Examinateur provincial. Tous les trois ont le même schéma : deux compositions (que l'auteur appelle des amplifications littéraires) sur les *Quatre classiques* et les *Cinq canoniques*[12] et une pièce en vers. Malgré les règles et le contrôle strict, il est de coutume que les candidats apportent une composition écrite en avance pour la recopier en salle d'examen, ou même qu'ils remettent le cahier de la composition à l'examinateur en dehors de l'examen. Le coût des études et des examens étant élevé, des familles modestes s'endettent pour l'éducation de leurs fils, mais le sacrifice est justifié puisque le grade de Bachelier ouvre des

[11] Père Etienne Zi, « Pratique des examens littéraires en Chine », *Variétés sinologiques n° 5*, Imprimerie de la Mission catholique de l'orphelinat de T'ou-sé-wé, Shanghai, 1894, 268 pages. Disponible sur : http://classiques.uqac.ca/classiques/zi_etienne/zi_etienne.html [consulté le 16.03.2019].

[12] Compilation de textes d'inspiration confucéenne, références obligatoires aux concours et examens impériaux. « Ces ouvrages sont devenus […] canoniques, classiques et dans toute la force du mot sacrés, pour être considérés comme la source unique et suffisante de la moralité […] On n'enseignait dès lors que ces livres classiques du confucianisme dont le commentaire et l'explication constituaient à la fois l'unique moyen de toute école ainsi que de tout apprentissage et leur ultime objet » (Xing, 2004 : 3).

possibilités dans la fonction publique. Notons que le grade de Bachelier peut également s'acheter, sans passer par des examens, ou encore être attribué par l'empereur pour des mérites.

L'examen de Licence (composé également de trois séries) a beaucoup de traits communs avec l'examen précédent, sauf qu'ici les candidats ont le choix de passer un examen de mathématiques, et une épreuve de traduction est proposée aux candidats des provinces frontalières. Les conditions de cet examen sont beaucoup plus strictes : il se passe dans des centres spéciaux, les candidats sont logés dans des cellules, ils n'ont pas le droit de sortir pendant trois jours et leur composition doit comporter exactement 700 caractères.

L'examen de Doctorat a lieu uniquement dans la capitale. Comme pour les grades précédents, il y a trois examens. Les candidats écrivent « une dissertation ayant 800 à 1000 caractères, qui porte ordinairement sur quatre points d'administration publique » (Zi, 1894 : 206), sujet en relation avec les besoins de l'état, vu qu'à l'issue de ce concours les Docteurs deviennent de hauts fonctionnaires au service de l'Empereur.

Il existe également un concours spécial pour les traducteurs. « Cette disposition a pour but d'encourager les Mandchous et les Mongols à la culture de leur langue maternelle » (Zi, 1894 : 224). Une épreuve préalable ouvre le concours : le tir à l'arc. En dehors de la traduction qui est obligatoire pour tous les candidats, au concours il y a une amplification sur le livre des *Quatre classiques*, composée en langue maternelle, et une dissertation sur les *Quatre classiques* et le *Livre de la piété filiale* – ce qui est une excellente façon de rappeler aux minorités ethniques à qui ils doivent obéissance !

Il faut donc garder à l'esprit que le système des concours impériaux, malgré son caractère pointilleux et rigide, garantit l'équité et la cohésion sociales. D'une part, il concerne tous les milieux sociaux et d'autre part, c'est une forme de transmission du pouvoir entre les générations qui dure quelque deux millénaires.

Que pouvons-nous retenir de ce système complexe d'évaluation, ayant servi pendant plusieurs dynasties ? On peut dire qu'il est muni de tous les critères professionnels d'évaluation moderne : validité, car il propose une démarche adéquate pour mesurer les résultats et, car il est accepté par tous les acteurs sociaux ; fiabilité, à la suite des répétitions des examens, les résultats peuvent prétendre de constance, et faisabilité, grâce à la clarté des instructions et la possibilité de réalisation à tous les niveaux. Or il serait faux de négliger sa rigidité concernant

l'apprentissage et l'évaluation : c'est le concours qui dirige le cursus, la motivation des étudiants se réduit à la seule réussite.

Ce serait sans doute exagéré de chercher un lien entre les examens littéraires en Chine impériale et l'évaluation à l'université telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui. Pourtant, il s'agit d'une tradition perpétuée pendant plus de deux millénaires et qui génère la formation de la classe des lettrés, le recrutement des fonctionnaires par voie de concours avec ses rites précis. C'est un système qu'il faut situer dans son temps : quasi perpétuel, inchangeable, constant, qui entre dans un cadre sacré, éternel, immuable. Il ne serait pas exagéré de dire que l'esprit perdure aujourd'hui encore avec la pratique du Gaokao. Par rapport à cette immuabilité, la certification dans les départements des langues, notamment avec les examens de TSF 4 et TSF 8, semble encore chercher ses voies.

Pour conclure, notons que le système d'examens en Chine est loin d'être performant ou socialement équitable. Il est certain que, d'un côté, les fils des milieux aisés ont accès à un savoir plus adéquat et aux meilleurs résultats, et d'un autre côté, et qu'il est possible que la corruption puisse contourner la compétition. Néanmoins, le rôle de ce système est de servir le pouvoir impérial, et de veiller sur l'ordre social. La pensée confucéenne est porteuse de valeurs qui vont dans ce sens : la rectitude, la morale, la justice, la piété filiale. Ainsi, le fils obéit-il à son père, l'épouse à son mari, le sujet à son empereur, etc. Elle privilégie l'ordre et l'harmonie dans la société. Un lettré, instruit par ce système et passé par toute une batterie d'examens pour devenir fonctionnaire public, ne critique pas ce système, au contraire, il en devient le garant.

2.1.2 Bouleversement pendant la guerre civile et la révolution culturelle

Si la doctrine confucéenne régit avec succès la vie politique, culturelle et sociale pendant deux millénaires, au début du 20ème siècle elle devient source d'immobilisme. Les bases confucéennes du modèle social existant sont remises en cause :

> Le quasi-monopole du confucianisme pendant presque 20 siècles […] présente pourtant des lacunes non négligeables qui sont entre autres le mépris de la science en général, de la technologie en particulier, malgré les quatre grandes découvertes antiques (boussole, papier, poudre explosive et art d'imprimer)

> ainsi que le manque d'esprit créateur, d'où l'état statique arriéré de la Chine depuis plus de deux siècles pendant lesquels elle ne connaissait que misère, humiliation et défaite (Xing, 2004).[13]

Le pays, devenu trop arriéré au début du 20ème siècle, a besoin de changer de paradigme, afin d'avancer. Il n'est pas surprenant que l'attitude logique pendant la première révolution chinoise en 1911, puis surtout pendant la Révolution culturelle ait été de vouloir détruire le confucianisme afin de construire un nouvel ordre social.

Dans la Chine de Mao, pendant les années 60, de nouvelles valeurs, en opposition avec la culture traditionnelle, beaucoup plus individualistes, sont promues : la force, l'intelligence, la persévérance, la détermination. La propagande met également en avant la pauvreté et la simplicité, l'opposant ainsi à l'oisiveté et au luxe. En même temps, le PCC (Parti communiste chinois) procède à une destruction du tissu social : séparation des familles, élimination de temples, livres, objets de la culture traditionnelle. La Chine, selon les termes de Mao, devient une page blanche sur laquelle il est possible de tout réécrire. Les institutions porteuses de repères moraux sont remplacées par le PCC qui devient la seule source d'autorité.

Ainsi, pendant la Révolution culturelle les portes de l'université sont seulement « entrouvertes », essentiellement pour les enfants des hauts dirigeants du pays, des militaires, des ouvriers ou des paysans au parcours exceptionnel. La sélection se fait sur critères politiques. Voilà comment Du Qinggang, dans son ouvrage autobiographique, raconte son entretien de recrutement à l'École des langues étrangères à Wuhan :

> En guise de formalités de recrutement, je devais passer un examen oral dans le bureau du directeur, sous le portrait de Mao. L'examinateur ne m'a posé qu'une question :
>
> - Pourquoi voulez-vous apprendre le français ?
>
> - Pour appliquer la politique diplomatique du président Mao et sauver les Français de la misère !
>
> L'examinateur sourit. J'ai été immédiatement recruté. Ma réponse était un stéréotype, ni original ni personnel. Quelqu'un d'autre aurait pu répondre la même chose à ma place (Du, 2002 : 10).

[13] Xing K., 2004, « Moralisante ou moralisée ? Politisante ou politisée ? Éducation traditionnelle en Chine » *Symposium sino-français en sciences de l'éducation*, Paris 5-6 décembre 2003, [en ligne], [consulté le 04.05.2016]. Disponible sur : http://www.barbier-rd.nom.fr/edutradXingChine.pdf.

2.1.3 **Fin de la Révolution culturelle et retour du Gaokao**

À la mort de Mao, le pays tourne la page et entreprend une politique de réformes et d'ouverture. Dès décembre 1977, le concours d'entrée à l'enseignement supérieur est rétabli, dans une ambiance d'enthousiasme et d'espoir que Du décrit ainsi :

> Un jour, de retour des champs, épuisés, nous entendîmes Mme Wang nous déclarer joyeusement :
>
> - J'ai une bonne nouvelle à vous annoncer… Je viens de recevoir un appel du district. La Chine va rétablir le concours national universitaire. Une fois réussi, vous pourrez entrer à l'Université. Tout le monde aura sa chance.
>
> Nous fûmes cinq à nous inscrire : une fille et quatre garçons. Les autres regrettèrent d'avoir trop fait l'école buissonnière. Victimes de la soi-disant politique, au cours de la Révolution culturelle, beaucoup d'entre eux s'étaient adonnés à la grande cause au détriment de leurs études. Durant ce temps, la plupart des élèves n'avaient pas appris grand-chose à l'école…
>
> Nous étions à la fin du mois de décembre, il faisait froid, le vent matinal fouettait nos visages rougis, mais nous n'y étions point sensibles : cet examen était la chance de notre vie, celle que nous attendions depuis des années […] Nous étions trois cents candidats. A part quelques paysans, la plupart étaient des jeunes scolarisés. Certains étaient restés plus de huit ans à la campagne, pères ou mères déjà de plusieurs enfants. Beaucoup de candidats portaient des vêtements usés qu'ils attachaient par une ceinture de paille… Les plus pauvres, cruche d'eau portée dans le dos, grignotaient du pain sec qu'ils avaient préparé pour quatre jours…
>
> Je regardais sur ma gauche : une femme enceinte s'était assise sur une grosse pierre, accompagnée de son mari… Elle lisait et notait, comme si rien n'existait autour d'elle et de son livre.
>
> Enfin la porte s'ouvrit. La foule, impatiente, mais disciplinée, s'engouffra dans l'école primaire. Les examens durèrent quatre jours […] Le dernier jour était réservé à l'examen de français. J'étais le seul candidat de notre commune. La veille, j'étais pris au dépourvu : on ne trouvait pas l'épreuve de français. L'inquiétude me mina. Après avoir traversé des océans, je faisais naufrage au port […] Fausse panique. L'épreuve de français était commune à celle d'anglais, mais les candidats de français ne faisaient que les thèmes.
>
> Un mois après, je reçus un avis favorable de l'Université : je poursuivais mes études dans le département de français […] (Du, 2002 : 154).

En rétablissant le concours national de Gaokao, la Chine renoue ses liens avec les intellectuels, et de manière plus générale avec ses traditions. Les réformes sans précédent de Deng Xiaoping, sont une longue marche vers la modernisation et la prospérité économique. Le pays s'ouvre

économiquement et culturellement vers l'Occident. Si au début des années 80 le confucianisme est toléré comme objet de recherche en milieu académique, puisqu'il réconforte les aspirations économiques du pays, au fur et à mesure il gagne du terrain. Dans un souci de promouvoir la culture traditionnelle chinoise, ainsi que de construire une société d'harmonie socialiste, il intègre tous les domaines de la vie.

2.2 L'évaluation dans le système éducatif chinois

2.2.1 Le concours d'entrée à l'université

Le Gaokao est un concours national qui a lieu du 7 au 9 juin tous les ans et auquel se présentent les candidats désirant s'inscrire à l'université. C'est le seul critère d'admission à l'enseignement supérieur, c'est également une voie d'ascension considérée comme équitable en Chine. Les trois épreuves obligatoires sont le chinois, les mathématiques et l'anglais. Une quatrième épreuve, littéraire ou scientifique, suivant l'orientation du lycée, est proposée depuis 1999. Après plusieurs années de négociation, les autorités françaises ont obtenu un accord qui prévoit l'introduction du français comme épreuve optionnelle au concours de Gaokao. Ainsi, 2000 étudiants chinois ont passé cette épreuve en juin 2017.

En 2018, le nombre total des candidats qui se présentent aux concours s'élève à 9,75 millions (chiffres donnés par l'agence de presse Xinhuanet[14]). Les modalités pratiques de l'examen et la difficulté varient d'une province à l'autre, les résultats sont donc difficilement comparables à l'échelle nationale. Toutefois, une note obtenue sur un total de 750 points permet à chaque candidat de postuler dans des établissements suivant son choix.

En Chine, les universités sont réparties en quatre rangs :

1. Universités nationales gérées par un ministère ;
2. Universités gérées conjointement par un ministère et par un gouvernement provincial ;
3. Universités provinciales ;
4. Universités municipales.

[14] http://french.xinhuanet.com/culture/2018-06/07/c_137237042_4.htm, [consulté le 10/03/2019].

L'étudiant peut donc formuler 4 vœux dans chaque groupe, et 3 spécialités par groupe. Le domaine de spécialité et surtout la réputation de l'établissement sont déterminants lors de la formulation des vœux. Ainsi, les étudiants ayant obtenu les meilleurs résultats intègrent les universités de premier rang, les autres doivent se contenter d'une affectation moins sollicitée.

2.2.2 Les examens nationaux TFS 4 et TFS 8

Une fois admis à l'université, les étudiants s'inscrivent dans un cursus de trois cycles, à l'image du cursus de l'enseignement supérieur en France : Licence, Master, Doctorat. Nous nous intéresserons à présent aux deux examens nationaux que les étudiants passent lorsqu'ils sont inscrits en licence et que leur spécialité est le français.

Concernant l'évaluation en FLE du premier cycle dans le système universitaire en Chine, deux examens d'état testent le niveau des étudiants, TFS 4 et TFS 8 (Test national de français de niveau 4 et de niveau 8). Conçus par le ministère de l'Éducation nationale de la RPC selon le *Programme national de l'enseignement supérieur de français élémentaire* (1988) et le *Programme national de l'enseignement supérieur de français avancé* (1997*)*, les TFS 4 et TFS 8 sont mis en place respectivement en 2004 et 2009. L'objectif de ces examens, à part le fait de certifier le niveau des étudiants, est de fournir suffisamment d'informations afin d'apporter des ajustements dans le curriculum des départements et les sections de français.

Le TFS4 a lieu tous les ans, le dernier vendredi du mois de mai. Il est organisé conjointement par le Ministère de l'Éducation en Chine et l'Association des professeurs de français. Il est ouvert à tous les étudiants en deuxième année dont la spécialité est le français. L'examen dure 3 heures, de 8 : 30 à 11 : 30. Les étudiants ayant échoué peuvent se présenter l'année suivante. À l'issue de l'examen, toutes les copies sont envoyées notées à l'Université des Langues étrangères de Shanghai par des évaluateurs agrées par l'Association des professeurs de français.

Le TFS 4 comprend 7 composantes réparties dans le tableau qui suit :

Parties	Contenu	Points	Nombre d'items
I	Dictée	10	1 texte
II	Compréhension orale	10	20
III	Compétence lexicale	15	20
IV	Compétence grammaticale 1	20	40
V	Compétence grammaticale 2	10	20
VI	Compréhension écrite	20	20
VII	Expression écrite	15	1 texte
Total		100	

Tableau 4 : Structure du TFS4 (source Yu 2012 : 98)

La première partie comprend une dictée d'environ 130 mots que les étudiants écoutent 4 fois. Ils ont ensuite 3 minutes pour apporter leurs corrections. 0,5 point est retiré à chaque faute, y compris de ponctuation. Cette partie évalue des compétences linguistiques en compréhension orale, en orthographe et en ponctuation.

La seconde partie (compréhension orale) comprend deux sections. La section A est composée de dix dialogues courts, la section B d'un seul dialogue long. Tous les dialogues sont écoutés deux fois. Le but est de choisir une réponse parmi celles qui sont proposées. Ce sont également des compétences linguistiques qui sont évaluées.

La troisième partie (compétence lexicale) comporte également deux sections. Dans la section A, 10 questions sont proposées, dans les 5 premières il faut choisir un synonyme des mots et expressions soulignés, dans les 5 autres, un antonyme. La section B est un exercice à trou. On évalue les connaissances de l'étudiant en synonymes, antonymes, vocabulaire.

Les deux parties suivantes, IV et V, évaluent les connaissances des étudiants en grammaire (conjugaison, pronoms, prépositions, conjonctions). Elles comportent des exercices à trous et des exercices de transformation des verbes.

Dans la sixième partie (compréhension écrite), l'étudiant lit quatre textes sur des sujets quotidiens et répond aux questions en choisissant une réponse parmi celles qui lui sont proposées. Encore une fois, ce sont des compétences linguistiques qui sont évaluées.

La septième et dernière partie est une production écrite à partir de 4 ou 5 images qui sont logiquement liées. L'étudiant doit produire un texte comportant entre 150 et 200 mots en relation avec les images qu'il voit.[15] On évalue ici les compétences linguistique et pragmatique de l'étudiant (respect de la consigne, cohérence et cohésion).

Quant au TFS 8, sa finalité est d'évaluer les connaissances en français des étudiants à la fin de leur quatrième année. Sa structure comporte les mêmes parties que le TFS4, auxquelles s'ajoutent deux autres, thème et version.

Comme on peut le constater, les deux tests d'État sont essentiellement centrés sur la compétence linguistique, la compétence pragmatique n'étant que très peu évaluée. Il faut également noter qu'on évalue principalement des activités réceptives : la production écrite n'occupe que 15% du score total.[16] En effet, lors de ces deux tests, on évalue les connaissances accumulées pendant les deux périodes respectives du cursus de Licence, à savoir la période de français élémentaire (1ère et 2e année) et celle de français avancée (3e et 4e année). En revanche, la compétence à communiquer langagièrement est mise en arrière-plan.

Or les épreuves du TFS 4 et du TFS 8 (malgré leur jeune âge, par rapport au Gaokao, et leurs faiblesses apparentes) sont considérées comme parfaitement adaptées aux deux programmes du Ministère de l'Éducation de la RPC concernant l'enseignement du français, au curriculum universitaire, ainsi qu'à la tradition millénaire chinoise en termes d'évaluation. Ces tests sont donc en accord avec la méthodologie traditionnelle de l'enseignement-apprentissage du français, utilisée dans la plupart des établissements supérieurs pour le public chinois en milieu exolingue :

> […] elle (la méthodologie grammaire-traduction) a été examinée et justifiée dans les pratiques didactiques depuis des dizaines d'années. Les expériences ont prouvé et prouvent encore qu'elle est extrêmement efficace pour des adultes chinois qui apprennent le français […] La grammaire rassure l'apprenant, stabilise les acquisitions et constitue un raccourci pour apprendre la langue (Ma, 2010 : 65).

Par ailleurs, les épreuves TFS 4 et TFS 8 ont un énorme poids social. Les résultats sont pris en compte au classement des départements, et donc des universités dont ils dépendent, et les

[15]Jusqu'en 2013, cette épreuve ne proposait pas d'images, mais 10 mots clés, l'étudiant devait choisir un minimum de 8 et produire un texte de la même longueur.
[16] La production orale ne fait pas partie des TFS 4 et TFS 8.

étudiants qui échouent peuvent voir leur vie professionnelle future entravée. C'est la raison pour laquelle une grande partie des activités du curriculum, surtout en deuxième année, est orientée vers la préparation du test et c'est ainsi que « l'enseignement centré sur le TFS4 devient dogmatique » (Dong, 2012 : 92). Il existe donc un écart entre l'enseignement, centré sur les évaluations, et les besoins langagiers des étudiants. Plus généralement, à partir de ces problèmes, Dong formule quelques propositions :

- En ce qui concerne le système de référence, il faudrait trouver une cohérence entre l'enseignement/apprentissage et le TFS4. Le Cadre commun européen de référence pourrait servir d'exemple.

- En ce qui concerne les fonctions du TFS4, il serait bien de renforcer les fonctions pédagogiques (formative, prospective, diagnostique).

- En ce qui concerne la construction de l'épreuve, il faudrait concevoir une structure équilibrée avec les divers outils d'évaluation en tenant compte de toutes les compétences concernant la communication (Dong, 2012 : 94).

Ces propositions vont dans le sens de notre travail de recherche qui revêt une double facette. D'une part, notre tâche est d'articuler les trois types d'évaluation : institutionnelle, nationale et internationale entre elles, et d'autre part, de respecter les particularités du terrain, la méthodologie traditionnelle et la part du contenu linguistique, ainsi que de formuler des critères transparents qui seront appliqués au cours de l'enseignement et lors de l'évaluation.

2.2.3 La production écrite du TFS 4

Nous nous arrêtons à cette partie de l'épreuve, car c'est l'unique activité de production, les autres exercices n'étant que des QCM et des exercices de transformation. C'est donc une partie qui implique, pour le scripteur, le processus rédactionnel en langue étrangère avec toutes ses particularités que nous considérerons ultérieurement. Quant à son évaluation, elle implique, pour l'examinateur, une batterie de critères.

Comme nous l'avons dit auparavant, jusqu'en 2013, la production écrite consistait à écrire un texte à partir de mots clés. Voilà, à titre d'exemple, la consigne de 2012 :

> Nous vous proposons une liste de 10 mots ou expressions. Vous devez en employer au moins 8, sans considérer leur ordre, pour rédiger un texte de 150 à 200 mots avec un titre qui lui convient (titre proposé :

> « Quelle est la personne la plus importante de votre vie ? »). Soulignez chacun de ces 10 mots ou expressions dans le texte et marquez, dans la case prévue à la fin de la fiche de réponses, le nombre de mots que vous employez dans la totalité du texte : familial, e, aveu, demeurer, étant donné, se garder, hors service, tache, foudre, avec sagesse, adaptation.

À partir de 2014, on note un changement radical dans la consigne : les auteurs du test ne proposent plus de mots clés, mais des images. Sans doute veulent-ils rapprocher le plus cette activité des normes établies par le *Programme national de l'enseignement supérieur de français élémentaire.* Celui-ci recommande, concernant la compétence écrite, qu'à la fin de la deuxième année, l'étudiant soit capable de :

1. Faire une dictée de 200 mots ;
2. Faire un résumé de 100 mots à partir d'un article de 300 ou 400 mots en 30 minutes ;
3. Écrire un article de 150 mots à partir d'images (Martin, 2007 : 254).

À titre d'exemple, on peut voir la consigne et les images proposées à l'examen de TFS4 en 2016 (Annexe 1 : 379). L'exercice exige donc de rédiger le texte en interprétant librement le contenu des dessins, en identifiant les objets, les métiers des personnages, ainsi que leurs relations, attitudes, gestes et ce qu'ils pourront dire.

Quant aux critères de correction, ils sont détaillés dans le *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises – niveau IV* (2009). Ainsi, les examinateurs appliquent une procédure d'évaluation basée sur des critères minimaux et des critères de perfectionnement. Les critères minimaux sont les suivants :

1. Pertinence de la production par rapport à la consigne : nombre de mots, correspondance avec les dessins ;
2. Cohérence de la structure ;
3. Correction grammaticale, syntaxique, lexicale.

Les critères minimaux sont sanctionnés par 10 points. Les critères de perfectionnement pour lesquels on peut donner 5 points sont les suivants :

1. Originalité du style (écrire de belles phrases) ;

2. Ponctuation correcte.

Cette tâche, à notre avis, pose problème au scripteur, au même titre qu'à l'évaluateur. Tout d'abord, dans la partie pertinence de la production et correspondance avec les dessins, comment être sûr d'interpréter de façon correcte ces derniers ? Quand on apprend une langue étrangère, on n'apprend pas à interpréter des images, ce qui peut être source de malentendu à divers titres. Les images n'indiquent rien non plus sur la cohérence de la structure du texte. Quel schéma textuel adopter : narratif, argumentatif, descriptif ? L'évaluation de l'originalité du style peut également être contestable, puisque nous ne disposons d'aucun élément indiquant ce qui rend une phrase plus originale qu'une autre (vocabulaire, longueur, point de vue). Finalement, il semblerait que seuls les critères de correction linguistique et ponctuation s'appliqueraient sans difficulté. Nous discuterons à propos de la remédiation à ces problèmes dans la partie suivante de notre travail.

2.3 Différences et ressemblances dans les pratiques de correction

En dépit des différences apparentes de critères dans l'évaluation des productions écrites entre le système éducatif chinois et ceux appliqués dans les épreuves internationales, il nous semble que dans la réalité, les deux pratiques d'évaluation convergent. Nous observerons cela à travers les pratiques de correction de la partie production écrite d'un côté du DELF B1, et d'un autre côté du TFS4.

2.3.1 Critères de correction au DELF B 1

Ainsi, suivant le *Manuel de l'examinateur-correcteur du DELF et du DALF* (2015 : 7) l'application des critères de la production écrite au niveau B1 se fait de manière suivante :

- Le critère de respect de la consigne : une production d'une longueur supérieure à l'indication donnée par la consigne ne doit pas être sanctionnée. Seule une production plus courte sera sanctionnée en respectant les règles suivantes :

- nombre de mots attendus : 160

- nombre de mots acceptables 144

- on retire un demi-point au critère de longueur si la production comporte entre 143 et 113 mots ;

- on retire 1 point au critère de longueur si la production comporte 112 mots et moins.

- Règle de décompte des mots : est considéré comme mot tout ensemble de signes placé entre deux espaces : « c'est-à-dire » = 1 mot ; « un bon sujet » = 3 mots ; « je ne l'ai pas vu depuis avant-hier » = 7 mots.

- Si un candidat ne fait pas apparaître dans sa production un ou plusieurs actes de parole requis dans la consigne (exemple : on demande au candidat d'accepter une proposition de pique-nique, de demander l'heure et le lieu du rendez-vous et d'indiquer ce qu'il apportera à manger ; le candidat oublie de dire ce qu'il apportera), on sanctionnera dans le critère « Capacité à présenter des faits / à informer et à décrire / à raconter et à décrire », et non dans le critère « Respect de la consigne ».

- Discriminer les erreurs d'orthographe lexicale/orthographe grammaticale

On sanctionne dans le critère « Orthographe lexicale » toutes les erreurs portant sur l'orthographe des mots, telle qu'elle apparaît dans le dictionnaire, sans tenir compte des problèmes liés aux accords (masculin/féminin, singulier/pluriel) et/ou à la conjugaison. Par exemple : *courrir* / *chateau* / *ortografique* / *toujour*.

À noter que les erreurs d'accents (etudiant, *èléve*, etc.) relèvent aussi de l'orthographe lexicale.

On sanctionne dans le critère « Orthographe grammaticale » toutes les erreurs de conjugaison, d'accord en genre (masculin/féminin) et en nombre (singulier/pluriel). Par exemple : *je sui allé / un séjour magnifiques / une activité intéressant.*

- Sanctionner les erreurs d'articles

Les erreurs portant sur le choix de l'article (*le table*, *la soleil*, etc.) relèvent de l'accord en genre. Elles sont donc à sanctionner en morphosyntaxe (ou, le cas échéant, dans le critère intitulé « Choix des formes »), et non dans les critères lexicaux.

- Le critère maîtrise du vocabulaire

La note attribuée au critère « Maîtrise du vocabulaire » ne peut être supérieure à celle donnée au critère précédent, « Étendue du vocabulaire ». On ne valorisera pas la maîtrise d'un répertoire lexical relevant d'un niveau inférieur à celui évalué.

La note attribuée au critère « Maîtrise de l'orthographe lexicale » peut être légèrement supérieure à celle de l'étendue, notamment au niveau B1, pour lequel on s'attend uniquement à ce que « l'orthographe lexicale soit assez juste pour être suivie facilement le plus souvent ».

2.3.2 **Application des critères au TFS4**

Quant à l'application des critères de la partie expression écrite au TFS4, nous avons pu la retrouver grâce à un document de travail d'une séance de formation destinée aux professeurs à l'Université de Beijing, où cela est détaillé de la manière suivante[17] :

- Critère du titre : le texte doit comporter un titre, cohérent à la production, sinon, 1 point peut être retranché ;
- Critère de longueur : on retranche 1 à 2 points si le nombre des mots est insuffisant ;
- Critère de forme : le texte doit contenir 3 à 4 paragraphes, avec une introduction et une conclusion ;
- Critère de cohérence : le texte narratif doit présenter les évènements dans l'ordre ; le texte argumentatif doit présenter plusieurs opinions ;
- Critère de connexité : les idées doivent s'enchaîner à l'aide de connecteurs ;
- Critère linguistique : le texte doit comporter peu[18] d'erreurs linguistiques.

(Formation de Beida, document de travail)

[17] Ces critères sont également explicités par Cao et Wang (2009) dans le *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises – niveau IV (TFS4),* Shanghai Foreign Languages Education press.

[18] Il est clair que le terme « peu d'erreurs » porte à confusion. On pourrait supposer que les erreurs ne doivent pas être récurrentes ni poser problème à la compréhension. Notons que dans la grille d'évaluation de la partie production écrite du DELF B1 il existe la même faiblesse : « Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible, l'orthographe est relativement exacte malgré les influences de la langue maternelle », où le terme « relativement exacte » ne quantifie pas les erreurs à tolérer.

Pour les 4 derniers critères, on ne préconise pas un nombre exact de retranchements de points, la décision revient au correcteur.

2.3.3 Comparaison entre les deux systèmes d'évaluation

A part le fait que le document à destination des évaluateurs du DELF B1 soit plus détaillé, nous pouvons remarquer que plusieurs points convergent, notamment concernant le nombre de mots et la présence des actes de langage (dans le document chinois on insiste sur le type de texte exigé). Quant à la correction linguistique, même si elle est définie avec beaucoup de justesse, avec plus d'explications dans le document du DELF B1, au fond, dans les deux systèmes, il s'agit de sanctionner les erreurs. Notons également les différences qui ressortent de la lecture des deux documents. Dans l'évaluation chinoise, on insiste sur la forme de l'écrit : introduction, développement, conclusion, paragraphes, alors que dans l'évaluation du DELF cela n'est pas clairement demandé. L'évaluation chinoise porte également sur le titre et les connecteurs. L'évaluation du DELF, adossée à la grille d'évaluation que nous avons considérée dans le chapitre précédent, s'avère plus détaillée, avec plus de précisions sur la nature de l'erreur. Par rapport à cela, l'évaluation chinoise paraît plus holistique, concise, comme si le regard de l'évaluateur devait suivre un trajet bien défini et plus économe en énergie : le titre, les paragraphes, les connecteurs, les erreurs.

Nous pouvons observer l'application des critères d'évaluation sur des productions écrites dans les deux systèmes d'évaluation en Annexe 2 (p. 398). Le premier texte vient du DELF B1 pro (*Manuel de l'évaluation des copies atypiques*, CIEP, 2014 : 20-21), le second est fourni par le document de travail de la formation destinée aux professeurs de l'Université de Beijing.

En effet, on voit bien que dans les applications des deux types de critères d'évaluation, le principe est le même, on sanctionne la production par rapport à la nature et la gravité de l'erreur. Autre aspect important, on préconise de retirer un certain nombre de points par rapport au titre, au nombre de mots, mais il n'y a pas de directives concernant le reste. On ne sait pas combien de points il faut retirer et à chaque erreur ou s'il manque un acte de parole. Ainsi, dans les deux systèmes d'évaluation, on accorde une grande responsabilité au correcteur.

2.4 Schéma de l'évaluation en milieu universitaire en Chine

Avant de terminer ce tour d'horizon concernant les particularités de notre terrain, nous tenterons de résumer les composantes de l'évaluation universitaire en Chine concernant les épreuves en FLE à l'aide du schéma suivant :

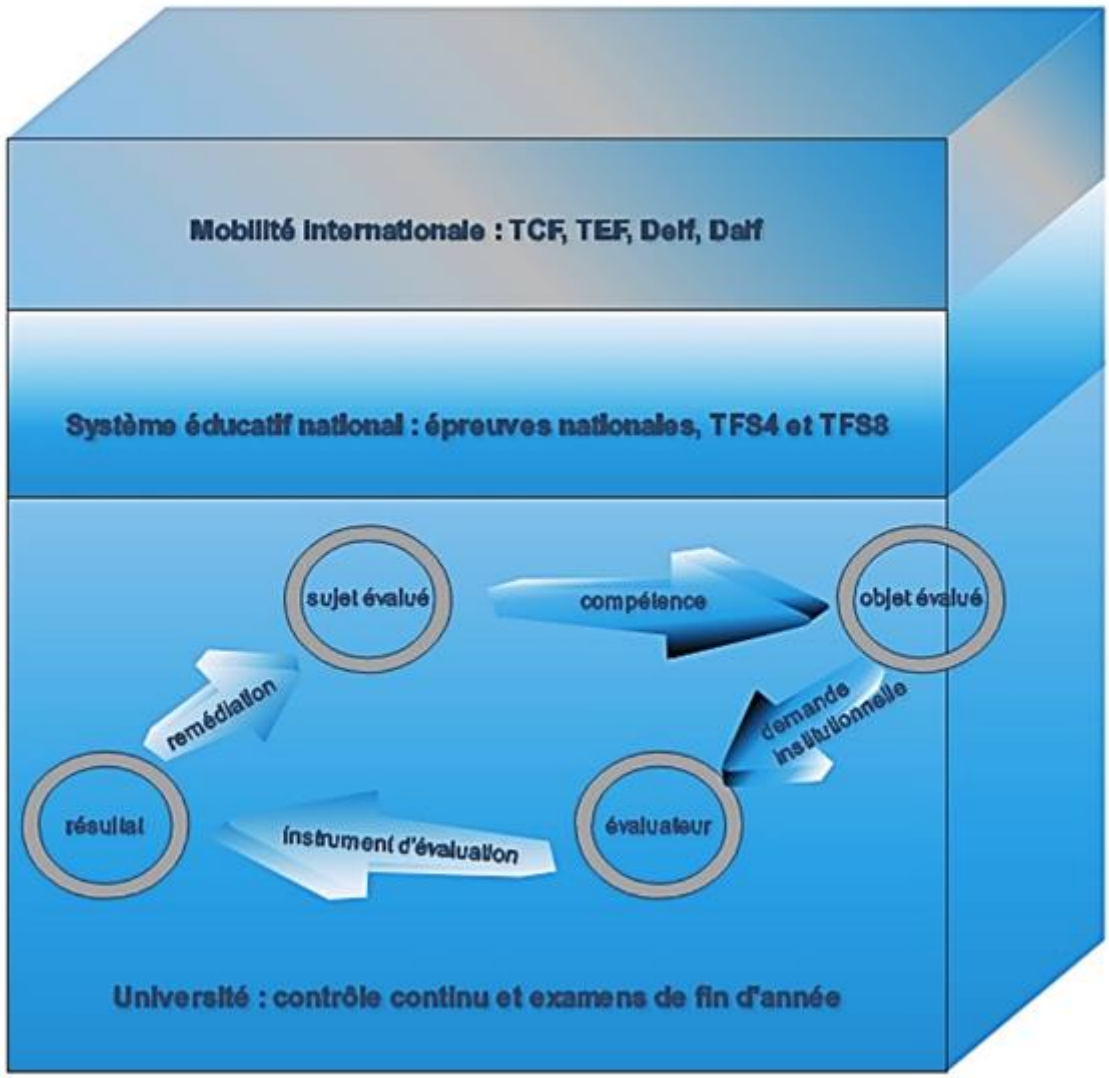


Figure 1 : Les composantes de l'évaluation institutionnelle en Chine

Le point de départ de l'évaluation universitaire en Chine, suivant cette conception, est le public apprenant le français. Dans notre cas, ce sont des étudiants en deuxième année dont la spécialité est le français. Ce public correspond aux apprenants, mais il est également sujet évalué.

Grâce à une compétence, développée pendant les apprentissages, le sujet évalué peut se soumettre à l'activité d'évaluation qui pourrait couvrir divers domaines et plusieurs formes. Notre public produit des textes, ces derniers étant l'objet évalué.

L'objet évalué sera ensuite remis à l'évaluateur, qui à l'université est le plus souvent le professeur même, mais dans le cadre d'une évaluation nationale ou internationale, est externe à l'institution du sujet évalué. L'évaluateur n'intervient pas par hasard dans le processus d'évaluation, mais à la suite d'une demande institutionnelle. Cela veut dire que dans l'absolu, tout le monde peut évaluer tout le monde, mais la note attribuée fera sens uniquement par rapport à l'institution. Par exemple, la note attribuée par un expert à un texte écrit au DELF B2, serait prise en compte seulement si l'expert est nommé par l'Alliance française comme évaluateur-correcteur à la session du DELF B2 où le texte est écrit.

L'évaluateur, de son côté, évalue les textes des étudiants à l'aide des outils (une grille d'évaluation), appuyés par les critères. Il rend ensuite les résultats à l'institution (si celle-ci exige un contrôle) et aux sujets évalués. Il s'ensuit un travail important de retour sur l'information obtenue à partir de l'évaluation, la remédiation aux erreurs et aux difficultés. Notons que la remédiation ne clôt pas le processus, mais l'ouvre vers de nouveaux apprentissages.

Remarquons que dans notre conceptualisation, cette boucle qui reproduit les étapes et les acteurs de l'évaluation à l'université pourrait également être appliquée au niveau national et international. Nous avons ainsi à l'université des évaluations formatives qui assurent le contrôle continu exigé par l'institution, ou encore des évaluations sommatives (examens de fin de semestre). On peut situer au niveau national les TFS4 et TFS8, et au niveau international les épreuves TCF, TEF et DELF/DALF.

Le schéma *supra* présente les composantes du processus d'évaluation en milieu universitaire en Chine, ce sont également les étapes que nous suivrons au fur et à mesure dans la présentation de notre travail. Dans le chapitre qui suit, nous présenterons la constitution de notre corpus et les particularités de notre public.

3 Chapitre 3 : Constitution du corpus

3.1 Deux groupes d'étudiants chinois et recueil des productions

Ne disposant que d'un nombre limité de copies d'étudiants, et afin de fournir une explication appropriée aux phénomènes observés, notre méthode de travail s'attachera essentiellement à une analyse qualitative. Dans cette optique, avant d'aborder les dysfonctionnements dans les productions écrites et de procéder à leur interprétation, il nous semble opportun de présenter en premier nos deux groupes d'étudiants.

3.1.1 Contexte de la recherche

3.1.1.1 Milieu des apprenants

À l'heure actuelle, l'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE)[19] en Chine se fait dans trois types d'établissements : secondaires, supérieurs et centres de formation.

Dans les établissements secondaires, notamment dans les lycées de langues étrangères dont le nombre est assez restreint, les élèves suivent un parcours de six années, pendant lesquelles ils reçoivent une formation bilingue chinois-français.

Dans les universités, l'enseignement du français se fait sous plusieurs formes. D'abord, en tant que première langue vivante (LV 1), dans les départements et les sections de français, les étudiants obtiennent une licence de français à l'issue de quatre années d'études. Ensuite, toujours comme LV1, le français intègre des parcours dits à double option dans lesquels les étudiants préparent une licence en français en plus d'une deuxième spécialité. Il faut noter encore les parcours de double diplôme, préparé conjointement avec des établissements supérieurs en France où les étudiants suivent deux années d'études en français intensif en plus de leurs spécialités respectives en Chine, puis encore deux années en France, pour obtenir une

[19] Par souci d'économie, nous éviterons ici la distinction entre les différentes notions comme FLE, FLS, FLES, etc., nous les utiliserons de façon interchangeable.

licence des deux universités. En dernier lieu, à l'université, le français est choisi comme deuxième langue vivante (LV2) par un nombre important d'étudiants.

Quant aux centres de formation, l'Alliance française est de loin la structure la plus privilégiée, et ceci pour deux raisons. D'abord, l'enseignement proposé est ciblé pour la passation du TCF ou du TEF, condition primordiale dans le cadre de la procédure pré visa pour les études en France, ou encore dans le cadre de la procédure d'immigration au Québec. Elle est réputée ensuite pour la préparation à l'oral, ce qui manque dans les autres structures.

Nous avons choisi nos deux groupes d'apprenants dans deux départements de français : l'un vient de l'Université de Nanchang, le second de l'Université Normale de Henan. Les étudiants suivent un cursus pendant quatre années suivant les programmes nationaux conçus par le ministère de l'Éducation nationale de la RPC et obtiennent un diplôme de licence. Après avoir présenté brièvement le milieu dans lequel sont formés les étudiants, nous nous intéresserons aux apprenants.

3.1.1.2 Les apprenants

Les étudiants des deux groupes, même s'ils ont appris le français dans des institutions différentes et suivant des méthodologies différentes, ont plusieurs caractéristiques en communs.

D'abord, ils ont le même âge, entre 18 et 21 ans et ont suivi approximativement le même nombre d'heures de français, entre 820 et 850. Au début de leur apprentissage de français, ils ont tous été de grands débutants, c.-à-d. qu'ils n'avaient aucune notion de la langue cible.

Ensuite, suivant les termes d'Inge Barting[20], les étudiants des deux groupes sont des apprenants institutionnels ou guidés, ou encore des apprenants d'un niveau d'instruction élevé (Barting, 1997 : 10). Cela signifie qu'ils étudient la langue cible en milieu institutionnel et dans un autre pays que celui de la langue cible. Les deux groupes ont acquis une énorme quantité de connaissances déclaratives, notamment des formes lexicales et des règles de grammaire, mais ont des lacunes au niveau des connaissances procédurales[21]. On peut également supposer qu'il

[20] Dans son article « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère » publié dans la revue *Aile* N° 9, Barting fait le tour d'horizon des recherches sur l'acquisition de l'apprenant dit avancé.

[21] L'opposition entre connaissances déclaratives et connaissances procédurales vient des sciences cognitives et d'une première opposition entre « représentation » et « traitement » ou « procédures ». Les unes sont dites

y aurait une empreinte de leur langue première sur « la façon de concevoir et organiser l'information » (*id*.). Ce sont donc des apprenants compétents, qualifiés et instruits par le fait de leur longue formation scolaire, et par le fait d'avoir des connaissances métalinguistiques en langue cible.

Finalement, ajoutons que le français n'est pas leur seconde, ni même leur troisième langue, mais leur quatrième langue. Notons ici la diglossie entre les langues locales (parfois inintelligibles entre elles) et le putonghua[22], généralement acquis à l'école, ainsi que l'anglais, appris pendant au moins six ans au collège et au lycée. Les étudiants connaissent donc déjà leur langue locale, le putonghua et l'anglais.

Quant au niveau des compétences des deux groupes d'étudiants, on peut estimer qu'il relève, suivant les échelles du CECR, de celui d'utilisateur indépendant (B1/B2). Trois traits le caractérisent. Le premier concerne la correction linguistique : les étudiants ont en général suffisamment de moyens linguistiques (maîtrise du vocabulaire relativement adapté et une correction grammaticale convenable) pour exprimer leur opinion sur des sujets culturels (l'Exposition universelle de Shanghai) ou abstraits (la science, les études). Les erreurs qui se produisent dans les copies, en grande partie, ne sont pas systématiques. Le second trait concerne la correction sociolinguistique. Les copies montrent des expressions courantes dans un registre neutre, quelques marques de variation du discours, des expressions de sagesse populaire. Le troisième trait est lié à la cohérence et la cohésion des textes produits. Les étudiants ont la capacité de produire un développement argumentatif structuré qui, malgré les nombreux dysfonctionnements, reste en général cohérent. Nous considérerons donc que les compétences à l'écrit des étudiants des deux groupes correspondent bien au niveau B1/B2.

Quelle que soit l'institution ou la méthodologie d'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, les étudiants rencontrent les mêmes difficultés qui sont à mettre en relation avec les traits caractéristiques de la langue et la culture de départ. Nous présenterons donc succinctement ces difficultés d'ordre linguistique et culturel, non pour comparer les deux langues-cultures,

statiques et portent sur les objets et leurs propriétés, les autres sont dynamiques et impliquent des savoir-faire (Hoc, 1987 : 29).

[22] Voir à ce sujet Leclerc, L'aménagement linguistique dans le monde – Chine. http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asie/chine.htm [site consulté le 28.09.2016].

mais pour essayer d'enrichir nos observations et analyses de productions écrites, pour ensuite proposer l'outil le mieux adapté aux besoins langagiers.

3.1.1.3 Les difficultés

- **Obstacles linguistiques**

La première source d'erreurs et d'interférences chez les étudiants est d'ordre linguistique. En chinois, ce dernier étant une langue idéographique, chaque caractère est invariable et renvoie à une unité de sens. De ce fait, il faut noter, d'un côté l'absence de notion de majuscule ou minuscule, et d'un autre côté l'absence de flexions, il n'existe donc pas de notions de genre, de nombre ou de conjugaison.

Quant aux difficultés de passage du chinois vers le français, le contraste paraît évident entre les formes graphiques du chinois, avec des centaines de signes d'une grande complexité, et les écritures alphabétiques d'une trentaine de signes simples. Viviane Alleton s'intéresse à l'écriture chinoise du point de vue de la psychologie expérimentale. Suivant sa définition, le caractère chinois correspond à une syllabe ayant un sens, mot ou partie du mot (morphème), à la différence des alphabets, où l'unité graphique, la lettre, correspond à un graphème non signifiant. « Un graphème chinois représente simultanément une unité sonore (syllabe) et une unité de sens (morphème) : le signifiant et le signifié d'un signe entier » (Alleton, 2003 : 347). En effet, les caractères chinois sont « des formes graphiques indépendantes, isolées matériellement les unes des autres par un espace, et invariables en ce sens que leur tracé ne change pas, quelles que soient les formes environnantes » (Alleton, 2002 : 11). On distingue deux grands types de caractères, des caractères simples représentant une forme graphique minimale ayant un sens, et des caractères composés comportant un caractère simple et un autre élément graphique.

Une liste des caractères les plus fréquents est proposée par la *Grammaire du chinois contemporaine* (1963). Elle contient 1500 caractères qui apparaissent avec une haute fréquence dans le vocabulaire et 6000 caractères entrant dans la langue courante (presse et littérature). Quel que soit le nombre de caractères suivant les dictionnaires ou les différentes grammaires, il est évident que leur apprentissage n'engage pas les mêmes ressources mnémotechniques que l'apprentissage d'un alphabet.

Les caractères chinois, même s'ils possèdent une sonorité et un sens, ne comportent pas d'analyse phonologique comme les alphabets, l'écriture chinoise est indépendante des formes phoniques de la parole. En effet, si les personnes « parlant des dialectes différents peuvent lire le chinois écrit, cela est dû à l'uniformité de la langue enseignée dans toutes les écoles de Chine : jadis, le chinois classique, aujourd'hui le « chinois commun » ou « le mandarin » (Alleton, 2003 : 348). L'apprentissage de leur langue première exige une mémoire visuelle et spatiale développée, vu la complexité graphique des caractères chinois. On sait que l'acquisition d'un nouveau caractère se fait par imitation : l'enseignant écrit au tableau et prononce le caractère, les enfants écrivent et prononcent après lui. Ainsi, au départ, les Chinois n'ont pas de conscience phonologique ou la faculté d'analyser en phonèmes, car elle n'est pas nécessaire pour lire le chinois, langue syllabique constituée d'un inventaire limité de syllabes (Alleton, 2003 : 354). Les étudiants chinois n'acquièrent la conscience phonologique qu'avec l'apprentissage d'une langue alphabétique.

Par conséquent, le passage d'une langue/culture syllabique vers une langue/culture alphabétique pour les apprenants sinophones est à prendre en considération. Il est certain que ce passage peut engendrer des difficultés au niveau phonétique, ainsi qu'au niveau sémantique, voire au niveau des représentations du monde. François Cheng[23] (1981, cité par Cortès, 2012 : 8-10) utilise le mot « abîme » en évoquant sa propre expérience de passage du chinois, qui « par sa structure idéographique, constitue une interprétation du monde, une manière d'être » vers le français qui mobilise « sa part lucide, raisonnable, sans cesse analysante de lui-même ». C'est dire à quel point la distance entre les deux langues/cultures peut être perçue comme immense et inabordable, surtout au début d'un apprentissage.

- **Obstacles culturels**

En Chine, certaines tendances de l'enseignement-apprentissage du FLE sont étroitement liées à la culture traditionnelle[24]. L'influence du confucianisme se fait sentir dans tous les domaines de la vie, y compris en classe. Les valeurs confucéennes, et le poids de la notion de face ont un

[23] Il s'agit d'une conférence intitulée « Le cas chinois » et prononcée par l'académicien à l'Université de Rabat en 1981.

[24] Voir à ce sujet Bouac et Garnier (2012), Lihua (2005), Pu (2007).

impact certain dans les productions, à l'oral comme à l'écrit, et peuvent poser problème à l'évaluation.

Le confucianisme est souvent assimilé à une culture d'imitation. Traditionnellement, l'apprentissage d'une langue, y compris le chinois, se fait par répétition et imitation de structures linguistiques. De ce fait, les étudiants ne prennent pas spontanément l'initiative à exprimer sa propre opinion ou à donner libre cours à leur imagination. En effet, concernant la production écrite, ils ont besoin de consignes claires, d'exemples, de canevas sur lesquels ils peuvent s'appuyer.

La piété familiale est une valeur confucéenne fondamentale, assurant une hiérarchie dans les relations à tous les niveaux de la société chinoise. En classe, cette valeur se traduit par les représentations de l'importance du professeur, d'une part en tant que détenteur du savoir, et d'autre part en tant que détenteur de la méthode, du chemin pour arriver à des résultats probants.

Le perfectionnement de soi par l'étude est également une valeur essentielle. Elle reflète l'épanouissement des qualités morales et a une vision du progrès personnel comme correction systématique de ses propres fautes. Dans ce sens, la remédiation ne peut se faire que par un retour régulier sur les faiblesses et les erreurs de chaque étudiant, afin que ce dernier sache où exactement concentrer ses efforts.

Le dernier point culturel que nous aborderons est la notion de la face. Son rôle s'associe à la dignité humaine, au prestige social, au sentiment personnel. C'est la nécessité de se plier aux conventions sociales, de ne pas affronter directement l'opinion publique. Perdre la face est égal à une sanction sociale. Cette notion est régulatrice des interactions, il est donc essentiel de se mettre en retrait, d'éviter le débat.

Pour le public chinois, apprendre une langue/culture aussi lointaine que le français, signifie mettre en question sa propre culture, ce qui est parfois vécu comme une souffrance :

> La manière d'être « asiatique » est différente de celle d'être « français ». Et cette différence fait souffrir, […] Les apprenants asiatiques sont souvent étiquetés comme des apprenants timides, gentils, silencieux et à force « inexistants ». Nés, éduqués et ayant vécu dans une culture où la parole n'a pas de valeur de vérité et où le silence est un langage qui précède la parole, ils préfèrent se taire et s'exprimer autrement que par des mots. Le fait qu'ils ne parlent pas ne signifie pas qu'ils ne savent rien. Ne pas bien s'exprimer en français ne signifie pas non plus qu'ils soient bêtes. S'ils s'effacent pour mettre en avant l'autre, cela ne veut pas dire pour autant qu'ils n'existent pas. C'est juste leur manière d'être avec l'autre et de le respecter (Lee, 2006 : 74).

Il est évidemment important de prendre en compte les particularités culturelles du public chinois dans un processus d'enseignement-apprentissage du français dans un milieu exolingue. Cependant, ces particularités sont à relativiser : les comportements et la façon de concevoir le monde des étudiants chinois changent au vu des transformations rapides, économiques et sociales dans le pays, ainsi que de l'impact de l'ouverture vers l'extérieur.

Après avoir passé en revue les difficultés d'apprentissage des étudiants ayant produit les textes de notre corpus, voyons maintenant en quoi consiste le terrain d'étude.

3.1.2 Terrain d'étude

L'étude concernant le premier groupe d'étudiants s'est déroulée à l'Université de Nanchang, réputée être la plus renommée dans la province du Jiangxi. Nous avons constitué ce corpus en mai 2010.

Nanchang est le chef-lieu de la province de Jiangxi, en Chine centrale. L'agglomération, avec ses 4,5 millions d'habitants, est de taille moyenne[25] et connaît un essor économique fulgurant les 10 dernières années. La région est essentiellement agricole et le niveau de vie est relativement bas. La ville abrite aujourd'hui neuf autres universités et instituts.

L'Université de Nanchang est un établissement supérieur public. Créée en 1949, elle compte aujourd'hui quelque 80 100 étudiants et 4638 professeurs, répartis en 21 facultés. En 1997, l'établissement est répertorié dans le classement académique des 100 meilleures universités nationales intégrant ainsi le Projet 211 [26], ce qui lui permet d'obtenir des subventions non négligeables de la part du gouvernement central.

[25] McKinsey Global Institute classe les villes chinoises en 5 catégories : mégacités (plus de 10 millions d'habitants, grandes villes (entre 5 et 10 millions), villes moyennes (entre 1,5 et 5 millions), petites villes (entre 500 000 et 1,5 millions) et les bourgs (moins de 500 000) (Milhaud, 2014 :18).

[26] Un programme initié par le Ministère de l'Éducation de la RPC en 1995 et ayant pour but la promotion d'une centaine d'institutions du supérieur et des disciplines clé pour le 21e siècle. Le budget du projet lors de sa troisième phase est de 10 milliards de yuans. Le projet tient son nom du chiffre 21 indiquant le 21e siècle, et du chiffre 100, indiquant le nombre des meilleurs établissements supérieurs Ministère de l'Éducation de RPC http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_2807/200906/48868.html [consulté le 8.10.2016].

Créé en 2005, le Département de français de l'Université de Nanchang compte en 2009/2010 196 étudiants. Au moment de la constitution de notre corpus, l'enseignement de français est assuré par 6 professeurs chinois et 2 lecteurs français.

La seconde production écrite a été réalisée à l'Université Normale de Henan en 2016. Cette institution, ayant pour vocation de préparer des cadres pédagogiques, est cogérée par le gouvernement central et le gouvernement provincial de Henan. La ville de Xinxiang, où se trouve l'université, compte 1 million d'habitants *intra-muros,* et est considérée comme petite. La situation du département de français est semblable à celle de Nanchang, mais loin d'avoir le même prestige et les mêmes moyens. Le département de français existe depuis 2012. En 2015/2016 il compte 226 étudiants, 7 professeurs chinois et 2 lecteurs français.

3.1.3 L'enseignement du français

Sans nous attarder inutilement sur le long parcours historique et les évolutions de l'enseignement-apprentissage du français en milieu institutionnel en Chine, nous nous contenterons de rappeler quatre moments clés[27] en étroite relation avec les évènements historiques dans le pays.

Le premier, qui a une orientation religieuse, commence avec la mise en place d'un enseignement de français en milieu institutionnel en 1863, avec l'ouverture d'une section de français au sein de l'école de langues étrangères Tong Wen Guan à Pékin. Cette période est marquée par l'action des missionnaires jésuites en Chine, qui, à côté de leurs buts proprement religieux, créent des orphelinats et des écoles. Leur apport dans l'enseignement du français est loin d'être négligeable. Notons entre autres la création de la première université franco-chinoise l'Aurore en 1903, où la langue d'enseignement est le français et où sont formés pendant de nombreuses années des médecins, des ingénieurs et des juristes. Par ailleurs, la rédaction de nombreux manuels de français, adaptés au public chinois, constitue un apport méthodologique important. On trouve ainsi des méthodes, comme *Introduction à l'étude de la langue française à l'usage des élèves chinois*, rédigé par Boucher et édité à Shanghai en 1884, ou encore *Leçons de langue française illustrées*, de Durand (Shanghai, 1915).

[27] Voir à ce sujet Pu (2005 : 72), Fu (2005 : 27-30), ou encore Vallat (2012 : 173).

Le second moment clé, qui porte une orientation fortement idéologique, commence avec l'avènement de la Chine nouvelle en 1949. Pendant cette période, on peut lire dans certains manuels : « J'aime le président Mao. J'aime la patrie. J'aime le Parti communiste chinois. » (*Manuel du français fondamental,* cité par Pu, 2005 : 75). Cette période coïncide avec la Révolution culturelle, mais également avec l'établissement des relations diplomatiques entre la République populaire de Chine et la France, en 1964. Suite à cet évènement, l'enseignement du français commence à prendre de l'envergure et on compte 24 universités où il existe soit un département, soit une section de français.

Le troisième moment clé peut être désigné de géostratégique, à cause de l'ouverture du pays vers l'extérieur, et concrètement dans le cas du français, en grande partie à cause des projets de la Chine en Afrique. Cette période est amorcée par la politique des réformes politiques et l'ouverture vers l'extérieur à partir de 1978 et entraîne « une ère de renouveau et d'expansion de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans le Supérieur chinois » (Fu, 2005 : 28). Après cette date, le français connaît un essor exponentiel, de nouveaux départements de français voient le jour, ainsi que de multiples projets de coopération avec des partenaires francophones. En même temps, cette évolution rapide oblige l'enseignement-apprentissage du français à faire face aux nouvelles attentes sociales et donc à réorienter les programmes par rapport aux nouveaux besoins langagiers, notamment en formation de traducteurs-interprètes.

Le quatrième moment clé se situe au tournant des années 2000. La Chine est désormais la deuxième puissance économique mondiale et dispose de ressources humaines et matérielles illimitées. Cette période est marquée par une course à l'innovation et aux savoir-faire et développement de projets scientifiques en collaboration avec des établissements de l'enseignement supérieur étranger. On apprend le français pour étudier à l'étranger, mais également pour se former en Chine. Plusieurs instituts franco-chinois voient le jour, il y en a 8 actuellement et 3 en cours d'accréditation, dans divers domaines : technologie aéronautique pour l'École centrale à Pékin, sciences humaines, sociales et management pour Paris-Sorbonne/KEDGE Business school et l'université Paul Valéry avec Renmin de Chine, les Beaux-Arts de Paris et le Musée d'Orsay qui associe la CCAFA (Central China Academy of

Fine Arts). La France occupe le 3e rang des coopérations structurées en Chine, derrière les États-Unis et la Grande-Bretagne[28].

En dehors de l'enseignement supérieur, la Chine développe de nombreux projets économiques afin d'en tirer profit et d'assurer la survie alimentaire de ses 1,3 milliard d'habitants. Le pays investit massivement à l'étranger, y compris en France : le Club Med, l'Olympique Lyonnais, l'Aéroport de Toulouse, l'usine de lait en poudre Synutra dans le Finistère, achat de terres agricoles à tour de bras, etc. Bref, les acquisitions chinoises en France sont multiples, et les possibilités de travailler avec la langue française vont de pair.

Ainsi, à partir de 2000, l'apprentissage de la langue française en Chine passe à la vitesse supérieure. On apprend le français à l'université comme spécialité ou comme seconde langue étrangère, à l'AF, dans des centres de langue, au lycée. Par ailleurs, à partir de 2016, le français est proposé au collège et devient une option au concours d'accès à l'enseignement supérieur. La demande augmente donc de manière exponentielle ; or pour l'instant l'enseignement de français au collège peine à démarrer car il manque des enseignants. En revanche, les départements de français connaissent un développement spectaculaire, on passe de 32 universités en 1999, à 143 en 2014, soit une croissance de 340 % en 15 ans, ou 7 nouveaux départements par an ! En 2014, 8479 étudiants apprennent le français comme spécialité (Bel, 2014 : 13).

Ainsi, les nouvelles politiques et stratégies dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères assignent un objectif essentiel à l'enseignement supérieur : former des interprètes, des traducteurs et des enseignants. Plus concrètement, le *Programme national du français langue étrangère et élémentaire* de 1988, établi par le Ministère de l'Éducation de la RPC (désormais MERPC), définit les objectifs généraux en ces termes :

> L'enseignement du français langue étrangère est axé au cours de ces deux premières années d'études sur la langue française de base et sa culture générale […] Cet enseignement vise à apprendre aux étudiants à communiquer oralement et par écrit en français. La compréhension de la langue parlée et écrite doit être privilégiée, sans pour autant négliger l'entraînement à l'expression orale et écrite […] (cité par Fu, 2005 : 29).

[28] Ambassade de France en Chine, https://cn.ambafrance.org/IMG/pdf/brochure_ifc_-_francais.pdf, [consulté le 10/03/2019].

Or à partir des années 1990, ces objectifs, centrés sur la formation d'interprètes, traducteurs et enseignants atteignent leurs limites. C'est la raison pour laquelle, dans la plupart des universités de langue, les cursus ont été diversifiés pour passer vers une pluridisciplinarité, c.-à-d. en proposant des filières qui intègrent le commerce, le tourisme, le journalisme, et d'autres. Ainsi, parallèlement aux domaines littéraires et linguistiques, on vise aujourd'hui une formation à « compétences composées », pluridisciplinaire, (Fu, 2005 : 30), conformément à la directive de 1999 du MERPC.

L'enseignement-apprentissage du français aux Départements de français à l'Université de Nanchang et à l'Université Normale de Henan n'échappe pas aux contraintes institutionnelles imposées par l'état. Comme dans la plupart des départements de français en Chine, la formation est centrée sur la littérature, la traduction et la linguistique. Le cursus de français est réparti en quatre années, elles-mêmes regroupées en deux cycles. Le cycle de base est consacré à l'acquisition des compétences linguistiques : phonétique, grammaire, lexique, dictée, rédaction et traduction. Ce cycle se termine par un examen d'état, le TFS de niveau 4 que nous avons présenté dans le chapitre précédent. Le cycle de perfectionnement est destiné à l'apprentissage de la littérature, la civilisation, la presse francophone, la traduction et l'interprétariat. À la fin de ce cycle, les étudiants passent un autre examen d'état, le TFS de niveau 8. Le cursus de quatre années se termine par l'obtention d'une Licence (Benke) qui ouvre le droit (après concours) à une poursuite des études en Master (Shuoshi).

Comme nous l'avons déjà mentionné, la plupart des départements de français en Chine utilisent une méthodologie d'enseignement qu'il convient de qualifier de traditionnelle : d'un côté, du point de vue des méthodologies constituées, elle est centrée sur la grammaire-traduction, d'un autre côté, elle s'inscrit dans une tradition éducative chinoise de longue date. En effet, depuis une vingtaine d'années, la méthode traditionnellement utilisée pour l'apprentissage du français est *Le Français* dont l'auteur est Ma Xiaohong. Cette méthode est perçue par la plupart des enseignants comme mieux adaptée au public chinois que les méthodes communicatives. D'autres méthodes, comme *Reflets*, ou plus récemment *Alter ego*, viennent compléter l'apprentissage du français. Ces méthodes, au départ communicatives, sont utilisées essentiellement pour travailler les activités à l'oral.

En revanche, le Département de français à l'Université Normale de Henan a effectué un changement méthodologique de taille, en décidant de proposer en tant que manuel principal

Alter ego, issu de la perspective communicativo-actionnelle. Ainsi, formés dans une méthodologie différente de celle utilisée principalement en Chine, les étudiants développeraient des compétences d'avantages communicatives afin d'intégrer un cursus universitaire en France. En effet, notre première hypothèse consiste à vérifier si ce deuxième groupe a développé une compétence communicative supérieure, grâce au changement méthodologique de l'institution.

3.1.4 La motivation des étudiants[29]

Il existe un paradoxe. Alors que les départements et les étudiants de français ne cessent d'augmenter, il semble que la motivation en classe paraît faible. Voilà ce qu'une lectrice reproche à ses étudiants, suivant son témoignage recueilli dans le cadre d'un rapport commandé par le Consulat de France : « Leur passivité et leur manque de dynamisme en classe, leur nonchalance parfois, leur manie d'apprendre par cœur, leur manque de sens critique et de volonté de comprendre. Étant donné que beaucoup n'ont pas choisi le français et que ces études leur ont été imposées, je suis souvent confrontée à un désintérêt total qui peut être souvent exaspérant… » (Galeazzi, 2006 : 5).

La motivation en situation d'apprentissage fait partie de la recherche dans plusieurs domaines : en psychologie infantile, en psychologie de l'éducation. Qu'elle soit jugée interne à l'individu ou bien conditionnée par des facteurs externes, la motivation représente un enjeu majeur pour la réussite scolaire et par conséquent pour la réalisation professionnelle.

Pour les psychologues, la motivation est un aspect dynamique de l'entrée en relation d'un individu avec le monde. L'homme a la capacité de formuler des objectifs, de faire des projets, ainsi que de mettre en œuvre des moyens afin de les réaliser (Nuttin, 1996).

D'une manière générale, on peut déterminer deux types de motivation, l'une est centrée sur l'accomplissement, l'autre vise à éviter l'échec (Cosnefroy, 2004 : 108). Si la motivation d'accomplissement pousse l'apprenant à se mesurer à la norme et à atteindre l'excellence, la motivation à éviter l'échec le contraint à s'abstenir de s'engager dans des actions incertaines. La première est une source joie et fierté, la seconde mène à l'humiliation. C'est également dans

[29] Nous avons fait une communication sur ce sujet à la XXVII Biennale de la langue française en septembre 2017, disponible en ligne : https://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxviie-biennale/72-b27-interventions/264-b27-petya-ivanova-fournier.html.

cette dynamique qu'est perçue l'évaluation des compétences, entre réussite et échec. Il est tout à fait naturel de voir la motivation augmenter à la suite d'une bonne note, un examen réussi, et vice-versa, la voir diminuer après un échec, où l'apprenant devient trop prudent ou même abandonne la tâche à accomplir.

Concernant les buts d'apprentissage, il en ressort que l'évitement de l'échec est responsable en grande partie des effets négatifs sur l'apprentissage, l'élève traite l'information de manière superficielle et évite de demander de l'aide en classe. En revanche, des buts orientés vers la réussite sont susceptibles de produire des effets positifs sur l'image de soi et d'augmenter l'effort de l'élève (*id*. : 110).

C'est dans cette optique qu'il faut considérer la motivation des étudiants de français en Chine ; d'un côté, ils ont des projets en relation avec l'apprentissage de la langue française, d'un autre côté, ils ont peur de l'échec. Ils font d'énormes efforts pour apprendre et réussir leurs examens, mais en classe ils paraissent très réservés et participent aux activités avec prudence, de peur de perdre la face.

À cela s'ajoute le fait que le français est parfois un choix par défaut. En Chine, l'éducation est une valeur importante, et cela depuis l'antiquité. Pour un jeune chinois, accéder aux études supérieures est non seulement un projet en vue d'une réalisation professionnelle, mais aussi une contrainte sociale, de la part de la famille, des proches. Cependant, le concours d'entrée à l'université, le Gaokao, étant très sélectif, le choix du futur étudiant est conditionné plutôt par l'université et en moindre partie par la spécialité. D'une manière générale, avec le score obtenu, on choisit l'université la plus renommée possible, peu importe la spécialité. Ainsi, parfois les étudiants se retrouvent inscrits en français à contrecœur.

Une fois admis à l'université, les jeunes n'ont pas beaucoup d'expérience de vie, et n'ont pas de projets professionnels ou de buts précis. Ils se retrouvent donc dans un cycle d'études long, dont ils ne peuvent prédire le résultat en avance, et ils savent rarement ce qu'ils veulent faire après l'obtention du diplôme. L'absence d'objectifs immédiats est également un frein à la motivation des étudiants (Ivanova-Fournier, 2017)[30].

[30] Document disponible en ligne : https://www.biennale-lf.org/les-actes-de-la-xxviie-biennale/72-b27-interventions/264-b27-petya-ivanova-fournier.html.

Quel est le résultat de cette faible motivation ? Dans la plupart des universités où le français est enseigné en tant que spécialité, on est face à un programme qui comporte un très grand nombre d'heures et un niveau qui laisse à désirer.

En 2009, l'université Renmin à Pékin a mené une expérience consistant à faire passer un test blanc du TEF à 300 étudiants chinois, spécialisés en français. En situant les apprenants sur l'échelle d'évaluation de compétences proposée par le Conseil de l'Europe, cette étude a permis de définir le niveau effectif des étudiants dans le système éducatif universitaire en Chine, ainsi que les volumes d'heures d'enseignement-apprentissage de français nécessaires aux institutions universitaires locales pour atteindre chaque niveau suivant le Cadre européen commun de référence pour les langues (Xu, 2011 : 167-176).

Les résultats de cette expérience montrent qu'à la fin de la première année et après 576 heures d'études, le score moyen des étudiants est de 333 points au TEF, ce qui correspond au niveau A2. À la fin de la deuxième année, le niveau monte à B1, en revanche en 3 et 4e années, le niveau stagne, il reste toujours à B1. Il en résulte que le nombre exorbitant d'heures de français à l'université ne favorise pas forcément le passage d'un niveau à l'autre. Cette charge démotive les étudiants, ils ont une pression énorme, ils n'ont pas le temps de recul par rapport aux connaissances acquises, et encore moins de plaisir d'apprendre.

Pour comparaison, le passage d'un niveau à l'autre à l'AF se fait généralement au bout de 250 heures. En effet, les étudiants de l'AF ont les mêmes données linguistiques et culturelles, mais leurs buts sont beaucoup plus précis : études en France, immigration au Québec, etc., et donc, les motivations sont différentes.

3.2 Les textes produits

3.2.1 La consigne

En s'appuyant sur deux documents de support, une vidéo (reportage sur l'ouverture de l'Exposition universelle de TF 1) et un texte écrit (extrait d'un article du *Nouvel Observateur*), les étudiants de Nanchang ont dû répondre à la question : *L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. Est-ce que vous approuvez ces dépenses ou vous pensez que votre pays a des besoins plus urgents ?*

Quant aux étudiants de l'Université Normale de Henan, ils ont eu la consigne suivante : *d'après les dessins ci-dessous, rédigez un texte de 150 à 200 mots avec un titre qui lui convient. Indiquez à la fin le nombre des mots que vous aurez employés.* (Annexe 1 : 379)

Il est à remarquer que les consignes pour chaque groupe sont très différentes et exigent la production de type textuel différent. Dans la première consigne le type de discours exigé est basé sur l'acte de langage qui vise à convaincre, ou à « emporter l'adhésion des destinataires aux thèses qu'on présente à leur assentiment » (Perelman, 1958 : 5). La seconde consigne n'oriente pas le scripteur sur le schéma textuel à réaliser, les images lui donnent seulement des informations sur le sujet. Les productions écrites du premier groupe sont notées dans le cadre d'une évaluation formative au cours du semestre. Le second groupe a rédigé la production dans le cadre de la passation de l'épreuve nationale TFS 4 (nous avons scanné les productions immédiatement après l'examen).

3.2.2 **Analyse de la tâche**

La rédaction des deux textes demandés relève donc de la notion de tâche, dans la mesure où l'apprenant mobilise « stratégiquement des compétences dont il dispose en vue de parvenir à un résultat déterminé » (CECR, 2001 : 15). Il faut également noter que l'accomplissement de cette tâche implique une activité langagière précise, notamment la production écrite, et sollicite la compétence langagière que nous définirons plus en détail ultérieurement.

En nous appuyant sur l'exemple de la fiche A14 du *Manuel pour relier les examens de langue au CECR* (2009 : 156), concernant la description des activités langagières, nous pouvons présenter la tâche de la manière suivante :

Production écrite	**Groupe 1**	**Groupe 2**
1. Dans quels contextes (domaines, situations…) attend-on des scripteurs qu'ils prouvent leur compétence ?	La rédaction du texte relève du domaine public. Le scripteur est engagé, comme tout citoyen, à donner son opinion sur un fait de société.	Le scripteur doit commencer par interpréter des images. Il s'agit apparemment du domaine privé : on voit une fillette se réveiller et se préparer pour aller à l'école.
2. Quels sont les thèmes de communication que les scripteurs doivent être capables de traiter ?	La rédaction en tant que discours qui vise à modifier les dispositions intérieures à celui à qui il s'adresse, s'articule fortement autour des relations avec les autres, par conséquent le scripteur doit prendre en compte l'existence d'un potentiel destinataire.	On ne connaît pas le destinataire potentiel du message à rédiger, on ne peut donc pas savoir sous quelle forme présenter ce message. On écrit pour l'évaluateur qui notera la production.
3. Quels types de tâches, d'activités communicatives et quelles stratégies les scripteurs doivent-ils être capables de mettre en œuvre ?	La tâche exige des aptitudes cognitives et linguistiques (organiser et formuler un message). Il s'agit d'une activité réflexive individuelle. Idéalement, le scripteur recourt aux stratégies de production : prise en compte de ressources adéquates (effets de style, formulation différente) ; en réalité, il peut mettre en œuvre des stratégies de réalisation par rapport aux ressources limitées dont il dispose, des paraphrases, des structures préfabriquées ou « îlots de sécurité ».	La tâche exige des stratégies extralinguistiques : déchiffrer des images, s'imaginer un interlocuteur. Il doit ensuite faire preuve de connaissances linguistiques.
4. Quels textes et types de textes attend-on que les scripteurs soient capables de traiter ?	On attend la production d'un texte argumentatif, avec une structure de raisonnement (argument-conclusion), avec une prise en compte du destinataire.	La tâche ne tient pas compte du type textuel. On peut associer la production attendue à un type de texte narratif, suivant les images.

Tableau 5 : Présentation de la tâche

Ainsi, étant donné que l'accomplissement d'une tâche varie suivant le contexte, il faut d'abord nous intéresser au domaine et à la situation que la rédaction du texte implique. Nous noterons donc pour le premier groupe que la réponse à la question posée relève du domaine public, car le scripteur apparaît comme tout un citoyen qui donne son opinion sur l'organisation de l'Exposition universelle. Pour le second groupe, nous pouvons seulement supposer qu'il s'agit du domaine privé (se préparer pour aller à l'école), mais nous n'avons pas d'indications précises.

Quant au thème de communication que le scripteur doit traiter, il s'agit des relations avec les autres. Le scripteur du premier groupe s'adresse donc à un destinataire imaginaire (dans la

consigne ce destinataire n'est pas identifié) et par conséquent il doit prendre en compte l'existence de différents points de vue. Le scripteur du second groupe en revanche n'a pas d'indications précises sur le destinataire, il ne sait pas à qui il s'adresse.

S'agissant de l'activité communicative, elle est réflexive, individuelle, et exige des aptitudes cognitives et organisationnelles, notamment comment organiser et mettre en forme un message. Ensuite, le scripteur va recourir à deux types de stratégies : de production, si la tâche correspond à ses compétences, sinon il va utiliser des stratégies de réalisation en adaptant la tâche à ses compétences. Le scripteur du second groupe, quant à lui, recourt essentiellement à des compétences linguistiques.

Notons enfin que la production écrite attendue du premier groupe doit correspondre au type de texte argumentatif, avec une structure propre à ce type de texte (argument-conclusion) et des marques énonciatives indiquant plusieurs points de vue. Le second groupe n'a pas de type textuel précis suivant la consigne, cependant, les images étant thématiquement liées, on peut déduire qu'il s'agit d'un texte narratif.

Le tableau que nous venons de présenter dresse un portrait-robot détaillé de la tâche à accomplir par les scripteurs. Il faut préciser que le premier groupe a rédigé en classe, en 90 minutes et sans dictionnaire. Le second groupe a rédigé dans les conditions d'une épreuve à fort enjeu, la passation du TFS 4. Nous n'avons pas pris en compte la longueur des productions écrites. Le travail de l'enseignant-évaluateur consiste à donner un jugement holistique de chaque copie et à lui attribuer une note : pour le corpus de Nanchang c'est une note sur 100, pour le corpus de Xinxiang c'est une note sur 15. Ces notes seront partiellement prises en compte au cours de notre analyse.

En effet, notre méthode de travail sur l'évaluation de la compétence langagière a une double visée. D'un côté, elle va au-delà de l'évaluation telle qu'elle est pratiquée par les praticiens de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, notamment en classe, en centre de formation ou encore en termes d'évaluation certificative, lors des épreuves DELF, DALF, TCF ou TEF. Le domaine de nos travaux est orienté vers la recherche, notre but n'est pas d'aboutir à un « calibrage » d'écrits. La finalité de nos réflexions vise à soulever des questions et donner des réponses, dans la mesure du possible, d'une part à une évaluation concernant des compétences spécifiques, dans le cadre des exigences académiques pour les étudiants chinois, et d'autre part à intégrer ces réflexions dans un projet didactique visant à remédier aux lacunes.

D'un autre côté, notre travail est forcément praxéologique, car l'objectif d'une évaluation formative ne se limite pas à l'observation, mais vise l'intervention sur le public évalué, que ce soit à travers des ébauches conceptuelles ou encore à travers la création de divers outils.

Nous essaierons, dans les lignes qui suivent, de définir en quoi consiste la méthodologie d'analyse du corpus de productions écrites, analyse qui constitue un élément méthodologique central de notre recherche.

3.3 Méthodologie d'analyse des écrits recueillis

Notre corpus est constitué, comme nous l'avons précisé, de deux recueils de textes, le premier produit par des étudiants de l'Université de Nanchang, le second, par des étudiants de l'Université Normale de Henan. Les copies, en Annexe 1 (p. 342), figureront sous deux formes : le manuscrit de l'étudiant, corrigé par l'enseignant, et le texte dactylographié sans aucune correction.

3.3.1 Le modèle de recherche

Une fois les données récoltées, nous devons mettre en place des outils d'analyse. Dans la mesure où notre but est d'analyser des productions écrites, nous choisissons un modèle de recherche qualitatif et descriptif. Notre démarche est donc avant tout qualitative, car nous ne cherchons pas à mesurer les phénomènes que nous étudions, mais à comprendre leur nature et leur complexité. Dans sa seconde partie, elle s'inscrit également dans le cadre d'une « recherche-description » (Puren, 2013 : 13) qui, au-delà de la description proprement dite, s'appuie sur l'analyse et l'interprétation des données préalablement récoltées *(id.*).

Cette démarche nous paraît adaptée à notre objectif pour trois raisons. La première raison est que nous n'avons récolté qu'un nombre limité de textes d'étudiants, 22 de Nanchang et 18 de Xinxiang. Nos résultats ne peuvent donc pas prétendre à une représentativité concernant le public dans sa majorité en milieu universitaire en Chine. Nous pouvons seulement relever certaines tendances qui n'auront en aucun cas un caractère universel. La seconde raison pour nous de choisir cette démarche est liée au fait que la recherche s'appuie essentiellement sur des observations personnelles du chercheur, sur des productions écrites réalisées dans ses classes de FLE. Ainsi, la « recherche-description » permet de décrire les phénomènes qui nous intéressent (schéma textuel, connecteurs, anaphores, orthographe, flexions, etc.), en relation avec les compétences à évaluer et les phases du processus rédactionnel et de ce fait, à

comprendre les difficultés des étudiants lors de l'apprentissage. La troisième raison est que cette démarche est souple et peut s'appliquer à la recherche au fur et à mesure de sa progression.

Rappelons que notre objectif est d'évaluer la compétence langagière dans des productions écrites d'étudiants chinois en FLE. Pour ce faire, nous procéderons dans un premier temps à fixer des critères d'évaluation en relation avec le type de texte, dans un second temps nous procéderons à une analyse des particularités, des dysfonctionnements et des erreurs dans les textes, afin de voir où sont les lacunes et de proposer ensuite un ajustement des outils d'apprentissage.

3.3.2 L'objectif de la recherche

Notre recherche a un objectif final, à savoir l'évaluation de comportements langagiers (production écrite) en milieu universitaire chinois que nous avons déterminée en introduction de cette première partie. Nous avons donc décliné cet objectif sous trois axes.

Le premier axe consiste à repérer les différents faiblesses, dysfonctionnements et erreurs dans les textes produits par des étudiants chinois de niveau B1/B2. Nous analyserons les copies de notre corpus sur trois niveaux, comme nous l'avons précisé *supra*. Nous commencerons par un premier niveau comprenant le schéma textuel. Le second niveau d'analyse concerne les relations interphrastiques dans les textes, notamment la cohérence, la cohésion et la connexion. Le troisième niveau d'analyse nous permettra de repérer les erreurs morphosyntaxiques et d'étudier la compétence linguistique (lexicale et grammaticale) des apprenants.

Le second axe qui appuie l'objectif final de cette recherche consiste à proposer un « outil » qui sera à même d'évaluer la compétence langagière de l'apprenant-scripteur. Dans ce sens, notre travail va au-delà de la recherche description et revêt d'une visée praxéologique. Notre but est de déterminer des critères d'évaluation précis afin de pointer du doigt le dysfonctionnement et l'erreur, ce qui pourrait permettre à l'apprenant de progresser dans son apprentissage.

Le troisième axe est un prolongement de l'évaluation formative. Après avoir relevé les faiblesses dans les textes, nous procéderons à un ajustement de l'apprentissage de la compétence communicative à l'écrit. Nous considérons que la pédagogie du projet, notamment une écriture longue sur plusieurs séances, assortie de séances de production et interaction orales, serait le plus à même de répondre aux objectifs institutionnels et aux attentes de la part des apprenants.

3.3.3 **La pluridisciplinarité**

Cette recherche est forcément pluridisciplinaire. Dans la mesure où notre recherche emprunte des notions à la pragmatique, notamment en rapport avec le contexte de production des textes que nous analyserons, elle s'appuie sur les travaux de Moeschler (1985), Reboul et Moeschler (1998), Berrendonner (1983). Cette recherche relève finalement du domaine de la Didactique des langues et des cultures, en intégrant des théories concernant proprement les langues-cultures étrangères, notamment l'interlangue (Corder 1967, 1980) ou en relation avec le processus rédactionnel en langue maternelle (Fayol 1997, Charolles 1978, 1995, Schneuwly 1988).

Cette recherche s'inscrit en lien avec l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire en Chine, et donc, avec des besoins sociaux, institutionnels et personnels. Dans cette perspective, nous devons prendre en compte plusieurs facteurs qui influencent la compétence langagière que nous cherchons à évaluer dans les productions écrites des étudiants, à savoir la langue/culture de l'apprenant, sa culture éducative ou les stratégies qu'il met en marche pour apprendre une langue étrangère, les contraintes du milieu institutionnel, les programmes d'apprentissage du FLE.

L'intérêt de cette recherche va de pair avec l'intérêt porté sur l'évaluation en milieu universitaire en Chine[31] ces dernières années. Notre démarche ne cherche pas à confronter l'évaluation issue des méthodologies communicativo-actionnelles à l'évaluation traditionnelle qu'on pratique en Chine, essentiellement lors des épreuves TFS 4 et TFS 8. Au contraire, les solutions que nous voulons proposer pourraient appuyer les structures évaluatives sur place, et en même temps préparer l'apprenant à une communication au-delà du milieu universitaire (études ou vie professionnelle dans un pays francophone).

Les niveaux d'analyse que nous proposerons sont conditionnés d'une part par les composantes de la compétence langagière, et d'autre part, par les phases du processus rédactionnel. Ainsi, le premier niveau d'analyse qui comprend le schéma textuel, a pour but d'expliciter la compétence fonctionnelle (l'utilisation du texte écrit en termes de communication par rapport à l'objectif fonctionnel), la compétence de conception schématique (la segmentation du texte suivant le schéma interactionnel) et la compétence sociolinguistique (expressions de sagesse populaire et

[31] Le GERFLINT a consacré à ce sujet un numéro de *Synergies Chine*, *Curriculum et Évaluation*, paru en décembre 2012.

valeurs). Le schéma est essentiellement lié à la phase de planification du texte. Le second niveau d'analyse, inter phrastique ou inter énoncé, s'intéresse à la cohérence, la cohésion et la connexion dans les textes produits par les étudiants. Il est lié à la compétence discursive (organisation des phrases dans un ensemble cohérent). À ce niveau, on s'intéresse à la phase de la mise en mots du texte. Le troisième niveau d'analyse porte sur la morphosyntaxe, il est lié à la compétence linguistique (grammaticale et lexicale) et, comme le niveau précédent, à la mise en mots. Nous ne saurons considérer la phase de révision des textes, vu que nos observations se portent sur les productions déjà finies.

Synthèse de la première partie

Le but principal de cette première partie était le cadrage problématique et méthodologique de notre travail. Nous avons ainsi cerné la notion indispensable à notre recherche : l'évaluation, avec ses formes, critères et outils. Nous nous sommes plus concrètement penchée sur l'évaluation en FLE dans un contexte général et avons dressé l'état des lieux de celle-ci en Chine. Nous avons décelé trois contextes dans lesquels on évalue : institutionnel (évaluation formative effectuée par les enseignants à l'université), national (tests nationaux TFS4 et TFS8 effectués par des correcteurs-évaluateurs habilités par l'Association chinoise des professeurs de français), international (les épreuves TCF, TEF, DELF et DALF gérées par l'Alliance française).

Si on fait un parallèle entre la correction des productions écrites au TFS4 et au DELF B1, on peut conclure que, malgré toutes les particularités qu'elles puissent comporter, les pratiques évaluatives concernant des productions écrites convergent entre les deux systèmes d'évaluation. Ce qui nous ramène vers une deuxième conclusion, il serait possible d'aligner les critères d'évaluation du niveau institutionnel vers les niveaux national et international, afin d'assurer une meilleure préparation, et par conséquent une meilleure réussite aux étudiants.

Par rapport à notre première hypothèse, nous avons effectué une présentation et une comparaison entre nos deux publics auteurs du corpus. Nous avons constaté des points communs entre les deux groupes d'étudiants : ils ont le même niveau d'études, le même parcours en français, dans des institutions analogues, et au vu les particularités de leur langue, culture, habitudes éducatives, l'apprentissage du français leur pose des difficultés similaires.

En revanche, il existe plusieurs différences. La première différence provient du fait qu'ils ont été formés en français avec des méthodologies différentes, la méthodologie traditionnelle

chinoise pour le premier groupe, la perspective communicativo-actionnelle pour le second groupe. La deuxième différence concerne le contexte de production des textes, le premier groupe a rédigé en classe au cours d'un contrôle continu, le second a écrit au cours du TFS4, une épreuve nationale à fort enjeu. La troisième différence concerne le type de texte produit. Le premier groupe a écrit des textes argumentatifs, alors que le second texte est adossé à des images et a les caractéristiques du type narratif.

Nous ne perdrons pas de vue ces similitudes et ces différences au cours de l'analyse des copies qui viendra dans notre troisième partie. Nous nous attendons, dans la suite de ce travail, de vérifier si la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit présente également des similitudes et des différences, si elle est supérieure dans l'un ou l'autre groupe.

Deuxième partie : Cadre conceptuel de la recherche

Nous avons convenu dans notre chapitre 1 que la compétence langagière n'est ni observable ni évaluable, mais en revanche, elle peut le devenir, soit à travers ses composantes, soit à travers les comportements langagiers dans lesquels elle se matérialise. Nous tâcherons par conséquent d'aborder les notions de compétence à communiquer langagièrement à l'écrit, ainsi que de texte, en passant par le processus rédactionnel du texte, avec des particularités propres à l'écriture en langue étrangère. Nous nous efforçons également de comprendre le lien entre l'analyse et l'évaluation du texte, en prenant en compte les similitudes et les différences entre les deux processus. En vue de nos objectifs, à savoir évaluer la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit des deux publics de notre corpus à travers les productions écrites réalisées dans des contextes différents, nous tenterons de formuler des outils d'analyse en relation avec le type de texte et la visée de l'évaluation.

Cette partie de notre recherche est à mettre en relation avec notre seconde hypothèse, dans laquelle nous avançons un lien entre l'analyse des textes et leur évaluation. Nous chercherons à établir ce lien proposant des outils d'analyse appropriés à notre corpus.

Nous abordons également la troisième hypothèse qui stipule une interaction entre les processus rédactionnels en langue première et en langue étrangère, par exemple dans les étapes de planification, mise en texte et révision. Cette interaction est à prendre en compte dans l'élaboration d'outils d'analyse des productions écrites du corpus.

4 Chapitre 4 : Statut de la compétence langagière

Notre recherche se pose comme objet l'évaluation de la compétence à communiquer langagièrement dans des productions écrites d'apprenants chinois au niveau d'utilisateurs indépendants. Notre problématique naît d'une double complexité, celle de l'environnement de l'enseignement-apprentissage de français à l'université chinoise, et celle de la pratique de l'évaluation des compétences dans le contexte chinois. Les concepts-clés de notre travail sont l'apprentissage de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit, le processus rédactionnel en langue étrangère et l'évaluation de la production écrite.

Dans ce chapitre, nous présenterons et discuterons la notion de compétence communicative. Introduite par Noam Chomsky (1965), puis discutée par Dell Hymes (1973, 1984), elle est reprise et développée par un grand nombre de didacticiens (Moirand 1979, le CECR 2001, Cuq et Gruca 2002, Beacco 2007).

4.1 Définition de la compétence

De façon très générale, la compétence communicative renvoie à deux notions, d'un côté, à la notion de connaissance, et d'un autre côté, à celle d'habileté. C'est la raison pour laquelle le concept de compétence nous amènera à aborder ces deux notions. Nous les considérerons ici tour à tour.

Si on se tourne vers le *Petit Robert* (2018), on trouve la définition de la compétence dans l'article suivant :

> **compétence** [kɔ̃petɑ̃s] **nom féminin**
>
> **ETYM.** 1468 « rapport » ◊ latin *competentia*
>
> **1.** (1596) **Dr.** Aptitude reconnue légalement à une autorité publique de faire tel ou tel acte dans des conditions déterminées. ➙ **attribution, autorité,** 2. **pouvoir, qualité.** *Compétence d'un préfet, d'un maire. Affaire qui est de la compétence du juge.* ➙ 2. **ressort.** *Domaine d'une compétence.*

▫ **Spécialt** Aptitude d'une juridiction à connaître d'une cause, à instruire et juger un procès. *Compétence d'attribution. Compétence territoriale,* relativement à la situation, au domicile des parties. *Cause relevant de la compétence de tel tribunal.* ➙ **justiciable.** *Conflit attributif de compétence.*

2. (1690) **Cour.** Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières. ➙ **art, capacité, expertise, qualité, science.** *Avoir de la compétence, des compétences, de multiples compétences* **(➙ homme-orchestre; polyvalent).** *S'occuper d'une affaire avec compétence.*

▫ *Manquer de compétence. Cela n'entre pas dans mes compétences. Ce n'est pas de ma compétence. Utiliser les compétences de qqn. « Ces choses dépassaient sa compétence »* (Flaubert). *Bilan de compétence(s),* effectué pour définir un projet professionnel.

◆ **Fam.** Personne compétente. *Consulter les compétences. C'est une compétence en la matière.*

3. (anglais *competence,* Chomsky) **Ling.** Savoir implicite grammatical et lexical intégré par l'usager d'une langue naturelle et qui lui permet de former et de comprendre dans cette langue un nombre indéfini de phrases jamais entendues. *La compétence est une virtualité dont l'actualisation* (par la parole ou l'écriture) *constitue la « performance ». La compétence lexicale d'un locuteur.*

4. **Biol.** Caractère d'une cellule ou d'un tissu compétent. *« compétence* [des lymphocytes] *en matière de réponse immunitaire »* (J. Hamburger).

Nous ne nous intéresserons pas aux acceptions 1 et 4, étant trop éloignées de notre champ de recherche ; en revanche, les acceptions 2 et 3 pourraient nous permettre de situer la notion de compétence dans le domaine qui est le nôtre, notamment la Didactique des langues-cultures (désormais DLC).

En regardant de près la deuxième acception, nous pouvons remarquer qu'elle renvoie à *connaissance approfondie, reconnue*. En d'autres termes, suivant cette définition, la notion de compétence se substitue à celle de connaissance. Or cette définition paraît réductrice, elle ne prend pas en compte la situation dans laquelle cette connaissance peut se manifester, ni d'ailleurs sa qualité d'action par rapport à un public. Nous retiendrons donc, suivant l'acception du *Petit Robert*, que la notion de compétence implique la présence de connaissances, mais ces dernières ne sont pas la seule et unique condition à l'apparition de compétences. C'est la raison pour laquelle nous rejoignons ainsi Perrenoud, pour qui la compétence est indissociable de l'action, ainsi que de la situation dans laquelle elle se déroule :

> Concrète ou abstraite, commune ou spécialisée, d'accès facile ou difficile, *une compétence permet de faire face régulièrement et adéquatement à une famille de tâches et de situations*, en faisant appel à des

> notions, des connaissances, des informations, des procédures, des méthodes, des techniques ou encore à d'autres compétences, plus spécifiques (Perrenoud, 1998 : 16).[32]

Notons également que Castellotti (2002 : 11) relève trois constantes qui permettent d'identifier la notion de compétence : d'abord, elle est inséparable de l'action (on est compétent pour faire quelque chose), ensuite, elle ne peut être appréciée que dans une situation donnée, finalement, il existe une instance, individuelle ou collective qui soit à même de reconnaître cette compétence. On voit ainsi émerger trois composantes de la compétence : situation, action et public. En d'autres termes, une compétence ne peut se manifester autrement qu'à travers des personnes qui agissent en se servant d'elle dans un contexte donné. Pour illustrer ces composantes, nous pouvons prendre comme exemple notre corpus constitué de productions écrites (résultat de l'action d'écrire en langue étrangère) d'étudiants (public), au cours d'une évaluation (situation).

À la lumière de ces éclairages, nous considérons que la compétence langagière ne peut pas être traitée en dehors de la présence de connaissances (approfondies et reconnues), ayant pour but une action, dans une situation donnée. Dans le cadre d'un enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, nous devons donc situer la compétence langagière par rapport à ses composantes qui développent chez les apprenants des capacités générales à communiquer : savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre. Par ailleurs, nous soulignerons d'autres composantes, linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques qui doivent être prises en compte à l'évaluation comme à la remédiation.

4.2 Emergence de la notion de compétence communicative

4.2.1 La compétence chomskyenne

La troisième acception de l'article traitant de la compétence dans le *Petit Robert* est corrélée à la compétence chomskyenne. Dans la perspective de la grammaire générative-transformationnelle, Noam Chomsky (1965) formule deux concepts, la compétence et la performance linguistiques. La compétence est définie comme ayant pour objet la connaissance tacite de la structure de la langue, ou un savoir implicite que le « locuteur-auditeur idéal, appartenant à une communauté linguistique complètement homogène » (Chomsky, 1965 : 3,

[32] Disponible en ligne : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html.

cité par Hymes), peut exprimer. En d'autres termes, la compétence est une faculté générique qui permet de prononcer un nombre infini de phrases différentes. Pour l'auteur, la compétence langagière n'est pas le résultat d'un apprentissage, mais une disposition innée et universelle, dotant chaque individu de la capacité de comprendre et produire toute langue naturelle. Dans cette perspective, le terme de compétence se substitue à celui d'intelligence. Quant à la performance, elle est définie comme une application effective de la connaissance de la langue, ayant à voir avec l'encodage et le décodage.

4.2.2 La compétence communicative

En réplique à Chomsky, Dell Hymes examine les rapports entre grammaire, communauté et compétence. Une communauté linguistique, loin d'être homogène et constituée de locuteurs-auditeurs idéaux, est conditionnée par des facteurs socioculturels. Ainsi, « les membres d'une communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types, un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique, en d'autres termes, un savoir conjugué de normes de grammaire et de normes d'emploi » (Hymes, 1984 : 47). La réflexion autour du rapport entre grammaire, communauté et compétence amène l'auteur à formuler la notion de « compétence de communication » qui est justifiée ainsi :

> Tout d'abord, la compétence d'un individu dans une langue est fonction […] des autres langues qu'il peut connaître et utiliser. De plus, l'étendue du domaine même d'une langue est fonction […] de la niche qu'elle occupe parmi d'autres moyens de communication ; ce domaine peut être plus ou moins vaste, selon les pratiques en matière de richesse ou de restriction des façons de nommer, d'instructions discursives, de satisfaction sensorielle, etc. Deuxièmement, quand nous considérons des individus comme capables de participer à la vie sociale en tant qu'utilisateurs d'une langue, nous devons, en réalité, analyser leurs aptitudes à intégrer l'utilisation du langage à d'autres modes de communication, tels la gestualité, la mimique, les grognements, etc. En somme, ce que l'on sait et ce que l'on fait d'une langue tient aussi à la place que celle-ci occupe dans l'ensemble plus vaste des savoirs et des capacités entrants dans les divers modes de communiquer (*id*.128).

Comme nous pouvons le constater, la compétence formulée ainsi dépasse largement la définition chomskyenne et revêt des facettes non seulement linguistiques. Notons que pour l'auteur la langue n'est pas un moyen de communication isolé, elle est perçue par rapport aux autres langues que l'individu maîtrise, et ainsi on se rapproche de la notion de plurilinguisme, développée récemment dans les travaux du Conseil de l'Europe. Dorénavant, à la connaissance

d'une langue s'ajoute son utilisation par rapport à un public, ainsi que tout autre moyen servant à communiquer avec le public.

4.2.3 La compétence de communication et l'apprentissage des langues

La notion de compétence de communication a un impact certain sur les études de l'acquisition et l'apprentissage des langues et plus concrètement dans le cadre de l'Approche communicative. Quant aux dimensions de la compétence de communication, elles sont regroupées de différentes façons. Canale et Swain par exemple (1980) différencient la composante grammaticale et les composantes sociolinguistiques, celles-ci comprenant les règles socioculturelles et les règles de discours (cohésion, cohérence), de la composante stratégique comprenant les stratégies de réparation de ruptures dans la communication. Ainsi, la compétence langagière n'est plus innée, mais acquise à la suite d'un apprentissage.

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage, la notion de compétence a une importance particulière. Sophie Moirand (1979) souligne que les règles grammaticales sont inutiles sans appliquer des règles d'emploi, régulant la production et l'interprétation des énoncés appropriées à la situation dans laquelle ils sont produits. La compétence de communication dépend de facteurs cognitifs, psychologiques et socioculturels, en fonction de l'environnement social. Ainsi, la compétence de communication reposerait sur deux sous-compétences, linguistique (connaissance des règles grammaticales) et psycho-sociale-culturelle (connaissance des règles d'emploi et la capacité de les utiliser).

Moirand met l'accent sur les diverses composantes que la compétence communicative implique :

- la composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance des divers systèmes de règles (syntaxiques, lexicales, sémantiques, phonologiques, textuelles) qui permettent de reconnaître ou de réaliser une grande variété de messages ;

- la composante discursive qui implique la connaissance et l'utilisation des différents types de discours à adapter suivant la situation de communication ;

- la composante référentielle qui concerne la connaissance des domaines d'expérience et de référence ;

- la composante socioculturelle qui permet de connaître et d'interpréter les règles du système culturel, les normes sociales de communication et d'interaction. (Moirand, 1982 : 20).

Suivant cette acception, en dehors des connaissances linguistiques indispensables en vue de communiquer dans une langue étrangère, l'apprenant a besoin de connaissances culturelles sur la communauté cible, de connaissances référentielles du monde, et doit adapter sa parole par rapport à son interlocuteur (connaissances discursives).

Lors de la production et l'interprétation des discours, ces composantes interviennent à des degrés divers et se compensent dès qu'il y a manque pour l'une d'entre elles. Les phénomènes de compensation entre les composantes se manifestent lors de la production et de l'interprétation des énoncés sous forme de diverses stratégies individuelles de communication, étroitement liées aux composantes de la compétence communicative.

4.3 Modèles de la compétence de communication

Il existe d'autres modèles de la compétence de communication, formulés par différents didacticiens. Nous tenterons de faire un tour d'horizon de la littérature didactique existante sur ce sujet, afin de cerner les similitudes et les divergences avec le modèle *supra*. Une meilleure compréhension des composantes de la compétence communicative nous aiderait à élaborer des outils d'analyse appropriés à nos productions écrites et à notre terrain.

4.3.1 Modèle de Boyer, Butzbach et Pendax

Boyer, Butzbach et Pendax (1990 : 46-51) considèrent que la compétence de communication repose sur cinq composantes :

- Sémiotique/sémio-linguistique concernant la connaissance de la langue et des systèmes associés, comme gestualité ou mimique ;

- Référentielle concernant la connaissance des domaines de l'expérience humaine et des objets du monde ;

- Discursive concernant la reconnaissance de cohérence textuelle et celle des genres discursifs ;

- Sociopragmatique concernant la connaissance des normes d'interaction dans une communauté donnée et les stratégies de régulation des échanges ;

- Ethnosocioculturelle concernant la connaissance de la culture de la communauté cible.

Notons que ce modèle ne diffère pas sensiblement du modèle de Moirand. Ici, les connaissances socioculturelles sont détaillées comme étant d'un côté sociopragmatiques (sur les normes d'interaction dans la communauté cible), et ethnosocioculturelles, centrées sur la culture.

4.3.2 Modèle de Cuq et Gruca

Cuq et Gruca (2002), quant à eux, proposent un modèle de compétence communicative à quatre composantes.

- Une composante linguistique qui couvre la connaissance des règles et structures de la grammaire, de la phonétique, du vocabulaire ;

- Une composante sociolinguistique qui concerne la connaissance des règles socioculturelles et l'emploi de la langue dans différentes situations ;

- Une composante discursive qui porte sur la cohésion et cohérence du discours suivant la situation de communication ;

- Une composante stratégique qui permet à l'apprenant de mettre en marche différentes stratégies en cas de défaillance.

Cette classification est enrichie par une composante stratégique, celle-ci est reliée à des actions à mettre en marche afin de remédier en cas de défaillance, ou plus globalement afin de réussir la tâche envisagée.

4.3.3 Modèle de Beacco

Le modèle retenu par Beacco (2007 : 91-121) diffère peu de celui du CECR, cependant, il met en avant la compétence discursive à partir de laquelle s'articulent d'autres compétences.

- La compétence discursive est relative à la maîtrise des genres discursifs. On peut entendre par genre discursif les formes prises par la communication dans une situation

sociale et une communauté donnée et où prend place une forme spécifique donnée (une conférence, un fait divers, une dispute, etc.). Le concept retenu est celui de genre de discours, et non de type de texte, ce dernier étant jugé abstrait ;

- La compétence stratégique est de nature psychocognitive et commande les choix linguistiques en situation inconnue ;

- La compétence formelle concerne la maîtrise des formes linguistiques, notamment la grammaire en termes d'éléments (morphèmes, affixes), catégories (genre, nombre), classes (conjugaison), structures (mots composés, syntagmes, propositions), processus (nominalisation, affixation), relations (accord, valence) ;

- La compétence culturelle et interculturelle envisage la communication au sens large de compréhension/acceptation des différences culturelles.

On peut résumer que la classification de Beacco reprend les mêmes composantes comme dans la précédente, suivant une terminologie différente, avec un élargissement de la composante culturelle qui est de surcroît interculturelle, dans le droit fil de l'approche prônée par les travaux du Conseil de l'Europe.

Par ailleurs, Beacco présente la compétence à communiquer langagièrement comme un emboîtement successif de ses composantes. Ainsi, elle est spécifiée à quatre niveaux (Beacco, 2007 : 104). Le premier niveau est stratégique et commande les comportements langagiers (choix lexicaux). Le second niveau est spécifié par rapport aux activités langagières : interaction, production, réception, médiation. Le troisième niveau comprend les genres de discours. Le quatrième et dernier niveau spécifie les régularités formelles proposées à l'apprentissage dans les activités de systématisation.

Comme nous pouvons le constater, dans les modèles que nous venons de passer en revue, les auteurs proposent plusieurs termes pour désigner les composantes de la compétence communicative, cependant, au fond, ils ne diffèrent pas sensiblement de l'un à l'autre. D'une manière générale, on peut dégager trois grandes lignes : linguistique, pragmatique et socioculturelle. Le modèle qui suit, celui proposé par le CECR, les reprend sous cette forme.

4.4 La compétence suivant le Cadre européen commun de référence pour les langues

Si nous nous intéressons aux travaux du Conseil de l'Europe, alors que notre terrain d'intervention est le milieu universitaire chinois, c'est que notre intention est d'articuler l'évaluation formative pratiquée en classe à l'évaluation certificative internationale, alignée sur le CECR, en passant par l'évaluation nationale des épreuves TFS4 et TFS8. Notre objectif est donc, à court terme de répondre aux contraintes institutionnelles en assurant le contrôle continu, et à long terme, de préparer les étudiants en vue d'une passation des tests nationaux et internationaux.

Avec la perspective actionnelle, le Cadre européen commun de référence pour les langues (désormais CECR) met au centre de ses préoccupations l'apprenant-usager ayant à « accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR : 15). Utiliser une langue, tout comme l'apprendre, implique des actions accomplies par des gens qui sont en même temps des individus et des acteurs sociaux, et qui développent un ensemble de compétences. Dans cette perspective, le niveau de compétence correspond à une aptitude destinée à réaliser des tâches langagières.

Toutes les compétences humaines participent à la communication et peuvent être considérées comme composantes de la compétence à communiquer. Ainsi, les utilisateurs mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variées et en respectant plusieurs contraintes. Afin de réaliser des activités langagières en réception et en production, ils traitent des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, et mobilisent les stratégies qui leur paraissent les plus appropriées à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Il convient de distinguer ici deux types de compétences : celles qui sont propres à toute action humaine, ou les compétences générales, et celles qui sont en relation avec la langue ou les compétences langagières. Nous ferons ici une présentation générale de ces deux types de compétences.

4.4.1 Les compétences générales

Le CECR développe quatre compétences générales, dans la mesure où la réalisation de la compétence langagière est indissociable des connaissances du monde de l'individu ou de ses valeurs, opinions et motivations.

Le savoir est présenté par le CECR sous trois catégories. La première concerne la connaissance du monde : lieux, institutions, organismes, personnes, etc. La seconde concerne le savoir socioculturel qui porte sur la connaissance de la société et de la culture des communautés. Cette catégorie du savoir regroupe des faits de vie quotidienne, des relations interpersonnelles, des valeurs, des croyances et des comportements. La troisième catégorie du savoir porte sur la conscience interculturelle et la connaissance de l'autre. La prise de conscience interculturelle permet à l'apprenant de se situer par rapport aux autres langues et les autres cultures du monde.

Les aptitudes et savoir-faire sont de plusieurs types : sociales, de la vie quotidienne, technique et professionnelle. L'apprenant acquiert des aptitudes et des savoir-faire généraux tout le long de sa vie, ce qui est à mettre en relation avec son développement personnel.

Le savoir-être porte sur des facteurs personnels liés à la personnalité de l'individu. Il s'agit de facteurs personnels qui touchent les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs.

Le savoir apprendre est la capacité de l'apprenant à acquérir de nouvelles expériences à partir de ses connaissances antérieures. Cette capacité nous intéresse particulièrement, car elle touche directement l'apprentissage. Le savoir apprendre repose sur plusieurs aspects que nous tenterons de résumer comme suit :

• En premier lieu, il faut signaler la conscience par rapport à la langue et de communication. Elle sensibilise l'apprenant aux connaissances et aux principes de la langue, tout comme au fait que l'apprentissage d'une nouvelle langue constitue un enrichissement.

• En deuxième lieu, il s'agit d'une conscience et des aptitudes phonétiques permettant à l'apprenant de distinguer et de produire des sons inconnus et des schémas prosodiques. Par exemple, un étudiant chinois n'acquiert une conscience phonétique qu'en apprenant

une langue alphabétique, puisque dans sa langue maternelle la conscience phonétique est absente.

• En troisième lieu, il faut prendre en considération les aptitudes de l'apprenant à l'étude, c'est-à-dire d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage, de rester attentif à l'information apportée, de coopérer au travail.

• Viennent en dernier lieu les aptitudes heuristiques qui sont liées à la capacité de l'apprenant de faire des hypothèses sur la langue qu'il cherchera à confirmer ou infirmer au fur et à mesure de ses apprentissages, de s'accommoder d'une expérience nouvelle et de mobiliser d'autres compétences.

Soulignons que les compétences générales sont indispensables pour l'apprentissage d'une langue étrangère, et plus particulièrement dans la réalisation d'une production écrite : un apprenant se sert de toutes ses connaissances, capacités, stratégies, afin de mener à bien son action. En revanche, ces compétences ne peuvent pas faire objet d'une évaluation en classe de langue (comment évaluer le style cognitif, les valeurs et les croyances d'un étudiant).

En effet, la question de l'interférence entre les compétences générales et les compétences langagières n'est pas simple. Il est certain que dans le processus d'apprentissage, et plus spécialement dans celui de rédaction textuelle, l'individu mobilise toutes ses aptitudes et capacités, acquises dans tous les domaines de sa vie. En revanche, un test en langue étrangère, se pliant au caractère de validité, n'a pas vocation à évaluer toutes les aptitudes et capacités de l'apprenant, mais seulement celles en langue étrangère.

De surcroît, ce qui pourrait être par ailleurs frustrant pour l'apprenant, c'est que le transfert de compétences générales ne peut pas être toujours réussi, parce que les compétences générales d'un individu peuvent être très développées, alors qu'en langue étrangère elles sont en cours de développement. Nous nous attendons ainsi à un grand nombre d'erreurs et de dysfonctionnement dans un texte rédigé par un médecin apprenant de français au niveau débutant, si ce dernier insiste à décrire des aspects techniques de sa profession.

4.4.2 Les compétences langagières

Le CECR met en œuvre un modèle à trois composantes, notamment la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique et la compétence pragmatique.

- La compétence linguistique porte sur la connaissance et l'usage de 5 sous-compétences : lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique.

- La compétence sociolinguistique[33] regroupe des connaissances et des habiletés indispensables pour utiliser la langue cible dans une communauté. Les différents aspects de cette compétence sont les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse et les expressions de la sagesse populaire, les différences de registre, les dialectes et les accents.

- La compétence pragmatique rassemble 3 composantes. La composante discursive concerne la connaissance de l'organisation des phrases, la capacité à les maîtriser, la capacité à structurer le discours. La compétence fonctionnelle et la compétence schématique portent sur les modèles d'interaction sociale.

Ainsi, la compétence langagière est clairement définie par le CECR. Nous élargirons cependant nos considérations au-delà de celui-ci. Au vu des modèles de la compétence communicative que nous venons de présenter, nous prendrons en compte qu'elle est spécifique et qu'elle relève de l'activité langagière (production écrite dans notre cas). Essayons maintenant de voir plus précisément en quoi consistent ses composantes.

4.5 Composantes retenues de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit

La compétence langagière se réalise grâce à une activité langagière. Nous développerons ce rapport dans les lignes qui suivent. Les échelles de démonstration apparentées à chaque composante par rapport aux niveaux qui nous intéressent, notamment B1 (le niveau qui correspond aux compétences des étudiants en deuxième année de français à l'université chinoise) et B2 (le niveau qu'on vise à atteindre dans les apprentissages ultérieurs), seront utilisées ultérieurement pour expliciter les critères d'évaluation de la compétence langagière.

[33] Certaines réserves s'imposent au terme sociolinguistique qui renvoie au contexte social de l'usage de la langue. Nous considérons que la notion de compétence sociolinguistique mérite d'être enrichie par des acceptions interlinguistiques et interculturelles.

4.5.1 La compétence linguistique

La compétence linguistique se résume à « la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser » (CECR, 2001 : 87). Nous nous limiterons ici à deux composantes, une première lexicale et une seconde grammaticale.

La composante lexicale qui renvoie à l'emploi du vocabulaire d'une langue, tient compte de la maîtrise de différents procédés, comme la polysémie, les locutions figées, etc. Les échelles, proposées par le CECR concernant l'étendue du vocabulaire et sa maîtrise pour les niveaux B1 et B2, sont les suivantes :

> B 1 : possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité ;
>
> B2 : Possède une bonne gamme de vocabulaire pour les sujets relatifs à son domaine et les sujets les plus généraux. Peut varier sa formulation pour éviter des répétitions fréquentes, mais des lacunes lexicales peuvent encore provoquer des hésitations et l'usage de périphrases (CECR, 2001 : 88).

La composante grammaticale implique la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité à les utiliser. Au niveau B1-B2 la correction grammaticale est illustrée comme suit :

> B1 : communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire, mais le sens général reste clair ;
>
> B2 : a un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire, mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement.

4.5.2 La compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique implique « la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (CECR, 2001 : 93). Beacco, pour sa part, détermine le domaine de cette compétence sur la capacité que l'apprenant a « à employer de manière appropriée une langue, en fonction des caractéristiques du contexte dit culturel et socioculturel » (2007 : 81). Nous choisissons d'enrichir la notion de compétence

sociolinguistique en retenant le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle qui englobe l'ensemble du répertoire langagier à disposition de l'apprenant (CECR, 2001, Candelier 2012). Il ne s'agit plus pour celui-ci de considérer de façon juxtaposée la culture de départ et la culture cible, mais d'utiliser toutes les ressources linguistiques et culturelles qu'il a à sa disposition afin de réaliser la communication.

Cette compétence couvre les relations sociales (salutation, formes d'adresse), les règles de politesse, la différence de registre dans des contextes différents, les dialectes. Par rapport à la compétence langagière, nous retiendrons ici les expressions de la sagesse populaire qui peuvent participer au développement d'une conscience interculturelle de l'apprenant. Nous nous intéresserons plus particulièrement aux proverbes, croyances, stéréotypes, valeurs.

L'étalonnage des niveaux B1 et B2 concernant la compétence sociolinguistique est le suivant :

> B1 : L'apprenant peut s'exprimer et répondre à un large éventail de fonctions langagières en utilisant les expressions les plus courantes dans un registre neutre […] Il est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et celle de sa propre communauté et en recherche des indices.
>
> B2 : Peut s'exprimer avec assurance, clairement et poliment dans un registre formel ou informel approprié à la situation et aux personnes en cause. Peut s'exprimer convenablement en situation et éviter de grossières erreurs de formulation.

4.5.3 La compétence pragmatique

La compétence pragmatique implique trois composantes, notamment discursive, fonctionnelle et de conception schématique.

La composante discursive traite de la connaissance de l'apprenant des principes selon lesquels les messages sont organisés, structurés et adaptés. Cette composante est liée à la phase de la textualisation et permet de structurer les relations interphrastiques, notamment la cohérence, la cohésion et la connexion du texte, de les organiser suivant les principes coopératifs[34]. Cette

[34] Grice (1975) formule un principe général conversationnel qu'il appelle principe de coopération, selon lequel les participants auraient accepté et respecté le but et la direction de l'échange entrepris. Les effets du principe de coopération s'accordent sous quatre catégories, connues comme maximes conversationnelles :

- De quantité : que la contribution contienne autant d'information qu'il est requis ; que la contribution ne contienne pas plus d'information qu'il est requis.
- De qualité : ne pas affirmer ce qu'on croit faux, ne pas affirmer ce pour quoi on manque de preuves.

composante traite également la planification du texte et exige une connaissance sur les types de textes, narratif, argumentatif, injonctif, etc. Nous retiendrons ici deux critères pouvant servir à l'évaluation du texte : le développement thématique, ou la progression de texte, et la cohérence. Les échelles suivantes viennent décrire ces deux critères.

- Développement thématique :

B1 Peut avec une relative aisance raconter ou décrire quelque chose de simple et de linéaire.

B 2 Peut faire une description ou un récit clair en développant et argumentant les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs.

- Cohérence et cohésion :

B 1 Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un récit qui s'enchaîne.

B 2 Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques sauts dans une longue intervention.

La composante fonctionnelle est liée à l'utilisation du discours à des fins de communication. Cette composante implique deux fonctions. Les microfonctions concernent des énoncés simples, comme exprimer l'accord ou le désaccord, faire une suggestion, etc. Les macro-fonctions concernent le type de texte : descriptif, narratif, argumentatif, etc.

La composante de conception schématique implique la capacité des apprenants à utiliser des schémas, définis par le CECR comme des modèles d'interaction sociale. Cette composante porte sur la communication interactive et on la trouve dans des échanges comme question-réponse. Dans le cas d'une production écrite d'un texte, les interlocuteurs étant éloignés par le temps et la situation d'interaction, nous prendrons en compte les points de vue et les marques énonciatives. Nous retiendrons ici comme critère la précision qui est la capacité à exprimer sa pensée et à rendre le sens clair. Voilà les échelles de descripteurs qui illustrent cette capacité :

> B 1 Peut expliquer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante. Peut transmettre une information simple et d'intérêt immédiat, en mettant en évidence quel point lui semble le plus important. Peut exprimer l'essentiel de ce qu'il souhaite de façon compréhensible.

- De pertinence : parler à propos.
- De modalité : éviter de s'exprimer avec obscurité, éviter d'être ambigu, être bref, être méthodique.

B 2 Peut transmettre une information détaillée de façon fiable.

Le schéma ci-après résume les composantes de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit par rapport aux connaissances et les capacités à appliquer dans l'activité de production écrite, comme nous les avons détaillées *supra*, en correspondance avec le CECR.

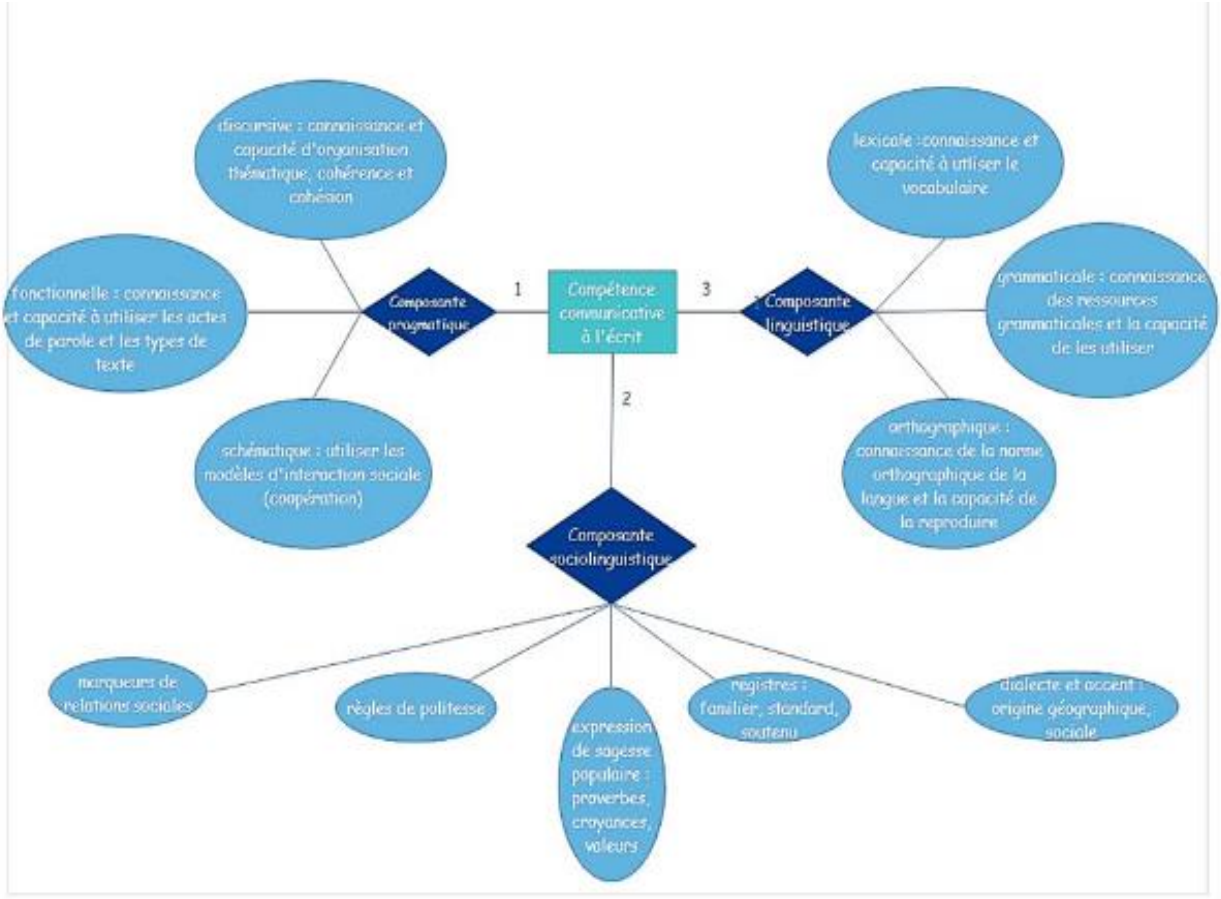


Figure 2 : Les composantes de la compétence communicative à l'écrit

Pour conclure ce chapitre, nous retiendrons que la compétence langagière recouvre « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECR, 2001 : 15), elle s'inscrit donc dans un contexte social. Nous tâcherons dans le chapitre qui suit de relier les composantes de la compétence au processus de production écrite, afin de pouvoir ensuite choisir les outils d'analyse adaptés à notre corpus.

5 Chapitre 5 : Le type textuel

Comme nous l'avons mentionné dans notre chapitre 1, la compétence globale est observable soit à travers ses éléments constitutifs, soit par les comportements produits. Dans notre cas, notre objectif est d'évaluer la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit. Dans le chapitre précédent, nous avons retenu les éléments saillants qui entrent en jeu lors de l'évaluation, à savoir les composantes linguistique, pragmatique et sociolinguistique. Il est temps à présent de nous intéresser aux comportements langagiers produits qui engagent la compétence, le texte.

Dans une perspective didactique, une typologie des textes /discours est nécessaire. Cette typologie doit tenir compte des régularités sous-jacentes à la configuration textuelle, des fonctionnements des textes, de leur syntaxe globale, des éléments qui peuvent servir de mode d'emploi à la production écrite. C'est à partir des travaux de Jean-Michel Adam, (1987, 1992, 1996, 2001, 2011) que le concept de type textuel connaît une diffusion dans la DLC. Avant d'aborder la typologie des textes, il convient cependant de se doter d'une définition du texte.

5.1 Texte et discours

Nous sommes consciente que dans le domaine des sciences du langage, la dichotomie texte - discours donne lieu à une grande diversité d'acceptions[35]. Cependant, nous reprenons ici, par commodité, la distinction générale que Sarfati retient dans son ouvrage *Éléments d'analyse du discours*. L'auteur admet la différence entre texte et discours, en désignant pour chacun de ces termes respectivement « soit l'objet empirique (texte) considéré indépendamment de ses conditions de production, soit l'objet empirique avec ses conditions de production (discours) » (Sarfati, 1997 : 8).

[35] Certains chercheurs étudient pourtant le texte en le rapportant aux conditions dans lesquelles il est produit. Rastier, par exemple, affirme : « Un texte est une suite empirique attesté, produite dans une pratique sociale déterminée, et fixé sur un support quelconque » (Rasrier, 2001 : 21). Ou encore : « […] le genre assure non seulement le lien entre le texte et le discours, mais aussi entre le texte et la situation, tels qu'ils sont unis par la pratique… » (*id.* : 229).

En revanche, la définition de texte donnée par le CECR, se rapproche davantage de celle de discours : « […] toute séquence discursive (orale ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche » (CECR, 2001 :15).

Par conséquent, tout en acceptant la distinction épistémologique et didactique entre texte et discours, nous retiendrons que le texte est lié au processus générateur discursif. C'est la raison pour laquelle nous convenons, suivant notre conception, que l'emploi des deux termes sera interchangeable.

5.1.1 Le texte selon Adam

Si on suit l'organisation séquentielle retenue par Adam (1992 : 18-42), un texte peut être considéré comme une configuration réglée par deux sous-systèmes ou modules en interaction, le premier étant pragmatique, le second textuel. Le schéma suivant présente le texte ainsi :

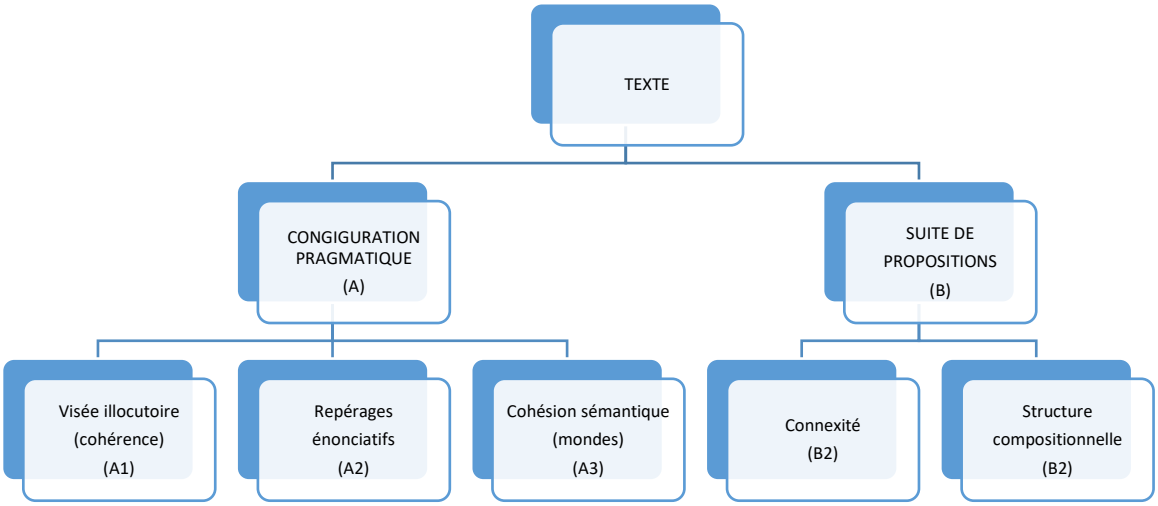


Figure 3 : La configuration modulaire du texte (source Adam : 1992 : 21)

Comme on le voit dans ce schéma, le premier module, notamment l'organisation pragmatique, comprend trois plans : la visée illocutoire (A1), les repérages énonciatifs (A2) et l'organisation sémantique référentielle (A3).

La visée illocutoire globale définit tout texte comme ayant un but : agir sur les représentations, les croyances ou les comportements d'un destinataire. Un texte est une suite d'actes illocutoires : promettre, interroger, etc. Comprendre un texte consiste à saisir son intention exprimée sous forme d'un macro-acte de langage.

L'encrage énonciatif global sert à un texte d'être perçu comme cohérent. Il relève de deux grands types d'énonciations : orale dans laquelle le contexte est immédiatement donné en situation (je-tu-ici-maintenant), ou écrite, dans laquelle le contexte est verbalisé dans une interaction à distance, non actuelle et où le sujet parlant ne s'implique pas. Les types de texte sont pensés à partir des unités linguistiques qui les composent. Les repérages énonciatifs et l'interprétation des énoncés qui les sous-tendent changent d'un type textuel à l'autre. Ainsi, les organisateurs textuels, le passé simple, l'imparfait sont caractéristiques du type textuel narratif, alors que les formes de deuxième personne et les phrases exclamatives et impératives sont rencontrées dans le discours injonctif.

La dimension sémantique globale relève de la macrostructure sémantique, ou en d'autres termes, du thème global de l'énoncé, analysable en termes d'isotopie et de cohésion du monde représenté. L'isotopie permet de lire et de comprendre un énoncé comme une unité. Pour Adam, reprenant le terme de Greimas[36], elle se réalise à partir d'un ensemble redondant de catégories sémantiques.

Le second module du texte comprend l'articulation des propositions, qui est assumée pour sa part par le plan de la connexité textuelle (B1) et le plan de la structure compositionnelle (B2).

La connexité textuelle peut être considérée à deux niveaux. Au premier niveau, la grammaire de la phrase est responsable de la structuration morphosyntaxique de chaque unité. Au deuxième niveau, la grammaire du texte garantit sa progression.

L'organisation séquentielle de la textualité relève de la notion de séquence, définie comme « entité relativement autonome, dotée d'une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance/indépendance avec l'ensemble plus vaste dont elle fait partie » (Adam,

[36] Greimas A. J., 1970, *Du sens – Essais sémiotiques*, Paris Seuil.

1992 : 28). Les schémas séquentiels prototypiques sont à la base de l'organisation séquentielle du texte et permettent de dégager des « types relativement stables d'énoncés » (*id*).

Par ailleurs, toujours selon la formulation d'Adam, un texte peut être conçu suivant un principe hiérarchique : à la base se trouvent les propositions, liées entre elles en macro-propositions, ces macro-propositions forment les séquences suivant des schémas d'organisation textuelle, et les séquences forment le texte. Ainsi, on peut aborder le texte comme « une structure hiérarchique complexe comprenant *n* séquences – elliptiques ou complètes – de même type ou de type différent » (Adam, 1992 : 34).

5.1.2 Typologie des textes

Ainsi, après avoir cadré la notion de texte, nous nous intéresserons à la typologie de ce dernier. Prenant pour point de départ la typologie d'Adam, nous établirons six types de texte basés chacun sur un acte de discours dominant. Nous examinerons brièvement cette typologie textuelle.

Adam formule une typologie séquentielle, de visée globale, qui s'attache à repérer au niveau des segments textuels ou séquences, des régularités sous forme de schémas d'organisation, correspondant chacun à un type textuel. Dans sa théorisation, Adam retient six schémas séquentiels : narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, dialogal, injonctif.

5.1.2.1 Type textuel narratif

Ce type de texte est centré sur l'assertion des énoncés de *faire*. *Le faire* est sous-jacent au récit et à l'énonciation narrative qui se manifestent à la surface par une suite ordonnée et cohérente de séquences textuelles narratives. Pour devenir récit, un évènement doit être raconté sous la forme d'au moins deux propositions temporellement ordonnées et formant une histoire. Ce qui importe dans ce type de texte, c'est d'un côté sa dimension chronologique et, d'un autre côté, sa dimension configurationnelle.

La dimension chronologique relève d'une causalité narrative, basée sur un rapport de consécution temporelle et causale, et sur la permanence d'un acteur constant. Il s'agit d'un enchaînement de 5 macro-propositions narratives (Pn) qui forment une superstructure narrative (Adam, 1987 : 4) :

- Pn1 : orientation ou état initial du récit ;

- Pn2 : complication ou évènement, fait, action, présentant un caractère inattendu ;
- Pn3 : action ou évaluation ;
- Pn4 : résolution ou nouvel évènement modificateur ;
- Pn5 : morale ou état final.

Quant à la dimension configurationnelle du récit, elle détermine la figure qui ordonne les éléments constitutifs du récit. La macrostructure sémantique du texte narratif conduit à un certain nombre d'inférences grâce auxquelles le lecteur saisit le récit comme un tout. Elle est en rapport direct avec la situation et les actes de parole accomplis par le récit : reprocher, conseiller, demander, etc.

5.1.2.2 Type textuel descriptif

Ce type de texte est centré sur l'assertion des énoncés d'état. Pour dégager les régularités du schéma descriptif, on peut s'appuyer sur la définition de la description comme « déploiement d'un objet dans l'espace pour en analyser les composantes » (Maingueneau, 1986 : 58), ce qui est lié à trois procédures. D'abord, la description est corrélée à des indications spatiales et temporelles, articulées autour des plans de texte : « quatre saisons, cinq sens, ordres alphabétique ou numérique, […] plans spatiaux frontal (haut-bas), latéral (gauche-droite), fuyant (avant-arrière) » (Adam, 1992 : 85). Vient ensuite la sélection d'un référent, ce qu'Adam appelle ancrage référentiel : l'entrée de jeu de qui/quoi il va être question (Adam, 1992 : 85). Cette procédure attribue à la description un thème/titre, ce dernier est finalement découpé en partie par une troisième procédure, appelée aspectualisation dans la théorisation d'Adam.

Le texte descriptif n'apparaît pas seul, il est associé au narratif, à l'informatif, à l'argumentation. Ces fonctions sont nombreuses : la focalisation de l'information, du savoir, de l'argumentation. Le texte descriptif peut avoir une fonction argumentative et assurer une communication réussie pour emporter l'adhésion du lecteur. Ainsi, dans un enchaînement argumentatif, et comme nous le verrons lors de l'analyse des productions écrites de notre corpus, une séquence descriptive peut servir d'argument.

5.1.2.3 Type textuel explicatif

Le type textuel explicatif relève de l'acte d'expliquer ou de faire comprendre quelque chose à quelqu'un. Par ce type de texte, on peut rendre compte d'un phénomène ou d'un fait, c'est un

discours théorique. Le type de texte explicatif contient trois phases qu'on peut envisager comme suit :

Phase de questionnement + Phase résolutive + Phase conclusive (Coltier, 1986 : 8).

Le discours explicatif établit un contrat, ou en d'autres termes il existe une relation non symétrique entre celui qui produit le texte et celui qui l'interprète, ce que Grize résume ainsi : « Celui qui explique est en situation de le faire. Cela signifie que l'interlocuteur doit lui reconnaître les compétences cognitives voulues » (Grize, 1981 : 10).

5.1.2.4 Type textuel argumentatif

Le type textuel argumentatif relève de l'acte de parole « convaincre ». D'une manière générale, deux participants forment ce type de discours : l'argumentateur (le sujet argumentant) et l'argumentaire (le sujet argumenté). Ce type de texte vise à modifier les dispositions intérieures de ceux à qui il s'adresse. Le schéma général du texte argumentatif pourrait être présenté de façon suivante : thèse antérieure – arguments - nouvelle thèse. Notons que ce schéma n'a rien de canonique du point de vue séquentiel : la nouvelle thèse peut se trouver à la fin ou au début du texte, elle peut être explicite ou implicite, l'ordre des arguments peut varier.

Un texte argumentatif repose sur un ensemble de schèmes argumentatifs dont la structure logico-déductive est faite de raisonnements argumentatifs (argument-conclusion). L'argumentation est liée à une joute polémique omniprésente dans la vie quotidienne : des discours politiques, publicitaires.

5.1.2.5 Type textuel dialogal

Par rapport aux types textuels précédemment considérés qui sont monogérés (intervention d'un seul sujet), le dialogue est un texte polygéré (intervention de plusieurs sujets). Le type textuel dialogal peut être défini comme une « structure hiérarchisée de séquences appelées généralement échanges » (Adam, 1992 : 154). Dans ce type de texte, on peut distinguer deux types de séquences : phatiques (d'ouverture et de clôture) et transactionnelles (le corps de l'interaction). Le dialogue se présente ainsi comme une coconstruction ou une succession d'échanges, les intervenants étant engagés dans un texte unique.

5.1.2.6 Type textuel injonctif

La visée pragmatique de ce type de texte (appelé également procédural), est liée au macro-acte conseiller, prescrire, dire de faire. L'injonction est proche de l'ordre et du commandement. Il s'agit de « faire faire quelque chose à quelqu'un, de l'y inciter plus ou moins fortement […] ce type de texte est situé précisément à la jonction entre action verbale et action dans le monde » (Adam, 2001 : 26). L'injonction est caractéristique des recettes de cuisine, guides de voyage, panneaux d'interdiction, etc.

Ainsi, après avoir passé en revue les six types de texte formulés par Adam, il convient de remarquer qu'en réalité il existe rarement des textes à une seule dominante. La typologie que nous venons de présenter doit prendre en compte toute sa diversité qu'on peut trouver dans un texte réel, dans le sens où il y aura un schéma textuel qui dominera le texte entier. Il est également important de remarquer que la typologie d'Adam n'est guère la seule, dans la recherche didactique les travaux portant sur les types de texte se sont multipliés. On peut rajouter à ces six types, d'autres types textuels, par exemple le prédictif (quelque chose va se produite) ou la rhétorique (englobant la prose, le poème, la chanson), etc.

5.1.3 Types de texte et activités langagières de réception et production écrite

Comme nous l'avons souligné, le type textuel correspond à un schéma d'organisation, ce dernier ayant un effet positif sur les activités de réception et de production écrite en langue seconde, tout comme en langue première. Dans cette perspective, le transfert des connaissances préalables sur les structures, les formes, mais aussi sur les matériaux linguistiques de « bas niveau » comme l'ordre des mots ou des indices lexicaux, sont à prendre en considération.

Pour Moirand (1979 : 127-132), la lecture globale, contrairement à la lecture linéaire, consiste à saisir le texte dans son intégralité. L'apprenant est alors capable d'appréhender un texte en langue seconde globalement, grâce au transfert des habitudes et stratégies qu'il possède en langue première. Dans son projet de lecture, il construit des hypothèses par rapport aux connaissances présentes dans sa mémoire et par rapport au type de texte, afin d'élaborer des stratégies d'interprétation, compréhension et reconstitution du sens.

Gaonac'h (1991 : 167) pour sa part, démontre que le schéma ou le script est associé à des connaissances préalables sur le plan des contenus des textes ainsi que de leur organisation. En

effet, au cours de leur expérience de lecteurs et scripteurs, les apprenants acquièrent et maîtrisent des connaissances sur les structures formelles et rhétoriques relatives aux types de texte, ces connaissances peuvent être réactivées lors des activités successives et remédier à la compréhension ou la production.

Cependant, un transfert entre les connaissances entre langue première et langue seconde ne va pas de soi. Gaonac'h résume ainsi ces difficultés :

> On table souvent, s'agissant de l'entraînement à la lecture en langue seconde, sur l'universalité des grammaires textuelles, supposées constituer un cadre déjà maîtrisé par l'apprenant, sur lequel il peut s'appuyer pour lire en langue seconde. Les choses ne sont pas toujours aussi simples. On peut sans doute en effet tabler sur le fait que beaucoup de connaissances peuvent être aisément transférées : des connaissances textuelles utilisables directement, mais aussi des connaissances pragmatiques, des stratégies de communication, des stratégies cognitives et métacognitives. Pourtant, de nombreuses recherches ont montré qu'un tel transfert n'est jamais directement acquis […] soit que le lecteur ait des difficultés à repérer les structures textuelles, soit qu'il ait des difficultés à utiliser effectivement la structure textuelle repérée pour faciliter la mise en œuvre de l'ensemble des processus de lecture (Gaonac'h, 2000 : 13).[37]

Par conséquent, dans le cas d'une activité de rédaction, il serait naïf d'espérer un transfert automatique des connaissances préalables. Une approche par types textuels de l'apprentissage de la compréhension écrite permettrait de repérer les schémas d'organisation, ainsi que divers indices qui pourraient être réinvestis ensuite dans la production écrite.

5.1.4 Genres et types de texte selon le CECR

Dans le cadre de la didactique du FLE, la théorisation sur les types de texte nous intéresse dans la mesure où elle permet d'être intégrée dans des activités d'enseignement/apprentissage et d'apporter des réponses concernant les problèmes posés lors de l'évaluation. Dans le CECR, le texte occupe une place charnière entre l'usage de la langue et la capacité de l'apprenant à l'utiliser. Le texte est la partie essentielle des activités langagières, comme par exemple lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes lors d'un exposé (CECR, 2001 : 19). C'est la raison pour laquelle la position du CECR

[37] Texte disponible en ligne : https://journals.openedition.org/aile/970?lang=en.

concernant les genres et types de texte nous semble importante et nous la présenterons brièvement ici.

Le CECR envisage le texte en fonction de la relation de l'utilisateur/apprenant dans l'acte de communication langagière. Les genres et les types de texte à l'écrit sont classifiés d'une part par rapport aux supports différents, et d'autre part par rapport à leur structure et leur contenu. Concernant les caractéristiques matérielles des supports, chaque texte est véhiculé par un canal spécifique. À l'écrit, les utilisateurs/apprenants doivent avoir « l'acuité visuelle et le contrôle de la main » (CECR : 2001 : 75), mais aussi les connaissances et les aptitudes « d'une part pour identifier, comprendre et interpréter le texte et, d'autre part pour l'organiser, le formuler et le produire » (CECR : 2001 : 75). Les supports comprennent à l'écrit par exemple : livres, magazines, manuels, bandes dessinées, panneaux et notices, dictionnaires, etc. Quant à la structure du texte, il convient de préciser que les catégories qui servent à caractériser la fonction fonctionnelle du texte sont définies en macro-fonctions, par exemple : description, narration, commentaire, exposé, exergue, explication, démonstration, instruction, argumentation, persuasion, etc.

Les connaissances préalables de l'apprenant sur les types textuels constituent un outil majeur en réception comme en production. Nous considérons que la typologie textuelle représente un grand intérêt dans le domaine de la didactique des langues étrangères, pour des raisons que Cuq et Gruca formulent ainsi : « […] la typologie textuelle, fondée sur la corrélation de la forme globale d'organisation des textes et de leurs manifestations linguistiques, offre de multiples possibilités de « pédagogisation » et permet de développer une réelle compétence textuelle tant en réception qu'en production » (Cuq, 2002 : 171).

Nous nous intéresserons à présent en détail au texte argumentatif en vue de notre seconde hypothèse, suivant laquelle l'argumentation des étudiants chinois serait culturellement marquée. Nous chercherons à clarifier des caractéristiques de ce type textuel, afin de les mettre en relation avec résultats de nos analyses des productions écrites argumentatives de Nanchang.

5.1.5 Caractéristiques de l'argumentation

D'une manière générale, c'est à Aristote (284-322 av. J.-C.) qu'on attribue la paternité de l'argumentation, mais la réflexion concernant l'argumentation doit tenir compte également des acquis des sophistes et de Platon.

À la base, dès son origine, l'argumentation se situe au confluent de trois disciplines : la rhétorique qui est l'art de la persuasion, la dialectique qui est la technique du dialogue et la recherche de la vérité, et la logique qui dresse les règles du raisonnement. Il est certain que ces trois disciplines évoluent et changent de conception au fil des siècles. Cependant, si ce niveau reste relativement stable dans une culture donnée, ce n'est pas le cas de la réalisation technique du discours (texte) argumentatif que nous pourrions présenter comme un axe englobant valeur – endoxe[38] – topos, notions qui varient d'une culture à l'autre.

Suivant la théorisation d'Adam (1992), on peut résumer le discours argumentatif ainsi : « Un discours vise à intervenir sur des opinions, attitudes ou comportements d'un interlocuteur ou d'un auditoire en rendant crédible ou acceptable un énoncé (conclusion) appuyé, selon des modalités diverses, sur un autre énoncé (argument/donnée/raison) » (Adam, 1992 : 104). On peut donc déceler deux grands traits du discours argumentatif qui sont notamment la conclusion et l'argument. En effet, le schéma argumentatif de base correspond au syllogisme qu'on peut considérer comme héritage de la rhétorique gréco-romaine et qu'on peut définir ainsi : « Un syllogisme est […] un discours composé de trois énoncés (propositions) simples. Une de ces propositions, la conclusion, est inférée des deux autres, les prémisses. Chacune des prémisses a un terme en commun avec l'autre prémisse et un terme en commun avec la conclusion » (Plantin, 1996 : 51). Prenons comme point de départ l'exemple :

> Les animaux sont mortels.
>
> Les hommes sont des animaux.
>
> Donc les hommes sont mortels *(id.)*

Il s'agit ici d'un syllogisme qui se compose de deux prémisses, une majeure ou vérité générale, une mineure ou fait particulier, et d'une conclusion qui est tirée de ces deux prémisses.

[38]Suivant Plantin (2016), endoxe ou doxa est un mot emprunté au grec et désigne l'opinion, la réputation, ce que l'on dit des choses ou des gens. La doxa correspond au **sens commun**, c'est-à-dire à un ensemble de représentations socialement prédominantes, dont la vérité est incertaine, prises le plus souvent dans leur formulation linguistique courante. Aristote définit l'endoxe comme les opinions communes, reçues dans une communauté, utilisées dans les raisonnements dialectiques et rhétoriques : « Sont des idées admises [endoxe] […], les opinions partagées par tous les hommes, ou par presque tous, ou par ceux qui présentent l'opinion éclairée, et pour ces derniers par tous, ou par presque tous, ou par les plus connus et les mieux admis comme autorités » (Aristote *Topiques* : I, 1).

Au-delà du schéma argumentatif minimal, l'activité argumentative consiste à résoudre des différences d'opinions : « L'argumentation est un moyen d'intégrer la dissidence par l'élimination rationnelle d'une des opinions en conflit » (Plantin, 1996 : 31). La présence d'opinions divergentes est donc fondamentale pour qu'il y ait argumentation. Dans cette perspective, on peut considérer que le schéma argumentatif se construit par rapport à un point de vue antérieur qu'on appellera thèse antérieure, que l'énonciateur approuve ou réfute à l'aide d'arguments, pour déboucher à une nouvelle thèse. Ce schéma montre la nature essentiellement dialogique de l'argumentation : les partenaires se trouvent en opposition, le destinataire peut à tout moment rejeter le discours de l'argumentateur et créer un contre-discours.

Dans la mesure où le discours argumentatif vise à modifier les dispositions intérieures de ceux à qui il s'adresse, il faut reconnaître sa portée doxastique, car il relève des opinions admises et cherche à opérer un changement des croyances, des stéréotypes, des représentations.

Parmi les indices caractéristiques du type textuel argumentatif que nous venons de dégager, il serait utile de sélectionner les plus pertinents non seulement pour les utiliser dans l'enseignement et l'apprentissage en classe de langue, mais aussi pour fournir des instruments d'analyse qui puissent servir l'évaluation formative. D'un point de vue didactique, Cuq et Gruca (2002) mettent en valeur un certain nombre d'éléments, susceptibles d'être utilisés comme vecteurs pour orienter l'apprenant vers la construction du sens. Nous en retiendrons quelques-uns.

Le texte argumentatif est fondamentalement dialogique, ce qui se caractérise par des points de vue opposés. L'implication de l'argumentateur se manifeste par une prise de position pour défendre de manière explicite ou implicite son propre point de vue (en admettant qu'il y en a d'autres). Dans cette perspective, les indices d'énonciation permettent de déceler les voix en présence et d'éviter les sources de confusion. Les procédés marquant l'énonciation sont assurés par le jeu des pronoms personnels, l'emploi d'un vocabulaire persuasif (termes affectifs, catégoriques, évaluatifs), l'emploi de verbes d'opinion, de modalisateurs (sans doute, il est certain que), l'utilisation de l'impératif.

L'organisation du texte, notamment le schéma argumentatif et les connecteurs logiques, aide à identifier la thèse et l'agencement des arguments et le type de raisonnement choisi : déductif, concessif, raisonnement par analogie. Dans un texte argumentatif, il existe plusieurs plans possibles :

- Proposer une thèse, enchaîner les arguments pour la prouver et reformuler la même thèse en conclusion ;

- Présenter la thèse adverse, enchaîner des arguments pour la réfuter et formuler une nouvelle thèse ;

- Faire dialoguer les deux thèses et dérouler arguments et contre-arguments pour affirmer la thèse choisie.

Par ailleurs, l'organisation du texte argumentatif met en valeur ses deux fonctions principales : persuasive (l'argumentateur cherche à convaincre ou à persuader le destinataire) et polémique (l'argumentateur s'oppose à ceux avec qui il n'est pas d'accord).

Notons enfin la hiérarchie des arguments, étayés ou non d'exemples, qui joue un rôle fondamental dans le processus argumentatif. Les arguments peuvent se présenter sous diverses formes, allant de la simple assertion à l'anecdote.

Tous ces indices qui permettent de comprendre et produire des textes argumentatifs sont à prendre en considération en classe de langue. Une entrée didactique par types de textes peut s'avérer prégnante, elle peut déployer des stratégies à mettre en place pour appréhender le blocage face à des unités lexicales inconnues. En effet, la reconnaissance du schéma formel argumentatif renforce les capacités de prédiction et d'interprétation de l'apprenant lors de la réception de textes inconnus, voire l'aide à combler certaines lacunes linguistiques, grâce à la perception d'une structure textuelle déjà vue. Concernant la production écrite, il est évident qu'à elle seule, la connaissance de la typologie textuelle ne peut pas se substituer à la maîtrise de la langue, on ne peut pas la considérer comme équivalent de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit, même si elle en fait partie. Néanmoins, nous considérons qu'elle peut renforcer les capacités de l'apprenant lors de la phase de la planification d'un texte argumentatif.

Ainsi, après avoir relevé les spécificités du texte argumentatif et ses étroites corrélations avec le processus d'enseignement et apprentissage en classe de langue, nous nous intéresserons aux processus rédactionnels et les différentes difficultés qui en découlent quand on écrit en langue étrangère.

5.2 L'écrit comme objet d'évaluation ou comme produit rédactionnel

Pour introduire ce point, nous partirons d'une distinction qui est fondamentale en didactique des langues et des cultures, celle entre produit et processus. Comme le note Puren (2012), ce couple correspond à deux démarches possibles dans l'enseignement : la démarche orientée vers les produits langagiers finis et la démarche orientée vers le processus d'enseignement/apprentissage. C'est cette deuxième démarche qui est mise en avant au cours des dernières années, par la perspective communicativo-actionnelle, notamment grâce au « modèle cognitif dominant, celui du constructivisme, dans l'objectif prioritaire de l'autonomisation des apprenants (avec comme méthode principale leur réflexion sur leurs propres stratégies d'apprentissage) » (Puren, 2012 : 116). L'orientation vers le processus privilégie l'évaluation formative et l'auto-évaluation, ainsi que les activités de reprise, telles la relecture et la réécriture en temps réel.

Pour notre part, nous essaierons de transposer cette distinction produit/processus dans le cadre d'une évaluation formative de productions écrites, en d'autres termes, nous nous intéresserons au produit langagier fini (texte), ainsi qu'au processus rédactionnel et les opérations mentales qui sous-tendent ce dernier. Concernant l'évaluation proprement dite, elle sera centrée sur le produit fini, on appliquera des critères sur un texte en dehors des conditions de production, pour mesurer une compétence (savoirs et savoir-faire) à un moment donné. Cependant, comme il s'agit non d'une évaluation sommative, mais d'une évaluation formative destinée à obtenir des informations sur les points faibles des apprenants et à réguler l'apprentissage, nous nous intéresserons au processus rédactionnel en amont et en aval de l'évaluation, ainsi qu'aux traces de ce processus dans le texte.

Nous retiendrons donc les deux démarches citées *supra*. Notre démarche orientée vers le produit implique l'analyse de la compétence langagière et de ses composantes à travers la maîtrise des formes langagières et leur emploi ou la cohérence du texte. La démarche orientée vers le processus tient compte de plusieurs éléments : la situation de production (motivations, difficultés, culture d'apprentissage, croyances, stratégies d'apprentissage, etc.), les phases de production (planification, mise en texte, révision), opérations mentales sous-jacentes la production (création de noyaux prédicatifs, schématisation).

5.2.1 L'écrit entre processus et produit

Comme nous venons de le préciser, dans notre analyse, l'attention se porte surtout sur le produit du processus rédactionnel, le texte. Or, il serait judicieux d'étudier les composantes de ce processus, le contexte de production et les processus mentaux relatifs à chaque phase de l'écriture. Notre objectif dans les lignes qui suivent est de donner une description des opérations qui sous-tendent la production écrite et de mettre en évidence d'un côté les composantes nécessaires à notre analyse, et d'un autre côté le rapport entre ses composantes et la compétence langagière que nous cherchons à évaluer.

5.2.2 Les opérations de « mise en texte »

L'écriture, suivant une approche psychologique, est avant tout une activité sensori-motrice. On apprend à lire et écrire des graphèmes, ou des graphies, afin de communiquer par écrit. L'écriture, dans ce sens, peut être représentée par son produit essentiel, une succession de graphèmes composant des mots.

Le graphème, comme unité du code écrit, comparable à ce qui est le phonème dans le code oral, peut être défini de plusieurs façons. Nous retiendrons que le graphème se sert des lettres d'un système d'écriture afin de transcrire directement ou indirectement les sons. Dans ce cas, on peut dire que le français compte 26 lettres qui réalisent les graphèmes. Le graphème est une représentation écrite des sons d'une langue. Ainsi, le son [s] peut être transcrit par les graphèmes s, ss, c, ç, x, sc.

Dans notre analyse, nous ne nous intéresserons pas à l'écriture en tant qu'habileté motrice, car les apprenants ayant produit les textes de notre corpus possèdent déjà cette habileté. Cependant, il serait faux de sous-estimer les difficultés du public chinois qui passe d'un code écrit radicalement opposé à l'écriture alphabétique et qui, au départ, ne détient pas de conscience phonologique.

5.2.3 Modèles de l'écrit

S'agissant de la production écrite d'un apprenant de langue étrangère, l'écriture demande la mobilisation de plusieurs capacités que nous allons considérer successivement.

Cuq et Gruca (2002 : 184) rappellent que la rédaction est un processus complexe et faire acquérir une compétence en production écrite n'est pas une tâche aisée, écrire un texte ne

consiste pas à produire une série de structures linguistiques convenables et une suite de phrases bien construites, mais à réaliser une série de procédures de résolution de problèmes qu'il est quelquefois délicat de distinguer et de structurer.

En effet, il existe plusieurs modèles théoriques qui s'intéressent aux différents aspects qui interviennent dans l'activité d'écriture et essaient de cerner leur fonctionnement.

Même si l'apprentissage d'une langue étrangère diffère de celui de la langue maternelle, les processus cognitifs qui sous-tendent l'écriture ont des points en commun. C'est la raison pour laquelle il serait utile de dresser des passerelles entre la production écrite en langue maternelle et celle en langue étrangère, notamment concernant la didactique de l'écrit qui va au-delà de la phrase. Produire un texte, c'est résoudre « une situation problème », suivant l'expression de De Ketele (2013 : 60). Nous évoquerons ici quelques principaux paramètres et composantes spécifiques qui interviennent dans la résolution du problème.

5.2.4 **Propositions de Fayol**

Dans le but de proposer un modèle d'analyse plausible et fonctionnel, Fayol (1997 : 60-69) examine trois approches qui décrivent les différents aspects de la production écrite. La première, issue des travaux de Hayes et Flower (1980), a recours aux analyses des textes produits et aux commentaires fournis par les auteurs sur la manière dont ils procèdent pour rédiger. La seconde, d'orientation psycholinguistique, s'appuie sur les travaux de Garrett (1980) et Levelt (1989) et met l'accent sur l'étude des erreurs, la durée de la rédaction et les pauses. Un troisième modèle, celui de Van Galen, s'attache aux dernières étapes de la production écrite : la réalisation graphique (Van Galen, 1990).

Le modèle de Hayes et Flower, probablement le plus cité concernant la production écrite, est établi dans une perspective psychopédagogique. Il s'attache à un triple objectif : identifier les composantes du processus rédactionnel, déterminer l'origine des difficultés lors de la rédaction d'un texte, proposer des moyens d'amélioration des productions écrites. Le schéma suivant présente les composantes du modèle :

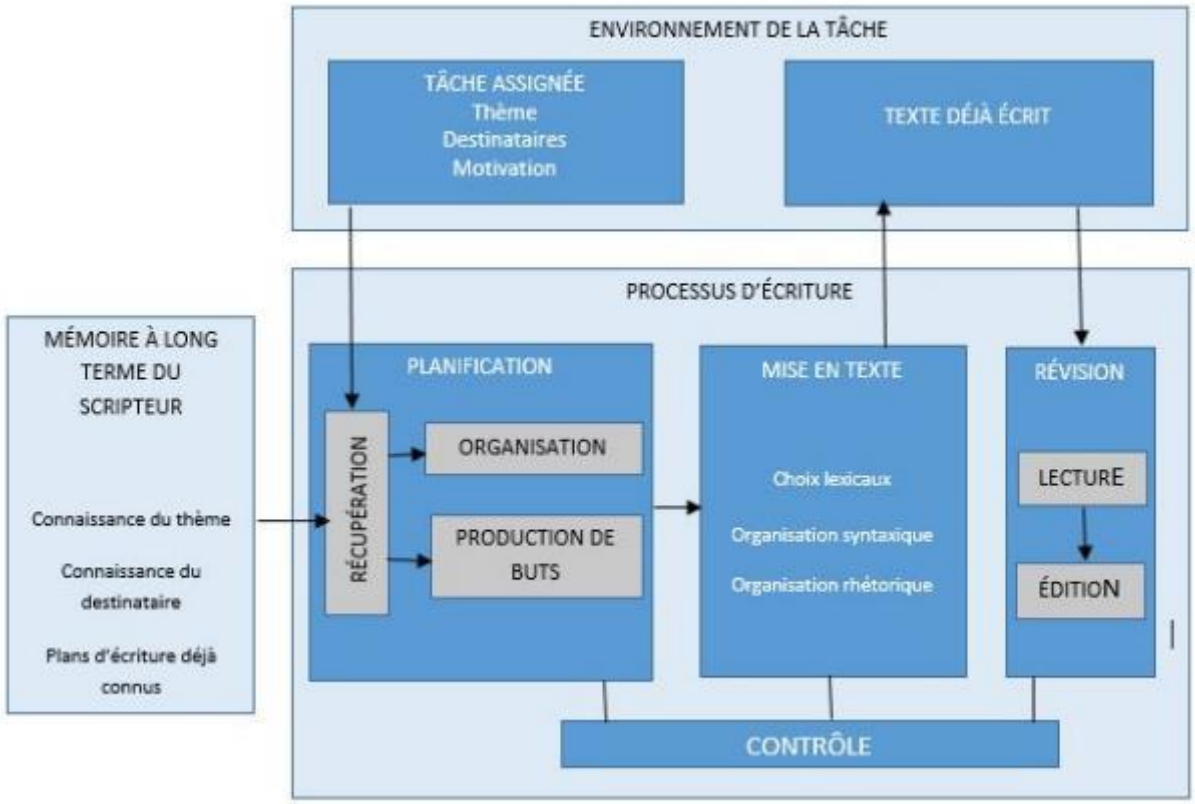


Figure 4 : Représentation schématique du processus d'écriture adapté d'après Hayes et Flower (source Fayol, 1997 : 62).

Ce modèle comporte trois composantes :

- L'environnement de la tâche, qui comprend la tâche assignée et le texte déjà écrit ;
- Le processus d'écriture décomposé en trois phases : planification, mise en texte et révision ;
- La mémoire à long terme du scripteur avec des connaissances conceptuelles, situationnelles et rhétoriques.

Le modèle de Garret/Levelt s'inscrit dans une perspective psycholinguistique à partir d'une analyse systématique des erreurs dans des unités langagières courtes (mots et phrases). Ce modèle présente l'élaboration du message en deux temps : d'abord le système forme une structure grammaticale et lexicale abstraite, ensuite cette dernière est envoyée vers la composante articulatoire. La régulation du processus passe par le système de compréhension qui peut apporter des modifications à l'énoncé initial.

Le modèle de Van Galen étudie les différentes dimensions spatiales et motrices de la production écrite. Ce modèle montre que la réalisation graphique du processus rédactionnel est hautement complexe. Elle intègre à part une orthographe correcte, la sélection du graphème, la taille des lettres, etc.

Malgré la différence apparente de ces trois modèles de description, envisagés dans le cadre d'écriture en langue première, nous retiendrons avec Fayol (2007 : 22) trois caractéristiques des composantes de la production verbale écrite :

- La production écrite repose sur une modularité où chaque composante donne des informations spécifiques sur le processus rédactionnel ;

- Les composantes entretiennent entre elles des relations fonctionnelles ;

- Les composantes sont de trois types : conceptuelles (traitent les dimensions communicative et énonciative), linguistiques (syntaxique, lexicale, marques de cohésion), et physiques (graphiques).

En outre, il faut retenir plusieurs aspects qui interviennent dans la production écrite : les connaissances du scripteur, la mémoire de long terme, la situation d'écriture. Signalons également la mémoire temporaire « susceptible à la fois de maintenir actives les informations et de les manipuler » *(id.)*.

Ces aspects de base sont également applicables dans le cadre d'une écriture en L2, car ils mettent en évidence la nécessité de connaissances pour réaliser la tâche : connaissances thématiques, linguistiques et rhétoriques, actualisées pendant le processus d'écriture, ainsi que l'environnement de la tâche ou le contexte qui relève des consignes de production. Cependant, il s'agit d'activités langagières qui se déroulent dans une langue qui diffère de la langue maternelle des scripteurs. Rédiger en L2 peut être associé à un va-et-vient entre sa propre langue/culture et celle du destinataire. Il serait judicieux de prendre en compte, hormis les connaissances linguistiques et rhétoriques en langue cible, le caractère interculturel de l'écriture en L2, et par conséquent le poids des connaissances du destinataire. Dans cette perspective, le modèle du processus rédactionnel mérite d'être enrichi par d'autres aspects, notamment la situation d'écrit « élargie » par des facteurs interculturels, et l'emploi de la traduction par des scripteurs novices.

5.2.5 La situation d'écrit suivant Moirand

Pour Sophie Moirand (1979), il paraît irréel de croire que l'on peut produire un texte en langue étrangère avant d'avoir vu, écouté, saisi et intégré un certain nombre de données, c.-à-d. avant d'avoir été un lecteur. Ainsi, selon l'auteur, la production de l'écrit devrait être précédée par la compréhension écrite, notamment la lecture, mais aussi, par la compréhension orale. L'auteur met en évidence deux niveaux d'organisation dans la production écrite :

- Un niveau macrostructural qui relèverait des compétences discursives et socioculturelles ;

- Un niveau microstructural, notamment l'organisation syntaxico-sémantique à l'intérieur du texte relevant de la compétence linguistique.

Quant à la situation d'écriture, elle mérite d'être enrichie par plusieurs paramètres. Moirand (1979, 10-12) répertorie les composantes de base de la situation d'écrit par le schéma ci-après.

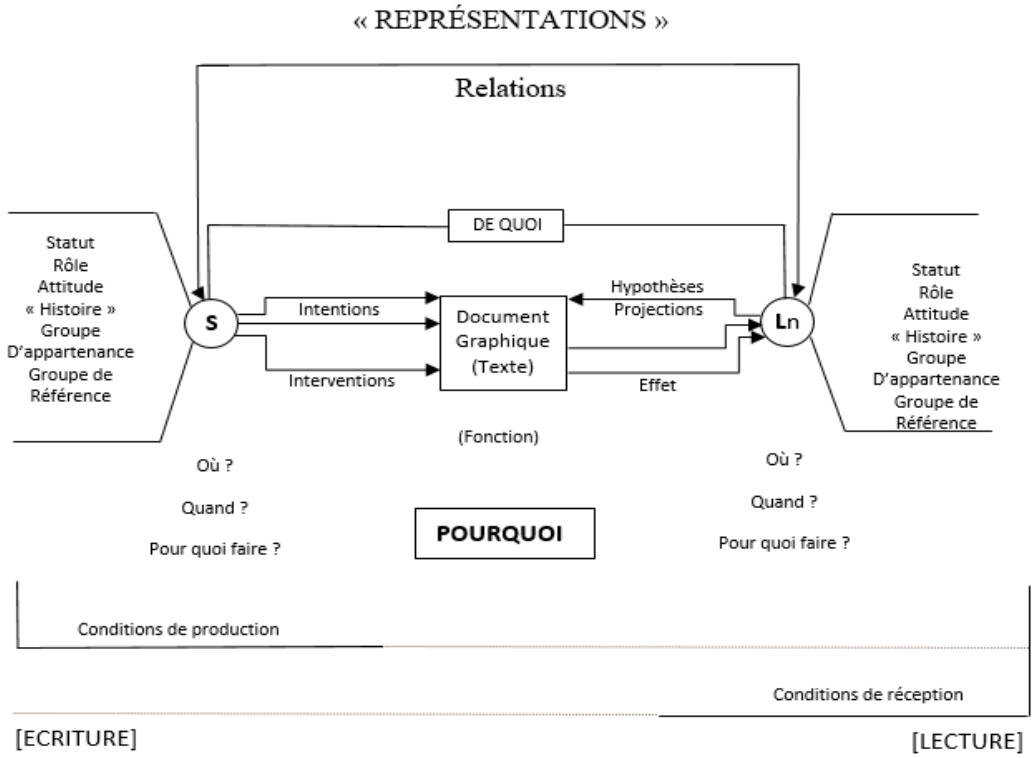


Figure 5 : Schéma des composantes de base d'une situation d'écrit (source Moirand, 1979 : 10)

Dans ce schéma, on peut distinguer deux situations, une situation de production (écriture) et une situation de réception (lecture). Comme nous l'avons souligné, pour Moirand, on ne peut pas écrire sans avoir lu. C'est la raison pour laquelle les deux situations sont étroitement liées et ont plusieurs points en commun qu'on peut prendre en compte lors d'une analyse de productions écrites. Ainsi, la situation d'écrit englobe l'écriture et la lecture, chacune renvoyant aux éléments suivants :

Une situation de production (écriture) :

- Le scripteur : il a un statut social défini, mais son rôle change plusieurs fois par jour (rôle de père, de l'employé, du conducteur…) ; il change également d'attitude (hostile, bienveillant, indifférent…) ; il appartient à un groupe social, mais il peut rêver d'appartenir à un autre ; il a également une histoire qui peut influencer cette production verbale ;

- Les relations scripteur/lecteur : le scripteur écrit généralement pour un lecteur ; il peut entretenir avec celui-ci des relations amicales, professionnelles, familiales, ou autres, ce qui influence son discours ; le scripteur se fait également une représentation de son lecteur ; il existe des relations entre le scripteur/lecteur et le document : le scripteur a une intention de communication, il veut produire un effet sur son lecteur ce qui se fait par l'intermédiaire du document graphique ;

- Les relations scripteur/document et extralinguistique, en dehors de la relation que le scripteur entretient avec son lecteur et son intention de communiquer. Il existe aussi l'influence du référent : de quoi parle le texte, du lieu où on écrit et du moment où on écrit.

Une situation de réception (lecture) :

- Le lecteur : son statut, son rôle, ses attitudes, son histoire, ses groupes d'appartenance et de référence entrent en jeu lors de l'interprétation du document ;

- Les relations lecteur/scripteur : la représentation que le lecteur se fait à propos du scripteur influence l'interprétation du document ;

- Les relations lecteur/scripteur et document : le document produit un effet sur le lecteur suivant les objectifs de lecture et les hypothèses sur le sens ;

- Les relations lecteur/document et extralinguistique : ce qui influence la lecture, ce sont les connaissances antérieures du lecteur, le lieu où il lit et le moment où il lit.

Par ailleurs, l'écriture en langue étrangère nécessite une approche interculturelle : au-delà de l'activité sensori-motrice, l'apprenant s'engage dans un contexte complexe d'identités culturelles multiples. Cela implique des savoirs, savoir-faire et savoir-être que nous pouvons résumer ainsi avec le CARAP[39] (Candelier, 2012 : 36) :

- Ressemblances et différences entre cultures : savoir qu'il existe entre les (sous) cultures des ressemblances et des différences ;

- Culture, langue et identité : savoir que l'identité se construit, entre autres, en référence à une ou plusieurs appartenances linguistiques et culturelles.

5.3 Les phases du processus rédactionnel

Après avoir considéré ces différents aspects qui conditionnent le cheminement du scripteur lors de la production d'un texte, ainsi que les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire, nous nous intéresserons aux phases de ce dernier, de manière à les mettre ensuite en relation avec les différentes composantes de la compétence langagière que nous cherchons à développer et à évaluer dans les textes produits par des étudiants chinois.

5.3.1 Trois phases de l'écriture

D'une manière générale, à partir des différents modèles qui décrivent le processus de production de textes (Hyes et Flower 1980, Schneuwly et Dolz 1987, Fayol 1997, 2007, Cuq et Gruca 2002), on peut distinguer trois phases importantes : la planification, la mise en texte, le retour sur le texte ou révision.

- La planification est la phase au cours de laquelle le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances nécessaires pour les réorganiser et élaborer un plan ;

[39] Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures.

- Pendant la mise en texte, ou textualisation, le scripteur engage des choix lexicaux, sélectionne des organisations syntaxiques et rhétoriques pour mettre en mots, en phrases, en paragraphes les idées récupérées lors de la planification ;

- La révision est la phase qui permet la revue du texte produit et qui se concrétise par une lecture attentive du texte dans le but de lui apporter des améliorations, que ce soit sur le plan des idées, de la forme ou les formes linguistiques, afin de finaliser la rédaction. Cette étape suppose que le scripteur est capable de diagnostiquer ses erreurs et d'apporter des modifications.

La décomposition du processus rédactionnel en phases est arbitraire, nous utiliserons donc le terme de « phase » au conditionnel, étant donné que lors d'une rédaction ces phases sont en interaction permanente. Nous retiendrons l'intérêt de cette distinction avec Fayol et Miret (2005 : 392) comme suit :

- L'activité rédactionnelle est complexe et doit être analysée en composantes pour faciliter son étude ;

- Les composantes de l'activité rédactionnelle sont en même temps des représentations linguistiques (lexicales, syntaxiques, rhétoriques) et des procédures permettant d'y accéder et de les manipuler ;

- La mise en évidence de ces représentations et procédures permet de les coordonner en vue de produire des textes cohérents.

5.3.2 La théorisation de Schneuwly et Dolz

Notons cependant que les opérations de planification, mise en texte et révision sont présentes dans plusieurs modèles du processus d'écriture, sans tenir compte des différences terminologiques. On trouve les mêmes phases dans la théorisation de Schneuwly et Dolz (1987), mais le modèle est plus développé, on distingue quatre grands niveaux d'opérations constituant l'activité langagière, y compris la production écrite. Il s'agit de la création d'une base d'orientation, la structuration propositionnelle, la gestion textuelle et la textualisation.

- La création d'une base d'orientation : ce niveau permet de prendre en compte des paramètres comme le lieu social, le destinataire, l'espace et le temps.

- La structuration propositionnelle : à ce niveau il s'agit d'élaborer des structures minimales ou des noyaux prédicatifs.

- La gestion textuelle est le niveau où on construit la trame du texte à travers deux types d'opérations, l'ancrage et la planification :

    1. L'ancrage définit le rapport entre l'énonciateur et la situation matérielle de production. Cette dernière peut concerner les repères spatio-temporels, ou bien l'interaction énonciateur/destinataire. Ainsi, on distingue deux types d'encrage, conjoint et disjoint. Le premier type concerne « l'utilisation du langage pour parler du monde dans lequel on agit ; il n'y a pas de rupture entre le monde dit et le monde agit » (Schneuwly, 1988 : 33). Dans le second type, « les contenus sont présentés comme appartenant à un autre monde ; il y a une rupture entre le monde dit et le monde dans lequel on agit (langagièrement) » (*id*. : 34).

    2. La planification peut être vue comme un double processus impliquant l'activation séquentielle des contenus présents en mémoire (macrostructure), suivie de la structuration langagière des contenus garantissant la forme langagière globale (superstructure, schématisation) (Schneuwly, 1988 : 36).

- La textualisation : c'est à ce dernier niveau où s'effectue la linéarisation des unités linguistiques. Les noyaux prédicatifs produits lors de la structuration propositionnelle se greffent sur la chaîne textuelle. C'est une phase essentielle dans le processus rédactionnel, car elle correspond à la mise en ordre des unités produites lors de la planification et touche à la cohérence et la cohésion du texte, et donc, à la possibilité de son interprétation.

La conception de Schneuwly et Dolz met en évidence le rôle du schéma dans la production et la réception d'un texte. Les opérations de planification ne sont pas identiques, mais divergent par rapport au type de texte, au contexte et à la maîtrise de la production langagière. Une schématisation ou plan de texte conventionnel permet d'une part de construire les noyaux, et d'autre part de les transformer lors de la textualisation.

Il faut souligner que toutes ces composantes sont reliées les unes aux autres et interagissent pour que le processus rédactionnel s'effectue de manière efficace. Cependant, leur dissociation

est essentielle pour l'analyse des textes produits et pour le repérage des difficultés que les scripteurs peuvent rencontrent lors de la réalisation de la tâche. Au vu des analyses et des évaluations de notre corpus, nous retiendrons dans notre travail trois niveaux de structuration des textes : la planification, le niveau intermédiaire de la cohésion textuelle et la micro-syntaxe.

5.4 Spécificité du processus rédactionnel en langue étrangère

Dans les recherches portant sur la production verbale écrite en langue étrangère, il n'existe pas de modèle spécifique du processus rédactionnel. Comme l'indique Barbier (2004 : 197) sur la base d'autres recherches, les tentatives de modélisation du processus rédactionnel en langue étrangère n'aboutissent pas à un modèle de référence systématique. D'une manière générale, les processus qui décrivent l'écriture en L1 sont largement applicables en L2. Or il serait naïf de suggérer que les stratégies d'écriture en L1 et L2 seraient identiques, la question est de savoir en quoi ces dernières diffèrent et comment remédier aux difficultés qui se posent.

Gaonac'h et Larigauderie (2000 : 236-246) indiquent qu'il existe un déficit de mémoire de travail en L2. En L2, le coût cognitif de la production écrite est plus important qu'en L1, ce qui se manifeste par une surcharge de la mémoire de travail, et par conséquent par un produit fini moins performant. Gaonac'h (1989) considère trois spécificités, relatives aux conditions de production, et la complexité de la tâche à résoudre :

- L'attention de l'apprenant est attirée par des opérations de plus bas niveau, suite aux attitudes d'apprentissage ou des contraintes pédagogiques ;

- L'insuffisance de certaines opérations de bas niveau peut provoquer des interruptions du processus, dans ce cas des opérations de haut niveau (appel au contexte) sont sollicitées, pour autant l'interaction entre les niveaux n'est pas garantie ;

- Le transfert des opérations de haut niveau entre L1 et L2 ne va pas de soi, la mise en œuvre de ces opérations doit également être soumise à un réapprentissage (Gaonac'h, 1989 : 99).

Wang et Wen (2002) pour leur part, font une tentative de modélisation du processus rédactionnel chez des apprenants chinois avancés de l'anglais et proposent un modèle qui s'appuie sur le modèle de Hayes et Flower que nous avons discuté *supra*. Pour élaborer leur

modèle du processus rédactionnel en L2 (*L2 process composing model*), les deux auteurs étudient l'emploi de la L1 dans le processus rédactionnel en L2. Leurs conclusions sont que l'écriture en langue étrangère est un évènement bilingue, le scripteur en L2 dispose de deux langues lorsqu'il compose en L2. Les apprenants chinois pensent en L1 quand ils écrivent en L2. Cependant, l'implication de L1 est différente par rapport à la tâche : les données collectées montrent 32% pour la production d'un texte narratif contre 24% pour un texte argumentatif. Le processus rédactionnel de Wang et Wen peut être présenté par le schéma suivant :

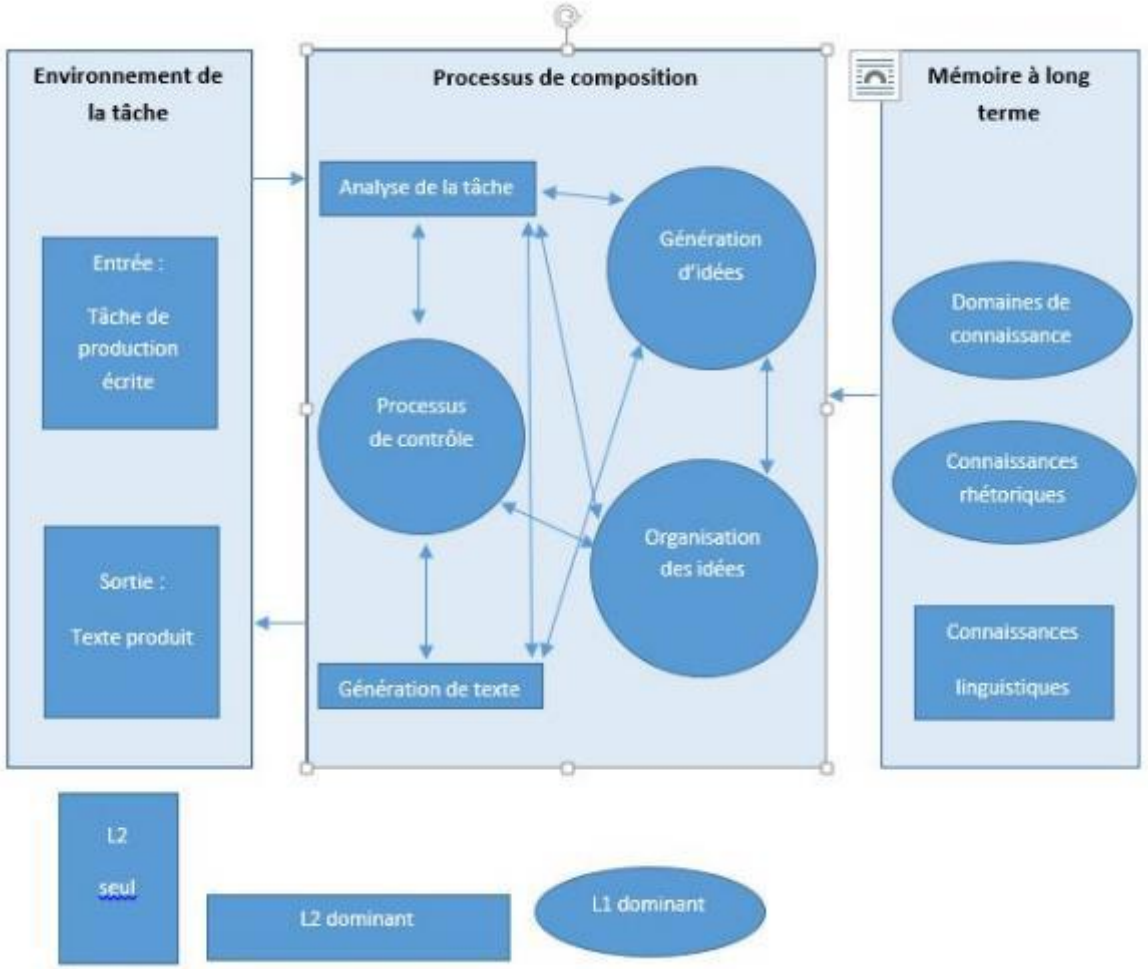


Figure 6 : Modèle du processus rédactionnel en L2 suivant Wang, 2002 : 242

Le schéma indique trois types de composantes :

- Composantes où prédomine la L1 : la génération des idées, l'organisation des idées et le processus de contrôle. Elle intervient également dans la mémoire de long terme, notamment dans les connaissances du monde et les connaissances rhétoriques.

- Composante où prédomine la L2 : la planification, la mise en texte et les connaissances linguistiques.

- Composante uniquement en L2 : la tâche assignée et le texte déjà produit.

Les deux auteurs suggèrent que l'écriture chez les scripteurs novices passe essentiellement par la traduction, alors que chez les scripteurs expérimentés cela se fait directement en L2. Ainsi, le développement de la compétence écrite peut être considéré dans un continuum qui commence par un modèle intégrant la traduction de la L1 vers la L2 et se termine par un modèle de production directe en L2. À partir de ce postulat, nous pouvons établir le schéma suivant :

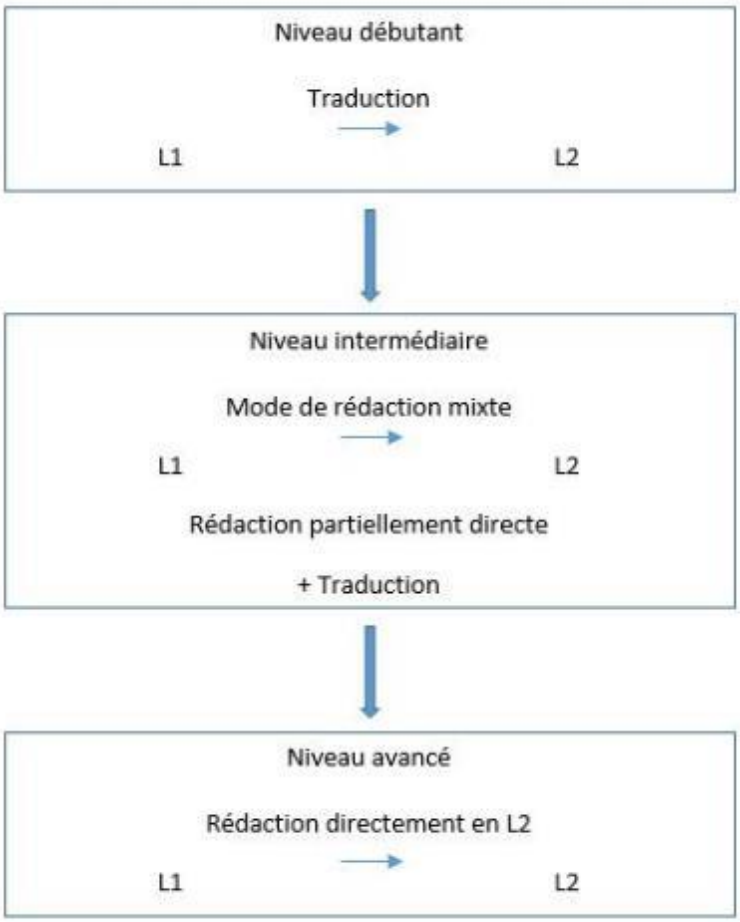


Figure 7 : Développement de la compétence écrite en L2

Nous pensons et nous avons la conviction, grâce à nos observations en classe de langue, que le processus rédactionnel au niveau intermédiaire relève d'un mode mixte, en d'autres termes, l'apprenant effectue certaines activités en langue première et se sert de la traduction pour

rédiger en L2, alors que d'autres activités se font directement en L2, via des structures automatisées (actes de parole), exploitation de documents à sa portée.

Ce phénomène d'écriture mixte est particulièrement visible dans les brouillons des étudiants que nous avons observés à plusieurs reprises. Les deux exemples (en annexe 3 : 401) ont été recueillis au cours d'un examen de fin de semestre en troisième année. Les étudiants ont eu comme consigne de produire un texte structuré en répondant à la question « Les Chinois sont-ils heureux ? ».

On pourrait apparenter le brouillon à la phase de planification du texte en L2, tant au choix des contenus et du lexique qu'à l'organisation textuelle. Le choix des contenus du texte est un va-et-vient entre la langue dans laquelle le scripteur pense avant d'exprimer ses idées, et qui aux niveaux avancés est un mélange entre la L1 et L2, et la langue dans laquelle le texte doit être rédigé, le français. Quant à l'organisation textuelle, on s'attend à l'ébauche d'un plan, cependant ce plan est loin d'être linéaire, il correspond plutôt à un tableau ou d'une carte heuristique.

Comme on peut le constater dans les brouillons des deux étudiants, l'écriture se fait essentiellement en français. Cependant, les quelques caractères chinois montrent bien que certaines idées sont notées en L1. On peut donc conclure que lors du processus rédactionnel les deux langues sont en interaction.

Quant à l'organisation spatiale, elle est bien observable dans les deux brouillons et exprime une esquisse de structure. Dans le premier, l'étudiant utilise les quatre côtés de la feuille pour organiser ses idées tout en préparant le lexique afin de réaliser la rédaction. Le second brouillon est plus abouti, car il présente un tableau, suivi d'un plan linéaire où les idées sont organisées.

Dans les brouillons, on peut constater que, malgré les contraintes de l'évaluation et malgré la consigne imposée, la production écrite est investie de la créativité et l'imaginaire du scripteur. Un brouillon, étant une séquence prélinéaire, pourrait nous donner des indices sur cette créativité. Le scripteur, libéré des contraintes de linéarité et grammaticalité textuelles, cherche des idées, du lexique en L2 nécessaire à présenter les idées, et ébauche le plan de ce qui deviendra son texte.

Nous avons défini, dans les chapitres précédents, la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit et présenté les éléments qui rendent celle-ci observable, à savoir ses composantes linguistique, pragmatique et sociolinguistique d'un côté, et le comportement produit (texte), d'un autre côté. Dans le chapitre suivant, nous tenterons de systématiser ces éléments afin d'établir les outils qui nous serviront à analyser et à évaluer les textes de notre corpus.

6 Chapitre 6 : Outils d'analyse du corpus

Nous avons terminé notre chapitre 2 par un schéma représentant l'évaluation d'une production écrite avec les acteurs qu'elle implique et les étapes par lesquelles elle passe dans le milieu universitaire chinois, en articulation avec les évaluations au niveau national et international. Nous avons convenu que le public (sujet évalué) produit, grâce à sa compétence, un texte (objet évalué) transmis par le biais d'une demande institutionnelle à un évaluateur (l'enseignant même ou un évaluateur externe), ce dernier, en se servant des outils d'évaluation, atteste un résultat communiqué en même temps au public et à l'institution et dont les informations recueillies servent à la remédiation des lacunes d'apprentissages déjà réalisés, et conditionnent les apprentissages futurs. Nous avons vu et considéré, au fur et à mesure, les particularités du public, ainsi que la compétence écrite impliquée dans le processus rédactionnel du texte. Il est temps maintenant de nous positionner du côté de l'évaluateur, afin de considérer le travail qu'il effectue et les difficultés qui en découlent.

6.1 Remarques générales

D'une manière générale, en classe, c'est l'enseignant qui joue le rôle d'évaluateur d'une production écrite. Au niveau international, ce sont le plus souvent les enseignants de l'Alliance française qui se chargent des évaluations aux épreuves, à condition qu'ils soient habilités, respectivement par le CIEP pour le TCF et les DELF/DALF, et la CCI de Paris pour le TEF. L'habilitation comprend une formation où les candidats s'entraînent à corriger des échantillons, elle est suivie d'un examen. L'habilitation d'examinateur-correcteur du DELF et du DALF est valable 5 ans, ensuite elle doit être renouvelée. De même, les évaluateurs aux épreuves nationales chinoises, sont habilités, à la suite de formations, par l'Association chinoise des professeurs de français.

Ce qui est dit *supra* nous mène vers la conclusion que l'évaluateur répond à une demande institutionnelle, grâce à sa qualité d'évaluateur. En effet, l'institution ne délègue pas ce mandat à n'importe qui, mais à quelqu'un qui est intégré dans son système. En d'autres termes, pour évaluer les copies des étudiants en classe, il faut travailler dans la même institution que ceux-ci et être leur enseignant, et non un expert mondialement reconnu extérieur de l'institution.

Il arrive que des parents de très haut niveau d'études participent activement à la rédaction des devoirs de leurs enfants. Il arrive aussi que le maître attribue à ces devoirs, malgré leurs qualités indiscutables, une note largement au-dessous de la moyenne. Or l'école ne répare guère cette injustice, au contraire, pour le résultat final, c'est la note du maître qui compte. De même, en milieu institutionnel chinois, malgré la disparité des critères ou la sévérité des évaluateurs, c'est la note de ces derniers qui est prise en compte pour le résultat final et qui sert à valider un semestre ou à obtenir un certificat.

6.2 Relation entre l'analyse du texte et son évaluation

L'évaluation d'un texte est avant tout une lecture de texte, dont la définition de Galisson (1976 : 312) est la suivante :

1. Action d'identifier les lettres et de les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit.

2. L'émission à haute voix d'un texte écrit.

3. L'action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu.

Parmi ces trois acceptions courantes, celle qui nous intéresse dans le processus d'évaluation d'une production écrite est sans doute la troisième. Cependant, prendre connaissance du contenu d'un texte, pour un correcteur est seulement la première étape du parcours d'évaluation, qui nécessite de surcroît un jugement (correction lexicale, grammaticale, progression thématique etc.), un classement (par rapport aux productions écrites du groupe), et une décision (une note qui correspond, de manière équitable, au résultat fourni par rapport à la consigne demandée). Bref, lire le texte de l'étudiant ne signifie pas encore qu'on l'évalue.

Ajoutons à cela une contrainte de taille, il est rare que quelqu'un soit recruté par une institution pour être uniquement évaluateur, normalement celui-ci doit retourner en classe avec les résultats, et reprendre les cours avec les étudiants. L'évaluation est donc une affaire de temps, doit se faire de façon optimale, en raison du temps limité.

Dans la pratique, l'évaluation d'un texte consiste en une (ou plusieurs) lecture, dont le parcours peut s'ordonner comme suit :

- Déchiffrage graphique du texte, avec une difficulté possible : des graphies ou de segments de mots peuvent être mal reproduits, et donc illisibles par le correcteur. Entre en jeu l'effet halo, et par conséquent la copie mal présentée ou illisible se voit retrancher des points ;

- Compréhension du contenu du texte et interprétation du sens. Les incertitudes qui peuvent entraver le processus peuvent être d'ordre morphosyntaxique (erreurs de genre, nombre, conjugaisons, concordance des temps, etc.) ou discursif (organisation thématique, cohérence, etc.). L'enseignant souligne/corrige les segments erronés par rapport à la norme, suivant les modalités d'apprentissage de celle-ci (si le subjonctif n'est pas encore appris, l'enseignant fera abstraction des erreurs relatives à ce mode) ;

- Vient ensuite une dernière opération concernant la lecture de la production écrite qu'on est en train d'effectuer : balayage du texte déjà lu (en s'appuyant sur les segments soulignés) et appréciation de la structure générale. C'est à ce moment-là qu'on peut attribuer une note, en son âme et conscience.

Or à ce stade, trois problèmes se posent. D'abord, s'il n'y a pas de difficulté de reconnaissance des erreurs par rapport à la norme (et même s'il y en a, on peut toujours consulter un dictionnaire et trancher sur ce qui est correct ou non), ce n'est pas le cas d'un certain nombre de segments, d'énoncés « ressentis » comme anomalies par l'enseignant, sans que celui-ci puisse en trouver une explication linguistique. Ensuite, que ce soient des erreurs normatives ou des énoncés déviants ressentis, l'enseignant, au moment de l'évaluation, se voit chercher leur cause et leur source : comment l'étudiant les a produits, à quoi ils correspondent dans son interlangue, comment ils auraient pu être évités, bref, l'enseignant prévoit déjà la remédiation. Finalement, avant d'entamer la remédiation, se pose la question de la méthode : comment rendre « digeste », les faits linguistiques expliquant l'erreur, comment pédagogiser l'erreur pour qu'elle soit non une source d'humiliation pour l'étudiant, mais un moyen d'avancer. Peut-on se contenter de dire à l'étudiant qu'on ne dit pas comme cela que ce n'est pas une construction qu'on emploie couramment, même si c'est vrai ? L'étudiant chinois, au terme d'un effort considérable pour apprendre la norme grammaticale (surtout en partant du chinois qui en est quasi dépourvu), est un étudiant exigeant, l'enseignant doit donc lui donner des réponses.

À partir des réflexions *supra*, nous pouvons affirmer que l'évaluation des productions écrites en langue étrangère va de pair avec l'analyse de celles-ci, même si au moment de l'attribution de la note on n'a pas besoin de faire des analyses poussées.

Pour illustrer l'interdépendance entre l'analyse du texte et son évaluation, nous reprendrons assez fidèlement l'interprétation de Vygotsky (1926/2008 : 210-212) relative aux processus d'analyse et de synthèse, pour l'adapter ensuite à notre contexte. Ainsi, les formes logiques essentielles dans lesquelles se réalise la pensée sont les activités d'analyse et de synthèse qui décomposent l'environnement perceptible en éléments, pour ensuite construire avec ces éléments de nouvelles formes permettant de comprendre le monde. Dans le travail analytique, l'élément peut être déterminé grâce à des combinaisons multiples. Au contraire, dans le travail synthétique les éléments se trouvent entre eux dans des liens étroits, clairs et univoques. Il faut ajouter à cela une loi très importante pour le pédagogue, à savoir la proportionnalité inversée entre le volume et le contenu de la notion. En effet, la même notion peut être diluée dans un grand volume, et vice-versa, elle peut être concentrée dans un petit volume.

Concrètement, dans notre contexte, on peut associer l'analyse et l'évaluation du texte au processus de la pensée. On décompose la réalité (texte) en éléments perceptibles (progression thématique, relations morphosyntaxiques, ponctuation, etc.). On les met ensuite bout à bout, afin de construire les composantes de la compétence à évaluer, pour ensuite procéder à une seconde synthèse, afin d'obtenir une note. Par ailleurs, la notion qu'on met dans les deux processus reste la même, c'est la compétence se trouvant dans un volume élargi par l'analyse, et concentrée, en note, par la synthèse.

6.3 Relations entre les niveaux textuels et les composantes de la compétence

6.3.1 Trois niveaux de structuration du texte

Nous l'avons vu, la lecture-évaluation d'un texte pose problème à cause de la panoplie de questions qu'elle soulève, tout comme la lecture-analyse à cause de sa complexité. Pour soulager la tâche du correcteur, nous tenterons de décomposer le texte en trois niveaux de structuration : la planification supérieure, la microsyntaxe et le niveau intermédiaire de la cohésion inter phrastique.

Traditionnellement, l'enseignement/apprentissage de l'écrit est lié à la grammaire : morphosyntaxe, phrase simple, phrase composée, articles, etc. C'est depuis une trentaine d'années que la didactique se tourne vers la grammaire du texte et s'offre l'ambition de dépasser la structuration syntaxique pour formuler des règles concernant le schéma textuel ou la cohérence et la cohésion du texte. Or si la grammaire traditionnelle formule des règles explicites, la grammaire du texte est loin de cet objectif.

Exposer des règles assurant le passage de la phrase à un ensemble pluri phrastique, et mettre en forme un enchaînement de séquences ne sont pas chose aisée, de plus, une grammaire qui expliciterait tous les niveaux de la réalisation textuelle ou une théorie qui proposerait l'appropriation du code textuel et des mécanismes de la production de textes dans leur exhaustivité n'existent pas à ce jour. Il est toutefois possible de mettre en place un modèle d'ensemble, en puisant dans diverses sources, pour fonder l'apprentissage de l'écrit sur des bases plus solides (Cuq, 2003 : 185).

L'évaluation d'un texte, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, consiste à réunir un certain nombre d'informations, à déterminer si ces dernières sont adéquates aux critères antérieurement posés et à traduire les résultats en vue d'une prise de décision. La production de textes, y compris de textes argumentatifs, mobilise une compétence complexe qui inclut une multitude de connaissances ou savoir-faire. Ainsi, lors de l'évaluation d'une « compétence multidimensionnelle » (De Ketele, 2010 : 33), se pose la question de dimensions différentes (connaissances linguistiques, cohérence) et de mesures différentes (grammaire, usages au niveau du texte). Le problème est de déterminer des dimensions et des mesures qui puissent représenter de façon lisible les résultats attendus des productions écrites, en d'autres termes, d'identifier des critères à utiliser.

Pour ce faire, nous procéderons à une décomposition des niveaux d'analyse, en relation avec les phases du processus rédactionnel, et les compétences mobilisées lors de la production de textes. À ce titre, le processus rédactionnel par compétences pourrait constituer une approche non seulement pour l'analyse des productions écrites, mais pourrait également servir de feuille de route sur le plan de l'apprentissage. Il serait utile de spécifier des niveaux d'analyse comme outils à comprendre les productions écrites.

Les niveaux d'analyse que nous appliquerons dans notre étude seront organisés en trois niveaux. Le premier niveau d'analyse implique la phrase : orthographe, morphologie et syntaxe. Le

second niveau d'analyse concerne les relations interphrastiques (ou inter énoncé), notamment les procédés de cohérence, cohésion et connexion. Le troisième niveau concerne la structure globale du texte et la situation de sa production. Dans ce sens, nous proposerons un schéma qui intègre, d'un côté les composants textuels et leur agencement, et d'un autre côté les données situationnelles et interactionnelles (à l'image du topos, ce dernier étant lié aux croyances, aux représentations et aux valeurs).

6.3.2 Correspondance entre les niveaux textuels et les composantes de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit

Nous avons déterminé, dans notre chapitre 4, en accord avec le CECR, trois composantes de la compétence écrite que nous ambitionnons d'évaluer. Nous avons par ailleurs convenu que la compétence n'étant pas observable et évaluable, nous ferons l'évaluation à travers d'un côté ses composantes, et d'un autre côté, le comportement langagier des sujets évalués, le texte. Il convient maintenant de mettre en relation les éléments observables et évaluables, à savoir les composantes de la compétence avec les niveaux de structuration du texte.

Il convient cependant de noter que la correspondance entre texte et compétence que nous proposons n'a pas vocation à être exhaustive, nous l'élaborons pour les besoins de notre corpus et nous considérons qu'elle nous convient. Il faut admettre son caractère incomplet, peut-être détourné, elle pourrait donc être enrichie et modifiée par d'autres moyens et pour d'autres contextes.

Ainsi, dans notre théorisation, nous associerons chaque niveau textuel avec une composante de la compétence comme suit :

- Le premier niveau (phrase) : sera analysé en relation avec la composante linguistique ;
- Le second niveau (relations interphrastiques) les procédés de cohérence, cohésion et connexion, sera analysé par rapport à la composante pragmatique ;
- Le troisième niveau concerne la structure globale du texte et la situation de sa production, nous l'analyserons par rapport à la composante sociolinguistique.

6.3.3 Critères retenus en vue de l'analyse et de l'évaluation

6.3.3.1 Critères d'analyse

- **Sur le plan pragmatique**

À la suite des travaux de Charolles, les pistes d'une grammaire de texte ont été lancées. En effet, certains procédés grammaticaux dépassent la phrase : les références anaphoriques, la concordance des temps. La structuration du texte obéit aux règles, même si elles sont moins strictes que celles de la phrase. Nous appliquerons aux textes de notre corpus des règles de cohérence, nous nous intéresserons également aux anaphores et aux connecteurs.

Or cette partie de notre analyse n'est pas aisée, car les règles de grammaire du texte, bien que reprises et spécifiées dans de nombreux ouvrages depuis plusieurs années, ne sont pas fixées. De plus, la cohérence d'un texte dépend essentiellement de l'interlocuteur, qui n'est autre dans ce cas que l'enseignant/correcteur/évaluateur, et qui, au-delà de la communication humaine, est soumis à des contraintes institutionnelles.

- **Sur le plan linguistique**

Analyser un texte suivant un plan linguistique, c'est appliquer la norme, ce qui paraît facilement réalisable, vu que les différents livres de grammaires et dictionnaires ont fixé avec plus ou moins de précision les usages standards de la langue. Ainsi, concernant l'orthographe, les règles sont rigides et nous n'avons guère le choix, en français on écrit *mariage*, et non *marriage,* de même, *volume* est au masculin, *la volume* sera rejeté.

Après avoir posé ceci, une question surgit : peut-on respecter la norme ? On sait que tout le monde fait des erreurs, pour diverses raisons, que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère. Et dans ce cas, si en classe elle n'est jamais entièrement appliquée parce qu'on fait tout le temps des erreurs, faut-il se taire à jamais ? C'est dans cet ordre de pensées qu'on arrive à la question de transgression de la norme et de l'erreur, source d'apprentissage en classe. Nous analyserons donc notre corpus à partir d'une typologie des erreurs, tout en sachant que cette typologie n'est pas exhaustive, qu'on pourrait toujours déceler d'autres erreurs.

- **Sur le plan sociolinguistique**

Ce plan s'avère délicat et difficile à être analysé (et, comme on le verra, encore plus difficile à être évalué). Pour l'analyser, nous avons détourné une figure logico discursive ancienne, le topos, ou le garant dans la théorisation toulmienne[40] .

Comme nous le verrons dans la partie suivante de notre recherche, le topos s'avère un bon outil afin de modéliser des valeurs, des croyances, des opinions. Nous utiliserons l'analyse topique dans deux aspects. En effet, le topos peut modéliser la structure profonde du langage, en partant

[40] Toulmin propose l'emploi d'un schéma afin d'exposer les arguments « en toute transparence logique, et comprendre correctement la nature du « processus logique » » (Toulmin, 1993/1958 : 118). Il s'interroge sur la validité du passage entre la thèse ou conclusion qu'on cherche à établir (C) et les faits invoqués à l'appui de cette thèse, appelés données (D). Il présume que le passage qui mène à la thèse, ce sont des « règles, principes, énoncés, etc., autorisant une inférence » (*id* : 120), ou encore des « énoncés généraux, hypothétiques, qui peuvent faire office de passerelle… » (*id.* : 120), ce sont notamment les garanties. La garantie est donc « incidente et explicative, sa tâche consistant simplement à indiquer explicitement la légitimité du passage en question et de le renvoyer à la classe de passages plus importante dont la légitimité est présupposée » (*id*. : 122). Mais Toulmin intègre un élément supplémentaire à son schéma, le fondement d'une garantie, pour que cette dernière soit acceptée. Si les garanties sont « hypothétiques, semblables à des passerelles » (*id.* : 129), les fondements sont des faits catégoriques. Ainsi, dans le schéma suivant le trajet argumentatif contient des données (D) qui aboutissent à une conclusion (C) en passant par les garanties (G), ces dernières étant basées sur un fondement (F). Le garant, étant explicite, sert à attester la solidité des arguments, alors que le fondement, implicite, sert d'assurance à la garantie. Deux autres éléments complètent le schéma : le qualificateur (Q) et les réserves (R). « Les qualificateurs (Q) indiquent la force que la garantie confère à ce passage tandis que les conditions de réfutation (R) signalent les circonstances dans lesquelles il faudrait annuler l'autorité générale de la garantie » (Toulmin, 1993 : 124).

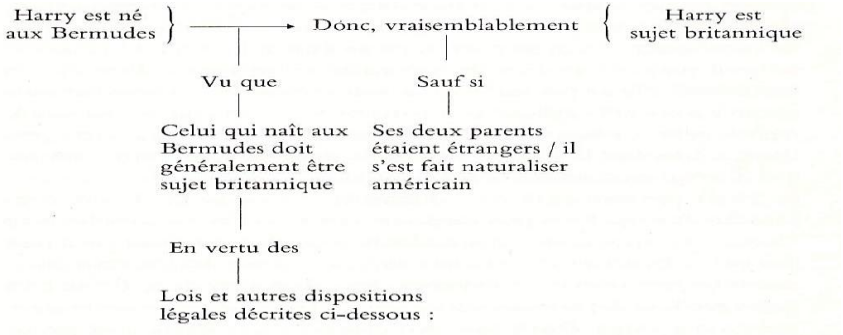


Figure 8 : Exemple à l'appui de schéma d'argumentation (Toulmin, 1993 : 125)

Pour appuyer la conclusion (C) que Harry est sujet brittanique, on fait appel à la donnée (D) suivant laquelle il est né aux Bermudes. La garantie (G) selon laquelle celui qui naît aux Bermudes est généralement sujet britannique est assurée par le fondement (F), notamment la loi. Le qualificateur (Q), introduit avant la conclusion, prend en compte la possibilité d'une réserve (R) où il s'avérerait que les deux parents étaient étrangers.

de base très commune, qui est l'entendement humain, et en partant vers la structure supérieure (le texte), en passant par des valeurs et des croyances, propres aux diverses communautés linguistiques et culturelles. Le second aspect intègre un topos graduable, inventé par la théorie de l'argumentation (Anscombre et Ducrot 1983), en se servant de contraires, par exemple *plus p, moins p'* (plus on est pressé, moins on a le temps). Par ce procédé, nous pouvons comparer des comportements, des situations, des cultures.

Nous pouvons ainsi imaginer une maison, correspondante à la composante sociolinguistique de la compétence écrite. Les fondements représenteraient des faits humains : le fonctionnement biologique (on naît, on meurt, on se nourrit), une logique naturelle, propre à tout le monde (on travaille parce qu'on a besoin d'argent), des valeurs universelles (l'amour). On imagine, au rez-de-chaussée les communautés linguistiques et culturelles, avec des valeurs, coutumes, opinions, qui n'existent à l'état pur, mais qui s'influencent mutuellement. Le premier étage serait réservé aux faits linguistiques : expressions de politesse, de sagesse, et des faits de comportement dans la société. Le dernier étage finalement, constituerait le discours, ou l'actualisation des faits linguistiques. C'est l'étage où se trouveraient les productions écrites de notre corpus.

6.3.3.2 Critères d'évaluation retenus pour l'évaluation

Nous l'avons précisé, les trois niveaux de l'évaluation en FLE étant articulés, à savoir le niveau universitaire, le niveau national et le niveau international, et les pratiques d'évaluation du texte produit n'étant pas divergents dans la pratique, nous nous alignons aux critères utilisés lors des épreuves internationales. Le niveau B1 du CECR correspond bien au niveau des étudiants en deuxième année ayant produit notre corpus, c'est pourquoi nous développerons ci-après les critères du DELF B1 qui nous guideront dans nos réflexions *infra*.

Les critères d'évaluation du DELF B1 concernant la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit sont formulés, en accord avec les travaux du Conseil de l'Europe, en relation avec ce que l'apprenant est capable de faire. Ils se déclinent en trois groupes, que notre théorisation a adoptés : pragmatiques, linguistiques, et sociolinguistiques. Nous les développerons avec les descripteurs de niveau B1 du CECR concernant les compétences communicatives langagières.

- **Compétence pragmatique**

Développement thématique : l'étudiant peut, avec une relative aisance, raconter ou décrire quelque chose de simple et de linéaire.

Cohérence et cohésion : l'étudiant peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.

Précision : l'étudiant peut exprimer les points principaux d'une idée ou d'un problème avec une précision suffisante. Il peut transmettre une information simple et d'intérêt immédiat, en mettant en évidence quel point lui semble le plus important. Il peut exprimer l'essentiel de ce qu'il souhaite.

- **Compétence linguistique**

Étendue du vocabulaire : l'étudiant possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur des sujets de la vie quotidienne, tels que la famille, le travail, les loisirs, l'actualité.

Maîtrise du vocabulaire : maîtrise élémentaire, mais des erreurs sérieuses se produisent s'il s'agit d'exprimer une pensée complexe.

Correction grammaticale : l'étudiant communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers. Des erreurs peuvent se produire, mais le sens général reste clair. Il peut se servir avec une correction suffisante des tournures et expressions en relation avec des situations prévisibles.

Maîtrise de l'orthographe : l'étudiant peut produire un écrit compréhensible. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivi facilement.

- **Compétence sociolinguistique**

Correction sociolinguistique : l'étudiant peut s'exprimer en utilisant les expressions les plus courantes dans un registre neutre. Il est conscient des règles de politesse et se conduit de manière appropriée. Il est conscient des différences les plus significatives entre les coutumes, les usages, les attitudes, les valeurs et les croyances qui prévalent dans la communauté concernée et sa propre communauté.

On pourrait bien comprendre que les critères d'analyse et d'évaluation sont en interaction, ils s'enrichissent et s'éclaircissent mutuellement. Nous essaierons de les développer et appliquer sur les textes de notre corpus, afin d'évaluer la compétence écrite des deux publics.

Synthèse de la deuxième partie

Le but principal de cette deuxième partie consistait dans le cadrage théorique de notre travail, cependant, des réflexions d'ordre praxéologiques sont intervenues à plusieurs reprises, en relation avec notre public et notre contexte. Nous avons cerné quelques notions indispensables à notre recherche : compétence, type de texte, processus rédactionnel. Nous avons ensuite réfléchi sur le rôle de l'évaluateur et le processus d'évaluation. Nous avons tracé les critères d'analyse et d'évaluation qui nous serviront dans la partie qui suit.

Le concept de compétence est, comme nous l'avons vu dans cette partie, essentiellement lié à celui d'objectifs, et donc, corrélativement à celui d'évaluation. Il revêt alors deux particularités. La première particularité qui s'inscrit dans le cadre de la compétence, relève du fait que l'évaluation ne s'attache pas à un savoir ponctuel, aux connaissances déclaratives, mais aux connaissances procédurales, en d'autres termes aux capacités de l'étudiant qui peuvent être évaluées en termes de savoir-faire : savoir comprendre (quoi ? quels types de documents ?) et savoir produire. La seconde particularité concernant l'évaluation d'une compétence, et notamment l'évaluation formative au cours du semestre qui est sujet de notre recherche, est un principe de régulation de l'enseignement/apprentissage qui intervient aux différents moments sous des modalités diverses, pour donner des indications sur l'efficacité de la démarche de l'enseignement et sur les apprentissages réalisés, afin de susciter d'éventuelles remédiations.

Dans cette deuxième partie, nous avons abordé notre troisième hypothèse, suivant laquelle, rappelons-le, il existe une relation entre analyse de textes et évaluation. Nous avons vu que l'analyse des textes et l'évaluation de ceux-ci sont étroitement liées. Par conséquent, l'analyse des productions écrites nous aiderait à déceler les erreurs, à comprendre les difficultés des étudiants par rapport au processus rédactionnel, et par le même biais à évaluer de façon plus équitable chaque copie.

Notre quatrième hypothèse porte sur l'interaction entre la langue source et la langue cible dans le processus rédactionnel. Nous l'avons affirmé, plus concrètement en observant des brouillons de productions écrites où l'on voit bien que l'étudiant utilise les deux langues dans le processus de planification et de mise en texte. L'intérêt est d'emprunter des outils d'analyse d'écrits à la didactique du français langue maternelle, ainsi que des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, et de les transférer à la didactique du FLE, dans le but d'identifier des besoins langagiers et de proposer des contenus adaptés.

Ainsi, après avoir donné l'orientation méthodologique, théorique et praxéologique de notre recherche, après avoir cerné les particularités de notre terrain, nous continuerons notre travail avec des analyses et des évaluations concrètement sur les productions écrites de notre corpus.

Troisième partie : Analyse et commentaire du corpus

L'évaluation est un processus dynamique qui ne va pas de soi pour l'apprenant en situation d'évaluation. Dans les chapitres précédents, nous avons vu les contraintes qui se posent à celui-ci par la consigne de la tâche, par le type du texte à produire, ainsi que par le coût cognitif du processus rédactionnel. Ajoutons à cela les contraintes liées au stress de l'examen et à la gestion du temps, surtout quand il s'agit d'une évaluation certifiante.

Dans la partie qui suit, nous changerons d'optique pour voir quelles sont les difficultés rencontrées par le professeur, quand il s'agit d'une évaluation formative au cours du semestre, ou par l'examinateur-correcteur lors d'une évaluation certifiante.

Rappelons que notre objectif est d'évaluer la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit dans des productions écrites d'étudiants chinois en deuxième année, dont le français est leur spécialité à l'université chinoise. Pour ce faire, nous procéderons dans un premier temps à amplifier les critères fixés dans le chapitre précédent, en relation avec le type de texte, dans un second temps nous procéderons à une analyse des particularités, des dysfonctionnements et des erreurs dans les textes, afin de voir où sont les lacunes et de proposer ensuite, dans la dernière partie de notre recherche, un ajustement des moyens d'apprentissage.

Parmi les cinq hypothèses que nous avons formulées en introduction de ce travail, nous en aborderons quatre dans cette partie. La première hypothèse stipule un écart entre la compétence écrite des étudiants ayant été formés par la méthodologie traditionnelle chinoise et ceux ayant appris le français dans une perspective communicativo-actionnelle. Par les analyses, nous constaterons s'il faut confirmer ou infirmer cette hypothèse.

La seconde hypothèse stipule que l'argumentation des étudiants chinois est culturellement marquée. Notre analyse du corpus des textes argumentatifs, notamment ceux de Nanchang, nous le montrera.

La troisième hypothèse stipule une relation entre l'analyse des textes et leur évaluation, elle est donc au cœur même de ce chapitre, le va-et-vient entre l'analyse et l'évaluation sera permanent.

La quatrième hypothèse concernant l'interaction entre la langue maternelle et la langue étrangère, et l'intérêt à transférer des outils d'analyse relevant de la didactique de la première vers la seconde, a été discutée dans le chapitre précédent, et ne sera pas traitée ici.

Nous aborderons enfin la cinquième hypothèse suivant laquelle l'analyse des erreurs nous donnerait des informations sur les obstacles et les difficultés des apprentissages, ainsi que des pistes de remédiation. En effet, notons-le, c'est l'intérêt principal de tout travail d'analyse et d'évaluation des écrits d'étudiants.

7 Chapitre 7 : Analyse des écrits recueillis à partir de critères pragmatiques

Avant d'aborder l'analyse des productions écrites de notre corpus à partir de critères pragmatiques, nous ferons quelques remarques préalables de ce qui nous servira de trame dans nos réflexions à ce sujet.

7.1 Remarques préalables

Même si les critères d'évaluation d'une production écrite au TFS4 divergent de ceux du DELF et du DALF, nous avons vu dans le chapitre 2 que les pratiques d'évaluation des productions écrites entre les deux systèmes ne sont pas si différentes (annexe 2 : 398). Nous rappellerons brièvement les deux types de critères et nous essaierons de trouver en quoi ils coïncident.

7.1.1 Remarques concernant les critères

Suivant le *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises – niveau IV*, les examinateurs appliquent une procédure d'évaluation basée sur des critères minimaux et des critères de perfectionnement. Les critères minimaux sont les suivants :

5. Pertinence de la production par rapport à la consigne : nombre de mots, correspondance avec les dessins ;
6. Cohérence de la structure ;
7. Correction grammaticale, syntaxique, lexicale.

Les critères minimaux sont sanctionnés par 10 points. Les critères de perfectionnement pour lesquels l'évaluateur peut attribuer 5 points supplémentaires sont les suivants :

3. Originalité du style (écrire de belles[41] phrases) ;
4. Ponctuation correcte.

[41] Même si la beauté de la phrase n'est pas un critère scientifique, quantifiable et observable.

Quant aux critères appliqués dans la partie production écrite de l'épreuve DELF B1 (le niveau le plus proche du niveau des étudiants de notre corpus), nous les résumerons à partir de la grille d'évaluation du niveau B1 que nous avons commenté dans le premier chapitre de cette recherche :

1. Respect de la consigne, capacité à exprimer les faits et sa pensée, cohérence et cohésion ;

2. Compétence lexicale ;

3. Compétence grammaticale.

En comparant les deux types de critères, nous pouvons constater que, pour les deux examens, en dehors de la formulation qui leur est donnée, ils se résument en trois parties : respect de la consigne, critères pragmatiques touchant à la structure du texte et la cohérence, critères linguistiques.

Pour notre analyse, nous retiendrons les critères pragmatiques et les critères linguistiques, mais nous rajouterons encore des critères sociolinguistiques, ces derniers ayant été formulés dans le chapitre précédent. La question qui se pose est pourquoi le faire, si à ce niveau la composante sociolinguistique n'est pas explicitement évaluée.

Pour répondre à cette question, notons que la composante sociolinguistique fait partie de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit, comme celle-ci a été formulée précédemment. Nous ne pouvons donc pas extraire certaines composantes pour les analyser, et ignorer d'autres, suivant notre point de vue, toutes les composantes sont en interaction. Elle prend une place non négligeable de l'enseignement/apprentissage du FLE, on n'imagine pas aujourd'hui, dans la perspective communicativo-actionnelle, des contenus privés de thématiques culturelles. Par ailleurs, et le CECR le souligne, il est très difficile de l'évaluer, surtout dans une production écrite : on peut dire si un texte est dans un registre standard ou familier, ou si le scripteur connaît des expressions de sagesse populaire (s'il en a utilisé dans son texte), mais comment évaluer des faits de valeurs, d'opinions ou d'attitude ? Néanmoins, ces derniers seront présents en classe à toutes les étapes de l'apprentissage, dans des lectures, des exercices de traduction, des discussions et des débats, bref, dans tout ce qui est lié à l'interculturel.

Rappelons maintenant brièvement les spécificités des deux corpus de textes.

Le corpus de Nanchang est recueilli après une évaluation formative au mois de mai 2010. En s'appuyant sur deux documents de support, une vidéo (reportage de TF1 sur l'ouverture de l'Exposition universelle) et un texte écrit (extrait d'un article du *Nouvel Observateur*), les étudiants de Nanchang ont dû répondre à la question : *L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. Est-ce que vous approuvez ces dépenses ou vous pensez que votre pays a des besoins plus urgents ?*

Quant au corpus de Xinxiang, il a été recueilli après le TFS4 en mai 2016. Nous avons photocopié 18 productions écrites après l'examen. Les étudiants ont eu comme consigne de rédiger un texte comportant entre 150 et 200 mots à partir des images (voir en annexe1 : 379).

Il est à remarquer que les consignes diffèrent d'un groupe à l'autre, ainsi que les conditions de production. Le groupe de Nanchang produit un texte argumentatif. Ce type de discours est basé sur l'acte de langage qui vise à convaincre, ou à « emporter l'adhésion des destinataires aux thèses qu'on présente à leur assentiment » (Perelman, 1958 : 5). Le groupe de Xinxiang rédige un texte de type narratif, sans que ce type soit explicitement imposé aux étudiants.

Dans les lignes qui suivent, nous analyserons et commenterons en détail les deux parties du corpus. Cependant, notre plus grand intérêt se porte sur les copies de Nanchang, car elles ont été réalisées en évaluation formative et c'est celle-ci qui fait objet de notre travail de praticienne (et non de chercheure) en première instance. Notre démarche de remédiation se fait aussi en aval de l'évaluation formative, concrètement en classe. Quant à nos recherches, elles concernent le milieu universitaire, nos conclusions dans ce travail pourraient influencer la prise de décisions à ce niveau, et non au niveau national et international. Dans les copies de Xinxiang, nous relèverons systématiquement les erreurs et les dysfonctionnements, afin de les comparer avec ceux de Nanchang et d'essayer d'articuler le niveau institutionnel avec le niveau national. Finalement, le niveau international est articulé aux deux autres, parce que nous appliquons des critères issus des épreuves internationales.

Une autre raison qui nous pousse à nous intéresser essentiellement aux copies de Nanchang, c'est la représentativité. Les 22 textes de Nanchang ont été écrits par tous les étudiants en deuxième année de français à l'Université de Nanchang. Ce corpus peut donc prétendre à une certaine légitimité : il révèle le niveau de cette promotion dans cette université. En revanche, à

Xinxiang, la classe était composée de 50 étudiants, nous avons photocopié les textes de 18 d'entre eux, ceux qui étaient présents dans l'une des salles d'examen. Nous ne pouvons pas affirmer que ces copies correspondent au niveau de la promotion.

Comme nous l'avons précisé, nous analyserons les copies recueillies suivant des critères pragmatiques, linguistiques et sociolinguistiques adossés sur les critères d'évaluation aux épreuves internationales. Nous nous intéresserons à présent à la mise en texte ou à la linéarisation, pendant laquelle le scripteur engage des choix lexicaux, sélectionne des organisations syntaxiques et rhétoriques pour mettre en mots, en phrases, en paragraphes les idées récupérées lors de la planification. Nous tâcherons de cerner les facteurs intervenant au niveau interphrastique pour qu'un texte ou une suite d'énoncés soit accepté comme cohérent.

7.1.2 Remarques concernant la cohérence et la cohésion

Un texte écrit, loin d'être une suite de phrases juxtaposées, présente une continuité que Charolles formule ainsi : « Comme tout tas de mots ne donne pas une phrase, tout tas de phrases ne forme pas un texte » (1978 : 8). Ainsi, pour qu'un texte soit fonctionnel, c.-à-d. perçu comme un tout par les membres d'une communauté linguistique, il faut qu'il corresponde à certains critères de formation, valables pour la production tout comme pour la réception. Plus concrètement, on peut considérer que la fonctionnalité du texte est assurée par toute une panoplie de procédés : connecteurs, anaphores, temps verbaux, découpage en paragraphes, ponctuation. Brassart les considère comme des « traces d'opérations psychologiques sous-jacentes mises en œuvre par le locuteur-scripteur dans sa production langagière : leur présence en surface linguistique est, en quelque sorte l'indice sinon la preuve que le sujet a bien mis en œuvre ces opérations ». (Brassart, 1990 : 70). En ce qui concerne la réception, ces procédés jouent le rôle d'« instructions données au lecteur pour le guider dans ses calculs interprétatifs et orienter sa compréhension ». (*id*).

La bonne formation d'un texte renvoie à trois notions distinctes, celles de cohérence, de cohésion et de connexité. Cette distinction servira de base à notre analyse du niveau interphrastique et nourrira notre réflexion concernant l'évaluation et la remédiation aux dysfonctionnements. Pour ce faire, nous reprendrons quelques éléments théoriques et didactiques sur les domaines recouverts par ces notions, apportés par Charolles (1978, 1995), Schneuwly (1988), Moeschler (1985) et Reboul (1998), nous essaierons également de cerner leur importance lors de l'évaluation d'un texte.

La cohérence est liée à son interprétabilité, cette dernière étant garantie par certaines propriétés formelles ou non formelles. Ainsi, les relations entre les énoncés « peuvent être récupérées par inférence, soit par une prémisse implicitée, soit par une hypothèse contextuelle, soit encore par un schéma d'action standardisé (script, plan ou scénario) » (Moeschler, 1994 : 463).

La cohésion renvoie à la dimension linguistique et sémantique du texte, notamment aux relations temporelles, thématiques et référentielles entre les énoncés. Schneuwly (1988) précise que les opérations de cohésion organisent des éléments du contenu et maintiennent la conservation/progression des informations, notamment par le biais de la mise en chaîne des syntagmes verbaux et le système anaphorique.

La connexion, pour sa part, renvoie à des relations linguistiques marquées entre les énoncés. C'est une propriété formelle du texte, assurée le plus souvent par un connecteur. Bien que le connecteur ne soit pas une condition nécessaire à la cohérence, sa présence « rend la connexion non ambiguë et univoque » (Moeschler, 1994 : 465). Pour Schneuwly, les opérations de connexion peuvent se présenter soit sous forme de balisage pour spécifier la transition entre les différentes phases du texte, soit sous forme d'empaquetage pour créer des entités textuelles fortement connectées. Les opérations de connexion peuvent également remplir une fonction de liage, « lorsque le processus de production écrite est encore peu contrôlé et suppose une charge cognitive élevée » (Schneuwly, 1988 : 43).

Avant de nous occuper concrètement de l'analyse des relations interphrastiques dans les productions écrites, il nous semble opportun d'aborder la question de la nature des unités mises en relation dans le texte. Il s'agit de l'opposition phrase/énoncé.

En effet, il serait faux de soutenir qu'il y ait une opposition entre les deux notions. Raccah souligne une dépendance :

> Convenons d'appeler phrase une suite de signes organisés selon une syntaxe déterminée. Appelons énonciation d'une phrase P l'évènement qui constitue l'utilisation de la phrase P dans une situation S, par un locuteur L (on considérera que la détermination de la situation S comprend, entre autres, celle du locuteur L). Nous dirons, enfin, que E est un énoncé de P, si E est un couple (P, S), où P est une phrase et S est une situation d'énonciation (Raccah, 1990 : 179).

De ce point de vue, la phrase n'apparaît que comme une composante de l'énoncé, au même titre que la situation de l'énonciation, ce qui peut être schématisé ainsi :

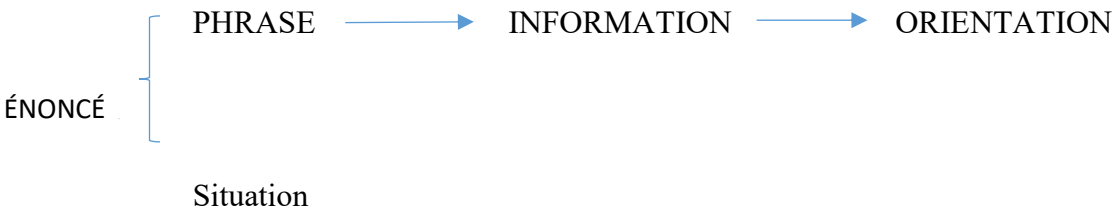


Figure 9 : L'énoncé (source Raccah, 1990 : 180)

Reboul, pour sa part, définit l'énoncé comme unité pragmatique : « La distinction entre phrase et énoncé est une distinction majeure : si le phonème, le morphème ou la phrase sont des unités linguistiques, l'énoncé est une unité pragmatique » (1998 : 190). Il est important de préciser que, suivant cette acception, il ne s'agit plus d'une opposition entre forme linguistique et forme pragmatique de l'unité de base, les deux étant plutôt complémentaires. Ainsi, Reboul ne nie pas le fait qu'il existe une forme linguistique, mais cette dernière a besoin d'être enrichie par des inférences. Si la phrase est une unité stable à laquelle on attache conventionnellement une signification, l'énoncé est « le résultat qui varie suivant les circonstances et les locuteurs » (Reboul, 1998 : 50). Il peut y avoir correspondance entre un énoncé et une phrase, mais il est également possible qu'une phrase soit composée de plusieurs énoncés, ou qu'un énoncé résulte de l'inférence de plusieurs phrases.

Pour nous, les phrases sont des unités linguistiques, matérielles, qui composent le texte, ou les copies de notre corpus. Ce sont donc des unités produites à l'encodage, un scripteur écrit des phrases, réparties en paragraphes, et d'une manière générale le recours à d'autres unités linguistiques dans une production écrite serait sanctionné. Quant à l'énoncé, il pourrait être considéré au décodage, lorsque son interprétation prend en compte le contexte de sa production. C'est cette distinction que nous suivrons dans la suite de nos réflexions.

7.2 Cohérence

Si les procédés de cohésion et de connexion accompagnent la compréhension d'un texte, ils ne sont pas une condition à sa cohérence, une séquence peut paraître cohérente même si elle ne comporte aucun connecteur : « l'occurrence d'un connecteur et/ou d'une anaphore et/ou d'une quelconque autre marque de cohésion n'est en effet ni une condition nécessaire ni une condition suffisante pour que par exemple une suite de deux énoncés paraisse former une séquence

cohérente intelligible en tant que tout. » (Charolles, 1995).[42] Ainsi, nous retiendrons que la cohérence touche à la forme de la réception, elle relève des principes généraux qui gouvernent l'interprétation du discours, formulés comme des maximes conversationnelles par Grice (1975), ou encore comme des lois de discours par Ducrot (1979). Notons que dans cette acception est par ailleurs en lien avec la pertinence et les processus inférentiels.

7.2.1 Pertinence et processus inférentiel

L'inférence est définie par Reboul comme « un processus logique qui, à partir d'un certain nombre d'informations connues (les prémisses), en dérive de nouvelles (la ou les conclusion(s)) » (1998 : 57). Les processus inférentiels sont importants dans la mesure où ils régissent l'interprétation des énoncés. Dans ce sens, selon Hume, les liaisons entre les états des choses ne sont pas dans le monde sensible, mais dans les esprits : « l'homme ne perd jamais de vue toute fin, ni ne fera tant que gaspiller ses pensées et ses réflexions, lorsqu'il n'espère pas en retirer une satisfaction quelconque. » (Hume[43], cité par Charolles, 1995). Pour compléter l'idée de Hume à propos du processus inférentiel, Reboul note :

> Ainsi, bien que les processus que l'on voit à l'œuvre dans l'interprétation pragmatique des énoncés soient spécifiques à la langue, ils sont généraux, non spécifiques et universels : ils ne sont pas culturellement déterminés, tous les êtres humains les partagent et, pour les plus simples d'entre eux tout au moins, nous les avons en commun avec les mammifères supérieurs. Tout au plus peut-on dire que c'est leur usage dans l'interprétation pragmatique des énoncés qui permettra de les analyser, mais certainement pas qu'ils sont propres au langage (1998 : 65)[44].

Quant à la pertinence, c'est une « qualité de ce qui convient à l'objet dont il s'agit, de ce qui est conforme à la raison, au bon sens » *(Le Petit Robert, 2018*). L'hypothèse de Sperber et Wilson (1986, 1989) formule un principe général qui sert de base aux processus inférentiels de l'interprétation des énoncés et suivant lequel tout énoncé ou séquence d'énoncés comporte en lui-même sa propre garantie de pertinence. Pour les deux auteurs, l'interprétation du langage passe par l'élaboration d'hypothèses contextuelles, construites par les interprétants et modifiées lors de l'échange. Nous portons une attention particulière à cette modification, ou plutôt déformation qui arrive lors de l'échange et à la suite de laquelle un énoncé pourrait être jugé

[42] Disponible en ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00334043/document.
[43] Hume D., 1983, *Enquête sur l'entendement humain,* Paris, Garnier Flammarion.
[44] Chapitre disponible en ligne : https://docplayer.fr/36525384-Chapitre-3-la-pragmatique-aujourd-hui-1.html.

comme incohérent.

La théorie de la pertinence, telle qu'elle est introduite par les maximes gricéennes et développée plus tard par Sperber et Wilson (1986, 1989), prend en compte l'intention communicative entre le locuteur et l'interlocuteur d'une part, et le contexte d'autre part. Un détour par les grandes lignes de cette théorie, suivant la lecture de Reboul, nous semble utile.

Selon Sperber et Wilson, l'interprétation d'un énoncé comprend deux étapes. D'abord, l'énoncé est analysé par un module linguistique qui couvre les domaines de la phonologie, de la syntaxe et de la sémantique et qui fournit sa forme logique, cette dernière étant une suite structurée de concepts. La deuxième étape de l'interprétation de l'énoncé couvre sa forme propositionnelle, à savoir l'ensemble d'implications contextuelles que cet énoncé produit.

Le principe de pertinence est fondamental dans la théorie de Sperber et Wilson. Selon ce principe, la pertinence, ayant la propriété d'être scalaire, pourrait être exprimée ainsi :

(i) Plus un énoncé nécessite d'efforts pour son interprétation, moins cet énoncé sera pertinent ;

(ii) Plus un énoncé fournit d'effet, plus il est pertinent (Reboul, 1989 : 96).

Ramenons ce principe dans le domaine de la correction des productions écrites. Il est normal qu'un enseignant/évaluateur porte un jugement négatif sur un texte qui exige plus d'efforts à être compris, par rapport à un texte qui correspond à ses attentes, et par là, facilement interprétable. Nous considérons que l'activité d'évaluation d'un texte est avant tout une lecture, celle-ci se faisant en deux étapes, une étape d'identification de l'énoncé (mis au contact du lexique mental), et une seconde étape de reconnaissance (interprétation du sens). L'évaluation, comme la lecture, repose sur un certain degré de prédictivité. Autrement dit, si l'information saisie lors de la lecture ne correspond pas à ce qui est attendu par l'évaluateur, il est probable que l'information ne soit pas considérée comme étant pertinente.

À la suite de ces quelques observations sur la pertinence et les processus inférentiels, nous pourrions supposer qu'un texte, produit par n'importe quel scripteur, soit par principe cohérent, ou au moins qu'il soit jugé comme tel par son auteur. En d'autres termes, un scripteur ne produit pas de propos délibérément incohérents, mais que son système de règles de cohérence ne correspond pas à celui qui interprétera ses propos. Il existe, à notre avis, deux raisons qui

puissent expliquer le décalage entre ce qui est dit ou écrit et ce qui est transmis : la première est d'ordre socioculturel ou situationnel, la seconde touche à l'interlangue de l'apprenant.

7.2.2 **Implicature**

Pour comprendre le décalage entre ce qui est dit ou écrit, et ce qui est communiqué, il serait utile de considérer la notion gricéenne d'implicature : « La signification est ce qui est dit, l'implicature est ce qui est communiqué, et ce qui est communiqué est différent de ce qui est dit » (Reboul, 1998 : 52).

Pour illustrer la notion d'implicature, nous prendrons deux exemples issus des copies de Nanchang.

> Certes, une exposition universelle demande un budget considérable. Mais quand notre pays a assez de puissance pour organiser cet évènement, nous pouvons essayer de nous révéler le développement et le progrès au monde. (N 15)

Dans ce cas, il y a une implicature : l'étudiant communique plus que ce qu'il écrit. D'un côté il présente un fait réel, son pays est capable d'organiser l'exposition universelle et de révéler au monde sa puissance, d'un autre côté, il exprime son sentiment patriotique. Cette implicature est déclenchée de façon conventionnelle, par la présence du connecteur « mais », c'est donc une implicature conventionnelle.

L'implicature, dans son acception culturelle et situationnelle, est particulièrement intéressante pour nous, car elle pourrait nous orienter vers l'origine du malentendu interculturel. Une vigilance à ce sujet s'impose à tout moment en classe, pour qu'elle soit repérée et remédié. L'implicature pourrait résulter également d'une compétence langagière insuffisante, ou plutôt transitoire (Corder, 1980) qui structure progressivement ses connaissances en langue cible. L'apprenant se trouve dans une sorte de « microsystème » instable, hétérogène où les règles et la variabilité dans leur application ne renvoient ni aux règles correspondantes de la langue maternelle, ni à celles de la langue cible.

Notons cependant que l'erreur due à l'interlangue de l'apprenant ne provoque pas forcément une implicature. Prenons un exemple du corpus de Xinxiang :

> Après, j'ai broché les dents, il était sept heures et demie (X3).

Pour l'examinateur, il est clair que dans l'exemple cité l'intention du scripteur est de dire « brossé » et non « broché », même si dans l'absolu il n'est pas interdit de penser qu'on pourrait se « brocher » les dents. Ainsi, par rapport au critère pragmatique, le message est compréhensible. En revanche, par rapport au critère linguistique, c'est une erreur de vocabulaire qui serait sanctionnée par l'examinateur.

Cet exemple illustre le fait qu'avant d'être professeur ou examinateur-correcteur, on est interlocuteur. À quel moment laisser l'étudiant s'exprimer, à l'oral comme à l'écrit, et à quel moment intervenir ? Il est impensable de corriger chaque phrase, ou de souligner chaque mot en rouge, mais on ne peut pas laisser l'étudiant faire des erreurs tout en attendant qu'il se corrige par lui-même. Il faut intervenir au bon moment pour corriger la « bonne » erreur, celle qui va l'aider à avancer.

Par rapport à la cohérence des textes, nous quitterons à présent le domaine de la pragmatique, pour aborder des notions plus scolaires et plus concrètes. Nous nous attacherons à discuter deux aspects, le premier aspect recouvre le type de lien entre les énoncés, le second renvoie aux métarègles de cohérence (Charolles 1978, 1995).

7.2.3 Type de lien entre les énoncés

Pour essayer d'expliquer les dysfonctionnements au niveau interphrastique, nous retiendrons avec Charolles (1978, 1995) et Riegel (1994), trois types de liens de cohérence entre les énoncés, à savoir les relations de cause à effet, la relation de contiguïté dans le temps ou dans l'espace, et la relation de ressemblance. Selon Charolles, dans l'établissement des liens de cohérence, les inférences causales tendent à l'emporter sur les autres relations.

> Si […] le lecteur induit spontanément une relation causale […] c'est parce que cette relation est la plus pertinente, la plus informative que l'on puisse établir entre les faits, et parce que rien dans nos connaissances communes et dans ce que nous supposons être le monde représenté par le discours ne s'oppose à sa validité (Charolles, 1995 :140).

La copie de N 14 illustre les relations de cohésion et de cohérence. Elle comporte un premier paragraphe où la cohésion est assurée par des connecteurs, alors que dans le deuxième et le troisième paragraphe, ce dernier étant la conclusion, ce sont des liens de cohérence logiques et spatio-temporels qui prédominent :

> Je n'approuve pas l'exposition universelle de Shanghai, même si elle pourrait pousser le commerce chinois et lever le niveau de Shanghai et d'autres villes. **Mais** *(instruction d'opposition*) elle demande une grande somme d'argent pour construire les pavillons et installer des équipements. **Pourtant,** (*instruction d'opposition)* la majorité des pavillons seront démolis après la fin d'exposition universelle. **En ce moment là***, (instruction de temps)* des pavillons magnifiques, des constations fines et des forces seront rien.
>
> Dans notre pays, il y a beaucoup de catastrophes les années récentes, par exemple, le grand tremblement de terre à Wenchuan en **2008**, la sécheresse à Yunnan au printemps de l'année **2010**, à la fois le grand tremblement de terre à Yushu en Avril. Ces **catastrophes** ont fait des influences profondes à la vie des peuples régionals *(lien spatio-temporel).* Il faut tout le pays **aider les sinistrés** à résister aux désastres et reconstruire leurs bercails, particulièrement le gouvernement. *(Lien logique)* Tous les sinistrés ont **besoin d'argent**, **mais** *(instruction d'opposition)* une grande somme est dépensée à l'exposition universelle, donc le gouvernement n'a pas assez d'argent pour aider les sinistrés. Comme ils sont tristes !
>
> **Il serait meilleur** *(lien logique)* si notre pays avait dépensé plus d'argent pour aider les sinistrés au lieu d'organiser l'exposition universelle.

Dans certains cas, aucun lien de cohérence ne peut être établi entre les énoncés et l'interprétation du texte paraît inaccessible. Nous avons identifié des exemples qui suivent comme des séquences où aucun des principes de cohérence ne peut être appliqué, et de ce fait, les phrases paraissent isolées du reste du texte. Cependant, il ne faut pas perdre de vue que ces analyses n'ont pas de caractère définitif. Contrairement au travail que nous effectuerons au niveau de la phrase en appliquant des critères linguistiques, où nous aurons la norme grammaticale comme référence, au niveau interphrastique il est particulièrement problématique de nous référer à des critères. En effet, la cohérence « est plus une affaire de degré (en fonction de la difficulté d'accéder aux savoirs d'arrière-plan nécessaires à son établissement, en fonction du nombre de pas inférentiels requis par son recouvrement, etc.) » (Charolles, 1995 :135).

Voici une séquence du corpus de Nanchang où la cohérence nous paraît affaiblie ou inexistante.

> Dans ce cas, l'Exposition universelle 2010 est un investissement pour le développement économique. La Chine est un pays en voie de développement, on a besoin plus de la chance que de l'argent. (N 4)

En examinant l'exemple de près, nous pouvons convenir que les phrases isolées sont compréhensibles, mais la relation entre elles est insuffisante pour dégager une interprétation, aucun des principes de cohérence mentionnés *supra* n'est envisageable.

Or pour l'instant, notre analyse paraît intuitive, nous pouvons pointer du doigt les incohérences, mais nous ne pouvons pas les expliquer. Nous ne disposons donc pas d'éléments sur lesquels nous pourrions nous appuyer pour établir une feuille de route pour l'évaluation de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit dans sa composante pragmatique, ou des pistes pédagogiques pour remédier aux difficultés. En effet, les trois types de liens de cohérence ne semblent pas satisfaisants afin de nous éclairer sur la nature des dysfonctionnements. Il est possible de dire s'il y a un lien entre les faits ou non, mais il est impossible de dire par quel biais ce lien se fait. C'est pour cette raison que nous nous tournerons vers un autre modèle d'analyse, cette fois à l'aide des métarègles de cohérence retenues et qui sont notamment la répétition, la progression, la non-contradiction et la relation.

7.2.4 Métarègles de cohérence

Rappelons que pour Charolles (1978), une norme minimale de composition textuelle est exigée, ce que l'auteur appelle compétence textuelle. Il propose un cadre normatif de la cohérence textuelle basé sur quatre métarègles de cohérence que nous retrouvons ci-après :

1. La métarègle de répétition est une condition nécessaire pour qu'un énoncé soit homogène, continu et sans rupture, ce qui permet « d'accrocher une phrase à une autre qui se trouve dans son entourage immédiat en rappelant précisément tel ou tel constituant dans un constituant voisin » (Charolles, 1978 :15). Plusieurs procédés rendent possible la répétition : pronominalisation, définitivisation, référentiations contextuelles, recouvrements prépositionnels et reprises d'inférence.

   1.1. La pronominalisation permet la répétition à distance d'un syntagme ou d'une phrase entière.

   1.2. La définitivisation par laquelle on rappelle un substantif d'une phrase à une autre.

   1.3. La substitution lexicale qui permet un rappel tout en évitant la reprise lexématique.

   1.4. Le recouvrement présuppositionnel et la reprise d'inférence qui touchent les contenus sémantiques non manifestés et qui doivent être reconstruits lors de l'interprétation.

2. La métarègle de progression stipule que le développement d'un texte doit s'accompagner d'un apport sémantique constamment renouvelé. En effet, cette deuxième métarègle doit s'appliquer conjointement avec la première : « dans un texte bien formé, les éléments de « nouveauté sémantique » sont introduits d'une manière réglée et programmée à la suite d'éléments déjà connus » (Charolles, 1978 : 21).

3. La métarègle de non-contradiction stipule que l'introduction d'un élément nouveau ne contredise pas un contenu posé ou présupposé antérieurement. Les contradictions peuvent être de différentes natures : énonciatives ou encore présuppositionnelles ou inférentielles.

4. La métarègle de relation établit un rapport de faits, de congruence. L'impossibilité de relier deux phrases par un connecteur peut être un signe d'incongruité.

Les dysfonctionnements liés à la violation d'une des métarègles introduisent des « zones d'incertitude » dont certains sont récupérables à l'aide du contexte, d'autres provoquent un vide interprétatif.

Dans les lignes qui suivent, nous essaierons d'appliquer certaines des métarègles de cohérence que nous avons vues *supra*, et nous essaierons également d'expliquer quatre groupes de dysfonctionnements : de pronominalisation ou de déictique, de recouvrement présuppositionnel ou de reprise d'inférence, de progression, et un dernier groupe qu'on appellera « autres dysfonctionnements ».

7.2.5 Dysfonctionnements repérés

7.2.5.1 Dysfonctionnements de pronominalisation ou de déictique

(1) Récement, l'exposition internationale 2010 célébre en Shanghai **qui** a débuté le 1er Mai et s'achevera le 31 Octobre.

(2) Quant à l'intérêt économic, **elle** est spectaculaire et les influences économiques seront bien plus conséquentes et durables. N 3

(3) Pour leur faire connaître notre respectation et attitude et pour **se** faire impression inoubliable, il vaut qu'on demande un budget considérable. (N 5)

(4) … un marchand qui a goûté un morceau de chocolat dans le pavillon belge et il **l**'interesse beaucoup. (N 5).

(5) Et je suis fier d'**elle** peut annoncer à tout le monde que notre pays est un grand pays amicalement. (N 12)

(6) L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. Et je pense que **cela** vaut la peine d'utiliser. (N 16)

(7) Cela garantit le long développement de l'économie et **il** gagnera plus d'argent. (N 16)

(8) En outre, la plupart des pavillons seront démoli après cet évènement, alors, **il** n'a pas besoin de gaspiller trop d'argent. (N 18)

(9) Pendant l'Exposition Universelle 2010, beaucoup de gens qui viennent des quatre coins du monde arrivent à Shanghai. **Il** peut promouvoir le développement du tourisme et du secteur tertiaite… Donc, **il** peut aider à attirer l'investissement. (N 22)

7.2.5.2 Dysfonctionnements de recouvrement présuppositionnel ou de reprise d'inférence

(10) En fait, le gouvernement a lancé **mille huit cents milliards** au sud-ouest où la sécheresse durait à peu près deux cents jours.

(11) Maintenant le monde devient un grand famille, nous pouvons communiquer avec les autres pays. Pour apprendre l'expérience et la technique avancée. C'est une avenue rapide pour améliorer la vie de civil.(N 10)

(12) On étudiera beaucoup dans l'exposition, surtout les cultures des autres pays. **On reconnaissance le monde encore une fois.** On dépense un tas de l'argent sur l'exposition, on peut étudier de plus en plus. (N 11)

(13) Il est indubitable que l'Exposition universelle 2010 a ouvert un nouveau chapitre dans l'histoire de l'évènement qui date de plus de 150 ans avec sa construction gigantesque, mais en comparaison de la **grande** qui a dépensé pour cela, je ne pense pas que ce soit un succès. (N 18)

7.2.5.3 Dysfonctionnements de progression

(14) **L'Exposition Universelle** est significative. **L'Exposition Universelle** 2010 a débuté le 1er Mai et s'achèvera le 31 Octobre. **C'est** un évènement gigantesque et durable. **C'est** une exposition pour **tous les pays dans le monde**. Il est indéniable qu**'il demande un budget considérable**. En plus, il faut construire beaucoup de pavillons. Ils **dépensent pas mal d'argent**. Certes, **il demande** une propagande grande pour les medias divers. Malgré qu'il peut-être **dépense une somme innombrable**, il encourage la communication parmi **beaucoup de pays dans le monde**. Grâce à **l'exposition universelle**, **tous les pays** peuvent représenter leur civilisation, économie et politique présentes. Les spectateurs qui viennent de **tous les pays dans le monde** peuvent connaître plus d'informations **d'autres pays** par **l'exposition**

universelle. C'est une chance rare pour **tout le monde**. Il certain qu'il exerce une influence profonde. (N 8)

(15) D'abord, la **construction des pavillons** et de la ville demande plus d'argent. C'est pour faire une **bonne image** d'un pays. Les visiteurs du monde visiteront l'exposition universelle. Le pays qui l'entreprenne doit **construire un bon environnement** pour faire **une bonne impression** à tous. (N 16)

(16) Evidement, l'expo shanghai est **populaire** pour tout le monde. **Le gouvernement** de la Chine a déclaré que la Chine fairait de son mieux afin de tenir une expo **la meilleur dan l'histoire**. Et je suis sûr que mon pays est capable de faire l'expo shanghai réussi. **Le gouvernement** a la confiance que l'expo shanghai sera **la plus grande exposition**. (N 19)

(17) Pour se présenter mieux, nous nous efforçons de modifier **l'aspect de la ville**, s'améliorer la condition de transport commun. De plus, l'esprit de cette exposition nous affecte beaucoup. Par exemple, nous fairons plus attention à la qualité de **la vie dans notre ville**, nous réfléchirons à la **fonction de la ville**, etc. (N 20)

7.2.5.4 Autres dysfonctionnements

(18) Parce que c'est la chance de ouvrir **le fort** de notre pays.

Dans l'Exposition Universelle, tous les pays ouvrir **ses forts** de technologies, culture, économie et médecine, etc.

C'est une chance d'apprendre les **forts** d'autres pays, **si on peut saisir la chance, on peut plus fort.** (N 10)

(19) **Lorsque** il existe bien des opinions. (N 12)

(20) Elle fait les gens comprendre bien des pays différents (N 12)

(21), Mais quand notre pays a assez de puissance pour organiser cet évènement, nous pouvons essayer de nous révéler le développement et le progrès au monde. (N 15)

(22) Il est indéniable que l'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. **Ainsi de suite** que certains gens pensent qu'on dépense trop pour une seule expo. (N 17)

7.2.6 Traitement des résultats

Dans les copies analysées, nous avons repéré 22[45] énoncés défaillants que nous avons répartis en quatre groupes. Pour chacun de ces groupes, nous essaierons de comprendre en quoi ces énoncés posent problème lors de l'interprétation.

7.2.6.1 Dysfonctionnements de pronominalisation ou de déictique

Un grand nombre d'énoncés de ce groupe sont identifiés comme aberrants à la suite d'une confusion de genre (masculin au lieu de féminin ou vice-versa). Dans certains cas, le terme étant cité précédemment, oriente le récepteur et l'interprétation ne pose pas de problème, par exemple (8) et (9), on peut supposer que *il* désigne l'Exposition universelle. Dans d'autres cas en revanche, il n'y a aucun moyen d'interpréter le pronom en le rapportant à une occurrence précédente. Par exemple, en (2) et en (7) il n'est pas clair qui sont respectivement *elle* et *il*.

Parfois, un pronom peut être associé à plusieurs occurrences précédentes. Tel est le cas de (4) : il n'est pas clair si le pronom *l'* désigne le chocolat ou le pavillon belge. De même avec le déictique dans l'énoncé (6), il est difficile de dire si *cela* remplace l'Exposition universelle ou le budget considérable.

Signalons également la défaillance en (1) du relatif *qui* précédé par Shanghai, laissant penser que c'est la ville de Shanghai qui a débuté le 1 mai au lieu de l'Exposition universelle.

7.2.6.2 Dysfonctionnements de recouvrement présuppositionnel ou de reprise d'inférence

Dans ce groupe nous avons repéré quatre segments textuels qui posent problème.

Les énoncés en (10) et (13) sont facilement interprétables. En (10), nous pouvons supposer que *mille huit cents milliards* désigne un programme de financement. Nous considérons qu'en (13) il s'agit d'une simple omission, l'étudiant écrit *la grande*, au lieu de *la grande exposition*. En revanche, en (11) et en (12), nous n'avons pas de moyens sémantiques nous permettant de reconstruire la continuité, ni au sein de la séquence, ni entre les séquences dans le texte entier de cette copie.

[45] Rappelons ici qu'il s'agit de notre propre interprétation, d'autres lectures et analyses pourraient déceler d'autres défaillances.

7.2.6.3 Dysfonctionnements de progression

Dans ce groupe nous avons relevé quatre exemples, parmi lesquels le texte entier de la copie N 8. Nous commencerons donc notre analyse des dysfonctionnements de progression par cette copie. À première vue, ce texte n'est pas incohérent, au contraire, il y a une continuité thématique organisée autour de deux hyperthèmes : moyens et résultats. Du point de vue de la structure globale, on peut dire que ce texte représente un raisonnement valide (même s'il s'écarte de la consigne) que nous pouvons reformuler par les propositions suivantes :

> L'exposition universelle demande un gros budget pour construire les pavillons et promouvoir l'évènement. En revanche, elle offre l'occasion aux pays du monde entier de se présenter et aux visiteurs de connaître les avancées des autres. Par conséquent l'exposition universelle a une grande importance (sous-entendu : le budget est justifié).

Or en surface, ce raisonnement est moins évident, et cela à cause d'une redondance que nous pouvons considérer à deux niveaux. D'une part, d'un point de vue structurel, le texte tourne en spirale : il commence par le fait que l'exposition universelle est significative et ce même élément, à quelques termes près, revient à plusieurs reprises :

> **L'Exposition Universelle** est significative… **C'est** un évènement gigantesque et durable… C'est une chance rare pour **tout le monde**. Il certain qu'il exerce une influence profonde.

D'autre part, d'un point de vue sémantique, le texte frappe par des séries de répétitions parmi lesquelles nous en avons relevé deux qui nous semblent les plus flagrantes :

Reprise des termes pays/monde :

tous les pays dans le monde ;

beaucoup de pays dans le monde ;

tous les pays ;

tous les pays dans le monde ;

d'autres pays par l'exposition universelle ;

tout le monde.

Reprise des termes budget/argent :

il demande un budget considérable ;

Ils dépensent pas mal d'argent ;

il peut-être dépense une somme innombrable.

Toutes ces répétitions donnent l'impression que le texte tourne continuellement sur lui-même, comme si le scripteur n'avait rien à dire et il écrivait des mots uniquement pour combler le vide. C'est la raison pour laquelle nous ne pouvons pas l'accepter comme étant cohérent.

Concernant les trois autres extraits de ce groupe, les faiblesses sont pareilles à celles relevées dans l'exemple précédent. Ainsi, en (15) nous pouvons observer deux séries de répétitions qui tournent autour de la construction et autour de l'image du pays :

la construction des pavillons/ construire un bon environnement ;

bonne image /une bonne impression à tous.

En (16) nous pouvons également relever 2 séries :

Populaire/ la meilleur dan l'histoire/ la plus grande exposition ;

Le gouvernement de la Chine a déclaré que/ Le gouvernement a la confiance que.

Et une série en (17) :

l'aspect de la ville/ la vie dans notre ville/la fonction de la ville.

Pour terminer l'analyse des dysfonctionnements de progression, nous dirons que les énoncés sont facilement interprétables, mais l'apport sémantique est insignifiant, ce qui les rend inacceptables au vu du renouvellement du contenu du texte.

7.2.6.4 Autres dysfonctionnements

Dans ce groupe, nous avons repéré des énoncés dont l'incohérence ne peut être expliquée par les métarègles formulées par Charolles. Notre hypothèse est que ces incohérences peuvent être dues soit aux faiblesses qui accompagnent la construction de la compétence langagière du scripteur, en d'autres termes à l'interlangue, soit au stress et à la mauvaise gestion du temps qui accompagnent le processus rédactionnel en situation d'évaluation.

Ici, nous avons listé cinq énoncés qui sont partiellement difficiles à déchiffrer. Pour trois d'entre eux, l'erreur est repérable, et c'est un malheureux emploi d'un terme : *fort* en (18), *lorsque* en (19) et *ainsi de suite* en (22). En revanche, en (20) et (21), les informations sémantiques ne nous permettent pas de dégager un sens. Ainsi, devrait-on chercher une « logique chinoise » appliquée à des termes qui, mis bout à bout, sont ininterprétables.

Pour résumer les résultats du corpus de Nanchang, nous pouvons tirer deux conclusions. La première porte sur le niveau local, plus précisément sur les relations interphrastiques (ou interénoncés). À ce niveau, nous avons relevé un certain nombre de dysfonctionnements dus à différentes violations des métarègles de cohérence. Nous avons ainsi listé les catégories suivantes : de pronominalisation ou de déictique, de recouvrement présuppositionnel ou de reprise d'inférence, de progression et une catégorie que nous avons appelée « autres ». On peut conclure qu'à ce niveau les dysfonctionnements peuvent créer certaines difficultés interprétatives. La seconde conclusion concerne le texte entier. À ce niveau, on peut dire que, d'une manière générale, les incohérences transphrastiques sont facilement récupérables par le contexte et n'empêchent pas la cohérence générale.

7.2.7 Repérage des dysfonctionnements dans les copies de Xinxiang

Peut-on comparer les dysfonctionnements du corpus de Nanchang à ceux de Xinxiang ? Pour répondre à cette question, nous retiendrons ici quelques séquences. Le premier exemple illustre bien les mêmes dysfonctionnements de recouvrement présuppositionnel ou de reprise d'inférence que nous avons rencontrés dans les copies de Nanchang :

> En pire, jusqu'à l'école, j'ai sentis que j'ai oublié mon sac à la maison. J'étais triste, **quand mes parents n'étaient pas à la maison. Je n'avais pas aucune idée !** Alors, je imaginais ce qui passerais dans ma classe (X3).

Dans cette séquence, on peut noter deux phrases qui nous semblent aberrantes. Dans la première, nous pensons qu'il s'agit d'une omission de *comme*. Dans ce cas la phrase est facilement récupérable : *J'étais triste comme quand mes parents n'étaient pas à la maison.* En revanche, la seconde phrase en gras pose problème à l'interprétation, car elle ne peut pas être reliée sémantiquement ni à la phrase qui précède, ni à celle qui suit.

Prenons un autre exemple, celui de la copie de X6 :

> Le matin, **le Soleil se lève** lentement à l'est. Les rayons du **Soleil** sont très délicats. Le ciel est bleu, il fait très beau. Mais ce matin, Marie dormait encore jusqu'à ce que le **Soleil s'est déjà levé.**

Dans ce texte, il y a un problème de progression que l'on peut constater grâce à la répétition du mot *Soleil*, repris trois fois, puis *le Soleil se lève (s'est déjà levé),* repris deux fois.

Nous avons également constaté deux dysfonctionnements de reprise d'inférence dans la copie de X 2 :

> …pourquoi pas se coucher un quart plus. Un quart après, elle s'est levée.
>
> Elle a regret : Pourquoi pas une minute plus tôt ?

Notons une dernière dans la copie de X7 :

> Et puis elle a lavée, mais sa mère était dans la salle de bain.

7.2.8 **Résultats de l'analyse concernant la cohérence**

Pour conclure avec l'analyse des relations de cohérence dans les productions écrites, et pour que ces résultats soient intégrés dans nos réflexions sur l'évaluation et la remédiation, nous retiendrons le suivant.

Les règles de cohérence applicables au texte n'ont pas la même valeur que les règles de grammaire applicables à la phrase. En admettant qu'un texte produit soit nécessairement doté de pertinence, il devient évident que la cohérence dépend essentiellement de l'interprétation de l'interlocuteur-évaluateur. Par conséquent, nous accepterons une certaine subjectivité à l'évaluation, les points qu'on va attribuer ou retirer à une production écrite dépendent de l'évaluateur.

Concernant concrètement les productions écrites, nous concluons qu'il n'y a pas de différences dans les types de dysfonctionnements dans les copies de l'un ou de l'autre groupe. En prenant en compte le type de texte produit, la difficulté de la tâche, ou qu'ils soient formés par des méthodes traditionnelles ou par des méthodes inspirées par la perspective actionnelle, les étudiants rencontrent les mêmes difficultés lors de la textualisation. En revanche, nous constatons que le nombre de dysfonctionnements entre les groupes diverge : 22 pour le groupe de Nanchang, contre 6 pour le groupe de Xinxiang. Ce qui nous amène vers l'idée que la

compétence du groupe ayant été formé dans la perspective communicativo-actionnelle serait supérieure[46].

7.3 Cohésion

Après avoir défini précédemment les opérations de cohésion comme ayant trait au problème de continuité informationnelle dans le texte, nous nous intéresserons à présent à la cohésion, assurée dans le texte par une panoplie de marques : pronoms personnels, formes définies démonstratives, ellipses, temps verbaux. Il est certain que toutes ces marques n'ont pas la même importance concernant le type de texte, par exemple les temps verbaux, incontournables dans un texte narratif, mais secondaires dans un enchaînement argumentatif. En revanche, les pronoms (personnels et possessifs) en première personne sont des marques énonciatives et révèlent la présence de l'énonciateur dans le texte. De même, les démonstratifs pointent l'attention du destinataire vers des éléments plus importants que d'autres. Ainsi, ces deux catégories anaphoriques orientent le point de vue et sollicitent l'implication du destinataire. C'est la raison pour laquelle nous nous proposons d'aborder le problème de la cohésion à travers la configuration des procédés anaphoriques, et plus spécialement à travers une analyse des pronoms en première personne et les démonstratifs.

7.3.1 Définition et catégories anaphoriques

Nous conviendrons avec Berrendonner (1983) que les anaphores composent un groupe d'unités syntaxiques disparates, comme des pronoms, des adverbes, des adjectifs, auxquelles on peut attribuer la même fonction de substitut. Ce sont des « moyens économiques de réintroduire dans le discours, sans avoir à le répéter intégralement, un constituant qui a déjà une occurrence » (Berrendonner, 1983 : 224). Ajoutons que la première unité, à laquelle se réfère le substitut, est appelée différemment suivant les différentes terminologies : antécédent, coréférent, source ou interprétant.

La définition de l'anaphore proposée par Ducrot, est la suivante : « Un segment de discours est dit anaphorique lorsqu'il est nécessaire, pour lui donner une interprétation (même simplement littérale) de se reporter à un autre fragment du même discours » (1972 : 358). Or cette

[46] Tout en admettant que notre corpus est réduit et que des recherches supplémentaires sont nécessaires afin d'établir une thèse définitive.

conception ne prend pas en compte la complexité des anaphoriques, notamment en les limitant dans « le même discours ». Pour nous, l'anaphore va au-delà des limites d'un texte concret. En effet, l'antécédent d'une anaphore n'est pas toujours dans le discours antérieur ou dans la situation de la parole, il peut être résultat d'un présupposé, d'un sous-entendu ou d'une inférence. Nous rejoignons donc Berrendonner pour qui le rapport entre l'anaphore et son antécédent peut être de différente nature, verbale ou non verbale. Tel est le cas par exemple des déictiques qui renvoient « non à un segment de discours antérieur, mais à un geste, un acte ou un état de choses constitutif de la situation de parole » (Berrendonner, 1983 : 225). Reboul, quant à elle, suggère que l'attribution d'un référent à une anaphore « ne se fait pas tant à travers le discours préalable […], mais plutôt à travers la représentation mentale que se fait l'interlocuteur… » (1989 : 84).

Charolles considère les anaphores, tout comme les marques temporelles et les connecteurs, comme des « instructions interprétatives invitant le destinataire à accomplir un certain nombre d'opérations inférentielles à partir du donné linguistique en cours de traitement et du contexte dans lequel ce donné apparaît » (Charolles, 1995 : 128).

Les classifications que nous présenterons ici ne sont pas les seules, tellement les avis à ce sujet divergent, et n'ont pas la prétention d'être exhaustives. Par ailleurs, dans notre démarche nous ne cherchons pas l'exhaustivité, mais des phénomènes qui sont liés à la compétence langagière des scripteurs. Nous aborderons donc deux entrées dans l'analyse des processus anaphoriques, la première, grammaticale, prend en compte l'encodage du discours, la seconde, pragmatique, considère le décodage. Il s'agit respectivement d'une typologie proposée par Bernard Schneuwly (1988), puis reprise par De Weck et Schneuwly (1994), et d'une autre fournie par Marie-José Reichler-Béguelin (1988). Notre objectif est de faire le tour de la question afin de constituer une trame opérationnelle qui puisse servir à l'évaluation de la compétence langagière et à la remédiation des difficultés lors de l'apprentissage.

De Weck et Schneuwly classifient les unités anaphoriques suivant un principe grammatical. Ainsi, ils les découpent en douze catégories réparties en deux grandes classes : anaphores pronominales et nominales.

7.3.1.1 Catégories d'anaphores pronominales

- Pronoms personnels 3e personne ;

- Pronoms démonstratifs ;
- Pronoms relatifs ;
- Pronoms indéfinis ;
- Pronoms et adjectifs possessifs 1ère et 2e personne ;
- Pronoms et adjectifs possessifs 3e personne.

7.3.1.2 Catégorie d'anaphores nominales

- Répétitions (reprise d'un lexème sans changement de déterminant ; reprise de noms propres) ;
- Définitivatisations (reprise définie d'un syntagme nominal indéfini) ;
- Référenciations déictiques intratextuelles (reprise avec un démonstratif d'un lexème précédent identique) ;
- Substitutions lexicales (reprise d'un lexème par un autre, évoquant le même objet de pensée ;
- Nominalisations (reprise, par conversion d'un syntagme verbal en un syntagme nominal, d'une phrase, d'un paragraphe, d'une partie de texte) (Schneuwly, 1988 :129).

Cette classification, comme nous l'avons dit, est grammaticale. Elle est pratique par le fait de reprendre les phénomènes dans les mêmes termes dont ils ont été enseignés, et par là de traiter directement les dysfonctionnements dans les textes. Cependant, cette classification se soucie peu des processus inférentiels et de l'interprétation. C'est la raison pour laquelle une seconde classification viendra la compléter, celle de Reichler-Béguelin (1988 : 26-33). Cette dernière tient compte de critères pragmatiques et sémantiques, toutes catégories grammaticales confondues.

- Anaphores fidèles : répétition de l'occurrence lexicale (un **soldat**/ce **soldat**) ;
- Anaphores infidèles : reprises par synonymes, hyperonyme ou nom générique (un **soldat**/cet **homme**) ;

- Anaphore par association (une **maison**… le **toit**… les **fenêtres**) ;

- Anaphores de dicto : reprise non d'un contenu propositionnel, mais d'un acte de langage ;

- Anaphores sur présupposé : une reprise véhiculée par le contexte verbal précédent (Cette barrière s'ouvrira de nouveau quand l'office en cours sera terminé. Profitez**-en** pour vous recueillir) ;

- Anaphores de sous-entendu : l'antécédent est sous-entendu par le contexte (J'ai été très touchée de savoir que j'ai une abonnée à mon journal qui dessine, mais j'aimerais bien **en** recevoir) ;

- Anaphore par rappel d'énonciateur implicite, quand l'énonciateur n'est pas mentionné dans le discours, mais dont on présuppose l'existence ;

- Anaphore par rappel des actants implicites, quand on évoque in actant indéterminé (à cette époque, le choix d'un métier dépend de **sa** condition) ;

- Anaphore sur syllepse. La syllepse consiste à considérer un mot en deux sens différents, le segment est anaphorisé avec un autre nombre ou genre (Je ne saurais dire avec quel beau courage le peuple belge supporte cette situation angoissante. Ils sont terriblement gênés).

Dans notre analyse, nous ne suivrons pas à la lettre ces deux classifications, nous utiliserons uniquement les éléments qui nous semblent pertinents pour décrire les mécanismes locaux de reprise mis en œuvre dans les textes, en rapport avec la compétence langagière que nous cherchons à évaluer.

Comme nous l'avons vu dans ce chapitre, les ruptures de cohérence dans les textes des étudiants sont en grande partie dues aux anaphores. Les faiblesses que nous avons recensées, notamment confusion du genre, antécédent non identifié et redondance d'anaphores fidèles, gênent le processus interprétatif au niveau local, mais, au niveau global, les textes sont interprétables. C'est la raison pour laquelle plutôt que de pointer ces dysfonctionnements, nous orienterons notre analyse vers les particularités des anaphores propres à ce texte.

Nous nous intéresserons à l'anaphore de la première personne, particulièrement importante dans le texte argumentatif, car elle laisse apparaître le point de vue de l'énonciateur. Dans cette catégorie, nous considérerons les pronoms personnels en première personne je (moi)/nous/on, et les adjectifs possessifs en première personne mon/mes/notre/nos. Nous nous intéresserons également aux démonstratifs, soit dans une reprise avec le même lexème précédent identique (l'exposition… cette exposition), soit par nominalisation d'un contenu précédent (ceci, cela). Ainsi, les éventuels dysfonctionnements nous orienteront vers des pistes pédagogiques pour maîtriser ce type d'anaphore.

Schneuwly (1988 : 134-135) rappelle que dans un texte argumentatif les procédés anaphoriques jouent un rôle central pour organiser le point de vue de l'énonciateur, quant à leur fonction de progression des contenus, elle vient en second plan. Nous retiendrons donc cette fonction énonciative, à laquelle nous ajouterons une seconde, notamment perlocutoire, par l'effet que l'anaphore vise sur le destinataire.

7.3.2 Chaînes anaphoriques

On peut définir les chaînes anaphoriques par rapport à la répartition du même référent dans le texte. Dans le corpus de Nanchang, on peut observer quatre chaînes qui sont des reprises fidèles ou infidèles des quatre syntagmes nominaux de la consigne, notamment *exposition universelle* (ou *organisation de l'exposition universelle*), *budget considérable (dépenses), votre pays* et *besoins plus urgents*. Les trois premières chaînes sont présentes dans la plupart des copies, quant à la quatrième, elle est absente dans les copies où une seule thèse est soutenue, celle au profit de l'exposition. Nous pouvons observer les quatre chaînes anaphoriques en N 15 :

> Maintenant, Shanghai est en train **d'organiser un évènement** mondial qui attire beaucoup de gens du monde. Certes, une **exposition universelle** demande un **budget considérable**. Mais quand notre pays a assez de puissance pour **organiser cet évènement**, nous pouvons essayer de nous révéler le développement et le progrès au monde.
>
> En plus, l'**exposition universelle** est une bonne occasion où les étrangers peuvent connaître **la chine** profondément. Et c'est aussi pour les chinois qui peuvent connaître les autres pays, la culture exotique et la science avancée du monde. Après, on peut développer le commerce avec les étrangers et avoir lieu les négociations coopératives.
>
> Avant l'**exposition universelle** 2010, il y a eu **un tremblement de terre** à **Yushu de la province de Qinghai**. Et tous les chinois ont retombé en malheureux. Mais, grâce aux les aides de tout le monde, on

recoit le rayon d'espoir et les gens de Yushu ont aussi confiance en l'avenir. Et cette **catastrophe** n'a pas influencé la passion de chinois pour **organiser l'Exposition universelle** 2010 à Shanghai.

Alors, on constate **la Chine** est forte, les chinois sont excellents et puissants pour **organiser un évènement** mondial.

Nous répartirons les anaphores dans cette copie comme suit :

- Première chaîne anaphorique (organisation de l'exposition universelle) :

Reprises infidèles : organiser un évènement (2 fois)

organiser cet évènement

Reprise fidèle : exposition universelle (3 fois)

organiser l'Exposition universelle

- Deuxième chaîne anaphorique (budget considérable/dépenses) :

Reprise fidèle : budget considérable

- Troisième chaîne anaphorique (votre pays) :

Reprise infidèle : la Chine (2 fois)

Reprise par association : Yushu de la province de Qinghai

- Quatrième chaîne anaphorique (besoins plus urgents) :

Reprises par association : tremblement de terre

catastrophe

Prenons un autre exemple, celui de N 12 où on peut repérer seulement deux chaînes anaphoriques. À notre avis, c'est la raison pour laquelle cette copie ne répond que partiellement à la consigne (l'étudiant ne répond pas à la question s'il approuve le budget excessif destiné à l'exposition) :

L'exposition internationale de cette fois a lieu dans la ville de Shanghai de **Chine**. Elle a déjà ouverte le premier Mai. D'après les nouvelles, il y a beaucoup de gens qui visitent ça chaque jour. Lorsque il existe bien des opinions.

D'abord, la plupart des gens considèrent que **l'exposition de Shanghai** est très bonne parce qu'elle peut pousser le développement économique du **pays**. Ensuite elle permet beaucoup de pays d'échanger la science et technique et l'économie qui ont avantages de développer pour tous les pays. En plus, Elle fait les gens comprendre bien des pays différents, et elle profite à tout le monde. Et, beaucoup d'étudiants s'intéressent à cela, puis ils étudient plus travailleux qu'avant.

Finalement, à mon avis, **l'expo de Shanghai** est la meilleure **exposition internationale**. Et je suis fier d'elle peut annoncer à tout le monde que **notre pays** est un grand pays amicalement. Vous l'irez visiter ?

7.3.3 Opposition première personne du singulier vs première personne du pluriel (ou l'adjectif possessif) vs pronom indéfini

Les pronoms et les adjectifs possessifs en première personne ont un rôle essentiel, du fait que l'énonciateur est présent dans le texte.

L'opposition entre singulier et pluriel est directement liée aux fonctions que nous venons de définir. Nous considérons que, d'une part, elle a une fonction énonciative, associée au point de vue de l'énonciateur, et d'autre part, elle a une fonction qu'on peut caractériser de perlocutoire par le fait qu'en *disant nous (notre, nos),* l'énonciateur accomplit un acte (l'effet recherché chez le destinataire).

7.3.3.1 Fonction énonciative

Précisons d'abord les valeurs de *je, nous* et *on.* Suivant Wagner (1962), la première personne du singulier a un sens clair, *elle symbolise uniquement la personne qui parle*. Au pluriel, *nous* équivaut à *moi plus d'autres personnes que j'inclus dans mon propos* (Wagner, 1962 : 166-168). Quant à l'indéfini *on*, nous retiendrons ici deux valeurs. La première évoque *une ou plusieurs personnes dont on ne peut ou ne veut pas préciser l'identité*, la seconde équivaut à *tout le monde, moi y compris* (Wagner, 1962 : 213-214).

Ainsi, du point de vue de l'énonciateur *je/moi* évoque l'opinion de l'énonciateur, sans engager autrui. Par *nous*, le scripteur associe son opinion à celle d'autres personnes, de cette façon son opinion gagne en représentativité :

Je pense que nous pouvons appuyer le budget de l'exposition universelle (N 11).

Quant à *on*, son statut est ambigu. D'une part, dans sa valeur de base, *on* « renvoie à une communauté indéfinie » (Rabatel, 2001 : 29). D'autre part, *on* « peut s'interpréter comme n'importe quel pronom personnel […] tout le problème est de savoir jusqu'à quel point il intègre ou non le locuteur » (Auriccio, 1992 : 27). L'énonciateur présente son opinion comme celle de tout le monde, mais en même temps il ne se révèle pas. Ainsi, la relation entre l'énonciateur et le destinataire est fragilisée. On peut considérer que l'énonciateur, restant indéfini, se désengage de son propre point de vue, et en même temps désengage le destinataire. De plus, l'interprétation de *on* nécessite plus d'efforts que celle de *nous* ou *je* et, par ce fait et suivant la théorie de la pertinence, rend l'énoncé moins pertinent. Quoi qu'il en soit, pour déterminer les valeurs de *on*, il faut se référer au contexte immédiat et plus concrètement au verbe qui suit le pronom.

Nous pouvons envisager deux cas de figure dans l'interprétation de *on*, soit *on* coïncide avec l'énonciateur, soit *on* est quelqu'un d'autre. Les exemples qui suivent illustrent bien ces deux possibilités :

> De l'autre côté, si **on** se rend compte l'expo vaut la visite, il est sûr que beaucoup de gens viendront ici, et ce sera une opportunité que plus de gens connaîtront Shanghai, et même la Chine (N 17).

> Par conséquent, les dépenses qu'**on** mettra à l'exposition valent la peine (N 5).

Dans le premier exemple, *on* renvoie à l'énonciateur, alors que dans le second *on* désigne l'organisateur de l'exposition, et par extension, le gouvernement.

Notons que dans le cas où l'énonciateur laisse entendre des voix différentes de la sienne, ce qu'on peut appeler relais discursif (Auriccio, 1992 : 27), il se pose la question de savoir à qui appartient la voix portée par *on*. Parfois, l'emploi de *on* ne pose aucun problème comme dans l'exemple suivant, où le scripteur formule un proverbe et *on* renvoie à une communauté sociolinguistique :

> Comme **on** dit souvent, si l'**on** fait quelque chose, **on** doit la faire le mieux (N 9).

Dans d'autres cas, l'interprétation de *on* s'avère impossible, notamment à cause d'indications contradictoires, comme dans l'exemple suivant :

> **On** construit beaucoup de pavillons pour l'exposition. Ces techniques qu'on utilise à construire les pavillons sont nouvelles et hautes. **On** peut voir les villes prospectives pendant l'exposition. **On** peut connaître beaucoup de choses que nous ne connaissons pas avant (N 7).

Ici, l'antécédent du premier *on* ne coïncide pas avec les deux autres. En effet, si l'énonciateur pourrait être celui qui « peut voir les villes prospectives » et « peut connaître beaucoup de choses », il n'est certainement pas celui qui « construit beaucoup de pavillons pour l'exposition ».

Observons un autre exemple où *on* renvoie à des antécédents ambigus :

> Ainsi de suite que certains gens pensent qu'**on** dépense trop pour une seule expo.
>
> Ces jours-ci, **on** constate évidemment qu'il y a des changement à Shanghai (N 17).

Si le second *on* évoque tout le monde, y compris l'énonciateur, le premier *on* renvoie à deux pistes interprétatives : soit c'est l'énonciateur qui « dépense trop pour une seule expo », soit c'est le pays qui organise l'évènement.

7.3.3.2 Fonction perlocutoire

Concernant la fonction perlocutoire, on peut affirmer que *nous* (ou *notre*) a une valeur affective et de ce fait, peut être considéré comme argument, alors que *je* et *on* n'ont pas cette valeur. En effet, *nous* est plus important que *je*, *nous* touche aussi aux représentations du scripteur (la place de l'individu dans sa culture).

Observons cette opposition en N 1 :

> (1) Et **nous** pourrions bénéficier de tout cela.
>
> Or, **nous** ne devons pas avoir la vue courte.
>
> L'organisation d'une exposition universelle fait du bien considérable et durable à **notre** patrie.
>
> En plus, elle aide à exposer les succès brillants de **notre** patrie.
>
> Donc, **je** suis pour l'exposition universelle (N 1).

On voit bien que *nous/notre* est lié aux arguments, il ne s'agit pas d'un intérêt personnel, mais de l'intérêt de toute la nation.

On observe la même opposition dans N 3.

> (2) Même si c'est une somme énorme, **je** l'approuve.
>
> Cela est bénéfique pour **notre** pays.

> Donc, **notre** gouvernement doit économiser de l'argent lancé à l'expo et le mieux utiliser pour l'intérêt des peuples (N 3).

Ou encore en N 20 :

> (3) De **mon** point de vue, j'approuve les dépenses.
>
> Pour **nous**, **nous nous** servons de cette chance pour **nous** présentons **nos** marques nationales et pour se faire connaître par les étrangers.
>
> Pour se présenter mieux, **nous nous** efforçons de modifier l'aspect de la ville, s'améliorer la condition de transport commun. De plus, l'esprit de cette exposition **nous** affecte beaucoup. Par exemple, **nous** fairons plus attention à la qualité de la vie dans **notre** ville, **nous** réfléchirons à la fonction de la ville, etc.
>
> En un mot, il **me** semble que l'organisation de l'exposition, ça vaut !

Si la présence de l'énonciateur dans le texte est perceptible par les pronoms à la première personne, l'absence de ces derniers serait, selon nous, un dysfonctionnement. Leur manque affaiblit les deux fonctions que nous avons signalées plus haut. Si l'énonciateur n'est pas clairement identifié, comment peut-il chercher à transmettre son opinion à autrui ? Nous pouvons observer des copies où il n'y a ni *je*, ni *nous*, par exemple en N 6 :

> L'exposition universelle a débuté 1er mai et s'acèvera le 31 octobre à Shanghai. Il est incontestable que cet exposition si important demande les dépenses considérables. Les constructions de shanghai, les routes, les lignes de métro, les emplacements de l'exposition, par exemple, ont besoin de beaucoup d'argent. En plus, il faut beaucoup de source humaine et de temps pour organiser cet évènement majeur. Elle demande un budget d'un centaine million.
>
> Mais, en revanche, tout cela vaut la peine d'organiser cet évènement international. Le but de l'exposition universelle est le commerce du monde. Pendant l'exposition tous les pays du monde montrent les produits les plus nouveaux et les plus originals. Beaucoup d'échanges aura lieu. Le plus important est les retombées économiques qui seront durables parce que il arrive des négociations entre beaucoup de pays. Les contrats signés font coopérer les pays dans divers domaines dans la futur. Tous peuvent créer une quantité d'emplois pour plus d'un pays.
>
> En plus de la vie économique, elle influence la vie culturel du monde quand on participe à cette exposition.
>
> Bref**,** tous les pays ont besoin de cet évènement pour les échanges économiques ou culturels. On peut en profiter bien.

En effet, il est possible de dire que cette copie ne respecte pas la consigne, car le scripteur ne répond pas à la question s'il approuve les dépenses. Certes, sa conclusion est sous-entendue

(tout cela vaut la peine d'organiser cet évènement international), mais le manque d'une conclusion explicite, ainsi que de marques énonciatives de première personne, rendent son point de vue fragile.

7.3.4 **Reprise des formes démonstratives**

La fonction des formes démonstratives est de réorienter l'attention du destinataire, de pointer sur un élément « pour qu'il devienne une valeur dans le contexte de l'argumentation » (Schneuwly, 1988 : 149). Dans les copies que nous analysons, il y a deux éléments sur lesquels est sollicitée particulièrement l'attention : d'une part *exposition (expo*) et sa substitution lexicale *évènement*, et d'autre part *budget (dépenses)* :

> Jusqu'ici, **cette** exposition est la plus grande du monde (N 3).
>
> Bref, tous les pays ont besoin de **cet** évènement pour les échanges économiques ou culturels (N 6).
>
> J'approuve **ces** dépenses, parce que c'est pour le développement, c'est pour la Chine (N 7).
>
> Avec **ce** budget, le gouvernement pourrait développer directement l'économie, la civilisation, l'enseignement de notre pays (N 1).

Il faut souligner que ces éléments sont des reprises soit fidèles (exposition), soit infidèles (évènement) d'un syntagme nominal déjà connu dans la consigne. Cependant, on pourrait considérer comme aberrant la reprise de l'expression ces *dépenses,* comme elle apparaît dans la première phrase de quelques copies :

> J'approuve **ces dépenses** versées à l'EXPO (N 9).
>
> J'approuve **ces dépenses** sur l'organisation d'une exposition universelle (N 11)
>
> **Ces dépenses** valent la peine (N 17).

Une autre fonction que les démonstratifs remplissent est celle d'orienter l'attention non plus sur un élément, mais sur un ou plusieurs arguments annoncés ou sous-entendus par le biais de *cela* (*ça*), ou dans certains cas *tout cela (ça).* Dans ce cas, le démonstratif ne pointe plus sur un élément du texte qui pourrait être particulièrement important pour l'énonciateur, c'est un rappel d'un mouvement argumentatif, et en tant que tel il peut être considéré comme argument.

> **Tout cela** a un rapport plus étroit avec la vie des masses populaires. Et nous pourrions bénéficier de **tout cela** (N 1)

Cela est bénéfique pour notre pays (N 3)

Et, beaucoup d'étudiants s'intéressent à **cela**, puis ils étudient plus travailleux qu'avant (N 12).

Ça peut attirer l'attention de tout le monde (N 13).

Cela garantit le long développement de l'économie et il gagnera plus d'argent (N 16).

Ces derniers jours, on parle très souvent de l'expo de Shanghai, l'un des sujets est si **cela** vaut la peine… **Ça** bénéficie non seulement aux Shanghaiens, mais aussi aux visiteurs venus aux quatre coins du monde**.** **Ça** peut certainement pousser le developpement du tourisme de Shanghai. (N 17).

Il est indubitable que l'Exposition universelle 2010 a ouvert un nouveau chapitre dans l'histoire de l'évènement qui date de plus de 150 ans avec sa construction gigantesque, mais en comparaison de la grande qui a dépensé pour **cela**, je ne pense pas que ce soit un succès (N 18).

Tout ça stimule les négociations et les coopérations de notre pays qui vont pousser l'augmentation d'économie… En un mot, il me semble que l'organisation de l'exposition, **ça** vaut ! (N 20).

Nous pouvons émettre quelques réserves concernant l'emploi de *ça* à l'écrit, mais en dehors de cette remarque, nous considérons que les pronoms démonstratifs dans les exemples remplissent bien leur rôle de renvoyer vers un mouvement argumentatif présent soit dans le texte, soit dans la consigne.

Concernant les productions écrites de Xinxiang, nous constatons que les erreurs ne sont pas de la même nature. Les textes que les étudiants produisent sont de type narratif, avec un seul personnage (une fille), et une seule intrigue (la fille se réveille en retard, rate le bus, court pour arriver à l'école et oublie son sac à la maison). Il est évident que la complexité de la tâche du premier corpus est beaucoup plus importante que celle du second corpus. Concernant l'énonciation, les étudiants écrivent soit à la première personne du singulier, soit à la troisième personne du singulier. Nous avons détecté une seule erreur, dans X9 où l'étudiant confond les deux :

Tout à fait, elle n'a pas cherché **mon** sac qui est oublié chez elle (X9).

Nous avons repéré également, tout comme dans le premier corpus, des emplois de *ça* à l'écrit (X3, X11), sans que cela pose problème à l'interprétation.

À la suite de ces quelques marques de cohésion que nous avons analysées, nous pouvons conclure que, d'une manière générale, les procédés anaphoriques mis en place par les scripteurs

des deux corpus garantissent la continuité informationnelle des textes. Nous pouvons cependant signaler quelques dysfonctionnements que nous avons relevés dans les textes de Nanchang. Le premier concerne le manque de marques énonciatives, notamment de *je* ou *nous*, ou un emploi incorrect de *on*, renvoyant à des antécédents différents. Le second, peu présent dans les textes, est la reprise fidèle d'un syntagme nominal de la consigne dans la première phrase de la copie. Le dernier dysfonctionnement que nous pouvons signaler, plutôt d'ordre stylistique, est l'emploi du pronom démonstratif *ça* à l'écrit.

7.4 Connecteurs et modalisateurs

Même si à l'heure actuelle le terme de connecteur est largement utilisé, les dénominations et les interprétations se multiplient : organisateur, marqueur, opérateur, mot-charnière, pour n'en citer que quelques-uns. La terminologie ne fait guère l'unanimité, tout comme les fonctions qu'on leur accorde. En même temps que les connecteurs, nous considérerons dans cette partie les modalisateurs, ces derniers étant également « des instructions relatives à l'interprétation d'un énoncé » (Nef, 1982 : 49).

Plutôt que de procéder à un inventaire concernant ce phénomène linguistique, nous nous contenterons de formuler quelques constats.

Les connecteurs forment un groupe hétérogène de mots appartenant à différentes classes : conjonctions, adverbes, locutions. Ils ont donc des fonctions très diverses : sémantiques, syntaxiques, logiques, énonciatives et pragmatiques.

Les connecteurs structurent le texte et leur rôle à l'interprétation et à l'interaction est essentiel. Dans un texte argumentatif, ils déterminent les rapports entre les arguments et les thèses avancées. Dans un texte narratif, ils annoncent les étapes de l'action.

En classe de FLE, l'enseignement/apprentissage des connecteurs s'avère un mode économe et efficace dans la production écrite.

7.4.1 Considérations théoriques

En règle générale, malgré la variation des notions, on s'accorde à dire qu'un connecteur relie les unités, ce que Reboul (1998) définit comme :

> […] marque linguistique appartenant à des catégories grammaticales variées (conjonction de coordination, conjonction de subordination, adverbe, locution adverbiale) qui :
>
> a) articule des unités linguistiques maximales ou des unités discursives quelconques ;
>
> b) donne des instructions sur la manière de relier ces unités ;
>
> c) impose de tirer de la connexion discursive des conclusions qui ne seraient pas tirées en leur absence (Reboul, 1998 : 77).

Cette définition nous oriente vers trois propriétés des connecteurs : leur domaine (les unités linguistiques), leur contenu (opposition/concession, cause/conséquence, addition, reformulation), et leur fonction (produire des inférences).

Pour Berrendonner, les connecteurs sont des morphèmes qui servent à « expliciter l'existence d'une relation entre deux segments consécutifs du même discours ou du même dialogue » (Berrendonner, 1983 : 215). L'auteur distingue deux types de connecteurs : logiques et pragmatiques. Les premiers, homogènes, mettent en rapport des objets logiques de même rang et de même nature, ou encore établissent la correspondance entre les propositions. Les seconds, hétérogènes, s'appliquent à des entités sémantiques ayant des statuts variables. En outre, Berrendonner considère les connecteurs comme un cas particulier d'anaphores : les connecteurs, tout comme les anaphores, impliquent la présence en mémoire d'une certaine information. Les exemples avec *mais* et *en effet* permettent d'illustrer cette propriété :

> *Mais p* présuppose : Il y a une information q telle que p est un argument pour non q.
>
> *En effet, p* présuppose : Il y a une information q telle que q est la conséquence logique de p (*id.* : 234).

Ainsi, suivant l'auteur, la connexion n'échappe pas aux règles de la composition isotopique du discours, ou en d'autres termes, son usage est régi par les lieux communs. Un énoncé comme :

> Pierre déteste les enfants. Il ne peut DONC pas être totalement mauvais *(id.* : 240).

peut être valide si, dans le savoir partagé des interlocuteurs, existe un topos stipulant qu'il est bien de détester les enfants. Dans le cas contraire, la connexion argumentative marquée par *donc* sera jugée non valide.

Dans un cadre didactique, Berrendonner parle de connexion « factice » (*id.* : 242), c.-à-d. l'usage arbitraire des connecteurs dans les dissertations, ce qui permet de doter de cohérence

une production textuelle. Nous reviendrons sur ce point lors de l'analyse des connecteurs dans les copies.

Selon Schneuwly, les opérations de connexion servent à segmenter et à relier les unités linguistiques. Leur caractéristique est « d'agir sur les noyaux prédicatifs » (Schneuwly, 1988 : 99). Les organisateurs textuels, comme il les appelle, ont deux caractéristiques essentielles :

- Ils ne participent pas organiquement à la construction des constituants de la phrase, notamment à l'enchaînement des syntagmes nominaux et verbaux ;

- Ils se surajoutent à des structures déjà formées.

Les connecteurs assument un rôle important dans la production d'un texte argumentatif, du fait que les rapports argumentatifs ne découlent pas directement de la réalité à laquelle on se réfère. Suivant la visée argumentative, l'énonciateur construit tel ou tel rapport. Ainsi, les connecteurs « articulent le point de vue de l'énonciateur et du destinataire et ancrent directement le texte en tant qu'argumentatif dans la situation de communication » (Schneuwly, 1988 : 106).

Notons enfin que dans la théorie de l'argumentation dans la langue, les connecteurs et les opérateurs jouent un rôle fondamental, parce qu'ils orientent la graduation des arguments et déterminent la conclusion envisageable. Ainsi, […] la phrase peut comporter divers morphèmes, expressions et tournures qui, en plus de leur contenu informatif, servent à donner une orientation argumentative à l'énoncé, à entraîner le destinataire dans telle ou telle direction » (Ducrot, 1980 : 15). Par ailleurs, les connecteurs et les opérateurs donnent des indications sur le topos qui sous-tend les enchaînements :

> |…] une description linguistique des phrases d'une langue ne saurait prévoir quel topos utilise le locuteur d'un énoncé, ni même dire quel stock de topos il a, ou fait semblant d'avoir, à sa disposition. Mais elle peut prédire, dans la mesure où l'énoncé comporte un opérateur argumentatif, certaines caractéristiques nécessaires du topos mis en œuvre (Ducrot, 1983 : 34).

7.4.2 Classification des connecteurs et des modalisateurs

Dans un premier temps, et avant d'aller plus en détail vers une classification des connecteurs, nous distinguerons leurs deux valeurs principales : un premier sémantico-organisationnel et un second argumentatif. Dans le premier cas, les connecteurs n'ont pas de fonction argumentative, leur fonction est uniquement organisationnelle et sémantique, alors que dans le second cas les

connecteurs établissent des relations (hiérarchiques ou additives) entre les prémisses d'une argumentation. Pour illustrer ces valeurs, nous prendrons pour exemple le corrélatif *Non seulement ... mais aussi* grâce auquel on ajoute une nouvelle information au contenu d'une information déjà connue, ou suivant la terminologie de Ducrot (1980), on ajoute un deuxième argument à un premier, les deux ayant la même orientation argumentative.

Ainsi, dans la phrase :

> Elle est **non seulement** une activité économique, **mais aussi** culturelle (N 3),

le corrélatif introduit les deux occurrences *économique* et *culturelle* qui ne sont pas en relation argumentative, cette relation est seulement sémantico-organisationnelle. En revanche, dans

> **Non seulement** pour qu'on souvient l'exposition, **mais aussi** pour l'éducation qu'on ne s'arrête jamais d'avancer. (N 5) (L'exposition restera non seulement dans la mémoire, mais donnera aussi un coup de pousse à l'éducation),

on peut considérer que le corrélatif introduit deux arguments distincts, le second étant plus fort que le premier.

Quant aux connecteurs proprement argumentatifs, nous retiendrons en premier lieu le critère classificatoire concernant la fonction argumentative de l'énoncé introduit par le connecteur. Moeschler distingue à cet effet les connecteurs introducteurs d'arguments (car, d'ailleurs, même, mais) des connecteurs introducteurs de conclusion (donc, décidément, quand même, finalement). Il distingue également deux autres groupes : les connecteurs co-orientés qui relient deux énoncés vers une conclusion commune, et les connecteurs contre-orientés qui relient deux énoncés vers des conclusions inverses (Moeschler, 1985 : 63).

Il est intéressant de considérer ici une autre classification, basée sur des critères lexico-grammaticaux, celle de Schneuwly. Nous dirons que les connecteurs peuvent être catégorisés en fonction de deux critères : selon la structuration des textes et selon les formes syntaxiques.

Du point de vue de la structuration des textes, il est possible de définir trois catégories : temporels/causaux, logico-argumentatifs ou spatiaux. Quant à la forme syntaxique, nous retiendrons également trois principes : subordonnant, coordonnants et autre.

La détermination des connecteurs subordonnants peut être formulée à partir de la conjonction subordonnée. Ainsi, à la suite de Piot (1978),[47] Schneuwly affirme qu'un mot-outil sert d'introducteur d'une phrase à temps fini dont le contenu est indépendant de la phrase principale et dont la forme générale peut être déduite comme étant *q que x*. À part la conjonction *que*, Schneuwly ajoute à cette catégorie trois autres conjonctions : *comme, si* et *quand*.

Les critères formels des coordonnants sont liés, selon Schneuwly à une suite linéaire du texte et ont une charge sémantique minimale. Les connecteurs de cette catégorie sont temporels, comme *puis, après, alors, ensuite*, et non temporels, comme *aussi, ou, car, mais*.

Dans la catégorie des autres connecteurs, on peut citer : syntagmes prépositionnels *(à midi, trois jours après*), locutions temporelles (*le lendemain, un jour*), autres conjonctions (*par exemple, c'est-à-dire*) et certains adverbes (*d'abord*).

Concernant les modalisateurs, leur fonction est très proche de celle des connecteurs, dans la mesure où ils donnent des instructions sur l'interprétation des énoncés. Il s'agit d'un ensemble d'adverbiaux d'énonciation (Nolke, 1990 : 106), qui portent sur le point de vue. Nous classerons donc dans cette catégorie des expressions comme *à mon avis*, *d'après moi*, *autrement dit*, *sans doute*, *il est indéniable que, évidemment,* etc. Les modalisateurs assument des valeurs très différentes : ils peuvent restreindre les inférences qu'on peut faire à partie d'un énoncé (*id.* :115), atténuer ou augmenter l'intensité de l'acte.

7.4.3 **Analyse des connecteurs**

Dans l'analyse qui suit, nous procéderons à une première lecture d'une copie (N2) suivant trois catégories. Nous relèverons en premier les connecteurs sémantico-organisationnels (notés ci-après Organisateurs, soulignés dans le texte), viennent ensuite les connecteurs proprement dits (notés Connecteurs, dans le texte en gras), et en troisième lieu les modalisateurs (dans le texte en italique). Nous noterons l'emploi impropre par un astérisque.

[47] Piot M., 1978, *Études transformationnelles de quelques classes de conjonctions de subordination du français*, Thèse de doctorat, Université Paris 7.

N 2 **Organisateurs (2) :** 2 et **Connecteurs (7) :** récement* quoique d'abord par ailleurs alors malgré que* et **Modalisateurs (1) :** pour moi	**Récement,** l'exposition internationale 2010 célébre en Shanghai qui a débutéble 1er Mai et s'achevera le 31 Octobre. **Quoique** l'exposition internationale soit moins spectaculaire que les jeux Olympique, il a besoin un budget considérable. *Pour moi,* je pense que c'est méritant. **D'abord,** l'exposition a étalagé les spécialités divers de différents pays avec lesquelles on peut connaître les cultures et la civilisation de differents pays. **Par ailleurs,** c'est aussi un moyen pour présenter notre amitié à tout le monde, aux tous les pays. C'est une chance de coopération. Les entreprises intérieurs pouvent coopérer avec les entreprises étrangères, qui a intérêt de promouvoir le developement économique. **Alors, malgré que** l'exposition internationale a besoin beaucoup d'argent **et** moins spectaculaire, l'influence d'économie est durable.

Tableau 6 : Connecteurs dans la production N2

Dans cette copie, nous constatons un grand nombre de connecteurs, 7 au total, en plus des deux organisateurs et un modalisateur. Nous considérons comme impropre l'emploi de *récement* (à part l'erreur d'orthographe) et de *malgré que*.

Si nous procédions à la lecture de tout notre corpus de Nanchang de la même manière, nous constaterions les tendances suivantes :

1. Dans l'opposition argumentatif/organisationnel, ce sont surtout les connecteurs argumentatifs qui sont utilisés, le groupe des organisateurs est essentiellement composé de *et*.

2. Dans la seconde catégorie les *et* sont en tête.

3. À la suite de cette première lecture, il faut noter également que pratiquement la totalité des connecteurs est correctement employée, c.-à-d. qu'ils remplissent leur rôle de guide

de l'interprétation ou, en tout cas, ne gênent pas la cohérence. C'est la raison pour laquelle nous éviterons le terme d'erreur, pour ne parler que de maladresse.

7.4.4 Analyse globale des connecteurs

Pour l'instant, nous allons laisser de côté le groupe des organisateurs, nous nous occuperons de ce groupe composé essentiellement de *et* lors de l'analyse détaillée de ce dernier.

À la suite de cette lecture détaillée des copies, nous avons relevé 164 connecteurs et modalisateurs. Sur les 3729 mots que compte le corpus de Nanchang, cela fait un connecteur sur 23 mots. Puisque notre corpus est très limité, et afin d'interpréter correctement nos données, nous nous référerons à des études précédentes ayant traité les problèmes de connecteurs.

Degand (2008), à la suite de Crewe (1990) et Hinkel (2002), comptabilise les connecteurs causaux, contrastifs et temporels dans des écrits narratifs en français langue première et langue seconde (d'étudiants néerlandophones de niveau B1 à B2). L'auteure arrive à un double constat : les apprenants de FLE utilisent beaucoup plus de connecteurs que les natifs d'un côté, les écrits en FLE présentent moins de diversité lexicale en connecteurs que les écrits des natifs d'un autre côté. Ce qui ressort du dépouillement de son corpus : les apprenants utilisent un connecteur en moyenne tous les 28,8 mots, alors que les natifs y font appel tous les 41,5 mots. Degand, à l'instar d'Ellis (1994), explique la tendance du suremploi de connecteurs par les apprenants par le coût cognitif de l'écriture en langue étrangère et par la moindre maîtrise de moyens grammaticaux et lexicaux pour rendre le texte cohésif (Degand, 2008 : 27). Si on compare les résultats de Degand avec les nôtres, on peut effectivement penser à un suremploi de connecteurs chez les étudiants de Nanchang, avec un connecteur sur 23 mots.

Toutefois, ces données sont à prendre avec précaution, on ne peut pas prétendre que l'utilisation abusive de connecteurs par des apprenants de FLE soit un phénomène universel. Loin de procéder à une transposition directe de ces conclusions sur notre corpus, nous considérerons certaines différences. À part le même niveau de français (B1/B2) des étudiants des deux corpus, il ne faut pas perdre de vue le fait que le type de texte rédigé n'est pas le même. En effet, dans un texte argumentatif, les connecteurs ont une importance majeure dans la structuration, et donc ils y seront plus présents que dans un texte narratif. Par ailleurs, il se pourrait qu'il y ait d'autres facteurs qui influencent l'emploi des connecteurs dans les écrits des apprenants, comme la langue de départ et les méthodes d'enseignement.

C’est pourquoi, avant de vérifier la pertinence de l’hypothèse concernant l’usage abusif des connecteurs, nous examinerons un autre facteur, notamment le rapport entre la structure globale de copies et les connecteurs. Rappelons ici que les connecteurs appuient l’orientation argumentative et, dans ce sens, leur usage devrait être conforme aux thèses avancées. Observons cette conformité, à partir du schéma des échelles argumentatives, en N 1 :

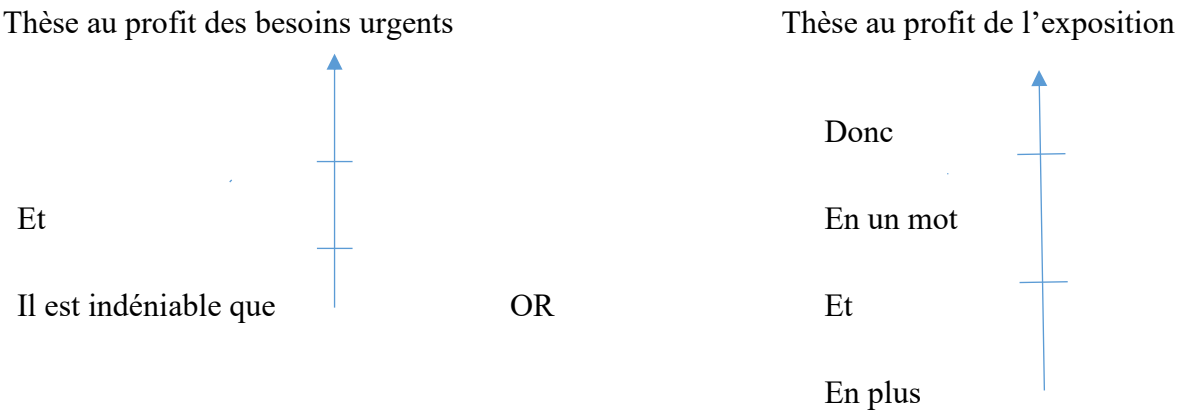


Figure 10 : Échelles argumentatives de N1

Le schéma montre bien comment le connecteur *or* modifie l’orientation argumentative et on passe d’une thèse à l’autre. Le connecteur *donc* introduit la conclusion, quant aux autres connecteurs, leur rôle est additif, ils additionnent les arguments au profit de l’une ou de l’autre thèse.

Considérons une autre copie, N 3 :

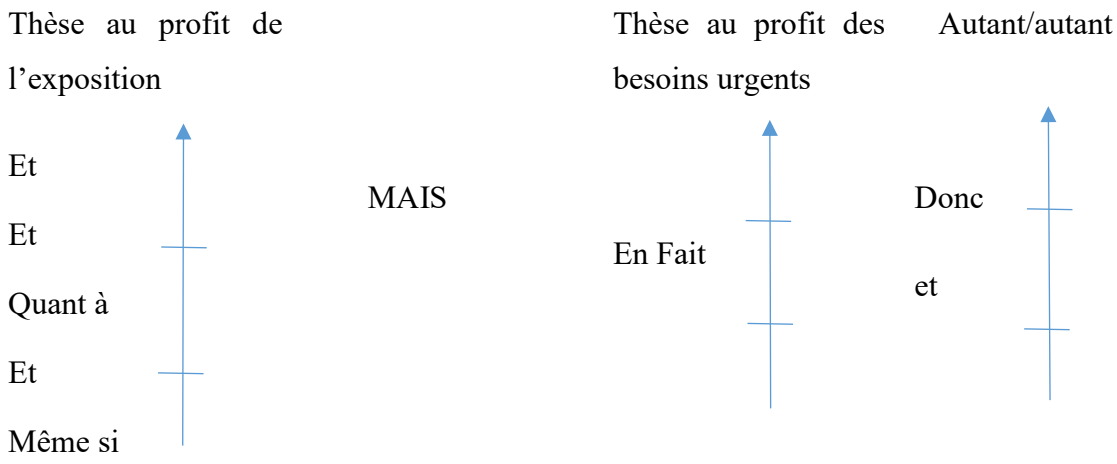


Figure 11 : Échelles argumentatives de N3

Dans cette copie, le scripteur avance trois thèses, une première au profit de l'exposition, une seconde au profit des besoins urgents, et une troisième au profit d'une égalité, autant pour l'exposition que pour les besoins urgents. Il est certain que *mais* modifie l'orientation argumentative, cependant ici sa valeur d'opposition pose problème. En effet, la seconde thèse articulée par *mais* devrait être plus forte que la première, or ce n'est pas les cas, le scripteur les envisage comme égales l'une à l'autre pour conclure au profit d'une troisième thèse. Nous pouvons donc considérer ici *mais* comme un connecteur correctif.

Revenons maintenant au fait que notre corpus de Nanchang contient un nombre élevé de connecteurs, ou comme nous l'avons constaté, un connecteur à tous les 23 mots. Peut-on effectivement parler d'un usage abusif ?

Regardons de plus près N 15 :

> **Maintenant**, Shanghai est en train d'organiser un évènement mondial qui attire beaucoup de gens du monde. **Certes,** une exposition universelle demande un budget considérable. **Mais** quand notre pays a assez de puissance pour organiser cet évènement, nous pouvons essayer de nous révéler le développement **et** le progrès au monde.
>
> **En plus,** l'exposition universelle est une bonne occasion où les étrangers peuvent connaître la chine profondément. **Et** c'est aussi pour les chinois qui peuvent connaître les autres pays, la culture exotique et la science avancée du monde. **Après**, on peut développer le commerce avec les étrangers **et** avoir lieu les négociations coopératives.
>
> Avant l'exposition universelle 2010, il y a eu un tremblement de terre à Yushu de la province de Qinghai. **Et** tous les chinois ont retombé en malheureux. **Mais,** grâce aux les aides de tout le monde, on recoit le rayon d'espoir **et** les gens de Yushu ont aussi confiance en l'avenir. **Et** cette catastrophe n'a pas influencé la passion de chinois pour organiser l'Exposition universelle 2010 à Shanghai.
>
> **Alors,** on constate la Chine est forte, les chinois sont excellents **et** puissants pour organiser un évènement mondial.

Voilà le schéma argumentatif qui lui correspond :

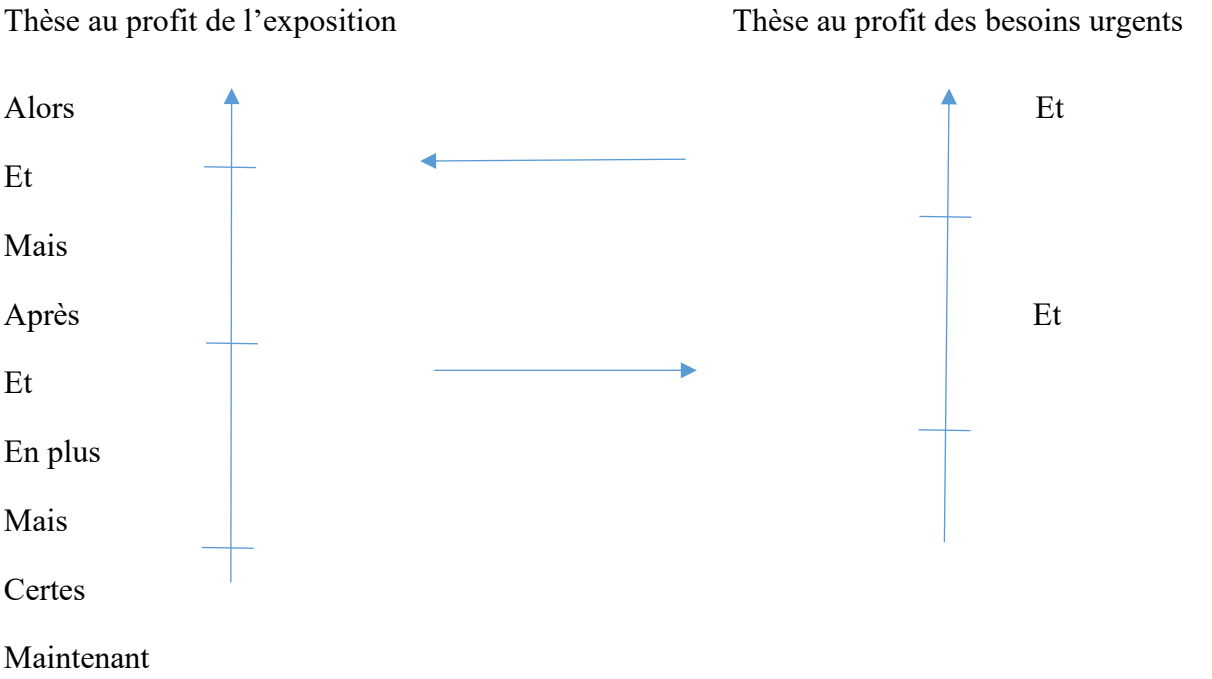


Figure 12 : Échelles argumentatives de N15

Dans cette copie, notre attention se portera sur les connecteurs qui font partie d'un mouvement argumentatif, nous ne nous intéresserons donc pas aux organisateurs textuels. Sur le nombre total de 187 mots, nous avons relevé 11 connecteurs argumentatifs, soit un connecteur sur 17 mots. En effet, chaque phrase, à l'exception d'une seule, est introduite par un connecteur. Le mouvement argumentatif ici, comme le montre le schéma, est le suivant : on passe de la première thèse vers une seconde pour revenir vers la première. Le passage entre les thèses n'est pas articulé par des connecteurs, ce qui ne peut pas être considéré comme une faiblesse. Il en résulte que la totalité des connecteurs sert à additionner des arguments. Il faut admettre que, dans le cas de cette copie, l'utilisation n'est pas tout à fait arbitraire, chaque connecteur peut être considéré comme correctement utilisé. Seulement, truffé de cette façon, le texte prend l'allure d'une liste où chaque connecteur pourrait être remplacé par un numéro, cela n'enlèverait en rien de sa cohérence. Ainsi, au lieu de guider la lecture, le suremploi la rend difficile. En guise de remédiation à cette maladresse, il est possible soit d'éviter certains connecteurs (par exemple *en plus* au début du second paragraphe), soit de les remplacer par un moyen de ponctuation ou par une anaphore (remplacer le *et* du second paragraphe par une virgule), soit de reformuler certaines phrases (Le tremblement de terre qui a eu lieu à Yushi, dans la province

de Qinghai, quelques années avant l'Exposition universelle, a rendu malheureux tous les Chinois).

Quant à la deuxième conclusion de Degand, concernant la diversité lexicale des connecteurs, nous constatons qu'il y a un suremploi de *et* en tant que connecteur (32), et de, *mais* (15). Quant aux autres connecteurs, ils sont beaucoup moins présents : *en plus* (8), *donc* (5), *certes* (5). Notons également le suremploi du modalisateur *il est indéniable que*, avec deux variantes (*il est incontestable que* et *il est indubitable que*), cette expression est reprise du texte ayant servi lors de la préparation à l'écriture du texte argumentatif.

Considérons maintenant notre second corpus, consisté de copies de textes narratifs, où, a priori, les connecteurs ne jouent pas un rôle si important, et suivant nos prévisions ne devraient pas être aussi présents comme dans les textes de Nanchang. Cependant, à la lecture des copies de Xinxiang, on se rend compte que celles-ci n'échappent guère à ce dysfonctionnement, comme nous pouvons le constater en X 5:

> Un jour très mauvais !
>
> Hier soire, je me suis couchée tard, **donc** je me suis levée à 7 heures 15, ce matin. **Alors**, j'ai fait des choses rapidement. **Mais,** quand je suis allée au WC, la porte n'a été pas ouvrir. J'étais en colère. *Malheuresement*, le bus était parti quand je suis sortie. **Ensuite**, je suis allée à l'école en courant, c'était très fatigué. **Et puis**, j'étais en retard. **En plus**, ma professeur m'a critiquée. **D'ailleures**, j'ai trouvé que mon sac et mes livres ont été oublié chez moi. *Heuresement*, ma camarade a partagé ses livres avec moi.
>
> *À mon avis*, tout est ma faute, je pouvais préparer tous mes choses à l'avance, **en plus**, je ne pouvais pas jouer trop tard hier soire. Le bon habitude est important.

Nous avons compté 3 modalisateurs et 8 connecteurs dans ce texte de 130 mots, ce qui fait un à tous les 12 mots. En effet, c'est un texte peu cohérent, sans ou avec connecteurs. La redondance de *en plus* est évidente. Ce connecteur, utilisé deux fois, est censé introduire une information additive, mais seul le premier pourrait être considéré comme tel, le second pourrait être remplacé par l'organisateur *et.* C'est pareil pour le connecteur contre-orienté *mais* qui ne donne pas de nouvelle orientation à l'action. On voit bien que, malgré l'apparente simplicité du texte (calqué sur des images, avec une structure préétablie), les connecteurs sont suremployés, tout comme dans les copies du premier groupe.

Pour comparer les deux corpus par rapport aux connecteurs, nous avons procédé à une lecture du corpus de Xinxiang et nous avons relevé 97 connecteurs dans les 18 copies, ce qui donne un

connecteur à tous les 25 mots. On peut conclure que du point de vue des connecteurs, les deux groupes les utilisent de façon similaire.

Après cette analyse globale, nous regarderons les connecteurs plus en détail pour essayer de comprendre la nature des maladresses dans leur emploi et proposer une remédiation.

7.4.5 Maladresses retenues

Le scripteur de N 2 introduit un premier argument par *d'abord*, ce qui crée une attente pour un second argument à introduire pas *ensuite* ou *après*. Or ce n'est pas le cas, car l'argument suivant commence par *par ailleurs* :

> **D'abord,** l'exposition a étalagé les spécialités divers de différents pays avec lesquelles on peut connaître les cultures et la civilisation de differents pays. **Par ailleurs,** c'est aussi un moyen pour présenter notre amitié à tout le monde, aux tous les pays.

Omission du premier élément du corrélatif *d'une part… d'autre part* en N 4

> Il y a des personnes qui pensent que l'Exposition Universelle demande trop de budget et notre pays a des besoins plus urgents en **d'autre part**.

La cohabitation des deux connecteurs *mais* d'opposition et *en conséquence* évoquant des relations de cause-conséquence dans une même phrase dans N 7 :

> **Mais**, à mon avis, au fur et à mesure du développement du social et de l'économie, la vie du peuple s'est améliorée **en conséquence.**

En N 10, *parce que* en début de la phrase :

> **Parce que** c'est la chance de ouvrir le fort de notre pays.

Comme en N 2, le scripteur de N 16 introduit un argument par *d'abord*, sans continuer la série argumentative de connecteurs.

> **D'abord,** la construction des pavillons et de la ville demande plus d'argent. C'est pour faire une bonne image d'un pays. Les visiteurs du monde visiteront l'exposition universelle. Le pays qui l'entreprenne doit construire un bon environnement pour faire une bonne impression à tous.

Omission du premier élément du corrélatif *d'un côté… d'un autre côté* en N 17 ou *d'une part… d'autre* part en N 21.

Afin de compléter cette analyse, nous avons extrait les connecteurs les plus fréquemment employés, notamment « *et* » et « *mais* ».

7.4.6 **Le connecteur *Et***

Et occupe une place à part parmi les connecteurs. Il est présent dans toutes les copies de notre corpus, et très généralement, nous l'avons classé dans deux groupes : dans le premier, *et* remplit une fonction d'organisateur, non argumentative, dans le second nous avons relevé des emplois où *et* participe à un mouvement argumentatif. Considérées comme archiconnecteur, ses variations sont multiples.

À partir des exemples du *Trésor de la langue française*, Luscher et Moeschler (1990 : 86) désignent neuf valeurs de « *et* » qui peuvent être illustrées par les situations suivantes :

1. *et* articule des mots ou des groupes de mots de même nature dans une phrase : *Nous accuserions de payer de mots et de formules* ;

2. *et* introduit une relation non spécifiée entre les propositions qui sont connectées : *Qu'on me permette de traduire mot à mot et sans chercher aucunement l'élégance du langage actuel* ;

3. *et* connecte des propositions qui décrivent des évènements se déroulant de manière concomitante dans le temps : *Ensuite le chœur… croquant des pommes et se donnant des bourrades…* ;

4. *et* introduit une proposition qui décrit un évènement en succession avec l'évènement décrit par la proposition précédente : *le prologue se détache et s'avance…* ;

5. *et* introduit la conséquence qui suit une expression de cause : *À bord des avions découverts… on s'inclinait hors du pare-brise, pour mieux voir, et des gifles de vent sifflaient longtemps dans les oreilles ;*

6. *et* introduit non une phrase, mais une énonciation (acte de langage) : *Mais, enfin, qu'avez-vous et pourquoi ces lamentations* ;

7. *et* introduit un contenu impliqué par l'énonciation de la première proposition (un vocatif) : *Monsieur Alphonse, et la musique que vous deviez m'avoir copié pour demain* ;

8. *et* introduit un contenu contradictoire : *Ils ont des oreilles et n'entendent pas* ;

9. *et* introduit un contenu en contradiction avec ce qui est impliqué par la négation de la proposition précédente : - *Pierre : « Cette nuit j'ai inventé la théorie de la relativité » - Marie : « Et moi je suis le pape ».*

Schneuwly (1988) pour sa part, répartit les valeurs de et en trois catégories :

1. *et* exprimant un lien étroit entre les actions ou les évènements ;

2. *et* liant des actions concomitantes ou des relations e type cause/conséquence. Dans ce cas et pourrait être substitué par un autre connecteur ;

3. *et* qui lie des énoncés sans lien précis et qui est également une trace du liage.

Schneuwly note également l'emploi de *et* en tête de l'énoncé, dans des expressions comme « et je pense », ce qui explicite la position de l'énonciateur sur une question controversée.

Quant à notre corpus, nous avons compté en tout 82 emplois de *et*, 50 en tant qu'organisateur, et 32 en tant que connecteur.

La première catégorie de *et* ne crée pas de rapports argumentatifs :

> Les retombées économiques devraient être bien plus conséquentes **et** durables. (N 7)
>
> …l'exposition internationale est une très bonne chance économique **et** culturelle pour notre pays (N 4)

Dans cette catégorie, les unités reliées peuvent faire partie d'une trame temporelle :

> L'Exposition Universelle 2010 a débuté le 1er Mai **et** s'achèvera le 31 Octobre.

La deuxième catégorie est plus intéressante pour nous, car elle introduit des relations logiques. Ainsi, nous distinguerons l'emploi de *et* qui additionne des arguments, de celui de *et* qui introduit une conclusion.

Et peut introduire un nouvel argument s'additionnant au premier :

> Le revenu du ticket est considérable. **Et** si l'exposition est bien organisée, il y aura de plus en plus d'activités à shanghai. (N 3)
>
> Les Chinois peuvent montrer la culture, l'économie et l'esprit de la Chine au tout le monde. **Et** le plus important est de se développer notre propre économie dans ce grand évènement (N 9).

> En plus, l'exposition universelle est une bonne occasion où les étrangers peuvent connaître la chine profondément. **Et** c'est aussi pour les chinois qui peuvent connaître les autres pays, la culture exotique et la science avancée du monde (N 15).
>
> Dans l'exposition, on peut bien voir le développement rapide en chine, **et** on peut aussi reconnaître profondément les spécialités endémiques en chine (N 21).

Dans ce cas, et si on veut diversifier lexicalement les textes, un autre connecteur pourrait prendre la place de *et*, comme *de plus, en outre, non seulement, mais*.

Et peut également introduire une conclusion :

> Tout cela a un rapport plus étroit avec la vie des masses populaires. **Et** nous pourrions bénéficier de tout cela (N 1).
>
> Donc, notre gouvernement doit économiser de l'argent lancé à l'expo **et** le mieux utiliser pour l'intérêt des peuples (N 3).
>
> L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. **Et** je pense que cela vaut la peine d'utiliser (N 16).

Dans ce cas, il pourrait être remplacé par *donc*, en *conclusion* ou *par conséquent*.

7.4.7 Le connecteur *Mais*

D'une manière générale, on accorde deux valeurs au connecteur *mais*. La première est corrective et sert à rectifier un énoncé antérieur : *Il n'y a point de réponse. Mais il me semble que ces questions ont leur valeur* (Valéry). La seconde exprime une opposition : *Néron vous écoutait, madame ! Mais hélas… (Racine)*[48].

Suivant la théorie de l'argumentation dans la langue, la seconde valeur de *mais* est argumentative. Dans l'énoncé P, mais Q, P si P est un argument au profit de la conclusion r, Q est un argument au profit de –r, *mais* donne une orientation inverse de Q, ce dernier étant supérieur à P. Illustrons cette valeur par l'exemple : *Il fait beau, mais je suis fatigué*, dans le cas où on parle d'une promenade. Si le premier énoncé P (il fait beau) est un argument pour aller en promenade, le second Q (je suis fatigué), articulé par *mais,* est un argument plus fort contre la promenade.

[48] Exemples empruntés chez Wagner (1962 : 425).

Dans les copies de Nanchang, les deux valeurs, corrective et d'opposition sont également présentes.

En N 4, *mais* oppose un contre-argument à un argument au profit de l'exposition :

> L'exposition internationale sera certes moins spectaculaire que les Jeux Olympiques de Pékin, et n'aura sans doute pas les mêmes retombées médiatiques. **Mais** les retombées économiques devraient être plus conséquentes et durable.

En N 14, le premier *mais* oppose un argument pour l'exposition à un argument contre l'exposition, alors que le second est correctif :

> Je n'approuve pas l'exposition universelle de Shanghai, même si elle pourrait pousser le commerce chinois et lever le niveau de Shanghai et d'autres villes. **Mais** elle demande une grande somme d'argent pour construire les pavillons et installer des équipements.
>
> Tous les sinistrés ont besoin d'argent, **mais** une grande somme est dépensée à l'exposition universelle, donc le gouvernement n'a pas assez d'argent pour aider les sinistrés (N 14).

En N 3 et N 9, *mais* introduit la nouvelle thèse qui aurait plus de force argumentative et qui devrait emporter la conclusion. Concernant N 3, ce n'est pas le cas, car le scripteur conclut au profit d'une troisième thèse.

Contrairement à *et*, nous ne considérons pas que *mais* est suremployé dans les copies. Il pourrait pourtant être remplacé, à titre d'exercice et en vue d'une diversité lexicale par d'autres connecteurs d'opposition.

Pour résumer les dysfonctionnements des connecteurs dans les copies, nous avons constaté un nombre excessif de connecteurs dans les copies de Nanchang, tout comme dans les copies de Xinxiang. Les connecteurs sont très souvent utilisés de manière aléatoire et même s'ils ne sont pas en désaccord avec la structure du texte, ils ne guident pas l'interprétation. Nous avons également constaté un emploi élevé de *et* et un emploi modéré de *mais*, en revanche les autres connecteurs sont moins présents.

7.5 Évaluer la compétence langagière au niveau interphrastique à partir de critères pragmatiques

Nous venons d'analyser les productions écrites de notre corpus suivant un point de vue pragmatique, qui implique trois grands domaines, à savoir la cohérence, la cohésion et la

connexité. Ces domaines sont loin d'être distincts l'un de l'autre, car nous l'avons constaté, parmi d'autres exemples, qu'un même dysfonctionnement lié aux anaphores, pourrait être envisagé soit dans la partie cohérence, soit dans la parie cohésion.

Par ailleurs, nous l'avons déjà souligné dans ce chapitre, il n'y a pas de règles strictes et de critères d'acceptabilité au niveau de la structure du texte ou au niveau interphrastique. L'interprétation dépend essentiellement de l'interlocuteur-lecteur. Malgré ces faiblesses apparentes des analyses, celles-ci peuvent nous aider à comprendre la nature des dysfonctionnements et ainsi constituer une trame pour la remédiation.

Mettons-nous à présent à la place de l'évaluateur, indépendamment de sa fonction d'enseignant, au moment où il doit lire les copies, souligner les énoncés défaillants, les corriger de façon adéquate par rapport au niveau des apprenants, et finalement attribuer une note. Il est certain que dans un test, ou même en classe face aux étudiants, on est obligé de prendre une décision, corriger ou non, retirer ou attribuer des points. Dans ce cas précis, le mouvement d'analyse doit se limiter à un certain niveau, compréhensible pour l'apprenant et économe pour l'évaluateur. On entreprend donc un second mouvement de simplification, de synthèse, ou en d'autres termes, d'évaluation.

D'une manière générale, pour évaluer la cohérence du texte, nous pouvons nous référer aux métarègles de cohérence. Rappelons ici qu'il s'agit des règles de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation.

Concernant la métarègle de répétition, on se posera la question de savoir si le texte est homogène, continu et sans rupture, s'il respecte à la consigne qui lui impose un thème, une situation, éventuellement un nombre de mots.

Quant à la progression, le texte se renouvelle-t-il constamment, ou au contraire, reproduit-il en permanence sa propre matière ? Nous accorderons une attention particulière ici aux unités lexicales répétées, en correspondance avec la structure textuelle préalablement posée par le scripteur.

La métarègle de non-contradiction stipule qu'un nouvel élément sémantique ne contredise pas le contenu posé ou présupposé antérieur. Cette règle est particulièrement importante dans un

texte argumentatif où on attend une suite logique entre le développement des arguments et la conclusion, ou dans l'orientation argumentative entre les deux thèses.

La dernière métarègle concerne la relation entre les faits. Nous la prendrons en compte pour déterminer si le texte écrit correspond bien à la consigne. Plus généralement, on pourrait appliquer cette règle à la structure d'un texte, c'est-à-dire la façon dont les faits sont présentés.

Concernant la cohésion, nous nous intéresserons aux procédés anaphoriques : les reprises (fidèles, infidèles, associatives ou autres) sont-elles correctement utilisées ou existe-t-il des occurrences qu'on ne peut pas interpréter, les marques énonciatives (je/nous/on) permettent-elles d'identifier le point de vue et l'énonciateur, les démonstratifs permettent-ils de leur attribuer un contenu antécédent ?

Quand on évalue la connexité, on s'intéresse aux connecteurs : sont-ils correctement utilisés, assurent-ils le balisage du texte, sont-ils en nombre suffisant ou au contraire, te texte souffre d'un suremploi de connecteurs.

Le tableau qui suit présente les dysfonctionnements du point de vue pragmatique que nous avons retenu dans les deux parties du corpus, dysfonctionnements pour lesquels l'évaluateur pourrait retrancher des points.

Dysfonctionnements retenus	Copies de Nanchang	Copies de Xinxiang
Énoncés défaillants	22	6
Confusion énonciative (on ne comprend pas qui le pronom désigne)	2	1
Reprise fidèle d'une expression du titre dans la première phrase du texte	3	0
Emploi du déictique *ça* à l'écrit	5	2
Suremploi de connecteurs	1/23	1/25

Tableau 7 : Dysfonctionnements pragmatiques dans le corpus

Avant de conclure ce chapitre, nous reviendrons à notre première hypothèse, dans laquelle nous postulons que les étudiants de Xinxiang, ayant appris le français par le biais d'une méthodologie communicativo-actionnelle, auraient une compétence supérieure à celle des étudiants soumis à la méthodologie traditionnelle chinoise. En prenant en compte la complexité de la tâche,

beaucoup plus difficile pour le premier groupe, celui de Nanchang, ainsi que le type de texte à produire, argumentatif pour le premier groupe, narratif pour le second, on peut dire que cette hypothèse est partiellement confirmée. En effet, concernant les règles de cohérence et les anaphoriques, le corpus de Xinxiang contient très peu de dysfonctionnements, contrairement au corpus de Nanchang. Pour le suremploi de connecteurs, les dysfonctionnements des deux groupes convergent.

8 Chapitre 8 : Erreurs à l'intérieur de la phrase

Dans le chapitre précédent, nous avons retenu trois classes de critères pour les besoins de notre corpus : la première, pragmatique, concerne la structure générale du texte et les relations interphrastiques, traite de la cohérence et la cohésion ; la seconde, linguistique, s'intéresse aux erreurs à l'intérieur de la phrase ; la troisième, sociolinguistique, renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. À présent, nous tenterons d'analyser les productions écrites de notre corpus suivant le point de vue linguistique, au niveau textuel de la phrase.

8.1 Un modèle de production écrite

Dans notre chapitre 5, nous avons discuté du processus rédactionnel et de ses particularités en langue étrangère. Il nous paraît utile d'apporter quelques précisions à ce propos. Nous présenterons ici brièvement le modèle de production d'un texte écrit en langue étrangère, auquel correspond un modèle d'évaluation (Vial, 1997 : 19), grâce au schéma ci-dessous :

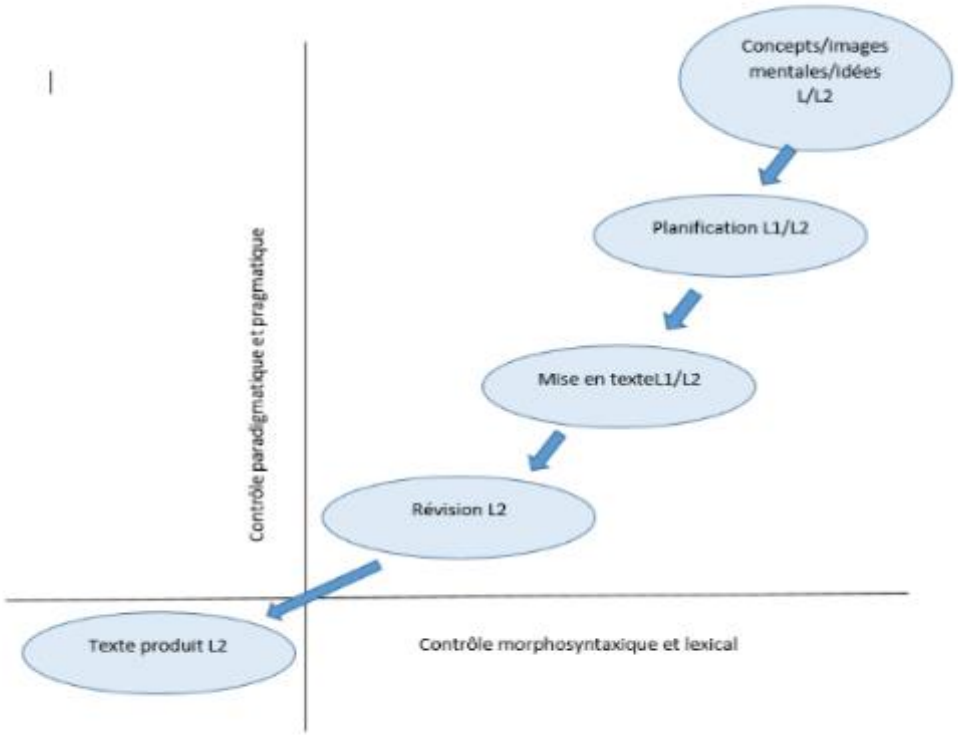


Figure 13 : Schéma du processus rédactionnel

Suivant ce schéma, le texte produit résulte d'un double contrôle, le premier étant paradigmatique et pragmatique, le second morphosyntaxique et lexical. Quant à l'activité rédactionnelle, elle suit quatre étapes : 1) étape d'idées/concepts/images mentales ; 2) étape de planification ; 3) étape de mise en texte et 4) étape de révision. Nous tenterons d'expliquer ci-après chacune des notions investies dans les étapes.

Nous avons appelé le premier axe paradigmatique et pragmatique. On fait appel ici à la notion de paradigme dans le sens qui lui est donné par les sciences du langage (Saussure 1916, Hjelmslev 1968) : modèle de pensée, système de valeurs, de normes, de représentations qui influencent la perception du monde. Ainsi, on présume qu'un étudiant chinois en situation d'évaluation abordera l'activité rédactionnelle suivant un paradigme que l'on peut dire ici « confucéen », ayant en arrière-plan sa culture de départ. Cet axe est également pragmatique, car le rédacteur du texte prendra en compte son interlocuteur/évaluateur et mettra en marche des stratégies afin de produire des énoncés interprétables par ce dernier.

Le second axe est appelé morphosyntaxique et lexical, il correspond aux compétences en langue étrangère dont le rédacteur doit se servir afin de produire un texte acceptable. Or dans cette activité, le rédacteur pourrait difficilement faire abstraction de ses connaissances antérieures, de sa langue de départ, des langues déjà étudiées ou de toute autre connaissance, ou bien encore des stratégies de substitution. Il pourrait donc utiliser des mots qu'il connaît en anglais, étant donné qu'un grand nombre de mots s'écrivent de la même façon, pourvu que dans son texte en français ceux-ci soient utilisés à bon escient. Il pourrait également utiliser des synonymes, des descriptions, etc.

Concernant l'activité rédactionnelle, nous statuons qu'il existe une étape avant l'écriture, de pré acquis, que ce soit en L1 ou en L2 : des concepts du monde, des idées, des images mentales. Il serait illusoire de croire qu'une personne puisse exprimer en langue étrangère ce qu'elle ne connaît pas dans sa langue/culture de départ. On reproche souvent aux étudiants chinois le manque d'esprit critique (Galéazzi, 2006 : 26), en raison du manque de polémicité dans leurs rédactions. Or la polémicité serait peu présente dans leur propre culture. Si on voulait la voir

dans les textes des étudiants, il faudrait d'abord la développer dans leurs concepts du monde, à travers, par exemple, les caractéristiques du type de texte argumentatif.[49]

Les étapes qui suivent les concepts, les idées ou les images mentales sont propres à la rédaction même. Il s'agit de la planification, de la mise en texte et de la révision. Nous supposons que pendant la planification et la mise en texte, et suivant son niveau, le rédacteur utilise en même temps la langue de départ et la langue cible, le choix des mots se fait tantôt en français, tantôt en chinois, et dans ce cas le rédacteur recourt à la traduction[50]. En revanche, la révision et le texte produit sont entièrement en L2.

8.2 Un modèle d'évaluation

Si dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère nous devons recourir à tous les aspects du modèle de production textuelle présenté *supra*, tel n'est pas le cas de l'évaluation. Nous ne pouvons pas, et on ne nous demande pas d'évaluer le paradigme du rédacteur : ses valeurs, croyances, son modèle de pensée. De même, on n'évalue pas ses concepts ni ses connaissances antérieures de langues étrangères. On ne peut pas évaluer l'activité rédactionnelle étape par étape, en revanche, l'analyse des erreurs dans les textes produits pourrait nous donner des informations sur la planification, la textualisation et la révision, et pourrait nous être utile dans le cadre d'une évaluation formative.

Ainsi, on voit bien que le modèle d'évaluation d'un texte en langue étrangère ne reflète pas de façon fidèle le modèle rédactionnel, mais comprend un champ réduit de celui-ci et se résume en deux classes de critères : d'un côté pragmatique, d'un autre côté linguistique (grammaticaux et lexicaux).

Après avoir soumis notre corpus à une analyse pragmatique, nous avons constaté que les critères de cohérence et cohésion posent problème à l'évaluateur pour deux raisons. La première est qu'il n'existe pas de grammaire de texte préconisant de manière générale la bonne formation de textes, l'évaluateur (qu'il soit enseignant des sujets évalués ou externe à l'institution) ne dispose donc pas de normes explicites à ce sujet. La seconde est que le plus souvent, par un recouvrement inférentiel, l'évaluateur comprend parfaitement les propos du sujet évalué,

[49] On pourrait ainsi réfléchir à un certain type d'apprentissage (de savoir-faire + savoir être) en fonction d'une typologie des textes.
[50] Ce que nous avons discuté dans le chapitre 5.

malgré la présence d'erreurs grammaticales ou lexicales. Dans notre corpus, nous n'avons aucune difficulté de compréhension des textes, cependant, la question se pose de savoir comment les noter par rapport aux critères pragmatiques, à quel moment retirer ou attribuer des points.

8.3 Le rapport à la norme

À présent, et avant de soumettre notre corpus à une analyse linguistique, nous tenterons de limiter les critères grammaticaux et lexicaux qui puissent nous servir de trame. Notre hypothèse à ce stade est que l'évaluation des textes par rapport à ces critères poserait moins de difficultés à l'évaluateur, grâce notamment aux règles de la grammaire normative.

8.3.1 La grammaire

Suivant le *Dictionnaire de didactique de français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003 : 118), la grammaire se définit comme :

- Un principe d'organisation propre à une langue et intériorisé par les locuteurs de cette langue ;

- Une activité pédagogique qui vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement ;

- Une théorie sur le fonctionnement interne de la langue par rapport aux concepts théoriques adoptés, on parlera ainsi de grammaire traditionnelle, grammaire pédagogique, etc. ;

- Des connaissances intériorisées de la langue cible que se construit au fur et à mesure l'apprenant de cette langue.

Dans cette définition, nous pouvons constater deux dimensions, l'une étant descriptive, l'autre prescriptive. D'un côté, la grammaire rend compte des régularités sous-jacentes des productions langagières des locuteurs d'une langue, d'un autre côté, elle rappelle les règles à suivre afin de produire des énoncés corrects dans cette langue.

Ainsi, même si l'apprentissage ne se résume pas à apprendre des règles et du vocabulaire afin de maîtriser la langue, la grammaire a le mérite de proposer une trame explicite pour

l'enseignement et l'apprentissage. En d'autres mots, on peut discuter sur les qualités de la structure générale d'un texte ou les marques de cohésion, en revanche, concernant les conjugaisons, les articles ou le genre, tous les acteurs devraient être d'accord. De surcroît, cette trame paraît essentielle pour l'évaluation, car elle offre des critères clairs et acceptables par les évaluateurs, les sujets évalués et l'organisme demandeur de l'évaluation (l'université, l'état ou les acteurs internationaux).

8.3.2 Variation, acceptabilité et subjectivité

Or à ce stade, notre réflexion se heurte à trois écueils, notamment la variation, l'acceptabilité et la subjectivité de la correction qui, en dépit des règles d'usage, varient d'un évaluateur à l'autre.

En dépit du cadre de référence, le français, comme chaque langue, est doté de variantes, ou des variations géographiques, temporelles, sociales ou encore situationnelles. Parmi les questions qu'on devrait se poser, celles de savoir quel français évaluer, pour quels besoins, ou encore s'il faut pénaliser par exemple l'emploi d'un mot vieilli, à quel moment ce dernier devient impropre à la situation de la communication.

La seconde difficulté concerne l'acceptabilité d'un énoncé. Pour être acceptée, une phrase doit être conforme aux règles de formation grammaticale, mais elle doit également correspondre à la situation, aux normes d'usage en vigueur, et doit être interprétable par les locuteurs de la langue.

La troisième difficulté se manifeste dans ce qu'Eluerd (1972 : 114) appelle volonté normative des professeurs dans la correction des copies. Une enquête réalisée par le chercheur montre que le taux d'erreurs relevé dans un seul texte varie entre les professeurs des différentes disciplines. Ainsi, le plus grand nombre d'erreurs relevées, toutes catégories confondues, appartient aux professeurs de français et de langues vivantes qui corrigent. De plus, l'écart entre les disciplines peut être complété par celui des types d'erreurs : si les correcteurs sont unanimes par rapport aux erreurs d'orthographe, les avis divergent sensiblement par rapport aux erreurs de syntaxe et encore plus par rapport à la ponctuation.

Par ailleurs, à la suite des réflexions d'Eluerd, on peut se poser la question de savoir comment déterminer le juste milieu dans la correction, ne pas pratiquer une correction abusive, et en même temps, ne pas être trop laxiste avec les erreurs des étudiants. Le processus d'enseignement-apprentissage-évaluation d'une langue étrangère n'est pas une science exacte

et il faut en tenir compte. Pour Gourmelin-Berchoud (1996), enseigner efficacement, « c'est savoir sentir quand aller au feu et quand laisser filer le temps de l'apprentissage ». On peut légitimement transposer cette attitude à la correction, et « sentir » le bon moment pour corriger telle ou telle erreur, et laisser passer d'autres, afin de permettre d'y remédier plus tard.

Par conséquent, nous devons admettre qu'une partie de notre analyse sera influencée par la subjectivité, même si les règles que nous appliquerons seront admises par tous les acteurs de l'évaluation. Dans les lignes qui suivent, nous essaierons d'appliquer ces réflexions à notre corpus.

8.4 Les erreurs dans l'organisation interne de la phrase

La question des erreurs et de leur statut particulier dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est largement discutée depuis une trentaine d'années. Depuis l'approche communicative, l'erreur n'est plus stigmatisée, le but n'est pas de l'éradiquer, au contraire, sa présence signe la progression (Corder 1967, Gaonac'h 1991, Porquier 1977). Pour l'enseignant, tout comme pour l'évaluateur-correcteur, elle est un indice précieux permettant une démarche proactive et un ajustement des contenus d'apprentissage. Notre intention ici n'est pas de détailler la question, mais de retenir quelques pistes de réflexion.

8.4.1 Statut de l'erreur

Gaonac'h (1991 : 123) remarque que si l'on observe en L2 de nombreuses erreurs d'interférence dues à la L1, c'est que l'analyse contrastive de celle-ci et de la langue cible n'est pas encore suffisante pour qu'on puisse aboutir à une progression d'apprentissage tenant compte des zones de difficultés dans le passage de l'une à l'autre. On arrive ainsi au statut particulier attribué aux erreurs lors de l'apprentissage.

Corder (1967) rejette le caractère aléatoire des erreurs et propose une hypothèse générale concernant l'acquisition d'une L2. Selon cette hypothèse, il y a une régularité et systématicité dans les étapes d'acquisition d'une langue. L'auteur parle à ce sujet de « dialectes idiosyncrasiques de l'apprenant en L2 », c'est que les règles existent bel et bien, mais elles ne sont pas communément admises, elles sont propres uniquement à celui qui parle ce dialecte. Les dialectes idiosyncrasiques ont des caractéristiques importantes :

- Ils sont instables, ce qui est dû au fait qu'il s'agit d'étapes transitoires de l'acquisition ;

- Ils constituent un itinéraire naturel d'acquisition des différents aspects de la langue cible (Corder, 1967 : 40) ;

- Ils ne peuvent pas être décrits ni à travers le système de règles de la L1, ni à travers celui de la L2, ils partagent des traits de chacun de ces systèmes (Corder, 1967 : 20).

Corder considère que le système transitoire intègre 3 sous-systèmes appartenant respectivement au système de la L1, au système de la L2 et à un système de règles spécifiques au dialecte idiosyncrasique constitué à un moment donné[51].

Le système transitoire de Corder est développé sous d'autres termes, notamment sous le terme d'interlangue propose par Selinker (1972). Ce dernier rejoint Corder dans l'idée que l'interlangue est un système linguistique séparé, différent de celui du locuteur natif ainsi que du système de la L1. L'interlangue serait liée à un certain nombre de processus : transfert d'éléments de la L1, simplification systématique de la langue cible ou surgénéralisation des règles de la langue cible.

> Le point central est que les erreurs linguistiques […] en L1 sont considérées […] comme des indices d'un processus actif d'acquisition : c'est notamment leur caractère systématique qui conduit à faire cette hypothèse […] Cela implique que ce ne sont pas les données linguistiques en elles-mêmes qui sont le facteur déterminant de l'apprentissage (acquisition d'habitudes verbales), mais en fait les matériaux linguistiques mis à la disposition de l'apprenant et contrôlés par celui-ci sous l'effet d'un programme interne. Ce programme interne a une position dominante par rapport au « programme » de l'enseignant ou de la méthode ; il aboutit logiquement à une progression construite par l'apprenant lui-même (Gaonac'h, 1991 : 124).

Ainsi, le caractère systématique des erreurs en L2 serait lié à la présence d'une compétence transitoire. Une analyse de ces erreurs permettrait de déterminer « où en est l'apprenant (c'est-à-dire de caractériser son système transitoire de langue), mais aussi de connaître les stratégies et les processus qui sont à l'origine de tels systèmes… » (*id*). Notre tentative de recenser et d'expliquer les erreurs met en évidence le caractère normal de celles-ci dans les productions

[51]Dans une démarche constructiviste, il serait intéressant de noter un parallèle entre le système transitoire de Corder et la zone de développement prochain, cette dernière correspondant dans la théorisation de Vygotski aux processus intellectuels chez l'enfant qui ne sont pas encore développés, mais en cours de formation (Vygotski, 1934, 1984 : 265).

écrites. On indique également la démarche positive de l'apprenant qui cherche à appliquer les règles qu'il connaît, et fait des hypothèses sur celles qu'il ne connaît pas encore.

8.4.2 Place de la typologie de l'erreur dans le schéma de l'évaluation

Catégoriser, c'est appréhender le monde, délimiter, exemplifier, lister les différentes façons de penser les choses comme elles peuvent être dites, tout comme le fait Aristote dans son ouvrage majeur, *Catégories*. Une typologie a une double fonction symbolique, libératrice, car on sort du chaos et on établit une représentation de la réalité complexe, et une fonction de soumission, car les catégories adoptées deviennent doxiques et permettent ainsi de maîtriser la réalité.

Concernant les typologies de l'erreur, il en existe plusieurs, en FLM comme en FLE. D'une manière générale, elles ont une double vocation, la première, linguistique, cherche à donner une description des erreurs aussi complète et précise que possible, la seconde, didactique, cherche à être simple et opératoire. Dans notre théorisation, la typologie de l'erreur s'insère dans une catégorisation plus globale de l'évaluation que nous présenterons par le schéma *infra* :

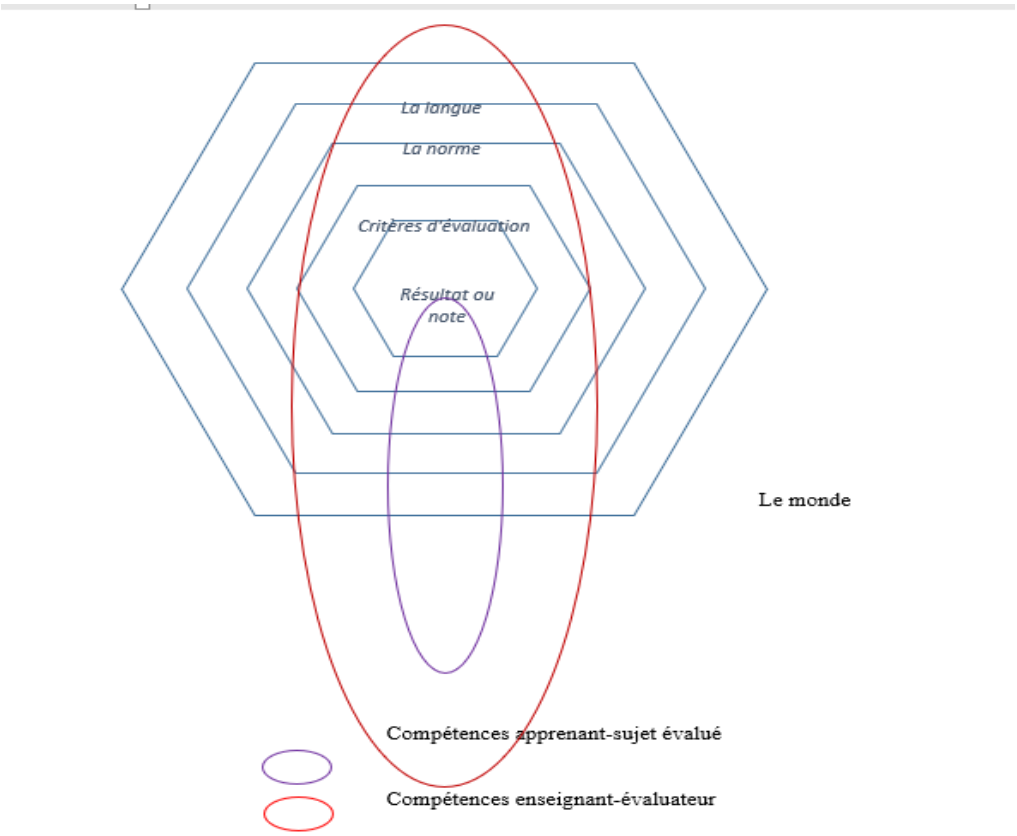


Figure 14 : Place de l'erreur dans l'évaluation

Suivant ce schéma, nous partons des réalités infinies vers des réalités de plus en plus restreintes et concrètes. Ainsi, nous avons à l'extérieur du premier hexagone le monde que nous statuons infini. Le premier hexagone est la langue, une référence du monde, mais qui, dans la théorie saussurienne, ne couvre pas tous les référents de celui-ci : il y a des mots qui n'existent pas dans certaines langues. Le second hexagone, encore plus restreint, est une représentation de la norme, qui ne couvre pas toute la langue : il y a des mots vieillis qui quittent le dictionnaire, cela ne signifie pas pour autant qu'ils n'existent plus, ou encore des usages, des variantes non recensées par la grammaire, etc. Le troisième hexagone, c'est la typologie des erreurs qui est encore plus restreinte, une erreur ne correspond pas à une occurrence du dictionnaire. Vient ensuite le quatrième hexagone avec les critères d'évaluation, qui, pour être opérationnels, sont en nombre limité. Le dernier et cinquième hexagone représente le résultat de l'évaluation, ou la note. Il se limite le plus souvent à un chiffre.

Notre schéma comporte deux cercles superposés. Le premier couvre une grande partie de six premiers et représente les compétences de l'évaluateur, qui a priori possède une expertise dans son domaine. Le second cercle représente les compétences du sujet évalué, compétences générales, concernant ses connaissances et expériences du monde, et compétences linguistiques dans la langue qu'il apprend.

8.5 Classifications des erreurs existantes

Parmi les typologies des erreurs existantes, nous avons retenu trois modèles, chacun correspondant à une époque et à des besoins différents. Le classement des fautes du BELC, datant des années 60, répond à la nécessité d'élaborer un outil d'aide à l'analyse des erreurs en situation de FLE, le classement des erreurs proposé par le laboratoire HESO produit pour les besoins du FLM pendant les années 70/80, et le classement d'Astolfi qui a une visée cognitive.

8.5.1 La Grille de classement des fautes de BELC

La grille de classement typologique des fautes du BELC (Debyser, 1967) est élaborée essentiellement par le recueil et l'analyse des erreurs dans le contexte africain. Elle regroupe cinq principes : faute inclassable, faute lexicale, faute grammaticale, ponctuation et présentation graphique. Elle oppose les fautes en binômes : grammaticale et lexicale, absolue et relative, morphologique et structurale. Pour les auteurs de ce classement, la faute est « un écart par rapport à la réalisation attendue de la norme dans un contexte donné » l'objectif étant

de « rétablir ce que l'élève aurait dû dire ou écrire dans un contexte précis, et non pas de supposer ce qu'il voulait dire ou aurait pu dire » (Debyser, 1967 : 10).

Si cette typologie consiste en une vraie avancée dans l'analyse des erreurs en FLE, elle présente aussi plusieurs défauts. Nous ne pouvons que déplorer ce lien rigide qu'elle impose entre le contexte et la production linguistique de l'élève, comme si à un contexte donné correspondait une seule réalisation.

8.5.2 La proposition du groupe HESO

La seconde typologie que nous évoquerons ici renvoie la didactique aux théories linguistiques qui ont décrit la langue française, notamment celle de Catach (1978). Cette classification, issue des travaux du laboratoire HESO, présente l'avantage d'être très précise et détaillée. Par ailleurs, depuis une trentaine d'années, plusieurs études portant sur l'analyse des erreurs dans des productions écrites y sont consacrées, y compris des apprenants sinophones.

D'une manière simplifiée, on distingue cinq types[52] d'erreurs d'orthographe que nous systématiserons dans le tableau ci-après :

Type d'erreur	**Exemple**
Erreur phonétique, due à une mauvaise prononciation	Salle de pain/bain (X18)
Erreur sur les phonogrammes qui correspond à une production orale correcte et à un écrit erroné	Hier soire (X5)
Erreur sur les morphogrammes - Grammaticaux (genre, nombre, verbe) - Lexicaux	 Quelle mauvaise matin (X12) … expérant (N11)
Erreurs sur les homophones - Grammaticaux - Lexicaux	 C'est /s'est Parti/partie (N1)
Erreurs extra-alphabétiques - Majuscule - Ponctuation - Apostrophe	 shanghai ; Mai, Octobre Avec les autres pays. pour apprendre…

Tableau 8 : Types d'erreurs suivant le groupe HESO

[52] Nous n'avons pas repris ici la catégorie d'erreur calligraphique, car les apprenants de français dans les universités en Chine connaissent déjà l'alphabet latin.

8.5.3 Le modèle d'Astolfi

Le troisième modèle, proposé par Astolfi (Astolfi, 1997 : 56- 94), permet de prendre en compte les facteurs qui sont susceptibles de provoquer l'erreur.

Astolfi distingue les types d'erreurs suivants :

- Erreur résultant de la démarche adoptée, lorsque celle-ci s'écarte de l'attente de l'enseignant ;

- Erreur due à une surcharge de travail, elle est liée à la mémoire à court terme qui a des capacités limitées. En effet, lors d'une tâche complexe comme la production écrite, le scripteur doit se concentrer en même temps sur l'organisation des idées, la cohérence, la correction grammaticale, etc. La gestion de tous ces aspects peut lui faire défaut à un moment ou à un autre ;

- Erreur relevant de la compréhension des consignes. La compréhension de la consigne n'est pas évidente de la part de l'apprenant, de surcroît, elle peut être considérée comme une forme de « violence symbolique » par son ambiguïté, et par conséquent une source d'erreurs ;

- Erreur due aux représentations des apprenants, dans la mesure où il y aurait confrontation entre les connaissances acquises et structurées et de nouveaux savoirs ;

- Erreur due au transfert des connaissances entre les disciplines.

Comme nous pouvons le constater, la typologie d'Astolfi s'intéresse aux conditions de production du texte, aux facteurs qui influencent l'écriture, au coût cognitif du travail. Cette typologie pourrait être utile à l'enseignant-évaluateur lors d'une évaluation formative, notamment concernant la compréhension des consignes. Elle pointe également sur des facteurs qu'on pourrait prendre en compte en amont et en aval de l'évaluation, comme les représentations des apprenants et l'attente du professeur. En revanche, cette typologie ne peut pas nous servir dans l'identification, le classement et l'interprétation des erreurs du corpus, elle ne peut pas fournir des critères qui permettent à l'évaluateur d'établir une notation.

8.6 Classification des erreurs retenues

Il est certain que pour notre analyse il serait difficile de traiter toutes les catégories d'erreurs, il faut donc choisir des catégories qui puissent être en même temps des critères d'évaluation. Il est important aussi de formuler les catégories qui puissent servir les acteurs pour les fins de l'évaluation formative, comme pour l'évaluation sommative, autant que possible. Par conséquent, nous adapterons cette dernière classification à nos besoins, en formulant un nombre de types d'erreur limité, car autrement une classification très détaillée rendrait l'évaluation coûteuse pour l'évaluateur et opaque pour le sujet évalué. Elle devrait donc être pratique et explicite pour tous les acteurs de l'évaluation.

Nous formulerons cinq types d'erreurs, à la suite de la considération de deux outils d'évaluation et de correction de productions écrites, la grille d'évaluation du niveau B1 du DELF proposé par le CIEP, et l'*Outil d'aide à la correction*, proposé par le Centre collégial de développement de matériel didactique de Québec.[53]

La grille d'évaluation du niveau B1 n'est pas une classification des types d'erreurs, mais un outil qui fournit des critères par rapport auxquels un texte sera noté. Cette grille est censée fournir des informations par rapport aux compétences du sujet évalué, et non aux erreurs qu'il commet. Or si nous l'utilisions en vue d'une classification des erreurs, c'est que dans notre théorisation, l'erreur serait le maillon entre la compétence acquise et la défaillance. Voilà pourquoi nous nous servirons des critères d'évaluation de cette grille pour définir les types d'erreurs à analyser dans notre corpus.

Quant à l'*Outil d'aide à la correction*, il est destiné à aider le professeur pour la correction de copies d'élèves, notamment grâce à l'utilisation de codes : O pour orthographe, P pour ponctuation, etc., il fournit une interprétation très claire et il est facilement utilisable en remédiation. Nous l'avons retenu pour son côté pratique.

[53] Centre collégial de développement de matériel didactique de Québec, 2019, Outil d'aide à la correction [en ligne]. Disponible sur : https://www.ccdmd.qc.ca/fr/outils_pedagogiques/?id=109#. [Consulté le 10.03.2019].

À la suite de nos remarques supra, nous nous baserons dans notre analyse et interprétation sur cinq types d'erreurs :

1. Orthographe d'usage : le mot n'est pas écrit correctement selon le dictionnaire, l'emploi de la majuscule/minuscule n'est pas correct ;

2. Orthographe grammaticale : le mot n'est pas écrit correctement suivant les règles de grammaire, accord de genre/nombre, erreur d'accord ou de conjugaison du verbe, confusion d'homophones grammaticaux ;

3. Syntaxe : mauvaise construction des phrases, préposition incorrecte, temps ou modes inadéquats ;

4. Ponctuation : omission ou mauvais emploi d'un signe typographique.

8.7 Analyse des erreurs dans le corpus

Nous effectuerons une analyse en deux étapes, la première est une enquête linguistique qui aboutit à une description des erreurs suivant la typologie établie (orthographe, grammaire, syntaxe, ponctuation, vocabulaire), la seconde consiste à interpréter les erreurs suivant des considérations pédagogiques.

8.7.1 Analyse longitudinale

À titre d'illustration, nous analyserons ci-après les erreurs dans la copie X7 :

Une journée

Hier, Fanny s'est levé (G) en retard. Il était 8h15. Quelle horrible (S)! Elle est(S) habillée rapidement. Et puis, elle a(S ;G) lavée, mais sa mère était dans la salle de bains. Après(V) 20 minutes, elle a préparée(G) le petit-déjeuner. Et elle a mangée(G) vite. Ensuite, elle est sortie pour prendre le bus. Malheureusement, le bus était juste parti. Elle a raté le bus. « Attendez-moi, s'il vous plaît ! », dit-elle « Attendez, attendez, attendez… ». Elle a failli pleurer. Elle a couru très vite. Tout à coup, elle a trouvé(V) qu'elle a(G) oublié son sac à dos. Son sac à dos était encore à la maison. Elle est rentré(G) à la maison pour prendre le sac à dos. Elle était en retard au travail(V).

Quelle horrible(S) !

Types d'erreur dans la copie X7 :

- Erreurs de grammaire :

Fanny s'est levé (absence d'accord)

elle a lavée (confusion du verbe auxiliaire du passé composé)

elle a préparée (accord abusif)

elle a mangée (accord abusif)

Elle est rentré (absence d'accord)

- Erreurs de syntaxe :

Quelle horrible (confusion entre l'adjectif et le nom)

Elle est habillée (absence de pronom pronominal)

elle a lavée (absence de pronom pronominal)

qu'elle a oublié (emploi de passé composé au lieu de plus-que-parfait)

- Erreurs de vocabulaire

Après 20 minutes (mot inadéquat, après au lieu de 20 minutes plus tard)

elle a trouvé (au lieu de elle a compris)

Elle était en retard au travail (à l'école)

Parmi les cinq erreurs d'orthographe grammaticale, toutes portent sur la formation du passé composé, dont quatre sur l'accord. Ces erreurs ne sont pas entièrement arbitraires et relèvent d'une tentative du scripteur d'appliquer la règle d'accord du participe passé, ainsi que la règle de formation du passé composé à l'aide d'un auxiliaire. Dans les deux cas, les erreurs portent sur une substitution.

Nous avons relevé quatre erreurs de syntaxe. La première, *Quelle horrible*, rend la phrase mal formée et porte sur une confusion entre l'adjectif et le nom. La forme correcte serait donc *Quelle horreur !* Dans cette catégorie, nous rencontrons deux erreurs où le pronom pronominal est absent, c'est une erreur d'omission. *Elle a lavée* contient aussi une erreur de grammaire que nous avons analysé *supra*. Concernant la phrase *Tout à coup, elle a trouvé qu'elle a oublié son*

sac à dos, il s'agit d'une erreur de concordance des temps, le scripteur emploie le passé composé au lieu de plus-que-parfait.

La dernière catégorie d'erreurs dans cette copie concerne le vocabulaire. Nous avons relevé trois erreurs d'emploi inapproprié de mots, on pourrait les attribuer à une confusion. Dans les deux premiers cas, ces erreurs sont difficiles à expliquer, d'autant plus que les expressions sont grammaticalement, et même logiquement bien formées. Quant à la dernière erreur, le mot *travail* est inapproprié à la situation, mais aussi aux images, car il s'agit d'une fille qui va à l'école (sac à dos, bus), et non d'une personne adulte qui travaille.

Il est à noter que dans l'évaluation, il faudrait aussi tenir compte des degrés de handicap au sens ou « à la langue », impliqués par les différents types d'erreurs. Dans les exemples que nous avons retenus, les erreurs constituent une infraction aux règles de grammaire, mais cela ne handicape pas vraiment le sens, contrairement à d'autres erreurs de types syntaxiques qui pourraient entraver la compréhension du texte.

Dans notre analyse, il serait intéressant de relever aussi les réussites. Concernant les temps, hormis l'absence du plus-que-parfait dans *qu'elle a oublié*, il faut noter la cohérence de l'emploi du passé composé dans tout le texte, ainsi que l'emploi des deux formes de l'imparfait : *Son sac à dos était encore à la maison* et *Elle était en retard au travail.*

8.7.2 Évaluation du texte

Après avoir recensé et expliqué les erreurs de la copie X7, nous tenterons de voir comment elle pourrait être notée. Ce texte a obtenu 12 points des 15 possibles au TFS 4, nous n'avons pas d'information de retour sur son évaluation, néanmoins, on peut avancer quelques hypothèses afin de justifier la note des correcteurs.

Rappelons-nous d'abord les critères appliqués au TFS 4 pour l'évaluation de la production écrite, suivant le document de travail de formation des enseignants/correcteurs aux épreuves nationales (Université de Beijing) :

1. La production écrite doit avoir un titre qui corresponde à la situation (les images), et au texte qui suit. L'absence du titre ou son incohérence est sanctionnée d'un point ;

2. Le texte doit avoir le nombre de mots demandés, sinon on retire 1 à 2 points ;

3. Le texte doit être bien structuré, avec une introduction et une conclusion ; doit contenir 3 à 4 paragraphes ;

4. Un texte narratif doit présenter les évènements dans l'ordre, un texte argumentatif doit exprimer plusieurs opinions ;

5. Les erreurs linguistiques sont sanctionnées.

En appliquant les critères d'évaluation dans le cas de X7, on peut constater que dans le texte il y a un titre, même s'il est trop général (*Une journée*) et les évènements sont racontés dans l'ordre. En revanche, la copie ne contient pas assez de mots (133 au lieu des 150 minimum demandés) et le texte ne forme que 2 paragraphes disproportionnés. Ajoutons à cela les 12 erreurs que nous avons constatées. On pourrait donc supposer que l'évaluateur aurait retiré 1 point à cause du nombre de mots insuffisant et les paragraphes, et 2 points pour les 12 erreurs, tout comme on pourrait supposer qu'il aurait retiré 1 point à cause du nombre de mots, 1 point à cause des paragraphes et 1 point à cause des erreurs. Bref, les possibilités sont nombreuses et la notation de cette copie nous paraît opaque.

Voyons de près l'évaluation d'une seconde copie du corpus de Xinxiang, X15 :

Ne faites pas une grasse matinée

Hier, j'étais très occupée. J'étais en retard parce que j'avais fait une grasse matinée. Tout à bord, mon réveil n'a pas sonné parce que j'avais oublié de mettre. J'étais inquiète. Je me suis levée tout de suite. En plus, j'avais l'air fatigué. Je n'ai pas eu le temps de me peigner et je suis sortie de la maison. Quand je suis arrivée à la station d'autobus (V), l'autobus était déjà parti. Si j'étais arrivée un peu plus tôt, j'aurais pu prendre le bus ! Il n'y avait (S) d'autres solutions. Donc, j'ai décidé de courir à toute vitesse. Bien que l'école ne soit pas très éloignée, j'étais trop épuisée pour parler (V) un mot. Tout à coup, je me suis souvenue de mon sac plein de livres. Quel(G) horreur ! J'étais tellement négligente que j'ai oublié de l'apporter. En pire (S), j'étais en retard !

Je regrette ce que j'ai fait. À partir d'aujourd'hui, je ne fais pas de grasse matinée et je ne suis plus en retard. Tu peux croire à ma promesse ?

Nous avons relevé cinq erreurs dans cette copie :

- une erreur de grammaire, absence d'accord au féminin dans *Quel horreur* ;

- deux erreurs de syntaxe : omission du négatif dans *Il n'y avait d'autres solutions*, et emploi abusif de la préposition *en* dans *en pire* ;

- deux erreurs de vocabulaire la *station d'autobus*, au lieu de l'arrêt, et *parler* au lieu de dire.

Cette rédaction a obtenu 13 points à l'épreuve du TFS4, essayons de comprendre pour quelles raisons :

- La copie porte un titre qui correspond à la situation, ainsi qu'un nombre de mots suffisant ;

- Le texte forme deux paragraphes, au lieu des 3 ou 4 demandés, on pourrait retirer 1 point ;

- Narrativement, le texte est bien structuré, les évènements sont racontés dans l'ordre ;

- Le texte contient 5 erreurs, on peut retirer 1 point.

Ainsi, en prenant en considération nos analyses des deux textes évalués au TFS4, on pourrait supposer de manière très générale que l'évaluateur retire 1 point pour un nombre de 5 ou 6 erreurs. Nous formulons cette supposition avec beaucoup de précautions, car l'évaluateur prend sans doute en considération la nature des erreurs. Il y aurait ainsi une hiérarchisation par rapport au sens, à la grammaire ou à ce qui est censé être acquis par le programme.

Cette première analyse met en doute notre hypothèse, suivant laquelle un bon classement des erreurs, basé sur la norme grammaticale rendrait l'évaluation plus explicite. Même si on peut relever un nombre exact d'erreurs, cela ne nous donne pas automatiquement un nombre exact de points. Or ce constat n'annule pas l'utilité de l'analyse des erreurs. Si cette dernière ne facilite pas la tâche de l'évaluateur, elle facilite celle du professeur, en l'aidant à comprendre les difficultés de l'apprenant et à ajuster les méthodes d'enseignement.

8.7.3 **Analyse transversale**

Après avoir effectué une première analyse sur deux copies issues du corpus de Xinxiang, nous avons procédé à une lecture analytique des autres copies, ce qui nous permet de classer les erreurs comme suit :

	Orthographe d'usage	Orthographe grammaticale	Syntaxe	Ponctuation	Vocabulaire	Nombre total d'erreurs	Nombre de mots	Nombre d'occurrences
Corpus de Nanchang	41	84	89	5	63	282	3608	787
Corpus de Xinxiang	12	49	51	6	37	155	2480	565

Tableau 9 : Erreurs dans le corpus

Quelles conclusions peut-on déduire de cette première lecture des deux corpus ?

Nous remarquons que le nombre d'erreurs, toutes catégories confondues, est nettement supérieur dans le corpus de Nanchang. Ce résultat est à relativiser à cause de la différence de nombre de mots, supérieur dans le corpus de Nanchang. Si on calcule les erreurs par rapport aux nombres de mots, on obtient une erreur pour 12,7 mots dans les copies de Nanchang, contre une erreur pour 16 mots dans celles de Xinxiang. Cela va quand même dans le sens de notre première hypothèse, formulée en introduction de cette recherche, suivant laquelle les étudiants ayant été formés avec la méthodologie communicative auront une meilleure compétence rédactionnelle.

Or cette conclusion se heurte à deux écueils.

En regardant de près les chiffres, les occurrences utilisées par rapport au nombre de mots présentent une différence. Les scripteurs de Nanchang ont utilisé un nombre plus élevé d'occurrences, et ont exprimé des concepts plus élaborés. Ils ont pris plus de risques et ont fait plus d'erreurs. On voit donc que la différence dans les erreurs n'est pas aussi flagrante.

De surcroît, la complexité de la tâche réalisée par les étudiants de Nanchang est supérieure à celle des étudiants de Xinxiang. En effet, la tâche de Xinxiang correspond aux compétences attendues à l'écrit au niveau B1 du CECR[54] : écrire un texte simple sur des sujets familiers, alors que la tâche de Nanchang correspond au niveau B2 : un texte argumentatif en exposant des raisons pour ou contre.

Avant de terminer cette partie, nous allons analyser deux types d'erreurs qui nous semblent particulièrement récurrents dans les textes produits par les apprenants chinois, et qui persistent même au niveau avancé, vu que dans leur langue ces deux catégories sont absentes.

[54] Sachant que le CECR en milieu universitaire chinois joue un rôle purement informatif.

8.7.4 **Erreurs de majuscule**

Ainsi, le premier type d'erreurs relevé correspond aux erreurs concernant l'emploi d'une majuscule. En effet, le système d'écriture chinois ne fait pas de différence entre majuscule et minuscule, et en anglais, première langue étrangère des apprenants, les règles ne sont pas les mêmes qu'en français. De plus, c'est une catégorie qui est le plus souvent minimisée à l'apprentissage, considérée comme allant de soi. C'est la raison pour laquelle cette erreur persiste, même au niveau avancé. Nous avons relevé trois types d'erreurs de majuscule :

- Erreur de majuscule, le plus souvent dans les noms propres :

  Et si l'exposition est bien organisée, il y aura de plus en plus d'activités à Shanghai (N 3), peuvent connaître **la chine** (N 15).

  Et si l'exposition est bien organisée, il y aura de plus en plus d'activités à **shanghai.**

- Ou l'emploi d'une majuscule là où en français on écrit une minuscule, dans le cas concret dans doute sous l'influence de l'anglais :

  L'Exposition Universelle 2010 a débuté le **1er Mai** et s'achèvera le **31 Octobre** à Shanghai.

- Ou encore dans l'expression ***jeux* Olympique** (N 2).

Les copies de Xinxiang n'échappent pas aux mêmes erreurs de majuscule, par exemple : **le Soleil,** écrit 3 fois par X6. Nous remarquons que le nombre d'erreurs de majuscule dans ce corpus est moins important, nous en avons compté 9.

Quant aux 22 copies de Nanchang, nous avons rencontré 34 erreurs de majuscule. Cependant, nous ne pouvons pas affirmer qu'il s'agit d'erreurs systématiques, car il arrive que dans une même copie se côtoient des erreurs de majuscule avec des mots correctement orthographiés.

8.7.5 **Erreurs de genre**

En chinois, tout comme en anglais, première langue étrangère des apprenants, le genre va de soi pour les noms animés, en revanche ce n'est pas une catégorie propre aux noms inanimés. Il y a donc deux difficultés pour un apprenant chinois, l'existence du genre des noms inanimés, ce qui ne correspond en rien à sa vision du monde (pourquoi une table, un clavier ou une imprimante auraient-ils une relation étroite avec le sexe masculin ou féminin), et à ses expériences linguistiques des langues qu'il connaît déjà. Voilà pourquoi le genre français pose

problème à l'écrit. « Le genre des noms inanimés est arbitraire, c'est-à-dire qu'il n'est pas déterminé par le sens de ces noms ; le genre des noms inanimés n'a pas non plus de rapport constant avec la forme de ces noms. Il est donc impossible de donner des règles précises à ce sujet » (Grevisse, 1986 : 757). Ainsi, il est impossible de déterminer le genre par le biais de la forme, ou de la signification.

Les exemples que nous avons relevés sont les suivants :

les spécialités divers (N 2) ;

il y a de nombreux victimes (N 3)

cet exposition si important , la vie culturel (N 6)

les entreprises étrangers (N 9)

un grand famille (N 10)

une des plus importants activités (N 11)

les précieux méthodes, méthode diminue le dépense (N 16)

quelle mauvaise matin (X12)

Les erreurs de majuscule et les erreurs de genre, auxquelles nous nous sommes arrêtées, sont parmi les catégories d'erreurs dues à l'influence de la langue première des apprenants, ainsi que de l'anglais. Elles sont également parmi celles auxquelles il est le plus facile à remédier. Il serait intéressant de continuer notre recherche sur d'autres types d'erreurs qui pourrait poser plus de problèmes à la remédiation.

8.8 Commentaire des résultats

Nous avons vu, dans le chapitre précédent où nous avons discuté les dysfonctionnements liés aux critères pragmatiques, que ne disposant pas de règles de grammaire de texte, nos analyses de la macrostructure sont forcément partielles et subjectives, et ne peuvent pas prétendre à une approbation générale. Un autre évaluateur pourrait effectuer des analyses sous un autre point de vue et arriver à d'autres résultats.

Dans le chapitre présent, nous avons essayé d'analyser les erreurs à l'intérieur de la phrase dans les textes produits par les étudiants chinois en apprentissage du FLE, en milieu universitaire

chinois. Les erreurs détectées à ce niveau de classements s'appuient sur la norme grammaticale, a priori communément admise. La correction des copies ne devrait donc pas varier d'un expert à l'autre. Or comme on a pu le constater, la norme ne rend pas la correction et l'évaluation plus faciles. On pourrait donc s'attendre à des divergences d'un évaluateur à l'autre.

C'est dire à quel point nos réflexions peuvent être discutables, de même que les hypothèses que nous défendons sujettes à des doutes. Or dans la théorisation que nous avançons, tout comme dans une évaluation qu'on pratique en classe, on doit dépasser le doute, arriver à des conclusions, prendre des décisions. Pour nous aider à dépasser nos doutes, une synthèse de nos résultats nous semble opportune.

Ainsi, nous avons relevé un certain nombre de dysfonctionnements et d'erreurs en macrostructure, comme en microstructure, qui méritent d'être rappelés. Au niveau de la cohérence du texte, en appliquant des règles de cohérence, nous sommes arrivée à la conclusion que les copies de Nanchang contiennent plus de dysfonctionnements (22) que celles de Xinxiang (6). Concernant les anaphoriques, nous avons mentionné comme dysfonctionnement 3 reprises de démonstratifs dans la première phrase des textes de Nanchang, et un changement énonciatif (elle/mon) dans les textes de Xinxiang. Nous avons également noté des utilisations du démonstratif *ça* à l'écrit, même si nous avons des doutes s'il faut les considérer comme aberrantes, car cette erreur est facilement remédiable. Concernant l'usage abusif des connecteurs, les résultats sont similaires dans les deux groupes. Finalement, nous avons constaté un plus grand nombre d'erreurs linguistiques à Nanchang (282) qu'à Xinxiang (155).

Comme nous l'avons noté, ces résultats sont à relativiser, vu la spécificité du type textuel à rédiger et la complexité de la tâche. Néanmoins, les résultats obtenus de nos analyses nous mènent vers une confirmation de notre première hypothèse, suivant laquelle la compétence des étudiants ayant appris le français par la perspective communicativo-actionnelle serait supérieure à celle des étudiants formés à l'aide de la méthodologie traditionnelle chinoise.

Nous sommes consciente qu'à tout moment peut se poser la question de la légitimité de nos analyses et évaluations effectuées sur les textes produits par nos étudiants. Notons à ce titre que les corrections faites sur des copies lors d'un contrôle continu, d'un examen de fin de semestre ou d'une certification, ne font sens que si elles sont réalisées dans un cadre institutionnel. La note délivrée par un professeur à un examen à l'université a de la valeur par rapport à celle-ci, mais elle n'a pas de valeur par rapport au TFS4 réalisé au niveau national par le ministère de

l'Éducation nationale de Chine. Vice-versa, le même professeur, étant évaluateur habilité, peut donner une note au TFS4 qui n'aura aucune utilité par rapport à la réussite au diplôme de l'université. Les analyses que nous effectuons dans cette recherche montrent bien notre intérêt et notre implication sur le terrain, mais les vues que nous exprimons ne sont que du domaine de la réflexion.

9 Chapitre 9 : Analyse sociolinguistique

Après avoir discuté les erreurs linguistiques dans les productions écrites de notre corpus, nous soumettrons à présent celles-ci à une dernière analyse, suivant un point de vue sociolinguistique. Pour ce faire, nous adopterons un modèle topique, issu des théories de l'argumentation et adapté à notre terrain. Nous l'avons imaginé, dans notre chapitre 5, comme une maison à plusieurs étages, qui commence par ce qui est le plus commun à l'être humain et qui finit par ce qui est le plus spécifique, le texte, en passant par des faits culturels, propres aux communautés.

9.1 Précisions sur la composante sociolinguistique de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit

Il serait difficile de relier ici nos considérations à l'évaluation, même si dans les travaux du Conseil de l'Europe, il existe des critères d'évaluation de la composante sociolinguistique, en termes de registres, expressions de politesse, etc. Un étudiant peut utiliser ces derniers dans son texte, et dans ce cas, on peut les évaluer. Mais la composante sociolinguistique implique aussi des valeurs, des attitudes, et celles-ci ne sont pas évaluables en FLE. En revanche, la composante sociolinguistique est au cœur même de l'enseignement et l'apprentissage des langues à cause des contenus culturels qu'elle porte.

Nous avons précédemment défini la composante sociolinguistique de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit, suivant le CECR, comme étant celle qui couvre les relations sociales (salutation, formes d'adresse), les règles de politesse, la différence de registre dans des contextes différents, les dialectes. Nous avons également retenu les expressions de la sagesse populaire, ainsi que les proverbes, les croyances, les stéréotypes et les valeurs.

Or en l'état actuel, la composante sociolinguistique nous paraît discutable, car elle couvre un domaine trop vaste à propos de tout ce qui s'apparente à la culture. Nous n'avons donc pas de critères précis de ce qu'elle est, et comment l'évaluer. C'est la raison pour laquelle nous essaierons de la redéfinir en apportant plus de précisions sur sa nature, ce qui nous aidera ensuite à choisir les éléments nécessaires à notre analyse.

9.1.1 Trois perspectives de la composante sociolinguistique

L'apprentissage d'une langue ne peut pas s'effectuer sans l'acquisition d'une connaissance socioculturelle, d'une prise de conscience interculturelle et d'une attitude paradigmatique. La première se distingue par la connaissance des traits caractéristiques d'une société : les croyances, les valeurs, les règles de la vie quotidienne, les relations interpersonnelles. La seconde consiste à mettre en relation sa propre culture avec celle de l'autre, à dépasser ses propres stéréotypes, à gérer des malentendus et des conflits. La troisième, au sens que lui donne la sociologie, concerne le système de pensée.

Si la perspective socioculturelle pouvait se limiter à un savoir qui pourrait être acquis et appliqué, la perspective interculturelle implique un travail sur soi, une attitude envers les autres, une maturité (on n'est plus l'enfant au centre du monde à qui tout est permis, les autres sont aussi importants que nous), une certaine sincérité. Cela dit, en adoptant une liste de règles de comportements et de formules, on peut prétendre à une compétence sociolinguistique d'apparence, en revanche, une prise de conscience interculturelle signifie que l'on intériorise les valeurs de l'autre et on leur fait une place dans ses propres convictions.

Mais la compétence sociolinguistique ne serait pas complète sans prendre en compte la perspective paradigmatique, qui, à notre avis, va au-delà de l'interculturel, qui a un caractère beaucoup plus personnel. À ce stade, l'apprenant-usager est capable d'interrelier les deux langues-cultures, de partager le système de pensée de l'autre, sans pour autant penser comme lui. C'est une compétence qui s'apparente à un travail de recherche et ne s'acquiert pas spécialement au cours de l'apprentissage, mais exige une curiosité et une passion à long terme.

9.1.2 Le volet interculturel

L'interculturalité, c'est le rapport avec l'autre. Elle n'est donc pas le monopole de la didactique des langues et des cultures, mais couvre un domaine très large, croisant des points de vue sociopsychologiques, anthropologiques, philosophiques et politiques.

L'interculturalité fait partie d'un très grand nombre de travaux théoriques et pratiques, citons entre autres Abdallah-Pretceille (2004), Zarate (1986, 2003), Byram (1997, 2003), Beacco (2007, 2016), Fracchiolla (2009, 2012) ainsi que les travaux du groupe CARAP (Cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures). Le Conseil de l'Europe qui met au centre de ses préoccupations la compréhension interculturelle et la construction d'un

espace commun de dialogue est à l'origine du CECR et du Portfolio européen des langues. En Chine, avec le développement de la didactique du FLE depuis les années 1990, un apport significatif voit le jour, notamment dans les publications de la revue annuelle *Synergie Chine*, ou encore dans É*tudes françaises* de l'Université de Wuhan.

Suivant Beacco, l'interculturalité désigne trois capacités en relation avec l'altérité et de la diversité culturelle : faire expérience, analyser cette expérience et en tirer profit.

> La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre les participants à différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. (Beacco, 2016 :10)

Cette définition mérite d'être complétée et élargie par les considérations d'Auger (2007 : 13) pour qui, « dès qu'il y a relation, il y a altérité et, de fait, interculturalité […] La complexité culturelle de chacun, traversée d'éléments collectifs et singuliers, fait de chaque rencontre une rencontre interculturelle ».

Plus concrètement, en classe de langue, l'interculturalité se construit à partir des apprentissages, et c'est dans ce sens que Fracchiolla (2009) note : « …la construction d'une identité linguistique en français se fait à travers la construction d'une interlangue en évolution constante, mais aussi à travers la construction des représentations communes, à partir d'un faisceau de représentations au départ distinctes ».

Dans notre théorisation, nous situons l'interculturalité entre deux pôles : la première extrémité consiste en l'ignorance et le manque d'intérêt pour la culture cible, la seconde c'est l'intégration dans une nouvelle société. L'exemple qui pourrait illustrer le premier cas, ce sont des étudiants au début de leur parcours, lorsque le français n'est pas leur premier choix à l'université, mais une contrainte imposée par leur score au concours d'accès à l'enseignement supérieur ou par la famille (nous en avons discuté dans la partie consacrée aux motivations du public). Ces publics, faute de motivation, n'arrivent pas à se projeter dans leur formation ni dans leur vie professionnelle après les études, c'est pourquoi, en situation d'apprentissage du français, au début au moins, il y a un repli sur soi et un refus de s'intéresser à la culture cible. Le second cas désigne l'intégration, quand une personne vit et travaille dans une société francophone et adopte les modes de vie et de comportement, les valeurs de la société d'adoption, en France, au Québec ou ailleurs dans le monde.

Entre ces deux pôles, il existe plusieurs cas de figure : découverte, émerveillement, désillusion, rejet, etc. Nous apporterons nos réflexions sur deux situations particulières, le malentendu et le conflit culturels.

On peut comparer le malentendu à un incident de la communication, une incompréhension temporaire de l'autre qui pourrait être vite dissipé, une fois explicité. Le malentendu, tout comme l'erreur, fait partie, à notre avis, de l'apprentissage de la langue et de la culture. Fracchiolla (2009) insiste sur le rôle du malentendu dans la construction de sens et le développement de l'interlangue. Le conflit, en revanche, évoque des relations de tension et d'opposition dues à la différence de valeurs, de comportements, de modes de vie, etc. Notons que le conflit, le plus souvent, dépasse son caractère culturel, pour entraîner d'autres antagonismes : idéologique, politique, territorial, économique.

Fracchiolla situe le malentendu dans une perspective spatio-temporelle :

> Le temps qui s'écoule entre le moment où a lieu un évènement marquant et le moment de l'énonciation où ressurgit cet évènement comme élément de discours plus où moins à propos, est un temps pendant lequel s'élabore un ensemble de représentations à propos de cet évènement. Cette élaboration se fait de manière plus ou moins discontinue, au gré des autres évènements qui peuvent l'influencer. Lorsque cet évènement est devenu objet/élément de discours, les représentations qui en émanent sont la plupart du temps celles d'une projection rétrospective totalement ignorante des représentations correspondant à cet évènement avant son inscription dans l'Histoire comme nouvel élément fondateur, et construite uniquement sur les représentations postérieures (donc, entre le moment où quelque chose de marquant s'est produit à son sujet, et le moment où l'on parle ; cela, dans une totale et volontaire ignorance de son histoire d'avant) (Fracchiolla, 2006 : 159).

De fait, on peut déceler deux perspectives. Suivant la première, le malentendu est une question de décalage dans le temps, car le moment de l'énonciation d'un discours peur différer de sa perception. Suivant la seconde, le malentendu est conditionné par un manque de représentations par rapport au discours énoncé. Finalement, il dépend de la volonté de construire et de se projeter dans les représentations nécessaires à le dépasser. Remarquons que dans la théorisation de Fracchiolla, il existe un lien entre l'évènement et le discours le concernant. De même, pour nous le malentendu est essentiellement dans le discours.

Pour illustrer le malentendu culturel, nous avons choisi l'exemple d'une question : *Vous avez mangé ?* qui pourrait amener à un malentendu culturel entre français et chinois. Pour un locuteur chinois, c'est une expression de sympathie, alors que la même question posée à un interlocuteur

français pourrait être interprétée comme une invitation d'aller manger ensemble. Cette question peut correspondre à deux actes de langage différents en fonction des deux cultures différentes, *expression de sympathie* pour les chinois, et *invitation* pour les français. En revanche, la question *Où est la poste, s'il vous plaît ?* ne pose pas de problème, car elle évoque un seul acte de langage, notamment *demander son chemin*.

Un exemple typique de conflit culturel, c'est le passage houleux de la flamme olympique à Paris, en 2008. Rappelons qu'en 2008, Pékin, pour la première fois de son histoire, accueillait les Jeux olympiques d'été, ce qui était une énorme source de fierté pour le peuple chinois. Or pendant le passage de la flamme olympique à Paris, un groupe de personnes a essayé de l'éteindre afin de protester contre la présence chinoise au Tibet et contre les droits de l'homme bafoués en Chine. C'était donc un conflit qui dépassait le domaine culturel pour revêtir un caractère politique et idéologique. Il faut chercher donc son origine non dans les actes de langage, comme pour le malentendu, mais dans le système de valeurs et de comportements des deux cultures différentes. Pour les français, attachés aux valeurs républicaines, protester faisait partie de la liberté d'expression. Pour les chinois, c'était un affront, on reniait les efforts et la dignité du peuple chinois, de tout ce qui a été fait pour que la Chine soit à la hauteur de l'organisation de cet évènement. En dehors du système des valeurs, ce conflit correspondait à deux visions du monde qui se confrontaient, une tournée vers le changement pour les français, et une autre conservatrice, pour les chinois.

Ainsi, nous dirons que le malentendu culturel est soumis à des réglages de surface, par rapport aux actes de langage. En explicitant ceux-ci, il serait possible de dépasser celui-là. Le conflit culturel, quant à lui, prend sa source en profondeur, dans le système de valeurs et de comportements, et au-delà, dans la différence de vision du monde. Si la remédiation du malentendu fait partie du travail en classe de langue, tel n'est pas le cas du conflit, il serait naïf de penser que l'apprentissage des langues étrangères réglerait des conflits. Néanmoins, apprendre la langue de l'autre aiderait à comprendre son système de pensée, et par conséquent, constituer une base de négociation.

9.1.3 Le paradigme ou système de pensée

Si la fonction essentielle de la langue est la communication, l'expression de la pensée est non moins importante. L'opposition entre la langue et la pensée sert de fil conducteur à la réflexion depuis les temps les plus anciens. Plus généralement, cette opposition peut s'envisager de deux

manières philosophiques et linguistiques : la première insiste sur le lien entre la langue et la logique, la seconde affirme l'influence de la langue sur la vision du monde.

Aujourd'hui, il est admis que l'entendement humain est au fond de toute action humaine, y compris la langue, universalité que Descartes exprime ainsi : « La raison est un instrument universel qui peut servir en toute sorte de rencontres » (Descartes, 1637 : 68). Les grammairiens de Port-Royal, dans la même veine, statuent sur l'universalité d'un jugement logique, attesté à travers toutes les langues, qui permet au sujet d'exprimer sa pensée. Cette démarche se prolonge chez Chomsky (1969, 2006), pour qui la structure profonde des langues est fondamentalement identique, en dépit des moyens d'expression qui sont différents.

L'idée de l'universalité des langues, conditionnée par la logique, ne semble point dépassée, au contraire, elle s'avère une nécessité pratique aux dimensions internationales. Elle renvoie à l'universalité des connaissances, techniques et scientifiques, au calendrier, aux unités de mesure, aux panneaux de signalisation, pour ne citer que ces quelques exemples.

Or la perspective universaliste de la logique se heurte à des difficultés face à la multitude de représentations mentales et sociales concernant l'homme, l'univers, le temps et l'espace. C'est afin de répondre à ces obstacles qu'on peut envisager l'hypothèse whorfienne (1956), ou encore le déterminisme linguistique (Benveniste, 1966), concernant l'influence de la langue sur la vision du monde. Le système linguistique de chaque langue ne se contente pas de formuler et exprimer des idées, mais d'une certaine manière, il les façonne et les influence. Ainsi, les langues naturelles procèdent à une structuration du réel en zones linguistiques auxquelles correspondent des réseaux conceptuels, ces derniers n'étant pas forcément identiques d'une langue à l'autre.

On peut donc admettre à partir des précisions *supra* que les deux aspects, loin de s'opposer, se complètent et s'enrichissent : la forme de pensée serait influencée, d'une part par l'universalité de l'entendement humain, et d'autre part par la spécificité de la langue dans laquelle elle est fondée.

Le paradigme de la pensée chinoise tend à harmoniser et concilier des termes opposés (le yin et le yang) et diffère de la tradition intellectuelle occidentale analytique par son syncrétisme. Il en découle que les deux systèmes conceptuels ne se recoupent pas entièrement et que cette non-

correspondance de termes et de notions démultiplie la complexité que donne à voir la pensée chinoise. Garnet essaie d'expliquer la divergence conceptuelle ainsi :

> Le mot, en chinois, est bien autre chose qu'un signe servant à noter un concept. Il ne correspond pas à une notion dont on tient à fixer, de façon aussi définie que possible, le degré d'abstraction et de généralité. Il évoque, en faisant d'abord apparaître la plus active d'entre elles, un complexe indéfini d'images particulières (Garnet, 1934 : 25).

À titre d'exemple, François Cheng illustre la teneur du *moi* français auquel correspondent deux *moi* chinois en ces termes :

> […] la pensée chinoise distinguait deux sortes de moi : le *xiao-wo*, le *petit-moi* et le *da-wo*, le *grand-moi*. Le petit-moi désigne le moi privé, intime ; le grand-moi, lui, évoque une dimension élargie du moi, grâce à laquelle celui-ci est censé être à même de prendre part à la marche du Tao, « la Voie ». Concernant ce grand-moi, les confucéens mettent l'accent sur son aspect social, dans la mesure où chaque individu a conscience d'être en lien avec une collectivité : famille, pays, humanité. Les taoïstes, quant à eux, se réfèrent avant tout à la nature, au cosmos. Chez les uns comme chez les autres, le sage avait tendance à exalter l'idéal du grand-moi, au détriment du développement du petit-moi (Cheng, 2011 : 36).

Une autre notion, celle de l'*Homme*, ne concorde que partiellement dans les deux systèmes de pensée :

> La notion de personne en français et le mot équivalent en chinois, « ren », font référence à des conceptions très différentes dans lesquelles s'expriment deux visions du rapport que l'individu entretient avec ses semblables. Pour être un Homme (au sens d'être humain) dans le monde chinois, il ne suffit pas d'être vivant et de faire partie de la race humaine, il faut en plus […] se comporter d'une façon acceptable vis-à-vis de ses semblables et en particulier de ses proches (Bouvier, 2003 : 403).

Mais la difficulté à laquelle se heurte l'esprit cartésien à la rencontre de la pensée chinoise n'est pas liée uniquement à la forme, elle vise également le processus, caractérisé par une grande complexité. De nombreuses idées reçues en témoignent : on dit souvent que c'est du « chinois » pour quelque chose qui est incompréhensible, ou on parle encore de « chinoiseries » désignant ce qui est compliqué. La culture chinoise, tout comme l'écriture idéographique, est réputée mystérieuse, impénétrable, inaccessible. Voilà comment Garnet essaie de rendre compte de cette complexité :

> L'écriture figurative a aidé la plupart des mots à garder, avec une sorte de fraîcheur et le caractère de *mots vivants*, un entier pouvoir d'expression concrète. Conservée, sinon choisie, en vertu d'une disposition de l'esprit chinois qui semble profonde, elle a empêché le vocabulaire de former un matériel abstrait. Elle

> paraît convenir à une pensée qui ne se propose point d'économiser les opérations mentales (Garnet, 1934 : 35).

Ainsi, la structure linguistique incluant l'écriture idéographique, l'ordre des mots ou encore l'organisation textuelle (qu'elle soit orale ou écrite), conditionne les productions écrites des sinophones en langue étrangère :

> Pour décrire un processus, les sinophones recourent en général à une description détaillée des circonstances. Éventuellement, ils y ajoutent une évocation de l'état d'esprit des participants, puis ils situent l'objet du discours pour enfin l'aborder. Le plus souvent, c'est là que se termine le texte. Ils n'éprouvent aucun besoin de systématiser un examen approfondi de l'objet du discours ni de synthétiser des idées apparues lors de cet examen (Chen, 2003 :148).

Comme on peut le constater, la production textuelle ne se limite pas à un raisonnement explicite et à l'application des connaissances linguistiques ou socioculturelles acquises de la langue et la communauté cible. Dans cette dynamique entrent en jeu des formes de pensée conditionnées par la langue de départ, qui, même si elles ne semblent pas transposables dans la langue étrangère, font partie de l'apprentissage de celle-ci.

La compétence sociolinguistique que nous avons enrichie concerne les connaissances du sujet en langue/culture cible. Or pour les besoins d'une médiation, il a également besoin de connaissances en langue source. Et même s'il possède un niveau supérieur en langue/culture cible, rien ne l'oblige à adopter et à s'exprimer suivant les conventions de cette dernière, au contraire.

La composante sociolinguistique de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit, telle que nous l'avons formulée, comprend un grand nombre de facteurs que l'enseignant-évaluateur doit prendre en compte. Pour autant, cette composante est difficilement évaluable, surtout dans les volets interculturel et paradigmatique. Dans les lignes qui suivent, nous nous attacherons à développer la notion de valeurs, dans la mesure où celles-ci entrent en jeu lors du processus rédactionnel. Nous représenterons ensuite une seconde notion, le topos, ce dernier étant empreint de la théorie classique de l'argumentation. Dans notre théorisation, il peut exprimer schématiquement un grand nombre des facteurs que nous avons abordés, de l'entendement humain (niveau profond) au texte (niveau de surface), en passant par les valeurs et les actes de langage.

9.1.4 Les valeurs

Perelman (1958 : 99-106), dans sa nouvelle rhétorique, classe les valeurs dans la catégorie des objets d'accords relevant du préférable, au même titre que les hiérarchies et les lieux du préférable. La valeur admet qu'un objet, un être ou un idéal puisse exercer une influence sur une action, et par conséquent faire état dans une argumentation. Sans imposer un point de vue universel, puisqu'elle ne relève pas du réel, elle ne peut pas prétendre à l'adhésion de l'auditoire universel, elle vise des groupes particuliers. Rappelons ici que les objets d'accord relevant du réel sont les faits et vérités, ainsi que les présomptions.

9.1.4.1 La notion de valeur

Les valeurs interviennent dans l'argumentation pour engager l'auditeur à faire certains choix plutôt que d'autres. Si les faits et vérités expriment le réel, les valeurs concernent une attitude envers le réel.

Selon Dupréel, les valeurs sont « des moyens de persuasion […] sorte d'outil spirituel totalement séparables de la matière qu'ils permettent de façonner, antérieurs au moment de s'en servir, et demeurant intacts après qu'ils ont servi, disponibles, comme avant pour d'autres occasions. » (Dupréel, 1948, cité par Perelman, 1958 : 102)

Par ailleurs, Perelman et Olbrechts-Tyteca font une distinction fondamentale entre valeurs abstraites, telles que la justice ou la véracité, et valeurs concrètes telles que la France ou l'Église. L'argumentation prend appui tantôt sur les unes, tantôt sur les autres, en fonction du milieu culturel et des circonstances. « La valeur concrète est celle qui s'attache à un être vivant, un groupe déterminé, un objet particulier, quand on les envisage dans leur unicité » (Perelman, 1958 : 103). La morale occidentale, inspirée par les conceptions gréco-romaines, est dominée par les valeurs abstraites, « valables pour tous et en toutes circonstances », alors que dans l'aire culturelle confucéenne, les comportements et les vertus se conçoivent par rapport à des valeurs concrètes.

> Les notions d'engagement, de fidélité, de loyauté, de solidarité, de discipline sont de cette espèce. De même que les cinq devoirs d'obligation universelle de Confucius, entre gouvernant et gouvernés, entre père et fils, entre mari et femme, entre frère aîné et frère cadet, entre amis, sont l'expression de l'importance accordée à des relations personnelles entre êtres qui constituent les uns pour les autres des valeurs concrètes (*id* : 104).

L'argumentation basée sur les valeurs abstraites est vouée à servir le changement : « les valeurs abstraites peuvent aisément servir à la critique, parce qu'elles ne font pas acception de personnes et semblent fournir des critères à celui qui veut modifier l'ordre établi » (*id* : 106). En revanche, une argumentation qui ne souhaite pas le changement s'appuie sur les valeurs concrètes, car ces dernières « peuvent toujours s'harmoniser ; puisque le concret existe, c'est qu'il est possible, c'est qu'il réalise une certaine harmonie. » (*id.*). C'est notamment le cas de la Chine, où l'importance des valeurs concrètes serait liée à une forme « d'immobilisme ».

Il est certain que cette distinction entre les valeurs n'explique pas toute la portée et complexité de celles-ci, surtout dans une situation d'enseignement-apprentissage-évaluation de va-et-vient entre les deux langues-cultures. Nous poursuivrons donc cette piste pour voir en quoi consistent les spécificités chinoises.

9.1.4.2 Valeurs chinoises

D'une manière générale, on peut dire que la culture traditionnelle chinoise est liée à quatre tendances : le confucianisme, le bouddhisme, le taôisme et le maoïsme, à condition de débarrasser ce dernier de ses connotations négatives. Toutefois, c'est le confucianisme qui prédomine et qui marque tous les domaines de la vie.

A l'origine, le confucianisme est une doctrine éthique fondée par Confucius au V siècle av J.-C. Elle s'appuie sur un système de principes prônant la sagesse, la bienveillance, le pouvoir éclairé, la compassion et la vertu, afin d'entretenir une parfaite harmonie dans la famille et dans la société. Pendant la dynastie des Han (200 av J.-C.), la doctrine devient l'idéologie d'état. Dans cette optique, la morale individuelle n'est pas distincte de la morale sociale, « le souverain, revêtu du mandat céleste, fait la bonne ou la mauvaise conduite du peuple « (Max, 1984 : 123). Ainsi, le confucianisme repose sur cinq préceptes moraux, dénommés les « Cinq loyautés » : le sujet est loyal au souverain, l'enfant à ses parents, la femme à son mari, le cadet aux aînés, l'ami à l'ami. Aujourd'hui encore, les principes confucéens s'appliquent dans la vie familiale comme dans la société. Ces principes touchent également la communication : ils préconisent la prudence dans le discours, car les mots peuvent nous trahir. « Dans cette vision du monde, la parole est perçue comme susceptible de s'effacer. C'est donc dans un souci préventif que le silence est préconisé. » (Sung, 2009 : 178).

Par ailleurs, le bouddhisme affirme que le meilleur moyen de communiquer est la communion d'un cœur avec un autre ou d'un esprit avec un autre esprit.

> Dans cette forme de communication où le silence est de mise, la parole n'a guère de place. Elle est même considérée comme l'origine du mensonge, de la flatterie, ou de la médisance, sinon de la diffamation. Car, souvent les intentionnalités de parole/discours ne sont pas suivies des faits. La seule réponse à opposer serait de n'accorder du sens à la parole que lorsque celle-ci concorde avec les actes. C'est pourquoi le silence est considéré comme une vertu privilégiée. Il est un moyen de communication à part entière, une communication dotée potentiellement d'une grande capacité de persuasion *(id*. : 178)

Cependant, dès la première révolution en 1911, le confucianisme est accusé d'être au fond du conservatisme et la raison du retard de la Chine par rapport à l'Occident. La Chine du 20e siècle cherche à détruire l'idéologie confucianiste et adopte de nouvelles valeurs.

Dans la Chine de Mao, le régime met également en avant la pauvreté et la simplicité, en opposition à l'oisiveté et le luxe. En principe, l'idéal est représenté par l'homme désincarné, contributeur désintéressé à l'avenir. Voilà comment Du raconte cette situation :

> Robbe-Grillet s'est rendu en Chine au début des années 1970. À cette occasion il a visité plusieurs écoles primaires. À la question habituelle : « Qu'est-ce que tu feras quand tu seras grand ? » chaque enfant répondait sans hésiter : « Je veux être un paysan pauvre ou moyennement pauvre. » L'écrivain français devait s'en étonner et se dire : « La Chine est un pays agricole. Être paysan pourrait s'entendre comme un idéal. Mais je ne comprends pas pourquoi tous veulent se faire paysans pauvres ou, faute de mieux, moyennement pauvres. » En effet à l'époque, être Paysan pauvre (Pinnong) était un titre glorieux. À force de l'honorer partout et à tout propos, nous n'étions plus sensibles à la notion de pauvreté (Du, 2002 : 53).

En même temps, le PCC procède à une destruction du tissu social : séparation des familles, élimination de temples, livres, objets de la culture traditionnelle : la Chine, selon les termes de Mao, devient une page blanche sur laquelle il est possible de tout réécrire. Les institutions porteuses de repères moraux sont remplacées par le PCC qui devient la seule source d'autorité[55].

À la mort de Mao, le pays tourne la page et entreprend une longue marche vers la modernisation et la prospérité économique. Il s'ouvre économiquement et culturellement vers l'Occident. Le confucianisme est réactivé, notamment dans un discours de Hu Jintao de mars 2006 où l'ancien président chinois vante les 8 honneurs et les 8 disgrâces :

[55] Voir à ce sujet Lavoie (2008 : 4).

Il est glorieux d'aimer la Patrie, honteux de lui nuire

Il est glorieux de servir le peuple, honteux de s'en détourner

Il est glorieux de promouvoir la science, honteux de demeurer dans l'ignorance

Il est glorieux d'être travailleur et diligent, honteux d'être indolent et paresseux

Il est glorieux d'être uni et solidaire, honteux de nuire à autrui en ne cherchant que son propre intérêt

Il est glorieux d'être honnête et digne de confiance, honteux d'être avide et d'oublier le juste

Il est glorieux de respecter règles et lois, honteux de les enfreindre

Il est glorieux de lutter et endurer, honteux de sombrer dans le luxe et la débauche. (cité par Billoud, 2007 : 53)

Généralement, le confucianisme qui régit les valeurs morales aujourd'hui, prend en considération 3 composantes : la politique d'ouverture lancée depuis 30 ans qui doit composer avec droits et libertés ; l'héritage maoïste qui incarne égalité et justice ; les pratiques de la vie quotidienne qui touchent la famille. Ainsi, le pouvoir central adopte la culture traditionnelle en laissant une certaine autonomie à la société, tout en la contrôlant.

9.2 Le topos

La deuxième notion que nous discuterons afin de compléter le volet socioculturel, c'est le *lieu* ou *topos*. Nous nous référons sur cette question à une littérature immense en rhétorique, en philosophie et en linguistique, depuis Aristote jusqu'à Amossy, en passant par Perelman ou encore Anscombre et Ducrot. À notre connaissance, elle n'a pas été appliquée en didactique des langues et des cultures afin de servir de trame d'analyse de textes d'apprenants. Nous nous efforcerons ici de présenter cette notion afin de la rendre pertinente et opératoire pour les besoins de notre analyse.

9.2.1 La notion de topos

Pour comprendre la notion de topos ou de lieu commun, le mieux est de la rapprocher de celles plus connues, d'idée reçue ou de stéréotype.

L'idée reçue, tout comme le stéréotype, qui semble être émise toute faite, voire apprise et répétée, sans avoir été pensée par son auteur, est partie prenante des proverbes. Rappelons

également que les stéréotypes sont inhérents à la communauté – sociale et culturelle – qui les produit et les diffuse à une époque donnée. Les topoï ou les lieux sont des pensées, des valeurs ou des représentations mentales, appliquées à des objets très généraux (l'enfant, la mort, la liberté etc.) qui valent pour plusieurs situations particulières. Par exemple, au sujet de l'éducation d'un enfant, nous partageons aujourd'hui le lieu commun qu'elle doit être réussie, c'est-à-dire la meilleure possible pour le développement de l'enfant.[56] Et de fait les discours ordinaires s'appuient sur le lieu commun de rater ou de réussir l'éducation de ses enfants ; cette idée commune, partagée, se retrouve aussi dans des formules qui décrivent un enfant comme bien ou mal élevé.

Dans le discours, le topos revêt une dimension cachée, de non-dit, d'implicite, de sous-entendu ou d'inférable (ce qui se comprend, se calcule d'après ce qui est dit). D'une part, il est inutile de l'expliciter étant un cliché connu par tout le monde, d'autre part, il construit l'inférence du discours. Cependant, d'un point de vue méthodologique, nous avons besoin d'expliciter le topos, verbalement ou schématiquement, afin de le rendre opérable dans notre interprétation des productions écrites et au-delà, dans les options didactiques de notre théorisation. Nous verrons donc comment il est formulé dans les diverses classifications des théories modernes de l'argumentation.

9.2.2 Classification des topoï

Selon Perelman et Olbrechts-Tyteca, les lieux sont des prémisses d'ordre très général auxquels on peut avoir recours pour fonder des valeurs. Dans le *Traité de l'argumentation*, les auteurs proposent une classification, en tenant compte de l'aspect par lequel tous les auditoires sont amenés à tenir compte des lieux. Sommairement, ils regroupent les lieux sous les rubriques suivantes : lieux de la quantité, de la qualité, de l'ordre, de l'existant, de l'essence, de la personne.

- **Lieux de la quantité**

Perelman entend par lieux de la quantité « les lieux communs qui affirment que quelque chose vaut mieux qu'autre chose pour des raisons quantitatives » (Perelman, 1958 : 115). Ainsi, la

[56] Ce qui va au-delà d'une simple idée partagée, car dans le cas de l'éducation des enfants, la loi oblige les parents de s'occuper de leurs enfants et de les scolariser jusqu'à l'âge de 16 ans.

supériorité s'applique aussi bien aux valeurs positives que négatives. L'auteur appuie ce lieu par quelques exemples tirés d'Aristote : un plus grand nombre de biens est préférable à un moins grand nombre, le bien qui sert à un plus grand nombre de fins est préférable à ce qui n'est pas utile au même degré, ce qui est plus durable et plus stable est préférable à ce qui l'est moins. C'est également l'aspect quantitatif des choses qui assure une légitimité du normal et de l'habituel, et par conséquent le passage à la norme.

- **Lieux de la qualité**

Les lieux de la qualité apparaissent quand l'on conteste la vertu du plus grand nombre : « nous sommes en présence d'une valeur d'un ordre supérieur, incomparable » (*id*. : 120). Ce lieu est lié à l'unique, à l'original. Platon valorise la vérité en l'opposant à l'opinion du grand nombre : la vérité est éternelle et relève des dieux, l'opinion des foules est passagère et instable. Ce lieu est lié à un autre lieu cité par Aristote, celui de l'opportunité : chaque chose est préférable dans le moment où elle a le plus d'importance.

- **Lieux de l'ordre**

Ces lieux affirment la supériorité de l'antérieur sur le postérieur. Ainsi, les lois et les principes sont supérieurs aux faits et au concret, ces lieux justifient également la relation de cause à effet.

- **Les lieux de l'existant** affirment la supériorité de ce qui est existant et réel sur le possible, l'éventuel ou l'impossible.

- **Le lieu de l'essence** est fondé sur la supériorité de l'individu en tant que représentant de cette essence, une fonction qui est valorisée par le fait même.

- **Les lieux de la personne** sont liés à sa dignité, à son mérite, à son autonomie. Ce lieu valorise ce qui est fait avec soin, ce qui demande un effort.

9.2.3 Les lieux suivants le Dictionnaire de rhétorique (Molinié)

En théorie actuelle des figures, le lieu est défini comme figure macrostructurale, et peut être appréhendé, très généralement, comme un stéréotype logico-discursif. Le concept du lieu « relève d'une pensée scientifique extrêmement puissante et absolument moderne, qui radicalise le langage et la logique en construisant en outre une combinatoire structurale

particulièrement complexe de toutes les formes pensables du raisonnement argumentatif naturel […] » (Aquien, Molinié, 1999 : 224).

Pour Molinié, le concept du lieu est peut-être le plus important de la rhétorique, car il assure la base essentielle des preuves techniques de l'argumentation et la matière de l'invention. De manière générale, l'auteur adopte assez fidèlement la classification aristotélicienne selon laquelle les lieux communs peuvent être réduits en quatre catégories : du possible et de l'impossible, du grand et du petit, du plus et du moins, de l'universel et de l'individuel.

9.2.4 Le schéma topique

Rappelons que suivant la théorie de l'argumentation conçue par Anscombre et Ducrot (1983), le topos est un principe général commun aux interlocuteurs et censé être valide dans des situations diverses. Il sert de support dans un enchaînement argumentatif en assurant l'inférence entre deux segments du discours dont l'un, l'antécédent, joue le rôle de l'argument, et l'autre, le conséquent, de la conclusion. De cette façon, le topos est le troisième terme, le plus souvent implicite, qui autorise le passage de l'argument à la conclusion. En dehors du terme aristotélicien de topos, repris par la théorie des topoï, ce troisième terme est appelé garant dans la terminologie de Toulmin (1958), ou encore loi de passage par Plantin (1993).

Pour nous, le topos s'applique au-delà de l'argumentation. Suivant le contenu que nous voulons lui assigner, c'est un prérequis, une connaissance commune, acceptée dans un environnement. Il ne s'applique pas seulement au texte argumentatif, mais à tout ce qui est communiqué en général.

Le modèle d'analyse topique que nous proposons ici s'inspire essentiellement de l'article de Ducrot *Opérateurs argumentatifs et visée argumentative* (1983).

La visée argumentative se réalise, selon Ducrot, suivant « une règle antérieure et générale » (Ducrot, 1983 : 13), dont « un sous-ensemble possédant une structure sémantique spécifique » (*id.*), notamment le topos entre en jeu. Ducrot présente cette structure sémantique de la façon suivante : « plus (moins) un objet O a une propriété P, plus (moins) un objet O' a une propriété P' » (*id.*). Ainsi, le topos comporte deux parties : +/-O qu'il convient d'appeler antécédent, et +/-O' qu'on appellera conséquent.

L'exemple de référence est fourni par les enchaînements suivants :

(1) Il est 8 h. Presse-toi !

(2) Il est 8 h. Inutile de te presser !

(3) *Il n'est que 8 h. Presse-toi !

(4) Il n'est que 8 h. Inutile de te presser !

Ainsi, dans un acte d'argumentation, l'énoncé *Il est 8 h.* peut servir d'argument dont la conclusion est soit l'énoncé *Presse-toi*, soit *Inutile de te presser.* De même, l'énoncé *Il n'est que 8 h*. peut s'enchaîner soit avec la conclusion *Presse-toi*, soit avec *Inutile de te presser*.

Il faut ajouter que si les enchaînements (1), (2) et (4) paraissent linguistiquement acceptables, l'astérisque de l'enchaînement (3) note une certaine restriction par rapport aux situations possibles.

Pour clarifier le rapport entre l'argument et la conclusion dans cette démonstration, Ducrot formule les Formes topiques (FT) suivantes :

(FT1) Plus on a le temps pour faire quelque chose, moins on doit se presser pour le faire.

(FT2) Moins on a le temps pour faire quelque chose, moins on doit essayer à le faire.

(FT'1) Moins on a le temps pour faire quelque chose, plus on doit se presser de le faire.

(FT'2) Plus on a le temps pour faire quelque chose, plus on doit essayer de le faire.

Ainsi, grâce aux formes topiques (FT1), (FT2), (FT'1) et (FT'2), nous pouvons décrire systématiquement les enchaînements (1), (2), (3) et (4). Par exemple, l'enchaînement (1) peut s'obtenir soit à partir de (FT'1) si le locuteur pose une limitation dans le temps, mais aussi à partir de (FT'2), si on veut montrer qu'il y a encore du temps.

Nous pouvons résumer les descriptions possibles dans le schéma suivant :

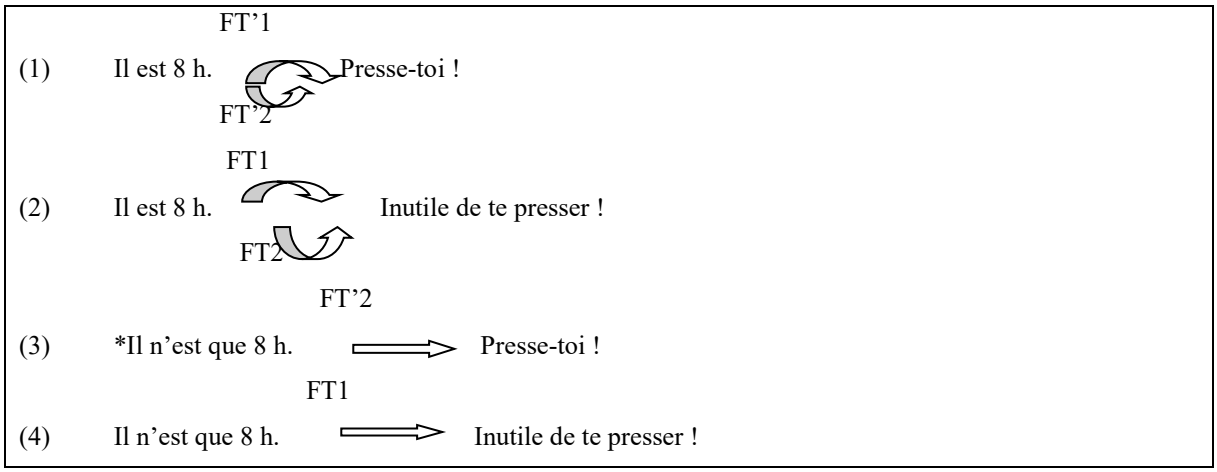


Figure 15 : Les enchaînements argumentatifs (source Ducrot, 1983 : 20)

Cette démonstration est intéressante pour deux raisons. D'une part, elle se propose de décrire un enchaînement qui pour nous, n'est pas uniquement argumentatif, en prenant en compte sa structure profonde comme sa structure de surface. D'autre part, elle est applicable non seulement sur un enchaînement d'énoncés, mais aussi sur un texte entier.

Avant d'aller plus loin dans ce développement, il est nécessaire d'adopter quelques précisions sur la forme du topos. Suivant la théorie d'Anscombre et Ducrot, le topos fait intervenir deux prédicats P et Q. Ces prédicats, graduables et dynamiques, assurent une progression du raisonnement. Or pour qu'il y ait progression, les deux prédicats doivent être des notions distinctes, dans le cas contraire il peut y avoir un glissement vers une autre relation entre les termes. Anscombre (1995) illustre ceci par l'exemple suivant :

Pierre est riche, il peut s'offrir tout ce qu'il veut.

Dans cet enchaînement, il ne s'agit pas d'une relation conclusive, parce que « le second membre ne fait qu'expliciter la signification de l'occurrence *riche* dans le premier membre » (Anscombre, 1995 : 124). En effet, l'auteur évoque le principe de réification qui instaure l'illusion de deux prédicats séparés et donne l'apparence d'une progression dans le raisonnement (*id*.).

Cette précision est d'autant plus utile que dans une production écrite, comme dans n'importe quel texte, le locuteur ne signale pas explicitement à quel topos il fait allusion. Autre remarque nécessaire : un texte n'est pas une suite de séquences, ces séquences doivent assurer une progression et être logiquement liées.

Ces considérations théoriques peuvent nous amener à modéliser un schéma topique qui nous aidera à décrire un parcours textuel, qui n'est pas nécessairement argumentatif, de cette manière nous pourrions expliciter les défaillances qui puissent exister à ce niveau.

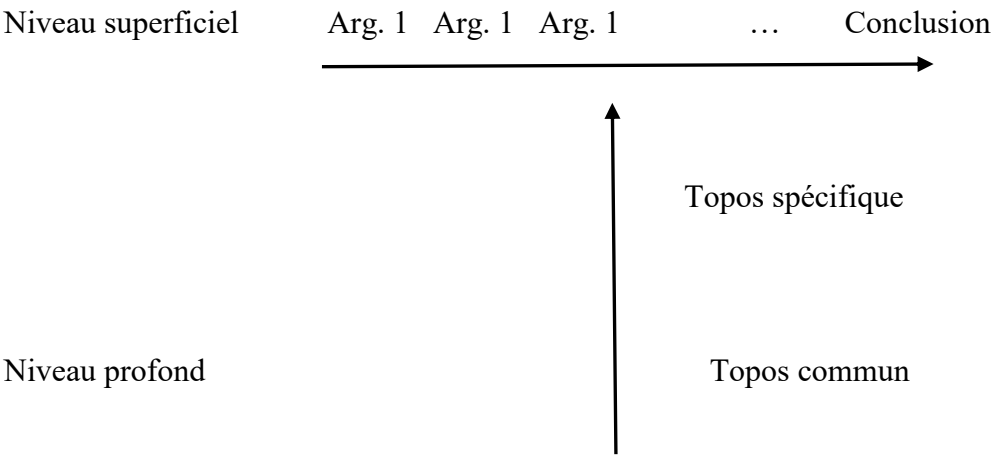


Figure 16 : Premier schéma argumentatif

Suivant le concept ci-dessus, nous pouvons déterminer plusieurs niveaux de l'enchaînement argumentatif. En bas de l'échelle, le niveau profond est représenté par des topoï communs, étant des pensées, des connaissances, des informations et des vérités très générales, indiscutables et admises par tous. Par exemple, dire que l'homme est mortel consisterait en un topos commun, puisque c'est une vérité générale connue, a priori par tout le monde, valable pour tout être vivant et indiscutable. Nous situons plus haut sur l'échelle les topoï spécifiques, liés à une culture partagée : des valeurs, des opinions, des formes de pensée. Celles-ci ne sont pas universelles, mais connues et admises par une communauté plus ou moins élargie. On peut parler de culture occidentale et culture asiatique, désignant ainsi les valeurs des peuples de deux grandes aires géographiques, ou encore de culture rasta, englobant un nombre restreint d'individus. Tout en haut de l'échelle, le niveau superficiel actualise les topoï par des séquences textuelles.

9.2.5 Considérations didactiques à propos du topos

Après avoir considéré plusieurs apports théoriques concernant l'organisation interne du texte argumentatif (Adam 1992, Toulmin 1958, Plantin 1993, Anscombre et Ducrot 1983, Anscombre 1989, 1995), nous avons retenu que ce dernier possède une structure réductible à trois éléments, parmi lesquels deux sont explicites, l'argument et la conclusion ou thèse, et un seul est implicite, le topos. Nous avons convenu de « décomposer » le topos suivant le degré de spécificité pour obtenir ainsi un topos commun et un topos spécifique. Ainsi, le schéma

argumentatif que nous avons proposé traitera le texte à deux niveaux : le niveau profond étant composé de topos commun et topos spécifique, et le niveau superficiel comprenant l'agencement des arguments et des conclusions.

Il est important de noter le rôle des schémas dans un contexte d'apprentissage de l'écrit, en réception ou en production, que ce soit pour un texte argumentatif ou pour un autre type, tant sur le plan de l'organisation que sur le plan du contenu. C'est le schéma que le scripteur associera à des connaissances préalables, à un « vécu » scriptural. En effet, l'apprenant de français dans le cas qui nous intéresse, possède un important vécu scriptural relatif à la structuration textuelle, sachant que le français est d'une manière générale, comme nous l'avons précisé dans le chapitre 3, sa troisième langue étrangère. On peut donc penser qu'il a déjà acquis et maîtrise certaines connaissances procédurales sur les genres de texte et leur organisation.

En effet, rappelons que toute action humaine a une caractéristique fondamentale : elle est rationnelle, ce qui se traduit par un raisonnement concernant la pensée et le discours. La solidité du raisonnement est assurée par un topos, qu'il soit implicite ou explicite. Les textes produits par les étudiants contiennent eux aussi un raisonnement, appuyé par un topos.

Sur le plan didactique, le topos assure le lien entre l'universel du raisonnement humain et le particulier d'une communauté linguistique. En se référant à un topos, qu'il soit ancré dans sa propre culture ou tiré de la culture cible, l'énonciateur-apprenant « exprime une position par rapport à l'univers » (Ducrot, 1983 : 11) et se réfère à la logique naturelle qui est universelle et qui ne peut pas lui faire défaut. Concrètement, incorporé dans une activité de rédaction, il peut être exploité en vue de productions sur le même schéma syntaxique, hiérarchique, voire lexical.

Ainsi, nous utiliserons le topos afin d'analyser la composante sociolinguistique de la compétence communicative sur deux plans. Sur le plan socioculturel, nous discuterons des valeurs, opinions, formes de pensée ; sur le plan macrostructural, nous discuterons du schéma des textes. L'hypothèse que nous chercherons à confirmer est la suivante : les textes produits par les étudiants chinois sont culturellement marqués dans le choix des expressions, tout comme dans le choix de schéma. Nous l'avons déjà marqué, cette analyse ne peut que partiellement servir à l'évaluation, en revanche, elle nous permettrait de dégager des pistes pour des activités de remédiation.

9.3 La consigne et le schéma topique

Comme nous l'avons annoncé, l'analyse du schéma textuel se fera sur deux niveaux. Au niveau profond, nous examinerons le topos commun qui appuie le topos spécifique (antécédent + conséquent), avant de passer vers le niveau superficiel composé d'arguments et conclusions, ou de séquences textuelles.

9.3.1 Analyse de la consigne

Nous commencerons cette analyse par la consigne, ce qui nous permettra de formuler quelques pistes quant aux réponses attendues et à leur cohérence par rapport à la question posée.

Ainsi, la question posée aux étudiants de Nanchang comporte deux parties :

1. *Approuvez les dépenses et organiser l'Exposition universelle* et
2. *Dépenser l'argent pour satisfaire des besoins plus urgents.*

Concernant le topos commun, à la suite de Perelman (1958) et si on cherche à attribuer un topos à ces deux parties, on peut dire que la première relève d'un topos de qualité, alors que la seconde représente un topos de quantité. Présentons ces deux parties dans le tableau suivant :

Organiser l'Exposition universelle	Satisfaire des besoins urgents
Topos de qualité	Topos de quantité
Sacrifice au profit d'avantages futurs	Satisfaction immédiate
Valeur de l'unique, l'original, le rare, le difficile, l'effort, la perspicacité	Valeur du grand nombre, du commun, du facile
Engagement dans un projet de communauté	Satisfaction de besoins personnels

Tableau 10 : Le topos commun dans les copies de Nanchang

Voyons maintenant en quoi consiste le topos spécifique. Concernant la première partie de la question, nous pouvons introduire un schéma topique de type Résultat-Moyens, les deux derniers termes désignant des métaprédicats.

Ainsi formulée, et si on s'accorde qu'il y a une correspondance entre l'impact économique à long terme de l'Exposition universelle et le budget investit à son organisation, la question

implique le topos suivant : les résultats justifient les moyens. Concrètement, ce topos peut s'interpréter ainsi :

(1) Les résultats sont positifs, (donc) les moyens utilisés sont justifiés et il faut organiser l'Exposition universelle (en dépit des besoins urgents).

(2) Les résultats sont positifs, mais les moyens ne sont pas justifiés (étant exorbitants par rapport aux besoins urgents).

(3) Les résultats sont négatifs, (donc) les moyens utilisés ne sont pas justifiés (on peut les utiliser pour les besoins urgents).

(4) *Les résultats sont négatifs, mais les moyens utilisés sont justifiés et il faut organiser l'Exposition universelle (en dépit des besoins urgents).

Il est évident que, sans lecture ironique, l'énoncé 4 paraît inacceptable et relève du topos : *jeter l'argent par la fenêtre*. Or nous ne pouvons pas le considérer comme impossible, rien n'empêche l'étudiant de répondre de façon ironique.

Les deux thèses que nous pouvons asseoir sur ce topos sont les suivantes :

Thèse A : *Il faut organiser l'Exposition universelle.* En effet, le locuteur arrive à la même conclusion, en empruntant deux parcours différents, notamment (1) et (4).

Contre-Thèse A : *Il ne faut pas organiser l'Exposition universelle.* Comme pour la thèse A, en empruntant deux parcours différents, le locuteur arrive au même résultat.

Procédons de la même façon avec la seconde partie de la consigne : *ou votre pays a des besoins plus urgents.* Nous définirons ici le terme *besoins urgents* de deux manières : comme notion temporelle et comme priorité, ne pouvant aller au-delà des moyens existants. Ainsi, un besoin urgent existe après un accident, un tremblement de terre où il faut mettre en œuvre des moyens pour intervenir rapidement, mais c'est également une pénurie chronique, un manque d'eau dans une région, par exemple. Il est évident que le degré d'urgence n'a pas la même intensité concernant une catastrophe naturelle qui touche la survie d'une population en détresse par rapport aux besoins moins graves : éducation, culture, etc. Ainsi, sur une échelle représentant l'intensité de l'urgence, l'organisation d'une exposition universelle ne paraît ni urgente ni

nécessaire. Quant aux moyens, s'ils ne sont pas suffisants, ils doivent être consacrés à la survie, avant de pouvoir investir dans la culture, le sport ou la recherche.

Présentons cette idée par le schéma suivant :

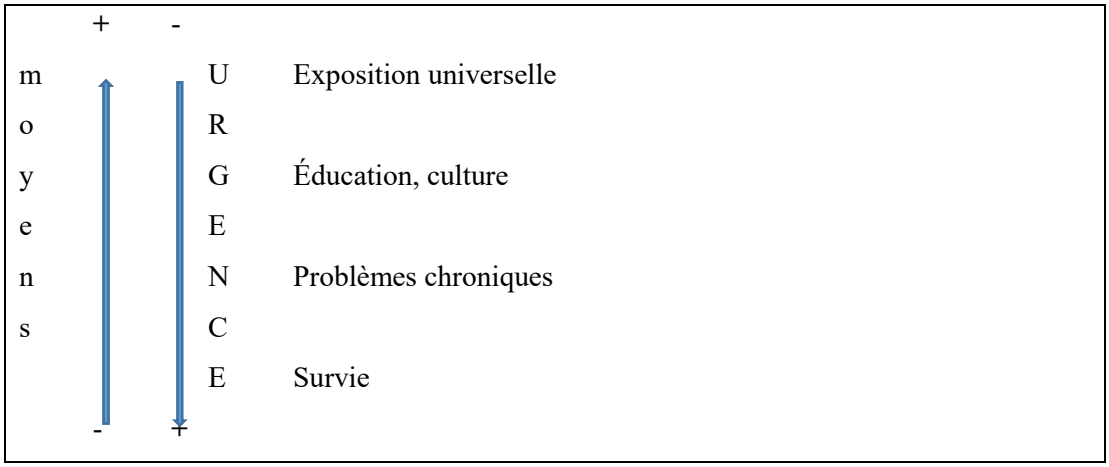


Figure 17 : Schéma du topos Moyens/Priorités

Pour cette partie de la consigne, nous pouvons formuler un topos par les deux métaprédicats Moyens (ci-dessous, noté M) /Priorités (ci-dessous noté P) pour obtenir les énoncés suivants :

(5) Plus on a de moyens, moins urgents seront les priorités (et on peut consacrer des moyens à la recherche ou à l'organisation de l'Expo).

(6) * Plus on a de moyens, plus urgent seront les priorités.

(7) Moins on a de moyens, plus urgents seront les priorités (et on ne peut pas consacrer des moyens à la recherche ou à l'organisation de l'Expo).

(8) *Moins on a de moyens, moins urgents seront les priorités.

Il serait préférable de considérer avec précaution les énoncés 6 et 8. Il n'est pas impossible d'imaginer 6, une société qui a des moyens, mais ne les utilise pas, ainsi que 8, où le peu de moyens dont la société dispose sont dilapidés dans des projets pharaoniques.

Ici, comme dans la première partie de la question, nous pouvons nous attendre à quatre formes topiques, deux directes : +M=+P et –M=-P, ainsi que deux converses : +M=-P et –M=+P.

Les thèses envisagées avec ce topos seront les suivantes :

Thèse B : Nous avons des besoins plus urgents.

Contre-thèse B : Nos besoins ne sont pas urgents.

Ainsi, pour résumer, nous formulerons deux topoï, à partir de la consigne, notamment :

Topos 1 (qualité) Résultats/Moyens

Topos 2 (quantité) Moyens/Priorités.

9.3.2 **Proposition de schéma**

Nous pouvons intégrer ces topoï dans le schéma argumentatif comme suit : le niveau profond (topique) et le niveau superficiel où les topoï sont actualisés par des arguments et des conclusions.

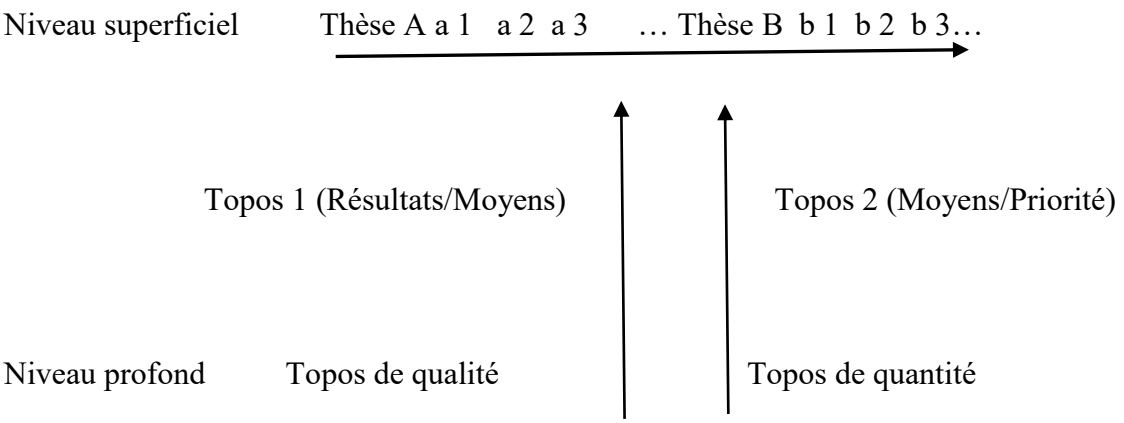


Figure 18 : Schéma argumentatif complété

Concernant le corpus de Xinxiang, rappelons que la consigne comprend 5 images qui doivent servir à la rédaction d'un texte de type narratif. Ici nous n'avons pas d'arguments et de conclusions, mais des séquences que nous formulerons ainsi :

- Se réveiller en retard
- Se préparer à la hâte
- Rater le bus

- Courir jusqu'à l'école
- Oublier son sac à la maison.

Nous pouvons introduire le même schéma topique de type Moyens-Résultats, les deux derniers termes désignant des métaprédicats.

On peut donc déduire qu'il y a une correspondance entre les moyens que se donne un enfant et ses résultats, la question implique le topos suivant : *les résultats justifient les moyens*. Or suivant cette consigne, le métaprédicat de Résultats est plutôt implicite, on ne voit pas ce qui se passe à la fin de l'histoire.

Plus concrètement, nous formulerons un premier topos T1 impliquant les métaprédicats Temps et Moyens, quantitatifs, qui s'interprète de façon suivante : moins on a le temps, moins on a de moyens (-T-M), ou encore T1', plus on a le temps, plus on a de moyens (+T+M).

Ensuite, en prenant en compte les métaprédicats Moyens et Difficulté, nous obtenons un second topos T2, qualitatif, qui concerne les moyens et la difficulté. Les deux termes sont inversement corrélés : moins on a de moyens, plus les tâches à exécuter sont difficiles (-M+D).

Nous obtenons ainsi le schéma suivant :

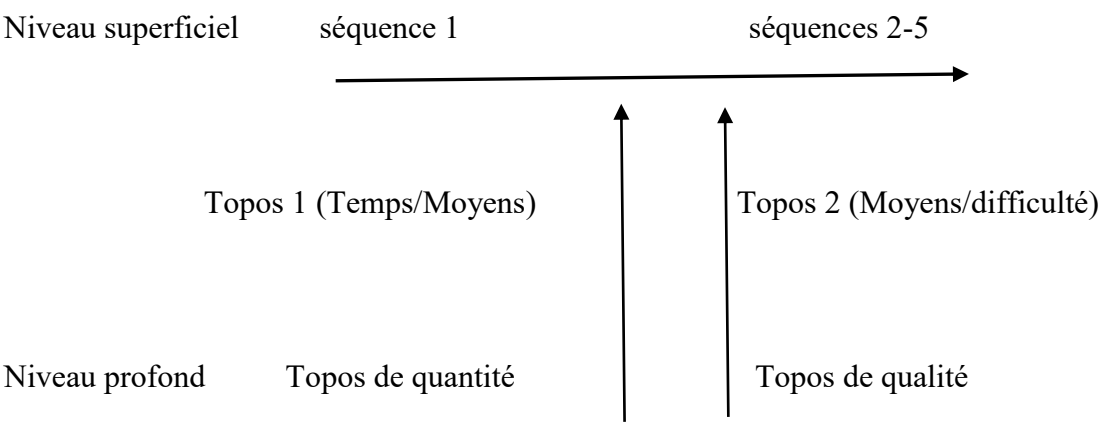


Figure 19 : Schéma argumentatif supplémentaire

À la « lecture » des images qui l'imposent, nous pouvons imaginer un parcours topique comme suit :

- L'enfant se donne moins de moyens en temps, parce qu'il a dormi trop, et par conséquent, il a moins de moyens pour travailler ;

- Les manques de moyens s'enchaînent, il ne peut pas se préparer correctement, saisir toutes les occasions de réussite (rate le bus), en plus, il mène une vie difficile (doit courir à pieds jusqu'à l'école) ;

- Le pire de ce manque c'est le sac qui est oublié à la maison, donc il est totalement privé de moyens afin de réussir.

- On peut seulement imaginer la suite à propos des résultats : soit négatif, vu le manque de moyens, soit positif, malgré le manque de moyens.

Il faut par ailleurs noter que les topoï que nous venons d'évoquer et que nous comptons appliquer au corpus ne sont pas inconnus aux apprenants chinois. Ces mêmes topoï sont explicités par de nombreux proverbes, chinois et français, pour n'en citer que quelques-uns :

> La fin justifie les moyens (用事实说话).
>
> Le résultat justifie tout (结果证明一切).
>
> L'investissement d'aujourd'hui est pour l'intérêt à long terme
>
> (现在的投资是为了长远的回报).
>
> Ce n'est pas le puits qui est trop profond, mais c'est la corde qui est trop courte (不是井太，而是绳子太短).
>
> On ne peut marcher en regardant les étoiles lorsqu'on a une pierre dans son soulier
>
> (当我们鞋子里有块儿石头的时候，我们不能看着星星走路).

Nous citerons également un proverbe, attribué à Mencius qui dit : *Le riche songe à l'année qui vient, le pauvre pense au jour présent*. Il est à noter qu'il correspond de manière assez fidèle à la question posée au groupe de Nanchang : d'une part, en argumentant au profit de l'exposition on se positionne du côté des « riches », on peut penser à l'avenir, ce qui est valorisant pour le

pays, d'autre part, si on accepte que l'on a des besoins plus urgents, on s'interdit de penser au-delà du jour présent, ce qui est dévalorisant pour le pays.

Le sujet de rédaction posé au groupe de Xinxiang vise plus concrètement le travail, la réussite, l'échec, thèmes qu'on retrouve dans les proverbes suivants :

> Si vous ne travaillez pas ardemment , vous le regretterez en vieillissant. (**万般皆下品，不唯有**读书高) 。
>
> Soyez dans la pauvreté depuis dix ans, aucun homme ne songe à vous, qu'un homme soit élevé aux honneurs, tout l'univers le sait. (**不上高山，不**显见**平地**) 。
>
> La richesse n'est que du fumier. La face (l'honneur) vaut mille pièces d'or. (**人活**脸树活皮，**才**墙头活的一团泥)。

Bien entendu, les éventualités présentées ci-dessus ne sont pas les seules auxquelles nous pouvons effectivement nous attendre dans les rédactions, le scripteur pourrait réfuter les thèses proposées et justifier une troisième thèse. Rappelons encore que d'une manière générale, un texte n'emprunte pas un seul topos, il peut suivre plusieurs enchaînements, dans ce cas nous parlerons de parcours argumentatif.[57]

9.4 Analyse des copies

Nous attendons de cette analyse d'une part qu'elle facilite le repérage et l'étude des valeurs qui sont constitutifs de la composante sociolinguistique de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit d'un texte, et d'autre part qu'elle révèle le schéma textuel des productions écrites. Cette analyse contribuera ensuite à la réflexion sur l'évaluation des textes écrits, et au-delà, à la mise en œuvre de propositions didactiques concernant l'aide rédactionnelle et l'apprentissage méthodique de l'écrit.

Avant de passer à l'analyse des textes, il est nécessaire de procéder à une mise au point de notre démarche. Avant toute chose, quelques questions se posent concernant l'interprétation des valeurs.

[57] Il nous paraît important de noter que dans une argumentation ou dans un discours en général, nous ne sommes pas obligés de suivre un topos. Nous pouvons rejeter les idées reçues, dans ce cas Anscombre parle d'anti-topos (1989 : 30), ou être créatifs et exprimer des idées totalement nouvelles.

La première question est d'ordre méthodologique : par quel moyen faire la saisie des valeurs ? Pour répondre à cette question, nous proposons deux critères d'analyse. Le premier concerne les marques implicites de valeurs, notamment :

1. La structure textuelle qui peut nous donner des informations sur la ou les thèses soutenues et les énonciateurs dans chaque texte ;

2. Le choix des topoï qui de sa part privilégie telle ou telle thèse.

Le second critère concerne les marques explicites de valeurs, plus précisément dans le sens littéral des énoncés, dans la mesure où ce dernier nous autoriserait à repérer des valeurs.

La seconde question que nous nous posons est sur la validité des valeurs relevées. Il est certain qu'un système de valeurs est historiquement et culturellement déterminé. Dans le cadre des productions écrites des étudiants chinois, ce système est conditionné par le regain d'intérêt vers l'héritage traditionnel confucianiste et les études nationales, et ceci sur un fond de montée en puissance du pays. Le problème que nous rencontrons ici est le suivant : peut-on être sûr que les valeurs que nous identifions, surtout en surface, sont celles que l'apprenant veut transmettre, ou avons-nous plutôt affaire à une expression malencontreuse, due à l'effet de l'interlangue, puisque l'apprenant n'a pas à sa disposition des expressions plus adaptées à ce qu'il veut dire. Or au moment de l'interprétation des textes, nous ne pouvons pas répondre à cette question. En revanche, c'est un travail interculturel à faire en amont et en aval de la production, et nous y reviendrons dans nos propositions didactiques.

Dans les lignes qui suivent, nous analyserons les productions écrites en trois temps. Nous commencerons par une analyse générale textuelle de surface qui correspond au choix de la thèse et les arguments à l'appui de celle-ci. Nous considérerons ensuite les régulations profondes des textes et le choix des topoï. Nous nous intéresserons à la fin aux régulations de surface assurées par des mots et expressions qui convoquent tel ou tel topos. En effet, il serait impossible d'étudier des valeurs dans un texte sans s'intéresser aux termes par lesquels ces valeurs sont exprimées, autrement dit « le jugement de valeur s'incorpore à la valeur désignative des termes » (Sarfati, 1997 : 37).

9.4.1 **Analyse générale textuelle de surface**

Nous essaierons de défendre la thèse suivant laquelle la production écrite d'un interlocuteur chinois soit culturellement marquée, aussi bien dans sa forme (la structure textuelle) que dans son contenu (le choix des topoï). Nous présumons que celui-ci et celle-là privilégieraient le consensus et les valeurs confucianistes en général.

9.4.1.1 **Analyse de surface dans les textes argumentatifs**

Nous commencerons maintenant par une analyse générale de la structure textuelle de N1. Rappelons que la consigne d'écriture demande au locuteur qu'il engage une discussion sur les dépenses dans une alternative : Exposition universelle ou besoin urgents.

N 1

Il est indéniable que l'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable.

Avec ce budget, le gouvernement pourrait développer directement l'économie, la civilisation, l'enseignement de notre pays. Tout cela ont un rapport plus étroit avec la vie des masse populaires. Et nous pourrions bénéficier plus de ceux-ci à part de soi-même.

Or**,** nous ne devons pas avoir la vue courte.

L'organisation d'une exposition universelle fait du bien considérable et durable à notre patrie. L'exposition universelle lui apporte l'opportunité de développement, accélère l'allure des avancement économiques, étend les communications et les coopérations entre les pays participants.

En plus, elle aide à exposer des succès brillants de notre patrie. Et la Chine peut édifier sa renommée profitant de l'exposition universelle.

En un mot, les avenages sont plus grandes que les mauvais. Donc, je prendre la parti d'elle.

En surface, on peut donner à cette copie la structuration suivante : TB – arg. au profit de TB – arg. au profit de TA -TA. En effet, l'argumentation introduit en premier une conclusion au profit de la thèse B, appuyée par un groupe d'arguments au profit des besoins urgents. Nous pouvons réduire ce passage en un énoncé générique présenté ainsi : *l'argent peut servir le grand nombre*. En revanche, le deuxième passage de cette argumentation commence par des arguments qui convergent vers la thèse A, au profit de l'organisation d'une exposition universelle qui produit un « bien considérable », l'investissement est justifié.

In fine, nous pouvons aller plus loin dans l'analyse de ce passage et dégager un lien exprimant la cause et l'effet : *si l'effet est positif, la cause est également positive*.

À ce stade d'analyse, nous avons 2 groupes d'arguments et deux conclusions, ces deux parties sont parfaitement symétriques, séparées par le connecteur « or ». La question qui se pose est de savoir comment trouver la « bonne » conclusion, celle qui est choisie par le scripteur. Pour répondre à cette question, nous devons examiner de près la phrase qui sépare les deux passages : « Or, nous ne devons pas avoir la vue courte. » La métaphore « vue courte » confère de la valeur à la personne, à ses mérites, à sa perspicacité, mais également au dépassement de soi, à la capacité de poursuivre un objectif, ce qui oriente l'argumentation vers la seconde conclusion. Par ailleurs, le connecteur « or »[58] qui assure l'opposition dans cette argumentation, a la vocation de rejeter ce qui précède, tout en soutenant la conclusion à venir.

Le raisonnement du texte N1 procède d'une réfutation : la quantité est remplacée par la qualité. Nous pouvons résumer le parcours argumentatif comme suit :

Apparemment (le budget de l'exposition est) cher ou inutile (sans profit),

En réalité cher certes, mais d'un profit symbolique à long terme non négligeable.

Sans aller plus en détail pour l'instant, nous pouvons noter que les copies suivant ce modèle, réfutation de la Thèse B au profit de la thèse A sont les suivantes : N 1, N 4, N 7, N 9, N 15, N 16, N 17, N 21, N 22.

Considérons maintenant la copie N 14 :

N14

Je n'approuve pas l'exposition universelle de Shanghai, même si elle pourrait pousser le commerce chinois et lever le niveau de Shanghai et d'autres villes. Mais elle demande une grande somme d'argent pour construire les pavillons et installer des équipements. Pourtant, la majorité des pavillons seront démolis après la fin d'exposition universelle. En ce moment là, des pavillons magnifiques, des constations fines et des forces seront rien.

Dans notre pays, il y a beaucoup de catastrophes les années récentes, par exemple, le grand tremblement de terre à Wenchuan en 2008, la sécheresse à Yunnan au printemps de l'année 2010, à la fois le grand tremblement de terre à Yushu en Avril. Ces catastrophes ont fait des influences profondes à la vie des peuples régionals. Il faut tout le pays aider les sinistrés à résister aux désastres et reconstruire leurs bercails, particulièrement le gouvernement. Tous les sinistrés ont besoin d'argent, mais une grande somme est dépensée à l'exposition universelle, donc le gouvernement n'a pas assez d'argent pour aider les sinistrés. Comme ils sont tristes !

Il serait meilleur si notre pays avait dépensé plus d'argent pour aider les sinistrés au lieu d'organiser l'exposition universelle.

[58] Nous avons analysé en détail les opérateurs argumentatifs et les connecteurs dans le chapitre 7.

D'une certaine manière, en termes de contenu et de structure, cette copie est le contraire de N1. Elle comprend trois paragraphes. Le premier consiste en une réfutation de la Thèse A et avance deux arguments contre l'organisation de l'Exposition : contre-arg. 1 : elle demande une grande somme d'argent ; contre-arg. 2 : les pavillons seront démolis. Le second paragraphe emprunte au type narratif : le scripteur raconte qu'il y a eu plusieurs catastrophes naturelles dans son pays, que les sinistrés ont besoin d'argent, mais le gouvernement ne peut pas les aider, vu que l'argent a été dépensé pour l'organisation de l'exposition. Le caractère narratif de ce paragraphe n'enlève rien à son caractère argumentatif. Nous pouvons dégager un argument au profit de la Thèse B : il y a beaucoup de sinistrés à cause des catastrophes naturelles et ces sinistrés ont besoin d'aide, ainsi qu'un argument contre l'organisation de l'exposition : l'argent est déjà dépensé et le gouvernement ne peut pas aider les sinistrés. Le troisième paragraphe est une conclusion conte l'organisation de l'exposition au profit des besoins urgents. Ainsi, le raisonnement de N14 procède d'une réfutation, tout comme N1, mais ici la qualité est remplacée par la quantité.

Les copies qui suivent ce modèle, notamment réfutation de la Thèse A au profit de la Thèse B sont moins nombreuses : N14 et N18.

Regardons de plus près la copie N2 :

N2

Récement, l'exposition internationale 2010 célébre en Shanghai qui a débutéble 1er Mai et s'achevera le 31 Octobre. Quoique l'exposition internationale soit moins spectaculaire que les jeux Olympique, il a besoin un budget considérable.

Pour moi, je pense que c'est méritant. D'abord, l'exposition a étalagé les spécialités divers de différents pays avec lesquelles on peut connaître les cultures et la civilisation de differents pays. Par ailleurs, c'est aussi un moyen pour présenter notre amitié à tout le monde, aux tous les pays. C'est une chance de coopération. Les entreprises intérieurs pouvent coopérer avec les entreprises étrangères, qui a intérêt de promouvoir le developement économique.

Alors, malgré que l'exposition internationale a besoin beaucoup d'argent et moins spectaculaire, l'influence d'économie est durable.

Dans cette copie, malgré plusieurs erreurs qui rendent la lecture contraignante, apparaît un schéma bien évident. Nous pouvons identifier dans le premier paragraphe deux séquences, la première nous informe sur les dates du début et de la fin de l'évènement en question, la seconde est une concession : quoique moins spectaculaire, l'exposition demande un budget

considérable. Nous pouvons considérer cette seconde séquence comme comportant des arguments contre l'organisation de l'exposition : elle est moins spectaculaire et coûte cher. Le second paragraphe commence par une conclusion au profit de l'exposition, suivie de trois arguments : c'est un moyen pour chaque pays de faire connaître ses produits, c'est une chance de coopération et c'est un coup de pouce pour l'économie. Le troisième paragraphe est une reprise de la conclusion au profit de l'organisation de cet évènement. Cette copie a une structure minimale, on entend une seule voix, l'argumentation est construite sur la qualité.

Les copies ayant une structure minimale uniquement au profit de la Thèse A sont les suivantes : N 2, N 5, N 6, N 8, N 10, N 11, N 12, N 13, N 19, N 20.

Cette brève première analyse des copies pourrait être interprétée suivant deux critères, d'un côté nous pouvons classer les productions écrites par rapport à la thèse accréditée, d'un autre côté nous pouvons prendre en compte la structure par rapport à sa complexité. Nous pouvons ainsi essayer de déterminer s'il s'agit d'une structure minimale, à une seule thèse et qui ne fait aucune allusion à une autre thèse possible, ou au contraire, on entend la voix de plusieurs énonciateurs dans le texte, ce qui marque le dialogisme interne et l'opposition.

9.4.1.2 Analyse de surface dans les textes narratifs

Regardons maintenant de plus près la structure de surface dans le corpus de Xinxiang. Dans ce corpus, il ne s'agit pas de textes argumentatifs, mais de textes de type narratif. C'est une structure imposée par des images, ce qui soulève deux problèmes, d'une part la « lecture » des images, et d'autre part la correspondance des séquences textuelles en surface aux images.

En narratologie, on postule qu'une même histoire peut être racontée en passant par divers médiums : texte, danse, musique, dessin, etc. Par exemple, on retrouve l'histoire de Carmen, racontée au départ par Mérimée dans sa célèbre nouvelle publiée en 1845, dans l'opéra de Bizet (1875) dont la musique a servi pour la création d'un ballet, on la retrouve également dans quelque 220 peintures, gravures et photographies de Picasso. Cependant, même si les différents médiums convergent vers une seule et même histoire, il n'est pas certain que le lecteur ou le spectateur comprennent celle-ci de la même façon. Sans connaître l'histoire, il serait difficile pour un néophyte de comprendre le tableau ou le ballet. Chaque médium a ses propres moyens d'expression et ces derniers exigent des lectures spécifiques.

Dans le cas qui nous intéresse, nous présumons que les images soumises aux étudiants ne nécessitent pas de compétences liées au dessin. Néanmoins, écrire à partir d'images imposées, constitue un exercice périlleux qui a quelques particularités. Un premier locuteur A (l'évaluateur qui donne la consigne d'écriture, appuyé ou non par une personne ayant des compétences en dessin) raconte une histoire en images, un second locuteur B (l'étudiant auquel est demandé d'écrire le texte) doit interpréter les dessins et reconstituer l'histoire racontée par le locuteur A, le locuteur B met ensuite celle-ci en mot. Le texte produit est ensuite soumis au locuteur A, qui de son côté, reconstitue l'histoire et l'évalue (en termes de compétences). Ce qui présente un parcours complexe que nous pouvons schématiser ainsi :

dessins – interprétation des dessins - histoire – production écrite - texte.

Dans ce parcours long, le locuteur B rencontre plus de difficultés que s'il racontait une histoire conçue par lui-même. En plus du processus laborieux de la mise en mots, il faut prendre en compte l'interprétation des images, ce qui augmente le risque de commettre des erreurs.

9.4.1.3 Difficulté liée à la lecture des images

Les images proposées aux étudiants de Xinxiang (annexe 1 : 379) relèvent d'un sujet de la vie quotidienne : une fille qui se lève en retard et qui doit se précipiter pour se préparer et aller à l'école ensuite. On peut donc s'attendre à une interprétation univoque, ainsi qu'à des séquences textuelles qui correspondent aux images. Or nous avons repéré des lectures divergentes de la seconde image. On voit la fille, serviette à la main, pousser une porte, probablement celle de la salle de bain. Dans la plupart des copies, cette image correspond à un moment où la fille fait sa toilette : se brosse les dents, se peigne, s'habille. En revanche, suivant l'interprétation de quatre scripteurs, c'est un moment où la porte de la salle de bain reste bloquée, par exemple chez X5 :

> Mais, quand je suis allée au WC, la porte n'a été pas ouvrir. J'étais en colère.

Nous avons la même interprétation également dans les copies X9, X10 et X13. Si dans notre corpus cette divergence d'interprétation est sans incidence et les deux versions sont possibles, dans d'autres cas la mauvaise interprétation pourrait avoir des conséquences graves pour la production écrite et des points pourraient être retirés. Le scripteur pourrait rester bloqué à regarder et essayer de comprendre ce que veut dire l'auteur des dessins, perdre du temps, ou écrire des propos incohérents. Il est dans le devoir du scripteur de lire au mieux les images, cependant, apprendre le français et interpréter des images sont deux spécialités distinctes. Pour

sa part, afin d'évaluer la compétence communicative en langue étrangère, l'évaluateur devrait proposer des images claires.

9.4.1.4 Correspondance entre les images et les séquences textuelles

Dans cette catégorie, nous avons constaté plusieurs défaillances où les scripteurs ont le plus souvent ajouté une séquence. Ainsi, 4 étudiants ajoutent une séquence concernant le petit-déjeuner (X1, X6, X7, X9), 5 évoquent des critiques ou des punitions de la part du professeur (X3, X5, X8, X9, X16). Chez 3 scripteurs nous avons relevé ce qu'on peut s'apparenter à une moralité, par exemple en X2 :

> Sachons bien jurer de la grasse matinée et profitons de notre vie ! Ne faisons pas la grasse matinée !

Or nous ne pouvons pas traiter cette séquence supplémentaire comme défaillance, car une conclusion de la production écrite est exigée de la part de l'évaluateur. Dans le cas de X2, le scripteur donne une orientation d'exhortation à son texte, la conclusion arrive logiquement à la fin en reliant le titre : « Ne faisons pas la grasse matinée ».

Notons enfin une dernière défaillance où aucune séquence textuelle ne correspond à une image. Tel est le cas de X16, ici l'étudiant n'évoque pas la seconde image où la fille se prépare pour aller à l'école :

> Elle se lève hâtant, et sort de la maison sans prendre le repas.

Cependant, nous pouvons envisager l'éventualité qu'il s'agisse d'une erreur de vocabulaire, et que le scripteur confonde « se lève » et « se lave ». Dans ce cas, la seconde image serait parfaitement présente dans la production écrite et donc, la structure de surface correspondrait à la consigne d'écriture.

Ainsi, comme nous le constatons dans le corpus de Xinxiang, malgré une structure imposée par les images, nous relevons des variétés d'un côté par rapport à l'interprétation des images, et d'un autre côté par rapport à la correspondance entre les images et les séquences textuelles.

9.5 Structure profonde et marques explicites de valeurs

Nous convenons avec Chomsky (1969 : 223-227) qu'on peut étudier une phrase à partir de la façon dont elle exprime une pensée ou à partir de sa forme physique, en d'autres termes, du point de vue de l'interprétation sémantique ou du point de vue de l'interprétation phonétique.

Ainsi, il faut distinguer le niveau profond (signification) de la phrase de son niveau superficiel (sens). Le premier est la structure abstraite et sous-jacente qui détermine l'interprétation sémantique ; le second est l'organisation superficielle d'unités qui détermine l'interprétation phonétique et qui renvoie à la forme physique de l'énoncé. Par ailleurs, ce serait utile de préciser qu'il n'est pas nécessaire que les deux niveaux soient identiques : l'organisation sous-jacente d'une phrase ne se révèle pas nécessairement dans l'agencement effectif des parties qui la composent.

9.5.1 Application du modèle topique

Suivant les concepts de topos et de structure que nous avons explicités *supra*, nous pouvons déterminer deux niveaux dans l'enchaînement argumentatif : le niveau profond qui est représenté par des topoï (antécédent +conséquent), et le niveau superficiel où ces topoï sont actualisés par des arguments, étayés ou non par des exemples, et des conclusions.

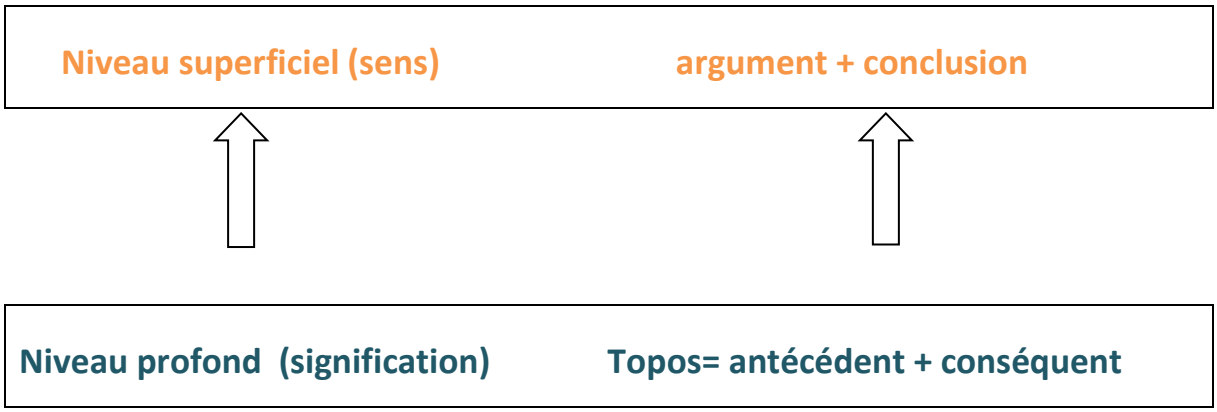


Figure 20 : Représentation du niveau profond et niveau superficiel

Revenons maintenant à l'application du modèle topique. Rappelons que les deux niveaux (profond et superficiel) ne sont pas identiques. En effet, l'enchaînement topique au niveau profond a une structure stable (antécédent suivi de conséquent), alors que le niveau superficiel est construit de façon libre. Observons ces deux niveaux dans la copie N 16 :

Niveau superficiel Texte Niveau profond	Conclusion (Thèse 1/Topos1) L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. Et je pense que cela vaut la peine d'utiliser. Topos 1 (+R+M)
Niveau superficiel Texte Niveau profond	Argument 1 (Thèse 1) : l'image du pays D'abord, la construction des pavillons et de la ville demande plus d'argent. C'est pour faire une bonne image d'un pays. Les visiteurs du monde visiteront l'exposition universelle. Le pays qui l'entreprenne doit construire un bon environnement pour faire une bonne impression à tous. Topos 1 (+R+M)
Niveau superficiel Texte Niveau profond	Argument 2 : le développement à long terme Le pays qui l'entreprenne signera des traités avec les autres pays. Ces traités sont sur la coopération du commerce et de la technique. Cela garantit le long développement de l'économie et il gagnera plus d'argent. Topos 1 (+R+M)
Niveau superficiel Texte Niveau profond	Argument 3 : développement du tourisme D'ailleurs, les pavillons deviendront les ressources de tourisme. Ils peuvent gagner l'argent des touristes du monde. Comme le jardin de l'Expo Kunming. Il devienne maintenant un site très commun en Chine. Topos 1 (+R+M)
Niveau superficiel Texte Niveau profond	Argument 4 : possibilité de diminuer les dépenses Mais on peut aussi diminuer les dépense par les précieux méthodes. Par exemple, on peut utiliser des matériaux récupérables. L'Expo Shanghai qui sera commencé au mois d'octobre, a utilisé les lampes de papier et des matériaux écologiques. Plusieurs pavillons de l'exposition peuvent être démoli et ne restent rien de pollution. Ce méthode diminue le dépense et protège l'environnement. C'est bien pour tous. Topos 1(+R+M)

Tableau 11 : Analyse topique de N16

Le parcours argumentatif suit un seul enchaînement : Topos 1(+R+M) notamment (1) : *Les résultats sont positifs, (donc) les moyens utilisés sont justifiés et il faut organiser l'Exposition universelle (en dépit des besoins urgents).*

De plus, l'agencement en surface corrobore le niveau profond, donc la visée argumentative, fondée sur le Topos 1, est atteinte.

Notons que ce texte présente un cas classique de parcours argumentatif : le locuteur formule une conclusion qu'il appuie par des arguments, le passage étant autorisé par un topos. En effet, c'est une structure minimale, mais suffisante pour arriver à la conclusion précise. Or dans un texte, le parcours argumentatif n'est pas toujours aussi simple. « Il faudrait prendre en compte le fait que C [la conclusion] est généralement atteinte par la mise en œuvre successive de plusieurs topos, le suivant opérant sur les résultats obtenus » (Ducrot, 1993 : 29). La copie N 7 confirme cette observation.

Argument du Topos 2
L'Exposition Universelle 2010 qui a débuté à le 1er Mai à shanghai, et elle s'achèvera le 31 Octobre.
L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. On le sait bien.
Topos 2(-M+P)

Argument au profit de Topos 2 : la vie du peuple s'améliore (on a plus de moyens)
Mais, à mon avis, au fur et à mesure du développement du social et de l'économie, la vie du peuple s'est améliorée en conséquence.
Topos 2 (+M=-P)

Conclusion fondée sur Topos 1 Argument 1 (Topos 1) : ouvrir des horizons nouveaux
Il est nécessaire de organiser une exposition pour ouvrir des horizons nouveaux.
Topos 1 (+R+M)

Argument 2 (Topos 1) : connaître des nouveautés présentées dans les pavillons
On construit beaucoup de pavillons pour l'exposition. Ces techniques qu'on utilise à construire les pavillons sont nouvelles et hautes. On peut voir les villes prospectives pendant l'exposition. On peut connaître beaucoup de choses que nous ne connaissons pas avant.
Topos 1 (+R+M)

Argument 3 (Topos 1) : le développement de l'économie
D'ailleurs, l'exposition peut donner une impulsion au développement de l'économie du Shanghai. Les retombées économiques devraient être bien plus conséquentes et durables. Avec la marche du temps, l'économie de la Chine va développer.
Topos 1 (+R+M)

Conclusion (Topos 1) Argument 3 (Topos 1) : le développement de l'économie
J'approuve ces dépenses, parce que c'est pour le développement, c'est pour la Chine.
Topos 1 (+R+M)

Tableau 12 : Analyse topique de N 7

Cette copie présente un parcours argumentatif plus diversifié que la précédente, notamment par le fait d'intégrer deux topoï différents. Pour les besoins de cette analyse, nous distinguerons six séquences, tout en sachant qu'elles ne correspondent pas à la mise en paragraphes par le scripteur. La première séquence est un constat : l'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. À ce stade, on ne peut pas lui attribuer une visée

argumentative. On peut désigner le terme « budget considérable » par le métaprédicat Moyens, ce métaprédicat étant présent dans les deux topoï que nous avons formulés. Par la suite, le parcours argumentatif peut intégrer deux conclusions différentes : soit ces dépenses peuvent être justifiées par des retombées économiques à long terme, soit l'argent peut servir pour des besoins urgents.

La seconde séquence est un argument au profit du Topos 2 : plus on a de moyens, moins urgents seront les priorités (et on peut consacrer des moyens à l'organisation de l'Expo). En effet, cette séquence n'est pas un cas classique de topos, le scripteur note seulement que « la vie du peuple s'améliore », ce qu'on peut attribuer à l'antécédent du Topos 2 : on a plus de moyens. Cependant, même si le conséquent n'est pas explicite, il est facilement repérable dans l'enchaînement (5), du fait que nous avons identifié l'enchaînement (6) comme défaillant. Pour donner suite à cet éclaircissement, nous pouvons revenir sur la première séquence et affirmer qu'elle tend vers Topos 2 : l'organisation demande « un budget considérable » en antécédent, budget qui pourrait être utilisé pour des besoins urgents (le conséquent est sous-entendu).

À partir de la troisième séquence, le parcours argumentatif suit toujours le Topos 1. Le scripteur formule deux fois une conclusion justifiant l'organisation de l'Exposition universelle et trois arguments appuyant cette conclusion. En effet, la visée argumentative est parfaitement identifiable par une conclusion relevant d'un topos et appuyée par des arguments.

Le schéma suivant résume l'analyse qui vient d'être proposée :

b 1(Conclusion sous-entendue) Conclusion (Thèse A) a1 (ex. 1 Ex. 2) a2 a3 Conclusion (Thèse A)

Topos 2(+M-P)/Topos 1 (+R+M)

Figure 21 : Schéma textuel de N7

Pour l'instant, grâce aux deux exemples que nous avons analysés, nous pouvons constater que le topos assume son rôle de troisième terme en assurant la cohérence entre les termes au niveau superficiel. Or cette modélisation a des limites quand il s'agit de cerner certaines défaillances. Examinons ceci dans les copies suivantes.

N 10 :

> (1)Je pense que nous pouvons appuyer le budget de l'exposition universelle.
>
> (2)Parce que c'est la chance de ouvrir le fort de notre pays.
>
> (3)Dans l'Exposition Universelle, tous les pays ouvrir ses forts de technologies, culture, économie et médecine, etc.
>
> (4)C'est une chance d'apprendre les forts d'autres pays, si on peut saisir la chance, on peut plus fort.
>
> (5)Maintenant le monde devient un grand famille, nous pouvons communiquer avec les autres pays. Pour apprendre l'expérience et la technique avancée. C'est une avenue rapide pour améliorer la vie de civil.
>
> (6)C'est le pourquoi que je pense que nous pouvons appuyer le budget de l'Exposition Universelle. C'est utilise de l'argent maintenant pour échanger le futur riche et fort. C'est un bon échange, n'est-ce pas ?

Nous distinguerons 6 séquences dans cette copie. Nous pouvons observer de nombreuses erreurs lexico-syntaxiques qui rendent l'interprétation contraignante. Pourtant, le parcours argumentatif semble cohérent. Le scripteur commence en séquence 1 par une conclusion au profit de l'organisation de l'Exposition, conclusion qui est reprise en séquence 6. Ensuite, il avance un argument : l'Exposition est une chance pour les pays d'exposer leurs avancées en technologie, culture, médecine, etc., mais aussi « d'apprendre » grâce aux autres pays. Un second argument sous forme de figure intervient après la seconde conclusion : échanger de l'argent maintenant pour un futur riche et fort. Une question rhétorique à la fin suggère l'adhésion de l'interlocuteur. Ainsi, la visée argumentative est parfaitement assurée par le Topos 1 (+R+M). Or deux séquences, notamment 2 et 5, restent ambiguës, il est difficile de leur donner une valeur interprétative. On peut présenter cette copie de la façon suivante :

<u>Niveau superficiel : Conclusion (Thèse A) -……at 1..… Conclusion (Thèse A) – a 2</u>
Niveau profond : Topos 1 (+R+M)

Figure 22 : Schéma textuel de N10

Mettons ce modèle à l'épreuve dans une autre copie, N 3 :

On compte actuellement le budget de l'exposition universelle est d'environ quatre cents milliards au total. Même si c'est une somme énorme, je l'approuve.

Jusqu'ici, cette exposition est la plus grande du monde. Elle est non seulement une activité économique, mais aussi culturelle. Elle offrit une grande occasion pour tous les pays à échanger idées, à exposer des produits d'avant-garde et à signaler des contacts. On peut aussi largir l'horizon et voir le monde des villes au futur.

Quant à l'intérêt economic, elle est spectaculaire et les influences économiques seront bien plus conséquentes et durables. Le revenu du ticket est considérable. Et si l'exposition est bien organisée, il y aura de plus en plus d'activités à shanghai. Cela est bénéfique pour notre pays.

Mais ces dernières années, il s'est passé beaucoup de catastrophes naturelles, comme la sécheresse du sud-ouest et le tremblement de terre à yushu. Il y a de nombreux victimes qui ont besoins plus urgents d'argent et d'aide. En fait, le gouvernement a lancé mille huit cents milliards au sud-ouest où la sécheresse durait à peu près deux cents jours.

Donc, notre gouvernement doit économiser de l'argent lancé à l'expo et le mieux utiliser pour l'intérêt des peuples.

Cette copie a une structure symétrique : elle comprend une première partie qui commence par une conclusion étayée par des arguments au profit de l'Exposition, ensuite intervient une seconde partie où sont présentés des arguments au profit des besoins urgents, suivis d'une conclusion. Les deux parties étant séparées par le connecteur « mais », il est logique de s'attendre à une seconde conclusion qui annule la première et qui détermine la visée argumentative du texte. Or ce n'est pas le cas. Pourtant le parcours argumentatif semble bien valide.

Conclusion (Topos 1) arg.1 arg.2 arg.3, *mais* arg.1 arg. 2 Conclusion (Topos 2)
Topos 1 (+R+M) Topos 2 (-M+P)

Figure 23 : Schéma textuel de N3

Prenons également l'exemple de N 12 :

L'exposition internationale de cette fois a lieu dans la ville de Shanghai de Chine. Elle a déjà ouverte le premier Mai. D'après les nouvelles, il y a beaucoup de gens qui visitent ça chaque jour. Lorsque il existe bien des opinions.

D'abord, la plupart des gens considèrent que l'exposition de Shanghai est très bonne parce qu'elle peut pousser le développement économique du pays. Ensuite elle permet beaucoup de pays d'échanger la science et technique et l'économie qui ont avantages de développer pour tous les pays. En plus, Elle fait les gens comprendre bien des pays différents, et elle profite à tout le monde. Et, beaucoup d'étudiants s'intéressent à cela, puis ils étudient plus travailleux qu'avant.

Finalement, à mon avis, l'expo de Shanghai est la meilleure exposition internationale. Et je suis fier d'elle peut annoncer à tout le monde que notre pays est un grand pays amicalement. Vous l'irez visiter ?

Pour l'analyse de cette copie, nous garderons les trois paragraphes d'origine. Le premier et le troisième paragraphe ne sont pas proprement argumentatifs. Le premier paragraphe pourrait être assimilé à une séquence narrative, quant au troisième paragraphe, on peut lui attribuer une visée injonctive, cherchant à inciter l'interlocuteur à agir. Regardons de plus près le second paragraphe. Il commence par une phrase qui a tout pour être un raisonnement : deux membres reliés par un connecteur : *D'abord, la plupart des gens considèrent que l'exposition de Shanghai est très bonne parce qu'elle peut pousser le développement économique du pays.* Ainsi, à première vue, nous pouvons attribuer au premier membre le rôle de conclusion : « l'exposition est très bonne », et au second, le rôle d'argument. Les trois phrases qui suivent pourraient également être considérées comme arguments. Or, pour nous ici, il ne s'agit que d'une apparence de progression dans le raisonnement, et il ne s'agit pas d'un enchaînement conclusif, suivant les termes d'Anscombre (1995 : 124). En effet, le but des « arguments » est d'expliciter l'occurrence « bonne », et d'associer tous les termes au métaprédicat Résultat. Du point de vue interprétatif, le parcours argumentatif pourrait envisager plusieurs éventualités : *l'exposition est bonne, donc il faut investir dans son organisation,* ou bien, *l'exposition est bonne, mais cet argent est nécessaire ailleurs*. On voit que ces éventualités ne sont pas explicites dans la copie, et par conséquent la visée argumentative est ambiguë.

Nous essaierons maintenant d'appliquer le modèle topique sur le corpus de Xinxiang pour voir dans quelle mesure le topos assure la solidité de la structure. Ici il ne s'agit pas d'arguments et de conclusions, certes, cependant c'est grâce au topos que l'enchaînement des séquences paraît non comme un amas de phrases, mais fait texte. Prenons l'exemple de X13 :

Niveau superficiel Texte Niveau profond	Séquence 1 (l'enfant se réveille en retard) Aujourd'hui, il m'est arrivé une série d'incidents imprévus et c'était presque une catastrophe pour moi. Ce matin, quand je me suis lèvee, j'ai aperçu mon réveil comme d'habitude. Il était déjà 7 :15 ! Mais j'aurais dû me lever à 6 :30 pour ne pas être en retard. Topos 1 (-T-M)
Niveau superficiel Texte Niveau profond	Séquence 2 (elle pousse la porte de la salle de bain) Je me suis habillée avec précipitation, mais je ne pouvais pas me laver dans la salle de bains, dont la porte était en panne et j'ai totalement oublié de le faire réparer. Quel malheur ! Puisqu'il me fallait aller à l'école tout de suite, je me suis paignée rapidement et je suis enfin sortie de ma maison. Topos 2 (-M+D)
Niveau superficiel Texte Niveau profond	Séquence 3 (elle rate le bus) La station d'autobus était tout près de chez moi, mais malheureusement, quand j'y suis arrivée, le bus a déjà démarré et dans ce cas-là Topos 2 (-M+D)
Niveau superficiel Texte Niveau profond	Séquence 4 (elle court vers l'école) j'étais obligée d'aller à l'école en courant. Tout épuisée, je suis arrivée à ma destination Topos 2 (-M+D)
Niveau superficiel Texte Niveau profond	Séquence 5 (elle avait oublié le sac à la maison) que je me suis aperçue que j'avais laissé mon sac à dos à la maison dans lequel il y avait tous mes livres ainsi que mes devoirs. Topos 2 (-M+D)
Niveau superficiel Texte Niveau profond	Séquence 6 (conclusion) Aujourd'hui, je n'avais pas du tout de chance. J'avancerai mon réveil de quinze minutes de sorte que j'aie assez de temps pour me préparer demain. Topos 1' (+T+M)

Tableau 13 : Analyse topique de X13

Dans cette copie, les séquences textuelles correspondent parfaitement aux images imposées, jusqu'à la conclusion que nous avons choisi de classer dans une sixième séquence qui ne correspond à aucun dessin.

Du point de vue du topos, le texte suit le parcours suivant :

- En séquence 1 on a un topos de quantité T1 (-T-M) (moins de temps, moins de moyens), comme on l'a formulé plus haut. La fille se réveille en retard, elle a moins de temps pour agir, et donc moins de moyens pour réussir ;

- En séquences 2 à 5 on a un topos de qualité T2 (-M+D) (moins de temps, plus de difficulté) : le manque de moyens engendre plus de difficultés pour se préparer, aller à l'école et travailler ;

- En séquence 6 le locuteur revient sur un topos de quantité T1' (+T+M) : elle promet d'avancer son réveil de 15 minutes, elle aura plus de temps et donc, plus de moyens.

Dans le reste des productions écrites, nous avons identifié encore six copies correspondant à cette structure, avec une séquence supplémentaire ayant emprunté un topos de quantité T1'(+T+M).

Notons maintenant la copie X4, où nous avons également à la fin une séquence supplémentaire :

> En bref, à mon avis, avant de faire une chose, il nous faut d'abord mettre au pont un plan accessible, et puis il sera mis en pratique. L'important, c'est de nous occuper de notre temps pour faire des choses effectivement.

Cette séquence n'emprunte pas le même topos comme dans le cas de X13. Ici le locuteur ne suit pas la même logique, *plus de temps plus de moyens*, mais il met l'accent sur la gestion du temps. C'est donc un topos de qualité (qualité du temps-moyens).

9.5.2 Analyse des marques explicites des valeurs – les termes lexicaux

Après avoir soumis les textes de notre corpus à deux analyses topiques, la première de profondeur, la seconde de surface, nous procéderons à présent à une dernière analyse de la composante sociolinguistique de la compétence écrite dans les productions. Nous nous intéresserons aux régulations de surface assurées par des mots et expressions qui convoquent telle ou telle valeur, qu'elle soit universelle ou propre à la culture confucéenne. Rappelons ici que, suivant notre seconde hypothèse, nous nous attendons à une empreinte culturelle dans l'argumentation des étudiants sinophones, à une marque de la culture traditionnelle chinoise.

Nous chercherons à observer si les traces de valeurs implicites que nous venons de trouver en profondeur peuvent être justifiées en surface, dans les propos des étudiants.

Pour ce faire, nous ferons une lecture sélective de copies, en essayant de trouver des expressions qui puissent réconforter notre réflexion. Voilà les quelques marques de valeur explicites tirées du corpus de Nanchang qui nous semblent particulièrement intéressantes :

N 1

Notre partie ; les succès brillants de notre patrie ; la Chine peut édifier sa renommée.

N 4

Notre pays ; on a besoin plus de la chance que de l'argent ; une chance pour exprimer la culture chinoise.

N 5

Un évènement majeur auquel nous présentons la ville de Shanghai et la Chine au monde ; pour se faire impression inoubliable.

N 7

L'économie de la Chine va se développer ; parce que c'est pour le développement, c'est pour la Chine.

N 9

Les Chinois peuvent montrer la culture, l'économie et l'esprit de la Chine au tout le monde.

N 10

La chance de ouvrir le fort de notre pays.

N 12

L'expo de Shanghai est la meilleure exposition internationale ; je suis fier d'elle peut annoncer à tout le monde que notre pays est un grand pays amicalement.

N 13

Il y aura plus de personnes qui font attention à la Chine ; les gens mondiaux peuvent savoir plus profondément les choses de la Chine.

N 15

Notre pays a assez de puissance pour organiser cet évènement, nous pouvons essayer de nous révéler le développement et le progrès au monde ; on constate que la Chine est forte, les chinois sont excellent et puissants pour organiser un évènement mondial.

N 16

Pour faire une bonne image d'un pays ; pour faire une bonne impression à tous ; c'est bien pour tous.

N 17

Ce sera une opportunité que plus de gens connaîtront Shanghai et même la Chine.

N 19

Le gouvernement de la Chine a déclaré que la chine fairait de son mieux afin de tenir une expo la meilleur dans l'histoire ; je suis sûr que mon pays est capable de faire l'expo shanghai réussi ; le gouvernement a la confiance que l'expo de Shanghai sera la plus grande exposition.

N 20

Nous nous servons de cette chance pour nous présentons nos marques nationales et pour se faire connaître par les étrangers.

N 21

Pour faire les étrangers mieux connaître la chine ; on peut bien voir le développement rapide en chine ;

L'exposition est le pont qui attache l'économie mondiale à l'économie chinoise.

Les termes que nous venons de relever pratiquement dans toutes les productions écrites du corpus de Nanchang, donnent à voir les avancées économiques et sociales récentes de leur pays, ainsi que l'adhésion de la plupart des locuteurs aux décisions de leur gouvernement. De plus, nous n'avons pas observé des termes faisant contrepoids de ceux notés plus haut. Dès lors, pourrait-on admettre que les textes des locuteurs chinois révèlent une conscience patriotique, une fierté et un sentiment d'identité collective fort ? Cette question constitue un axe de réflexion qui mérite d'être exploité.

La lecture des valeurs dans les copies de Xinxiang semble difficile, dans la mesure où l'on traite un sujet quotidien, banal, mais également universel puisqu'il arrive à tout le monde de se

réveiller en retard. Ce que nous pouvons relever, et si on cherche à attribuer des valeurs aux textes, ce sont des expressions d'un registre lié au devoir, à la peur de l'échec, à l'effort de garder la face.

Ainsi, dans un grand nombre de rédactions on peut relever des termes qui portent un jugement sur la situation. Les locuteurs qualifient cette journée de « mauvaise » (X1, X3, X5, X6, X9, X11, X12, X17, X18), ou encore de « malheureuse » (X10, X13). D'autres termes expriment un jugement sur la personne ayant commis l'erreur, on qualifie la fille de « négligente » (X8, X14). Cependant, concernant ce corpus, il serait prudent de ne pas dégager des valeurs spécifiques, le sujet des textes étant trop commun.

9.6 Synthèse des résultats des analyses sociolinguistiques

Les analyses que nous avons menées dans ce chapitre avaient pour but d'orienter notre travail vers l'interculturalité. Nous avons choisi de soumettre notre corpus à un modèle topique d'analyse, afin de faire apparaître les valeurs qui conditionnent les textes produits par les étudiants chinois. Ce sont ces résultats que nous aimerions utiliser, afin d'approfondir nos hypothèses.

9.6.1 Le choix du topos

L'analyse montre que 19 scripteurs de Nanchang convoquent le topos de qualité et seulement deux le topos de quantité. Pour l'instant, nous ne pouvons classer dans aucun de ces groupes N3, vu que sa visée argumentative n'est pas établie. Rappelons que le topos de qualité privilégie l'effort que l'organisation de l'Exposition internationale exige et valorise le pays qui entreprend cette action. En revanche, le topos de quantité évoque le grand nombre, le commun, le facile, il n'est pas valorisant pour le pays.

Concernant le corpus de Xinxiang, le topos n'est pas choisi par les scripteurs, mais imposé par les images. Notons cependant que dans huit copies les scripteurs ont ajouté une séquence supplémentaire, sept parmi eux ont choisi un topos de quantité, et un seul de qualité.

9.6.2 La complexité de la structure

Dans cette catégorie, nous pouvons signaler douze copies de Nanchang à plusieurs thèses et dix copies ayant argumenté au profit d'une seule thèse. Parmi les douze copies à structure « classique », il y en a onze dont les deux thèses sont clairement annoncées et assorties

d'arguments et d'exemples, et la conclusion est cohérente par rapport à ce développement. Seule la copie N3 pose problème, dans la mesure où le scripteur formule deux conclusions contradictoires et il est difficile d'identifier laquelle prend le dessus. En dépit de cette défaillance, nous allons considérer cette copie dans la catégorie des copies à thèses multiples, vu que deux thèses sont formulées. Quant aux copies à thèse unique, les scripteurs argumentent au profit de la Thèse A : *Il faut organiser l'Exposition universelle,* sans mentionner la Thèse B qui figure pourtant de façon suggestive dans la question posée. En résumé, dans certains textes, comme dans l'exemple de N2 que nous venons de considérer, les arguments invoqués à l'appui de la conclusion prennent l'allure de listes d'informations factuelles. Par ailleurs, dans les dix productions à thèse unique, on n'entend pas la voix du Proposant et de l'Opposant, suivant la terminologie de Plantin (1996 : 32). Malgré ces défaillances, notons que cette structure est particulièrement intéressante dans la mesure où l'apprenant reste enfermé dans son propre code culturel, notamment en évitant l'affrontement et en cherchant les points qui unissent les individus. La recherche du consensus, le souci de l'autre régissent les rapports entre les interlocuteurs, ce qui est en cohérence avec la culture chinoise : on évite de perdre la face, l'harmonie est préservée.

Peut-on faire, à ce stade, une conclusion concernant les marques implicites de valeurs.

Il est à noter que l'étude des valeurs n'a rien d'une science exacte, là nous sommes dans un domaine ambigu et discutable. Les propositions que nous allons faire risquent d'être des raccourcis, parmi d'autres possibles, d'une réalité qui n'est pas palpable et qui serait forcément déformée par les outils d'analyse que nous lui appliquons et par le résultat que nous recherchons. Quoi qu'il en soit, nous prenons délibérément le risque de simplifier le rapport entre les valeurs et le discours produit par les apprenants, moyen qui nous semble adéquat pour arriver à des propositions didactiques.

Notre analyse laisse suggérer qu'à travers les topoï choisis et la structure des textes, nous sommes dans la lignée des valeurs confucianistes. Ainsi, d'une part, la structure à thèse unique évite le désaccord (entre les interlocuteurs, mais à plus grande échelle avec le gouvernement ayant pris la décision) et est en phase avec l'harmonie, concept magistral dans la culture traditionnelle chinoise. Le choix du topos de qualité, d'autre part, valorise en général le développement et la modernisation, et plus concrètement le pays, on peut l'envisager comme un aspect de la conscience nationale.

9.6.3 **Propositions didactiques**

Dans ce chapitre, nous avons choisi d'analyser la composante sociolinguistique de la compétence écrite en nous concentrant essentiellement sur les valeurs exprimées dans les textes de notre corpus. Nous l'avons constaté, il est prégnant d'analyser les valeurs, dans la structure profonde des productions, comme en surface. Cependant, il serait impensable d'évaluer une production écrite par rapport aux valeurs. L'évaluateur peut retirer ou attribuer des points par rapport à la correction linguistique, à la progression de l'information, à l'absence de contradiction, mais il ne peut pas évaluer les valeurs dans les copies. C'est la raison pour laquelle l'évaluation de la composante sociolinguistique de la compétence écrite s'avère délicate. D'une manière générale, on note un registre neutre[59], des marques de sagesse populaire, des règles de politesse, si la consigne permet leur emploi.

En dépit de ces quelques réserves concernant les valeurs, leur étude est à notre avis indispensable à tout apprentissage de langue étrangère, et plus particulièrement dans le cas où la distance interlinguistique entre la langue/culture de départ et la langue/culture cible est importante. Globalement, une telle démarche permettrait d'atteindre plusieurs objectifs : sensibiliser les apprenants par rapport aux valeurs de l'autre et s'interroger sur ses propres valeurs.

Plus concrètement, les valeurs sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle, qui est, selon le CECR « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » (CECR, 2001 : 83). Au-delà de la conscience de la diversité régionale et sociale des deux cultures, véhiculées par la langue de départ et la langue cible, les valeurs enrichissent la manière « dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous forme de stéréotypes nationaux » (*id*.)

[59] En milieu exolingue, l'étudiant apprend essentiellement le registre courant, et éventuellement, avec l'apprentissage des textes littéraires, il acquiert des connaissances en registre soutenu. En règle générale il a peu de connaissances dans le registre familier, n'étant pas en relation avec le milieu qui l'utilise. Cependant, la question se pose de savoir s'il faut retirer des points dans une copie où les registres interfèrent. Encore une question qui touche la subjectivité des évaluations.

Les valeurs intègrent également les aptitudes et savoir-faire interculturels. Dans ce sens, nous dirons avec le CECR qu'il s'agit de développer des capacités d'établir des relations et de jouer un rôle intermédiaire entre sa propre culture et la culture étrangère, d'utiliser diverses stratégies et d'aller au-delà des stéréotypes.

Les valeurs sont en outre un savoir-être, relié au développement de la personnalité propre de l'apprenant. Ainsi, plusieurs pistes didactiques sont à étudier, ce que le CECR formule ainsi :

- Dans quelle mesure le développement de la personnalité peut-il être un objectif éducatif explicite ?
- Comment réconcilier le relativisme culturel avec l'intégrité morale et éthique ?
- Quels traits de la personnalité facilitent ou entravent l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde ?
- Comment aider les apprenants à exploiter leurs forces et à surmonter leurs faiblesses ?
- Comment réconcilier la diversité des personnalités avec les contraintes que subissent et qu'imposent les systèmes éducatifs ? (CECR, 2001 : 85).

Voilà une panoplie de questions qui devraient être posées dans le cadre d'un apprentissage interculturel, notamment des valeurs. En classe de FLE, nous pouvons rarement envisager des séquences spécialement consacrées aux valeurs, vu les contraintes liées au temps et à l'institution. En revanche, nous pouvons proposer plusieurs activités au niveau B1 où l'apprenant pourrait s'interroger sur des questions d'ordre moral et idéologique, tels les jeux de rôle où on défend différents points de vue, et des discussions à l'oral, ou encore donner son avis sur un blog à l'écrit. Il serait également utile, à notre avis, d'inciter l'apprenant à expliciter ses valeurs, dans la mesure où il constitue un pont entre les deux communautés.

Dans le chapitre qui suit, nous reviendrons sur les résultats que nous avons obtenus dans nos analyses, ainsi que sur la difficulté qui se pose à l'enseignant-évaluateur lors de l'évaluation des productions écrites. Nous discuterons ensuite sur les différentes formes de remédiation en classe de FLE en Chine.

Synthèse de la troisième partie

Dans cette troisième partie, nous avons tenté une analyse des dysfonctionnements, des faiblesses et des erreurs dans les textes produits par les étudiants chinois en apprentissage du FLE, en milieu universitaire chinois. Nous avons considéré les productions écrites suivant trois niveaux de structuration :

- les relations interphrastiques ou inter énoncés qui nous ont permis de détecter des dysfonctionnements au niveau de la cohérence, la cohésion et la connexion dans les textes des apprenants ;

- les réglages locaux au niveau morphosyntaxique à l'intérieur de la phrase ;

- la superstructure textuelle représentée par un topos.

Ces analyses nous ont amenée à dégager des particularités liées respectivement aux composantes de la compétence à communicative à l'écrit : pragmatique, linguistique et sociolinguistique.

Ainsi, nous avons relevé un certain nombre de dysfonctionnements et d'erreurs qui méritent d'être situés par rapport aux hypothèses formulées au début de notre recherche. Notre première hypothèse semble être en voie de confirmation, du fait que les copies de Nanchang présentent des faiblesses plus importantes que celles de Xinxiang. On pourrait penser que la perspective communicativo-actionnelle fournirait des conditions d'apprentissage plus propices en vue du développement de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit.

La seconde hypothèse semble également se confirmer, à la suite de notre analyse sociolinguistique intégrant comme modèle le topos. En effet, par le choix de valeurs, de termes, voire par le choix de schéma à thèse unique, on peut avancer que l'argumentation dans les textes produits par des étudiants chinois est culturellement marquée.

Quant à notre troisième hypothèse, on l'a constaté, l'évaluation va de pair avec l'analyse. Si le lien entre les deux est distendu au niveau macrostructural, et dépend beaucoup de l'évaluateur-interlocuteur, en microstructure ce lien est direct (le résultat est proportionnel au nombre d'erreurs).

Nous avons également vu à travers les analyses que ces dernières montrent bien les difficultés des étudiants dans un travail de production écrite à un niveau donné, ce qui peut orienter la démarche enseignante de remédiation. La cinquième hypothèse paraît donc en voie de confirmation.

La partie qui suit, quant à elle, aura une visée praxéologique et sera consacrée à des propositions didactiques ayant pour but l'ajustement de l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la compétence écrite.

Quatrième partie : De la remédiation aux nouveaux apprentissages. Propositions didactiques et bilan

Dans les chapitres précédents, nous venons de proposer des éléments d'analyse des productions écrites de notre corpus dans trois axes : pragmatique, linguistique et sociolinguistique, chacun étant adossé à une composante de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit. Nous reviendrons à présent sur les résultats obtenus afin de voir quelles sont les difficultés rencontrées par le scripteur, ainsi que les difficultés de l'évaluateur, et quel profit en tirer en vue de la remédiation.

Dans cette quatrième partie de notre recherche, nous rendrons compte des outils d'évaluations et du traitement de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit dans le matériel didactique destiné aux étudiants de FLE. Comme nous avons pu le voir, écrire un texte en langue étrangère est une tâche complexe et son évaluation nécessite un choix de critères pertinents. Notre préoccupation est de définir un certain nombre de critères parmi d'autres qui puissent mieux cibler l'évaluation de la compétence écrite suivant ses composantes. Par ailleurs, à la lumière des difficultés des étudiants face aux opérations textuelles, il convient de spécifier les moyens d'interventions en vue d'ajuster les contenus d'enseignement. Ainsi, la visée de notre travail ici est praxéologique[60], dans la mesure où on intègre la production d'outils d'intervention servant à l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la compétence écrite dans le contexte universitaire chinois.

[60] Voir à ce sujet la modélisation de Puren (2016 : 6) sur les différents types de recherche en DLC : https://www.christianpuren.com/cours-outils-et-mod%C3%A8les-en-dlc/, [consulté le 10/03/2019].

Dans le chapitre 10 nous tenterons de faire un rapide tour d'horizon de quelques dispositifs de remédiation des difficultés que nous avons pu constater lors des analyses.

Notre chapitre 11 traite du matériel didactique, essentiellement français, destiné spécialement à l'apprentissage de la compétence écrite. Nous présenterons et discuterons la notion d'acte de parole, celle-ci étant à la base des méthodes d'apprentissage communicativo-actionnelles. Nous ferons également un bref aperçu du matériel qui pourrait compléter les activités de classe. Nous proposerons à notre tour une ébauche de projet d'écriture longue qui vise à combler les besoins langagiers du public concerné.

Le chapitre 12 clôt cette recherche. À ce titre nous ferons un retour réflexif sur les hypothèses que nous avons formulées au début de notre recherche et que nous nous sommes efforcées de défendre ou de réfuter tout au long de ce travail.

Le principe général auquel sont soumises nos propositions dans cette partie est le compromis didactique[61]. Il est primordial de prendre acte de la distance linguistique et culturelle entre le français et le chinois, entre les deux systèmes éducatifs, voire entre les deux systèmes de pensée. Dans cette optique, « […] il est fondamental de connaître, de comprendre, de respecter les cultures éducatives et de trouver des passerelles entre didactiques différentes […] ce qui suppose une prise en considération de la spécificité des différents publics et de leurs aspirations, une diversité des matériels et des approches. » (Robert, 2009 : 151). Nous pouvons définir le compromis didactique comme un va-et-vient entre, d'une part la méthodologie grammaire-traduction utilisée sur le terrain, les habitudes culturelles et éducatives, la tradition d'enseignement, et d'autre part la nécessité de développer des compétences plus communicatives via des approches innovantes, en vue de la réussite des étudiants, ou au moins de ceux qui ont un projet d'études ou un projet professionnel dans un pays francophone.

[61] La didactique du compromis, ou le compromis didactique est largement discutée par Robert 2002, 2009, Martin 2007, Vallat 2012.

10 Chapitre 10 : La remédiation en aval de l'évaluation

Pour l'évaluateur, qu'il soit enseignant effectuant une évaluation formative, ou examinateur-correcteur d'un examen national ou international, il est important de prendre des décisions afin d'exprimer de façon unidimensionnelle (à travers une note) les compétences réelles de l'apprenant à un moment précis. Concernant l'évaluation d'une production écrite à partir de critères, nous l'avons constaté dans les parties précédentes, attribuer une note est un exercice délicat, souvent subjectif, n'allant pas de soi. De même, pour l'apprenant, l'évaluation est un moment redoutable, avec des enjeux relatifs à sa réussite à l'examen ou au diplôme, voire à son avenir. Il est donc essentiel, pour les deux parties du processus de l'évaluation, de connaître les résultats qui doivent permettre à l'apprenant de se rendre compte où il en est dans son apprentissage en vue des objectifs à atteindre, ainsi qu'à l'enseignant, afin de connaître les difficultés de son public et d'envisager des activités de remédiation.

10.1 La remédiation en classe

Quand on dit qu'il faut remédier aux erreurs rencontrées dans les productions écrites, ou plus généralement aux difficultés qu'on a décelées à partir de l'évaluation, il ne s'agit pas de reprendre et répéter des séquences didactiques déjà enseignées, mais de faire un choix de moyens, en même temps efficaces et économiques, afin d'apporter un traitement spécifique aux problèmes.

10.1.1 Caractérisation du terme de remédiation

Le terme de remédiation, au sens pédagogique, désigne tout dispositif mis en place pour donner suite à l'évaluation de l'apprenant, censé combler les lacunes et corriger les apprentissages erronés (*Le Petit Robert*, 2018). En analysant ce mot, on pourrait remonter à la racine indo-européenne *med* signifiant *peser, mesurer, soigner*, ou encore *penser, réfléchir*. De cette manière, on arriverait à une première acception de la remédiation qui correspond à un retour sur ce qui est déjà fait, à une réflexion sur la réussite ou l'échec. Une seconde acception nous ramènerait au mot de la même famille *remède*, ce qui indique le caractère thérapeutique de la remédiation. Une troisième acception enfin nous ferait penser à la médiation, ou en d'autres termes à l'interaction, à l'intervention, à la facilitation.

Ce bref détour étymologique nous permet d'esquisser trois dimensions liées à la remédiation qui fait suite à une évaluation, à savoir celle individuelle (la réflexion), celle sociale (la médiation), et celle stratégique (l'ajustement des apprentissages). Dans les lignes qui suivent, nous présenterons les particularités corrélées à chacune de ces dimensions, avant d'envisager plus concrètement des stratégies de remédiation.

Quant au terme de régulation des apprentissages, confondu à tort ou à raison avec la remédiation, quelques remarques s'imposent. La régulation permet d'impliquer une succession d'opérations visant à déterminer un but à l'action, à contrôler la progression vers le but, à assurer une rétroaction, à confirmer ou modifier la trajectoire, à changer de but si nécessaire (Allal 2007 : 8). Comme nous pouvons le constater, cette définition couvre un domaine plus vaste qui pourrait s'associer à la totalité du processus de l'apprentissage.

Par ailleurs, la définition évoquée *supra* permet de distinguer trois modalités de régulations par rapport aux pratiques d'enseignement, à savoir des régulations interactives, rétroactives et proactives (Allal, 2007 : 13). Les régulations interactives proviennent de l'interaction, d'un côté, entre les acteurs de l'enseignement/apprentissage, notamment entre apprenant et enseignant ou apprenant avec d'autres apprenants, et d'un autre côté, entre l'apprenant et l'environnement de l'apprentissage. Elle correspond, à nos yeux, à l'interaction en classe au moment de l'apprentissage. La régulation rétroactive, quant à elle, fait suite en aval d'une évaluation et permet la reprise ou la modification des apprentissages déjà accomplis. Finalement, la régulation proactive correspond à une mobilisation de ressources par rapport au but fixé et aux besoins des apprenants en amont de l'évaluation.

Suivant cette catégorisation, le terme de remédiation correspond plus spécifiquement à la régulation rétroactive et intervient après l'évaluation et grâce aux informations fournies par celle-ci, afin d'apporter les ajustements nécessaires aux apprentissages. En même temps, il est à souligner qu'une régulation rétroactive en aval d'un contrôle pourrait se transformer en régulation proactive concernant une certification à venir. C'est ainsi que la remédiation articule les différents niveaux de l'évaluation, le niveau universitaire, le niveau national et le niveau international. En d'autres termes, il est normal que l'enseignant effectuant des évaluations formatives utilise les résultats pour une remédiation afin de préparer les étudiants aux examens de fin de semestre, mais il ne devrait pas perdre de vue des objectifs plus importants impliquant

l'avenir professionnel des étudiants, tels les examens nationaux de TFS4 et TFS8 ou encore les épreuves internationales de DELF et de DALF.

10.1.2 La réflexion

L'apprentissage, y compris la remédiation, est avant tout une expérience individuelle. La réflexion correspond aux premières étapes du travail de remédiation, lorsque l'étudiant reçoit sa copie avec les corrections et les commentaires du professeur. C'est un processus d'autorégulation qui porte sur le fonctionnement psychologique interne de l'apprenant (Allal, 2007 : 8). C'est donc un retour vers soi au caractère cognitif, puisqu'on confronte les erreurs commises avec ses propres connaissances et essaie de les comprendre. Mais c'est également un retour métacognitif sur l'activité, c'est-à-dire une réflexion sur la tâche réalisée. C'est le moment où l'étudiant effectue une relecture de son propre texte, tout en se mettant dans la position de l'évaluateur.

Ainsi, d'un côté l'apprenant peut revenir sur les difficultés rencontrées lors de la rédaction : des mots et des expressions qu'il voulait utiliser et qu'il ne connaissait pas au moment de la réalisation, et qu'il pourrait consulter dans un dictionnaire. Un retour sur les erreurs corrigées ou soulignées par le professeur permettrait de comprendre pourquoi ce dernier a souligné ces parties, en quoi l'énoncé produit serait défaillant. Dans ce cas, l'étudiant pourrait reformuler son propos, chercher des synonymes, et réfléchir sur la différence de concept entre la langue de départ et la langue cible. Un retour sur les critères d'évaluation enfin, par rapport au résultat obtenu, permettrait à l'étudiant une réflexion sur ses propres actions à venir afin d'améliorer sa compétence écrite.

Le retour métacognitif n'est pas le même concernant les résultats d'une certification, et plus concrètement ceux de la production écrite du TFS 4 qui fait partie de cette recherche. Dans ce cas, l'étudiant ne reçoit qu'un score noté sur 15 points, la copie ne contenant pas de commentaires. Néanmoins, malgré ces faibles indices de retour, une réflexion s'impose, surtout en cas d'échec. L'étudiant pourrait s'interroger sur les conditions de la rédaction (mauvaise gestion du temps, concentration sur d'autres composantes de l'examen), sur des blocages éventuels (un ou plusieurs items de grande difficulté qui l'empêchent de continuer), essayer de gérer le stress avant et pendant l'examen.

Ce travail métacognitif, impossible au moment de la réalisation de la tâche à cause du temps restreint, est indispensable en aval pour confronter ses propres savoirs en cours de construction, avec les savoirs historiquement constitués et communément admis, et pour prendre des décisions concernant la suite de l'apprentissage. On insiste sur le caractère actif de l'attitude de l'apprenant, sans lequel l'action de remédiation de la part de l'enseignant n'aurait pas l'effet escompté.

La réflexion en aval de l'évaluation est également un travail essentiel pour le professeur. Le rôle de celui-ci ne se limite pas à repérer et souligner les erreurs, et écrire des commentaires dans les copies des étudiants, afin d'attribuer une note de contrôle continu ou de fin de semestre pour les besoins de l'institution. Il est important pour le professeur de déterminer les difficultés des étudiants et de prendre des décisions concernant les apprentissages à venir. Ainsi, on peut articuler les résultats d'une évaluation formative à une meilleure préparation d'une certification.

10.1.3 La médiation

Suivant le CECR, la médiation est une activité langagière au même titre que la réception, la production, l'interaction. En permettant, notamment par la traduction et l'interprétation, la réalisation du résumé, du compte-rendu, de la reformulation et du traitement du texte, elle tient une place considérable dans le fonctionnement des sociétés (CECR, 2001 : 18). Cette définition, quoique juste, concernant le fonctionnement social quotidien, nous paraît réductrice par rapport à la multiplicité des interventions qui puissent s'effectuer dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi nous tenterons de formuler un concept plus élargi.

La médiation comme processus qui relie l'espace individuel à l'espace social, est un point fondamental dans la compréhension de l'apprentissage de la théorie vygotskienne. Suivant celle-ci, l'homme n'agit pas directement sur la nature, mais met à sa disposition un médium socialement élaboré, l'outil. De plus, l'action de l'homme sur la nature n'est pas immédiate, mais grâce à sa conscience, cette dernière étant un autre médium, l'homme a le pouvoir de fixer ses buts et de planifier son action. D'autres éléments peuvent intervenir dans la relation entre l'individu et l'environnement : l'homme est capable de travailler en coopération avec les autres, tout en utilisant leur expérience ainsi que l'expérience des générations précédentes (Vygotski, 1926 : 41).

Plus concrètement, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, on pourrait distinguer quatre médiums entre l'individu apprenant la langue et la société cible. Le premier médium, c'est la langue même, en même temps moyen de communication grâce auquel les hommes peuvent se comprendre et agir ensemble, ainsi que moyen de pensée permettant de formuler celle-ci en termes appropriés. Le second médium est relatif à l'apprentissage, ce sont les règles de la langue en tant que savoir historiquement constitué, admis par la communauté et actualisé dans les dictionnaires et les grammaires. Ce savoir, pour sa part, est transmis à l'apprenant par un troisième médium qui est la méthodologie incluant des méthodes, des manuels, des pratiques de classe. Le professeur, quant à lui, constitue le quatrième médium de l'apprentissage, cependant, sa position est celle d'un super-médiateur, d'un organisateur, d'un facilitateur entre l'apprenant et la langue étrangère, au même niveau qu'avec l'apprenant et les autres médiums : manuel, grammaire.

C'est en ce sens que Fracchiolla (2009) envisage la figure de l'enseignant-médiateur, en lui assignant un double mandat : par rapport à l'élaboration du savoir linguistique et par rapport à la dynamique relationnelle, c'est lui qui gère l'organisation et la progression de l'interlangue, c'est également lui qui assure la stratégie globale en s'appuyant sur la construction de sens et les interactions. Loin d'être un simple correcteur, il participe à la construction du sens, réoriente le discours lorsqu'il y a malentendu, incite les étudiants au processus du questionnement.

Le rôle de super-médiateur du professeur est primordial au moment de la remédiation, puisqu'il dispose, à la suite de l'évaluation, d'une vue d'ensemble sur l'apprentissage en cours et les défaillances de celui-ci. C'est à lui de prendre des décisions qu'on peut envisager en deux phases : d'abord, corriger et commenter les erreurs concrètes de l'évaluation passée, et ensuite, proposer aux étudiants des activités remédiant à ces mêmes erreurs.

On note que dans le cadre d'une pédagogie active, où l'apprenant construit et porte la responsabilité de son apprentissage, et surtout à l'ère de l'internet, le professeur n'est pas une figure centrale ni obligatoire, car l'étudiant pourrait apprendre une langue en autodidaxie et arriver à un certain niveau de compétence. C'est au moment de la remédiation que le professeur prend toute son importance (et non seulement parce que c'est lui qui attribue les notes), il devient garant. En effet, il n'est pas garant du savoir, il faut bien admettre que le professeur ne sait pas tout, mais garant de la démarche à suivre, assurer qu'avec telle ou telle action, il est possible d'arriver à tel ou tel but.

Concernant la typologie de la remédiation, Ying (2013 : 10) distingue un premier type de remédiation, appelée micro-remédiation visant à corriger l'erreur, d'un second, appelée macro-remédiation ayant pour but l'ajustement des méthodes d'enseignement. En production écrite, la micro-remédiation agit au niveau local : on recense les erreurs, on détermine leur cause, on propose une correction. La macro-remédiation, quant à elle, s'applique au niveau global et vise les processus cognitif et métacognitif de l'apprentissage. En macro-remédiation, on peut utiliser les résultats de l'évaluation pour apporter des ajustements dans une seule matière, en modifiant par exemple le nombre d'heures consacrées à telle ou telle activité, ou dans le programme, en modifiant les matières enseignées, voire effectuer un changement méthodologique. Un tel changement a été effectué au Département de français de l'Université Normale de Henan où la décision a été prise de remplacer la méthodologie traditionnelle chinoise par la méthodologie communicativo-actionnelle, notamment en intégrant dans l'enseignement le manuel *Alter ego* (*Hachette*, 2006). La décision a été motivée par une coopération internationale avec l'université de Perpignan et la nécessité de préparer les étudiants pour des études en France.

La remédiation étant médiation s'inscrit dans un processus d'interaction avec autrui. C'est un échange entre pairs d'abord, où on compare son résultat avec celui de ses camarades, on s'entraide, on essaie de résoudre ensemble des difficultés. C'est un échange entre l'apprenant et le professeur ensuite, ce dernier étant en position d'expert, apportant des explications sur les erreurs ou les critères d'évaluation. C'est un échange avec les outils finalement, notamment la grammaire, le dictionnaire, le manuel, l'internet, afin d'apporter la clarté nécessaire sur les erreurs.

10.1.4**L'ajustement**

Nous envisageons des opérations d'ajustement qui s'articulent en deux phases, la première est relative aux interactions indirectes (la correction des erreurs et l'attribution d'une note), la seconde provient des interactions directes en classe pendant la séance de remédiation.

Cependant, vu la spécificité de la production écrite, il n'est pas évident d'organiser des opérations d'ajustement. En effet, s'il est relativement facile de corriger collectivement une dictée, des QCM ou des exercices à trous, il n'en est pas de même pour une production écrite. Dans ce cas, chaque étudiant a son propre texte avec ses propres spécificités et défaillances. Une approche individualisée serait donc la meilleure réponse.

Or nous rencontrons un premier écueil, spécifique des universités en Chine, concernant le nombre des étudiants dans les classes. Si le nombre d'étudiants dans les cours oraux est relativement restreint à 20 à 30 personnes, dans les cours écrits un professeur est très souvent amené à travailler avec des groupes de 60, 70, voire 100 étudiants. L'institution considère, souvent par manque de moyens, que l'écrit ne nécessite pas de communication particulière et que deux ou trois groupes peuvent participer au même cours ensemble. Par conséquent, en raison du nombre élevé des étudiants, une démarche individualisée serait trop chronophage et donc difficilement réalisable.

Un second écueil, lié aux habitudes d'apprentissage, à la timidité des étudiants, à la peur d'intervenir directement en classe devant tout le monde, rend les interactions collectives dissymétriques et coûteuses pour le professeur. Très souvent, au lieu de poser les questions en classe, les étudiants viennent chez le professeur pendant la pause ou après le cours afin de demander des précisions sur la correction de leurs copies. Le professeur est contraint alors à répondre à plusieurs reprises, parfois concernant le même type d'erreur. Pour pallier cela, le professeur devrait contribuer à une culture de classe avec des activités centrées sur le travail collectif ou en groupes, au lieu de se laisser déborder par des sollicitations personnelles.

10.1.5 Correction des erreurs

Parmi les moyens utilisés par le professeur dans le but de réaliser des corrections sur les erreurs, nous noterons trois. Le premier représente une correction explicite, le professeur souligne l'erreur et note la forme corrigée directement dans la copie de l'étudiant. Le second moyen, à l'opposé de la correction explicite, est l'élicitation : le professeur souligne les segments erronés et laisse à l'étudiant la possibilité de s'autocorriger une fois la copie rendue. Entre ces deux moyens, on peut situer un troisième, métalinguistique, qui consiste à désigner les erreurs par des codes. Pour la correction de notre corpus, nous avons choisi ce troisième moyen qui nous semble adapté à ce que l'étudiant s'implique dans l'évaluation tout en se servant de ses propres ressources.

On note ainsi que, du côté de l'apprenant, la remédiation devrait lui apporter du profit et lui permettre de progresser dans ses apprentissages, et du côté du professeur, elle devrait être moins chronophage et lui permettre d'assurer un retour équitable par rapport à chaque apprenant. Nous essaierons de répondre à ces contraintes par deux types d'interventions. Le premier concerne des interactions indirectes, notamment la correction des copies avec des critères d'évaluation

accessibles pour tous les acteurs de l'évaluation et représentés dans une grille d'évaluation immédiatement utilisable en classe. Dans le second type, nous nous intéresserons à la séance de remédiation qui suit l'évaluation et les interactions directes qui y sont engagées.

10.2 La grille d'évaluation : intervention indirecte de remédiation

À la suite de l'aperçu général sur les outils d'évaluation existants que nous avons fait dans la première partie de notre recherche, nous tenterons de proposer des critères et une grille d'évaluation centrés sur la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit pour les besoins de l'évaluation formative des étudiants de français en deuxième année à l'université en Chine. Rappelons que ceux-ci se préparent activement pour la passation de la certification nationale TFS4, dont la partie sept exige la rédaction d'un texte de 150 à 200 mots à partir d'images. Les critères d'évaluation devront donc servir en première instance à la préparation pour le test national, mais pourront également servir, à long terme, de canevas aux épreuves internationales, tels le TCF, TEF, ou encore le DELF et le DALF. Comme nous l'avons vu dans notre première partie, même si les critères d'évaluation d'un texte en Chine divergent de ceux utilisés en Occident, dans les pratiques les deux types d'évaluation se rejoignent. Notre but ici est donc de proposer un outil économique que les étudiants pourront utiliser facilement au moment de la rédaction de leur texte, ou encore pour une évaluation entre pairs ou en auto-évaluation. Cet outil doit être économique pour le professeur aussi, lorsque celui-ci attribue la note. Parallèlement, l'outil d'évaluation doit être adapté aux particularités culturelles du public, par conséquent l'accent doit être mis sur les critères linguistiques qui jouent un rôle primordial, on l'a vu dans notre partie trois, dans les évaluations en Chine.

10.2.1 Proposition de critères d'évaluation

À partir des considérations que nous venons d'exposer, la grille de critères pourrait comporter trois groupes de points de vue qui coïncident avec les composantes de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit, auxquelles nous ajouterons encore un, le contenu. Nous retenons ainsi, en plus du contenu, trois niveaux de texte correspondant aux trois niveaux d'analyse des productions écrites : le texte entier, les relations interphrastiques et la phrase. Les points de vue sont les suivants :

- Contenu : comprend la réalisation de la tâche, la justesse et la pertinence ;

- Pragmatique qui se décline de son côté en trois composantes :
    - Discursive : la cohérence, la cohésion et la connexion du texte ;
    - Fonctionnelle : concerne le type de texte et les fins de communication, les points de vue et les marques énonciatives ;
    - Schématique : l'organisation générale du texte suit le schéma textuel ;
- Sociolinguistique : concerne la conscience interculturelle de l'apprenant (attitude d'ouverture à la pluralité culturelle et linguistique du monde), l'usage de ressources linguistiques plurielles (registres, expressions de sagesse populaire, etc.) ;
- Linguistique qui inclut deux composantes :
    - Lexicale : vocabulaire, procédés de langue (synonymie, polysémie, etc.) ;
    - Grammaticale : pronoms, conjugaisons, prépositions, etc.

Les critères que nous avons retenus peuvent être présentés dans la grille suivante :

	Le texte entier	**Les relations interphrastiques**	**La phrase**
Contenu	Informations pertinentes, justesse	Exemples appropriés	Le vocabulaire correspond à la tâche
Pragmatique	La production respecte la structure textuelle Les points de vue sont clairement identifiables	La production est cohérente (progression de l'information, absence d'ambiguïtés) L'articulation entre les phrases est marquée efficacement	Marques énonciatives interprétables ; démonstratifs
Sociolinguistique	Attitude d'ouverture à la pluralité culturelle et linguistique du monde	Registres	Expressions de sagesse populaire
Linguistique	Cohérence syntaxique au niveau du texte	Cohérence syntaxique (temps, pronoms)	Vocabulaire varié, cohérence morphologique Orthographe correcte

Tableau 14 : Critères d'évaluation retenus pour la grille

10.2.2 Présentation de la grille d'évaluation

À la suite des critères ainsi formulés, nous pouvons établir une première grille d'évaluation comme suit :

	Points				
Critères	1	2	3	4	5
Contenu	15				
1. La tâche est comprise et réalisée suivant la consigne					
2. Le contenu correspond au sujet					
3. Le contenu est pertinent					
Pragmatique					
Discursive : cohérence, cohésion, connexion	15				
4. Le texte présente une bonne progression					
5. Les enchaînements et les transitions sont assurés par des marques cohésives et des connecteurs					
6. Les points de vue sont clairement identifiables					
Fonctionnelle : effet sur le destinataire	20				
7. Prise en compte des particularités du type de texte					
8. Prise de position sur des évènements, faits, personnalités					
9. Prise en compte des opinions qui divergent de la sienne					
10. Les marques énonciatives sont clairement identifiables					
Schématique	5				
11. La structure du texte correspond au schéma textuel					
Sociolinguistique	10				
12. Attitude d'ouverture à la pluralité culturelle et linguistique du monde					
13. Usage de ressources linguistiques plurielles, maîtrise des registres					
Linguistique					
Lexicale	15				
14. Vocabulaire varié et correctement utilisé (maîtrise du genre et nombre, maîtrise des procédés de synonymie, antonymie, périphrase)					
15. Maîtrise des expressions courantes					
16. Maîtrise de l'orthographe					
Grammaticale	20				
17. Cohérence flexionnelle					
18. Maîtrise du verbe (temps/mode/aspect)					
19. Articles, pronoms, prépositions, conjugaisons, ordre des mots					
20. Cohérence syntaxique					
Score (100)					

Tableau 15 : Grille d'évaluation retenue

La grille d'évaluation d'un texte en FLE que nous proposons contient 20 critères, répartis en quatre groupes. Les critères sont formulés en détail, de façon claire, la partie linguistique prend une place importante, en accord avec la méthodologie de l'enseignement, de l'apprentissage, et de l'évaluation du terrain. De cette façon, les règles transparentes de la grammaire peuvent

servir d'appui pour comprendre ce qui est exigé dans les autres parties, notamment le contenu, et les parties pragmatique et sociolinguistique.

Concernant la pondération, nous avons choisi d'attribuer un maximum de 5 points à chaque critère, ce qui fait au total 100 points, c'est la notation en vigueur dans les établissements supérieurs chinois. La grille peut donc être immédiatement utilisée pour l'évaluation d'un texte au cours d'un examen de fin de semestre ou au cours d'une évaluation continue pendant le semestre. Le score pourrait par ailleurs être modifié si la production écrite occupe seulement une partie du test, en regroupant certains critères.

10.2.3 Mise à l'épreuve de la grille

Rappelons ici que notre corpus de Nanchang est constitué de textes argumentatifs, produits lors d'un contrôle au cours du semestre. En s'appuyant sur deux documents de support, une vidéo (reportage sur l'ouverture de l'Exposition universelle de TF 1) et un texte écrit (extrait d'un article du Nouvel Observateur), les étudiants ont dû répondre à la question : *L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. Est-ce que vous approuvez ces dépenses ou vous pensez que votre pays a des besoins plus urgents ?*

Voici la réponse de N1 que nous analyserons à l'aide de la grille d'évaluation proposée.

> Il est indéniable que l'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable.
>
> Avec ce budget, le gouvernement pourrait développer directement l'économie, la civilisation, l'enseignement de notre pays. Tout cela ont un rapport plus étroit avec la vie des masse populaires. Et nous pourrions bénéficier plus de ceux-ci à part de soi-même.
>
> Or, nous ne devons pas avoir la vue courte.
>
> L'organisation d'une exposition universelle fait du bien considérable et durable à notre patrie. L'exposition universelle lui apporte l'opportunité de développement, accélère l'allure des avancement économiques, étend les communications et les coopérations entre les pays participants.
>
> En plus, elle aide à exposer des succès brillants de notre patrie. Et la Chine peut édifier sa renommée profitant de l'exposition universelle.
>
> En un mot, les avenages sont plus grandes que les mauvais. Donc, je prendre la parti d'elle.

La consigne demande au scripteur s'il approuve les dépenses liées à l'organisation de l'Exposition universelle qui se tient au moment de l'écriture dans son pays, ou s'il pense que

ces dépenses sont injustifiées, car son pays a des besoins plus urgents. Le scripteur comprend la situation et respecte la consigne donnée : il admet que le budget important de l'exposition pourrait servir directement à l'économie, la civilisation, l'enseignement, mais l'Exposition universelle a beaucoup d'avantages. Le contenu est donc pertinent et correspond au sujet Cependant, les arguments méritent d'être développés plus amplement. Note du contenu : 14/15.

Le texte présente une bonne progression, on peut noter toutefois la répétition abusive de l'expression « exposition universelle ». On attendrait également une conclusion plus étendue. La transition est assurée par des connecteurs et modalisateurs variés (il est indéniable, or, et…), cependant, leur nombre est trop important pour un texte si court. Les arguments sont clairement identifiables. Le sens de la phrase : *Et nous pourrions bénéficier plus de ceux-ci à part de soi-même* est flou, mais au niveau du texte la cohérence est assurée. On peut retrancher un point pour la progression, un point pour la phrase incohérente et encore un pour les connecteurs. Note de la compétence discursive : 12/15.

Sur le plan fonctionnel, le scripteur formule deux points de vue et arrive à une conclusion explicite. Il connaît donc bien les particularités de ce type de texte. Il se sert de diverses marques énonciatives : *le gouvernement*, *nous* (pour associer d'autres locuteurs à son opinion), *je* (pour exprimer son propre point de vue). Note de la compétence fonctionnelle : 20/20.

La structure du texte correspond au schéma argumentatif qu'on pourrait présenter comme suit : thèse antérieure + arguments +opposition (or) + nouvelle thèse + arguments. Note de la compétence de conception schématique : 5/5.

Il est difficile de noter la compétence sociolinguistique d'un texte aussi court. On peut estimer que le scripteur a une attitude d'ouverture à la pluralité, il parle de la communication et la coopération entre les pays participants. Note pour la compétence sociolinguistique : 10/10.

Sur le plan lexical, le vocabulaire est relativement précis, quelques erreurs de genre et de nombre : *des masse populaire, des avancement, les avenages sont plus grandes.* Problème de répétition, de locution (*prendre la parti d'elle*), ainsi que quelques expressions qui pourraient être corrigées (*fait du bien considérable, elle aide à exposer des succès brillants*). Note : 10/15.

Sur le plan grammatical, il faut noter un bon degré de correction grammaticale. Problème de conjugaison dans *Tout cela ont un rapport et je prendre…*Note : 18/20.

Le score total qu'on peut attribuer à cette production écrite est 88/100, à savoir que cette interprétation n'est pas la seule possible et que d'autres observations pourraient être prises en compte pour son évaluation.

À la suite de ce commentaire, à part la note finale qu'on peut attribuer au texte, on peut également relever un certain nombre de lacunes dans la compétence à l'écrit du scripteur et qui peuvent faire objet d'une remédiation en aval de l'évaluation. Dans le cas précis, on peut proposer des contenus pédagogiques et des exercices appropriés en vue d'intervenir sur le plan grammatical et lexical.

10.2.4 Ajustement des critères d'évaluation

Or cette grille présente un défaut de taille : travailler avec 20 critères ne correspond pas à la contrainte d'économie, ni pour l'étudiant ni pour le professeur. Par ailleurs, même si un professeur avec une charge de travail moyenne pouvait noter chaque copie à partir d'une grille avec autant de critères, la remédiation en classe serait compliquée. Imaginons une évaluation collective d'un texte à partir de cette grille, le cours se transformerait en une longue litanie de critères d'évaluation avec un calcul de notes interminable. Nous devrions donc faire un choix parmi les 20 critères et proposer ceux qui nous semblent les plus pertinents, en même temps concrets et généraux. C'est la raison pour laquelle nous tenterons de simplifier les critères pour en obtenir quatre :

- Contenu, comprenant la correspondance du texte avec la consigne, le sujet et le schéma textuel, ou avec les images ;
- Cohérence et cohésion correspondant à la progression du texte et l'utilisation des connecteurs ;
- Lexique : vocabulaire varié, respect des registres ;
- Grammaire : maîtrise des temps/modes, conjugaisons, articles, prépositions.

Notons que dans la formulation de ces quatre critères, nous avons associé le contenu avec la composante schématique, ainsi que le lexique avec la composante sociolinguistique. Pour l'instant, nous avons exclu des critères la composante discursive, puisqu'elle ne nous apporte

pas grand-chose en vue d'une correction linguistique. Mais nous pouvons revenir vers cette composante et l'intégrer dans les apprentissages et les évaluations ultérieurs.

Ce second jeu de critères, présenté dans une grille, pourrait être utilisé en auto-évaluation ou évaluation par paires. Dans ce cas, il est nécessaire de prévoir une séance pour expliciter les critères et les modalités de pondération. On peut par exemple lire un texte déclencheur et poser des questions sur le texte (contenu, points de vue, arguments, etc.) pour encourager les étudiants à découvrir les différentes composantes de la compétence à tester. On peut ensuite déterminer comment pénaliser les erreurs, on peut retrancher par exemple 0,25 point par erreur lexicale ou grammaticale et 0,5 point par remarque faite au niveau du contenu et de la cohérence.

Pour conclure, on peut dire que la seconde grille que nous avons proposée remplit mieux ses fonctions par rapport aux besoins des étudiants en vue des interactions indirectes de remédiation. En revanche, la première grille pourrait être utile au professeur afin d'évaluer des compétences en détail, de faire émerger les lacunes pour ajuster ensuite l'enseignement, d'associer les moyens d'évaluation occidentaux aux méthodes d'enseignement du terrain. L'évaluation formative, pratiquée en classe au cours du semestre, devrait se positionner par rapport aux besoins des étudiants dans un monde globalisé, au-delà du contexte universitaire chinois. Il nous paraît utile de formuler davantage des propositions didactiques sur les dispositifs d'évaluation.

Ainsi, après avoir élaboré une grille d'évaluation d'un texte, nous tenterons de faire quelques propositions didactiques pour améliorer les interventions directes dans une séance de remédiation.

10.3 La séance de remédiation

Après avoir identifié les erreurs dans les productions écrites des étudiants, notre but est de trouver des moyens qui permettent de les comprendre et remonter, et par conséquent, de faciliter les apprentissages à venir. La séance de remédiation articule horizontalement ces deux moments qui sont l'évaluation et l'apprentissage futur, et verticalement l'évaluation formative, pratiquée en classe, avec l'évaluation nationale et internationale. Pendant le déroulement des activités de la séance de remédiation, nous insisterons sur trois aspects : retour sur les erreurs les plus récurrentes dans les copies avec des exercices de renforcement, retour sur des énoncés défaillants des copies avec une correction collective, réécriture des textes.

10.3.1 **Retour sur les erreurs les plus récurrentes**

Il est évidemment utopique de penser que le professeur serait à même de proposer des exercices concernant toutes les erreurs commises dans les copies. On devrait donc concentrer nos efforts sur celles qui sont les plus endémiques, ou celles qui mènent à un changement de sens dans le texte et exigent plus d'explications.

Concernant notre corpus, dans les copies de Nanchang comme celles de Xinxiang, ce sont deux types d'erreurs qui prédominent : les erreurs d'orthographe grammaticale et les erreurs syntaxiques. Rappelons que le premier type est relatif aux règles de grammaire : accord de genre/nombre, erreur d'accord ou de conjugaison du verbe, confusion d'homophones grammaticaux ; le second renvoie à la mauvaise construction des phrases, aux prépositions incorrectes, aux temps ou modes inadéquats. Notons que ce résultat était fortement prévisible, compte tenu des spécificités de la langue de départ qui ne dispose pas de système flexionnel.

Parmi les activités qu'on peut proposer, il est important de rappeler la règle ou de faire des exercices de renforcement. Cependant, d'autres stratégies sont également à prévoir. En Chine, traditionnellement on apprend une langue étrangère, y compris le français, en répétant à haute voix et en écrivant des mots, en mémorisant des textes. Cette façon d'apprendre, bien que critiquée, est à prendre au sérieux et à exploiter, car elle associe la mémoire perceptive à la mémoire sensori-motrice, ce qui facilite l'apprentissage et la reproduction (Vygotski, 1926 : 165). Nous avons observé, par exemple, des étudiants qui, à l'oral, en essayant de se souvenir d'un mot, effectuent le geste de l'écrire, pour ensuite le prononcer. Les mouvements musculaires et kinesthésiques, ayant participé à l'apprentissage, sont ensuite réutilisés lors de la production. De même, plusieurs méthodes en FLM préconisent la reproduction de textes à l'écrit. Nous pourrions donc largement utiliser cette méthode qui n'est pas contraire à la particularité chinoise pour l'apprentissage de l'écrit.

Ying pour sa part (2013 : 321), préconise l'utilisation de schémas, de pictogrammes, de réseaux conceptuels pouvant faciliter la mémorisation du sens des mots ou de leur orthographe. On pourrait par exemple attribuer un sens à la lettre muette *s* qui serait dessiné par une flèche, ondulante dans *cours*, horizontale dans *temps* ou *vers*, montante dans *plus*, descendante dans *moins*.

De même, sur la base de réflexions menées précédemment (Ivanova-Fournier 2010 : 241), nous considérons qu'un outil comme un schéma ou un tableau pourrait faciliter la systématisation du savoir et la canalisation de l'effort lors de la réalisation d'une tâche de production. Dans l'exemple que nous citons, lors d'une activité de production écrite en classe, les étudiants ont été amenés à créer un axe du temps explicitant de façon très visuelle les temps verbaux à utiliser en relation avec leur tâche (raconter leur dernière fête du Printemps) :

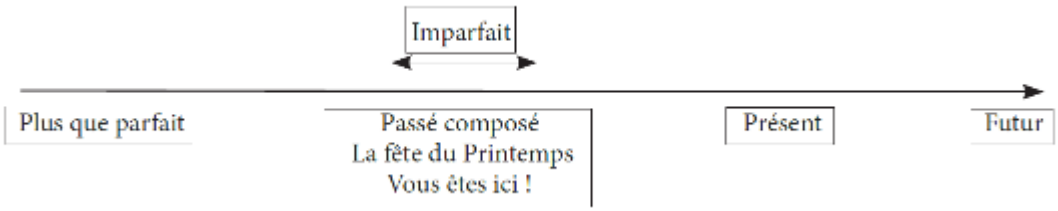


Figure 24 : Schéma de l'axe du temps

L'expérience tente de prouver que les étudiants ayant schématisé la tâche collectivement ont tendance à utiliser les temps verbaux avec plus de justesse que ceux qui ont eu pour seule consigne la question du professeur.

10.3.2 Retour sur des énoncés défaillants

Comme nous l'avons précisé, la remédiation d'une production écrite implique une grande variété de textes, chacun avec ses propres particularités et défaillances. Même si nous avons déterminé et remédié aux erreurs les plus récurrentes, il reste un grand nombre d'énoncés qui posent problème et sur lesquels il est intéressant de travailler en classe afin de développer la compétence écrite. Il nous paraît opportun de sélectionner un certain nombre d'énoncés et de procéder à une réflexion collective. Concrètement, on propose à un étudiant d'écrire au tableau un segment de son texte qui a été corrigé par le professeur. L'étudiant explique pourquoi il l'a écrit ainsi et pourquoi le texte a été corrigé. Le professeur intervient et apporte d'autres explications si nécessaire. On donne ensuite la parole au groupe qui propose des variantes, on écrit ces dernières en même temps au tableau et dans les cahiers.

Le retour sur des énoncés défaillants maintient un haut degré de réflexion métacognitive : on réfléchit sur ce qu'on a fait, sur la difficulté qu'on a rencontrée, sur la façon d'améliorer ce qu'on fait et sur d'autres possibilités de le faire. Par ailleurs, c'est un travail collectif pendant

lequel on additionne plusieurs expériences individuelles, on mutualise des connaissances et des stratégies. C'est donc un instrument précieux pour la formation à l'autonomie.

10.3.3 Réécriture des textes

Il est possible dans cette partie de la séance de remédiation de demander aux étudiants de réécrire les textes, suivant les corrections du professeur. C'est un travail mécanique qui aiderait les étudiants à s'approprier des structures correctement. Or pour l'instant, notre objectif est lié essentiellement aux contraintes de la partie d'expression écrite du TFS4. Nous avons, après l'évaluation formative, des textes argumentatifs d'une grande complexité avec beaucoup d'erreurs, alors que notre but est de développer une stratégie qui permette aux étudiants de produire des textes narratifs linéaires, avec peu d'erreurs. D'un côté, nous devons simplifier la structure du texte, d'un autre côté limiter l'espace d'expression et la prise de risque, ce qui permettrait aux étudiants de se concentrer sur le contrôle linguistique de la production. En d'autres termes, on s'interroge s'il ne faut pas brider le pan créatif et imaginatif de la production au profit d'une plus grande sécurité linguistique. Précisons que cette réflexion concerne la phase de réécriture de textes, et non le travail en classe de langue en général.

Cependant, la question qui pourrait surgir ici est la suivante : cette limitation de la prise de risque ne consiste-t-elle pas en une régression, car on demande à l'apprenant d'arrêter de faire des hypothèses sur la langue et d'utiliser uniquement ce dont il est sûr ? Et plus généralement, la préparation concentrée sur les examens, n'est-elle pas antipédagogique, puisque coupée de la vie réelle ? Nous répondrons à cette question de façon négative, il ne s'agit pas de recul dans les apprentissages, mais d'un renforcement des compétences lexicales et grammaticales qui seront réexploitées ultérieurement.

Afin de procéder à une simplification, nous nous proposons de baliser une activité. On peut réaliser le balisage par plusieurs moyens. On peut, par exemple donner quelques connecteurs et laisser les étudiants écrire les paragraphes. C'est un bon moyen de limiter l'utilisation abusive de connecteurs, puisque comme nous l'avons vu, cela constitue une faiblesse dans les copies. Un autre moyen de balisage serait de donner un ou deux étapes du schéma narratif et de laisser les étudiants écrire le reste, ou bien de donner quelques indices d'énonciation (narrateur, personnages) avec lesquels les étudiants réaliseront un récit.

Un tel balisage, à notre avis, comporte deux aspects : une facilitation et une contrainte. On crée, d'une part des compartiments, des cases à remplir et on évite le caractère « brut » de l'écriture où tout est à faire. D'autre part, on force le scripteur d'utiliser un certain nombre d'indices : connecteurs, personnages ou autres, on limite aussi ses moyens d'expression.

Nous avons articulé les résultats d'une évaluation formative au cours du semestre des étudiants en deuxième année en vue d'une préparation à la passation du test national TFS4. Nous avons souligné l'importance de ce dernier, tant sur le plan personnel impliquant l'avenir professionnel de l'étudiant que sur le plan institutionnel pour le classement des départements de français, et par le même biais, des universités. Or c'est le premier examen externe de français que les étudiants passent, et en ce qui concerne la partie d'expression écrite, elle ne doit contenir qu'un texte de 150 à 200 mots. Ce n'est que le début du développement de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit en français, elle doit encore progresser pour d'autres examens par rapport aux projets de chacun : le second test national le TFS8 en quatrième année, le concours d'entrée en Master ou en Doctorat, les épreuves internationales TCF, TEF ou DELF/DALF, ou encore d'autres concours relatifs à l'embauche. Afin d'obtenir leur diplôme de licence, les étudiants doivent être capables de rédiger un mémoire de fin d'études, ou plus tard, s'ils se projettent dans une carrière de traducteurs, écrire serait indispensable à leur quotidien professionnel.

Par les activités de remédiation que nous avons présentée et commentée dans le présent chapitre, nous avons essayé de répondre aux difficultés des apprentissages déjà accomplis. Or les apprentissages ne s'achèvent pas avec l'identification et la résolution des problèmes. La solution doit être investie dans de nouvelles situations et intégrée dans de nouvelles informations.

11 Chapitre 11 : Activité de remédiation à la compétence écrite

Au-delà des difficultés, la compétence rédactionnelle doit progresser et les efforts doivent se poursuivre, afin de répondre aux futurs besoins des apprenants. Nous commencerons le présent chapitre par une réflexion sur l'acte de parole, car nous croyons que celui-ci pourrait mieux structurer les connaissances linguistiques en vue d'une production textuelle. Nous essaierons ensuite d'intégrer dans l'apprentissage de français des activités permettant la progression de la compétence rédactionnelle.

11.1 L'acte de parole en didactique

Le concept d'acte de parole, inspiré par les travaux d'Austin (1962) et de Searle (1969), puis repris par la théorie de l'énonciation, prend en compte les besoins langagiers des apprenants, les situations dans lesquelles les actes de parole sont accomplis, ainsi que les interlocuteurs. Les actes de parole sont indispensables pour une compétence communicative, dans cette perspective c'est autour des actes de parole que s'organisent les contenus linguistiques dans les méthodes communicativo--actionnelles.

Comme le précise Robert (2008 : 6-7), la notion d'acte de parole apparaît en didactique des langues avec la création des *Niveaux-seuils* dans le cadre du projet du Conseil de l'Europe en 1975. « La théorie linguistique qui s'impose désormais pour l'élaboration du matériel didactique est l'énonciation, et l'apprentissage de la langue, depuis la publication des *Niveaux-seuils*, est conduit à partir des actes de parole » (Robert, 2008 : 7). Ainsi, à partir des années 1980, les unités didactiques dans la plupart des méthodes de FLE publiées en France sont organisées suivant des actes de parole.

En classe de FLE, c'est à partir de l'apprentissage des actes de parole que les apprenants acquièrent une compétence à communiquer. Ils sont affiliés à différents domaines, entre autres ceux de :

- L'identité (se présenter, présenter quelqu'un),
- La politesse (saluer, remercier),

- L’espace, les déplacements (demander, indiquer son chemin),
- L’achat (demander/donner un prix),
- Les sensations (exprimer un malaise),
- L’opinion (convaincre, exprimer un doute).

Il serait difficile de dresser une liste des actes de paroles nécessaires à développer une compétence à l’écrit. Il est certain que pour écrire, l’apprenant devrait être capable de se présenter, de s’orienter dans l’espace, bref, aurait déjà acquis les actes de paroles de base. On note que l’apprentissage de la langue à partir d’actes de parole fournit à l’apprenant des structures immédiatement utilisables à l’écrit. L’une des explications possibles de la différence des compétences écrites de nos deux corpus pourrait se trouver dans l’apprentissage du français à partir des actes de parole par l’un des groupes, celui de Xinxiang.

Les étudiants de Xinxiang ont eu comme manuel principal *Alter ego* (*Hachette,* 2006), ils ont acquis des connaissances linguistiques structurées suivant des actes de parole. Les étudiants de Nanchang ont été formés principalement avec le manuel *Le français* dont les caractéristiques méthodologiques correspondent à la méthode grammaire-traduction, centrée sur l’écrit, sans principes de sélection du vocabulaire. Les connaissances linguistiques du second groupe sont calquées sur la traduction. On peut supposer que le premier groupe d’étudiants utilise les structures acquises à partir des actes de parole et recourt moins à la traduction, alors que chez le second groupe, chaque situation doit être reconstituée en langue étrangère, ce qui sollicite un usage plus systématique de la traduction. L’acte de parole s’avérerait donc un moyen d’écriture peu coûteux cognitivement et plus efficace.

Si cette piste de réflexion ne fait pas office de certitude, elle mérite d’être étudiée dans d’autres circonstances et avec d’autres groupes d’étudiants. Nous avons effectivement constaté que le nombre d’erreurs dans les copies des étudiants ayant été formés par la méthodologie communicativo-actionnelle est moins important, mais notre échantillon est faible et nos résultats discutables. Il convient donc de continuer ces recherches à une plus grande échelle.

11.2 Activités à développer la compétence écrite

À partir de ces quelques remarques sur les actes de parole, nous convenons que ceux-ci devraient être au centre de l'apprentissage de l'écrit. Nous tenterons maintenant d'aborder quelques activités qui, en dehors des manuels de français utilisés en classe, pourraient contribuer à la progression de la compétence rédactionnelle.

11.2.1 Apprendre la langue de l'argumentation, Christine Guillot-Clément (2012)

Ce livre est conçu pour des étudiants de niveau B1-C2 qui poursuivent leurs études supérieures en France. Son ambition est de forger une compétence en argumentation écrite centrée sur des savoir-faire universitaires – synthèse de textes, résumé, commentaire et dissertation.

La méthode que suit ce livre est « du texte au texte », ce qui signifie qu'on part de l'analyse d'un texte source (schéma argumentatif, procédés d'écriture, figures), pour ensuite investir les éléments relevés dans une production écrite. Ainsi, même si les objectifs des différentes unités diffèrent, elles ont la même organisation :

- Présentation de l'auteur et de son œuvre ;
- Lire un ou deux textes déclencheurs ;
- Répondre aux questions sur le texte ;
- Repérer le schéma argumentatif ;
- Repérer divers procédés d'écriture et figures ;
- Production écrite ;
- Proposition d'activités.

Nous avons repéré deux particularités de ce livre qui rendraient difficile le travail avec certaines de ces activités en classe. La première est liée à la difficulté des textes déclencheurs qui sont à notre avis supérieurs au niveau des étudiants en deuxième année de français à l'université en Chine. Il est vrai que suivant l'approche communicative, ainsi que la perspective actionnelle, il n'est pas nécessaire de comprendre un texte en détail, l'étudiant peut émettre des hypothèses

ou se servir des éléments cotextuels et paratextuels. Or suivant la culture éducative chinoise, ceci est difficile à être appliqué, la pratique montre que les étudiants reviennent systématiquement sur les éléments non compris, ce qui rend difficile le travail sur les activités qui suivent le texte. La seconde particularité est l'usage d'une batterie de termes de la théorie de l'argumentation, ce qui n'est pas une faiblesse dans des classes d'étudiants qui se préparent pour poursuivre leurs études dans une filière littéraire ou linguistique. En revanche, dans un cours de français général une démarche théorisante est loin des besoins langagiers des étudiants.

Malgré ces deux obstacles signalés *supra*, il est possible d'utiliser certaines des activités proposées par Guillot-Clément dans le contexte universitaire chinois. On peut compléter les rubriques consacrées à l'apprentissage de l'argumentation dans les méthodes de FLE utilisées en classe. Cependant, on ne peut pas travailler au-delà d'une ou deux unités extraites de ce livre : en cours de production écrite, nous ne disposons que d'un nombre d'heures limité, et pendant ces heures il faut enseigner plusieurs types et genres d'écrits, parmi lesquels l'argumentation.

11.2.2 Une séquence didactique sur le discours rapporté, Janine Jespersen et Marie-José Reichler-Béguelin

Jespersen et Reichler-Béguelin (1997 : 101-124) proposent une séquence didactique sur le discours rapporté. Le discours rapporté est en rapport avec l'argumentation pour plusieurs raisons. D'une certaine manière, les auteurs accréditent l'idée que le discours rapporté déresponsabilise le rapporteur : le locuteur s'abrite derrière la parole de quelqu'un qu'il juge plus compétent que lui-même. En même temps, le discours rapporté est un fait de polyphonie, il fait émerger une opinion qui n'est pas forcément celle du locuteur. Les auteurs distinguent trois fonctions argumentatives qu'on peut attribuer au discours rapporté.

- Le discours rapporté permet d'exhiber un modèle et un anti-modèle. Le locuteur peut se rallier à la parole qu'il juge plus compétente que la sienne (argumentation d'autorité), mais il peut également la repousser (ironie) ;

- Le discours rapporté prépare une contre-argumentation : rappeler la position opposée permet de la contester ;

- Le discours rapporté sert à rappeler des opinions partagées, qu'on peut attribuer non à un énonciateur particulier, mais à la communauté.

La séquence didactique, destinée aux étudiants en FLE de niveau avancé se fait en quatre étapes :

- La première étape est centrée sur la fonction résumante du discours rapporté. À partir d'un texte (dialogue ou interview), dans un premier temps, les étudiants explicitent les actes de langages accomplis par les interlocuteurs. Dans un second temps, des activités grammaticales et lexicales (verbes, nominalisations) sont proposées aux étudiants, ce qui mène à une réduction du texte source au discours narrativisé.

- La deuxième étape introduit la position de l'énonciateur. À partir d'un texte source de type dialogue, les étudiants passent du résumé au compte-rendu critique. Les moyens d'expression mis en œuvre dans cette étape sont des modalisateurs, du vocabulaire évaluatif, etc.

- La troisième étape implique des techniques de contre-argumentation. La première série d'activités est centrée sur la production de contre-arguments, la seconde consiste à réaliser des stratégies de concession. Cette étape oblige les étudiants à prendre en compte la thèse adverse et à nuancer leurs propres pratiques argumentatives.

- La dernière étape est un test de compréhension et propose aux étudiants de revenir sur les données contextuelles implicites susceptibles de servir d'argument.

11.2.3 Écrire en français, Marie-José Reichler-Béguelin, Monique Denervaud, Janine Jespersen (1990)

Les activités de production proposées dans cet ouvrage sont destinées aux étudiants non francophones et permettent de développer une compétence communicative, à l'oral et à l'écrit. Les auteures se posent deux objectifs : orienter l'acte d'écriture vers des situations de communication authentique, privilégiant l'écriture d'imitation, ludique, voire parodique, et dissocier les diverses difficultés que pose l'élaboration du texte en proposant des exercices qui allègent la tâche du scripteur. Nous retiendrons deux types d'activités qui puissent être utiles dans le développement de la compétence écrite, les premiers sont en liaison avec l'ancrage énonciatif et les mécanismes référentiels en langue écrite, les seconds développent la cohérence textuelle.

Les activités d'ancrage énonciatif visent la prise de conscience de la situation d'écriture et renvoient aux circonstances de l'énonciation. Les exercices dans cette partie sensibilisent les apprenants d'une part au contexte verbal de l'énoncé (ce qui précède ou suit l'énoncé), et d'autre part au contexte non verbal de la situation (les éléments de la réalité extérieure).

Exemple d'exercice d'ancrage énonciatif :

3. A quoi sont dus les problèmes de compréhension que l'on éprouve à lire les débuts de textes suivants, extraits des « tribunes de lecteurs » de différents journaux ?

3.1.

Ce n'est pas la première fois que je lis dans ce journal des réflexions ridiculisant les interdictions à Genève-Plage. La photo que je trouve dans « La Suisse » du 8 juillet 1986 est certainement un montage, car le panneau en question ne se trouve pas au milieu d'une table. N'est-ce pas une publication mensongère ?

La Suisse, 14.7.86

3.2.

Monsieur le rédacteur,
Le commentaire du 12 crt est bien le triste reflet de la veulerie de l'Occident dont la chute est accélérée par une telle prise de position. Vous ne parlez même pas de la situation atroce des prisonniers.

Le Courrier, 18.10.85

3.3.

Suite à la « Tribune des lecteurs » du 12 septembre, je me permets de faire écho à Mme Nadia Genier, et aussi à beaucoup de concitoyens silencieux à propos des réfugiés politiques... Non, cette lectrice n'est pas toute seule à penser comme cela, moi aussi et sûrement beaucoup d'autres.

La Tribune, 25.9.85

3.4.

Foot...aises !

On tartine des pages et des pages, avec photos, des pauvres chéris, et des affiches en gros caractères pour une histoire de blessures. Ça devient une affaire d'Etat ! N'a-t-on pas la moindre notion du ridicule ? Ce n'est que du football, un simple jeu que certains fanatiques considèrent comme un sport.

La Tribune, sept. 85

(Reichler-Béguelin, 1990 : 49).

Le second type d'activités que nous retenons de cet ouvrage touche la cohérence textuelle et la progression d'information. Les auteures proposent plusieurs exercices :

- Détection et classement d'anomalies sémantiques produites délibérément ou non ;
- Diagnostic d'incohérence sur un texte d'élève ;
- Phrases en désordre, à réorganiser en tenant compte des phénomènes de reprise d'information (anaphores, recouvrement présuppositionnel, mots de liaison) ;
- Exercices au niveau des paragraphes du texte.

Exemple d'activité de cohérence et progression :

4. Remettez en ordre les phrases suivantes de façon à obtenir à chaque fois un paragraphe cohérent.

4.1. A. Car nos appareils sont de vraies machines modernes qui vous épargnent toute fatigue, toute manipulation du linge.
B. C'est aussi simple qu'un poste de radio : vous tournez le bouton, la machine fait le reste et le fait à la perfection, sans user votre linge : c'est toute la douceur du « lavé-main ».
C. Sur notre machine, vous tournez les boutons, et c'est tout.

4.2. A. Selon une enquête réalisée en 1980, 23 millions d'Américains, soit un adulte sur cinq, seraient ainsi de ces « illettrés fonctionnels », tandis que trente autres millions de personnes parviendraient tout juste à satisfaire ces exigences.
B. Depuis quelques années, les sociétés industrielles riches, qui pensaient avoir résolu ce problème, s'aperçoivent qu'elles sécrètent de nouvelles formes d'analphabétisme.
C. L'analphabétisme était, croyait-on, une des plaies du tiers monde.

(Reichler-Béguelin, 1990 : 132).

Les méthodes de travail de cet ouvrage, sorties du droit fil de la grammaire de texte, proposent des instruments de travail visant le passage de la phrase au texte. Par ailleurs, le découpage du caractère global de l'écriture en plusieurs écrits d'apprentissage diminue la surcharge mentale ou cognitive, cette dernière étant très souvent désignée comme la cause du ralentissement du progrès en langue écrite et des erreurs récurrentes.

Les activités proposées par Reichler-Béguelin ont été largement reprises et développées dans les méthodes de FLE, issues de la méthodologie communicativo-actionnelle. On peut les retrouver dans une grande partie de manuels : *Le nouveau sans frontières, Espaces, Panorama,*

Activités pour le Cadre commun, pour n'en citer que quelques-uns. À l'heure actuelle, ces activités font partie intégrante d'un apprentissage du français, que ce soit en contexte universitaire chinois ou autre.

11.2.4 Des techniques de facilitation procédurale, Michel Charolles

L'activité rédactionnelle est une tâche complexe qui implique des opérations nombreuses et a un coût cognitif élevé. Charolles (1986) défend l'idée qu'on peut aider le scripteur en recourant à des techniques de facilitation procédurale, c.-à-d. des techniques qui visent à délimiter la tâche de rédaction.

Au niveau de la planification, l'auteur propose le recours à un « formalisme logique ». Il serait utile, selon lui, d'entraîner les apprenants « à formaliser logiquement les diverses possibilités de confirmation et de réfutation applicables à un énoncé » (Charolles, 1986 : 16).

Pour illustrer cette démarche, l'auteur se sert d'un sujet proposé aux élèves en première : *Que pensez-vous de l'affirmation suivante de Victor Hugo : « Le théâtre n'est pas le pays du réel, mais le pays du vrai* ». La première étape de cet exercice concerne la recherche d'information de nature à confirmer la thèse. L'emploi du connecteur, *mais* dans l'affirmation d'Hugo suppose :

- Une intention polémique,
- Une distinction entre les notions de réel et de vrai,
- Le théâtre ne se situe pas où l'on croit, il est du côté du vrai et non du côté du réel.

Pendant la seconde étape, concernant la réfutation, on pourrait formaliser l'affirmation d'Hugo par l'énoncé *A n'est pas p, mais q.* Dans ce cas la réfutation pourrait se présenter sous forme de contestation : soit l'affirmation *A est p* n'a jamais été défendue (il n'y a pas lieu de s'en prendre à cette opinion), soit la distinction entre p et q est impossible. On pourrait également nier l'affirmation en attaquant tour à tour les deux membres de l'énoncé, ou les deux à la fois.

Ce détour par les différentes formes de confirmation et réfutation aide les élèves à mieux comprendre le sujet et les oriente vers la recherche des arguments auxquels ils n'auraient pas pensé. Il pourrait être exploité en classe de FLE : l'élaboration d'une construction logico-discursive peut servir de canevas préstructurant la production écrite. La formulation de

différentes réponses possible fait émerger des opinions, concrétise le plan du travail à réaliser et sert d'outil pour la recherche d'idées.

11.2.5 Un projet d'écriture longue, Valérie Soubre

Le projet d'écriture longue, rapporté par Soubre (2010 : 78-79) concerne l'apprentissage à l'écriture du récit et pourrait servir de modèle à l'apprentissage du texte à partir d'images. Il a été mené à plusieurs reprises avec des étudiants en FLE de niveaux différents. La démarche s'appuie d'un côté sur les théorisations concernant les activités rédactionnelles étalées dans le temps, et d'un autre côté sur les principes de la pédagogie du projet. Dans un tel travail, on peut s'attendre à une motivation permanente, car l'implication des étudiants est sollicitée à chaque étape, du choix du thème à la réalisation des écrits, en passant par la fixation des objectifs et la planification.

Le projet se déroule en quatre phases. La première phase est une présentation du travail à réaliser (écrire un récit) et une négociation du cahier des charges, ce dernier fixant les contraintes à respecter (l'histoire doit intégrer la place Bellecourt à Lyon et un téléphone portable). La seconde phase est un remue-méninge où les étudiants travaillent par groupe de 5 ou 6 à la recherche des idées. La troisième phase est la partie rédactionnelle, pendant laquelle les étudiants travaillent par groupe de trois : chacun écrit son texte et relit les deux autres textes. Quant au professeur, il fait émerger des outils rédactionnels supplémentaires, ou participe à combler des manques linguistiques repérés. La dernière phase du projet consiste à faire valoriser les productions en dehors de la classe. Le recueil de nouvelles peut être présenté à d'autres classes ou lors d'une soirée.

À notre avis, un tel projet d'écriture longue a plusieurs avantages : d'une part les apprenants travaillent par rapport à leurs besoins afin de réaliser la tâche, ce qui renforce leur motivation, d'autre part l'auto-évaluation et la co-évaluation rendent les critères d'évaluation transparents et permettent à chacun de vérifier si sa production correspond à ce qui est demandé. Un tel projet pourrait efficacement compléter l'apprentissage de l'écrit en classe de FLE en Chine, avec quelques petits ajustements. En effet, ce projet exige une grande autonomie lors de la phase de production, ce qui pourrait contrarier les étudiants et les laisser penser que l'enseignant ne s'intéresse pas à leur travail. Dans la culture éducative chinoise, la place de l'enseignant est essentielle, on peut donc réfléchir à une plus grande implication de sa part lors de la réalisation des écrits.

11.3 Dispositif visant à ajuster l'apprentissage de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit

Comme nous l'avons souligné en introduction de cette partie, nos propositions didactiques s'appuient sur les difficultés rédactionnelles des étudiants, difficultés que nous avons pu relever grâce à l'analyse des dysfonctionnements et des erreurs dans les textes écrits dans deux contextes différents. Les étudiants de Nanchang ont produit des textes argumentatifs lors d'une évaluation formative en classe, alors que les étudiants de Xinxiang ont écrit des textes narratifs pendant le test national de niveau, le TFS4. Nous prenons également acte de la complexité du terrain et des traditions éducatives et culturelles, ce qui implique un fort degré de compromis didactique dans notre travail.

11.3.1 Justification du dispositif

Nos propositions doivent prendre en compte plusieurs facteurs concernant les modalités d'enseignement et d'évaluation de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit à l'université chinoise :

- Le nombre d'heures limité qui s'élève à 2 heures par semaine, soit entre 32 et 36 heures par semestre ;
- L'intention de répondre aux besoins langagiers des étudiants en vue d'un projet professionnel réussi ;
- Le souhait du professeur de rendre les étudiants plus autonomes par rapport à leur apprentissage ;
- Les contraintes institutionnelles et la volonté de respecter la culture éducative du terrain ;
- Les contraintes des examens nationaux TFS4 et TFS8 ;
- Les contraintes des examens et certifications internationaux : DELF ou DALF, TCF, TEF, TFI, etc.

Nos propositions se basent en grande partie sur la contribution de Caroline Masseron (2008) qui, à la suite de Halté (1987), envisage l'écriture dans une perspective intégrative impliquant

des projets de travail complexes. Il s'agit d'une démarche qui associe l'écriture longue avec le travail en projet. Dans cette perspective, la conception de l'écriture en classe conduit à une négociation des contenus, des modalités de travail, de l'avancement, de l'évaluation et co-évaluation du produit, et dans la mesure du possible, de la présentation du travail réalisé au grand public. (Masseron, 2008 : 81-83).

Le projet d'écriture longue dont nous esquisserons les grandes lignes repose sur plusieurs modèles expérimentés dans diverses structures. Notre démarche consiste à développer la compétence à communiquer langagièrement en première instance à l'écrit, mais ce dernier n'est pas notre unique objet d'enseignement et apprentissage, nous prévoyons donc également des activités à l'oral. Nous inspirant par l'approche de la pédagogie du projet[62], nous nous assignons des visées qui peuvent être ainsi formulées :

- Intégrer des activités mixtes qui engagent la réception, la production, l'interaction et la médiation ;

- Assurer une progression par étapes de la réalisation de la tâche (thématique, linguistique et pragmatique) ;

- Intégrer l'évaluation dans l'activité ;

- Privilégier la compétence communicative.

La production du texte est délibérément étalée sur plusieurs séances. Par rapport à une production ponctuelle où la motivation est tout aussi ponctuelle et éphémère, l'écriture longue implique un effort constant, l'étudiant gère son propre suivi, a à sa portée plus de ressources (dictionnaire, internet, co-correction de la part de son groupe, etc.). En effet, l'apprentissage et le perfectionnement de l'écriture en langue étrangère sont un processus long et difficile, il ne peut donc pas se faire par des productions écrites de temps à autre, il devrait nécessairement être inscrit dans une longue durée.[63]

[62] Reprenant De Corte, Bouguerra définit le projet didactique comme un ensemble d'activités d'apprentissage dans lequel l'objectif qu'on poursuit fonctionne comme motif. L'un des caractères essentiels de la méthode du projet est la collaboration entre enseignant et apprenants.
[63] Voir à ce sujet Beacco (2007 : 226-227).

Nous pouvons illustrer cette démarche par un exemple de projet mené à plusieurs reprises par nous-mêmes dans deux institutions : l'Université de Shenzhen et l'Université Normale de Henan. Le projet articule plusieurs activités à l'oral comme à l'écrit, et consiste à produire le texte d'un film muet sur le thème de l'amour et de la diversité sous forme de pièce de théâtre, jouer ensuite la pièce devant la classe. Le projet se déroule sur 3 semaines à raison d'une séance de deux heures par semaine, soit 6 heures au total. Nous présenterons ci-après les besoins langagiers des apprenants, les objectifs, la justification du support et le déroulement.

11.3.2 Besoins langagiers

Les besoins langagiers des étudiants en deuxième année sont conditionnés par plusieurs particularités dues, d'un côté au système éducatif en Chine et à la culture éducative chinoise, et d'un autre côté à l'énorme distance interlinguistique entre le français et le chinois. Dans des groupes surchargés, les étudiants ont peu d'occasions de se mettre en avant pour démontrer leur compétence, ou d'entreprendre une communication réelle. Quant à la langue de départ, le chinois, son système phonétique et morphosyntaxique est très différent du français et l'apprenant chinois a beaucoup de difficultés à s'adapter à la grammaire française. Les besoins langagiers sont donc de deux types. Les besoins lexicogrammaticaux sont à envisager à court terme, l'étudiant doit s'entraîner à écrire un texte lors de la passation du TFS4, ainsi qu'aux examens de fin de semestre. Quant aux besoins pragmatiques, sociolinguistiques et interculturels, ils sont variés et à envisager à long terme, en vue d'une réalisation professionnelle future (travailler ou étudier dans un pays francophone ou pour une entreprise francophone). L'enseignant doit veiller à créer une sorte de confiance entre l'apprenant et la réalité, l'étudiant doit apprendre à ne pas « paniquer » devant un mot inconnu, à puiser ses moyens dans tout ce qui l'entoure (le document qu'on vient de lire, la vidéo qu'il vient de regarder), à prendre des notes et se fier au fait qu'il possède déjà une grande quantité de connaissances dans sa première langue.

11.3.3 Objectifs du projet :

- Objectif textuel : concrètement, on développe la séquence dialogique, parce qu'on travaille sur l'écriture d'une pièce de théâtre ; globalement, tous les types textuels sont sollicités ;

- Objectif pragmatique : le texte doit être cohérent aux images, suivre un schéma dialogique ;

- Objectifs linguistiques : champs lexicaux de la vie quotidienne, reprises et connecteurs, reformulation ;

- Objectif sociolinguistique et interculturel : retracer l'universalité des échanges humains, expressions de la sagesse populaire, attitude vers autrui. Développer l'esprit critique.

11.3.4 **Justification du support**

Le support est un court métrage muet (*Partiellement nuageux, Pixar*, 2009) qui sert de canevas à la production textuelle. Cela correspond précisément à la tâche d'expression écrite au TCF4 (produire un texte à partir d'images), mais dans notre cas il s'agit d'un dessin animé. Le film raconte l'histoire d'un couple composé d'un nuage et d'une cigogne et les péripéties qui leur arrivent. L'histoire est linéaire, sans ambiguïté, ce qui permet un accès direct au sens. Deux schémas textuels peuvent être produits à partir du dessin animé : soit le schéma narratif, soit le schéma dialogique. Nous optons pour le second en vue d'une participation plus importante de la classe.

11.3.5 **Déroulement du projet :**

- Première séance qui comprend trois phases : la compréhension globale, la systématisation, le cahier des charges.

    - Compréhension globale : mise en train sous la forme de discussion avec l'enseignant suivie d'un premier visionnage du document vidéo. Évaluation de la compréhension du document à l'aide de questions.

    - Systématisation qui comprend un volet lexical et un volet syntaxique. Les étudiants identifient les personnages et les scènes, on raconte ce qui se passe. On réalise ensuite une liste avec le vocabulaire nécessaire et un tableau avec les temps à utiliser. On propose aux étudiants des exercices afin de fixer le lexique et les régularités syntaxiques.

- Cahier des charges. On établit à la fin de cette séance le cahier des charges : la production d'une pièce de théâtre avec les particularités du genre (didascalies, dialogues). On rappelle les critères d'évaluation.

- La seconde séance coïncide avec la phase de production. On forme des groupes de 5 ou 6 étudiants, ensuite les groupes visionnent le document vidéo en prenant des notes. Les groupes rédigent ensuite leur pièce de théâtre. Les groupes échangent leurs textes pour une co-correction.

- Troisième séance : les groupes jouent les pièces devant la classe. Chaque groupe émet une note concernant les autres groupes. À la fin de la séance, les textes sont remis à l'enseignant.

Ce projet pourrait s'avérer particulièrement motivant pour les étudiants. En effet, on pourrait envisager la « pièce de théâtre » comme un simple exercice, comme un jeu de rôle commun, mais on pourrait également encourager les étudiants à faire preuve d'originalité dans la rédaction des scénarii, et de venir, pour la troisième séance avec des déguisements et des décors.

Cette expérience nous amène à repenser l'usage des pratiques théâtrales en milieu universitaire, d'abord, parce qu'une pièce de théâtre jouée par les étudiants, crée un environnement authentique et élargit le contexte social de la classe vers l'extérieur. En effet, il est très facile de transformer une salle de classe en scène, sans que la situation soit perçue comme artificielle. Ensuite, grâce à ces pratiques, la construction des connaissances se fait par le biais de l'action/émotion (Aden 2010, Casoni 2013), c'est un autre moyen d'apprendre, motivant et valorisant pour les étudiants. Finalement, les pratiques théâtrales peuvent être considérées comme un maillon entre la récitation à haute voix des leçons et une prise de parole non préparée : l'étudiant récite sa propre production.

11.3.6 Un maillon entre l'enseignement-apprentissage traditionnel chinois et les méthodologies occidentales

Une pièce de théâtre préparée en avance et jouée devant la classe a plusieurs mérites. Elle respecte la culture éducative de l'apprenant, qui a écrit, préparé et répété cette activité, et de cette façon il risque moins de faire des erreurs, donc, de perdre la face. La rédaction de la pièce de théâtre en groupe est une tâche complexe, multidimensionnelle, qui engage plusieurs compétences. La phase de répétition s'avère un excellent moyen d'auto-évaluation : l'apprenant

porte un autre regard sur ce qui est écrit par le groupe, il peut en discuter et apporter ses corrections à tout moment. La présentation de la pièce devant la classe est également en accord avec la culture de l'apprenant chinois : il prend la parole devant un public, qu'il connaît et dont il fait partie, ce qui le met en confiance.

Dans une classe de langue à l'université en Chine, les interactions directes entre le professeur et les étudiants sont limitées, et cela pour des raisons culturelles et techniques que nous avons déjà évoquées dans notre travail. Le professeur occupe une position haute de détenteur du savoir, les étudiants se mettent en retrait afin de témoigner leur respect au professeur, les classes surchargées ne permettent pas de travailler aisément en groupe ou d'intervenir au moment voulu. Ainsi, en enseignement, faute d'être construit, le savoir est déclaré devant les étudiants. En apprentissage, faute d'interaction, ce savoir déclaré se transforme en savoir appris par répétition, afin d'être reproduit à l'occasion d'une évaluation.

Si ce moyen de transmission du savoir ne pose pas problème lorsqu'il faut le reproduire de manière identique, or tel n'est pas le cas quand il faut faire preuve d'une compétence multidimensionnelle, comme la rédaction d'un texte. En effet, on ne peut pas donner aux étudiants des textes qu'ils puissent mémoriser et reproduire pendant leur examen. Une compétence se coconstruit dans une pratique de classe, où l'étudiant travaille en interaction avec ses camarades et avec le professeur. On pourrait ainsi périphraser le propos de Vygotski (1934), pour dire que ce que l'étudiant est capable de faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire demain en autonomie.

Nous avons vu dans ce chapitre qu'à travers des activités basées sur l'acte de parole, on peut essayer au mieux de répondre aux besoins langagiers des étudiants sinophones, en surmontant les obstacles linguistiques et culturels, dus à leur langue de départ. Les pistes didactiques que nous avons suggérées dans ce chapitre peuvent donc ajuster et compléter les pratiques de classe visant à développer la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit.

12 Chapitre 12 En guise de bilan, retour sur les hypothèses

Après avoir dégagé quelques pistes pour développer la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit dans le contexte universitaire chinois, le présent chapitre se propose de conclure la recherche que nous avons menée dans cette thèse. Un retour réflexif sur les hypothèses que nous avons formulées au début de notre travail par rapport à cet objectif, devrait nous permettre de confirmer ou infirmer nos positions de départ. Il nous paraît utile de les rappeler brièvement.

• La première hypothèse concernait le public d'étudiants chinois, les deux populations de scripteurs, les données culturelles (culture chinoise, éducative, philosophique et politique). Nous avons postulé un écart entre les étudiants chinois soumis à un enseignement traditionnel du FLE (qui les dote d'un savoir déclaratif[64] important, mais de savoir-faire procéduraux beaucoup plus discutables), et les étudiants chinois soumis à une méthode communicativo-actionnelle, plus ouverte, dont nous escomptions qu'elle favorise chez eux la maîtrise de la compétence communicative à l'écrit et l'appropriation rédactionnelle de l'écrit.

• Notre seconde hypothèse concernait le corpus de Nanchang et plus spécialement te texte argumentatif. Nous avancions que l'argumentation des étudiants sinophones serait culturellement marquée. Les ruptures épistémologiques des deux systèmes de pensée et les formes empruntées par le débat dans l'une et l'autre société contemporaine nous paraissaient être de bons indicateurs pour fonder nos analyses à ce sujet.

• Notre troisième hypothèse concernait la relation entre analyse de textes et évaluation. Elle stipulait que l'analyse des productions écrites nous aiderait à déceler les erreurs, à comprendre les difficultés des étudiants par rapport au processus rédactionnel, et par le même biais à évaluer de façon plus équitable chaque copie.

• La quatrième hypothèse portait sur l'interaction entre la langue source et la langue cible dans le processus rédactionnel. L'intérêt était d'emprunter des outils d'analyse d'écrits à la

[64] Le savoir déclaratif correspond aux informations factuelles, alors que le savoir procédural implique des savoir-faire (Hoc, 1987).

didactique du français langue maternelle, ainsi que des stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, et de les transférer à la didactique du FLE auprès des étudiants sinophones, dans le but d'identifier des besoins langagiers et de proposer des contenus adaptés.

• La cinquième hypothèse était formulée sur les bases de la didactique générale de l'évaluation. Dans le cadre d'une évaluation formative, puis de la remédiation et de propositions didactiques d'apprentissage et de formation à l'écrit, l'analyse de textes serait un bon descripteur des obstacles, qu'ils soient d'ordre langagier ou rédactionnel, que les apprenants de FLE doivent les affronter consciemment ou non.

12.1 L'écart entre les deux méthodologies et son rôle dans la production de textes argumentatifs

Suivant notre première hypothèse, les étudiants ayant appris le français par le biais de la méthodologie communicativo-actionnelle, auraient acquis une meilleure compétence communicative à l'écrit, ou au moins en ce qui concerne les composantes pragmatique et sociolinguistique de cette dernière. En d'autres termes, nous nous attendions à une organisation textuelle bien structurée et à un meilleur enchaînement des idées grâce aux procédés de connexion, c'est-à-dire une bonne maîtrise de l'utilisation des connecteurs. En revanche, nous pensions que les copies des étudiants formés par la méthodologie traditionnelle chinoise montreraient une meilleure compétence linguistique en dépit de l'organisation textuelle qui serait moins élaborée. L'analyse que nous avons effectuée et les résultats que nous avons obtenus devraient nous permettre de confirmer ou infirmer cette hypothèse.

12.1.1 Résultats confirmant la première hypothèse

Rappelons que notre corpus est constitué de productions écrites réalisées dans deux contextes différents, les textes de Nanchang viennent d'un contrôle continu au cours du semestre à l'université, alors que les textes de Xinxiang font partie du test national de niveau TFS4. Nous avons soumis notre corpus à trois types d'analyses suivant les trois composantes de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit, à savoir des analyses pragmatique, linguistique et sociolinguistique. Nous avons adossé ces analyses respectivement aux trois niveaux d'organisation textuelle qui sont le niveau interphrastique ou interproposition, le niveau de la phrase et enfin le niveau du schéma textuel.

À partir de notre analyse pragmatique, nous sommes dans un premier temps tentée de confirmer cette hypothèse. En effet, au niveau interphrastique, nous avons constaté un nombre plus élevé d'énoncés défaillants dans les copies de Nanchang. Nous avons ainsi relevé 22 passages qui posent problème au décodage, alors que dans les copies de Xinxiang nous n'avons relevé que 6. En revanche, nous sommes en présence d'un nombre exagéré de connecteurs dans toutes les copies, indépendamment de leur provenance. Nous ne jugeons pas pertinent de comparer les dysfonctionnements au niveau de la cohésion (anaphoriques, confusion énonciative), car les lacunes relevées sont insignifiantes. Donc, on pourrait affirmer que d'un point de vue pragmatique, les copies de Xinxiang présentent une meilleure cohérence et par conséquent, une compétence écrite supérieure.

Au niveau de la phrase, après notre analyse linguistique, nous avons dénombré un plus grand nombre d'erreurs linguistiques dans les copies de Nanchang que dans celles de Xinxiang. Cette constatation va à l'encontre de notre attente que dans les copies de Nanchang il y aurait moins d'erreurs linguistiques, puisque la méthodologie traditionnelle chinoise aurait donné aux étudiants plus de connaissances en grammaire et en vocabulaire. En revanche, le résultat confirme l'hypothèse générale suivant laquelle les étudiants de Xinxiang auraient une meilleure compétence à communiquer langagièrement à l'écrit.

Lors de notre analyse sociolinguistique, nous nous sommes intéressée à la structure textuelle et au schéma textuel qui y est adossé. Nous avons conclu que les copies de Nanchang - qui devraient suivre le schéma argumentatif - présentent dans plusieurs cas le défaut de défendre une thèse unique. On ne peut pas déceler de faiblesses dans la structure des textes de Xinxiang, dans la mesure où ils ont été rédigés à partir du schéma prédéterminé sur des images.

12.1.2 Écueils rencontrés lors de la confirmation de la première hypothèse

Néanmoins, bien que ces différents éléments semblent nous conduire dans le sens d'une conclusion donnée, plusieurs écueils se présentent. Le premier écueil est que cette comparaison fait apparaître des disparités schématiques et linguistiques entre les deux corpus. Concernant la complexité des deux types de texte produits, les étudiants de Nanchang ont dû produire un texte de type argumentatif, non linéaire, où le schéma suit des contraintes spécifiques (enchaînement des arguments, thèse-antithèse). Pour effectuer la tâche, ils ont dû puiser dans leurs propres connaissances, alors que les étudiants de Xinxiang n'avaient pas à se soucier du schéma, parce

qu'il était déjà donné par les images. Si la structure textuelle des copies de Nanchang présente des défauts, celle de Xinxiang n'a pas été testée selon les mêmes procédés. On ne peut donc pas retenir l'argument concernant une compétence supérieure de la structure textuelle au profit des copies de Xinxiang. Quant à la disparité linguistique, elle concerne le vocabulaire utilisé dans les copies, évoquant des concepts nettement plus complexes dans le corpus de Nanchang.

Le second écueil que nous rencontrons est d'ordre matériel. Notre étude est réalisée à partir d'un nombre de productions écrites limité : 22 copies pour le corpus de Nanchang et 18 pour celui de Xinxiang. Nos résultats et interprétations ne sont donc pas généralisables à tous les étudiants ayant appris le français par telle ou telle méthode. Ces deux écueils ne permettent pas à notre analyse de prétendre à une quelconque représentativité généralisée du terrain. Nous assumons le fait que les outils d'évaluation que nous proposons, les analyses des textes que nous réalisons et les pistes didactiques que nous avançons dans cette recherche sont de l'ordre du particulier. Néanmoins, nous espérons que nos réflexions et propositions viendront enrichir la discussion didactique concernant les méthodologies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du FLE dans le contexte universitaire en Chine.

12.1.3 Conclusion de la première hypothèse

Notre première hypothèse est donc confirmée, avec toutes les réserves que nous venons d'évoquer. On est tentée de conclure, suivant nos résultats, que les étudiants de Xinxiang ont une compétence supérieure. Cependant, il serait difficile de dire si la méthodologie d'enseignement-apprentissage joue un rôle décisif dans le développement de la compétence écrite. Nous considérons que d'autres recherches sont nécessaires, avec d'autres corpus, pour pouvoir donner une réponse plus probante à cette question.

12.2 Particularités culturelles comme moyen d'analyser les productions écrites

La seconde hypothèse que nous avons faite au début de cette étude postule que l'argumentation des étudiants chinois serait culturellement marquée. À travers l'histoire des idées et des cultures, comme on l'a vu dans notre analyse sociolinguistique, les deux systèmes de pensée divergent par de différentes formes de rationalité. Aussi peut-on considérer qu'un nécessaire éclairage historique permet de dégager des pistes d'observation et d'analyse pour ces copies.

12.2.1 La communication interculturelle et l'enseignement apprentissage des langues

Afin de confirmer ou infirmer cette hypothèse, un bref détour par le champ de la communication interculturelle dans la théorie de la DLC s'impose. On reconnaît désormais la double portée de la dimension interculturelle : d'un côté les représentations qu'on peut avoir par rapport aux langues et aux cultures étrangères, et d'un autre côté la construction identitaire et la relation à autrui. En classe de langue cela se traduit par la découverte de la culture cible, en même temps que l'affirmation et la valorisation sa propre culture. L'entrée culturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues vise à développer des capacités à comprendre, à expliquer, et dans le cas qui nous intéresse, à argumenter avec des personnes de cultures différentes et dans des contextes différents. L'apprentissage d'une langue va de pair avec la découverte d'une culture, en tant qu'ensemble des aspects intellectuels d'une civilisation et ensemble des usages et comportements dans la société (*Le Petit Robert, 2018*) où la langue cible est parlée. Si la première dimension est nécessaire à l'individu en vue de son développement personnel, la deuxième est intrinsèquement liée à la fonction même de la langue, qui est la communication : éviter les malentendus. En effet, la culture a toujours été présente dans l'enseignement des langues étrangères, sous différentes formes : la méthodologie traditionnelle enseigne la « culture cultivée », les méthodologies qui la suivent se tournent vers des fins plus utilitaires, pragmatiques.

12.2.2 La composante culturelle de l'argumentation

Si la composante culturelle est bien présente dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, sa dimension est primordiale quand il s'agit d'une activité impliquant l'argumentation. Écrire un texte argumentatif à l'intention d'un public, dont la langue et la culture sont très éloignées de la sienne, signifie avant toute chose essayer de comprendre l'autre, sinon on risque d'avancer des arguments totalement inadaptés à la situation. Par exemple, on peut lire dans la copie N5 un argument suivant lequel il faut organiser l'exposition universelle « pour se faire impression inoubliable », ce qui pourrait être perçu comme un point de vue assez limité et jouer le rôle de contre-argument.

Le CECR définit l'apprentissage d'une langue comme des actions accomplies dans des contextes et conditions variés par des acteurs sociaux développant un ensemble de compétences générales, notamment la compétence de communiquer langagièrement. (CECR, 2001 : 15).

Ainsi, l'activité langagière est mise dans une perspective sociale et sa réalisation ne peut se faire que dans un contexte (culturel) donné. Par ailleurs, parmi les compétences générales développées par les apprenants/utilisateurs, le CECR insiste sur le savoir qui inclut une connaissance du monde, et un savoir socioculturel : vie quotidienne, langage du corps, valeurs, croyances, etc. Le CECR accentue la prise de conscience interculturelle, donc des différences entre « le monde d'où l'on vient et le monde de la communauté cible » (*id :* 83) et l'acquisition d'une aptitude interculturelle qui est notamment la sensibilisation à la culture de l'autre, la capacité d'aller au-delà des préjugés, à servir de pont entre la communauté d'origine et la communauté cible. Du fait que la nouvelle langue-culture intègre une langue-culture déjà existante, celle de l'apprenant, on est obligé de tenir compte de cette dernière à chaque étape du processus d'apprentissage. En même temps, si on insiste sur la considération de la « différence », on risque de tomber dans le comparatisme culturel, alors que l'interculturel va dans le sens de la rencontre.

12.2.3 **Ajustement possible des contenus culturels**

Comme nous l'avons constaté dans notre chapitre 9, grâce à l'analyse topique de notre corpus, l'ensemble des idées, des croyances et des valeurs des apprenants conditionne leurs argumentations. Dans nos interprétations, nous avons démontré que cette orientation culturelle ne provoque pas de rupture, les incohérences dans les copies ne sont pas dues à la culture de l'apprenant, mais à sa maîtrise linguistique insuffisante.

Cependant, il existe des manuels de français édités en Chine où on peut lire des exemples glorifiant l'identité chinoise[65]. De même, dans les copies, nous avons rencontré un certain nombre de phrases témoignant d'un patriotisme exacerbé. Ces phrases risquent d'être interprétées comme résultat de la situation politique du pays et de l'éducation idéologique des apprenants. Si les copies du test national sont destinées à des correcteurs chinois et cela ne pose pas problème, il serait utile d'envisager des contenus culturels visant à diminuer le poids idéologique dans les interactions internationales, y compris aux épreuves à l'Alliance française.

L'héritage culturel confucéen joue un rôle important dans les relations interpersonnelles et par extension dans l'argumentation, dans la mesure où celle-ci suppose une relation avec

[65] À titre d'exemple, on peut lire dans le manuel *Le Français* : *La Chine réalisera les quatre modernisations en l'an 2000* (Ma, 1992 : 299), ou encore : *Ils sont très heureux en Chine, nous le sommes aussi* (*id* : 334).

l'auditoire. Nous pouvons confirmer la seconde hypothèse suivant laquelle l'argumentation dans les productions écrites des étudiants chinois est culturellement marquée. En même temps, on peut considérer la différence entre les deux systèmes de pensée, la différence de valeurs, d'opinions, d'attitude vis-à-vis de l'autre comme une richesse, et non comme un obstacle à l'argumentation.

12.3 La relation entre le processus d'analyse des textes et l'évaluation

La troisième hypothèse interrogeait la relation entre le processus d'analyse des écrits et le processus d'évaluation. Nous avons avancé l'hypothèse que l'analyse des productions écrites nous aiderait à déceler les erreurs, à comprendre les difficultés des étudiants par rapport au processus rédactionnel, et par le même biais à évaluer de façon plus équitable chaque copie.

Dans notre théorisation, cette hypothèse nous paraissait facilement confirmable. En effet, la prise de décision concernant l'attribution d'une note découle d'un raisonnement d'analyse et de synthèse : on observe et on décompose un texte écrit suivant les données qui nous intéressent avant d'arriver à une conclusion unidimensionnelle, qui est la note.

En réalité, cette hypothèse est discutable en vue de nos intentions et par rapport au degré d'analyse qu'on applique aux textes. Une évaluation constitue une série de simplifications qui mène du texte dont la nature est complexe, à un chiffre qui symbolise le texte ou plutôt la compétence qui est déployée pour sa production. Mis bout à bout, le texte et le chiffre n'ont pas de sens, mais par rapport au texte ayant subi une transformation que nous avons décliné en trois ou quatre critères, la note devient compréhensible. L'analyse du texte, quant à elle, est une opération de complexification du texte : on décèle l'intention énonciative, les marques de cohésion, etc. Bref, notre conclusion est qu'on ne peut pas arriver à une évaluation plus équitable parce qu'on a analysé le texte en détail, surtout avec les contraintes liées au temps nécessaire pour la correction de chaque copie. En revanche, une analyse fine est nécessaire à la remédiation en aval de l'évaluation, ainsi qu'aux décisions à prendre pour la suite de l'enseignement.

Nous pouvons illustrer la relation entre l'analyse des textes et l'évaluation par un exemple. Nous avons constaté plusieurs erreurs syntaxiques dans les copies. Ces erreurs sont de différentes natures. Ainsi, nous rencontrons dans la copie de X15 l'expression suivante : **j'étais*

trop épuisée pour parler un mot, au lieu de *pour dire un mot*. Si on veut analyser en détail cette erreur, on peut préciser que l'opposition perfectible/imperfectible du verbe n'est pas respectée. Dans la copie X18 on peut lire : *je suis sortie *à chez moi*, au lieu de *de chez moi*, c'est une erreur de préposition, l'une indiquant le lieu d'origine, l'autre le lieu de destination. Après avoir davantage précisé la nature des erreurs, nous pouvons cibler nos efforts sur des éléments concrets dans la perspective de la remédiation. On pourrait par exemple consacrer du temps pendant les cours pour proposer des exercices ciblant ces lacunes précises. En revanche, au moment de l'évaluation, toutes ces réflexions paraissent futiles, nous noterons qu'il s'agit d'une erreur de syntaxe et nous retrancherons un certain nombre de points sans aller plus loin dans les analyses.

On peut conclure que cette hypothèse est confirmée, l'analyse des productions écrites nous aide à déceler les erreurs, à comprendre les difficultés des étudiants par rapport au processus rédactionnel, et par le même biais à évaluer de façon plus équitable chaque copie.

12.4. Les apports théoriques de la didactique du FLM

Concernant les étapes ou les opérations qu'effectue un scripteur pour réaliser un écrit, nous avons établi des passerelles entre la DLM et DLC. En effet, plusieurs modèles décrivent les différents aspects du processus rédactionnel en LM et tentent de cerner son fonctionnement. Grâce à ces modèles, nous avons constaté que la production écrite en LM et en LE empruntent les mêmes processus fondamentaux : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et le processus de production. Les phases de ce dernier sont également sensiblement les mêmes : planification, mise en texte et révision. Par ailleurs, plusieurs facteurs liés à la LM interviennent sur l'apprentissage de l'écrit en LE : la maîtrise de l'écrit en LM, la manière de l'enseignement de l'écrit en LM, etc. Nous ne saurons donc écarter le transfert des apports théoriques de la didactique de LM et celle de LE, ce qui confirme notre quatrième hypothèse.

12.5Hypothèse didactique générale sur l'évaluation

Notre cinquième et dernière hypothèse postulait que l'analyse des textes fournit un cadre d'observation d'obstacles langagiers et rédactionnels de tout genre, et peut en cela permettre de faire un état des lieux de l'enseignement/apprentissage à un moment donné.

12.5.1 La rédaction d'un texte est une compétence communicative

Avant tout, la production d'un texte implique plusieurs compétences. Comme nous l'avons vu à plusieurs reprises dans ce travail, rédiger un texte exige des savoirs et savoir-faire différents qui peuvent être utilisés au-delà du cadre d'une évaluation formative, dans tous les domaines de la vie sociale où l'apprenant sera amené à utiliser la langue étrangère. La rédaction d'un texte, à notre avis exige une compétence communicative par excellence, du fait que le scripteur doit prendre en compte la situation de l'interaction et son auditoire. L'étudiant n'écrit pas de la même manière, et n'emploie pas les mêmes énoncés quand il écrit à un contrôle continu en classe, ou à un test national, ou encore à une épreuve internationale. Le contrôle des compétences permet à l'enseignant de constater l'évolution de ces dernières, de réviser les objectifs des enseignements et les moyens de les atteindre, d'expliquer les raisons des difficultés.

12.5.2 L'évaluation est un élément de motivation supplémentaire

L'intérêt est ensuite porté sur le profit que les étudiants pourraient tirer de l'évaluation. C'est un élément de motivation supplémentaire : une reconnaissance des efforts faits lors de l'apprentissage, une validation de leurs progrès, une mise à jour de leurs compétences par rapport au reste de la classe. Par ailleurs, par le biais du projet d'écriture longue dans lequel l'évaluation est intégrée, les étudiants sont associés à la compréhension et l'élaboration des critères, ce qui les responsabilise et les rend décideurs de leur apprentissage.

Nous pouvons finalement confirmer la dernière hypothèse suivant laquelle dans le cadre d'une évaluation formative, puis de la remédiation et de propositions didactiques d'apprentissage et de formation à l'écrit, l'analyse de textes est un bon descripteur des obstacles langagiers et rédactionnels rencontrés par les apprenants de FLE.

Ce bref rappel des hypothèses conclut notre travail. Nos observations et réflexions se nourrissent de nos expériences, ainsi que des deux volets de la didactique de FLE aujourd'hui en Chine : le respect de la culture éducative et la nécessité d'un renouveau tourné vers le communicatif. Un prolongement de cette recherche pourrait être envisagé, sur d'autres types de texte et d'autres compétences.

Synthèse de la quatrième partie

Cette quatrième partie nous a permis de terminer le travail qui découle directement de l'évaluation en exploitant les informations qu'elle nous a fournies et en proposant des activités de remédiation. Nous avons réfléchi sur deux types d'interventions, à savoir des interventions indirectes, par le biais des corrections et des critères d'évaluation, et des interventions directes lors d'une séance de remédiation. Comme nous l'avons souligné, la remédiation ouvre de nouvelles voies à l'apprentissage et notamment au développement de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit. Nous avons ainsi fait un tour d'horizon des activités à réaliser en classe, en dehors des manuels. Nous nous sommes également efforcée de proposer de nouveaux dispositifs à ce sujet, dispositifs qu'il s'agit bien évidemment d'enrichir et d'améliorer tout en prenant acte des besoins des étudiants. Les propositions que nous avons faites, notamment la grille d'évaluation et le projet pédagogique intégrant l'écriture longue et l'évaluation, sont destinées aux étudiants de deuxième année dans les départements de français en Chine, soit de niveau B1-B2, mais ces outils peuvent être facilement transformés pour des niveaux supérieurs. En revanche, nous considérons que la réalisation d'un tel projet serait difficile et peu efficace pour des niveaux inférieurs où l'apprentissage est principalement consacré à des contenus linguistiques, en raison de la complexité liée à la planification et à la textualisation d'un texte, notamment aux procédés de reformulation, cohésion, connexion, etc. En dernière instance, nous avons fait un retour réflexif sur nos hypothèses de départ. La confrontation de celles-ci aux résultats obtenus à la suite des observations et des analyses de notre corpus dans la partie précédente, nous a permis de les valider partiellement. Cependant, le fait est qu'à cet état de nos recherches nous ne pouvons pas les corroborer entièrement, nous ne pouvons pas affirmer sans réserve que la méthodologie communicativo-actionnelle prépare

mieux les étudiants aux activités de production écrite aux épreuves au niveau institutionnel, national, ou international. C'est un élément qui nous permet d'adopter un autre regard sur les méthodologies d'enseignement-apprentissage, ce qui ouvre de nouvelles perspectives à la recherche dans ce domaine.

Conclusion générale

La démarche que nous avons adoptée dans notre recherche est à la fois empirique et interventionniste. Le modèle empirique de l'évaluation que nous avons proposé, prend pour base l'université chinoise. C'est là que nous avons inscrit le trajet de l'évaluation avec ses acteurs, ses actes et ses faits : public-sujet évalué, enseignant-évaluateur, outils et critères d'évaluation, résultat à remettre à l'institution, remédiation des apprentissages. Nous avons articulé l'université avec deux autres niveaux, les épreuves nationales auxquelles sont soumis les étudiants de français en Chine, et les épreuves de type international que les étudiants passent pour les besoins de leurs projets de mobilité.

Afin de répondre au mieux au questionnement général qui visait à expliciter la notion de compétence à communiquer langagièrement à l'écrit et à comprendre les modalités de son évaluation dans le contexte universitaire chinois, notre recherche s'est déroulée en quatre temps.

Dans un premier temps, nous avons centré notre recherche sur le rôle de l'évaluation dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, sur les différentes formes et outils de cette évaluation utilisés dans le monde occidental. Nous avons fait un tour d'horizon des données contextuelles de l'évaluation en Chine : état des lieux, particularités des examens universitaires et des examens nationaux.

Nous avons ensuite replacé notre étude dans son environnement spécifique qui est l'enseignement/apprentissage du français en contexte universitaire chinois. La lecture des copies de notre corpus montre que les textes produits par des étudiants chinois sont fortement marqués par l'héritage culturel confucéen, impact du système éducatif et des habitudes éducatives en Chine. Une analyse de la situation en place et du contexte politique, socio-

économique et culturel, nous permet de mieux cerner les difficultés que les étudiants rencontrent lors de la réalisation d'une tâche complexe comme la production d'un texte.

Dans un second temps, nous avons explicité le cadre conceptuel de notre recherche. La compétence à communiquer langagièrement à l'écrit, nous l'avons vu, se décline à travers plusieurs composantes qui, maîtrisées ensemble, permettent à l'apprenant-usager de la langue de produire un texte. Cette compétence est à mettre en relation avec le processus rédactionnel et les spécificités de ce dernier en langue étrangère. Écrire dans une langue seconde ne va pas de soi, l'apprenant, surtout au niveau débutant, recourt à la traduction, cela rend la tâche coûteuse et joue sur la qualité du produit rédactionnel.

L'évaluation de la compétence écrite est compliquée et nécessite des critères bien précis et qui soient compris par les étudiants. Pour rendre ces critères opérables, nous avons adossé chaque composante de la compétence écrite à un niveau de structuration du texte. Ainsi, nous avons mis en relation la composante linguistique avec l'organisation interne de la phrase, la composante pragmatique avec niveau interphrastique, la composante sociolinguistique avec niveau de la structure générale du texte. Ce recoupement entre les niveaux textuels et les composantes de la compétence écrites nous a permis de nous arrêter sur des critères d'évaluation qui puissent servir non seulement à l'évaluation formative en classe, mais également aux épreuves nationales et internationales.

Dans un troisième temps, nous nous sommes interrogée sur les moyens qui permettent l'analyse des productions écrites. La méthodologie d'analyse utilisée dans cette partie permet ainsi d'envisager les dysfonctionnements et les erreurs dans les copies à trois niveaux, tout en rendant compte de la complexité du processus rédactionnel. En partant de la structure globale du texte appuyé par le schéma textuel, en passant par les relations interphrastiques mises en évidence par la cohérence, la cohésion et la connexion, et en finissant par un bilan des erreurs lexicales et grammaticales, il est possible de considérer : 1/ comment toutes les composantes de la compétence à communiquer langagièrement à l'écrit sont mises en œuvre dans la rédaction du texte, et 2/ comment sont mises en œuvre les deux phases essentielles du processus rédactionnel, à savoir la planification et la textualisation. Néanmoins, « analyser un texte » n'égale pas « évaluer un texte ». Nous avons vu qu'il est problématique d'évaluer de façon probante des faits qui sont de l'ordre de la cohérence et de la cohésion, et cela, dans la mesure où il n'existe pas à proprement parler de grammaire de texte et de règles communément admises au niveau

interphrastique. Nous avons admis qu'au niveau de la phrase, on peut trouver une réponse plus équitable à l'évaluation, grâce notamment aux règles de grammaire qui régissent la langue. En revanche, on l'a vu, au niveau de la structure générale du texte qui implique des valeurs, des attitudes et des croyances, il reste un grand nombre d'incertitudes concernant l'évaluation.

Dans un quatrième temps, nous avons cherché à formuler des propositions didactiques afin de remédier aux lacunes révélées au cours de l'analyse des copies. Notre visée ici était donc praxéologique. Dans cette partie, nous assumons pleinement un compromis didactique qui intègre deux pistes, la première assimile les spécificités du public chinois, la seconde cherche à établir des passerelles avec des méthodes plus communicatives. Nous nous efforçons ainsi d'associer d'un côté la culture éducative du terrain et les habitudes d'apprentissage de notre public, et d'un autre côté la nécessité d'appliquer de nouvelles approches visant le développement des savoirs et savoir-faire au-delà du contexte universitaire chinois. Nous avons dégagé quelques pistes pédagogiques et propositions pour l'évaluation et l'enseignement/apprentissage de la compétence écrite. Nous avons également fait un état des lieux de nos hypothèses de départ, ce qui nous a permis de les valider partiellement.

Notre première proposition porte sur l'évaluation de la compétence écrite. Nous avons proposé un outil d'évaluation pour un texte, à savoir une grille, qui prend acte des outils déjà existants. Cet outil permet également une auto et coévaluation, ce qui aiderait l'apprenant à mieux comprendre les critères d'évaluation, et le rendrait autonome en lui permettant aussi de devenir un véritable acteur de son apprentissage.

Notre seconde proposition fournit un exemple pour une méthodologie concrète afin de développer la compétence écrite en classe. Il s'agit d'un projet pédagogique qui implique l'écriture d'une pièce de théâtre à partir d'un court métrage muet. Nous avons retenu ce projet pour plusieurs raisons. Il intègre l'oral et l'écrit (ce dernier sous forme d'écriture longue), il offre de la liberté aux étudiants et les mène vers l'autonomie, il les entraîne et développe leurs habiletés à écrire à tous les niveaux textuels : aux actes de parole et les règles de la langue, aux différents procédés de cohésion et connexion. Notons également que ce projet va dans le droit fil du programme national en vigueur et des critères du test national de niveau TFS4, suivant lesquels les étudiants en deuxième année de français doivent être capables d'écrire un texte à partir d'images.

Cette recherche, loin d'épuiser le champ des possibilités concernant l'évaluation de la compétence communicative dans le contexte universitaire chinois, soulève des questions et ouvre des perspectives de réflexion sur ce sujet. Nous avons ainsi fait appel à la psychologie cognitive pour comprendre le processus rédactionnel en langue étrangère. Il serait utile d'approfondir ce point par des observations effectives en classe. Des éléments nouveaux pourraient ouvrir un vaste chantier de réflexions et d'investigations.

Bibliographie de référence

Abdallah-Pretceille M., 2004, *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF, 128 p.

Adam J.-M.1987a, « Types de séquences textuelles élémentaires », *Pratiques* N°56, p. 54-78.

Adam J.-M.1987b, « Approche linguistique de la séquence descriptive », *Pratiques N°55*, p. 3-27.

Adam J.-M., 1992, *Les textes types et prototypes*. Paris : Nathan, 223 p.

Adam J.-M., 1996, *Éléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga, 264 p.

Adam J.-M., 2001, « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? » *Langages N° 141*, p. 10-27.

Adam J.-M., 2011, *La linguistique textuelle*, Paris : Armand Colin, 319 p.

Aden J. 2010, *Rencontre interculturelle autour de pratiques théâtrales*. Berlin : Schibri-Verlag, 124 p.

Allal L. et al, 2007, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en Formation*, Bruxelles : De Boek Supérieur, 292 p.

Alleton V., 2002, *L'écriture chinoise*. Paris : PUF, 128 p.

Alleton V., 2003, « Écriture chinoise. Données de psychologie expérimentale ». *Études* tome 398, p. 347-355.

Amossy R., 2000, *L'argumentation dans le discours*. Paris : Nathan Université, 247 p.

Anscombre J.-C., Ducrot O., 1983, *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : Pierre Mardaga, 184 p.

Anscombre J.-C., 1989, « Théorie de l'argumentation, topoï et structuration discursive », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 18, p.13-55.

Anscombre J.-M., 1995, « La théorie des Topoï », *Hermes N° 15*, p.185-198.

Anscombre J.-C., 1995, « Topique or not topique : formes topiques intrinsèques et formes topiques extrinsèques », *Journal of Pragmatics* N° 24, p. 115-141.

Aquien M., Molinié G., 1999, *Dictionnaire de rhétorique et de poétique*. Paris : La Pochothèque, 757 p.

Aristote, *Catégories*. Édition 2001. Paris : Belles Lettres, 321 p.

Aristote, *Organon. Les Topiques.* Édition 2004. Paris : Vrin, 74 p.

Astolfi J.-P., 1997, *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF, 117 p.

Auger N. 2007, *Construction de l'interculturel dans les manuels de langue*. Paris : Éditions Modulaires Européennes, 232 p.

Auricchio A., Masseron C., Perrin-Schirmer C., 1992, « La polyphonie des discours argumentatifs : propositions didactiques », *Pratiques* N°73, p. 7-49.

Austin J.-L., 1962, *Quand dire, c'est faire*. Édition 2005. Paris : Seuil, 183 p.

Bachman, L.F., 1990, *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.

Barting I., 1997, « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère », *Aile* N° 9, p. 9-50.

Barbier M.-L., 2004, « Ecrire en langue seconde, quelles spécificités ? » in A. Piolat (éd.). *Écriture. Approches en sciences cognitives*. Aix-en-Provence : Université de Provence, p. 181-203.

Beacco J.-C., Byram M., 2007, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, 131 p.

Beacco J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier, 308 p.

Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M. et al., 2016, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* [en ligne]. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 182 p. Disponible sur : https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a.

Bel D., Hardy M., 2011, « Présentation », *Synergies Chine* N° 6, p.7-10.

Bel D., 2014, *La langue française dans les universités chinoises, éléments statistiques.* Pékin : SCAC, Ambassade de France en Chine.

Benveniste E., 1966, « Catégories de langues et catégories de pensée », in Benveniste E., *Problèmes de linguistique générale*, t. 1. Paris : Gallimard, p. 53-74.

Berrendonner A., 1983, *«* Connecteurs pragmatiques et anaphore *»* [en ligne] *Cahiers de linguistique française*, p.215-246. Disponible sur : https://clf.unige.ch/files/4614/4111/1823/10-Berrendonner_nclf5.pdf.

Berthet A. et al., 2006, *Alter ego 1 livre de l'élève*. Paris : Hachette FLE, 192 p.

Billoud S., 2007, « Confucianisme, tradition culturelle et discours officiel dans la Chine des années 2000 », *Perspectives chinoises* vol. 3, p. 53-68.

Bloom B. S., Engelhart M. D., Furst E. J. et al., 1956, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.

Bouac S., Garnier X., 2012, *Guide interculturel à l'usage des enseignants de FLE et perspectives pédagogiques dans le contexte des AF en Chine*. Pékin : AF de Pékin, document de travail.

Bouguerra T., 2014, *Pour une écodidactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, L'Harmattan, 238 p.

Bouvier B., 2003, « Chinois et français : quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent », *ELA* N°132, p. 399-414.

Boyer H., Butzbach M., Pendax M., 1990, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère.* Paris : Clé International, 240 p.

Brassart D.G., 1991, « Connecteurs, organisateurs textuels et connexité dans les textes argumentatifs écrits » [en ligne]. *Recherches* N°15, 69-86. Disponible sur : http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2015/05/R15_69_Brassart.pdf.

Byram M., Zarate G. et al, 1997, *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues.* Strasbourg : Conseil de l'Europe, 127 p.

Byram M., 2003, *La compétence interculturelle* [en ligne]. Strasbourg : Conseil de l'Europe. Disponible sur : www.coe.int/t/dg4/.../Multicult-InterculturalEduc_fr.doc.

Canale M., Swain M., 1980, « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied linguistics* N°1, p. 1-47.

Candelier M., 2012, *Le CARAP, un Cadre de Référence pour les Approches plurielles des Langues et des Cultures*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 129 p.

Centre collégial de développement de matériel didactique de Québec, 2019, *Outil d'aide à la correction* [en ligne]. Disponible sur : https://www.ccdmd.qc.ca/fr/outils_pedagogiques/?id=109#.

Cao D., Wang W., 2009, *Guide du test national de français destiné aux étudiants spécialisés en études françaises – niveau IV (TFS4*). Shanghai : Shanghai Foreign Languages Éducation Press.

Capelle G., Gidon N., 1999, *Reflets 2*, *livre de l'élève*. Paris : Hachette, 191 p.

Casoni D., Douglade-Val S., Mallard V., 2013, *Drama activities - l'enseignement de l'anglais par les techniques théâtrales*. Nancy : CRDP de Lorraine, 238 p.

Castellotti V., 2002 « Qui a peur de la notion de compétence ? » in Castellotti V. et Py B. (éd.), *La notion de compétence en langue*. Lyon : ENS Éditions p. 9-18.

Catach N., 1978, *L'orthographe*. Paris : PUF, 127 p.

Ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration du Canada, 2012, *Niveaux de compétence linguistique canadiens* [en ligne]. Ottawa : Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens. Disponible sur : http://www.af.ca/ottawa/wp-content/uploads/2018/08/niveaux-de-competence-linguistique-canadien.pdf.

Charolles M., 1978, « Introduction aux problèmes de la cohérence verbale » [en ligne], *Langue française* N°38, p. 7-42. Disponible sur : https://www.persee.fr/docAsPDF/lfr_0023-8368_1978_num_38_1_6117.pdf.

Charolles M., 1986, « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psycholinguistiques et didactiques », *Pratiques N°* 49, p.3-21.

Charolles M., 1995, « Cohésion, cohérence et pertinence du discours » [en ligne], *Travaux de linguistique N° 29*, p. 125-151, Disponible sur : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00334043/document.

Chen Y., 2003, *L'enseignement du FLE à Taiwan, analyse linguistique et praxéologique*, thèse de doctorat. Philosophie et lettres. Louvain-la- neuve : Université catholique de Louvain.

Cheng Fr., 2011, « Le sourire de Jacques Lacan », *La Cause freudienne* [en ligne] Vol. 3 N°79, p. 35-41. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-la-cause-freudienne-2011-3-page-35.htm.

Chomsky N., 1965, *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press, 251 p.

Chomsky N., 1969, *Le langage et la pensée.* Édition 2006. Paris : Éditions Payot, 360 p.

CIEP, *Manuel de l'examinateur-correcteur du DELF et du DALF* version 2015, document de travail.

CIEP, *Manuel de l'évaluation des copies atypiques* version 2014, document de travail.

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen Commun de référence pour les langues* [en ligne] Paris : Didier. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_fr.asp.

Cocton M., Dintilhac A., Landier M. et al., 2010, *Latitudes 3*, *livre de l'élève*. Paris : Didier, 144 p.

Coltier D, 1986, « Approche du texte explicatif », *Pratiques N°51*, p. 3-22.

Corder S.P.,1967, « Que signifient les erreurs des apprenants? » Édition 1980. *Langages N°* 57, p. 9-16.

Cortès J., 2012, « Préface », *Synergies Chine N°7*, p. 7-12.

Cosnefroy L., 2004, « Apprendre, faire mieux que les autres, éviter l'échec : l'influence de l'orientation des buts sur les apprentissages scolaires ». *Revue française de pédagogie*, volume 147, p. 107-128.

Coste D., Courtillon J., Ferenczi V. et al., 1976, *Un niveau-seuil*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Crewe W.J., 1990, « The illogical of logical connectives », *ELT Journal N° 44,* p. 316-325.

Cuq J.-P., Gruca, I., 2002, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG, 496 p.

Cuq J.- P., 2003, *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : Clé International, 303 p.

Debyser F., Houis M., Noyau-Rejas C. 1967, *Grille de classement typologique des fautes*. Paris : B.E.L.C. 31 p.

Degand L., Hadermann P., 2008, « Structure narrative et connecteurs temporels en français langue seconde », in Havu E. (éd) *La langue en contexte. Actes du colloque « Représentations du sens linguistique IV ».* Helsinki : Société néophilologique de Helsinki, 418 p.

De Ketele J.M., 2010, « Ne pas se tromper d'évaluation », *Revue française de linguistique appliquée* vol. XV, p. 25-37.

De Ketele J.-M, 2013, « L'évaluation de la production écrite », *Revue française de linguistique appliquée*, 2013/1 Vol. XVIII, p. 59-74.

De Landsheere V. et G., 1975, *Définir les objectifs de l'éducation*. Paris : PUF, 282 p.

Descartes R., 1637, *Discours de la méthode.* Édition 1881 [en ligne] Paris : Librairie Germer Baillière, 167 p. Disponible sur : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5492304r.r=Descartes%20R.%2C%201637%2C%20Discours%20de%20la%20m%C3%A9thode%2C%20Leyde.?rk=278971;2.

De Weck, G., Schneuwly, B., 1994, « Anaphoric procedures in four texts types written by children », *Discourse Processes* Vol. 17, p. 465-477.

Division de politiques linguistiques, 2009, *Manuel pour relier les examens au CECR* [en ligne]. Strasbourg *:* Conseil de l'Europe, 288 p. Disponible sur : https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=0900001680667a2e.

Dong Y., 2012, « Analyse du TFS4 et sa place dans le curriculum chinois », *Synergies Chine N°7*, p. 81-95.

Du Q., 2002, Le président Mao est mort. Paris : Desclée de Brouwer, 177 p.

Ducrot O., Todorov T. 1972, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Le Seuil, 480 p.

Ducrot O., 1979, « Les lois de discours », *Langue française N° 42*, p. 21-33.

Ducrot O., 1980, *Les échelles argumentatives*. Paris : Les Éditions de Minuit : 96 p.

Ducrot O., 1983, « Opérateurs argumentatifs et visée argumentative », *Cahiers de linguistique française* N° 5, p. 7-36.

Ducrot O., 1984, *Le dire et le dit*. Paris : Les Editions du minuit, 237 p.

Dupréel E.,1948, *Sociologie générale*. Paris : PUF, 397 p.

Ellis R., 1994, *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 824 p.

Eluerd R., 1972, « La norme et la correction des copies » [en ligne], *Langue française*, p. 117-123. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1972_num_16_1_5708.

Fayol M., 1997, *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Paris : PUF, 269 p.

Fayol M., Miret M., 2005, « Écrire, orthographier et rédiger des textes », *Psychologie française vol. 50*, p. 391-402.

Fayol M., 2007, « La production de textes et son apprentissage », *Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*, Observatoire national de la lecture, p. 21-34.

Fischer J., Chouissa C., Dugovicova S. et al., 2012, *Évaluer par les tâches les langues à fins spécifiques à l'université : un guide*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 131 p.

Fracchiolla B., 2006, « Tabous et temporalité : la dimension interculturelle du temps » [en ligne], in Louis, V., Auger, N. et Belu, I. (éd). *Former les professeurs de langues à l'interculturel* IRIS. Cortil-Wodon: E.M.E., p.155-168. Disponible sur : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01493106/document.

Fracchiolla B., 2009, « Anthropologie de la communication et construction collaborative du sens en interaction : la communication interculturelle autour d'objets improbables » [en ligne]. *GRAMM-R, Études de linguistique française* 3. Berne : Peter Lang. Disponible sur : https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01493956/document.

Fracchiolla B., Dervin F., 2012, (éd.) *Anthropologies, interculturalité et enseignement-apprentissage des langues. Quelle(s) compatibilité(s) ?* Berne : Peter Lang.

Fu R., 2005, « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle », *Synergies Chine* N°1 p. 27-39.

Greimas A. J., 1970, *Du sens – Essais sémiotiques*, Paris : Seuil, 320 p.

Galeazzi V., 2006, *Enquête sur la situation des lecteurs de français en Chine*, mémoire de Master. Le Man : Université du Maine.

Galisson R., Coste D., 1976, *Dictionnaire de didactique des langues.* Paris : Hachette, 612 p.

Gaonac'h, D., 1989, « Apport de concepts vygotskiens à l'analyse des productions en langue étrangère », *Enfance N°42*, p. 91-100.

Gaonac'h D., 1991, *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier, 240 p.

Gaonac'h D, 2000, « La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive », *Acquisition et interaction en langue étrangère* [En ligne] Vol.13. Disponible sur : https://journals.openedition.org/aile/970?lang=en.

Gaonac'h, D., Larigauderie, 2000, *Mémoire et fonctionnement cognitif. La mémoire de travail*. Paris : Armand Colin, 284 p.

Garrett M.F., 1980, « Levels of processing in sentence production », in B.L. Butterworth (éd), *Language production* vol. 1*: Speech and talk*. New York: Academic Press.

Garnet M., 1999 (1934), *La pensée chinoise.* Paris : Albin Michel, 582 p.

Gourmelin-Berchoud M., 1996, « Notes pour une sémio didactique », *le Français dans le monde, numéro spécial Recherches et applications,* p.148-151.

Grevisse, 1986, *Le bon usage*. Paris : Duculot, 1768 p.

Grice H.P., 1979, « Logique et conversation », *Communication* N°30, p. 57-72.

Grize J.B., 1981, « Logique naturelle et explication », *Revue européenne des sciences sociales* N° 56, Tome XIX.

Guillot-Clément C., 2012, *Apprendre la langue de l'argumentation.* Paris : Belin, 208 p.

Halté J.-F., 1987, « La dynamique des différences dans le travail en projet », *Pratiques* N° 53, p. 89-107.

Hayes J.R., Flower L.S., 1980, « Identifying the organization ofwriting processes », in L.W. Gregg et E.R. Steinberg (éds), *Cognitive processes in writing,* Hillsdale, NJ : LEA.

Hinkel E., 2002, *Second language writers' text.* Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 370 p.

Hjemslev L., 1968, *Prolégomènes à une théorie du langage*. Paris : Minuit, 231 p.

Hoc J.-M.,1987, *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble : PUG, 395 p.

Hymes D.H., 1973, *Vers la compétence de communication*. Édition 1984. Paris : Hatier-Crédif, 219 p.

INRP Groupe ÉVA, 1991, *Evaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Livre, 240 p.

Ivanova-Fournier P., 2010, « L'apprenant sinophone, du savoir vers les stratégies d'apprentissage », *Synergies Algérie* N° 10, p. 233-243.

Jespersen, J., Reichler-Béguelin M.-J., 1997, « Argumentation et discours rapporté : présentation d'une séquence didactique », *Pratiques N°96*, p. 101-124.

Kizirian V., Berthet A. et al., 2006, *Alter ego, livre de l'élève.* Paris : Hachette, 148 p.

Lainé E., Pouchin N., 2010, *Latitudes 3, Guide pédagogique*. Paris : Didier, 216 p.

Landry-Deron I., 2001, « Les Mathématiciens envoyés en Chine par Louis IV en 1685 », *Archiv for History of Exact Sciences* [en ligne] vol. 55 N°5, p. 423-463. Disponible sur : https://link.springer.com/article/10.1007/s004070000033.

Lavoie G., 2008, « La Chine aujourd'hui à l'ombre de Mao » [en ligne], *Argument* vol. 11. Disponible sur : http://www.revueargument.ca/article/2008-10-01/453-la-chine-daujourdhui-a-lombre-de-mao.html.

Leclerc J., 2019, L'aménagement linguistique dans le monde [en ligne]. In Université de Laval, Canada. Disponible sur : http://www.axl.cefan.ulaval.ca/index.html.

Lee J.-E., 2006, « Souffrances d'apprenantes d'Asie à l'université française », *Éducation et Sociétés Plurilingues* N°21, pp. 73-80.

Le Petit Robert, 2018, édition électronique. Paris : Le Robert.

Levelt W.J.M., 1982, « Linearization in describing spatial networks », in S. Peters et E. Saarinen (éd.), *Process, belief and questions*. Dordrecht: Reidel, p. 199-220.

Levelt W.J.M., 1983, « Monitoring and self-repair in speech », *Cognition N°14,* p. 41-104.

Lihua Z., 2005, « Pour une approche interculturelle d'enseignement du français en Chine », *Synergies Chine* N°1, p. 143-151.

Luscher J.-M., Moeschler J., 1990*,* « Approches dérivationnelles et procédurales des opérateurs et connecteurs temporels : les exemples de *et* et de *enfin* », *Cahiers de linguistique française N*°11, p. 77-104.

Maingueneau D., 1986, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Bordas, 158 p.

Masseron C., 2008, « Didactique de l'écriture, enseignement ou apprentissage », *Pratiques* N°137/138, p. 79-96.

Maspero H., 1967, *Histoire et institutions de la Chine ancienne*. Paris : PUF, 322 p.

Martin E., 2007, *Culture éducative et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale : le cas des enseignants chinois de FLE des universités*, mémoire professionnel. Le Man : Université du Maine.

Martin E., 2007, « L'éclectisme méthodologique dans l'enseignement/apprentissage du français en Chine, échanges conceptuels, représentations et pratiques de classe », *Synergies Chine* N°2 p. 35-52.

Max F., 1984, *La Corée du sud*. Paris : l'Harmattan, 225 p.

Ma X., Liu L., 1992, *Le Français, livre de l'élève*. Beijing : FLTRP.

Ma X., 2010, « Pour un manuel de français de qualité », *Synergies Chine* N°5, p. 61-69.

Milhaud S., 2014, « Les petites villes, de nouveaux centres pour le développement territorial chinois » [en ligne], *EchoGéo* N°27. Disponible sur : https://journals.openedition.org/echogeo/13730.

Ministère de l'Éducation de la RPC, 1988, *Programme national du français langue étrangère et élémentaire.* Beijing : FLTRP.

Ministère de l'Éducation de la RPC, 1997, *Programme national de l'enseignement supérieur de français avancé.* Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.

Moeschler J., 1985, *Argumentation et conversation. Éléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Hatier, 203 p.

Moeschler J. Reboul A., 1994, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil, 508 p.

Moirand S., 1979, *Situations d'écrit.* Paris : Clé International, 176 p.

Moirand S., 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, 192 p.

Moirand S., 1990, *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette, 160 p.

Nef F., Nolke H., 1982, « À propos des modalisateurs d'énonciation », *Revue Romane* XVII, p. 34-54.

Noël-Jothy F, Sampsonis B., 2006, *Certifications et outils d'évaluation en FLE*. Paris : Hachette, 144 p.

Nolke N., 1990, « Pertinence et modalisateurs d'énonciation », *Cahiers de linguistique française* N 11, p. 105-126.

Nuttin J., 1996, *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF, 384 p.

Perelman C., Olbrechts-Tyteca L., 1958, *Traité de l'argumentation*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, 741 p.

Plantin C., 1993, *Lieux Communs, topoi, stéréotypes, clichés*. Paris : Kimé, 522 p.

Plantin C., 1996, *L'argumentation*. Paris : Le Seuil, 96 p.

Plantin C, 2016, *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation*. Lyon : ENS Éditions, 634 p.

Platon, *Le Sophiste*, Édition 1967. Paris : Garnier-Flammarion, 324 p.

Platon, *Gorgias*, Édition 1967. Paris : Garnier-Flammarion, 142 p.

Perrenoud P., 1998, « Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs ? » [en ligne]. *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, p. 3-7. Disponible sur : https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_34.html

Perrenoud P., 2004, « Évaluer des compétences », *Éducateur* N° spécial, p.8-11.

Porquier R.,1977, « L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives », *ELA 25*, p. 23-43.

Puren C., 2006, « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le français dans le monde N°347*, p. 37-40.

Puren C., 2012, « Les couples conceptuels apprentissage-usage, processus-produit et connaissance-compétence dans la problématique de l'évaluation certificative en langue », *Les cahiers de l'ASDIFLE N°23*, p. 111-126.

Puren C., 2013, *Méthodologie de la recherche en DCL* [en ligne]. Disponible sur : https://www.christianpuren.com/cours-m%C3%A9thodologie-de-la-recherche-en-dlc/.

Puren C., 2016, Outils et modèles en didactique des langues-cultures [en ligne]. Disponible sur : https://www.christianpuren.com/cours-outils-et-mod%C3%A8les-en-dlc/.

Pu Z., Lu J., Xu X., 2005, « Survol historique des manuels de français en Chine », *Synergies Chine* N° 1 p. 72-79.

Pu Z., 2007, « La politesse comme entrée pour l'acquisition/apprentissage d'une langue étrangère », *Synergies Chine* N° 2, p. 165-171.

Pu Z., 2011, « La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise », *Synergies Chine* N°6, p. 37-45.

Rabatel, A., 2001, « La valeur de on pronom indéfini/pronom personnel dans les perceptions représentées », *L'information grammaticale* N°88, p. 28-32.

Raccah P.-Y., 1990, « Signification, sens et connaissance : une approche topique », *Cahiers de linguistique française* N° 11, p. 179-198.

Rastier F., 2001, *Arts et science du texte*. Paris : PUF, 320 p.

Reichler-Béguelin M. J., 1988, « Anaphore, cataphore et mémoire discursive ». *Pratiques* N° 57, p. 15-43.

Reichler-Béguelin M. J., Denervaud M, Janine Jespersen J.,1990, É*crire en français*. Paris : Delachaux & Niestle, 223 p.

Reboul A., 1989, « Résolution de l'anaphore pronominale : sémantique et/ou pragmatique », *Cahiers de linguistique française* N° 10, p.77-100.

Reboul A., Moeschler J., 1998, *La pragmatique aujourd'hui*. Paris : Seuil, 209 p.

Reboul A., Moeschler J., 1998, *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris : Armand Colin, 220 p.

Reuter Y., 2013, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 300 p.

Richer J.-J., 2012, *La didactique des langues interrogée par les compétences.* Fernelmont : Éditions E.M.E, 195 p.

Riegel M., Pellat J.-C., Rioul R., 1994, *Grammaire méthodique du français*, Paris : PUF : 648 p.

Robert J.M., 2002, « Sensibilisation au public asiatique, l'exemple chinois », *ELA* N°126 p. 135-143.

Robert J.M., 2009, *Manières d'apprendre, pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette FLE, 160 p.

Robert J.-P., 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Orphys, 224 p.

Sarfati, G.E., 1997, *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Nathan, 128 p.

Saussure F., 1916, *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot, 520 p.

Schneuwly B., Dolz-Mestre J, 1987, « La planification langagière chez l'enfant. Éléments pour une théorie », *Revue suisse de psychologie vol 47*, p. 55-64.

Schneuwly B., 1988, *Le langage écrit chez l'enfant : la production des textes informatifs et argumentatifs*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Searle J., 1969, *Les actes de langage*. Édition 1972. Paris : Hermann, 260 p.

Selinker L., 1972, Interlanguage, *IRAL* N° 10, p. 209-231.

Soubre V., 2010, « Écriture et réécriture en FLE, un projet d'écriture longue », *Cahiers pédagogiques Enseigner les langues vivantes avec le Cadre Européen*, N° hors-série, p. 78-79.

Sperber D., Wilson D., 1986, *La pertinence.* Édition 1989. Paris : Les Éditions de Minuit, 400 p.

Sung Y.-H, 2009, *Le rôle de l'inter/trans culturel dans la compréhension de l'inférence discursive chez les apprenants coréens du FLE*, thèse de doctorat. Sciences du langage. Strasbourg : Université de Strasbourg.

Tagliante C., 2005, *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : Clé international, 208 p.

Toulmin S. E., 1958, *Les usages de l'argumentation*. Édition 1993. Paris : PUF, 336 p.

Université de Beijing, 2014, *Formation destinée aux correcteurs du TFS4*, document de travail.

Vallat C., 2012, *Étude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de FLE, en milieu universitaire chinois*, thèse de doctorat, sciences du langage. Toulouse : Université de Toulouse 2 le Mirail.

Vial M., 1997, « Essai sur le processus de référenciation : l'évaluateur en habit de lumière », in Bonniol J-J., Vial M.(éd), *Les modèles de l'évaluation. Textes fondateurs et commentaires.* Bruxelles : De Boeck, p. 14-35.

Van Galen G. P., 1990, « Phonological and motoric demands in hand writing : Evidence for discrete transmission of information », *Acta Psychologica* N°74, p. 259-279.

Wagner R.L., Pinchon J., 1962, *Grammaire du français classique et moderne*. Hachette, 640p.

Wang W. Y., Wen Q. F., 2002, « L1 use in L2 composing process: an exploratory study of 16 Chinese EFL writers », *Journal of Second Language Writing* Vol. 11, p. 225-246.

Whorf, B.L, 1956, *Linguistique et anthropologie,* Édition 1969. Paris : Denoël, 232 p.

Ying X., 2013, *Approche cognitive en didactique des langues*, thèse de doctorat. Sciences du langage. Wuhan : Université de Wuhan/Université de Bordeaux.

Xing K., 2004, « Moralisante ou moralisée? Politisante ou politisée? Éducation traditionnelle en Chine », in Barbier R. (éd) *Regards autres sur l'éducation en Chine, Pratiques de formation/analyses*, Université de Paris 8.

Xu Y., 2011, « Test de repérage du niveau linguistique des étudiants chinois dans la perspective de l'adaptation du CECR au milieu universitaire de Chine », *Synergies Chine N°6*, p. 167-176.

Yu C., Chevalot B., 2012, « Rôle de la grammaire dans le TFS4 », *Synergies Chine N°7*, p. 97-105.

Zarate G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette, 160 p.

Zarate G., Gohard-Radenkovic A. et al, 2003, *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 258 p.

Zi E., 1894, « Pratique des examens littéraires en Chine » |en ligne], *Variétés sinologiques n° 5*. Shanghai : Imprimerie de la Mission catholique de l'orphelinat de T'ou-sé-wé, Disponible sur : http://classiques.uqac.ca/classiques/zi_etienne/zi_etienne.html.

Zhong Wen Xi, 1963, *Le Chinois contemporain.* Pékin : Université de Pékin.

Выготский Л., 1926, *Педагогическаия психология*, Édition 2008. Москва : Астрель Хранитель.

Выготский Л., 1934, « Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте », *Педагогическаия психология*, Édition 2008. Москва : Астрель Хранитель.

Выготский Л., 1934, *Мышление и речь*, Москва : Государственное социально-экономическое издательство.

Annexe 1

Corpus de Nanchang **Mai 2010**

Sujet : L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. Est-ce que vous approuvez ces dépenses ou vous pensez que votre pays a des besoins plus urgents ?

N 1

L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. Est-ce que vous approuvez ces dépenses ou vous pensez que votre pays a des besoins plus urgents ? Pour répondre à la question, vous vous appuierez sur les document 1 et 2.

Il est indéniable que l'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. Avec ce budget, le gouvernement pourrait développer directment l'économie, la civilisation, l'enseignement de notre pays. Tout cela ont un rapport plus étroit avec la vie des masses populaires. Et nous pourrions bénéficier plus de ceux-ci à la part de soi-même.

Or, nous ne devons pas avoir la vue courte. L'organisation d'une exposition universelle faire du bien conséquent et durable à notre patrie. L'exposition universelle apporte l'opportunité de développement, accélère l'allure des avancements économiques, étends les communications et les coopérations entre les pays participants. En plus, Elle aide à exposer des succès brillants de notre patrie. Et La Chine peut édifier sa renommée profitant de l'exposition universelle.

En un mot, les avantages sont plus grandes que les mauvais.

Donc, je prendre la parti d'elle.

N 1

Il est indéniable que l'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable.

Avec ce budget, le gouvernement pourrait développer directement l'économie, la civilisation, l'enseignement de notre pays. Tout cela ont un rapport plus étroit avec la vie des masse populaires. Et nous pourrions bénéficier plus de ceux-ci à part de soi-même.

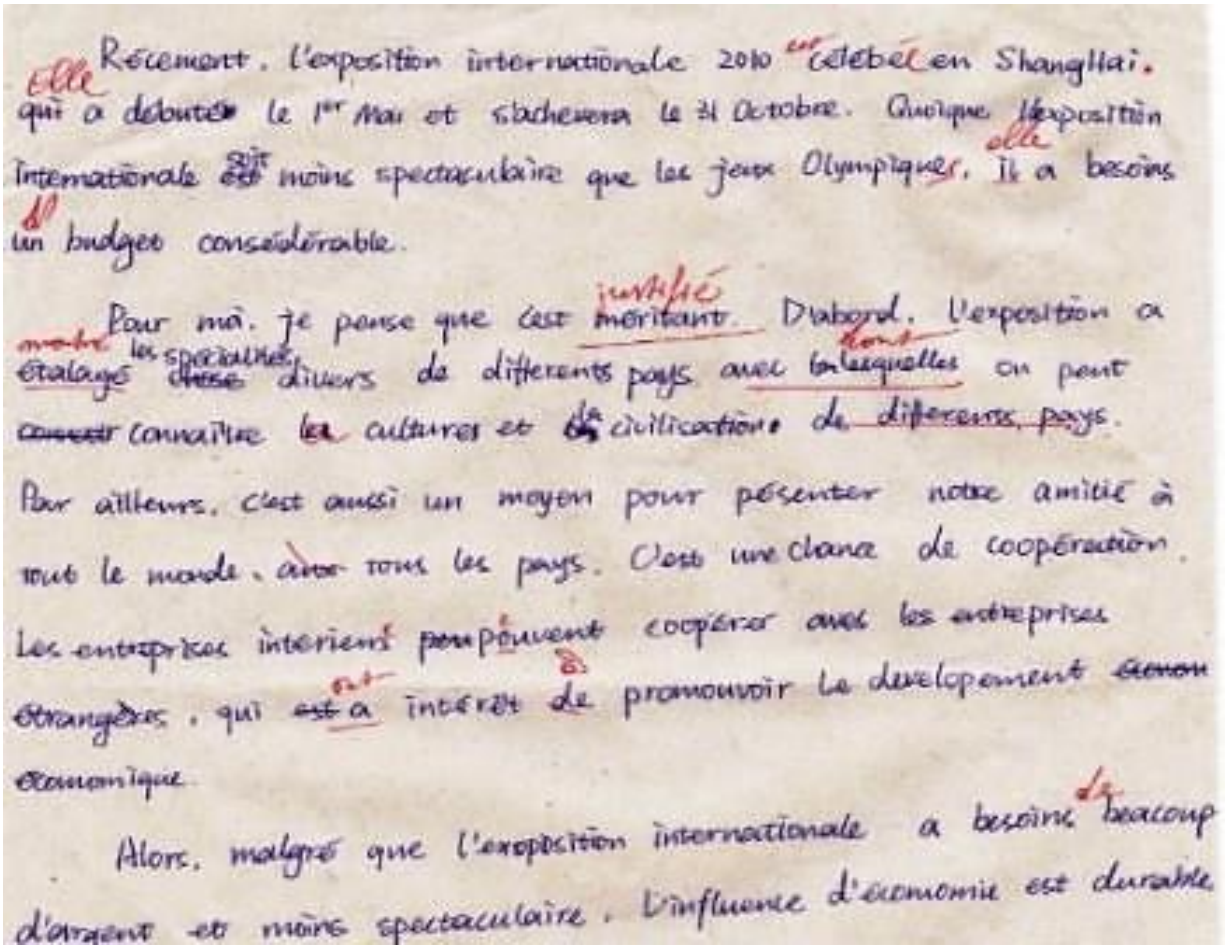
Or, nous ne devons pas avoir la vue courte.

L'organisation d'une exposition universelle fait du bien considérable et durable à notre patrie. L'exposition universelle lui apporte l'opportunité de développement, accélère l'allure des avancements économiques, étend les communications et les coopérations entre les pays participants.

En plus, elle aide à exposer des succès brillants de notre patrie. Et la Chine peut édifier sa renommée profitant de l'exposition universelle.

En un mot, les avenages sont plus grandes que les mauvais. Donc, je prendre la parti d'elle.

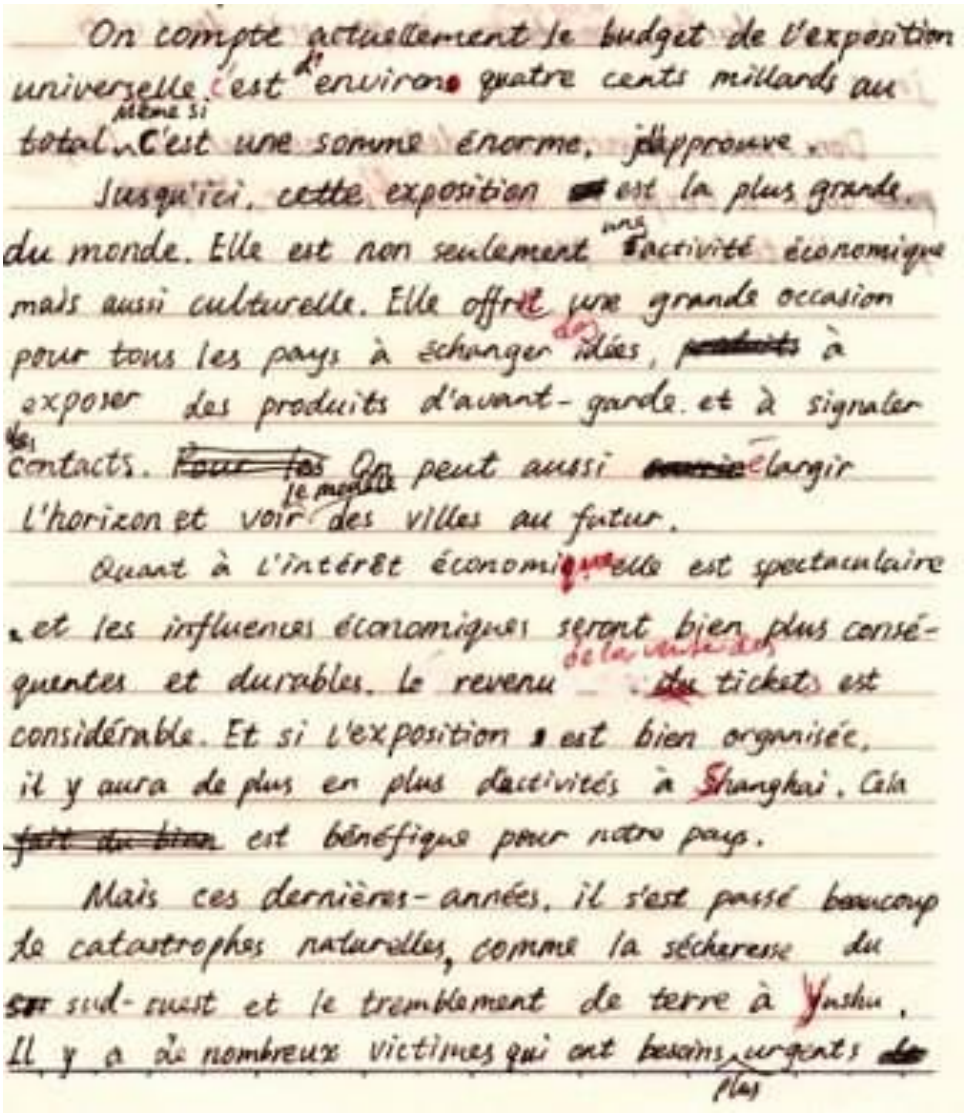
N 2


Récemment, l'exposition internationale 2010 célébre en Shanghai qui a débutéble 1er Mai et s'achevera le 31 Octobre. Quoique l'exposition internationale soit moins spectaculaire que les jeux Olympique, il a besoin un budget considérable.

Pour moi, je pense que c'est méritant. D'abord, l'exposition a étalagé les spécialités divers de différents pays avec lesquelles on peut connaître les cultures et la civilisation de differents pays. Par ailleurs, c'est aussi un moyen pour présenter notre amitié à tout le monde, aux tous les pays. C'est une chance de coopération. Les entreprises intérieurs pouvent coopérer avec les entreprises étrangères, qui a intérêt de promouvoir le developement économique.

Alors, malgré que l'exposition internationale a besoin beaucoup d'argent et moins spectaculaire, l'influence d'économie est durable.

N 3

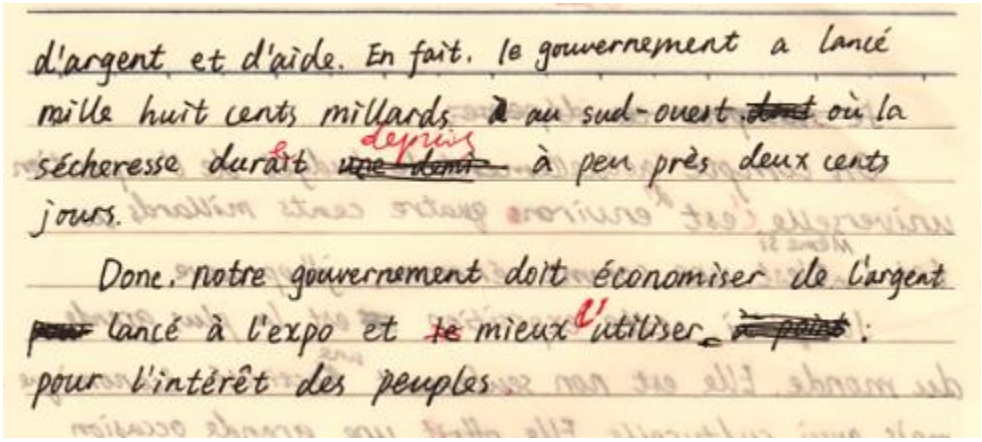


On compte actuellement le budget de l'exposition universelle c'est d'environ quatre cents millards au même si total. C'est une somme énorme, j'approuve.

Jusqu'ici, cette exposition ~~est~~ est la plus grande du monde. Elle est non seulement une activité économique mais aussi culturelle. Elle offre une grande occasion pour tous les pays à échanger des idées, ~~produits~~ à exposer des produits d'avant-garde et à signaler des contacts. ~~Pour tes~~ On peut aussi ~~monte~~ élargir le modèle L'horizon et voir des villes au futur.

Quant à l'intérêt économique elle est spectaculaire et les influences économiques seront bien plus conséquentes et durables. Le revenu de la vente du tickets est considérable. Et si l'exposition est bien organisée, il y aura de plus en plus d'activités à Shanghai. Cela ~~fait du bien~~ est bénéfique pour notre pays.

Mais ces dernières-années, il s'est passé beaucoup de catastrophes naturelles, comme la sécheresse du ~~sur~~ sud-ouest et le tremblement de terre à Yushu. Il y a de nombreux victimes qui ont besoins urgents plus ~~de~~



d'argent et d'aide. En fait, le gouvernement a lancé mille huit cents millards à au sud-ouest ~~dont~~ où la sécheresse durait depuis ~~une dont~~ à peu près deux cents jours.

Donc, notre gouvernement doit économiser de l'argent ~~pour~~ lancé à l'expo et ~~le~~ mieux l'utiliser ~~en plus~~ : pour l'intérêt des peuples

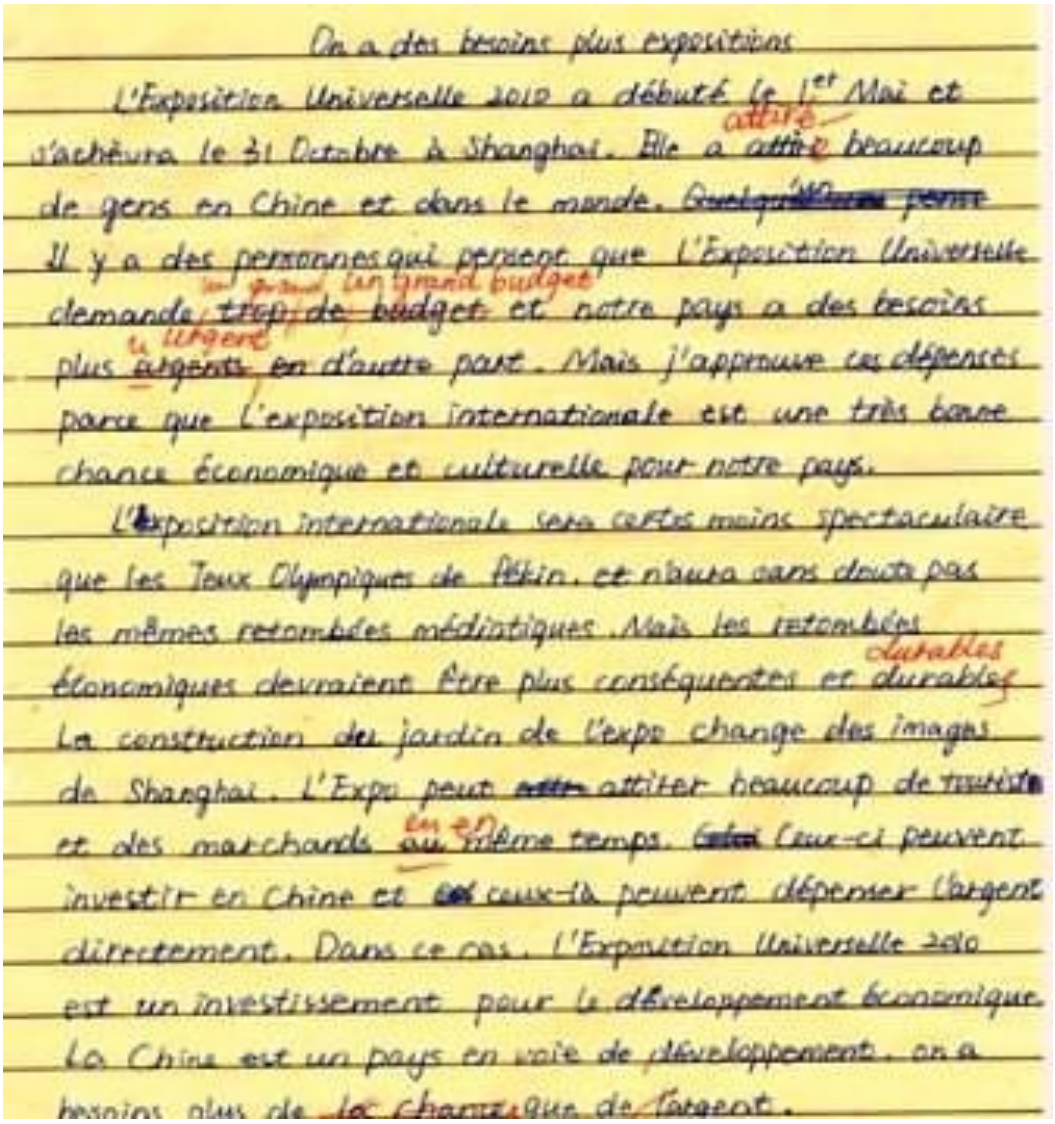
N 3

On compte actuellement le budget de l'exposition universelle est d'environ quatre cents milliards au total. Même si c'est une somme énorme, je l'approuve.

Jusqu'ici, cette exposition est la plus grande du monde. Elle est non seulement une activité économique, mais aussi culturelle. Elle offrit une grande occasion pour tous les pays à échanger idées, à exposer des produits d'avant-garde et à signaler des contacts. On peut aussi largir l'horizon et voir le monde des villes au futur.

Quant à l'intérêt économic, elle est spectaculaire et les influences économiques seront bien plus conséquentes et durables. Le revenu du ticket est considérable. Et si l'exposition est bien organisée, il y aura de plus en plus d'activités à shanghai. Cela est bénéfique pour notre pays.

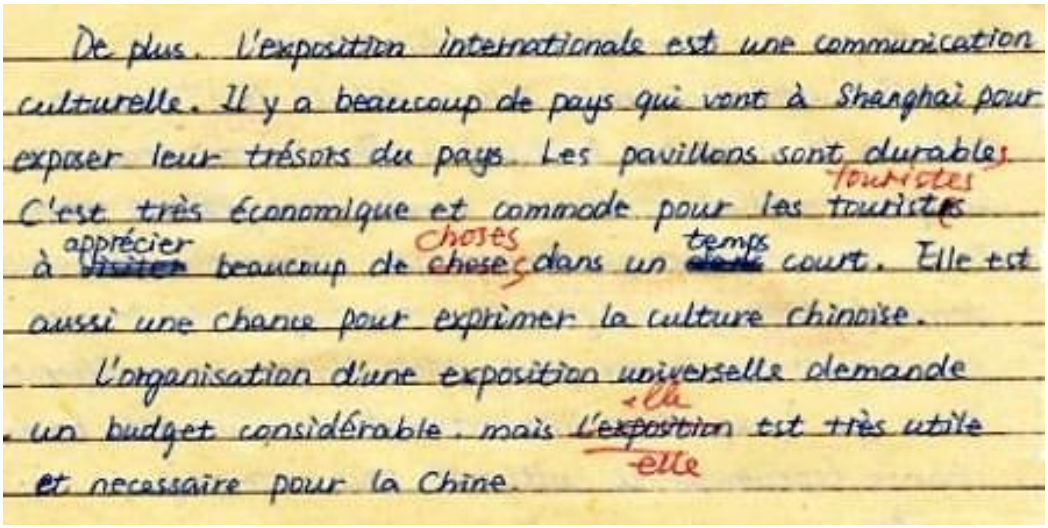
N 4



On a des besoins plus expositions

L'Exposition Universelle 2010 a débuté le 1er Mai et s'achèvera le 31 Octobre à Shanghai. Elle a attiré beaucoup de gens en Chine et dans le monde. ~~Quelquefois pense~~ Il y a des personnes qui pensent que l'Exposition Universelle demande un grand budget ~~trop de budget~~ et notre pays a des besoins plus urgents ~~argents~~, en d'autre part. Mais j'approuve ces dépenses parce que l'exposition internationale est une très bonne chance économique et culturelle pour notre pays.

L'Exposition internationale sera certes moins spectaculaire que les Jeux Olympiques de Pékin, et n'aura sans doute pas les mêmes retombées médiatiques. Mais les retombées économiques devraient être plus conséquentes et durables. La construction des jardin de l'expo change des images de Shanghai. L'Expo peut ~~atti~~ attirer beaucoup de touristes et des marchands ~~au~~ en même temps. ~~Ceux~~ Ceux-ci peuvent investir en Chine et ~~ce~~ ceux-là peuvent dépenser l'argent directement. Dans ce cas, l'Exposition Universelle 2010 est un investissement pour le développement économique. La Chine est un pays en voie de développement, on a besoins plus de ~~la chance~~ que de l'argent.



De plus, l'exposition internationale est une communication culturelle. Il y a beaucoup de pays qui vont à Shanghai pour exposer leur trésors du pays. Les pavillons sont durables. C'est très économique et commode pour les touristes touristes à ~~visiter~~ apprécier beaucoup de ~~chose~~ choses dans un ~~delai~~ temps court. Elle est aussi une chance pour exprimer la culture chinoise.

L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable, mais ~~l'exposition est très utile~~ elle est très utile et necessaire pour la Chine.

N 4

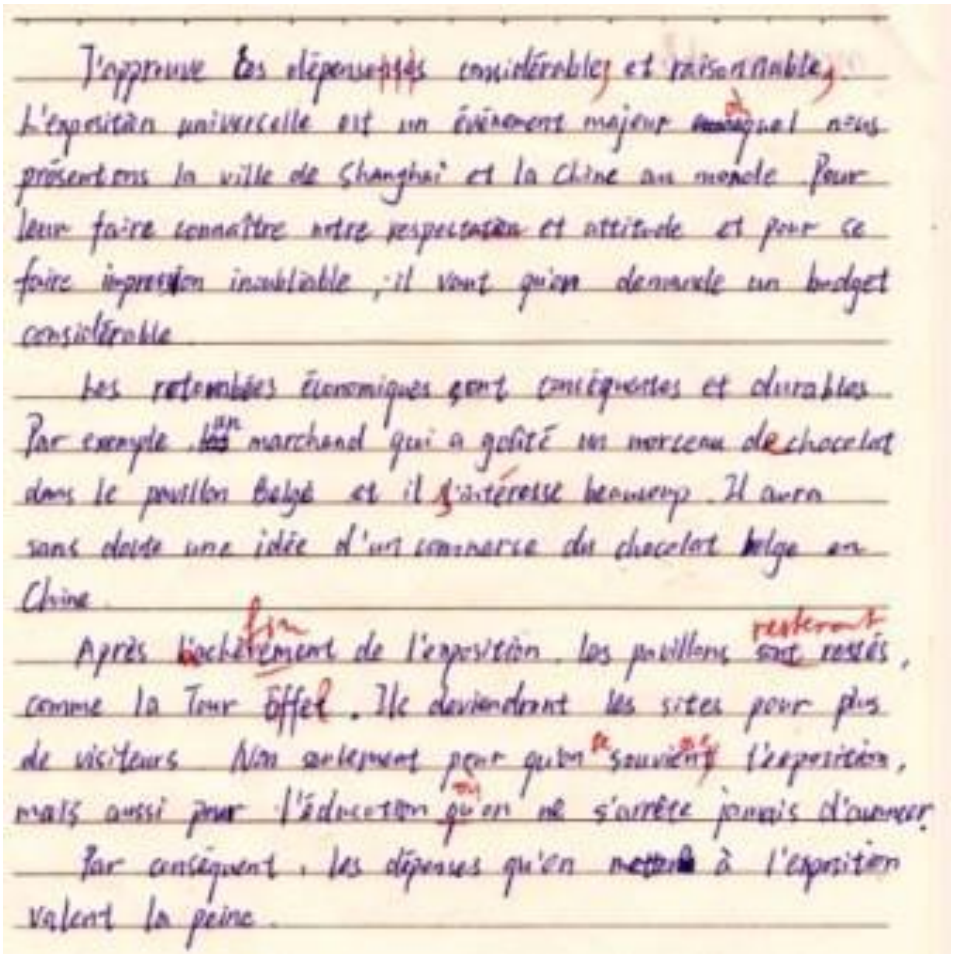
L'Exposition Universelle 2010 a débuté le 1er Mai et s'achèvera le 31 Octobre à Shanghai. Elle a attiri beaucoup de gens en Chine et dans le monde. Il y a des personnes qui pensent que l'Exposition Universelle demande trop de budget et notre pays a des besoins plus urgents en d'autre part. Mais j'approuve ces dépenses parce que l'exposition internationale est une très bonne chance économique et culturelle pour notre pays.

L'exposition internationale sera certes moins spectaculaire que les Jeux olympiques de Pékin, et n'aura sans doute pas les mêmes retombées médiatiques. Mais les retombées économiques devraient être plus conséquentes et durable. La construction du jardin de l'expo change des images de Shanghai. L'Expo peut attirer beaucoup de touristes et des marchands au même temps. Ceux-ci peuvent investir en Chine et ceux-là peuvent dépenser l'argent directement. Dans ce cas, l'Exposition Universelle 2010 est un investissement pour le développement économique. La Chine est un pays en voie de développement, on a besoin plus de la chance que de l'argent.

De plus, l'exposition internationale est une communication culturelle. Il y a beaucoup de pays qui vont à Shanghai pour exposer leur trésors du pays. Les pavillons sont durable. C'est très économique et commode pour les touristes à apprécier beaucoup de chose dans un temps court. Elle est aussi une chance pour exprimer la culture chinoise.

L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable, mais l'exposition est très utile et nécessaire pour la Chine.

N 5



J'approuve des dépenses considérables et raisonnables. L'exposition universelle est un évènement majeur auquel nous présentons la ville de Shanghai et la Chine au monde. Pour leur faire connaître notre respectation et attitude et pour se faire impression inoubliable ; il vaut qu'on demande un budget considérable.

Les retombées économiques sont conséquentes et durables. Par exemple, un marchand qui a goûté un morceau de chocolat dans le pavillon belge et il s'intéresse beaucoup. Il aura sans doute une idée d'un commerce du chocolat belge en Chine.

Après l'achèvement de l'exposition, les pavillons sont restés, comme la Tour Effel. Ils deviendront les sites pour plus de visiteurs. Non seulement pour qu'on souvient l'exposition, mais aussi pour l'éducation qu'on ne s'arrête jamais d'avancer.

Par conséquent, les dépenses qu'on mettera à l'exposition valent la peine.

N 5

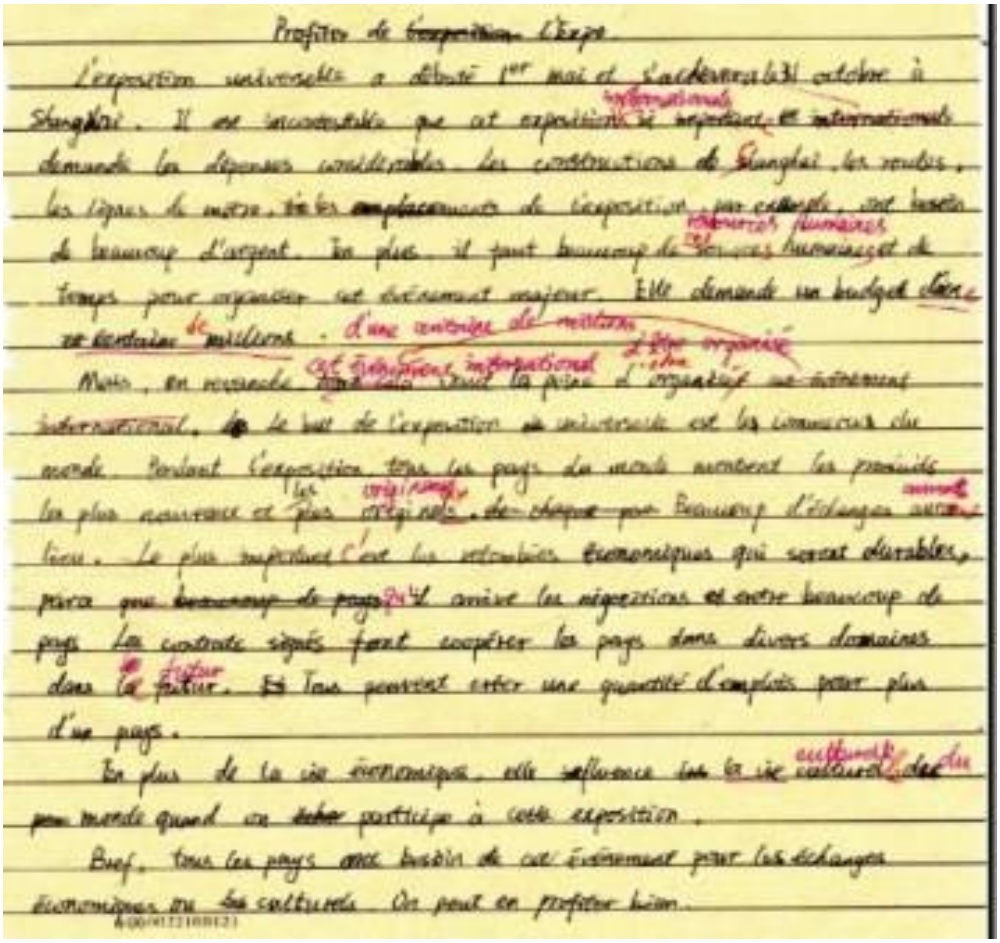
J'approuve ces dépensenes considérable et raisonnable. L'exposition universelle est un évènement majeur auquel nous présentons la ville de Shanghai et la Chine au monde. Pour leur faire connaître notre respectation et attitude et pour se faire impression inoubliable, il vaut qu'on demande un budget considérable.

Les retombées économiques sont conséquentes et durables. Par exemple, un marchand qui a goûté un morceau de chocolat dans le pavillon belge et il l'interesse beaucoup. Il aura sans doute une idée d'un commerce du chocolat belge en Chine.

Après l'achèvement de l'exposition, les pavillons sont restés, comme la Tour Eiffel. Ils deviendront les sites pour plus de visiteurs. Non seulement pour qu'on souvient l'exposition, mais aussi pour l'éducation qu'on ne s'arrête jamais d'avancer.

Par conséquent, les dépenses qu'on mettera à l'exposition valent la peine.

N 6



Profites de l'Expo.

L'exposition universelle a débuté 1er mai et s'achèvera le 31 octobre à Shanghai. Il est incontestable que cet exposition si important demande les dépenses considérables. Les constructions de Shanghai, les routes, les lignes de métro, les emplacements de l'exposition, par exemple, ont besoin de beaucoup d'argent. En plus, il faut beaucoup de ressources humaines et de temps pour organiser cet évènement majeur. Elle demande un budget d'une centaine de million.

Mais, en revanche, tout cela vaut la peine d'organiser cet évènement international. Le but de l'exposition universelle est le commerce du monde. Pendant l'exposition tous les pays du monde montrent les produits les plus nouveaux et les plus originals. Beaucoup d'échanges aura lieu. Le plus important est les retombées économiques qui seront durables, parce que il arrive des négociations entre beaucoup de pays. Les contrats signés font coopérer les pays dans divers domaines dans le futur. Ils Tous peuvent créer une quantité d'emplois pour plus d'un pays.

En plus de la vie économique, elle influence la vie culturel du monde quand on participe à cette exposition.

Bref, tous les pays ont besoin de cet évènement pour les échanges économiques ou culturels. On peut en profiter bien.

N 6

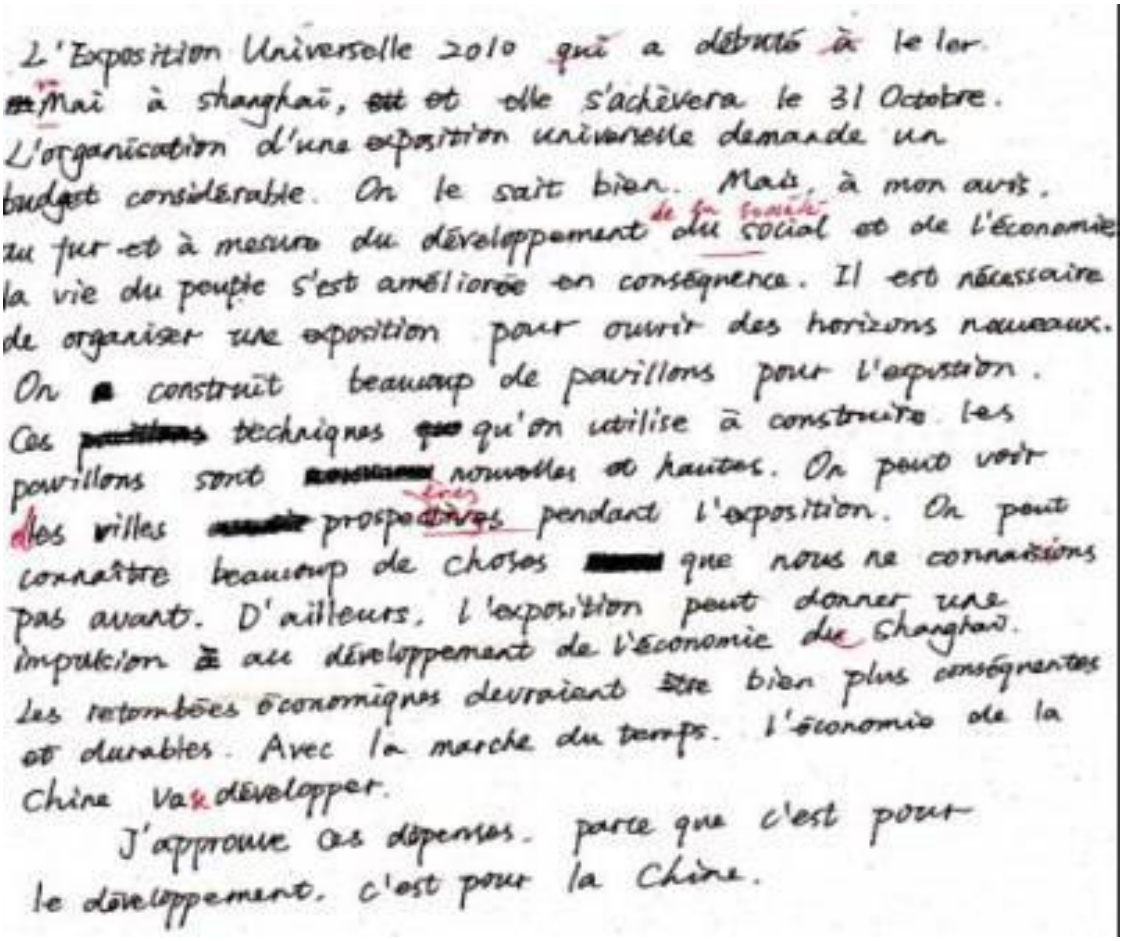
L'exposition universelle a débuté 1er mai et s'acèvera le 31 octobre à Shanghai. Il est incontestable que cet exposition si important demande les dépenses considérables. Les constructions de shanghai, les routes, les lignes de métro, les emplacements de l'exposition, par exemple, ont besoin de beaucoup d'argent. En plus, il faut beaucoup de source humaine et de temps pour organiser cet évènement majeur. Elle demande un budget d'un centaine million.

Mais, en revanche, tout cela vaut la peine d'organiser cet évènement international. Le but de l'exposition universelle est le commerce du monde. Pendant l'exposition tous les pays du monde montrent les produits les plus nouveaux et les plus originals. Beaucoup d'échanges aura lieu. Le plus important est les retombées économiques qui seront durables parce que il arrive des négociations entre beaucoup de pays. Les contrats signés font coopérer les pays dans divers domaines dans la futur. Tous peuvent créer une quantité d'emplois pour plus d'un pays.

En plus de la vie économique, elle influence la vie culturel du monde quand on participe à cette exposition.

Bref, tous les pays ont besoin de cet évènement pour les échanges économiques ou culturels. On peut en profiter bien.

N 7



L'Exposition Universelle 2010 qui a débuté à le 1er Mai à shanghai, et elle s'achèvera le 31 Octobre.
L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. On le sait bien. Mais, à mon avis, au fur et à mesure du développement du social et de l'économie, la vie du peuple s'est améliorée en conséquence. Il est nécessaire de organiser une exposition pour ouvrir des horizons nouveaux.
On construit beaucoup de pavillons pour l'exposition. Ces techniques qu'on utilise à construire les pavillons sont nouvelles et hautes. On peut voir les villes prospectives pendant l'exposition. On peut connaître beaucoup de choses que nous ne connaissons pas avant. D'ailleurs, l'exposition peut donner une impulsion au développement de l'économie du Shanghai. Les retombées économiques devraient être bien plus conséquentes et durables. Avec la marche du temps, l'économie de la Chine va développer.
J'approuve ces dépenses. parce que c'est pour le développement, c'est pour la Chine.

N 7

L'Exposition Universelle 2010 qui a débuté à le 1er Mai à shanghai, et elle s'achèvera le 31 Octobre.

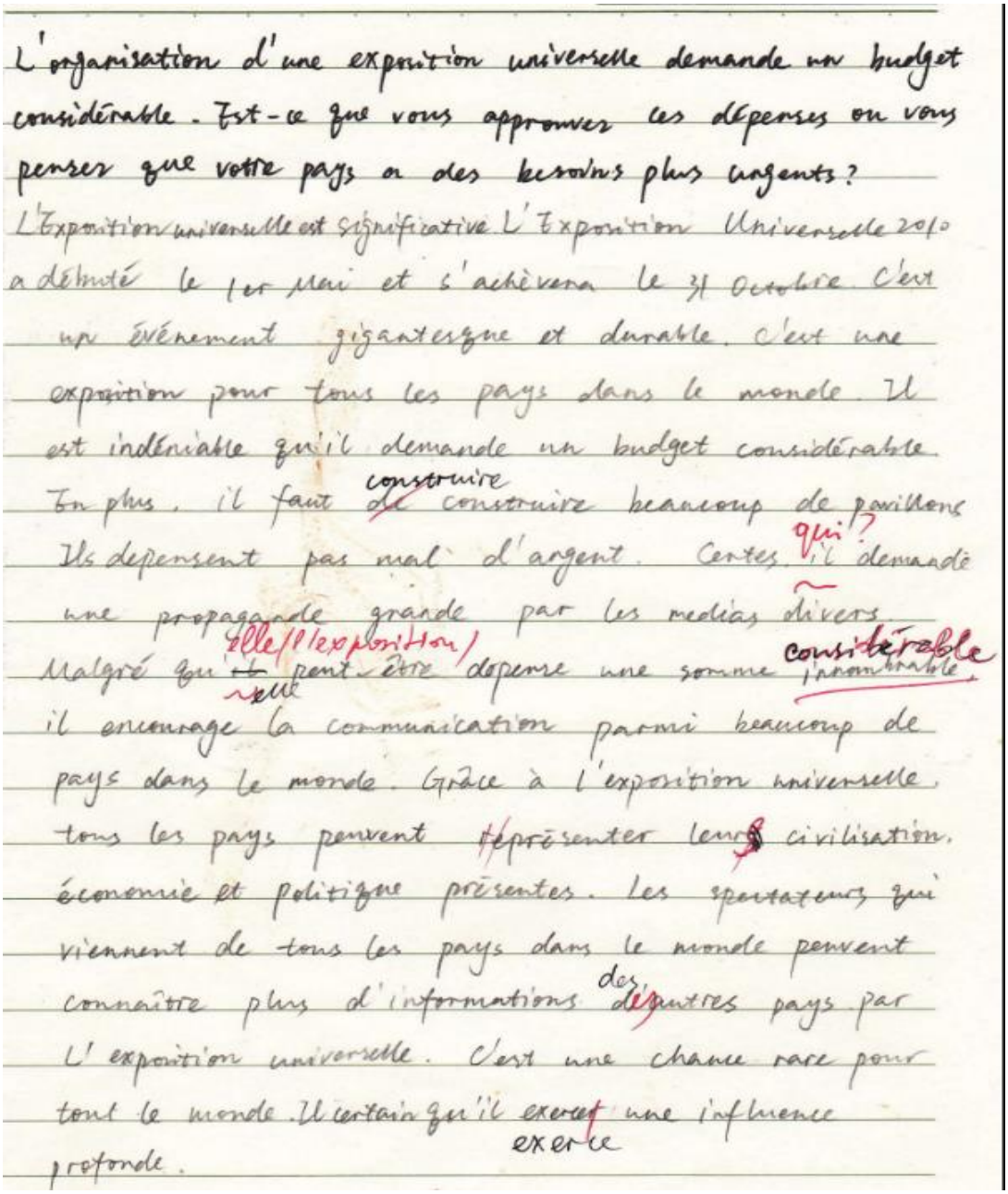
L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. On le sait bien. Mais, à mon avis, au fur et à mesure du développement du social et de l'économie, la vie du peuple s'est améliorée en conséquence.

Il est nécessaire de organiser une exposition pour ouvrir des horizons nouveaux.

On construit beaucoup de pavillons pour l'exposition. Ces techniques qu'on utilise à construire les pavillons sont nouvelles et hautes. On peut voir les villes prospectives pendant l'exposition. On peut connaître beaucoup de choses que nous ne connaissons pas avant. D'ailleurs, l'exposition peut donner une impulsion au développement de l'économie du Shanghai. Les retombées économiques devraient être bien plus conséquentes et durables. Avec la marche du temps, l'économie de la Chine va développer.

J'approuve ces dépenses, parce que c'est pour le développement, c'est pour la Chine.

N 8



L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. Est-ce que vous approuvez ces dépenses ou vous pensez que votre pays a des besoins plus urgents?

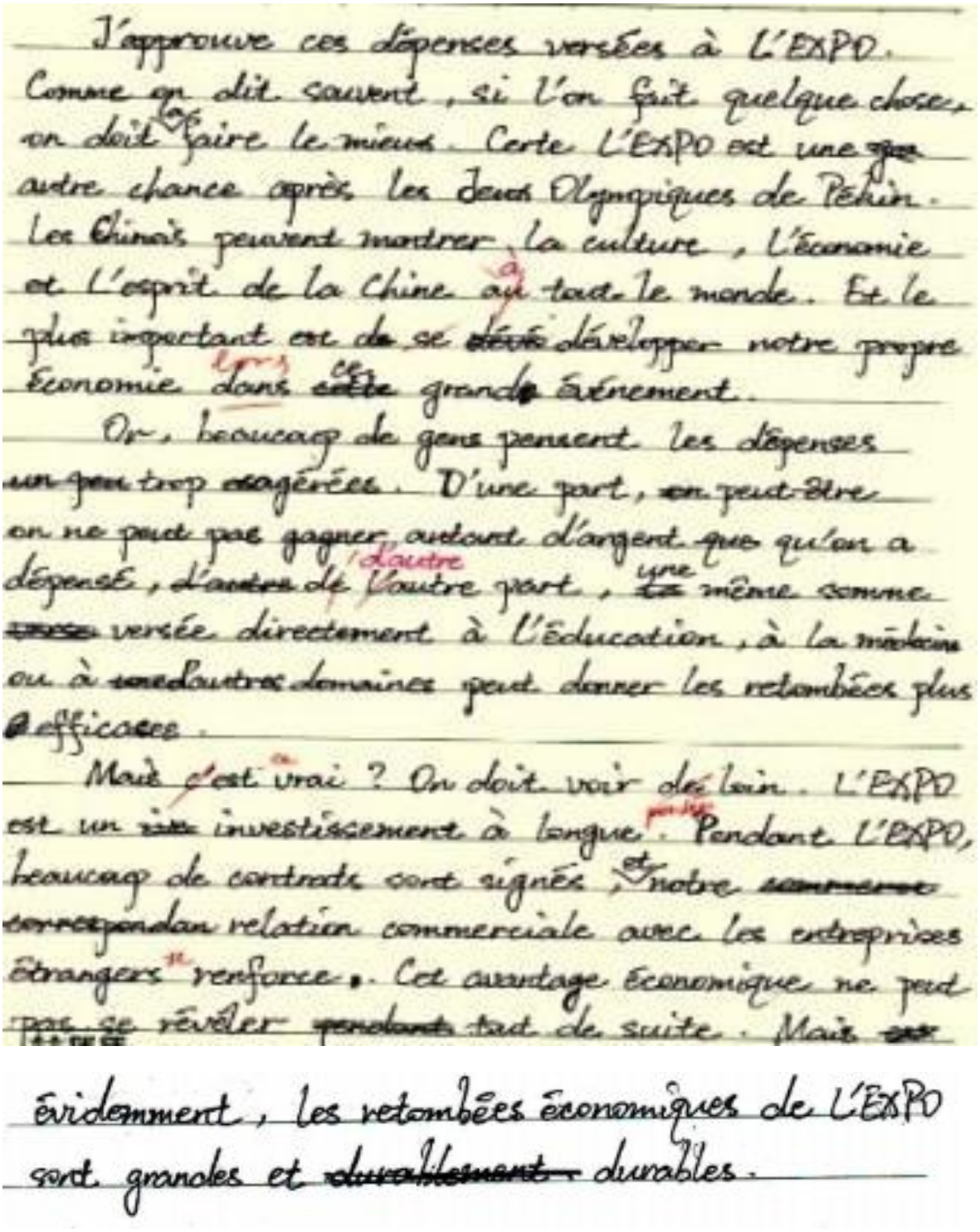
L'Exposition universelle est significative. L'Exposition Universelle 2010 a débuté le 1er mai et s'achèvera le 31 Octobre. C'est un événement gigantesque et durable. C'est une exposition pour tous les pays dans le monde. Il est indéniable qu'il demande un budget considérable. En plus, il faut ~~de~~ construire beaucoup de pavillons. Ils dépensent pas mal d'argent. Certes, il demande une propagande grande par les medias divers. Malgré qu'~~il~~ elle/l'exposition/ peut-être dépense une somme innombrable considérable, il encourage la communication parmi beaucoup de pays dans le monde. Grâce à l'exposition universelle, tous les pays peuvent ~~représenter~~ leur civilisation, économie et politique présentes. Les spectateurs qui viennent de tous les pays dans le monde peuvent connaître plus d'informations des autres pays par l'exposition universelle. C'est une chance rare pour tout le monde. Il certain qu'il exerce une influence profonde.

N 8

L'Exposition Universelle est significative. L'Exposition Universelle 2010 a débuté le 1er Mai et s'achèvera le 31 Octobre. C'est un évènement gigantesque et durable. C'est une exposition pour tous les pays dans le monde. Il est indéniable qu'il demande un budget considérable. En plus, il faut construire beaucoup de pavillons. Ils dépensent pas mal d'argent. Certes, il demande une propagande grande pour les medias divers. Malgré qu'il peut-être dépense une somme innombrable, il encourage la communication parmi beaucoup de pays dans le monde. Grâce à l'exposition universelle, tous les pays peuvent représenter leur civilisation, économie et politique présentes. Les spectateurs qui viennent de tous les pays dans le monde peuvent

connaître plus d'informations d'autres pays par l'exposition universelle. C'est une chance rare pour tout le monde. Il certain qu'il exerce une influence profonde.

N 9



J'approuve ces dépenses versées à L'EXPO. Comme on dit souvent, si l'on fait quelque chose, on doit faire le mieux. Certe L'EXPO est une autre chance après les Jeux Olympiques de Pékin. Les Chinois peuvent montrer la culture, l'économie et l'esprit de la Chine au tout le monde. Et le plus important est de se développer notre propre économie dans grand événement.

Or, beaucoup de gens pensent les dépenses un peu trop exagérées. D'une part, on peut être on ne peut pas gagner autant d'argent que qu'on a dépensé, d'autre de l'autre part, une même somme versée directement à l'éducation, à la médecin ou à autres domaines peut donner les retombées plus efficaces.

Mais c'est vrai ? On doit voir de loin. L'EXPO est un investissement à longue. Pendant L'EXPO, beaucoup de contrats sont signés, et notre correspondan relation commerciale avec les entreprises étrangers renforce. Cet avantage économique ne peut pas se révéler tout de suite. Mais

évidemment, les retombées économiques de L'EXPO sont grandes et durablement durables.

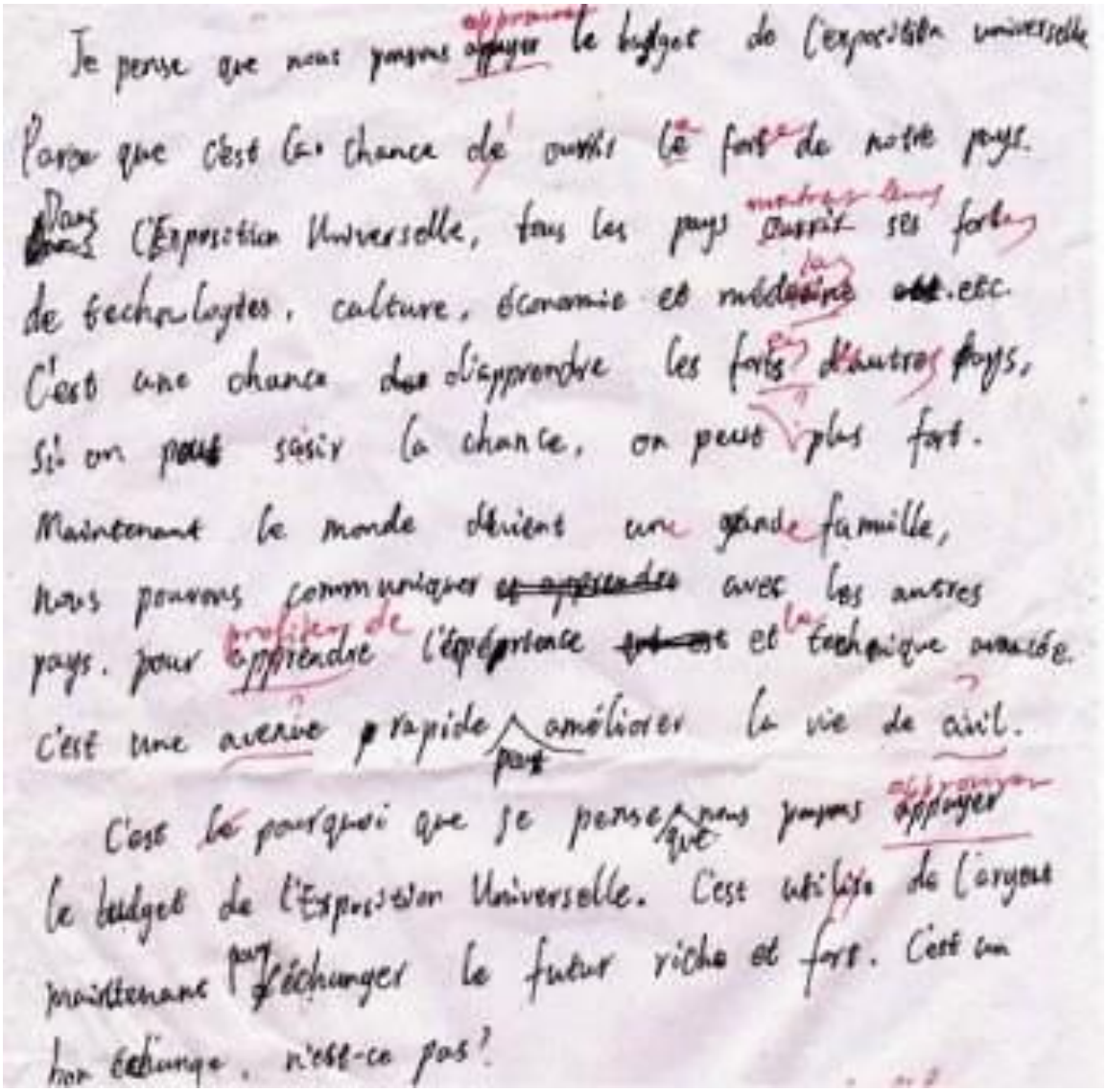
N 9

J'approuve ces dépenses versées à l'EXPO. Comme on dit souvent, si l'on fait quelque chose, on doit la faire le mieux. Certes l'EXPO est une autre chance après les Jeux olympiques de Pékin. Les Chinois peuvent montrer la culture, l'économie et l'esprit de la Chine au tout le monde. Et le plus important est de se développer notre propre économie dans ce grand évènement.

Or, beaucoup de gens pensent les dépenses trop exagérées. D'une part, peut-être on ne peut pas gagner autant d'argent qu'on a dépensé, de l'autre part, une même somme versée directement à l'éducation, à la médecine, ou à d'autres domaines peut donner des retombées plus efficaces.

Mais c'est vrai ? On doit voir de loin. L'EXPO est un investissement à longue. Pendant l'EXPO, beaucoup de contrat sont signés, et notre relation commerciale avec les entreprises étrangers renforce. Cet avantage économique ne peut pas se révéler tout de suite. Mais évidemment, les retombées économiques de l'EXPO sont grandes et durables.

N 10



Je pense que nous pouvons appuyer le budget de l'exposition universelle
Parce que c'est la chance de ouvrir le fort de notre pays.
Dans l'Exposition Universelle, tous les pays ouvrir ses forts
de technologies, culture, économie et médecine etc.
C'est une chance d'apprendre les forts d'autres pays,
si on peut saisir la chance, on peut plus fort.
Maintenant le monde devient une grande famille,
nous pouvons communiquer ~~et apprendre~~ avec les autres
pays. pour apprendre l'expérience ~~et~~ et la technique avancée.
c'est une averse rapide améliorer la vie de civil.
C'est la pourquoi que je pense nous pouvons appuyer
le budget de l'Exposition Universelle. C'est utile de l'argent
maintenant pour échanger le futur riche et fort. C'est un
bon échange. n'est-ce pas?

N 10

Je pense que nous pouvons appuyer le budget de l'exposition universelle.

Parce que c'est la chance de ouvrir le fort de notre pays.

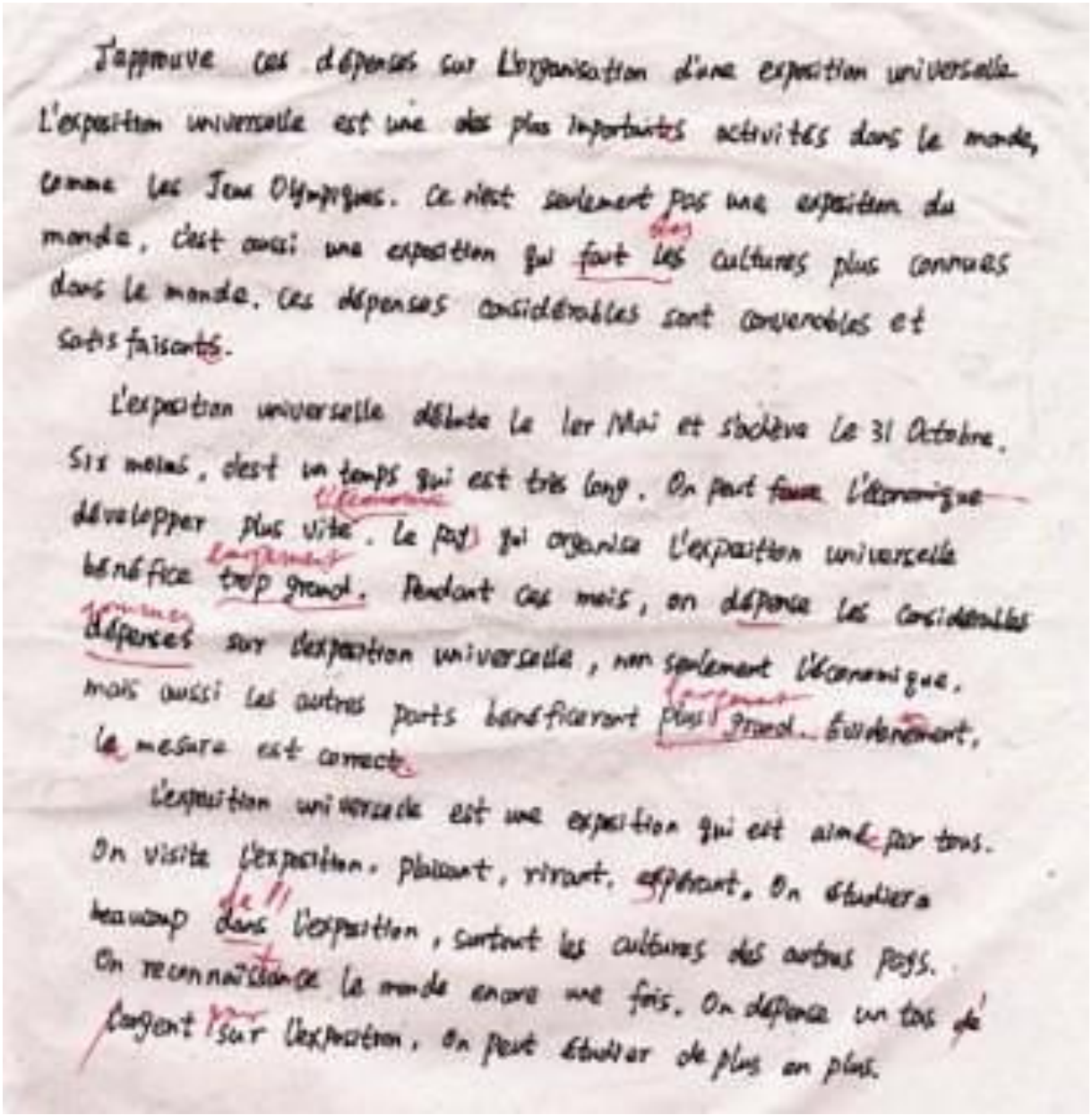
Dans l'Exposition Universelle, tous les pays ouvrir ses forts de technologies, culture, économie et médecine, etc.

C'est une chance d'apprendre les forts d'autres pays, si on peut saisir la chance, on peut plus fort.

Maintenant le monde devient un grand famille, nous pouvons communiquer avec les autres pays. Pour apprendre l'expérience et la technique avancée. C'est une avenue rapide pour améliorer la vie de civil.

C'est le pourquoi que je pense que nous pouvons appuyer le budget de l'Exposition Universelle. C'est utilise de l'argent maintenant pour échanger le futur riche et fort. C'est un bon échange, n'est-ce pas ?

N 11



J'approuve ces dépenses sur L'organisation d'une expostion universelle. L'expsition universelle est une des plus importants activites dans le monde, comme les Jeux Olympiques. Ce n'est seulement pas une expsition du monde, c'est aussi une expsition qui fait les cultures plus connues dans le monde. Ces dépenses considérables sont convenables et satisfaisants.

L'expsition universelle débute le 1er Mai et s'achève le 31 Octobre. Six mois, c'est un temps qui est très long. On peut faire l'économie développer plus vite. Le pays qui organise l'expsition universelle bénéfice trop grand. Pendant ces mois, on dépense les considérables dépenses sur l'expsition universelle, non seulement l'économique, mais aussi les autres parts bénéficieront plus grand. Evidemment, la mesure est correcte.

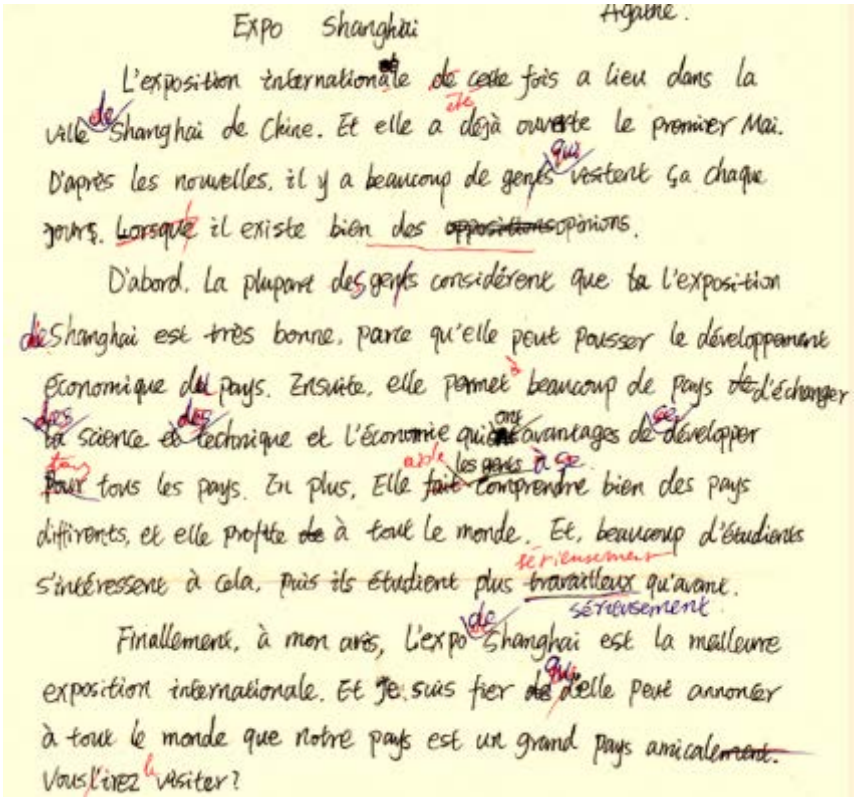
L'expsition universelle est une expsition qui est aimé par tous. On visite l'expsition, plaisant, rivant, effrayant. On étudiera beaucoup dans l'expsition, surtout les cultures des autres pays. On reconnaît encore le monde encore une fois. On dépense un tas de l'argent sur l'expsition, on peut étudier de plus en plus.

N 11

J'approuve ces dépenses sur l'organisation d'une exposition universelle. L'exposition universelle est une des plus importants activités dans le monde, comme les Jeux olympiques. Ce n'est seulement pas une exposition du monde, c'est aussi une exposition qui fait les cultures plus connues dans le monde. Ces dépenses considérables sont convenables et satisfaisants.

L'exposition universelle débute le 1er Mai et s'achève le 31 Octobre. Six mois, c'est un temps qui est très long. On peut faire l'économique développer plus vite. Le pay qui organise l'exposition universelle bénéficie trop grand. Pendant ces mois, on dépense les considérables dépenses sur l'exposition universelle, non seulement l'économique, mais aussi les autres parts bénéficeront plus grand. Evidemment, la mesure est correcte.
L'exposition universelle est une exposition qui est aimé par tous. On visite l'exposition, plaisant, rirant, expérant. On étudiera beaucoup dans l'exposition, surtout les cultures des autres pays.On reconnaissance le monde encore une fois. On dépense un tas de l'argent sur l'exposition, on peut étudier de plus en plus.

N 12



Expo Shanghai

L'exposition internationale de cette fois a lieu dans la ville de Shanghai de Chine. Et elle a déjà ouverte le premier Mai. D'après les nouvelles, il y a beaucoup de gens qui visitent ça chaque jours. Lorsque il existe bien des ~~oppositions~~opinions.

D'abord, la plupart des gens considérent que la l'exposition de Shanghai est très bonne, parce qu'elle peut pousser le développement économique des pays. Ensuite, elle permet à beaucoup de pays de d'échanger des la science et technique et l'économie qui ont avantages de développer pour tous les pays. En plus, Elle aide les gens à se ~~fait~~ comprendre bien des pays différents, et elle profite de à tout le monde. Et, beaucoup d'étudiants s'intéressent à cela, puis ils étudient plus sérieusement ~~travailleux~~ qu'avant. sérieusement

Finallement, à mon avis, L'expo de Shanghai est la meilleure exposition internationale. Et je suis fier de qu'elle peut annoncer à tout le monde que notre pays est un grand pays amicalement. Vous l'irez à visiter?

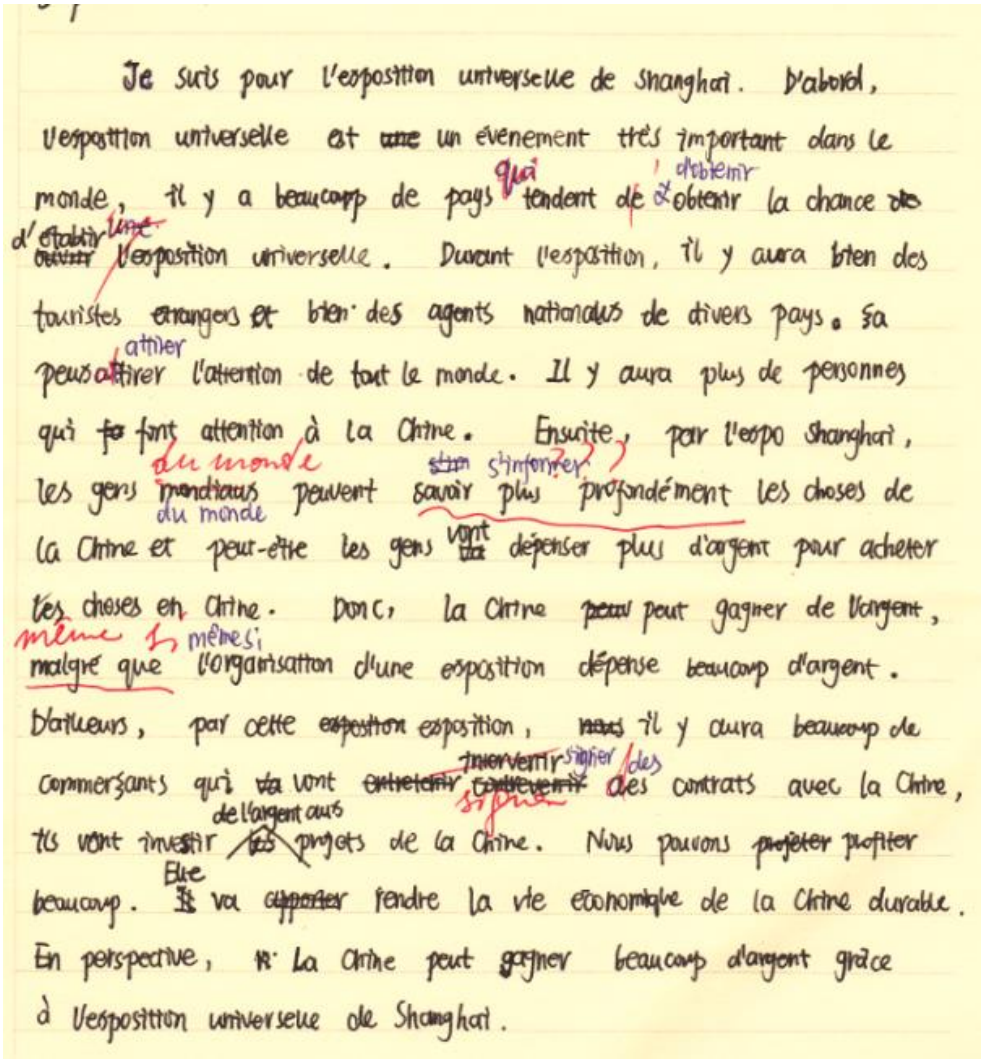
N 12

L’exposition internationale de cette fois a lieu dans la ville de Shanghai de Chine. Elle a déjà ouverte le premier Mai. D’après les nouvelles, il y a beaucoup de gens qui visitent ça chaque jour. Lorsque il existe bien des opinions.

D’abord, la plupart des gens considèrent que l’exposition de Shanghai est très bonne parce qu’elle peut pousser le développement économique du pays. Ensuite elle permet beaucoup de pays d’échanger la science et technique et l’économie qui ont avantages de développer pour tous les pays. En plus, Elle fait les gens comprendre bien des pays différents, et elle profite à tout le monde. Et, beaucoup d’étudiants s’intéressent à cela, puis ils étudient plus travailleux qu’avant.

Finalement, à mon avis, l’expo de Shanghai est la meilleure exposition internationale. Et je suis fier d’elle peut annoncer à tout le monde que notre pays est un grand pays amicalement. Vous l’irez visiter ?

N 13



Je suis pour l'exposition universelle de Shanghai. D'abord, l'exposition universelle est un évènement très important dans le monde, il y a beaucoup de pays qui tendent de obtenir la chance d'établir l' l'exposition universelle. Durant l'exposition, il y aura bien des touristes étrangers et bien des agents nationaux de divers pays. Ça peut attirer l'attention de tout le monde. Il y aura plus de personnes qui font attention à la Chine. Ensuite, par l'expo Shanghai, les gens mondiaux peuvent savoir plus profondément les choses de la Chine et peut-être les gens vont dépenser plus d'argent pour acheter les choses en Chine. Donc, la Chine peut gagner de l'argent, malgré que l'organisation d'une exposition dépense beaucoup d'argent. D'ailleurs, par cette exposition, il y aura beaucoup de commerçants qui vont intervenir signer des contrats avec la Chine, ils vont investir de l'argent aux projets de la Chine. Nous pouvons profiter beaucoup. Elle va rendre la vie économique de la Chine durable.

En perspective, la Chine peut gagner beaucoup d'argent grâce à l'exposition universelle de Shanghai.

N 13

Je suis pour l'exposition universelle de Shanghai. D'abord, l'exposition universelle est un évènement très important dans le monde, il y a beaucoup de pays qui tendent de obtenir la chance d'établir l' l'exposition universelle. Durant l'exposition, il y aura bien des touristes étrangers et bien des agents nationaux de divers pays. Ça peut attirer l'attention de tout le monde. Il y aura plus de personnes qui font attention à la Chine. Ensuite, par l'expo Shanghai, les gens mondiaux peuvent savoir plus profondément les choses de la Chine et peut-être les gens vont dépenser plus d'argent pour acheter les choses en Chine. Donc, la Chine peut gagner de l'argent, malgré que l'organisation d'une exposition dépense beaucoup d'argent. D'ailleurs, par cette exposition, il y aura beaucoup de commerçants qui vont intervenir signer des contrats avec la Chine, ils vont investir de l'argent aux projets de la Chine. Nous pouvons profiter beaucoup. Elle va rendre la vie économique de la Chine durable.

En perspective, la Chine peut gagner beaucoup d'argent grâce à l'exposition universelle de Shanghai.

N 14

Je n'approuve pas l'exposition universelle 2010 à Shanghai, même si elle pourrait pousser le commerce chinois et lever le niveau de Shanghai et ~~des et~~ d'autres villes. Mais elle demande une grande somme d'argent pour construire les pavillons et installer des équipements. Pourtant, la majorité des pavillons seront démolis après la fin de l'exposition universelle. En ce moment-là, des pavillons magnifiques, des constations fines et des forces ne seront rien.

Dans notre pays, il y a beaucoup de catastrophes ces années récentes, par exemple, le grand tremblement de terre à Wenchuan en 2008, la sécheresse à Yunnan au printemps de l'année 2010, à la fois le grand tremblement de terre à Yushu en Avril. Ces catastrophes ont fait des influences profondes à la vie des peuples régionales. Il faut que tout le pays aide les sinistrés à résister aux désastres et reconstruire leurs barcails, particulièrement le gouvernement. Tous les sinistrés ont besoin d'argent, mais une grande somme est dépensée à l'exposition universelle, donc le gouvernement n'a pas assez d'argent pour aider les sinistrés. Comme ils sont tristes !

Il serait meilleur si notre pays avait dépensé plus d'argent pour aider les sinistrés au lieu d'organiser l'exposition universelle.

N 14

Je n'approuve pas l'exposition universelle de Shanghai, même si elle pourrait pousser le commerce chinois et lever le niveau de Shanghai et d'autres villes. Mais elle demande une grande somme d'argent pour construire les pavillons et installer des équipements. Pourtant, la majorité des pavillons seront démolis après la fin d'exposition universelle. En ce moment là, des pavillons magnifiques, des constations fines et des forces seront rien.

Dans notre pays, il y a beaucoup de catastrophes les années récentes, par exemple, le grand tremblement de terre à Wenchuan en 2008, la sécheresse à Yunnan au printemps de l'année 2010, à la fois le grand tremblement de terre à Yushu en Avril. Ces catastrophes ont fait des influences profondes à la vie des peuples régionals. Il faut tout le pays aider les sinistrés à résister aux désastres et reconstruire leurs bercails, particulièrement le gouvernement. Tous les sinistrés ont besoin d'argent, mais une grande somme est dépensée à l'exposition universelle, donc le gouvernement n'a pas assez d'argent pour aider les sinistrés. Comme ils sont tristes !

Il serait meilleur si notre pays avait dépensé plus d'argent pour aider les sinistrés au lieu d'organiser l'exposition universelle.

N 15

L'Exposition Universelle 2010

Maintenant, Shanghai est en train d'organiser un événement mondial qui attire beaucoup de gens du monde. Certes, une exposition universelle demande un budget considérable. Mais quand notre pays a assez de puissance pour organiser cet événement, nous pouvons essayer de montrer le développement et le progrès au monde.

En plus, l'exposition universelle est une bonne occasion où les étrangers peuvent connaître la Chine profondément. Et c'est aussi pour les chinois qui peuvent connaître les autres pays, la culture exotique et la science avancée du monde. Après, on peut développer le commerce avec les étrangers et avoir bien les négociations coopératives.

Avant l'exposition universelle 2010, il y a eu un tremblement de terre à Yushu de la province du Qinghai. Et tous les chinois sont retombé en malheureux. Mais, grâce aux les aides de tout le monde, on revoit le rayon d'espoir et les gens de Yushu ont aussi la confiance en l'avenir. Et cette catastrophe n'a pas influencé la passion des chinois pour organiser l'Exposition Universelle 2010 à Shanghai.

Alors, on constate que la Chine est forte, les chinois sont excellents et puissants pour organiser un événement mondial.

N 15

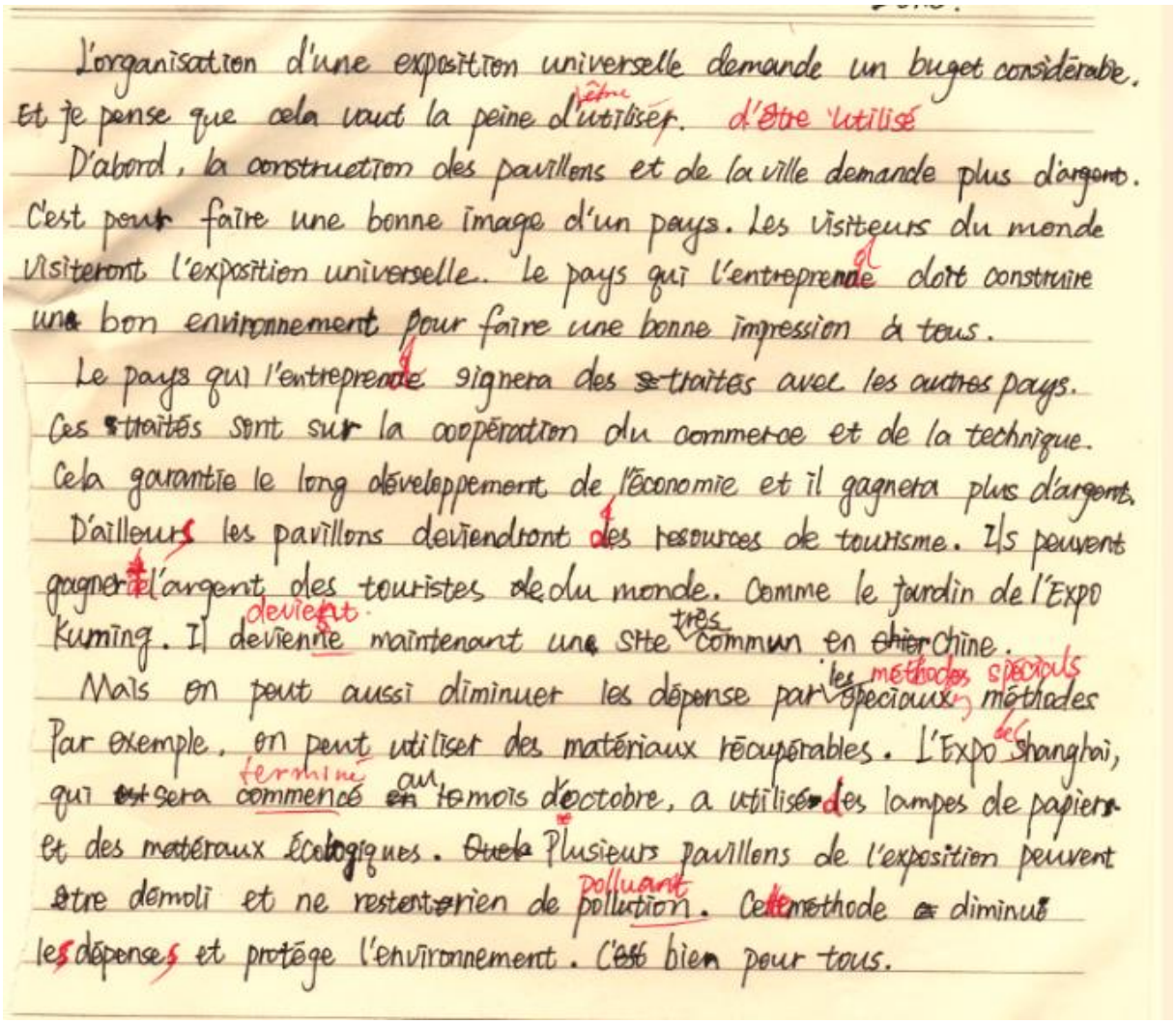
Maintenant, Shanghai est en train d'organiser un évènement mondial qui attire beaucoup de gens du monde. Certes, une exposition universelle demande un budget considérable. Mais quand notre pays a assez de puissance pour organiser cet évènement, nous pouvons essayer de nous révéler le développement et le progrès au monde.

En plus, l'exposition universelle est une bonne occasion où les étrangers peuvent connaître la chine profondément. Et c'est aussi pour les chinois qui peuvent connaître les autres pays, la culture exotique et la science avancée du monde. Après, on peut développer le commerce avec les étrangers et avoir lieu les négociations coopératives.

Avant l'exposition universelle 2010, il y a eu un tremblement de terre à Yushu de la province de Qinghai. Et tous les chinois ont retombé en malheureux. Mais, grâce aux les aides de tout le monde, on recoit le rayon d'espoir et les gens de Yushu ont aussi confiance en l'avenir. Et cette catastrophe n'a pas influencé la passion de chinois pour organiser l'Exposition universelle 2010 à Shanghai.

Alors, on constate la Chine est forte, les chinois sont excellents et puissants pour organiser un évènement mondial.

N 16



L'organisation d'une exposition universelle demande un buget considérable. Et je pense que cela vaut la peine d'utiliser. d'être utilisé

D'abord, la construction des pavillons et de la ville demande plus d'argent. C'est pour faire une bonne image d'un pays. Les visiteurs du monde visiteront l'exposition universelle. Le pays qui l'entreprende doit construire un bon environnement pour faire une bonne impression à tous.

Le pays qui l'entreprende signera des traités avec les autres pays. Ces traités sont sur la coopération du commerce et de la technique. Cela garantie le long développement de l'économie et il gagnera plus d'argent.

D'ailleurs les pavillons deviendront des resources de tourisme. Ils peuvent gagner l'argent des touristes du monde. Comme le jardin de l'Expo Kuming. Il devienne maintenant une site très commun en Chine.

Mais on peut aussi diminuer les dépense par les méthodes spectouls méthades Par exemple, on peut utiliser des matériaux récuperables. L'Expo de Shanghai, qui sera commencé au mois d'octobre, a utilisé des lampes de papiers et des matéraux écologiques. Plusieurs pavillons de l'exposition peuvent être demoli et ne restent rien de pollution. Cette méthode diminue les dépenses et protège l'environnement. C'est bien pour tous.

N 16

L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. Et je pense que cela vaut la peine d'utiliser.
D'abord, la construction des pavillons et de la ville demande plus d'argent. C'est pour faire une bonne image d'un pays. Les visiteurs du monde visiteront l'exposition universelle. Le pays qui l'entreprenne doit construire un bon environnement pour faire une bonne impression à tous.
Le pays qui l'entreprenne signera des traités avec les autres pays. Ces traités sont sur la coopération du commerce et de la technique. Cela garantit le long développement de l'économie et il gagnera plus d'argent.
D'ailleurs, les pavillons deviendront les ressources de tourisme. Ils peuvent gagner l'argent des touristes du monde. Comme le jardin de l'Expo Kunming. Il devienne maintenant un site très commun en Chine.
Mais on peut aussi diminuer les dépense par les précieux méthodes. Par exemple, on peut utiliser des matériaux récupérables. L'Expo Shanghai qui sera commencé au mois d'octobre, a utilisé les lampes de papier et des matériaux écologiques. Plusieurs pavillons de l'exposition peuvent être démoli et ne restent rien de pollution. Ce méthode diminue le dépense et protège l'environnement. C'est bien pour tous.

N 17

L'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. Est-ce que vous approuvez ces dépenses ou vous pensez que notre pays a des besoins plus urgents? Pour répondre à la question, vous vous appuierez sur les documents 1 et 2.

Ces Dépenses ~~Vaillent~~ Valent la Peine.

Ces dernières jours, on parle beaucoup très souvent de l'expo de Shanghai, l'un des sujets est si cela vaut la peine.

Il est indéniable que l'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. Ainsi de suite que certains gens pensent que c'est qu'on dépence trop pour une seule expo. D'ailleurs, il y a aussi des gens qui pensent que notre pays a des besoins plus urgents. par exemple les secours aux sinistrés.

Par contre, il y a aussi des voix différentes. Ces jours-ci, on constate évidemment qu'il y a des changements à Shanghai. Au fur et à mesure qu'on construit des nouveaux routes, tunnels et des lignes de métro nouvelles, on se trouve que Shanghai devient une ville plus moderne.

Ça bénéficie non seulement aux Shanghaiens, mais aussi aux visiteurs venus aux quatres coins du monde. Ça peut certainement pousser le développement du tourisme de Shanghai.

De l'autre côté, si on se rend compte l'expo vaut la visite, il est sûr que beaucoup de gens viendront ici, et ce sera une opportunité que plus de gens connaîtront Shanghai, et même la Chine.

Ce qui compte non moins est que l'influence économique de l'expo sera durable. Cette expo dure moins de 200 jours, mais après l'expo, la coopération entre la Chine et l'étrangers sera plus souvent qu'avant.

Enfin, j'insiste que ces dépenses valent la peine, car l'intérêt de cette expo ne dure pas seulement 200 jours!

N 17

Ces dépenses valent la peine.

Ces derniers jours, on parle très souvent de l'expo de Shanghai, l'un des sujets est si cela vaut la peine.

Il est indéniable que l'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. Ainsi de suite que certains gens pensent qu'on dépense trop pour une seule expo. D'ailleurs, il y a aussi des gens qui pensent notre pays a des besoins plus urgents, par exemple les secours aux sinistrés.

Par contre, il y a aussi des voix différentes. Ces jours-ci, on constate évidemment qu'il y a des changement à Shanghai. Au fur et à mesure qu'on construit des routes, des tunnels et des lignes des métro nouvelles, on se trouve que Shanghai devient une ville plus moderne. Ça bénéficie non seulement aux Shanghaiens, mais aussi aux visiteurs venus aux quatre coins du monde. Ça peut certainement pousser le developpement du tourisme de Shanghai.

De l'autre côté, si on se rend compte l'expo vaut la visite, il est sûr que beaucoup de gens viendront ici, et ce sera une opportunité que plus de gens connaîtront Shanghai, et même la Chine.

Ce qui compte non moins important est que l'influence économique de l'expo soit durable. Cette expo dure moins de 200 jours, mais après l'expo, la coopération économique entre la Chine et l'étrangers sera plus souvent qu'avant.

Enfin, j'insiste que ces dépenses valent la peine. Il est certain que l'intérêt de cette expo ne dure pas seulement 200 jours !

N 18

L'Exposition Universelle coûte trop

Il est indubitable que l'Exposition Universelle 2010 a ouvert un nouveau chapitre dans l'histoire de l'événement qui date de plus de 150 ans, avec sa construction gigantesque, mais ~~~~ en comparaison de la grandeur qui a dépensé sur cela, je ne pense pas que ce soit un succès.

D'abord, l'Exposition Universelle est différente des Jeux Olympiques. Il ne digne pas d'une déplacement si gros. Selons les statistiques dernière, après l'Ouverture de l'Exposition Universelle 2010 le premier mai, le nombre de visiteurs est largement au-dessous des prévisions, c'est-à-dire, si la situation ne s'améliore pas dans les jours après, la municipalité perdra beaucoup d'argents. En outre, la plupart des pavillons seront démoli après cet événement, alors, il n'y a pas

besoin de gaspiller trop d'argent.

Ensuite, selon moi, la Chine est seulement un pays qui est en voie de développer, il y a beaucoup de places qui réclament de l'argent, et pendant les deuxièmes années dernières, une série de (les deux dernières années) catastrophes s'est passées, par example, les tremblements de terre à la province de Sichuan et à la province de Qinghai, la sécheresse dans le sud-ouest,... l'argent sera plus urgent pour eux.

Au totals je trouve que l'Expositios Universelle 2010 coûte trop.

N 18

L'Exposition universelle coûte trop.

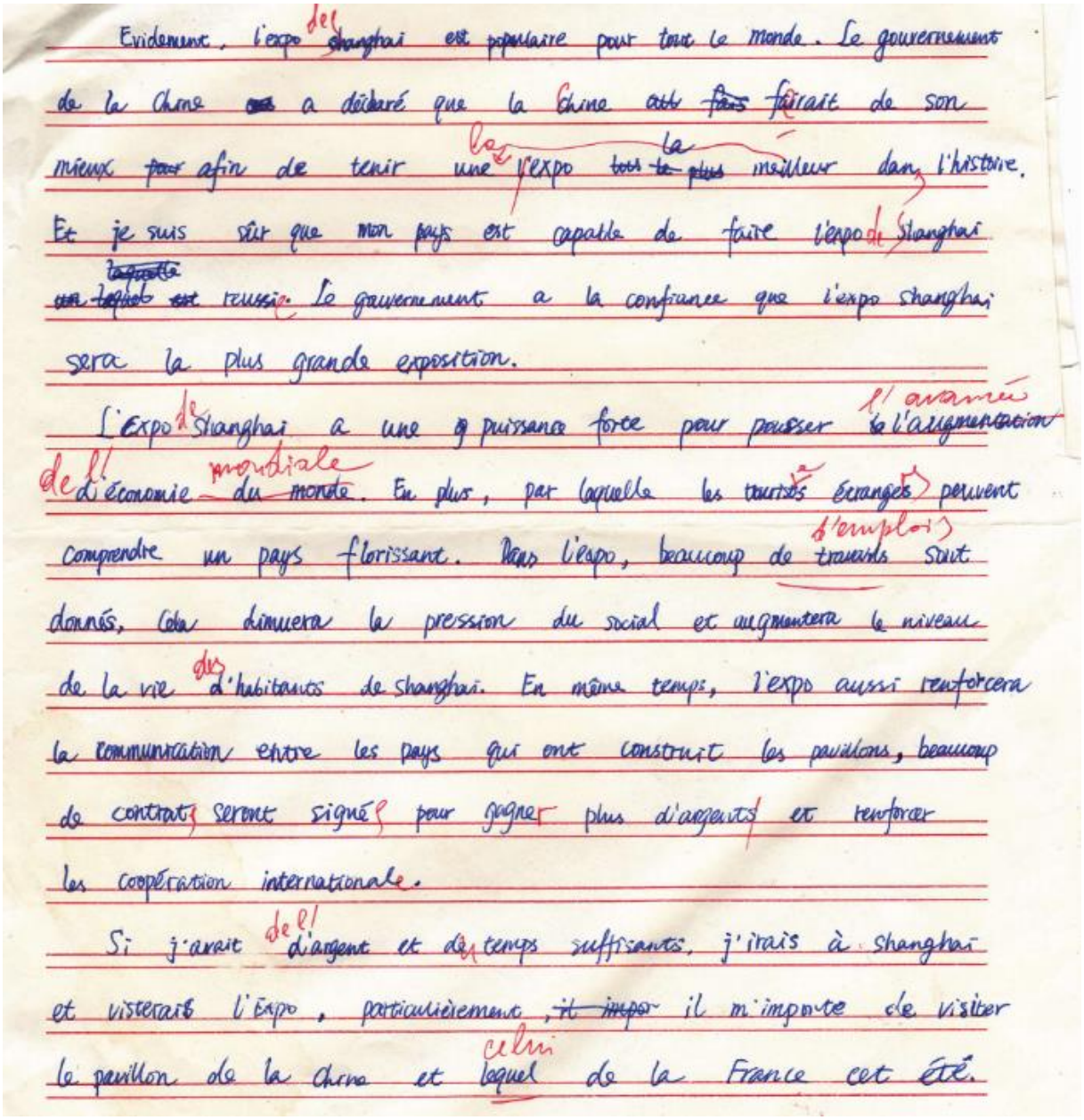
Il est indubitable que l'Exposition universelle 2010 a ouvert un nouveau chapitre dans l'histoire de l'évènement qui date de plus de 150 ans avec sa construction gigantesque, mais en comparaison de la grande qui a dépensé pour cela, je ne pense pas que ce soit un succès.

D'abord, l'Exposition universelle est différente des Jeux olympiques, il ne digne pas d'un déplacement si gros. Selon les statistiques dernière, après l'Ouverture de l'Exposition universelle 2010 le premier mai, le nombre de visiteurs est largement au-dessous des prévisions, c'est-à-dire, si la situation ne s'améliore pas dans les jours après, la municipalité perdra beaucoup d'argent. En outre, la plupart des pavillons seront démoli après cet évènement, alors, il n'a pas besoin de gaspiller trop d'argent.

Ensuite, selon moi, la Chine est seulement un pays qui est en voie de développer, il y a beaucoup de pauvres qui réclament de l'argent, et pendant les deuxième année dernières, une série de catastrophes s'est passées, par example, les tremblements de terre à la province de Sichuan et à la province de Qinghai, la sécheresse dans le sud-ouest… l'argent sera plus urgent pour eux.

Au total, je trouve que l'Exposition universelle 2010 coûte trop.

N 19



Evidement, l'expo de Shanghai est populaire pour tout le monde. Le gouvernement de la Chine a déclaré que la Chine ferait de son mieux afin de tenir une l'expo la meilleur dans l'histoire. Et je suis sûr que mon pays est capable de faire l'expo de Shanghai une réussie. Le gouvernement a la confiance que l'expo Shanghai sera la plus grande exposition.

L'Expo de Shanghai a une puissance force pour pousser l'avancée de l'économie mondiale. En plus, par laquelle les touristes étranges peuvent comprendre un pays florissant. Dans l'expo, beaucoup de travails d'emplois sont donnés, cela diminuera la pression du social et augmentera le niveau de la vie des habitants de Shanghai. En même temps, l'expo aussi renforcera la communication entre les pays qui ont construit les pavillons, beaucoup de contrats seront signés pour gagner plus d'argents et renforcer les coopération internationale.

Si j'avait de l'argent et de temps suffisants, j'irais à Shanghai et visiterais l'Expo, particulièrement il m'importe de visiter le pavillon de la Chine et celui lequel de la France cet été.

N 19

Evidement, l'expo shanghai est populaire pour tout le monde. Le gouvernement de la Chine a déclaré que la Chine fairait de son mieux afin de tenir une expo la meilleur dan l'histoire. Et je suis sûr que mon pays est capable de faire l'expo shanghai réussi. Le gouvernement a la confiance que l'expo shanghai sera la plus grande exposition.

L'expo shanghai a une puissance forte pour pousser l'augmentation d'économie du monde. En plus, par laquelle les tourists étrangers peuvent comprendre un pays florissant. Dans l'expo, beaucoup de travails sont donnés, cela diminuera la pression de social et augmentera le niveau de la vie d'habitants de Shanghai. En même temps, l'expo aussi renforcera la communication entre les pays qui ont construit les pavillons, beaucoup de contrat seront signé pour gagne plus d'argents et renforcer la coopération international.

Si j'avais d'argent et de temps suffisants, j'irais à Shanghai et visiterais l'Expo, particulièrement il m'importe de visiter le pavillon de la Chine et lequel de la France cet été.

N 20

Ces derniers jours, il y a une discussion sur les dépenses de l'Exposition Universelle de Shanghai.

De mon point de vue, j'approuve les dépenses.

Tout d'abord, c'est un rassemblement mondial. Il est indéniable qu'elle est moins spectaculaire que les Jeux Olympiques de Pékin et n'a sans doute pas les mêmes retombées médiatiques. Cependant, n'oubliez pas les retombées économiques! Chaque pavillon de chaque pays expose ~~ses~~ ses produits nouveaux. Il s'agit de technologie d'haute technologie. On expose ses derniers exploits qui sont d'avant-gardes et seront appliqués dans le futur tôt ou tard. C'est le plus important. Normalement, il est non seulement une exposition, mais aussi un échange international. Pour nous, nous nous servons

de cette chance pour ~~se~~ nous présenterons nos marques nationales et pour nous faire connaître par les étrangers. Tout ça stimule ~~l'~~ les négociations et les coopérations de notre pays qui vont pousser l'augmentation d'économie.

D'autre part, le processus d'organiser cette exposition demande le changement de Shanghai. Pour nous présenter mieux, nous nous efforçons de modifier l'aspect de la ville, d'améliorer la condition de transport commun. De plus, l'esprit de cette exposition nous affecte beaucoup. Par exemple, nous ferons plus attention à la qualité de la vie dans notre ville, nous réfléchirons à la fonction de la ville, etc.

En un mot, il me semble que l'organisation de l'exposition, ça vaut (la peine)

N 20

Ces derniers jours, il y a une discussion sur les dépenses de l'Exposition Universelle de Shanghai.

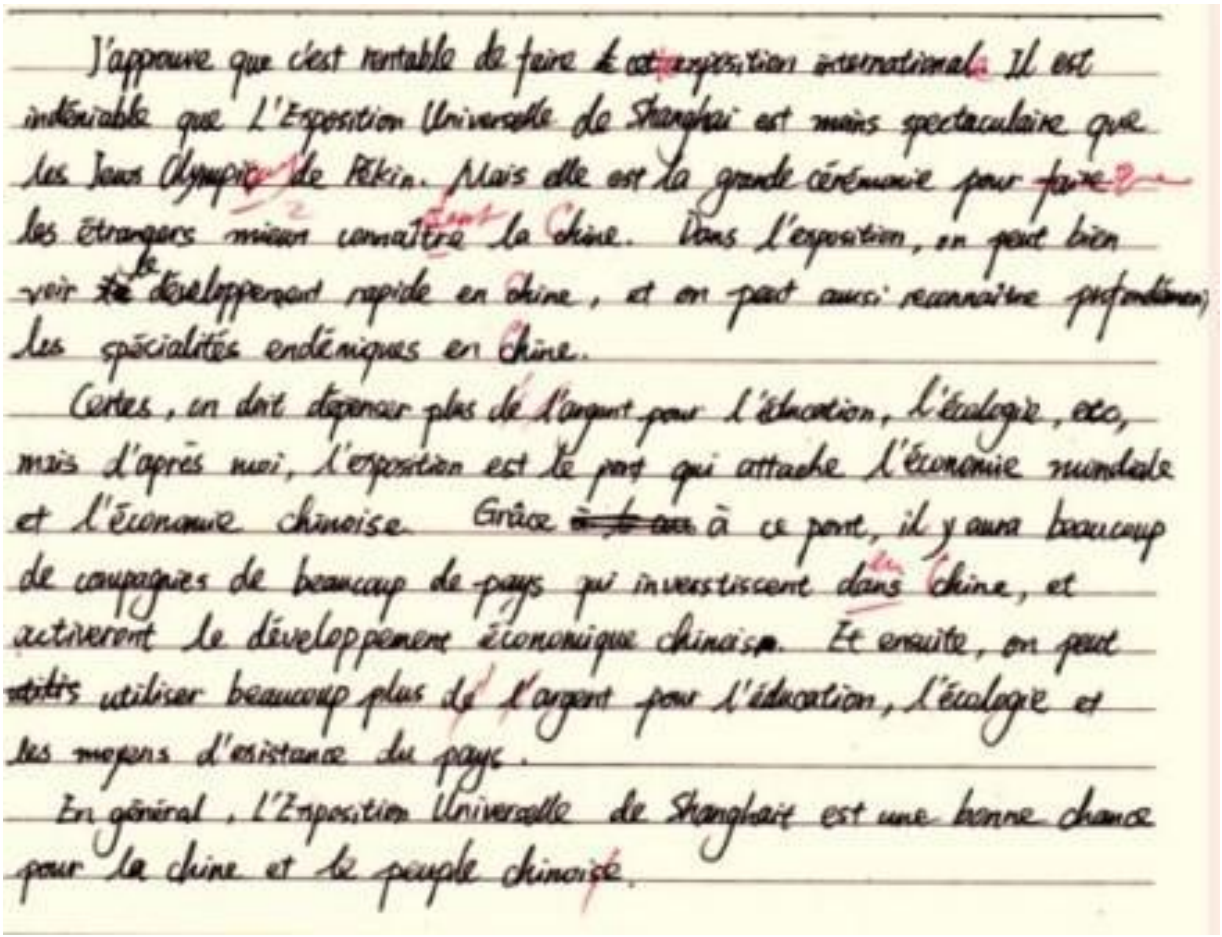
De mon point de vue, j'approuve les dépenses.

Tout d'abort, c'est un rassemblement mondial. Il est indéniable qu'elle est moins spectaculaire que les Jeux olympiques de Pékin et n'a sans doute pas les mêmes retombées médiatiques. Cependant, n'oubliez pas les retombées économiques ! Chaque pavillon de chaque pays expose ses produits nouveaux. Il s'agit de technologie et d'haute-technologie. On expose ses derniers exploits qui sont d'avant-gardes et seront appliqués dans le futur tôt ou tard. C'est le plus important. Normalement, il est non seulement une exposition, mais aussi un échange international. Pour nous, nous nous servons de cette chance pour nous présentons nos marques nationales et pour se faire connaître par les étrangers. Tout ça stimule les négociations et les coopérations de notre pays qui vont pousser l'augmentation d'économie.

D'autre part, le processus d'organiser cette exposition demande le changement de Shanghai. Pour se présenter mieux, nous nous efforçons de modifier l'aspect de la ville, s'améliorer la condition de transport commun. De plus, l'esprit de cette exposition nous affecte beaucoup. Par exemple, nous fairons plus attention à la qualité de la vie dans notre ville, nous réfléchirons à la fonction de la ville, etc.

En un mot, il me semble que l'organisation de l'exposition, ça vaut !

N 21



J'approuve que c'est rentable de faire ~~l~~ cet exposition international. Il est indéniable que l'Exposition Universelle de Shanghai est moins spectaculaire que les Jeux Olympic de Pékin. Mais elle est la grande cérémonie pour faire les étrangers mieux connaître la chine. Dans l'exposition, on peut bien voir le développement rapide en chine, et on peut aussi reconnaître profondément les spécialités endémiques en chine.

Certes, on doit dépenser plus de l'argent pour l'éducation, l'écologie, etc, mais d'après moi, l'exposition est le pont qui attache l'économie mondiale et l'économie chinoise. Grâce ~~à ce~~ à ce pont, il y aura beaucoup de compagnies de beaucoup de pays qui investissent dans chine, et activeront le développement économique chinois. Et ensuite, on peut utiliser beaucoup plus de l'argent pour l'éducation, l'écologie et les moyens d'existance du pays.

En général, l'Exposition Universelle de Shanghai est une bonne chance pour la chine et le peuple chinoise.

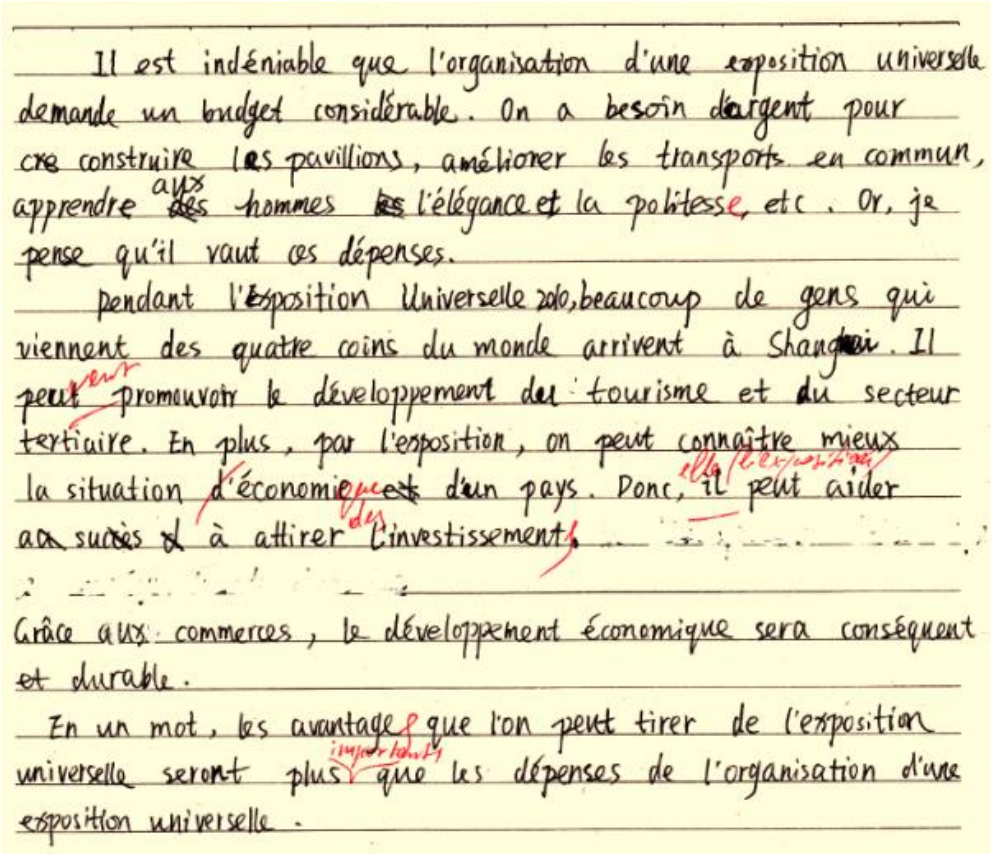
N 21

J'approuve que c'est rentable de faire cet exposition international. Il est indéniable que l'Exposition Universelle de Shanghai est moins spectaculaire que les Jeux Olympic de Pékin. Mais elle est la grande cérémonie pour faire les étrangers mieux connaître la chine. Dans l'exposition, on peut bien voir le développement rapide en chine, et on peut aussi reconnaître profondément les spécialités endémiques en chine.

Certes, on doit dépenser plus de l'argent pour l'éducation, l'écologie, etc., mais d'après moi, l'exposition est le pont qui attache l'économie mondiale et l'économie chinoise. Grâce à ce pont, il y aura beaucoup de compagnies de beaucoup de pays qui investissent dans chine, et activeront le développement économique chinois. Et ensuite, on peut utiliser beaucoup plus de l'argent pour l'éducation, l'écologie et les moyens d'existance du pays.

En général, l'Exposition Universelle de Shanghai est une bonne chance pour la chine et le peuple chinoise.

N 22



Il est indéniable que l'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. On a besoin d'argent pour cre construire les pavillions, améliorer les transports en commun, apprendre aux hommes l'élégance et la politesse, etc. Or, je pense qu'il vaut ces dépenses.

Pendant l'Exposition Universelle 2010, beaucoup de gens qui viennent des quatre coins du monde arrivent à Shanghai. Il peut promouvoir le développement du tourisme et du secteur tertiaire. En plus, par l'exposition, on peut connaître mieux la situation d'économie d'un pays. Donc, il peut aider à attirer l'investissement.

Grâce aux commerces, le développement économique sera conséquent et durable.

En un mot, les avantage que l'on peut tirer de l'exposition universelle seront plus que les dépenses de l'organisation d'une exposition universelle.

N 22

Il est indéniable que l'organisation d'une exposition universelle demande un budget considérable. On a besoin d'argent pour construire les pavillons, améliorer les transports en commun, apprendre aux hommes l'élégance et la politess, etc. Or, je pense qu'il vaut ces dépenses.

Pendant l'Exposition Universelle 2010, beaucoup de gens qui viennent des quatre coins du monde arrivent à Shanghai. Il peut promouvoir le développement du tourisme et du secteur tertiaite. En plus, par l'exposition, on peut connaître mieux la situation d'économie d'un pays. Donc, il peut aider à attirer l'investissement.

Grâce aux commerces, le développement économique sera conséquent et durable.

En un mot, les avantage que l'on peut tirer de l'exposition universelle seront plus que les dépenses de l'organisation d'une l'exposition universelle.

Corpus de Xinxiang

TFS4 2016 Partie 7 Production écrite mai 2016

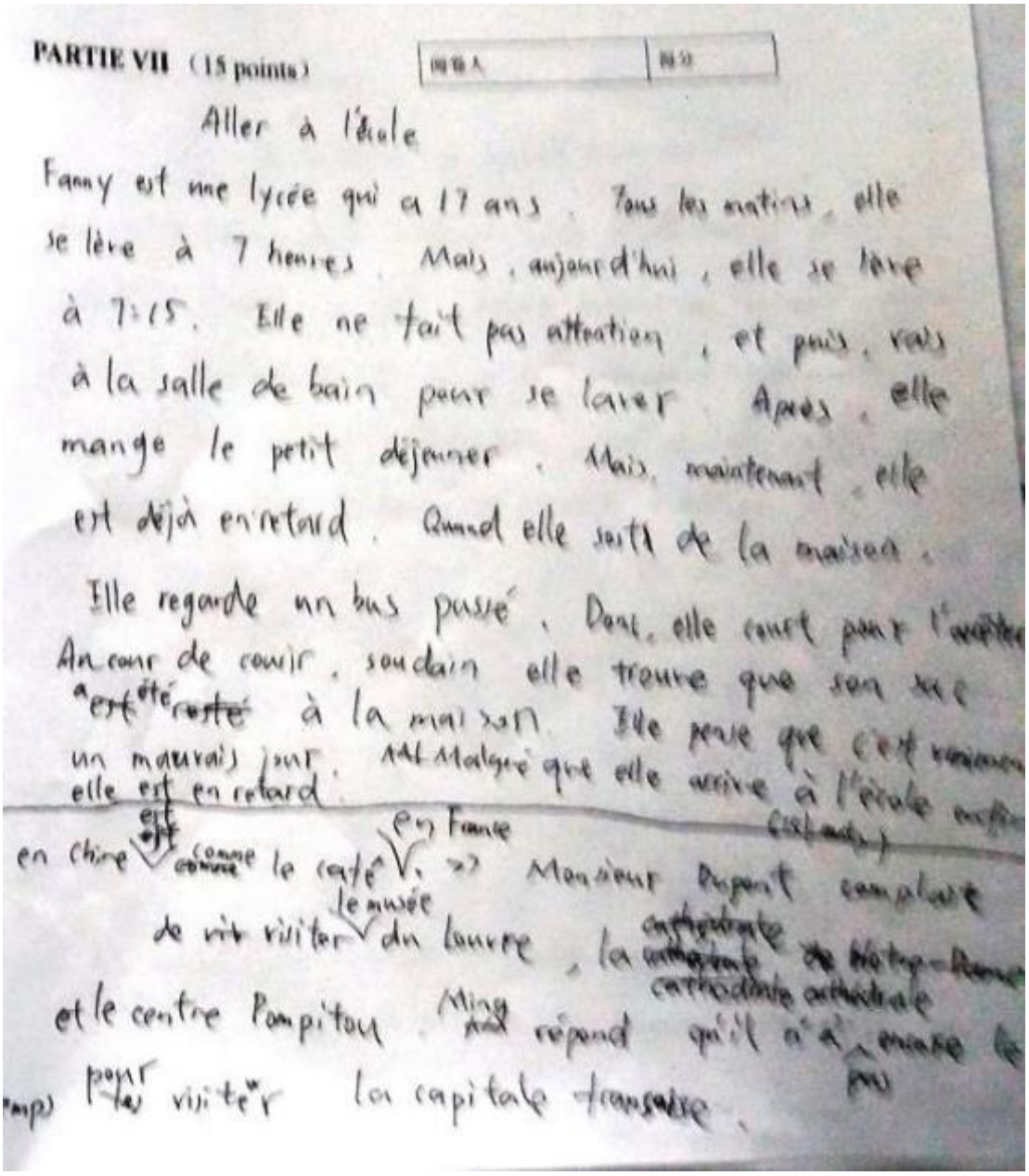
PARTIE VII EXPRESSION ÉCRITE（15 points）

D'après les dessins ci-dessous, rédigez un texte de 150 à 200 mots avec un titre qui lui convient. Indiquez à la fin le nombre des mots que vous aurez employés.



2016 年法语专业四级考试 – 试题卷（A）- 共 17 页 17

1. X1 Note au TFS4 : 5



PARTIE VII (15 points)

Aller à l'école

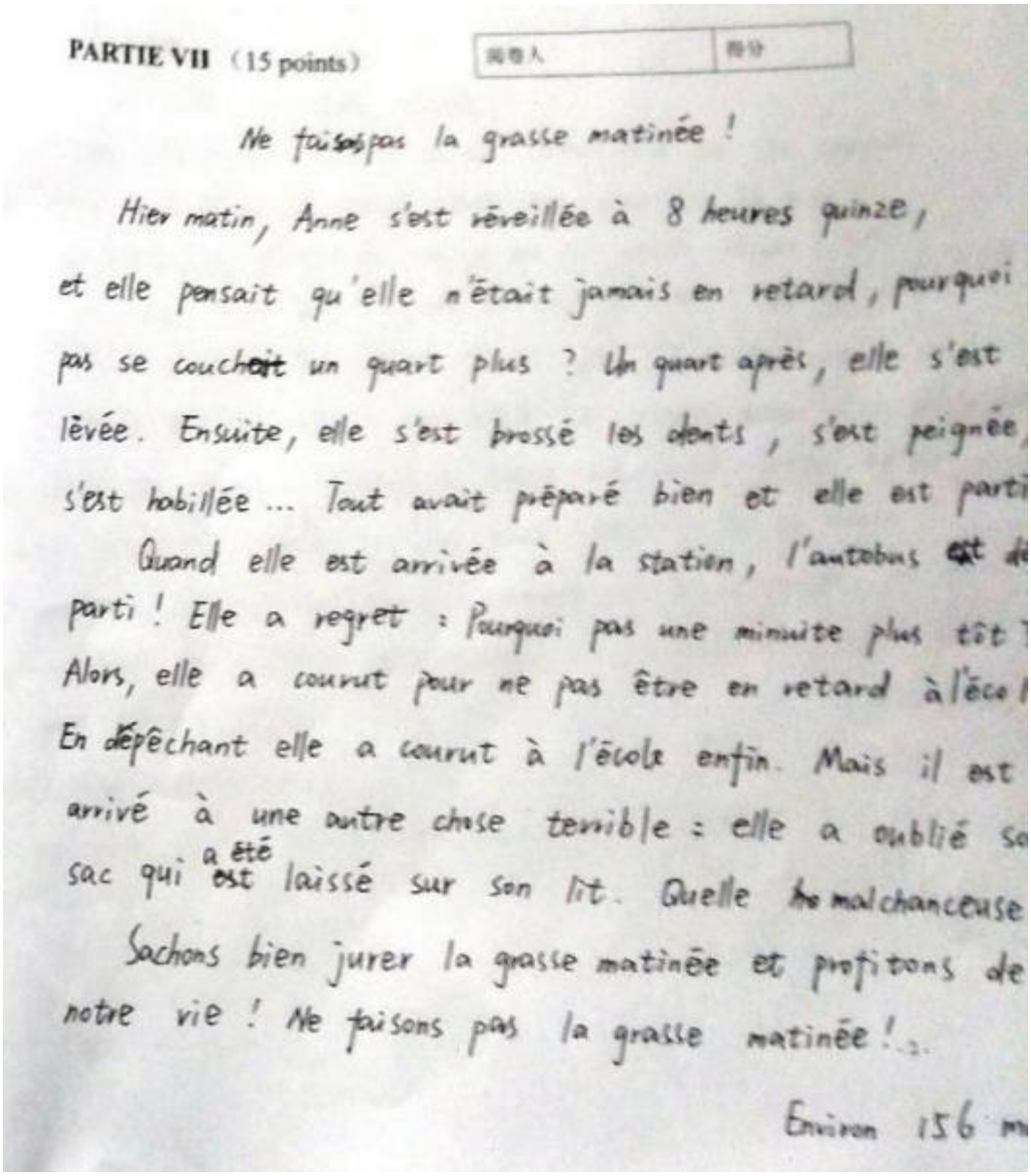
Fanny est une lycée qui a 17 ans. Tous les matins, elle se lève à 7 heures. Mais, aujourd'hui, elle se lève à 7:15. Elle ne fait pas attention, et puis, vais à la salle de bain pour se laver. Après, elle mange le petit déjeuner. Mais, maintenant, elle est déjà en retard. Quand elle sorti de la maison. Elle regarde un bus passé. Donc, elle court pour l'arrêter. Au cour de courir, soudain elle trouve que son sac a été à la maison. Elle pense que c'est vraiment un mauvais jour. Malgré que elle arrive à l'école, enfin elle est en retard.

en Chine le café en France >> Monsieur Pompit complaire de visiter le musée du Louvre, la cathédrale de Notre-Dame et le centre Pompitou. Ming répond qu'il n'a pas le temps pour visiter la capitale française.

Aller à l'école

Fanny est une lycée qui a 17 ans. Tous les matins, elle se lève à 7 heures. Mais, aujourd'hui, elle se lève à 7 :15. Elle ne fait pas attention, et puis, vais à la salle de bain pour se laver. Après, elle mange le petit-déjeuner. Mais, maintenant, elle est déjà en retard. Quand elle sort de la maison, Elle regarde un bus passé. Donc, elle court pour l'arrêter. Au cour de courir, soudain elle trouve que son sac a été à la maison. Elle pense que c'est vraiment un mauvais jour. Malgré que elle arrive à l'école, enfin elle est en retard.

2. X2 Note au TFS4 : 12



PARTIE VII (15 points)

Ne faisons pas la grasse matinée !

Hier matin, Anne s'est réveillée à 8 heures quinze, et elle pensait qu'elle n'était jamais en retard, pourquoi pas se coucher un quart plus ? Un quart après, elle s'est lèvée. Ensuite, elle s'est brossé les dents, s'est peignée, s'est habillée ... Tout avait préparé bien et elle est parti

Quand elle est arrivée à la station, l'autobus est d parti ! Elle a regret : Pourquoi pas une minuite plus tôt Alors, elle a courut pour ne pas être en retard à l'éco En dépêchant elle a courut à l'école enfin. Mais il est arrivé à une autre chose terrible : elle a oublié so sac qui a été est laissé sur son lit. Quelle la malchanceuse

Sachons bien jurer la grasse matinée et profitons de notre vie ! Ne faisons pas la grasse matinée !

Environ 156 m

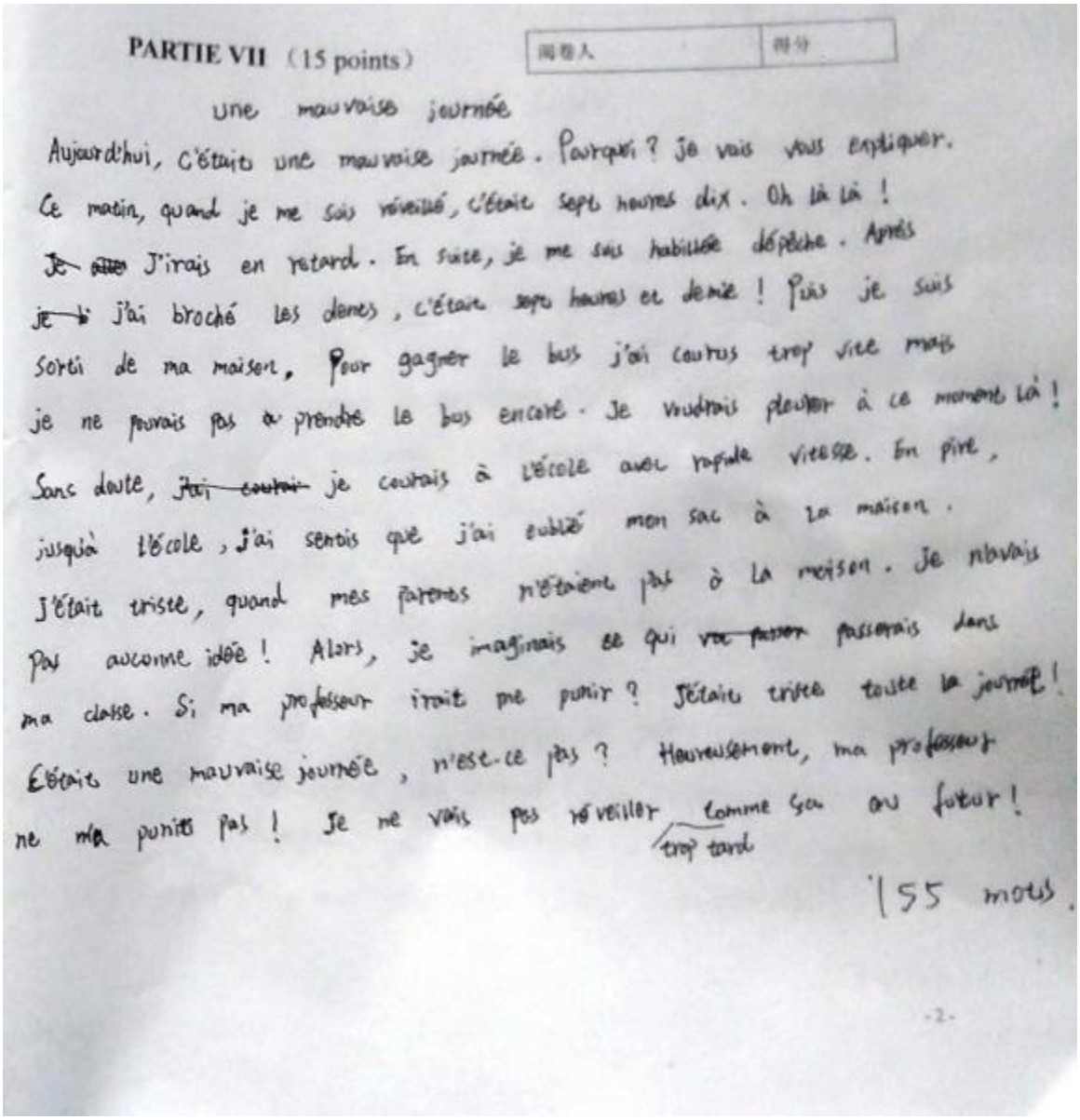
Ne faisons pas la grasse matinée !

Hier matin, Anne s'est réveillée à 8 heures quinze, et elle pensait qu'elle n'était jamais en retard, pourquoi pas se couchait un quart plus ? Un quart après, elle s'est lèvée. Ensuite, elle s'est brossée les dents, s'est peignée, s'est habillée… Tout avait préparé bien et elle est partie.

Quand elle est arrivée à la station, l'autobus est déjà parti ! Elle a regret : Pourquoi pas une minute plus tôt ? Alors, elle a courut à l'école enfin. Mais il est arrivé à une autre chose terrible : elle a oublié son sac qui a été laissé sur son lit. Quelle malchanceuse !

Sachons bien jurer la grasse matinée et profitons de notre vie ! Ne faisons pas la grasse matinée !

3. X3 Note au TFS4 : 9



PARTIE VII (15 points)

une mauvaise journée

Aujourd'hui, c'était une mauvaise journée. Pourquoi ? Je vais vous expliquer. Ce matin, quand je me suis réveillé, c'était sept heures dix. Oh là là ! ~~Je~~ J'irais en retard. En suite, je me suis habillée dépêche. Après ~~je~~ j'ai broché les dents, c'était sept heures et demie ! Puis je suis sorti de ma maison, Pour gagner le bus j'ai courus trop vite mais je ne pouvais pas prendre le bus encore. Je voudrais pleurer à ce moment là ! Sans doute, ~~J'ai courai~~ je courais à l'école avec rapide vitesse. En pire, jusqu'à l'école, j'ai sentis que j'ai oublié mon sac à la maison. J'était triste, quand mes parents n'étaient pas à la maison. Je n'avais pas aucune idée ! Alors, je imaginais ce qui ~~vre passer~~ passerais dans ma classe. Si ma professeur irait me punir ? J'étais triste toute la journée ! C'était une mauvaise journée, n'est-ce pas ? Heureusement, ma professeur ne m'a punits pas ! Je ne vais pas réveiller ~~comme ça au futur~~ trop tard

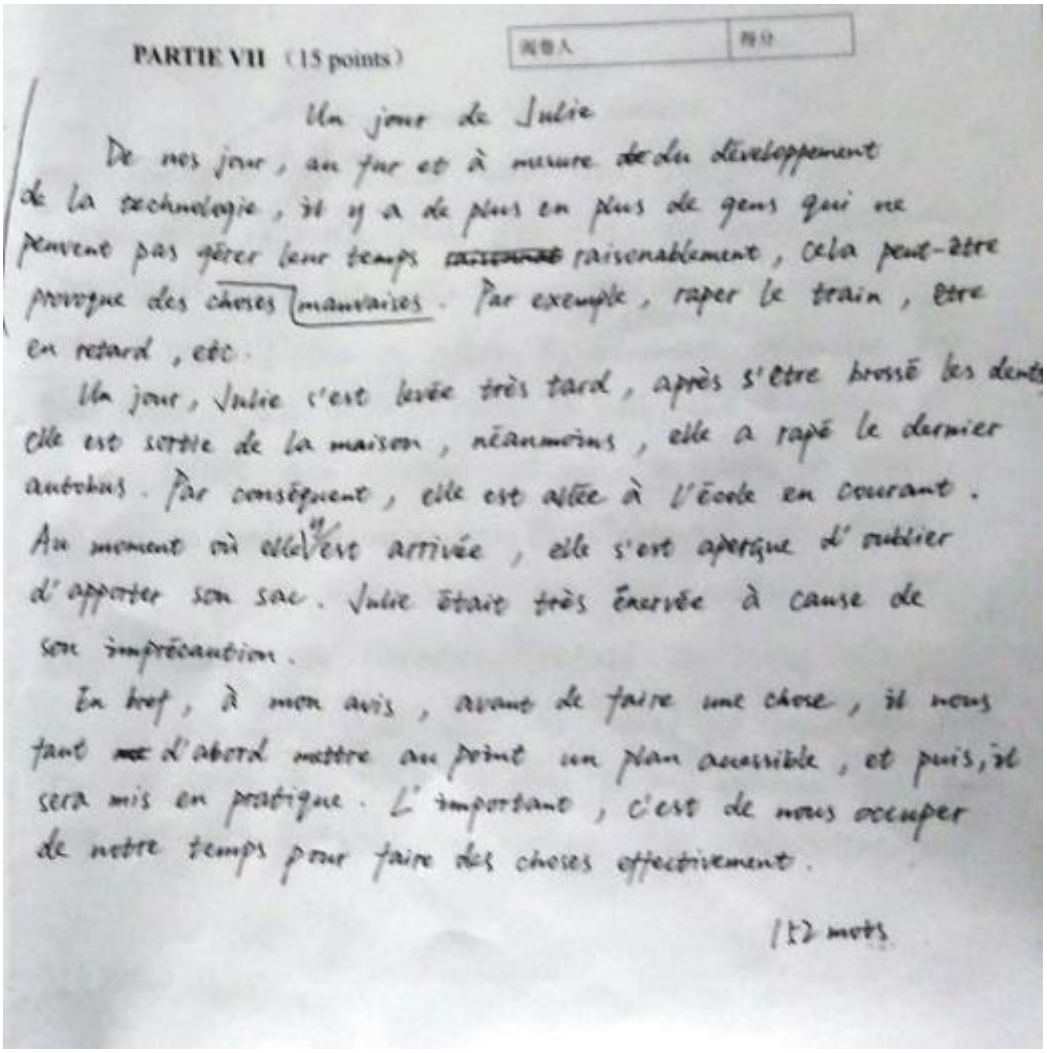
155 mots.

-2-

X 3 une mauvaise journée

Aujourd'hui, c'était une mauvaise journée. Pourquoi ? Je vais vous expliquer. Ce matin, quand je me suis réveillé, c'était sept heures dix. Oh là là ! J'irais en retard. En suite, je me suis habillé dépêche. Après j'ai broché les dents, c'était sept heures et demie ! Puis je suis sorti de la maison. Pour gagner le bus j'ai courus trop vite, mais je ne pouvais pas prendre le bus encore. Je voudrais pleurer à ce moment là ! Sans doute, je courais l'école avec rapide vitesse. En pire, jusqu'à l'école, j'ai sentis que j'ai oublié mon sac à la maison. J'étais triste, quand mes parents n'étaient pas à la maison. Je n'avais pas aucune idée ! Alors, je imaginais ce qui passerais dans ma classe. Si ma professeur irait me punir ? J'étais triste toute la journée ! C'était une mauvaise journée, n'est-ce pas ? Heureusement, ma professeur ne m'a punits pas ! Je ne vais pas réveiller trop tard comme ça au futur !

4. X4 Note au TFS4 : 14



PARTIE VII (15 points)

Un jour de Julie

De nos jour, au fur et à mesure du développement de la technologie, il y a de plus en plus de gens qui ne peuvent pas gérer leur temps raisonablement, cela peut-être provoque des choses mauvaises. Par exemple, raper le train, être en retard, etc.

Un jour, Julie c'est levée très tard, après s'être brossé les dents elle est sortie de la maison, néanmoins, elle a rapé le dernier autobus. Par conséquent, elle est allée à l'école en courant. Au moment où elle y est arrivée, elle s'est aperçue d'oublier d'apporter son sac. Julie était très énervée à cause de son imprécaution.

En bref, à mon avis, avant de faire une chose, il nous faut d'abord mettre au point un plan accessible, et puis, il sera mis en pratique. L'important, c'est de nous occuper de notre temps pour faire des choses effectivement.

182 mots

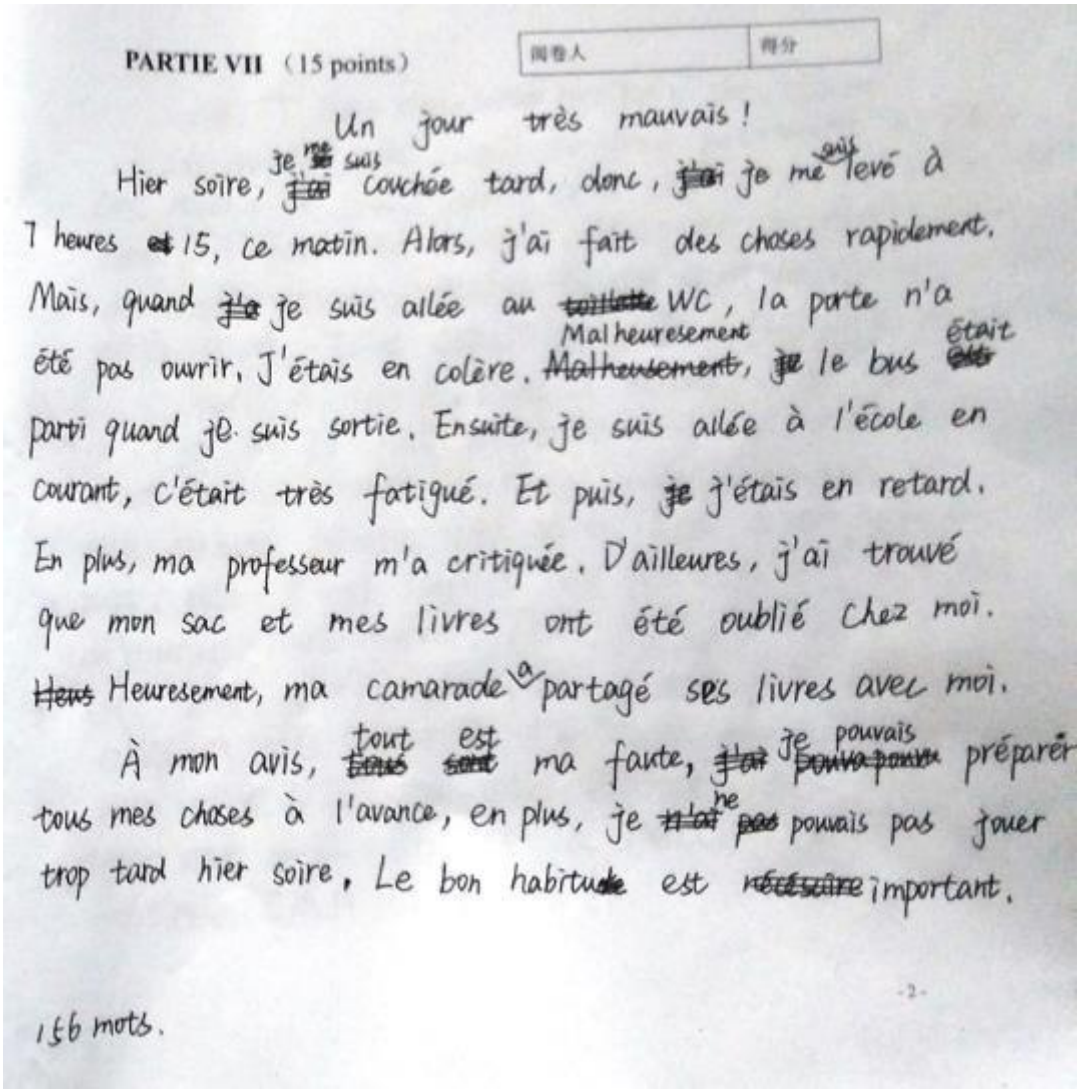
Un jour de Julie

De nos jours, au fur et à mesure du développement de la technologie, il y a de plus en plus de gens qui ne peuvent pas gérer leur temps raisonablement, cela peut-être provoque des mauvaises choses. Par exemple, raper le train, être en retard, etc.

Un jour, Julie s'est levée très tard, après s'être brossé les dents, elle est sortie de la maison, néanmoins, elle a rapé le dernier autobus. Par conséquent, elle est allée à l'école en courant. Au moment où elle y est arrivée, elle s'est aperçue d'oublier d'apporter son sac. Julie était très énervée à cause de son imprécaution.

En bref, à mon avis, avant de faire une chose, il nous faut d'abord mettre au point un plan accessible, et puis, il sera mis en pratique. L'important, c'est de nous occuper de notre temps pour faire des choses effectivement.

5. X5 Note au TFS4 : 10



PARTIE VII (15 points)

Un jour ~~très~~ mauvais !

Hier soire, ~~je~~ ~~me~~ suis couchée tard, donc, ~~je~~ je me ~~suis~~ levé à 7 heures ~~et~~ 15, ce matin. Alors, j'ai fait des choses rapidement. Mais, quand ~~je~~ je suis allée au ~~toilette~~ WC, la porte n'a été pas ouvrir. J'étais en colère. ~~Malheuresement~~ Malheuresement, ~~le~~ le bus ~~est~~ était parti quand je suis sortie. Ensuite, je suis allée à l'école en courant, c'était ~~très~~ très fatigué. Et puis, ~~je~~ j'étais en retard. En plus, ma professeur m'a critiquée. D'ailleures, j'ai trouvé que mon sac et mes livres ont été oublié chez moi. ~~Heus~~ Heuresement, ma camarade a partagé ses livres avec moi.

À mon avis, ~~tous~~ tout ~~sont~~ est ma faute, ~~j'ai~~ je ~~pouva~~ pouvais préparer tous mes choses à l'avance, en plus, je ~~n'ai~~ ne ~~pas~~ pouvais pas jouer trop tard hier soire. Le bon habitude est ~~nécessaire~~ important.

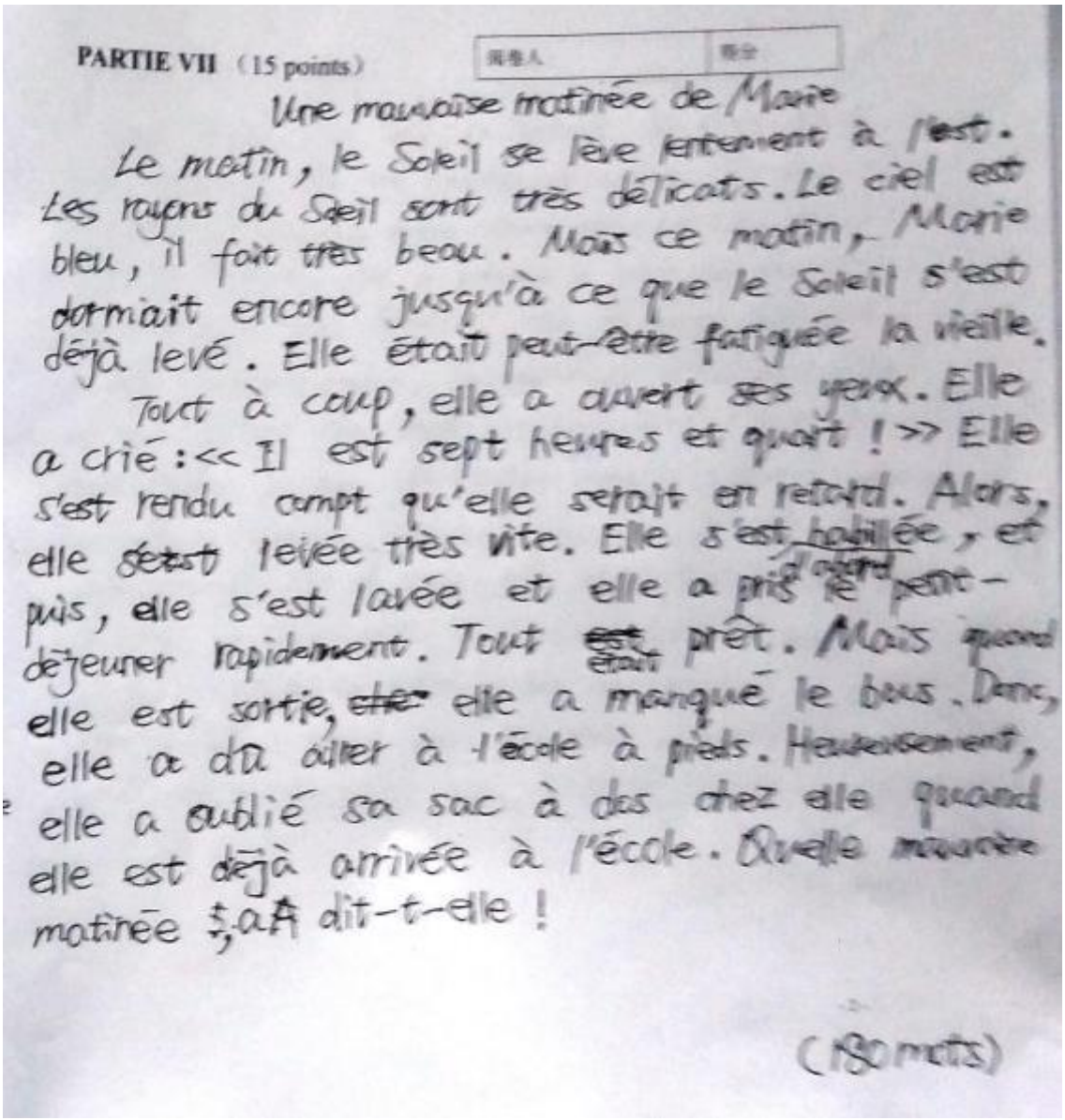
156 mots.

Un jour très mauvais !

Hier soire, je me suis couchée tard, donc je me suis levée à 7 heures 15, ce matin. Alors, j'ai fait des choses rapidement. Mais, quand je suis allée au WC, la porte n'a été pas ouvrir. J'étais en colère. Malheuresement, le bus était parti quand je suis sortie. Ensuite, je suis allée à l'école en courant, c'était très fatigué. Et puis, j'étais en retard. En plus, ma professeur m'a critiquée. D'ailleures, j'ai trouvé que mon sac et mes livres ont été oublié chez moi. Heuresement, ma camarade a partagé ses livres avec moi.

À mon avis, tout est ma faute, je pouvais préparer tous mes choses à l'avance, en plus, je ne pouvais pas jouer trop tard hier soire. Le bon habitude est important.

6. X6 Note au TFS4 : 10



PARTIE VII (15 points)

Une mauvaise matinée de Marie

Le matin, le Soleil se lève lentement à l'est. Les rayons du Soleil sont très délicats. Le ciel est bleu, il fait très beau. Mais ce matin, Marie dormait encore jusqu'à ce que le Soleil s'est déjà levé. Elle était peut-être fatiguée la vieille.

Tout à coup, elle a ouvert ses yeux. Elle a crié : << Il est sept heures et quart ! >> Elle s'est rendu compt qu'elle serait en retard. Alors, elle s'est levée très vite. Elle s'est habillée, et puis, elle s'est lavée et elle a pris le petit-déjeuner rapidement. Tout était prêt. Mais quand elle est sortie, elle a manqué le bus. Donc, elle a dû aller à l'école à pieds. Heureusement, elle a oublié son sac à dos chez elle quand elle est déjà arrivée à l'école. Quelle mauvaise matinée, a dit-elle !

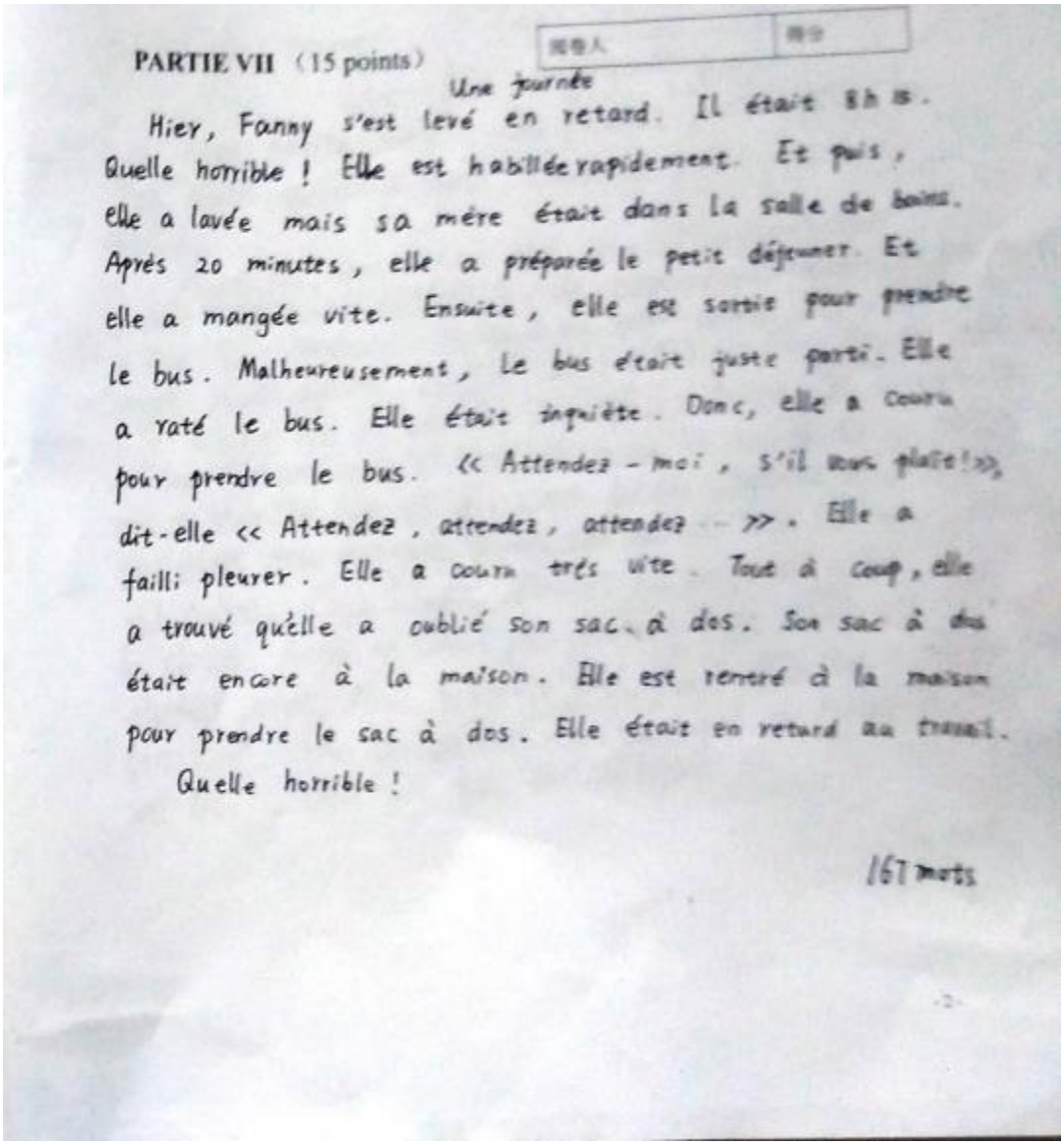
(180 mots)

Une mauvaise matinée de Marie

Le matin, le Soleil se lève lentement à l'est. Les rayons du Soleil sont très délicats. Le ciel est bleu, il fait très beau. Mais ce matin, Marie dormait encore jusqu'à ce que le Soleil s'est déjà levé. Elle était peut-être fatiguée la vieille.

Tout à coup, elle a ouvert ses yeux. Elle a crié : « Il est sept heures et quart ! » Elle s'est rendu compt qu'elle serait en retard. Alors, elle s'est levée très vite. Elle s'est d'abord habillée, et puis, elle s'est lavée et elle a pris le petit-déjeuner rapidement. Tout était prêt. Mais quand elle est sortie, elle a manqué le bus. Donc, elle a dû aller à l'école à pieds. Heureusement, elle a oublié son sac à dos chez elle quand elle est déjà arrivée à l'école. Quelle mauvaise matinée, a dit-elle !

7. X7 Note au TFS4 : 12



PARTIE VII (15 points)

Une journée

Hier, Fanny s'est levé en retard. Il était 8h15. Quelle horrible ! Elle est habillée rapidement. Et puis, elle a lavée mais sa mère était dans la salle de bains. Après 20 minutes, elle a préparée le petit déjeuner. Et elle a mangée vite. Ensuite, elle est sortie pour prendre le bus. Malheureusement, le bus était juste parti. Elle a raté le bus. Elle était inquiète. Donc, elle a couru pour prendre le bus. « Attendez-moi, s'il vous plaît ! », dit-elle « Attendez, attendez, attendez… ». Elle a failli pleurer. Elle a couru très vite. Tout à coup, elle a trouvé qu'elle a oublié son sac à dos. Son sac à dos était encore à la maison. Elle est rentré à la maison pour prendre le sac à dos. Elle était en retard au travail.

Quelle horrible !

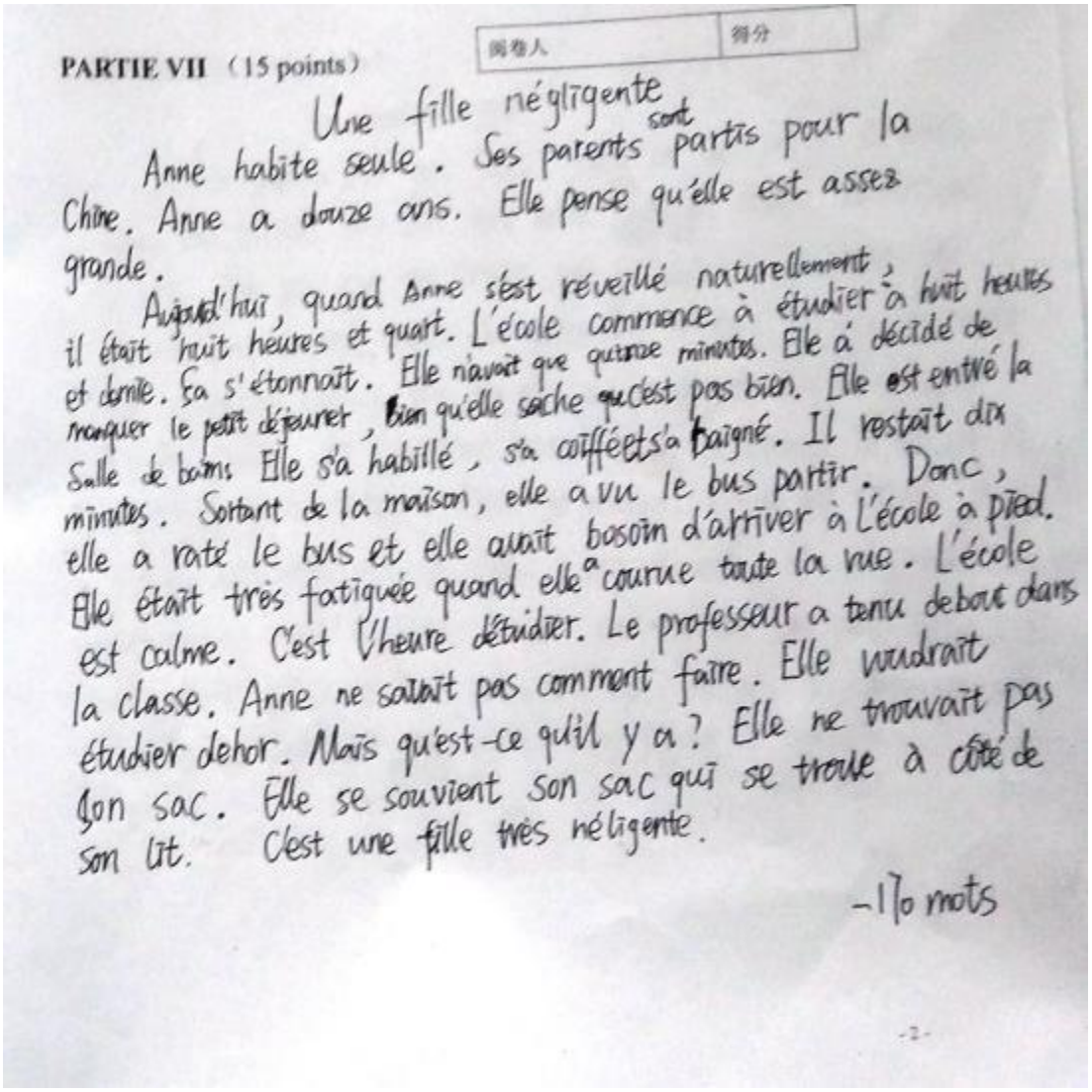
167 mots

Une journée

Hier, Fanny s'est levé en retard. Il était 8h15. Quelle horrible ! Elle est habillée rapidement. Et puis, elle a lavée mais sa mère était dans la salle de bains. Après 20 minutes, elle a préparée le petit-déjeuner. Et elle a mangée vite. Ensuite, elle est sortie pour prendre le bus. Malheureusement, le bus était juste parti. Elle a raté le bus. « Attendez-moi, s'il vous plaît ! », dit-elle « Attendez, attendez, attendez… ». Elle a failli pleurer. Elle a couru très vite. Tout à coup, elle a trouvé qu'elle a oublié son sac à dos. Son sac à dos était encore à la maison. Elle est rentré à la maison pour prendre le sac à dos. Elle était en retard au travail.

Quelle horrible !

8. X8 Note au TFS4 : 11



PARTIE VII (15 points)

Une fille négligente

Anne habite seule. Ses parents sont partis pour la Chine. Anne a douze ans. Elle pense qu'elle est assez grande.

Aujourd'hui, quand Anne s'est réveillé naturellement, il était huit heures et quart. L'école commence à étudier à huit heures et demie. Ça s'étonnait. Elle n'avait que quinze minutes. Elle a décidé de manquer le petit déjeuner, bien qu'elle sache c'est pas bien. Elle est entré la Salle de bains. Elle s'a habillé, s'a coiffé et s'a baigné. Il restait dix minutes. Sortant de la maison, elle a vu le bus partir. Donc, elle a raté le bus et elle avait besoin d'arriver à l'école à pied. Elle était très fatiguée quand elle a courue toute la rue. L'école est calme. C'est l'heure d'étudier. Le professeur a tenu debout dans la classe. Anne ne savait pas comment faire. Elle voudrait étudier dehor. Mais qu'est-ce qu'il y a? Elle ne trouvait pas son sac. Elle se souvient son sac qui se trouve à côté de son lit. C'est une fille très négligente.

-170 mots

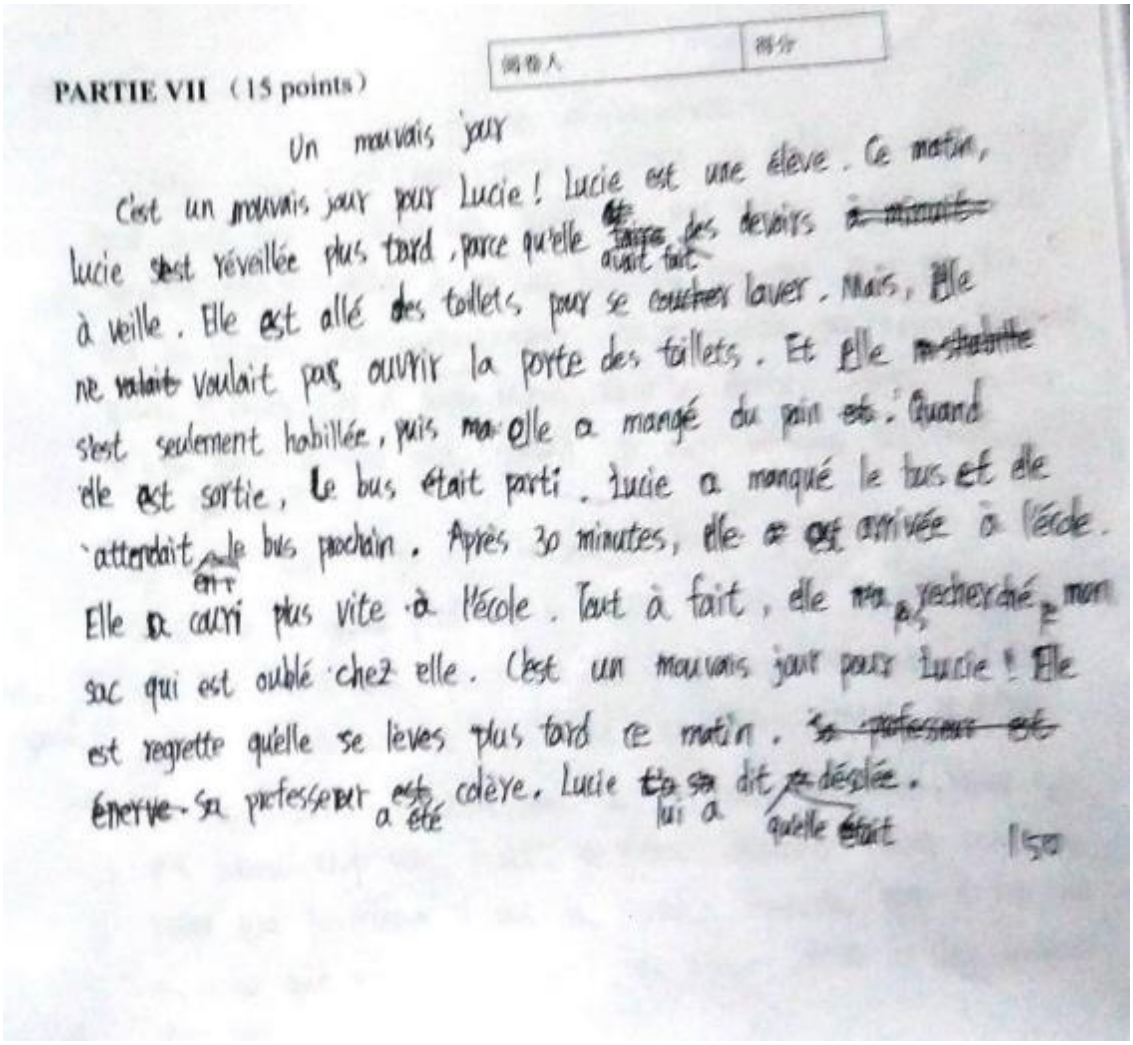
-2-

Une fille négligente

Anne habite seule. Ses parents sont partis pour la Chine. Anne a douze ans. Elle pense qu'elle est assez grande.

Aujourd'hui, quand Anne s'est réveillé naturellement, il était huit heures et quart. L'école commence à étudier à huit heures et demie. Ça s'étonnait. Elle n'avait que quinze minutes. Elle a décidé de manquer le petit-déjeuner, bien qu'elle sache c'est pas bien. Elle est entré la salle de bains. Elle s'a habillé, s'a coiffé et s'a baigné. Il restait dix minutes. Sortant de la maison, elle a vu le bus partir. Donc, elle a raté le bus et elle avait besoin d'arriver à l'école à pied. Elle était très fatiguée quand elle a courue toute la rue. L'école est calme. C'est l'heure d'étudier. Le professeur a tenu debout dans la classe. Anne ne savait pas comment faire. Elle voudrait étudier dehor. Mais qu'est-ce qu'il y a ? Elle ne trouvait pas son sac. Elle se souvient son sac qui se trouve à côté de son lit. C'est une fille très négligente.

9. X9 Note au TFS4 : 9



PARTIE VII (15 points)

Un mauvais jour

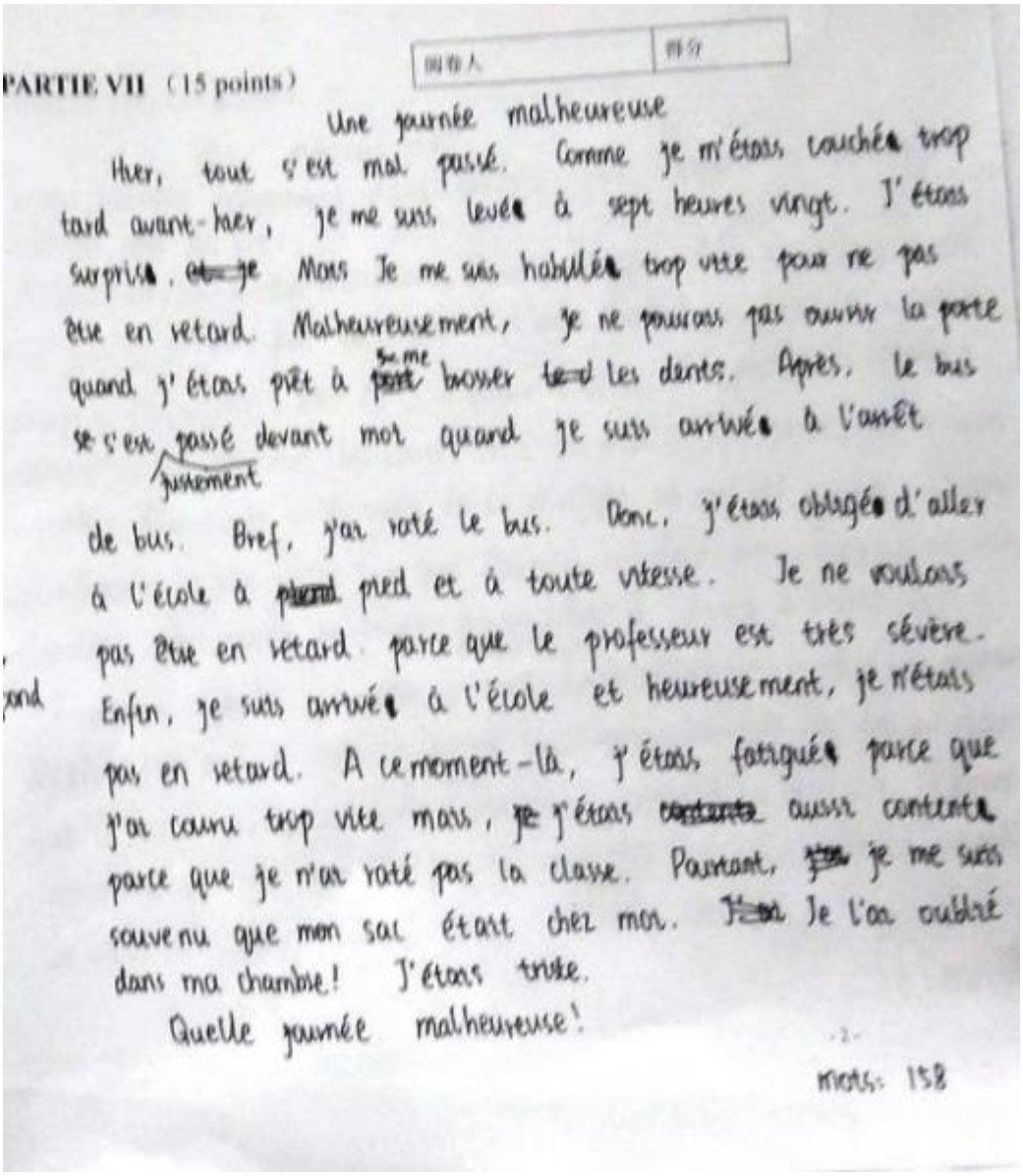
C'est un mauvais jour pour Lucie ! Lucie est une élève. Ce matin, Lucie s'est réveillée plus tard, parce qu'elle avait fait des devoirs à veille. Elle est allé des toilets pour se laver. Mais, elle ne voulait pas ouvrir la porte des toilets. Et elle s'est seulement habillée, puis elle a mangé du pain. Quand elle est sortie, le bus était parti. Lucie a manqué le bus et elle attendait le bus prochain. Après 30 minutes, elle est arrivée à l'école. Elle a couri plus vite à l'école. Tout à fait, elle n'a pas cherché mon sac qui est oublié chez elle. C'est un mauvais jour pour Lucie ! Elle est regrette qu'elle se lève plus tard ce matin. Sa professeur a été colère. Lucie lui a dit qu'elle était désolée.

150

Un mauvais jour

C'est un mauvais jour pour Lucie ! Lucie est une élève. Ce matin, Lucie s'est réveillée plus tard, parce qu'elle avait fait des devoirs à veille. Elle est allé des toilets pour se laver. Mais, elle ne voulait pas ouvrir la porte des toilets. Et elle s'est seulement habillée, puis elle a mangé du pain. Quand elle est sortie, le bus était parti. Lucie a manqué le bus et elle attendait le bus prochain. Après 30 minutes, elle est arrivée à l'école. Elle a couri plus vite à l'école. Tout à fait, elle n'a pas cherché mon sac qui est oublié chez elle. C'est un mauvais jour pour Lucie ! Elle est regrette qu'elle se lève plus tard ce matin. Sa professeur a été colère. Lucie lui a dit qu'elle était désolée.

10. X 10 Note au TFS4 : 13



PARTIE VII (15 points)

Une journée malheureuse

Hier, tout s'est mal passé. Comme je m'étais couché trop tard avant-hier, je me suis levé à sept heures vingt. J'étais surpris. ~~Et~~ je Mais Je me suis habillé trop vite pour ne pas être en retard. Malheureusement, je ne pouvais pas ouvrir la porte quand j'étais prêt à ~~me~~ me brosser ~~le~~ les dents. Après, le bus se s'est passé devant moi quand je suis arrivé à l'arrêt justement de bus. Bref, j'ai raté le bus. Donc, j'étais obligé d'aller à l'école à ~~pied~~ pied et à toute vitesse. Je ne voulais pas être en retard parce que le professeur est très sévère. Enfin, je suis arrivé à l'école et heureusement, je n'étais pas en retard. A ce moment-là, j'étais fatigué parce que j'ai couru trop vite mais, je j'étais ~~contente~~ aussi content parce que je n'ai raté pas la classe. Pourtant, je me suis souvenu que mon sac était chez moi. ~~Je~~ Je l'ai oublié dans ma chambre! J'étais triste.

Quelle journée malheureuse!

-2-

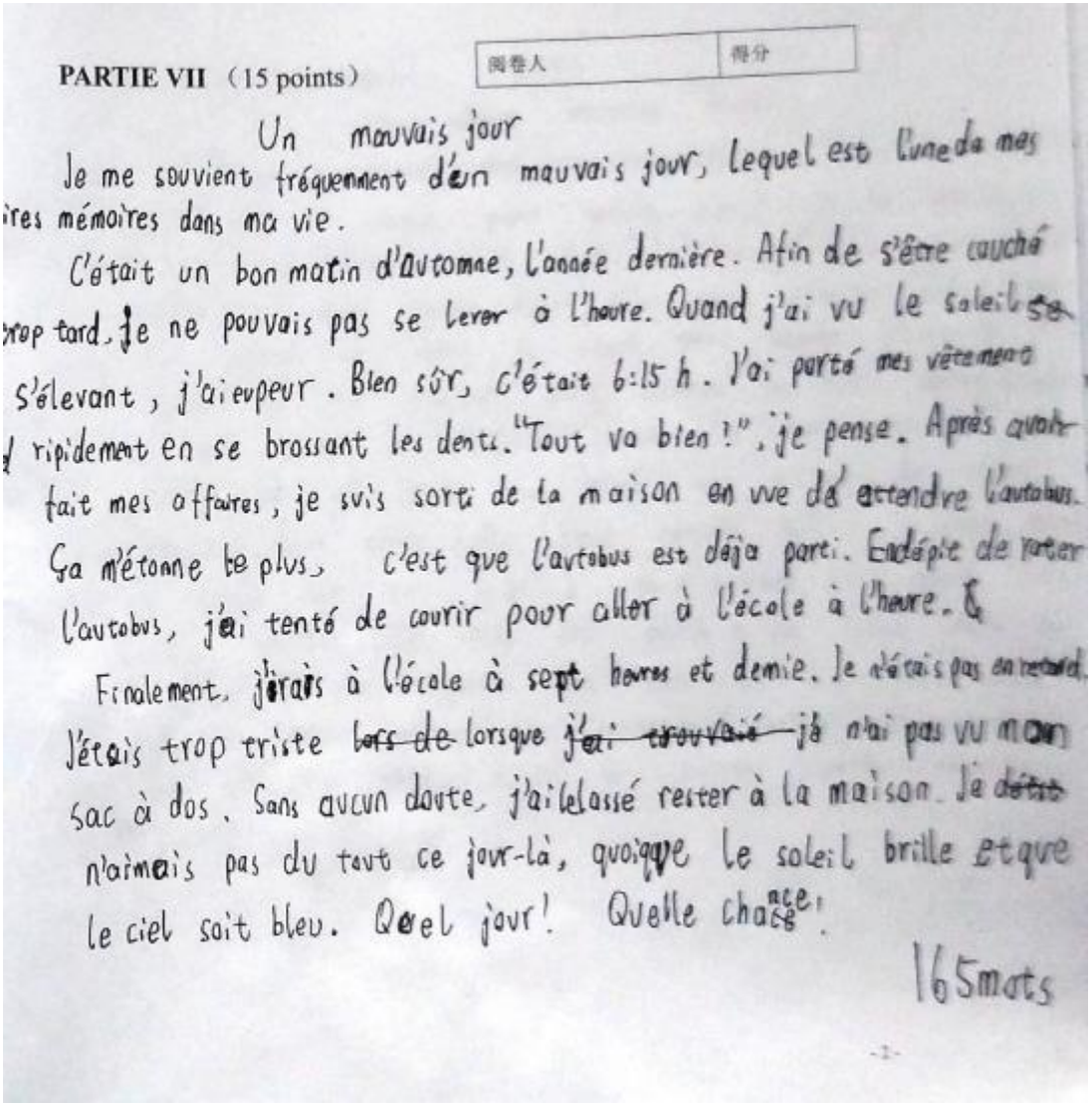
mots: 158

Une journée malheureuse

Hier, tout s'est mal passé. Comme je m'étais couché trop tard avant-hier, je me suis levé à sept heures vingt. J'étais surpris. Mais je me suis habillé trop vite pour ne pas être en retard. Malheureusement, je ne pouvais pas ouvrir la porte quand j'étais prêt à me brosser les dents. Après, le bus s'est justement passé devant moi quand je suis arrivé à l'arrêt de bus. Bref, j'ai raté le bus. Donc, j'étais obligé d'aller à l'école à pied et à toute vitesse. Je ne voulais pas être en retard parce que le professeur est très sévère. Enfin, je suis arrivé à l'école et heureusement, je n'étais pas en retard. À ce moment-là, j'étais fatigué parce que j'ai couru trop vite, mais, j'étais aussi content parce que je n'ai raté pas la classe. Pourtant, je me suis souvenu que mon sac était chez moi. Je l'ai oublié dans ma chambre ! J'étais triste.

Quelle journée malheureuse !

11. X11 Note au TFS4 : 11



PARTIE VII (15 points)

Un mauvais jour

Je me souvient fréquemment d'un mauvais jour, lequel est l'une de mes ires mémoires dans ma vie.

C'était un bon matin d'automne, l'année dernière. Afin de s'être couché trop tard, je ne pouvais pas se lever à l'heure. Quand j'ai vu le soleil se s'élevant, j'ai eu peur. Bien sûr, c'était 6:15 h. J'ai porté mes vêtement rapidement en se brossant les dents. "Tout va bien!", je pense. Après avoir fait mes affaires, je suis sorti de la maison en vue d'attendre l'autobus. Ça m'étonne le plus, c'est que l'autobus est déjà parti. En dépit de rater l'autobus, j'ai tenté de courir pour aller à l'école à l'heure.

Finalement, j'irais à l'école à sept heures et demie. Je n'étais pas en retard. J'étais trop triste ~~lors de~~ lorsque ~~j'ai trouvais~~ je n'ai pas vu mon sac à dos. Sans aucun doute, j'ai le lassé rester à la maison. Je ~~détes~~ n'aimais pas du tout ce jour-là, quoique le soleil brille et que le ciel soit bleu. Quel jour! Quelle chance!

165mots

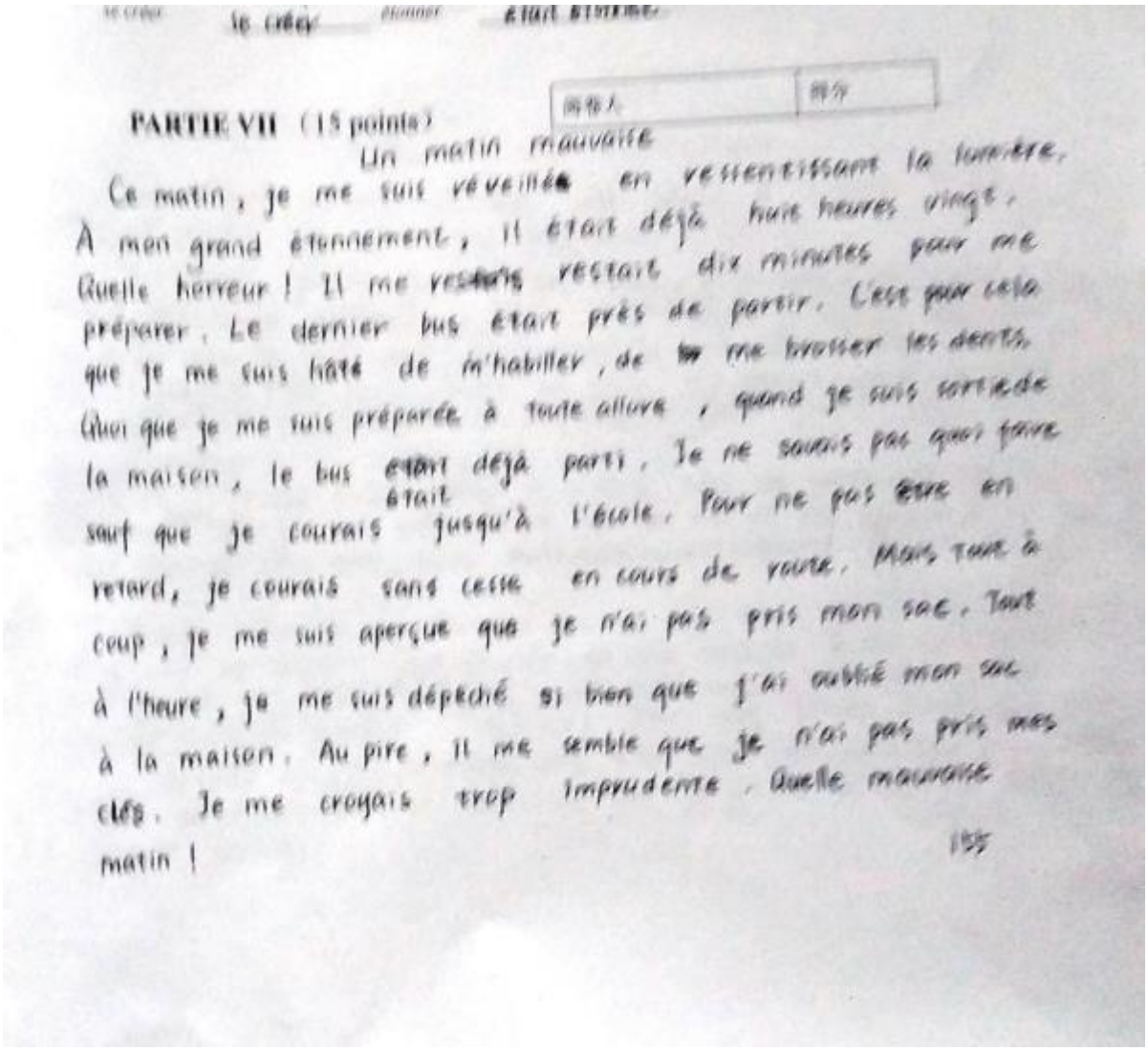
Un mauvais jour

Je me souviens fréquemment d'un mauvais jour, lequel est l'une de mes pires mémoires dans ma vie.

C'était un bon matin d'automne, l'année dernière. Afin de s'être couché trop tard, je ne pouvais pas se lever à l'heure. Quand j'ai vu le soleil s'élevant, j'ai eu peur. Bien sûr, c'était 6 :15 h. J'ai porté mes vêtement rapidement en se brossant les dents. « Tout va bien ! », je pense. Après avoir fait mes affaires, je suis sorti de la maison en vue d'attendre l'autobus. Ça m'étonne le plus, c'est que l'autobus est déjà parti. En dépit de rater l'autobus, j'ai tenté de courir pour aller à l'école à l'heure.

Finalement, j'irais à l'école à sept heures et demie. Je n'étais pas en retard. J'étais trop triste lorsque je n'ai pas vu mon sac à dos. Sans aucun doute, j'ai le lassé rester à la maison. Je n'aimais pas du tout ce jour-là, quoique le soleil brille et le ciel soit bleu. Quel jour ! Quelle chance !

12. X 12 Note au TFS4 : 13



PARTIE VII (15 points)

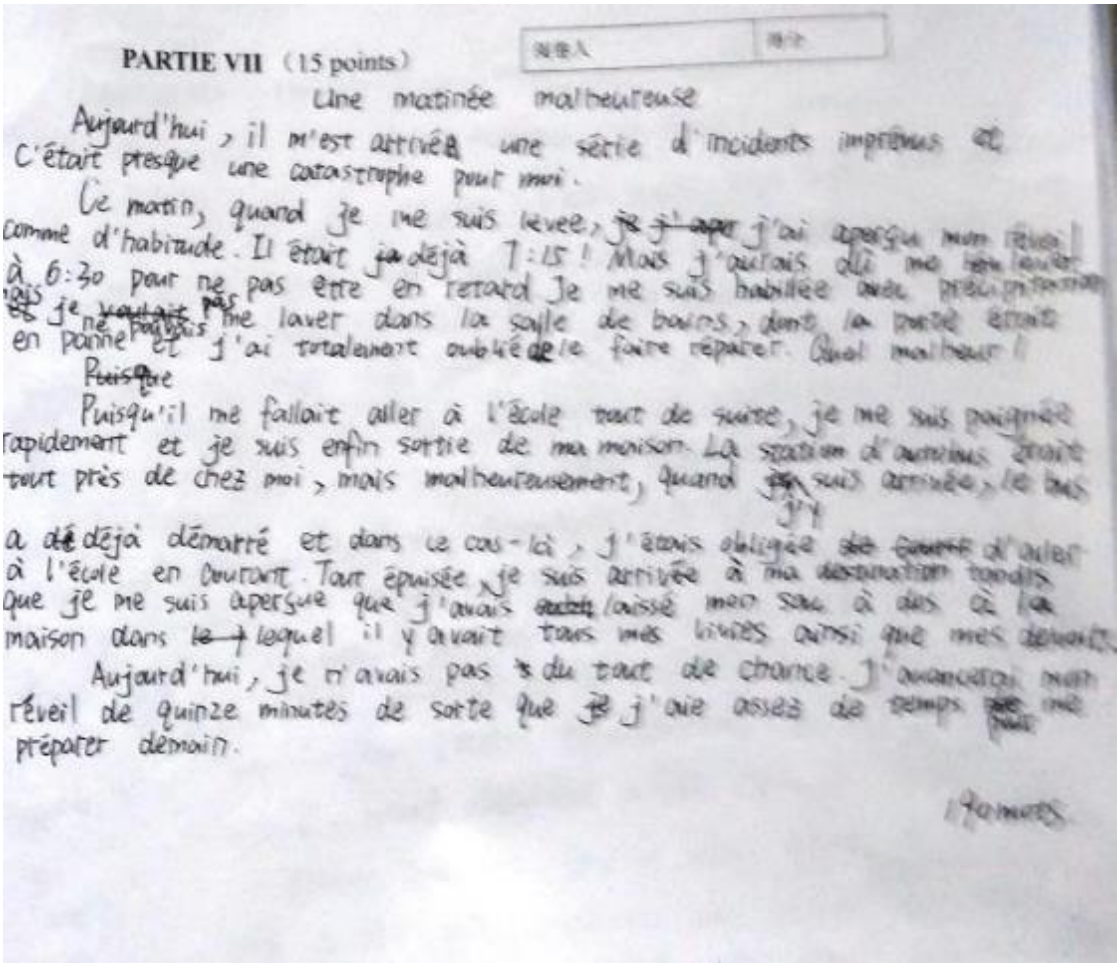
Un matin mauvaise

Ce matin, je me suis réveillée en ressentissent la lumière. À mon grand étonnement, il était déjà huit heures vingt. Quelle herreur ! Il me restait dix minutes pour me préparer. Le dernier bus était près de partir. C'est pour cela que je me suis hâté de m'habiller, de me brosser les dents. Quoi que je me suis préparée à toute allure, quand je suis sortie de la maison, le bus était déjà parti. Je ne savais pas quoi faire sauf que je courais jusqu'à l'école. Pour ne pas être en retard, je courais sans cesse en cours de route. Mais tout à coup, je me suis aperçue que je n'ai pas pris mon sac. Tout à l'heure, je me suis dépeché si bien que j'ai oublié mon sac à la maison. Au pire, il me semble que je n'ai pas pris mes clés. Je me croyais trop imprudente. Quelle mauvaise matin !

Un matin mauvaise

Ce matin, je me suis réveillée en ressentissent la lumière. À mon grand étonnement, il était déjà huit heures vingt. Quelle herreur ! Il me restait dix minutes pour me préparer. Le dernier bus était près de partir. C'est pour cela que je me suis hâté de m'habiller, de me brosser les dents. Quoi que je me suis préparé à toute allure, quand je suis sortie de la maison, le bus était déjà parti. Je ne savais pas quoi faire sauf que je courais jusqu'à l'école. Pour ne pas être en retard, je courais sans cesse en cours de route. Mais tout à coup, je me suis aperçue que je n'ai pas pris mon sac. Tout à l'heure, je me suis dépêché si bien que j'ai oublié mon sac à la maison. Au pire, il me semble que je n'ai pas pris mes clés. Je me croyais trop imprudente. Quelle mauvaise matin !

13. X13 Note au TFS4 : 14



PARTIE VII (15 points)

Une matinée malheureuse

Aujourd'hui, il m'est arrivé une série d'incidents imprévus et c'était presque une catastrophe pour moi.

Ce matin, quand je me suis levée, j'ai aperçu mon réveil comme d'habitude. Il était déjà 7:15 ! Mais j'aurais dû me lever à 6:30 pour ne pas être en retard. Je me suis habillée avec précipitation, mais je ne pouvais pas me laver dans la salle de bains, dont la porte était en panne et j'ai totalement oublié de le faire réparer. Quel malheur !

Puisqu'il me fallait aller à l'école tout de suite, je me suis paignée rapidement et je suis enfin sortie de ma maison. La station d'autobus était tout près de chez moi, mais malheureusement, quand j'y suis arrivée, le bus a déjà démarré et dans ce cas-là, j'étais obligée d'aller à l'école en courant. Tout épuisée, je suis arrivée à ma destination tandis que je me suis aperçue que j'avais laissé mon sac à dos à la maison dans lequel il y avait tous mes livres ainsi que mes devoirs.

Aujourd'hui, je n'avais pas du tout de chance. J'avancerai mon réveil de quinze minutes de sorte que j'aie assez de temps pour me préparer demain.

Une matinée malheureuse

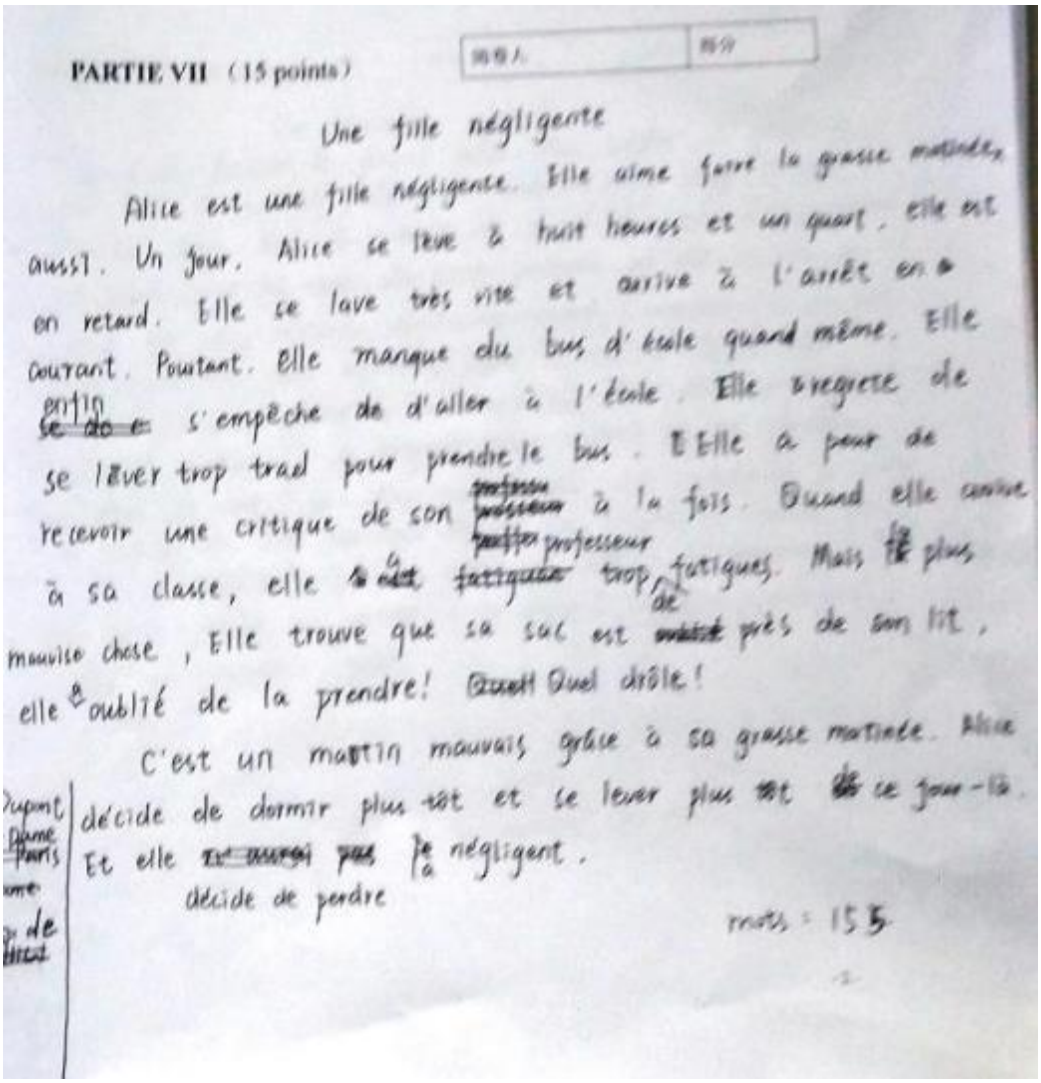
Aujourd'hui, il m'est arrivé une série d'incidents imprévus et c'était presque une catastrophe pour moi.

Ce matin, quand je me suis lèvee, j'ai aperçu mon réveil comme d'habitude. Il était déjà 7 :15 ! Mais j'aurais dû me lever à 6 :30 pour ne pas être en retard. Je me suis habillée avec précipitation, mais je ne pouvais pas me laver dans la salle de bains, dont la porte était en panne et j'ai totalement oublié de le faire réparer. Quel malheur !

Puisqu'il me fallait aller à l'école tout de suite, je me suis paignée rapidement et je suis enfin sortie de ma maison. La station d'autobus était tout près de chez moi, mais malheureusement, quand j'y suis arrivée, le bus a déjà démarré et dans ce cas-là, j'étais obligée d'aller à l'école en courant. Tout épuisée, je suis arrivée à ma destination tandis que je me suis aperçue que j'avais laissé mon sac à dos à la maison dans lequel il y avait tous mes livres ainsi que mes devoirs.

Aujourd'hui, je n'avais pas du tout de chance. J'avancerai mon réveil de quinze minutes de sorte que j'aie assez de temps pour me préparer demain.

14. X14 Note au TFS4 : 10



PARTIE VII (15 points)

Une fille négligente

Alice est une fille négligente. Elle aime faire la grasse matinée, aussi. Un jour, Alice se lève à huit heures et un quart, elle est en retard. Elle se lave très vite et arrive à l'arrêt en courant. Pourtant, elle manque du bus d'école quand même. Elle enfin s'empêche de d'aller à l'école. Elle regrete de se lever trop trad pour prendre le bus. Elle a peur de recevoir une critique de son professeur à la fois. Quand elle arrive à sa classe, elle a trop de fatigues. Mais la plus mauvise chose, Elle trouve que sa sac est près de son lit, elle a oublié de la prendre! Quel drôle!

C'est un matin mauvais grâce à sa grasse matinée. Alice décide de dormir plus tôt et se lever plus tôt de ce jour-là. Et elle décide de perdre la négligent.

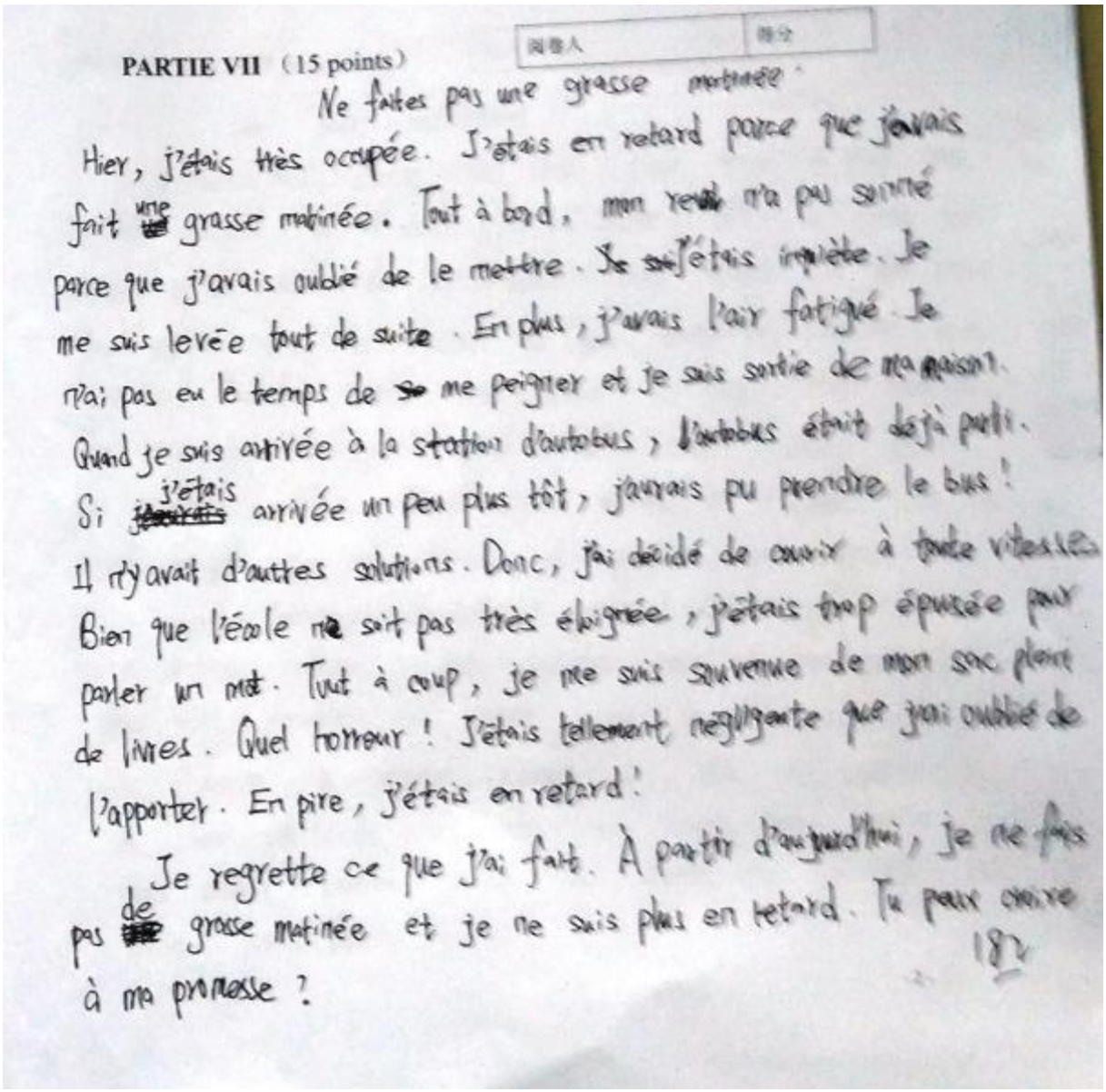
mots : 155

Une fille négligente

Alice est une fille négligente. Elle aime faire la grasse matinée aussi. Un jour, Alice se lève à huit heures et un quart, elle est en retard. Elle se lave très vite et arrive à l'arrêt en courant. Pourtant, elle manque du bus d'école quand même. Elle enfin s'empêche d'aller à l'école. Elle regrete de se lever trop tard pour prendre le bus. Elle a peur de recevoir une critique de son professeur à la fois. Quand elle arrive à sa classe, elle a trop de fatigues. Mais la plus mauvise chose, Elle trouve que sa sac est près de son lit, elle a oublié de la prendre ! Quel drôle !

C'est un matin mauvais grâce à sa grasse matinée. Alice décide de dormir plus tôt et se lever plus tôt de ce jour-là. Et elle décide de perdre la négligent.

15. X15 Note au TFS4 : 13



PARTIE VII (15 points)

Ne faites pas une grasse matinée.

Hier, j'étais très occupée. J'étais en retard parce que j'avais fait une grasse matinée. Tout à bord, mon réveil n'a pas sonné parce que j'avais oublié de mettre. J'étais inquiète. Je me suis levée tout de suite. En plus, j'avais l'air fatigué. Je n'ai pas eu le temps de me peigner et je suis sortie de ma maison. Quand je suis arrivée à la station d'autobus, l'autobus était déjà parti. Si j'étais arrivée un peu plus tôt, j'aurais pu prendre le bus! Il n'y avait d'autres solutions. Donc, j'ai décidé de courir à toute vitesse. Bien que l'école ne soit pas très éloignée, j'étais trop épuisée pour parler un mot. Tout à coup, je me suis souvenue de mon sac plein de livres. Quel horreur! J'étais tellement négligente que j'ai oublié de l'apporter. En pire, j'étais en retard!

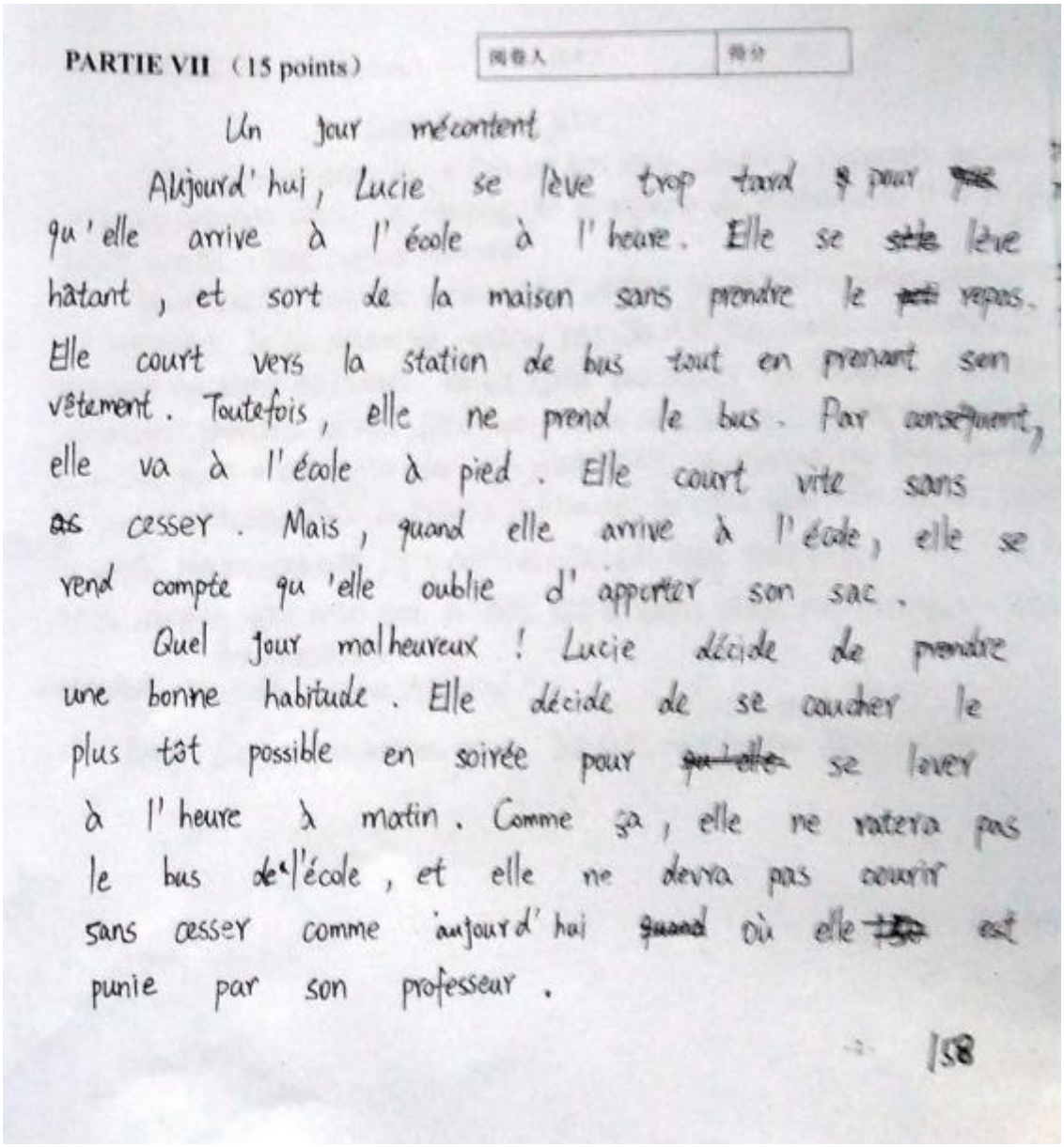
Je regrette ce que j'ai fait. À partir d'aujourd'hui, je ne fais pas de grasse matinée et je ne suis plus en retard. Tu peux croire à ma promesse?

Ne faites pas une grasse matinée

Hier, j'étais très occupée. J'étais en retard parce que j'avais fait une grasse matinée. Tout à bord, mon réveil n'a pas sonné parce que j'avais oublié de mettre. J'étais inquiète. Je me suis levée tout de suite. En plus, j'avais l'air fatigué. Je n'ai pas eu le temps de me peigner et je suis sortie de la maison. Quand je suis arrivée à la station d'autobus, l'autobus était déjà parti. Si j'étais arrivée un peu plus tôt, j'aurais pu prendre le bus ! Il n'y avait d'autres solutions. Donc, j'ai décidé de courir à toute vitesse. Bien que l'école ne soit pas très éloignée, j'étais trop épuisée pour parler un mot. Tout à coup, je me suis souvenue de mon sac plein de livres. Quel horreur ! J'étais tellement négligente que j'ai oublié de l'apporter. En pire, j'étais en retard !

Je regrette ce que j'ai fait. À partir d'aujourd'hui, je ne fais pas de grasse matinée et je ne suis plus en retard. Tu peux croire à ma promesse ?

16. X16 Note au TFS4 : 10



PARTIE VII (15 points)

Un jour mécontent

Aujourd'hui, Lucie se lève trop tard pour qu'elle arrive à l'école à l'heure. Elle se lève hâtant, et sort de la maison sans prendre le repas. Elle court vers la station de bus tout en prenant son vêtement. Toutefois, elle ne prend le bus. Par conséquent, elle va à l'école à pied. Elle court vite sans cesser. Mais, quand elle arrive à l'école, elle se rend compte qu'elle oublie d'apporter son sac.

Quel jour malheureux ! Lucie décide de prendre une bonne habitude. Elle décide de se coucher le plus tôt possible en soirée pour se lever à l'heure à matin. Comme ça, elle ne ratera pas le bus de l'école, et elle ne devra pas courir sans cesser comme aujourd'hui où elle est punie par son professeur.

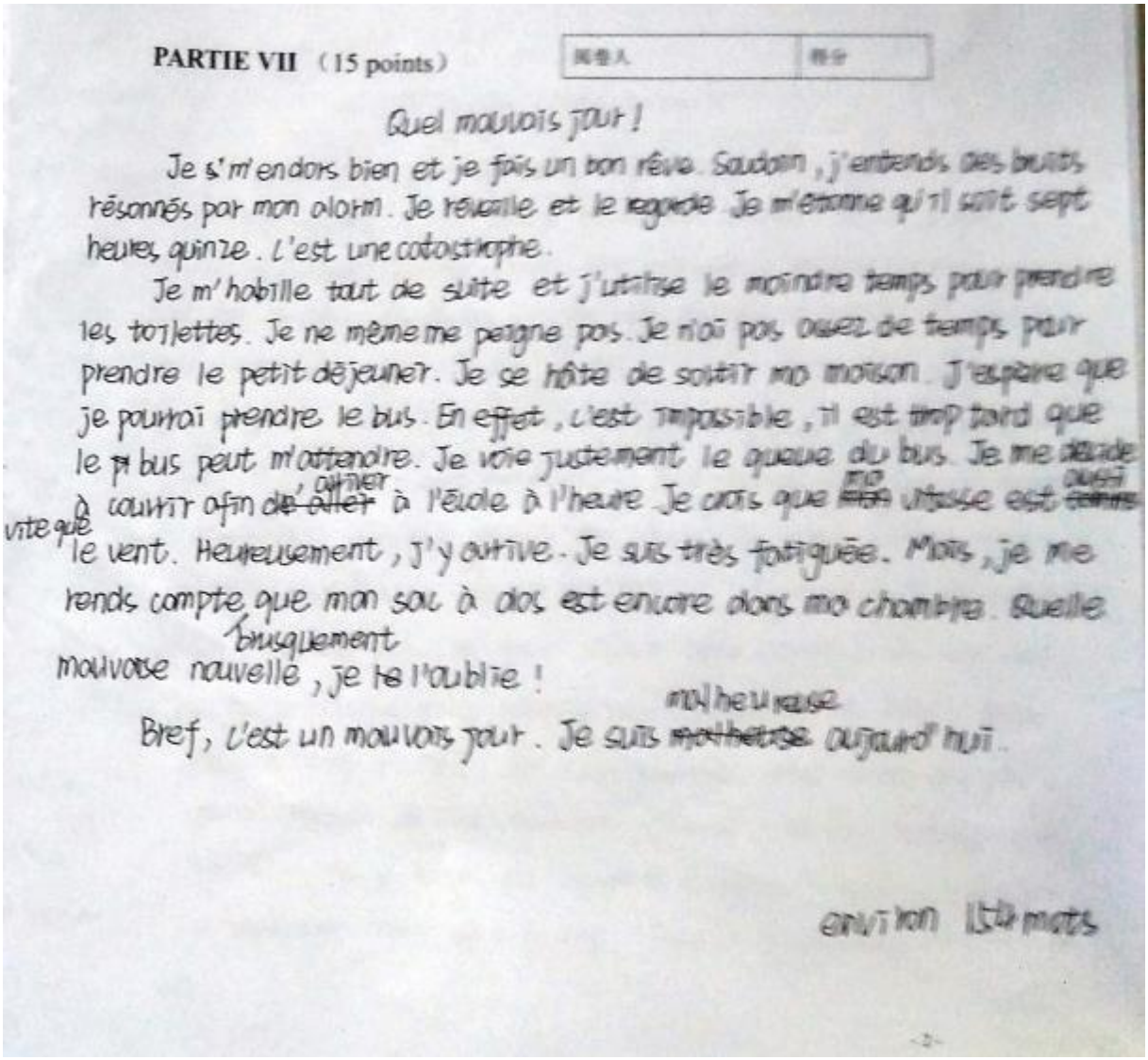
158

Un jour mécontent

Aujourd'hui, Lucie se lève trop tard pour qu'elle arrive à l'école à l'heure. Elle se lève hâtant, et sort de la maison sans prendre le repas. Elle court vers la station de bus tout en prenant son vêtement. Toutefois, elle ne prend le bus. Par conséquent, elle va à l'école à pied. Elle court vite sans cesser. Mais, quand elle arrive à l'école, elle se rend compte qu'elle oublie d'apporter son sac.

Quel jour malheureux ! Lucie décide de prendre une bonne habitude. Elle décide de se coucher le plus tôt possible en soirée pour se lever à l'heure à matin. Comme ça, elle ne ratera pas le bus de l'école, et elle ne devra pas courir sans cesser comme aujourd'hui où elle est punie par son professeur.

17. X17 Note au TFS4 12



PARTIE VII (15 points)

Quel mauvais jour !

Je s'm'endors bien et je fais un bon rêve. Soudain, j'entends des bruits résonnés par mon alorm. Je réveille et le regarde. Je m'étonne qu'il soit sept heures quinze. C'est une catastrophe.

Je m'habille tout de suite et j'utilise le moindre temps pour prendre les toilettes. Je ne même me peigne pas. Je n'ai pas assez de temps pour prendre le petit déjeuner. Je se hâte de sortir ma maison. J'espère que je pourrai prendre le bus. En effet, c'est impossible, il est trop tard que le bus peut m'attendre. Je voie justement la queue du bus. Je me décide à courrir afin d'arriver à l'étude à l'heure. Je crois que ma vitesse est aussi vite que le vent. Heureusement, j'y arrive. Je suis très fatiguée. Mais, je me rends compte brusquement que mon sac à dos est encore dans ma chambre. Quelle mauvaise nouvelle, je l'oublie !

Bref, c'est un mauvais jour. Je suis malheureuse aujourd'hui.

environ 153 mots

-2-

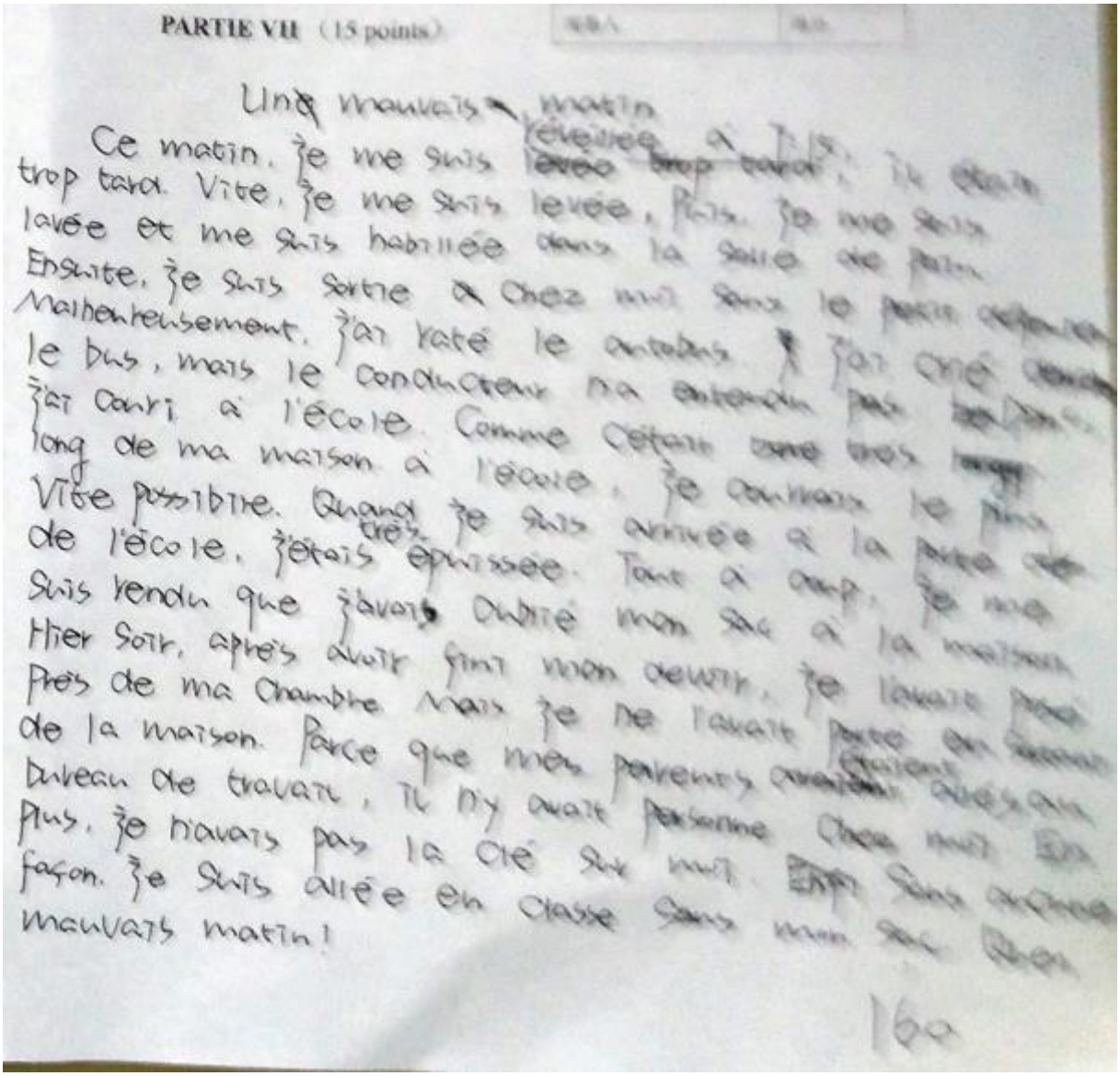
Quel mauvais jour !

Je m'endors bien et je fais un bon rêve. Soudain, j'entends des bruits résonnés par mon alarm. Je réveille et je regarde. Je m'étonne qu'il soit sept heures quinze. C'est une catastrophe.

Je m'habille tout de suite et j'utilise le moindre temps pour prendre les toilettes. Je ne même me peigne pas. Je n'ai pas assez de temps pour prendre le petit-déjeuner. Je se hâte de sortir ma maison. J'espère que je pourrai prendre le bus. En effet, c'est impossible, il est trop tard que le bus peut m'attendre. Je voie justement la queue du bus. Je me décide de courrir afin d'arriver à l'étude à l'heure. Je crois que ma vitesse est aussi vite que le vent. Heureusement, j'y arrive. Je suis très fatiguée. Mais, je me rends compte brusquement que mon sac à dos est encore dans ma chambre. Quelle mauvaise nouvelle, je l'oublie !

Bref, c'est un mauvais jour. Je suis malheureuse aujourd'hui.

18. X 18 Note au TFS4 11


PARTIE VII (15 points)

Une mauvais matin

Ce matin, je me suis réveillée à 7:15, il était trop tard. Vite, je me suis levée. Puis, je me suis lavée et me suis habillée dans la salle de pain. Ensuite, je suis sortie chez moi sans le petit-déjeuner Malheureusement, j'ai raté le autobus. J'ai crié derrière le bus, mais le conducteur n'a entendu pas. J'ai couri à l'école. Comme c'était très long de ma maison à l'école, je courrais le plus vite possible. Quand je suis arrivée à la porte de l'école, j'étais très épuisée. Tout à coup, je me suis rendu que j'avais oublié mon sac à la maison. Hier Soir, après avoir fini mon devoir, je l'avais près de ma chambre, Mais je ne l'avais pas porté en sortant de la maison. Parce que mes parents étaient allés au bureau de travail, il n'y avait personne chez moi. En plus, je n'avais pas la clé sur moi. Sans aucune façon. Je suis allée en classe sans mon sac. Quel mauvais matin!

160

Un mauvais matin

Ce matin, je me suis réveillée à 7 :15, il était trop tard. Vite, je me suis levée. Puis, je me suis lavée et me suis habillée dans la salle de pain. Ensuite, je suis sortie chez moi sans le petit-déjeuner Malheureusement, j'ai raté le autobus. J'ai crié derrière le bus, mais le conducteur n'a entendu pas. Donc, j'ai couri à l'école. Comme c'était très long de ma maison à l'école, je courrais le plus vite possible. Quand je suis arrivée à la porte de l'école, j'étais très épuisée. Tout à coup, je me suis rendu que j'avais oublié mon sac à la maison. Hier Soir, après avoir fini mon devoir, je l'avais posé près de ma chambre, Mais je ne l'avais pas porté en sortant de ma maison. Parce que mes parents étaient allés au bureau de travail, il n'y avait personne chez moi. En plus, je n'avais pas la clé sur moi. Sans aucune façon. Je suis allée en classe sans mon sac. Quel mauvais matin !

Annexe 2 : Exemples de correction de productions écrites

Exemple 1 : DELF B1 pro (Manuel de l'évaluation des copies atypiques, CIEP, 2014 : 20-21)

Exercice 1 : *Rendre compte de ses activités* — 25 points

Chaque mois, le journal de l'entreprise présente un salarié nouvellement recruté. Vous êtes arrivé il y un mois et le journal vous contacte.
Vous envoyez alors un rapport sur votre installation, votre poste, vos impressions et vos collègues.
160 mots minimum

« Oui, nous y pourrons ! », Barak Obama, qui est nouveau
président de aux Etat-Unis, dit pour son peuple.
Il a beaucoup de problèmes sur économique
depuis la dernière 2008. Barak Obama est espère
par son peuple et toute le monde.
Il pourrais changer le condition mauvais de la
économique dans au Etat-Unis et le monde maintenant.
Parce que il a 47 ans, Il est jeune. Ennuit il
a gros rêve et il avait croit il peut changer.
Mais, le condition économique avait descendre maintenant.
Il n'y a signe que la conditions économique a changé.
Il faut beaucoup de aide de tous le monde pour
changer au Etat-Unis.
Je crois son politique pourrais le changer exactement.
Je espère que toute le monde change exactment
par nouveau présidente de aux Etat-Unis, Barak
Obama !

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2					
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions, et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3			
Compétence lexicale /orthographe lexicale										
Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2					
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2					
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2					
Compétence grammaticale/orthographe grammaticale										
Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2					
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2					
Morphosyntaxe – orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2					

TOTAL : 1/25

Étendue du vocabulaire 0,5/2
Quelques mots de vocabulaire de niveau B1 (peuple, économique, condition, signe, exactement, rêve) mais peu de variété, ces mots sont répétés plusieurs fois.

Maîtrise du vocabulaire 0/2
Beaucoup de mots mal utilisés : « un gros rêve », « le condition économique… **descendre** », « **dit** pour son peuple », « **exactement** », « **espère** par son peuple »

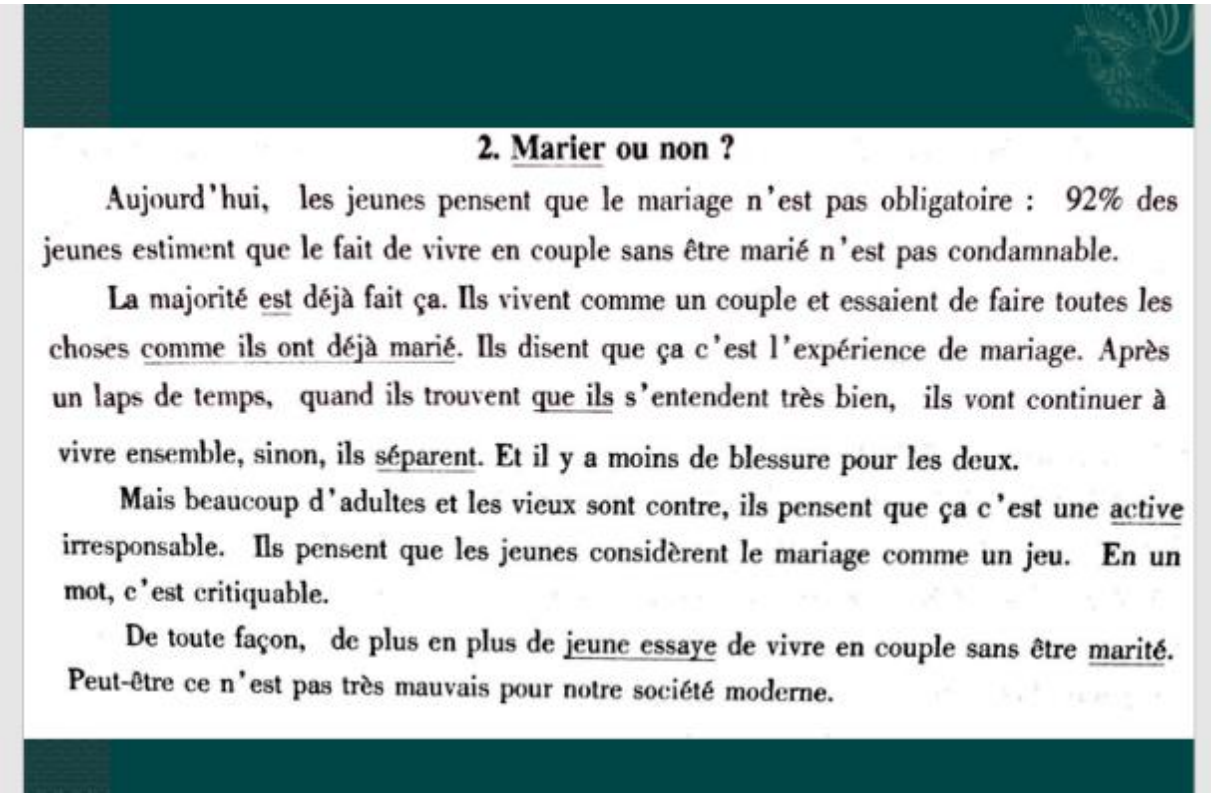
Maîtrise de l'orthographe lexicale 0/2
Pratiquement aucun accent, des mots mal orthographiés (derinière, neauveau, ensuit, exactment)

Degré d'élaboration des phrases 0/2
Pratiquement aucune phrase correcte, la phrase simple n'est pas maîtrisée, il faut sans cesse réinterpréter : « Il a beaucoup de problemes sur economique depuis la deriniere 2008. »

Choix des temps et des modes 0,5/2
Des tentatives pour utiliser différentes modalités et nuancer même si cela ne fonctionne pas bien : « Il pourrais changer », « il avait croit il pout changer », « avait descendre ».

Morphosyntaxe – orthographe grammaticale 0/2
Beaucoup de problèmes d'accords : nouveau presidente, la conditions economique, toute le monde, tous le monde, le condition mauvais, au Etats-Unis, etc.
Problèmes de prépositions : de aux Etats-Unis, dans aux Etats-Unis, pour son peuple.
Absence d'articles et d'élisions.

Exemple 2 : Exemple de correction de production écrite au TFS4 (Formation des enseignants, Université de Beijing, document de travail) :



2. Marier ou non ?

Aujourd'hui, les jeunes pensent que le mariage n'est pas obligatoire : 92% des jeunes estiment que le fait de vivre en couple sans être marié n'est pas condamnable.

La majorité est déjà fait ça. Ils vivent comme un couple et essaient de faire toutes les choses comme ils ont déjà marié. Ils disent que ça c'est l'expérience de mariage. Après un laps de temps, quand ils trouvent que ils s'entendent très bien, ils vont continuer à vivre ensemble, sinon, ils séparent. Et il y a moins de blessure pour les deux.

Mais beaucoup d'adultes et les vieux sont contre, ils pensent que ça c'est une active irresponsable. Ils pensent que les jeunes considèrent le mariage comme un jeu. En un mot, c'est critiquable.

De toute façon, de plus en plus de jeune essaye de vivre en couple sans être marité. Peut-être ce n'est pas très mauvais pour notre société moderne.

Les commentaires de la copie de TFS4 :la consigne est respectée, la fin du texte est très nette. Le nombre de mots est insuffisant (il faut au minimum 150), beaucoup d'erreurs linguistiques, beaucoup de répétitions de la même phrase. On propose la correction suivante des erreurs :

Marier - se marier ; est - a ; comme ils ont déjà - comme s'ils sont déjà ; que ils - qu'ils ; séparent - se sépareront ; active - action ; jeune essaie - jeunes essaient, marié - mariés.

Annexe 3 : Brouillons recueillis au cours d'un examen de fin de semestre

Consigne : Les chinois sont-ils heureux ?

Brouillon N°1



Brouillon N°2

