Rhétorique de la dissertation : étude contrastive des conventions d'écriture académique en français et en chinois

Xiao Bi

▶ **To cite this version:**

Xiao Bi. Rhétorique de la dissertation : étude contrastive des conventions d'écriture académique en français et en chinois. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2016. Français. NNT : 2016US-PCA036 . tel-01539424

HAL Id: tel-01539424
https://theses.hal.science/tel-01539424

Submitted on 14 Jun 2017

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

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

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

École doctorale 268
Langage et langues : description, théorisation, transmission

BI Xiao

Rhétorique de la dissertation. Etude contrastive des conventions d'écriture académique en français et en chinois

Thèse de doctorat en Didactique des langues et des cultures
dirigée par M. Dan SAVATOVSKY
soutenue le 24 février 2016

Jury :

M. Jean-Louis CHISS, professeur à l'Université Sorbonne nouvelle

M. Philippe MONNERET, professeur à l'Université Paris Sorbonne, rapporteur

M. Dan SAVATOVSKY, professeur à l'Université Sorbonne nouvelle

Mme WANG Xiuli, professeur à l'Université des langues et cultures de Pékin, rapporteur

À mes parents qui m'ont quittée il y a longtemps

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier mon directeur de recherche, Monsieur le Professeur Dan SAVATOVSKY pour m'avoir guidée, écoutée, relue et encouragée. Sa disponibilité, sa générosité, son sens de l'humour et ses conseils m'ont prouvé que la recherche n'est pas une aventure solitaire.

Tous mes remerciements vont également à Monsieur Jean-Louis CHISS, Monsieur Philippe MONNERET et Madame WANG Xiuli pour m'avoir fait l'honneur de juger mon travail.

Cette thèse doit beaucoup à Madame YUAN Xiaoyi, doyenne de l'Institut des langues étrangères à l'Ecole Normale Supérieure de l'Est de la Chine. Elle m'a encouragée à reprendre mes études après trois ans de travail et m'a toujours fait confiance durant ces six ans et demi de longue marche. Je suis aussi reconnaissante à Madame WANG Jing, directrice du département de français à l'ECNU de m'avoir donné les conditions favorables à mes recherches et de m'avoir aidée à demander une bourse du Ministère de l'Education chinois.

Je remercie très vivement Monsieur ZHANG Yin De et Monsieur Jean-Claude Beacco pour leurs conseils très précieux.

Je suis reconnaissante à Madame SAVATOVSKY pour sa gentillesse.

Un grand remerciement à mon amie Josette qui a bien voulu relire tant de pages. Je la remercie particulièrement pour les discussions que nous avons eues pour traduire les poèmes et les textes d'ancien chinois en français.

Merci aux enseignants et étudiants qui ont gentiment accepté de participer à mon enquête.

Merci à Madame HE HuiMin et à Madame HUA XiuLin pour leur confiance et soutien moral.

Merci à Fa Guo, Hong Hai, Agnès, Nathalie, XiuMin, Jing et LI Ji qui m'ont apporté une aide bienveillante quand le besoin s'en faisait sentir.

Ce travail n'aurait pas été possible sans le soutien continu de ma famille. Je remercie ma fille qui est arrivée comme un ange au cours de la rédaction de cette thèse. Je suis reconnaissante à mes beaux-parents qui se sont occupés de ma fille pendant mon séjour à Paris. Merci à mon mari pour sa compréhension, son accompagnement et son assistance informatique. Merci à ma sœur ainée qui a joué le rôle de ma mère après que cette dernière est partie.

Merci de tout mon cœur !

Sommaire

Avant-propos **1**

Introduction **7**

0.1. Objet d'étude : la dissertation *à la française* **9**

0.2. Scripteurs-apprenants choqués et troublés **9**

0.3. Point de vue des correcteurs étrangers **10**

0.4. Exemples de copies chinoises **11**

0.5. Opinions des enseignants chinois sur les difficultés des étudiants **16**

0.6. Problématique du travail présent **18**

CHAPITRE I Eléments de contextualisation **25**

1.1. Situation linguistique de la Chine **26**

1.2. La langue première des Chinois **29**

1.3. Un système d'écriture commune : les caractères normalisés chinois **31**

1.4. Enseignement du français en Chine **32**

1.5. Enquête auprès des professeurs chinois **52**

Chapitre II Cinquante ans de rhétorique contrastive **61**

2.1. Origines **61**

2.2. Le Modèle de Kaplan **70**

2.3. Controverses **72**

2.4. Modifications apportées par Kaplan au modèle initial **84**

2.5. Autres horizons de la rhétorique contrastive **92**

2.6. Contrastivité entre langues proches ou éloignées **118**

2.7. Entre le français et le chinois **123**

Chapitre III Dissertations des étudiants chinois : analyse d'un échantillon 127

3.1. Dissertation à la française.....128

3.2. Dissertation des apprenants chinois : un échantillon.....137

3.3. Confrontation de deux régimes rhétoriques 158

3.4. Spécificités de l'écrit dans la tradition lettrée chinoise.....160

3.5. Commentaires sur l'article d'un professeur chinois 175

CHAPITRE IV Représentation des normes dissertatives chez les étudiants français et chinois.....181

4.1. Présentation de l'enquête.....182

4.2. Perspective globale : les premiers résultats 185

4.3. Perspective locale : opinion partagée ou opinion divisée.....190

4.4. Mesures de différence 196

4.5. Synthèse et discussion 198

4.6. Analyse de la question ouverte 249

Chapitre V A la recherche d'une « dissertation à la chinoise » 253

5.1. A la recherche d'une « dissertation à la chinoise » 254

5.2. Typologie des textes étudiés dans le système éducatif secondaire chinois.....254

5.3. Modèle(s) textuel(s) du *yilun wen*.....263

5.4. Critères d'évaluation du *yilun wen* 281

5.5. Dissertation vs *yilun wen*.....283

5.6. Implications pédagogiques.....287

CHAPITRE VI Formes et fonctions de la rhétorique en Chine.....297

6.1. Le *bagu wen* (essai à huit jambes) et la rhétorique contrastive.....298

6.2. Définition du *bagu wen*.....303

6.3. Le *bagu wen* et le *yilun wen*.....320

6.4. Influences du *bagu wen* sur les étudiants chinois en FLE.....321

6.5. Le *Qi-Cheng-Zhuan-He* en rhétorique contrastive.....325

6.6. Le schéma *Qi-Cheng-Zhuan-He*.....329

6.7. Influences du *Qi-Cheng-Zhuan-He* sur les étudiants chinois.....340

Conclusion générale.....345

Références bibliographiques.....359

Annexe I.....390

Annexe II.....394

Annexe III.....396

Annexe IV.....398

Annexe V.....406

Liste des figures et des cartes.....408

Index des notions.....412

Tables des matières.....414

Avant-propos

L'idée initiale de cette recherche est née d'une discussion avec une étudiante. Lors d'un entretien sur les difficultés de rédaction rencontrées par des apprenants chinois du français, cette étudiante a partagé avec nous une expérience personnelle. Elle venait de rédiger la première dissertation de sa vie en 1e année de Master de langue et littérature françaises. Mais cette première tentative avait échoué : mauvaise note ; commentaire très négatif. Les difficultés qu'elle avait rencontrées n'avaient pas trait à des entorses à la grammaire ni au lexique. Il s'agissait d'un problème « plus grave »[1] : un problème de « logique » selon les propres termes du correcteur. Dans cette dissertation intitulée *De la beauté*, l'étudiante avait élaboré un plan en trois parties : (*i*) définition de la beauté ; (*ii*) des différentes sortes de la beauté ; (*iii*) de la manière de bien choisir la vraie beauté. La dissertation avait été conçue selon le code de rédaction d'un texte argumentatif en chinois (le *yilun wen*). L'étudiante avait d'abord organisé ses idées en chinois selon une des structures standards du *yilun wen*, tels qu'on les lui avait enseignées au lycée : *définition-causes-suggestion* : la beauté est difficile à définir (Quoi ?) car il faut distinguer la beauté physique de la beauté morale (Pourquoi ?). Mais la beauté morale prévaut sur la beauté physique (Comment ?). Puis elle avait traduit ces idées en français. Pourtant, d'après les commentaires de son professeur français, l'étudiante était réputée souffrir de graves lacunes dans la capacité à raisonner : « ce n'est pas du niveau intellectuel d'une

[1] C'est l'étudiante qui utilise elle-même le terme « plus grave ».

étudiante ». Ce commentaire l'avait choquée car au cours de ses 17 années d'études précédentes, elle avait été considérée comme une élève douée en composition.

> Je peux très bien organiser un *yilun wen*. Mais pourquoi, quand je procède de la même façon en français, ma production subit-elle une évaluation si négative et suis-je considérée comme une personne qui manque d'intelligence ? (Commentaire de l'étudiante en question)

En réalité, ce témoignage n'est pas isolé. LI XiaoMing est professeur de littérature asiatique à Université de Long Island. Elle est d'origine chinoise et sa langue première est le chinois. Dans son ouvrage *Good Writing in Cross-Cultural Context* (1996), elle décrit les difficultés qu'elle avait rencontrées en tant qu'étudiante, lors de son apprentissage de la rédaction en anglais.

> J'étais considérée comme un bon scripteur en Chine ... Je me souviens encore des séances de correction au cours desquelles l'enseignant lisait à haute voix à la classe un certain nombre des meilleures copies et analysait chaque rédaction sélectionnée (...). Je me rappelle ma fierté et ma joie quand ma copie était lue en classe (surtout) quand le professeur se déplaçait dans la salle pour nous la remettre avec notes et commentaires. Bien que les commentaires fussent toujours plus ou moins les mêmes (« bien structuré », « utilisation fluide et expressive du langage » ...), je chérissais les lignes rouges gribouillées en marge de mon travail...
>
> Dans les cours d'anglais que j'ai suivis aux Etats-Unis, je me suis vite trouvée en difficulté et mal armée. Le problème n'était pas tant avec la grammaire ou le lexique ... supposés les aspects les plus décourageants de l'anglais pour un apprenant chinois, bien que j'aie rencontré beaucoup de difficultés avec ces aspects de la langue. Mais je pouvais toujours consulter des livres de grammaire et des dictionnaires, et j'avais été habituée à le faire. C'était les commentaires portant au-delà du niveau syntaxique dans mon écriture qui me faisaient réfléchir sans cesse. Ces commentaires étaient généralement

> indulgents et encourageants : « écrivez juste ce que vous pensez », etc. Mais d'autres commentaires indiquaient qu'écrire tout ce que je pensais et de la façon qui m'était la plus familière n'était pas assez bon. Ma rédaction était parfois « trop vague », d'autres fois « manquait de spécificité » ; d'autres fois encore, elle était « redondante » ou alors on me disait d'« aller droit au but »...Comment éviter de tourner autour du pot ? (Li, 1996, p. xi)[2]

Les étudiants sinophones natifs trouvent souvent que leur travail écrit ou parlé n'est pas compris ou accepté.

D'un autre point de vue, les professeurs natifs d'une langue étrangère sont souvent perplexes devant les copies étranges, exotiques – quoiqu'intelligibles – d'étudiants non natifs.

Prenons l'exemple donné par Anne Bliss (2000). Les productions écrites des apprenants coréens aux yeux d'un enseignant américain sont aussi mystérieuses que des romans policiers :

> À certains égards, leurs essais ressemblent aux romans policiers d'Agatha Christie : ils me fournissent des indices mais ne me disent pas vraiment « qui est le coupable » ni, dans le cas d'une écriture persuasive, ce qu'ils souhaitent valider. A mesure qu'on progresse à travers les textes argumentatifs, chaque répétition contient des éléments déjà présents, mais de nouvelles idées apparaissent *ex abrupto* à la fin de la pièce écrite (…). Comme des données sont tout à tour introduites, puis disparaissent, le lecteur doit suivre les différentes additions et soustractions, tenter de déchiffrer la logique sous-jacente, ou encore d'inférer l'idée principale… Une telle écriture n'est pas bien récompensée par des universitaires américains. (Bliss, 2000, p. 15)

[2] Dans le travail présent, les citations en anglais et en chinois sont traduites par nos soins sauf lorsque nous disposons de la parution de la traduction française des travaux concernés.

Un autre exemple nous est fourni par des copies d'étudiants japonais. Aux yeux d'un enseignant français, les productions écrites de ces apprenants se caractérisent par des digressions et des redondances.

> Leurs productions orales et surtout écrites paraissent souvent « tourner en rond » et progresser par à-coups, de façon incohérente ; les digressions y sont nombreuses (sous forme d'impressions subjectives et personnelles) et surtout la redondance, extrêmement fréquente, suscite une certaine perplexité chez l'enseignant qui s'interroge sur le statut de la répétition en japonais : désir d'insistance, ou effet de style ? (Disson, 2002, p. 182)

Au cours de mes huit années d'enseignement du français langue étrangère (dorénavant : FLE) dans une université de Shanghai, mes collègues français chargés d'un cours de rédaction m'ont fréquemment parlé des productions écrites de leurs étudiants chinois, les jugeant souvent « illogiques », « répétitives », « vagues », « incohérentes », « digressives », etc.

Mais pour un professeur chinois, certaines « erreurs » sont compréhensibles si l'on tient compte des habitudes ou des règles de rédaction enseignées en Chine.

Prenons un exemple : « c'est une catastrophe ; tu réponds à la question du sujet de la dissertation dès le début du texte ». Tel est un commentaire porté par une collègue française sur la dissertation d'une étudiante chinoise. Répondre à la question du sujet dès le début du texte est une « catastrophe » aux yeux de cette correctrice. Pourtant, c'est une règle qu'il convient de suivre impérativement dans la rédaction d'un *yilun wen* (texte argumentatif chinois) en Chine. Face à une telle introduction, un professeur chinois se montrerait plus indulgent. Certes, le scripteur n'avait pas suivi les règles codifiées pour le genre scolaire de la dissertation. Difficile pour autant de parler de « catastrophe », l'apprenant n'ayant fait que transférer une convention d'écriture « à la chinoise » dans sa dissertation « à la française ».

Les exemples cités ci-dessus nous révèlent un fait important : le fait qu'un élève soit capable de composer (même très bien) dans sa langue maternelle ne signifie

nullement qu'il puisse répondre aux attentes en matière de composition dans une autre langue. Outre les aspects linguistiques proprement dits (grammaire, syntaxe, lexique, etc.), les conventions d'écriture varient d'une culture linguistique et éducative à une autre. En tant que professeurs, nous éprouvons vivement le besoin de prendre en compte ces différences afin de permettre à nos étudiants d'écrire un texte en français qui soit réussi à tous les points de vue.

Notre thèse vise à éclairer de manière contrastive les écarts entre les conventions d'écriture françaises et chinoises, s'agissant de l'écriture argumentative, à formuler des propositions dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE en matière d'écrit et à perfectionner l'enseignement de dissertation auprès des étudiants chinois.

Introduction

Rédiger dans une langue donnée est un acte complexe et difficile en raison de la multiplicité des savoirs et des savoir-faire requis par les activités scripturales.

En règle générale, toute production écrite demande cinq niveaux de compétence (Albert, 1998, p. 60-61) :

I. Niveau linguistique : morphologie, lexique, syntaxe ;
II. Niveau référentiel : connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde ;
III. Niveau socio-culturel : connaissance et appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, connaissance de l'histoire culturelle ;
IV. Niveau cognitif : mise en œuvre des processus de constitution du savoir ;
V. Niveau discursif ou pragmatique: capacité à produire un texte correspondant à une situation de communication écrite.

La complexité et la difficulté de rédaction résident dans l'articulation de ces cinq types de compétences.

Ainsi, la production écrite constitue un des objectifs les plus importants et les plus difficiles de tout enseignement en général et de l'enseignement des langues étrangères en particulier. Comme le précisent David et Plane, de toutes les pratiques langagières, c'est la production écrite qui se révèle la plus complexe et qui nécessite le plus long temps d'apprentissage (David et Plane, 1996, p. 3).

Cependant, malgré des efforts particulièrement importants, le résultat reste le plus souvent peu satisfaisant, s'agissant de la rédaction en langue étrangère. Pour un scripteur en langue étrangère, la réalisation de la tâche de rédaction sera plus délicate car il possède « un répertoire de stratégies limité ou inadéquat et une compétence linguistique limitée qui peuvent affecter lourdement la qualité des textes écrits » (Sow-Barry, 1999, p. 56).

Wolff (1996) classe les difficultés des apprenants d'une L2 en trois catégories. Tout d'abord, les difficultés linguistiques proprement dites, celles qui ont trait à l'orthographe, à la grammaire, à la syntaxe. Elles correspondent au premier niveau identifié par Albert (1998), cité ci-dessus. Dans cette optique, « l'apprenant de L2 se trouve dans une situation analogue à celle de l'enfant en L1 : ses capacités en langue écrite doivent être au moins partiellement réapprises » (Wolff, 1996, p. 110).

Mais comme l'indique Barbier (2003, p. 18), « l'habileté rédactionnelle en L2 implique bien plus que l'appropriation d'un nouveau code graphique ».

La deuxième source de difficultés consiste à mettre en œuvre dans la deuxième langue des stratégies de production textuelle conçues dans et pour la première langue. C'est ce qui différencie les apprenants d'une L2 des enfants qui s'approprient leur langue maternelle. La plupart du temps, l'apprentissage de la deuxième langue se fait lorsque l'apprenant dispose déjà d'une base solide en L1. Le niveau cognitif et le niveau référentiel (pour la plupart des cas) identifiés par Albert ne font pas défaut à ces apprenants car ils ont déjà rédigé dans leur L1 et quelquefois sont des scripteurs experts. On réinvestit les habitudes, les connaissances et les savoir-faire acquis antérieurement en L1. Les difficultés consistent dans la mise en application efficace de ces acquis. D'une part, « un scripteur expérimenté qui écrit un texte dans une L2 tente de maintenir un certain niveau de qualité, un standard auquel il est habitué dans sa L1 » (De Koninck et Boucher, 1993, p. 31, cité par Sow-Barry, 1999, p. 56). D'autre part, les stratégies en L1 ne sont pas toujours conformes aux règles de la L2, d'où des transferts négatifs et des interférences.

La troisième catégorie de difficultés visée par Wolff (1996) concerne les difficultés d'ordre socio-culturel (au sens large) qui recouvrent les niveaux socio-culturels et discursifs identifiés par Albert (1998).

Dans le travail présent, nous insisterons principalement sur la deuxième catégorie de difficultés identifiée par Wolff.

0.1. Objet d'étude : la dissertation *à la française*

Afin d'élucider les difficultés spécifiques des étudiants chinois face à la rédaction de textes en français, nous avons choisi la dissertation comme objet d'étude, car elle est le genre scolaire par excellence au niveau secondaire et universitaire en France. Quoique son statut soit parfois controversé, elle constitue un genre toujours dominant dans l'enseignement français, surtout dans les études de sciences humaines, d'où la nécessité pour les apprenants non natifs de l'acquérir.

> Le monopole rhétorique de la dissertation est donc à peu près total, et l'on peut, sans grand reste, définir notre rhétorique scolaire comme une rhétorique de la dissertation. (Genette, 1966, p. 297)

Enseigner la dissertation aux étudiants de français non natifs leur permet de « mieux correspondre au cadre communicationnel de l'université ». (Pollet, 2001, p. 59). L'apprentissage de la dissertation est donc important pour nos apprenants chinois. De plus, les difficultés rencontrées par les professeurs pour enseigner et évaluer cet exercice « légitime » suscitent elles aussi notre intérêt.

0.2. Scripteurs-apprenants choqués et troublés

Lorsque les étudiants chinois affrontent l'exercice de dissertation, ils ont déjà une bonne maitrise de la rédaction en chinois ; ils trouvent donc souvent que les stratégies acquises au lycée perdent mystérieusement de leur efficacité. Prenons un exemple : le *yilun wen* est un genre scolaire très important en Chine. Il jouit d'un statut semblable à celui de la dissertation française dans l'enseignement de la composition. L'organisation textuelle de *yilun wen* est évidemment « logique » aux yeux des

Chinois car tous les scripteurs experts la comprennent et l'emploient. Pourtant, avoir recours aux procédés de ce genre scolaire en rédigeant une dissertation, c'est risquer de s'attirer des commentaires tels que « illogique », « déséquilibré », « digressif », etc.[3] Ces commentaires négatifs choquent et troublent fortement les apprenants chinois. Ils n'arrivent pas à comprendre pourquoi leurs professeurs français n'acceptent pas leur texte. « Pourquoi vous le jugez illogique ? Je le trouve bien logique ».

Rédiger une dissertation devient une tâche non seulement difficile mais aussi douloureuse.

0.3. Point de vue des correcteurs étrangers

Les professeurs natifs d'une langue étrangère sont souvent perplexes devant des copies étranges, exotiques – quoiqu'intelligibles – des apprenants non natifs.

En 1966, Robert Kaplan constatait que « les étudiants étrangers qui maîtrisent les structures syntaxiques ont encore démontré leur incapacité de composer des articles adéquates, des dissertations, des thèses et des mémoires ». (Kaplan, 1966, p. 3)

De nos jours, on peut encore entendre de tels commentaires chez les professeurs français.

Voici quelques annotations de lecteurs français portées sur des copies d'étudiants chinois.

> *1) Votre raisonnement est très difficile à suivre car vous mélangez toutes les idées ! Une phrase qui parle des personnages exemplaires, puis une phrase qui parle des personnages qui ne sont pas exemplaires, puis à nouveau une phrase qui parle des personnages exemplaires...*
>
> *2) Votre texte manque de liens et de logique... Vous enchaînez les idées et les phrases sans montrer une logique de raisonnement*
>
> *3) Il faut expliquer votre exemple ! Il ne faut pas juste citer un exemple, il faut l'expliquer et donc écrire une vraie réflexion ! Un exemple ne peut pas remplacer votre réflexion !*
>
> *4) Dans ton texte, on ne voit pas clairement où s'arrête l'introduction, la*

[3] Pour des exemples et analyses détaillées, voir le chapitre III.

première partie, la deuxième partie ni où commence la conclusion.

5) Tu affirmes beaucoup de choses sans prouver.

6) Trop moralisateur.

7) L'introduction est trop loin du sujet.

8) Il n'y a pas de problématique dans ton introduction.

9) Tu donnes un conseil aux lecteurs (avec un impératif). Ce n'est pas un discours ni un dialogue.

10) J'ai l'impression d'avoir un cours sur la littérature occidentale, mais cela n'a aucun rapport avec le sujet de la dissertation. Vous savez des choses sur la littérature et vous voulez absolument me les dire, mais c'est un hors-sujet !

11) Vos deux phrases n'ont aucun lien l'une avec l'autre ! Qui plus est, vous faites une jolie citation de Hugo, mais cette citation n'a aucun intérêt car elle n'a aucun rapport avec ce que vous dites juste avant !

12) Vous ne faites que répéter deux fois la même chose.

13) Vous ne pouvez pas poser comme ça des questions au lecteur (donc à moi) dans une dissertation. Ce n'est pas un dialogue, ce n'est pas une lettre...

Ces commentaires permettent de mettre en évidence les caractéristiques supposées ou réelles des dissertations chinoises, telles que : le manque de logique (1, 2, 11), les répétitions (12), le hors sujet (7, 10), les erreurs relatives à la structure globale du texte (4), les problèmes d'argumentation (3, 5) et l'introduction d'une composante empathique (6), l'inadéquation aux normes du genre scolaire de la dissertation (8, 9, 13). Pour illustrer ces remarques, nous analyserons certains exemples. Les phrases sont numérotées par nos soins.

0.4. Exemples de copies chinoises[4]

Exemple n° 1

[4] Nous donnons seulement quelques pistes pour illustrer les difficultés des apprenants chinois. Les analyses détaillées se trouvent dans le chapitre III.

Sujet : « Tout mensonge est-il condamnable ? »

[1]Quand on était jeune, mes parents nous ont dit qu'il ne fallait pas mentir tout le temps. [2] Si on débitait des mensonges, on va être puni. [3]Mais est-ce que tous les mensonges sont condamnables ? [4] Est-ce qu'il existe des mensonges bons ?

Cette introduction a été rédigée par un étudiant de 2e année en FLE. Le scripteur raconte ses propres expériences, ce qui est à éviter dans une dissertation française. La correctrice écrit : « La dissertation n'est pas autobiographique. L'introduction doit aider le lecteur à aborder le sujet à partir d'une mise en contexte, mais celle-ci n'est pas votre contexte biographique que vous racontez mais plutôt l'environnement de la question ».

Néanmoins, commencer un *yilun wen* par une anecdote personnelle est un procédé habituel en Chine.

Exemple n° 2

Cet exemple est le schéma du développement d'une dissertation d'une étudiante en 3e année de FLE. Nous avons relevé la première phrase de chaque paragraphe et numéroté les paragraphes.

Sujet : « Pour qu'un livre soit bon, son personnage principal doit-il lui aussi être bon, c'est-à-dire doit-il être une personne de grande moralité, une personne exemplaire ? »

Partie I

[1]Il est nécessaire de créer un bon personnage principal afin de créer un livre de grande qualité[5].

[2]D'abord, un bon personnage est simplement aimé des lecteurs.

[3]De plus, les qualités de cœur et d'esprit du personnage principal sont généralement ce dont la société manque.

Partie II

[5] C'est nous qui soulignons la première phrase de chaque partie.

[4]En revanche, est-ce qu'un livre est mauvais si l'écrivain ne campe pas un bon personnage principal ? Non, certainement pas.

[5]Un personnage principal est peut-être un travailleur ordinaire ou un petit homme même vivant dans les bas-fonds de la société.

[6]En plus d'un personnage ordinaire, l'écrivain aime choisir un mauvais personnage comme premier personnage.

Partie III

[7]Hors d'un personnage principal rempli de sentiments, quelle sont les qualités requises par un livre pour être un bon livre ?

[8]Il doit contenir d'autres facteurs essentiels : des intrigues passionnantes, quelques thèmes qui se détachent.

Conclusion

[9] Un personnage principal, ce n'est pas indispensable pour qu'un livre soit bon.

Le texte comporte trois parties dont les deux premières comprennent chacune deux sous-parties et la troisième une seule. La dernière partie pose problème aux lecteurs francophones natifs car les autres critères de jugement d'un bon livre sont hors sujet et ne peuvent constituer une partie aussi importante de l'article. Les paragraphes [7] et [8] sont donc digressifs et nuisent à l'unité de cette dissertation.

Mais il ne s'agit pas d'un problème de « logique ». L'auteur n'a fait qu'utiliser un modèle textuel typiquement chinois : *Qi-Cheng-Zhuan-He*. Le *Qi* : « le commencement », l'introduction du sujet ; le *Cheng* : « brancher », la clarification du sujet ; le *Zhuan* : « le détour », « le changement » : l'orientation vers un autre point de vue plus ou moins éloigné du sujet ; le *He* : « rejoindre », « fermeture » : résumer ou conclure. La troisième partie qui a été jugée « digressive » correspond en fait à un détour, un changement (soit le *Zhuan*) du modèle quaternaire chinois.

L'exemple 3 est l'introduction d'une étudiante titulaire d'un doctorat de français sur le même sujet.

[1]On ne peut parler de la civilisation humaine ni du progrès humain, en négligeant l'importance et la contribution des bons livres. [2] Pour qu'un livre soit bon, son personnage principal doit-il lui aussi être bon, c'est-à-dire doit-il être une personne de grande moralité, une personne exemplaire ?

Le correcteur rédige un paragraphe de remarques sur ces deux phrases :

Je vois bien que vous avez essayé d'écrire une phrase d'introduction et ensuite le sujet de la dissertation, mais ce sujet 'arrive comme un cheveu sur la soupe' (expression française pour dire que vous ne liez pas vos phrases ni vos idées). Vous affirmez une chose dans la première phrase, mais vous ne la prouvez pas… et ensuite, vous enchainez directement avec le sujet. Dans la première phrase, vous affirmez que les livres ont une influence sur l'humanité et dans la deuxième phrase, vous me parlez du lien entre le livre et son personnage. Les deux idées sont différentes.

Ici, les phrases donnent l'impression au correcteur d'être simplement juxtaposées, sans lien « logique » entre elles. Est-ce qu'aux yeux des étudiants chinois, les phrases [1] et [2] expriment deux idées différentes sans liaison ? L'auteur emploie la phrase [1] afin d'introduire le thème de l'importance des bons livres. Puisque ces derniers jouent un rôle important pour les êtres humains, il faut bien traiter des critères permettant de définir les bons livres dans les phrases suivantes. Le problème n'est pas « logique », mais rhétorique. La figure ici en jeu, l'anadiplose (*bons livres* / *livres bons*), est une figure usuelle de la rhétorique chinoise (*dingzhen*). Elle constitue une reprise en chiasme qui garantit la continuité textuelle. Mais la façon de lier ainsi les phrases ne correspond pas à une connexion « à la française ».

Si nous pouvons attribuer les problèmes rencontrés par les deux premiers étudiants (2e année et 3e année) à une compétence linguistique encore limitée, le troisième exemple montre que pour des scripteurs plus confirmés, détenteurs d'un doctorat, les « fautes » ne manquent pas.

Qu'est-ce qui n'a pas été donné à ces étudiants pendant toutes leurs années de formation à la langue étrangère ? S'agit-il d'éléments essentiels qui leur auraient permis de présenter leurs idées de façon attendue par les professeurs locuteurs natifs du français ?

Dans son acception pragmatique, l'écrit est conçu comme « un message » qui circule entre le scripteur et le lecteur. Si nous considérons que l'écriture-lecture est une interaction différée, cette communication peut échouer parce que le lecteur ne parvient pas à comprendre l'agencement des idées du texte et parce que ce que le scripteur a écrit ne correspond pas aux attentes du lecteur. Qu'est-ce que le lecteur attend des apprenants ? Comme celui des règles linguistiques, le respect des règles rhétoriques « relève d'une mise en forme telle qu'elle puisse faciliter le travail de lecture et témoigner d'une capacité du scripteur à entrer en relation avec son lecteur. » (Vigner, 2001, p. 86).

Le manque de connaissance des attentes du lecteur est donc à l'origine de la plupart de ces difficultés de « communication ».

Les correcteurs déçus souffrent de culpabilité parce qu'ils ne sont pas plus aptes à franchir la barrière de la langue que les élèves pour les comprendre. Quant aux scripteurs novices, certains confondent le transfert à partir de la L1 avec leur capacité intellectuelle, comme le laissent entendre les correcteurs français, et perdent confiance en eux. D'autres insistent sur le fait que leur travail écrit n'est pas perçu « correctement » par leurs correcteurs français. Ils ne savent pas comment « penser en langue étrangère ». « Qu'est-ce que mon professeur veut dire par *indiquer le point principal* ? » ; « pourquoi dois-je écrire ce que je pense que tout le monde sait ? ».

Face à ce phénomène paradoxal, nous pouvons conclure qu'il ne s'agit pas seulement d'un obstacle propre aux étudiants chinois mais aussi d'un manque de conscience chez les professeurs natifs des difficultés spécifiques que rencontrent ces étudiants : des « obstacles pédagogiques » (Bachelard, 1939, p. 18). Bachelard n'a-t-il pas dit qu'un mauvais professeur est celui qui ne comprend pas qu'on ne comprenne pas (ibid.) ?

Les enseignants chinois qui connaissent les deux langues (les deux cultures) sont-ils plus sensibles aux difficultés rencontrées par les étudiants que leurs homologues français ? Est-ce que le recours aux enseignants chinois nous aide à élucider les difficultés rencontrées ?

0.5. Opinions des enseignants chinois sur les difficultés des étudiants

Afin de mieux connaitre certaines des pratiques relatives à l'enseignement de l'écrit en français, nous avons mené une enquête auprès de 24 professeurs provenant de 14 universités chinoises. Nous leur avons demandé de porter un jugement sur les difficultés des apprenants face à la dissertation. Voici quelques réflexions qu'ils ont formulées pendant des entretiens que nous avons menés de juin à décembre 2013[6].

- *Face à la dissertation, il est difficile pour les étudiants chinois d'utiliser de façon raisonnable les arguments qu'ils ont trouvés afin de défendre leur point de vue. Ils sont plus habitués à la description qu'à l'argumentation. De plus, ils rencontrent plus ou moins de problèmes d'écriture liés à la difficulté qu'ils rencontrent pour s'approprier les conventions françaises.*
- *Il y a deux aspects : premièrement, les étudiants ont toujours peur de faire une dissertation, faute de maîtrise des formes de la dissertation à la française ; deuxièmement, ils sont toujours contraints par leur pensée à la chinoise.*
- *Le transfert négatif de la pensée native et le manque de connaissances culturelles*
- *Je crois que les difficultés rencontrées par les étudiants dans leurs écrits sont assez nombreuses : illogismes, répétitions, citations sans marquer l'origine et l'auteur, subjectivité.*
- *Manque de formation, manque de pratique.*
- *Les fautes d'orthographe ou de grammaire sont les problèmes moindres. D'une façon générale, il est très difficile pour eux de s'habituer à la structure de base introduction – développement – conclusion, et de construire un plan à la française. Plus concrètement, ils rencontrent des problèmes de cohésion/cohérence, c'est-à-*

[6] Pour les analyses détaillées de l'enquête, voir 1.5.

dire qu'ils n'arrivent pas à bien employer les connecteurs logiques entre les phrases ou les paragraphes.

- *D'abord, je trouve que leur point de vue sur la question posée n'est pas assez net et incisif. Souvent ils parlent sans entrer dans le vif du sujet. Ils cherchent d'abord à être politiquement ou moralement corrects, et hésitent à creuser le sujet et à approfondir leur réflexion. Un autre problème se trouve dans l'argumentation : ça manque de cohérence. Leurs réflexions restent disparates. Beaucoup d'entre eux ne savent pas bien utiliser les locutions conjonctives pour guider leur argumentation.*
- *Pour les étudiants au niveau élémentaire, l'orthographe et la grammaire font l'objet de leurs problèmes. Mais pour les étudiants au plus haut niveau, ils sont encore loin de réussir à maîtriser les conventions d'écriture à la française et à donner cohérence à la dissertation.*
- *Tout d'abord, ils n'ont pas une idée claire du plan de leur rédaction, car ils ont du mal à comprendre la structure française basée sur l'introduction, le corps (du développement) et la conclusion, ils préfèrent laisser aller leur pensée et leur imagination, ils manquent donc de cohérence dans leur rédaction. Deuxièmement, il manque de lien logique à l'intérieur d'un paragraphe, je pense des fois (que) cela résulte de leur mécompréhension des connecteurs. Troisièmement, ils préfèrent concevoir leur texte et les phrases en chinois et les traduire en français, c'est pourquoi il y a beaucoup de chinoiseries (sic) dans leur texte que les professeurs français n'arrivent pas à comprendre.*

Les professeurs chinois mentionnent ici les mêmes difficultés que les correcteurs français : illogismes, répétitions, manque de cohérence, problèmes de structure et de plan, etc. Ils sont plus conscients de l'influence de la « langue maternelle » que leurs collègues français – mais ne précisent pas de quels types de transferts il s'agit – et utilisent des termes « vagues » tels que « connaissance culturelles, chinoiseries ». Certains d'entre eux signalent les différences entre les conventions d'écriture propres au travail académique français et celles qui procèdent de la tradition chinoise en parlant de « la dissertation à la française », du « plan à la française », etc. Une

professeure évoque l'idée que le mode de pensée lui-même peut différer : « ils (les étudiants chinois) sont toujours contraints par leur pensée à la chinoise ». Il est à noter qu'ils évoquent aussi l'origine des difficultés rencontrées par leurs élèves : appréhension devant la réalisation de la tâche (la dissertation), manque de formation, manque de pratique, stratégies inefficaces (traduction directe du texte chinois en français, etc.).

0.6. Problématique du travail présent

Pour qu'une composition soit bonne, elle doit non seulement être grammaticalement correcte, mais encore répondre à diverses exigences textuelles et socioculturelles. Les correcteurs semblent perplexes face à « la logique chinoise » révélée par les exercices académiques chinois tandis que les apprenants chinois se sentent souvent choqués et blessés devant les commentaires cités ci-dessus et se heurtent à des difficultés pour réaliser un texte conforme à « la logique française ». Puisque ces problèmes concernent les apprenants de tous niveaux, on pourrait alors être tenté de les interpréter comme le résultat de la confrontation de deux modèles rhétoriques bien distincts et non intégrés. Il parait alors nécessaire, voire urgent, de développer des recherches sur la diversité des conventions rhétoriques, s'agissant de la production écrite, en L2 au niveau universitaire.

Dans le champ de la didactique, la diversité des organisations textuelles a été reconnue depuis presque 50 ans. L'étude séminale de Robert. B. Kaplan (1966) montre que le décalage entre les conventions d'écriture dans différentes langues entraîne des difficultés pour les apprenants-scripteurs non natifs. Cette étude est à l'origine d'un nouveau domaine de recherche qu'il a nommé *rhétorique contrastive*. En se fondant sur l'hypothèse selon laquelle le système rhétorique d'une langue se manifeste dans l'ordre des paragraphes, Kaplan conclut que « chaque langue et chaque culture a un ordre de paragraphes qui leur est unique et cette partie de l'apprentissage d'une langue particulière est la maîtrise de son système logique » (Kaplan, 1966, p. 14). Kaplan identifie ensuite cinq types de « mouvements de paragraphes » pour cinq groupes de

langues[7]. D'après cette typologie, l'anglais favoriserait un développement linéaire de la rédaction, alors que les langues orientales privilégieraient une approche indirecte : « les cercles ou les spirales tournent autour du sujet et montrent une variété de vues, mais le sujet n'est jamais abordé directement » (ibid., p. 10). Kaplan propose enfin que la rhétorique textuelle valorisée en anglais soit enseignée en classe au même titre que la grammaire.

L'article initial de Kaplan a fait l'objet de nombreuses critiques qui sont devenues canoniques par la suite malgré les efforts de Kaplan pour modifier sa théorie dans les années 1980. Bien que les hypothèses de Kaplan soient contestables sous plusieurs aspects et que les polémiques sur la linéarité/non linéarité des langues perdurent de nos jours, l'intérêt de son approche est d'insister sur la diversité des conventions rhétoriques et de mettre en valeur les aspects culturels de l'organisation qui sous-tend la structure rhétorique de l'écrit. Nous pensons avec R. Scollon & S.W. Scollon, (1995, p. 290) que peu de langues ou de cultures peuvent être réduites à une ou deux structures schématiques et étiquetées comme étant « circulaires », « directes », « indirectes », « en zig-zag » « inductives » ou « déductives ». Cependant, il est évident qu'il existe des formes de composition privilégiées – en général ou en situation – et que ce ne sont pas les mêmes d'une langue à une autre.

Parmi les reconfigurations théoriques ultérieures aux premiers travaux de Kaplan, on trouve le modèle de Hayes et Flower. Selon l'architecture des processus rédactionnels décrite par Hayes et Flower (1980, 1987), la tâche du scripteur est réalisée dans un environnement déterminé : le scripteur rédige son texte à partir de ses connaissances relatives à des expériences thématiques, pragmatiques et rhétoriques stockées en mémoire à long terme. La production elle-même se déroule sur la base de la mise en œuvre de trois types de processus (thématique, pragmatique et rhétorique). Ces connaissances comprennent évidemment les conventions d'écriture acquises au sein de sa culture d'origine, ou du moins de sa culture éducative. Quand il s'agit de la production écrite en langue étrangère, les conventions d'écriture de la L2 s'intègrent à

[7] Voir 2.2.

ces connaissances au fil de l'apprentissage de cette deuxième langue. Mais l'influence de ces conventions n'atteindra jamais la même hauteur que celles de la L1. Les apprenants plus influencés par leur langue maternelle ont tendance à produire des textes selon les critères d'évaluation de la L1 qui ne sont pas toujours appréciés ni même connus des correcteurs de la L2.

Jusqu'à présent, la plupart des études menées par les rhétoriciens contrastifs portent sur des comparaisons entre l'anglais et d'autres langues proches ou éloignées. Peu d'études contrastent le français et d'autres langues. On peut tout de même en évoquer ici quelques-unes. Régent (1985) insiste ainsi sur les différences de mise en page et d'actes discursifs et communicatifs entre le français et l'anglais. Montgomery (1996) montre que les textes scientifiques anglais sont rédigés dans un style monotone et fonctionnel tandis que les textes en français gardent une certaine qualité littéraire. Granger et Tyson (1996) analysent la fréquence des liaisons dans les essais écrits en anglais par les apprenants français et les étudiants britanniques et américains. Ils en concluent qu'il n'y a aucune différence significative pour ce qui est de la fréquence d'utilisation des connecteurs. Hidden (2008) s'interroge sur la manière dont des étudiants étrangers d'origines très diverses parviennent à s'approprier les traditions rhétoriques françaises. Elle a collecté 54 textes rédigés par dix apprenants adultes (huit nationalités et cinq L1 distinctes) de niveau avancé en français langue étrangère (FLE), avant et pendant un atelier de rédaction. Elle constate qu'à l'issue de la formation, la proportion de marqueurs du métadiscours textuel augmente et que le nombre de marqueurs du métadiscours interpersonnel diminue. Takagaki (2003, 2006, 2008) a publié de fines analyses en rhétorique contrastive et en linguistique textuelle sur les différences entre l'organisation textuelle en français et en japonais. Elle constate, elle aussi, que des textes rédigés par ses étudiants japonais sont évalués comme manquant de logique par les enseignants français, tandis qu'elle n'y voit pas un déficit logique mais la marque d'une retranscription structurée en français.

La plupart des études sur le chinois sont des comparaisons entre le chinois et l'anglais. Beaucoup de chercheurs prennent seulement en compte l'article séminal de Kaplan et portent leur attention à la confirmation ou la réfutation du transfert des

conventions de L1 à des compositions en anglais écrites par des scripteurs non natifs. Mais lors de notre examen des études chinois-anglais en rhétorique contrastive, nous constatons que les résultats se contredisent. Les controverses concernent essentiellement deux organisations textuelles : le *bagu wen* (« essai à huit jambes ») et le schéma quadripartite *Qi-Cheng-Zhuan-He*[8].

Kaplan est probablement le premier chercheur à examiner le chinois dans une perspective de rhétorique contrastive. Dans *Contrastive Grammar* (Kaplan, 1968), publié deux ans après *Cultural Thought Patterns* (Kaplan, 1966), il analyse de façon concrète les styles contrastés du chinois et de l'anglais. Le modèle du chinois « indirect » est celui du *bagu wen* ou « essai à huit jambes »[9], un genre classique employé dans les examens impériaux pendant près de 500 ans, jusqu'à la chute de la dynastie Qing en 1911. Selon Kaplan (1972), le *bagu wen* est doté d'une structure répétitive et circulaire et les étudiants chinois appliquent « instinctivement » le style *bagu wen* lors de l'écriture en L2. Cette hypothèse est acceptée par plusieurs auteurs, comme Johns (1984), Coe (1988), Cai (1993), Young (1994), mais ce n'est pas toujours le cas. Chou (1989), Dunkelblau (1990), Mohan et Lo (1985) et Y. M. Liu (1996) qui minimisent l'influence du *bagu wen* sur l'écriture chinoise moderne ne souscrivent pas à cette approche.

La possible influence du schéma *Qi-Cheng-Zhuan-He* sur la rédaction en anglais est une hypothèse lancée par Tsao (1983) au début des années 80 du 20e siècle. Il s'agit d'un dispositif de structuration commun au chinois et au japonais. Les « quatre caractères » ont la même signification en chinois et en japonais et se traduisent par « introduction », « développement », « détour » et « conclusion », en référence aux quatre étapes du paragraphe ou de l'ensemble de la composition. M. C. Liu (1990) affirme que ces principes d'organisation ont régi l'écriture chinoise pendant environ 1500 ans et sont encore prégnants. Le troisième élément, le détour (*Zhuan*), une sorte

[8] Voir Chapitre VI.

[9] Notre traduction reprend la traduction anglaise « eight-legged essay ». Il est aussi traduit par « dissertation à huit jambes » (Kam-Ming Wong, 2005, p. 145) ou « prose à huit jambes » (Pierre-Henri Durand, 1999, p. 230) en français.

de boucle littéraire ou de pirouette, semble être la confirmation la plus convaincante du schéma « en spirale » proposé par Kaplan. Des études ultérieures comme celles de Fagan et Cheong (1987), Malcolm et Pan (1989), Connor (1996) etc., ont largement insisté sur le fait que les schémas *Qi-Cheng-Zhuan-He* et *Ki-Sho-Ten-Ketsu*[10] sont respectivement omniprésents dans les pratiques d'écriture chinoises et japonaises, et que la troisième étape (le « détour » ou la « digression ») constituerait une marque « asiatique ». Néanmoins, Kirkpatrick (1997) et Cahill (2009) ont mis en doute l'unicité de ce modèle rhétorique d'origine chinoise. Selon eux, choisir un style représentatif parmi une infinité potentielle de principes d'écriture est inutile.

Le *bagu wen* et le schéma *Qi-Cheng-Zhuan-He* ont-ils exercé une influence sur les rédactions en français des étudiants chinois ? C'est la question à laquelle notre thèse vise notamment à répondre. Actuellement, aucun chercheur n'a traité du *yilun wen*, genre scolaire contemporain. Le *bagu wen* ayant été aboli depuis un siècle, ce serait le *yilun wen* qui influencerait la dissertation des étudiants chinois. Telle est du moins l'hypothèse que nous chercherons à vérifier.

Il est à noter que les recherches de Hinds (1987, 1988, 1990) sur la responsabilité du lecteur ou du scripteur sont aussi importantes pour notre recherche. Selon Hinds, les Chinois comme les Japonais auraient recours à une rhétorique « lecteur-responsable »[11] (il en va de la responsabilité du lecteur de comprendre ce que l'auteur a voulu dire). Dans un texte *lecteur-responsable*, le scripteur n'est pas tenu de fournir des états de transition afin que le lecteur puisse reconstituer la trame logique qui unifie le texte dans son ensemble. Les repères peuvent être absents ou faibles et les transitions subtiles. Le lecteur doit trier et évaluer les observations (ou les allusions) liées de façon lâche au thème principal du texte afin de le comprendre. En revanche, le texte argumentatif anglais serait plutôt « scripteur-responsable », le lecteur cherchant des repères le long du chemin et s'attendant à ce que le texte le persuade. Grâce à cette approche, nous pensons pouvoir répondre à la question posée plus haut : « pourquoi dois-je écrire ce que je pense que tout le monde sait ? »

[10] Voir chapitre VI.

[11] Voir Chapitre II.

Dans le domaine de la rhétorique contrastive, nous ne disposons d'aucune étude importante contrastant les modèles français et chinois. Même les études contrastives d'ordre général sur la production écrite en français et chinois sont rares. Hou (2008) a analysé les erreurs linguistiques dans les productions écrites en français d'étudiants chinois. Mais la comparaison n'est opérée qu'aux niveaux phonétique, sémantique et syntaxique. Lan & Chen (2010) ont abordé le transfert de L1 (chinois) en L2 (français). Leur travail s'est concentré sur le transfert des expressions toutes faites.

Dans le présent travail, nous faisons appel à la rhétorique contrastive afin d'explorer les stratégies rhétoriques propres à la culture éducative chinoise et de montrer comment ces conventions influencent l'écriture des étudiants sinophones natifs en français.

Plus précisément, nos questions de départ se résument ainsi:

Question 1 : Quelles sont les difficultés typiques rencontrées par des apprenants chinois face à la dissertation française ? Quelles difficultés rencontrent-ils lors de l'appropriation/ intériorisation des normes franco-centrées des pratiques scripturales ? Y a-t-il une relation entre ces difficultés et les spécificités de l'écrit chinois ? Et dans ce cas, laquelle ?

Question 2 : Quelles opinions se forment les scripteurs chinois et français sur les normes de l'écrit argumentatif ? Comment ces différences de point de vue interfèrent-elles avec celles qu'on rencontre lors de la rédaction et de l'évaluation des dissertations ?

Question 3 : Existe-t-il une dissertation à la chinoise ? Autrement dit, existe-t-il un ou des modèles rédactionnels scolaires chinois comparable(s) à ceux de la dissertation à la française ? Si oui, quelles sont les convergences et les divergences entre le français et le chinois dans l'organisation textuelle ?

Question 4 : De quelles origines culturelles chinoises relèvent les représentations du texte ? Comment la rhétorique classique qui s'est constitué en Chine influence-t-elle la production écrite en français des apprenants chinois ?

Question 5 : Quels sont les présupposés pédagogiques ? Ou bien peut-on (doit-on ?) parler d'inter-rhétorique comme on parle d'interlangue ? Comment éviter le piège consistant à « nationaliser » les schémas de pensée et les structures textuelles ?

Nous tenterons d'apporter des réponses à ces questions dans les chapitres suivants.

Dans le premier chapitre, nous présenterons tout d'abord des éléments de contextualisation afin de mieux situer notre travail dans son contexte spécifique.

Le chapitre II sera consacré à l'évolution de la rhétorique contrastive comme théorie au cours du dernier demi-siècle.

Nous ferons dans le chapitre III l'étude détaillée des « erreurs » les plus fréquentes commises par des étudiants à partir de l'analyse un corpus relativement homogène. Les analyses seront à la fois quantitatives et qualitatives.

Le chapitre IV intitulé « Représentation des normes dissertatives chez les étudiants français et chinois » permettra de répondre à la question suivante : quelles opinions les scripteurs chinois et français se font-ils des normes dissertatives ? Ce chapitre est basé sur les résultats d'une enquête menée auprès de 296 étudiants français et chinois.

Dans le chapitre V, nous étudierons les caractéristiques de la dissertation chinoise selon les procédés du *yilun wen* qui est le genre scolaire propre à la Chine et nous résumerons les convergences et divergences entre les deux types d'écrits scolaires.

Le dernier chapitre sera destiné à la rhétorique classique chinoise. Dans le domaine de la rhétorique contrastive, deux exemples sont souvent cités comme attestant la nature supposée circulaire de la rhétorique chinoise : le genre *bagu wen* (« essai à huit jambes ») et le schéma d'organisation *Qi-Cheng-Zhuan-He*. Nous présenterons ce que sont ces deux organisations scripturaires traditionnelles, puis nous examinerons dans quelle mesure elles exercent une influence sur les compétences rédactionnelles des étudiants chinois.

CHAPITRE I

Eléments de contextualisation

Dans le domaine que nous avons choisi d'explorer, la contextualisation est indispensable pour mener à bien une étude localisée, comme l'ont montré Galisson et Puren :

> En didactologie, la contextualisation – notamment historique – en tant que pratique de décloisonnement systématique de l'espace étudié, de dilatation de l'objet d'étude à la dimension de l'environnement qui conditionne son existence, constitue l'antidote du réductionnisme et le garant d'une prise de conscience exigeante de la complexité (Galisson et Puren, 1999, p. 77).

Notre objectif ne consiste pas à détailler avec précision les périodes historiques qui ont marqué l'évolution du paysage linguistique de la Chine ni à expliquer longuement le fonctionnement du système éducatif chinois, mais d'abord à identifier succinctement les répertoires langagiers des étudiants que nous avons soumis à l'enquête et les éléments qui influencent la formation de la compétence d'écriture en français de ces étudiants pour justifier le choix des données que nous allons présenter dans la partie pratique de notre travail.

Les questions de départ qui se posent sont les suivantes : est-ce que tous les Chinois partagent une même L1 ? Si oui, s'agit-il de la langue officielle du pays, le *putonghua* ? Si non, quelles sont les langues maternelles des Chinois ? Quelle est la position du français dans le classement des langues étrangères enseignées ? Comment

se déroule l'enseignement/apprentissage du français écrit au sein des universités chinoises ? Est-ce que la dissertation trouve sa place dans l'enseignement de l'écrit ?

La première section de notre travail concerne la situation linguistique de la Chine, une situation complexe et spécifique.

1.1. Situation linguistique de la Chine

Qu'est-ce que le chinois ? Nous savons qu'en Chine, ce n'est pas une seule langue qui est parlée mais un ensemble de langues et de dialectes.

Quelles sont les langues chinoises ? Est-ce que ce sont les langues parlées par les Chinois ? Pas uniquement puisque certaines langues sont répandues aussi à Singapour, en Malaisie et dans beaucoup d'autres pays du Sud-Est asiatique, ainsi que dans les communautés chinoises dispersées dans le monde entier. Est-ce que ce sont les langues parlées par les Chinois de Chine ? Pas toujours car la minorité ethnique russe parle le russe et celle des Coréens parle le coréen. Les Hans représentent environ 92% de la population de la Chine, mais leurs parlers sont eux-mêmes linguistiquement divisés en de nombreuses variantes régionales. On peut observer que la différence entre certains dialectes ou langues des Hans est plus importante que la différence entre certaines langues européennes. La mosaïque linguistique chinoise comprend le *putonghua* (littéralement « langue commune » ou « langue répandue »), les langues et dialectes des Hans et les langues et dialectes des minorités ethniques de Chine. Ainsi, la question de la L1 des Chinois est complexe.

1.1.1. De la réalité multiethnique à la diversité linguistique

Tout d'abord, la diversité des langues est liée à la variété des ethnies.

La population de la Chine est d'un milliard trois cents millions d'habitants, soit plus du quart de la population mondiale, répartie sur une superficie de neuf millions six cent mille km^2. La Chine est aussi un pays multiethnique, avec 56 ethnies qui cohabitent en ayant chacune leurs mœurs et leurs coutumes.

La plupart des Chinois appartiennent à l'ethnie Han, on l'a dit, mais le pays est aussi constitué de 55 minorités ethniques non-Han[12] dont la population atteint plus de cent trente millions de personnes, soit deux fois la population française. Selon le bulletin du sixième recensement national effectué en 2010[13], deux minorités ethniques comptent plus de dix millions de personnes et dix-huit plus d'un million.

La variété des ethnies est liée à la diversité des langues. Parmi les 55 minorités ethniques, 53 pratiquent une langue encore largement en usage[14] ; certaines de ces langues – dont le tibétain – disposent de plusieurs dialectes. Selon une étude du Ministère chinois de l'éducation, il existe au moins 80 langues ou dialectes minoritaires[15]. En réalité, *Les langues de la Chine,* l'ouvrage le plus important et le plus récent dans le domaine de l'étude des langues minoritaires, a identifié et décrit 129 langues de minorités parmi lesquelles 40 ont été nouvellement reconnues (Sun *et al*. 2007).

1.1.2. Hétérogénéité dialectale

La diversité des langues est aussi liée à la situation géographique de la Chine.

Les Hans, qui sont eux-mêmes géographiquement répartis sur une large partie du territoire national, ont pour parlers des variantes régionales issues de la langue chinoise archaïque et de la langue chinoise médiévale. C'est la raison pour laquelle les spécialistes de linguistique historique ont pu reconstruire la phonologie de ces deux états de langue à partir des dialectes actuels.

[12] « Minorités ethniques », 少数民族, *shaoshu minzu*. Le terme « 族» (*zu*) dans les documents officiels chinois signifie en français « clan », « groupe », « peuple », « ethnie », « tribu ».

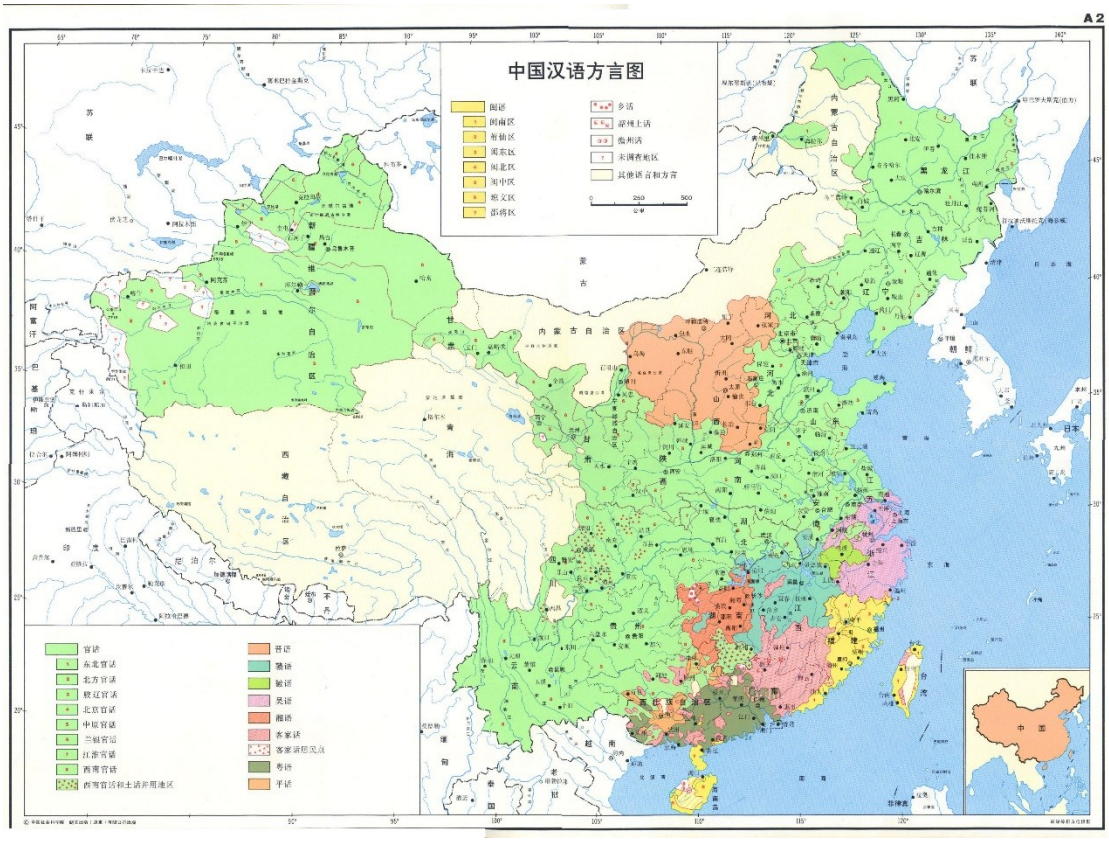
[13] Les données suivantes sont publiées par le Bureau des statistiques nationales de Chine sur son site officiel : http://www.stats.gov.cn/tjgb/rkpcgb/qgrkpcgb/t20110428_402722232.htm, consulté le 5 septembre 2013.

[14] Les Mandchous et les Hui ont maintenant le chinois comme langue de communication. La langue mandchoue a eu une grande importance historique puisqu'elle a été une langue officielle de la dynastie mandchoue (dynastie Qing) qui a régné en Chine jusqu'en 1912. Aujourd'hui elle est presque éteinte (moins de cent locuteurs).

[15] *La généralité des langues chinoises*, document du Ministère de l'Education de Chine. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s5990/201111/126551.html, consulté le 8 octobre 2013.

En Chine, il existe traditionnellement sept principaux dialectes qui, selon l'appellation officielle, sont : le dialecte du Nord, le *wu*, le *hakka*, le *min*, le *yue* (cantonais), le *xiang* et le *gan*, auxquels s'ajoutent de nombreux variantes dialectales et des parlers non-classifiés[16]. *Le recueil des cartes linguistiques de Chine* co-édité par l'Académie sociale de Chine et l'Académie des sciences humaines d'Australie distingue dix zones dialectales, y compris celles du *hui*, du *pinghua* et du *jin* (carte 1. 1).

Carte 1.1 : Les dialectes des Hans en Chine (R. Li, 2012, p. A2)



La zone verte correspond à l'aire de dialectes du nord qui se divise en huit sous-aires. Les dialectes mutuellement intelligibles se trouvent situés géographiquement dans les plaines de la Chine du Nord. En comparaison, les zones montagneuses et fluviales de la Chine du Sud-Est sont marquées par une forte hétérogénéité dialectale.

[16] *La généralité des langues chinoises*…, op. cit.

Les relations entre les langues et dialectes chinois sont complexes. Cette complexité est renforcée par le fait que ces langues et dialectes ont connu une importante évolution après des siècles de contact, de cohabitation et d'échanges entre les ethnies de différentes régions.

1.2. La langue première des Chinois

Dans le travail présent, nous préférons la notion de langue première (L1) à celle de langue maternelle car l'utilisation du terme même de langue maternelle est délicate dans un pays multiethnique et multiculturel.

> Quatre concepts fondamentaux ont trait à la langue maternelle : premièrement, le concept issu de la linguistique historique : il se réfère à la langue commune primitive selon la classification génétique. Deuxièmement, le concept ethnologique, se référant à la langue utilisée par une nation. Troisièmement, le concept sociolinguistique, se référant à la première langue acquise par l'individu. Quatrièmement, le concept de politique linguistique, se référant à la langue officielle en tant qu'elle est distinguée des langues étrangères ou des langues des diverses ethnies. Ces quatre concepts sont flous et manquent souvent de puissance explicative face aux faits de langage et aux contextes linguistiques. Dans le passé, on était très prudent et on l'utilisait rarement. (Jin, 2011, p. 102)

Selon la *Loi sur la langue et l'écriture communes nationales de la République populaire de Chine* (2000), le *putonghua*[17] et les caractères chinois normalisés (simplifiés en 1957) sont définis comme « langue et écriture communes nationales ».

[17] Le *putonghua* est une langue artificielle issue des dialectes du nord. Etant une langue fabriquée et véhiculaire, le *putonghua* a statut de *lingua franca* : elle permet aux Hans parlant des dialectes divers comme aux ethnies non-Han de communiquer, avec leur accent local évidemment. La plupart des locuteurs, dirigeants politiques y compris, ne se contraignent pas à parler le putonghua avec l'accent standard officiel : seuls les professionnels qui ont suivi une formation spécifique (par exemple les présentateurs des journaux télévisés) peuvent le faire.

La campagne de vulgarisation du *putonghua* a été lancée à partir des années 1950-1960. Mais cette langue n'est pas parlée par l'ensemble des Chinois. A la fin du 20e siècle, le gouvernement chinois a mené une enquête à l'échelle nationale sur la situation des langues pratiquées en Chine. Selon les résultats de cette enquête publiée en 2004 sur un site gouvernemental, 53.06％ des Chinois parlaient le *putonghua* en 1999, 86.38％ des Chinois communiquaient avec des dialectes chinois en situation de plurilinguisme (ou non), 5.46％de la population utilisaient les langues de minorités[18]. En 2010, l'Institut des langues appliquées du Ministère de l'Education a réalisé une étude sur l'utilisation des langues dans trois provinces. Le résultat de cette étude montrait que dans les Provinces du Hebei, du Jiangsu et du Guangxi, le pourcentage des habitants qui maitrisaient le *putonghua* était de 72.2%,70.7% et 80.44%[19]. Le *putonghua* ne peut donc être considéré comme la L1 de tous les Chinois.

Si les dialectes du Nord sont proches de la langue commune, les dialectes du Sud, du Sud-Est et les langues minoritaires en sont plus au moins éloignés. Nombre de locuteurs possèdent le *putonghua* comme L2. C'est surtout le cas des minorités géographiquement lointaines et politiquement autonomes telles que les Tibétains et les Mongols. Les *Normes des cours du chinois pour l'instruction obligatoire* (2006), un ouvrage en usage dans les écoles primaires et secondaires de ces régions indiquent que « les cours du chinois concernent l'enseignement de la langue seconde ».

Il est à noter que ces dernières années, avec l'évolution des enjeux économiques et sociaux, la prévalence du *putonghua* devient plus forte. Par exemple, dans beaucoup de familles mixtes dont les parents sont de différentes origines dialectales, on choisit le *putonghua* comme langue de communication, qui devient ainsi la L1 de ces enfants. La diffusion et la popularité des médias (télévision et Internet) font du *putonghua* l'une des L1 que les enfants peuvent apprendre même si leurs propres parents ont d'autres L1 très différentes.

[18] http://www.gov.cn/test/2011-10/31/content_1982575.htm, consulté le 8 octobre 2013

[19] Ibid.

1.3. Un système d'écriture commune : les caractères normalisés chinois

Bien que les Chinois parlent des langues différentes, ils sont unifiés linguistiquement grâce au système d'écriture. Selon l'enquête gouvernementale citée plus haut, le pourcentage des Chinois qui utilisaient en 1999 les caractères normalisés atteignait les 95.25％[20].

Les raisons de cette unité par l'écriture sont diverses. En premier lieu, on le sait, les sinogrammes ne sont pas une écriture alphabétique. Quelle que soit la prononciation dont on affecte le signe écrit, on peut écrire et lire selon un même système. Par exemple, le nombre « un » est prononcé « yi » en *putonghua*, « yat » en cantonais et « tsit » en hokkien : ces prononciations dérivent d'un même caractère ancien dont l'écriture et la prononciation coïncidaient. Synchroniquement, cela permet la communication entre les habitants de différentes régions et favorise l'identification culturelle et nationale. Diachroniquement, l'histoire millénaire de la Chine est en partie liée à son écriture. Si on dit qu'« à l'image d'une Chine éternelle correspond ainsi celle d'une langue immortelle » (Chu, 2007, p. 280), cette langue immortelle signifie « forme graphique indépendante » qui a évolué au cours des siècles mais qui a subi moins de changements que les langues parlées. « Le chinois écrit a été le plus fort ciment de l'unité culturelle de la Chine et, par là, de son unité politique et de sa continuité historique » (Demiéville, 1952, p. 563)

Deuxièmement, la plupart des dialectes ne s'écrivent pas et n'ont jamais été utilisés en littérature, sinon dans le folklore et les traditions orales. Le cantonais est le seul dialecte du Sud à avoir eu une transcription écrite standard largement diffusée parce que Hong Kong (et Macao dans une moindre mesure), où l'on utilisait le cantonais écrit, ont été soustraites au contrôle chinois pendant plus d'un siècle. Le cantonais écrit peut prétendre à une audience relativement large, étant utilisé par divers journaux, magazines et autres. Les caractères normalisés chinois restent cependant

[20] http://www.gov.cn/test/2011-10/31/content_1982575.htm, consulté le 8 octobre 2013.

généralement plus utilisés dans les communications plus formelles en zone cantonophone.

S'agissant des systèmes écrits des minorités, avant la fondation de la République populaire de la Chine, 21 ethnies possédaient leur écriture et certaines avaient plusieurs systèmes. Par exemple les Dai possédaient quatre écritures et les Jinpo deux. Avant les années 1980, les ethnies disposant d'un système d'écriture propre l'utilisaient dans l'enseignement. Les autres faisaient appel aux caractères normalisés. Après 1980, on a commencé à enseigner le chinois standard contemporain comme L2 dans les établissements scolaires de ces 21 ethnies. En 2004, plus de dix mille établissements des minorités ont adopté l'enseignement bilingue pour plus de 6 millions d'élèves. Le chinois standard contemporain est une langue scolarisée comme matière enseignée ainsi qu'une langue de scolarisation, le « vecteur d'accès à des connaissances disciplinaires autres » (Coste, 2008, p. 99).

En résumé, la Chine présente un terrain linguistique très diversifié, en raison de sa réalité multiethnique et de sa situation géographique. Les mouvements de migrations, les échanges inter-ethniques et inter-dialectaux ont renforcé la complexité de la situation linguistique chinoise. Tous les Chinois ne partagent donc pas une même L1. En règle générale, le *putonghua* est l'une des L1 des Hans et de la plupart des minorités et il est la L2 des autres minorités. A la différence du *putonghua*, le système écrit des caractères normalisés est utilisé par plus de 95％ des Chinois pour une communication écrite qui les unifie linguistiquement. Quand les élèves chinois apprennent la rédaction en français, l'influence des conventions d'écriture provient donc essentiellement du chinois contemporain standard.

1.4. Enseignement du français en Chine

Dans les sections suivantes, nous aborderons l'état actuel de l'enseignement du français en Chine en insistant sur les pratiques d'écriture.

1.4.1. Statut du français comme langue étrangère enseignée

L'anglais est la première langue étrangère de la plupart des élèves chinois. Son privilège s'explique par les raisons suivantes : le nombre d'apprenants, la précocité dans l'enseignement, la longue durée de l'apprentissage. Plus de 100 millions d'élèves à tous les niveaux apprennent l'anglais. L'enseignement de l'anglais est obligatoire pour les élèves du primaire à partir de l'âge de 7 ou 8 ans (deuxième ou troisième année du primaire). Dans un nombre croissant de villes, l'apprentissage de l'anglais commence dans les écoles maternelles. Le processus d'apprentissage couvre une durée totale de 14 à 16 ans (en étapes successives : primaire / secondaire / supérieur).

Etant moins enseigné que l'anglais (et sur une durée moins longue), le français est dans une position semblable à celle de l'apprentissage du chinois en France où le chinois est en cinquième position dans le classement des langues étrangères enseignées[21]. On le voit, il a reculé d'un rang depuis une dizaine d'années : un observateur notait en 2005 que « globalement, aujourd'hui en Chine, le français se place en quatrième position après l'anglais, le japonais et le russe » (Fu Rong, 2005, p. 33).

Les apprenants sont répartis dans quatre types d'institutions :

I. Les écoles secondaires (avec LV1 dans les collèges et lycées des langues étrangères ; avec LV2 dans les collèges et lycées ordinaires)
II. Les universités (avec LV1 comme spécialité ou avec LV2 comme deuxième langue étrangère) ;
III. Les alliances françaises
IV. Autres centres de langues privés.

1.4.2. Le français comme spécialité universitaire

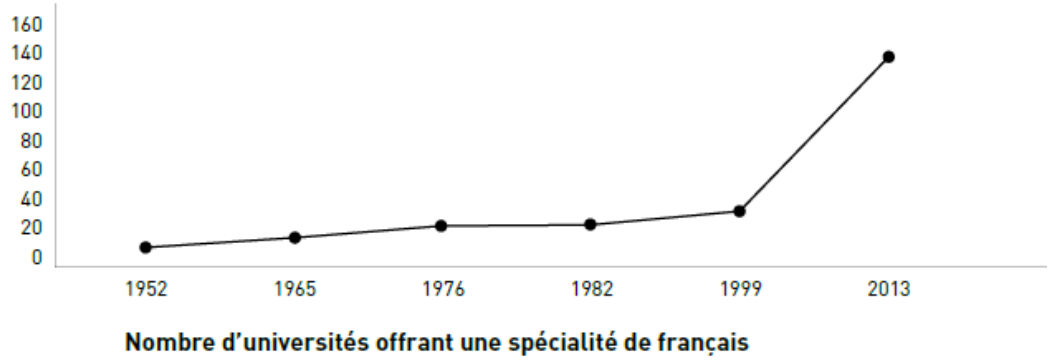
Dans le travail présent, nous retenons comme champ d'observation la spécialité universitaire de français. Les étudiants qui choisissent le français comme spécialité

[21] *La langue française dans les universités chinoises : éléments statistiques*, septembre 2014, p. 2, dossier de l'Ambassade de France en Chine.

dans leurs études supérieures s'initient au français dès la 1ère année, en vue d'un diplôme de licence « en langue et littérature françaises » après quatre ans d'études intensives. Sauf cas exceptionnels[22], le français est la deuxième langue étrangère de ces étudiants.

La figure suivante montre le développement de l'enseignement du français comme spécialité dans les universités chinoises.

Figure 1.1 : Nombre d'université offrant une spécialité de français[23]



Dans les années 1950, il n'y avait que dix universités qui offraient le français comme spécialité. Ce nombre a augmenté de manière très modérée dans des décennies suivantes jusqu'à la fin du 20e siècle où nous avons assisté à la massification de l'enseignement supérieur chinois. A partir de 1999, l'enseignement du français comme celui d'autres langues étrangères a connu un développement spectaculaire. En 1999, il y avait 32 sections de français dans les universités chinoises et en 2014, on en comptait 143. En 2014, on totalise plus de 17.000 étudiants spécialisés en français. Après les grandes réformes de l'enseignement supérieur des années 90, l'augmentation du nombre de départements et sections de français a atteint 340 % en 15 ans. Chaque année, sept nouvelles universités se dotent d'un département de français.

[22] Les étudiants sortis des lycées des langues étrangères peuvent avoir appris le français comme première langue étrangère et l'anglais comme deuxième langue étrangère.

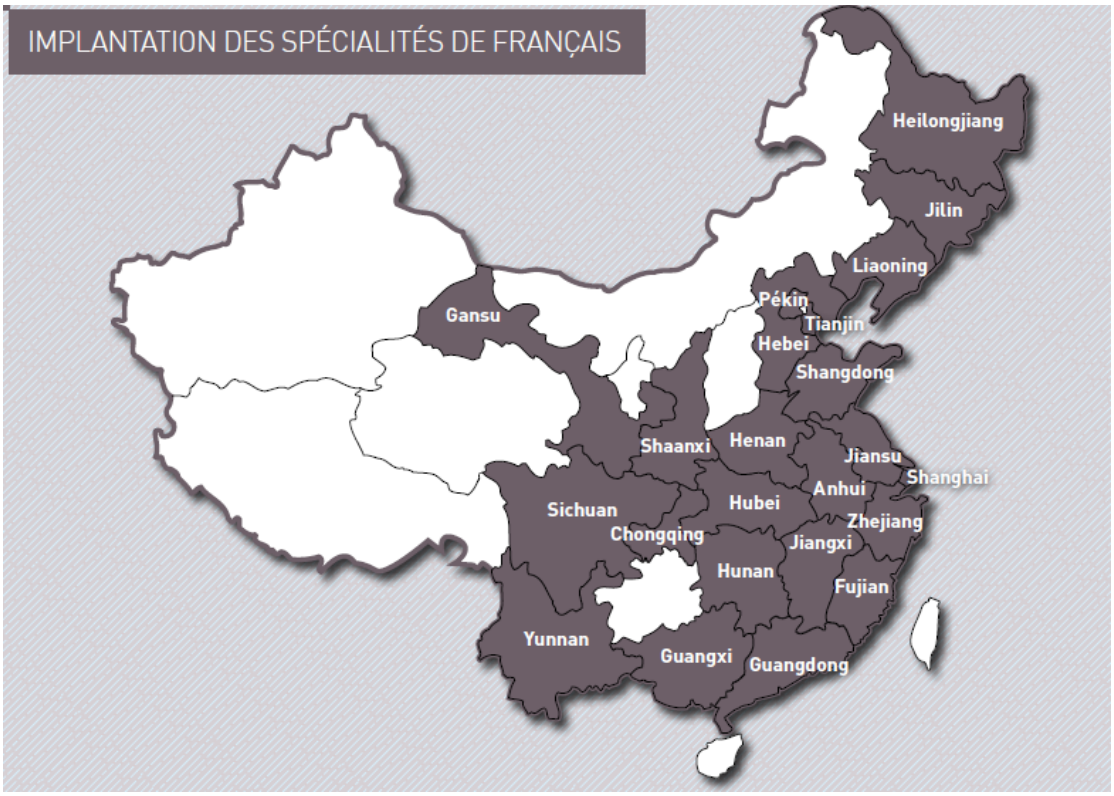
[23] *La Langue française dans les universités chinoises : éléments statistiques*, 2014, dossier de l'Ambassade de France en Chine. p. 12.

Tableau 1.1 : Taux de croissance annuelle du nombre d'universités offrant une spécialité de français[24]

Période	Taux
1949-1979	0.8 par an
1979-1999	0.35 par an
Depuis 2000	7 par an

Les 143 universités sont réparties dans 19 provinces et quatre municipalités dépendant directement du gouvernement central. Mais ce sont surtout les grandes villes universitaires qui abritent le plus d'universités ayant une spécialité de français. Beijing en a 13, Wuhan 11, Shanghai 10, Canton 8 et Nankin 6.

Carte 1.2 : L'implantation des spécialités de français[25]



Selon le *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine* publié en 2011, 26 départements de français pouvaient offrir des masters en 2010 et le nombre d'étudiants y était de 204 en moyenne par promotion. Ces départements sont répartis dans 14 villes (voir tableau 1. 2).

[24] *La Langue française dans les universités chinoises : éléments statistiques*, 2014, dossier de l'Ambassade de France en Chine., p14.

[25] Ibid., p. 8.

Tableau 1. 2 : Répartitions des départements universitaires pouvant offrir des masters (Cao, *et al*., 2011, p. 6)

Ville	Nombre de départements
Beijing	8
Shanghai	3
Guangzhou	2
Nanjing	2
Xi'an	2
Wuhan et huit autres villes	1

Six établissements proposent une formation doctorale du type *Études françaises* : l'Université de Beijing, l'Université des langues étrangères de Beijing, l'Université des langues étrangères du GuangDong, l'Université de Nanjing, l'Université des études internationales de Shanghai, l'Université de Wuhan (ibid.).

1.4.3. L'enseignement/apprentissage du français écrit à l'université

Comment le français écrit est-il enseigné dans les départements ou sections de français ? Nous allons porter notre intérêt dans un premier temps sur les programmes d'enseignement puis sur les manuels et les tests nationaux. Nous avons aussi eu recours, pour ce faire, à un questionnaire soumis à des professeurs chinois afin de mieux comprendre comment se déroule cet enseignement en milieu universitaire chinois.

1.4.3.1. Compétence écrite dans les instructions officielles

Les normes ou directives de l'apprentissage et enseignement du français ont été fixées par le Ministère chinois de l'Éducation à travers deux programmes : le *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de niveau élémentaire*[26] *dans l'enseignement supérieur* (1988) et le *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de niveau avancé*[27] *dans l'enseignement supérieur* (1997). Ces deux programmes ont été rédigés il y a plus de deux décennies mais ils

[26] Selon l'appellation habituelle chinoise, les étudiants de 1ère et 2ème années.

[27] Selon l'appellation habituelle chinoise, les étudiants de 3ème et 4ème années.

sont toujours en vigueur et réédités : ce sont les seules instructions officielles qui régissent en Chine l'enseignement et l'apprentissage du français spécialisé dans l'enseignement supérieur. En réalité, l'instruction officielle la plus récente concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères dans les établissements supérieurs est la *Directive relative aux réformes de l'Apprentissage et Enseignement des langues étrangères dans le supérieur chinois*, publiée en 1999 par le Ministère chinois de l'Education. Or, cette directive est commune à toutes les langues étrangères et n'a fourni que des principes généraux à respecter dans les réformes amorcées par quelques grandes universités de langues. Les deux programmes cités au début du paragraphe sont donc les seuls textes officiels du Ministère qui fixent des objectifs plus ou moins détaillés à l'apprentissage du français en milieu universitaire.

Le programme de 1988 fait en apparence référence à l'approche communicative, comme cadre didactique à cet apprentissage : la formation à la compétence communicative y est donnée comme un principe essentiel. « Le but de l'Apprentissage et Enseignement des langues étrangères est de former la compétence communicative à l'oral comme à l'écrit des étudiants » (1988, p. 5). Cependant, les conceptions de la communication, telles qu'elles apparaissent dans ce programme, sont mécanistes et restreintes. Elles sont de plus très sommairement exposées. La langue est définie comme un « outil de communication ». « Les connaissances linguistiques sont la base de la compétence communicative » (1988, p. 5). L'acquisition de connaissances linguistiques de base permettra par la suite de communiquer : les deux finalités à atteindre sont visées successivement, pas simultanément. Il y a, d'un côté, les savoirs linguistiques et, de l'autre, les savoir-faire ; le résultat de leur rencontre est la communication en situation réelle. Pendant la phase élémentaire, ce sont les savoirs qui priment sur les savoir-faire. La phonétique, la grammaire et le vocabulaire constituent « le contenu principal de l'enseignement » (1988, p. 9). Les quatre compétences (Compréhension Orale, Production Orale, Compréhension Ecrite, Production Ecrite) sont respectivement désignées par les termes suivants : *écouter, parler, lire, écrire*. Les concepteurs accordent plus d'importance à la compréhension

et production orales « puisque la langue est tout d'abord un phénomène oral et la communication est d'abord une communication orale » (1988, p. 6). C'est la raison pour laquelle on peut remarquer que l'acquisition d'une compétence à l'écrit est moins développée, s'agissant de l'assignation des objectifs à atteindre.

Dans le programme de 1988, trois objectifs apparaissent importants pour l'expression écrite des étudiants de « niveau élémentaire » (1e et 2e années) :

> - correction orthographique et typographique ;
> -savoir construire des phrases et des paragraphes (alinéa, ponctuation, connecteurs, organisateurs textuels, structures de phrases)
> - faire des textes courts mais cohésifs et cohérents : texte narratif, résumé, lettre, notes en classe (1988, p. 182).

S'agissant des deux premiers points, c'est à travers une dictée qu'on vérifie si les apprenants de 1e et 2e années utilisent correctement l'orthographe et la syntaxe et maitrise les règles élémentaires de la mise en texte. Le troisième point indique l'objectif de production de paragraphes ou de courts textes. S'agissant du troisième objectif, nous pouvons remarquer qu'il y a mélange entre types de textes (un seul type est indiqué : le texte narratif) et genres textuels (résumé, lettre). De plus, l'apprentissage du résumé pendant les deux premières années présuppose une certaine précocité. Bien que le résumé soit court, son apprentissage nécessite un esprit de synthèse beaucoup plus important que ce qu'exige un texte narratif. La qualité cohésive et cohérente est mentionnée mais sans préciser quels facteurs la garantissent.

Nous résumons dans le tableau qui suit les objectifs visés, s'agissant de la production écrite au cours des deux premières années d'enseignement.

Tableau 1. 3 : Les objectifs relatifs à la production écrite au niveau élémentaire

En 1ère année	L'apprenant doit - écrire avec netteté ; - être capable de faire une dictée d'une centaine de mots en 20 minutes avec moins de 10 erreurs. - écrire un article de 100 mots à partir d'images en 25 minutes. Les erreurs ne doivent pas dépasser 10% de la totalité des mots.
Les critères d'évaluation sont la cohérence du texte et l'absence d'erreurs grammaticales.	
En 2ème année	L'apprenant doit être capable : - de faire une dictée d'environ 200 mots en 25 minutes avec moins de 10 erreurs; - de faire un résumé d'une centaine de mots à partir d'un article de 300 à 400 mots en 30 minutes ; - d'écrire un article de 150 mots à partir d'images ou d'un sujet en 40 minutes.
Les critères d'évaluation sont la cohérence, l'absence d'erreurs grammaticales et la capacité à utiliser des phrases complexes.	

Le programme s'attache à définir les normes d'une bonne expression écrite. Cependant, les critères du tableau 1. 3 sont quantitatifs (les compétences évaluées sont la vitesse, la longueur du texte et le nombre d'erreurs) et le seul critère qualitatif évoqué - « la cohérence » - est bien vague. La dictée est considérée comme une partie importante de l'évaluation mais cet exercice sert plutôt à tester l'orthographe, le vocabulaire et la grammaire. Il n'y a pas de référence explicite à une typologie particulière des textes écrits : il s'agit, sans plus de précisions, d'écrire un article à partir d'images ou d'un sujet. L'accent est mis sur les connaissances linguistiques (on vérifie l'absence d'erreurs grammaticales)

En règle générale, tout le programme de 1988 révèle une focalisation sur la performance. La langue est un outil, donc l'apprentissage d'une langue signifie qu'il s'agit d'abord d'acquérir des connaissances linguistiques de base (s'approprier cet outil) en vue de les appliquer dans une situation créée par l'enseignant (utiliser cet outil). Communiquer se réduit à une application de connaissances linguistiques. Les connaissances linguistiques et la compétence de communication sont séparées et les composantes socioculturelles et discursives sont absentes. La production écrite occupe une place peu importante. Les critères d'évaluation sur l'écriture sont quantitatifs. Le seul critère sur la textualité (la cohérence) est vague et présenté sans explication

précise. Les objectifs de l'écrit sont axés sur les performances et non pas sur de véritables compétences de communication à l'écrit.

Le programme de 1997 « est le prolongement du programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de troisième et quatrième années » (1997, p. 4). Il est plus souple que le programme de 1988 car les établissements sont désormais libres de « développer des spécialités selon leur propre contexte d'enseignement » (1997, p. 3).

Tableau 1. 4 : Les objectifs en matière de production écrite au niveau avancé

3ème année	L'apprenant doit être capable : - d'écrire un texte narratif sur différents sujets, un compte rendu de lecture, un résumé, un document administratif et commercial. La vitesse d'écriture est de 180 à 200 mots/heure.
Les critères d'évaluation sont la cohérence, l'absence d'erreurs grammaticales et le respect des conventions d'écriture de différents genres. Le hors-sujet est à éviter.	
4ème année	L'apprenant doit être capable : -d'écrire un commentaire et un texte argumentatif dans un langage clair. -de maîtriser des connaissances fondamentales sur la linguistique, la lexicologie et la rhétorique.
Les critères d'évaluation sont la cohérence, l'absence d'erreurs grammaticales, la structure textuelle, la fluidité et la précision de la langue.	
	traduction : l'apprenant doit être capable de faire des versions de rapports ou d'articles de journaux français sur la politique，l'économie, la diplomatie, la culture, les œuvres littéraires simples et de dossiers de vulgarisation scientifique. La vitesse de traduction est de 1250 mots/heure. Il doit également être capable de faire des thèmes à partir d'articles commerciaux ou administratifs, d'articles de journaux généraux et d'extraits d'œuvres littéraires simples.

Les objectifs à atteindre sont toujours quantitatifs. Outre les quatre compétences de base (compréhension orale, production orale, compréhension écrite, production écrite), une cinquième compétence est introduite : celle de la traduction. La traduction (version et thème) constitue une partie importante de la compétence d'écriture bien que celle-ci ne soit pas clairement définie.

Avec le développement des enseignements de master en Chine et l'accroissement du nombre d'étudiants qui se rendent en France pour suivre des études de master et de doctorat, le programme s'est adapté au besoin de préparer les étudiants à se spécialiser dans les filières linguistiques ou littéraires. Dans le tableau 1.4, nous pouvons relever

l'objectif linguistique qui est toutefois formulé en des termes nouveaux. L'apprenant doit « maîtriser des connaissances fondamentales sur la linguistique, telles que la lexicologie et la rhétorique » (1997, p. 7).

Un autre objectif consiste à préparer les étudiants à leur future profession, ce qui est confirmé par le choix des contenus et des supports pour la production et la compréhension écrites : presse francophone, articles de vulgarisation scientifique, écrits administratifs et commerciaux. Cependant, il manque toujours une typologie explicite des textes écrits malgré quelques occurrences.

Savoir écrire un texte argumentatif est devenu un objectif en 3ème année. Pourtant, une typologie précise est toujours absente, là encore. Le commentaire est le seul type argumentatif mentionné. On ignore donc si la dissertation comme exercice d'argumentation organisée est un objet d'apprentissage.

Les concepteurs prennent soin de préconiser le respect des conventions d'écriture dans différents genres textuels : la structure textuelle est considérée comme importante pour évaluer la qualité de la composition. Or les critères d'évaluation sont flous comme l'étaient ceux du programme de 1988.

Le programme de 1997 propose aussi une maquette de cours de français à l'université en 3ème et 4ème années (1997, p. 9) que l'on trouvera ci-dessous :

Tableau 1. 5 : Cours de 3ème et 4ème années de français à l'université (E. Martin, 2007, p. 292)

Matières		Heures / semaine	Durée (en semestre)
Cours obligatoires	Français supérieur	4-6	2-4
	Composition	1	4
	Traduction	2	2-4
	Interprétariat	2	2
	Compréhension et expression orales (à partir de documents audiovisuels)	2	2-4
	Lecture d'œuvres littéraires	2	2
	Lecture de la presse	2	3-4
Cours à option	Histoire de la littérature française	2	2
	Histoire de la France	2	1
	Linguistique fondamentale du français	2	1
	Lexicologie française	2	1
	Rhétorique française	2	1
	Grammaire française	2	1
	Situation des pays et régions francophones	2	1-2
	FOS (commercial, touristique, technologique, droit, etc.)	2	1

Source : MINISTERE CHINOIS DE L'ÉDUCATION NATIONALE, *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3ème et 4ème années dans l'enseignement supérieur*, Pékin : FLTRP, 1997.

Selon ce programme, le cours de composition commence dès la troisième année et se poursuit en quatrième année de licence mais il n'a lieu que tous les quinze jours. Il y a donc huit séances (16 heures) par semestre et 32 séances (64 heures) sur la totalité du cursus. Les types de textes abordés pendant le cours sont les suivants : textes narratifs, descriptifs, argumentatifs ; ainsi que des textes fonctionnels, à travers la lecture/écriture d'articles de presse (administrative et commerciale).

L'acquisition de tous ces types textuels en seulement 64 heures semble impossible à atteindre. L'apprentissage de la dissertation demande beaucoup plus de temps. Même si on n'enseigne que la dissertation dans le cours de composition, 64 heures sont loin d'être suffisantes. C'est pourquoi le cours de composition s'arrête souvent à des commentaires bien courts (150 mots). Et la dissertation ? Les enseignants n'ont guère le temps d'aller au-delà d'une simple présentation des exigences de l'exrcice.

Dans le cours de « français supérieur » qui doit développer lui aussi la compétence d'écriture des apprenants, on s'initie à la rhétorique - limitée à celle des figures - tout en révisant les structures grammaticales de base. La production écrite est le plus souvent réalisée à travers les exercices de version et de thème et la compréhension écrite est évaluée grâce à une lecture analytique d'œuvres littéraires. Les concepteurs précisent également que la quantité des mots de vocabulaire doit être plus importante[28] et que l'enseignant doit s'efforcer de fournir les différents sens aux apprenants (1997, p. 9-10).

Le programme de 1997 fait visiblement référence à l'approche communicative en évoquant certaines des compétences qui en relèvent et en insistant sur l'importance de la culture : il préconise des cours à option qui doivent permettre aux apprenants de se familiariser avec la culture française et francophone afin de préparer les étudiants au monde du travail (1997, p. 5). Sans doute est-il indiqué que « les connaissances sur la linguistique et la culture sont aussi nécessaires que les compétences linguistiques »

[28] Si la grammaire est largement représentée dans ce programme, c'est pourtant la partie « vocabulaire » qui en constitue la composante la plus importante (une liste de mots - *Lexique A-Z* - de 130 pages, soit 65% du contenu).

(1997, p. 3). Néanmoins, il est tout d'abord rappelé que « la langue est un outil de communication et les compétences linguistiques fondamentales sont la base de la communication » (1997, p. 4-5). Cette conception est donc assez semblable à celle qui avait été mise en avant dans le programme d'Apprentissage et Enseignement du FLE durant la phase dite fondamentale : pour communiquer il faut avant tout maîtriser des compétences linguistiques.

Eu égard à ce qui précède, on pourrait conclure que l'écrit occupe une place moins importante que l'oral dans les instructions officielles. L'écrit sert souvent à réemployer les connaissances grammaticales ou lexicales acquises. La compétence d'écriture est construite pour une grande partie à travers la version et le thème. Les critères d'évaluation sont plutôt quantitatifs et basés sur la performance. Les différents types textuels et les conventions d'écriture françaises sont mentionnés, mais sans explications spécifiques. Nous pouvons remarquer d'après le programme de 1997 que l'approche fonctionnaliste-distributionnaliste est suivie par les concepteurs des instructions officielles chinoises : les enseignants recourent principalement aux exercices structuraux et de reformulation pour atteindre l'objectif fonctionnel.

> Les Chinois, peut-être plus analytiques, tiennent à s'entraîner sur toutes les composantes d'une langue, à les maîtriser avec sûreté avant de les rassembler pour accomplir une tâche de communication. (Xu Yan, 2010, p. 97)

1.4.3.2. La compétence écrite dans les manuels chinois destinés aux étudiants spécialisés en français

Dans cette section, nous portons un regard sur les manuels afin de mesurer le poids de la compétence écrite. Ce sont des manuels rédigées par les experts chinois que nous avons choisi car les manuels d'origine française ne sont généralement utilisés qu'en tant qu'ouvrages complémentaires bien qu'ils soient appréciés par les enseignants et apprenants pour les dialogues « authentiques » qu'ils contiennent, et les activités variées et enrichissantes qu'ils proposent.

> Actuellement, dans le milieu enseignant, nous pouvons distinguer deux modes d'utilisation des publications étrangères : elles sont soit utilisées directement en classe de compréhension ou d'expression orales ; soit utilisées en complément d'un manuel chinois par les enseignants de grammaire qui en sélectionnent quelques activités qu'ils jugent intéressantes et susceptibles de motiver la classe et donc de mieux faciliter l'appropriation des points grammaticaux par les apprenants. Rares sont les enseignants qui se servent uniquement et totalement d'un manuel français en classe de langue. (Ibid, 2010, p. 90)

Les méthodes françaises ne sont pas le support principal de l'enseignement du français étudié en tant spécialité et ils sont utilisés plutôt comme support pour la pratique de l'oral et afin de favoriser la motivation. C'est pourquoi nous analyserons les publications locales afin de mettre en évidence le rôle et la place de la compétence d'écriture dans les manuels.

1.4.3.2.1. Le manuel *Le Français* destiné aux étudiants du niveau élémentaire

Le manuel le plus diffusé dans les milieux de l'enseignement du français en Chine au premier stade (première et deuxième années) est le manuel *Le Français* (4 Tomes, éditions de l'Enseignement Recherche des Langues étrangères, Beijing, 2000) élaboré par des professeurs de l'Université des langues étrangères de Beijing (Ma XiaoHong, Liu Li *et al*.). Recommandé à l'échelle nationale par le Ministère de l'Education, « ce livre auquel se réfère chaque année le concours national de français s'emploie dans la plupart des départements des écoles supérieures chinoises ayant comme spécialité le français ». (Yu & Chevalot, 2012, p. 102). Il a connu un grand succès de publication : sa première édition date de 1992 et en 2003 il en est à sa dix-septième édition pour le Tome 1 et à sa quatorzième édition pour le Tome 2. En 2007, la deuxième version du Tome 1 a vu le jour et en 2011 elle en est déjà à sa huitième édition.

Tableau 1. 6 : Organisation du Tome 1 (2011, 8e édition de la 2e version)

Leçon 1-Leçon 10	Leçon 11-Leçon 18
Mini-dialogues	Mini-dialogues
Vocabulaire avec sa traduction en chinois à côté	Vocabulaire avec sa traduction en chinois sur la page en vis-à-vis
Notes (explication en chinois des expressions des dialogues)	chiffres
Règles de prononciation	Notes (explication en chinois des expressions des dialogues)
Règles d'écriture des lettres, des ponctuations, etc.	Grammaire
Civilisation française (explication des habitudes de communication françaises en chinois)	Un peu de phonétique
Exercices de phonétique	Civilisation française (explication des phénomènes français en chinois : les jeunes français à l'école, les familles, proverbes etc.).
Exercices des expressions des dialogues	Exercices d'audition
Exercices oraux (discussion du sujet de la leçon, jeux de rôles, etc.).	Exercices des expressions des dialogues
	Exercices divers (grammaticaux, compréhension écrite et version/thème, etc.)
	Exercices oraux (discussion du sujet de la leçon, jeux de rôles, etc.).
	Lecture

Dans le Tome 1, les dix premières de dix-huit leçons sont consacrées à la phonétique, comportant des mini-dialogues, du vocabulaire avec sa traduction en chinois, des règles de prononciation, des notes explicatives et des exercices. A partir de la onzième, les leçons sont constituées de neuf parties : des mini-dialogues ou des textes, du vocabulaire avec sa traduction en chinois sur la page en vis-à-vis, l'apprentissage des chiffres, des notes explicatives, de la grammaire, de la prononciation, divers exercices grammaticaux et de la lecture. A la fin de chaque leçon, on trouve un court texte à lire, sur un sujet lié à celui de la leçon, accompagné d'une liste de vocabulaire traduit en chinois. Le contenu de cette partie n'entre pas dans les exercices ni dans les examens.

Les seize leçons du Tome 2 (2013, 5e édition de la 2e version) se composent de la même façon que les huit dernières leçons du Tome 1, à l'exception de la partie consacrée aux chiffres.

Dans ces deux manuels, on ne trouve que deux exercices de « composition ». Il existe visiblement un déséquilibre entre les compétences orales et écrites.

Tome 1, leçon 13 logement, p. 293 : « Présentez votre chambre par écrit ».

J'ai une belle chambre……

Tome 1, leçon 14 Les saisons et la date, p. 322 : « Décrivez l'hiver avec les mots donnés ».

Il fait froid, il fait sombre, il fait souvent du vent, il neige, il gèle, tout est blanc, la température est basse, aimer/détester, la fête du Printemps.

Tous exigent que les étudiants créent un texte lié au contenu de l'unité en réemployant les expressions acquises, mais les consignes ne précisent pas le contexte communicatif : à qui écrit-on ? Dans quelle situation ? Pour quelle raison ?

Dans les guides pédagogiques [29], on propose régulièrement deux activités supplémentaires en fin de chaque unité : dictée et composition. Une courte dictée en relation avec le thème ou les points grammaticaux est proposée. Les apprenants doivent aussi créer un texte lié au contenu de l'unité en réemployant le lexique thématique. Il est évident que comme les deux exercices de rédaction du Tome 1, l'exercice de « composition » dans les guides pédagogiques est une révision des mots et expressions acquis.

Une autre caractéristique qui saute aux yeux est la précocité des exercices de version ou de thème dans ces manuels destinés aux débutants. Cet exercice se trouve dans toutes les leçons. Les élèves doivent traduire des mots et expressions, des phrases ou de petits paragraphes. L'utilisation systématique de la traduction montre la reconduction du recours à la méthode traditionnelle.

Tableau 1. 7 : Organisation des Tome 3 (2000, 6e édition de la 1e version) et Tome 4 (2003, 10e édition de la 1e version)

Dialogue et texte
Vocabulaire avec sa traduction juxtalinéaire en chinois
Notes (explication en chinois des expressions des dialogues)
Civilisation française
Grammaire
Exercices oraux (discussion, débat, jeux de rôles, etc.)
Exercices écrits (exercices grammaticaux, thème et version)
Lecture

Le Tome 3 est constitué de seize leçons dont chacune comprend un dialogue et un texte. Les deux premières leçons sont assorties d'une rubrique intitulée « un peu de phonétique », destinée à réviser les acquis dans ce domaine. Les exercices oraux

[29] Chaque tome est accompagné d'un guide pédagogique.

consistent en questions-réponses sur le contenu des dialogues et des textes, des exercices structuraux sur les mots et expressions, des discussions ou jeux de rôle -une pratique relevant de la simulation globale popularisée par l'approche communicative. La partie « Civilisation française » est donnée en français alors que dans les tomes précédents, elle l'était en chinois. Le Tome 4 est organisée comme le Tome 3, à cette différence près qu'on y ajoute quelques exercices de compréhension écrite après la lecture. Les Tomes 3 et 4 sont utilisées en 2e année mais les exercices écrits consistent toujours en version/thème. Les concepteurs considèrent les exercices grammaticaux comme des exercices écrits.

En règle générale, ces quatre tomes destinés aux étudiants de français du niveau élémentaire répondent tous à un schéma traditionnel du type « texte-vocabulaire-grammaire-exercices ». Les rédacteurs « recourent principalement au structuralisme[30] pour souhaiter atteindre l'objectif pédagogique défini qui est de réaliser les fonctions de la langue » (Xu Yan, 2010, p. 90).

L'écrit demeure marginal. D'une part, la lecture placée à la fin de chaque leçon des quatre tomes s'en tient davantage à une compétence morphosyntaxique qu'à une véritable compréhension de la cohésion et de la cohérence du texte. D'autre part, les exercices sont pour la plupart structuraux ou mécaniques. Les exercices relatifs à la langue écrite ont essentiellement pour but de faire appliquer une ou des règles de grammaire enseignées en classe ou de vérifier la maitrise des mots et expressions du texte. La compétence d'écriture proprement dite n'est pas visée.

1.4.3.2.2. *Manuel de français* destiné aux étudiants du niveau avancé

Quant aux manuels du niveau avancé, ceux du *Manuel de français* (2 Tomes, Shu JinZhe, 1991/1992, maison d'édition de l'enseignement des langues étrangères de Shanghai) sont les plus diffusés et influents.

[30] Par « structuralisme », il faut entendre ici exercices structuraux.

Tableau 1. 8 : Organisation de *Manuel de français* Tome 5 et Tome 6

Texte
Annotations
Mots et expressions à réemployer
Grammaire et stylistique
Initiation à la stylistique française
Exercices de grammaire et de stylistique
Exercices syntaxiques
Exercices lexicaux
Version et thème
Lecture

Les deux tomes ont une structure identique et mettent l'accent sur le vocabulaire et la « stylistique » (surtout la question des registres de langue). Si on les compare aux manuels de niveau élémentaire, la compétence orale y apparaît moins importante, la syntaxe est devenue un élément essentiel, la partie culturelle est remplacée par la présentation de connaissances rhétoriques et littéraires. Il est à noter qu'on ne trouve aucun exercice de « composition » dans ces deux tomes. En revanche, la traduction occupe une place centrale.

En résumé, les manuels des deux premières années proposent en principe des activités pédagogiques pour que l'apprenant ait une base solide et s'initie rapidement à la communication orale en langue française. Les manuels de niveau avancé utilisés dans le second cycle portent essentiellement sur les entraînements syntaxiques en français écrit, basés sur l'utilisation de documents authentiques, mais souvent littéraires (Fu Rong，2005, p. 34).

La caractéristique la plus importante des manuels chinois est l'hétérogénéité méthodologique. D'une part, on utilise l'approche communicative en concevant des activités qui en relèvent (jeux de rôle, simulations etc.). D'autre part, on a plus souvent recours à la méthode traditionnelle. La L1 (le chinois) est un soutien d'apprentissage. Dans les quatre tomes de *Le Français*, chaque leçon est assortie d'une liste de mot avec leur traduction en chinois à coté ou sur la page en vis-à-vis. L'exercice écrit type est celui de la traduction - version et thème - que l'on trouve dans quasiment toutes les leçons. La rédaction sert à la révision des expressions et des points de grammaire au

détriment de la capacité communicative de l'apprenant. La dissertation n'est pas mentionnée dans ces manuels chinois : elle n'est pas pratiquée, ni même présentée.

Il existe maintenant quatre manuels de rédaction en Chine.

Tableau 1. 9 : Manuels de rédaction en Chine

Manuel	Titre	Auteur(s)	Maison d'éditions	Date de parution
M1	*Cours de rédaction*	Wang XiuLi, Julien Portier	Maison d'éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères à Beijing	Décembre 2011
M2	*Correspondance pratique*	Yang MingLi	Maison d'éditions de l'Université de Beijing	Janvier 2010
M3	*Ecrire*	Chantelauve Odile	Maison d'éditions Yiwen à Shanghai	Septembre 2004
M4	*Correspondance pratique*	Shi MeiZhen, Dong MaoYong	Maison d'éditions de l'éducation et du tourisme à Beijing	Juin 2002

Deux de ces manuels (M2 et M4) ont été rédigés par les professeurs chinois. Il s'agit de correspondance pratique. Les auteurs ne présentent que des modèles de lettres amicales, commerciales et administratives. M3 est un manuel édité en France avec des explications traduites en chinois. Outre la correspondance pratique, nous pouvons trouver des documents relevant de genres « pragmatiques » tels que l'affiche, le télégramme, l'annonce, le faire-part mais aussi des extraits de narrations, de récits et de commentaires. M1 est le seul dans lequel la dissertation soit traitée. Les auteurs consacrent une unité entière à cet exercice typiquement français, avec des textes modèles, des exercices de révision sur les règles dissertatives et des consignes en vue d'un travail personnel de rédaction.

1.4.3.3. Tests nationaux

A partir de 2004, les étudiants de 2e année ont dû se préparer au Test national du français enseigné en tant que spécialité de niveau 4 (désormais TFS-4), épreuve organisée par le Comité français du Conseil national de l'enseignement supérieur des langues étrangères, organisation gouvernementale relevant du Ministère de l'Éducation nationale. En 2008, a vu le jour le Test national du français enseigné en tant que spécialité de niveau 8 (désormais TFS-8), destiné aux étudiants de 4e année de

spécialité française. Ces tests obligatoires concernent toutes les universités chinoises dotées d'un département ou d'une section de français. Les résultats obtenus à ces examens sont un témoignage essentiel de la compétence en français des étudiants chinois. En raison de l'échelle à laquelle ils sont pratiqués et de leur importance dans le système de sélection universitaire, on peut supposer que ces tests influencent d'une manière décisive l'enseignement et l'apprentissage de FLE en Chine au sein des universités.

Le TFS-4 se déroule lors d'une seule passation, d'une durée de 3 heures (cf. tableau 1.10). Il se compose de sept parties obligatoires. Les résultats sont sanctionnés par une note et une mention (80-100 points pour la mention « très bien », 70-79 pour la mention« bien », 60-69 pour la mention « passable » et 0-59 pour la mention « médiocre »).

Tableau 1. 10 : La Structure du TFS-4 (Yu et Chevalot, 2012, p. 98).

Parties	Forme de l'item	Détails	Points	Nombre d'items	Types de questions
I	Dictée	Écrire un texte d'après un enregistrement	10	1 texte	Fermées
II	Compréhension orale	Section A : Lire d'abord 10 questions et les réponses suggérées, écouter ensuite 10 dialogues et choisir enfin la bonne réponse pour chaque question.	10	20	Fermées (QCM)
		Section B : Lire d'abord 10 questions et les réponses suggérées, écouter ensuite un texte et choisir enfin la bonne réponse pour chaque question.			
III	Compétence lexicale	Lire les phrases et choisir le mot ou l'expression dont le sens est le plus proche de celui de la partie soulignée	15	20	Fermées (QCM)
VI	Compétence grammaticale (I)	Lire les phrases et choisir le mot ou l'expression convenable	20	40	Fermées (QCM)
V	Compétence grammaticale (II)	Compléter un texte avec les mots et expressions aux temps et aux modes convenables (des mots ou des expressions sont suggérés pour chaque trou)	10	20	Fermées (exercice à trous)
VI	Compréhension écrite	Lire quatre textes et choisir la bonne réponse à chacune des questions	20	20	Fermées (QCM)
VII	Expression écrite	Rédiger un texte à partir d'une liste de mots	15	1 texte	ouverte
Total			100	120+2 textes	

A partir de 2014, l'exercice de composition requiert des candidats qu'ils sachent rédiger un texte de 150 à 200 mots en partant de dessins[31].

[31] Voir Annexe V.

Tableau 1. 11 : La Structure du TFS-8 (Y. K. Wang, 2012, p. 110)

Parties	Forme d'item	Détails	Points	Nombre d'items	Types de questions
I	Dictée	Écrire un texte d'après un enregistrement.	10	1 texte	Fermée
II	Compréhension orale	Section A : Lire d'abord 10 questions et les réponses suggérées, écouter ensuite 10 dialogues et choisir enfin la bonne réponse pour chaque question.	10	20	Fermée (QCM)
		Section B : Lire d'abord 10 questions et les réponses suggérées, écouter ensuite un texte et choisir enfin la bonne réponse pour chaque question.			
III	Vocabulaire et grammaire	Lire les phrases et choisir le mot ou l'expression dont le sens est le plus proche de celui de la partie soulignée.	15	20	Fermée (QCM)
VI	Version	Traduire un texte français en chinois	20	40	Fermée
V	Thème	Traduire des phrases chinoises en français	10	20	Fermée
VI	Compréhension écrite	Lire quatre textes et choisir la bonne réponse à chacune des questions.	20	20	Fermée (QCM)
VII	Expression écrite	Lire un message et rédiger un commentaire	15	1 texte	ouverte
Total			100	120+2 textes	

A la lecture de ces deux tableaux, nous pouvons constater que la grammaire et le vocabulaire tiennent toujours une place très importante dans les deux examens. La traduction (version et thème) est un item privilégié au deuxième stade de l'enseignement du français. En apparence, l'écriture a la priorité (45% dans le TFS-4 et 75% dans le TFS-8) mais il s'agit d'exercices que le programme identifie sous le nom de « questions fermées » (dictée 10%, version et thème 30%). Il n'y a pour ainsi dire pas beaucoup de production de textes « libres » (composition 10%).

Pour le TFS-4, les candidats doivent rédiger un texte (150-200 mots) en employant au moins huit mots dans la liste de mots proposés (dix au total) avec un thème au choix des étudiants. Construire un texte à partir de mots évoque la créativité littéraire, les concours de dix mots francophones [32] et les jeux d'écriture à contraintes (les logos rallyes). Néanmoins, selon une enquête que nous avons menée auprès d'une centaine de candidats du TFS-4, 77.58% des enquêtés ont repris des phrases correctes de leurs manuels et des articles modèles pour se préparer à l'examen et 80.83% ont imité des textes appris ou fait appel à un article déjà écrit (Bi, à paraitre). Les stratégies d'examen l'emportent sur la liberté de création. Composer revient le

[32] « Dis-moi dix mots en langue française ». Il s'agit d'un concours destiné aux élèves francophones des collèges et des lycées. www.dismoidixmots.culture.fr

plus souvent à reproduire un texte appris ou écrit avant le test. Depuis 2014 cependant, les candidats doivent produire un texte d'après quatre ou cinq dessins en leur donnant un titre qui convienne. Il leur faut identifier les objets et les personnages, interpréter leurs relations, attitudes, gestes et ce qu'ils pourront dire. Les sujets de 2014 et de 2015 montrent que les résultats sont meilleurs quand il s'agit de produire un texte narratif dans ce cadre plutôt qu'un texte argumentatif[33].

Quant à la rédaction du TFS-8, supposée évaluer - après quatre ans d'études - la capacité à exprimer des opinions à l'écrit, elle revient en réalité à produire un court commentaire de 150 à 200 mots. D'autres exercices d'argumentation tels que la dissertation sont considérés comme hors d'atteinte.

En tant qu'évaluation sommative élaborée selon les normes des programmes nationaux, le TFS-4 et le TFS-8 ont pour objectif d'examiner l'état de la mise en application des programmes nationaux et d'évaluer la qualité pédagogique. C'est pourquoi nos observations montrent qu'il existe une certaine cohérence entre les tests, les manuels chinois et les programmes d'enseignement : la compétence d'écriture est représentée plutôt par les exercices traditionnels et la rédaction sert essentiellement à évaluer l'acquisition des connaissances linguistiques.

1.5. Enquête auprès des professeurs chinois

Afin de mieux connaitre les pratiques relatives à l'enseignement de l'écrit en français, nous avons mené une enquête auprès de professeurs chinois. L'enquête a été réalisée de juin à décembre 2013. Nous avons distribué des questionnaires directement aux professeurs à Shanghai en leur demandant de justifier certains de leurs choix. Pour les professeurs d'autres provinces, nous leur avons envoyé le questionnaire par courriel et la justification des choix a fait l'objet d'un échange de courriels.

[33] Voir Annexe V.

1.5.1. Profil des professeurs sondés

L'enquête a été menée auprès de 24 professeurs provenant de 14 universités chinoises réparties dans six provinces, deux municipalités dépendant directement du gouvernement central (Beijing, Shanghai) et une région autonome des minorités (Guangxi)[34]. Plus de la moitié des personnes interrogées avaient entre 30 et 40 ans (soit 15), 7 avaient entre 20 et 30 ans, une seule avait entre 40 et 50 ans et une plus de 50 ans. Parmi eux, 21 femmes et 3 hommes. 18 professeurs avaient entre 3 et 10 ans d'expérience professionnelle, 4 en avaient plus de 10 ans, 2 étaient de nouveaux enseignants, avec1 à 3 ans d'expérience.

1.5.2. Analyse des données

Tableau 1. 12 : Niveau d'enseignement professé par les enseignants[35]

Cours	Niveau	Pourcentage
Français élémentaire (33%)	L1 +L2	25%
	L2	8%
Français avancé (28%)	L3	8%
	L4	8%
	M1	4%
	L3+L4+M1	4%
	L3+L4	4%
Public mixte (39%)	L1+L2+L3	19%
	L1+L2+M1	8%
	L2+L3	4%
	L1+L3+L4	8%

D'après ce tableau, toutes les années de licence et la première année de master sont concernées. Plus d'un tiers des professeurs (38%) enseignent en même temps à des étudiants de niveau élémentaire et de niveau élevé. La répartition des étudiants de différents niveaux est relativement équilibrée, ce qui garantit la représentativité de l'échantillon.

[34] Quatre universités de Shanghai, deux de Beijing, une du Hubei, une du Shanxi, une du Sichuan, une du Zhejiang, deux de la région autonome des minorités de Guangxi, une de Jilin, une de Liaoning.

[35] L1, L2, L3, L4 : licence 1, 2, 3, 4 M1, M2: master 1, master 2

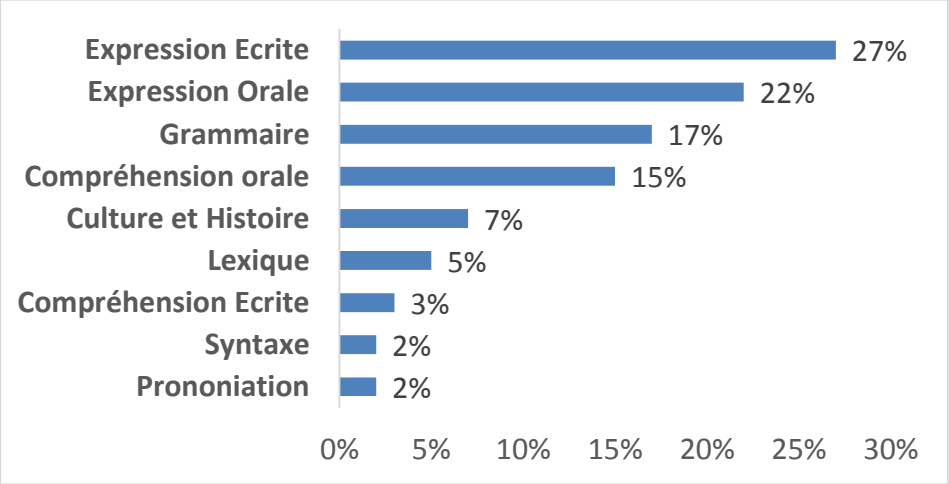
S'agissant de la répartition des cours à dispenser, on trouve par ordre décroissant : le « français fondamental »[36] : 43% ; la grammaire : 19% ; la compréhension orale (CO) et l'expression orale (EO) : 16% ; la rédaction : 14% ; le français supérieur[37] : 5% ; la presse française : 3%.

Seuls 14% des professeurs sont chargés du cours de rédaction. Pourtant, si nous prenons en compte les cours de français fondamental et de français supérieur pour lesquels l'expression écrite est aussi une partie importante, le pourcentage serait de 62%.

Voici les résultats que nous avons obtenus.

I. Selon vous, quel est l'aspect le plus difficile dans l'enseignement du français pour vos étudiants ?

Figure 1. 2 : L'aspect le plus difficile dans l'enseignement du français pour étudiants



27% des professeurs pensent que la matière le plus difficile pour leurs élèves est l'expression écrite (rédaction ou composition), mais l'enquête révèle que l'écart entre les difficultés rencontrées en expression écrite et en expression orale n'est pas très important, en réalité.

II. Dans votre établissement, existe-t-il un cours spécifique de rédaction ?

[36] Destiné aux élèves des deux premières années.

[37] Destiné aux étudiants de 3e et 4e années.

70% des professeurs affirment qu'il y a un cours spécifique de rédaction dans leur établissement. 17% des professeurs indiquent qu'il n'y a pas de cours de rédaction et 13% de professeurs n'ont pas donné de réponse.

III. En quelle année donne-t-on un cours de rédaction ?

Tableau 1. 13 : Années où on donne un cours de rédaction

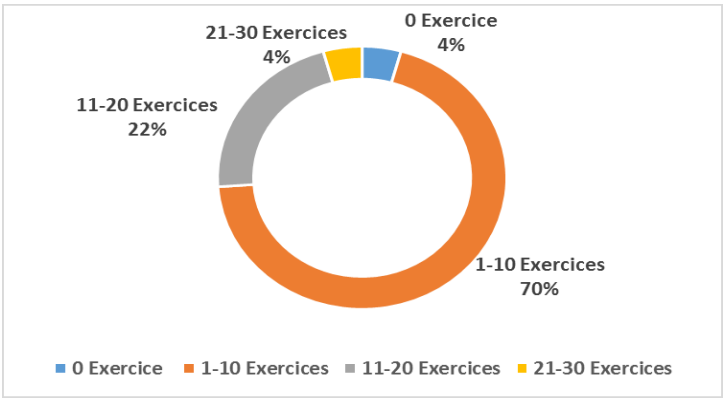
Niveau	Pourcentage
L2	24%
L 3	40%
L 4	12%
L 2 et L3	6%
L3 et L4	6%
L4 et M1	6%
L2, L3 et L4	6%

La plupart de facultés proposent un cours de rédaction pendant un an (76%), presque la moitié en 3e année. Seuls 6% de professeurs indiquent que dans leur faculté le cours de rédaction dure 3 ans et 18% 2 ans. 88% précisent que la fréquence du cours de rédaction est de deux heures par semaine tandis que pour 12% d'entre eux ce cours a lieu toutes les deux semaines, soit une heure par semaine.

Certains départements dispensent un cours de méthodologie du mémoire de master dont les apprenants profitent pour s'initier aux conventions d'écriture scientifique à la française.

IV. Combien d'exercices de rédaction en moyenne dans une année scolaire ?

Figure 1. 3 : Le nombre d'exercices de rédaction en moyenne dans une année scolaire



La plupart des professeurs ont donné un à dix exercices dans une année scolaire et parfois aucun exercice de rédaction. Selon notre enquête, il s'agit notamment d'une professeure qui ne dispense que des cours audio-visuels destinés aux étudiants de 1e

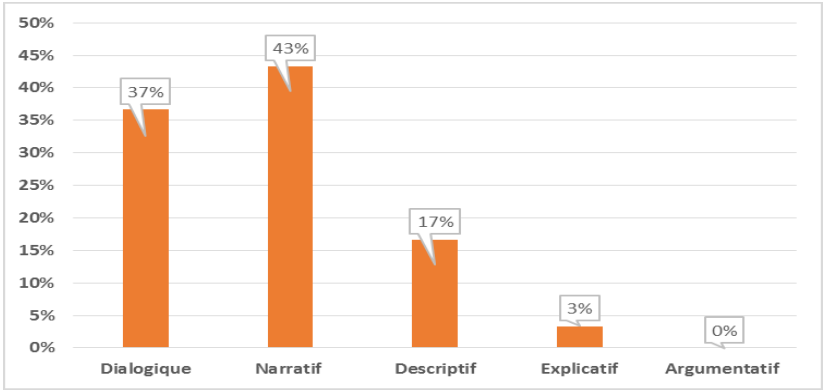
année. Elle nous a précisé qu'elle ne donne pas d'exercices écrits en cours et que les élèves n'utilisent pour ainsi dire jamais de stylo ni de papier en classe.

Quels sont les exercices de rédaction ? Selon les réponses des professeurs interrogés, les rédactions pratiques (écrits de la vie quotidienne, « productions formelles »[38]) sont plus appréciées que les rédactions créatives (nouvelle, poésie, théâtre).

A l'issue de l'entretien, une professeure a précisé qu'elle utilise les exercices de rédaction du DELF DALF(B2) pour former ses étudiants à l'argumentation. Une autre propose des exercices de synthèse afin de développer « la capacité à saisir l'essentiel des idées et de les reformuler avec lucidité ». Deux professeurs ont indiqué que le but des exercices créatifs qu'ils donnent à réaliser aux étudiants est de faire travailler leur imagination. Nombreux sont les professeurs qui donnent des exercices de réemploi. Voici les commentaires d'une professeure sur le cours de rédaction : « Pour les apprenants de 1e et 2e année, on fait la rédaction qui exige l'emploi de certaines expressions et les points de grammaire du texte ; pour les apprenants de 3e et 4e année, on fait l'explication du texte, la réorganisation du texte ou un petit commentaire sur un sujet de discussion en classe (sur un thème toujours lié au texte enseigné mais actualisé). Afin d'encourager l'esprit de synthèse et l'esprit critique, les élèves apprennent à organiser des arguments pour exprimer leurs propres opinions ».

V. D'après vous, quel type de texte est le plus facile pour vos étudiants?

Figure 1. 4 : Le type de texte le plus facile pour les étudiants

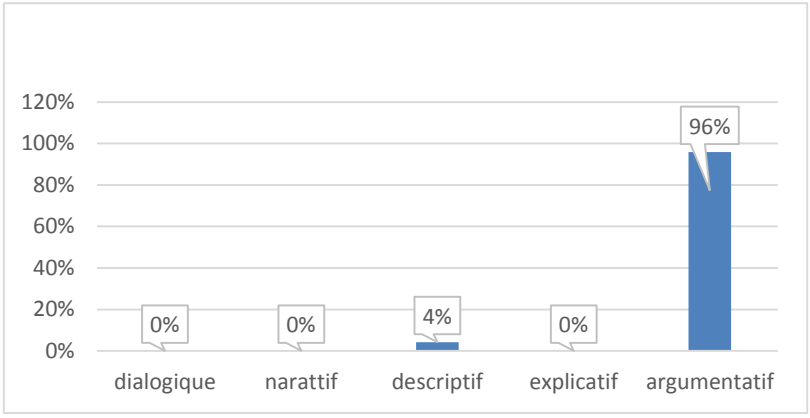


[38] Les productions relatives à la vie quotidienne sont : la lettre amicale, la carte postale, le message électronique, etc. « Production formelle » signifie : CV, lettre de motivation, projet d'études, et autres.

D’après les professeurs, le type de texte le plus facile pour leurs élèves est le texte narratif, suivi par le dialogue. Aucun professeur n’a choisi le texte argumentatif qui demande une compétence à synthétiser et à convaincre.

VI. D’après vous, quel type de texte est le plus difficile pour vos étudiants?

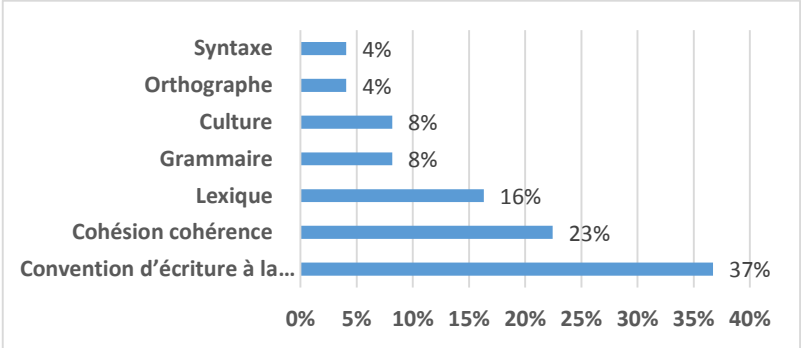
Figure 1. 5 : Le type de texte le plus difficile pour les étudiants



Quant au type le plus difficile, 23 professeurs parmi les 24 enquêtés ont choisi le texte argumentatif. La seule exception est celle d’un professeur qui a choisi le texte descriptif.

VII. Degrés de difficulté dans l’acquisition de la compétence écrite

Figure 1. 6 : Les difficultés dans l’acquisition de la compétence écrite



D’après les réponses obtenues, les difficultés rencontrées à l’écrit par les apprenants chinois, relèvent d’abord des conventions d’écriture à la française puis par ordre décroissant de la cohésion/cohérence des textes, du lexique, de la grammaire, de la culture, de l’orthographe et la syntaxe.

VIII. Comment repérez-vous le niveau des étudiants à l'écrit?

Pour repérer le niveau de compétence à l'écrit des étudiants, 56% des professeurs ont choisi comme référence le programme d'enseignement du français du Ministère de l'éducation chinois et 32% le Cadre européen commun de référence (désormais CECR). 8% n'ont pas donné de réponse et 4% ont indiqué qu'ils n'avaient pas de repère dans la pratique. En comparaison avec le CECR qui s'inscrit dans une perspective actionnelle, l'accomplissement des tâches dans des contextes concrets, le programme chinois met plutôt l'accent sur des compétences purement linguistiques, ce qui explique la plupart des pratiques professorales que nous avons exposées plus haut.

IX. Les étudiants pratiquent-ils l'auto-évaluation de leur niveau à l'écrit ?

20 professeurs indiquent que leurs élèves pratiquent rarement l'auto-évaluation de leur niveau à l'écrit ; seul un professeur déclare que ses étudiants la pratiquent souvent et un autre répond que les siens ne la pratiquent jamais. Un professeur n'a pas donné de réponse.

X. Y a-t-il une formation à la dissertation dans votre établissement ?

56% des professeurs précisent qu'il n'y a pas de formation à la dissertation dans leur établissement et 44% d'entre eux affirment que la formation à la dissertation figure dans leur programme (cours de rédaction). Mais même dans les établissements où l'on enseigne la dissertation, la formation est parfois aléatoire. Voici ce dont témoigne une professeure : « chez nous, c'est la lectrice (de français) qui s'occupe du cours de rédaction qui se déroule une fois toutes les deux semaines sur un an. C'est-à-dire seize séances dans l'année. On commence toujours par une révision des textes narratifs, descriptifs et autres, puis on traite le CV, la lettre de motivation, le rapport de stage, les textes commerciaux, etc. A la fin de l'année scolaire, on n'a que le temps de présenter la structure de la dissertation et on en fait une ou deux. S'il arrive des incidents ou si l'on change de lectrice, ce sera pire ». Ce décalage entre les exigences d'un exercice difficile et le faible nombre d'heures d'enseignement qui lui sont consacrées permet expliquer pourquoi, dans les entretiens, certains professeurs lient les difficultés des étudiants face à la dissertation au manque de formation et de pratique.

Le questionnaire s'achève par une question ouverte : « D'après-vous, quels sont les problèmes des étudiants chinois face à la dissertation ? ». Nous avons analysé certaines des réponses dans l'introduction générale de notre thèse. Celles des professeurs chinois les confirment : ils indiquent des difficultés tels que les illogismes, les répétitions, la structure non pertinente, etc. Ils attribuent ces problèmes à l'influence du chinois et à la différence des modes de pensée. Pourtant, leurs commentaires basés sur des expériences empiriques sont trop vagues et imprécis.

Conclusion

Le contexte linguistique de notre travail est à la fois complexe et simple. Le chinois standard contemporain (*le putonghua*) n'est pas la seule langue parlée en Chine ni la seule L1 des Chinois. Il figure en tant que tel à côté des parlers minoritaires et des dialectes et, dans certains cas, il est langue seconde (s'agissant des minorités telles que les Tibétains ou les Cantonais). Les Chinois parlent des langues différentes mais ils sont unis par un système d'écriture commun : les caractères normalisés. C'est donc le chinois écrit qui exerce de l'influence sur la rédaction en français.

L'objet de notre recherche est le français comme spécialité à l'université. Les étudiants qui choisissent le français comme spécialité ont, le plus souvent, appris l'anglais depuis au moins neuf ans avant d'entrer à l'université. Si nous ne tenons compte que de l'ordre chronologique d'apprentissage, le français est leur deuxième langue étrangère (sauf exception)[39].

La deuxième partie de ce chapitre est consacrée à la manière dont la compétence d'écriture est représentée dans les instructions officielles, les manuels chinois et les tests nationaux. Les résultats d'analyses montrent que l'enseignement du français en Chine met toujours l'accent sur l'enrichissement des connaissances linguistiques en insistant sur le vocabulaire et la grammaire. La langue est un pur outil de communication. Elle n'est pas conçue comme un outil de réflexion ni un outil

[39] J'ai eu une élève tibétaine, sa L1 était le tibétain, sa L2 le chinois standard contemporain, sa L3 l'anglais et le français sa L4. Mais ce n'est pas là un cas fréquent.

d'autonomisation de l'apprentissage. L'oral prévaut sur l'écrit « puisque la langue est tout d'abord un phénomène oral et la communication est d'abord une communication orale »[40].

Les programmes s'attardent quelque peu sur la mémorisation du vocabulaire et des règles grammaticales pour s'exprimer correctement à l'écrit en français au lieu de s'attacher dès le début à l'aspect fonctionnel de la langue. Dans les manuels chinois, la production écrite occupe peu de place : l'exercice type est celui de la traduction - version et thème. L'écrit est traité à la manière de la méthodologie traditionnelle.

La dissertation est absente des programmes d'enseignement et les manuels. Elle ne fait pas non plus l'objet d'une évaluation dans les tests nationaux.

La dernière partie du chapitre est consacrée à un rapide état des lieux de l'enseignement de l'écrit dans les universités chinoises à travers l'analyse d'une enquête menée auprès des enseignants de FLE. Les résultats montrent que la pratique de l'écrit demeure marginale et que celle de l'exercice dissertatif est rare et précaire.

L'exercice de dissertation, un genre très légitimé en France, n'est pas explicitement prévu dans l'enseignement de français écrit en Chine. Selon Pollet (2001), apprendre à disserter aiderait les étudiants de français non natifs qui souhaiteraient poursuivre leurs études en France à s'intégrer dans l'université française.

> En ce qui concerne les modes argumentatif et démonstratif, il est possible que les étudiants activent un schéma prototypique qu'ils connaissent plus ou moins par la pratique de la dissertation et qui leur semble mieux correspondre au cadre communicationnel de l'université. (Pollet, 2001, p. 59)

Faute d'avoir su s'initier à ce genre codifié, les étudiants chinois courent un grand risque d'échec quand ils entrent dans l'univers intellectuel français même s'ils sont dotés d'un savoir linguistique laborieusement accumulé.

[40] *Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de niveau élémentaire dans l'enseignement supérieur*, 1988, p. 6.

Chapitre II

Cinquante ans de rhétorique contrastive

Né d'un besoin didactique de l'anglais langue seconde en 1966, la rhétorique contrastive a une histoire d'un demi-siècle. Kaplan suppose que chaque langue est caractérisée par un ensemble de conventions rhétoriques qui lui sont propres. Ces conventions influencent la façon de penser et d'écrire des dépositaires de cette culture et par conséquent interfèrent avec leur écriture en langue étrangère (Kaplan 1966 ; Grabe & Kaplan, 1989 ; Kaplan & Grabe, 2002). Ainsi, la rhétorique contrastive est « un domaine de recherche en acquisition d'une langue seconde qui identifie les problèmes de production rencontrés par des scripteurs en langue seconde et arrive à les expliquer en faisant référence aux stratégies rhétoriques de la langue maternelle » (Connor, 1996, p. 5)[41]. Les auteurs représentatifs de ce courant défendent l'idée que l'écrit est un phénomène essentiellement culturel, que l'organisation textuelle est influencée par les spécificités culturelles relevant du contexte propre à la société où la production s'est effectuée. Dans ce chapitre, nous présenterons un aperçu historique sur le développement de la rhétorique contrastive.

2.1. Origines

Robert. B. Kaplan a inauguré à maints égards la rhétorique contrastive. Néanmoins, ce champ de recherche n'est pas l'invention d'un seul homme qui n'a

[41] Traduit et cité par Fernández, M. in « Le FOS à la croisée de l'approche des genres et de la rhétorique contrastive », *Synergies Argentine*, n° 1, 2012, p. 80.

travaillé que sur un seul échantillon. Quelles sont les relations entre la rhétorique contrastive et d'autres disciplines ?

En 2000 et 2001, trente-cinq ans après la fondation du domaine sous le nom de rhétorique contrastive, une controverse intéressante a surgi entre deux anglicistes américains : Ying de l'Université du Colorado à Denver et Matsuda de l'Université de Durham[42]. Le débat concerne l'émergence du domaine.

Le débat fait apparaître que Kaplan n'a pas précisé dans ses travaux de quelles théories ses conceptions se sont inspirées. Ainsi, des chercheurs ont lancé diverses hypothèses, trois d'entre elles ont largement été évoquées pendant plus de trente ans (Connor, 1996, 2002, 2008 ; Matsuda, 2001). (1) l'hypothèse Sapir-Whorf et plus généralement celle de la relativité linguistique, (2) l'ancrage dans la rhétorique classique, (3) l'analyse contrastive. Nous examinerons dans ce qui suit ces trois hypothèses importantes ainsi que le débat entre Ying et Matsuda.

2.1.1. L'hypothèse Sapir – Whorf : la relativité linguistique

Dans son article fondateur *Cultural Thought Patterns in Intercultural Education* (1966), Kaplan cite Whorf pour expliquer la relation qu'il établit entre la langue et la pensée (Kaplan, 1966, p. 4). Connor et des spécialistes comme Matsuda (2001), Xia Li (2005), Damascelli (2012) et Kumaravadivelu (2008) ont supposé ainsi que l'hypothèse Sapir-Whorf de la relativité linguistique est à l'origine de la rhétorique contrastive car cette hypothèse « suggère que les langues différentes affectent la perception et la pensée de différentes façons » (Connor, 1996, p. 10).

Toutefois, cette idée n'est pas partagée par tous. Ying (2000) a remis en question le point de vue de Connor : l'affirmation selon laquelle l'origine de la rhétorique contrastive résiderait dans l'hypothèse Sapir - Whorf est difficile à soutenir car celle-ci

[42] Voir Ying, H.G. (2000), « The origin of contrastive rhetoric revisited », *International Journal of Applied Linguistics,* 10, p. 259–268.
Matsuda, P. K. (2001), « On the origin of contrastive rhetoric: a response to H.G. Ying », *International Journal of Applied Linguistics*, 11, p. 257–260.
Ying, H. G. (2001), *op. cit.,* p. 261–266.

est fortement ancrée dans les conceptions allemandes portant sur le déterminisme linguistique (Ying, 2000, p. 260) ; or ces conceptions, selon Ying, sont incompatibles avec celles de Kaplan (1966) sur la rhétorique et la culture. Ying affirme que Kaplan ne considérait pas la langue et la rhétorique comme des facteurs déterminants de schémas de pensée ; il avait simplement montré que la langue et la rhétorique évoluent à partir d'une culture. Selon Ying, l'ethnographie de la communication de Hymes (1962) peut être considérée comme « un important antécédent historique de la rhétorique contrastive » (Ying, 2000, p. 265) ; dans le système de Hymes, il est important d'étudier l'utilisation schématisée de la langue, souvent *cross-culturelle* mais le cadre est celui de la communication et non de la langue.

Suite à la mise en question de Ying (2000), Matsuda (2001) défend le point de vue de Connor en citant une communication personnelle de Kaplan (11 mars 2001) dans laquelle Kaplan admet qu'il n'a pas été influencé par le travail de Hymes au moment de la formulation de ses thèses, mais par l'hypothèse de Sapir-Whorf. Matsuda en conclut que l'origine de la rhétorique contrastive est le résultat des efforts de Kaplan pour synthétiser au moins trois traditions intellectuelles distinctes : l'analyse contrastive, le relativisme linguistique et le domaine émergent de la recherche sur la composition et de la rhétorique, surtout la rhétorique générative de paragraphes proposée par F. Christensen (1965). Cette dernière influence a encouragé Kaplan à aborder l'analyse contrastive au niveau du paragraphe.

Selon nous, au lieu d'employer le terme « origine », nous pensons comme certains chercheurs (Von Münchow, 2004 ; Kumaravadivelu, 2008) qu'il existe une affinité particulière entre la rhétorique contrastive et les conceptions de Whorf concernant le rapport entre la langue et la pensée, ce qui peut être résumé de la manière suivante (Matsuda，2001, p. 258)：

> Sapir - Whorf : langue - pensée
>
> Kaplan: tendances culturelles de langue - pensée (logique) – rhétorique
>
> « La logique… qui est la base de la rhétorique, est née d'une culture » (Kaplan, 1966, p. 2)

Kaplan remarque que les copies d'étudiants de différents pays montrent des caractéristiques distinctes sur le plan de l'organisation des paragraphes et suppose que c'est dû à leur langue d'origine. Mais le lien établi par Kaplan (la langue influence la pensée) est plus nuancé que la version extrême de l'hypothèse Sapir-Whorf (la langue structure la réalité et les représentations mentales dépendent des catégories linguistiques).

2.1.2. La rhétorique classique[43]

La définition de la rhétorique est essentielle pour la rhétorique contrastive. Kaplan (1966) cite la définition très générale qu'en donne R. Oliver au début de son étude : *«* La rhétorique est un mode de pensée ou un mode de trouver tous les moyens disponibles pour la réalisation d'une fin désignée » (Kaplan, 1966, p. 2). Avec cette définition très générale, Kaplan s'inscrit dans une perspective aristotélicienne.

L'influence de la rhétorique classique sur la rhétorique contrastive peut être décrite de la façon suivante :

I. L'influence du vraisemblable aristotélicien.

Le vraisemblable (l'*eikos*) est une notion essentielle chez Aristote. Cette notion recouvre deux idées principales.

> 1) l'idée de *général*, en ce qu'elle s'oppose à l'idée d'universel : l'universel est nécessaire (c'est l'attribut de la science), le général est non nécessaire ; c'est un « général » humain, déterminé, en somme statistiquement par l'opinion du plus grand nombre ; 2) la possibilité de contrariété. (Barthes, 1970, p. 204)

Ceci étant, le vraisemblable aristotélicien ne relève pas de la certitude scientifique mais de « ce que le public croit possible ».

Selon Aristote, la rhétorique est étroitement liée à la logique car « la Rhétorique d'Aristote est surtout une rhétorique de la preuve, du raisonnement » (Barthes, 1970, p. 179). Mais au lieu d'être universel, ce raisonnement est « général » et doit s'adapter

[43] Née il y a plus de 2500 ans en Grèce, la rhétorique classique désigne généralement la théorie d'Aristote, la pratique de Cicéron et la pédagogie de Quintilien. (R. Barthes, 1970, p. 179)

au grand public. « C'est une logique volontairement dégradée, adaptée au niveau du 'public', c'est-à-dire du sens commun, de l'opinion courante. » (Barthes, ibid.) C'est ainsi que le syllogisme utilisé dans la rhétorique aristotélicienne est un syllogisme approximatif : l'enthymème.

Cette idée a été héritée par Kaplan pour qui

> La logique (au sens commun, plutôt qu'au sens donné par les logiciens) qui est la base de la rhétorique, est née d'une culture et n'est pas universelle. La rhétorique n'est pas universelle, elle non plus, mais varie plutôt d'une culture à l'autre. (Kaplan, 1966, p. 2).

II. La prise en compte par Kaplan de la différenciation des discours et des publics

Aristote distingue trois genres différents de discours : le judiciaire, le délibératif et l'épidictique. Chaque genre demande des arguments différents (des « preuves » chez Aristote). Connor (2001, p. 71) a caractérisé cette influence de la rhétorique classique sur la rhétorique contrastive de la manière suivante : « le travail des rhétoriciens qui ont contribué à expliciter les différences entre les buts et les modes du discours a obligé les rhétoriciens contrastifs à réévaluer le type de textes où sont utilisés les contrastes interculturels ».

L'accent mis sur le public (sur le *pathos*) est aussi un point commun à ces deux approches.

Dans la rhétorique classique, la nature de l'auditoire est un élément central du système rhétorique. Les notions de *pathos*, d'*éthos* et de *logos* représentent respectivement les émotions de l'auditoire, le caractère de l'orateur et le message entre les deux. L'auditoire est concerné par ces trois notions. Les preuves apportées au moyen du discours exigent aussi de l'orateur qu'il s'adapte à son auditoire.

> Les *pisteis entechnoi*[44] se divisent donc en deux types : 1) l'*exemplum* (induction), 2) l'enthymème (déduction) ; il s'agit évidemment d'une

[44] Les preuves « techniques » (celles qui relèvent de la pratique de l'orateur).

> induction et d'une déduction non scientifiques, mais simplement « publiques » (pour le public). (Barthes, 1970, p. 200)

Dans la rhétorique contrastive, la relation émetteur-récepteur est capitale. Le scripteur doit prendre conscience des conventions d'écriture de la langue cible tandis que le lecteur doit connaitre celles de la langue d'origine pour avoir une certaine tolérance vis-à-vis des obstacles de la communication interculturelle.

III. La prise en compte de la *dispositio* aristotélicienne par Kaplan

L'art d'exposer des arguments de manière ordonnée et efficace chez Kaplan est issu de la *dispositio* d'Aristote.

Relevant de la conception la plus large, la rhétorique classique (aristotélicienne) désigne l'ensemble de moyens pragmatiques mis en œuvre pour persuader l'auditoire d'un discours. Cet art de la persuasion comporte cinq parties : l'invention (*inventio*), l'organisation des idées (*dispositio*), le style (*elocutio*), la mémoire (*memoria*) et l'action oratoire (*actio*).

> L'invention (*inventio*) consiste à trouver les arguments vrais ou vraisemblables, propres à rendre notre cause convaincante. La disposition (*dispositio*) consiste à mettre en ordre les arguments que l'on a trouvés. Le style (*elocutio*) adapte à ce que l'invention fournit des mots et des phrases appropriés. La mémoire (*memoria*) consiste à bien retenir les idées et les mots. L'action oratoire (*actio*) consiste à discipliner la voix et les gestes du corps en fonction de la valeur des idées et des mots. (Cicéron, 1994, p. 64)

Selon Connor (2001, p. 70), la relation entre la rhétorique classique et la rhétorique contrastive de Kaplan réside dans le fait que Kaplan a dépassé l'analyse linguistique pour décrire la performance d'écriture des apprenants en *English as a Second Language* (désormais ESL), en se concentrant sur l'organisation (l'art d'exposer des arguments de manière ordonnée et efficace), qui est la *dispositio* des cinq parties de la rhétorique aristotélicienne.

Plus précisément, la *dispositio* est définie par Barthes comme :

> L'arrangement (soit au sens actif, opératoire, soit au sens passif, réifié) des grandes parties du discours par rapport à la *compositio* qui renvoie « uniquement à l'arrangement des mots à l'intérieur de la phrase » et à la *conlocatio* qui renvoie à « la distribution des matériaux à l'intérieur de chaque partie. (…) On a donc : le niveau de la phrase (*compositio*), le niveau de la partie (*conlocatio*), le niveau du discours (*dispositio*) (Barthes, 1970, p. 213).

La prise en compte de la *dispositio* réside aussi dans le fait que Kaplan a dépassé le niveau syntaxique et séquentiel pour traiter le niveau textuel (l'organisation des paragraphes).

2.1.3. L'analyse contrastive

Le troisième domaine qui a influencé les conceptions de Kaplan est celui de l'analyse contrastive.

L'approche contrastive, issue du structuralisme, a vu le jour au milieu du 20e siècle. Ses pionniers, Charles Fries en tête, se proposent, dès 1945, de décrire et de comparer de façon rigoureuse et systématique, deux langues en contact[45]. A la différence de la linguistique comparée qui étudie l'histoire et l'évolution des langues ou des familles de langues, la linguistique contrastive est éminemment synchronique. De plus, c'est dans un but essentiellement didactique qu'elle met en évidence les éléments non coïncidents entre langues. Afin de distinguer la linguistique générale et la linguistique appliquée, la notion de linguistique contrastive a été remplacée par celle d'analyse contrastive après la parution en 1957 de l'ouvrage de Robert Lado, *Linguistics across cultures : Applied linguistics for language teachers*. Influencée par le structuralisme et le behaviorisme américain et basée sur une analyse empirique, l'étude de Lado propose une méthode de mise en contraste des langues à différents niveaux linguistiques (phonético-phonologique, morpho-syntaxique, lexico-

[45] L'origine du postulat de la linguistique contrastive (L'acquisition de L2 est influencée par la structure de L1) est plus précoce. Selon Troubetzkoy (1939), l'apprentissage de la phonologie de L1 constitue un filtre pour les élèves de L2 (le *crible phonologique*). Ce filtre les empêche de détecter auditivement les différences acoustiques qui distinguent les phonèmes proches en L1 et L2.

sémantiques) afin de prévoir, décrire, expliquer les erreurs et les difficultés de l'apprentissage des langues étrangères. Dès lors, cette branche de la linguistique appliquée fournit des informations d'importance didactique.

Les hypothèses essentielles de l'analyse contrastive, largement popularisées et participant désormais de la vulgate, des lieux communs didactiques – s'agissant notamment des notions de *transfert* et d'*interférence* – peuvent être résumées en trois principes rappelés par Giacobbe (1990, p. 116) :

I. Chaque langue correspond à un système d'habitudes langagières « automatiques ou semi-automatiques » que l'apprenant doit développer au cours de son acquisition. Il est clair que cette conception s'appuie sur le behaviorisme.

II. De nombreuses erreurs en L2 peuvent être identifiées comme étant des formes appartenant à la L1. C'est-à-dire que l'apprenant a tendance à faire appel à son système linguistique natif en se confrontant au nouveau système linguistique, d'où la notion de *transfert*.

III. Les éléments similaires à la langue maternelle de l'apprenant lui sont faciles à acquérir et les éléments différents sont source d'interférences. Dans le deuxième cas, l'apprentissage est plus lent car les difficultés sont persistantes.

La solution proposée par Lado est celle d'une méthode descriptive et prédictive. Galisson et Coste ont commenté cette méthode de la façon suivante : procéder à une comparaison « terme à terme, rigoureuse et systématique de deux langues données, à tous les niveaux (phonologique, morpho-syntaxique et éventuellement sémantique), pour mettre en évidence leurs différences et permettre ainsi – dans un second temps (la linguistique contrastive ne se substitue pas à la didactique des langues) – l'élaboration de méthodes d'enseignement mieux appropriées aux difficultés spécifiques que rencontre une population scolaire donnée, dans l'apprentissage d'une langue étrangère ». (Galisson & Coste, 1979, p. 125).

Les hypothèses de Kaplan présentent une certaine similitude avec les postulats et les résultats de l'analyse contrastive. Les relations entre ces deux approches peuvent être assignées comme suit :

a) Ces deux théories ont recours à la relation entre un apprentissage antérieur et un apprentissage nouveau, entre L1 et L2.

b) Le but est de rechercher dans la L1 les causes des erreurs observées dans l'apprentissage de la L2.

c) En analyse contrastive, on aborde seulement la confrontation entre structures phonologiques, syntaxiques et lexico-sémantiques[46].

   L'hypothèse de Kaplan porte sur le niveau textuel. On ne transfère pas seulement des structures linguistiques et des habitudes verbales, mais aussi l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu : c'est à dire l'organisation textuelle (la rhétorique) et les schémas de pensée (la logique) où interviennent les traditions culturelles.

d) Les contrastes sont considérés comme sources de difficultés.

   Selon les linguistes qui appartiennent à la mouvance de l'analyse contrastive, il convient pour l'apprentissage de renforcer les réponses correctes, d'éviter les erreurs et de considérer les contrastes comme sources de difficulté. En d'autres termes, là où l'on trouve une différence dans la structure grammaticale de la langue, on pourrait s'attendre à un problème d'apprentissage. C'est aussi l'hypothèse de base de Kaplan en rhétorique contrastive : si le style rhétorique anglais diffère du style rhétorique de la langue maternelle de l'apprenant, il y a une difficulté potentielle d'apprentissage.

e) Le degré de généralisation des deux théories est excessif.

   D'après Lado, l'analyse contrastive permet de trouver la clé des difficultés : « en comparant chaque structure (*pattern*) dans les deux systèmes linguistiques, nous pouvons découvrir tous les problèmes d'apprentissage » (Lado, 1957, p. 70). Cette

[46] Même si l'application est surtout valable dans la comparaison des différents systèmes phonético-phonologiques, les autres domaines (la morphosyntaxe et la sémantique) offrant une plus grande résistance. Voir L. Dabène (1995).

conception mécaniste se retrouve aussi chez Kaplan (1966).

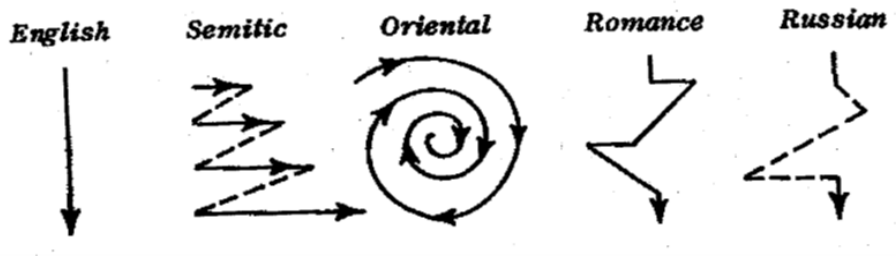
James (1998) plaide en faveur d'un lien étroit entre l'analyse contrastive et la rhétorique contrastive :

> Quelqu'un se souvient-il de l'analyse contrastive (AC) ? Et du titre du travail fondateur de Robert Lado publié en 1957, *Linguistics across Cultures* ? Et même de l'appel conciliant de Gerry Abbott (1983) : « Revenez Robert, presque tout est pardonné » ? Eh bien, il semble que le travail et l'auteur sont bien revenus… Sous la forme de la rhétorique contrastive, une analyse néo-contrastive mise à jour et ciblée (James, 1998, p. 52).

2.2. Le Modèle de Kaplan[47]

En 1966, Kaplan avait étudié 598 productions écrites d'étudiants en ESL (*English as a Second Language*) et constaté qu'il existe des écarts culturels entre les schémas de pensée (*thought patterns*) qui se manifestent par la disparité de l'organisation textuelle, c'est-à-dire principalement l'organisation en paragraphes : le paragraphe est pour Kaplan davantage une unité logique qu'une unité typographique. En analysant l'organisation des paragraphes des copies d'étudiants en ESL, il identifiait cinq groupes lingua-culturels (*anglais*, *sémitique*, *oriental*, *roman, russe*) et cinq types de développement de paragraphes correspondant.

Figure 2. 1 : Cinq types de développement de paragraphes (Kaplan, 1966, p. 15).



[47] En réalité, dans son article de 1966, Kaplan n'identifie pas ses analyses comme devant constituer un *modèle* ou une *théorie*. Ce sont des chercheurs ultérieurs qui parlent du « modèle de Kaplan ». Voir Matalene (1985), Raimes (1991a), Matsuda (1997), Kubota (2004), etc.

La rhétorique de l'anglais était dépeinte comme une ligne droite, les textes anglo-européens étant réputés suivre un développement linéaire. Un paragraphe commence avec une phrase qui pose le sujet (*topic statement)*, suivie d'exemples ; ou à l'inverse des exemples pour commencer, suivis d'un *topic statement*. Selon Kaplan, ces deux types de développements représentent respectivement le raisonnement inductif et déductif et le lecteur anglais les considèrent comme « partie intégrante de toute communication officielle » (Kaplan, 1966, p. 14).

Le mouvement des paragraphes dans les langues sémitiques serait basé sur une séquence de propositions coordonnées et parallèles (une ligne brisée, une série de zigzags). Quant aux textes écrits dans les langues orientales, ils suivraient une approche indirecte, circulaire et n'arriveraient au sujet qu'à la fin (une spirale). Dans les textes écrits dans les langues romanes ou slaves, on constate à un certain degré des digressions ainsi que des informations supplémentaires (symbolisées par des bifurcations) qui pourraient sembler superfétatoires aux yeux d'un lecteur anglais. Pourquoi les scripteurs des différentes langues organisent-ils des paragraphes différemment ? Selon Kaplan, parce qu'ils pensent différemment.

Etant professeur de linguistique appliquée et directeur d'un programme ESL (*English as as a Second Language*) à l'université, Kaplan (1966) en est venu à l'idée que les rédactions de ses élèves étaient dévalorisées au regard des normes anglaises peut-être parce que ces élèves disposaient de stratégies rhétoriques différentes. Les conventions rhétoriques préférées de la L1 créent des interférences au moment d'écrire en L2.

Cela pourrait nous sembler évident cinquante ans plus tard. Pourtant, selon Connor (2008, p. 4), l'approche de Kaplan est parue innovante en son temps. En premier lieu, à une époque où venaient d'être réhabilités les programmes de rhétorique et de composition dans les universités américaines, peu d'enseignants d'ESL prêtaient attention à l'écriture. La méthodologie dominante dans l'enseignement des langues étrangères était la méthode audio-orale, organisée autour de l'acquisition des compétences orales. Deuxièmement, la linguistique et l'enseignement des langues se concentraient sur le niveau de la phrase (niveau « clausal » : grammaire, syntaxe,

vocabulaire) plutôt que sur le niveau du discours. C'est aussi une différence fondamentale entre l'analyse contrastive et la rhétorique contrastive. L'article pionnier de Kaplan a été l'une des premières tentatives postérieures au développement des méthodologies constituées dans le domaine de l'enseignement des langues vivantes consacrées à la rhétorique de l'écriture, où les études contrastives étaient étendues au-delà du niveau de la phrase dans l'exploration de l'écriture en langue seconde.

2.3. Controverses

Cependant, l'analyse de Kaplan a suscité beaucoup de controverses.

Selon Connor, l'importance du modèle de la rhétorique contrastive peut être assignée selon deux aspects : celui de la pratique et celui des recherches (Connor, 2001, p. 32). Nous les traiterons successivement.

2.3.1. Applications pratiques de la rhétorique contrastive

Dans le domaine de la pratique d'enseignement, Kaplan a donné une impulsion à l'étude sérieuse de l'écriture des élèves en ESL et a sensibilisé des milliers d'étudiants et de professeurs aux différences culturelles dans l'écriture en L2. Selon Silva, la rhétorique contrastive a joué un rôle très important dans les classes de l'écriture en ESL (Silva, 1990, p. 15). Les diagrammes des modèles rhétoriques de Kaplan ont été largement repris, ils apparaissaient même dans les manuels de composition en anglais langue seconde. La conclusion simpliste de Kaplan correspondait au besoin de certains enseignants et élèves de surmonter de nombreux obstacles de rédaction grâce à une réponse type.

> En pratique les diagrammes ont été utilisés pour justifier des approches prescriptives de l'enseignement de la rédaction en raison de leur simplicité. Les conclusions des premières études de rhétorique contrastive étaient adoptées avec enthousiasme dans de nombreuses classes d'écriture en ESL : on y

> enseignait que les anglophones pensent en ligne droite tandis que les Asiatiques pensent de manière circulaire et d'autres en zigzags. (Leki, 1991, p. 123-124)

Toutefois, les problèmes sont évidents. D'une part, la ligne droite constitue une sorte de norme dont s'écarteraient les autres organisations rhétoriques. De manière stéréotypée, le déterminisme perpétue un complexe négatif envers les modèles d'écriture des apprenants de L2 en privilégiant l'anglais par rapport aux autres langues et rhétoriques. Tentation logocentrique liée aux généralisations indues. Tel est le cas des travaux de Edamatsu (1978) qui a utilisé des exemples de l'écriture en japonais pour faire valoir que les Japonais ont une certaine difficulté à penser « démocratiquement ». (Edamatsu, 1978, p. 18)

D'autre part, lier mécaniquement toutes les différences d'écriture aux simples styles nationaux (putatifs) — du type l'anglais est « linéaire » ou le chinois est « circulaire », etc. — contrevient à l'expérience de centaines d'années d'échanges cross-culturels, d'hybridité, d'emprunts et d'indigénisation.

2.3.2. Etudes confirmant ou réfutant l'hypothèse de Kaplan

Dans le domaine des recherches scientifiques, certains travaux ultérieurs ont cherché à justifier la validité du modèle initial de Kaplan. Ainsi Norment (1982) et Scollon (1999) ont affirmé que les difficultés d'organisation rhétorique des étudiants de L2 se traduisaient par des différences culturelles[48].

A l'issue d'une étude de rédactions en anglais et en espagnol produites par des scripteurs hispanophones natifs, Jones et Tetroe (1987) concluent que, dans l'écriture, se produit un transfert des compétences de planification de niveau supérieur, en particulier avec des scripteurs ayant dépassé un certain seuil de compétence en L2.

Indrasuta (1988) met en regard des rédactions en thaï et en anglais d'un même groupe d'apprenants et montre le transfert de la structure conventionnelle du discours thaïlandais dans les textes anglais. Les résultats de l'analyse (basée sur Halliday et

[48] Voir aussi Purves (1988), Liebman (1992), Connor (1996) et Cooper（1998).

Hasan, 1976) ont été comparés avec ceux qui portaient sur les rédactions d'un troisième groupe d'étudiants américains. Indrasuta en conclut que les étudiants thaïlandais sont plus attentifs aux « états mentaux » que les étudiants américains, en mettant cette propension sur le compte de la « formation bouddhiste » : les étudiants thaïlandais étaient réputés tournés vers l'intérieur, ce qui entraînait une grande fréquence d'expression indirecte (métaphore et personnification) quand ils écrivaient en anglais. Matalene (1985) et Hinkel (1997) constatent que dans leurs écrits, les apprenants d'Asie orientale (Chinois, Japonais et Coréens) ont tendance à utiliser plus de questions rhétoriques, de réfutations, de pronoms démonstratifs et indéfinis, d'allusions historiques, de proverbes et de dictons. Il s'agit pour eux de montrer que le modèle de Kaplan est opératoire car les procédés privilégiés par les Asiatiques semblent traiter les arguments de façon indirecte. A l'exception d'Indrasuta, cependant, la plupart des chercheurs des années 1980-1990 se contentent de mettre en évidence les différences scripturales sans en analyser les causes.

D'autres chercheurs ont adopté un point de vue différent, en montrant qu'il y avait peu de différences significatives sur le plan rhétorique entre la L1 et la L2 ou que la rhétorique propre à la L2 n'était pas influencée par celle de la L1. Mohan et Lo (1985) soutiennent ainsi qu'il n'y a pas de différences fondamentales entre les rédactions des étudiants en chinois (L1) et en anglais (L2) en ce qui concerne l'organisation textuelle. Au contraire, les similitudes sont beaucoup plus apparentes que les différences et pourraient bien faire partie d'une composante cognitive / académique partagée par l'anglais et le chinois. Kubota (1998) constate que seulement la moitié des sujets japonais utilisent des schémas similaires à ceux des anglophones en termes d'organisation et de localisation des idées principales. Toutefois, selon Kubota, cet état de fait n'est pas le résultat d'un simple transfert négatif du motif d'écriture en L1, mais il est affecté par les compétences de rédaction en L1, par l'expérience de l'écriture en L2 et par le niveau de compétence générale atteint en L2. Hirose (2003) constate aussi que les étudiants japonais ont organisé leurs essais en L1 et en L2 de la même manière, en utilisant un modèle déductif. Constat que partagent notamment Taylor et Chen (1991), Becker (1995), Zhang Qing (1997).

En rhétorique contrastive, les résultats des études se contredisent, on vient de le voir. Ces contradictions surprenantes pourraient être expliquées comme suit.

2.3.3. Inconsistance du modèle

Le premier constat que l'on puisse faire est qu'il n'existe aucune méthode, aucun instrument communément partagés dans l'analyse de textes, même lorsqu'il s'agit d'études qui portent sur les mêmes aspects. Cela est particulièrement clair si l'on considère les méthodes d'étude à l'œuvre dans différents modèles organisationnels.

Par exemple, Norment (1982, 1984 et 1994) fait appel au modèle de cohésion de Halliday-Hasan (1967, 1973). Swales (1990) a recours à l'analyse dite *move-step* : il identifie les trois mouvements (*moves*) que comportent presque toutes les introductions d'articles scientifiques. Chaque mouvement comprend trois ou quatre étapes (*steps*). Le modèle (*Create a Research Space* : CARS) est basé sur son analyse du *move-step*.

Mouvement 1: délimitation d'un territoire (*Establishing a Territory*)

Étape 1: Enoncé du thème (*Claiming Centrality*)

Étape 2 : Présentation des généralisations sur le sujet (*Making Topic Generalizations*)

Étape 3: État de l'art (*Reviewing Previous Items o f Research*)

Mouvement 2: Création d'un espace disponible (*Establishing a Niche*)

L'auteur choisit un de ces quatre moyens pour réaliser le deuxième mouvement.

- Contre-argument (*Counter-claiming*)
- Indication d'un nouveau problème (*Indicating a Cap*)
- Mise en question des recherches précédentes (*Question-raising*)
- Poursuite d'une tradition pré-existante (*Continuing a Tradition*)

Mouvement 3: Occupation d'un espace disponible (*Occupying a Niche*)

Étape 1A: Description du (des) objectifs (*Outlining Purposes*)

Etape 1B; Présentation de la recherche actuelle (*Announcing Present Research*)

Étape 2; Présentation des résultats principaux (*Announcing Principal Findings*)

Étape 3: Indication du plan de travail (*Indicating the Structure of the Research Article*)

Kong (1998) s'appuie sur la théorie de la structure rhétorique (*Rhetorical Structure Theory* : RST) de Mann, Thompson et Matthiessen. Il s'agit d'un modèle servant au traitement informatique de textes. Le texte est divisé en segments minimaux (*text unit*) et segments composés (*text span*). Une vingtaine de relations rhétoriques sont définies pour lier les segments. La structure rhétorique d'un texte se présente sous la forme d'un arbre strictement hiérarchique.

Cette liste serait encore plus longue si l'on considère les études en rhétorique contrastive comparant l'anglais et d'autres langues dans tel ou tel langage ou domaine de spécialité.

Le deuxième point concerne le fait que les échantillons sont limités. Indrasuta (1988) a analysé 60 copies de 30 apprenants thaïlandais. Hu et ses collègues (1982) ont posé dix questions à 39 étudiants chinois spécialisés en anglais et à 62 étudiants australiens. Kubota (1992) admis que ce problème existe dans son étude : « aucun résultat de cette étude ne doit être interprété comme les traits typiques et exhaustifs observés dans les deux cultures. Ceci […] parce que le résultat de cette étude ne représente que des réalités locales » (Kubota, 1992, p. 124, cité et traduit par Takagaki, 2008, p. 42)

Le troisième point réside dans l'imprécision de la nomenclature des typologies de textes ou de genres. Les chercheurs adoptent des concepts comme *texte argumentatif*, *texte explicatif*, etc., mais ces concepts ne sont pas caractérisés de manière rigoureuse. Les chercheurs traitent sous une même catégorie textuelle un grand nombre de textes à caractères très différents[49].

Si nous partons de la taxonomie de J. R. Martin (1985) et l'appliquons à des études en rhétorique contrastive, nous constatons que les textes explicatifs identifiés comme tels dans ces études appartiennent à des macrocatégories distinctes. Par exemple, dans les études de Norment (1982, 1984 et 1994), les textes sont définis

[49] Ce point de vue est partagé par Grabe (1987, p. 114) et Kachru (1997, p. 338), entre autres.

comme narratif et explicatif. Toutefois, selon la taxonomie de Martin (1985, p. 5-6), un texte consistant à « expliquer à un lycéen les procédures de demande et d'inscription requises pour l'admission à l'université » n'est pas un texte explicatif mais un texte « de procédure ». Dunkelblau (1990, p. 173) étudie les textes argumentatifs rédigés en réponse à des questions comme « de l'importance d'étudier l'anglais» et « l'enseignement bilingue : est-il nécessaire ? ». Mais selon la taxonomie de Martin, il s'agit d'exposés « analytiques ». Cela pourrait expliquer les divergences entre les résultats de ces deux chercheurs.

Un autre exemple est fourni par les études de S. Chen (1986) et de Faas (1986). Toutes deux portent sur des éditoriaux de journal. Leurs conclusions sont les mêmes : elles corroborent les hypothèses de Kaplan. Mais ces résultats diffèrent des résultats de Dunkelblau (1990). La principale différence entre ces études et celle de Dunkelblause réside dans le texte analysé (parce que tous utilisent la matrice discursive dans leur analyse) : des expositions d'exhortation dans les deux premiers cas et des expositions analytiques dans le dernier.

Dans certains cas, il est difficile de cataloguer le type de texte étudié car l'objet de la tâche écrite n'a pas été défini. Ces exemples nous permettent de montrer ainsi que la catégorie de *texte explicatif* est très hétérogène : les chercheurs y incluent des types de texte dans de nombreux cas très différents – un biais méthodologique qui, en cours d'analyse, entraîne une disparité de résultats.

Pour cette raison, si nous prêtons attention aux dernières recherches effectuées, on peut noter une nette tendance à éviter les textes de type narratif ou explicatif et à choisir des genres plus faciles à cataloguer comme des éditoriaux (Tirkkonen - Condit, 1996); des articles de recherches (Taylor & Chen, 1991; Bloch &Chi, 1995), des lettres de recommandation (Precht, 1998), et ainsi de suite.

Le dernier point est que, dans de nombreuses études, on ne prend pas en compte les connaissances linguistiques des scripteurs en L2. Dans certains cas, cette connaissance n'est pas spécifiée (par exemple, Connor et McCagg, 1983) ; dans d'autres cas, on prend seulement en compte la note obtenue dans un test de niveau comme le TOEFL (par exemple, Norment, 1984, 1994).

Pourquoi les résultats des études se contredisent-ils ? Le manque de méthodes partagées et faisant consensus dans l'analyse de textes, le nombre limité d'échantillons, la méconnaissance de la typologie des genres et le choix de critères d'évaluation peu pertinents sont des réponses possibles à cette question.

Evidemment, les limites des idées initiales de Kaplan sont aussi un élément d'explication.

2.3.4. Limites du travail de Kaplan

Le travail initial de Kaplan a été critiqué en raison de ses limites, tant sur le plan méthodologique que sur le plan épistémologique.

2.3.4.1. Limites sur le plan méthodologique

(I) La première limitation du travail de Kaplan concerne son approche réductionniste. Les hypothèses qu'il formule sur les modèles rhétoriques à l'œuvre en L1 sont entièrement basées sur son examen des copies des étudiants d'ESL et des rédactions professionnelles (par exemple les traductions du texte d'un philosophe français et d'une analyse politique en russe). Cette approche présente deux inconvénients. Tout d'abord, la tentative de réduire les modèles rhétoriques en L1 aux schémas simplifiés de l'écrit de L2 demeure hypothétique. Deuxièmement, cette approche néglige ou sous-estime les contraintes textuelles liées à l'appartenance des productions écrites analysées à différents genres et sous-genres. Les structures rhétoriques peuvent être influencées par des fins de communication propres à un genre (Taylor & Chen 1991), et parfois des sous-genres peuvent être également distingués, ce qui introduit des contraintes supplémentaires sur les structures rhétoriques (Swales, 1990 ; Bhatia, 1993).

(II) La classification n'est pas pertinente. Par exemple, Kaplan rejette les différences linguistiques et culturelles des langues apparentées en incluant les scripteurs chinois, cambodgiens, indochinois, japonais, coréens, laotiens, malaisiens,

thaïlandais et vietnamiens dans un seul et même groupe « oriental »[50]. L'Asie comprend une cinquantaine de pays avec des langues et cultures différentes. Parler de la « rhétorique orientale » est certainement une généralisation abusive. Même pour les sinophones, il semble peu probable que les générations successives de plus d'un milliard de Chinois à Taiwan, dans le continent de la République populaire et à Hong Kong utilisent la même forme indirecte en spirale dans leur communication écrite, sans parler des locuteurs chinois résidant dans les autres pays asiatiques (Singapour, Malaisie, Vietnam, Philippines). Qui plus est, quand Kaplan aborde dans une section de son article de 1966 l'approche supposée « indirecte » de certains écrits orientaux, il précise qu'il s'agit spécifiquement du chinois et du coréen, mais pas du japonais, sans cependant justifier cette restriction.

La validité scientifique de l'étude de Kaplan est fondée sur le dépouillement d'un vaste corpus, mais dans son article il ne donne aucun résultat issu d'analyses quantitatives. Chaque schéma de pensée est illustré par un ou deux exemples. De plus, les schémas symbolisant les langues romanes et les langues slaves ne sont pas basés sur les copies de son corpus mais sur l'exploration de traductions professionnelles de deux textes relevant d'un langage de spécialité, on l'a vu (un texte philosophique en français et un texte sociologique en russe).

(III) L'approche de Kaplan a été mise en cause pour s'être concentrée exclusivement sur les produits finaux sans avoir examiné le contexte où les scripteurs en L2 sont formés ni examiné le processus par lequel ces auteurs sont arrivés à produire un texte[51] (Mohan et Lo, 1985 ; Purves, 1986 ; Silva, 1990 ; Leki，1991 ; Connor, 2002). Pour Silva (1990), cette approche décourage la créativité et l'écriture. En outre, elle offre aux élèves une fausse impression sur l'écrit qui est présentée comme un « produit fini », et non comme un processus qui a besoin d'être raffiné et

[50] Parmi les 598 copies, 381 sont rédigés par les Asiatiques : Chinois 110, Cambodgiens 40, Indochinois 7, Japonais 135, Coréens 57, Laotiens 3, Malaisien 1, Thaïlandais 27, Vietnamiens 1. Mais dans son article il choisit la copie d'un élève coréen pour représenter le schéma de pensée orientale.

[51] C'est la raison pour laquelle nous avons choisi un corpus homogène dans le chapitre III (*Dissertation des apprenants chinois et leurs spécificités : un échantillon*). Les scripteurs-apprenants partagent la même culture éducative et le même contexte d'apprentissage.

repensé (Silva, 1990, p.15). Mohan et Lo (1985) insistent sur le fait que l'on ne peut pas vraiment déduire la structure des paragraphes d'une langue à partir des copies des apprenants car les élèves sont des scripteurs relativement inexpérimentés et que leurs écrits sont encore dans une phase de développement. Etant l'objet d'un processus de construction continuel, ces produits prématurés s'avèrent peu représentatifs sur le plan de l'organisation d'une langue. Purves (1986) en conclut que les différences dans les styles d'écriture sont le résultat des conventions enseignées dans les écoles et il met également en garde sur le fait de ne pas tirer de conclusions sur les styles d'écriture d'un pays en se basant sur des copies d'apprenants.

(IV) La dernière critique porte sur l'unité d'analyse.

Kaplan choisit le paragraphe comme unité d'analyse car selon lui « chaque langue et chaque culture a un ordre de paragraphes qui lui est unique et cette partie de l'apprentissage d'une langue particulière est la maîtrise de son système logique » (Kaplan, 1966, p. 14). Mais est-ce que le système logique d'une langue se manifeste dans l'ordre des paragraphes ? Le paragraphe n'est pas une unité universelle qui jouit de la même fonction et de la même importance dans toutes les langues. En Chine, le paragraphe (comme la ponctuation) est une notion récente. Le développement thématique n'est pas strictement lié à la division en paragraphes. Ainsi, mises à part quelques études qui suivent l'approche de Kaplan (traiter l'ordre des paragraphes)[52], les spécialistes de rhétorique contrastive font souvent appel à d'autres outils d'analyses, même si Kaplan lui-même a apporté des modifications substantielles à son propre modèle, nous allons le voir.

2.3.4.2. Limites sur le plan épistémologique

(I) La première limitation de ce type touche une définition trop étroite de la rhétorique, qui se concentre presque uniquement sur la *dispositio*. Cette approche néglige de nombreux composants rhétoriques, celles qui relèvent des quatre autres parties du dispositif conceptuel aristotélicien (l'invention, l'élocution, la mémoire,

[52] Par exemple, l'étude de Shirley Ostler (1987), élève de Kaplan.

l'action[53]). Elle a donc été considérée comme trop réductrice, dans la mesure où elle se limite à l'organisation textuelle globale (Liebman, 1992 ; Connor, 1996 ; Scollon, 1997).

Qui plus est, la rhétorique chez Kaplan a perdu la dimension persuasive qui était constitutive de la rhétorique classique.

> Kaplan a adopté une conception fréquente, mais limitée de la rhétorique telle qu'elle est comprise dans les pays anglophones. Il a classé les discours en description, narration, argumentation et exposition. La persuasion, principale composante de la rhétorique classique était absente de cette classification et remplacée par l'argumentation. (Marcellinus, 2007, p. 79).

A la fin des années 1990, les théoriciens de la rhétorique contrastive ont mis en question des notions essentielles du domaine en cherchant à le refonder[54].

(II) A propos du transfert linguistique : Kaplan considère que l'influence de la langue maternelle crée une interférence linguistique négative sur l'écriture de la L2. Comme nous l'avons indiqué plus haut, l'analyse contrastive est l'une des sources de la rhétorique contrastive[55]. Dans les années 50-60 du 20^{e} siècle, la doxa didactique considérait que les erreurs des apprenants de langue étrangère résultaient des interférences de leur langue maternelle. Kaplan a été influencé par cette approche. A partir de la fin des années 60, on a commencé à débarrasser les erreurs des apprenants de L2 de la valeur péjorative qui les affectait. Elles sont devenues progressivement « une compétence transitionnelle » (Corder, 1967, p.167), « un dialecte idiosyncratique » (Corder, 1971, p.18), « un système approximatif » (Nemser, 1971, p.115), bref « une interlangue » - terme qui désigne un système de connaissances indépendant à la fois de la langue source et de la langue cible (Selinker, 1969, p. 71). Les erreurs sont désormais considérées comme des composantes nécessaires de la langue de l'apprenant et un stade temporaire sur le chemin de l'apprentissage (Davies,

[53] Même si l'on peut (l'on doit ?), dans tous les cas, laisser de côté la *memoria* et l'*actio* – comme réalisation *orale* du discours – puisqu'il s'agit ici de conventions d'*écriture*.

[54] Voir 2.5.3

[55] Voir 2.1.3

1989). Les efforts pour surmonter l'obstacle de la fossilisation constituent un processus de développement au cours duquel se réalise l'approximation systématique vers la langue cible de l'apprenant (Davies, 1989, p. 448). Malgré des controverses diverses, la théorie de l'interlangue a marqué un changement radical dans la description de l'acquisition de la L2 en permettant aux regards de se tourner de l'enseignement vers l'apprentissage et en rendant possible le traitement des « variétés de l'apprenant » ou des « répertoires linguistiques ».

Les recherches concernant le transfert sont passées de l'analyse des erreurs à celle de l'interlangue. Pourtant, la rhétorique contrastive n'est pas entrée dans l'ère de l' « inter-rhétorique ». Bien que le logocentrisme de Kaplan ait été critiqué[56], la tolérance des lecteurs aux différences de conventions d'écriture est demeurée encore faible[57]. La logique est universelle aux yeux des correcteurs d'exercices et les « erreurs de logique » (incohérences, redondances, digressions, détours, et autres) attestent, de leur point de vue, une incapacité à penser et à raisonner, voire des lacunes intellectuelles chez les apprenants étrangers.

(III) Le modèle de Kaplan n'est pas seulement logocentrique. Il est aussi ethnocentrique. Plusieurs chercheurs ont critiqué le modèle rhétorique déterministe de Kaplan qui perpétue les jugements négatifs envers les modèles d'écriture des apprenants de L2 et en privilégiant l'anglais par rapport aux autres langues et systèmes rhétoriques (De Marco, 1986 ; Leki 1991 ; Zamel, 1997 ; Kubota, 1997, 1999 ; Kubota & Lehner 2004 ; Ferris et Hedgcock, 2005).

Kubota et Lehner (2004) soulignent que le discours traditionnel de la rhétorique contrastive a soutenu l'existence d'une dichotomie entre l'écriture de l'anglais, pensée comme étant « linéaire et logique» (p. 9) et celle de toutes les autres langues comme étant « circulaire et non-logique » (p. 9). Ce discours a également validé la prétendue supériorité de la rhétorique « logique » de l'anglais.

En effet, dans l'article fondateur de la rhétorique contrastive (Kaplan, 1966), il est avéré que l'auteur a essayé d'être prudent en formulant ses expressions. Il déclare que

[56] Voir 2.3.1

[57] Voir Takagaki (2002).

son but est de démontrer qu'il existe d'autres façons de développer les paragraphes sans aucune intention de les critiquer. Toutefois, les termes utilisés tels que « digressif », « indirect » ou « répétitif » pour décrire d'autres systèmes rhétoriques pourraient être interprétés comme péjoratifs tandis que la norme idéale académique de l'anglais aurait pris une position centrale comme mesure standard de toutes les rhétoriques.

Comme Kaplan lui-même et bien d'autres l'ont souligné à plusieurs reprises depuis lors, l'approche américaine est caractérisée du point de vue de l'initié (point de vue interne), tandis que les autres approches d'un point de vue externe (et sur la base de traductions, par exemple bibliques dans le cas du style « sémitique » ou d'écrits en L2, parmi d'autres types de textes). La clarté, comme propriété supposée de tel ou tel dispositif rhétorique est également entendue et construite culturellement.

(IV) Selon Kaplan, les auteurs d'une langue particulière composent leurs écrits dans la structure organisationnelle décrite par le schéma, et chaque modèle d'écriture reflète un mode de pensée. En d'autres termes, si les écrits chinois sont circulaires, c'est que les Chinois doivent penser en rond – ce que récusent certains travaux (Connor, 2001).

De plus, le développement linéaire anglo-européen n'est qu'un modèle idéal qui a été adopté en tant que format standard dans les manuels de rédaction des années 1960. Les recherches menées postérieurement à celle de Kaplan ont montré que les écrivains professionnels n'écrivent pas toujours un paragraphe en ligne droite avec l'exposé d'une thèse suivi d'exemples ou, à l'inverse, avec l'exposé d'exemples suivis d'une thèse. L'organisation d'un paragraphe introducteur obéit à une grande variété de schémas concurrents. Braddock (Braddock, 1974) a analysé 25 essais rédigés par des écrivains professionnels dans cinq journaux américains et a conclu que l'utilisation de « la phrase-thème » (« topic-sentence ») variait sensiblement. Seuls 13 % des paragraphes commencent par « une phrase-thème » et 3 % se terminent par « une phrase-thème ».

(V) Kaplan recommande d'enseigner la rhétorique à l'américaine comme la grammaire et d'appliquer son cadre notionnel « immédiatement » dans l'enseignement

de l'ESL (1966, p. 10)[58]. Bizzell (1986) affirme qu'une telle visée nierait l'existence des scripteurs et leurs objectifs, leurs motivations, leurs opinions et leurs histoires individuelles, les mettant ainsi dans une position périphérique dans la salle de classe, au lieu de les placer au centre. Cope et Kalantzis (1993) sont allés plus loin en critiquant le fait que l'approche de Kaplan « standardise » les étudiants, leur enseigne l'uniformisation culturelle et linguistique et fait échouer ceux qui ne répondent pas aux attentes uniformes (Cope & Kalantzis, 1993, p. 18).

Certains chercheurs tels que Land & Whitley (1989) partagent l'idée selon laquelle les conventions de l'écriture des textes ne sont pas universelles mais varient d'une culture à l'autre. Pourtant, ils proposent que les instructeurs permettent aux élèves de mobiliser leurs propres « stocks d'expériences » dans le processus de l'écriture (p. 286). Pour ce faire, il leur faut aller au-delà de l'enseignement des structures grammaticales, se familiariser avec les traditions rhétoriques dont les élèves sont dépositaires et élargir leur conception de ce qui constitue un bon travail (p. 291).

2.4. Modifications apportées par Kaplan au modèle initial

Les schémas de 1966 sont trop simplistes pour constituer la représentation raisonnable d'une théorie de la rhétorique contrastive. En fait, Kaplan lui-même était conscient des limites de son approche (même avant que ne soient formulées les critiques ci-dessus) et il l'a révisée dans ses nouvelles versions. Malheureusement, ces révisions n'ont pas été prises en compte par les chercheurs ultérieurs qui ont continué à identifier la rhétorique contrastive à la version princeps de Kaplan (Connor, 1996; Connor & Kaplan, 1987; Connor & Johns 1990 sont des exceptions notables).

2.4.1. Kaplan 1972

Dans les versions immédiatement postérieures à celle de l'article de 1966 (Kaplan, 1972 et Kaplan, 1983), Kaplan a tenté d'outiller son approche d'une

[58] Pour la proposition détaillée de Kaplan, voir 5.6.1.

méthodologie. En 1972, il abandonne le traitement des paragraphes et propose l'analyse sémantique du « bloc de discours » (« discourse block ») et des « unités de discours » (« discourse units ») basée sur les idées de Christensen (1963) et de Pitkin (1969). La notion de « bloc de discours » dénote l'idée principale dans un segment textuel et les « unités de discours » signifient des idées soutenant l'idée principale (le bloc de discours). Liées les uns aux autres par des relations de coordination ou subordination pour constituer un ou plusieurs paragraphes (Kaplan, 1972, p. 27), les unités de discours sont en interaction psychologique, rhétorique et grammaticale (Ibid, p. 95). « Un bloc de discours peut ou peut ne pas coïncider avec les unités marquées par la période commencée par une indentation / mise en lettres capitales et terminée par une ponctuation forte » (ibid, p. 27). Ce genre d'analyse textuelle présente plusieurs similitudes avec d'autres méthodes qui sont très répandues aujourd'hui comme celle qui est assortie au modèle de cohésion de Halliday-Hasan, la théorie de la structure rhétorique (*Rhetorical Structure Theory*: RST[59]) de Mann et Thompson (1987) ou le modèle CARS[60] (*Creating a Research Space of Research Introductions*) de Swales (1990). Mais faute de critères objectifs, l'outil d'analyse proposé par Kaplan n'est pas facilement utilisable car il semble trop subjectif pour définir et délimiter ce qu'est un bloc de discours. Comme l'indique Connor, dans la mesure où elle repose sur « des blocs de discours et des unités de discours, il s'agit d'une analyse quelque peu subjective des liens sémantiques transphrastiques, mais qui est menée phrase par phrase [et donc] ne permet pas de juger de la cohésion ni de la force communicative d'un texte ou d'autres caractéristiques importantes considérées comme étant les objectifs de l'analyse textuelle moderne » (Connor, 1996, p. 32). Par conséquent, au lieu de se servir de la nouvelle méthodologie de Kaplan, les rhétoriciens contrastifs ont fait appel à d'autres modèles.

[59] Voir 2.3.3

[60] Ibid.

2.4.2. Kaplan 1983

Dans un article de 1983, Kaplan continue à creuser plus profondément l'idée selon laquelle, pour comprendre la véritable nature d'un texte et son fonctionnement, il faut changer l'orientation de l'analyse : passer de l'analyse phrastique à l'analyse textuelle. Dans cette version de son modèle, il substitue « topic » et « focus » à « bloc de discours » et « unité de discours » respectivement. Le « topic » est la « notion dominante qui régit une séquence de discours » (Kaplan, 1983, p. 147) alors que le « focus » est « l'ensemble d'opérations qui permettent au lecteur / auditeur de reconnaître la proéminence de certaines informations » (Kaplan, 1983, p. 148). Kaplan propose donc deux nouveaux dispositifs fondamentaux qui contrôlent le discours. Mais ils ne sont pas été bien définis ni suffisamment expliqués. Ils sont par conséquent moins faciles à exploiter que les couples de notions proposés par l'école de Prague, comme *thème* / *rhème* ou *topic* / *comment*.

Outre ces notions, Kaplan introduit un autre ensemble de distinctions : « language-bound » (les limites langagières d'une langue) et « cultural-bound » (les limites culturelles d'une langue). Le « cultural bound » est défini comme un ensemble de « phénomènes (...) tels que la tolérance plus ou moins grande aux structures parallèles, à la répétition lexicale, à l'inclusion tangentielle dans le développement rhétorique de l'argumentation » (Kaplan, 1983, p. 150). Selon Kaplan, à cause de l'ignorance de ces « cultural-bounds », les scripteurs non natifs mobilisent des possibilités disponibles dans la L1 et les investissent dans la L2, créant ainsi une tension entre la relation apparente des idées du « topic » et la réalisation inappropriée du « focus ». En dépit de la nature discutable d'un transfert automatique de la L1 à la L2, il n'y a aucun doute sur l'existence des limites culturelles. Autrement dit, les conventions propres à chacun des différents types de textes ne sont pas les mêmes dans les langues différentes et l'ignorance de ces conventions peut entraîner la production de textes linguistiquement corrects mais totalement inappropriés.

2.4.3. Kaplan 1987

Dans son article de 1987, *Cultural thought pattern revisited*, Kaplan convenait de la pertinence de certaines des critiques adressées à ses travaux antérieurs, et admettait notamment que dans son texte de 1966 (un « doodle article », comme il le nomme p. 9 : un simple « gribouillage »), il avait surestimé les différences :

> Dans cette étude-là, j'ai tenté de représenter sous une forme graphique sommaire l'idée selon laquelle la structure rhétorique diffère d'une langue à l'autre. Il est probable que, dans cette première recherche, j'avais surestimé à la fois les différences et le cas de ma propre langue. Depuis la parution de cet article, j'ai été accusé de réductionnisme, c'est-à-dire d'essayer de réduire l'ensemble de la linguistique à cette seule question. Ce n'était pas mon intention alors, ni du reste maintenant, d'accorder plus d'importance à cette idée qu'elle n'en mérite. Cependant, je me suis progressivement convaincu qu'elle détient une certaine validité. (Kaplan, 1987, p. 9)

Kaplan suggère alors qu'on ne devrait pas considérer les styles d'écriture propres aux différentes langues comme étant « indirects » ou « interrompus » parce que ce type d'évaluation provient d'un jugement fondé sur ses propres attentes culturelles vis-à-vis des textes écrits. D'où une interprétation injuste de l'autre langue, tout simplement parce que celle-ci est différente de la langue maternelle (Kaplan, 1987, p. 10). « [Le] problème est que chaque langue a des préférences claires, de sorte que même si toutes les formes sont possibles, toutes les formes ne se produisent pas avec la même fréquence ou dans les distributions parallèles ». (Ibid., p.11). Les scripteurs natifs ont à leur disposition un certain nombre d'alternatives rhétoriques, mais les scripteurs non-natifs ne possèdent pas cet inventaire et ne connaissent pas les contraintes sociolinguistiques propres à ces alternatives. Selon Kaplan, sur le plan pédagogique, il devrait être intéressant d'augmenter cet inventaire.

2.4.4. Kaplan 1988

En 1988, Kaplan révise à nouveau son approche et en donne la dernière version. Il revisite son article inaugurateur de la discipline (1966). Parmi d'autres remarques, on peut relever l'idée que la rhétorique contrastive est née parce que les enseignants d'ESL ont progressivement pris conscience de ce que les méthodes d'enseignement alors en vigueur n'étaient pas adéquates pour répondre aux besoins des étudiants étrangers aux États-Unis. Bien que tous les modèles soient possibles dans n'importe quelle langue, leur fréquence d'apparition est inégale. Il suggère alors que les différences rhétoriques ne reflètent pas nécessairement les différents modes de pensée. Au contraire, elles peuvent refléter des conventions d'écriture différentes qui demandent un apprentissage particulier. En tant que telle, « la rhétorique contrastive n'a jamais prétendu être un système d'enseignement, elle est plutôt en mesure de contribuer à des systèmes pédagogiques qui ont affaire à la lecture et à l'écriture » (Kaplan, 1988, p. 279). La rhétorique contrastive vise à analyser le travail de rédaction grâce à un examen des productions d'élèves ou d'étudiants dans la langue cible, en tentant de comprendre les stratégies et les présupposés utilisés dans cette langue pour réaliser l'objectif communicatif dans la langue d'origine de l'élève, et de comprendre quelles sont les stratégies et les présupposés qu'ils apportent avec eux, quelles stratégies et quels présupposés peuvent créer des tensions avec la langue cible (ibid., p. 292).

La recherche de 1988 indique donc plus clairement que les travaux antérieurs de Kaplan les visées pédagogiques de la rhétorique contrastive (cinq buts pour les professeurs et cinq buts pour les étudiants).

Objectifs pédagogiques de la rhétorique contrastive (Kaplan)

Le professeur doit avoir conscience de ce que :

(a) dans les différentes cultures, il existe des conventions différentes qui doivent être prises en compte dans l'enseignement de composition. Le fait qu'un élève soit

capable de composer dans une langue ne signifie pas qu'il peut composer en toute autre langue.

(b) certains traits grammaticaux fonctionnent au niveau du discours : le fait qu'un élève maitrise seulement la syntaxe ne signifie pas qu'il puisse générer un texte.

(c) il y a une distribution relative de la responsabilité entre le lecteur et le scripteur dans les différents systèmes culturels : cette distribution affecte les hypothèses émises sur les connaissances partagées[61]. Le fait que l'élève comprenne les attentes du public dans une langue donnée ne veut pas dire qu'il les comprenne dans tout autre système de langue.

(d) Une composition est un produit fini résultant d'un processus.

(e) La compétence morphosyntaxique est une condition préalable à l'écriture. Le fait qu'un étudiant puisse comprendre la structure des phrases individuelles dans une langue ne signifie pas qu'il puisse comprendre la structure et la cohérence[62] d'un texte dans cette langue.

L'étudiant doit être conscient:

(a) Qu'il doit identifier le lecteur avant que la composition soit réalisée.

(b) Qu'il existe un certain nombre d'actes d'écriture différents : l'écriture sans composer, l'écriture dont le but essentiel est de rédiger un rapport, et l'écriture comme composition créative. Chacune de ces fonctions requiert des stratégies différentes, le fait que l'élève soit capable d'écrire dans une langue ne signifie pas qu'il soit conscient de la fréquence et de la distribution des tâches d'écriture dans une autre langue.

(c) Il existe un ensemble de conventions textuelles que l'étudiant devrait être en mesure de gérer. Le fait que l'élève connaisse les conventions de son propre système d'écriture ne signifie pas que l'élève comprenne celles qui prévalent dans dans la langue cible.

[61] Ce point de vue est basé sur la discussion de Hinds (1987). Voir 2.5.1.2.

[62] Kaplan (1966) a défini la cohérence d'un texte comme la qualité intelligible à son lecteur. « Coherence is the quality attributed to the presentation of material in a sequence which is intelligible to its reader ». (Kaplan, 1966, p. 14)

(d) Quel que ce soit le texte à composer, l'étudiant doit être capable de mettre à profit un univers de connaissances dans la tâche de composition, y compris les « connaissances du monde » et la connaissance spécifique du sujet. Le fait que l'élève ait des opinions sur un sujet donné ne signifie pas qu'il ait suffisamment de connaissances pour écrire sur ce sujet.

(e) L'écriture est un phénomène social, une technique pour négocier le sens avec un autre ensemble d'êtres humains identifiables, ce qui est plus nécessaire que la maitrise minimale d'éléments syntaxiques et lexicaux dans la langue cible.

Après la première tentative de la rhétorique contrastive, Kaplan a pris conscience des lacunes de son travail de 1966 et l'a donc modifié sur certains aspects : l'attention aux outils d'analyses, au processus de rédaction, aux récepteurs et à la tolérance des apports d'autres langues. Malheureusement, ces efforts de modification ont été ignorés par la plupart de chercheurs ultérieurs.

A partir de 1987, Kaplan a reconnu la nécessité de traiter le processus d'écriture au lieu d'analyser seulement le produit final.

> Le problème de l'enseignement de l'écriture ne date pas d'aujourd'hui - c'est à dire tenter de travailler à partir du résultat, à partir d'une « composition achevée » au lieu de reconnaitre l'écriture comme un processus dans lequel un texte donné n'est pas considéré comme une fin mais une étape dans un cheminement. (Kaplan, 1987, p. 17).

Un an plus tard, Kaplan relance cette idée :

> Alors que la rhétorique contrastive se focalise sur un texte final - un produit - ou sur un produit en cours de réalisation entre l'idée et le texte terminé, on ne peut pas ignorer le processus de composition. (Kaplan, 1988, p. 289).

Néanmoins, dans l'ensemble, les travaux publiés par Kapan en 1987 et 1988 demeurent centrés sur l'organisation et l'agencement des textes.

2.4.5. Kaplan 1989

En 1989, Kaplan et son disciple Grabe rédigent ensemble l'article « Writing in a second language: Contrastive rhetoric », publié dans l'ouvrage de Johnson & Roen, *Richness in Writing: Empowering ESL Students*, qui résume les premières études de rhétorique contrastive. Ils indiquent que l'intention des chercheurs de la rhétorique contrastive n'est « pas de fournir une méthode pédagogique », mais plutôt de fournir aux enseignants et aux étudiants des connaissances sur la façon dont les liens entre la culture et l'écriture sont reflétées par les documents écrits (Grabe & Kaplan, 1989, p. 271).

Grabe et Kaplan énumèrent sept types de connaissances nécessaires à l'enseignement de l'écriture :

- Connaissance des schémas rhétoriques.
- Connaissance des conventions d'écriture ou des stratégies de composition.
- Connaissance de la morphosyntaxe de la langue cible.
- Connaissance des mécanismes de cohérence de la langue cible.
- Connaissance des genres de la langue cible (ex: la lettre, l'essai).
- Connaissance des caractéristiques et des attentes de lecteur de la langue cible.
- Connaissance du sujet, à la fois « ce que tout le monde sait » dans la culture cible et des connaissances spécialisées. (Grabe & Kaplan, 1989, p. 271-272).

Cette liste reflète une vision beaucoup plus dynamique et complexe de l'écriture. En plus des modèles rhétoriques, Kaplan pose aussi les questions relatives au genre, au lecteur, à la cohérence, au partage des connaissances ainsi qu'aux conventions et stratégies de rédaction qu'il n'avait pas mentionnées dans son travail précédent.

2.4.6. Kaplan 1996

En 1996, Kaplan et Grabe publient un ouvrage intitulé *Theory and practice of writing* dans lequel ils proposent une variété de stratégies métacognitives relatives à la rédaction universitaire. Le scripteur doit prendre en considération son lecteur et son

objectif de communication, rechercher des façons alternatives d'accomplir cet objectif, réviser et réévaluer le contenu, ajuster son objectif et réviser sa rhétorique.

Dans les publications plus récentes (Kaplan, 2001, 2002, 2005), Kaplan précise ses idées précédentes, mais sans proposer une nouvelle version de son modèle.

Malgré les critiques qu'il s'est attiré, l'apport de Kaplan est largement reconnu pour possibilités d'analyse de type nouveau dans le domaine des pratiques écrites : Connor (1996), (1997), (2004); Connor & Kaplan (1987) ; Grabe & Kaplan (1989) ; Leki (1991), (1992), (1997) ; Moreno (1997) ; Pérez-Ruiz, (2001). Nous pensons comme Leki que le travail de 1966 est une étude exploratoire et, dans une certaine mesure, plus intuitive que scientifique, mais précieuse pour comprendre les conditions de la fondation du nouveau champ d'investigation qu'est la rhétorique contrastive. (Leki, 1991, p. 123).

2.5. Autres horizons de la rhétorique contrastive

En 1996, au cours d'un colloque en son honneur intitulé *Trente ans de rhétorique contrastive*, Kaplan avoue que malgré ses efforts, il n'a pas pu sortir de l'ombre de son article de 1966. Il révèle à cette occasion qu'un article qu'il venait de rédiger avait été rejeté car, selon l'évaluateur désigné par le responsable éditorial de la revue, cet article (anonymé) ne semblait pas impliquer d'évidence que son auteur connaisse Kaplan (1966).

Non seulement les écrits des années 1970-1980 de Kaplan ont souvent été ignorés et mal interprétés, mais la rhétorique contrastive a également été souvent caractérisée comme statique. Dans l'introduction du numéro spécial sur la rhétorique contrastive du *Journal of English for Academic Purposes* (2004), Connor regrette que des auteurs tels que Pennycook (1998), Kubota et Lehner(2004) se réfèrent à la rhétorique contrastive comme si elle en était restée à son état de 1966 et qu'aucune évolution n'ait eu lieu depuis sur le plan théorique et méthodologique. En réalité, on l'a vu, de nombreux changements sont intervenus dans ce champ d'études depuis 1966[63].

[63] Voir Kaplan (2001, 2005) et Connor (1996, 2002, 2004).

Ayant enduré diverses critiques et constitué un champ de recherches très dynamique, la rhétorique contrastive a été modifiée, améliorée et redéfinie pour devenir une approche complexe, allant au-delà de l'analyse de l'interférence de la première langue dans l'apprentissage d'une langue seconde pour inclure d'autres perspectives d'étude : les théories du genre, la linguistique textuelle, l'analyse du discours, la linguistique de corpus, etc. Dans les sections suivantes, nous ferons un résumé chronologique de ces évolutions.

2.5.1. De l'analyse textuelle à la sensibilité au contexte (les années 1970-1980)

Dans les années 1970, les recherches sur corpus en rhétorique contrastive n'étaient pas très nombreuses. Santana-Seda (1975) étudie 200 essais en anglais écrits par des anglophones de New York et des hispanophones de Porto Rico. Elle constate que les hispanophones utilisent plus de longues phrases que les anglophones (un résultat qui coïncide avec ceux de l'étude d'Ostler, 1987). Les textes des premiers comportaient un plus grand nombre de séquences coordonnées alors que les essais des anglophones plus de séquences subordonnées. Mais cette étude n'a pas permis de révéler clairement les conventions différentes relatives à la structure textuelle concernant l'organisation linéaire et la tolérance de digression.

Dans les années 1970, le développement de la linguistique textuelle et de l'analyse du discours aurait pu donner à la rhétorique contrastive une base scientifique plus large et moins intuitive, mais cela n'a pas produit beaucoup d'effets. On analysait les caractéristiques du texte écrit comme l'anaphore ou les liens cohésifs entre les propositions (Halliday et Hasan, 1976). Cette orientation a donné des informations atomisées et disparates qui semblaient incapables d'expliquer les différences dans les grands segments de discours ou même banalisaient les différences.

Cependant, dans les années 1980, les développements de l'analyse du discours – notamment appliquée à de grands corpus – et de la linguistique textuelle ont suscité un nouvel intérêt en rhétorique contrastive. En plus des relations thème-rhème, des

structures narratives analysées par Beaugrande (1980)[64], de la macrostructure décrite par Van Dijk (1980, 1985)[65], les modèles d'analyses de Tirkkonen-Condit(1985)[66], les métafonctions[67] d'Halliday (1985) et bien d'autres chercheurs ont tous beaucoup enrichi directement ou indirectement le champ de la rhétorique contrastive. C'est la raison pour laquelle Connor propose alors une nouvelle dénomination du domaine, celle de « contrastive text linguistics » (Connor, 1996, p. 83).

Les recherches francophones sur le texte et le discours ont connu aussi un grand essor dans les années 1980 : la typologie des textes et la théorie séquentielle de Adam (1985, 1989), la sémantique interprétative de Rastier (1987, 1989), les études sur la cohésion et la cohérence textuelle de Charolles (1982, 1988, 1989) et la grammaire de texte de Combette (1983). Néanmoins la plupart des études de rhétorique contrastive portaient à cette époque sur les comparaisons entre l'anglais et d'autres langues, surtout des langues orientales (Extrême-Orient et Moyen-Orient). L'influence de ces travaux d'expression française sur la rhétorique contrastive ont été relativement moins importantes ou plus indirectes que celles des travaux parus dans le monde anglophone.

Les rhétoriciens contrastifs ont commencé à explorer des caractéristiques globales des textes bien que des caractéristiques locales comme l'anaphore ou la nominalisation puissent être encore examinées. Des travaux publiés en 1987 (Connor et Kaplan), 1988 (Purves) et 1990 (Connor et Johns) comprenaient tous plusieurs chapitres d'analyse textuelle portant notamment sur des phénomènes de cohésion, de cohérence et la superstructure des textes.

---

[64] Beaugrande (1980, p. 82-84) propose une liste de trente types de liens sémantiques propres à la narration. La structure narrative est représentée sous la forme d'un diagramme de réseaux de transition.

[65] Selon Van Dijk (1980), la macrostructure est une notion sémantique, cognitive et subjective. Elle dépend du sujet d'un texte, rend compte des informations les plus importantes et garantit la cohérence textuelle. Elle se construit selon des macro-règles auxquelles se conforment les opérations de sélection, réduction et généralisation.

[66] Il s'agit de trois modèles pour décrire les textes argumentatifs : (*i)* problème-solution ; (*ii*) interaction et illocution ; (*iii*) macrostructure.

[67] L'idéationnel, grammaire pour représenter le monde ; l'interpersonnel, grammaire pour représenter des rapports sociaux et le textuel, grammaire pour lier les éléments linguistiques ensemble dans de plus larges textes.

2.5.1.1. Projets internationaux de recherche sur l'écriture

L'approche analytique a été également adoptée dans de grands projets internationaux de recherche sur l'écriture. Dans ce genre de projet, l'approche est plus axée sur les données. Les chercheurs ciblent des caractéristiques du texte comme les procédés de référentialisation et analysent les textes de L1 dans une variété de cultures afin d'observer comment ces caractéristiques fonctionnent dans les langues qui en relèvent. Ainsi, en 1980, Alan Purves et ses collègues de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire de la composition écrite (AIE) entreprennent de collecter et d'analyser les essais de 20.000 élèves du secondaire âgés de 12, 14 et 18 ans dans 12 pays[68] (Purves, 1986 ; 1988[69]).

2.5.1.2. Responsabilité du lecteur ou responsabilité du scripteur.

Dans les années 1980, le travail du linguiste John Hinds (1987, 1988) a constitué une contribution majeure au développement de la rhétorique contrastive. Hinds est un linguiste américain spécialiste de japonais. Ses premiers travaux portent sur la grammaire du japonais. Comme Kaplan, Hinds a été directeur d'un programme d'anglais langue seconde dans les années 1980. Il effectue plusieurs études importantes en rhétorique contrastive, en se concentrant sur la structure conventionnelle en quatre parties de l'écrit japonais, appelé *Ki-Sho-Ten-Ketsu* : « commencement-transition-détour-conclusion ».[70] La phase du « détour » est entendue ou interprétée comme un changement mystérieux. C'est aussi un argument mobilisé pour montrer que les textes orientaux ont une organisation indirecte.

En 1987, Hinds propose une nouvelle typologie des rhétoriques (rhétorique lecteur-responsable / rhétorique scripteur-responsable). En analysant des textes

[68] Australie, Angleterre, Finlande, Côte-d'Ivoire, Italie, Israël, Japon, Nouvelle-Zélande, Nigeria, Ecosse, Thaïlande et Etats-Unis

[69] Un autre exemple est le projet Nordtext.

[70] En réalité, cette structure est d'origine chinoise et influence toujours les conventions d'écriture des Chinois. Nous allons traiter cette structure en détail dans le chapitre VI.

japonais et anglais ainsi que des conversations entre Américains et Japonais, il montre que dans les textes écrits en anglais, les lecteurs attendent des points de repère au cours du développement. Le scripteur doit fournir des états de transition afin que le lecteur puisse reconstituer la logique qui lie ensemble les parties du texte. Dans le texte japonais, en revanche, les repères peuvent être absents ou faibles et le lecteur doit déterminer la relation entre n'importe quelle partie du texte et le texte dans son ensemble. Les transitions sont subtiles. Le lecteur joue un rôle plus actif afin de comprendre le texte.

> De manière générale, les anglophones assignent au scripteur ou au locuteur, la responsabilité de produire des énoncés clairs et bien organisés... Les auteurs japonais ne donnent pas volontiers des éclaircissements ou des explications complètes de leur point de vue. Les nuances qu'ils fournissent sont souvent obscures. Cette attitude envers la responsabilité du lecteur ne se limite pas au cas japonais, mais elle est au moins partagée par les classiques chinois. En japonais, d'autre part, les repères peuvent être absents ou brouillés car il en va de la responsabilité du lecteur de déterminer la relation entre la partie quelconque d'un texte et l'ensemble du texte.
>
> Il est demandé aux lecteurs japonais de construire eux-mêmes les transitions au cours de la lecture d'un texte organisé. La responsabilité de cette construction est assumée par le lecteur en japonais et par le scripteur en anglais. (Hinds, 1987, p. 144-51)

Ces deux schémas rhétoriques répondent, d'une part, aux différentes hypothèses des scripteurs sur les connaissances partagées entre celui qui rédige et celui qui lit et, d'autre part, aux différentes attentes des lecteurs. Les Japonais auraient tendance à supposer un plus haut degré de connaissances partagées entre le scripteur et le lecteur que les Américains. Ils se serviraient d'une rhétorique lecteur-responsable : il en va de la responsabilité du lecteur de comprendre ce que l'auteur a voulu dire. Une rhétorique dans laquelle le lecteur trie et évalue les observations (ou les allusions) liées de près ou de loin au thème général d'un texte. Les Américains utilisent une rhétorique scripteur-

responsable : le scripteur a pour devoir de rendre son texte clair à l'intention du lecteur. Une rhétorique dans laquelle le lecteur s'attend à ce que le texte le persuade – ce à quoi tous les arguments doivent contribuer directement. S'il y a rupture de la communication, c'est « parce que le locuteur / auteur n'a pas été assez clair, et non pas parce que l'auditeur / lecteur n'a pas fait suffisamment d'efforts pour essayer de comprendre ». (Hinds, 1988, p. 143).

Hinds (1988) suggère qu'en chinois comme en japonais, le lecteur est généralement plus responsable de l'efficacité communicative que le scripteur.

Bien que son étude ne porte pas spécifiquement sur la question de la responsabilité, Clyne (1987) avance des hypothèses similaires en contrastant l'anglais et l'allemand. Il montre que dans les pays anglo-saxons, c'est aux auteurs qu'il revient de rendre les textes lisibles alors que dans les pays germanophones, les lecteurs doivent faire un effort supplémentaire pour les comprendre (Clyne, 1987, p. 238).

La question de la responsabilité du lecteur-scripteur peut recevoir un éclairage des thèses de Grice en analyse conversationnelle. D'après Paul Grice, la signification réside dans la communication d'un locuteur avec autrui. Tout échange conversationnel entre un locuteur et son destinataire implique des règles communément acceptées, ce sont les fameuses maximes conversationnelles. Sauf en cas de mensonge et de refus de communication, le locuteur et l'interlocuteur respectent le principe de coopération. L'identification et la connaissance des cibles et des attentes, la rigoureuse préparation des messages à transmettre, leur adaptation en fonction des cibles et la maîtrise des codes de l'oralité s'imposent donc comme des étapes obligatoires et préliminaires à toute communication orale. Mais dans quelle mesure peut-on en imaginer un équivalent scripturaire ?

Si l'on considère l'écriture comme une situation de communication particulière, le destinataire peut s'attendre également à ce que le scripteur suive le principe de coopération et agisse de manière coopérative. Toutefois, les critères pour évaluer la quantité nécessaire, la pertinence et l'ambiguïté des informations d'un texte ne sont pas toujours les mêmes chez les scripteurs de L2 et leurs lecteurs de L1, notamment lorsque ceux-ci sont des correcteurs. Le problème est que les deux parties engagées

dans cette communication écrite ne sont pas conscientes de ces différences de critères. La violation involontaire de maximes des apprenants (« erreur » aux yeux des correcteurs) est donc fréquente. Qui plus est, pour les lecteurs de L1, la difficulté de faire appel aux transactions coopératives non linguistiques (contexte immédiat de conversation) rend plus délicat la tâche de reconnaitre l'exploitation des maximes conversationnelles (le non-dit ou l'implicite) dans une production écrite.

2.5.1.3. Influence de l'arrière-plan culturel sur le contenu de l'écrit

Dans les années 1980, une tendance émergente dans les recherches en rhétorique contrastive a consisté à comparer les composants non structurels des textes : les bagages culturels et historiques, s'agissant en particulier de cultures très éloignées les unes des autres. Les rhétoriciens ont voulu vérifier dans quelle mesure et sous quelles formes l'arrière-plan culturel des scripteurs influence le contenu de leurs écrits.

L'étude de Indrasuta (1988) est l'une des toutes premières en rhétorique contrastive qui examine les rédactions de L1 et L2 écrites par le même groupe de scripteurs. Son enquête porte sur 30 élèves américains du secondaire écrivant en anglais et 30 élèves thaïlandais écrivant en thaï et en anglais. Indrasutra conclut que les étudiants thaïlandais étaient plus attentifs aux états mentaux que les étudiants américains. La formation bouddhiste fait que les étudiants thaïlandais seraient plus « tournés vers l'intérieur » alors que les étudiants américains seraient moins influencés par les croyances religieuses et utilisent l'écriture comme un instrument pour raconter une histoire et captiver l'intérêt des lecteurs. Ils ne s'attacheraient guère à l'état mental, leur seule préoccupation étant de rendre l'histoire intéressante.

Hu *et al.* (1982) ont posé dix questions à 39 étudiants chinois spécialisés en anglais et 62 étudiants australiens en psychologie de l'Université de Nouvelle Galles du Sud. Une des questions était la suivante: « imaginez que vous avez un jeune frère qui ne travaille pas très bien à l'école. Que diriez-vous pour le convaincre de bien travailler? » (Hu *et al*, 1982, p. 39) Les étudiants chinois s'adressent directement au frère et lui demandent d'essayer de donner du sens à sa vie en travaillant dur ; les

étudiants australiens utilisent un ton suggestif : si le frère cadet travaillait dur, il pourrait un jour devenir aussi performant que son grand frère. Ces réponses sont évidemment influencées par les tendances culturelles dominantes. En Chine, le frère aîné a la responsabilité de s'occuper du jeune frère et il assume souvent un rôle autoritaire. En Australie, le frère aîné n'a pas l'autorité pour assumer un rôle supérieur, même s'il peut aider son frère cadet. Ainsi, les chercheurs en concluent que le sujet est fortement déterminé par le contexte social et culturel.

Ces études mettent en lumière les perspectives des jeunes dans les différentes sociétés, mais le danger de ce genre d'étude est une généralisation excessive ainsi que l'apparition de stéréotypes. Du reste, il semble difficile de tirer de conclusions sur les styles nationaux de l'écriture des élèves, car ces élèves sont des adolescents qui ont encore à apprendre sur la société et la vie.

2.5.1.4. La disciplinarisation du domaine et l'organisation de colloques

Le début des années 1980 a été marqué par cinq colloques annuels organisés par Connor et Kaplan dans le cadre de la conférence internationale TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*), signe que la rhétorique contrastive s'est alors institutionnalisée comme discipline. Les intervenants principaux étaient John Hinds, Bill Grabe, Nils Enkvist, etc. En 1987, Connor publie un volume en collaboration avec Kaplan : *Writing Across Languages* : *Analysis of L2 Text*, regroupant des études empiriques et analytiques de rhétorique contrastive, dont la plupart avaient été initialement présentés dans les colloques annuels. En 1984, le *Annual Review of Applied Linguistics* consacre un numéro entier à la rhétorique contrastive (volume 5). Plusieurs manuscrits inédits, des thèses et de nombreux mémoires de rhétorique contrastive attestent également de l'intérêt alors porté, dans la sphère académique, à la rhétorique contrastive. Nous pouvons en citer quelques-uns :

S, Chen (1986), *Argumentative discourse structure in Chinese and English writing*. Unpublished master's thesis: Simon Fraser University.

S. E., Ostler (1987), *Contrastive Rhetorics of Arabic, English, Japanese and Spanish*. Unpublished doctoral dissertation: University of Southern California.

J, De Marco (1986), *The Interplay of Cohesion and Coherence in Native and Non-Native Written Academic Discourse.* Doctoral dissertation, Georgetown University.

Dans les années 80, la plupart de ces études ont trait au japonais, au chinois, à l'arabe et à l'espagnol mais également au coréen, au thaï et à l'hindi. Il y a eu étonnamment peu d'études sur les langues européennes autres que celles qui portaient sur l'espagnol.

2.5.1.5. Autres types de classification des formes de comparaison

Noor (2001) répartit les comparaisons basées sur les textes des années 1960-1980 en six catégories :

- La comparaison des textes écrits dans une L2 commune (Kaplan 1966 ; Santana-Seda 1975 ; Connor 1984 ; Ostler 1987).
- La comparaison des textes écrits dans des langues différentes (Kachru 1983 ; Clyne 1980, 1981, 1983; Eggington, 1987).
- L'analyse des caractéristiques particulières des textes de L1 (Purves 1986).

La troisième approche s'apparente en quelque manière à la deuxième. On traite également les textes de L1 issus de différentes cultures, mais pour comparer seulement certaines particularités. Par exemple :

Personnel vs impersonnel : la fréquence des références à des pensées et des sentiments de l'auteur sur le sujet.

Ornement vs clarté : qui montre la différence dans l'emploi du langage figuratif et du langage littéral.

Abstrait vs concret : la quantité d'informations précises, les détails ou les références dans le texte relevant respectivement de ces deux instances.

Focus unique vs focus multiple : le nombre et l'articulation de l'organisation ou de la progression thématique.

Le seul chercheur ayant suivi cette approche était Purves (1986) que nous avons évoqué plus haut[71].

● La quatrième approche concerne la comparaison de textes de L1 de différentes langues du point de vue de la responsabilité du lecteur /scripteur (Hinds, 1987, 1988 ; Clyne, 1987).

● La cinquième approche consiste à connaitre les caractéristiques de la mentalité des scripteurs d'une culture donnée (Indrasutra 1988).

● La sixième approche a pour objectif d'examiner l'influence de la culture sur le développement du sujet (Hu *et al.* 1982 ; McKay 1989).

La rhétorique contrastive s'est donc beaucoup développée dans les années 1970-1980. Bien que les chercheurs aient continué à examiner les contrastes dans les textes, ils sont devenus plus sensibles aux contextes et ont fait appel dans leurs analyses aux facteurs politiques, culturels et historiques. Pourtant, pour rester vivace et continuer à se développer, la rhétorique contrastive a dû aller au-delà des distinctions binaires entre linéaire et non linéaire, raisonnement inductif et déductif, contexte social collectif et individuel. La complexité des facteurs culturels, sociaux et éducatifs constitutifs d'une situation d'écriture a besoin d'être décrite. Il faut comprendre pourquoi et comment les individus se comportent plutôt que d'étudier exclusivement les artefacts culturels et les produits finis.

2.5.2. Vers une nouvelle rhétorique contrastive (les années 1990)

Les recherches des années 1980 avaient les caractéristiques suivantes.

I. Elles se sont concentrées sur les travaux des apprenants.
II. On a traité surtout des produits finis. Sauf rares exceptions (Mohan, Lo, 1985), la sensibilité contextuelle se reflétait par des hypothèses formulées à partir des résultats d'analyses. Au lieu d'aborder le rôle joue le contexte au cours de

[71] Voir 2.5.1.1

la rédaction, on analysait les textes, on identifiait des caractéristiques en supposant que certaines étaient liées au contexte. (Hinds 1987, 1988)

III. L'accent était mis sur l'analyse linguistique textuelle, sur des questions relatives à la thématisation, à la combinaison des caractéristiques linguistiques de surface qui reflètent des fonctions du discours identifiables, à la cohésion et à la cohérence. (Grabe & Kaplan, 1996, p. 182).

Depuis les années 1990, le développement de la rhétorique contrastive se caractérise de la façon suivante.

I. La conceptualisation et l'évolution de la notion de genre.
II. L'étude de textes professionnels.
III. L'étude contrastive se fait aussi dans la salle de classe, par l'examen des cultures éducatives conçues comme des modèles transculturels dans l'interaction enseignant-élève en classe.

2.5.2.1 La notion de « genre » en rhétorique contrastive

Le « genre » est une notion importante en rhétorique contrastive. Kaplan (1996) rend compte de la relation entre rhétorique contrastive et genre de la façon suivante :

> La rhétorique contrastive s'intéresse aux questions relatives à la description de différents genres. C'est-à-dire à la question de savoir si ces genres sont pratiqués dans des langues différentes, à celle des caractéristiques constitutives d'un genre et à la meilleure compréhension de ces caractéristiques dans les différents genres lorsqu'ils apparaissent dans des langues différentes. (Kaplan, 1996, p. 179)

La définition du genre textuel varie selon les domaines de recherche (en linguistique, en littérature, en didactique), selon les pays et les chercheurs. Comment cette notion a-t-elle été introduite en rhétorique contrastive ?

Dans les premières études en rhétorique contrastive, c'était la notion de « type de texte » en vigueur dans un contexte scolaire que les rhétoriciens contrastifs traitaient

en premier lieu, qu'il s'agisse des textes explicatifs (Santiago, 1970, Norment, 1984), des textes descriptifs (Indrasutra, 1988) ou des textes argumentatifs (Hinds, 1987, 1988). Les corpus étaient pour la plupart constitués de copies d'élèves.

Depuis les années 90, outre les travaux d'élèves et les articles de presse, les études empiriques se sont étendues à des travaux scientifiques dans un certain nombre de disciplines et dans divers pays (par exemple Duszak, 1994 ; Moreno, 1998 ; Ventola & Mauranen, 1991), à des correspondances commerciales (Kong, 1998) ou à des lettres de demande de subvention (Connor & Mauranen, 1999).

La caractéristique logico-grammaticale du « type de texte » ne permettait plus d'analyser ces « documents authentiques ». On a ainsi eu recours à la notion de « genre » définie d'après ses caractéristiques sociales car le genre, dans son sens le plus large, se réfère à l'usage social.

Mais l'objectif principal de ces études était d'analyser la régularité structurelle de genres spécifiques. L'analyse était basée sur le texte et la notion de « genre » n'était qu'un outil de description. Le recours à l'analyse des genres textuels par la rhétorique contrastive apparaît tout d'abord dans les études de Swales (1990) et de Bhatia (1993) qui portent respectivement sur l'écriture académique (comme le sous-genre de l'introduction dans les articles scientifiques) et la rédaction professionnelle. Deux types de données qui ont fourni des structures génériques utiles pour l'analyse ainsi que des applications pédagogiques.

J. R. Martin (1994, 1995, 1997) introduit une démarcation entre le genre textuel proprement dit (le macro-genre) et le micro-genre. La notion de macro-genre est utilisée pour rendre compte des facteurs intertextuels connexes qui interviennent et influent sur la construction de textes dans différents contextes socio-culturels, tandis que le micro-genre permet d'examiner les caractéristiques textuelles des textes en tant que telles. La notion de micro-genre présente donc des similitudes avec celle de type de texte : elle permet de caractériser les textes en termes de fonctions rhétoriques tels que l'exposition, la discussion et le couple problème-solution. Cette distinction offre un nouveau cadre approprié à la rhétorique contrastive. L'approche contrastive des genres doit donc non seulement inclure une description des caractéristiques des textes

réels, en particulier les structures organisationnelles, mais aussi une perspective contextualisée qui tient compte de la façon dont les textes ont été produits. Les recherches se sont donc plus particulièrement portées sur :

I. les processus d'écriture à l'œuvre au sein de groupes ou de classes du premier cycle universitaire (Atkinson & Rama Nathan, 1995 ; Carson & Nelson, 1996 ; Connor & Asenavage, 1994).
II. l'initiation et la formation professionnelle d'étudiants diplômés sur le point d'entrer dans la sphère académique (Belcher, 1994 ; Casanave, 1995 ; Connor & Mayberry, 1995 ; Swales, 1990).
III. la rédaction académique en anglais comme langue seconde ou étrangère à des fins de publication ou à d'autres fins professionnelles (Connor & Mauranen, 1999 ; Flowerdew, 1999).

L'écriture est considérée comme une activité culturelle et éducative et aussi un processus de socialisation du scripteur ： en prenant contact avec des acteurs sociaux, le scripteur connait et intériorise progressivement les règles et les conventions d'écriture d'un certain genre pour entrer dans une communauté discursive donnée.

Il est à noter que la notion de « type de texte » est toujours employée de façon dominante en rhétorique contrastive. Celle de « genre » est aussi utilisée, mais sans être le plus souvent définie. Des chercheurs traitent sous la nomenclature de textes d'un grand nombre de textes à caractères très différents, ce qui rend souvent spécieux les résultats des comparaisons car on met en regard des corpus incommensurables.

2.5.2.2. Le modèle dynamique de la rhétorique contrastive

L'accent mis sur l'analyse textuelle seule pourrait être trompeur parce que le texte lui-même ne peut pas fournir toutes les informations sur la façon dont il a été produit. Dans l'une des études les plus citées qui fournissent des contre-arguments pour le transfert négatif à partir de la L1, Mohan et Lo (1985) ont montré, on l'a vu, que les difficultés d'écriture des élèves chinois en ESL étaient dues à un enseignement de la L2 qui met l'accent sur la grammaire et la précision syntaxique plutôt que sur

l'organisation du discours et à des facteurs de développement plutôt qu'aux modèles rhétoriques culturels. Ils ont également suggéré qu'il serait utile de comparer les méthodes non textuelles de l'apprentissage de la composition en L1 et L2 dans le même contexte éducatif. De même, Liebman (1992) a montré que la culture globale d'apprentissage de la L1 influence l'apprentissage de rédaction en L2.

Répondre à la question des procédés d'écriture mis en œuvre par les élèves exige que les scripteurs eux-mêmes soient pris en compte comme objet de recherche en rhétorique contrastive. Pour Matsuda (1997), si les chercheurs du domaine n'ont tenté de rendre compte des écrits en L2 qu'en examinant les influences linguistiques, culturelles et éducatives, de nombreux autres facteurs tels que les expériences d'écriture passées « seraient ignorés » (1997, p. 49). Holyoak et Piper (1997, p. 123) ont exprimé une idée semblable en avançant que la rhétorique contrastive a négligé le rôle des scripteurs eux-mêmes « dans le processus d'interprétation de la rhétorique et de leurs problèmes et difficultés d'écriture ».

Afin d'invalider les approches normatives-déterministes de la relation L1/L2, approches implicites dans les explications cross-culturelles et linguistiques, la rhétorique contrastive a porté de plus en plus son attention sur le rôle de la formation scolaire, l'expérience personnelle et les stratégies d'écriture des étudiants (Mohan & Lo 1985 ; Carson, 1992 ; Liebman 1992 ; Holyoak & Piper, 1997). Aucun de ces facteurs n'étant saillant (Matsuda, 1997, p. 48), une explication multifactorielle serait la plus pertinente.

Matsuda (1997) a ainsi critiqué la relation « statique » entre les éléments d'explication contextuels en rhétorique contrastive (Figure 2. 2) et proposé un « modèle dynamique » de l'écriture en L2 (Figure 2. 3) pour examiner comment les contextes linguistiques, culturels et éducatifs ainsi que les conventions des communautés discursives des scripteurs et lecteurs peuvent être négociées dans ce modèle.

Figure 2. 2 : Une théorie statique de l'écriture en L2 (Matsuda, 1997, p. 49).

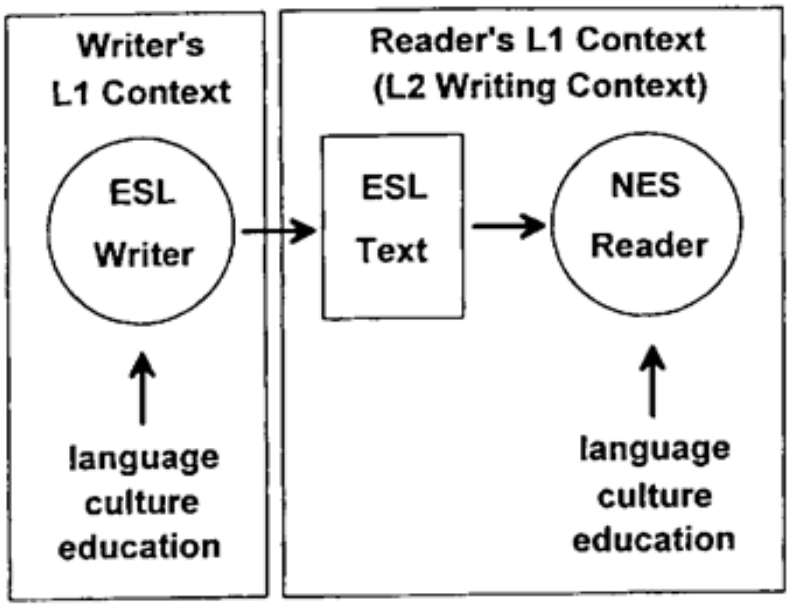
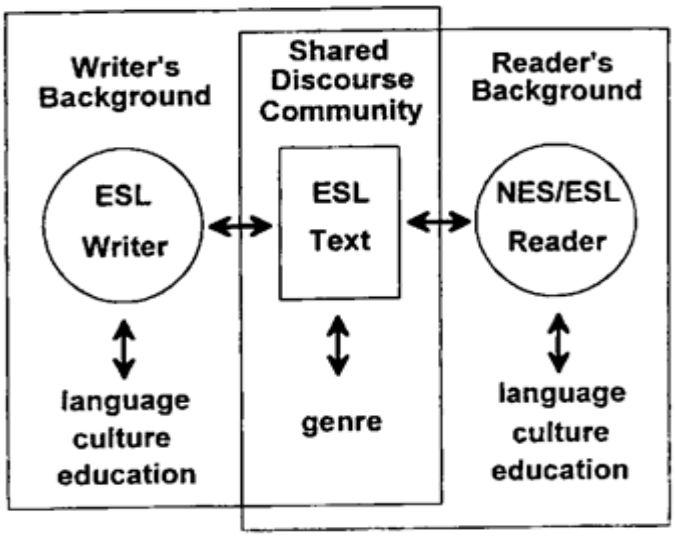


Figure 2. 3 : Une théorie dynamique de l'écriture en L2 (Matsuda, 1997, p. 52)



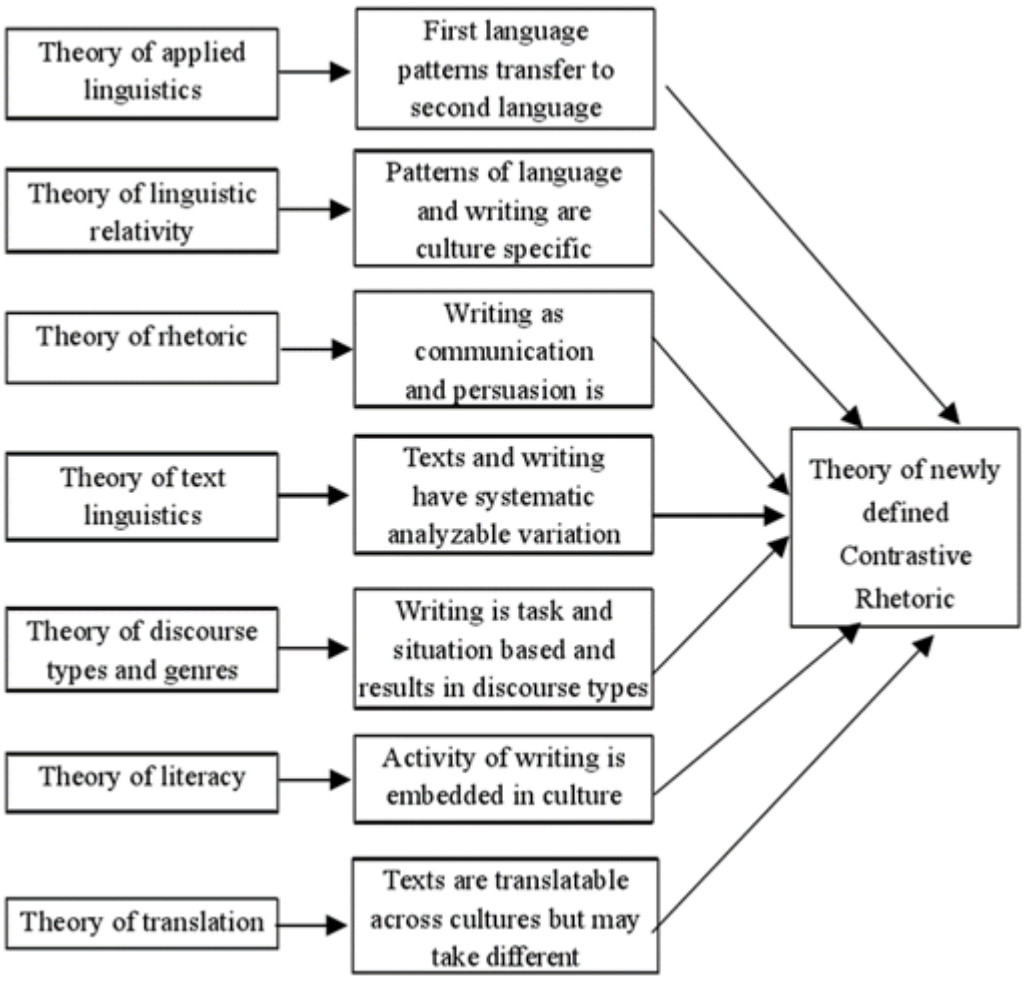
Ce modèle dynamique permettrait de prendre en compte les questions suivantes : comment l'organisation textuelle en L2 reflète-t-elle la compréhension par le scripteur du contexte de l'écriture ? Quelles caractéristiques textuelles sont utilisées par le scripteur au cours de son interaction avec le contexte ? Comment se déroule le processus d'organisation du texte ? Quelles décisions prend le scripteur ? Comment le processus est-il reflété par les caractéristiques textuelles ? Quelles différences montrent les scripteurs expérimentés et inexpérimentés en construisant le texte pour établir et développer une communauté discursive ? Sous quels aspects les réponses à

ces questions diffèrent-elles entre les scripteurs en L1 et L2 ? Nous pouvons remarquer que la notion de modèle dynamique se réfère au contexte de production et de réception du texte mais moins au processus de l'écriture proprement dite, c'est-à-dire aux différentes étapes de l'élaboration de l'écriture.

2.5.2.3. L'interdisciplinarité

Dans une monographie qui a exercé une forte influence, *Cross-cultural aspects of second-language writing*, Connor (1996) définit la « nouvelle » rhétorique contrastive comme une discipline émergente qui s'appuie sur des domaines interdisciplinaires, mettant en jeu les méthodologies de l'analyse du discours, de la linguistique textuelle, de la traductologie et de l'anthropologie culturelle.

Figure 2. 4 : Influences sur la rhétorique contrastive nouvellement définie (Connor, 1996, p. 9)



2.5.2.4. Controverses sur la responsabilité partagée entre scripteur et lecteur

La responsabilité scripteur / lecteur est l'un des principaux thèmes qui ont émergé au cours des années 1980 et 1990 dans le champ de la rhétorique contrastive.

Zellermayer (1991) a comparé huit extraits de 1000 mots de romans écrits par des scripteurs hébréophones contemporains. Il parvient à la conclusion que ces textes exigent une plus grande implication du lecteur que les textes anglais. Selon lui, la rhétorique propre à l'hébreu demande l'implication active du lecteur pour traiter les informations.

Zellermayer montre ainsi la différence entre les deux types d'attentes rhétoriques en soulignant que dans les textes hébreux traduits de l'anglais, on supprime certains indices de décontextualisation (comme les marqueurs de cohésion, l'importance de l'information et les dispositifs énonciatifs) ainsi que la référence aux textes canoniques en hébreu alors que dans les textes anglais traduits de l'hébreu, on ajoute des indices de décontextualisation afin de permettre une progression plus « lisse » pour le lecteur. Le problème est qu'en raison de la quantité limitée de textes analysés (huit extraits), on ne peut pas conclure que ces changements reflètent les différentes caractéristiques de la textualité en hébreu et en anglais ainsi que les représentations variées du « texte idéal » qu'elles recouvrent.

De façon similaire, Sachtleber (1993) montre que les scripteurs allemands attendent des lecteurs une plus grande responsabilité alors que les auteurs français sont plus explicites dans leurs écrits.

Les études de Mauranen (1993) et Connor (1996) ont toutes confirmé le fait que dans la culture finnoise, la rhétorique est basée sur la responsabilité du lecteur car le lecteur responsable est aussi un lecteur respectueux (« being reader-responsible is being reader-respectful ») (Connor, 1996, p. 52)

Snively (1999), dans ses recherches sur le chinois, indique que la responsabilité de communication est assumée par le lecteur. Les raisons données sont suivantes : tout

d'abord, la langue chinoise est idéographique, picturale, concrète, et composée de caractères séparées ne comportant que quelques marques grammaticales, de sorte que le lecteur doit lier les caractères ensemble, faire ses propres représentations et distinguer les connexions. Deuxièmement, l'utilisation de métaphores est hautement valorisée « pour éviter la franchise ». Selon Snively, le scripteur chinois ne doit exprimer directement son opinion, car cela est considéré comme grossier et brutal[72]. Le lecteur doit savoir lire entre les lignes. Troisièmement, les Chinois se servent de la technique du *yijing* (意境 littéralement « sens et image ») qui consiste à créer une image dans l'esprit du lecteur afin de transmettre le sens.

L'expression même « responsabilité scripteur / lecteur » a été remise en question par McCagg (1996) qui avance que l'auteur s'attend à ce que le lecteur s'implique dans des actes de communication selon non seulement l'expérience culturelle partagée mais aussi selon les règles du genre. Mais sans remarquer que les règles du genre sont elles aussi culturelles.

Les développements des années 1990 incluent aussi l'utilisation d'instruments tels que les questionnaires, les interviews et enquêtes (par exemple Liebman 1992; Holyoak & Piper, 1997) et des techniques de traitement de vastes corpus pour l'analyse des caractéristiques linguistiques spécifiques (par exemple, Moreno, 1998).

2.5.3. Pour une rhétorique interculturelle (depuis le début du 21^{e} s.）

Dans cette section, nous abordons l'expansion de la rhétorique contrastive à la lumière de nouvelles connaissances en linguistique textuelle, dans les études culturelles (*Cultural Studies*) et la communication interculturelle. De quelle façon les contextes d'écriture peuvent-ils être étudiés ? Comment les définitions nouvelles et dynamiques de la culture doivent-elles être incluses ? Comment les interactions dans le monde globalisé touchent-elles la rhétorique contrastive ?

[72] Sur ce point, nous y reviendrons dans le chapitre VI.

A la fin des années 1990 et au début du 21e siècle, le besoin s'est fait sentir de redéfinir les notions importantes, de réexaminer les méthodes du domaine pour que le nombre croissant d'études empiriques alors menées puissent s'inscrire dans un ensemble cohérent, afin d'améliorer la généralisation des applications (Matsuda, 2002 ; Mauranen, 2001) ainsi que de particulariser l'interprétation des résultats.

2.5.3.1. Approches nouvelles et dynamiques de la « culture »

En rhétorique contrastive, la question de savoir ce qu'on entend par « culture » est inévitable car l'une des caractéristiques distinctives du domaine est qu'on utilise activement la notion de culture pour expliquer les différences entre textes et pratiques d'écriture. Cependant, jusqu'à la fin du 20e siècle, la notion culture n'a pas été suffisamment théorisée en rhétorique contrastive ni en linguistique appliquée (Atkinson, 1999).

Il ne saurait être question ici d'entrer dans une discussion sur les diverses acceptions de cette notion[73], mais il est important de prendre en considération les changements intervenus dans l'usage qui en est fait en linguistique appliquée. Au début du 21e siècle, sans l'élargissement et la complexification de la portée de la notion de « culture », le développement et la reconceptualisation de la rhétorique contrastive auraient été impossibles.

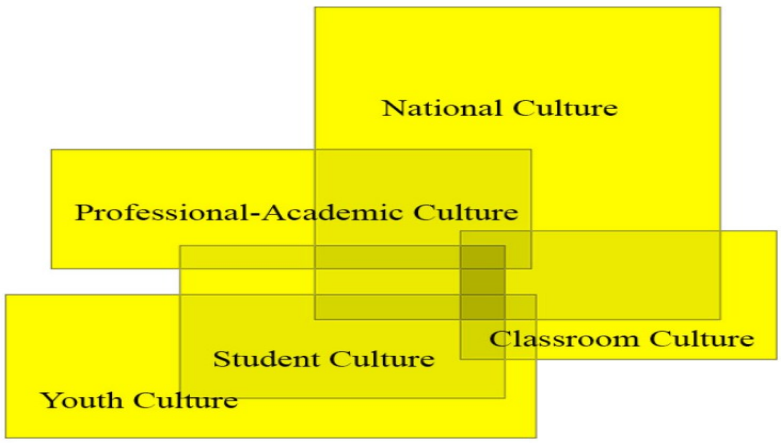
Dans la rhétorique contrastive comme dans d'autres domaines (l'anthropologie, les études culturelles), la « culture » était le plus souvent perçue comme une entité statique et homogène, ce qui a été critiquée depuis la fin des années 1990 (Kubota, 1999 ; Spack, 1997 ; Zamel, 1997 ; Connor, 2002 ; Casanave, 2004). Par exemple, en traitant la « culture » comme une entité « discrète, discontinue et prévisible » (Zamel, 1997, p. 343), ou « monolithique et statique » (ibid., p. 344), on apportait un soutien tacite au mythe du locuteur natif (Casanave, 2004). Cela avait conduit à des stéréotypes tels que l'amalgame de la culture avec l'entité nationale, la valorisation de

[73] La notion de *culture* elle-même est une notion piégée et dangereuse : elle semble comporter trop d'acceptions distinctes.

la cohérence interne et du consensualisme, la négligence des relations de pouvoirs inégaux et du rôle du conflit dans la description des influences et des processus. Certains chercheurs ont fait des tentatives pour spécifier la notion de « culture », en ayant recours à d'autres notions telles que l'« identité », la « puissance », l'« hybridité » et la « résistance » (Abu-Lughod, 1991 ; Atkinson, 1999).

Face aux limites de la notion de « culture », Holliday (1994, 1999) a examiné l'ensemble des institutions sociales complexes et exploré les « petites cultures » (la culture de classe, la culture disciplinaire, la culture de jeunesse, la culture de l'élève, etc.) par différence à la « grande » (nationale ou ethnique). Il est clair que les recherches antérieures en rhétorique contrastive se préoccupaient surtout des différences relatives aux « grandes cultures ». Pourtant les situations pédagogiques conduisent naturellement à la formation de « petites » cultures. Dans le but de faire de la notion de « culture » un outil d'analyse plus souple, Atkinson (2004) a développé une version modifiée du schéma de Holliday (voir figure 2.5 ci-dessous). Au lieu de se concentrer sur la « grande culture», la recherche doit tenir compte des petites cultures qui interagissent de façon complexe dans toute situation éducative ou dans d'autres situations interculturelles. Selon Atkinson (2004), « en aucun cas, l'action culturelle présente dans n'importe quel contexte éducatif particulier ne pourrait s'expliquer uniquement en termes de culture nationale dans laquelle ce contexte éducatif apparaitrait, comme ce qui a souvent été fait dans le passé » (Atkinson, 2004, p. 17).

Figure 2. 5 : Les cultures interagissant dans un cadre éducatif [adapté de Holliday (1999) et Atkinson (2004)]



Cette figure indique les tailles et les niveaux de ces cultures qui interagissent et les relations qui se chevauchent partiellement. Par exemple, la culture de l'élève aurait à la fois ses normes et pratiques uniques dans n'importe quelle situation éducative et se croise avec les normes et pratiques de la culture nationale. Selon Atkinson, l'idée qui se cache derrière la notion de « petite culture », c'est d'obtenir une perception beaucoup plus fine des interactions complexes entre les différentes forces culturelles (2004, p. 286), d'éviter ainsi les stéréotypes ethniques, nationaux ou internationaux.

Quelques remarques :

I. Une des premières tentatives pour décrire les différences culturelles structurant le discours a été effectuée par Hall (1976) qui distingue entre « high-context » et « low-context » culturel. La principale différence entre les deux contextes, assez conforme à la distinction opéré par Bernstein (1975, *passim*) entre code restreint et code généralisé, réside dans la nécessité d'une explication dans le discours : dans les cultures à *high-context*, caractérisées par des relations étroites à long terme entre les membres du groupe, des informations importantes peuvent demeurer implicites, tandis que dans les cultures à *low-context*, dans lesquelles les membres de groupe forment un grand nombre de connexions interpersonnelles de courte durée, plus d'informations doivent être explicitement verbalisées. Cette distinction rejoint l'analyse de la relation de responsabilité lecteur/scripteur développée par Hinds (1987, 1988).

II. A propos des cultures restreintes à des groupes sociaux, générationnels ou professionnels (les « sous-cultures »), des idées similaires ont été activement approuvées dans l'usage populaire et dans les médias, où l'on entend, par exemple, parler de la culture hip-hop, de la culture juridique, de la culture de la dépendance, de la culture du thé (rites initiatiques aux cérémonies du thé) et ainsi de suite. Dans le champ de l'éducation, sont ainsi apparues des notions telles que « la culture de la salle de classe », même si elle a subi des critiques (par exemple, Heath, 1982 ; voir aussi Ramanathan et Atkinson, 1999).

III. En France, la définition de la « culture scolaire » proposée par Chervel (1998) témoigne de la différentiation faite par Geertz (1986). Ce dernier a distingué la «

culture globale » et la « culture locale ». D'après cet auteur, la « culture locale » correspond à un réseau de significations qui construisent, donnent forme et caractérisent l'expérience vécue des individus. La culture locale constitue une composante de la culture globale. Ainsi la culture scolaire est entendue comme une culture locale. Quant à la culture éducative, elle signifie l'ensemble des savoirs, savoir-faire, pratiques, traditions, valeurs et croyances partagés par les membres d'une communauté qui ont été acquis, souvent implicitement, au cours de l'éducation, à savoir au sein de la famille et surtout au sein des institutions de formation (Cicurel, 2003 ; Beacco et al., 2005). Il s'agit d'un ensemble cohésif de plusieurs cultures locales.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, la rhétorique contrastive doit aller au-delà des distinctions binaires comme linéaire / non linéaire, inductif / déductif ou collectif / individuel. La classification des cultures ne présuppose plus de dichotomies exclusives, ce qui nous a considérablement aidés à créer une base plus solide et mieux reconnue académiquement du domaine de la rhétorique contrastive, et à le rendre ainsi plus pertinent pour l'étude des apprentissages.

2.5.3.2. Conception tridimensionnelle du discours de Fairclough

La deuxième figure qui a contribué à la fondation de la rhétorique interculturelle est celle de Fairclough (1992).

Figure 2. 6 : La conception tridimensionnelle du discours de Fairclough.
(cité par Connor, 2008, p. 36)

Selon Fairclough (1992), l'écriture est un processus socialement construit. Sur la figure, les pratiques discursives et sociales entourent l'activité de la rédaction d'un texte, ce qui signifie que l'analyse linguistique des textes ne concerne que la partie au centre et que les circonstances institutionnelles et organisationnelles de l'événement discursif sont à ne pas négliger.

2.5.3.3. Rhétorique interculturelle

Après un demi-siècle de développement de la rhétorique contrastive, nous pouvons noter d'importantes différences surtout entre la rhétorique universitaire « anglo-saxonne » et les conventions d'origine « asiatique ». Mais lier toutes ces différences à de simples styles nationaux (putatifs) - par exemple : l'anglais est « linéaire » ou le japonais suit la structure *Ki-Sho-Ten-Ketsu* » - va à l'encontre de centaines d'années d'échanges cross-culturels, d'hybridité, d'emprunts et d'indigénisation.

Pour refléter les implications plus larges de la rhétorique contrastive, Connor (1997) propose « une définition qui tient compte des variabilités cognitives et socioculturelles de l'écriture en plus des variabilités linguistiques » (p. 18-19). La rhétorique contrastive d'avant 1990 est appelée « rhétorique contrastive traditionnelle » et les études ultérieures sont incluses dans « la nouvelle rhétorique contrastive » ou « la rhétorique contrastive nouvellement définie » (Liebman, 1992 ; Connor, 1996).

En 2001, Connor résume les cinq directions de la nouvelle rhétorique contrastive :

I. la linguistique textuelle contrastive (comparaison des caractéristiques textuelles des langues différentes).
II. l'étude de l'écriture comme une activité culturelle (en comparant le processus d'apprentissage de l'écriture dans différentes cultures).
III. les études contrastives de la classe d'écriture en L2.
IV. les études menées dans une variété de genres, dans une variété de situations ou de finalités, telles que des articles journalistiques, des essais scolaires, des rapports de gestion.
V. Les études portant sur l'inculcation des traditions intellectuelles et

idéologiques de cultures différentes (Connor, 2001, p. 19)

Ces projections ne sont pas sans objet. Les recherches de rhétorique contrastive au début du 21e siècle sont en effet marquées d'un paradoxe radical. Pour établir des comparaisons, on en vient souvent à créer des prototypes génériques, à essentialiser des communautés discursives et à minimiser les variations individuelles dans la production et la réception des genres d'écrits. Pourtant, nous devons demeurer prudents et veiller à ce qu'une approche rigoureuse de la comparaison des genres à travers les cultures ne conduise pas à des interprétations purement structurelles et culturellement statiques.

Pourquoi ne pas étudier la rhétorique académique dans une perspective qui ne cherche pas à contraster, à dichotomiser ou à différencier, mais à poser les bases fonctionnelles communes et les origines transversales de pratiques transculturelles, propres à l'époque de la mondialisation ? En vue d'intégrer cet objectif dans le programme de la rhétorique contrastive, Atkinson (2003) préconise un changement du nom du domaine et propose de lui substituer celui d'« Etudes de discours interculturels » (p. 58)[74]. Un tel changement de nom ne résoudrait pas tous les problèmes par lui-même, mais il pourrait avoir pour effet souhaitable de symboliser et d'encourager éventuellement une réorientation plus substantielle des travaux dans le domaine.

En 2004, Connor suggère elle aussi une nouvelle appellation, « rhétorique interculturelle » (p.291), pour décrire la portée des influences culturelles en jeu dans l'écriture et l'organisation du champ. Il s'agit d'utiliser un terme générique pour inclure les études interculturelles (comparaison du même concept d'une culture à l'autre) et aussi les situations interactives où les scripteurs négocient l'écriture en L2 dans des contextes culturels divers et à des fins variées (Connor, 2011, p. 2).

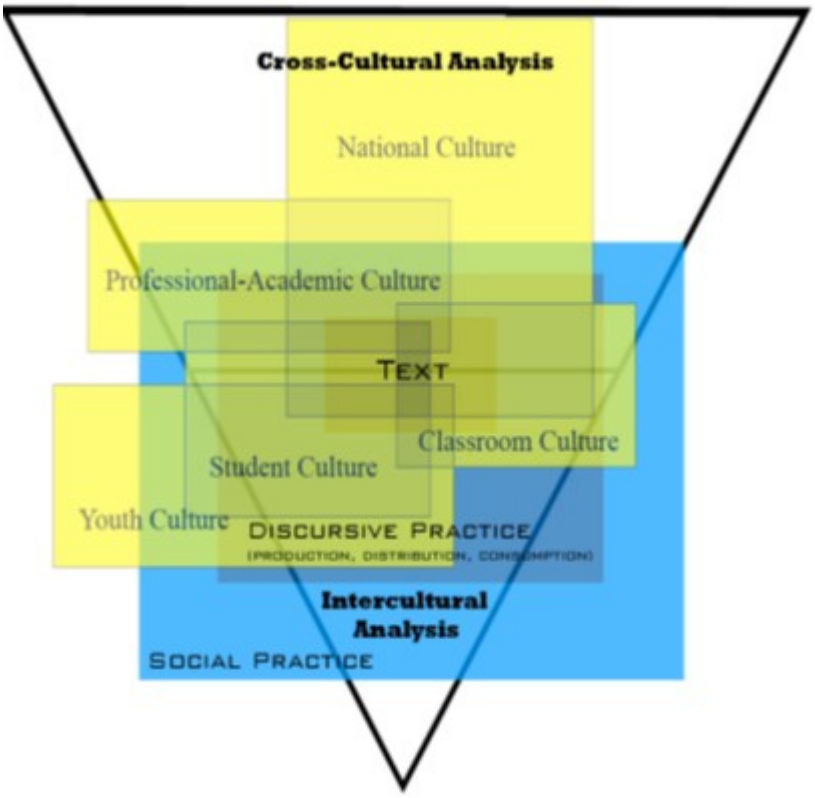
Cette proposition d'intitulé présuppose qu'aucune tradition rhétorique n'est pure. Comme le souligne Atkinson dans sa « conversation » avec Matsuda (Connor, 2008, p. 277), les langues et les rhétoriques occidentales et japonaises ont une histoire de 150 ans

[74] En 2009, Cahill propose lui aussi une nouvelle dénomination : « Rhétorique comparative non contrastive » (*non-contrastive comparative Rhetoric*) (Cahill, 2009).

d'influences réciproques : il conviendrait à cet égard de substituer le terme « interculture » à celui de culture. Toutes les cultures et les pratiques sociales sont profondément imprégnées et pénétrées par d'autres pratiques culturelles. En ce sens, l'« inter » de l'interculturel désigne les connexions plutôt que les différences culturelles et rhétoriques. Les études de rhétorique interculturelle qui peuvent inclure des études cross-culturelles et interculturelles, sont donc sensibles aux contextes et considèrent des influences à la fois inter-personnelles et inter-culturelles.

Afin de théoriser la rhétorique intellectuelle, Connor (2008) dessine une cartographie du domaine (voir la figure suivante)

Figure 2. 7 : Modèle multicouche de la rhétorique interculturelle (Connor, 2008, p. 36).



Les trois couches du schéma renvoient aux sous-domaines suivants : la théorie du texte en contexte (Fairclough, 1992)[75], l'entrelacement des cultures « grandes » et « petites » dans le discours (Holliday, 1994, 1999 ; Atkinson, 2004)[76], et l'interaction en communication interculturelle.

[75] Voir Figure 2.6

[76] Voir Figure 2.5

Le modèle multicouche de la rhétorique intellectuelle explique les concepts clés de la rhétorique contrastive en expansion :

- La complexité de la production et de l'interprétation de texte
- La diversité des cultures, l'interaction entre les cultures grandes et petites
- L'adaptation et la négociation nécessaires dans la communication interculturelle

« La rhétorique interculturelle reconnaît les grandes cultures mais elle attache aussi de la valeur aux petites cultures; elle reconnaît la variation individuelle; et elle se concentre sur le va-et-vient dans les interactions interculturelles » (Connor, 2011, p. 34).

2.5.3.4. Discussion sur la rhétorique interculturelle

Un certain nombre de chercheurs n'acceptent pas la dénomination de « rhétorique interculturelle » donnée par Connor ni sa perspective dans ce domaine de recherches.

Casanave (2004) fait remarquer que, même si la rhétorique interculturelle apporte des réponses significatives aux questions que se posent les enseignants, elle n'a pas tenu sa promesse pédagogique d'offrir des propositions convaincantes pour la conduite de la salle de classe.

Canagarajah (2013) reconnaît toutefois l'intérêt de re-modéliser le domaine. Mais à son avis, Connor n'est pas allée assez loin. Le terme d' « interculturel » suggère toujours des entités autonomes (grandes ou petites) et le terme de « rhétorique » a trop souvent été utilisé pour indexer des conventions linguistiques stabilisées. Canagarajah propose une autre appellation : « pratique cosmopolite ». Selon lui, le terme « cosmopolite » suggère des affiliations multicouches et des zones de contact plutôt que des communautés distinctes, tandis que le terme « pratique » fait allusion à l'interaction négociée, avec des normes toujours ouvertes à la négociation. (Canagarajah, 2013, p. 214).

Pour Atkinson et Matsuda (2013), cependant, la dénomination de « pratique cosmopolite » n'est pas pertinente car elle ne différencie pas le discours écrit et le

discours parlé. La langue écrite joue un rôle plus important que la langue parlée dans la normalisation et l'institutionnalisation des langues (p. 238). De plus, toute activité linguistique nécessite la négociation ou l'interactivité, mais aussi un certain degré de stabilité.

Selon Atkinson et Matsuda, la rhétorique contrastive est « un vaste domaine interdisciplinaire » (2013, p. 230) dont les activités se déclinent en trois volets : (1) l'analyse comparative du discours à partir des corpus parallèles (c'est l'approche traditionnelle dans le domaine) ; (2) le discours en interaction ; (3) le processus d'acquisition des apprenants. La conceptualisation de la rhétorique contrastive devrait non seulement comporter la négociation (l'interactivité ou l'innovation), que Canagarajah appelle « cosmopolitisme », mais aussi la stabilité sur laquelle est fondée la négociation.

2.6. Contrastivité entre les langues proches ou éloignées

Jusqu'à maintenant, la plupart des études des rhétoriciens contrastifs concernent les comparaisons entre l'anglais et d'autres langues proches ou éloignées. Les études contrastant le français et d'autres langues sont moins nombreuses.

2.6.1. Entre l'anglais et d'autres langues

La rhétorique contrastive est née d'un besoin didactique de l'enseignement de l'anglais. La plupart des études concernent les comparaisons entre l'anglais et d'autres langues, comme le montre le tableau récapitulatif suivant.

Tableau 2.1 : Études contrastives entre l'anglais et d'autres langues

L'anglais et l'arabe	Hatim, 1991; Ostler, 1987; Sa'Adeddin, 1987, 1989
L'anglais et les langues autochtones austronésiennes	Eggington, 1990
L'anglais et l'espagnol (chicano)	Montano-Harmon, 1988,1991
L'anglais et le chichewa	Chimombo, 1988
L'anglais et le finnois	Mauranen,1993
L'anglais et l'allemand	Clyne, 1987 ; Skyum-Nielsen& Schroder, 1994
L'anglais et l'hébreu	Folman&Connor,1992;Folman&Sarig,1990
L'anglais et l'hindi	Kachru, 1983
L'anglais et le japonais	Hinds, 1987,1988;Neustupny,1997

L'anglais et le coréen	Chang, 1983
L'anglais et le marathi	Pandharipanda,1983
L'anglais et les langues amérindiennes	Leap,1983
L'anglais et le portugais	Dantas-Whitney&Grabe,1992
L'anglais et le roumain	Manoliu-Manea,1995
L'anglais et le russe, l'espagnol, le mexicain, etc.	Kamhi-Stein,1995; Lux, 1991 ; Reid, 1988;
L'anglais et le thaï	Bickner&Peyasantiwrong,1988 ;Indrasutra,1988
L'anglais et le turc	Enginarlar,1990 ; Oktar,1991
L'anglais et l'urdu	Baumgardner, 1987, 1992
L'anglais et le vietnamien	Soter, 1988

2.6.2. Le cas du français

Dans le domaine de la rhétorique contrastive, peu d'études contrastent les textes français et anglais. Régent (1985) émet l'idée que la conception de la science est différente dans les cultures anglophone et francophone, ce qui expliquerait les différences de mise en page et d'organisation des actes discursifs et communicatifs entre les deux langues.

On peut citer aussi les études de Granger et Tyson (1996) qui ont analysé la fréquence des connecteurs dans les essais écrits en anglais par les apprenants français et les étudiants britanniques et américains. Ils en concluent qu'il n'y a aucune différence significative de fréquence dans l'utilisation des connecteurs logiques ou temporels.

Hidden (2008) s'est interrogée sur la manière dont des étudiants étrangers d'origines très diverses parviennent à s'approprier les traditions rhétoriques françaises. Elle a collecté 54 textes rédigés par 10 apprenants adultes, de niveau avancé en français langue étrangère (FLE), avant et pendant un atelier de rédaction. Les dix scripteurs forment un groupe multiculturel et multilingue puisqu'ils proviennent de huit pays différents et parlent cinq L1 différentes. Hidden constate qu'à l'issue de la formation de ces étudiants, la proportion de marqueurs du métadiscours textuel a augmenté et le nombre de marqueurs du métadiscours interpersonnel a diminué. Il est apparu que des apprenants pratiquant la même langue maternelle ou ayant accompli leur cursus scolaire et universitaire dans le même pays, partageaient des normes de la dissertation différentes de celles qui sont en vigueur en France.

Takagaki (2003, 2006, 2008) a décrit et expliqué certaines différences dans les modes d'organisation textuelle en français et en japonais. Dans la perspective de la rhétorique contrastive, le modèle influent du japonais s'appelle le *zuihitu*, genre littéraire en prose sans contraintes formelles. Donc, dans l'écrit japonais, la liberté d'expression prévaut sur la composition rigoureuse. Du point de vue de la linguistique textuelle, la cohésion est plus forte en français qu'en japonais.

2.6.3. Le cas du chinois

Comme nous l'avons déjà indiqué : les études de rhétorique contrastive mettant en regard l'anglais et le chinois, sont les plus nombreuses.[77] Mais la plupart d'entre elles, nous l'avons également souligné, s'inscrivent exclusivement dans le prolongement de l'article séminal de Kaplan et visent à confirmer ou à réfuter le transfert des conventions de L1 à des compositions en anglais écrites par des scripteurs non natifs.

2.6.3.1. Etudes corroborant l'hypothèse de Kaplan

Jia (1982) fait partie des chercheurs qui corroborent l'hypothèse de Kaplan. Après avoir analysé des textes de Lu Xun[78], Mao Zedong[79] et Zhou En-Laï[80], il conclut qu'il existe deux types de paragraphes en chinois, l'un s'apparente au paragraphe inductif en anglais, l'autre à ce que Kaplan appelle une « spirale orientale » (Jia, 1982 ; cité par Coe, 1988, p. 54).

S. Chen (1983) étudie la structure en paragraphes de publications académiques de type philosophique et pose des distinctions claires entre les scripteurs anglais et

[77] Voir Jia, 1982 ; S. Chen, 1983 ; Tsao, 1983 ; Norment, 1982, 1984, 1994; Scarcella , 1984; Mohan et Lo, 1985; Faas, 1988; Fagan et Cheong , 1987; Dunkelblau, 1990; Silva, 1990; Taylor et T. Chen , 1991; Cai 1993; Kirkpatrick, 1993, 1997 ; Scollon et Scollon, 1995, 1997 ; Bloch et Chi, 1995; Kong , 1998 ; Xia, 2005, etc.

[78] Lu Xun (1881-1936), célèbre écrivain chinois.

[79] Mao Ze Dong (1893 -1976), homme politique, fondateur de la République populaire de la Chine.

[80] Zhou En-Lai (1898-1976), homme politique, premier ministre de Chine de 1949 à 1976.

chinois. « L'anglais écrit des Chinois semblait constituer un compromis entre les deux modèles de langue ». Dans une étude ultérieure, S. Chen (1986) analyse les éditoriaux de journaux d'obédience communiste et occidentale ; les résultats montrent que le discours chinois, a tendance à reproduire ce que les Occidentaux perçoivent comme un modèle sinueux ou en spirale. (S. Chen, 1986).

Norment (1984) étudie des productions écrites de collégiens chinois, espagnols et américains. Elle montre clairement que chaque groupe linguistique utilise des modèles rhétoriques différents. Ramené sa représentation graphique, le schéma d'organisation rédactionnel des sinophones apparaîtrait comme un « modèle centrifuge non linéaire » (Norment, 1984, p. 215). D'autres études de cette chercheuse confirment ces résultats (Norment, 1982, 1984 et 1994).

Les travaux de Scarcella (1984) révèlent que les scripteurs de langue maternelle anglaise utilisent une grande variété de dispositifs linguistiques pour retenir l'attention de leurs lecteurs et les aider à identifier les personnages, les objets et les événements sur lesquels ils écrivent. En revanche, les scripteurs non-anglophones mobilisent moins de moyens pour orienter leurs lecteurs. Les Chinois y compris.

Faas (1988) étudie également des éditoriaux de journaux publiés en Chine, écrits en anglais et en chinois. Les résultats montrent que dans le discours persuasif chinois, les formes discursives traditionnelles chinoises prévalent. Il s'agit notamment de l'allusion historique et littéraire, du raisonnement analogique, de la citation des proverbes, du parallélisme et de la digression, un ensemble de procédés qui s'inscrivent tous dans une logique d'adresse indirecte (Faas 1988, cité par Dunkelblau, 1990, p. 35).

Parmi les chercheurs qui travaillent sur les productions de leurs propres élèves chinois, Luter (1983) et Matalane (1985) conviennent de l'existence de quelque chose de « chinois » dans les compositions rédigées en anglais par leurs élèves.

2.6.3.2. Études réfutant l'hypothèse de Kaplan

En revanche, plusieurs études réfutent l'hypothèse de Kaplan.

Lin (1984) constate que 50% des compositions en anglais écrites par les étudiants chinois faisant l'objet de son enquête suivent un mouvement du général au spécifique, ce qui contreviendrait à l'hypothèse de Kaplan sur les compositions « orientales ».

Enfin, Dunkelblau (1990) souligne que selon les résultats de son étude la structure organisationnelle des essais chinois ne donne pas un appui substantiel à l'affirmation selon laquelle l'écriture chinoise serait « indirecte » (p173). Il semble que la majorité des scripteurs questionnés ont écrit selon un modèle général qui n'est pas différent de celui qui est considéré comme typique de l'écriture anglaise.

2.6.3.3. *Bagu wen* et *Qi-Cheng-Zhuan-He*

Deux modèles de rhétorique traditionnelle chinoise ont été largement discutés en rhétorique contrastive. Ce sont le *bagu wen* (« essai à huit jambes ») et le schéma quaternaire *Qi-Cheng-Zhuan-He*.

Dans ses livres de 1968 (*Contrastive Grammar*) et de 1972 (*The Anatomy of rhetoric: prolegomena to functional theory of rhetoric*), Kaplan note que le caractère indirect de l'écriture « orientale » était en grande partie dû à l'influence du *bagu wen* (« essai à huit jambes »), qui était en fait une forme de dissertation traditionnelle utilisée comme exercice dans les examens civils pendant des siècles. L'origine du *bagu wen* remonte à la Dynastie des Song (960-1127). Il a fallu attendre la dynastie Ming (1368-1644) pour que les règles relatives à la composition soient explicitement fixées (Tu, 1974). Le *bagu wen* est doté d'une structure fixe qui contient généralement huit sections fortement codifiées. Nous présenterons en détail cette organisation dans le chapitre VI.

Le *bagu wen* a été caractérisé par Kaplan (1972) comme indirect et circulaire. Dans cet article, Kaplan analyse les rédactions de quatre étudiants chinois et relève des traits similaires à ceux du *bagu wen*, en particulier la digression inutile autour du sujet.

Mohan et Lo (1985) se sont interrogés sur l'influence du *bagu wen* sur le style « indirect » utilisé dans des compositions chinoises. Selon ces chercheurs, le *bagu wen* est l'une des variantes possibles du style *wen yan*, propre à l'ancien chinois) et qui a

disparu au début du XX^{e} siècle. Difficile alors de considérer que ce style ait pu avoir un impact sur l'écrit des Chinois à l'époque actuelle.

Le schéma *Qi-Cheng-Zhuan-He* provient de l'étude de la poésie ou de la prose chinoise et se réfère à quatre lignes consécutives d'un poème, à quatre parties dans un paragraphe ou dans un texte entier : l'introduction, le développement, le « détour » et la conclusion. Tsao (1983) considère ce schéma traditionnellement codifié comme étant au principe de l'organisation interne à un paragraphe et entre paragraphes dans l'écriture chinoise. Cai (1993) constate que le dispositif classique en quatre parties du *Qi-Cheng-Zhuan-He* est souvent utilisé par les étudiants chinois quand ils organisent un texte en paragraphes.

Kirkpatrick (1997) signale cependant que les étudiants de Chine continentale n'ont plus à apprendre les styles traditionnels chinois (le *bagu wen* ou le *Qi-Cheng-Zhuan-He*) pour satisfaire aux épreuves d'admission à l'université. Le *bagu wen* n'est plus utilisé et il exercerait très peu d'influence sur l'écriture contemporaine. S'agissant du *Qi-Cheng-Zhuan-He*, Cahill (1999, 2003) affirme que la partie « détour » du dispositif (le *Zhuan*) est en réalité un approfondissement et le développement du sujet plutôt qu'un véritable « détour ».

Nous analyserons en détail ces deux modèles traditionnels dans le Chapitre VI.

2.7. Entre le français et le chinois

Dans le domaine du FLE, les recherches didactiques, de manière générale, et de rhétorique contrastive, en particulier n'ont pas suivi le fort développement, l'expansion de l'enseignement du français en Chine (Shi Hui, 2011).

Le tableau ci-dessous récapitule le nombre de travaux consacrés à l'enseignement du FLE en Chine, qui ont été publiés entre 2000 et 2010 dans les cinq principaux périodiques[81] consacrés aux langues étrangères en Chine (Shi Hui, 2011, p. 54).

[81] *Etudes Françaises, Journal de l'Institut des langues étrangères de l'Armée populaire de Chine, Les langues étrangères, Journal de l'Université des études internationales de Xi'An, Théories et pratique des langues étrangères.*

Tableau 2. 2 : Études sur l'enseignement du FLE (2000-2010)

Année / Revue	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Etudes Françaises	1	0	3	4	5	3	7	1	2	4	3
Journal de l'Institut des langues étrangères de l'Armée populaire de Chine	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0
Les langues étrangères	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Journal de l'Université des études internationales de Xi'An	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
Théories et pratique des langues étrangères	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0

On peut constater que sur une période de dix ans, nous ne disposons que de 39 études consacrées au FLE dans les revues du domaine, dont 32 sont parues dans *Études françaises,* le seul périodique chinois dédié à la langue et à la culture françaises qui publie des textes en français.

Les études portant sur la comparaison de productions écrites sont encore plus rares. Hou Heyu (2008) a analysé les erreurs linguistiques dans ce type de productions écrites en français par des étudiants chinois. Mais la comparaison n'est effectuée qu'aux niveaux phonétique, sémantique et syntaxique. Lan &Chen (2010) ont abordé les difficultés liés au transfert de la L1 (chinois) à la L2 (français). Leur travail s'est concentré sur le transfert des expressions toutes faites (expressions figées et semi-figées, collocations). La plupart des études empiriques se basent sur l'observation dans la classe ou l'analyse des copies d'apprenants. Mais à la différence des comparaisons anglais/chinois en rhétorique contrastive qui demeurent vivaces, aucune étude ne porte spécifiquement sur les procédés rhétoriques comparés du français et du chinois.

Conclusion

La rhétorique interculturelle, appelée le plus souvent rhétorique contrastive, est l'étude des textes écrits par des individus provenant d'horizons culturels différents. Dans ce domaine de recherche, on examine les influences de la première langue, celles des cultures « grandes » et « petites » sur la production de textes dans le but

d'améliorer la communication interculturelle. Au regard de la complexité des contextes, toute réponse simpliste aux questions sur la relation entre la (les) culture(s) et la rhétorique doit être évitée.

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, la notion de « grande culture » renvoie aux groupes ethniques et nationaux. Tandis que les « petites cultures » sont plus spécifiques et sont dotées souvent de discours spécifiques. La variété des petites cultures, telle que la culture scolaire, a de profondes implications dans le domaine de la rhétorique interculturelle. Raison pour laquelle nous allons mener dans les chapitres suivants une étude contrastive sur deux genres très codifiés : la dissertation française et le *yilun wen* chinois.

Chapitre III

Dissertations des étudiants chinois : analyse d'un échantillon

Après avoir évoqué à l'aide de quelques exemples, dans l'introduction générale de ce travail, les problèmes généraux rencontrés par des étudiants chinois en matière de rédaction, nous mènerons dans ce chapitre une analyse détaillée des « erreurs »[82] le plus souvent relevées dans un corpus relativement homogène.

Pour bien traiter les difficultés des apprenants-scripteurs, une simple analyse de leurs productions écrites n'est pas suffisante. Nous nous appuierons aussi sur les commentaires d'une correctrice française assortis aux copies de notre corpus afin de dresser un inventaire typologique des difficultés sanctionnées, d'en établir la fréquence et de chercher à en élucider les causes.

Dans la section 3.1, nous commencerons par présenter une brève histoire de la dissertation française et nous dégagerons ses caractéristiques principales. La section 3.2 sera consacrée à une analyse quantitative et qualitative des obstacles auxquels se heurtent des apprenants-scripteurs chinois qui ont préalablement suivi une formation à la dissertation. Dans les sections 3.3 et 3.4, nous aborderons les spécificités de l'écrit des étudiants chinois.

[82] Ce n'est pas notre jugement. Il s'agit des problèmes que la lectrice a indiqués dans ses commentaires.

3.1. Dissertation à la française

L'exercice de la dissertation constitue le genre scolaire par excellence au niveau secondaire et universitaire en France, la voie royale des études littéraires « à la française ». Bien que son statut soit souvent controversé, cet exercice est demeuré central dans l'enseignement du français, d'où la nécessité pour les apprenants non natifs de l'acquérir. Nous commencerons par rappeler l'origine de la dissertation, les conditions de son institution comme modèle textuel et ses principales caractéristiques.

3.1.1. Bref aperçu historique

A l'origine, la dissertation française est un genre créé à l'imitation de la *Dissertatio* latine dont la codification remonte au XVI^e^ siècle et au *Ratio studiorum* en vigueur dans les collèges jésuites. Depuis le milieu du XVII^e^ siècle, ce genre littéraire pratiqué en France, mais aussi dans toute l'Europe, visait à l'éducation de « l'honnête homme »[83].

Au XVIII^e^ siècle, le « genre mondain snob » qu'était la dissertation (Viala, 1990, p. 108) est descendu des cercles littéraires ou savants dans les domaines académiques et universitaires. Mais ce n'est qu'au cours du XIX^e^ siècle que la dissertation a été progressivement introduite et institutionnalisée dans l'université française. La dissertation littéraire figure dès 1810 au programme de la licence de lettres, puis en 1821 à celui de l'agrégation des lettres. Il faut cependant attendre les années 1880 pour qu'elle s'impose dans l'enseignement secondaire [84]. Jusqu'alors, les élèves produisaient des narrations et des discours (en français et en latin) depuis la classe de Quatrième jusqu'à la classe de Rhétorique (qui deviendra la classe de Première en 1902) en appliquant les principes de la rhétorique traditionnelle. Il ne s'agissait pas encore de chercher à résoudre les problèmes posés par l'histoire littéraire ou la théorie

[83] Avec comme prototypes les ouvrages critiques (publiés au XVII^e^ siècle) de l'abbé d'Aubignac sur les œuvres de Corneille et de Saint-Evremond sur l'*Alexandre* de Racine.

[84] L'exercice du discours est demeuré l'épreuve principale du baccalauréat jusqu'en 1881.

littéraire (ce à quoi vise notre moderne dissertation), mais de produire des textes à l'imitation des grands écrivains.

> Le trait dominant de l'enseignement rhétorique en vigueur jusqu'à la fin du 19e siècle, la visée commune à des pratiques somme toute fort différentes les unes des autres, c'est la *fabrication* et la *transformation des textes*. Directement hérités de la pédagogie de l'Âge classique, celle des Jésuites principalement, les exercices rhétoriques ne mettent pas l'élève en mesure de montrer qu'il a goûté et qu'il a compris, grâce au commentaire littéraire ou à l'analyse grammaticale, l'extrait d'œuvre littéraire ou l'énoncé de langue ordinaire soumis à son examen. Ils lui permettent de se placer lui-même en position d'écrire, à l'instar et à l'imitation des écrivains, toutes choses égales d'ailleurs (Savatovsky, 2011, p. 124).

Qu'il s'agisse du discours ou de la narration – pratiques scolaires alors regroupées sous le terme générique de *composition* (latine ou française) – l'exercice rhétorique faisait appel, d'une part, aux techniques de l'amplification, d'autre part, à l'utilisation des figures rhétoriques, les tropes.

> Le type même de l'exercice rhétorique est représenté par la *narration* et par le *discours*, pratiqués aussi bien en latin qu'en français. Il s'agit dans les deux cas d' « amplifier » des énoncés. L'exercice ne présente pas, tels nos modernes sujets de dissertation, un problème à résoudre mais une « matière » à enrichir sous quelque forme que ce soit : le récit, la lettre, l'entretien, la harangue, etc. Cette matière (ou « argument »), c'est-à-dire le point de départ de l'exercice, est le synopsis d'un récit (dans la narration) ou d'une pièce oratoire (dans le discours), un squelette narratif ou argumentatif auquel l'élève devra donner chair, qu'il devra étendre par degrés en utilisant tous les ressorts intériorisés de l'art littéraire, dont il compensera les lacunes stylistiques en le réécrivant pour le convertir en un texte de facture littéraire (Savatovsky, 2011, p. 125)

Ce n'est qu'en accédant à la classe de philosophie qu'on était initié à un type nouveau d'exercice, la dissertation philosophique, fondé sur des principes différents : traitement analytique du sujet, auto-détermination du plan et de l'organisation générale, adoption d'un style rigoureux, dépourvu de décorations inutiles.

La seconde moitié du XIX^{e} siècle a été une période d'évolution rapide où la connaissance des classiques en vue de leur imitation a été remplacée par une nouvelle culture scolaire. La dissertation littéraire, démarquée alors de la dissertation philosophique, a ainsi progressivement pris la place de l'exercice du discours qui restait trop lié aux humanités classiques.

Cette mutation de la dissertation, exercice de style devenu exercice critique, qui garde encore un temps le nom traditionnel de *composition française*, coïncide dans les classes de lycée avec la préférence désormais donnée dans les programmes aux auteurs français à côté et bientôt à la place des auteurs grecs et latins. Ce mouvement est d'abord amorcé dans l'enseignement supérieur. L'année 1863 marque un seuil à cet égard : c'est la première fois qu'en licence, à la Sorbonne, aucun des sujets donnés en dissertation française pour les trois sessions de l'examen ne porte sur des écrivains de l'Antiquité. Mais il faut attendre « l'examen de conscience » consécutif à la guerre franco-prussienne et à la défaite de Sedan (1870) – défaite imputée aux lacunes du système scolaire – pour qu'une évolution analogue s'amorce dans les esprits et dans les pratiques éducatives au lycée. C'est cette mutation qui débouche dix ans plus tard sur une modification profonde du Baccalauréat : d'une part, les auteurs français, qui font une entrée massive dans les programmes[85], seront être étudiés pour eux-mêmes[86], grâce à la mise au point des techniques de l'explication de textes [87]; d'autre part, le

[85] Voir Chervel (dir.) 1992-1995, *passim*.

[86] Et plus seulement pour les comparaisons que leur étude permettait d'opérer avec les auteurs grecs et latins.

[87] On n'en est plus à l'époque où un Inspecteur général déplorait que « l'explication du français (ne soit) pas encore bien entrée dans notre éducation classique : sur ce point nous n'avons ni traditions ni modèles, et comme il s'agit de notre langue maternelle, on croit qu'il n'y a rien à dire ». (H. Lemaire, Rapport sur l'agrégation de lettres, *Journal général de l'Instruction publique*, 1868, Tome 37, p. 453).

discours latin est définitivement supprimé par le ministère Jules Ferry et remplacé par une « composition française sur un sujet de littérature ou d'histoire » :

> Les compositions françaises, distribuées et graduées dans les diverses classes, ne seront plus uniquement des narrations, des discours ou des lettres. Tous les sujets propres à entretenir l'habitude de la réflexion, à former le goût, à fortifier le jugement, seront utilement employés aux exercices de la classe. Ils seront surtout littéraires en rhétorique. On évitera l'abus des matières qui favorisent trop les amplifications stériles, et l'on habituera l'élève à trouver les principales idées de ses compositions (Commentaire du Conseil supérieur au sujet de l'arrêté du 2 août 1880, *Journal Général de l'Instruction publique,* 1882, tome 44, p. 178).

En 1882, 20 sujets sur 66 de la session du Baccalauréat classique relèvent de ce nouveau genre.

En tant que nouvel exercice scolaire, la dissertation littéraire prend donc son essor au moment où il faut « trouver de nouveaux procédés pour enseigner l'art d'écrire et de penser » (Durla, 1880, cité par Chervel, 2002, p. 3). Mais était-elle sur la bonne voie ? D'une part, elle visait à combler un vide, celui qui était laissé par les exercices proprement rhétoriques, lesquels avaient peu à peu commencé à céder la place à partir des années 1870 : les vers latins d'abord, la narration latine et française, ensuite ; le discours latin et français, enfin. Son émergence s'inscrit donc dans un bouleversement radical des études classiques. Mais d'autre part, des techniques originales de composition française font encore défaut, ce qui freine la généralisation de l'exercice à tous les niveaux et dans tous les examens du système éducatif.

La dissertation longtemps réservée aux maîtres, aux étudiants et aux élèves de philosophie, connait à cette date une nouvelle transposition à la fois descendante et latérale dans la hiérarchie secondaire, des maîtres et des étudiants vers les lycéens, ou dans le cursus des études, de la classe de philosophie vers la classe de rhétorique. Si la mesure a bien été préparée dès 1880 dans les nouveaux programmes, il n'en est pas de même de son application dans l'enseignement secondaire – lequel n'était pas prêt à

relever le défi. Les moyens d'enseigner ce nouvel exercice aux élèves n'étaient pas encore trouvés, et il faudra attendre une seconde réforme, celle de 1902, pour faire de la dissertation la clé de voûte « de la nouvelle culture scolaire qui se substitue aux anciennes humanités classiques » (Chervel, 2004, p. 277).

3.1.2. Exercice prédominant dans le système éducatif français

La suppression au Baccalauréat de la composition latine et son remplacement par la dissertation en 1881 constitue donc « un tournant décisif (de l') enseignement secondaire » (Chervel, 2004, p. 277), dans la mesure où cette mesure marque la fin du monopole du latin et le début d'un nouvel exercice qui s'imposera progressivement dans toutes les classes de français des lycées. Dès lors, ce genre d'écrit scolaire est considéré comme le cœur de la nouvelle pédagogie du français.

> Le monopole rhétorique de la dissertation est donc à peu près total, et l'on peut, sans grand reste, définir notre rhétorique scolaire comme une rhétorique de la dissertation. (Genette, 1966, p. 297).

Pendant plus d'un siècle, la prédominance et certaines caractéristiques de la dissertation ont provoqué maintes controverses. Mais l'exercice a survécu à bien des réformes ; il demeure aujourd'hui l'un des sujets de l'épreuve anticipée de français du Baccalauréat[88], et il est toujours pratiqué parmi les épreuves de philosophie. La dissertation littéraire figure aussi dans certaines disciplines au niveau universitaire, comme le droit, l'économie ou les sciences culturelles. Chaque étudiant est supposé en maîtriser la technique, notamment dans les études en sciences humaines et sociales, y compris au niveau doctoral. Certes, la thèse n'est pas une longue dissertation, mais les doctorants « qui ont reçu une formation à la française ont tendance à produire un texte en respectant les normes de la dissertation » (Takagaki, 2008, p 53).

[88] Les deux autres sujets sont l'écriture d'invention et le commentaire composé.

> En ce qui concerne les modes argumentatif et démonstratif, il est possible que les étudiants activent un schéma prototypique qu'ils connaissent plus ou moins par la pratique de la dissertation et qui leur semble mieux correspondre au cadre communicationnel de l'université. (Pollet, 2001, p. 59)

L'enseignement de la dissertation en classe de FLE est aussi important. Enseigner une approche de l'écrit argumentatif tel qu'il est codifié par l'institution scolaire française permet aux étudiants de français non natifs de « mieux correspondre au cadre communicationnel de l'université ». Qui plus est, la dissertation est non seulement un critère d'évaluation essentiel et un outil de certification dans l'institution scolaire, elle influence aussi la culture et le mode de pensée fondamental des Français.

> Il est difficile de mesurer tout ce que notre culture et nos structures mentales doivent, en bien et en mal, à cette souveraineté de la dissertation. Mais il est évident que tout examen critique, toute analyse historique de notre univers intellectuel devrait passer par là (Genette, 1966, p. 301).

Combien d'étudiants étrangers, pourtant détenteurs d'un savoir linguistique laborieusement accumulé, ont échoué à leurs examens ou à leurs concours faute d'avoir su valoriser cet objet particulièrement légitime dans l'enseignement du français en France ?

3.1.3. Caractéristiques de la dissertation à la française

En réalité, il n'y a pas une dissertation, il y a des dissertations. Les dissertations de français, de SES (sciences économiques et sociales), de philosophie ou la composition d'histoire ne répondent pas toutes aux mêmes exigences. Il existe cependant des formes relativement stables, communes aux exercices en vigueur dans ces différents domaines, et qui trouvent leur origine dans la dissertation littéraire telle qu'elle est pratiquée dans le secondaire.

Selon le *Bulletin officiel* n°46 du 14 décembre 2006 du Ministère français de l'éducation:

> La dissertation consiste à conduire une réflexion personnelle et argumentée à partir d'une problématique littéraire issue du programme de français. Pour développer son argumentation, le candidat s'appuie sur les textes dont il dispose, sur les « objets d'étude » de la classe de première, ainsi que sur ses lectures et sa culture personnelle[89].

Les impératifs sous-jacents pour rédiger une dissertation sont les suivants :

- savoir mener une réflexion personnelle ;
- être capable d'analyser le sujet de la dissertation, le délimiter et le problématiser ;
- maîtriser les techniques de l'argumentation. C'est à dire produire un texte argumenté et logique ;
- être apte à mobiliser des connaissances littéraires.

On remarquera à travers les prescriptions officielles qu'en principe, la première exigence de la rhétorique de la dissertation est la qualité de la pensée (esprit critique, finesse du jugement, rigueur du raisonnement...), qui marque sa différence avec la rhétorique traditionnelle. Il ne s'agit plus d'imiter des auteurs, de réécrire un texte en l'amplifiant ou en le prolongeant, ni même d'inscrire l'expression de sa pensée propre dans les linéaments d'un autre texte[90], mais de traiter des problèmes d'orientation et d'adaptation au mouvement d'un matériau prédéterminé par le sujet - un sujet délimité et problématisé - puis enrichi par les connaissances de l'élève. A la différence de l'exercice rhétorique classique, en effet, où les lectures littéraires servant de modèle étaient intériorisés par l'élève de manière à être reproduites, et demeuraient implicites de ce fait, les lectures préalables à la dissertation littéraire moderne, source de

[89] Source : http://www.education.gouv.fr/bo/2006/46/MENE0602948N.htm, consulté le 15 mars 2014.

[90] Ce sont ici plutôt les exigences d'un exercice scolaire introduit depuis peu (ou, pour mieux dire, réintroduit) dans l'enseignement secondaire français : l'exercice dit « d'invention ». L'écriture d'invention figure en effet depuis 1997, à côté de la dissertation littéraire, parmi les épreuves de français au baccalauréat. Cet exercice, qui a été précédé dans cette voie, dès les années 1980, par le résumé-discussion – pratique de réécriture des textes consistant à les contracter au lieu de les amplifier – peut être considéré comme représentatif d'une restauration récente de la rhétorique scolaire. Voir Savatovsky, 2011 (*passim*).

connaissances, apparaissent explicitement dans la réalisation de l'exercice. L'élève ou l'étudiant qui rédige une dissertation doit pouvoir mobiliser des savoirs exogènes, distincts de ceux qu'il tire des lectures littéraires, de la fréquentation des écrivains : des savoirs issus de l'histoire de la littérature (référence dominante jusque dans les années 1960-1970), puis – à mesure que les études littéraires se sont ouvertes à de nouvelles disciplines – des savoirs issus de la narratologie, de la poétique, de la linguistique textuelle, de la critique génétique, etc.

La dissertation appartient donc à un genre unique. Les caractéristiques de cet exercice peuvent être ainsi résumées :

I. Elles relèvent d'un genre fonctionnel.

Ses caractéristiques sont celles d'un travail méta-littéraire, au style précis et sobre, à l'expression claire, construit autour d'une argumentation progressive et qui forme un tout unifié et logique – autant de propriétés liées à sa nature fonctionnelle. Il s'agit « non d'un trait oratoire, mais de l'aboutissement logique d'une pensée qui se cherche » (Genette, 1966, p. 303) où « tout ce qui n'est pas utile est nuisible » (Chassang et Senninger, 1992, p. 18).

II. La prédominance de la *dispositio* (mise en ordre des idées)

Selon Genette (1969), la *dispositio* est le pilier principal de l'apprentissage de la dissertation : comment commencer ? Comment construire un plan ? Comment développer et utiliser un exemple ? Elle prime sur les autres parties de la *techné rhétoriké* (Barthes, 1970, p. 197) : l'*inventio* (trouver quoi dire) et l'*elocutio* (ajouter l'ornement des mots, des figures).

III. Une démarche dialectique.

La rédaction d'une dissertation est un processus analytique élaboré autour d'une problématique qui comporte, dans la mesure du possible, une dimension dialectique parce que l'on cherche à mettre en évidence les paradoxes recélés par le sujet.

Le développement type de la dissertation se divise généralement en trois parties.

> On doit reconnaître que, dans bien des sujets, le mouvement de l'esprit s'accommode aisément de trois parties. Ce n'est pas sans raison que la

> dialectique a souvent été considérée comme ternaire... (Chassang et Senninger, 1992, p. 16).

Il s'agit là d'une propriété nodale de la technique dissertative : thèse/antithèse/synthèse.

IV. L'ordonnancement de la dissertation

La dissertation commence par une introduction dans laquelle est d'abord exposée la problématique. Vient ensuite le développement de la réflexion personnelle et argumentée qui conduit à une réponse ou une prise de position en conclusion. La progression du raisonnement s'appuie sur des arguments et des exemples qui sont présentés dans un ordre canonique, du plus important au moins important ou l'inverse.

V. L'objectivité

La dissertation, n'étant pas une œuvre littéraire mais méta-littéraire (critique), elle n'exige pas et même refuse ce qui est la marque traditionnelle de la littérature : le beau style, mis au service des « beaux traits » à valeur morale ou politique de la rhétorique classique. Les effets esthétiques ou poétiques reculent devant l'efficacité critique : l'art de la dissertation « proscrit particulièrement la prolixité, la futilité, l'abus d'une phraséologie creuse et banale, l'absence de conviction et d'émotion ». (Pecqueur, 1954, cité par Clément, p. 22).

VI. Un écrit contraint

Les critiques formulées à l'encontre de la dissertation touchent souvent à son formalisme. Disserter signifie étymologiquement « discourir méthodiquement ». (Chassang et Senninger, 1992, p. 14). Quelle que soit la discipline, une dissertation se définit par un écrit contraint réputé suivre des règles strictes. « La dissertation est comme un univers où rien n'est libre, un univers structuré, […] où le développement autonome est la plus grave faute que l'on puisse imaginer » (ibid.). Le classement des matières suit un ordre, on l'a vu. Le texte comprend obligatoirement une introduction, un développement se subdivisant traditionnellement en trois parties, elles-mêmes divisées en paragraphes et une conclusion. Les parties doivent être équilibrées. Les

composantes de l'introduction et de la conclusion sont aussi prédéterminées par des prototypes.

3.2. Dissertation des apprenants chinois : un échantillon

La dissertation à la française est un exercice obscur aux yeux des apprenants chinois. On a constaté dans la pratique un fort déficit de compétence en rédaction dissertative chez les étudiants sinophones. Dans cette section, nous tenterons de répondre aux questions suivantes à travers l'analyse d'un corpus homogène : quelles sont les difficultés les plus fréquemment rencontrées par ces étudiants ? Ces difficultés s'expliquent-elles par le manque de connaissances linguistiques, par l'écart des prototypes textuels entre les deux cultures éducatives, ou bien par des techniques argumentatives ou des modes de pensées différents ?

3.2.1. Corpus

Depuis mars 2011, le consulat de France à Shanghai propose chaque année une formation intitulée *Méthodologie universitaire : la dissertation* à des étudiants des universités de Shanghai et des provinces voisines (Zhejing, Jiangsu, Anhui).

Les détails du programme de formation sont les suivants :

Tableau 3. 1 : Projet « la méthodologie universitaire » Circonscription de Shanghai 2011[91]

Projet : intitulé	Méthodologie universitaire : la dissertation
Formatrice /Intervenante	-
Horaires	6h de travail au total pour chaque groupe
Public ciblé + Effectif	- Etudiants de 3ème année et 4ème année + Master avec projet de départ en France - 20 étudiants maximum
Objectif de l'intervention	Le projet a pour objectif de présenter les spécificités de la dissertation française et de développer les compétences des étudiants à construire une dissertation.
Pré-requis	- Connaissances du français (niveau B1/B2) - Intérêt pour le projet - Motivation et désir de s'impliquer dans les activités
Savoir-faire visés	- améliorer les compétences à l'écrit - développer des compétences d'analyse d'un sujet de dissertation - argumenter (logique) - mener une réflexion personnelle
Contenus de l'intervention	La dissertation 1) Qu'est-ce qu'une dissertation ?

[91] Ce tableau est offert par la chargée de mission pédagogique du consulat de France à Shanghai.

	2) La méthodologie de la dissertation : - Poser la problématique : comprendre et analyser le sujet - Rechercher les idées et différents arguments - Élaborer un plan détaillé - Rédiger selon la technique de la dissertation : *Introduction *Développement *Conclusion Les exemples Les citations 3) Comment produire un texte en situation d'examen (4 heures) ou chez soi Organiser son temps = gestion du temps de travail Le brouillon + la relecture... 4) Conseils de rédaction : Soin de la langue, lisibilité, orthographe et présentation Les pièges à éviter : hors-sujet, pas une simple analyse... Les sujets de type « peut-on ? », « faut-il ? » : 5) étude de cas pratiques : Exemples de dissertations à analyser... <u>Les citations dans le texte</u> A quoi servent-elles ? Quand et comment utiliser efficacement une citation ? Présentation de la citation dans un texte Les dangers à éviter J'insisterai ici, sur l'importance de citer correctement et lisiblement ses sources, de proscrire le plagiat et la traduction qui remplace le texte... Comment, dans son texte, donner une place à son propre point de vue et une autre place aux auteurs cités. <u>Mise en page de documents, de la thèse</u> La présentation est aussi importante que le contenu ! Je pense donc qu'aborder la présentation d'une thèse peut être utile. Non seulement les conseils peuvent servir pour la rédaction d'autres documents, mais je sais qu'en France, les enseignants n'ont pas toujours le temps d'expliquer en détail la rédaction d'une thèse... Connaître les bases dès le départ, permet à l'étudiant comme au professeur, de gagner du temps et aide tout simplement à présenter correctement son travail de recherche dès le départ. Comment structurer sa thèse ? Comment présenter sa thèse pour favoriser sa lisibilité ? Soin de la langue, lisibilité, orthographe et présentation Proposition d'un modèle de mise en page d'un travail de recherche <u>Rédiger une bibliographie</u> Comment classer et présenter les références d'un livre, périodique, thèse, rapport, document électronique, etc. <u>Résumer un texte</u> Savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire Approche globale du texte Analyse de la structure du texte (sens des idées et articulations) Élaboration du plan Élaboration du résumé

Ce module a pour objectif de présenter les spécificités de la dissertation française ainsi que d'autres méthodes de travail en vigueur à l'université (rédaction de résumés,

pratiques de la citation, établissement d'une bibliographie, etc.). Le public visé est formé d'étudiants qui ont un niveau de français au moins intermédiaire (niveau B1/B2, 3ème, 4ème année et Master). Chaque groupe comprend 20 étudiants maximum et suit deux séances de formation de trois heures chacune, soit au total six heures de travail en classe.

Après une première séance qui vise à présenter la méthodologie de la dissertation, les étudiants doivent rédiger chez eux une dissertation sur un sujet donné par la formatrice en charge de la correction des copies. Cette séance est suivie d'une seconde séance consacrée au corrigé assorti de l'analyse des erreurs.

Nous avons collecté 34 copies de deux modules se déroulant successivement entre octobre 2011 et mars 2012. Les étudiants devaient rédiger une dissertation sur le sujet suivant : « Pour qu'un livre soit bon, son personnage principal doit-il lui aussi être bon, c'est-à-dire doit-il être une personne de grande moralité, une personne exemplaire ? »

Pourquoi avons-nous choisi ce corpus ?

Tout d'abord, il s'agit un corpus homogène. Les 34 étudiants - tous en 3e année - proviennent de deux universités différentes (l'Université normale de Nanjing et l'Université normale de Shanghai). Ils ont suivi une formation dispensée par la même formatrice, avec un intervalle de temps assez bref entre les deux modules. S'agissant de leur toute première dissertation, nous pouvons supposer que l'influence des conventions d'écriture chinoises est également forte dans les deux groupes.

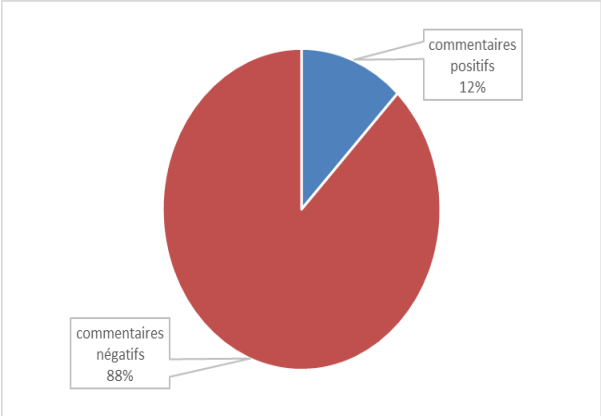
La formatrice est lectrice dans une université de Shanghai. Elle a suivi un cursus d'études de chinois et fini une thèse sur la littérature chinoise en 2007. Elle a une expérience de deux ans d'enseignement de la dissertation auprès des lycéens français. Il est à noter qu'elle a passé deux ans à l'Université Fudan de Shanghai pendant la rédaction de sa thèse. Elle est donc familiarisée avec les deux systèmes culturels et linguistiques, français et chinois.

3.2.2. Commentaires de la correctrice

Pour analyser les difficultés rencontrées par les apprenants-scripteurs, nous avons relevé tous les commentaires sur les 34 copies. Il y a en totalité 322 commentaires

dont 40 sont positifs et 282 négatifs. Les commentaires négatifs sont sept fois plus nombreux que les positifs.

Figure 3.1 : Commentaires sur les copies



En ce qui concerne la dénomination des sujets qui ont fait l'objet de l'enquête, l'entrée est celle du numéro d'ordre (copie 1, copie 2, etc.) : les différences entre les garçons et filles des deux universités ne sont pas significatives.

3.2.3. Commentaires positifs

Tableau 3.2 : Commentaires positifs
(40 occurrences, 12% des commentaires totaux)

Commentaires	Occurrences	Pourcentage
Bonne réflexion, idées claires, idées expliquées et idées diverses.	10	25%
Appréciations d'ensemble du type « très bien », « bon travail », etc.	9	22.5%
Bon Exemple	8	20%
Bonne présentation	5	12.5%
Bonne argumentation	3	7.5%
Citation correcte	2	5%
Utilité des mots de liaisons	2	5%
Bon niveau de français	1	2.5%

Parmi les 40 commentaires positifs, on ne trouve que neuf appréciations d'ensemble sur le travail, du type : « excellent travail », « bon travail », « Pour un premier travail, c'est déjà bien ! », et ainsi de suite. Au total, seules neuf dissertations sur 34 (26%) sont donc *in fine* considérées comme entièrement conformes aux attentes.

Dix commentaires sont relatifs aux qualités de pensée. Ils sont exprimés à travers des formules telles que « la réflexion est développée », « bonne », « originale », « claire », « diverse », « vous avez analysé tous les aspects de la littérature », etc.

Que reflètent ces commentaires? Pour rédiger une bonne dissertation, il faut que la pensée soit expliquée et progressive (développée), c'est-à-dire soit une « vraie » (?) réflexion. D'autre part, la clarté, l'originalité et la diversité des pensées sont aussi appréciées. Enfin, dans une dissertation, on doit montrer son aptitude à aborder tous les aspects du sujet.

Parmi les huit commentaires relatifs aux exemples, trois commentaires portent sur l'originalité et la pertinence de ces exemples : « votre exemple est bon, il est bien intégré dans votre phrase » ; « bon exemple, bien présenté et bien expliqué ». Cinq commentaires ne valorisent qu'un seul aspect, soit les exemples eux-mêmes : « vous donnez de bons exemples » ; soit leur justification : « vous expliquez simplement, mais assez bien vos exemples ». Cela nous montre qu'il ne suffit pas de mobiliser des exemples pertinents : un bon exemple doit aussi être expliqué et intégré dans l'argumentation.

S'agissant de la présentation, les commentaires sont de trois sortes : « bonne présentation de la dissertation » (deux occurrences), « bonne introduction » (deux occurrences) et « votre développement est assez bien fait » (une occurrence).

Les commentaires sur d'autres qualités des devoirs sont généraux : « vous avez écrit une bonne argumentation », « vous savez écrire correctement des citations », « avec des phrases simples, mais en bon français ».

En somme, presque un tiers des copies apparaissent conformes aux attentes mais, on l'a dit, les commentaires positifs ne représentent que 12 % de la totalité des commentaires. Subsistent donc de gros problèmes dans cette première dissertation des étudiants.

3.2.4. Commentaires négatifs

On a regroupé les commentaires négatifs dans le tableau suivant.

Tableau 3.3 : Commentaires négatifs

(282 occurrences, 88% des commentaires totaux)

Problèmes	Occurrences	Pourcentage	Problèmes	occurrences	Pourcentage
Contraintes générales d'organisation	106	37%	Hors-sujet	16	6%
Cohésion /cohérence	49	17%	Modalité énonciative (je, nous)	12	4%
Déficiences argumentatives	37	13%	Dimension métadiscursive	8	3%
Difficultés d' expression	27	10%	Autres problèmes	3	1%
Citations incorrectes	24	9%	Totalité		

3.2.5.Contraintes d'organisation

Parmi les commentaires négatifs, les remarques relatives aux contraintes générales d'organisation du texte sont les plus nombreuses. Elles représentent 106 occurrences, soit 37% des commentaires négatifs, devant les problèmes de cohésion /cohérence (17%).

Tableau 3.4 : Problèmes sur les contraintes générales d'organisation conventionnelles

(106 occurrences, 37% des commentaires négatifs)

Problèmes	Occurrences	Pourcentage
Problèmes dans l'introduction	51	48%
Problèmes dans la conclusion	44	42%
Présentation de dissertation	11	10%
Totalité	106	100%

Ce résultat est inattendu car, selon notre hypothèse initiale, l'obstacle le plus important concernerait plutôt la cohésion/cohérence du propos. Comment l'expliquer ?

Tout d'abord, il s'agit de la première dissertation de ces étudiants qui n'ont que des idées générales sur les exigences de cet exercice réputé très exigeant en connaissances et répondant à une technique précise. Sans pouvoir s'appuyer sur des exemples de textes qui auraient pu leur servir de modèles, les étudiants ont eu recours aux modèles textuels chinois. Dans les sections suivantes, nous analyserons successivement les problèmes rencontrés.

3.2.5.1. Présentation de la dissertation

Tableau 3.5 : Difficultés liées à la présentation de la dissertation (11 occurrences, 4% des commentaires totaux)

Problèmes	Occurrences	Pourcentage par rapport à la totalité des commentaires négatifs	Pourcentage par rapport aux commentaires sur la présentation de dissertation
Parties manquantes ou non séparées	8	3%	73%
Parties déséquilibrées	3	1%	27%

Exemples de commentaires :

> *Votre présentation est très mauvaise ! Vous ne séparez pas les différentes parties de votre devoir donc je ne vois pas où sont votre introduction, développement et conclusion* ! (commentaire sur la copie 26)

Le problème de la présentation consiste en premier lieu à bien distinguer les parties. Beaucoup d'apprenants-scripteurs ont divisé leur texte en paragraphes. Ils ont continué à employer l'habitude chinoise où la distinction des parties est à la charge des lecteurs[92].

> *On ne donne pas de titre de partie dans une dissertation* ! (commentaire sur les copies 19, 30)

Certains ont pris en considération les différences sino-françaises mais ils ont introduit des titre de parties (ou des phrases tenant lieu de titres) au lieu de marquer l'alinéa. Prenons l'exemple de la copie 30 : l'auteur passe à la ligne mais signale les trois parties par trois titres en gras : l'introduction ; le contenu ; la conclusion. Il signale les divisions du texte par des étiquettes trop évidentes, ce qui n'est pas apprécié par la correctrice.

> *Attention dans votre développement, vous faites une plus grande partie sur*

[92] Dans les cours de chinois standard contemporain, diviser les parties d'un texte du manuel est un exercice élémentaire proposé depuis la troisième année de l'école élémentaire.

« les personnages exemplaires » alors que votre partie sur « les personnages méchants » est trop courte. (commentaire sur la copie 10)

Votre deuxième partie est trop courte par rapport à votre première partie ! (commentaire sur la copie 22)

L'équilibre entre les parties est important pour une bonne présentation de la dissertation et aussi pour celle d'un texte argumentatif chinois. Mais le nombre et l'organisation des parties ne sont pas aussi stricts.

Qui plus est, si l'on exprime une préférence dans le choix des réponses possibles, on le montre par le nombre des lignes qu'on leur consacre. La structure du discours permet de soutenir le raisonnement. Ceci dit, le critère de pondération (des parties équilibrées) n'a de sens que si le scripteur répond positivement ou négativement à la question posée dans le sujet sans montrer de préférence entre les deux types de réponses. Les scripteurs chinois peuvent choisir de répondre non à la question posée et consacrer la plupart des paragraphes à défendre leur opinion tout en mentionnant les contre-arguments ou les contre-exemples dans leur conclusion, ce qui est tout à fait acceptable dans une rédaction à la chinoise. Pour une correctrice française, cela dénote une lacune importante dans l'économie générale du devoir. La dissertation risque alors d'être considérée comme hors-sujet.

3.2.5.2. Difficultés rencontrées dans l'introduction

Tableau 3. 6 : Difficultés dans l'introduction
(51 occurrences, 18% des commentaires négatifs)

Problèmes	Occurrences	Pourcentage par rapport à la totalité des commentaires négatifs	Pourcentage par rapport aux commentaires sur l'introduction
Enoncé de la problématique	28	10%	55%
Absence de plan	10	3%	20%
Réponse à la question dans l'introduction	8	3%	16%
Jugement sur l'intérêt du sujet	3	1%	5%
Introduction du sujet (sujet amené)	2	1%	4%

La structure de l'introduction pose un nouveau genre de difficultés aux étudiants chinois. C'est la raison pour laquelle on trouve plusieurs fois ce commentaire : « ce que vous avez écrit n'est pas une introduction » (sur la copie 20, copie 27, copie 30, entre autres).

3.2.5.2.1. Enoncé de la problématique

> *Dans votre introduction, vous ne donnez pas la problématique.* (commentaire sur copie 4, copie 15, copie 16 notamment)

Plus de la moitié des lacunes relevées dans l'introduction (55%) concernent l'absence de problématique. Si nous prenons en compte le nombre des copies, sur 34 au total, 28 copies ne disposent pas d'une vraie problématique, soit 82.35%. La fameuse problématique à la française est une notion nouvelle et délicate pour les apprenants car dans le système chinois, il n'existe pas de notion équivalente.

3.2.5.2.2. Absence de plan

> *Quand je lis votre introduction, je ne connais pas votre plan.* (commentaire sur copie 16, copie 31, copie 32 notamment)

La dissertation est structurée par un plan qui en fait toute la valeur. « On peut faire une mauvaise dissertation avec un bon plan, mais pas une bonne dissertation sur un mauvais plan » (commentaire de la correctrice sur la copie 16). Dans presque un tiers des copies (29%), les scripteurs n'ont pas annoncé le plan. Pour les étudiants chinois, annoncer le plan dès le début nuit au plaisir de la lecture, aux attentes du lecteur. Nous reviendrons sur ce point dans la section suivante.

3.2.5.2.3. Réponse à la question dans l'introduction

> *Ne commencez pas à répondre à la question dans l'introduction.* (commentaire sur la copie14)

Ceci est sans doute la pire introduction que vous auriez pu faire....Dans une introduction, on ne répond jamais à la question !!!! Si vous le faites ici, pourquoi écrire la suite de votre texte ? (commentaire sur la copie 30)

Selon les conventions du *yilun wen* (texte argumentatif à la chinoise), répondre à la question au début d'un texte est une stratégie argumentative intitulée « ouvrir la porte et voir les montagnes ». Commencer un texte est comme ouvrir la porte de la maison : une fois la porte ouverte, les montagnes lointaines sautent aux yeux immédiatement. Cependant, la dissertation française condamne une structure d'argumentation rétroactive : on pose la question et y répond dès l'introduction : le développement sert à justifier la réponse *ex post*.

3.2.5.2.4. Jugement porté sur l'intérêt du sujet

Dans la copie 6, se trouve cette remarque : « la relation entre un bon livre et son personnage principal est un sujet intéressant et attirant ». Ce genre de phrases apparaît souvent dans des textes argumentatifs chinois : il s'agit de rendre compte de la nécessité de rédiger un article sur le sujet. Mais cela est à éviter dans une dissertation à la française. La correctrice donne le commentaire suivant : « Non, vous ne pouvez pas juger l'intérêt du sujet !!! »

3.2.5.2.5. Répétition

Voici l'introduction de la copie 17 :

Pour qu'un livre soit bon, son personnage principal doit-il lui aussi être bon ? Pour clarifier cette question, on doit comprendre ce qu'est un bon livre. Avec quoi des personnalités bonnes ou mauvaises sont-elles liées. Dans quelle situation la personne principale d'un bon livre est aussi une personne exemplaire ?

L'auteur de la copie 17 débute sa dissertation en recopiant le sujet. Il propose une paraphrase de la formulation initiale. Puis il pose une question : « *dans quelle situation la personne principale d'un bon livre est aussi une personne exemplaire* ? », Ce n'est pas une bonne introduction de dissertation selon les attentes de la correctrice.

3.2.5.3. Difficultés rencontrées dans la conclusion

Tableau 3. 7 : Difficultés dans la conclusion
(44 occurrences, 16% des commentaires négatifs)

Problèmes	Occurrences	Pourcentage par rapport à la totalité des commentaires négatifs	Pourcentage par rapport aux commentaires sur la conclusion
Absence d'élargissement du sujet	33	12%	75%
Problèmes liés au bilan de la réflexion	6	2%	14%
Autres	5	2%	11%

3.2.5.3.1. Elargissement du sujet

Comparés à ceux qui portent sur l'introduction, les commentaires relatifs à la conclusion sont peu nombreux. Deux-tiers des occurrences (75%) ayant trait à la conclusion touchent à l'absence d'élargissement du sujet. Quand le principe de clôture (bilan de la réflexion) est en général respecté, l'ouverture propre à la conclusion de la dissertation ne semble cependant pas respectée. Seule un(e) étudiant(e) sur 34 rédige un élargissement acceptable (copie 18), ce qui n'est pas surprenant étant donné que ceci n'est pas requis dans la convention d'écriture à la chinoise. Certains scripteurs-apprenants ont tenté de faire un élargissement mais n'y sont pas parvenus : ils ont fait appel aux habitudes chinoises qui consistent à signaler qu'il convient de situer le sujet de la dissertation dans une perspective plus large, mais indiquer quelle est cette perspective.

Exemples :

Extrait de la copie 23 :

La réponse à la question posée au départ est claire. Il n'est pas nécessaire que

le personnage principal soit bon pour un bon livre. Ce n'est pas une question simple. On ne peut la traiter dans l'absolu. Il faut considérer et analyser tous les problèmes sous des angles différents.

Extrait de la copie 6 :

Mais on connaît des choses de différents aspects, il est difficile de dire si un livre est bon ou mauvais, si un personnage est bon ou méchant. C'est une question à étudier plus profondément.

Les étudiants montrent ainsi qu'ils n'ont pas pu tout résoudre même s'ils ont apporté des réponses partielles à la question posée. Cependant, leur façon de prolonger la réflexion de cette manière n'est pas valorisée par la correctrice. Voyons son commentaire sur la conclusion de la copie 6 :

Dans une conclusion, ne dites jamais que « la question reste à étudier plus profondément » car cela signifie que vous n'avez pas fait totalement votre travail, qu'il reste encore à étudier le sujet mais que vous, vous ne le faites pas !!.

3.2.5.3.2. Bilan de la réflexion

Ces difficultés tiennent surtout à la synthèse des arguments. Dans plusieurs copies, le scripteur répète simplement son point de vue. Par exemple : « en conclusion, la personnalité du personnage principal ne détermine pas la qualité d'un livre » (copie 11) ou bien il en arrive à une conclusion vague : « Pour qu'un livre soit bon, il y a beaucoup de conditions et possibilités » (copie 15). Ces conclusions *a minima* sont peu claires et bâclées aux yeux de la correctrice française. « Une conclusion qui comme l'introduction, ne veut pas dire grand-chose » (commentaire sur copie 33), signe d'une attente déçue : une conclusion soit être un tant soit peu développée et constituer un vrai bilan de la réflexion.

3.2.5.3.3. Autres problèmes rencontrés dans la conclusion

Les cinq remarques relevant de la catégorie « Autres » sont des commentaires généraux. « Votre conclusion est sommaire et peu claire » (commentaire sur la copie 28), « Il faut revoir entièrement l'écriture de la conclusion » (commentaire sur la copie 6), etc. Il n'y a qu'un seul commentaire précis. « Ce n'est pas possible ! On ne donne pas d'exemples dans la conclusion ! » (Commentaire porté sur la copie 15). Dans cette copie, le scripteur a cité un exemple dans sa conclusion, ce qui est proscrit dans la dissertation à la française.

3.2.6. Cohésion/cohérence

Les étudiants chinois de notre échantillon éprouvent des difficultés quand il s'agit de relier les phrases entre elles. Les erreurs relatives à la cohésion/cohérence du texte sont nombreuses et représentent 17% de la totalité des erreurs, derrière les problèmes liés à l'organisation générale du texte.

Tableau 3. 8 : Érreurs sur la cohésion/cohérence
(49 occurrences, 17% des commentaires négatifs)

Problèmes	Occurrences	Pourcentage par rapport à la totalité des commentaires négatifs	Pourcentage par rapport aux commentaires sur la cohésion/cohérence
Logique (manque de liaison, idées mélangées, répétitif)	36	13%	73%
Emplois fautifs des connecteurs	11	4%	22%
Problèmes sur les anaphoriques	2	1%	5%

3.2.6.1. Problèmes de « logique »

La mise en cohérence du texte constitue un obstacle important pour les étudiants. Les idées, les phrases et les parties sont souvent sans rapport entre elles et la suite des idées donne l'impression d'un développement décousu à la correctrice.

Voici des exemples de commentaires :

Votre texte manque de liens et de logique... Vous enchaînez les idées et les phrases sans montrer une logique de raisonnement. (Commentaire sur la copie 34)

Votre raisonnement est très difficile à suivre car vous mélangez toutes les idées ! Une phrase qui parle des personnages exemplaires, puis une phrase qui parle des personnages qui ne sont pas exemplaires, puis à nouveau une phrase qui parle des personnages exemplaires... Cela n'a pas de sens !!! Faites deux parties très différentes : une partie qui explique pourquoi un personnage exemplaire permet d'avoir un bon livre, et une partie qui explique pourquoi un personnage qui n'est pas exemplaire permet d'avoir un bon livre. (Commentaire sur la copie 32)

L'ordre dans lequel les arguments sont avancés pose problème. L'étudiant ne traite pas séparément l'ensemble des arguments et l'ensemble des contre-arguments, mais il choisit de les présenter en alternance.

Autre exemple : « manque de connecteurs ou de mots de transition » :

Vous faites des phrases très correctes en français. Bien. Par contre, il faudrait utiliser plus de mots de liaisons pour lier vos phrases et vos idées. (Commentaire sur la copie 22).

Ici, il faut lier vos phrases. Vous devez donc ajouter des mots de liaison qui montrent que vous allez expliquer que « tout cela n'exerce pas d'influence négative sur les qualités de ces livres ». Par exemple : « tout cela n'exerce pas d'influence négative sur les qualités de ces livres et ceci pour plusieurs raisons. Premièrement, quand l'objectif..... » (Commentaire sur la copie 23).

Voici des extraits de deux des copies concernées.

Copie 15 :

[1]L'action de chaque personne joue le rôle important dans la stabilité et le développement d'une société. [2]. La moralité d'une personne, c'est à dire l'adéquation d'une action, d'un fait, influence son action directement.

Le commentaire donné par la correctrice est le suivant :

> *Il faut lier vos phrases ! Ici, vous écrivez deux phrases sans mots de liaison, donc on ne comprend pas le rapport entre les deux idées. Par exemple ici, vous pouvez écrire entre les deux phrases, le mot « car ».* (Commentaire sur la copie 15)

Autre exemple :

Copie 19 :

> *Dans les romans réalistes, le personnage principal est bien objectif. « Le premier homme qui passe est un héros suffisant » écrit Zola. Pour les romans réalistes, le personnage principal n'étant pas dans l'obligation d'être bon ou attachant, le sentiment de dégoût est parfois provoqué*.

La correctrice conseille d'introduire un connecteur :

> *Dans cette phrase, si vous ajoutez le mot « donc », votre phrase est liée avec la première phrase du paragraphe. Il y a un lien de cause à effet. Si vous ne liez pas vos phrases, le texte devient incompréhensible.*

Copie 15 :

> *[1]Un homme moral est obligé de se contraindre tous les temps, en outre, il n'est pas facile d'être un modèle. [2] On doit sacrifier beaucoup de choses pour maintenir l'image sacrée. [3]Après tout, « L 'absence du bonheur conduit à l'absence de la moralité » (Staël).*

Le commentaire du correcteur est le suivant : « je ne vois pas le rapport, le lien entre vos deux phrases ni entre vos phrases et la citation... ». L'organisation « logique » semble faire à nouveau problème chez cet apprenant.

3.2.6.2 Emplois fautifs de connecteurs

Les commentaires sur l'emploi fautif des connecteurs ne représentent que 4% des commentaires négatifs, loin derrière les difficultés liées à la problématique (10%) ou à l'absence d'élargissement de la perspective (12 %).

> *Ne commencez jamais une phrase par « parce que »* (Commentaire sur la copie 12)

> *Evitez de commencer vos phrases par « mais ». Ce mot de liaison suit habituellement une virgule : « ....., mais..... ».* (Commentaire sur les copies 34 et 28.)

> *Vous avez mal choisi votre mot de liaison. Ici, si vous utilisez « alors », les deux phrases ne sont pas liées, les deux idées ne sont pas liées et on ne comprend pas.* (Commentaire sur la copie 20)

3.2.6.3. Emplois fautifs des anaphoriques

Les erreurs sur les anaphoriques sont rares. Il n'y a que deux occurrences pour ce type d'erreurs. Prenons la copie 17 comme exemple.

> Extrait de la copie 17 :
> *D'abord, généralement, l'auteur doit publier son œuvre au public, seulement le roman est considéré bon par le rédacteur ou la maison d'édition, il aura la chance de rencontrer les lecteurs. Ils ont le dernier mot de décider de le publier ou pas.*

> *Attention, ici, en français on croit que le « ils » représentent « les lecteurs », mais ce ne sont pas les lecteurs qui décident de la publication d'un livre, ce sont les éditeurs, donc vous devez répéter le mot « éditeur » pour que votre phrase soit juste* (commentaire sur la copie 17)

3.2.7. Risque du hors-sujet

Seize commentaires portent sur le piège à éviter qu'est le hors-sujet. Plus de la moitié des copies de l'échantillon (55.4%) sont partiellement ou entièrement hors-sujet. C'est un pourcentage élevé même il s'agit d'une première dissertation.

Parmi les seize copies concernées, dix ont un titre différent de celui qu'implique le sujet donné.

1. *Le succès d'un livre est dépendant de son personnage principal* (copie 5)
2. *La relation entre un bon livre et son personnage principal* (copie 6)
3. *Bon ou mal* (copie 7)
4. *Le "bon" livre* (copie 12)
5. *Chef d'œuvre et son héros* (copie 13)
6. *Doit-il être une personne de grande moralité, une personne exemplaire ?* (copie 15)
7. *La relation entre un livre et son personnage principal* (copie 26)
8. *Un bon livre, un bon héros ?* (copie 27)
9. *Un monde de fleurs et de feuilles* (copie 30)
10. *Un bon livre, un mauvais personnage* (copie 32)

Six titres de dissertation (titres 1, 2, 5, 7, 8, 10) reflètent plus ou moins la relation dialectique entre le livre et son personnage. Le premier titre procède d'une affirmation : « le succès d'un livre est dépendant de son personnage principal ». Le titre n° 3 « bon ou mal » est trop vague. Le titre n° 4 montre que le scripteur veut seulement traiter des critères d'un bon livre et le titre n° 6 les signes permettant de savoir ce qu'est une bonne personne. Le titre n° 10 ne montre qu'un aspect de cette relation livre-personnage. Le titre n° 9 est le plus étrange : « Un monde de fleurs et de feuilles » (copie 30). Un tel titre trouverait sa place plutôt dans le domaine des essais. Le scripteur se sert d'une métaphore qui demeure incompréhensible aux yeux des lecteurs occidentaux. Que

signifient les fleurs ? Les bons livres ? et les feuilles représentent-elles les mauvais livres?

Dans la plupart des seize copies, les scripteurs n'abordent qu'un aspect du sujet en ne traitant que des critères permettant d'identifier les bons livres ou bien les bonnes personnes.

Pour ces scripteurs, la première partie procède du raisonnement suivant : il existe de grands romans avec des personnages de haute moralité et de grands romans avec des personnages immoraux. Donc la moralité des personnages n'est pas un signe déterminant de la qualité d'un roman. Dans la deuxième partie, ils abordent d'autres critères permettant de juger de la qualité d'un roman : la réception du public, l'intérêt de l'histoire, le style, etc.

La réponse apportée montre clairement le point de vue adopté : le scripteur ne souhaite pas faire de la moralité des personnages le seul critère d'appréciation du roman. Le raisonnement s'éloigne en réalité assez vite du sujet posé car les scripteurs n'essaient pas d'envisager de manière approfondie ce qui a motivé le sujet : pourquoi serait-il important de prendre en considération la moralité des personnages ? Cela permettrait de montrer quelle conception on peut se faire de la relation entre littérature et moralité. Sans cela, la dissertation insinue de manière brutale que la moralité n'a rien à voir avec la littérature.

Cette découverte fait écho à la remarque du professeur chinois que nous avons évoquée dans l'introduction. « D'abord, je trouve que leur point de vue sur la question donnée n'est pas assez net et incisif. Souvent ils parlent sans entrer dans le vif du sujet. Ils … hésitent à creuser le sujet et approfondir leur réflexion ».

Quelques copies mettent l'accent sur les caractéristiques du bon personnage. Elles montrent en quoi les héros présentés sont ou non de grande moralité. Prenons un exemple représentatif. L'élève de la copie 15 est totalement hors-sujet. Il propose un tout autre sujet dans le titre de sa dissertation : « Doit-on être une personne de grande moralité, une personne exemplaire ? ».

3.2.8. Déficience argumentative

Tableau 3.9 : Déficience argumentative

(37 occurrences, 13% des commentaires négatifs)

Problèmes	Occurrences	Pourcentage par rapport à la totalité des commentaires négatifs	Pourcentage par rapport aux commentaires sur l'absence d'explications et de preuves
Exemple sans explication	20	7%	54%
Trop affirmatif sans preuve	13	5%	35%
Citation sans explications	2	1%	5.5%
Manque d'exemples	2	1%	5.5%
Totalité	37	14%	100%

Ce genre de lacunes concernent les techniques argumentatives et se rencontrent surtout dans le développement. Certains textes manquent d'exemples. « Dans votre première partie, vous affirmez des choses sans me les prouver » (commentaire sur la copie 32). Dans d'autres cas, les scripteurs ne donnent pas d'exemples concrets, ils citent quelques ouvrages chinois dont certains sont inconnus de la correctrice. « Attention car si ce livre est très connu en Chine, il ne l'est pas autant en Occident » (commentaire sur la copie 24). Ou bien les exemples ou citations sont donnés les uns à la suite des autres sans qu'ils soient motivés. « Vous faites une jolie citation de Hugo, mais cette citation n'a aucun intérêt car elle n'a aucun rapport avec ce que vous dites juste avant ». (commentaire sur la copie 33)

Aux yeux de la correctrice, il faudrait ajouter deux ou trois phrases pour mieux expliquer les idées et aussi lier un peu plus les exemples et la réflexion. D'après les commentaires, les étudiants qui font l'objet de notre enquête ont tendance à remplacer la réflexion par des exemples. Argumenter leur est encore difficile.

Ainsi :

Copie 2 :

Par exemple, « L'histoire de ma vie » écrit par Helen Keller fait chérir le temps et la vie à tous les lecteurs.

La correctrice donne ce commentaire : « votre exemple est bon, il est bien intégré dans votre phrase. Malheureusement, vous n'expliquez pas cet exemple ! Vous devez

décrire en deux phrases l'histoire de ce livre, puis expliquer pourquoi ce livre donne envie aux lecteurs de chérir la vie ».

3.2.9. Erreurs d'expression

Tableau 3.10 : Érreurs grammaticales

(27 occurrences, 10% des commentaires négatifs)

Problèmes	Occurrences	Pourcentage par rapport à la totalité des commentaires négatifs	Pourcentage par rapport aux commentaires sur les erreurs de langue
Erreurs de syntaxe	12	4.5%	44%
Erreurs d'orthographe	9	3.25%	33%
Erreurs grammaticales	6	2.25%	23%
Totalité	27	10%	100%

Les commentaires sur les erreurs de langue sont moins nombreux que ceux qui portent sur la structure de la dissertation. La correctrice souligne ainsi les fautes d'accord en genre dans le groupe nominal comme des erreurs grammaticales et l'absence de verbe ou la juxtaposition des mots isolés comme des erreurs syntaxiques. Il est à noter que des erreurs de ce type sont assez fréquentes mais la formatrice corrige la plupart d'entre elles sans commentaires.

3.2.10. Citations incorrectes

Tableau 3.11 : Citations incorrectes

(24 occurrences, 9% des commentaires négatifs)

Problèmes	Occurrences	Pourcentage par rapport à la totalité des commentaires négatifs	Pourcentage par rapport aux commentaires sur les citations incorrectes
Les titres des livres ou des films doivent être écrits en italiques	16	6%	67%
Manque le nom de l'auteur	8	3%	33%
Totalité	24	9%	100%

Les étudiants chinois n'ont pas l'habitude de citer le nom de l'auteur car les normes chinoises ne l'obligent pas. Mais ils n'ont pas remarqué que les romans célèbres en Chine ne sont pas tous connus pour la correctrice.

3.2.11. Modalités énonciatives

Tableau 3.12 : Formulation d'opinions personnelles, de jugements, de goûts, de sentiments, d'émotions (12 occurrences, 4% des commentaires négatifs)

Problèmes	Occurrences	Pourcentage par rapport à la totalité des commentaires négatifs	Pourcentage par rapport aux commentaires sur la subjectivité
Subjectivité (*je*, *nous*)	12	4%	100%

Dans un texte argumentatif chinois, l'expression de la subjectivité n'est pas perçue de manière aussi négative que dans la dissertation à la française. Des opérateurs de modalité tels que « je pense que », « je crois que », « je trouve que », « je découvre (que) », « je me souviens que » sont acceptables, les expériences personnelles ou l'expression d'une opinion peuvent aussi servir à l'argumentation.

3.2.12. Indications métadiscursives

Tableau 3.13 : Interaction médadiscursive (8 occurrences, 3% des commentaires négatifs)

Problèmes	Occurrences	Pourcentage par rapport à la totalité des commentaires négatifs	Pourcentage par rapport aux commentaires sur l'interaction avec les lecteurs
Expliquer ce qu'on fait	7	2.5%	27%
Caractéristique conversationnelle	1	0.5%	73%
Totalité	8	3%	100%

Des phrases comme « voilà le sujet de cette dissertation », « ... sera discutée dans cette dissertation », « alors, il faut discuter, les opinions sont sans doute variées » sont employées par les scripteurs en tant que chevilles argumentatives, alors que ce type de notation métadiscursives sont plus difficilement admises dans une dissertation à la française.

Une seule copie a recours à un procédé conversationnel.

Copie 33

Il y a un personnage qui n'est pas bon, mais il est impressionné. Qui est-il ? Il est Grandet. Grandet est un personnage central du roman Eugénie Grandet.

Voici le commentaire : « Vous ne pouvez pas poser ainsi des questions au lecteur (donc à moi) dans une dissertation. Ce n'est pas un dialogue, ce n'est pas une lettre... »

3.2.13. Autres problèmes

Tableau 3.14 : Autres problèmes

(3 occurrences, 1% des commentaires négatifs)

Problèmes	Occurrences	Pourcentage par rapport à la totalité des commentaires négatifs	Pourcentage par rapport aux commentaires sur d'autres difficultés rencontrées
Trop moralisateur	1	0.3%	33%
Erreurs de ponctuation	2	0.7%	67%

Il suffit d'observer le commentaire porté sur la copie 15 pour illustrer le fait d'« être trop moralisant ».

Copie 15 :

> *...il(le livre) apporte une contribution importante à notre planète : chaque citoyen peut accomplir leurs devoirs, chaque citoyen fait tous les efforts pour être une personne parfaite...quand tous les ouvriers obéissent les règles de l'usine et travaillent avec efficacité, rien d'entre eux arrive en retard sert l'intérêt privé sous le couvert d'intérêt public, cette usine marchera plus effectivement qu'avant.*

La correctrice donne le commentaire suivant :

> *La littérature n'est pas toujours là pour éduquer le peuple et les hommes ne sont pas tous des êtres humains parfaits qui, après la lecture d'un livre, vont vouloir changer le monde et devenir des citoyens modèles ! Il faut modérer vos propos !* (commentaire sur la copie 15)

3.3. Confrontation de deux régimes rhétoriques

Selon notre corpus, les occurrences les plus fréquentes relèvent de difficultés d'organisation (106 occurrences, 37%) dont la plupart portent sur la structure de

l'introduction et celle de la conclusion. La mise en forme de la dissertation peut être considérée aussi comme élément structurel (11 occurrences concernent des parties déséquilibrées, manquantes ou non distinguées). Deux commentaires sont particulièrement intéressants à cet égard.

> *Votre présentation de la dissertation est très mauvaise. Vous devez clairement séparer les différentes parties de votre texte (introduction, développement et conclusion) en sautant des lignes. Quand je lis votre texte, je ne vois pas vos différentes parties donc j'ai l'impression que vos idées ne sont pas claires, ne sont pas logiques...* (Commentaire sur la copie 32)

> *Il y a un problème dans votre développement car vous parlez uniquement des personnages qui ne sont pas bons ! Vous ne parlez jamais des personnages exemplaires. Il manque donc une partie à votre réflexion...* (Commentaire sur la copie 21)

D'après les commentaires que nous venons de citer, les erreurs de présentation relèvent en réalité de difficultés plus graves : la confusion des idées ou l'incapacité à envisager plusieurs points de vue à la fois. Est-ce vraiment le cas ?

Selon les normes sous-jacentes au discours de la correctrice, le but de la dissertation française n'est pas d'obtenir une réponse unilatérale. « Vous êtes ici pour donner tous les points de vue, même ceux qui ne vous plaisent pas ou avec lesquels vous n'êtes pas d'accord. » (Commentaire sur la copie 9). La dissertation est d'abord un exercice de composition sur une matière donnée par lequel on juge de la réflexion, du bon sens, de l'esprit du candidat, ce qui inclut sa capacité à adopter successivement plusieurs points de vue – fussent-ils opposés l'un à l'autre et opposés au sien propre. « La clarté de la pensée se juge à la clarté du style ; la logique de la réflexion s'estime à l'enchaînement [des] phrases et [des] paragraphes (...). Si [la] réflexion est logique, [le] jugement est sain et [l'] esprit sûr (...)» (Dassonville, 1960, p. XII-XIII). La forme de l'écrit étant un reflet de la pensée, tout ce qui manque à la dissertation est supposé faire aussi défaut à la pensée des apprenants-scripteurs. Or cette inférence ne doit pas être vue comme une exigence mécanique et absolue. Les étudiants peuvent donc bien

envisager une pluralité d'opinions mais sans les exprimer tous dans un texte argumentatif car la convention d'écriture à laquelle ils se réfèrent ne l'exige pas nécessairement.

Nous pourrions alors tenter d'interpréter certaines difficultés des apprenants non natifs et des enseignants locuteurs natifs du français comme le résultat de la confrontation de deux régimes rhétoriques distincts et non intégrés. D'où l'intérêt de présenter les spécificités de l'écrit dans la tradition lettrée et académique chinoise.

3.4. Spécificités de l'écrit dans la tradition lettrée chinoise

La dissertation française est un genre spécifique qui répond à des stratégies d'écriture particulières. Les étudiants chinois sont héritiers, eux aussi, d'une tradition scripturale nationale ancienne mais, très souvent, ils ne peuvent pas la faire valoir car cet héritage entre en contradiction avec les objectifs académiques à la française. Nous résumerons dans les sections suivantes des spécificités de l'écrit propres à la tradition chinoise. Ceci ne veut pas dire qu'elles expliquent toutes les erreurs commises par les étudiants de notre échantillon. Mais elles permettent d'expliquer certaines d'entre elles.

3.4.1. Lien par évocation

L'écrit « à la chinoise » valorise les procédés de cohésion implicite : le lien par évocation ou liaison associative, ce qui explique notamment la surreprésentation des procédés paratactiques dans la progression du propos. Ce mode d'articulation des idées ou des arguments trouve son origine dans la conception corrélative selon laquelle « la chose est appréhendée moins comme entité ou unité isolée que comme relation et interaction » (Zhang, Y. D. 2001, p. 290)

Soit l'exemple suivant, l'introduction de la copie 3 :

> *[1] Un bon livre est toujours capable de parvenir à survivre aux torrents impétueux du temps et aux critiques du lecteur grâce à divers éléments, parmi*

lesquels le personnage principal est indispensable. [2] Ce dernier est la personne sur laquelle est fondée toute l'action, et toute la cohérence de l'histoire contée. [3] Il est chargé de rendre un livre vivant et permanant dans la mémoire des gens. [4] Mais il en est venu des questions: Pour qu'un livre soit bon, son personnage principal doit-il lui aussi être bon, par exemple une personne exemplaire, une personne de grande moralité? [5] Avec un héros médiocre ou même méchant, un ouvrage peut-il figurer au premier plan ?

La correctrice écrit : « votre phrase tombe comme un cheveu sur la soupe ! En somme, vous ne liez pas votre réflexion au sujet de la dissertation ». Cette erreur est en apparence structurale car le sujet n'est pas introduit de façon acceptable. Mais que cache cette maladresse ? Analysons cette introduction phrase par phrase. L'auteur commence son texte par poser la valeur universelle des bons livres et introduit une relation de dépendance entre un bon livre et son personnage principal dans la première phrase. La deuxième phrase définit la notion de « personnage principal » et la troisième précise son rôle. Les deux dernières phrases lancent la problématique sous la forme de deux questions qui traitent le sujet de deux façons apparemment opposées mais en réalité parlent d'une même relation.

Le fil textuel est le suivant :

Un bon livre est lié à son personnage principal → définition et fonction du personnage principal → la problématique (« un bon livre demande-il obligatoirement un héros positif ? »).

C'est la partie intermédiaire qui pose problème aux lecteurs français et la « rupture » entre cette partie intermédiaire et la problématique donne cette impression de « cheveu sur la soupe » : le scripteur aurait besoin de réorganiser ses phrases et ses idées.

Le commentaire de la correctrice est sans doute inhibant pour l'étudiant car si le texte était rédigé en chinois, il ne serait pas jugé aussi mauvais. Selon nous, cet obstacle à la communication réside dans l'importance donnée aux connections entre les phrases qui n'est pas la même dans les deux langues. Là où le texte français est lié

phrase par phrase (logique linéaire), le texte chinois serait lié par un réseau de chaines et de trames. La compréhension textuelle mobilise l'ensemble des informations réparties dans un certain cadre et gardées dans la mémoire à court terme du lecteur (logique associative).

Du point de vue de l'étudiant concerné, l'introduction comporte déjà l'explication des mots clés du sujet (bon livre et personnage principal), la relation étroite entre les deux et la problématique, c'est-à-dire tout ce qui est exigé dans une introduction. Le scripteur ne trouve pas qu'il faille un lien plus explicite en français. Le connecteur « mais » au début de [4] signifie davantage « je vais parler d'autres choses plus importantes » (*aber* en allemand) qu'il ne marque une opposition sémantique entre [3] et [4] (*sondern* en allemand). Si l'on veut comprendre la relation entre le sujet introduit et la problématique, il suffit de sauter deux lignes. Mais pour un lecteur chinois, cela n'est même pas nécessaire car d'une part, [3] et [4] sont liés par un phénomène de cohésion lexicale (répétition du groupe nominal « un livre » et relation de synonymie *gens* → *personne* et, d'autre part, il garde la première phrase en mémoire, ce qui lui permet ensuite de retrouver spontanément les informations associées. La logique interne se construit ainsi. Hinds (1987) a essayé de démontrer que la capacité des lecteurs à mémoriser des informations dépend des schémas rhétoriques qui les présentent. Le « style japonais » est plus facile à comprendre et à retenir pour les lecteurs japonais que pour les lecteurs américains. On trouve qu'il en est de même pour le cas sino-français. C'est pourquoi il n'apparait pas à un lecteur chinois que, dans cet extrait de dissertation, le propos progresse « par à-coups, de façon incohérente » (Disson, 1996, p. 206) et cela justifie aussi dans une certaine mesure la thèse de la responsabilité du lecteur proposée par Hinds (1987).

Autre exemple, tiré de la copie 31 :

> *[1]Quand on lit les livres, on voit les personnage différents: gentil, méchant, malin…[2] Est-ce que pour qu'un livre soit bon, son personnage principal, lui aussi, il doit être bon? [3]Tout le monde a sa propre réponse*

Commentaire sur la copie 31 :

Il faut lier vos phrases. Ici, vous écrivez une première phrase puis le sujet de la dissertation, ce qui est bien, mais il faut lier ces deux phrases, sinon ce n'est pas logique et votre texte n'a donc aucun sens...

L'auteur a fait apparaitre dans la première phrase les mots clés « livre », « personnage », « gentil », « méchant », ce qui est suffisant à ses yeux pour introduire le sujet du devoir qui porte sur la relation livre-personnage.

Rappelons l'exemple que nous avons évoqué dans notre introduction générale.

[1]On ne peut parler de la civilisation humaine ni du progrès humain, en négligeant l'importance et la contribution des bons livres. [2] Pour qu'un livre soit bon, son personnage principal doit-il lui aussi être bon, c'est-à-dire doit-il être une personne de grande moralité, une personne exemplaire ?

Cette copie d'une étudiante détentrice d'un doctorat [93] présente la même spécificité : le sujet de la dissertation est introduit de façon associative. La progression n'est pas basée sur l'enchaînement au niveau phrastique ou propositionnel mais sur l'association des mots clés disposés en chiasme (*bons livres* / *livre bon*). C'est ce qui explique le recours à la parataxe – type de recours qui fait l'objet d'un reproche de la part de la correctrice dans son commentaire de la copie 31 : « il faut lier les phrases… ».

3.4.2. Cohésion structurale

La cohésion structurale signifie la répétition d'un segment identique ou semblable au début des parties ou paragraphes pour provoquer un effet de liaison. Si nous avons recours à ce procédé, il n'est pas nécessaire d'employer des connecteurs, marqueurs textuels (*tout d'abord*, *ensuite* et autres) ni de phrases de transition entre les parties.

Voyons les deux phrases par lesquelles débutent respectivement les deux parties d'une des dissertations, la copie 20 :

[1] Oui, quand un livre est bon, son personnage principal est aussi bon.

[2] Non, quand un livre est bon, son personnage principal est mauvais.

[93] Elle a participé à cette même initiation à la dissertation en juin 2013 avec la même formatrice.

Les deux parties de la dissertation commencent par deux phrases syntaxiquement parallèles mais sémantiquement opposées. Il s'agit d'un parallélisme à plus longue portée, à l'échelle des parties du devoir. Ce parallélisme marque une liaison entre ces deux parties tout en usant d'un effet stylistique, ce que les marqueurs d'organisation textuelle (connecteurs, marqueurs textuels) n'arrivent pas à fournir.

Pourtant, comme dans son commentaire de la copie 31, la correctrice trouve que les deux parties de la dissertation ne sont pas liées. « Vous ne liez pas vos deux parties principales » et propose d'écrire plutôt : « toutefois, il existe aussi des bons livres avec un personnage principal qui est mauvais. » (commentaire sur la copie 20)

L'exemple suivant est encore plus représentatif. Nous avons cité la première phrase de chaque paragraphe et nous notons les mêmes caractéristiques que dans l'exemple précédent.

Copie 16

[1]Un bon personnage principal est indispensable pour qu'un livre soit bon.

[2]Il est probable qu'un personnage principal qui est excellent se fasse aimer par les lecteurs.

[3]Les lecteurs tendent à s'imaginer être le personnage principal qui est bon pour suppléer au dommage de sa vie.

[4]Un personnage qui est bon est un modèle pour les lecteurs.

[5]Un personnage principal qui est bon est encourageant pour les lecteurs.

[6]Un bon personnage principal n'est pas nécessaire pour qu'un livre soit bon.

[7]Un personnage principal qui est ordinaire est plus vrai.

[8]Un personnage principal qui est mauvais est attractif parce qu'on considère des problèmes sous un angle extraordinaire.

[9]Un personnage principal qui est mauvais est d'une introspection.

[10]Un personnage principal qui est mauvais est un dévoilement des phénomènes malsains, qui accélère le développement de la société.

Deux phrases parallèles [1] et [6] débutent chacune des deux grandes parties.

[1]Un bon personnage principal est indispensable pour qu'un livre soit bon.

[6]Un bon personnage principal n'est pas nécessaire pour qu'un livre soit bon.

Le scripteur a gardé la même structure en ne changeant qu'un adjectif, remplaçant « indispensable » par « nécessaire ». Les deux phrases parallèles peuvent être traitées indépendamment l'une de l'autre car elles ne sont pas adjacentes. Cependant, leur conjonction produit un sens. La similarité formelle et l'opposition sémantique constituent une continuité paradoxale et structurent le texte car la récurrence visuelle d'une suite s'accompagne d'un rythme psychique et la modification d'un mot clé frappe l'attention des lecteurs par ce retour.

Les sous-paragraphes du texte commencent aussi par des phrases similaires, surtout celles de la deuxième partie.

[7]Un personnage principal qui est ordinaire est plus vrai.

[8]Un personnage principal qui est mauvais est attractif parce qu'on considère des problèmes sous un angle extraordinaire.

[9]Un personnage principal qui est mauvais est d'une introspection.

[10]Un personnage principal qui est mauvais est un dévoilement des phénomènes malsains, qui accélère le développement de la société.

[7] [8] [9] et [10] commencent par un énoncé identique : « un personnage principal qui est mauvais est… ». Le parallélisme en chiasme est inscrit dans l'esthétique picturale chinoise et s'accompagne de récurrences phoniques. Lorsqu'il lit le texte, le lecteur perçoit la beauté des sons qui se répètent.

La cohésion structurale est un procédé cohésif fréquent dans la culture chinoise. La répétition de phrases entières ou de propositions au début des paragraphes ou des parties rend les chaines et les trames textuelles saillantes et rend l'organisation du texte plus claire.

Mais la correctrice a considéré le texte comme étant « sans liaison », « sans trop de logique » parce que le passage d'une partie à l'autre est abrupt.

Vous ne liez pas assez les différents paragraphes et on a l'impression que vous passez d'un argument à un autre sans faire de liaison, sans trop de logique. (commentaire sur la copie 16)

3.4.3. Liberté d'interprétation du sujet

Voyons l'introduction de la copie 15 :

Le personnage principal d'un livre a une relation indissociable avec la qualité de ce livre, similairement, l'action de chaque personne joue le rôle important dans la stabilité et le développement d'une société. La moralité d'une personne, c'est à dire l'adéquation d'une action, d'un fait, influence son action directement. La plupart du temps un homme de grande moralité a la capacité de contrôler son action pour éviter de faire du mal. De plus, exemplaire, qui peut servir d'exemplaire, servir d'une personne on digne d'être imitée (LAROUSSE) est une estimation positive. Les personnes exemplaires sont admirées et respectées. Mais, il faut discuter la nécessité pour chacun d'être une personne de grande moralité, une personne exemplaire.

La similarité entre la relation personnage-qualité du livre et le lien personne-société reflète là aussi une liaison associative. Le sujet sert de point de départ à la réflexion, ce qui est une caractéristique des genres comme le pamphlet ou l'essai, tels qu'ils ont été codifiés dans la tradition chinoise. On est autorisé à écrire sur des mots et des images évoqués par le titre. Certes, la copie 15 serait elle aussi jugée hors-sujet en chinois car l'auteur n'a pas parlé du livre mais a parlé de la relation entre la moralité et la société. Il n'en demeure pas moins que, parmi les 16 copies hors-sujet, celles qui ont abordé les critères de « bon livre » seraient jugées acceptables selon les critères d'une évaluation à la chinoise.

3.4.4. Importance des effets de style

Contrairement à la dissertation française qui rejette les effets de style, les effets esthétiques ou poétiques, le texte chinois admire la belle plume. Nous remarquons dans les 34 copies l'emploi constant des expressions parallèles, allégoriques et métaphoriques.

La copie 30 est intitulée « Un monde de fleurs et de feuilles ». Le scripteur se sert d'une métaphore pour signifier un monde peuplé de bons livres et de mauvais livres. Le lecteur français serait perplexe devant un tel titre. En réalité, il s'agit de la greffe d'un intertexte. L'origine de cette métaphore remonte sans doute à 1957 lorsque Mao Zedong, dans un discours politique, donnait des critères de jugement de la qualité des livres. Les fleurs parfumées signifiaient les bons livres et les herbes toxiques signifiaient les mauvais. Cette métaphore est encore en usage de nos jours. Le mot de « feuilles » que le scripteur a employé dans sa dissertation serait alors une traduction incorrecte d'« herbes toxiques ». Pour un lecteur français, un tel titre trouverait sa place dans un texte poétique. Pourtant, dans un texte argumentatif chinois, recourir à une citation littéraire ou un proverbe, notamment dans le titre, est apprécié et encouragé car cela entraîne une connivence culturelle entre l'auteur et ses lecteurs.

3.4.5. Le non-dit

Voici la dissertation d'une étudiante de master 3[94].

> *[1] GuanYu, maréchal connu du II^e siècle, a laissé trois conseils à son fils : lire, aimer lire et lire de bons livres. [2]Pourtant, quelles sont les critères d'un bon livre ? [3]Afin de répondre à cette question, il faut d'abord tenir compte de ce que l'on entend par livre. [4]Selon le Dictionnaire de la langue française (Littré), « un livre est un ouvrage d'esprit, soit en prose, soit en vers, d'assez grande étendue pour faire au moins un volume ». [5]Ainsi, pour certains livres tels que les ouvrages scientifiques ou documentaires, il n'y a pas de personnage principal. [6]*

[94] L'étudiante en question a participé à la même initiation à la dissertation en juin 2013 avec la même formatrice.

Quant aux œuvres qui ont un héros ou une héroïne (œuvres de fiction par exemple), pour que le livre soit qualifié comme bon, faut-il avoir un héros lui aussi très bon (une personne de grande moralité, une personne exemplaire) ?

La correctrice donne les commentaires suivants : « tu ne peux pas utiliser *ainsi* ici car tu ne démontres rien avant. Tu expliques un fait. Il vaudrait mieux choisir *cependant*». Or, la « logique » d'opposition dont il est ici question n'est certainement pas évidente pour l'étudiante. Pour celle-ci, le texte est cohérent. Elle cite la définition d'un dictionnaire français afin de montrer que l'existence d'un personnage principal n'est pas une condition nécessaire pour juger si un document est un livre car ce critère n'est pas mentionné dans la définition. Il existe donc des livres sans personnages. Les phrases [4] et [5] entretiennent une relation de cause conséquence. Le problème est que l'auteur n'a pas expliqué davantage sa citation car elle ne l'a pas estimé nécessaire. Elle suppose que la simple lecture de cette définition était suffisante pour la compréhension de ce lien implicite entre [4] et [5]. Selon les habitudes chinoises, le plus souvent, quand on cite un auteur qui fait autorité, il faut lire et relire la citation pour approfondir non seulement ce qui est dit mais aussi ce qu'elle révèle en creux. Quelquefois, c'est le non-dit que l'auteur voudrait vraiment montrer. C'est la raison pour laquelle, du point de vue du scripteur comme de celui de la plupart des lettrés chinois, le commentaire de la correctrice (*tu ne démontres rien avant*) doit être injuste. Il relève d'une tyrannie de l'explicite, étrangère à sa culture textuelle.

Cette spécificité conduit Kaplan à décrire « une certaine écriture orientale » dont le développement d'idées « en termes de ce qu'ils ne sont pas, plutôt que dans termes de ce qu'ils sont » (Kaplan, 1996, p. 10)

3.4.6. Un schéma textuel d'origine chinoise, le *Qi-Cheng-Zhuan-He*

L'exemple suivant a aussi été mentionné dans l'introduction. Nous avons relevé la première phrase de chaque paragraphe de la copie 11.

Sujet : « Pour qu'un livre soit bon, son personnage principal doit-il lui aussi être bon, c'est-à-dire doit-il être une personne de grande moralité, une personne exemplaire ? »

Partie I « Qi »

[1]Il est nécessaire de créer un bon personnage principal afin de créer un livre de grande qualité95.

[2]D'abord, un bon personnage est simplement aimé des lecteurs.

[3]De plus, les qualités de cœur et d'esprit du personnage principal sont généralement ce dont la société manque.

Partie II « Cheng »

[4]En revanche, est-ce qu'un livre est mauvais si l'écrivain ne campe pas un bon personnage principal ? Non, certainement pas.

[5]Un personnage principal est peut-être un travailleur ordinaire ou un petit homme même vivant dans les bas-fonds de la société.

[6]En plus d'un personnage ordinaire, l'écrivain aime choisir un mauvais personnage comme premier personnage.

Partie III « Zhuan »

[7]Hors d'un personnage principal rempli de sentiments, quelle sont les qualités requises par un livre pour être un bon livre ?

[8]Il doit contenir d'autres facteurs essentiels : des intrigues passionnantes, quelques thèmes qui se détachent.

Partie IV « He »

[9] Un personnage principal, ce n'est pas indispensable pour qu'un livre soit bon.

Évidemment, cette copie n'a pas suivie l'organisation dialectique ternaire propre à la dissertation à la française. Nous pouvons remarquer que l'auteur a utilisé un modèle textuel typiquement chinois qui est intitulé *Qi-Cheng-Zhuan-He*. *Qi* - « le commencement » : introduire le sujet ; *Cheng* - « brancher » : expliquer le sujet ; *Zhuan* - « le détour », « le changement » : introduire des éléments nouveaux ; *He* - «

[95] C'est nous qui soulignons la première phrase de chaque partie.

rejoindre », « la fermeture » : résumer ou conclure. M. C. Liu (1990) affirme que ces principes d'organisation ont régi l'écriture chinoise pendant environ 1500 ans et sont encore influents. La bonne rédaction doit refléter la nature complexe de la vie : « wen si kan shan bu xi ping » (*L'écriture, c'est comme admirer les montagnes, la planéité n'est pas appréciée*). La troisième partie *Zhuan* - « détour » sert à ouvrir le champ du possible et du devenir. Cependant, cette partie risque d'être jugée hors-sujet par les correcteurs français. Il est à noter qu'une copie a utilisé cette structure quaternaire.

3.4.7. Absence d'explication

Voyons l'exemple suivant, celui de la copie 23 :

> *La valeur de ce genre de livres consiste à faire connaître les caractéristiques des gens dans la période aux lecteurs et à éclairer les gens actuels. Par exemple, le monsieur Q dans le roman chinois « La Biographie du Monsieur Q » est un homme qui est trop mou, ridicule et bête. Le personnage principal du roman américain « The Catcher In The Rye » est un lycéen sans but dans sa vie. Cela ne les empêche d'être un bon roman*[96].

Commentaire sur ce paragraphe :

> *Essayez de développer vos exemples et de les expliquer un peu plus. Il faudrait aussi lier un peu plus vos exemples et votre réflexion.*

Le rôle de l'explication est moins important dans le *yilun wen* (texte argumentatif chinois) que dans la dissertation française. Les copies des étudiants chinois manifestent cette spécificité. Ce qui compte pour le scripteur, c'est de chercher et de citer des exemples pertinents. Mais ces exemples sont donnés sans beaucoup d'explication car il faut « laisser parler la vérité ». C'est au lecteur qu'il revient de lier l'exemple et l'argument en ayant recours au raisonnement analogique. Mais pour un

[96] La mise en gras est effectuée par nous.

lecteur français, cette tache cognitive est très ardue et il n'arrive pas toujours à percevoir les similitudes.

Copie 23 :

> *Dans un classique mondial, « Comment l'acier fut trempé », l'auteur décrit une histoire d'un garçon ordinaire qui a devenu un héros après participer à la guerre de libération de l'Union soviétique. Ce jeune homme extraordinaire et têtu a un destin extraordinaire.*

Commentaire sur cet extrait :

> *Attention car si ce livre est très connu en Chine, il ne l'est pas autant en Occident...*

Et l'acier fut trempé (1932), le roman de Nicolas Ostrovski est connu de tous les Chinois : il figure dans les programme scolaires. Cette prémisse « naturelle » n'a donc pas besoin d'être fondée car elle est gardée à l'esprit du scripteur et du lecteur chinois. Mais sans conscience interculturelle, le scripteur a considéré ce livre comme « un classique mondial » en supposant que sa correctrice française le connaissait aussi.

3.4.8. Importance de l'êthos et du pathos

Les arguments (l'administration de la preuve chez Aristote) sont assignées à trois instances dans la rhétorique classique : l' « êthos » (caractère que doit prendre l'orateur pour inspirer confiance), le « pathos » (ensemble des émotions, passions et sentiments que l'orateur doit susciter) et le « logos » (l'argumentation proprement dite, l'enthymème et l'exemple).

Dans la dissertation française, c'est le « logos » qui joue un rôle primordial. Mais dans les écrits chinois, l' « êthos », le « pathos » jouent un rôle important.

L' « êthos » recouvre la sincérité, la sympathie, la probité et l'honnêteté de l'orateur (ou du scripteur). Dans les copies des étudiants chinois, le scripteur veut

souvent être en scène. La prise en charge énonciative s'organise grâce au pronom personnel *je*. Des expériences personnelles sont employées pour introduire le sujet. La citation des proverbes ou des poèmes est un témoignage noble de l'érudition du scripteur.

Exemple : Introduction de la dissertation d'une étudiante de 2e année en FLE.

Sujet : « Tout mensonge est-il condamnable? »

> *[1]Quand on était jeune, mes parents nous ont dit qu'il ne fallait pas mentir tout le temps. [2] Si on débitait des mensonges, on va être puni. [3]Mais est-ce que tous les mensonges sont condamnables ? [4] Est-ce qu'il existe des mensonges bons ?*

Dans la phrase [1], on remarque une substitution en chaîne de pronoms (*on-mes-nous*) dans une sorte d'énallage. Même si la scriptrice est attentive à ne pas utiliser le pronom personnel de la première personne *je*, elle raconte ses propres expériences, et fait état un événement personnel pour susciter l'attention des lecteurs. Cela est à éviter dans une dissertation à la française. La correctrice note :

> *la dissertation n'est pas autobiographique. L'introduction doit aider le lecteur à aborder le sujet à partir d'une mise en contexte, mais celle-ci n'est pas « votre » contexte biographique que vous racontez mais plutôt l'environnement de la question.*

Le « pathos » met l'accent sur les effets émotionnels suscités chez les récepteurs du discours – auditeurs ou lecteurs. Dans les copies des étudiants chinois, cela se révèle par l'interaction entre l'auteur et le lecteur, comme le montre la dernière phrase de la copie 34 : *Un livre qui peut provoquer la réflexion des lecteurs est un bon livre, n'est-ce pas?*

Analysons deux autres exemples plus représentatifs, tirés d'un autre ensemble de dissertations que nous n'avons pas exploitées ici de manière exhaustive.

Sujet : « Préférez-vous les fêtes traditionnelles chinoises ou occidentales ? » Justifiez votre choix.

[1]En fait, j'ai peur de fêter des fêtes. [2]A des moments particuliers, je suis obligée de dépenser beaucoup ! [3] Non, je suis en hors de moi ! [4]Je suis seulement une étudiante très pauvre ! [5]Je le déteste ! [6]Sur ce point, dans des pays occidentales, ils montrent principalement son cœur de féliciter, de la joie, le rôle d'argent est relativement moins que leur sentiment. [7]Donc, je préfère les fêtes occidentales.

Ce qui frappe dans ce petit texte est la forte émotivité exprimée par l'auteur qui emploie successivement quatre phrases exclamatives pour exprimer sa peur et sa colère de dépenser trop d'argent à contre-cœur à l'occasion des fêtes. Les phrases [3], [4] et [5] semblent l'expression d'une communication directe, des paroles auto-rapportées pour décliner une invitation à célébrer une fête.

L'exemple suivant est la conclusion tirée d'un autre texte :

[1]A mon avis, je préfère les fêtes traditionnelles. [2]Parce que vous êtes Chinois, vous devez connaitre les traditions. [3]Vous devez partager la fête avec la famille.

A la différence de l'exemple précédent où l'étudiant a recours aux points d'exclamation, cet extrait finit par deux injonctions adressées aux lecteurs. Dans les deux dernières phrases du texte, le scripteur suppose que tous les lecteurs sont chinois et il s'adresse directement à eux, ce qui n'est pas conforme à ce qui est attendu dans un texte argumentatif à la française.

3.4.9. Caractéristique moralisante

Voyons d'abord un commentaire donné par la correctrice française à une des copies de notre corpus principal.

Non, non et non !!!! Vous n'écrivez pas un texte politique ! La littérature n'est pas toujours là pour éduquer le peuple et les hommes ne sont pas tous des êtres humains parfaits qui, après la lecture d'un livre, vont vouloir changer le monde et devenir des citoyens modèles !!! Il faut modérer vos propos ! (commentaire sur copie 15)

Cette copie révèle une visée moralisante, ce qui a suscité une réaction fortement négative de la correctrice française.

Les exemples suivants sont eux aussi représentatifs de ce type de visée.

Conclusion de la copie 13 :

Les ouvrages littéraires qui sont capables d'inciter à de sérieuses réflexions, qui peuvent modeler les lecteurs et leur faire discerner le vrai du faux, qui apportent la lumière aux idées des peuples et pousse le développement de la société, ils largement méritent le titre « chef-d'oeuvre », c'est à dire, un bon livre !

Copie 14 :

Les héros sont peut-être hypocrites, flatteurs, avares même venimeux. Ils sont détestés par tout le monde. Mais c'est un moyen plus efficace d'apprendre les lecteurs à s'éloigner de ces défauts.

Selon l'auteur de la copie 14, les personnages scélérats sont des exemples d'anti-héros et servent à « apprendre les lecteurs à s'éloigner de ces défauts. ».

La dernière phrase de la copie 14 se termine sur une notation morale :

De toute façon, si un livre apportait des inspirations à l'humanité, il a toujours sa valeur dans la société.

L'écriture assume la responsabilité d'éduquer les lecteurs conformément à une maxime connue depuis la dynastie des Song : «文以载道 L'écriture est le véhicule pour la morale ». Pourtant, cette caractéristique n'est pas appréciée selon la norme française.

3.5. Commentaires sur l'article d'un professeur chinois

Nous avons proposé à une lectrice française (professeur de français à l'Université Beijing) de lire et de donner ses commentaires sur un article rédigé en français par un professeur chinois[97]. Il s'agit d'un article scientifique. Nous avons néanmoins jugé qu'il pouvait éclairer notre réflexion.

3.5.1. Profil du scripteur

Le scripteur est un professeur retraité du département de Chinois langue étrangère. Né dans les années 30 du 20e siècle, il a fait des études traditionnelles chinoises[98] puis des études universitaires. Dans les années 1980, il a suivi une formation de français pendant deux ans et enseigné pendant un an le chinois à Paris. Puis il a entrepris des recherches sur les civilisations comparées, spécialement dans le domaine de la littérature franco-chinoise et l`enseignement du chinois langue étrangère. Nous avons choisi un article rédigé en français par ce professeur qui n'a pas suivi un cursus complet de français. Dans son article, le modèle et le style textuels sont plutôt influencés par la tradition chinoise.

3.5.2. Commentaires sur l'article

Voici les commentaires et les réflexions donnés par le professeur français.

> Commentaires sur *Le Grand voyageur et le pèlerin → Appréciation des exploits en sinologie de François Cheng dans l'histoire de la sinologie française.*

[97] Voir Annexe IV.

[98] L'apprentissage des classiques confucéennes : *Les analectes de Confucius ; Mencius ; La grande Etude ; La doctrine du juste milieu*, etc.

C'est un article passionnant sur un sujet transculturel très intéressant. Il faut le lire comme tel afin de partager l'admiration de l'auteur pour François Cheng et son œuvre. C'est ainsi que je l'ai lu.

Ceci dit, et c'est cela qui t'intéresse dans ta recherche, il est probable que si cet article est proposé à une revue française, celle-ci fera attention aux caractéristiques différentes des articles scientifiques français écrits en français par des Français.

Je fais l'hypothèse que la caractéristique qui retiendra le plus l'attention, est l'absence de procédés dans l'écriture pour faire apparaître la progression de la pensée. Pourtant le raisonnement est bien structuré :

1. La réception de l'œuvre de François Cheng en Chine, et l'évolution de la réception de cette œuvre par l'auteur de l'article.

2. La place de François Cheng dans la sinologie française.

3. Continuité et discontinuité entre François Cheng et les auteurs français qui avant lui ont écrit sur la Chine : peu de différences, une continuité / des différences : la particularité d'un Chinois d'Outre-mer (partage le point de vue du « nous » des Chinois)

4 - L'identité transculturelle de François Cheng : l'image du voyageur.

Mais l'auteur de l'article, outre le fait qu'il n'y a ni introduction ni conclusion, n'a pas construit ses parties en les délimitant selon ce plan, il n'a pas choisi des titres (sauf le dernier) qui serviraient de repères dans ce plan et a donné, en cours de texte, peu d'aides à son lecteur pour suivre son raisonnement (expliciter ce qu'il est en train de vouloir dire, récapituler, donner à voir ses transitions, etc.).

D'autre part, une revue scientifique remarquera probablement la position modeste adoptée et signalée tout au long du texte par l'auteur.

Quelques autres remarques diverses :

- La notion de sinologues est parfois un peu flou (des scientifiques mais aussi des écrivains), elle n'est en tout cas pas définie.

- Le début du résumé ne correspond pas au genre et à la fonction du résumé (donner un aperçu du contenu de l'article).

- L'article comprend de nombreuses citations ou expressions entre guillemets

sans référence.

- La tournure d'introduction du discours d'autrui est à reprendre : « comme l'a dit X » et non « comme ce que dit X ».

- Il faudrait bien sûr reprendre les difficultés en orthographe, en typographie et pour la présentation des références bibliographiques.

- J'ai surligné en bleu les expressions les plus inadéquates.

D'après la lectrice, le premier problème « c'est l'absence de procédés dans l'écriture pour faire apparaître la progression de la pensée ». Il n'y a ni introduction ni conclusion (à la française), les transitions apparaissent implicites et les arguments ne sont pas assez expliqués. La compréhension n'est pas facile car l'auteur « a donné, en cours de texte, peu d'aides à son lecteur pour suivre son raisonnement ». Cette remarque correspond aux hypothèses de Hinds (1987, 1990) : les Chinois comme les Japonais utilisent une rhétorique « lecteur-responsable » : il en va de la responsabilité du lecteur de comprendre ce que l'auteur a voulu dire. Dans un texte lecteur-responsable, le scripteur n'est pas obligé de fournir des marques de transition afin que le lecteur puisse reconstituer la logique d'ensemble du texte. Les repères peuvent être absents ou faibles et les transitions subtiles. Le lecteur doit trier et évaluer les observations (ou les allusions) aux liens lâches que certains passages entretiennent avec le sujet général afin de comprendre le texte. Cependant, dans la culture éducative française, on l'a dit, le texte argumentatif est plutôt « scripteur-responsable » : le lecteur cherche des repères le long du chemin et s'attend à ce que le texte lui en fournisse.

Le texte se compose de trois parties selon toute apparence (« 1. Le motif de poser ce sujet de discussion ; 2.Un sinologue doué en recherches et en œuvres littéraires ; 3. Le grand voyageur-pèlerin »). Néanmoins, selon la lectrice française, cet agencement des idées n'illustre pas le raisonnement textuel. C'est à elle de trouver pendant la lecture du contenu la structure quadripartite -jacente : 1) La réception de l'œuvre de François Cheng en Chine, et l'évolution de la réception de cette œuvre par l'auteur de l'article. 2) La place de François Cheng dans la sinologie française. 3) Continuité et

discontinuité entre François Cheng et les auteurs français qui avant lui ont écrit sur la Chine. 4) L'identité transculturelle de François Cheng : l'image du voyageur.

Le deuxième problème relevé est celui de « la position modeste adoptée et signalée tout au long du texte par l'auteur », ce qui ne serait pas accepté par une revue scientifique française. Pourtant, la modestie est une grande vertu dans la tradition confucéenne. « L'humilité, qui rayonne quand elle est prisée mais qui ne saurait être oubliée même quand elle se fait petite, tel est le but ultime de l'homme de bien ». C'est le commentaire donné par Confucius sur le 15e hexagramme *qian* (modestie) dans le classique confucéen *Le livre de mutations.*

Ce professeur qui a suivi des études traditionnelles conserve cette vertu dans ses articles. Mais ce n'est pas un cas général. Même les revues scientifiques chinoises n'apprécient pas cette caractéristique.

Enfin, certaines stratégies de rédaction ne se conforment pas aux conventions françaises : définition de la notion essentielle, résumé, citation, et autres.

Conclusion

Dans le présent chapitre, nous avons retracé l'histoire de la dissertation française et mis en lumière ses caractéristiques principales. Avec les données d'un corpus homogène, nous avons analysé les difficultés de rédaction rencontrées par les étudiants chinois à travers leurs travaux de dissertation.

Nombreux sont les problèmes concernant les conventions d'écriture qui diffèrent dans les deux cultures éducatives ainsi mises en regard. La présentation de la dissertation, les manières d'introduire et de conclure une dissertation, les normes d'usage des citations sont assez fortement contrastées. Les Français privilégient le schéma question-réponse dans la dissertation et récusent une structure inverse (réponse + explications) tandis que, selon la norme chinoise, on attend une plus grande variété dans l'organisation textuelle et on tolère, on valorise même certains procédés considérés comme illicites dans la dissertation à la française : disposer des parties déséquilibrées, donner d'emblée une réponse à la question posée, ne pas annoncer de

plan, etc. Il est donc difficile pour les apprenants d'acquérir les conventions françaises sans une pratique intensive de longue durée. La règle selon laquelle il convient d'aborder tous les aspects du sujet pose aussi difficulté aux étudiants et provoque souvent le hors-sujet. Fait également problème l'absence d'emploi de certaines marques de cohésion/cohérence, tels que les connecteurs et les anaphoriques, ainsi que la juxtaposition des idées sans lien explicite et la convocation d'exemples donnés sans explication.

En règle générale, la dissertation exige une mise en retrait de l'auteur et une manière objective de présenter arguments et contre-arguments. Les anecdotes personnelles, commentaires émotionnels, interactions avec les lecteurs sont condamnés.

Puis nous avons identifié d'autres spécificités dans des écrits d'étudiants chinois. Ces spécificités sont étrangères à la norme dissertative française et entraînent des problèmes de communication interculturels. Elles ont trait aux liens par évocation, à la cohésion structurale, à la présentation du sujet comme point de point de départ de la réflexion, à l'importance des effets de style, au statut du non-dit. Enfin, nous avons examiné la prégnance d'un schéma textuel d'origine chinoise, le *Qi-Cheng-Zhuan-He*, ce qui nous a permis de traiter deux autres spécificités : l'absence d'explication des exemples, l'importance de l'êthos et du pathos à travers les formes d'adresse du discours et, pour terminer, les visées moralisatrices des écrits.

L'analyse de l'article d'un professeur chinois nous a permis de vérifier que certaines de ces spécificités se rencontrent pas seulement dans des copies d'étudiants. L'ensemble nous a permis d'interpréter les incompréhensions entre apprenants non natifs et enseignants francophones natifs comme le résultat de la confrontation de deux régimes rhétoriques distincts et non intégrés.

CHAPITRE IV

Représentation des normes dissertatives chez les étudiants français et chinois

Selon les analyses détaillées que nous avons présentées dans le chapitre III sur les erreurs des apprenants-scripteurs chinois après une séance de formation à la dissertation, les obstacles les plus fréquents sont le hors-sujet, l'absence de cohésion/cohérence et les manquements aux conventions de la dissertation française qui sont différentes des conventions d'écriture chinoises. Les raisons de ces obstacles sont diverses et complexes. Une des explications tient à ce que « les apprenants croient souvent, à tort, que leur façon d'écrire et d'argumenter est universellement reconnue et appréciée » (Takagaki, 2014, p. 35). Dans le chapitre IV on s'attachera donc à poser correctement et à s'efforcer de répondre à la question suivante : quelles opinions les scripteurs chinois et français se font-ils des normes de la dissertation[99] ?

Les hypothèses que nous formulons à cet égard sont les suivantes :

I. Les règles à respecter ne sont pas partagées au même degré par les étudiants français et chinois.

II. Certaines normes sont contraignantes à l'Université chinoise mais récusées à l'Université française, d'où les difficultés intriquées et les transferts négatifs dans la dissertation à la française.

III. Les étudiants ne sont pas toujours conscients de l'écart culturel entre les

[99] Nous définissons ici « dissertation » dans son acception la plus générale : tout écrit argumentatif de type spéculatif.

normes à l'écrit. Autrement dit, certains pensent que les normes qu'ils ont apprises sont universelles, d'où les obstacles de communication interculturelle.

Pour mettre en lumière la représentation des normes dissertatives, nous avons mené une enquête auprès des étudiants français qui apprennent le chinois et des étudiants chinois du département de français de plusieurs universités. Nous décrirons d'abord dans ce chapitre le profil des étudiants interrogés puis présenterons l'élaboration du questionnaire. Nous nous servirons des outils de traitements des données afin de tester les hypothèses. Enfin, nous analyserons les résultats de l'enquête.

4.1. Présentation de l'enquête

Cette enquête s'est déroulée pendant un an, du début avril 2012 à la fin mai 2013.

Nous avons préparé un questionnaire qui a été distribué par Internet aux étudiants de chinois de quatre établissements français : l'Université Sorbonne nouvelle-Paris III, l'Université Montpellier III-Paul Valéry, l'Université de la Rochelle et l'Institut d'Etudes Politiques (IEP) de Lyon. Ainsi qu'aux étudiants des facultés de français de quatre universités chinoises : l'École Normale Supérieure de l'Est de la Chine (ECNU), située à Shanghai, l'Université des Études Internationales de Shanghai (SISU), l'Institut du Commerce de Shanghai (ICS) et l'Université de Shanghai. Nous avons distribué 400 questionnaires et récolté 296 réponses dont 177 nous ont été adressées par les étudiants chinois et 119 par les étudiants français.

4.1.1. Profil des étudiants interrogés

Tableau 4.1 : Répartition selon leur sexe

	Hommes	Pourcentage	Femmes	Pourcentage
étudiants français	24	20.17%	87	73.11%
étudiants chinois	63	35.60%	102	57.63%

20 personnes interrogées non pas répondu à cette question. Cette répartition reflète le poids dominant des femmes dans l'apprentissage des langues étrangères.

- Répartition par tranches d'âges

Dans le groupe français, 23.53 % des étudiants sont âgés de moins de 20 ans. 68.07% d'entre eux ont entre 20 à 30 ans. Sept personnes n'ont pas répondu à cette question.

Pour le groupe chinois, nous observons une répartition assez uniforme en termes d'âge. 40.11 % des étudiants qui ont répondu sont âgés de moins de 20 ans. 53.10 % d'entre eux sont âgés de 20 à 30 ans. 12 personnes n'ont pas répondu à cette question.

Tableau 4.2 : Répartition selon la durée d'apprentissage

	1-3 ans	Pourcentage	4-5 ans	Pourcentage	Plus de 5 ans	Pourcentage
France	85	71.43%	13	10.92%	13	10.92%
Chine	151	85.31%	11	6.21%	3	1.69%

La plupart des personnes ont déclaré de un à trois ans d'apprentissage du français ou du chinois. 8.11% ont derrière eux entre quatre et cinq ans d'apprentissage et 5.41% apprennent le français ou le chinois depuis plus de 5 ans. 20 personnes n'ont pas répondu à cette question.

4.1.2. Élaboration du questionnaire

Le questionnaire comportait trois parties[100] :

La première partie concernait les consignes. Les enquêtés étaient invités à noter chaque critère par ordre d'importance : très important : 4 ; important : 3 ; peu important : 2 ; sans importance : 1 ; sans opinion : 0.

La deuxième partie comportait 24 critères d'évaluation d'une dissertation et une question ouverte : *A votre avis, les critères d'évaluation d'un texte argumentatif sont-ils les mêmes en chinois et en français ? Oui/Non. Justifiez votre choix, s'il vous plait !*

Cette question invitait les étudiants à développer leur appréciation.

Le questionnaire adressé aux étudiants chinois comportait de surcroît quatre questions sur la rhétorique traditionnelle chinoise. Nous les traiterons dans le Chapitre V.

[100] Pour le questionnaire adressé aux étudiants français, voir Annexe II. Pour le questionnaire adressé aux étudiants chinois, voir Annexe III.

Dans la dernière partie, nous commenterons le profil des enquêtés selon quatre critères : l'âge, le sexe, l'établissement, la durée d'apprentissage du chinois ou du français.

Bien que le questionnaire ait été adressé à des étudiants de langue étrangère (français ou chinois), ceux-ci n'étaient pas tenus de s'exprimer dans la langue qu'ils apprennent pour répondre à la question ouverte. Afin de faciliter la compréhension des critères et l'expression libre des personnes intérrogées, nous avons préparé deux versions du questionnaire : l'une en français et l'autre en chinois.

Les critères ont été classés en cinq séries distinctes :

I. Critères formulés à partir des commentaires négatifs des correcteurs sur les dissertations des étudiants chinois : « illogique », « hors-sujet », « sans explication », « sans transitions ».

(1). La composition est logique.

(2). Le contenu est fidèle au sujet.

(3). Les exemples ou citations doivent être suivis d'explications qui les relient aux arguments.

(4). Le sujet doit être présenté au début de la dissertation.

(5). Présence des organisateurs textuels du type *d'abord, ensuite, enfin*…

(6). Présence des marqueurs de relations et des connecteurs du type *comme, mais, par conséquent*…

(7). Utilisation de transitions, de chevilles argumentatives : phrases, expressions...

II. Caractéristiques des normes de la dissertation française

(8). L'auteur ne doit pas s'engager dans la rédaction : pas d'expérience personnelle, pas d'utilisation du *je*.

(9). Le texte comporte une introduction, un développement et une conclusion.

(10). La problématique est présentée dans l'introduction.

(11). Chaque paragraphe a sensiblement la même longueur.

(12). Il faut annoncer le plan au début du texte.

(13). La conclusion doit comporter un élargissement, une indication vers des prolongements possibles du propos.

III. Caractéristiques des normes du *yilun wen* (texte argumentatif chinois).

(14). Le but d'un texte argumentatif est de répondre à trois questions : *qu'est-ce ? Pourquoi ? Comment ?*

(15). Le contenu du texte doit donner à penser au lecteur.

(16). Le texte doit contenir des idées originales.

(17). L'interaction entre l'auteur et le lecteur est indispensable.

(18). Présence d'anecdotes : sont-elles pertinentes, originales ?

(19). Présence de citations : poèmes, proverbes.

(20). Les effets de style sont importants.

(21). La fin du texte est marquée par l'énoncé d'une morale.

IV. Modes de pensée : inductif vs déductif.

(22). L'argument se trouve au début du paragraphe.

(23). L'argument se trouve à la fin du paragraphe.

V. Exigences linguistiques

(24). La maîtrise de la langue : orthographe, grammaire, écriture.

4.2. Perspective globale : les premiers résultats

Pour faciliter la compréhension de nos résultats, nous commencerons par un simple repérage. Nous avons traité statistiquement les données recueillies grâce au logiciel STAT (Statistique Software), ce qui nous a permis d'obtenir une répartition globale des facteurs étudiés. Les données du tableau suivant montrent les résultats statistiques aux questions posées en termes de moyenne, d'écart-type, de minimum et de maximum.

Tableau 4. 3 : Répartition globale de l'échantillon

Opinons	Echantillon	Nombre d'items	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
Sans opinion	France	24	6.80	7.55	0	16
	Chine	24	3.92	4.76	0	15
Sans importance	France	24	14.80	15.46	0	45
	Chine	24	20.28	18.99	1	76
Peu important	France	24	26.52	15.89	0	51
	Chine	24	55.32	29.95	3	100
Important	France	24	37.46	14.91	13	62
	Chine	24	63.46	24.80	8	106
Très important	France	24	36.38	28.27	3	102
	Chine	24	38.08	35.77	4	141

La moyenne est une mesure de tendance centrale qui sert à identifier la valeur la plus représentative à l'intérieur d'un groupe. Pour les étudiants chinois, la moyenne la plus élevée est celle du choix « important », suivie par les choix « peu important », « très important », « sans importance » et « sans opinion ». Quant aux étudiants français, dans l'ordre décroissant, la moyenne se porte sur « important », puis « très important », « peu important », « sans importance » et « sans opinion ». On constate notamment que les étudiants chinois préfèrent éviter les choix extrêmes « très important » ou « sans importance » et que les étudiants français sont plus nombreux à être « sans opinion » que les Chinois. Peut-être parce que ce questionnaire comporte plus de questions sur les caractéristiques spécifiques des normes chinoises que les Français ne connaissent pas (ou mal) que sur les caractéristiques des normes françaises auxquels les Chinois ont été initiés.

L'écart-type permet de mesurer des écarts par rapport à la moyenne. Si toutes les valeurs d'un groupe étaient les mêmes, l'écart-type serait égal à zéro, chaque valeur étant égale à la moyenne. Plus l'écart-type est élevé, plus les données sont dispersées. En règle générale, l'écart-type du groupe chinois est plus élevé que celui du groupe français, ce qui signifie que les opinions des Chinois sont plus variées en ce qui concerne les critères. Prenons l'exemple de l'appréciation « très important » : l'écart-type du groupe chinois est de 35.77 tandis que celui du groupe français est de 28.27. Les étudiants français ont davantage concentré l'appréciation « très important » sur certains critères que ne l'ont fait les étudiants chinois. Il en est de même pour les appréciations « important », « peu important » et « sans importance ». Nous pouvons conclure de cette première approche qu'en règle générale, les opinions des étudiants français sont

plus marquées que celles des Chinois [101]. Les étudiants français ont d'avantage d'opinions prédéfinies sur les normes. Les normes chinoises seraient moins contraignantes.

La valeur minimum statistique est la plus petite valeur d'un échantillon et la valeur maximum la plus grande. Pour mieux analyser ces deux valeurs, il convient de se reporter au tableau 4.4 qui présente les réponses détaillées, les maximums figurant en rouge et les minimums en bleu.

Tableau 4.4 : Distribution des opinions

Opinions	Echantillon	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4	Critère 5	Critère 6	Critère 7	Critère 8	Critère 9	Critère 10	Critère 11	Critère 12
Sans opinion	France	2	4	2	6	5	2	3	7	0	5	2	3
	Chine	0	0	0	3	3	2	0	15	2	5	5	3
Sans importance	France	1	0	8	11	4	1	2	23	1	2	27	5
	Chine	1	3	26	4	41	19	11	25	10	11	76	39
Peu important	France	3	3	26	29	15	12	10	24	1	15	48	25
	Chine	3	7	77	50	63	40	36	70	55	59	84	87
important	France	33	42	50	44	52	54	62	22	20	36	39	52
	Chine	32	68	62	77	56	95	106	44	78	81	8	39
Très important	France	80	70	33	29	43	50	42	43	97	61	3	34
	Chine	141	99	12	43	14	21	24	23	32	21	4	9

Opinions	Echantillons	Critère 13	Critère 14	Critère 15	Critère 16	Critère 17	Critère 18	Critère 19	Critère 20	Critère 21	Critère 22	Critère 23	Critère 24
Sans opinion	France	4	11	5	4	8	3	4	11	16	10	15	1
	Chine	7	13	0	1	2	3	0	0	5	3	8	1
Sans importance	France	5	2	10	10	14	16	30	28	42	31	45	1
	Chine	24	4	1	2	8	13	31	14	20	21	50	2
Peu important	France	32	18	39	35	48	34	51	46	44	37	37	0
	Chine	87	13	24	19	46	69	100	56	71	66	81	11
Important	France	41	53	47	52	33	53	26	22	13	24	14	15
	Chine	46	58	96	102	85	79	38	71	60	51	31	60
Très important	France	37	35	18	18	16	13	8	12	4	17	8	102
	Chine	13	89	56	53	36	13	8	36	21	36	7	103

a) « Sans opinion »

Le groupe français a attribué le score maximum à l'appréciation « sans opinion », s'agissant du critère 21 : « La fin du texte est marquée par l'énoncé d'une morale », un

[101] Sauf en ce qui concerne l'appréciation « sans opinion », sur laquelle les Chinois se sont plus rassemblés. Mais la différence entre les écarts-types est minime.

critère qui répond à une exigence spécifiquement chinoise. Il est donc naturel que 16 étudiants français (soit 13.45%) n'en aient aucune idée.

Quant au groupe chinois, il a attribué le score maximum à l'appréciation « sans opinion », s'agissant du critère 8 : « L'auteur ne doit pas s'engager dans la rédaction : pas d'expérience personnelle, pas d'utilisation de *je* » pour laquelle 15 étudiants chinois (soit 8.47%) sont « sans opinion » quant à la place de cette exigence dans la dissertation française.

Le groupe français n'a donné aucune appréciation « sans opinion », s'agissant du critère 9 : « le texte comporte une introduction, un développement et une conclusion », qui est aussi une règle incontournable de la dissertation française.

Dans le groupe chinois, 6 critères n'ont reçu aucune appréciation « sans opinion ». Il s'agit de critères communs aux deux groupes, ceux qui ont trait à l'organisation « logique » de la dissertation, à la fidélité au sujet, aux formes de la citation, à la question des transitions mais aussi de critères propres à la tradition scolaire chinoise comme la sensibilisation du lecteur et annonce de la position du scripteur vis-à-vis du sujet au début du texte.

b) « Sans importance »,

L'appréciation « sans importance » assortie au critère 23 (« L'argument se trouve à la fin du paragraphe ») obtient le score maximum dans le groupe français : 45 étudiants de ce groupe (soit 37.81%) trouvent que l'alternative argumentation déductive vs inductive n'est pas décisive. En revanche, le score maximum de l'appréciation « sans importance » a été attribué par le groupe chinois au critère 11 : « Chaque paragraphe a sensiblement la même longueur ». 76 étudiants chinois (soit 42.94%) trouvent que cette règle à la française ne présente aucune importance.

Aucun étudiant français n'a noté le critère 2 (« Le contenu est fidèle au sujet ») comme étant « sans importance ». Quant aux étudiants chinois, ce sont les critères 1 et 15 qu'ils ont notés « sans importance » : (1) « La composition est logique » ; (15) « Le contenu du texte doit donner à penser au lecteur » - ce dernier point renvoyant à une

contrainte spécifiquement chinoise. Quant à l'accent mis par les étudiants chinois sur le critère 1, il montre que ces derniers sont sensibles à la rigueur « démonstrative » attendue, même si leurs copies sont souvent jugées « illogiques » *in fine* par les correcteurs français.

c) « Peu important » et « important »

Les groupes français et chinois ont semblablement attribué le score maximum à l'appréciation « peu important » en ce qui concerne le critère 19 : « présence de citations : extraits de poèmes, proverbes… ». 51 étudiants français (soit 42.85%) et 100 étudiants chinois (soit 56.50%). Ce score relativement faible est inattendu de la part des Chinois car il s'agit d'une stratégie importante de l'argumentation chinoise.

Les groupes français et chinois ont attribué le score maximum à l'appréciation « important » pour ce qui est du critère 7 : « l'utilisation de transitions : phrases, expressions ». 62 étudiants français (soit 52.10%) et 106 étudiants chinois (soit 59.89%). Bien que les dissertations chinoises soient souvent critiquées pour leur manque de transition, ce critère est partagé par les deux groupes.

d) « Très important »

Le groupe chinois a donné le score maximum à l'appréciation « très important » en ce qui concerne le critère 1 (l'organisation « logique ») : 141 étudiants, soit 79.66%. Ce résultat doit être mis en regard avec le fait que les copies chinoises sont fréquemment jugées illogiques par les correcteurs français. Nous y reviendrons.

Quant au groupe français, il a donné le score maximum à l'appréciation « très important » relative au critère 24 : « maitrise de la langue : orthographe, grammaire, écriture ». 102 étudiants français (soit 85.71% : le maximum de toutes les données) en ont jugé ainsi.

4.3. Perspective locale : opinion partagée ou opinion divisée

Dans cette section, nous traitons les données selon une perspective locale (intergroupes et intragroupe) et avec d'autres outils d'évaluation. Les données seront analysées pour répondre aux questions suivantes : (i) dans un même groupe, les critères sont-ils également partagés ? ; (ii) quels critères sont partagés par les deux groupes ?

Nous faisons appel pour cela à deux autres paramètres statistiques : la médiane[102] et le quartile.

Comparée à la moyenne, la médiane a l'avantage de permettre d'atténuer l'influence perturbatrice des valeurs extrêmes enregistrées lors de circonstances exceptionnelles. Le quartile est une mesure de dispersion[103].

Dans ces deux calculs, la série « sans opinion » est exclue.

Selon Takagaki (2008, p. 134), « un jugement d'appréciation est une *idée partagée* si le quartile inférieur (Q1), la valeur médiane (Q2) et le quartile supérieur (Q3) entrent tous dans cette même catégorie de jugement d'appréciation. L'opinion est « divisée » si le quartile inférieur (Q1), la valeur médiane (Q2) et le quartile supérieur (Q3) se trouvent chacun dans une catégorie différente de jugements d'appréciation ».

Takagaki (2008) produit son analyse en considérant les quatre choix « sans importance », « peu important », « important » et « très important » comme quatre catégories différentes et elle distingue entre opinions partagées et opinions divisées des personnes interrogées. Selon nous, ces quatre jugements d'appréciation mettent en évidence deux tendances générales. On pourrait diviser les quatre catégories en deux groupes : « sans importance » et « peu important » constituant le groupe

[102] La médiane est une mesure des tendances centrales. La position de la médiane est la valeur à la position (n + 1) ÷ 2, n désignant le nombre de valeurs dans un ensemble de données.

[103] Pour le calculer, on divise les données en quatre parts égales, chaque partie représente 1/4 de l'échantillon. Le 1e quartile sépare les premiers 25 % des données, noté Q1. Le 2e quartile est la médiane, noté Q2. Le 3e quartile sépare les 75 % des données, noté Q3.

d'appréciation négative, « important » et « très important » constituant le groupe d'appréciation positive. Nous pouvons ainsi préciser davantage le degré de différence que présentent les opinions.

Quatre catégories : « sans importance », « peu important », « important » et « très important »

Deux groupes : groupe à jugement négatif (« sans importance », « peu important »), groupe à jugement positif (« important » et « très important »).

Q1 : quartile inférieur ; Q2 : valeur médiane ; Q3 : quartile supérieur

Tableau 4. 5 : Division des opinions dans un même groupe(1)

Opinion	
Opinion très partagée	Q1, Q2 et Q3 entrent tous dans une même catégorie de jugement d'appréciation
Opinion partagée	Q1, Q2 et Q3 entrent tous dans un même groupe de jugement d'appréciation
Opinion divisée	Q1, Q2 et Q3 se trouvent chacun dans un groupe différent.
Opinion très divisée	Q1, Q2 et Q3 se trouvent chacun dans une catégorie différente

Une opinion est « très partagée » si le quartile inférieur (Q1), la valeur médiane (Q2) et le quartile supérieur (Q3) entrent tous trois dans une des quatre catégories de jugements d'appréciation.

Exemple :

Critère 9 : La dissertation comporte une introduction, un développement et une conclusion.

Etudiants français

		Groupe à jugement négatif		Groupe à jugement positif		Totalité
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	
Etudiants	0	1	1	20	97	119
Pourcentage	0.00%	0.84%	0.84%	16.81%	81.51%	100%
Médiane					M(Q2)	
Quartiles					Q1Q2Q3	

La médiane (Q2) : （119 + 1）÷ 2 = 60. La 60^{e} valeur tombe sur la colonne « très important ».

Le quartile inférieur (Q1) est la 30^{e} valeur qui tombe sur la colonne « très important ».

Le quartile supérieur (Q3) est la 90^{e} valeur qui tombe sur la colonne « très important ».

Dans ce tableau, le quartile inférieur (Q1), la valeur médiane (Q2) et le quartile supérieur (Q3) apparaissent dans la même catégorie « très important », il s'agit donc d'une opinion « très partagée » parmi les étudiants français.

Une opinion est « partagée » si le quartile inférieur (Q1), la valeur médiane (Q2) et le quartile supérieur (Q3) entrent tous trois dans un des deux groupes de jugement d'appréciation.

Exemple :

Critère 14 : « Le but d'un texte argumentatif est de répondre à trois questions : qu'est-ce que c'est ? Pourquoi ? Comment ? »

Etudiants chinois

		Groupe à jugement négatif		Groupe à jugement positif		Totalité
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	
Etudiants	13	4	13	58	89	177
Pourcentage	7.34%	2.26%	7.34%	32.77%	50.28%	100%
Médiane					M(Q2)	
Quartiles				Q1	Q2Q3	

Médiane (Q2) : （177 + 1）÷ 2 = 89. La 89^{e} valeur tombe sur la colonne « très important ».

Le quartile inférieur (Q1) est la 44.5^{e} valeur qui tombe sur la colonne « important ».

Le quartile supérieur (Q3) est la 133.5^{e} valeur qui tombe sur la colonne « très important ».

Dans ce tableau, Q1 tombe sur la catégorie « important » ; Q2 et Q3 dans la catégorie « très important » : ils figurent donc tous trois dans le groupe positif. Il s'agit d'une opinion « partagée » chez les étudiants chinois.

Une opinion est « très divisée » si le quartile inférieur (Q1), la valeur médiane (Q2) et le quartile supérieur (Q3) se trouvent chacun dans une catégorie différente de jugements d'appréciation.

Exemple :

Critère 8 : « L'auteur ne doit pas s'engager dans la rédaction : pas d''expérience personnelle, pas d'utilisation du *je* ».

Etudiants français

		Groupe à jugement négatif		Groupe à jugement positif		Totalité
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	
Etudiants	7	23	24	22	43	119
Pourcentage	5.88%	19.33%	20.17%	18.49%	36.13%	100%
Médiane				M(Q2)		
Quartiles			Q1	Q2	Q3	

Médiane (Q2) : （119+1）÷ 2 = 60. La 60^{e} valeur tombe sur la colonne « important ».

Le quartile inférieur (Q1) est la 30^{e} valeur qui tombe sur la colonne « peu important ».

Le quartile supérieur (Q3) est la 60^{e} valeur qui tombe sur la colonne « très important ».

Dans cet exemple, les trois quartiles figurent dans trois catégories différentes. Il s'agit d'une opinion très divisé chez les étudiants français.

Une opinion est « divisée » si le quartile inférieur (Q1), la valeur médiane (Q2) et le quartile supérieur (Q3) entrent dans deux groupes de jugement d'appréciation

Exemple :

Critère 19 : « Présence de citations : poèmes, proverbes. »

Etudiants chinois

		Groupe à jugement négatif		Groupe à jugement positif		Totalité
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	
Etudiants	0	31	100	38	8	177
Pourcentage	0.00%	17.51%	56.50%	21.47%	4.52%	100%
Médiane			M(Q2)			
Quartiles			Q1 Q2	Q3		

Médiane (Q2) : （177+1）÷ 2 = 89. La 89^{e} valeur tombe sur la colonne « peu important ».

Le quartile inférieur (Q1) est la 44.5^{e} valeur qui tombe sur la colonne « peu important ».

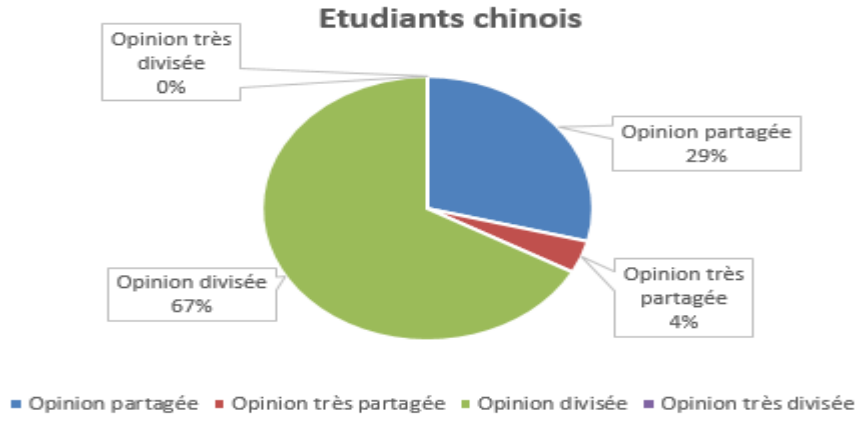
Le quartile supérieur (Q3) est la 133.5^{e} valeur qui tombe sur la colonne «important ».

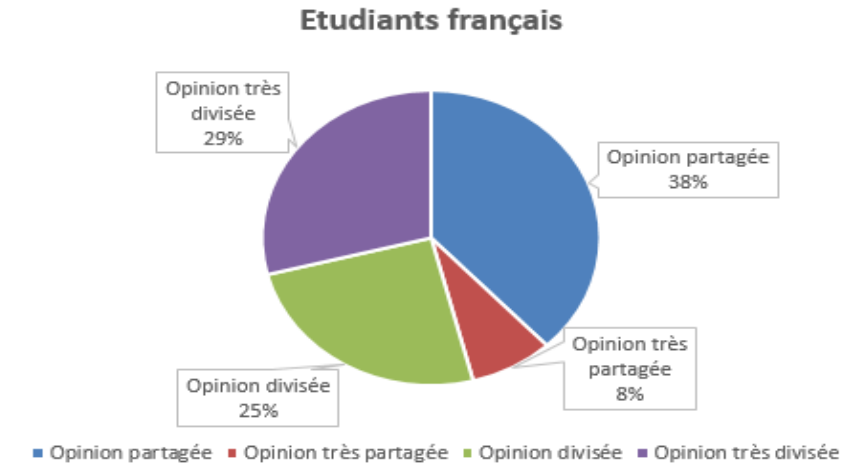
Dans l'exemple précédent, Q1 et Q2 entrent dans le groupe des jugements négatifs et Q3 entre dans le groupe des jugements positifs. C'est une opinion divisée au sein du groupe chinois.

Le tableau suivant présente les résultats d'ensemble.

Tableau 4. 6 : Division des opinions dans un même groupe (2)

	Opinion très partagée	Opinion partagée	Opinion très divisée	Opinion divisée
Etudiants français	Série III : critère 9 Série V : critère 24	Série I : critères 1，2，5，6，7 Série II : critère 10 Série III : critères 14, 21 Série IV : critère 23	Série I : critère 3 Série II : critères 8, 12，13 Série III : critère 19 Série IV : critère 22	Série I : critère 4 Série II : critère 11 Série III : critère15，16，17，18，20
Totalité	2 critères	9 critères	6 critères	7 critères
Etudiants chinois	Série I : critère 1	Série I : critères 2 Série II : critère11 Série III : critères 14，15，16 Série IV : critère 23 Série V : critère24		Série I : critères 3，4，5，6，7 Série II : critères 8，9，10，12，13 Série III : critères 17，18，19，20，21 Série IV : critère 22
Totalité	1 critère	7 critères	0	16 critères





Les résultats montrent que les différences intergroupes sont importantes. Seules deux opinions sont « partagées » par les deux groupes. Il s'agit de celles qui portent sur le critère 14 (« Le but d'un texte argumentatif est de répondre à trois questions : qu'est-ce ? Pourquoi ? Comment ? ») et sur le critère 23 (« L'argument se trouve à la fin du paragraphe) ».

Aucune opinion n'est « très partagée » par les deux groupes.

Le groupe chinois réunit plus d'opinions divisées et moins d'opinions très partagées et partagées que le groupe français, ce qui est conforme à notre hypothèse émise ci-dessus : en règle générale, les normes, quelles qu'elles soient, sont plus ancrées chez les étudiants français.

Dans le groupe français, les opinions partagées sont relativement rassemblés. Parmi neuf opinions partagées, cinq relèvent de la série I : les critères formulés à partir des commentaires négatifs sur les dissertations des étudiants chinois (« illogique », « hors-sujet », « sans explication », « sans transitions »). Les opinions divisées relèvent plutôt de la série III, celle qui regroupe les caractéristiques spécifiques des normes du *yilun wen*.

Cependant, il est à noter que parmi les six critères sur lesquels les étudiants français ont des opinions très divisées, trois relèvent des règles proposées par les manuels de dissertation que nous avons cités dans le chapitre précédent : interdiction de l'engagement personnel, exigence d'un plan et élargissement dans la conclusion. Ce qui est aussi un résultat inattendu.

Dans le groupe chinois, les opinions partagées portent plutôt sur les items de la série III dont les critères sont formulés à partir des caractéristiques spécifiques des normes propres aux textes argumentatifs chinois. Cependant, les opinions divisées sont très dispersées dans trois séries, ce qui indique à nouveau que les critères d'évaluation d'un texte argumentatif sont moins ancrés dans le groupe chinois que dans le groupe français.

4.4. Mesures de différence

En ce qui concerne les différences intergroupes, nous faisons appel à la mesure de différence de Takagaki (2008) qui classe les quatre appréciations en trois segments[104].

Segment 1 : « très important » et « important » ;

Segment 2 : « important » et « peu important » ;

Segment 3 : « peu important » et « sans importance ».

Nous avons affecté à chaque critère une mention qui qualifie la différence entre les appréciations des étudiants français et chinois.

3 points ou plus : différence très notable

2 points : différence notable

1 point : différence minime

0 point: différence négligeable

Exemple :
Critère 5 : Présence d'organisateurs textuels : *d'abord, ensuite, enfin…*

Etudiants français

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	5	4	15	52	43	119
Pourcentage	4.20%	3.36%	12.61%	43.70%	36.13%	100%

[104] Les règles d'attribution des scores sont les suivantes : (i) *Le résultat d'un groupe (donné) reçoit 7 points si le pourcentage total du segment 1 est le plus fort et que celui du segment 2 est inférieur à 50 % ;* (ii) *Le résultat d'un groupe (donné) reçoit 6 points si le pourcentage total du segment 1 est le plus fort et que celui du segment 2 est égal ou supérieur à 50 % ;* (iii) *Le résultat d'un groupe (donné) reçoit 5 points si le pourcentage total du segment 2 est le plus fort et que celui du segment 1 est égal ou supérieur à 50 % ;* (iv) *Le résultat d'un groupe (donné) reçoit 4 points si le pourcentage total du segment 2 est le plus fort et que celui du segment 1 et celui du segment 3 sont tous les deux inférieurs à 50 % ;* (vi) *Le résultat d'un groupe (donné) reçoit 3 points si le pourcentage total du segment 2 est le plus fort et que celui du segment 3 est égal ou supérieur à 50 % ;* (vii) *Le résultat d'un groupe (donné) reçoit 2 points si le pourcentage total du segment 3 est le plus fort et que celui du segment 2 est égal ou supérieur à 50 % ;* (viii) *Le résultat d'un groupe (donné) reçoit 1 point si le pourcentage total du segment 3 est le plus fort et que celui du segment 2 est inférieur à 50 % ; (ix) Le résultat d'un groupe (donné) ne reçoit pas de points si le pourcentage de la catégorie « sans opinion » est le plus fort.* (voir Takagaki, 2008, pp. 136-137).

Segment 1 « très important » et « important » : 43.70% + 36.13% = 79.83%

Segment 2 « important » et « peu important » :12.61% + 43.70% = 56.31%

Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 3.36% +12.61% = 15.97%

Le pourcentage du segment 1 est le plus élevé et celui du segment 2 dépasse 50%, 6 points seront alors affectés au groupe français.

Etudiants chinois

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	3	41	63	56	14	177
Pourcentage	1.69%	23.16%	35.59%	31.64%	7.91%	100%

Segment 1 « très important » et « important » : 31.64% + 7.91% = 39.55%

Segment 2 « important » et « peu important » : 35.59% + 31.64% = 67.23%

Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 23.16% + 35.59%=58.75%

Le pourcentage du segment 2 est le plus fort et celui du segment 3 dépasse 50%, 3 points seront donc affectés au groupe chinois.

L'écart entre les deux groupes est de trois points, en conséquence la mention « différence très notable » sera affectée au critère 5.

Tableau 4.7 : Résultats des différences intergroupes

Différence très notable	Série I : critères 3，5 Série II : critères 12，13 Série III : critères 20
Différence notable	Série II : critères 8，9，10 Série III : critères 17，21 Série IV : critères 22
Différence minime	Série I : critères 4，6，7 Série II : critères 11 Série III : critères : 14，15，16，19 Série IV : critère 23
Différence négligeable	Série I : critères 1，2 Série III : critère 18 Série IV : critère 24

Nous présentons l'analyse des résultats dans la section suivante.

4.5. Synthèse et discussion

Avant de commencer les analyses détaillées, voici trois graphes qui synthétisent les informations contenues dans les tableaux et les rendent plus visibles.

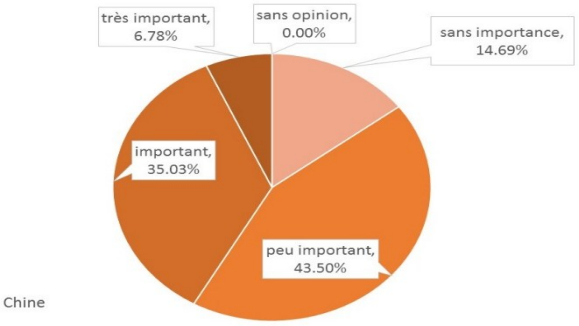
4.5.1. Quelques représentations graphiques

Dans les sections suivantes, seront présentées trois graphiques : graphique en secteurs, graphiques en barres groupées, graphiques en radar.

4.5.1.1. Graphique en secteurs : mesure de répartition

Appelé aussi diagramme circulaire, ce schéma graphique représente un camembert dont les parties indiquent des valeurs ou des pourcentages.

Graphique en secteurs du critère 3 : Les exemples ou citations doivent être suivis d'explications qui les relient aux arguments. (étudiants chinois)

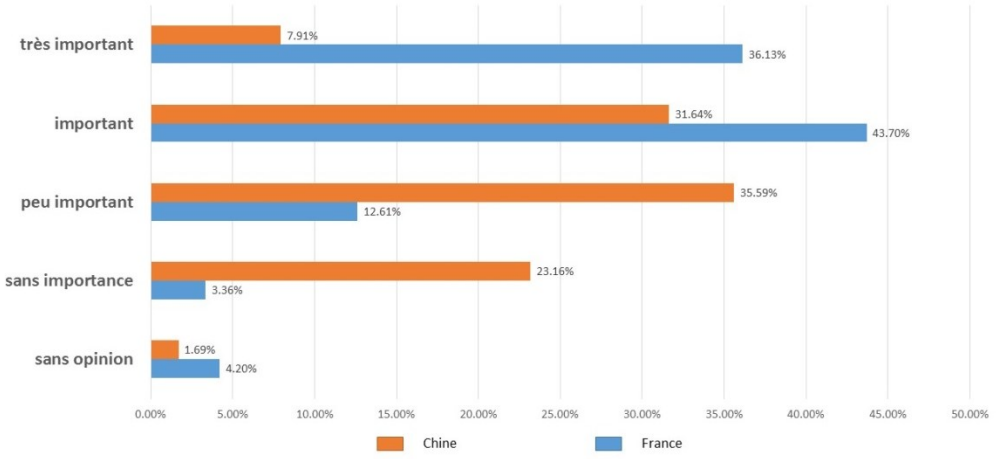


Ce graphique permet d'afficher la répartition de l'ensemble des appréciations relatives à un critère et le pourcentage de chaque appréciation.

4.5.1.2. Graphiques en barres groupées : mesure de comparaison détaillée

Les données sont représentées par un histogramme horizontal dans lequel chaque paire de barres indique la comparaison entre deux groupes pour un critère donné.

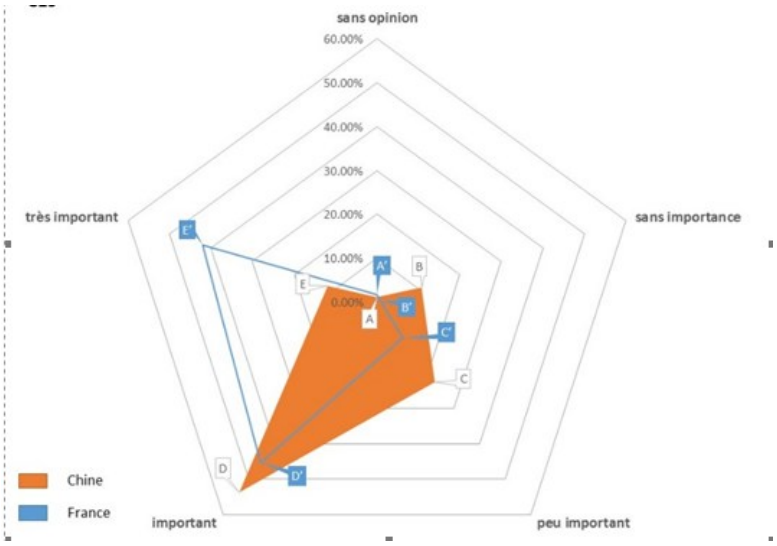
Critère 5 : Présence des organisateurs textuels : *d'abord, ensuite, enfin*.



4.5.1.3. Graphiques en radar : mesure de comparaison générale

Appelé aussi le graphique en toile d'araignée, ce diagramme donnent une bonne vue d'ensemble sur une situation et facilite une comparaison générale.

Critère 5 : Présence des organisateurs textuels : *d'abord, ensuite, enfin*…



Les lettres A, B, C, D, E indiquent chacune le pourcentage de cinq appréciations du groupe chinois. Les appréciations du groupe français sont notées par cinq lettres différentes : A', B', C', D', E'.

Plus les deux polygones se chevauchent, plus la différence intergroupe est faible.

4.5.2. Analyses des items de la série I : critères formés à partir des commentaires négatifs sur les dissertations des étudiants chinois

Les trois commentaires les plus fréquents portés sur les copies chinoises sont, nous l'avons vu, « illogique », « absence de transition » ou « hors-sujet ». Nous voulons savoir si ces critères sont aussi importants pour les étudiants chinois eux-mêmes.

(1). La composition est logique.

(2). Le contenu est fidèle au sujet.

(3). Les exemples ou citations doivent être suivis d'explications qui les relient aux arguments.

(4). Le sujet doit être présenté au début du texte.

(5). Présence d'organisateurs textuels : *d'abord, ensuite, enfin*…

(6). Présence de marqueurs de relations, de connecteurs : *comme, mais, par conséquent*.

(7). Utilisation de chevilles : phrases, expressions.

Critère 1 : « La composition est logique ».

Etudiants français. Opinion partagée : 7 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	2	1	3	33	80	119
Pourcentage	1.68%	0.84%	2.52%	27.73%	67.23%	100%
Médiane					M	
Quartiles				Q1	Q2Q3	

Segment 1 « très important » et « important » : 67.23%+27.73%=94.96%

Segment 2 « important » et « peu important » : 27.73%+2.52%=29.75%

Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 2.52%+0.84%=3.36%

Le pourcentage du segment 1 est le plus fort et celui du segment 2 est inférieur à 50%, 7 points seront alors affectés au groupe français.

Etudiants chinois. Opinion très partagée : 7 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	0	1	3	32	141	177
Pourcentage	0.00%	0.56%	1.69%	18.08%	79.66%	100%
Médiane					M	
Quartiles					Q1Q2Q3	

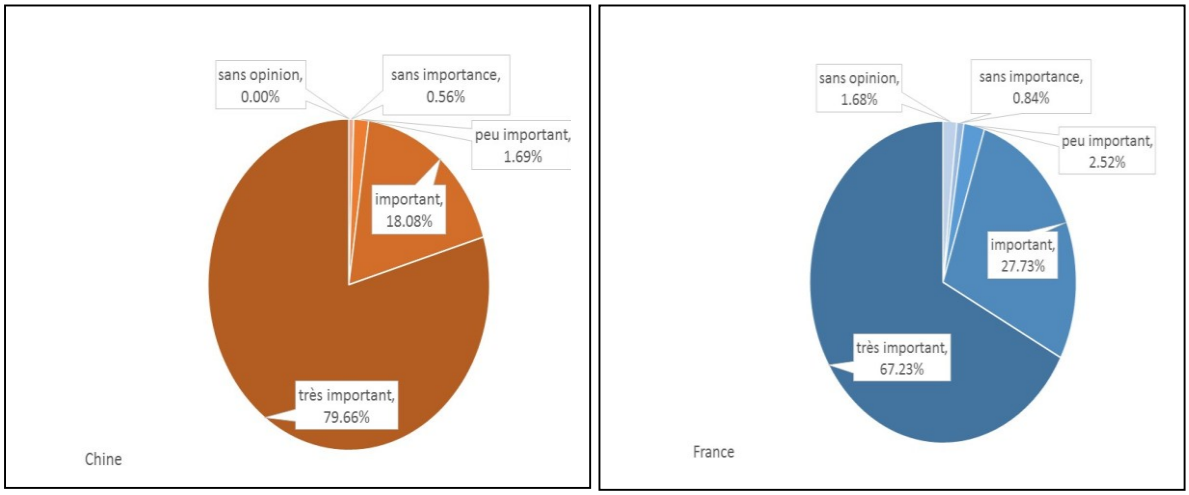
Segment 1 « très important » et « important » : 79.66%+18.08%=97.74%

Segment 2 « important » et « peu important » : 18.08%+1.69%=19.77%

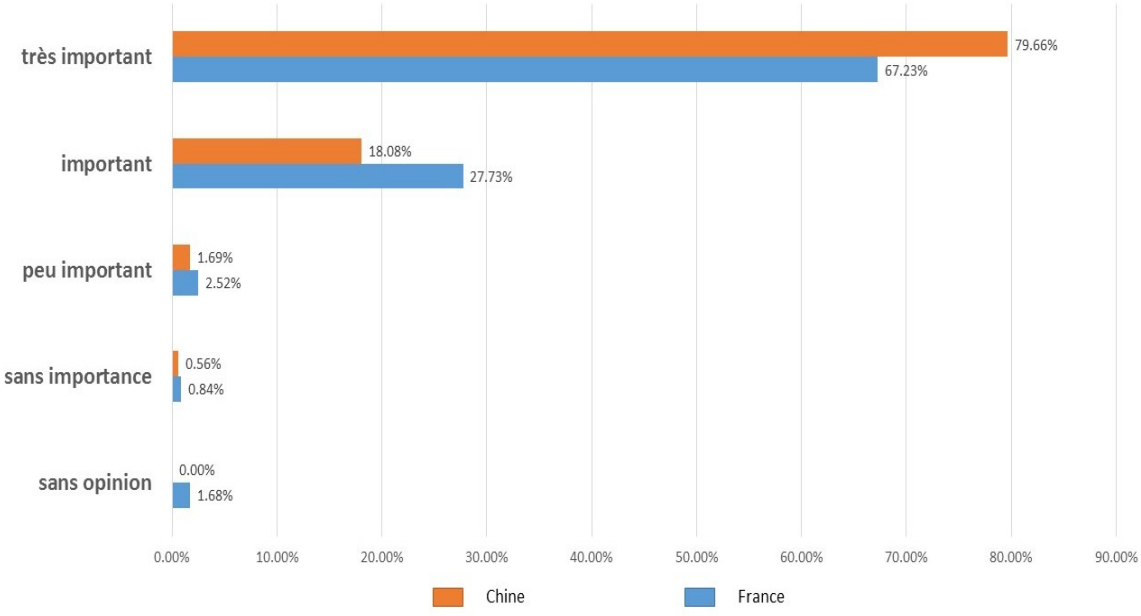
Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 1.69%+0.56%=2.25%

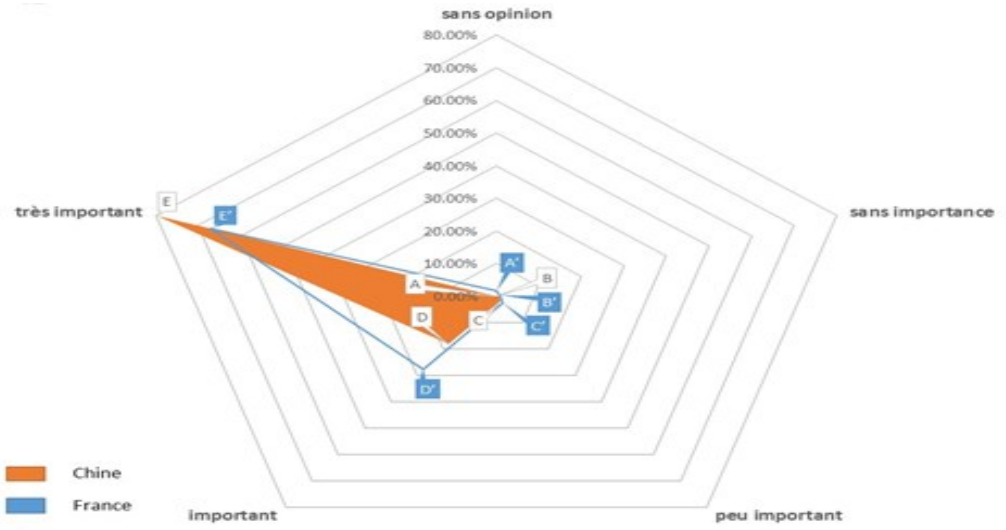
Le pourcentage du segment 1 est le plus fort et celui du segment 2 est inférieur à 50%, 7 points seront alors affectés au groupe chinois.

L'écart de points entre les deux groupes est nul. En conséquence, la mention



« différence négligeable » sera affectée au critère 1.





Pour ce critère, la différence entre les deux groupes est négligeable. La plupart des enquêtés, tant français que chinois, trouvent important ou très important qu'une composition soit « logique ». Il est à noter que cette opinion est « très partagée » par les étudiants chinois et seulement « partagée » par les étudiants français : 79.66% des étudiants chinois contre 67.23% des étudiants français. Le groupe chinois parait donc attacher plus d'importance à ce critère que le groupe français. Lorsque les scripteurs chinois rédigent une dissertation, ils savent qu'il faut réaliser une composition « logique » ou bien ils croient que ce qu'ils rédigent est logique.

Critère 2 : « Le contenu est fidèle au sujet ».

Etudiants français. Opinion partagée : 7 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	4	0	3	42	70	119
Pourcentage	3.36%	0.00%	2.52%	35.29%	58.82%	100%
Médiane					M	
Quartiles				Q1	Q2Q3	

Segment 1 « très important » et « important » : 58.82%+35.29%=93.81%

Segment 2 « important » et « peu important » : 35.29%+2.52%=37.81%

Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 2.52%+0.00%=2.52%

Le pourcentage du segment 1 est le plus fort et celui du segment 2 est inférieur à 50%, 7 points seront alors affectés au groupe français.

Etudiants chinois. Opinion partagée : 7 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	0	3	7	68	99	177
Pourcentage	0.00%	1.69%	3.95%	38.42%	55.93%	100%
Médiane					M	
Quartiles				Q1	Q2Q3	

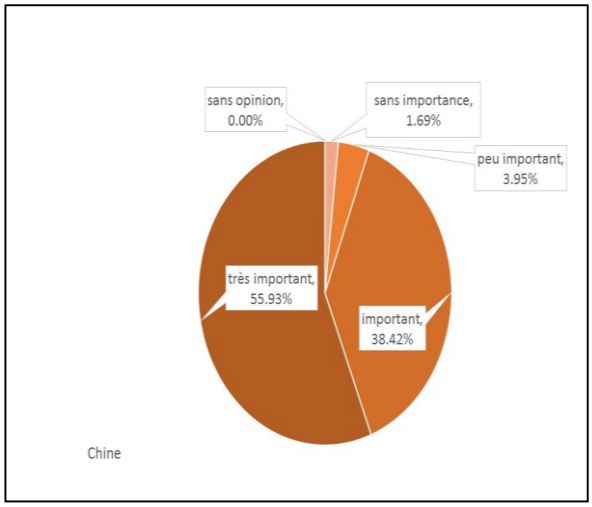
Segment 1 « très important » et « important » : 55.93%+38.42%=94.35%

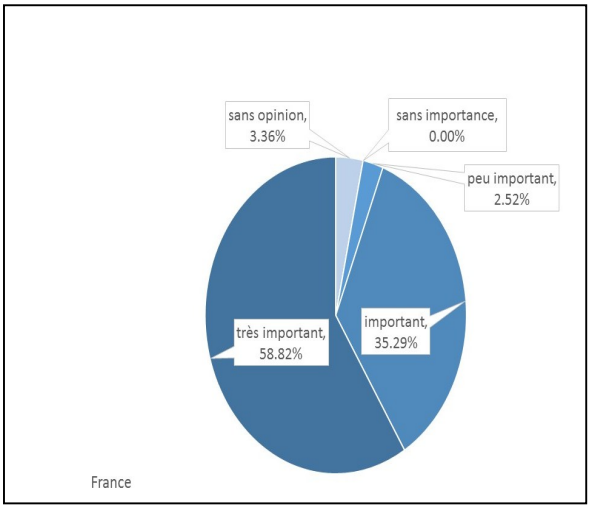
Segment 2 « important » et « peu important » : 38.42%+3.95%=42.37%

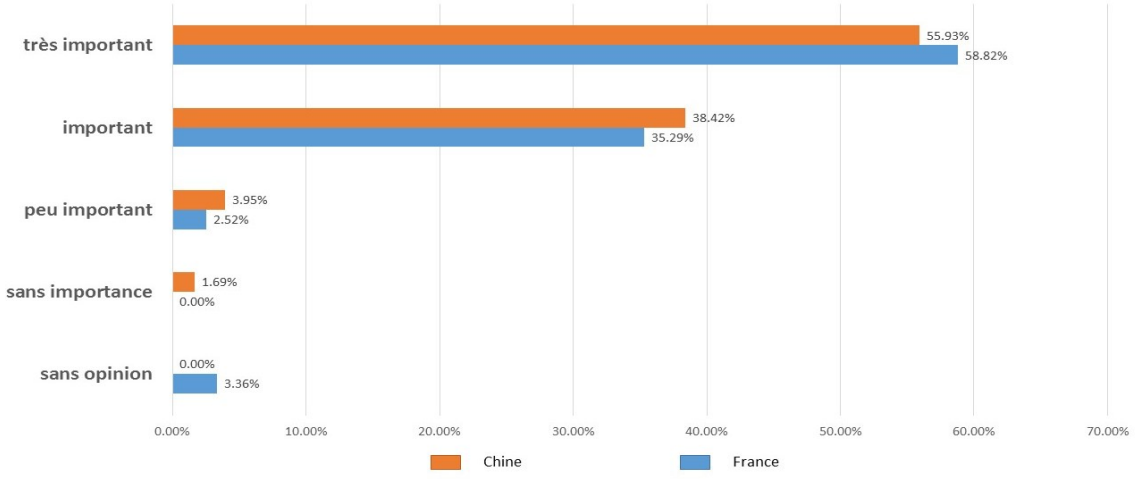
Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 3.95%+1.69%=5.64%

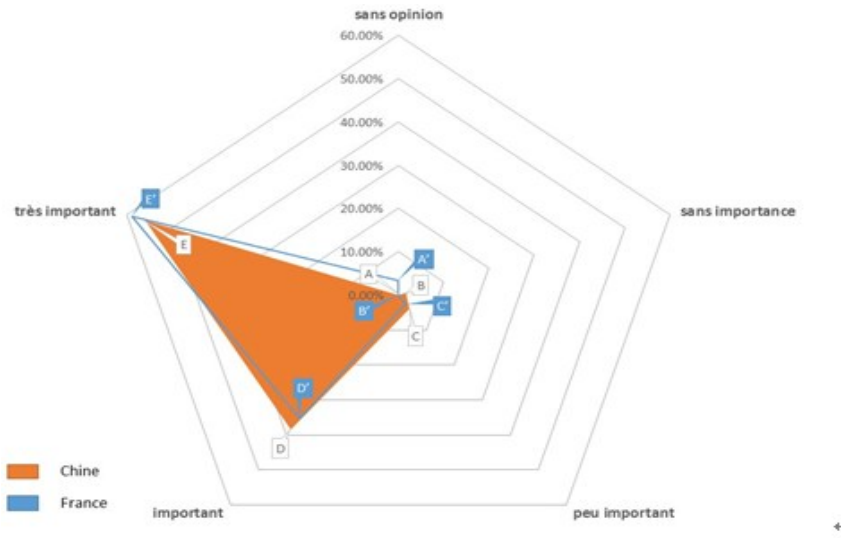
Le pourcentage du segment 1 est le plus fort et celui du segment 2 est inférieur à 50%, 7 points seront alors affectés au groupe chinois.

L'écart entre les deux groupes est nul ; en conséquence, la mention « différence négligeable » sera affectée au critère 2.









Rappelons que, parmi les 34 copies d'étudiants chinois que nous avons analysées dans le Chapitre III, 16 ont été jugées hors-sujet par les correcteurs : presque la moitié d'entre elles. Mais s'agissant des représentations, ce critère est partagé par les deux groupes. Nous pouvons remarquer en nous reportant aux deux derniers graphiques que la différence intergroupe est encore moindre que celle qui concerne le critère 1.

Critère 3 : « Les exemples ou citations doivent être suivis d'explications qui les relient aux arguments ».

Etudiants français. Opinion très divisée : 6 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	2	8	26	50	33	119
Pourcentage	1.68%	6.72%	21.85%	42.02%	27.73%	100%
Médiane				M		
Quartiles			Q1	Q2	Q3	

Segment 1 « très important » et « important » : 27.73%+42.02%=69.75%

Segment 2 « important » et « peu important » : 42.02%+21.85%=63.87%

Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 21.85%+6.72%=28.57%

Le pourcentage du segment 1 est le plus fort et celui du segment 2 est supérieur à 50%. Six points seront alors affectés au groupe français.

Etudiants chinois. Opinion divisée : 3 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	0	26	77	62	12	177
Pourcentage	0.00%	14.69%	43.50%	35.03%	6.78%	100%
Médiane			M			
Quartiles			Q1 Q2	Q3		

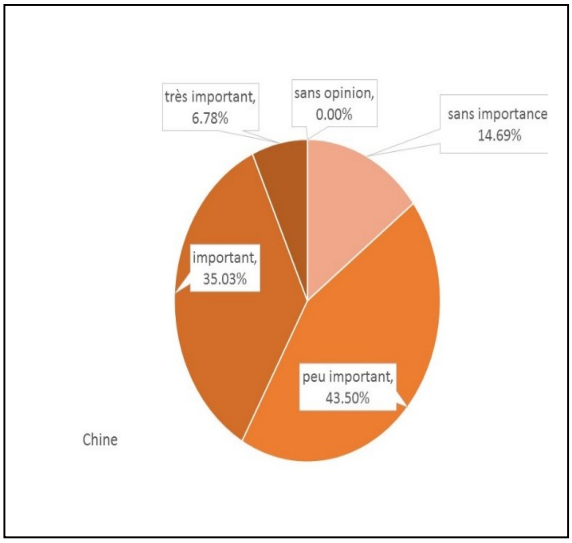
Segment 1 « très important » et « important » : 6.78%+35.03%=41.81%

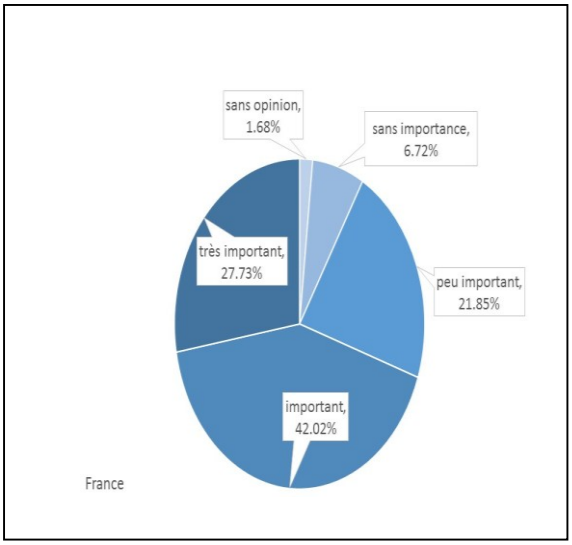
Segment 2 « important » et « peu important » : 35.03%+43.50%=78.53%

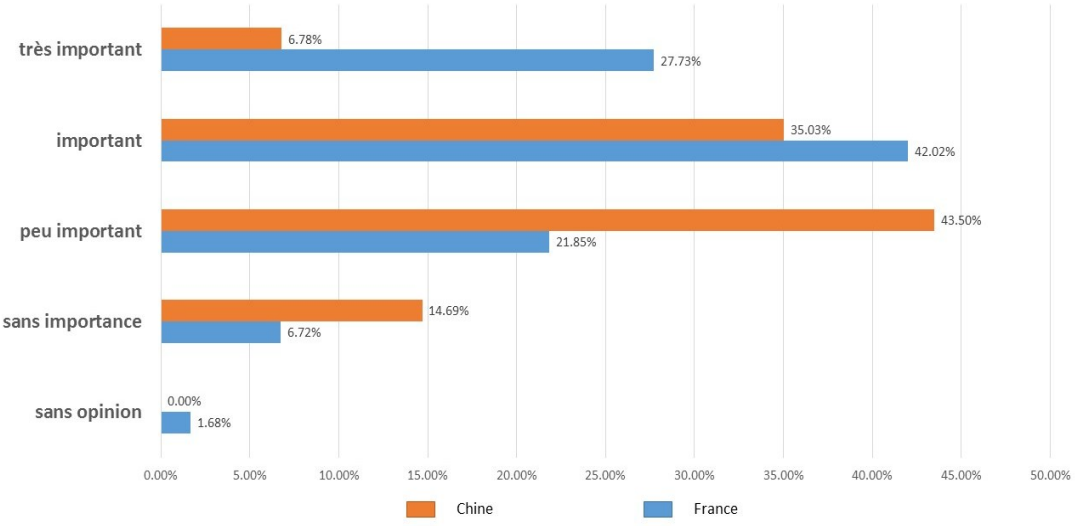
Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 43.50%+14.69%=58.19%

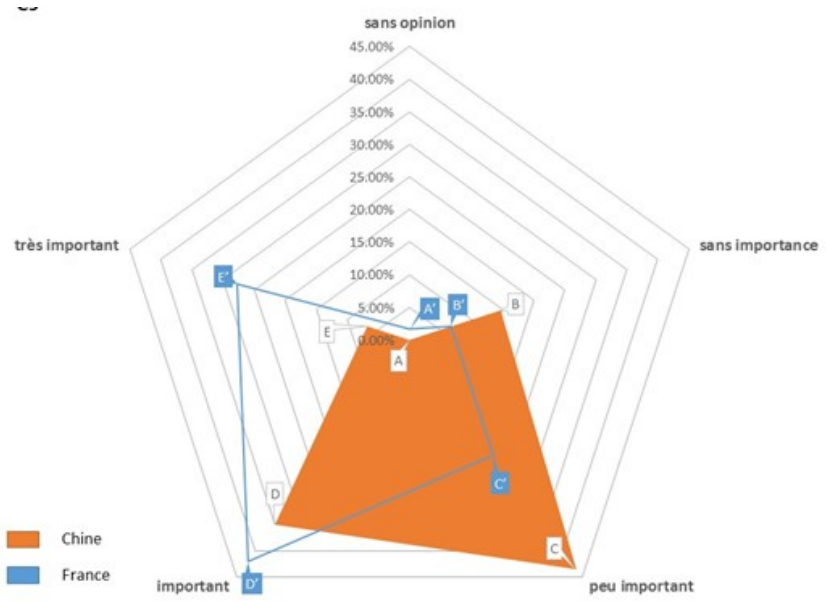
Le pourcentage du segment 2 est le plus fort et celui du segment 3 est supérieur à 50%. Trois points seront alors affectés au groupe chinois.

L'écart entre les deux groupes est de 3 points, en conséquence, la mention « différence très notable » sera affectée au critère 3.









Malgré les différences d'appréciation, ce critère reste important pour les étudiants français : 69.75% d'entre eux lui ont accordé l'appréciation « important » ou « très important ».

En revanche, 43.50% des étudiants chinois le trouvent « peu important ». Par rapport au groupe français, moins d'étudiants chinois ont donné l'appréciation « très important » mais davantage l'appréciation « sans importance ». La différence intergroupe est donc très notable. Cela explique sans doute pourquoi les correcteurs français, qui ont suivi leur formation initiale en France et dont on peut supposer qu'ils partagent à quelques années de distance le même type de représentations que les étudiants français ici questionnés, demandent souvent aux étudiants chinois de mieux justifier le choix de leurs exemples et de leurs citations afin que leur argumentation soit plus étayée.

Critère 4 : « Le sujet doit être présenté au début de la dissertation ».

Etudiants français. Opinion divisée : 5 points ou 6 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	6	11	29	44	29	119
Pourcentage	5.04%	9.24%	24.37%	36.97%	24.37%	100%
Médiane				M		
Quartiles			Q1	Q2Q3		

Segment 1 « très important » et « important » : 24.37%+36.97%=61.34%

Segment 2 « important » et « peu important » : 36.97%+24.37%=61.34%

Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 24.37%+9.24%=33.61%

Le pourcentage du segment 1 est le plus fort et celui du segment 2 est supérieur à 50%. Six points seront alors affectés au groupe français.

Le pourcentage du segment 2 est le plus fort et celui du segment 1 est supérieur à 50%. Cinq points seront alors affectés au groupe français.

Etudiants chinois. Opinion divisée : 5 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	3	4	50	77	43	177
Pourcentage	1.69%	2.26%	28.25%	43.50%	24.29%	100%
Médiane				M		
Quartiles			Q1	Q2 Q3		

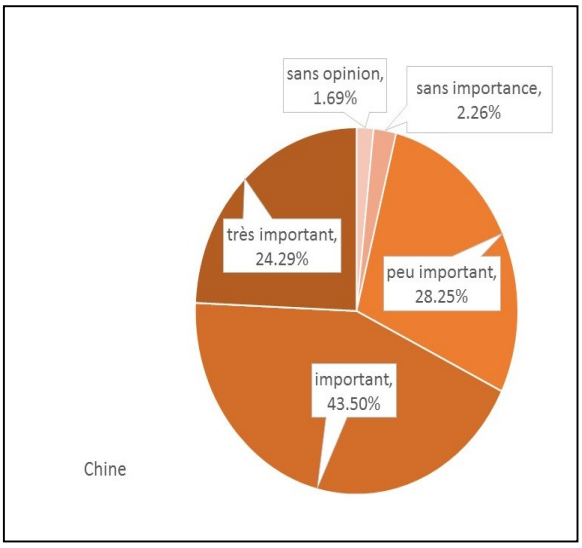
Segment 1 « très important » et « important » : 24.29%+43.50%=67.79%

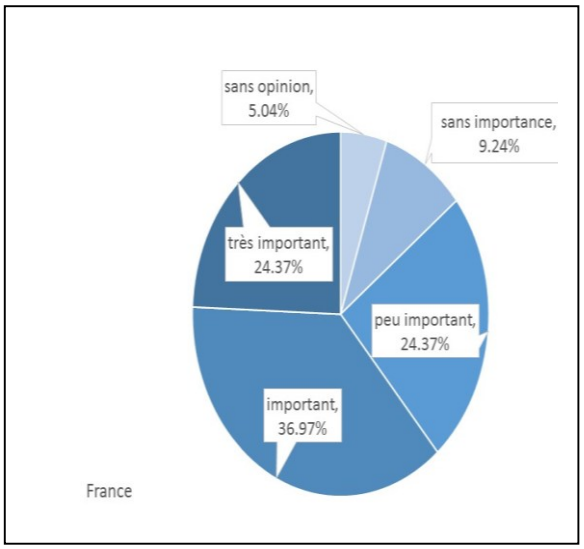
Segment 2 « important » et « peu important » : 43.50%+28.25%=71.75%

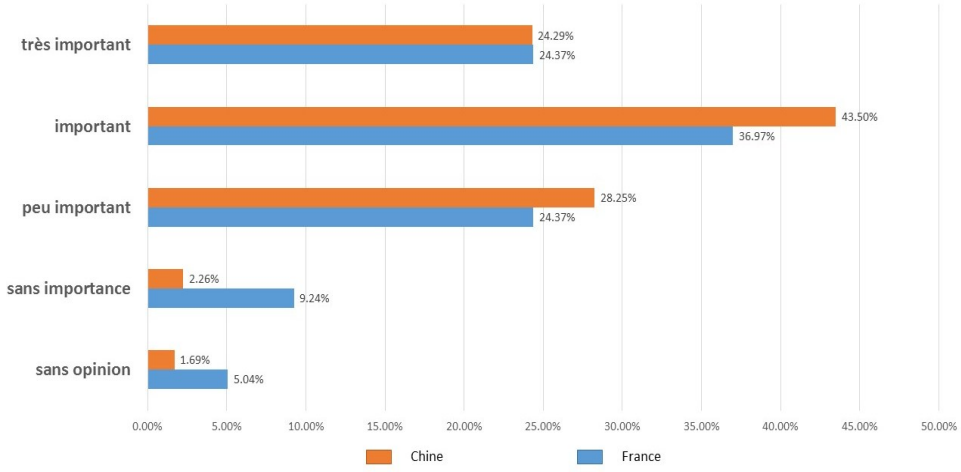
Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 28.25%+2.26%=30.51%

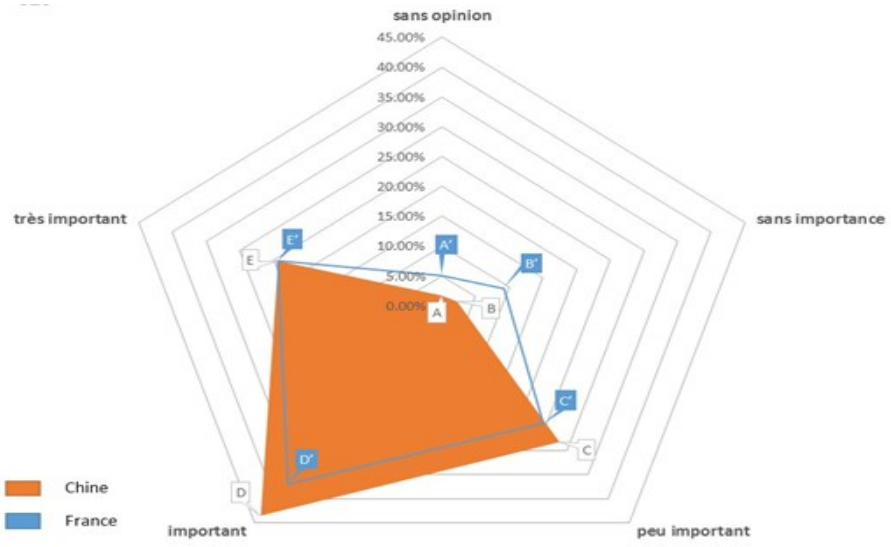
Le pourcentage du segment 2 est le plus fort et celui du segment 1 est supérieur à 50%, 5 points seront alors affectés au groupe chinois.

L'écart entre les deux groupes est de 1 ou 0 points, en conséquence, la mention « différence minime » ou « différence négligeable » sera affectée au critère 4. Différence minime ou négligeable









Pour le critère 4 (« Le sujet doit être présenté au début du texte »), la différence intergroupe est minime. Les proportions de « très important » et « peu important » sont presque identiques dans les deux groupes. Celle d'« important » chez les Chinois (43.50%) est un peu plus élevée que chez les étudiants français (36.97%). Celle de « sans importance » est plus élevée chez les étudiants français : 9.24% dans le groupe français contre 2.26% dans le groupe chinois. Ce critère est donc plus important pour les étudiants chinois que pour les étudiants français, bien que la différence ne soit pas considérable.

La question des transitions constitue aussi une difficulté importante pour les étudiants chinois. Les critères suivants sont ici classés en trois catégories : emploi des organisateurs textuels, connecteurs et phrases de transition.

Critère 5 : « Présence des organisateurs textuels : *d'abord, ensuite, enfin* ».

Etudiants français. Opinion partagée : 6 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	5	4	15	52	43	119
Pourcentage	4.20%	3.36%	12.61%	43.70%	36.13%	100%
Médiane				M		
Quartiles				Q1 Q2	Q3	

Segment 1 « très important » et « important » : 36.13%+43.70%=79.83%

Segment 2 « important » et « peu important » : 43.70%+12.61%=56.31%

Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 12.61%+3.36%=15.97%

Le pourcentage du segment 1 est le plus fort et celui du segment 2 est supérieur à 50%, 6 points seront alors affectés au groupe français.

Etudiants chinois. Opinion divisée : 3 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	3	41	63	56	14	177
Pourcentage	1.69%	23.16%	35.59%	31.64%	7.91%	100%
Médiane			M			
Quartiles			Q1Q2	Q3		

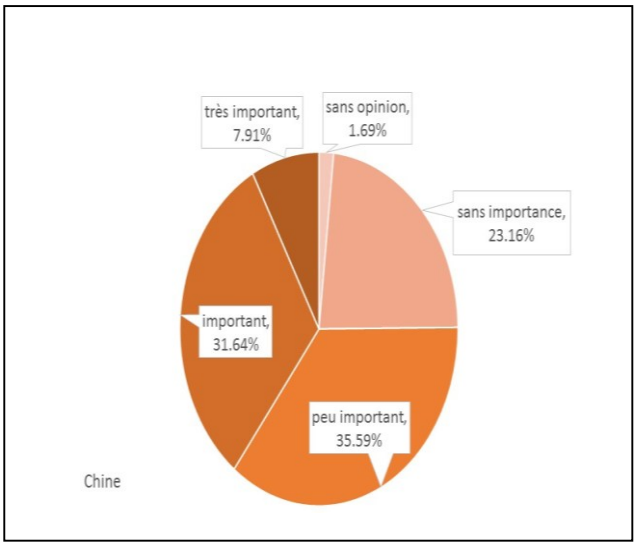
Segment 1 « très important » et « important » : 7.91%+31.64%=39.55%

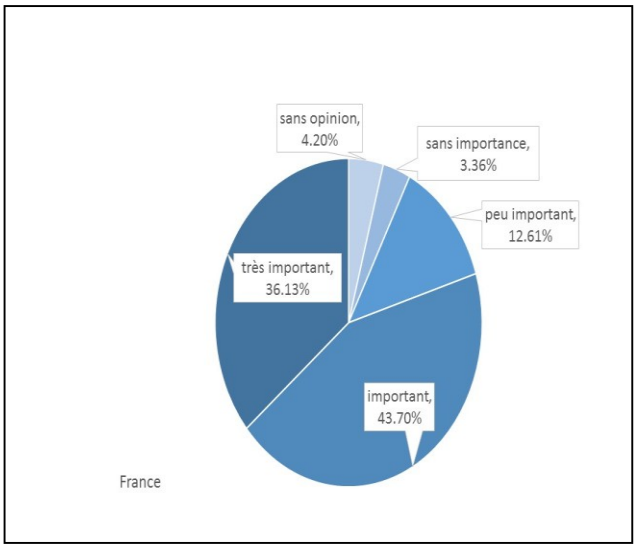
Segment 2 « important » et « peu important » : 31.64%+35.59%=67.23%

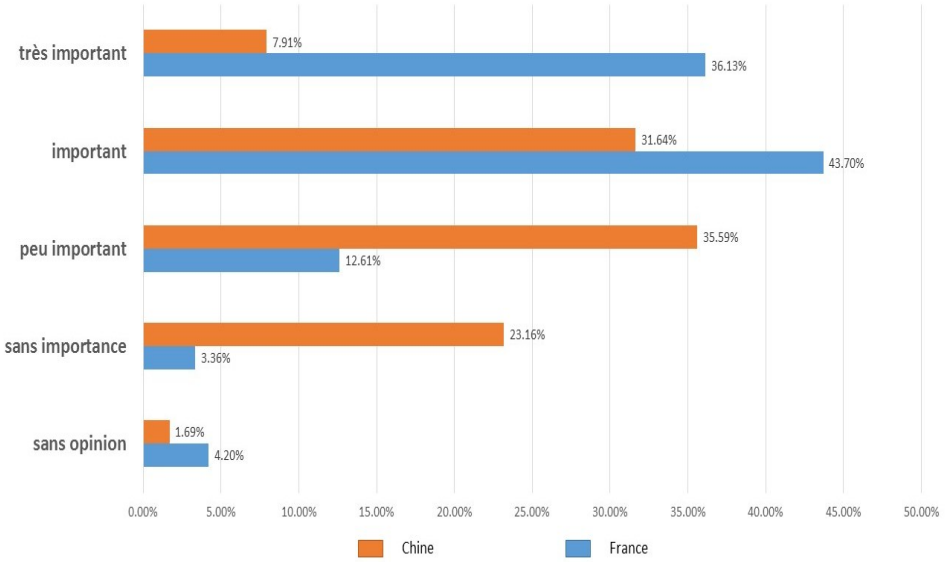
Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 35.59%+23.16%=58.75%

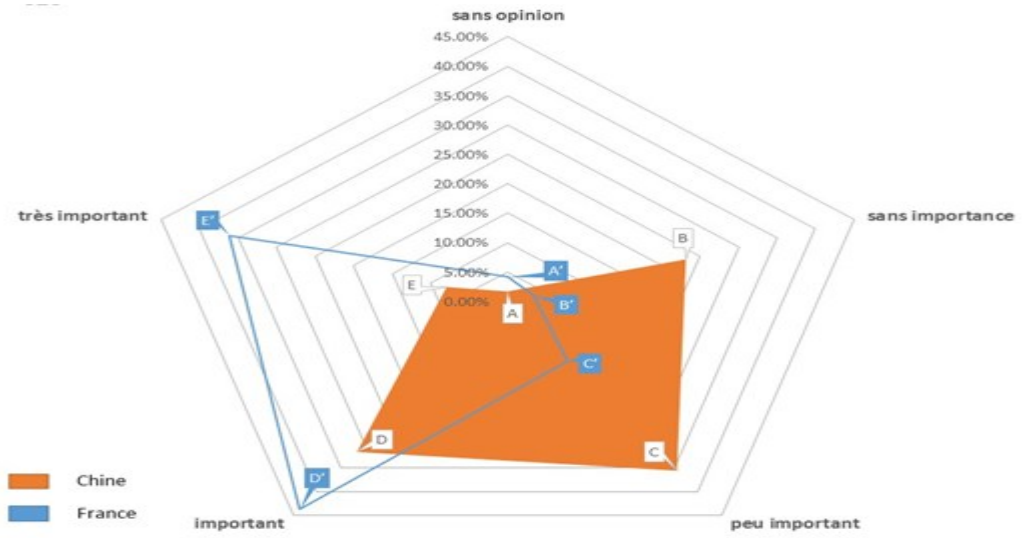
Le pourcentage du segment 2 est le plus fort et celui du segment 3 est supérieur à 50%, 3 points seront alors affectés au groupe chinois.

L'écart entre les deux groupes est de 3 points, en conséquence, la mention « différence très notable » sera affectée au critère 5.


très important, 7.91%
sans opinion, 1.69%
sans importance, 23.16%
important, 31.64%
peu important, 35.59%
Chine


sans opinion, 4.20%
sans importance, 3.36%
peu important, 12.61%
très important, 36.13%
important, 43.70%
France


très important
important
peu important
sans importance
sans opinion
7.91%
36.13%
31.64%
43.70%
35.59%
12.61%
23.16%
3.36%
1.69%
4.20%
0.00%
5.00%
10.00%
15.00%
20.00%
25.00%
30.00%
35.00%
40.00%
45.00%
50.00%
Chine
France


sans opinion
sans importance
peu important
important
très important
45.00%
40.00%
35.00%
30.00%
25.00%
20.00%
15.00%
10.00%
5.00%
0.00%
A
B
C
D
E
A'
B'
C'
D'
E'
Chine
France

C'est une opinion partagée pour les étudiants français dont 79.83% trouvent que les organisateurs textuels sont « importants » même « très importants », ce qui n'est pas le cas pour le groupe chinois. 23.16% d'entre eux lui donnent l'appréciation « sans importance », 35.59% l'appréciation « peu important » et 31.64% « important ». Il n'y a que 7.91% d'étudiants chinois qui lui donnent l'appréciation « très important ». Il s'agit donc d'une opinion divisée chez les Chinois dont plus de la moitié n'y attachent pas beaucoup d'importance. La différence est « très notable ». Cette différence très notable s'explique pour les raisons suivantes : les étudiants chinois préfèrent assurer la cohésion structurale en répétant la même phrase ou en employant un procédé syntaxique identique au début d'une partie plutôt que d'utiliser des organisateurs textuels. Ces organisateurs leur paraissent mécaniques et de nature à nuire à la « mélodie » circulaire du texte.

Critère 6 : « Présence de marqueurs de relations -connecteurs : *comme, mais, par conséquent ».*

Etudiants français. Opinion partagée : 6 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	2	1	12	54	50	119
Pourcentage	1.68%	0.84%	10.08%	45.38%	42.02%	100%
Médiane				M		
Quartiles				Q1 Q2	Q3	

Segment 1 « très important » et « important » : 42.02%+45.38%=87.4%

Segment 2 « important » et « peu important » : 45.38%+10.08%=55.46%

Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 10.08%+0.84%=10.92%

Le pourcentage du segment 1 est le plus fort et celui du segment 2 est supérieur à 50%, 6 points seront alors affectés au groupe français.

Etudiants chinois. Opinion divisée : 5 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	2	19	40	95	21	177
Pourcentage	1.13%	10.73%	22.60%	53.67%	11.86%	100%
Médiane				M		
Quartiles			Q1	Q2Q3		

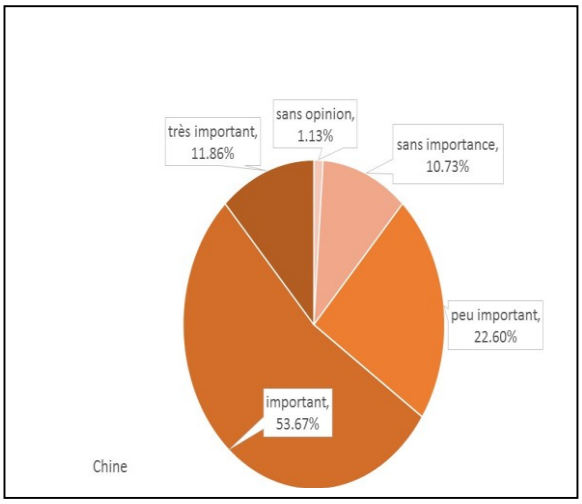
Segment 1 « très important » et « important » : 11.86%+53.67%=65.53%

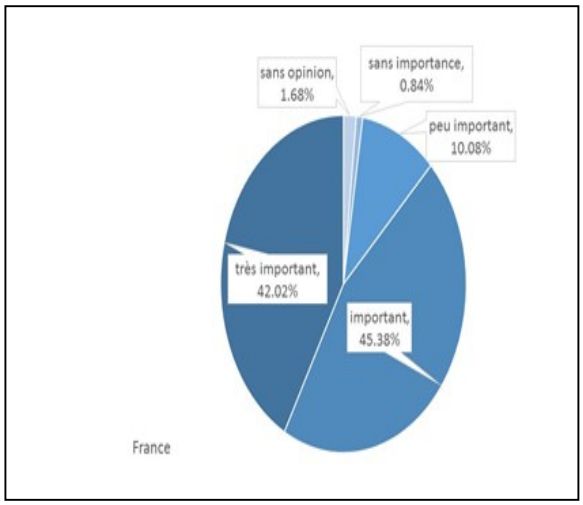
Segment 2 « important » et « peu important » : 53.67%+22.60%=76.27%

Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 22.60%+10.73%=33.33%

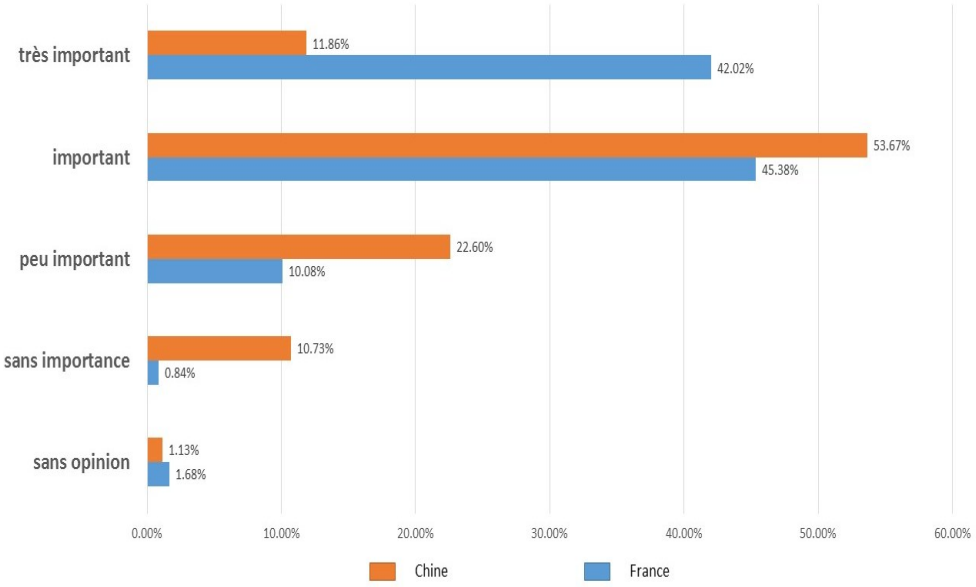
Le pourcentage du segment 2 est le plus fort et celui du segment 1 est supérieur à 50%, 5 points seront alors affectés au groupe chinois.

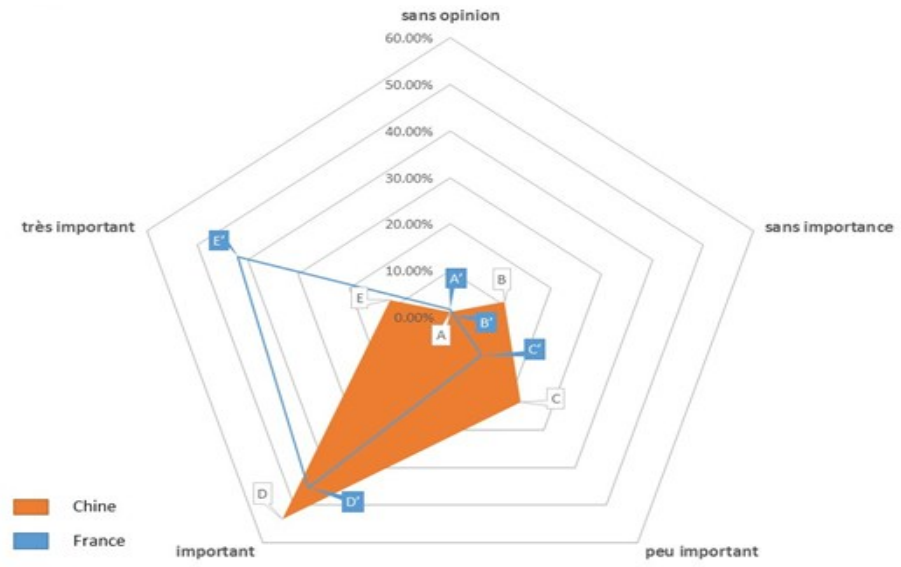
L'écart entre les deux groupes est de 1 point, en conséquence, la mention





« différence minime » sera affectée au critère 6.





L'appréciation de ce critère est « partagée » par les étudiants français : la quasi-totalité d'entre eux (soit 87.4%) le considèrent comme important ou très important. Pour le groupe chinois, l'opinion est « divisée ». Bien que la moitié (soit 53.67%) le trouve « important », seulement 11.86% d'entre eux le trouvent « très important » et 33.33% « peu important » ou « sans importance ». Pour quelle raison ? Pour les étudiants, on l'a dit, l'organisation logique du texte s'exprime « entre les lignes » et c'est au lecteur de chercher à la saisir. La plupart des connecteurs dans le chinois contemporain standard sont du reste traduits des langues étrangères.

Critère 7 : « Utilisation de transitions : phrases, expressions… »

Etudiants français. Opinion partagée : 6 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	3	2	10	62	42	119
Pourcentage	2.52%	1.68%	8.40%	52.10%	35.29%	100%
Médiane				M		
Quartiles				Q1 Q2	Q3	

Segment 1 « très important » et « important » : 35.29%+52.10%=87.39%

Segment 2 « important » et « peu important » : 52.10%+8.40%=60.5%

Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 8.40%+1.68%=10.08%

Le pourcentage du segment 1 est le plus fort et celui du segment 2 est supérieur à 50%. Six points seront alors affectés au groupe français.

Etudiants chinois. Opinion divisée : 5 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	0	11	36	106	24	177
Pourcentage	0.00%	6.21%	20.34%	59.89%	13.56%	100%
Médiane				M		
Quartiles			Q1	Q2Q3		

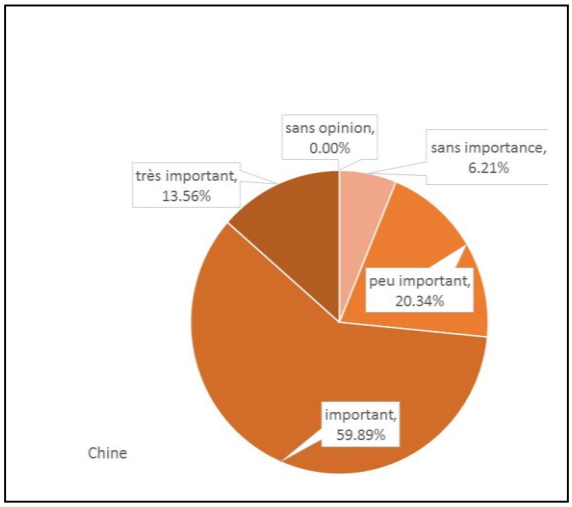
Segment 1 « très important » et « important » : 13.56%+59.89%=73.45%

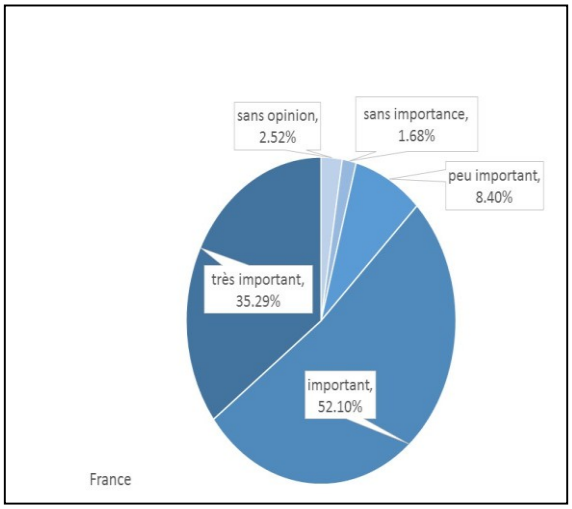
Segment 2 « important » et « peu important » : 59.89%+20.34%=80.23%

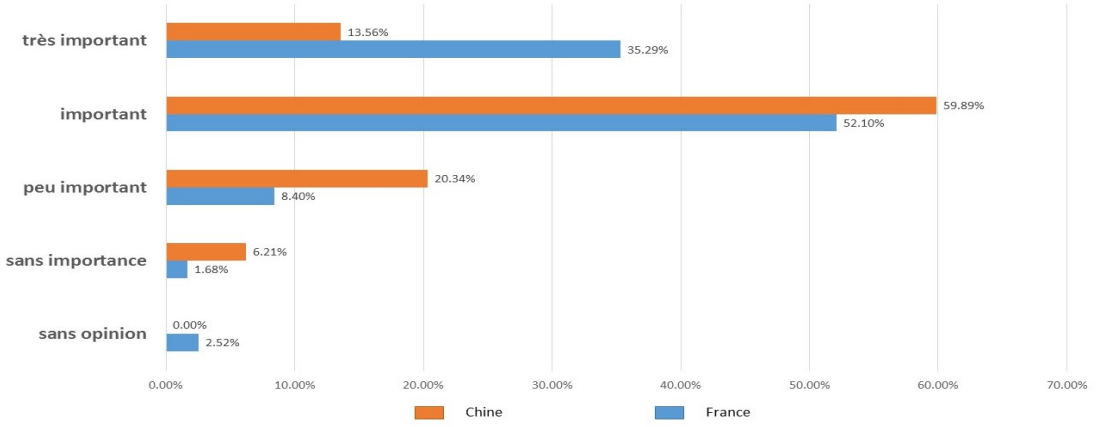
Segment 3 « peu important » et « sans importance » : 20.34%+6.21%=26.55%

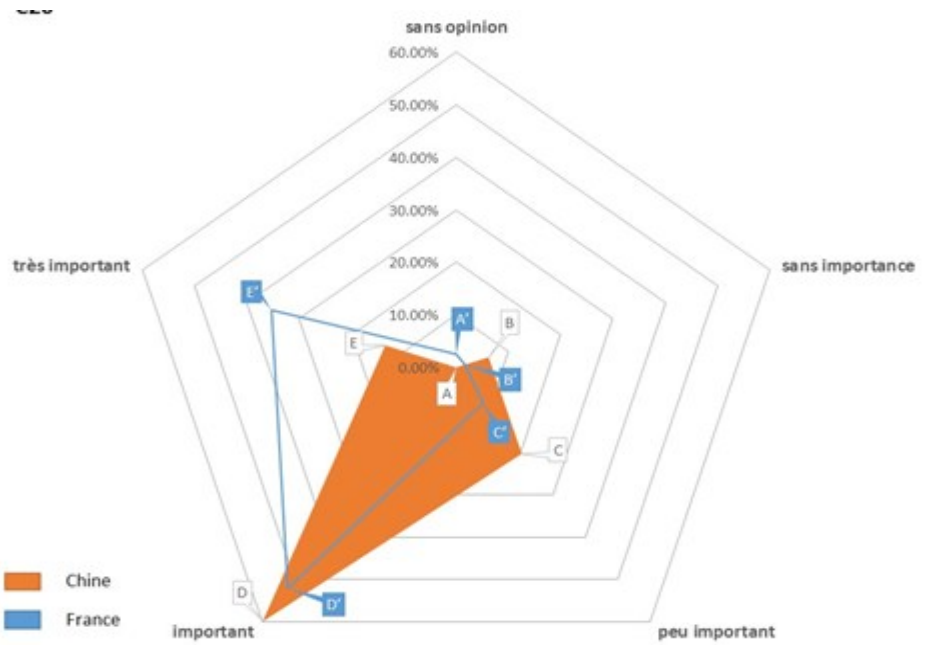
Le pourcentage du segment 2 est le plus fort et celui du segment 1 est supérieur à 50%. Cinq points seront alors affectés au groupe chinois.

L'écart entre les deux groupes est d'un point. Par conséquent, la mention « différence minime » sera affectée au critère 7.









Le critère 7 est partagé dans le groupe des Français mais divisé dans celui des Chinois. La distribution des jugements d'appréciation s'apparente beaucoup à celle du critère 6. Cela nous permet de conclure que la transition explicite est plus importante pour les étudiants français que pour les étudiants chinois.

4.5.3. Conclusion de l'analyse portant sur la série I

Les critères de la série I ont été dégagés à partir des commentaires négatifs donnés par les correcteurs français. Le tableau suivant résume les différences intergroupes de cette série.

Tableau 4.8 : Différences intergroupes sur la série I

Critère	Différence intergroupe
(1). La composition est logique.	Différence négligeable
(2). Le contenu est fidèle au sujet.	Différence négligeable
(3). Les exemples ou citations doivent être suivis d'explications qui les relient aux arguments	Différence très notable
(4). Le sujet doit être présenté au début du texte.	Différence minime ou négligeable
(5). Présence d'organisateurs textuels : *d'abord, ensuite, enfin…*	Différence très notable
(6). Présence de marqueurs de relations / connecteurs : *comme, mais, par conséquent.*	Différence minime
(7). Utilisation de transitions : phrases, expressions.	Différence minime

Les étudiants chinois aussi bien que français attachent une grande importance à la l'organisation logique et à la fidélité au sujet. Ceci dit, les premiers ne sont pas

nécessairement conscients des lacunes que les correcteurs français leur attribuent. D'un autre point de vue, ces deux critères sont si abstraits et leur formulation si vague que la façon de les interpréter varie selon la langue. Les modalités différentes de transition sont aussi confirmées par les résultats relatifs aux critères 5, 6 et 7. Quant au critère 4 (« Le sujet doit être présenté au début du texte »), il est plus important pour les étudiants chinois que pour les étudiants français bien que la différence ne soit pas considérable. Le résultat relatif au critère 3 montre que les étudiants chinois ne mettent pas l'accent sur l'importance de l'explication dans le texte à la française. Un répondant chinois écrit dans son commentaire : « il faut laisser parler la vérité ». Il pense que l'explication n'est pas indispensable et que trop d'explication nuit à la beauté du texte.

4.5.4. Analyses des items de la Série II : caractéristiques spécifiques des normes françaises

(8). L'auteur ne doit pas s'engager dans la rédaction : pas d'expérience personnelle, pas d'utilisation de *je*.

(9). Le texte comporte une introduction, un développement et une conclusion.

(10). La problématique est présentée dans l'introduction.

(11). Chaque paragraphe a sensiblement la même longueur.

(12). Il faut annoncer le plan au début du texte.

(13).La conclusion doit comporter un élargissement, une indication vers des prolongements possibles du propos.

Critère 8 : « L'auteur ne doit pas s'engager dans la rédaction : pas d'expérience personnelle, pas d'utilisation de *je* ».

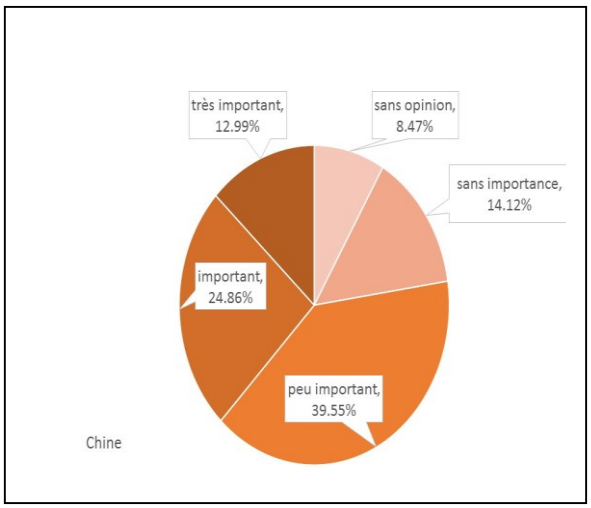
Etudiants français. Opinion très divisée : 7 points

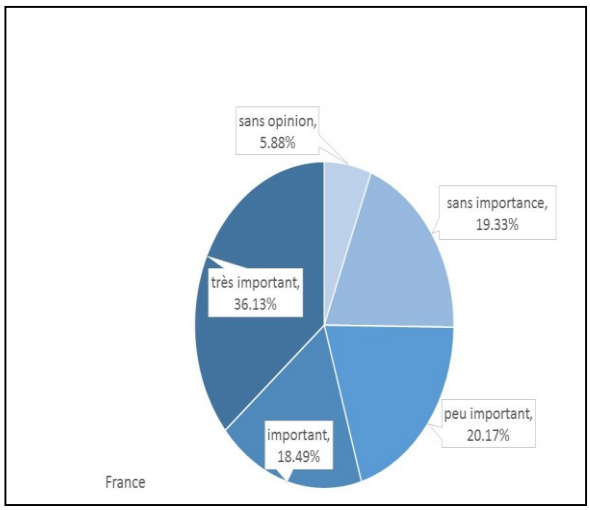
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	7	23	24	22	43	119
Pourcentage	5.88%	19.33%	20.17%	18.49%	36.13%	100%
Médiane				M		
Quartiles			Q1	Q2	Q3	

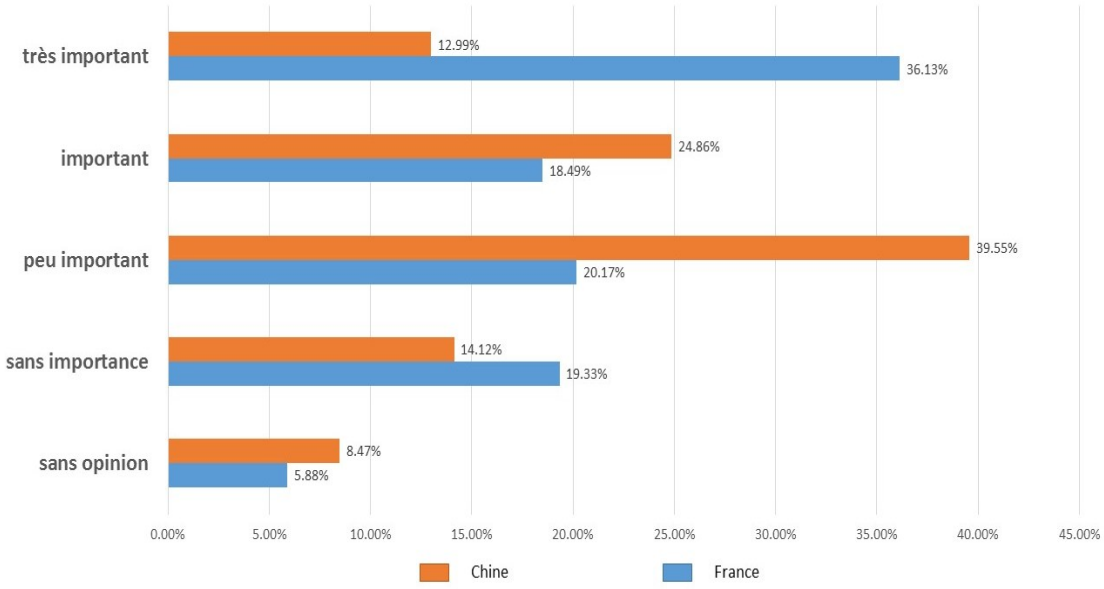
Etudiants chinois. Opinion divisée ; 3 points

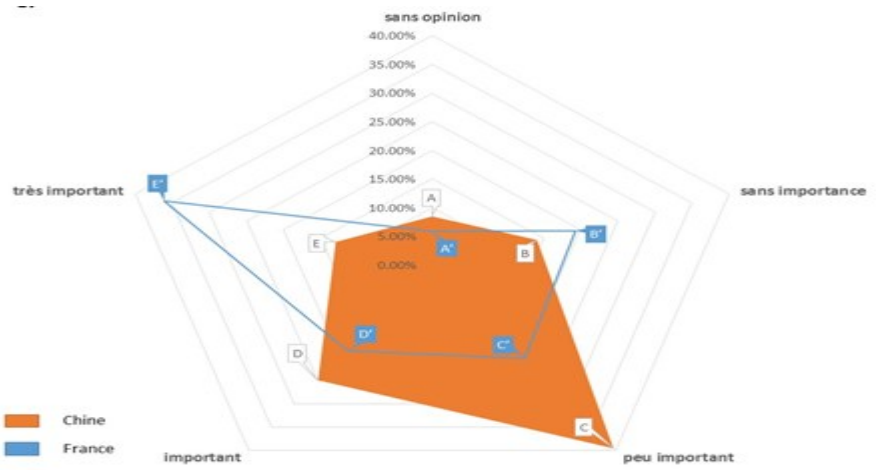
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	15	25	70	44	23	177
Pourcentage	8.47%	14.12%	39.55%	24.86%	12.99%	100%
Médiane			M			
Quartiles			Q1 Q2	Q3		

Différence très notable









Plus de la moitié des étudiants français (54.62%) trouvent ce critère « important » ou « très important ». Pour le reste du groupe, les opinions sont opposées. 20.17% l'estiment « peu important » et 19.33% « sans importance ».

Si ce critère n'est pas aussi important que ce que les manuels français préconisent, il l'est moins pour les Chinois dont 62.14% ignorent son importance. L'évitement de la présence de l'auteur ou de l'utilisation du *je* n'est respecté que par un tiers des étudiants chinois. La différence est très notable.

Critère 9 : « Le texte comporte une introduction, un développement et une conclusion »

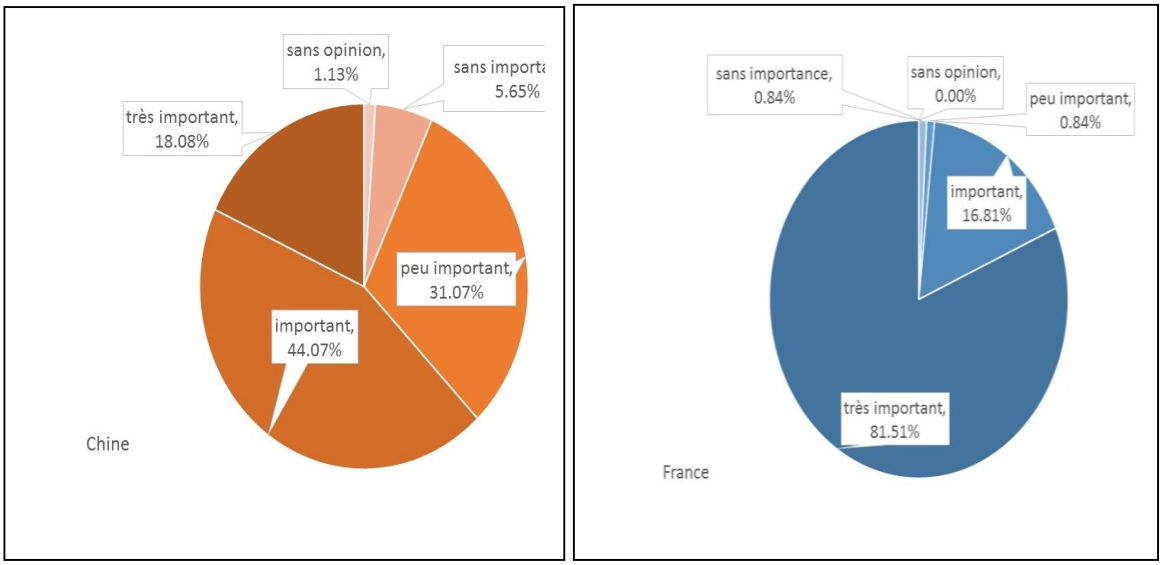
Etudiants français. Opinion très partagée : 7 points

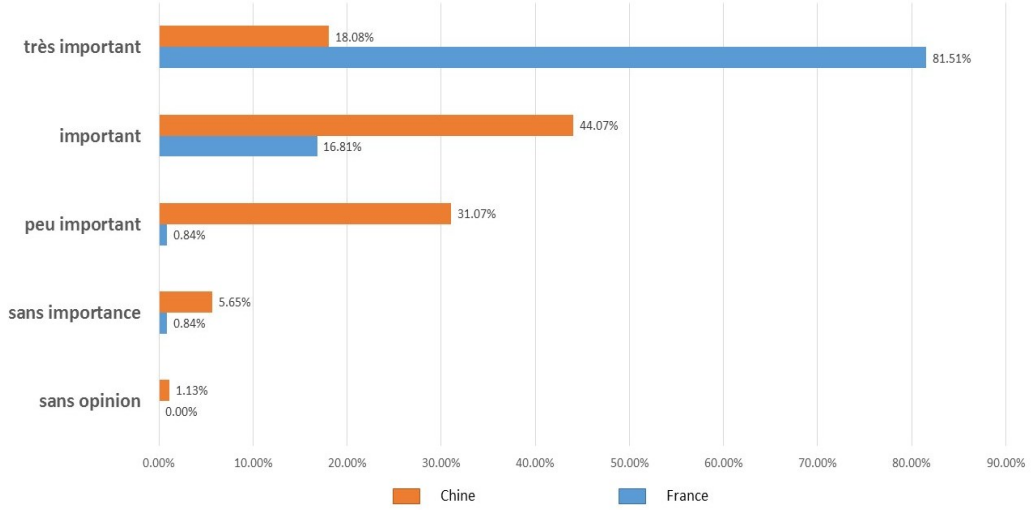
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	0	1	1	20	87	119
Pourcentage	0.00%	0.84%	0.84%	16.81%	81.51%	100%
Médiane					M	
Quartiles					Q1Q2Q3	

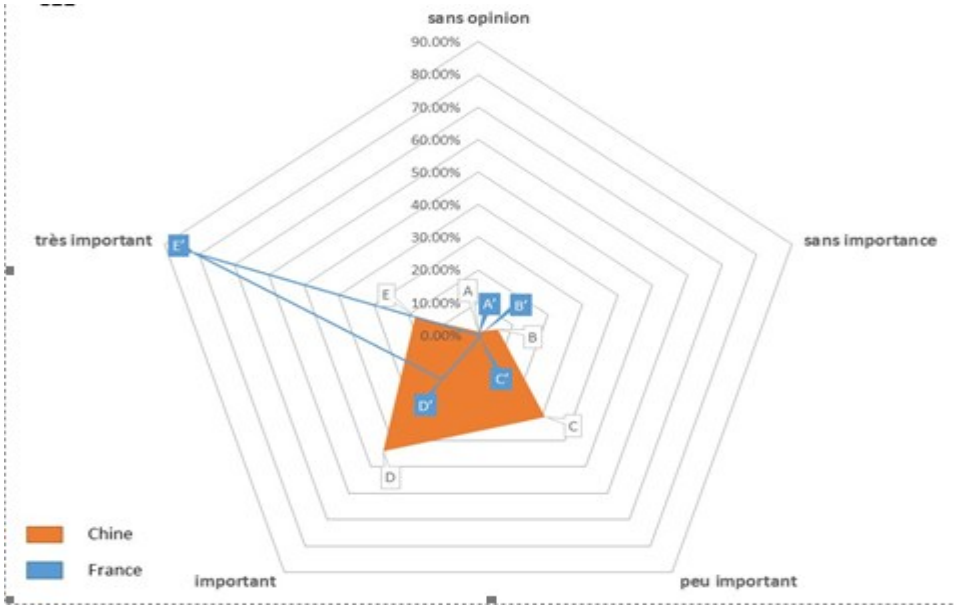
Etudiants chinois. Opinion divisée : 5 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	2	10	55	78	32	177
Pourcentage	1.13%	5.65%	31.07%	44.07%	18.08%	100%
Médiane				M		
Quartiles			Q1	Q2 Q3		

Différence notable


sans opinion, 1.13%
sans importa 5.65%
très important, 18.08%
peu important, 31.07%
important, 44.07%
Chine
sans importance, 0.84%
sans opinion, 0.00%
peu important, 0.84%
important, 16.81%
très important, 81.51%
France


très important
important
peu important
sans importance
sans opinion
18.08%
81.51%
44.07%
16.81%
31.07%
0.84%
5.65%
0.84%
1.13%
0.00%
0.00% 10.00% 20.00% 30.00% 40.00% 50.00% 60.00% 70.00% 80.00% 90.00%
Chine
France


sans opinion
90.00%
80.00%
70.00%
60.00%
50.00%
40.00%
30.00%
20.00%
10.00%
0.00%
très important
sans importance
important
peu important
A
B
C
D
E
A'
B'
C'
D'
E'
Chine
France

L'appréciation de ce critère est la plus partagée parmi les étudiants français. Parmi les 119 étudiants français, 117 lui attachent de l'importance, deux étudiants seulement ayant une opinion différente. 81.51% le trouvent « très important » et 16.81% « important ».

Pour les étudiants chinois, ceux qui le trouvent « très important » n'atteignent que 18.08%, une proportion bien faible par rapport à celle des étudiants français. Cette règle est tout de même importante aux yeux des 44.07% des étudiants chinois questionnés mais presque un tiers d'entre eux (36.72%) la trouvent « peu important » ou « sans importance ». Ceci dit, la structure introduction – développement – conclusion n'est admise comme structure importante que par la moitié des étudiants chinois. La différence est notable. Cela s'explique par la prégnance du modèle textuel concurrent qu'est le *Qi-Chen-Zhuan-He*.

Critère 10: « La problématique est présentée dans l'introduction ».

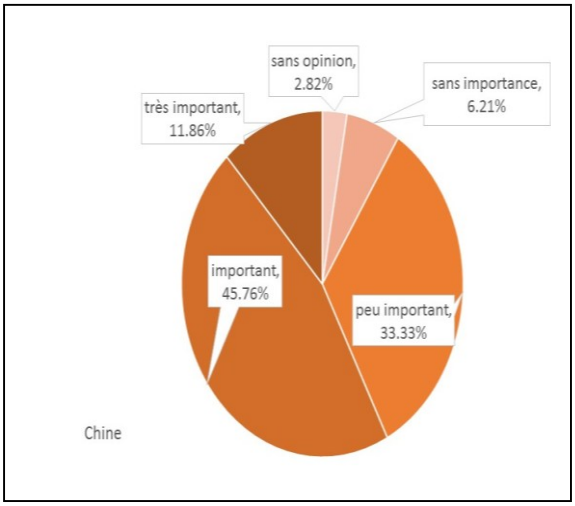
Etudiants français. Opinion partagée : 7 points

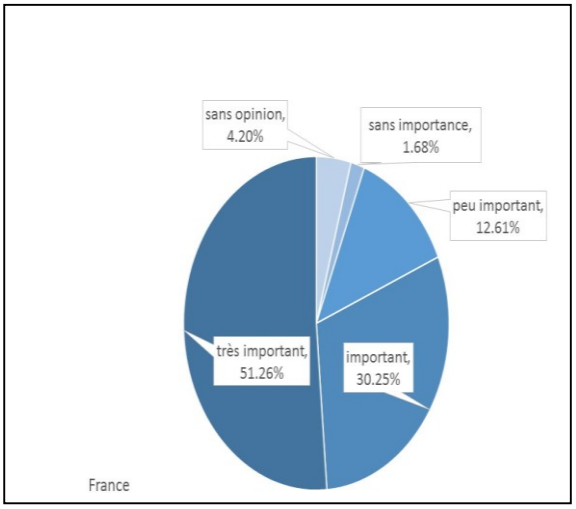
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	5	2	15	36	61	119
Pourcentage	4.20%	1.68%	12.61%	30.25%	51.26%	100%
Médiane					M	
Quartiles				Q1	Q2 Q3	

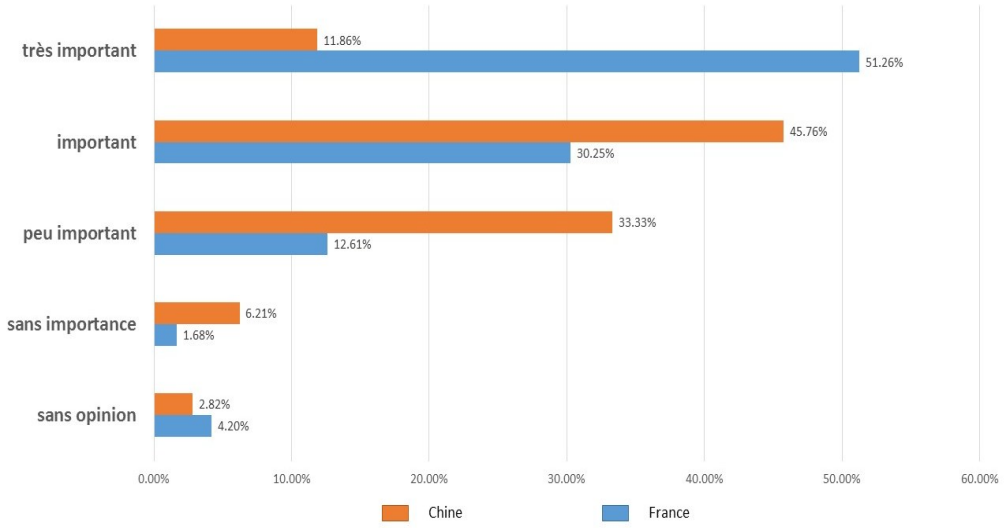
Etudiants chinois. Opinion divisée : 5 points

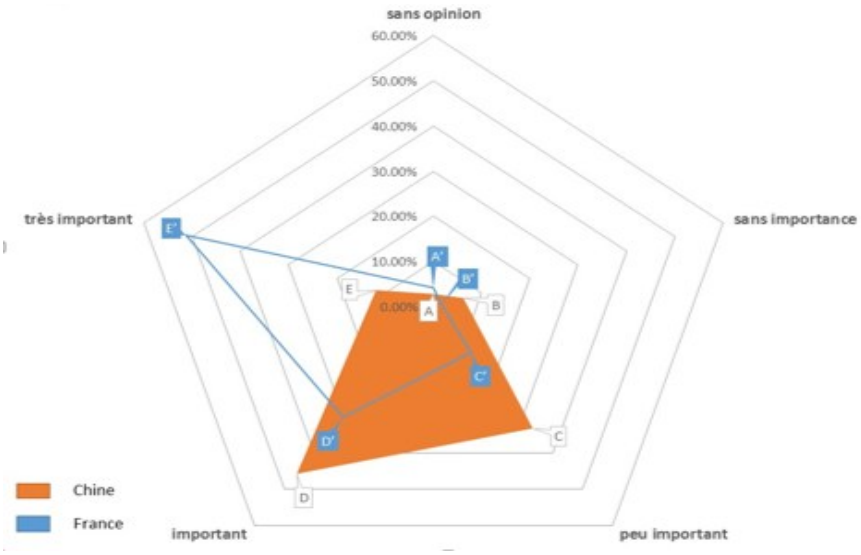
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	5	11	59	81	21	177
Pourcentage	2.82%	6.21%	33.33%	45.76%	11.86%	100%
Médiane				M		
Quartiles			Q1	Q2 Q3		

Différence notable


sans opinion, 2.82%
sans importance, 6.21%
très important, 11.86%
important, 45.76%
peu important, 33.33%
Chine


sans opinion, 4.20%
sans importance, 1.68%
peu important, 12.61%
très important, 51.26%
important, 30.25%
France


très important
important
peu important
sans importance
sans opinion
11.86%
51.26%
45.76%
30.25%
33.33%
12.61%
6.21%
1.68%
2.82%
4.20%
0.00%
10.00%
20.00%
30.00%
40.00%
50.00%
60.00%
Chine
France


sans opinion
sans importance
peu important
important
très important
60.00%
50.00%
40.00%
30.00%
20.00%
10.00%
0.00%
A
B
C
D
E
A'
B'
C'
D'
E'
Chine
France

81.51 % des étudiants français attachent de l'importance à ce critère, plus de la moitié (51.26%) le trouvent même « très important ».

Dans le groupe chinois, les opinions sur le caractère nodal de la problématique sont plus variées. La distribution des opinions est analogue à celle du critère 9. Presque la moitié des étudiants chinois (45.76%) trouve « important » de « présenter la problématique dans l'introduction » mais seulement 11.86% trouvent que ce critère est « très important ». Alors qu'environ un tiers d'entre eux le trouve « peu important ». La différence intergroupe est ici notable. La problématique est un élément incontournable quand il s'agit de rédiger une dissertation française. Mais il n'existe pas d'équivalent dans les normes chinoises. Pour cette raison, nous avons dû la traduire comme « une série de questions essentielles pour exploiter le sujet et guider la réflexion » dans le questionnaire en chinois en ajoutant cette phrase pour l'expliquer : « tout le texte vise à répondre à ces questions ». Le résultat montre que les étudiants chinois ne sont pas suffisamment conscients de l'importance de cette norme primordiale française.

Critère 11 : « Chaque paragraphe a sensiblement la même longueur ».

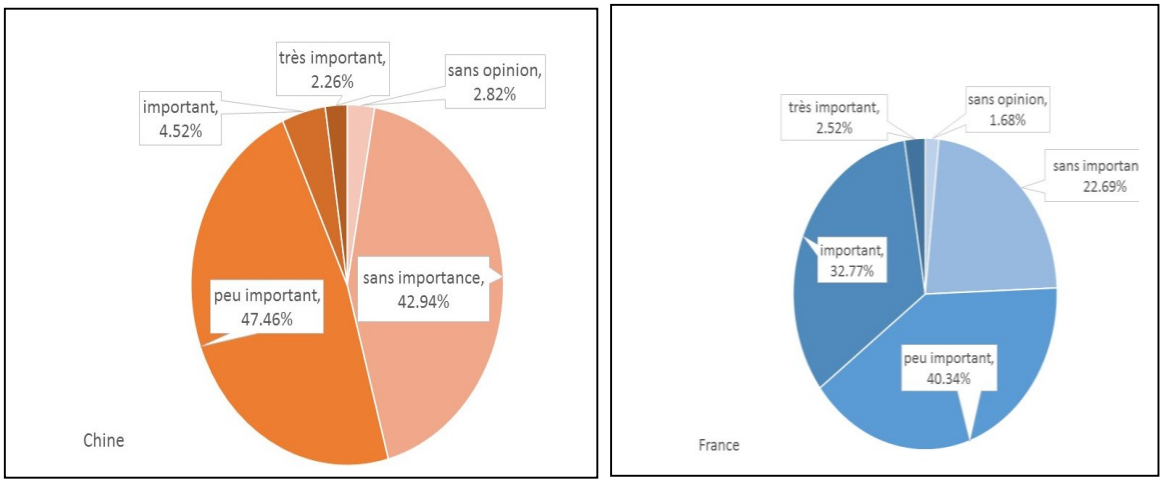
Etudiants français. Opinion divisée : 3 points

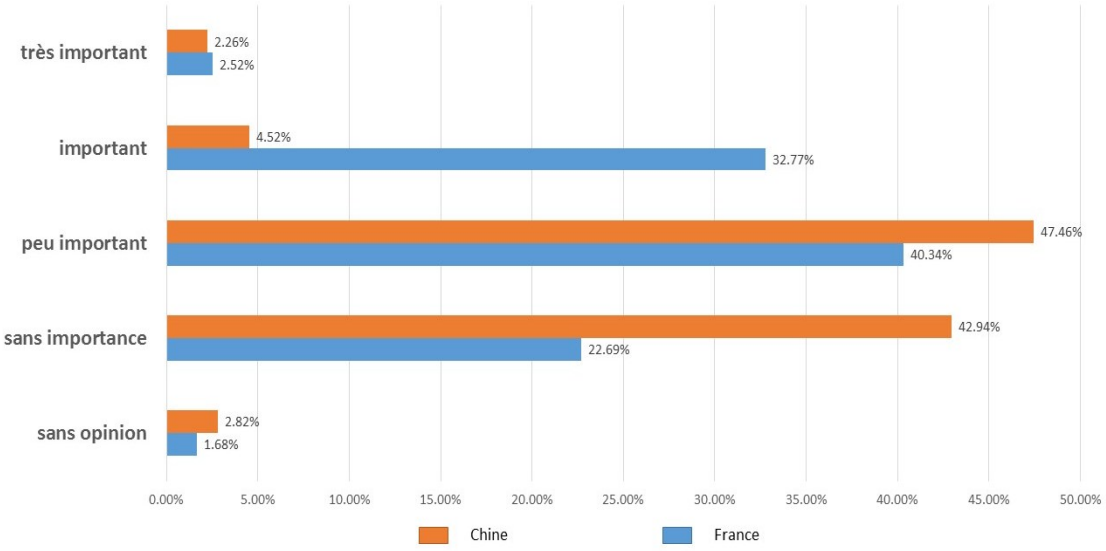
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	2	27	48	39	3	119
Pourcentage	1.68%	22.69%	40.34%	32.77%	2.52%	100%
Médiane			M			
Quartiles			Q1 Q2	Q3		

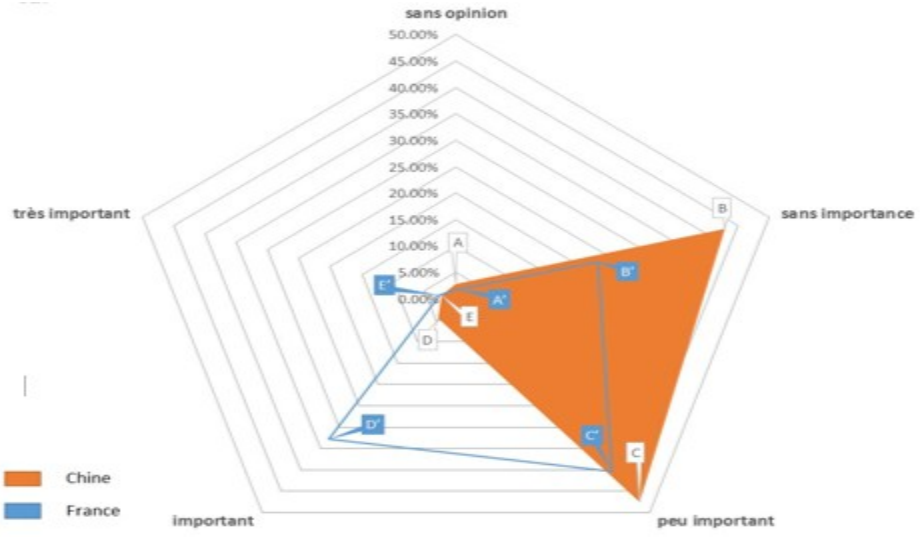
Etudiants chinois. Opinion partagée : 2 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	5	76	84	8	4	177
Pourcentage	2.82%	42.94%	47.46%	4.52%	2.26%	100%
Médiane			M			
Quartiles		Q1	Q2 Q3			

Différence minime







Le critère 11 (« Chaque paragraphe a sensiblement la même longueur ») est clairement formulé dans les manuels de dissertation française :

> Il est bon que les parties soient équilibrées et comportent un nombre sensiblement égal de paragraphes, eux-mêmes de proportions à peu près semblables, — la longueur moyenne du paragraphe devant correspondre environ à la longueur de l'introduction et de la conclusion, elles-mêmes de dimensions sensiblement analogues. (Chassang et Senninger, 1992, p. 21)

Néanmoins, dans le groupe français, seulement 2.52% des enquêtés considèrent ce critère comme « très important » et 32.77% des étudiants français le trouvent « important ». 40.34% d'entre eux l'estiment « peu important» et 22.69% n'y attachent aucune importance. Ce résultat inattendu pourrait s'expliquer par la caractéristique strictement formelle de ce critère dont la violation ne suscite pas de condamnation.

Pour le groupe chinois, ce n'est pas non plus un critère qui compte. La plupart des étudiants le considèrent comme « sans importance » ou « peu important ». 42.94% d'entre eux l'estiment « sans importance » et 47.46% « peu important ». Sur un total de 177 Chinois ayant fait l'objet de l'enquête, seuls quatre (2.26%) le trouvent « très important » et huit enquêtés (4.52%) le trouvent « important ». Plus de 90 % des étudiants chinois ignorent donc l'importance de cette règle relative à la notion de « paragraphe » - une notion qui a été introduite en Chine au début du 20e siècle et qui est donc relativement récente. D'une part, en effet, les étudiants chinois sont plus libres que les étudiants français de décider de la longueur d'un paragraphe. D'autre part, relier les parties d'un *yilun wen* par un court paragraphe de transition est un procédé cohésif. La différence de longueur des paragraphes est valorisée selon les normes de *yilun wen*.[105]

[105] Voir Chapitre V.

Critère 12 : « Il faut annoncer le plan au début du texte ».

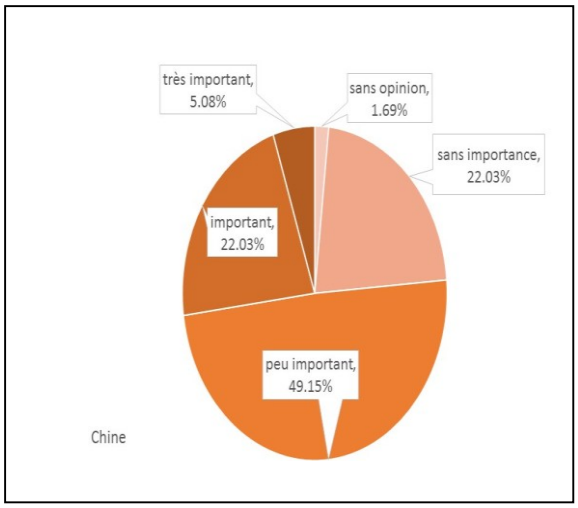
Etudiants français. Opinion très divisée : 6 points

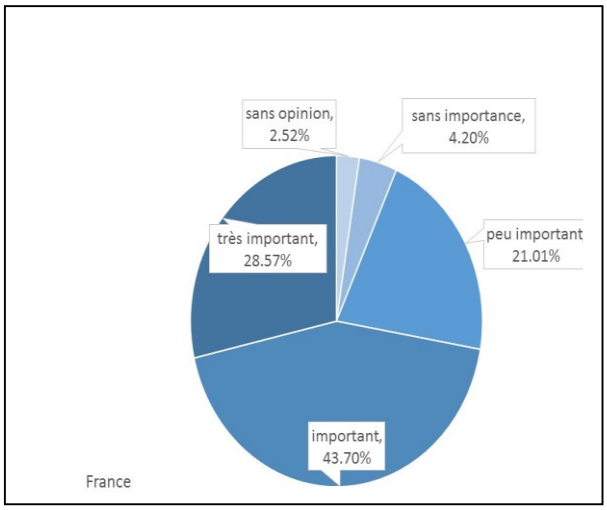
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	3	5	25	52	34	119
Pourcentage	2.52%	4.20%	21.01%	43.70%	28.57%	100%
Médiane				M		
Quartiles				Q2	Q3	

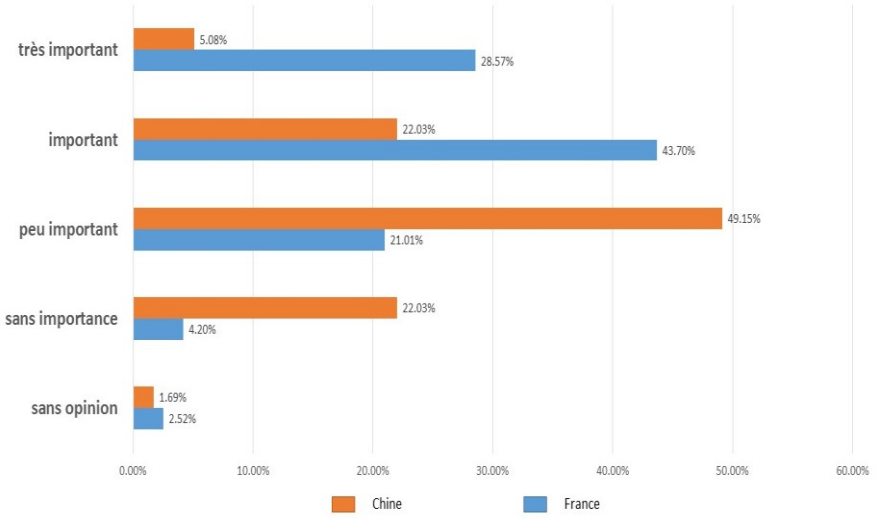
Etudiants chinois. Opinion partagée : 2 points ou 3 points

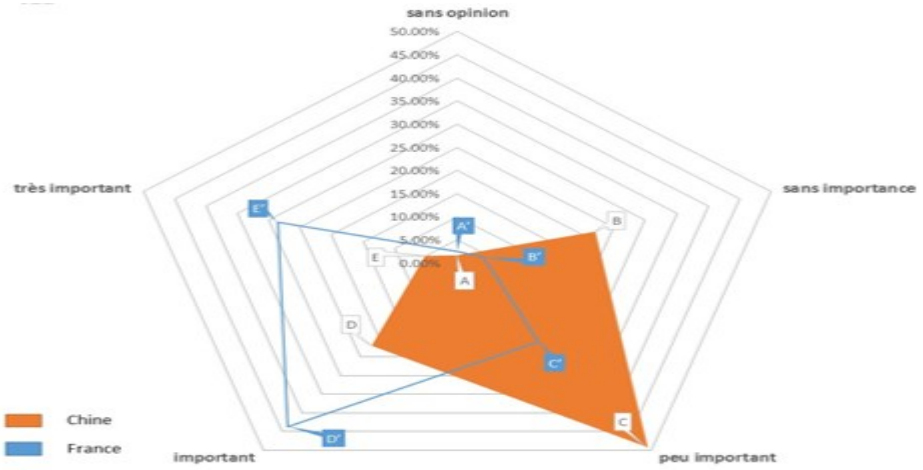
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	3	39	87	39	9	177
Pourcentage	1.69%	22.03%	49.15%	22.03%	5.08%	100%
Médiane			M			
Quartiles			Q1 Q2	Q3		

Différence très notable









Pour le groupe français, il s'agit d'un critère assez important, bien qu'il soit parmi eux facteur de division. 28.57% des personnes interrogées ont donné l'appréciation « très important » à ce critère, 43.70% l'appréciation « important ».

Pour le groupe chinois, la tendance négative est évidente. Deux tiers des membres du groupe (71.18%) le trouvent « peu important » ou « sans importance ».

La différence intergroupe est notable, ce que confirme la fréquence des commentaires portées par la formatrice française sur les copies chinoises à propos de l'absence de plan ou ses lacunes.

Critère 13 : « La conclusion doit comporter un élargissement, , une indication vers des prolongements possibles du propos ».

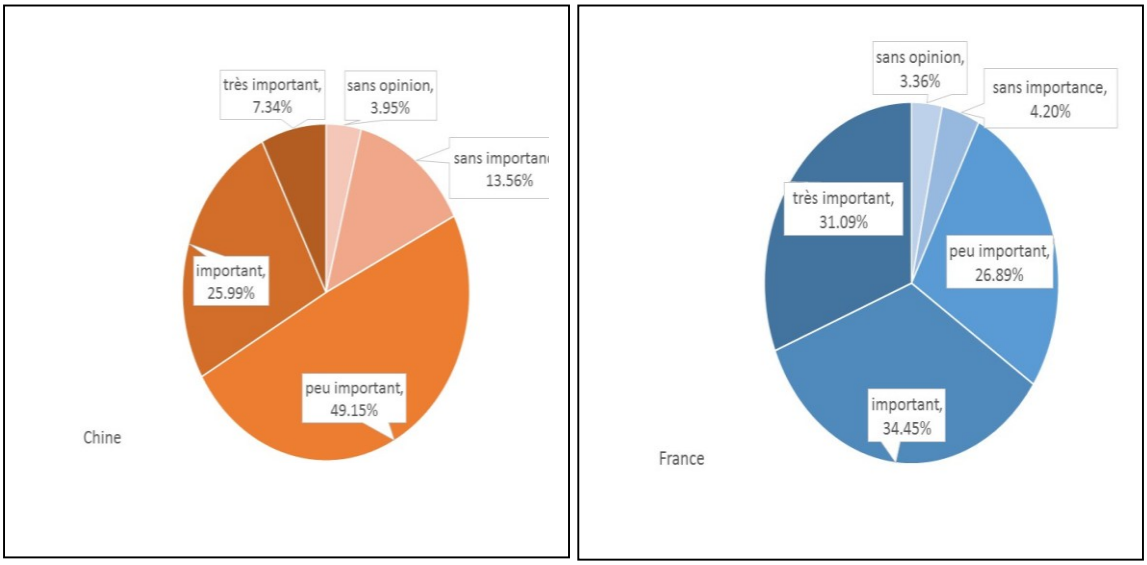
Etudiants français. Opinion très divisée : 6 points

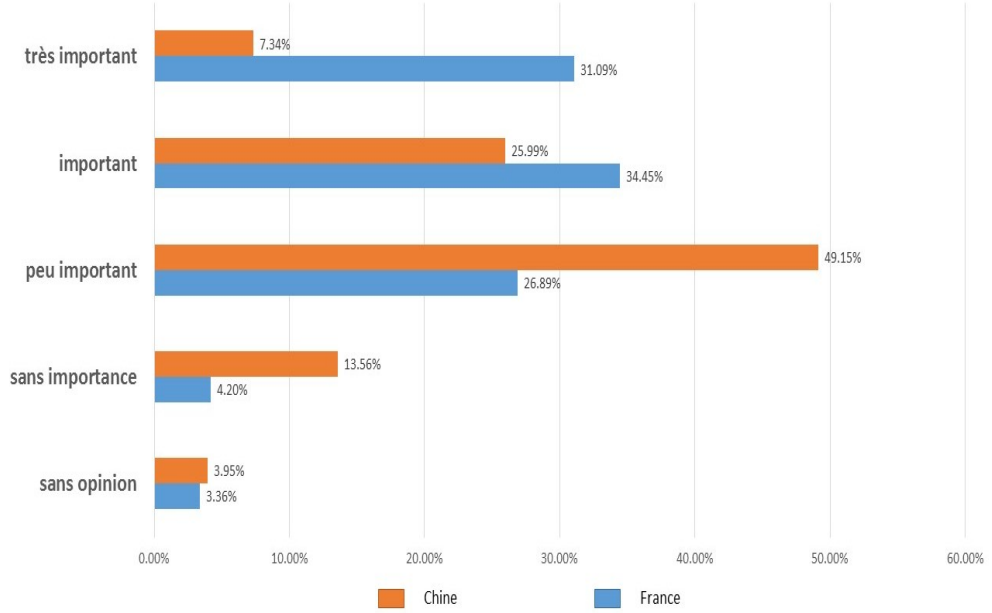
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	4	5	32	41	37	119
Pourcentage	3.36%	4.20%	26.89%	34.45%	31.09%	100%
Médiane				M		
Quartiles			Q1	Q2	Q3	

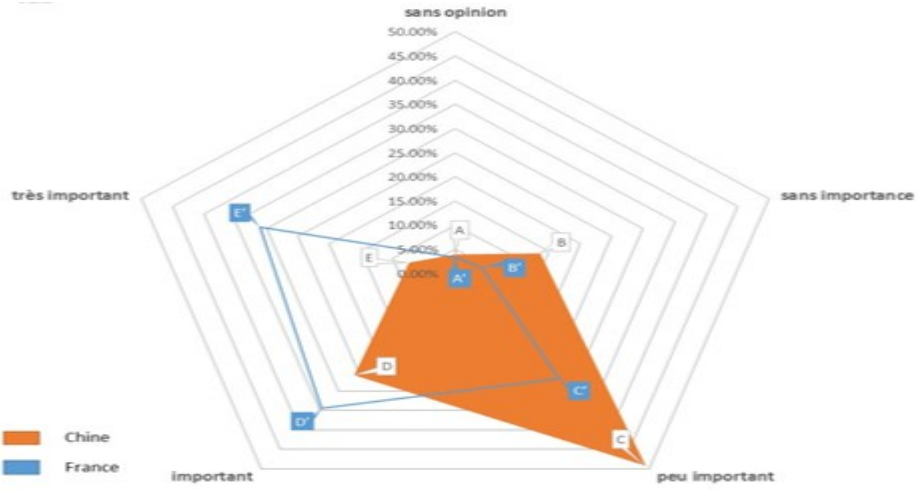
Etudiants chinois. Opinion divisée : 3 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	7	24	87	46	13	177
Pourcentage	3.95%	13.56%	49.15%	25.99%	7.34%	100%
Médiane			M			
Quartiles			Q1 Q2	Q3		

Différence très notable







« La conclusion doit comporter un élargissement » représente un critère assez clivant dans le groupe français. Un tiers des étudiants (31.09%) le trouvent « très important », un tiers (34.45%) « important » et 26.89% « peu important ». Mais dans l'ensemble, 65.54% le considèrent plutôt important. Tandis que chez les étudiants chinois c'est un critère plutôt « peu important » (le pourcentage maximum 49.15% est celui de l'appréciation « peu important »). Le fait que l'élargissement dans la conclusion, le dégagement de lignes de fuite soient une spécificité de la norme française explique ces résultats. Les étudiants chinois n'y sont pas habitués.

4.5.5. Conclusion de l'analyse portant sur la série II

Les critères de la série II ont été introduits dans le questionnaire à partir des règles dissertatives françaises. Le tableau suivant résume les différences intergroupes de cette série.

Tableau 4.9 : Différences intergroupes sur la série II

Critères	Différence intergroupe
(8). L'auteur ne doit pas s'engager dans la rédaction : pas d'expérience personnelle, pas d'emploi du *je*.	Différence très notable
(9). Le texte comporte une introduction, un développement et une conclusion.	Différence notable
(10). La problématique doit apparaitre dans l'introduction.	Différence notable
(11). Chaque paragraphe a sensiblement la même longueur	Différence minime
(12). Il faut annoncer le plan au début du texte.	Différence très notable
(13). La conclusion doit comporter un élargissement.	Différence très notable

Les différences intergroupes sont très notables ou notables car, après une séance de formation de trois heures, les étudiants chinois n'ont pas encore intégré les contraintes formelles exigées par la dissertation française. Une différence minime sépare les deux groupes en ce qui concerne le critère 11 (« Chaque paragraphe a sensiblement la même longueur »). C'est un résultat inattendu car l'équilibre entre les paragraphes est une règle édictée dans les manuels français mais il n'est pas aussi souvent respecté que nous l'avions prévu par les étudiants français eux-mêmes.

4.5.6. Analyse des items de la série III : caractéristiques spécifiques des normes du *yilun wen* (texte argumentatif chinois).

(14). Le but d'un texte argumentatif est de répondre à trois questions : qu'est-ce ? Pourquoi ? Comment ?

(15). Le contenu du texte doit donner à penser au lecteur.

(16). Le texte doit contenir des idées originales.

(17). L'interaction entre l'auteur et le lecteur est indispensable.

(18). Présence d'anecdotes : sont-elles pertinentes, originales ?

(19). Présence de citations : poèmes, proverbes.

(20). Les effets de style sont importants.

(21). La fin du texte est marquée par l'énoncé d'une morale.

Critère 14 : « Le but d'un texte argumentatif est de répondre à trois questions : qu'est-ce ? Pourquoi ? Comment ? »

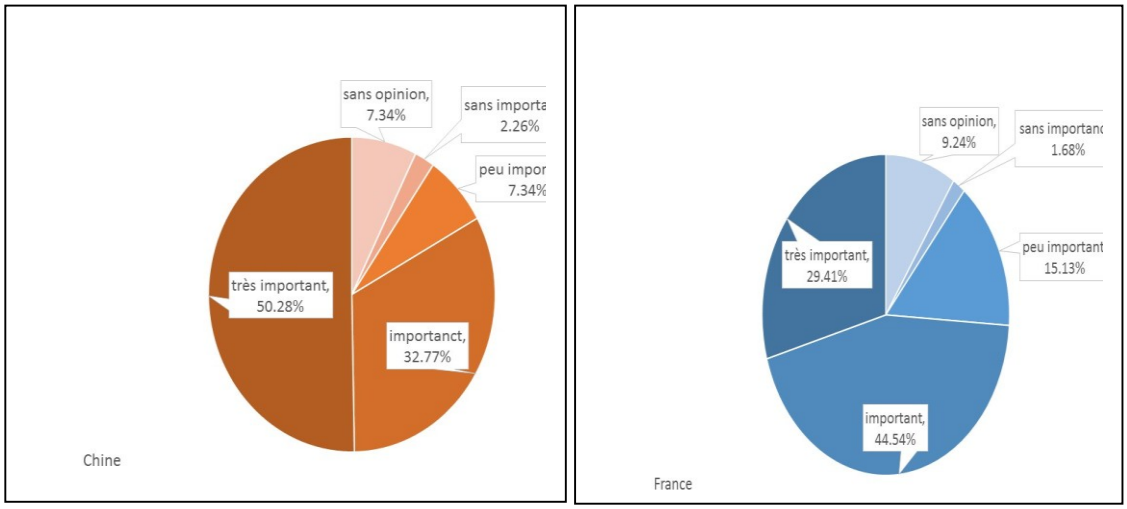
Etudiants français. Opinion partagée : 6 points

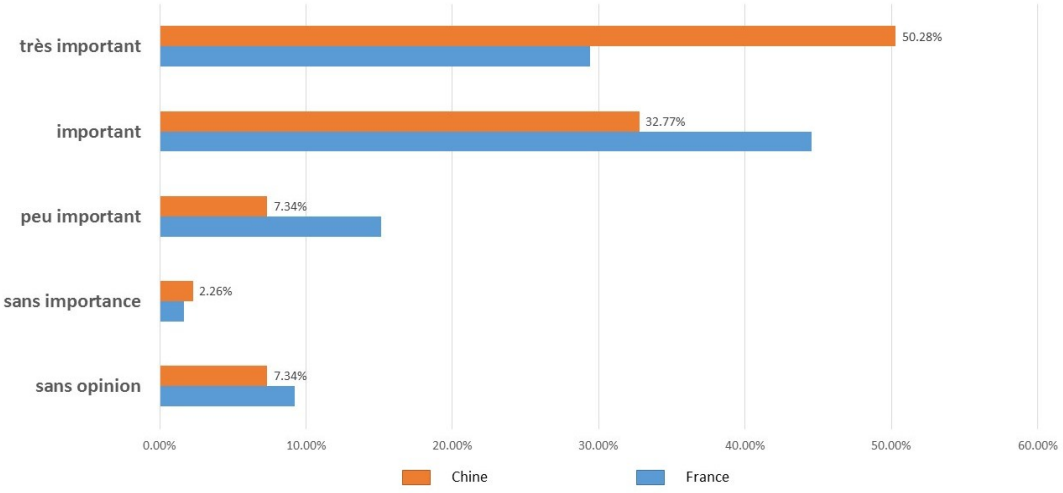
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	11	2	18	53	35	119
Pourcentage	9.24%	1.68%	15.13%	44.54%	29.41%	100%
Médiane				M		
Quartiles				Q1Q2	Q3	

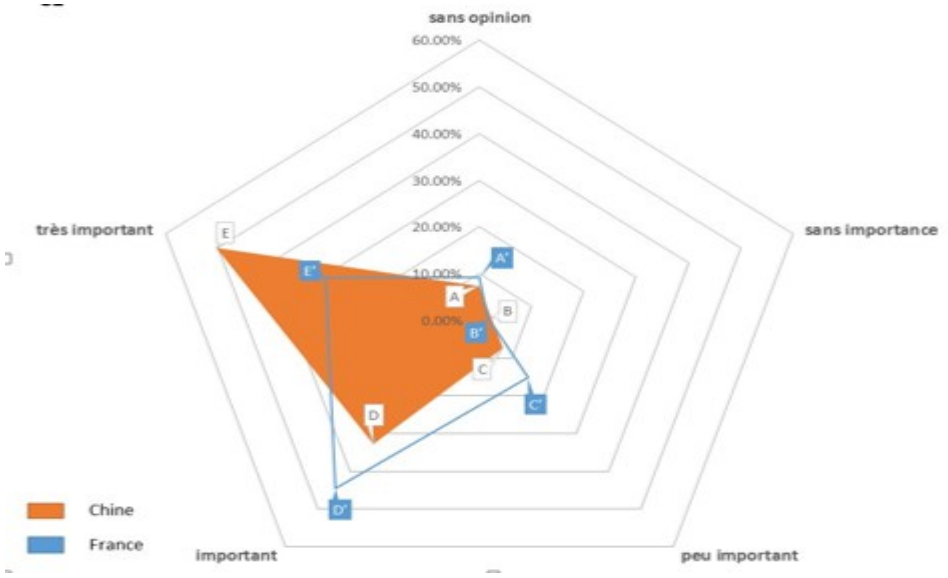
Etudiants chinois. Opinion partagée : 7 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	13	4	13	58	89	177
Pourcentage	7.34%	2.26%	7.34%	32.77%	50.28%	100%
Médiane					M	
Quartiles				Q1	Q2Q3	

Différence minime







Bien qu'il n'y ait pas de grandes différences entre les deux groupes, ce critère est relativement plus important pour les étudiants chinois que pour les étudiants français. La moitié des étudiants chinois (50.28%) contre moins d'un tiers d'étudiants français (29.41%) le jugent « très important ».

Critère 15 : « Le contenu du texte doit donner à penser au lecteur ».

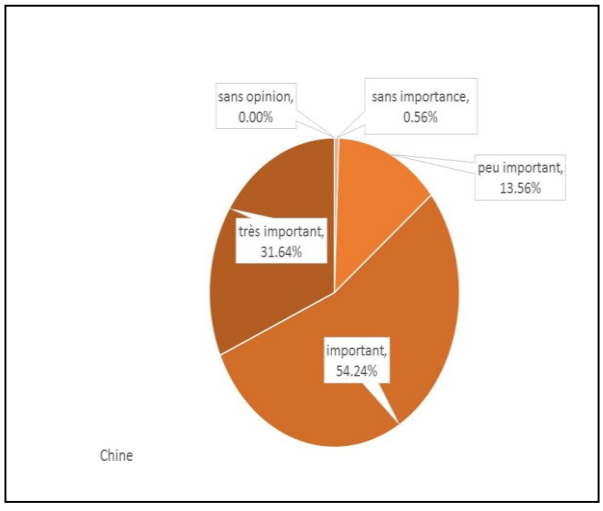
Etudiants français. Opinion divisée : 5 points

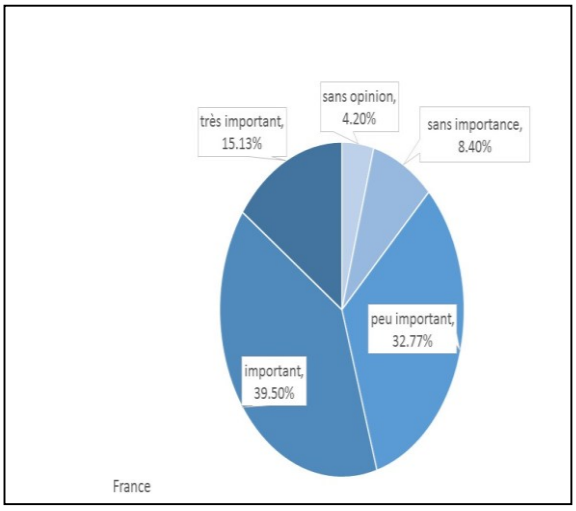
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	5	10	39	47	18	119
Pourcentage	4.20%	8.40%	32.77%	39.50%	15.13%	100%
Médiane				M		
Quartiles			Q1	Q2 Q3		

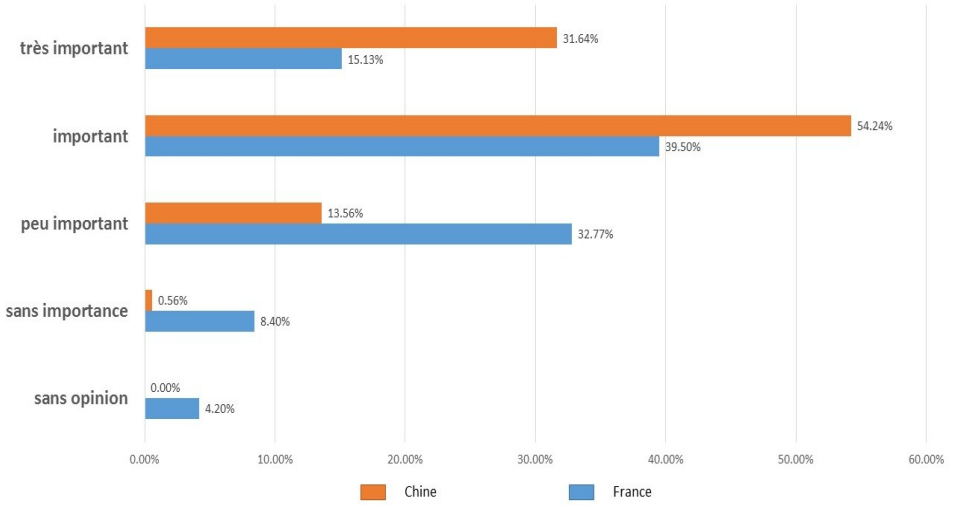
Etudiants chinois. Opinion partagée : 6 points

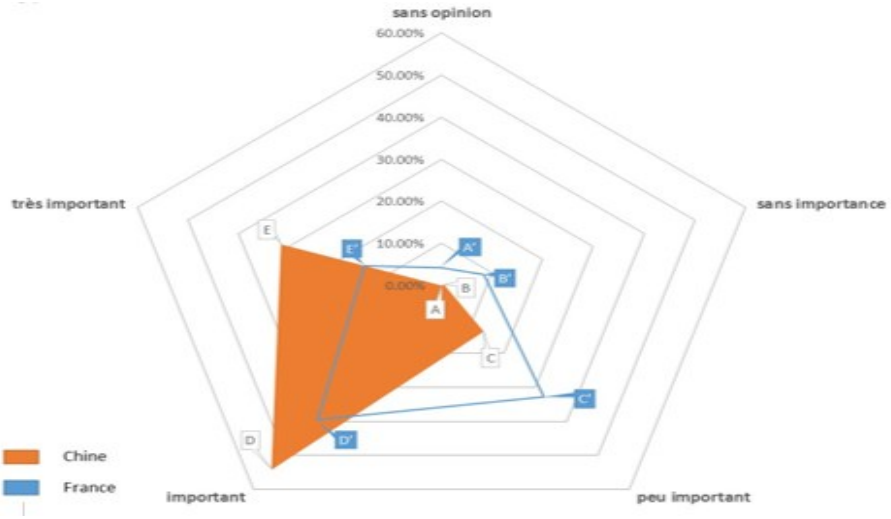
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	0	1	24	96	56	177
Pourcentage	0.00%	0.56%	13.56%	54.24%	31.64%	100%
Médiane				M		
Quartiles				Q1Q2	Q3	

Différence minime









En ce qui concerne le critère 15 (« Le contenu du texte doit donner à penser au lecteur »), l'opinion est divisée parmi les étudiants français. 39.50% d'entre eux le considèrent comme « important » et 32.77% « peu important ». Ceux qui le considèrent comme « très important » (8.40%) ou « sans importance » (15.13%) sont moins nombreux.

Au contraire, l'opinion est partagée chez les étudiants chinois. Un tiers d'entre eux (31.64%) le trouvent « très important » et la moitié (54.24%) « important ». Pour plus de 85% des étudiants chinois, c'est une règle à respecter.

Critère 16 : « Le texte doit contenir des idées originales ».

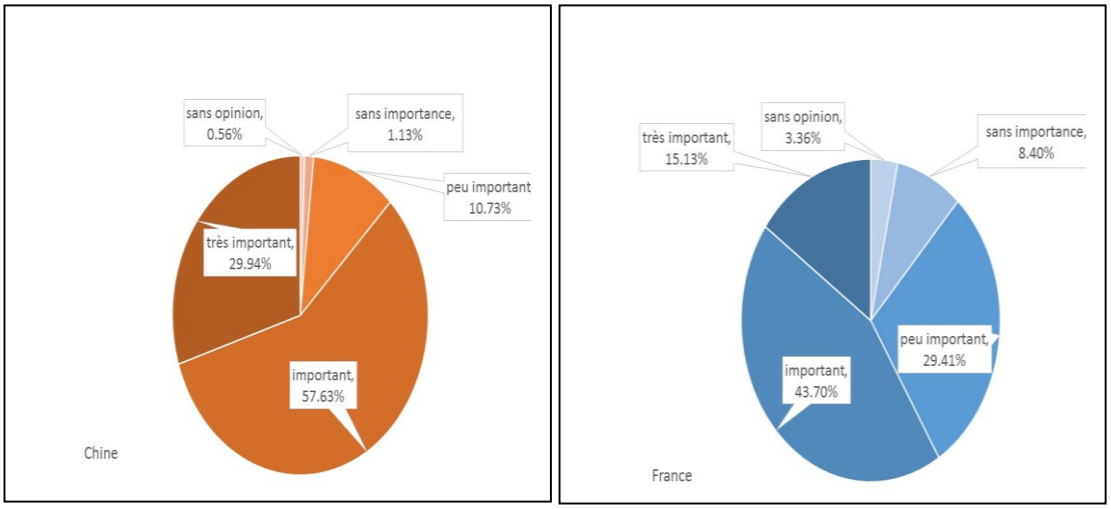
Etudiants français. Opinion divisée : 5 points

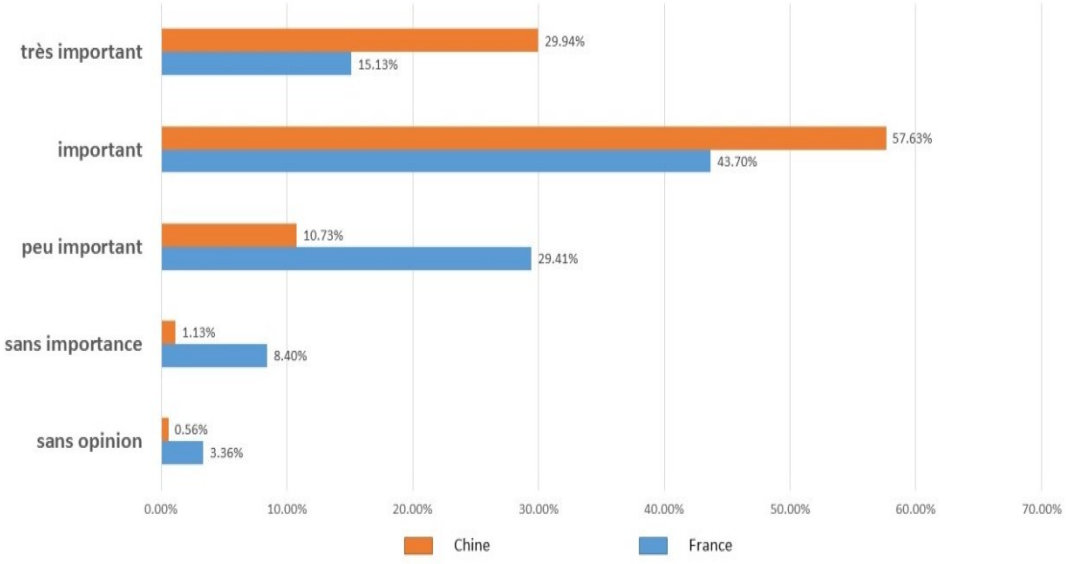
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	4	10	35	52	18	119
Pourcentage	3.36%	8.40%	29.41%	43.70%	15.13%	100%
Médiane				M		
Quartiles			Q1	Q2 Q3		

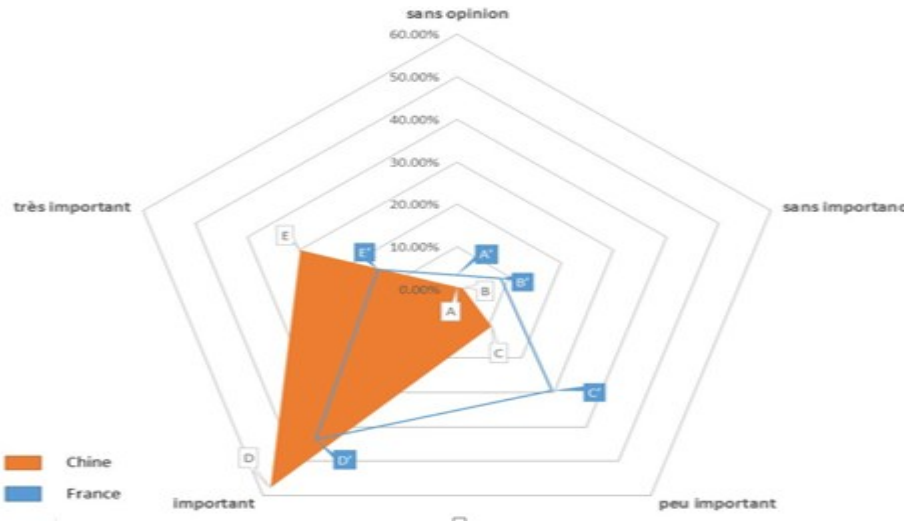
Etudiants chinois. Opinion partagée : 6 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	1	2	19	102	53	177
Pourcentage	0.56%	1.13%	10.73%	57.63%	29.94%	100%
Médiane				M		
Quartiles				Q1Q2	Q3	

Différence minime







Le critère 16 est considéré comme « important » par 43.70% des étudiants français mais la proportion de ceux qui le jugent « peu important » (29.41%) est plus élevée que celle de ceux qui l'estiment « très important » (15.13%). Nous avons donc affaire à une opinion divisée dans le groupe français.

En revanche, 87.57% des étudiants chinois y attachent de l'importance. Seulement 10.73% le trouvent « peu important » et 1.13% « sans importance ». C'est une règle plus importante pour les étudiants chinois que pour les étudiants français. L'originalité des idées est un critère important pour juger de la capacité de réflexion des scripteurs en Chine. Par rapport aux étudiants français qui doivent montrer à travers sa dissertation la compétence de réfléchir à tous les aspects, les étudiants chinois mettent d'avantage l'accent sur la recherche d'une perspective originale.

Critère 17 : « L'interaction entre l'auteur et le lecteur est indispensable ».

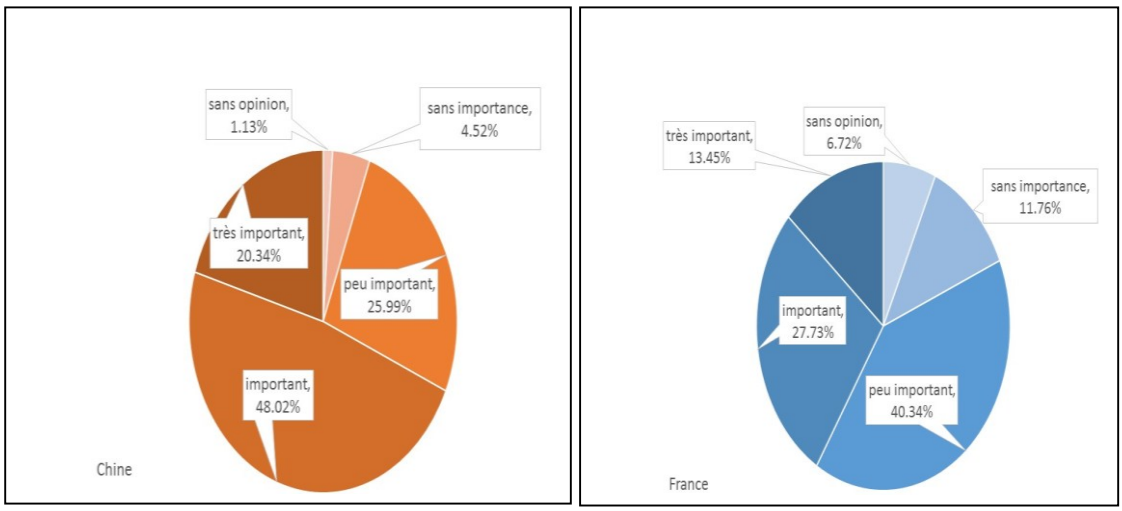
Etudiants français. Opinion divisée : 3 points

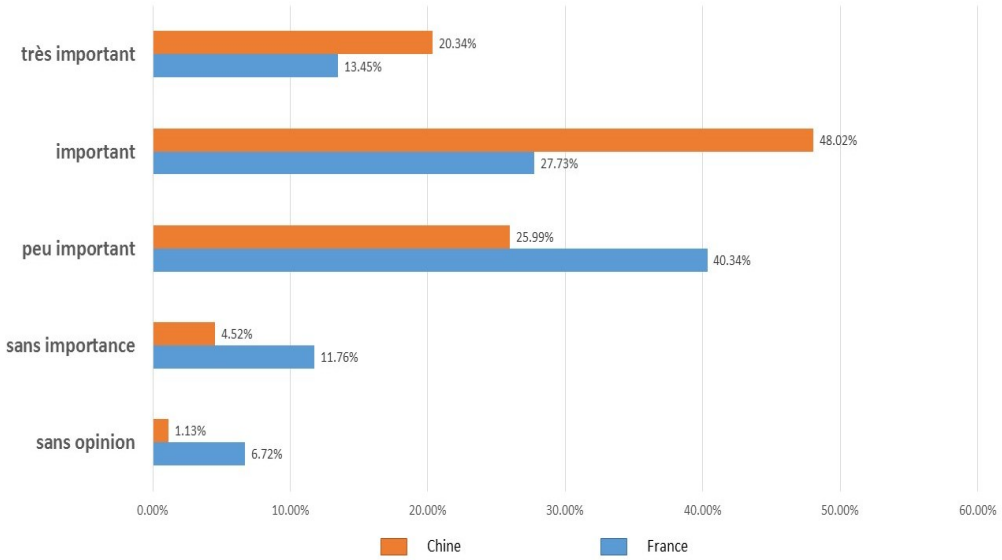
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	8	14	48	33	16	119
Pourcentage	6.72%	11.76%	40.34%	27.73%	13.45%	100%
Médiane			M			
Quartiles			Q1 Q2	Q3		

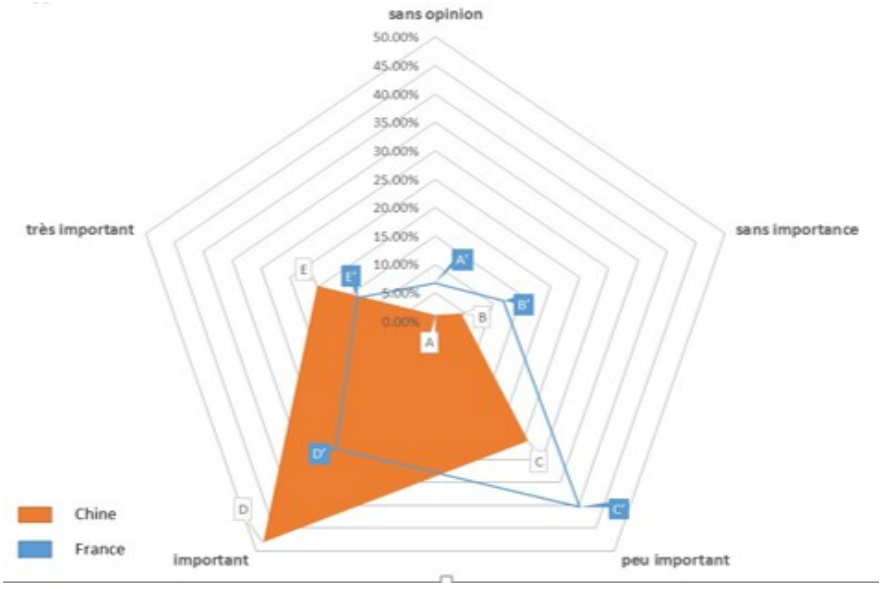
Etudiants chinois：Opinion divisée : 5 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	2	8	46	85	36	177
Pourcentage	1.13%	4.52%	25.99%	48.02%	20.34%	100%
Médiane				M		
Quartiles			Q1	Q2 Q3		

Différence notable







S'agissant du critère 17 (« L'interaction entre l'auteur et le lecteur est indispensable »), les jugements d'appréciation sont divisés dans les deux groupes. 68.36% des étudiants chinois y attachent de l'importance. Au contraire, 52.10% des étudiants français ne lui en attachent aucune : l'interaction avec les lecteurs n'est pas encouragée selon la norme française. Ce critère paraît plutôt majoritairement « peu important » pour les étudiants français et « important » pour les étudiants chinois.

Critère 18 : « Présence d'anecdotes : pertinentes, originales ».

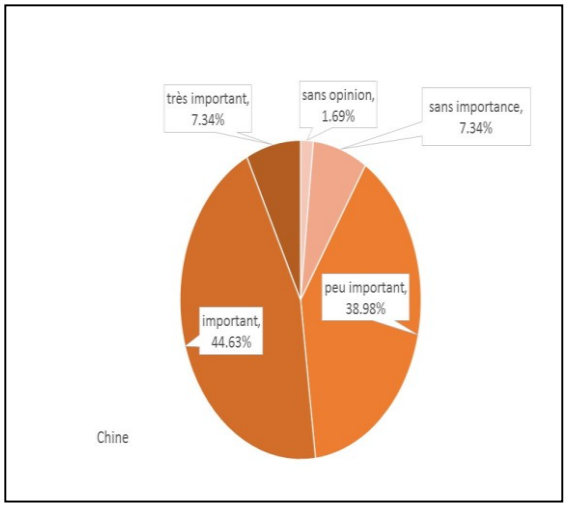
Etudiants français : opinion divisée : 5 points

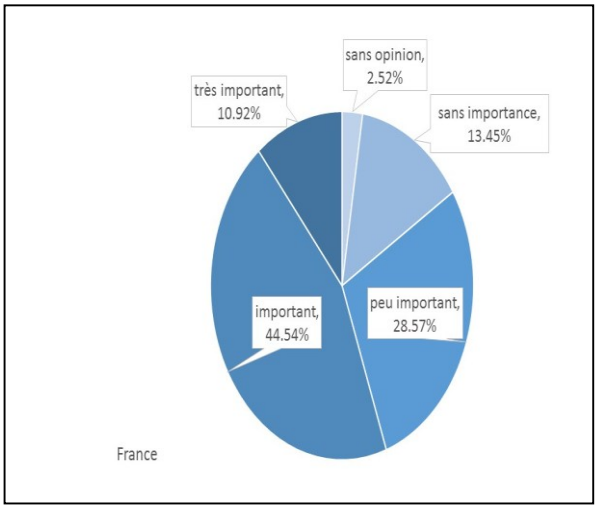
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	3	16	34	53	13	119
Pourcentage	2.52%	13.45%	28.57%	44.54%	10.92%	100%
Médiane				M		
Quartiles			Q1	Q2Q3		

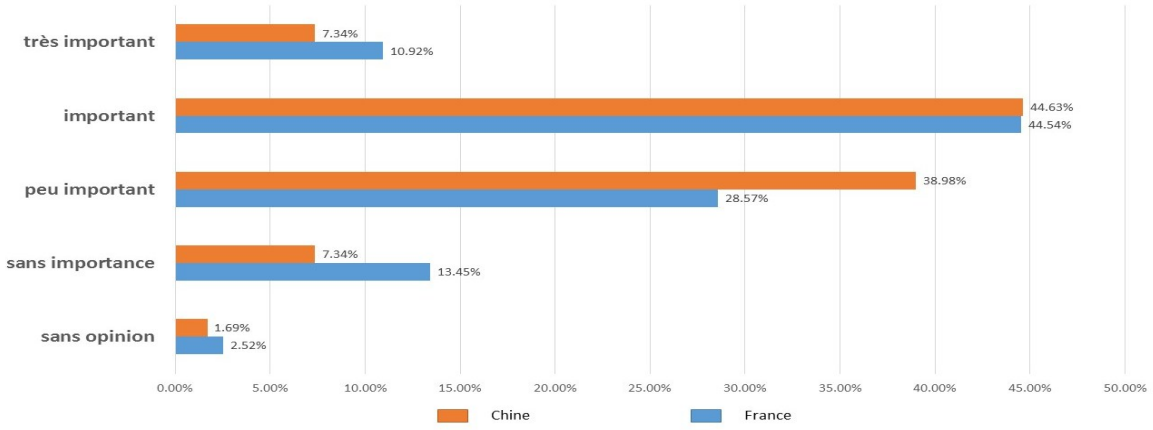
Etudiants chinois : opinion divisée : 5 points

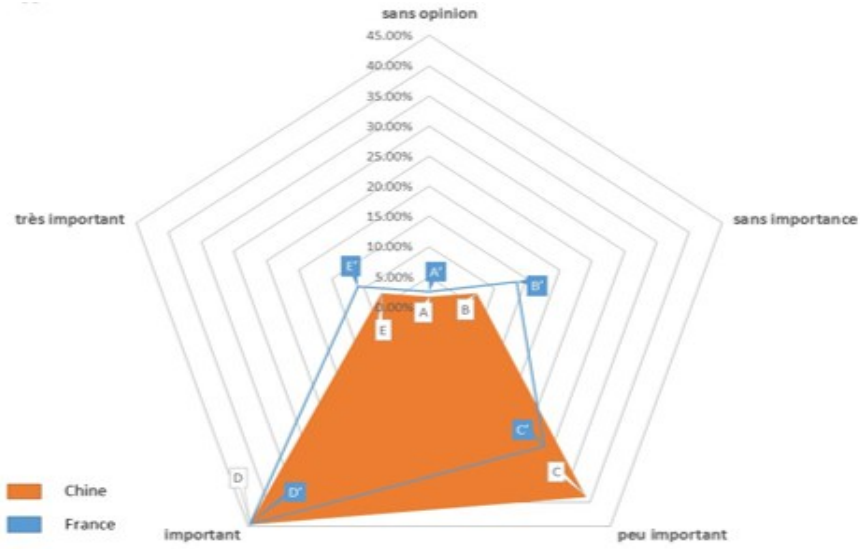
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	3	13	69	79	13	177
Pourcentage	1.69%	7.34%	38.98%	44.63%	7.34%	100%
Médiane				M		
Quartiles			Q1	Q2 Q3		

Différence négligeable









Pour ce qui est du critère 18 (« Présence de bonnes anecdotes : pertinentes, originales »), il s'agit non seulement d'une opinion divisée chez les Français comme chez les Chinois mais aussi d'un critère sur lequel les deux groupes formulent des appréciations similaires. La moitié de chacun des groupes y attache de l'importance. Puisqu'il s'agit d'une spécificité chinoise, il s'agit d'un résultat inattendu.

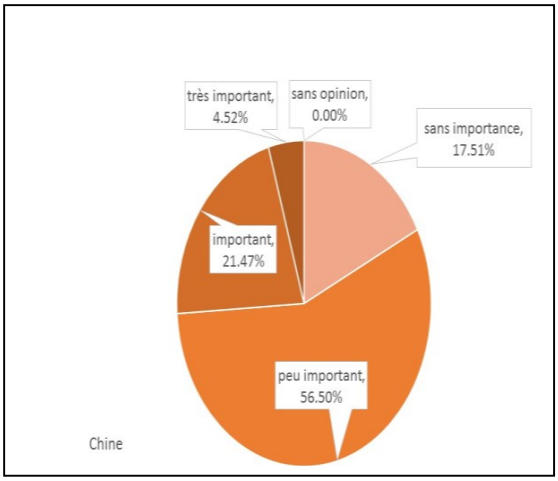
Critère 19 : « Présence de citations : poèmes, proverbes… »

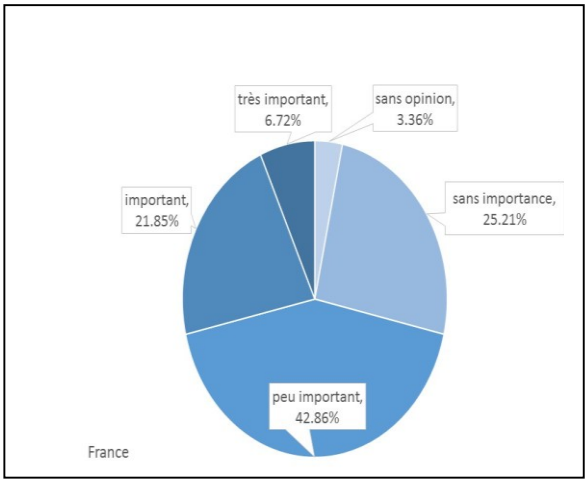
Etudiants français. Opinion très divisée : 2 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	4	30	51	26	8	119
Pourcentage	3.36%	25.21%	42.86%	21.85%	6.72%	100%
Médiane			M			
Quartiles		Q1	Q2		Q3	

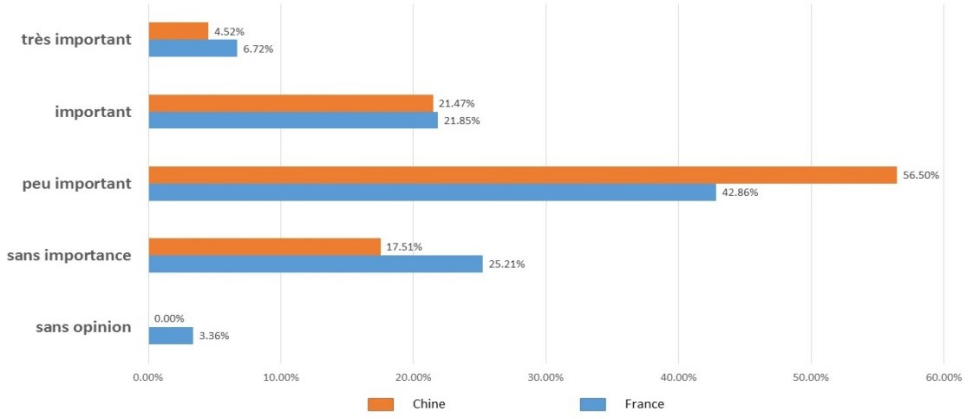
Etudiants chinois. Opinion divisée : 3 points

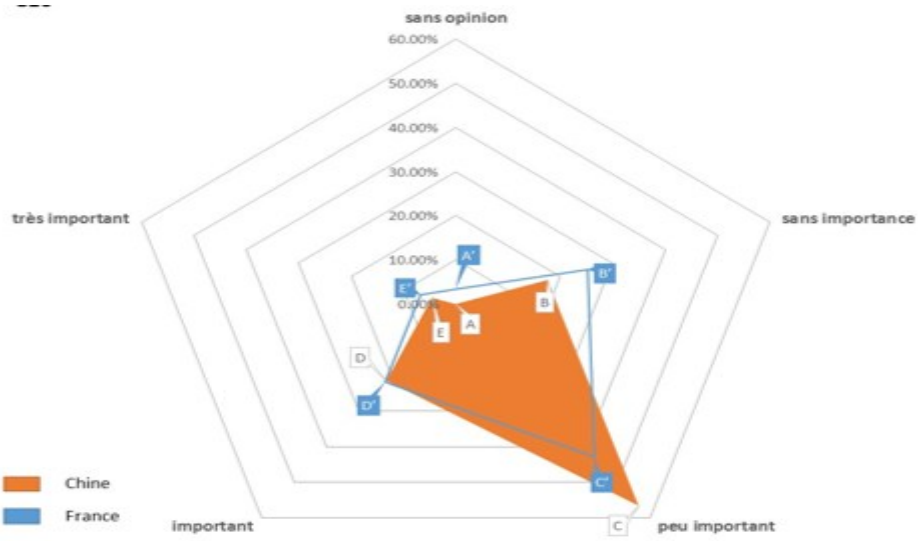
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	0	31	100	38	8	177
Pourcentage	0.00%	17.51%	56.50%	21.47%	4.52%	100%
Médiane			M			
Quartiles			Q1 Q2		Q3	





Différence minime





La citation de poèmes, de proverbes pour soutenir l'argumentation est une spécificité chinoise. Cependant, les jugements que portent les deux groupes montrent que ni l'un ni l'autre n'y attache beaucoup d'importance. Un peu plus d'étudiants chinois le trouvent « peu important » et un peu plus d'étudiants français le trouve « sans importance ». Ce critère est donc moins décisif chez les Français que chez les Chinois, même si la différence est minime.

Critère 20 : « Les effets de style sont importants ».

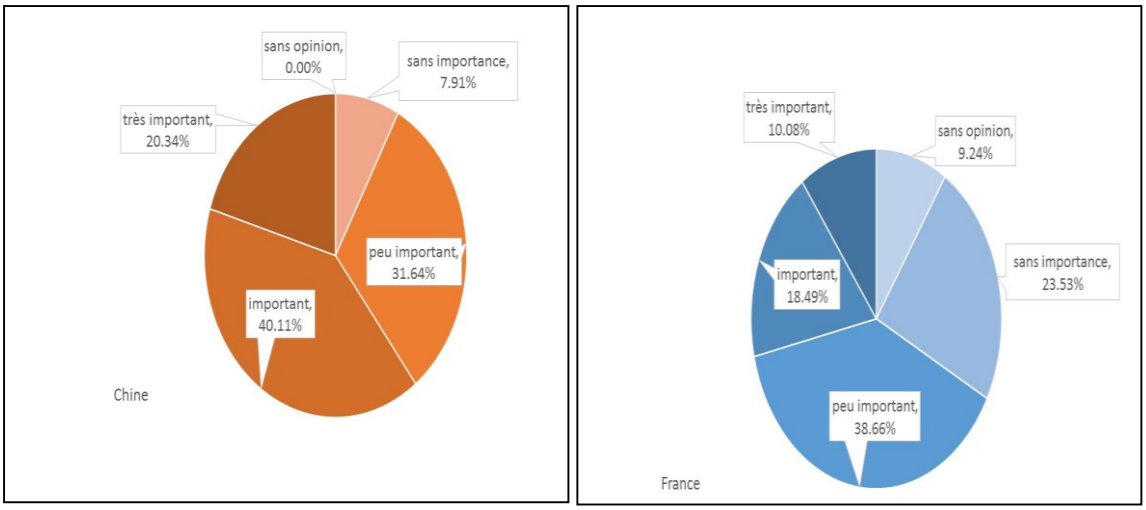
Etudiants français. Opinion divisée : 2 points

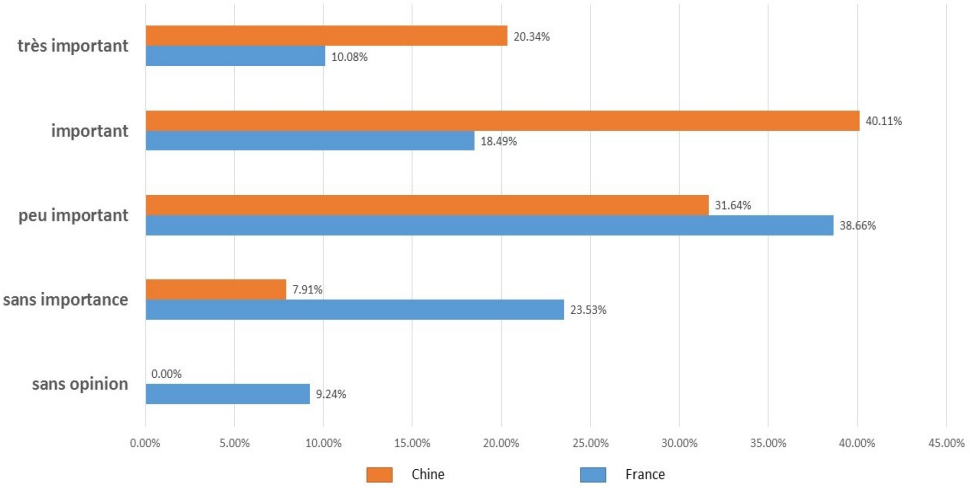
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	11	28	46	22	12	119
Pourcentage	9.24%	23.53%	38.66%	18.49%	10.08%	100%
Médiane			M			
Quartiles			Q1Q2	Q3		

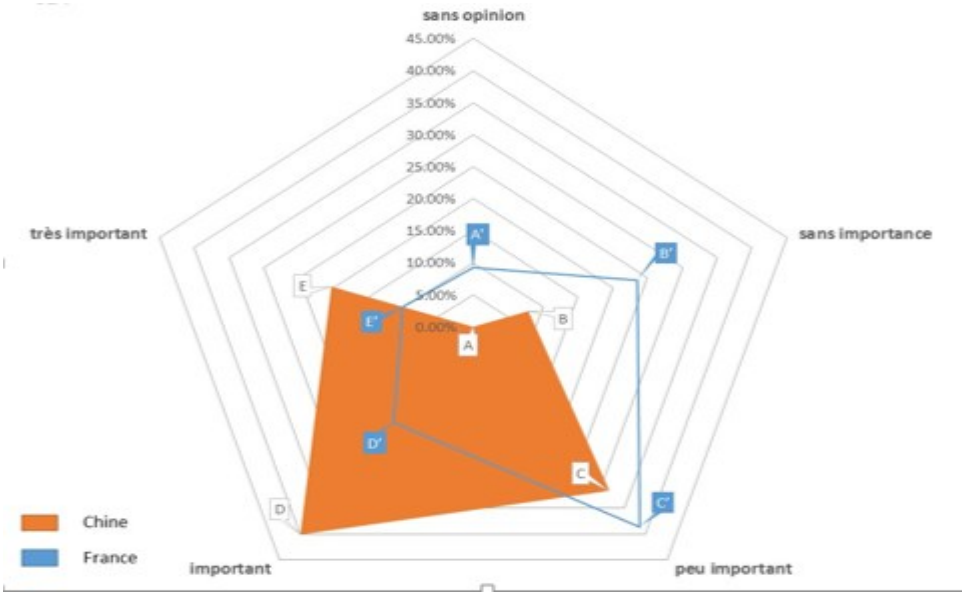
Etudiants chinois. Opinion divisée ; 5 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	0	14	56	71	36	177
Pourcentage	0.00%	7.91%	31.64%	40.11%	20.34%	100%
Médiane				M		
Quartiles			Q1	Q2 Q3		

Différence très notable







S'agissant du critère 20 (« Les effets de style sont importants »), la différence est très notable.

60.45% des étudiants chinois lui ont donné l'appréciation « important » ou « très important » alors que 62.19 % des étudiants français lui ont donné l'appréciation « peu important » ou « sans importance ». Cette règle chinoise n'a pas d'équivalent dans les normes françaises, ce que révèle l'écart très notable entre les deux groupes. Dans la dissertation à la française, à la différence des exercices en vigueur jusqu'à la fin du XIX^{e} siècle dans l'enseignement français classique, on n'accorde plus guère de valeur

à l'art d'écrire : dans le domaine des Lettres, le degré de compétence scripturaire s'évalue à travers la capacité d'écrire sur la littérature et non plus à son instar.

Critère 21 : « La fin du texte est marquée par l'énoncé d'une morale ».

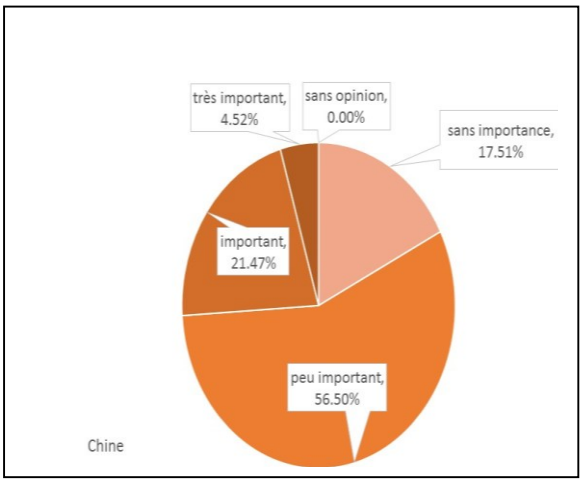
Etudiants français. Opinion partagée : 1 point

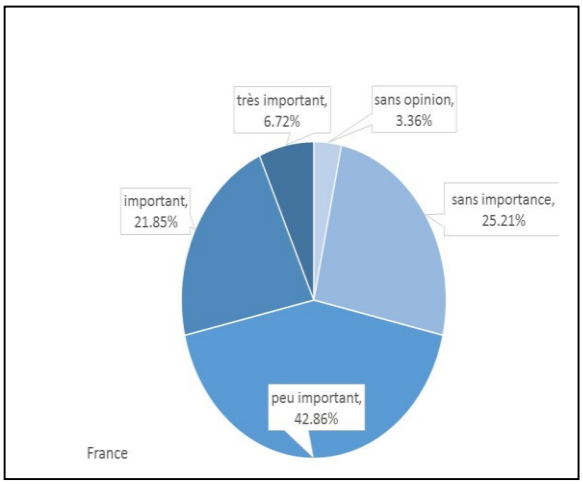
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	16	42	44	13	4	119
Pourcentage	13.45%	35.29%	36.97%	10.92%	3.36%	100%
Médiane			M			
Quartiles		Q1	Q2 Q3			

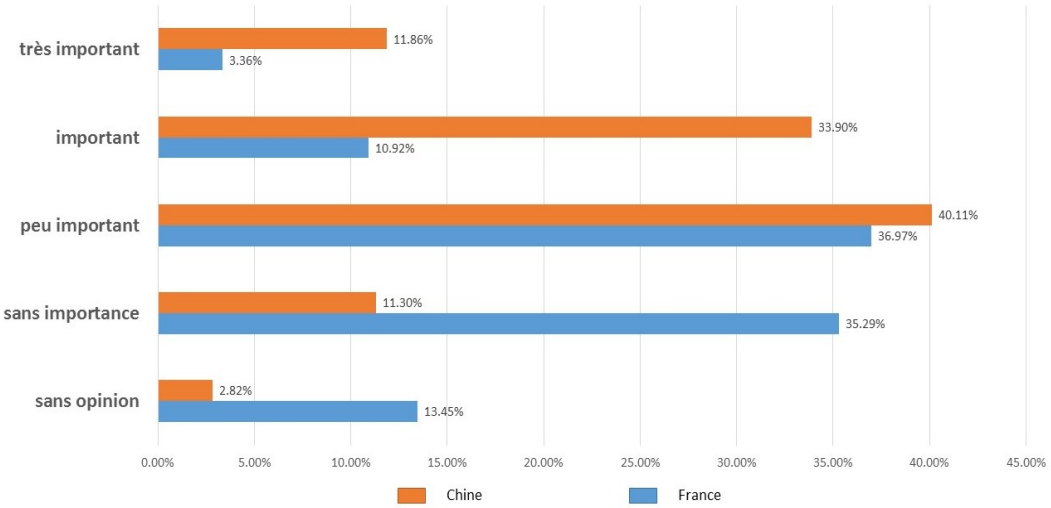
Etudiants chinois. Opinion divisée : 3 points

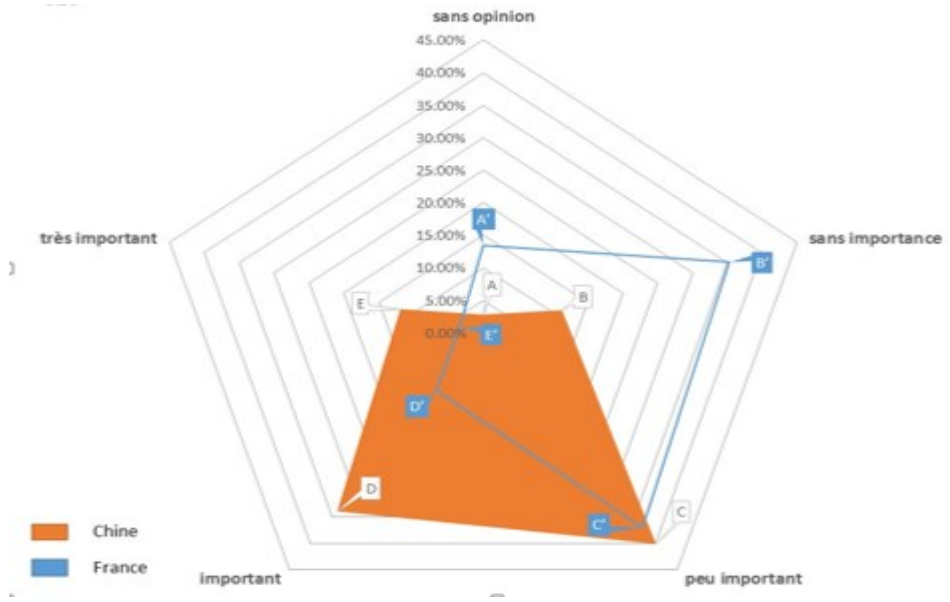
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	5	20	71	60	21	177
Pourcentage	2.82%	11.30%	40.11%	33.90%	11.86%	100%
Médiane			M			
Quartiles			Q1 Q2	Q3		

Différence notable









Pour ce qui est du critère 21, la différence intergroupe est notable. Pour le groupe français, c'est une opinion partagée. La plupart des étudiants français (72.26%) trouvent ce critère « peu important » ou « sans importance ».

Quant au groupe chinois, la moitié des étudiants (45.76%) l'estiment « important » ou « très important » même si l'autre moitié (51.41%) émet des opinions opposées. Le rôle éducatif, la finalité morale de l'écrit ne comptent pas dans une dissertation française mais occupent une place importante dans l'écrit chinois. La dissertation marque ici aussi sa différence avec l'exercice scolaire jadis dominant dans l'enseignement rhétorique classique : le discours français. Un exercice auquel elle s'est substituée à la fin du XIX^{e} siècle. Le primat de la dissertation comme méta-discours critique, désormais organisé autour du commentaire des textes ou de la résolution des problèmes posées par la théorie littéraire, coïncide avec la restriction du corpus canonique de l'enseignement secondaire aux ouvrages *purement* littéraires[106]. Il coïncide donc aussi avec l'abandon dans les programmes scolaires de tous les textes moraux ou philosophiques (les « ouvrages de l'esprit », catégorie générique), caractéristiques d'une conception « belle-lettriste » de la littérature, qui encombraient encore les listes d'auteurs jusque dans les années 1880. La tradition lettrée chinoise n'a pas connu ce type de mutation.

[106] Voir Savatovsky. 1995, *passim*.

4.5.7. Conclusion de l'analyse portant sur la série III

Tableau 4.10 : Différences intergroupes sur la série III

Critère	Différence intergroupe
(14).Le but d'un texte argumentatif est de répondre à trois questions : qu'est-ce ? Pourquoi ? Comment?	Différence minime
(15). Le contenu du texte doit donner à pense au lecteur.	Différence minime
(16). Le texte doit contenir des idées originales.	Différence minime
(17). L'interaction entre l'auteur et le lecteur est indispensable.	Différence notable
(18). Présence d'anecdotes : pertinentes, originales.	Différence négligeable
(19). Présence de citations : poèmes, proverbes.	Différence minime
(20). Les effets de style sont importants.	Différence très notable
(21). La fin du texte est marquée par l'énoncé d'une morale.	Différence notable

La série III est fondée sur les caractéristiques scripturales héritées de la tradition chinoise. Certaines spécificités telles que « l'interaction auteur-lecteur », les « effets de style » et « la morale à la fin du texte » sont très marquées chez les étudiants chinois, mais négligées par les étudiants français. Certaines autres comme « le but du texte argumentatif » et « la sensibilité des lecteurs » sont partagées par les deux groupes mais elles sont toujours plus marquées chez les étudiants chinois.

Deux résultats sont inattendus. Ils concernent « la citation de proverbes et de poèmes» et « l'existence de bonnes anecdotes ». Ce sont des normes relevant de l'écriture à la chinoise mais les résultats de l'enquête montrent qu'elles ne sont pas très suivies par les étudiants chinois eux-mêmes.

4.5.8. Analyse des items de la série IV : modes de pensée : inductif versus déductif

(22). L'argument se trouve au début du paragraphe.

(23). L'argument se trouve à la fin du paragraphe.

Les étudiants chinois sont souvent critiqués par leur correctrice pour une façon d'écrire consistant à tourner autour du sujet pour ne l'aborder qu'à la fin du texte. Les étudiants chinois auraient-ils une préférence pour le raisonnement inductif ? Et les étudiants français plutôt pour le raisonnement déductif ?

Critère 22 : « L'argument se trouve au début du paragraphe ».

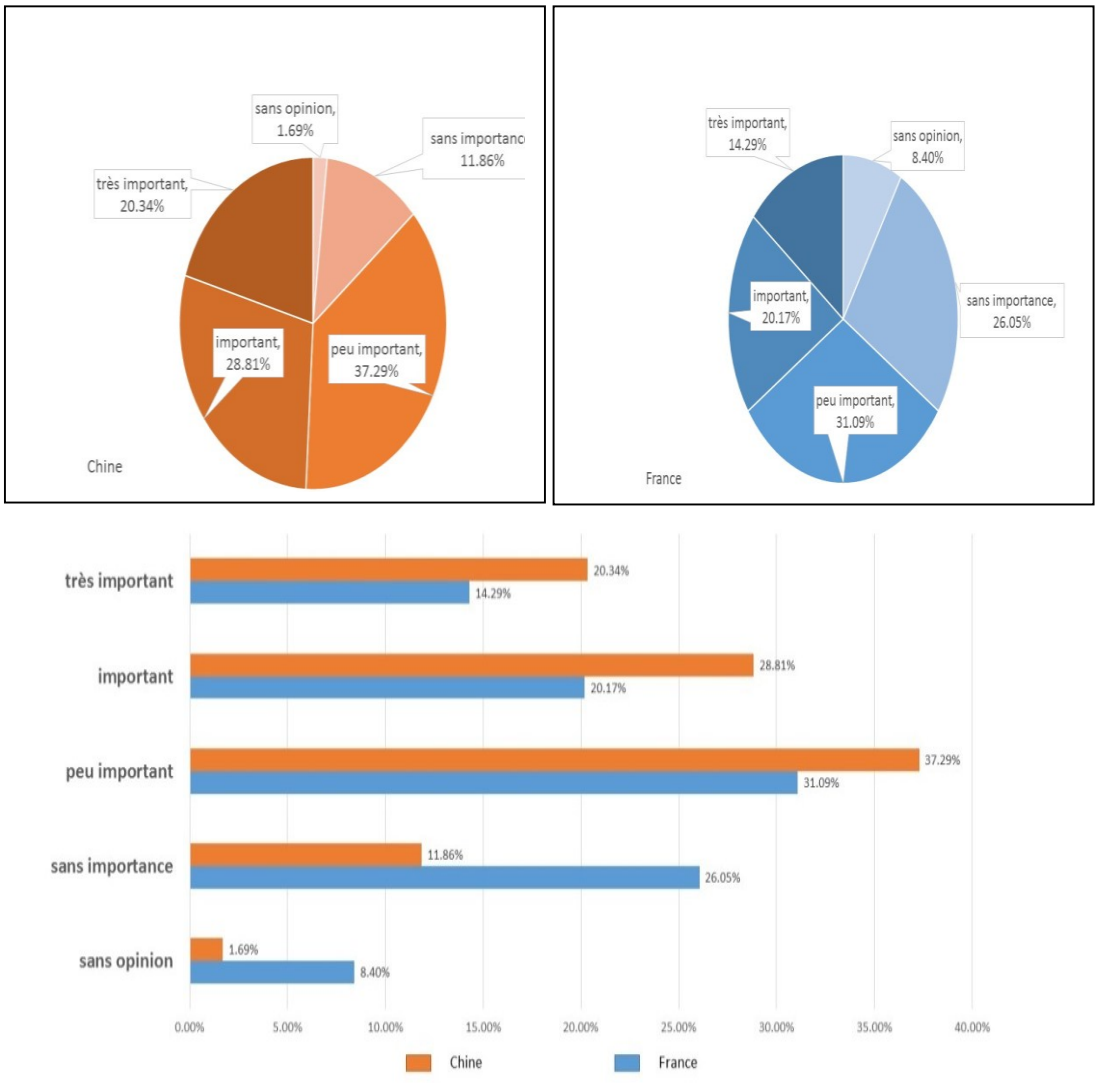
Etudiants français. Opinion très divisée : 2 points

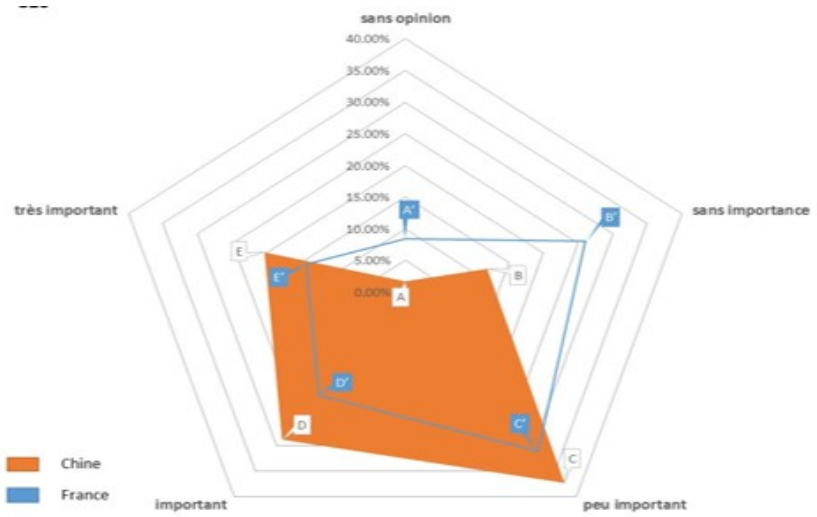
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	10	31	37	24	17	119
Pourcentage	8.40%	26.05%	31.09%	20.17%	14.29%	100%
Médiane			M			
Quartiles		Q1	Q2	Q3		

Etudiants chinois. Opinion divisée : 4 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	3	21	66	51	36	177
Pourcentage	1.69%	11.86%	37.29%	28.81%	20.34%	100%
Médiane			M			
Quartiles			Q1 Q2	Q3		

Différence notable





S'agissant du critère 22 (« l'argument se trouve au début du paragraphe »), les appréciations sont très divisées chez les étudiants français. 57.14% l'estiment « sans importance » et « peu important » et 34.46% « important » ou « très important ».

Pour les deux groupes, le pourcentage le plus élevé est relatif à l'appréciation « peu importante », soit 37.29% dans le groupe chinois et 31.09% dans le groupe français. Mais les appréciations « très important » et « important » sont plus nombreuses dans le groupe chinois, (49.15%) que dans le groupe français (34.46%). Le pourcentage de « sans importance » est à l'inverse plus élevé dans le groupe français que dans le groupe chinois, soit 11.86% contre 26.05%. Cela montre clairement que ce critère est relativement plus important chez les étudiants chinois que chez les étudiants français. Contrairement à ce que nous avions prévu, l'argumentation déductive est plus valorisée par les étudiants chinois.

Critère 23 : « L'argument se trouve à la fin du paragraphe ».

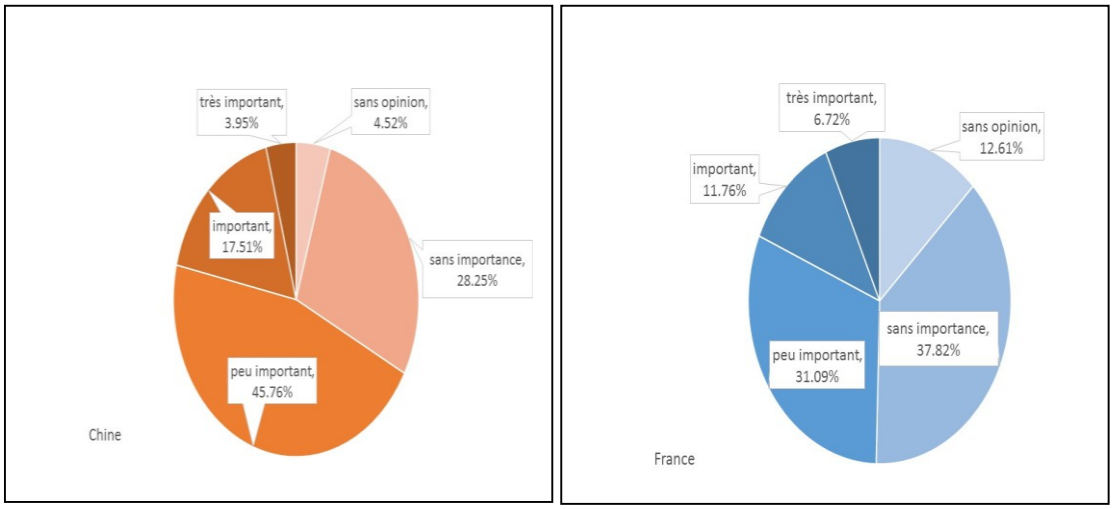
Etudiants français. Opinion partagée : 1 point

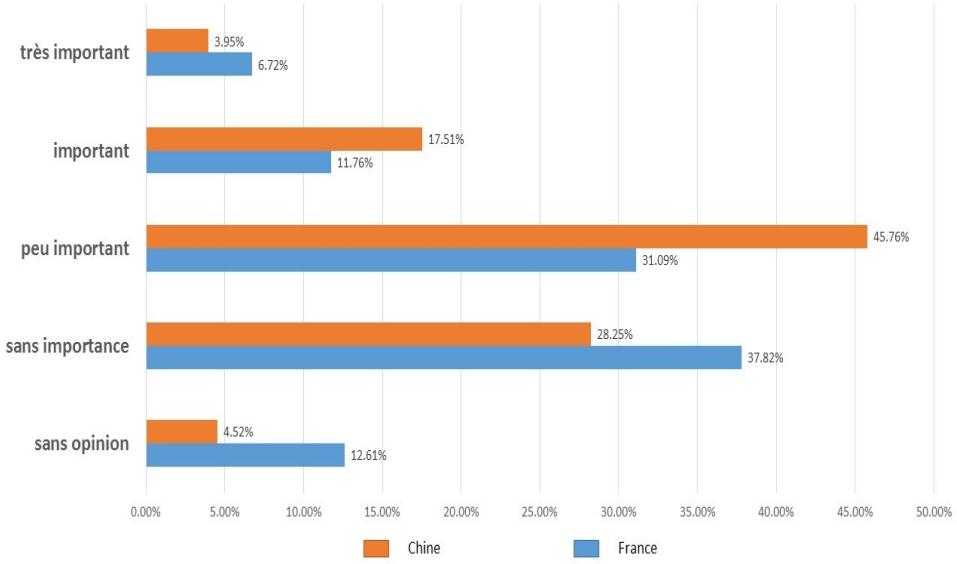
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	15	45	37	14	8	119
Pourcentage	12.61%	37.82%	31.09%	11.76%	6.72%	100%
Médiane			M			
Quartiles		Q1	Q2Q3			

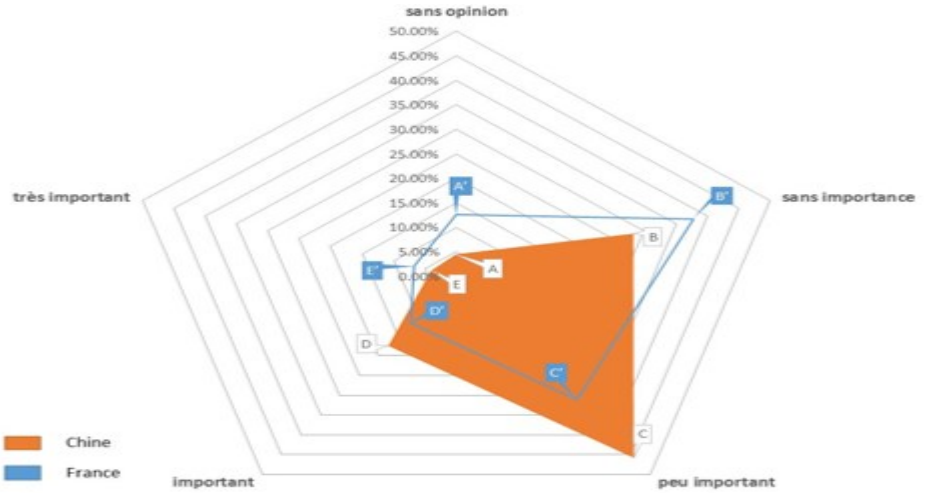
Etudiants chinois. Opinion partagée : 2 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	8	50	81	31	7	177
Pourcentage	4.52%	28.25%	45.76%	17.51%	3.95%	100%
Médiane			M			
Quartiles		Q1	Q2 Q3			

Différence minime







S'agissant de l'argumentation inductive, les deux groupes ont des opinions similaires. 71.04% des étudiants chinois et 68.91% des étudiants français trouvent ce critère « peu important » ou « sans importance ». Le pourcentage le plus élevé de « peu important » est obtenu dans le groupe chinois (45.76%) alors que le pourcentage le plus élevé (37.82%) est obtenu dans le groupe français pour l'appréciation « sans importance ». Les étudiants chinois ne montrent pas de différence sur la façon de raisonner par rapport aux étudiants français. Les deux groupes préfèrent le raisonnement déductif au raisonnement inductif et cette préférence est plus évidente chez les étudiants chinois.

4.5.9. Conclusion de l'analyse portant sur la série IV

Tableau 4. 11 : Différences intergroupes sur la série IV

Critère	Différence intergroupe
(22). L'argument se trouve au début du paragraphe.	Différence notable
(23). L'argument se trouve à la fin du paragraphe.	Différence minime

L'analyse de la série IV nous montre qu'il n'existe pas de norme très rigide en ce qui concerne le mode de raisonnement. Concernant l'argumentation déductive, les deux groupes ont des opinions divisées. Cependant, plus d'étudiants chinois que d'étudiants français considèrent le raisonnement déductif comme « très important » ou « important », ce qui est paradoxal au vu des critiques émises par les correcteurs sur la rédaction des scripteurs chinois.

Quant à l'argumentation inductive, la différence intergroupe est minime. Le raisonnement inductif n'est considéré comme une règle à respecter par aucun groupe.

4.5.10. Analyse des items de la série V : exigences linguistiques

(24). « La maîtrise de la langue : orthographe, grammaire, écriture »

Critère 24 : « La maitrise de la langue : orthographe, grammaire, écriture ».

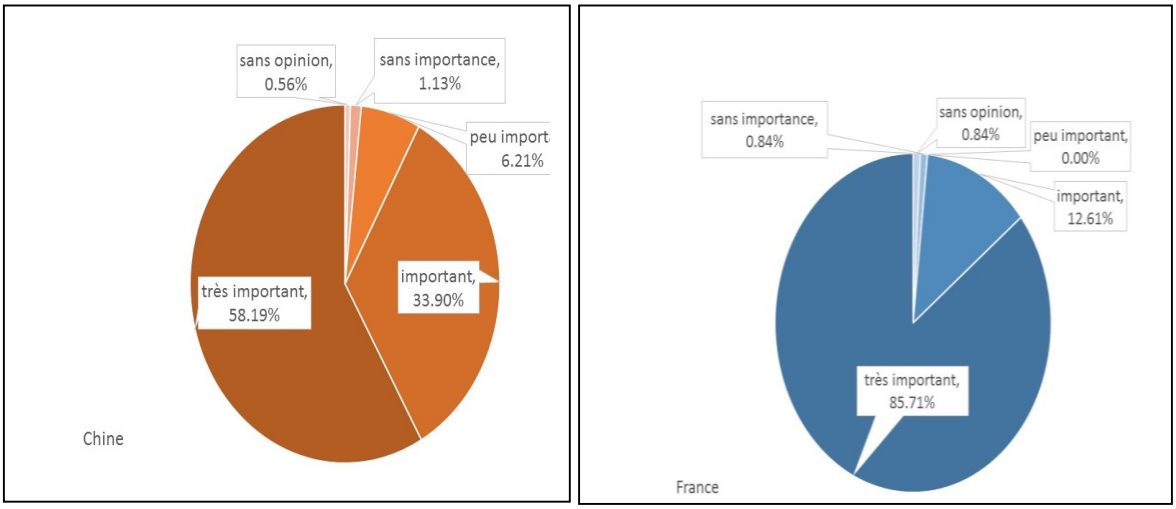
Etudiants français. Opinion très partagée : 7 points

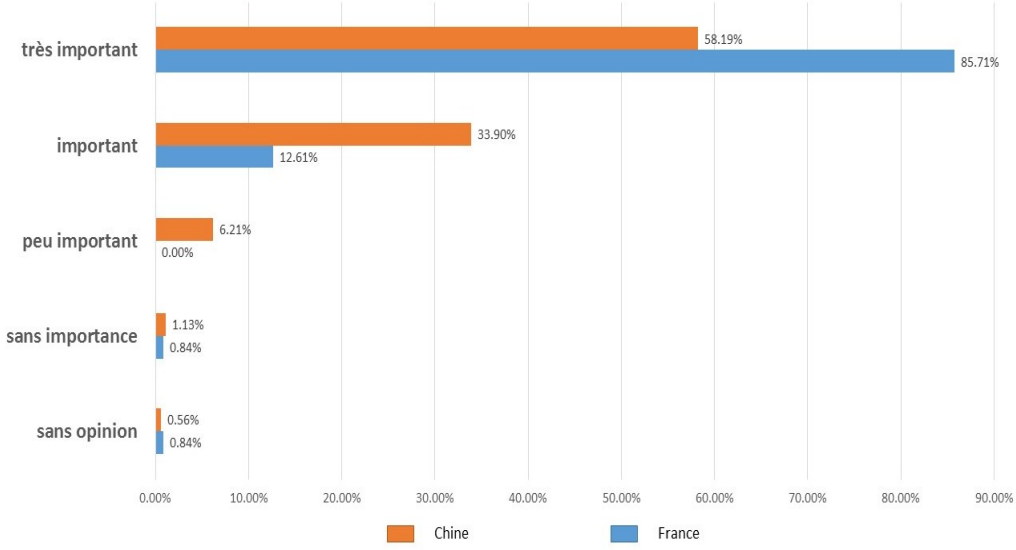
	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	1	1	0	15	102	119
Pourcentage	0.84%	0.84%	0.00%	12.61%	85.71%	100%
Médiane					M	
Quartiles					Q1 Q2 Q3	

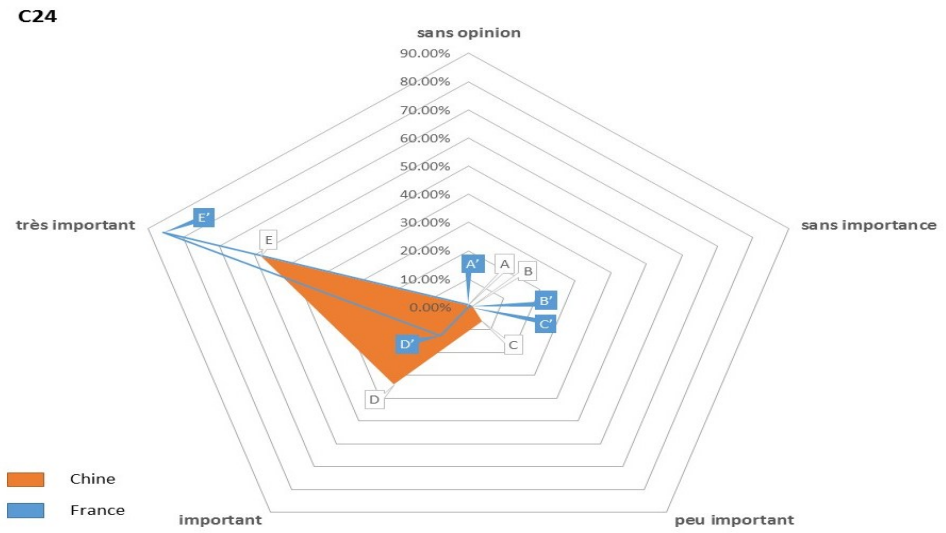
Etudiants chinois. Opinion partagée : 7 points

	Sans opinion	Sans importance	Peu important	Important	Très important	Totalité
Etudiants	1	2	11	60	103	177
Pourcentage	0.56%	1.13%	6.21%	33.90%	58.19%	100%
Médiane					M	
Quartiles					Q1	Q2Q3

Différence négligeable







De tous les critères soumis au jugement des étudiants, l'opinion la plus partagée par les étudiants français a été donnée au critère 24. La quasi-totalité d'entre eux y attachent de l'importance. La proportion de « très important » atteint 85.71%. Pour le groupe chinois, le pourcentage de « très important » est moins élevé, soit 58.19%, et le pourcentage de « important » atteint à 33.90%.

4.5.11. Conclusion de l'analyse portant sur la série V

La maitrise de la langue joue un rôle essentiel dans les deux groupes. La différence intergroupe est négligeable même si, dans le groupe chinois, cet item attire moins de suffrages que dans le groupe français. De manière générale, il est clair que la norme française accorde plus d'attention à la forme que la norme chinoise.

4.6. Analyse de la question ouverte

Notre questionnaire s'achève par une question ouverte.

> *A votre avis, les critères d'évaluation d'un texte argumentatif sont-ils les mêmes en contexte chinois et en contexte français ? Oui/Non/Sans opinion. Justifiez votre choix, s'il vous plait !*

Le tableau suivant résume les réponses.

Tableau 4.12 : Répartition des réponses sur la question ouverte

	Sans opinion	pourcentage	Oui	pourcentage	Non	pourcentage
Etudiants français	37	31.09%	51	42.86%	31	26.05%
Etudiants chinois	17	9.60%	51	28.81%	109	61.58%

Pour le groupe français, la proportion de réponses affirmatives est la plus élevée (42.86%). Nous pouvons citer quelques justifications : « que ce soit en chinois ou en français, il faut que le texte argumentatif ait une ligne directrice. ». « L'objectif d'argumentation n'est pas lié à la culture ». « Je pense que les textes argumentatifs en chinois doivent respecter la même mise en forme qu'en français » . « Je pense que les critères sont presque les mêmes dans toutes les langues. »

En revanche, les opinions des étudiants chinois sont plus rassemblées, avec 61.58% d'opinions négatives. Ceci étant, ces derniers, conscients des différences entre les deux modèles rhétoriques sont plus nombreux que les étudiants français. Mais les explications qu'ils donnent de leur appréciation sont assez floues et très générales : « parce que les langues sont différentes », « car (il y a) beaucoup de différences de pensées », « les cultures des deux pays sont différentes », etc. Ce rapide coup d'œil sur les réponses à la question ouverte nous permet de constater que davantage d'étudiants chinois sont conscients de la différence entre les modèles, mais que cette conscience interculturelle reste intuitive et abstraite.

Conclusion

Dans ce chapitre, nous avons cherché à mettre en lumière plusieurs différences entre les normes du *yilun wen* et celles de la dissertation française sur le plan de la représentation que s'en font les étudiants interrogés.

Les hypothèses que nous formulions au début de ce chapitre sont vérifiées dans l'ensemble.

I. Les règles à ne pas négliger ne sont pas toutes partagées entre les étudiants français et chinois.

Dans notre enquête, les différences intergroupes sont très notables ou notables, s'agissant des critères définis à partir des règles dissertatives françaises. Il en va ainsi du critère 11, qui est une règle constitutive de la dissertation : « le texte comporte une introduction, un développement et une conclusion ». Selon notre enquête, 81.51% des étudiants français trouvent cette règle « très importante » et 16.81% « importante ». Ce n'est pas le cas des étudiants chinois. La proportion d'entre eux qui l'estiment « très importante » n'est que 18.08% et presque un tiers (36.72%) l'estiment « peu importante » ou « sans importance ». Il ne s'agit donc pas d'une règle primordiale aux yeux des étudiants chinois. D'autres normes, telles que l'absence d'expression de la subjectivité[107], l'annonce du plan dans l'introduction et l'élargissement du propos dans la conclusion sont essentiels aux yeux des étudiants français mais négligeables à ceux des étudiants chinois.

II. Certaines normes sont exigibles en Chine mais récusées en France, d'où les difficultés rencontrées par des scripteurs-apprenants qui opèrent des transferts négatifs dans la dissertation française.

Il en va ainsi de l'« interaction auteur-lecteur », des « effets de style » et de la « présentation d'une morale à la fin du texte ». Autant de pratiques à éviter selon les normes dissertatives françaises. Les différences intergroupes sont notables.

III. Tous les étudiants ne sont pas conscients de l'écart culturel entre les deux systèmes de normes à l'écrit. Autrement dit, certains d'entre eux pensent que les normes qu'ils ont apprises et qu'ils appliquent sont universelles, d'où les obstacles de communication interculturelle.

Toutes choses égales d'ailleurs, les étudiants français apparaissent moins conscients de la diversité des normes argumentatives que les étudiants chinois. Presque la moitié d'entre eux pensent que les normes sont les mêmes dans toutes les langues et ne sont pas liées aux spécificités culturelles. Quant aux Chinois, 61.58% d'entre eux ne pensent pas que les critères d'évaluation soient identiques dans les deux langues même s'ils ne donnent qu'une justification intuitive ou empirique à cette opinion.

[107] Pas d'expression personnelle, pas d'emploi du pronom personnel *je*.

Chapitre V

A la recherche d'une « dissertation à la chinoise »

« Si nous avons des difficultés à acquérir la dissertation française, c'est parce qu'il y a une dissertation à la chinoise».
YLW, enseignante de français en Chine

Dans l'introduction générale de cette thèse, nous avons montré à quelles difficultés spécifiques les étudiants chinois s'affrontent quand ils rédigent une dissertation française et « à la française ». Nous avons aussi analysé dans le chapitre III neuf traits spécifiques de ce type de rédaction. Rappelons-les brièvement :

- Création de liens argumentatifs par évocation
- Annonce des sous-parties dans les titres de parties
- Liberté d'interprétation du sujet
- Importance des effets de style
- Prégnance du non-dit
- Influence d'un schéma textuel d'origine chinoise : le *Qi-Cheng-Zhuan-He*
- Absence d'explication des exemples
- Importance accordée à l'êthos et au pathos au détriment au logos
- Tenue d'un discours à visée moralisante

Dans le présent chapitre, nous chercherons à déterminer si ces spécificités sont liées à des conventions d'écriture « à la chinoise » à travers les questions suivantes :

Existe-t-il en Chine un genre scolaire comparable à la dissertation ? Si oui, quelles sont ses structures-modèle macro- et micro-textuelle ? Comment évaluer une « dissertation » à la chinoise ? Que ressort-il d'une comparaison entre les deux types de « dissertations » ?

5.1. A la recherche d'une « dissertation à la chinoise »

5.1.1. Tentative de définition

En premier lieu, comment comprendre « la dissertation à la chinoise » ? Ce genre doit être identifié comme un genre scolaire de type argumentatif, avec des conventions d'écriture (modèles textuels, exigences formelles ou non-formelles) acquises par les lycéens chinois avant leur entrée à l'université.

5.1.2. Enseignement de l'écrit dans le secondaire

Si nous devons rechercher un modèle rédactionnel en chinois dans l'enseignement secondaire, c'est parce que l'apprentissage de l'écrit sous la direction d'un enseignant se déroule rarement au-delà du secondaire. Il est généralement admis en Chine qu'une fois sortis du lycée, les élèves ont acquis les compétences de base en écriture et donc n'auraient plus besoin de formation complémentaire dans l'enseignement supérieur. Les cours de rédaction en chinois sont quasiment inexistants à l'université [108] . En conséquence, les compétences argumentatives en langue maternelle de la plupart des étudiants chinois ne progressent plus guère après leur sortie du secondaire.

5.2. Typologie des textes étudiés dans le système éducatif secondaire chinois

Dans le contexte éducatif chinois, quels sont les types de textes ou de genres scolaires parmi lesquels nous pouvons trouver un équivalent de la dissertation française ?

Pour répondre à cette question, il faut tenir compte de ce que l'enseignement de l'écrit auquel nous nous intéressons a été et demeure profondément influencé par « le mouvement de la nouvelle culture » du début du XX^{e} siècle. La Chine dispose d'une longue histoire de pratiques de l'écrit. Durant plus de deux mille ans, les Chinois ont

[108] Les productions écrites des étudiants spécialisés en chinois (langue et littérature chinoises) sont des genres littéraires.

inventé une centaine de types de textes et développé une longue série de théories de la rédaction. Mais après la révolution littéraire des premières années du XX^{e} siècle qui a mis fin aux anciennes humanités classiques, une nouvelle culture scolaire, basée sur des emprunts aux systèmes scolaires occidentaux, a ouvert la voie à ce que nous pourrions nommer, en usant d'une notion que la culture scolaire occidentale invente au même moment, des « humanités modernes ».

5.2.1. Enseignement de l'écrit basé sur la théorie des types de textes

De la fin de la dynastie Han (202 av. J.-C. à 220 ap. J.-C.) à la fin du régime impérial, la forme du chinois écrit était celle du chinois littéraire (文言文 *Wen yan wen*, littéralement « écriture littéraire », traduit par « chinois littéraire »). À partir du début du XX^{e} siècle, le chinois littéraire est devenu difficile à comprendre, même pour des lecteurs éduqués, de langue maternelle chinoise, qui maîtrisaient l'écrit contemporain, en raison de nombreuses références littéraires et de son style concis. Pour permettre à la Chine d'acquérir des idées nouvelles, de s'ouvrir au monde, s'est déclenché le mouvement de la Révolution Littéraire, dont les promoteurs préconisaient de substituer le chinois vernaculaire au chinois littéraire, d'introduire les théories linguistiques et littéraires occidentales et de fonder un système d'éducation moderne.

En 1904, on a commencé à enseigner le chinois écrit standard dans les écoles. Le premier manuel de rédaction est celui de Fu SiNian, *Comment rédiger en chinois vernaculaire* (1914) dans lequel l'auteur divise les types de textes en quatre grandes catégories : textes descriptifs, narratifs, argumentatifs et explicatifs. Liang QiChao distingue trois types de textes dans *La rédaction* (1922) : textes narratifs, argumentatifs et « sentimentaux » [109]. Ye ShengTao en identifie quatre : narratifs, argumentatifs, descriptifs et sentimentaux (*La composition*, 1924). Mais c'est le

[109] Selon Liang QiChao, il s'agit des textes littéraires. Cela va sans dire : ce classement tripartite (ou quadripartite, s'agissant du manuel de Ye ShengTao) ne va guère de soi pour un observateur occidental en raison de ce qui peut lui apparaître comme une inconsistance radicale du système taxinomique : d'un côté, le « sentimental », de l'autre, le narratif, l'argumentatif (et le descriptif dans le manuel de 1924).

manuel *108 leçons du chinois national*（1935）rédigé par Xia MianZun et Ye ShaoJun, qui a fixé la typologie longtemps en vigueur en vue des exercices d'écriture scolaire en Chine. Dans ce manuel en quatre volumes, les rédacteurs présentent par ordre de difficulté croissante des objets textuels de trois types : narratifs, explicatifs et argumentatifs assortis de textes-modèles. Les élèves apprenaient à distinguer ces types textuels dans la lecture et ils étaient invités à produire des écrits « idéaltypiques ».

La typologie des textes réduit la complexité et l'hétérogénéité des textes réellement étudiés. Elle revient en réalité à les classer d'après une appartenance typologique dominante. Mais cette catégorisation formaliste provoque un effet de typification globale par rapport au nombre de types traditionnels chinois dont les règles de fonctionnement sont suffisamment stables et généralisables pour être enseignées. Depuis, cette typologie qui décrivait les textes comme des formes pures en raison de la nécessité didactique de simplification a fait son entrée dans le champ scolaire chinois.

5.2.2. Types de textes dans les programmes d'études du chinois pendant un siècle

Durant un siècle (1923-2013), seize plans d'études de chinois se sont succédé dans l'enseignement secondaire. Ces textes officiels confirment l'importance des trois nouveaux types de texte.

Tableau 5. 1 : Plans d'études du chinois dans le secondaire (1923-2013)

Année	Catégories de texte à maitriser dans le domaine de l'écriture
1923	Texte narratif, texte explicatif, texte argumentatif, texte pratique
1929	Texte narratif, texte explicatif, texte argumentatif, texte pratique
1932	Texte général, texte pratique, poésie et théâtre. Le texte général se divise en trois sous-types ： texte narratif, texte explicatif et texte argumentatif. Le texte pratique se divise en trois sous-types：lettre, annonce et autres textes.
1941	Texte général（texte narratif, texte explicatif, texte argumentatif）, Texte pratique, texte avec des rimes (poésie, comptines, devinettes, et autres）et théâtre.
1963	Texte narratif, texte explicatif, texte argumentatif, texte pratique
1978,1980,1986	Texte narratif, texte explicatif, texte argumentatif
1988,1990,1992	Texte narratif, texte explicatif, texte argumentatif, texte pratique

1996	Texte narratif, texte explicatif, texte argumentatif, texte pratique
2000	Texte narratif, texte explicatif, texte argumentatif, texte pratique
2003,2011,2013	Genre argumentatif, genre pratique, genre littéraire (poésie, essai, roman, théâtre). Il faut maitriser des manières d'expressions telles que la narration, l'explication, la description, l'injonction, et autres.

Pendant 90 ans, la typologie tripartite (narration, explication et argumentation) a donc figuré dans presque tous les plans d'études. Entre 1932 et 1963, ces trois catégories majeures étaient regroupées sous la dénomination de *texte général* car :

> Les textes narratifs, explicatifs et argumentatifs sont en général la base de toute tâche rédactionnelle. Lorsque l'on sait rédiger ces trois types de texte, la production d'autres textes ne pose aucun problème. (L.M. Ye, 2012, p. 78).

Bien que l'appellation de *texte général* ait disparu des plans suivants, la notion qu'elle recouvre demeure directrice jusqu'au début du 21e siècle, ce qui explique pourquoi, « depuis la fondation de la discipline du chinois jusqu'à nos jours, ces trois types de texte restent l'objet d'enseignement essentiel des cours rédactionnels dans les écoles primaires et secondaires ». (ibid., p. 8).

La notion de *texte* (ou de *genre*) *pratique* renvoie aux « textes communicatifs dans la vie quotidienne tels que lettres, avis, plans, télégrammes, contrats, publicités » (ibid., p. 22). Elle apparaît dans la moitié des plans d'études. Les plans de 1932 et de 1941 font état des genres littéraires dont la poésie et le théâtre. Mais ni le texte pratique ni les genres littéraires ne pourraient concurrencer les trois types principaux car ils « sont souvent absents ou marginaux dans la pratique de l'enseignement » (ibid., p. 89).

Il est à noter que le mixage des trois catégories de types est évident : celle de « genres littéraires » (poésie, théâtre, roman, essai), celle des « types de textes » et celle du texte pratique se superposent. Les frontières entre ces typologies ne sont pas claires car « les contes, fables et certains extraits de romans sont des textes narratifs, et des textes pratiques tels que les spécifications fonctionnelles s'assimilent à des textes explicatifs » (G. L. Hu, 2008, p. 21). Ainsi, les trois plans d'études les plus récents (2003, 2011, 2013) évitent prudemment toute typologie textuelle explicite pour la

remplacer par des formes de discours ou d'expression ou des genres. Le texte argumentatif est remplacé par le genre argumentatif. La narration et l'explication sont identifiées comme des modes d'expression.

5.3.3. Le *yilun wen* : un exercice qui domine le système scolaire chinois

Parmi les trois principaux types de texte (narratif, explicatif, argumentatif), c'est le texte argumentatif qui parait le plus difficile à maîtriser dans la gradation des exercices et le *yilun wen* 议论文 (« texte de discussion », « texte de débat ») se présente comme le plus important exercice d'écriture au sein de l'appareil scolaire chinois.

Dans une étude sur les manuels chinois depuis une centaine d'années, Ye LiMing analyse les parties consacrées à l'écriture dans chaque manuel. Elle conclut son étude de la manière suivante :

> Avec le but de former une compétence d'écriture des textes généraux (narration, explication et argumentation), les connaissances rédactionnelles que ces manuels présentent sont essentiellement typologiques. […] Dans le secondaire, surtout au lycée, l'enseignement de l'écrit est concentré sur la rédaction des *yilun wen*. (L. M. Ye, 2012, p. 128).

Le *yilun wen* a été introduit dans les classes en tant qu'exercice d'écriture scolaire le plus difficile il y a un siècle. Mais depuis plus d'un demi-siècle, son importance est en premier lieu liée à l'enjeu du *GaoKao* (examen d'entrée à l'université).

5.2.3.1 Le *yilun wen* : un exercice à privilégier dans les salles d'examen du *GaoKao*

Pour entrer à l'université les lycéens chinois doivent passer avec succès un concours : le *GaoKao*. Mais ce dernier est beaucoup plus sélectif que le baccalauréat français. Créé en 1952, le *GaoKao* est un concours décisif pour la sélection les futurs

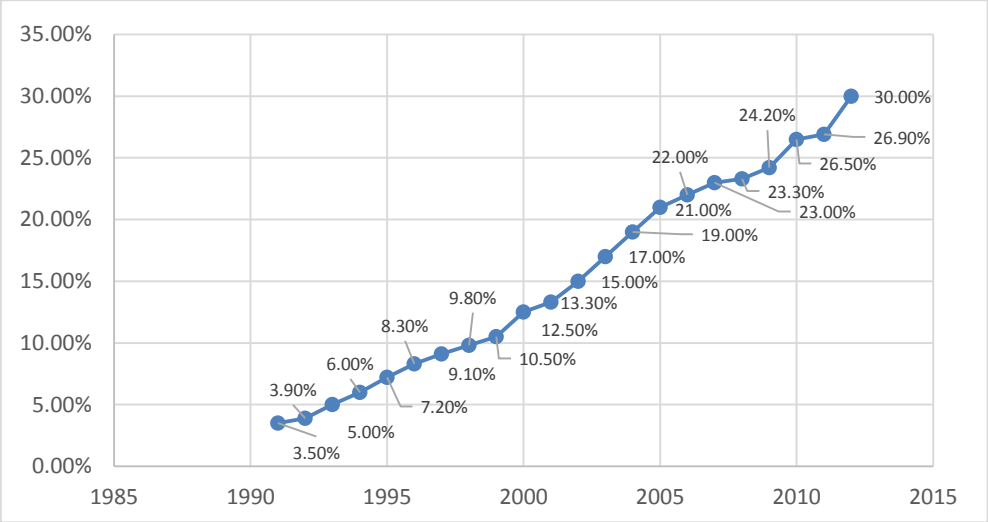
étudiants. L'importance du *yilun wen* comme épreuve centrale de ce concours s'en trouve donc renforcée.

5.2.3.2 Le *GaoKao* : un enjeu toujours décisif

> Malgré des années d'efforts pour assurer le développement global des élèves, jusqu'à nos jours, l'éducation chinoise reste une éducation orientée vers l'examen, une éducation d'élite. (M. Y. Gu, 2010, p. 5).

Selon les statistiques du Ministère chinois de l'Education, le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur était seulement de 1,55% d'une classe d'âge en 1978. En 1988, le pourcentage atteignait 3,7%. Au début du 21e siècle, la Chine a mené une réforme de l'éducation supérieure pour augmenter ce taux. Les effectifs ont alors suivi une progression lente, mais significative. En 2000, le taux de scolarisation était de 10,5 %. En 2013, il atteignait 34.5% d'une classe d'âge avec un total de 346 millions d'étudiants[110].

Tableau 5. 2 : Taux de scolarisation de l'enseignement supérieur (1991-2012)



La pression du *GaoKao* est-elle toujours aussi forte ? Cette pression a tendance à diminuer du fait de la massification de l'enseignement supérieur, mais la concurrence

[110] *Bulletin statistique du Développement de l'Education nationale*, http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_633/201407/171144.html, consulté le 4/7/2013.

de plus en plus sévère sur le marché de l'emploi incite les lycéens à candidater dans les universités prestigieuses qui leur garantissent un brillant avenir plutôt que de choisir une université standard. Actuellement, la Chine dispose de 112 universités d'élite[111] dont 39 sont très réputées. En 2012, 9,33 millions de candidats ont passé le *GaoKao*. Les 39 meilleures universités ont recruté 184 708 étudiants, soit 1.98% des candidats et les 112 universités d'élite ont admis 511 075 étudiants, soit 5.48% des candidats[112].

Qui plus est, le déséquilibre entre provinces renforce la pression exercée par la réussite au *GaoKao*. En 2013, à Shanghai, 60% de lycéens ont pu entrer à l'université tandis qu'au GuangXi, province du sud-ouest de la Chine, seulement 20.5% des candidats ont pu le faire.

Tableau 5. 3 : Taux d'inscription par provinces (ou régions autonomes), 2013[113]

1	Shanghai	60%	12	Henan	30.1%
2	Tianjin	60%	13	Xinjiang	29.16%
3	Beijing	59%	14	Guizhou	27.4%
4	Zhejiang	51.7%	15	Yunnan	25.8%
5	Liaoning	48%	16	Anhui	24.3%
6	Jiangsu	42%	17	Hainan	24%
7	Shandong	38.6%	18	Hebei	24%
8	Jilin	35%	19	Tibet	23.4%
9	Shanxi	34%	20	Mongolie intérieure	23.1%
10	Heilongjiang	33.97%	21	Gansu	22%
11	Hubei	30.4%	22	Guangxi	20.5%

[111] « Projet 211 » : Projet de développement prioritaire d'une centaine d'écoles supérieures chinoises au XXI[e] siècle

[112] *Bulletin statistique du Développement de l'Education nationale*, http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_633/201407/171144.html, consulté le 4/7/ 2013.

[113] Ces chiffres sont collectés par nous sur le site du gouvernement de chaque province. Par exemple : le site de la section d'éducation de Province Henan : http://www.haedu.gov.cn/2014/04/03/1396505613265.html

Dès sa création, le Gaokao a été critiqué et a subi plusieurs réformes, il est encore l'objet de débats mais c'est un dispositif relativement équitable qui permet aux adolescents de différentes classes sociales surtout ceux des milieux dévalorisés d'accéder à l'université. Cet examen national joue un rôle éminent dans la mobilité et la stratification sociale. Il concerne non seulement l'accès à l'enseignement supérieur mais il offre aussi aux jeunes des opportunités de carrière.

> En apparence, le *Gaokao* n'est qu'un moyen de sélectionner des étudiants pour les universités. Cependant, il va bien au-delà de l'éducation, il crée un clivage social dans la population des lycéens à la fin de l'éducation secondaire. (H. C. Chen, 2004, p51)

Comme l'a dit Confucius, « à brillantes études, hauts fonctionnaires ». Depuis la création du système des concours mandarinaux (ou concours impériaux) en 605, le niveau de l'éducation est un indicateur important de la division des classes sociales en Chine et dans plusieurs contrées voisines qui ont subi l'influence culturelle et politique chinoise. Réussir au concours national est l'un des moyens d'accéder à la promotion sociale. C'est la raison pour laquelle le *GaoKao* compte beaucoup pour les adolescents et leur famille : les enseignants du secondaire focalisent la plupart de leurs activités sur la préparation de ce *GaoKao*.

> Les enseignants du secondaire enseignent ce que demande le *GaoKao*. Les élèves prêtent attention à ce qui permet d'obtenir facilement une note élevée. Ce phénomène est encore très répandu en Chine. C'est le contexte global de l'enseignement secondaire. Un demi-siècle après la création du *GaoKao*, ce concours reste toujours le bâton orientant la direction et les approches didactiques de l'enseignement secondaire. (K. H. Chu, 2008, p. 8).

Dans le contexte social de l'éducation chinoise, le *GaoKao* est une clé décisive dans la formation de la compétence écrite des apprenants chinois et, à ce titre, il mérite que l'on s'y attarde.

> Le concours qui fait autorité façonne la compétence d'écriture des lycéens. Le type de texte à privilégier est celui qui figure dans l'examen écrit. Les productions écrites quotidiennes sont évaluées selon les critères du *GaoKao.* En ce sens, l'enseignement de la rédaction est intrinsèquement lié au *GaoKao.*(ibid.).

5.2.3.3. Analyses des sujets de l'épreuve composée du *GaoKao*

Le *GaoKao* se compose de quatre épreuves : chinois, mathématiques, langue étrangère, sciences humaines (histoire, politique et géographie) ou sciences naturelles (physique, chimie et biologie). Dès la création du concours, l'épreuve dotée du plus grand poids a été celle du chinois écrit: 60 points sur 150 points, soit 40% de l'ensemble.

Dans le cadre de référence du *GaoKao* publié en 2014 par le Ministère de l'éducation nationale, nous lisons : « l'enseignement/apprentissage du chinois a pour objectif de permettre à l'apprenant de développer des stratégies nécessaires à la production de textes variés : genre argumentatif, genre pratique et genre littéraire ».

Yuan Yuan (2010), qui a dépouillé un corpus important de sujets de *GaoKao* entre 1952 et 2009, a montré comment le *yilun wen* émerge progressivement comme principal objet de l'épreuve écrite aux dépens du type narratif. Depuis 2000, les examinateurs donnent plus d'initiative aux scripteurs qui peuvent choisir eux-mêmes le type de texte ou le genre littéraire. Mais beaucoup de sujets montrent tout de même une prédominance du genre argumentatif.

La préférence des élèves pour produire un texte répondant aux normes du *yilun wen* semble évidente. En 2011, les productions conformes à ces normes représentent 83％ des devoirs alors qu'en 2012, elles atteignaient 89,8％. (L. Wang, 2012, p.86).

En somme, le *yilun wen* est un exercice dominant le système scolaire chinois. Son statut est garanti par les institutions officielles. Les sujets du *Gaokao* montrent une tendance à rédiger selon le modèle du *yilun wen*. Dans les pratiques quotidiennes en classe, les enseignants et les apprenants privilégient aussi ce modèle.

5.3. Modèle(s) textuel(s) du *yilun wen*

Nous avons montré dans la section précédente que le *yilun wen* jouit en Chine d'un statut comparable à celui de la dissertation en France. Puisque la dissertation française comporte une structure clairement fixée et des règles strictes à respecter, nous tenterons de vérifier dans les lignes qui suivent s'il existe aussi un (ou des) modèle(s) textuel(s) propre(s) au *yilun wen* chinois.

5.3.1. Les manuels

Nous avons collecté cinq manuels de *yilun wen* en usage dans les lycées [114] afin de traiter l'écrit argumentatif tel qu'il est codifié par l'institution scolaire chinoise.

1. *Le manuel de yilun wen pour les lycéens*, YU FaLiang, SHI XiuYin, Maison d'édition de WenHui, 2012
2. *Le manuel de yilun wen*, WANG TianShu, Maison d'édition de l'Université de HuNan, 2006
3. *La rédaction de yilun wen pour les débutants*, LI XiangGe, Maison d'édition de littérature et d'histoire de Chine, 2013
4. *Les nouvelles stratégies pour la redaction de yilun wen*, REN FuQiang, Maison d'édition de l'Université de ZheJiang, 2011
5. *La rédaction de yilun wen au lycée*, LIU Hong, Maison d'édition de LI Jiang, 2013

Ces manuels seront indiqués dans ce qui suit par les numéros : *Manuel 1, Manuel 2*…

[114] *高中议论文课时写作教程*，俞发亮，石修银，文汇出版社，2012; *议论文写作教程*，王天舒，湖南大学出版社，2006; *初学议论文写作知音*，李香阁，中国文史出版社，2013; *议论文写作新策略*，任富强，浙江大学出版社，2011; *高中议论文写作*，刘洪，漓江出版社，2013

5.3.2. Schémas organisationnels

La construction du plan dissertatif des apprenants chinois est souvent considérée comme maladroite par leurs correcteurs français. Mais comment organise-t-on les grandes parties du texte argumentatif en Chine ? Nous avons classé les schémas organisationnels proposés par les cinq manuels.

I. « Zong-Fen-Zong »: globaliser-décomposer-rassembler

II. « Zong-Fen »: globaliser-décomposer

III. « Fen-Zong »: décomposer-rassembler

IV. « Fen-Zong-Fen »: décomposer-rassembler- décomposer

V. «*Qi-Cheng-Zhuan-He*»

Nous avons interprété « Zong-Fen-Zong » comme « globaliser-décomposer-rassembler ».

Globaliser : présenter le sujet et la réponse (ou non)

Décomposer : mener des analyses détaillées des arguments

Rassembler : énoncer la conclusion générale

Tableau 5. 4 : Schémas organisationnels proposés par les manuels

Manuel	Schéma 1	Schéma 2	Schéma 3	Schéma 4	Schéma 5
M1	globaliser-décomposer-rassembler	globaliser-décomposer	décomposer-rassembler	Qi-Cheng-Zhuan-He	
M2	globaliser-décomposer-rassembler				
M3	globaliser-décomposer-rassembler	globaliser-décomposer	décomposer-rassembler	décomposer-rassembler-écomposer	Qi-Cheng-Zhuan-He
M4	globaliser-décomposer-rassembler				
M5	globaliser-décomposer-rassembler				

5.3.2.1 Le schéma organisationnel dominant : « globaliser – décomposer - rassembler »

Dans le tableau ci-dessus, le schéma « globaliser-décomposer-rassembler » est présent dans les cinq manuels[115].

Cette série « globaliser-décomposer-rassembler » nous évoque la dialectique ternaire « introduction-développement-conclusion », structure correspondant à celle de la dissertation française.

Contrairement à une introduction dissertative qui amène le thème et annonce le plan, les lycéens et étudiants chinois peuvent choisir de donner ou non la réponse dès le début. « La première partie joue le rôle d'introduire la question et (ou) d'énoncer la thèse principale de l'auteur» (Manuel 1, p. 152). « Le début du *yilun wen* sert à présenter de quoi on va discuter et à montrer clairement la position de l'auteur en éclairant son point de vue » (Manuel 2, p. 169). Répondre directement à la question dans l'introduction est donc considéré comme une façon canonique de commencer un *yilun wen*. Tout le développement sert à étayer la réponse.

Mais cette structure (réponse + explications) n'est pas admise dans les conventions françaises, comme le montre le commentaire suivant que nous avons mentionné dans le chapitre III.

> *Ceci est sans doute la pire introduction que vous auriez pu faire....Dans une introduction, on ne répond jamais à la question !!!! Si vous le faites ici, pourquoi écrire la suite de votre texte* ? (Commentaire sur la copie 30)

La deuxième différence concerne la conclusion. La troisième partie « rassembler » qui signifie énoncer une conclusion globale. L'objectif de la conclusion est en réalité de reformuler la question initiale et de résumer à nouveau le résultat atteint afin de boucler le cercle textuel. En chinois, les termes *yuanhe 圆合* (rond et joint) ou *yuanman圆满* (rond et plein) sont employés pour désigner un excellent texte.

[115] Dans trois des manuels, ce schéma est la seule structure présentée.

L'une des règles structurales du *yilun wen* est que « le texte doit être complet, plein et équilibré ».(Manuel 2, p. 169)

L'élargissement est absent dans une conclusion à la chinoise. C'est pourquoi lors de l'apprentissage d'une sorte d'ouverture thématique du débat à la fin du texte, comme conseillent de le faire la plupart des manuels français sur la dissertation, beaucoup d'étudiants chinois n'hésitent pas à exprimer leur incapacité à comprendre. Citons quelques justifications : *Le but d'un texte est de résoudre un problème, si je laisse une question à la fin, cela signifie que la solution n'est pas parfaite.* Ou : *Je préfère un point final pour finir toute la rédaction. L'ouverture à la fin du texte ressemble à une cicatrice, ce n'est pas beau.*

Les diverses façons de commencer et de finir un *yilun wen* seront présentées dans les sections suivantes.

5.3.2.2. Trois schémas modifiés

Les manuels 1 et 3 présentent aussi des formes modifiées : « globaliser - décomposer», « décomposer - rassembler» et «décomposer – rassembler - décomposer». Nous les traiterons successivement avec des exemples donnés par les manuels.

Schéma «globaliser-décomposer ».

Dans ce schéma le texte n'a que deux grandes parties.

Le schéma peut être illustré comme suit :

globaliser-décomposer Quoi ---------- comment

Il existe deux possibilités pour conclure le texte.

Première possibilité : la conclusion (une ou deux phrases conclusives) se trouve dans le dernier paragraphe de la 2^{e} partie et ne constitue pas nécessairement une partie à part entière.

Deuxième possibilité : la conclusion est omise. Voici le schéma organisationnel d'un *yilun wen* rédigé par JI XianLin[116] (Manuel 1, p158).

[116] Ji Xianlin (1911- 2009), indianiste, linguiste, paléographe, historien et écrivain chinois.

Exemple 1 :

Titre : A propos de la réussite 1e partie « globaliser » : Définition de la réussite 2e partie « décomposer » : Comment obtenir la réussite 1e sous-partie : génie 2e sous-partie : diligence 3e sous-partie : opportunités

Ce schéma est souvent choisi pour la rédaction d'un *yilun wen* analytique.

Schéma «décomposer-rassembler ».

Observons d'abord ce schéma organisationnel au travers d'un *yilun wen* rédigé par LIANG QiChao[117] (Manuel 1, p. 156).

Exemple 2 :

Titre : La chose la plus douloureuse et la chose la plus joyeuse 1e partie « décomposer » : 1e sous-partie : ce qui est le plus douloureux dans la vie est un devoir inachevé. 2e sous-partie : ce qui est le plus joyeux est d'assumer une responsabilité 2e partie « rassembler» : Il faut assumer volontairement les responsabilités de la vie.

Le texte débute par deux parties antithétiques (avantages / inconvénients ou oui / non) et la conclusion sert de point culminant à la réflexion. Le texte s'achève « sur le sommet ». Pour les textes de relation « X et Y », on adopte souvent cette structure qui n'a pas d'introduction. Or si l'apprenant de français la transfère dans une dissertation française, son produit écrit sera jugé incomplet car l'introduction est une partie indispensable.

Schéma « décomposer-rassembler-décomposer »

Ce schéma est le plus rarement utilisé de ces trois formes modifiées.

Exemple 3 : (Manuel 4, p. 56)

Titre : L'introspection est une force pour progresser 1e partie « décomposer » : l'anecdote de LI ShiMing, empereur de la Dynastie Tang 2e partie « rassembler» : on peut tirer une leçon de l'histoire : l'introspection est importante 3e partie « décomposer » : trois arguments pour justifier la thèse principale.

Aux yeux d'un lecteur occidental, la mobilisation d'une anecdote au début d'un texte argumentatif n'irait pas sans faire problème. Les trois premiers paragraphes sont consacrés à un exemple anecdotique pour introduire le thème principal annoncé dans le 4e paragraphe. Si le scripteur transfère ce modèle dans sa production en français, sa

[117] Liang Qichao (1873 –1929), journaliste, philosophe et réformiste.

composition serait sans doute jugée comme « des cercles ou des spirales (qui) tournent autour du sujet…mais le sujet n'est jamais abordé directement » (Kaplan, 1966, p10)

Si les schémas « décomposer – rassembler – décomposer » et « globaliser – décomposer » sont considérés comme des structures déductives car la thèse principale se trouve au début du texte, les deux autres « décomposer - rassembler » et «décomposer – rassembler - décomposer » suivent un raisonnement inductif. La thèse principale se trouve au milieu ou à la fin du propos. Il est donc difficile d'affirmer si le raisonnement chinois est plutôt inductif ou déductif. Cela contrevient à la conclusion de Hinds (1990) qui observe une préférence des Asiatiques dont les Chinois (Japonais, Coréens, Chinois et Thaïlandais) pour un raisonnement quasi-inductif.

5.3.2.3. Schéma textuel d'origine chinoise : le *Qi-Cheng-Zhuan-He*

Les manuels 1 et 3 présentent un schéma d'origine chinoise, le *Qi-Cheng-Zhuan-He*.

> *Qi-* «commencement» : lancer la thèse ; *Cheng* –« brancher » : justifier la thèse ; *Zhuan-*« détour », « changement » : se tourner vers un autre point de vue qui peut être opposé à la thèse principale ou loin du sujet ; *He-* «rejoindre », « fermeture » : résumer ou conclure. (Manuel 3, p. 254).

Ce schéma pourrait être illustré par la figure suivante :

1e partie (1e paragraphe) : question à discuter et thèse principale
2e partie du 2e au 4e paragraphe) : justification de la thèse principale
1e sous-partie : argument 1
2e sous-partie : argument 2
3e sous-partie : argument 3
3e partie (5e paragraphe) : Montrer/démontrer que le contre-argument est aussi raisonnable dans certaines situations ou introduire une autre perspective pour traiter le sujet
4e partie (6e paragraphe) : conclusion

La troisième partie *Zhuan* (« détour ») sert tantôt à justifier l'idée opposée à la thèse principale, tantôt à mettre le texte en relief avec l'introduction d'une autre perspective pour traiter le sujet.

Dans le premier cas, la partie *Zhuan* s'assimile à l'antithèse dissertative. « La partie 'détour' commence souvent par la conjonction 'certes' » (Ibid.) afin de montrer que le scripteur peut réfléchir à tous les points de vue. Cependant, cette partie qui n'a qu'un paragraphe risque d'être jugée trop courte par les correcteurs français pour qui l'équilibre des parties est une des conditions de la bonne dissertation, comme le montre le commentaire qui suit.

> *Attention dans votre développement, vous faites une plus grande partie sur « les personnages exemplaires » alors que votre partie sur « les personnages méchants » est trop courte.* (Commentaire sur la copie 10)

Dans le deuxième cas, une nouvelle perspective est introduite dans la partie *Zhuan*.

Exemple 4 : (Manuel 5, p. 33)

Titre : L'argent fait-il le bonheur ?
1e partie (1e paragraphe) : L'argent ne fait pas le bonheur
2e partie (De 2e à 4e paragraphe) : justifier la thèse principale
  1e sous-partie : argument 1 : L'argent est un bon serviteur mais un mauvais maitre.
  2e sous-partie : argument 2 : Les sentiments tels que l'amour, l'amitié ne peuvent pas s'acheter.
  3e sous-partie : argument 3 : La satisfaction que l'argent apporte est éphémère.
3e partie (5e paragraphe) : La définition du « bonheur » est aussi un sujet difficile et intéressant.
4e partie (6e paragraphe) : conclusion

Aux yeux des Chinois, cet exemple montre que l'auteur n'est pas contraint par le sujet et peut réfléchir de manière approfondie. La partie *Zhuan* est d'autant plus appréciée que le détour est surprenant, c'est à dire plutôt à distance du sujet. Mais pour les étudiants français, la définition du « bonheur » est le sujet d'une autre dissertation. Ceci confirme l'hypothèse que nous avons avancée dans le chapitre III à propos de l'écart entre les deux régimes rhétoriques.

Toutefois, si l'étudiant déplaçait la 3e partie de l'exemple cité ci-dessus (« la définition du 'bonheur' est aussi un sujet difficile et intéressant') dans la conclusion et la résumait en une série de questions, cela donnerait un très bon élargissement.

5.3.2.4. Annonce des sous-parties dans les titres de parties

En ce qui concerne l'organisation des sous-parties, pour que l'enchaînement des idées soit beaucoup plus facile à suivre dans les textes, la tradition chinoise valorise l'association des sous-parties par les titres de parties.

> Les titres de parties se trouvent au début ou à la fin d'une partie. Se servir des titres de parties est le procédé le plus utilisé pour marquer les sous-parties, ce qui rend le texte plus facile à parcourir. (Manuel 1, p. 187).

Reprendre des phrases entières ou des propositions au début ou à la fin des parties peut être considéré comme un type de parallélisme particulier. Il s'agit d'un procédé cohésif chinois « la cohésion structurale » car un titre de partie forme souvent un seul paragraphe, les chaines et les trames textuelles paraissent saillantes et l'organisation du texte est claire, ce qui explique en partie pourquoi les connecteurs dans les textes chinois sont moins nombreux que dans les textes français.

Il est à noter que cette règle nous montre qu'au niveau organisationnel, les conventions chinoises offrent aussi des étiquettes formelles pour faciliter la compréhension textuelle.

Selon les manuels chinois, ces procédés organisationnels produisent aussi un effet stylistique.

> La répétition des syntaxes similaires provoque une beauté visuelle et sonore qui revient régulièrement au lecteur (Manuel 1, p. 150).

Si les sous-parties sont contrastées, la similarité syntaxique et l'opposition sémantique des titres de parties constituent une continuité paradoxale, ce qui est admiré dans les conventions chinoises et témoigne du talent de l'auteur.

En résumé, le bénéfice de l'association des sous-parties par les titres de parties est triple. En lisant le texte, le lecteur retrouve facilement les sous-parties du texte. S'il compare avec précision les titres de parties, il saisit les arguments principaux du texte.

Ce procédé facilite la lecture et provoque des effets stylistiques. Mais il n'est pas acceptable selon les conventions de mise en page ou en espace de la dissertation française.

> *On ne donne pas de titre de partie dans une dissertation !* (commentaire sur les copies 19, 30)

5.3.3. Procédés utilisés dans l'introduction

Dans le système français, les critères de reconnaissance de l'introduction proviennent des manuels sur la dissertation tel que celui d'Arsène Chassang et Charles Senninger (1992) : dans l'introduction, il faut que le scripteur introduise le thème, le sujet et surtout qu'il pose une ou des questions à son propos (problématique).

L'introduction à la chinoise est plus variée. Dans la section 5.3.2.2, nous avons montré que l'introduction pouvait être omise, c'est le cas dans l'article de LIANG Qichao consacré au schéma « décomposer---rassembler ». Pour les autres schémas, les composantes de l'introduction (et de la conclusion) sont prédéterminées par des prototypes.

Tableau 5. 5 : Procédés de l'introduction dans les manuels du corpus

Manuel	Procédé 1	Procédé 2	Procédé 3	Procédé4	Procédé5	Procédé 6
M1	Ouvrir la porte et voir les montagnes	Citation	Question-réponse	Analogie	Anecdote	Comparaison
M2	Ouvrir la porte et voir les montagnes	Explication ou définition d'un terme clé	Question-réponse	Citation	Analogie	Anecdote
M3	Ouvrir la porte et voir les montagnes	Explication ou définition d'un terme clé	Analogie	Question-réponse	Citation	Anecdote
M4	Ouvrir la porte et voir les montagnes	Explication ou définition d'un terme clé	Citation	anecdote	Analogie	Question-réponse
M5	Ouvrir la porte et voir les montagnes	Anecdote	Analogie	Citation	Comparaison	

Sept procédés pour l'introduction sont proposés dans les cinq manuels :

- Ouvrir la porte et voir les montagnes
- Explication ou définition d'un terme clé
- Question-réponse
- Citation
- Anecdote
- Analogie
- Comparaison.

5.3.3.1. Ouvrir la porte et voir les montagnes

Les cinq manuels mentionnent sans exception le procédé « ouvrir la porte et voir les montagnes » comme premier procédé. C'est donc le procédé d'introduction le plus fréquent dans un *yilun wen*.

Ce procédé est identifié par expression idiomatique : « ouvrir la porte et voir les montagnes », ce qui signifie que commencer un texte est comme ouvrir la porte de la maison. Une fois la porte ouverte, les montagnes lointaines sautent aux yeux immédiatement. Ceci dit, le scripteur doit énoncer sa thèse principale dans la(les) première(s) phrase(s) du texte. Quelquefois, l'introduction n'est composée que d'un paragraphe à une phrase. L'accroche, la présentation du sujet et la problématique ne sont pas nécessaires. Observons des exemples donnés par les manuels :

Exemple 5 :

Je préconise que notre parti transforme la manière d'apprendre et le système de l'apprentissage. Les raisons sont les suivantes : .....

(Mao ZeDong, *Transformons notre apprentissage*, Manuel 3, p. 23, Manuel 5, p. 125)

Exemple 6 :

La société moderne est pleine de tentations, ce qui nous oblige à savoir bien choisir et à effectuer des abandons. (*La capacité d'abandonner*, Manuel 4, p. 63)

Ces deux introductions servent d'exemples typiques dans les manuels de *yilun wen* mais elles seraient inacceptables dans une dissertation française. Non seulement

parce qu'il faut éviter une entrée en matière si abrupte mais aussi parce que donner la solution serait le comble de la maladresse dissertative.

Dans le Manuel 3 (p. 257), l'auteur donne une telle explication à cette approche : « C'est-à-dire qu'en début de texte, il faut énoncer votre conclusion avec une phrase de jugement positif ou négatif ».

Conclure avant d'expliquer les raisons serait jugé illogique dans une dissertation à la française, comme le soulignent les commentaires suivants.

> *Ne commencez pas à répondre à la question dans l'introduction*. (Commentaire sur copie14)
>
> *Si vous le faites ici, pourquoi écrire la suite de votre texte ?* (Commentaire sur la copie 30).

Mais pour les lettrés chinois, ce procédé provoque un effet spectaculaire en suscitant chez le lecteur le désir de lecture : comment en est-on arrivé à cette conclusion ? C'est ce qui engage à lire la suite du texte. Du point de vue de l'écriture, énoncer directement l'opinion principale aide à vaincre la peur de la page blanche en s'attaquant rapidement à la partie argumentative.

Selon Kaplan (1966, p. 10), les langues orientales dont le chinois pratiqueraient une approche indirecte : « Les cercles ou les spirales tournent autour du sujet et montrent une variété de vues, mais le sujet n'est jamais abordé directement ». Cependant, le procédé « ouvrir la porte et voir les montagnes » montre que les scripteurs chinois peuvent aussi aborder directement le sujet et même l'accroche du thème ne semble pas assurément nécessaire.

5.3.3.2. Le procédé de la définition d'un terme clé

Exemple 7 :

> *Qu'est-ce la réussite ? (Je) prends un dictionnaire de chinois contemporain : « la réussite : obtenir le résultat souhaité ». Très concise et claire*. (*A propos de la réussite*, Ji Xianlin, M1, p. 159)

Dans un *yilun wen*, le lecteur peut s'attendre à la confrontation des définitions différentes d'un concept ou à d'autres aspects liés à la réussite. Dans cet exemple, l'auteur a choisi une définition du dictionnaire, qui relève du savoir commun, qui est donc acceptée par tous, et il met l'accent sur la question de savoir « comment obtenir cette réussite ? ».

5.3.3.3. Le procédé anecdotique

Exemple 8 :

Bertrand Russell, un philosophe britannique, est venu en Chine pour une visite académique. Lors d'une conférence, il a posé une question aux assistants : 2 + 2 = ? Pendant un moment, le public est resté silencieux. En fait, c'était une question si simple que même un écolier aurait pu y répondre. Mais le public ne s'attendait pas à ce que la réponse soit si simple, personne n'a osé donner de réponse. Nous sommes souvent respectueux de l'autorité et la capacité à réfléchir nous fait défaut. (Apprendre à réfléchir soi-même, M2, p. 219*)*

Exemple 9 :

J'ai entendu une telle histoire, il y a deux réservoirs de poissons .....
(*De l'envie*, M1, p. 38)

L'introduction part d'une séquence narrative pour susciter chez le lecteur le désir de continuer sa lecture. Les histoires attrayantes piquent la curiosité et tiennent l'esprit en suspens. Un incident que l'auteur ou d'autres personnes ont vécu éveille l'attention du lecteur et le texte semble plus persuasif pour les Chinois.

L'anecdote peut être courte ou longue. Si le scripteur suit le schéma « décomposer –rassembler-décomposer », la partie narrative peut occuper un tiers des paragraphes du texte, la thèse se trouvant au centre de la rédaction, avec ni introduction ni conclusion. Aux yeux d'un lecteur français, une longue narration apparaît comme une digression anecdotique.

5.3.3.4. Les procédés de la citation

Cette technique de rédaction consiste à commencer un texte par des citations : aphorismes, proverbes, dictons, paroles, poèmes.

Exemple 10 :

Monsieur LU Xun[118] *a dit : « Ne pas se satisfaire est la roue du progrès ». Il avait raison. Cette citation est très instructive. Que ce soit dans l'apprentissage ou dans le travail, nous devons garder à l'esprit cette phrase de sagesse.* (*Ne pas se satisfaire est la roue du progrès*, M1, p. 113)

A la différence de celles qui figurent dans une dissertation, il n'est requis de référencer les citations. Quelquefois, la référence est faite de façon anonyme : « Les anciens ont dit… » ; « Dans l'antiquité, un certain philosophe a dit… » ; « Comme l'écrit un poète très célèbre de la Dynastie des Tang… ».

Si l'auteur ne précise pas ses sources, c'est pour tester le niveau culturel du lecteur. Mais cette manière de citer serait non pertinente dans une dissertation à la française.

5.3.3.5. Le procédé par analogie

Exemple 11 :

Pour voler dans le ciel, les oiseaux doivent avoir une paire d'ailes ; pour servir à la société, la pratique a besoin de la théorie. La théorie est les ailes de la pratique. (Le rôle de la théorie, M2, p. 45)

Exemple 12:

Sur la mer, un navire se dirige contre le vent. Comment peut-il être bien orienté ? A l'aide d'un compas. La vie est un voyage plein de dangers. Comment peut-on ne pas se perdre ? On a besoin de la voie induite par les théories, en particulier les théories scientifiques. (*Le rôle de la théorie,* M1, p. 33)

Exemple 13 :

Une brique ou une tuile sont insignifiantes, cependant, avec des milliers de briques et de tuiles, nous pouvons construire un bâtiment magnifique. Un arbre est négligeable, mais des milliers d'arbres forment une forêt qui sert à l'amélioration de l'environnement et régule le climat sur la terre. Tout cela m'évoque le changement de l'atmosphère sociale. (Le rôle de la théorie, M5, p. 97*)*

[118] Lu Xun (1881-1936) : écrivain chinois, l'un des fondateurs de la littérature chinoise contemporaine.

Ce procédé est proposé par les cinq manuels de notre corpus car « il s'agit d'un commencement très vif, qui va du concret à l'abstrait » (Manuel 3, p. 260). Le raisonnement analogique se construit sur la confrontation d'une situation particulière à d'autres situations et demande au lecteur un effort pour établi la relation. Les trois exemples cités ci-dessus révèlent une allusion à des phénomènes naturels que nous pouvons lier à des évènements sociaux.

5.3.3.6. Le procédé des questions-réponses

Exemple 14:

Comment calculer les gains et les pertes dans la vie ? L'essentiel est d'examiner le pourquoi. Si c'est pour les bénéfices du pays et d'autrui, l'abandon de certains intérêts personnels en vaut la peine. Au contraire, poursuivre des intérêts personnels au détriment du pays et des autres est honteux ! (Les gains et les pertes, M3, p. 156)

Ce procédé consiste à poser une question au début du texte, puis répondre en énonçant la thèse principale.

À la différence de la problématique d'une dissertation qui est dégagée et circonscrite à partir d'un sujet donné sous la forme d'une question (commençant souvent par « *en quoi*... » ou « *comment* » ou « *dans quelle mesure*... »), la question qui figure au début d'un *yilun wen* est plus simple et « superficielle » du point de vue philosophique. Elle est parfois réduite à une reformulation ou répétition du sujet. Ce qui importe, c'est d'introduire la réponse immédiatement.

5.3.3.7. Le procédé de comparaison

Exemple 15 :

On dit souvent que la pratique est le seul critère pour tester la vérité. Certes. Mais nous ne pouvons pas ignorer le rôle de la théorie. S'il n'y a pas de théorie scientifique comme guide correct, notre pratique sera aveugle. (*Le rôle de la théorie,* M3)

Exemple 16 :

Un proverbe dit : « L'échec est la mère du succès ». Mais on peut dire aussi que le succès est la mère de l'échec. (*Le succès est la mère de l'échec*, M4)

Selon ce procédé, le *yilun wen* commence par l'opinion que l'auteur ne défend pas. Dans l'exemple 16, le scripteur commence par traiter « l'échec est la mère du succès » puis il prend le contre-pied de cette assertion et montre que le succès peut aussi être la mère de l'échec.

5.3.4. Procédés pour la conclusion

Dans notre corpus, six procédés pour la conclusion sont proposés pour terminer un *yilun wen*.

- Résumé des idées principales
- Interpellation du lecteur
- Contre-argumentation
- Citation
- Question rhétorique
- Métaphore

Tableau 5. 6 : Procédés pour la conclusion dans les manuels du corpus

Manuel	Procédé 1	Procédé 2	Procédé 3	Procédé 4	Procédé5
M1	Résumé des idées principales	Citation	Interpellation du lecteur	Question rhétorique	
M2	Résumé des idées principales	Interpellation du lecteur	Question rhétorique		
M3	Résumé des idées principales	Métaphore	Question rhétorique	Citation	Interpellation du lecteur
M4	Résumé des idées principales	Citation	Question rhétorique		
M5	Contre-argumentation	Résumé des idées principales	Interpellation au lecteur		

5.3.4.1. Le procédé de résumé des idées principales

Il s'agit de conclure un *yilun wen* en reformulant les idées essentielles avec souvent des expressions telles que « en conclusion », «bref», «en un mot» pour indiquer la fin textuelle. Selon les conventions dissertatives françaises, il faut reformuler les idées pour éviter l'impression de répétition. Pourtant dans la tradition

chinoise, le scripteur rappelle le début de son texte en reprenant la thèse principale ou une partie de l'introduction[119] de sorte que le texte forme un cercle.

> Avec ce procédé, le texte parait cohérent, homogène et structuré. La répétition de la thèse est comme un écho textuel qui laisse une impression profonde chez le lecteur. (Manuel 1, p. 152).

Cette approche relie le commencement et l'achèvement du texte en conférant une beauté symétrique. La langue et le style sont ainsi en harmonie. Le texte est ainsi complet pour les lecteurs chinois.

Dans le schéma « décomposer-rassembler» qui suit le raisonnement inductif, la thèse principale se trouve à la fin du texte. Il ne s'agit donc pas de la répétition mais de l'énoncé de la thèse principale. Une formule est employée pour caractériser cette manière de conclure un *yilun wen* : « donner la vie au dragon en dessinant ses yeux », ce qui signifie « ajouter la touche finale ».

5.3.4.2. Procédés pour interagir avec le lecteur

Exemple 17 :

Agissons ensemble pour apporter l'amour aux autres, aux enfants pauvres, aux personnes âgées qui vivent seules… à tous autour de nous. Lorsque vous donnez de l'amour aux autres, vous obtenez également un grand bonheur et le monde sera meilleur ! (*Le bonheur*, M1, p. 56)

> Les exhortations, exigences ou souhaits servent à éduquer, motiver et encourager les lecteurs pour les inviter à agir. (Manuel 1, p. 178).

L'impératif ou le subjonctif sont souvent utilisés pour provoquer l'interaction entre le scripteur et le lecteur. Mais les slogans sont à éviter.

[119] Il s'agit de la « correspondance » (照应) en rhétorique chinoise.

5.3.4.3. Le procédé pour la contre-argumentation

A la différence de la dissertation française, il n'est pas toujours nécessaire de suivre un mouvement dialectique dans le développement d'un *yilun wen*. Pour montrer que l'auteur est objectif et afin d'éviter les arguments trop opposés, il suffit de mentionner les arguments qui vont à l'encontre de la position de l'auteur ou prendre une position nuancée dans la conclusion avec une ou deux phrases. Mais, cette approche atteste d'un manque de maturité intellectuelle dans une dissertation à la française car l'antithèse est quasiment absente et quelques phrases dans la conclusion ne sont pas suffisantes pour témoigner que le scripteur a ouvert son esprit à des contre-arguments importants.

5.3.4.4. Le procédé de la citation conclusive

Exemple 18[120] :

Dans tout travail, rappelez-vous : «La modestie fait progresser alors que l'orgueil fait régresser ». (*La modestie*, M1, p. 56)

Un *yilun wen* peut se terminer par une citation. Il n'est pas obligatoire, là non plus, de citer les sources. Dans l'exemple 18, le scripteur achève son texte par cette citation sans avoir préalablement expliqué le rapport entre le texte et cette citation. Parce que la citation « La modestie fait progresser alors que l'orgueil fait régresser » indique la position de l'auteur à l'égard de la modestie, donc il n'est pas nécessaire de donner plus d'information.

Exemple 19 :

J'aimerais finir mon texte avec un vers du président Mao : « Pour dénombrer les grands hommes, tournons plutôt notre regard vers le présent ». (*Mon opinion sur les adolescents nés dans les années 90*, M4, p. 72)

[120] L'exemple 18 est une citation du discours d'ouverture du 8e congrès national du Parti Communiste Chinois qui a eu lieu en septembre 1956.

Le vers cité provient d'un poème de Mao ZeDong : « Neige, sur l'air de "Printemps au jardin de Qin" » écrit en 1936 et publié en 1945 pendant son séjour à Chongqing pour discuter d'un éventuel accord avec Jiang JieShi[121].

Dans cet exemple, « Pour dénombrer les grands hommes, tournons plutôt notre regard vers le présent » signifierait qu'il faut prendre en considération les nouvelles générations et leur faire confiance. Par un raisonnement analogique, le lecteur peut induire la position de l'auteur vis-à-vis des adolescents nés dans les années 90.

5.3.4.5. Le procédé de question rhétorique

Exemple 20 :

La vie comporte beaucoup d'épreuves. Comment allez-vous réagir face à ces épreuves ? Les choix face à ces épreuves sont multiples. Il est difficile de trouver la meilleure voie. (*La vie est un examen*, M5, p. 97)

L'auteur pose une question mais n'attend pas de réponse. La question dans l'exemple 20 invite le lecteur à réfléchir soi-même sur les choix de la vie.

5.3.4.6. Le procédé de la métaphore

Exemple 21 :

La bienveillance est un flambeau pour éclairer les chemins de vie et vous guider vers l'aube. (*La bienveillance*, M3, p. 85)

Finir un *yilun wen* par une métaphore traduit une pensée plus riche et plus complexe que celle qu'exprime un vocabulaire descriptif concret.

Les deux derniers procédés comportent un objectif rhétorique : le texte est terminé mais la réflexion continue : comme l'a dit un poète, « le dernier vers est comme les cloches qui émettent des échos ». (Xie, 1961, p. 19).

[121] Président du parti nationaliste.

5.4. Critères d'évaluation du *yilun wen*

Les recherches en rhétorique contrastive nous sensibilisent au fait que les problèmes des scripteurs-apprenants de L2 sont inévitables lorsqu'il existe des différences culturelles dans la façon de traiter un sujet et d'en rendre compte dans une bonne écriture.

Les règles de production des exercices du *yilun wen* fonctionnent comme des hyper-normes d'écriture. Afin d'être plus facilement applicables, les normes de correction et d'évaluation sont également stables et identifiables et parfois jusqu'à la caricature en situation scolaire.

5.4.1. Consignes du programme officiel de 2013

Selon *Explication de l'épreuve écrite du Gaokao* (2013), il faut terminer une rédaction d'au moins 800 mots en une heure. Les mots des citations comptent. Les productions des candidats seront du genre argumentatif, pratique ou littéraire selon les consignes.

5.4.1.1. Barème du *yilun wen*

Le barème que les correcteurs emploient est fondé sur deux niveaux de compétence : niveau élémentaire (40 points) et niveau avancé (20 points). A chaque niveau, correspondent quatre qualités indispensables.

5.4.1.1.1. Niveau élémentaire

(I) Respect des consignes : Avant d'écrire, il faut comprendre les consignes pour ne pas faire un hors sujet.

Ne pas respecter les consignes ou ne pas répondre à la bonne question est catastrophique. Pourtant, en comparaison avec exigences propres à la dissertation française, les étudiants chinois ont plus de liberté dans l'interprétation du sujet. Il

n'existe pas de véritables contraintes sur le développement de certains éléments. Le sujet sert de support à la réflexion et quelquefois il est le point de départ de la réflexion.

(II) Sincérité du scripteur : La sincérité est le caractère que doit prendre le scripteur pour inspirer confiance du lecteur. Autrement dit, il s'agit de persuader le lecteur avec des arguments exprimés avec sincérité plutôt que de le convaincre avec des arguments factuels. Persuader plus que convaincre.

Cette caractéristique explique dans une certaine mesure le commentaire « Trop affectif » donné par les lecteurs français sur les écrits des étudiants chinois. A la différence de la dissertation qui « ne tolère pas la mise en scène de celui qui rédige » (Chassang et Senninger, 1992, p. 22), les scripteurs de *yilun wen* peuvent exprimer des opinions et sentiments personnels car « l'objectif d'un *yilun wen* est de faire accepter votre point de vue, comment faire ? En un mot, éclairer les lecteurs avec affection et avec raison ». (Manuel 2, p. 80).

Ce critère correspond à l'« êthos » de la tradition rhétorique grecque. Selon Aristote, « les preuves administrées par le moyen du discours sont de trois espèces : les premières consistent dans le caractère de *l'orateur ;* les secondes, dans les dispositions où l'on met *l'auditeur ;* les troisièmes dans le *discours* même, parce qu'il démontre ou parait démontrer ». (*Rhétorique*, I, 3, 1356a, 1-4).

L'« êthos » est le caractère que doit prendre l'orateur. La sincérité est une caractéristique importante de l'« êthos », outre de la sympathie, la probité et l'honnêteté.

(III) Chaque texte doit disposer d'une thèse centrale. Le texte doit être cohérent, bien structuré. La transition est naturelle.

(IV) La maîtrise de la langue

Il va de soi qu'un élève inscrit en classe terminale du lycée et candidat au *GaoKao* doit maîtriser la langue chinoise afin d'entamer des études supérieures. La langue est standard et claire. L'expression, l'écriture et la ponctuation doivent être correctes, les fautes d'orthographe sont à éviter.

5.4.1.1.2. Niveau avancé

(I) La profondeur

Des analyses en profondeur révèlent la causalité inhérente des choses. Le texte sensibilise les lecteurs.

(II) La richesse

Le texte est suffisamment informatif. Les citations sont riches. Les exemples ou anecdotes sont pertinents et originaux.

(III) Le talent littéraire

Il faut user des phrases en langue soutenue. Il faut bien utiliser les figures rhétoriques. Le vocabulaire est riche. Les syntaxes sont variées.

La beauté stylistique est importante pour tout type de texte. Il faut travailler tant la forme que le fond.

(IV) L'originalité

L'originalité se traduit par la présence d'idées nouvelles, d'arguments qui reflètent les caractéristiques de l'époque. Le scripteur peut aussi terminer son texte par une conclusion raisonnable mais inattendue.

Chaque élève est libre de conduire sa réflexion comme il l'entend, pourvu, toutefois, qu'il respecte les règles de la raison.

L'étude de ces critères appelle plusieurs remarques. L'évaluation d'un *yilun wen* porte sur l'aptitude du scripteur à analyser le sujet, à exploiter ses connaissances, à communiquer ses points de vue afin de persuader et sensibiliser les lecteurs. De plus il doit faire preuve d'un talent littéraire.

5.5. Dissertation vs *yilun wen*

Les caractéristiques de *yilun wen* diffèrent donc beaucoup de celles de la dissertation française. Pour une grande part, les deux modes de rhétoriques distincts et non intégrés sont à l'origine des obstacles de communication interculturelle et des difficultés d'apprentissage de la dissertation française.

5.5.1. Objectifs de l'exercice

La dissertation est une réflexion personnelle et argumentée en réponse à une problématique. L'objectif essentiel est de faire une bonne démonstration. Les apprenants doivent faire preuve d'un fort esprit critique et argumenter leurs points de vue d'une manière rationnelle. Les mêmes attentes sont inexistantes ou moins faiblement accentuées dans l'exercice chinois. L'objectif du *yilun wen* est de développer la capacité à transmettre son point de vue pour persuader, sensibiliser et dans certains cas éduquer les lecteurs. L'écart des buts explique les différences que nous allons énumérer dans les sections suivantes.

5.5.2 Présence du scripteur

Les deux genres scolaires se différencient du point de vue énonciatif. Le degré de présence du scripteur dans son texte semble plus élevé chez les étudiants chinois que chez les étudiants français. Selon Chassang et Senninger (1992), la dissertation « ne tolère pas la mise en scène de celui qui rédige » (p. 22). Il faut éliminer toutes les opinions personnelles, comme « je pense que » et éviter les pronoms personnels « vous », « votre » car un ton impersonnel avec des justifications « logiques » paraitra beaucoup plus crédible.

En revanche, selon les conventions chinoises, la subjectivité est importante dans un *yilun wen*. « Dans un *yilun wen*, on exprime les jugements personnels de celui qui rédige. L'auteur apparait dans l'article ..... » (Xia *et al.*, 2007, p. 19).

C'est dans le texte narratif qu'il faut adopter un ton objectif.

> Quant au texte narratif, on décrit avec précision des choses ou des événements, l'attitude est purement objective. Ce n'est pas nécessaire que l'auteur apparaisse littéralement. (Ibid.)

Les marques qui permettent au locuteur d'exprimer des opinions ou sentiments personnels et de s'adresser au lecteur constituent une caractéristique du *yilun wen*. Corollairement, cette préférence pour l'expression du moi frappe les correcteurs français.

5.5.3. Bilan de comparaison

Nos comparaisons sont illustrées par les tableaux suivants.

5.5.3.1.Comparaison entre schémas organisationnels

Tableau 5. 7 : Comparaison entre schémas organisationnels

Le schéma organisationnel de la dissertation	**Evalué selon les conventions chinoises**
Introduction	Oui mais absente dans le schéma « décomposer-rassembler »
Développement	Oui
Conclusion	Oui mais absente dans le schéma «globaliser -décomposer»
Transitions entre les parties	Oui
Les schémas organisationnels du *yilun wen*	**Evalués selon les conventions françaises**
Globaliser-décomposer-rassembler	Similaire au schéma français
Globaliser-décomposer	Sans conclusion
Décomposer-rassembler	Sans introduction
Décomposer-rassembler-décomposer	La conclusion répète l'introduction. On ne traite pas directement le sujet
Qi-Cheng-Zhuan-He	Inconnu
Titre de parties	Erreur à éviter

Dans le schéma français, les trois parties « introduction-développement-conclusion » sont indispensables. Les schémas chinois tolèrent des organisations sans introduction ou sans conclusion, sans parler de la structure *Qi-Cheng-Zhuan-He* qui est étrangère à la culture éducative ou lettrée occidentale.

5.5.3.2.L'introduction dans la dissertation et dans le *yilun wen*

Tableau 5. 8 : Comparaison entre introductions

Introduction dissertative	**Evaluée selon les conventions chinoises**
Phrase d'accroche	Pas obligatoire
Présentation du sujet	Oui
Problématique	Absente
Annonce du plan	Absente
Introduction dans le *yilun wen*	**Evaluée selon les conventions françaises**
Sans introduction	Interdit
Annonce directe de la thèse principale (ouvrir la porte et voir les montagnes)	Trop abrupt
Définition d'un terme clé	Sans intérêt
Annonce de la solution	Erreur à éviter
Expériences personnelles	Erreur à éviter
Analogie	Non
Citation sans ressources	Erreur à éviter

Beaucoup de procédés pour l'introduction de *yilun wen* sont des erreurs à éviter dans une dissertation.

5.5.3.3. La conclusion dans la dissertation et dans *yilun wen*

Tableau 5. 9 : Comparaison entre conclusions

Conclusion dissertative	**Evaluée selon les conventions chinoises**
Résumé de la réflexion	Oui
Elargissement du sujet	Absent
Conclusion du *yilun wen*	**Evaluée selon les conventions françaises**
Répétition en partie de l'introduction	Il faut reformuler les idées ou lieu de les répéter
Procédé pour interagir le lecteur	Pas d'interaction avec les lecteurs
Métaphore	Non
Question rhétorique	Pas d'interaction avec les lecteurs
Citation sans sources	Erreur à éviter

La plupart des procédés de conclusion du *yilun wen* ne sont pas appréciés par la convention dissertative.

5.5.3.4. Comparaison entre critères d'évaluation

Tableau 5. 10 : Comparaison entre critères d'évaluation

Critères d'évaluation dissertative	**Evaluée selon les conventions chinoises**
Travail structuré	Oui
Argumentation riche et soutenue	Oui
Citation précise	Oui mais pas toujours
Exemple bien expliqué	Oui mais pas toujours
Un niveau de langue approprié et un vocabulaire précis, claire	Niveau élémentaire
Qualité de la présentation	Oui
Critères d'évaluation du *yilun wen*	**Selon les conventions françaises**
Travail structuré	Oui
Figure de rhétorique, envolées lyriques	Erreur à éviter
Interaction avec les lecteurs	Erreur à éviter
Originalité des idées, des exemples	Oui

L'évaluation de la dissertation valorise la rigueur des démonstrations logiques produites par le candidat tandis que celle du *yilun wen* attendra bien davantage des effets persuasifs et d'une beauté du style qu'une rigueur « scientifique » ou encore d'une recherche d'exactitude.

5.6. Implications pédagogiques

Dans cette section, nous présentons quelques propositions pour l'enseignement de la dissertation française en Chine.

5.6.1. Suggestions de Kaplan

En tant que professeur d'anglais, la principale préoccupation de Kaplan était d'ordre pédagogique. Cela explique peut-être que, dans son article initial de 1966, la rhétorique textuelle devait être enseignée en classe au même titre que la grammaire. Cet article se termine par deux exercices dont le second répond au schéma organisationnel cité ci-dessous.

Tableau 5. 11 : Exercice proposé par Kaplan (1966, p. 13).

American Television

American commercial television appears to consist of three principle classes of material: programs of serious interest, such as news broadcasts and special features; programs intended primarily as entertainment, such as variety shows, situation comedies, and adventure tales; and the advertisements which link all of these

I. Programs of serious interest
  A. News broadcasts
    1. ……
    2. …….
  B. Special features
    1. ……
    2. …….
II. Programs intended primarily as entertainment
  A. Variety shows
    1. ……
    2. …….
  B. Situation comedies
    1. ……
    2. …….
  C. Adventure tales
    1. ……
    2. …….
III. Advertising
  A.
    1. ……
    2. …….
  B.
    1. ……
    2. …….
  C.
    1. ……
    2. …….
IV. Conclusion

Les étudiants doivent compléter les items à l'aide d'exemples et d'illustrations. L'enseignant peut en fournir certains pour les aider.

Avec la formule *En suivant le modèle*, l'apprenant aura peu de chance de produire une structure inacceptable ou agrammaticale. Par rapport à une rédaction libre, un des avantages de ce type d'exercice (texte à recomposer, exercice à trous) est de faciliter la correction par les enseignants.

Pourtant, cette façon de procéder a été critiquée par certains chercheurs ((Bizzell, 1986 ; Land & Whitley, 1989 ; Silva, 1990) car l'acquisition des connaissances structurales conduit à des « programmes rigides et dictatoriaux et à des manuels dogmatiques » (Cope & Kalantzis, 1993, p. 18)

5.6.2. Propositions d'autres chercheurs

Kirkpatrick (1997) a présenté sept principes relatifs aux implications pédagogiques de la rhétorique contrastive :

a) Les apprenants de L2 doivent lire une grande quantité de matériaux authentiques en L2.

b) Les textes à examiner doivent être du même genre et comparables.

c) Les scripteurs doivent toujours tenir compte des lecteurs potentiels.

d) Il est impossible de trouver un manuel normatif idéal pour l'apprentissage de l'écriture en L2.

e) Les modèles sont importants lors de l'apprentissage de la rhétorique de L2.

f) Il faut beaucoup de pratique.

g) La théorie de la rhétorique contrastive évolue avec le temps.

Parmi ces sept principes, deux concernent la conscience des acteurs (conscience des attentes des lecteurs et conscience de l'évolution théorique de la rhétorique contrastive), trois sont des suggestions didactiques (lecture des textes authentiques en L2, importance des modèles et de la pratique), un traite de la comparabilité des textes et un de l'impossibilité de trouver un manuel idéal.

Casanave (2004) a proposé une approche à trois volets pour les prolongements de la rhétorique contrastive dans la salle de classe.

I. L'enseignant devrait encourager ses élèves à analyser l'objectif de leur production écrite et à s'intéresser à leur public : « ce genre d'investigation peut briser les stéréotypes des élèves sur la L1 et la L2 et les aider à mieux comprendre comment la rhétorique de la L1 crée du sens » (p. 46).
II. L'enseignant pourrait demander aux élèves de comparer des textes en L1 et en L2 et étudier l'organisation textuelle (surtout pour les élèves du niveau intermédiaire ou avancé).
III. L'enseignant pourrait demander aux élèves de comparer les attentes des lecteurs dans différentes cultures et selon différents genres.

D'après les propositions de Casanave, le contexte est important et les comparaisons génèrent de nouvelles idées sur les normes d'écriture liées à des genres spécifiques d'une langue.

Walker (2011) a traité d'une variété de méthodes qu'il a mises en œuvre dans un enseignement de l'écrit destiné à des étudiants coréens. Il recommande d'utiliser la discussion en tête à tête avec l'étudiant et l'évaluation collégiale. A la différence de la présentation des styles rhétoriques par l'enseignant, ces activités sont centrées sur l'apprenant.

5.6.3. Nos suggestions

Dans ce qui suit, nous proposons quelques pistes afin d'améliorer l'enseignement de la dissertation auprès des étudiants chinois.

5.6.3.1. Programmes d'enseignement

Il nous semble qu'une première étape indispensable est la mise à jour des programmes d'enseignements du français par le Ministère chinois de l'éducation. Les programmes actuels mettent trop l'accent sur la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe en négligeant les savoirs et les pratiques rhétoriques (au sens de l'organisation

textuelle) : la rédaction sert essentiellement à évaluer l'acquisition et l'accumulation des connaissances linguistiques.

Nous faisons donc des propositions d'aménagement. Elles portent sur :

I. La reconnaissance de l'importance du travail d'écriture, de son processus, de ses composantes - sans doute au détriment du travail sur les formes orales - en traitant l'écrit de manière communicative et fonctionnelle.
II. Une définition claire des concepts nodaux de la rhétorique et de la linguistique textuelle en vue d'un enseignement raisonné de l'écrit, comme ceux de *type de texte*, de *séquence*, de *genre*, d'*organisation textuelle*, de *procédé rhétorique*, de *processus d'écriture*, etc. afin éviter les équivoques et d'unifier le champ de la réflexion didactique. Une tâche doit conduire à l'adoption d'une nomenclature grammaticale et textuelle standard, assortie aux programmes scolaires et universitaires.
III. le statut de la dissertation « à la française » comme un objet d'étude pour les étudiants chinois : il s'agit de définir ses objectifs et ses critères d'évaluation.

L'inscription explicite de l'exercice de dissertation française dans les programmes d'enseignement du français est susceptible d'aider les enseignants à intervenir auprès des élèves avec une vision plus claire des enjeux et de manière plus organisée. Les manuels et les tests nationaux doivent être réajustés pour respecter les programmes d'enseignement du Ministère de l'éducation.

5.6.3.2. Attitude des enseignants

La deuxième étape concerne les enseignants. Il est essentiel que les enseignants natifs et non natifs soient sensibilisés aux différences rhétoriques et puissent adopter une nouvelle attitude envers les « bizarreries » qu'ils relèvent les dissertations de leurs élèves.

Comme Hawkins (1984, p. 17) l'a précisé : « la tolérance linguistique ne vient pas naturellement ; elle doit être apprise et être travaillée. La première réaction à la langue qui ne peut pas être comprise est la suspicion, la frustration et même la colère. ». Face à la diversité des modèles rhétoriques, les ajustements doivent être faits

dans les deux directions. Cela signifie que, d'une part, les apprenants chinois doivent reconnaître que leurs propres modèles ne correspondent pas nécessairement aux attentes des enseignants français ; d'autre part, l'enseignant doit apprendre à apprécier les modèles chinois de communication, identifier les différences interculturelles et aider les élèves à faire la transition vers des modèles français.

Il est sans doute plus aisé de commencer par les enseignants : « l'enseignant doit être lui-même au courant de ces différences, et les rendre explicites à ses étudiants » (Kaplan, 1966, p. 20).

Les facteurs suivants sont importants à prendre en compte en vue de ce changement d'attitude :

I. La rédaction des apprenants non natifs est associée à leurs styles culturels ou cognitifs plutôt qu'avec leur capacité cognitive.
II. La rhétorique de la L1 n'est pas à l'origine des erreurs. Elle pourrait être considérée comme un savoir de référence pour découvrir les différences interculturelles ainsi qu'une ressource pour expliquer les problèmes rencontrés par les apprenants.
III. L'apprentissage de la dissertation est un processus long au cours duquel le rôle de l'inter-rhétorique est essentiel.

5.6.3.3. Prise de conscience des apprenants

D'un autre côté, la prise de conscience des différences rhétoriques est aussi capitale pour les étudiants car cela leur permet de prendre conscience du besoin de répondre aux exigences de la langue cible, et dans certains cas, d'abandonner leur habitudes héritées de la L1. Sinon, il est impossible d'entrer dans l'univers du discours de la langue cible.

Quant aux méthodes à appliquer, outre la lecture des textes modèles, nous présentons dans les sections suivantes trois activités : la discussion en classe, la discussion en tête-à-tête avec l'apprenant et l'évaluation collégiale. Ces trois activités sont basées sur les conceptions de Vygotski (1978) : l'interaction sociale aide les élèves à intérioriser les connaissances.

5.6.3.3.1. Discussions en classe et discussion en tête à tête avec l'apprenant

La discussion en classe est une des principales façons d'aider les étudiants à internaliser les principes d'écriture grâce à l'interaction sociale (Vygotski, 1978).

Lors de l'examen des introductions de devoirs produites par les étudiants, l'enseignant pourrait leur demander aux élèves s'ils ont structuré leur introduction en français de la même façon qu'ils l'auraient fait en chinois. Ce qu'un public chinois peut attendre de l'introduction d'un *yilun wen* est-il différent de ce qui est enseigné dans le cours sur la dissertation ? Lorsque l'enseignant considère que certaines parties d'une copie sont « illogiques », il demandera aux apprenants s'ils ont la même appréciation. Ont-ils eu des difficultés à approcher le sujet directement ? Comment développeraient-ils un argument similaire dans un *yilun wen* ? La discussion en classe se concentre sur ce qui constitue une bonne dissertation ou un bon *yilun wen,* autrement dit, sur la question de savoir si la méthode est la même pour les deux publics? La discussion en tête à tête avec l'étudiant est un complément de la discussion en classe sur les différences rhétoriques de l'écrit. D'après Walker (2004, 2005), il s'agit de prolégomènes presque indispensables à tout programme d'apprentissage de l'écriture. Les étudiants reçoivent une attention personnalisée et des conseils sur leurs copies. Ils apprennent quelle serait la meilleure façon de présenter des idées dans un univers du genre particulier et prennent leurs propres décisions scripturaires.

5.6.3.3.2. Evaluation collégiale

Nous définissons l'évaluation collégiale comme une forme d'apprentissage collaboratif. Les apprenants travaillent par paires pour corriger des copies d'autres apprenants et faire des commentaires.

Des chercheurs en rhétorique contrastive (Liebman, 1988; Walker, 2004, 2005, 2006, 2011) suggèrent que les activités d'évaluation collégiale dans le cadre de la rhétorique contrastive sont favorables à la sensibilité interculturelle et la prise de

conscience du scripteur-apprenant sur les attentes des lecteurs. D'autres sont plus prudents (Carson & Nelson, 1994, 1996; Connor & Asenavage, 1994). Connor et Asenavage (1994) ont examiné des copies d'étudiants de première année. Le résultat de leur étude montre que l'évaluation par les pairs a eu un impact minime sur les progrès en rhétorique de L2. Carson & Nelson (1994, 1996) ont indiqué que cette approche risque de provoquer dans de nombreux cas une attitude hostile des participants, surtout dans les cultures asiatiques de la Chine, du Japon et de la Corée. Carson et Nelson ont constaté que les étudiants de l'Asie de l'Est considèrent l'évaluation collégiale comme inutile ou même intimidante et ils ont tendance à donner une rétroaction positive afin de maintenir l'harmonie du groupe et à éviter d'embarrasser leurs camarades. Une autre limitation est que les élèves qui ne sont pas sûrs de ce qu'ils font ou ont tendance à n'opérer que des corrections de surface sur les copies qu4ils examinent et, le cas échéant, offrent peu de suggestions utiles concernant la rhétorique ou le contenu (Leki, 1990).

Walker (2011) a cependant vérifié l'efficacité de cette approche dans ses cours. L'évaluation collégiale permet aux étudiants d'acquérir une meilleure perception du lecteur grâce à la rétroaction des pairs, de former la pensée critique nécessaire pour analyser les copies et d'acquérir une plus grande confiance dans son propre travail en observant les difficultés que les autres étudiants rencontrent dans la rédaction. Il propose aux enseignants d'effectuer les actions suivantes pour la mise en place d'une évaluation collégiale.

Les enseignants doivent :

I. Bien expliquer les attentes et les avantages de l'activité d'évaluation par les pairs
II. Décrire le rôle des étudiants comme entraîneurs amicaux qui donnent des conseils et non des enseignants autoritaires
III. Expliquer pourquoi les commentaires positifs et correctifs sont tous utiles à leurs pairs. Encourager les examinateurs à aller au-delà des corrections de surface
IV. Fournir aux étudiants des listes de contrôle qui indiquent explicitement des

critères clairs pour une production écrite de bonne qualité.

Il est à noter que les apprenants peuvent commencer par des copies qui ne viennent pas de leurs pairs. Cela permet aux étudiants d'adapter progressivement et plus facilement leur pensée critique et d'éviter les réactions pour conserver l'harmonie du groupe.

Pour les apprenants chinois, l'adaptation à la rhétorique dissertative française, qui contredit parfois certaines de leurs propres attitudes culturelles, peut être extrêmement difficile au début de l'apprentissage. Pour cette raison, au lieu de prescrire aux élèves l'abandon entier de leurs pratiques traditionnelles le premier jour de l'apprentissage, l'enseignant peut d'appuyer sur ces pratiques et travailler à partir de là. Quand un modèle du type « réponse-explication » se trouve dans les textes des élèves, il peut être utile que les élèves modifient l'agencement des idées pour adopter progressivement le style dissertatif français.

L'apprentissage de la dissertation se déroule pendant trois ans au lycée, en France. Les étudiants chinois peuvent avoir besoin de plus de temps et de pratique. Les enseignants devraient être prêts à accepter le défi avec beaucoup de patience. En même temps, il faut être prudent lors de l'application des principes de la rhétorique contrastive pour éviter de simplifier à l'excès les spécificités génériques et le processus d'apprentissage.

Conclusion

Les comparaisons et analyses que nous avons effectuées dans ce chapitre confirment notre hypothèse selon laquelle il existe un modèle rédactionnel scolaire chinois comparable à celui de la dissertation française : *yilun wen*.

La dissertation et le *yilun wen* sont des exercices inventés et dans le champ scolaire à une époque où les nouvelles humanités remettent en cause les humanités classiques. Ces procédés à l'œuvre dans ces exercices sont devenus des normes et influencent respectivement la manière d'écrire des étudiants français et chinois. Ils relèvent d'une réflexion structurée selon des règles établies pour tester la capacité d'un

esprit à analyser un sujet et à développer un point de vue personnel sur un problème donné. Pourtant, les conventions d'écriture propre à chacun de ces exercices sont tellement différentes qu'il en résulte de nombreux obstacles de communication interculturelle.

Parmi ces caractéristiques observées dans les dissertations françaises rédigées par des étudiants chinois, certaines sont clairement dues à l'influence du *yilun wen*. C'est le cas notamment du *Qi-Cheng-Zhuan-He*, qui porte sur un schéma organisationnel du *yilun wen*.

La « cohésion structurale » et la question du « sujet comme point de départ à la réflexion » sont également caractéristiques du *yilun wen*.

L' « importance des effets de style », l'« importance de l'êthos et du pathos » et la «caractéristique moralisante » sont liées à la finalité du *yilun wen*. Cette finalité est la persuasion du lecteur. L'importance des effets de style, la prégnance des modalités énonciatives (emploi du pronom personnel *je*, expériences personnelles, etc.), ainsi que l'interaction avec les lecteurs sont des outils de persuasion.

Au contraire, la dissertation a pour but de convaincre les lecteurs. La règle d'or du style dissertatif est d'employer les mots dans leur sens propre. Lorsque le lecteur prend connaissance d'un texte et des idées exprimées par l'auteur, l'emploi figuratif ou imagé des mots lui pose problème. Les envolées lyriques sont à éviter dans la composition.

CHAPITRE VI

Formes et fonctions de la rhétorique en Chine

Nous avons montré dans le chapitre V qu'il existe un genre scolaire propre à l'enseignement et l'apprentissage de la rédaction chinoise : le *yilun wen* dont les principes d'agencement textuel, les stratégies argumentatives et les critères d'évaluation diffèrent considérablement de ceux de la dissertation française. Pourtant, le *yilun wen* est un genre récent qui a vu son émergence il y a moins d'un siècle dans la longue histoire des pratiques d'écriture en Chine. Les modes d'organisation textuelle traditionnels ont-ils exercé une influence sur le *yilun wen* et sur les habitudes scripturales des étudiants chinois contemporains tant en langue maternelle qu'en langue étrangère?

Parmi les diverses formes textuelles qui ont évolué au cours de l'histoire, deux exemples sont souvent cités comme représentatives de la nature circulaire de la rhétorique chinoise : le genre *bagu wen* (essai à huit jambes) et le schéma d'organisation *Qi-Cheng-Zhuan-He*. Dans ce chapitre, nous présenterons les origines de ces deux modèles d'écriture, nous décrirons leurs caractéristiques en analysant des textes exemplaires et examinerons ensuite dans quelle mesure ils exercent une influence possible sur la rédaction des étudiants sur lesquels a porté notre enquête.

6.1. Le *bagu wen* (essai à huit jambes) et la rhétorique contrastive

Basé sur la tradition confucéenne, le *bagu wen*, destiné à la préparation aux examens de la fonction publique, a souvent été cité comme un exemple pertinent pour illustrer la manière dont la rhétorique ancienne chinoise peut encore influencer la rédaction en seconde langue. Bien qu'il ait été discrédité au début du XX^{e} siècle avec la chute de la dynastie des Qing, les étudiants chinois appliqueraient « instinctivement » le style de *bagu wen* lors de l'écriture en L2, selon certaines recherches en rhétorique contrastive (Kaplan, 1968 ; 1972). Le *bagu wen* serait donc à l'origine du style indirect, digressif, répétitif et circulaire des étudiants. Cette hypothèse a tout d'abord été émise par R. Kaplan, fondateur de la rhétorique contrastive. Elle est acceptée par certains des chercheurs postérieurs à Kaplan mais n'est pas affirmée par tous.

6.1.1. Kaplan et Le *bagu wen*

Kaplan est probablement le premier chercheur à avoir étudié le chinois du point de vue de la rhétorique contrastive. Il affirme que l'écrit chinois, ainsi que d'autres écrits « orientaux », sont indirects. Un sujet n'est pas abordé directement, mais de différents points de vue indirectement liés (Kaplan, 1966).

Nous l'avons vu[122], dans *Contrastive Grammar* (Kaplan, 1968), publié deux ans après *Cultural Thought Patterns* (Kaplan, 1966), Kaplan analyse de façon plus concrète le contraste entre les styles du chinois et de l'anglais. Il montre que le style indirect du chinois est lié au *bagu wen*, un genre classique en vigueur dans les examens impériaux pendant près de 500 ans. Selon Kaplan, les compositions anglaises écrites par ses étudiants chinois affichaient une correspondance nette avec la structure du *bagu wen*, ce qui tendrait à prouver que le *bagu wen* « a clairement survécu dans les temps modernes » (1968, p. 3). Les exigences structurelles strictes du *bagu wen* et

[122] Voir chapitre I.

l'utilisation des questions rhétoriques sans réponse « sont typiques » du genre. La forme prévaut sur l'organisation « logique ».

> Le recours à une solution indirecte marque beaucoup l'écriture orientale. L'attention à l'équilibre de l'essai et à l'accomplissement du modèle élimine également toute préoccupation réelle pour la logique, considérée si importante dans l'écriture analytique occidentale. (Kaplan, 1968, p. 6).

En 1972, dans un autre ouvrage intitulé *The Anatomy of Rhetoric*, Kaplan avance encore une fois l'idée que le caractère indirect de la rhétorique chinoise est le résultat de l'influence directe de l' « essai à huit jambes », qui est considéré comme le principal cadre de l'écriture persuasive en Chine. Il décrit la structure du *bagu wen* comme suit. (1972, p. 60).

Dites-leur que vous allez leur dire.
Dites-leur ce que vous allez leur dire.
Dites-leur que vous êtes en train de leur dire.
Dites-leur ce que vous leur dites.
Dites-leur que vous leur avez dit.
Dites-leur ce que vous leur avez dit.

Pour les lecteurs occidentaux, ce format est marqué par un style répétitif et circulaire. Kaplan fait valoir que les productions écrites des étudiants chinois se conforment à la structure du *bagu wen* citée ci-dessus. Pourtant, Kaplan n'a donné aucun exemple permettant de prouver que ce schéma provient effectivemlent du *bagu wen*. Nous reviendrons sur ce point plus tard.

Certains chercheurs, en accord avec l'hypothèse de Kaplan, ont affirmé eux aussi que le modèle rhétorique chinois, influencé par le *bagu wen*, lequel préconise d'écrire de façon indirecte plutôt que linéaire. D'autres ont insisté sur le fait qu'il n'y a pas de différences fondamentales entre la rhétorique occidentale et celle de la Chine. Dans les sections suivantes, seront présentés les points de vue des partisans et des adversaires de l'hypothèse de Kaplan.

6.1.2. Points de vue des partisans

Suivant l'exemple de Kaplan, de nombreux chercheurs en rhétorique contrastive et linguistique textuelle ont affirmé dans les décennies suivantes que le statut du *bagu wen* était le format privilégié du discours classique chinois et ont extrapolé en soutenant que ce statut subsiste toujours.

Johns voit « des signes évidents de l'influence continue de l'essai classique à huit-jambes» (1984, p. 69).

Coe (1988), en citant Kaplan, attribue le motif « réitératif » des paragraphes modernes « orientaux » au *bagu wen*, qui impose à la présentation d' « une spirale répétitive » :

> Un essai à huit jambes commence par souligner l'importance du sujet ; les trois parties suivantes développent les aspects du sujet, les cinquième et sixième parties développent davantage les mêmes aspects ; puis les deux parties de conclusion répètent le thème principal (p. 54).

L'article de Matalen[123] (1985) affirmant la « persistence » du *bagu wen* a eu aussi une influence dans les études de rhétorique contrastive. Selon elle, le *bagu wen* est caractérisé par « un appel à l'histoire, une argumentation à retardement suivie d'une rupture, et ... des affirmations non liées entre elles » (1985, p. 801).

Fagan et Cheong (1987) ont analysé soixante compositions anglaises écrites par des élèves chinois de neuvième année à Singapour et ont constaté que 50,9 % des élèves n'ont pas exprimé directement leur point de vue mais ont toujours eu tendance à « suggérer » de manière indirecte en utilisant des questions rhétoriques, des analogies et des dictons pour dévoiler leurs intentions.

R. Scollon (1991) a déclaré que les éléments de cette structure à huit jambes peuvent être remarqués dans les textes anglais des étudiants universitaires taïwanais.

[123] Professeur d'anglais à l'Université de Caroline du Sud. Elle a enseigné pendant un semestre un cours de composition anglaise aux étudiants de l'Université de ShangXi au début des années 1980.

Cai (1993) a également soutenu l'idée que l'essai à huit jambes et le modèle à quatre parties (*Qi-Cheng-Zhuan-He*) font l'objet de transferts directs dans l'écriture en seconde langue. Précisément, les compositions en anglais des élèves chinois ont constamment montré la prégnance d'une utilisation du modèle d'organisation à huit jambes ou à quatre parties, d'une approche indirecte et d'une préférence pour les expressions toutes faites. Ces caractéristiques fréquentes dans la rédaction en anglais des étudiants chinois sont peu familières aux enseignants anglophones qui considèrent ces étudiants comme des scripteurs incompétents (p. 11). Cai a aussi constaté « que l'influence du *bagu wen* continue aussi à s'exercer au-delà des frontières géographiques », à savoir chez les étudiants en provenance de Taïwan, Hong Kong, Singapour (ibid., p. 5).

Young (1994), citant Kaplan (1972) et Matalene (1985), fait écho à ces avis dans son étude contrastive du discours chinois et anglais (oral et écrit). Il soutient que le *bagu wen* « réunit encore un public fidèle en Chine » (Yong, 1994, p. 93) et que « des éléments subtils issus de l'essai à huit jambes continuent à influencer le discours actuel » (ibid., p. 94).

6.1.3. Des voix discordantes

Dunkelblau (1990), Mohan et Lo (1985), et Y.M. Liu (1996) sont parmi les rares chercheurs qui ont minimisé ou nié l'influence du *bagu wen* sur l'écriture chinoise moderne.

Dunkelblau (1990) pense qu'il est malaisé de trouver des indications précises relatives aux structures traditionnelles dans les manuels de rédaction, les livres de référence ou les études sur les sources de la rhétorique contemporaine publiés en Chine. A l'issue de l'examen de son échantillon, il avance l'idée que l'agencement logique des idées serait une exigence de la bonne écriture. (p. 40-41)

Certains chercheurs, comme Mohan et Lo (1985), ont contesté l'affirmation de Kaplan relative à l'importance de l'approche indirecte dans l'écriture chinoise. Ils soutiennent que cette forme d'écriture en prose n'était utilisée qu'au cours des

examens du service civil - examens abolis en 1905 : l'écriture destinée à d'autres fins ne se faisait pas selon ce modèle. De plus, ces chercheurs ajoutent que le *bagu wen* est un genre qui a perdu de son influence. Aux yeux de nombreux chercheurs chinois, également, le *bagu wen* aurait une importance moindre au XX^{e} siècle dans la pratique de l'écriture chinoise, que ce soit dans l'écriture littéraire ou scolaire. Selon les recommandations du Mouvement du 4 mai 1919 (Révolution littéraire chinoise), le style *wen yan*, qui était le style de la langue littéraire, a été remplacé par le *bai hua*, style de la langue parlé. La littérature ancienne était considérée comme représentant un modèle culturel obsolète et, avec elle, le *bagu wen*, conçu comme le type même des tendances à l'exagération, au verbiage, au maniérisme et à la préciosité, et désormais critiqué à ce titre.

> Ainsi, il n'est guère un exemple typique de composition. En fait, certains historiens de la littérature chinoise croient que cette forme littéraire a été mise en avant par le gouvernement conservateur Qing comme moyen pour empêcher les intellectuels chinois de proposer des réformes. (Mohan & Lo, 1985, p. 518-519)

Y. M. Liu (1996) a analysé certaines sources chinoises importantes de la rhétorique chinoise, comme *le Guide de rédaction d'essais*, un ouvrage de Gui You Guang, rhétoricien du XVI^{e} siècle. Selon Liu, les sources anciennes confirment que la principale préoccupation des rhétoriciens et auteurs de manuels au cours de la période classique était de promouvoir et de faciliter la lecture. Ce qui compterait alors n'est pas l'approche indirecte mais plutôt la clarté et la fluidité du propos.

Liu critique l'approche du *bagu wen* par Kaplan et Matalene et leur hypothèse d'un « style oriental ». L'acceptation largement répandue des thèses de Kaplan sur la rhétorique chinoise reflète une visée d'auto-justification des chercheurs en rhétorique contrastive. Des auteurs tels que Kaplan et Matalene avaient accès à un nombre limité de sources primaires. Ces sources ne sont devenues largement disponibles qu'assez récemment et, ne pouvant y accéder, les spécialistes du domaine ont longtemps pris

appui sur les travaux orientalistes, tels que l'influent *Communication and Culture in Ancient India and China* (1971) de R. T. Oliver.

La plupart des chercheurs en rhétorique contrastive ont réitéré les conclusions des études antérieures, à savoir que le *bagu wen*, *Qi-Cheng-Zhuan-He* et le « détour » discursif caractérisent la rhétorique chinoise et que le détour se manifeste autant dans l'écriture des étudiants chinois d'aujourd'hui que dans la littérature des dynasties Ming et Qing. Un malentendu initial sur la base textuelle de la rhétorique chinoise tend à justifier le dessin de grandes conclusions à partir d'un trop petit groupe de matériaux de base, et décourage les tentatives pour soumettre ces conclusions à un examen critique rigoureux.

Comme nous l'avons indiqué dans la section 6.1.1, Kaplan attribue une structure à huit parties répétitives et circulaires au *bagu wen* sans s'appuyer sur des données suffisamment nombreuses et pertinentes. De nombreuses recherches postérieures ont souffert du même biais méthodologique visant à justifier une thèse préétablie au lieu d'analyser en nombre suffisant des travaux d'élèves conformes au *bagu wen*.

Qu'est-ce le *bagu wen* ? Le *yilun wen* s'en est-il inspiré? Le *bagu wen* influence-t-il aussi l'écriture en langue étrangère des étudiants chinois ? C'est à ces questions que nous voudrions apporter des éléments de réponse dans la section suivante.

6.2. Définition du *bagu wen*

Il s'agit d'un texte doté d'une structure fixe qui comporte généralement huit sections : poser le sujet, élargir le sujet, commencer la discussion, section liminaire, section médiane, section postérieure, section finale, conclusion. Quatre de ces sections, les quatrième, cinquième, sixième et septième sections, devaient comporter chacune au moins deux parties symétriques ou antithétiques, d'où le nom de « texte à huit jambes »[124].

[124] Il est à noter que certains chercheurs confondent les huit propositions parallèles avec les huit parties conduisant de l'ouverture à la conclusion. On trouve un exemple d'une telle confusion dans Kaplan, (1972, p. 49).

6.2.1. Métaphore des *jambes*

Pourquoi des jambes ? « Les huit jambes tirent leur sens de ce que les cuisses (股 gu) et les bras (肱gong) du corps humain vont par paire », écrit Huang Yue dans son *Recueil du val du Retrait* (*Tuigu wenji*, 15/73b, p. 137). Les « jambes » (cuisses) évoquent les lignes parallèles et équilibrées qui composent la structure textuelle. Chaque paire de jambes forme un ensemble particulier représentant une étape dans la progression du raisonnement.

6.2.2. Autres dénominations

Comme le mot « Gu 股 » (cuisse) est vulgaire, l'appellation *bagu wen*, apparue sous les Ming (1368－1644), était considérée comme une appellation populaire. Durant la Dynastie précédente, celle des Song (960~1279), il était dénommé *jingyi* (« 经义 », exégèse sur les Classiques).

> 经义之文，流俗谓之八股，盖始于成化以后。股者，对偶之名也。
>
> Le *jingyi* était appelé *bagu* en langage populaire. Ce terme est apparu au cours du règne de Chenghua (la période 1465-1487) sous les Ming. *Gu* signifie le parallélisme. (Y. W. Gu, 1994, p. 594).

Sous les Qing (1616-1911), dernière dynastie féodale, le terme *bagu wen* a été légitimé et a trouvé sa place dans les documents officiels. (M. Y. Gao，2005, p. 13)

Mis à part *bagu wen*, ce genre dispose d'une grande variété d'appellations. Nous pouvons trouver des noms davantage consacrés dans le tableau suivant :

Tableau 6. 1 : Appellations du *bagu wen*

Traduction en français	Nom en Pingying	Nom en caractères et traduction littérale en français
Composition régalienne ou Exégèse imposée par le souverain	*Zhi Yi*	制义、制艺 “制”: *Zhi*, l’ordre de l’empereur “艺”: *Yi*, art, poème et écriture “义”: *Yi*, raison Ces deux termes sont apparus sous les Ming.
Exégèse des Classiques	*Jing Yi*	经义 “经” : *Jing*, classique “义” : *Yi*, raison Ce terme était employé sous la Dynastie des Song
Exégèse des Cinq Classiques	*Wu Jing Yi*	五经义 “五” : *Wu*, cinq “经” : *Jing*, classique “义” : Yi, raison
Composition sur les Quatre livres	*Si Shu Wen*	四书文 “四” : *Si*, quatre “书” : *Shu*, livre “文” : *Wen*, texte Ce terme est le plus officiel.
Composition d’examens	*Ju Ye Wen, Ke Ju Wen*	举业文，科举文 “举业” : *JuYe*, examen impérial “科举” *: KeJu*, examen impérial “文” : *Wen*, texte
Composition moderne.	*Shi Yi*	时义 “时” : *Shi*, moderne “义” : *Yi*, raison
Prose moderne	*Shi Wen*	时文 “时” : *Shi*, moderne “文” : *Wen*, texte
Composition à huit paires	*Ba Bi Wen*	八比文 “八” : *Ba*, huit “比” : *Bi*, comparaison, paire “文” : *Wen*, texte Ce terme était employé sous la Dynastie des Yuan (1271—1368)

Durant des siècles, ce genre destiné aux examens impériaux dispose en totalité d’une dizaine d’appellations. Parmi tous les genres anciens de la Chine, aucun autre genre de ce type n’avait autant de dénominations et ce n’est pas sans raison.

Ces termes ont des connotations différentes qui incarnent chacune un aspect particulier du *bagu wen*. Au cours des différentes dynasties, le *bagu wen* a été employé par la classe dirigeante afin de recruter les fonctionnaires locaux et centraux, c’est pourquoi il avait reçu à l’origine le nom de *zhiyi* (exégèse imposée par le souverain) ou de *yuye wen* et de *keju wen* (prose des examens). Il a constitué la principale forme de discours académique et scolaire dans la Chine ancienne pendant plus de 500 ans et

son influence a été fortement ressentie au-delà des frontières géographiques (au Japon et en Corée).

Des termes tels que *jingyi* (exégèse des Classiques), *wujing yi* (exégèse des Cinq Classiques), *sishu wen* (prose des Quatre livres) proviennent des sujets d'examen exclusivement extraits des classiques confucéens chinois comme *les Quatre Livres* (*La grande étude, L'invariable milieu, Les entretiens de Confucius, Les Œuvres de Mencius*) et *les Cinq Classiques* (*Livre des mutations, Livre de l'histoire, Livre des odes, Livre des rites, Annales des printemps et automnes*). Le sujet était une phrase ou un court extrait de ces ouvrages. Les candidats devaient expliciter chaque citation en huit mouvements rhétoriques avec plusieurs centaines de caractères chinois.

Le *shiyi* (composition moderne) ou le *shiwen* (prose moderne) peuvent être considérés comme des genres modernes par comparaison du *guwen* (composition de style ancien) qui valorisent une expression claire et libre.

6.2.3. Bref aperçu historique

Afin de situer ce modèle d'écriture dans l'histoire, voici un bref aperçu de son évolution.

Le *bagu wen* qui a évolué sur une période de 500 ans a une histoire complexe et contestée. Les contributions apportées à la formation ce genre d'écriture par les innovations individuelles ou les mesures gouvernementales ne sont pas clairement définies.

Cependant, il est sûr que le *bagu wen* tire ses racines conceptuelles du moment de transition entre l'époque des belles-lettres médiévales (la littérature était une fin en soi) et celle des tendances pragmatiques. Le *bagu wen* est ainsi tenu pour l'héritier direct de l'exégèse des Classiques (*jingyi*) élaborée par Wang Anshi (1021-1086), réformateur du système mandarinal au XI^{e} siècle qui a remplacé l'exercice de la poésie dans les examens impériaux. Comparée à la poésie qui exigeait un talent littéraire, l'interprétation des classiques était plus utile pour sélectionner des fonctionnaires compétents en vérifiant la compréhension des candidats sur le confucianisme et leur

capacité de résoudre de problèmes politiques. C'est ainsi qu'en 1069, le *jingyi* est devenu la composition essentielle du système des examens du service civil[125]. La norme du *jingyi* était beaucoup moins rigide que celle du *bagu wen*. Les candidats étaient invités à user d'un langage simple et noble. Cependant, l'échec de la réforme de Wang Anshi en 1076 n'a pas permis que ce genre de composition soit pleinement mise en pratique.

Il faut attendre la fondation de la dynastie suivante (Ming, 1368-1644) pour voir le premier essor du *bagu wen*. En 1370, Ming Taizu, le premier empereur de la Dynastie des Ming, édicte un modèle de composition pour les examens de la fonction publique.

> 专取四子书及,易,书,诗,春秋,礼记,五经命题试士,盖太祖与刘基所定,其文略仿宋经义
>
> TaiZu et son premier ministre Liu Ji ont décidé une composition semblable au *jingyi* de la Dynastie des Song pour les examens impériaux. Les sujets portaient sur les « Quatre livres » et les « cinq Classiques ». (T. Y. Zhang, 1974, p. 1677)

Le *jingyi*, genre destiné spécifiquement aux examens ignorait de vraies contraintes de forme. Du XV^e^ au XVII^e^ siècle, le *bagu wen* s'est progressivement rigidifié et atrophié malgré son ouverture initiale à une forme libre (Peterson, 1979 ; Tu, 1974, 1975). Le terme *bagu* est apparu pour la première fois dans les premières années du règne de Chenghua (1465-1487). La standardisation du *bagu wen* s'est effectuée enfin au XVI^e^ siècle.

> 明代万历年间 1573，八股文体制已经定型，且章法苛严.

[125] Ce système a été inventé pendant la période des Royaumes combattants (475 - 221 avant l'ère chrétienne), officiellement mis en œuvre sous la dynastie des Tang (618-907) et développé durant les dynasties des Ming (1368-1644) et des Qing (1645- 1911)

> En 1573 sous le règne de Wan Li, la norme du *bagu wen* a été fixée et les conventions d'écriture rigoureusement établies.(ibid.)

Depuis, malgré des changements mineurs[126], le *bagu wen* est devenu de plus en plus structuré et a dominé l'éducation chinoise jusqu'au début du XX^{e} siècle. En 1898, après des pétitions répétées des mandarins et des intellectuels, le gouvernement des Qing a commencé à introduire des sujets plus pratiques aux examens du service civil, portant sur la politique intérieure, les affaires étrangères, la gestion des affaires, la science militaire et les sciences naturelles. En 1901, l'importance du *bagu wen* a été remise en cause. D'autres formes, telles que le *lun* (commentaire) et le *ce* (propositions) ont été demandées pour les examens. En 1905, le système d'examen du service civil est entièrement abandonné.

6.2.4. Structure du *bagu wen*

Le *bagu wen* se caractérise par de nombreuses contraintes qui guident la structure et le cheminement du texte.

La structure légitime de l'exercice comporte trois parties : *la tête, le corps et la queue*. La partie de tête consiste à *déchiffrer le sujet, élargir le sujet, commencer la discussion*. Ces trois étapes servent à expliquer la signification du sujet et à indiquer les points de vue du scripteur. Dans cette partie, les phrases sont libres et le parallélisme n'est pas obligatoire.

Le *corps* constitue la partie essentielle du texte. Son but est d'interpréter le sujet à partir de la doctrine confucéenne. En règle générale, cette partie comporte quatre sections *: sections liminaires, sections médianes, sections postérieures, sections finales.* Il faut respecter rigoureusement le parallélisme. Puisque la section postérieure est facultative, cette partie peut être divisée aussi en trois sections. D'autre part, pour

[126] La forme de *bagu wen* a subi des changements stylistiques et structurels au fil du temps. Par exemple, sa longueur prescrite va de 300 à 700 mots entre les XIV^{e} et XVIII^{e} siècles.

introduire des idées nouvelles nécessitées par la nature du sujet ou l'inspiration de l'auteur, il était possible d'insérer des sections complémentaires[127].

Le texte se termine par une conclusion qui fait écho à la *tête*.

C'est à tort que Kaplan attribue une structure à huit parties au *bagu wen* en 1972 (6.1.1). Les sections du *bagu wen*, telle qu'il s'est stabilisé sous les Ming sont les suivantes :

Tableau 6. 2 : Les sections du *bagu wen*

Sections	Traduction littérale en français	Principes
Poti 破题 Déchiffrer le sujet	Mettre le sujet en lumière	Deux ou trois propositions parallèles ou libres dont la fonction est d'aborder le sujet et d'éclairer la position de l'auteur.
Chengti 承题 Elargir le sujet	Développer le sujet	Quatre ou cinq propositions parallèles ou libres qui développent et clarifient le sujet. La citation des classiques est employée pour soutenir l'argumentation.
Qijiang 起讲 Commencer la discussion	Entrée en matière	De trois à dix propositions, parallèles ou libres
Ruti 入题 (facultatif) Entrer dans le sujet	Transition	Deux à quatre propositions, parallèles ou libres
Qigu 起股 Jambes liminaires	Section liminaire	Un certain nombre de paires de propositions écrites en parallèle, le développement de l'argument initial.
Chuti 出题 (facultatif) Répéter le titre	Transition	Deux ou quatre propositions non parallèles
Zhonggu 中股 Jambes médianes	Section médiane	Propositions écrites en parallèle, sans limite de nombre.
Guojie 过接 (facultatif) Passer et rejoindre	Transition	Deux ou quatre propositions libres
Hougu 后股 Jambes postérieures	Section postérieure	Propositions écrites en parallèle, sans limite quant à leur nombre. Les points non abordés dans la section précédente sont discutés. Le scripteur peut continuer à développer les idées de l'argument précédent.
Shugu 束股 (facultatif) Jambes finales	Section finale	Groupes de propositions parallèles. Ici, le thème principal est revisité.
Shoujie 收结 Nouer	Conclusion	Un rappel du sujet
Dajie 大结 Grand nœud	Elargissement	Trois ou quatre propositions libres. Il s'agit de commentaires libres des candidats sans règles contraignantes.

Il s'agit là de la forme finalement stéréotypée du *bagu wen*. La structure globale

[127] Dites «*xugu* 续股» (section de suite) et «*yaogu* 腰股» (section centrale).

n'a pas beaucoup changé jusqu'à ce que ce genre cesse d'être en usage, sauf en ce qui concerne « 大结 » (le grand nœud), annulé après le règne de Kangxi en 1722.

6.2.4.1. « *Poti* 破题 » (déchiffrer le sujet, mettre le sujet en lumière)

Le *bagu wen* débute par une brève ouverture, longue de deux ou trois propositions, intitulée « *poti* 破题 » qui a été traduite par « breaking open the topic » par Elman (2009, p. 696). Cette traduction anglaise n'est pas pertinente. En réalité, « *po* 破» pourrait aussi signifier « déchiffrer » ou « déverrouiller », donc le rôle de cette ouverture est de déverrouiller le mystère du sujet (l'idée centrale) par quelques mots bien sentis. Le scripteur peut réemployer les termes du sujet ou faire appel à des synonymes (eg : pour l'amour filial, on utilise le terme « éthique »).

Il est à noter que, dans cette partie, la nomination des grands hommes (les empereurs antiques, Confucius, Mencius, et autres) est interdite. Il faut désigner Confucius comme étant « le Sage » ou « le Sage Parfait », Mencius « le Juste Suprême » ou paraphraser ces dénominations. C'est ainsi que quelquefois, « déchiffrer le sujet » ressemble à une devinette. Prenons un exemple donné par Cai (1993, p. 11). Pour indiquer 子曰 *Confucius dit*, l'auteur rédige une paire de propositions parallèles dont chacune désigne implicitement un caractère.

匹夫而为天下法，一言而为天下师.

Un homme ordinaire est devenu le modèle de tous désigne Confucius 子

Son propos mérite l'apprentissage de tous désigne dire 曰.

Assurément, ce n'est pas un procédé général.

6.2.4.2. « *Chengti* 承题» (élargir le sujet, développer le sujet)

Après avoir dévoilé l'idée centrale du thème en éclairant le sujet (*poti*), un court prolongement lui est attaché. Littéralement, « 承 cheng » signifie « recevoir » ou « prolonger ». Il s'agit d'un prolongement de l'ouverture avec quatre ou cinq

propositions parallèles ou libres. Dans cette partie, les noms des sages (Confucius, Mencius) ne sont plus tabous. Certains mots de liaisons marquent son commencement (*fu* 夫 ou*gai* 盖) et sa fin (*er* 尔, *ye* 也，*yan* 焉). Les deux premières sections sont étroitement liées et servent à l'évocation et l'affirmation de ce que les classiques ont mentionné. Elles sont les plus aisément identifiables et les moins sujettes à des variations de forme.

6.2.4.3. « *Qijiang* 起讲 » (commencer la discussion, entrer en matière)

Le « *qijiang*起 讲 » (commencer la discussion, l'exposé préliminaire) est dénommé aussi « *kaijiang* 开讲» (discours d'ouverture), ou « *xiaojiang*小讲 » (petit discours). L'objectif principal est la mise en contexte du sujet en termes généraux mais pas imprécis. Les développements à venir sont aussi annoncés. Sous les Ming, l'exorde était constitué de trois ou quatre propositions tandis que sous les Qing, il comportait une dizaine de propositions.

L'exposé préliminaire débute par des locutions explétives (« 且夫 *qiefu* »), des verbes d'attitudes propositionnelles comme « considérer que », « penser que » (« *changsi* 尝思»), « dire que » (« *ruoyue* 若曰 ») ou des mots de liaisons telles que « *qie* 且», « *er* 而 » pour marquer le passage de la partie précédente à cette partie.

Les trois premières sections sont écrites dans un style de prose relativement libre. Les sections d'ouverture sont suivies des« jambes parallèles ». Chaque paire comporte au moins deux phrases qui doivent fournir un équilibre stylistique. Il convient de noter, cependant, que la forme parallélisée est variable. La section finale, le « *shugu*束股 » est facultative. Cela signifie qu'un essai qui a omis la paire finale « *shugu* 束股 » pourrait n'avoir que six jambes. En même temps, chaque ensemble parallèle pourrait avoir plus d'une paire. Certains *bagu wen* compte jusqu'à dix paires de jambes.

Dans la plupart des cas, une transition suit le « *qijiang* 起讲» (entrée en matière). Cette transition appelée « *rushou* 入手 » (prise en main), « *ruti* 入题 » (entrée dans le sujet) ou « *jiangxia* 讲下 » (suite de la discussion) contient deux à quatre propositions.

6.2.4.4. « *Qigu* 起股» (jambes liminaires, section liminaire)

« *qigu* 起股» est une paire de jambes liminaires qui amorce le corps du *bagu wen* en entamant la première étape de l'argumentation. Cette section doit ressembler à « la fleur dans la brume ou la lune dans les nues » : « l'abstrait prévaut sur le concret et le dépouillement prévaut sur la verbosité… Le thème se montre dès les premiers mots mais il ne faut pas tout dire. Il faut être réservé, sobre et fluide » (C. J. Xu, 1985, p.77676).

Quelques propositions libres qui servent à la transition se trouvent après ce bloc. On les nomme « *chuti* 出题 » (répéter le titre).

6.2.4.5. « *Zhonggu* 中股» (jambes médianes, section médiane)

Considérées comme la partie la plus importante du *bagu wen*, le « *zhonggu* 中股 » (jambes médianes) n'est pas limité en nombre afin que l'on puisse poursuivre le raisonnement de façon longue et solide. Après les jambes liminaires, on en vient avec cette section aux analyses concrètes.

Une transition de questions (propositions libres) dénommée « *guojie* 过接 » (passer et rejoindre) relie les paires médianes et celles des jambes postérieures.

6.2.4.6. « *Hougu* 后股 » (jambes postérieures, section postérieure)

Le « *hougu* 后股 »(jambes postérieures) développe davantage les arguments de la section précédente ou présente un autre aspect du sujet, soit « *fa pangyi* 发旁意», (de nouvelles vues au détour du sentier). Cette section ressemble à la partie *Zhuan* (détour) du schéma *Qi-Cheng-Zhuan-He.*

6.2.4.7. « *Shugu* 束股» (jambes finales, section finale, facultatif)

Cette paire est appelée aussi « *jiegu* 结股» (jambes conclusives), ou « *jiaogu* 交股 » (jambes de restitution). Si les paires précédentes laissent encore des idées à

développer, on a recours à ces dernières jambes pour combler le vide argumentatif. Elles sont généralement courtes.

6.2.4.8. « *Shoujie* 收结 » (nouer, conclure)

Le *bagu wen* se termine par une conclusion plus ou moins brève, appelée aussi « *shouti* 收题 » (clôture du sujet) ou « *luoxia* 落下 » (chute). Une ou deux phrases sont suffisantes pour résumer tout l'article et répéter l'idée principale. Sous les Ming, l'auteur commente les actualités politiques après la conclusion générale en liant les réminiscences savantes avec la réalité. Les remarques pourraient aller jusqu'à cent caractères. Ces commentaires politiques ont été appelées « *Dajie* 大结 » (grand nœud) qui a été annulé sous les Qing en 1772.

Dans ce qui suit, nous présenterons un exemple de *bagu wen* pour illustrer la structure que nous venons de commenter.

6.2.5 Un exemple de *bagu wen*

Nous avons choisi un texte de Wang Ao (1450-1524), fonctionnaire érudit sous les Ming) comme exemple : il s'agit de l'un des plus célèbres scripteurs de *bagu wen*. En 1474 il est reçu premier parmi 2300 candidats à l'examen de niveau provincial de Nanjing[128]. Trois ans plus tard, Wang réussit l'examen métropolitain[129] de Pékin en étant classé également premier. Puis, il est fréquemment nommé examinateur métropolitain dans les dernières années du XV^{e} siècle. De nombreux essais de Wang Ao ont par la suite été cités sous les Ming et les Qing, figurent dans les collections et ont servi souvent de modèles pour des milliers de candidats. Le texte que nous avons choisi est intitulé : « si le peuple est bien nourri et vêtu, comment le monarque pourrait-il souffrir d'insuffisance? » Il met l'accent sur les responsabilités du monarque pour subvenir aux besoins de son peuple. C'est peut-être le plus célèbre

[128] L'examen provincial (乡试 xiang shi), examen triennal qui conférait le titre de « licencié » (juren 举人).

[129] L'examen métropolitain (会试 hui shi), examen de doctorat (jinshi 进士) organisé tous les trois ans dans la capitale.

essai de Wang et il a été copié, imprimé et étudié par des générations de candidats à l'examen civil.

En 2014, cet article est présenté comme un modèle de *bagu wen* dans les manuels des lycées en Chine.

Tableau 6. 3 : Version chinoise d'un *bagu wen*

Le sujet	百姓足，君孰与不足
La tête	1. **民既富于下，君自富于上**。(破题 déchiffrer le sujet) 2. 盖君之富，藏于民者也；民既富矣，君岂有独贫之理哉？有若深言君民一体之意以告哀公。(承题 élargir le sujet) 3. 盖谓：公之加赋，以用之不足也；欲足其用，盍先足其民乎？诚能百亩而彻，恒存节用爱人之心；什一而征，不为厉民自养之计，则民力所出，不困于征求；民财所有，不尽于聚敛。(起讲 Commencer la discussion)
Le corps	4. **闾阎之内，乃积乃仓，而所谓仰事俯有者，无忧矣**。 **里野之间，如茨如梁，而所谓养生送死者，无憾矣**。(起股 Jambes liminaires) 5. 百姓既足，君何为而独贫乎？(出题 Répéter le sujet, facultatif) 6. 吾知**藏诸闾阎者，君皆得而有之，不必归之府库，而后为吾财也。** **蓄诸田野者，君皆得而用之，不必积之仓廪，而后为吾有也。** **取之无穷，何忧乎有求而不得？** **用之不竭，何患乎有事而无备？** (中股 Jambes médianes) **7. 牺牲粢盛，足以为祭祀之供；玉帛筐篚，足以资朝聘之费。借曰不足，百姓自有以给之也，其孰与不足乎？** **餮飧牢醴，足以供宾客之需；车马器械，足以备征伐之用，借曰不足，百姓自有以应之也，又孰与不足乎？** (后股Jambes postérieures)
La queue	8. 吁！彻法之立，本以为民，而国用之足，乃由于此，何必加赋以求富哉！(收结 Nouer)

L'article comprend 409 caractères et cinq paires parallèles. Visuellement, l'arrangement syntaxique est très soigné. Le patchwork des propositions parallèles et libres met le texte en relief, comme l'a dit LI Tu (1998, p. 70) : « Les textes doivent avoir certaines lignes rangées et certaines autres irrégulières » (文字须有数行整齐处，须有数行不整齐处). Cela provoque un effet esthétique que les Chinois admirent « wen si kan shan bu xi ping » (*L'écriture, c'est comme admirer les montagnes, la platitude n'est pas appréciée*).

Tableau 6. 4 : Version française[130] d'un *bagu wen*

Si le peuple est bien nourri et vêtu, comment le monarque pourrait-il souffrir d'insuffisance ?
1. Lorsque le peuple tout ici-bas est riche, le monarque tout en haut est assurément riche.
2. Puisque la richesse du monarque est assurée par le peuple. Si le peuple s'enrichit, comment le souverain pourrait-il s'appauvrir ? Dans son message au duc Ai, You Ruo a insisté sur l'idée que le gouvernant et les gouvernés sont liés.
3. You Ruo a dit que le duc avait proposé d'augmenter l'imposition parce que ses revenus n'étaient pas suffisants face aux dépenses de l'État ; pourtant, satisfaire les dépenses de l'Etat peut-il l'emporter sur satisfaire les besoins de son peuple ? Si, en effet, les terres agricoles ont été données au peuple et la dîme imposée avec le souhait sincère de réduire les dépenses et d'être attentif à être bienveillant envers le peuple sans l'exploiter; alors, le peuple ne serait pas accablé par des taxations excessives et ses biens ne seraient pas épuisés par des demandes indues.
4. Les céréales seraient abondantes au sein des foyers ordinaires. Les hommes seraient en mesure de servir leurs parents, de soutenir leurs femmes et d'élever leurs enfants sans détresse. A la campagne, les paysans seraient capables de réparer leurs maisons et les ponts. Ils seraient en mesure de prendre soin des vivants et d'enterrer les morts sans être anxieux.
5. Si les gens apprécient la suffisance, pour quelle raison le monarque devrait-il être le seul dans la pauvreté ?
6. Je sais que les biens des foyers sont à la disposition du monarque. Il n'est pas nécessaire de les thésauriser afin de constituer un trésor qui lui permet de réclamer que «Cela est ma richesse». Les produits des fermes et des champs sont tous accessibles au monarque. Il n'est pas nécessaire de les accumuler dans les greniers publics afin que le souverain puisse revendiquer que ce sont ses biens. Si les ressources sont illimitées, pourquoi s'inquiéter de ne pas pouvoir satisfaire les besoins ? Si les ressources sont inépuisables, pourquoi être troublé par les événements auxquels on n'est pas préparés ?
7. Les animaux sacrificiels et les céréales rituelles sont nombreux à être utilisés dans les offrandes religieuses ; et les jades et les soies sont abondants pour être utilisés comme hommages et cadeaux diplomatiques. Même si ceux-ci sont insuffisants, les gens naturellement les compléteront. Comment y aurait-il pénurie ? Aliments et mets, bœuf et boisson sont abondants pour le divertissement des invités de l'Etat ; voitures et chevaux, armes et équipements suffisent pour la préparation des guerres et pour la défense. Même si ceux-ci sont insuffisants, les gens satisferont les besoins. Encore une fois, comment y aurait-il pénurie ?
8. Ah ! La mise en place de la dîme était à l'origine pour le bien du peuple et pour suffire aux besoins de l'état. Pourquoi augmenter l'impôt pour enrichir l'état ?

Tableau 6. 5 : Analyses détaillées d'un *bagu wen*

(Sujet) Il s'agit d'une citation tirée des *Entretiens de Confucius*. Cette question rhétorique est la thèse que l'auteur défend dans son article.	Si le peuple est bien nourri et vêtu, comment le monarque pourrait-il souffrir d'insuffisance ?
Poti 破题 Déchiffrer le sujet Enoncé de la position de l'auteur	Lorsque le peuple tout ici-bas est riche, le monarque tout en haut est assurément riche.
Chengti 承题 Elargir le sujet Une explication de la position de l'auteur Une démonstration de familiarité avec les classiques	Puisque la richesse du monarque est assurée par le peuple, si le peuple s'enrichit, comment le souverain pourrait-il s'appauvrir ? Dans son message au duc Ai, You Ruo a insisté sur l'idée que le gouvernant et les gouvernés sont liés.
Qijiang 起讲 Commencer la discussion Recours à une anecdote historique	You Ruo a dit que le duc avait proposé d'augmenter les impôts parce que ses revenus n'étaient pas suffisants face aux dépenses de

[130] Notre traduction. On essaie de persévérer l'arrangement rhétorique original.

	l'État ; pourtant, satisfaire les dépenses de l'Etat peut-il l'emporter sur le fait de satisfaire les besoins de son peuple ?
Qigu 起股 Jambes liminaires Une démonstration d'habileté rhétorique de l'auteur, la présentation la plus approfondie de sa propre position. La première jambe porte sur les responsabilités du monarque dont les actions sont directement liées à une série de conséquences économiques positives s'il suivait la voie d'une gouvernance sage.	Si, en effet, les terres agricoles ont été données au peuple et la dîme imposée avec le souhait sincère de réduire les dépenses et d'être attentif à être bienveillant envers le peuple sans l'exploiter; alors, le peuple ne serait pas accablé par des taxations excessives et ses biens ne seraient pas épuisés par des demandes indues. Les céréales seraient abondantes au sein des foyers ordinaires. Les hommes seraient en mesure de servir leurs parents, de soutenir leurs femmes et d'élever leurs enfants sans détresse. A la campagne, les paysans seraient capables de réparer leurs maisons et les ponts. Ils seraient en mesure de prendre soin des vivants et d'enterrer les morts sans être anxieux
Chuti 出题 Répéter le sujet Reprise du sujet en ayant recours à une question rhétorique	Si les gens apprécient la suffisance, pour quelle raison le monarque devrait-il être le seul dans la pauvreté ?
Zhonggu 中股 Jambes médianes Dans les jambes médianes, Wang Ao a donné son jugement personnel dans une séquence équilibrée où il rapproche les biens des ménages d'agriculteurs au trésor du monarque dans la première partie et compare les champs des agriculteurs avec les greniers du monarque dans la seconde moitié.	Je sais que les biens des foyers sont à la disposition du monarque. Il n'est pas nécessaire de les thésauriser afin de constituer un trésor qui lui permet de réclamer que «Cela est ma richesse». Les produits des fermes et des champs sont tous accessibles au monarque. Il n'est pas nécessaire de les accumuler dans les greniers publics afin que le souverain puisse revendiquer que ce sont ses biens. Si les ressources sont illimitées, pourquoi s'inquiéter de ne pas pouvoir satisfaire les besoins ? Si les ressources sont inépuisables, pourquoi être troublé par les événements auxquels on n'est pas préparés
Hougu 后股 Jambes postérieures Nouvelle exploration des idées. Dans cette dernière étape l'auteur donne une conclusion en mettant en balance les besoins rituels et culinaire du monarque et les priorités de la population.	Les animaux sacrificiels et les céréales rituelles sont nombreux à être utilisés dans les offrandes religieuses ; et les jades et les soies sont abondants pour être utilisés comme hommages et cadeaux diplomatiques. Même si ceux-ci sont insuffisants, les gens naturellement les compléteront. Comment y aurait-il pénurie ? Aliments et mets, bœuf et boisson sont abondants pour le divertissement des invités de l'Etat ; voitures et chevaux, armes et équipements suffisent pour la préparation des guerres et pour la défense. Même si ceux-ci sont insuffisants, les gens satisferont les besoins. Encore une fois, comment y aurait-il pénurie ?
Shoujie 收结 Nouer rapprochement des idées précédentes L'auteur a donc conclu qu'augmenter les impôts n'étaient pas une méthode de sage gouvernance d'un monarque.	Ah ! La mise en place de la dîme était à l'origine pour le bien du peuple et pour suffire aux besoins de l'Etat. Pourquoi augmenter l'impôt pour enrichir l'Etat ?

La première paire de phrases parallèles est presque aristotélicienne pour ce qui est de la liaison rhétorique explicite de la cause (*de faibles taxes*) à l'effet (*la prospérité du peuple*). La deuxième paire a une puissance explicative plus forte que la première paire : il s'agit de montrer comment la faiblesse des impôts contribue à l'accroissement de la richesse globale de l'Empire. Et la dernière section clôture le mouvement argumentatif en permettant de répondre l'objection : les impôts peu élevés bénéficieraient directement à la dynastie et pas seulement aux sujets ordinaires. De cette manière, une conclusion est acheminée avec succès dans un discours lettré construit autour de la vision de Confucius : les mesures politiques doivent être conformes aux intérêts du peuple.

Tout le *bagu wen* se présente donc l'interprétation d'une citation des classiques. Il n'est pas exigé du scripteur qu'il choisisse répondre oui ou non à la question posée ; son travail consiste à justifier les propos qui sont raisonnables à ses yeux et à ceux du lecteur. La production écrite sert à montrer la compréhension idéologiquement orthodoxe et le talent de persuasion. Les trois groupes de jambes diffèrent par leur degré de raisonnement et développent progressivement les mêmes arguments, ce qui serait jugé répétitif par des lecteurs occidentaux. A l'aide de cet exemple, nous pouvons résumer les caractéristiques de *bagu wen* dans le paragraphe suivant.

6.2.6. Caractéristiques du *bagu wen*

Le *bagu wen* est réputé comme un genre strictement codifié. Les règles concernent à la fois la forme et le contenu.

6.2.6.1. Défense d'une thèse

Contrairement au sujet d'une dissertation française, le sujet du *bagu wen* n'est pas une question à discuter mais une « conclusion » à expliquer, comme ce que le sujet du modèle cité ci-dessus nous a montré. *Si le peuple est bien nourri et vêtu, comment le monarque pourrait-il souffrir d'insuffisance ?* C'est une question rhétorique qui signifie en réalité que lorsque le peuple jouit de la suffisance, le monarque est

nécessairement riche. L'auteur doit montrer qu'il partage la thèse énoncée dans le sujet et c'est l'aspect majeur de sa tâche d'écriture. Le texte a pour objectif de renforcer l'importance du sujet, d'expliquer pourquoi le sujet est correct. On comprend maintenant pourquoi Coe (1988), citant Kaplan, caractérise comme « réitératifs » les paragraphes du *bagu wen*.

Le but de la composition ne consiste pas à problématiser et à justifier la position du scripteur mais à montrer sa capacité à partager une bonne compréhension de la doctrine confucéenne.

6.2.6.2. Parallélisme

Le parallélisme, les questions rhétoriques, l'analogie et les métaphores…le *bagu wen* ne manque pas de figures de rhétorique. Parmi ces procédés argumentatifs propres à la tradition chinoise, c'est le parallélisme qui est le plus saillant, comme l'indique son nom : « essai à huit jambes ». Tout le texte est structuré par une série de formes parallèles.

Penser et écrire au moyen de couples est au cœur de ce type d'écrit. Les parties principales d'une pièce de *bagu wen* vont par paires. Dans les deux distiques, la longueur des propositions et le nombre de caractères doivent être similaires. La construction syntaxique est identique ou semblable pour que le rythme soit comparable. Les catégories grammaticales et les marques de ponctuation sont identiques. En théorie, un verbe répond à un verbe, un nom à un nom, une particule à une particule, un point d'interrogation à un point d'interrogation. Deux phrases semblables et de même longueur créent un effet d'équilibre, de régularité et d'harmonie.

Prenons un exemple :

民 既 富 于 下

君 自 富 于 上

Peuple puisque riche en bas

Monarque donc riche en haut[131]

[131] Traduction littérale

Sémantiquement, les termes se complètent ou s'opposent afin de déterminer le sens tout en provoquant un effet de balancement ou de contraste. Si une jambe traite de la connaissance, la seconde parle de l'action. Si le premier hémistiche aborde l'intérieur, le deuxième parle de l'extérieur.

Il reste enfin le raffinement phonétique qui permet de mieux scander l'euphonie d'un *bagu wen*. François Cheng indique que « le parallélisme est une tentative d'organisation spatiale des signes dans leur déroulement temporel » (F. Cheng, 1977, p. 14). Selon nous, le parallélisme est aussi une tentative d'organisation sonore qui demande l'emploi judicieux des tons et des sons.

Du point de vue de la philosophie chinoise traditionnelle, l'usage du parallélisme est perçu comme naturel puisque toute chose dans la nature est complémentaire d'une autre (le dualisme entre le *Yin* et le *Yang*) et cet usage est une façon de relier la littérature à l'ordre cosmique.

6.2.6.3. « Tenir propos en lieu et place des Sages et des Justes » (*dai shengxian liyan*)

Les candidats aux examens étaient censés parler à la place des Sages qui ont écrit les classiques et les commentaires exégétiques au lieu de parler en leur propre nom (« Tenir propos en lieu et place des Sages et des Justes »). Les candidats devaient être familiers des classiques, expliquer les citations suivant strictement les annotations du néoconfucianisme et imiter le ton des Sages dans la partie argumentative.

Cependant, cette exigence ne signifie pas que les scripteurs sont comme des marionnettistes ou dramaturges mais qu'ils doivent s'exprimer aux noms des Sages afin d'éduquer et d'éclairer les lecteurs. Comme le dit l'une des maximes les plus connues de la dynastie des Song : « 文以载道 *L'écriture est le véhicule de la moralité* ». Cette convention des épreuves d'examen relie moralement les lettrés aux principes confucéens. Les élèves doivent montrer combien ils partagent les enseignements des classiques de sorte que leur écriture reflète intrinsèquement leur valeur morale. Que Confucius aurait-il dit ou aurait-il pu dire dans le même cas ? Ces

réminiscences savantes ont été mises en doute par des chercheurs selon lesquels le *bagu wen* est « une expression restreinte des sentiments et des points de vue personnels » (Cai, 1993, p. 11). Néanmoins, cette contrainte apologétique est raisonnable si l'on tient compte de ce que l'objectif de cette composition était de sélectionner des fonctionnaires pour servir la cour.

De plus, les Chinois des époques impériales attribuaient une grande importance aux modèles traditionnels. Un texte ne peut pas être éternellement valable et vivace à moins qu'il accède à la source inépuisable que sont les classiques. Cela se reflète dans le sens original du mot « enseigner ». *jiao* 教, ou enseigner, signifie littéralement *xiao* 校, ou imiter.

6.3. Le *bagu wen* et le *yilun wen*

Le *bagu wen* et le *yilun wen* sont conformes l'un à l'autre sous certains aspects :

I. Le schéma d'organisation tripartite, le plus fréquent, du *yilun wen* « globaliser-décomposer-rassembler » est analogue à la structure du *bagu wen* « tête-corps-queue ». La position de l'auteur est donnée dans l'introduction. La conclusion fait écho à l'introduction.

II. Le scripteur a recours à la citation d'auteurs qui font autorité et aux exemples historiques.

III. Les stratégies rhétoriques (parallélisme, analogie, question rhétorique) sont appréciées. Les effets esthétiques et littéraires sont importants.

IV. Le texte doit revêtir une responsabilité sociale : le rôle éducatif et la présentation des vertus morales.

A maints égards, ces caractéristiques sont aussi présentes dans la dissertation française des étudiants chinois.

Pourtant, certaines spécificités (préférence donnée aux figures de rhétorique, respect de l'histoire) ne sont pas propres au *bagu wen*. Elles sont populaires dans d'autres genres chinois tels que le *ce* (proposition), le *lun* (commentaire), le *sanwen* (prose). D'autres spécificités du *yilun wen* (le sujet sert de point de départ à la

réflexion ; l'importance des expériences personnelles) ne sont pas partagées par le *bagu wen*.

La structure à huit parties que Kaplan croit reconnaître dans le *bagu wen* en 1972 (6.1.1) n'y figure pas. Mais ce genre typiquement chinois détient certains traits qui risquent de faire problème selon les critères de la dissertation française :

I. Les paraphrases dans la section « *poti* 破题 » (Déchiffrer le sujet)
II. La réserve (« la fleur dans la brume ou la lune dans les nues ») de la section « *qigu* 起股 » (Jambes liminaires)
III. La répétition du sujet dans la section «*chuti* 出题 » (Répéter le titre)
IV. Le détour dans «*hougu* 后股 » (Jambes postérieures), soit « *fa pangyi* 发旁意 » (de nouvelles vues au détour du sentier).

De plus, les trois groupes de jambes (liminaires, médianes, postérieures) diffèrent selon le degré du raisonnement et développent progressivement les mêmes arguments, ce qui serait jugés répétitif par des lecteurs occidentaux.

6.4. Influences du *bagu wen* sur les étudiants chinois en FLE

Liu ShaoTang, essayiste contemporain, fait les remarques suivantes dans la préface qu'il donne à l'ouvrage de K.F. Wang (1991) consacré au *bagu wen* :

> 在我的印象里，八股文是和缠足、辫子、鸦片烟枪归于一类的，想起来就令人恶心。但是，若问我八股文究竟何物，却不甚了然……我却没有认真研读过一篇八股文，更没有在八股文的规范下练笔习作。
>
> Selon moi, le *bagu wen* peut être mis dans la même catégorie que les pieds bandés, la natte des hommes et l'opium, comme quelque chose de révoltant. Si vous me demandez ce que c'est le *bagu wen*, je ne sais vraiment pas... Je n'ai pas lu attentivement un *bagu wen*, sans parler d'en pratiquer. (K. F. Wang, 1991, p. I)

Liu formule ici une impression très défavorable au *bagu wen*, présenté comme l'un des symboles de l'ancienne Chine et appartenant à l'univers d'une culture arriérée.

Zhou Zuoren, écrivain célèbre du XX^{e} siècle, considère au contraire le *bagu wen* comme la « cristallisation » de la littérature chinoise. Cependant, il serait tout à fait faux de penser que la majorité des savants chinois voient favorablement le *bagu wen*. Pour de nombreux chercheurs, le *bagu wen* est synonyme de pétrification de la littérature chinoise.

> Il n'y a aucun doute que le *bagu wen* ne détient aucune place dans l'histoire intellectuelle de la Chine, sauf comme exemple flagrant de démérite (S. Y. Chen, 1961, p. 509).

> En fait, le *bagu wen*, comme chacun le sait, était une chose insensée, mais les classes dirigeantes l'utilisent pour encadrer les intellectuels .... la [soi-disant] sélection des talents est devenue l'oblitération des talents. (Z. C. Zhu, 1934, p. 406).

Le *bagu wen* est étroitement associé à la fin d'un système impérial corrompu et il a parfois été considéré comme l'une des causes de sa corruption. La structure rigide prescrite illustrée ci-dessus a également eu tendance à encadrer de façon rigide les points de vue des auteurs.

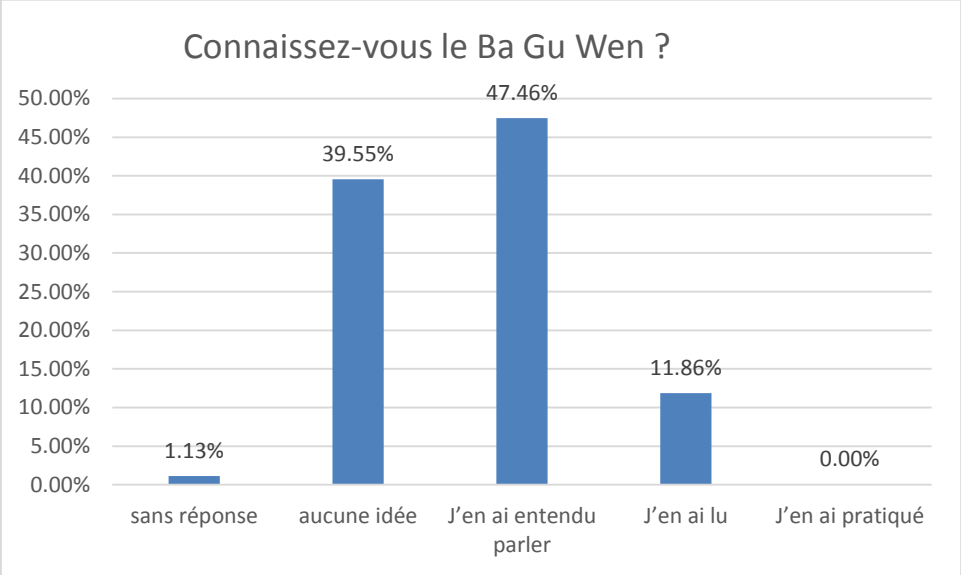
En 1942, Mao rédige un article intitulé *A bas le bagu wen du parti*, au service de la lutte politique. Le *bagu wen* y est stéréotypé encore une fois comme synonyme de vide et de formalisme.

Est-ce que les étudiants chinois d'aujourd'hui portent le même regard que les réformateurs de 1904, que Mao ou que les chercheurs actuels ? Comment le *bagu wen* influence-t-il la rédaction en L2 des étudiants ? Pour répondre à ces questions, nous avons mené une enquête auprès de 177 étudiants chinois spécialisés en français.

Dans l'enquête, deux questions portent sur le bagu wen :

- Connaissez-vous le *bagu wen* ?
- Le *bagu wen* influence-t-il votre rédaction en français ?

Les réponses à la première question sont les suivantes :



Environ 40% des enquêtés n'ont aucune idée sur le *bagu wen*. Presque la moitié (47.46%) en a entendu parler. Seulement 11.86% ont lu des copies. Personne n'en a écrit.

Quand nous avons demandé aux étudiants d'expliquer ce qu'ils savent du *bagu wen*, nous avons reçu les réponses suivantes :

a) *Le bagu wen a une structure rigoureuse. 八股文结构严谨*
b) *La structure des paragraphes est fixée de manière rigide, il est difficile de motiver la création avec une pensée divergente. 文章段落结构拘泥于某种形式，较死板，不易思维发散性写作*
c) *Modèle trop rigide, ce n'est pas facile de personnaliser la rédaction. 禁锢思想，过于死板的模式不易于个人发挥*
d) *C'est le soi-disant format de modèle rigide. L'écriture est contrainte. 所谓的格式和模板僵化写作，受到束缚*
e) *Trop de restrictions entravent la liberté de l'écriture. 八股文的限制太多了，妨碍写作自由*
f) *La forme est trop rigide, le contenu et la pensée sont limités. 形式太拘束死板，使内容思考受到限制，无法发挥好*
g) *On appelle la dissertation française « le bagu wen à la française ». 我们把法国的 dissertation 称为"法式八股文"。*
h) *L'ancien système des examens impériaux de la Chine a adopté ce genre. 中国自古以来的科举制度都采用这种文体*
i) *Un produit historique. 历史产物*
Stéréotypé dans la Chine ancienne, le bagu wen est le fruit du développement de l'examen impérial des Ming et des Qing. Un article a plusieurs parties, l'ordre des parties et le thème de chaque section sont fixés. Bien que structuré, le bagu wen empêche la créativité d'écriture, il est plutôt défavorable. 八股文是中国古代科举考试是发展到

明清时期的形式。一篇文章有几个部分，部分件的顺序，每个部分的主题都有规定，八股文会压制人写作的创造性，虽说能为作文搭好框架，但总体上弊大于利

j) *La composition de l'examen d'entrée à l'université peut être considérée comme une sorte de bagu wen. 高考作文算是八股文的一种*

k) *La composition de l'examen d'entrée à l'université s'assimile au bagu wen. 高中议论文就带有几分这种色彩*

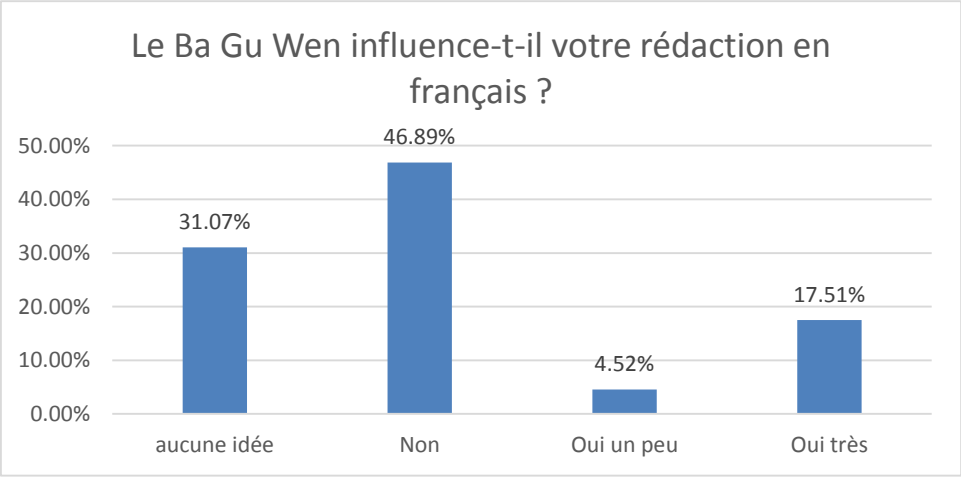
l) *La structure du yilun wen ressemble à celle du bagu wen, ils ont quelque chose en commun. 议论文内在的骨架，八股文也有，二者具有相通之处*

m) *La partie Poti (déchiffrer le sujet) influence ma production écrite. 它的破题部分对我有影响*

n) *Il rend le texte clair du point de vue organisationnel. 有利于文章结构清晰*

Parmi les 14 commentaires reçus, seul celui d'un(e) étudiant(e) exprime une opinion favorable sur le *bagu wen*. Cinq explications paraissent neutres et huit clairement négatives.

Les réponses de la seconde question (Le *bagu wen* influence-t-il votre rédaction en français ?) sont les suivantes :



Presque la moitié des étudiants interrogés (46.89%) nient l'influence possible du *bagu wen* et trois sur dix (31.07%) avouent leur ignorance. Seuls 22% affirment qu'il a une influence et 17.51% qu'ils sont très influencés par le *bagu wen*.

Aboli il y a plus d'un siècle et officiellement absent du système éducatif depuis la chute des Qing, la signification du *bagu wen* est de nos jours pourvue d'une connotation marquée : les « huit jambes » impliquent une « structure stricte » et renvoie plus généralement à un type de textes « plein de clichés» et où « tout est stéréotypé ». Les critiques de Mao Ze Dong envers le *bagu wen* se fondent sur ce sens connotatif. Certains élèves chinois utilisent aussi le terme *bagu* ou « huit jambes »

avec la même connotation pour désigner les compositions de l'examen d'entrée à l'université dotés de formats stricts. Et la dissertation française est surnommée « *bagu wen* à la française » par un(e) enquêté(e) en raison de ses principes structurels.

C'est dans ce sens connotatif que le *bagu wen* peut en effet être décrit comme un genre exerçant une influence continue sur les étudiants chinois d'aujourd'hui, en dépit de leur rejet conscient des règles qui l'organisent, comme le montrent les réponses à la deuxième question.

C'est en ce sens aussi que Huang Zongxi peut écrire :

> 八股文的精神，在科举废止后，在不曾习练过它或竟不曾见它的人们的心里还是活着，……科举尽废止，八股文尽成为历史的残骸，而八股文的精神还是不灭。
>
> L'esprit du *bagu wen* est resté vivant après l'abolition de l'examen impérial dans le cœur des Chinois qui ne l'ont pas pratiqué ou ne l'ont même pas lu... Cette marque impériale est devenue une épave historique, mais l'esprit reste immortel. (Z. X. Huang, 1986, p. 222)

6.5. Le *Qi-Cheng-Zhuan-He* en rhétorique contrastive

Dans un numéro de *l' Annual Review of Applied Linguistics* de 1983, Kaplan sélectionne deux articles sur les structures textuelles du chinois (Tsao, 1983) et du japonais (Hinds, 1983b). Dans ces articles, Tsao et Hinds présentent respectivement un dispositif d'organisation commun en chinois et en japonais (le *Qi-Cheng-Zhuan-He* chinois et le *Ki-Sho-Ten-Ketsu* japonais). Eggington (1987) montre que l'écriture coréenne s'organise elle aussi selon un modèle en quatre parties (*Ki-Sung-Chon-Kyul*). La signification des quatre caractères correspond en chinois, en japonais et en coréen et se traduit par « introduction », « développement », « détour » et « conclusion », en référence aux quatre étapes d'un paragraphe ou de l'ensemble de la composition. Avec le troisième élément, le *Zhuan* (détour), une sorte de boucle littéraire ou de pirouette,

ces auteurs semblent trouver une confirmation convaincante du schéma en spirale proposé par Kaplan.

Tsao (1983) avance que le *Qi-Cheng-Zhuan-He* était le principe le plus célèbre de l'organisation en paragraphes dans l'écriture chinoise, et il rend compte des différences entre le *Qi* en chinois et le commencement en anglais. Il montre que la partie du *Qi* doit être liée au thème général d'une manière ou d'une autre, mais ce n'est pas nécessairement la position de la thèse à défendre (p. 111). Selon Tsao, l'approche indirecte identifiée par Kaplan et d'autres pourrait aussi être due au fait que les scripteurs chinois accordent une grande importance à la partie *Zhuan*.

Dans les années 1980 et 1990, des chercheurs sont quasi unanimement convenu de ce que le *Qi-Cheng-Zhuan-He* est omniprésent dans les écrits chinois, japonais et coréen, et que la troisième étape (le « détour » ou « digression ») constitue une marque proprement « asiatique ».

Fagan et Cheong (1987) repèrent l'influence du *Qi-Cheng-Zhuan-He* dans l'écriture anglaise des lycéens de Singapour. L'examen de 60 compositions écrites montre que 50,6% d'entre eux présenteraient un schéma du type *Qi-Cheng-Zhuan-He*. Contrairement à la structure standard anglaise qui comprend l'introduction, le corps de la rédaction et la conclusion et qui est directe et circonscrite, les textes des lycéens chinois se distingueraient pour leurs « digressions et leur approche indirecte » (p. 25). De leur point de vue, le *Qi-Cheng-Zhuan-He* est la structure de l'ensemble de la composition plutôt que celle d'un simple paragraphe et consiste en un « début, un développement, l'introduction d'un sous-thème connexe ou contrasté et une conclusion » (ibid.).

Malcolm et Pan (1989) interprètent eux aussi le *Qi-Cheng-Zhuan-He* comme la structure de toute composition chinoise définie comme « début, branche, tournant et fermeture » (p. 322). Pour examiner le *Qi-Cheng-Zhuan-He*, Malcolm et Pan se sont basés sur quinze articles rédigés en chinois et dix textes en anglais. Les textes chinois sont écrits par des hommes politiques (Mao Zedong, Zhou Enlai, Deng Xiaoping) et des écrivains chinois célèbres du XX^{e} siècle (Lu Xun et Wu Han). Les dix textes argumentatifs en anglais sont écrits par des étudiants chinois. Ils constatent que onze

des quinze articles chinois et trois des dix textes anglais présentent une structure du type *Qi-Cheng-Zhuan-He*.

Connor, chercheuse influente en rhétorique contrastive, a décrit le style rhétorique traditionnel chinois comme suit : tout d'abord, commencer par la mise en évidence du thème, et ensuite le développer. Lorsque ce développement est terminé, introduire un sous-thème avec une connexion, mais ce sous-thème n'est pas directement relié au thème majeur. Ensuite, regrouper le tout et parvenir à une conclusion en faisant un retour à l'idée principale - ce qui est généralement destiné à renforcer le thème, mais pour les lecteurs anglais, cela semble être une répétition étrange, surtout si l'idée principale n'est pas explicitement mentionnée. (Connor, 1996) :

> En outre, il est dit que le style chinois de l'écriture est «Qi-Cheng-Zhuan-he », en d'autres termes, «l'ouverture, le développement, le détour et la conclusion » qui se compose de: 1) Qi : commencer, entamer, ouvrir (mais sans énoncer la thèse) ; 2) Cheng : continuer, soutenir, suivre 3) ; Zhuan : tourner, regarder le problème sous un autre angle ; et 4) He : conclure, la véritable opinion de l'écrivain est établie ou sous-entendue. (Connor, 1996, p. 39)

Cai (1993) définit le *Qi-Cheng-Zhuan-He* comme « l'introduction, l'élaboration du sujet, la transition vers un autre point apparemment sans rapport avec le sujet et le résumé » (p. 7). Il fournit trois exemples de *Qi-Cheng-Zhuan-He*. Le premier est le paragraphe d'introduction d'un texte écrit en anglais par un étudiant chinois. Le deuxième exemple est un paragraphe d'un article de presse du *Quotidien du peuple*, édition outre-mer (23/12/89). Le troisième exemple est le texte en anglais d'un étudiant chinois qui porte sur l'importance de l'alphabétisation pour la société. Dans le premier paragraphe (*Qi*), l'étudiant affirme l'importance de l'alphabétisation, dans le deuxième (*Cheng*) ; il décrit la progression de l'alphabétisation dans les écoles chinoises ; dans le troisième (*Zhuan*), il mentionne ses progrès en anglais aux États-Unis même s'il n'a pas acquis de connaissances approfondies sur la littérature anglaise. Ce commentaire est anecdotique et sans rapport avec le sujet. Dans le

dernier paragraphe (*He*), l'étudiant revient au thème principal (pp. 21-22). Le paragraphe *Zhuan* est un « sous-thème apparemment sans rapport avec le sujet ».

Scollon et Scollon (1997) sont partis de la définition du *Qi-Cheng-Zhuan-He* dans un dictionnaire chinois-anglais (J. Wu, 1981) : « l'introduction du thème, la clarification du thème, la transition vers un autre point de vue et le résumé des étapes précédentes dans la composition d'un texte » (p. 85). Ils ajoutent que le *Qi-Cheng-Zhuan-He* est « généralement considéré comme un facteur définissant l'essai classique et de nombreux Chinois insistent sur le fait qu'il est actuellement minimisé ou absent, mais nous avons constaté que la structure est, en réalité, en cours d'utilisation active dans certains reportages » (p. 85). Leur corpus comporte 14 articles de différents journaux chinois, dix rédigés en chinois et quatre en anglais. Parmi les dix articles rédigés chinois, huit sont plus ou moins conformes au *Qi-Cheng-Zhuan-He*. Parmi les articles écrits en anglais, un seul en adopte le schéma.

Après la mise en évidence de cette structure qui permet d'expliquer les bizarreries des productions écrites des étudiants chinois, maints exemples étudiés en rhétorique contrastive concernent la structure « asiatique » à quatre parties dont la troisième *Zhuan* cause le plus de problèmes aux lecteurs occidentaux. C'est au *Zhuan* que les chercheurs attribuent la qualité « circulaire ou indirecte » de l'écrit « oriental ». Comme l'indique Kaplan, « le développement tourne et retourne autour du sujet dans un mouvement tourbillonnaire…et montre le sujet à partir d'une variété de points de vue tangentiels » (Kaplan, 1966, p. 17).

Les recherches citées ci-dessus aboutissent à une conclusion commune : le schéma d'organisation *Qi-Cheng-Zhuan-He* est encore bien visible ou sous-jacent dans les écrits chinois contemporains et la partie *Zhuan* leur donne ce mouvement de spirale qui les rend incohérents aux yeux de lecteurs occidentaux. Rares sont les chercheurs qui ont mis en doute l'unicité des modèles rhétoriques chinois. En examinant la structure du *bagu wen* et le schéma du *Qi-Cheng-Zhuan-He*, Kirkpatrick (1997) conclut qu'il est probable qu'aucun des deux ne continuera à exercer une influence sur les pratiques d'écriture de la Chine contemporaine.

Cahill (2009), citant S. Y. Chen (1961), met en garde contre le danger de ces prescriptions trop strictes en matière d'écriture. Selon eux, valoriser un style représentatif parmi une infinité potentielle de principes d'écriture est inutile. Le *Qi-Cheng-Zhuan-He* est seulement « une brindille de l'écriture, pas le tronc » (S. Y. Chen, 1961, p. 243).

6.6. Le schéma *Qi-Cheng-Zhuan-He*

Qu'est-ce donc que le schéma *Qi-Cheng-Zhuan-He* ? Que signifient ces quatre termes ? Comment déchiffrer le mystère du *Zhuan* ? Cette structure influence-t-elle les écrits des étudiants spécialisés en français ? Ce sont les questions auxquelles nous tenterons d'apporter des réponses dans les sections suivantes.

6.6.1. Origines de *Qi-Cheng-Zhuan-He*

L'origine de *Qi-Cheng-Zhuan-He* est controversée. L'hypothèse la plus communément acceptée est qu'il s'agirait tout d'abord d'une forme poétique.

6.6.1.1. La poésie

Le *Dictionnaire de grammaire et de rhétorique chinoises* (D. A. Zhang, 1986) illustre ce modèle par un poème célèbre de Li Bai (701-762) de la dynastie Tang :

> *[Qi] Devant mon lit, la lune jette une clarté très vive, 床前明月光*
>
> *[Cheng] Je doute un moment si ce n'est point la gelée blanche qui brille sur le sol,疑是地上霜*
>
> *[Zhuan] Je lève la tête, je contemple la lune brillante ,举头望明月*
>
> *[He] Je baisse la tête et je pense à mon pays .低头思故乡* (traduction de D'Hervey-Saint-Denys 1862, p. 44)

Zhuan est ici le nom du troisième vers d'un quatrain, dans lequel apparaît un changement de perspective par rapport aux deux vers précédents.

Chen Wang Dao, le rhétoricien chinois le plus célèbre affirme que l'utilisation originale du terme de *Qi-Cheng-Zhuan-He* comme forme poétique a été faite dans le *Shi Fa [Méthodes poétiques]* de Fan Heng (1272-1330). Selon Fan, les quatre étapes figurent dans des poèmes de la dynastie Tang (618-907) : « le poète agence un poème en quatre étapes : *Qi* pour être direct, *Cheng* pour expliquer, *Zhuan* pour changer, et *He* pour recueillir » (S. Y. Chen, 1961, p. 235)

Selo Y. T. Wu (1989), la première utilisation du terme de *Qi-Cheng-Zhuan-He* pour désigner une structure poétique apparait dans le *Shifa Jiashu. LuShi YaoFa (Méthodes poétique. Méthodes principales des poèmes à huit lignes)* de Yang Zai, écrit sous la dynastie des Yuan (1271-1368). Yang Zai a développé, à cette époque-là, une structure textuelle quadripartite du même type. Les quatre termes sont expliqués par une série de comparaisons.

> *Qi : est comme un orage violent engendrant des vagues géantes*
> *Cheng : est la suite de Qi, comme la perle tenue dans la bouche du dragon*
> *Zhuan : est un changement, comme une foudre fendant la montagne, les spectateurs seront étonnés.*
> *He : est comme l'eau de la rivière, le texte est terminé mais le sens continue* (cité par He Wenhuan, 1981, p. 728-729).

Mis à part le poème à quatre vers (poèmes *jueju*) cité ci-dessus, le *Qi-Cheng-Zhuan-He* a également été utilisé à l'origine dans des poèmes à huit lignes (poèmes *lushi*) généralement composés de quatre paires de « cinq ou sept caractères ».

Les quatre couplets sont également connus comme *shoulian* (couplet à la tête), *hanlian* (couplet au menton), *jinglian* (couplet au cou), et *weilian* (couplet à la queue). Selon Y. T. Wu (1989) cette organisation en quatre couplets peut être identifiée comme analogue au découpage du *Qi-Cheng-Zhuan-He*.

Prenons comme exemple un poème à huit lignes écrit par Wang Wei (701-761). L'agencement sous la forme du *Qi-Cheng-Zhuan-He* dans le poème « Guan Lie » est le suivant :

Guan Lie [En assistant à une chasse]

[Qi]Vibrent les cordes des arcs dans le vent, 风劲角弓鸣

[Qi]Le général chasse au tour de Wei Cheng. 将军猎渭城

[Cheng] Herbes rases : œil d'aigle plus perçant, 草枯鹰眼疾

[Cheng] Neige fondue : pattes de cheval plus lestes. 雪尽马蹄轻

[Zhuan] Dépassant au galop le Marché d'Abondance, 忽过新丰市

[Zhuan] Le général regagne, joyeux, le Camp des Saules, 还归细柳营

[He] Tourne le regard à l'endroit du vautour blessé, 回看射雕处

[He]Sur mille li s'étendent les nuages du crépuscule. 千里暮云平

Le premier couplet (*Qi*) introduit le sujet en indiquant qui assiste à la chasse, où elle se déroule et quel type de chasse on pratique. Le second couplet (*Cheng*) développe le sujet en donnant des informations complémentaires sur la chasse : chasse avec un aigle, chasse à cheval, informations sur le lieu et le temps. Le troisième couplet (*Zhuan*) introduit un détour et indique de manière indirecte que la chasse est fructueuse. Le quatrième couplet (*He*) traduit l'émotion du général.

6.6.1.2. La prose

La plupart des chercheurs s'accordent sur l'origine poétique du schéma *Qi-Cheng-Zhuan-He*. Cependant, Di (1984) indique que le *Qi-Cheng-Zhuan-He* a d'abord été appliqué comme moyen de structuration de la prose au cours de la dynastie des Song (960-1279). L'exemple fourni par Di n'est cependant pas un texte en prose écrit sous les Song mais sous les Qing (1644-1911), « un hospice pour les pruniers malades », rédigé par Gong Zi Zhen en 1839.

Tableau 6.6 : *Un hospice pour les pruniers malades 病梅馆记.*

Qi	江宁之龙蟠，苏州之邓尉，杭州之西溪，皆产梅。 Mont Longpan à Jiangning, Mont Dengwei à Suzhou et Mont Xixi à Hangzhou sont tous des lieux producteurs de pruniers.
Cheng	或曰：“梅以曲为美，直则无姿；以欹为美，正则无景；以疏为美，密则无态。”固也。此文人画士，心知其意，未可明诏大号以绳天下之梅也；又不可以使天下之民斫直，删密，锄正，以夭梅病梅为业以求钱也。梅之欹之疏之曲，又非蠢蠢求钱之民能以其智力为也。有以文人画士孤癖之隐明告鬻梅者，斫其正，养其旁条，删其密，夭其稚枝，锄其直，遏其生气，以求重价，而江浙之梅皆病。文人画士之祸之烈至此哉！ On a dit : « la beauté des branches de pruniers réside dans leur forme tordue, la rectitude n’a pas de charme. La beauté réside dans leurs angles dentelés, car les branches droites ne sont pas agréables aux yeux. La beauté réside dans leur faible densité, car l’abondance n’a pas d’enchantement ». Cela a longtemps été le cas. Les savants et les artistes le croient mais ne crient pas ouvertement à haute voix ces critères de jugement sur les pruniers. Ils ne peuvent pas dire aux gens du peuple qu’ils vont faire fortune en taillant, en réduisant le feuillage et en élaguant les branches des pruniers, ce qui les rendrait malades et les ferait mourir. Ce n’est pas avec des branches tortueuses et clairsemées que l’on peut gagner de l’argent. Pourtant, quelqu'un a expliqué en termes clairs aux vendeurs de pruniers ce désir anormal des savants et des artistes. Pour obtenir un prix plus élevé, on coupe les branches droites et on fait pousser des branches courbés, on réduit le feuillage, on détruit les bourgeons délicats, on déracine et tue tous les pruniers qui poussent verticalement. Ainsi, les pruniers du Jiangsu et du Zhejiang sont tous devenus malades et déformés. Quel grave désastre ces savants et artistes ont apporté!
Zhuan	予购三百盆，皆病者，无一完者。既泣之三日，乃誓疗之：纵之顺之，毁其盆，悉埋于地，解其棕缚；以五年为期，必复之全之。予本非文人画士，甘受诟厉，辟病梅之馆以贮之。 J’ai acheté trois cents pots de pruniers et ils étaient tous malades, pas un seul pot ne contenait une plante complètement saine. Je suis triste pour eux et j’ai pleuré pendant trois jours, puis j’ai juré de les laisser se développer librement pour les guérir. J’ai détruit les pots, planté tous les arbres en pleine terre et coupé les ficelles contraignantes. J’ai besoin encore de cinq ans pour restaurer les pruniers à leur état d’origine. Je n’ai jamais été un savant ou un artiste et j’en serai heureux d’être méprisé ou critiqué. Je veux construire un hospice pour les pruniers malades où je puisse recueillir les arbres.
He	呜呼！安得使予多暇日，又多闲田，以广贮江宁、杭州、苏州之病梅， 穷予生之光阴以疗梅也哉！ Ai! Comme je voudrais avoir du temps et de la terre pour rassembler les pruniers malades de Jiangning, Hangzhou et Suzhou et passer toute ma vie à les soigner.

Le premier alinéa conforme au *Qi* débute le texte par une phrase d’ouverture. Il s’agit de la description générale du contexte. Le deuxième paragraphe est le *Cheng* qui décrit les désirs sournois des savants et des artistes et raconte comment ils ont

influencé la manière de tailler les pruniers. Ceci est, bien sûr, une parabole. Les savants et artistes représentent la classe féodale. L'auteur accuse les dirigeants de la dynastie Qing de détruire les talents. Le développement du sujet se poursuit selon la structure *Cheng*. Le troisième alinéa selon le *Zhuan* introduit un changement dans le discours de l'auteur, en montrant comment celui-ci s'oppose aux savants. Le quatrième paragraphe selon le *He* décrit le désir de l'auteur de guérir les pruniers malades, ce qui est une figure pour montrer sa volonté de changer la société. La voix de l'auteur est « indirecte » au sens où il parle ostensiblement des pruniers alors qu'il parle en fait de la répression exercée la classe dirigeante.

Dans la section *Zhuan* (« Un hospice pour les pruniers malades »), Gong dénonce les peintres et les écrivains qui, dans la section *Cheng* précédente, ont encouragé les paysans à vendre des pruniers taillés selon des formes torturées goûtés par les artistes. Le *Zhuan* fournit à Gong l'occasion de récuser les artistes uniquement préoccupés d'esthétique. Le « revirement » de la section *Zhuan* est d'une importance centrale pour l'écriture de texte en prose, car il donne à l'auteur l'occasion d'affirmer son point de vue, qui est ensuite repris sous une forme plus concise dans la conclusion de la section *He*.

6.6.2. Mystère du *Zhuan*

Le Dictionnaire de grammaire et de rhétorique chinoises (D. A. Zhang, 1986) définit le *Qi-Cheng-Zhuan-He* comme « une structure ou séquence logique de Belles-Lettres. C'est la quintessence d'un schéma structurel commun pour une variété de textes anciens et modernes. *Qi* est l'ouverture ou le début, *Cheng* est la continuation ou la suite de l'ouverture, *Zhuan* est la transition ou le revirement ..., *he* est le résumé ou la conclusion » (p. 314).

Mise à part la partie *Zhuan*, ce schéma ressemble à la structure tripartite « introduction-développement-conclusion ». La troisième étape ou *Zhuan*, un mot qui se traduit littéralement par « tourner, transférer; déplacer, indirect, changement » serait ce qui a conduit Kaplan (1966) à parler d'« une certaine écriture orientale » dont le

développement obéirait à une spirale. Les chercheurs de rhétorique contrastive ont interprété cette séquence de façons diverses, mais la plupart d'entre eux conviennent de dire que le *Zhuan* différencie la planification textuelle chinoise de la (des) structure(s) occidentale(s). Le « détour » est en général considéré comme un mouvement rhétorique de « circularité » ou de « digression ».

Cependant, considéré comme mouvement crucial dans la séquence de *Qi-Cheng-Zhuan-He*, le terme *Zhuan* apparait polysémique. Il n'existe pas de consensus sur la façon de définir et d'effectuer ce mouvement.

6.6.2.1. Le *Zhuan* : le changement surprenant

Zhuan est le lieu où l'aspect le plus original du propos doit apparaître. Il attire l'attention des lecteurs, met en relief le texte et peut provoquer un effet de surprise.

Certains préfèrent à caractériser l'effet dramatique de *Zhuan* en usant de métaphores. Yang Zai, le premier sous les Yuan à nommer les quatre étapes sous le nom de *Qi-Cheng-Zhuan-He*, considère le *Zhuan* comme une foudre fendant la montagne, qui étonnera le lecteur. Ouyang (1987) décrit les quatre parties avec des mots évocateurs du corps : *Qi* est la tête, *Cheng* est le cou, *Zhuan* est la taille et *He* la queue. Il décrit l'impact ou la force du *Zhuan* en évoquant un pic sur la prairie. *Zhuan* introduirait le point argumentatif culminant, il s'agirait donc de la pièce maîtresse d'un essai qui déterminerait l'impact du texte sur les lecteurs.

Lai (1993) le définit ainsi dans son *Dictionnaire des codes d'articles* :

> 文之于转，如车之有轴。轴所以转毂，利于行…有千转万变之奇，有一波三折之妙，斯为得之。(p. 211)
>
> Si un article est un véhicule, Zhuan est comparable aux axes qui permettent aux roues de tourner… Les surprises évoquées par *Zhuan* sont comme des rebondissements inattendus des ondes.
>
> 层转者，一层转一层，如游龙，如活虎，委婉曲折，变化不穷

> S'il y a plusieurs *Zhuan* dans un article, la transition joliment tournée d'un *Zhuan* à un autre est comme la danse du dragon ou la fougue du tigre, les changements sont sans fin. (p. 213)

Avec le *Zhuan*, le scripteur se donne la liberté d'explorer le sujet sous un autre angle. Le *Zhuan* introduit un sous-thème (Fagan & Cheong, 1987), un nouvel aspect du problème (Di, 1984) ou un autre point de vue (Tsao, 1983 ; Scollon & Scollon, 1997).

Le *Zhuan* entre en jeu lorsque la discussion du *Cheng* est terminée. La perspective présentée par le *Zhuan* peut être contraire à celle de l'argument précédent (K. F. Wang, 1991), soit « le contre-argument et la réfutation» (Di, 1984, p. 294). Selon Lai (1993), le *Zhuan* sert à supposer une situation opposée. La relation contrastive entre *Cheng* et *Zhuan* révèle ce que Malcolm & Pan (1989) appellent « changement de direction ».

Il existe aussi des interprétations extrêmes, telles que celle de Cai (1993) : Le *Zhuan* se tourne vers un sujet apparemment sans rapport avec ce qui précède (cité dans Connor 1996, p. 39). Il est à noter que c'est l'une des interprétations possibles. Mais après qu'elle a été citée par Connor pour expliquer pourquoi les copies des étudiants chinois sont jugées hors sujet ou digressives, cette interprétation s'est généralisée à un point tel que beaucoup de recherches écartent toutes les autres possibilités.

6.6.2.2. Le *Zhuan* : un renforcement textuel

La section *Zhuan* peut aussi être le moyen d'étendre, de renforcer, ou de recentrer le thème ou l'argument de diverses façons.

Chou (1989) qui a montré que le *Qi-Cheng-Zhuan-He* est toujours enseigné dans les écoles taïwanaises, dégage deux procédures alternatives, qu'elles y sont en vigueur :

1) Dissimuler le thème principal avec un sous-thème (*Qi*), développer le sous-thème (*Cheng*) introduire le thème principal (*Zhuan*) et conclure (*He*).

2) Introduire le thème principal (*Qi*), développer le thème principal (*Cheng*), fournir un exemple anecdotique (*Zhuan*), et conclure (*He*).

Selon la première procédure, le *Zhuan* n'est pas qu'un simple accessoire décoratif, mais il constitue le corps d'un texte qui présente le thème principal et en donne l'analyse. Selon la deuxième procédure, la fonction du *Zhuan* est de fournir une preuve, en passant du raisonnement abstrait à la justification concrète.

Lai (1993) propose aussi un *Zhuan* progressif :

> 进转，使上文内容通过转笔递进，将论述进一步铺开
>
> Le *Zhuan* progressif permet l'avancement textuel en développant davantage l'argumentation. (p. 212).

Le *Zhuan* progressif peut être ainsi défini comme l'occasion d'approfondir l'argumentation (dans un texte ou un paragraphe) par des moyens alternatifs. Cette redéfinition démythifie le *Zhuan*, lui ôte la part de mystère qui lui est traditionnellement conférée. Considéré comme caractéristique des écrits orientaux, il s'apparenterait cependant, en quelque manière, à la notion de développement en sage dans les pratiques scolaires occidentales. Après avoir relevé un large éventail d'utilisations et de définitions du *Zhuan*, on peut conclure que le scripteur doit trouver le bon équilibre afin que le *Zhuan* ne soit pas trop caricatural. S'il se démarque trop et qu'il demeure sans lien avec ce qui précède et qui le suit dans le texte, l'écriture semblera désorganisée et incohérente.

6.6.2.3. Interprétation contrastive et interprétation non-contrastive du *Zhuan*

Cahill (2009) distingue une interprétation contrastive et une interprétation non-contrastive du *Zhuan*. Selon l'interprétation contrastive, le *Zhuan* s'oppose au *Cheng* en en prenant le contre-pied : il peut s'agir d'un (de) contre-exemple(s), d'un (de) contre-argument(s) ou d'une réfutation directe. Selon l'interprétation non-contrastive, *Zhuan* est la continuation du *Cheng*. La différence entre les deux étapes consiste dans la répartition des procédés argumentatifs. S'il n'y a pas d'exemples dans l'étape *Cheng*, le

Zhuan permet d'en fournir et de les analyser. Si le *Cheng* contient des exemples, *Zhuan* en fournit de plus détaillés et il étend ainsi, renforce et approfondit le thème.

Dans cette section, nous avons présenté les interprétations diverses du *Zhuan* et remis en question sa définition la plus courante comme « détour », avancée par la plupart des chercheurs en rhétorique contrastive.

6.6.3. Parties *Qi, Cheng* et *He*

Le *Qi* (littéralement, traduit par « le commencement ») signifie « l'introduction » ou « l'amorce du texte » (Tsao, 1983).

Selon Lai (1993, p. 199-203), il existe six procédés propres à la démarche *Qi* :

a) L'anecdote historique
b) Le jeu de question-réponse
c) L'hypothèse : *si*…
d) Le « lancement » de la thèse
e) La métaphore
f) La comparaison

Nous constatons que certains procédés (anecdote, question-réponse, lancement de la thèse et comparaison) sont hérités par le *yilun wen* pour ce qui concerne l'entame d'un texte argumentatif.

Le *Cheng* (littéralement, « brancher ») est la suite du *Qi*.

Selon Lai (1993, p. 199-203), trois procédés sont utilisés pour la démarche *Cheng* :

a) Paraphrase du sujet
b) Citation pour justifier la thèse
c) Développement du texte

Si le *Cheng* est « la clarification du sujet » (Mo, 1982) comme l'indiquent les deux premiers procédés, *Zhuan* en sera le développement.

S'il s'agit du troisième procédé, le *Cheng* apparaît comme « une suite » qui développe le sujet, *Zhuan* introduit généralement « un nouveau territoire » (Tsao, 1983) qui pourrait être l'antithèse de ce qui précède ou une proposition nouvelle. Dans

le cas de l'antithèse, le schéma ressemble au schéma dialectique thèse-antithèse-synthèse. Mais dans le deuxième cas, une proposition trop éloignée du développement antérieur risque de provoquer des réactions négatives de la part de lecteurs français. L'exemple que nous avons cité dans le troisième chapitre est un exemple pertinent pour illustrer le deuxième cas.

Soit le sujet : « Pour qu'un livre soit bon, son personnage principal doit-il lui aussi être bon, c'est-à-dire être une personne de grande moralité, une personne exemplaire ? »

Partie I *Qi*

[1]Il est nécessaire de créer un bon personnage principal afin de créer un livre de grande qualité[132].

[2]D'abord, un bon personnage est simplement aimé des lecteurs.

[3]De plus, les qualités de cœur et d'esprit du personnage principal sont généralement ce dont la société manque.

Partie II *Cheng*

[4]En revanche, est-ce qu'un livre est mauvais si l'écrivain ne campe pas un bon personnage principal ? Non, certainement pas.

[5]Un personnage principal est peut-être un travailleur ordinaire ou un petit homme même vivant dans les bas-fonds de la société.

[6]En plus d'un personnage ordinaire, l'écrivain aime choisir un mauvais personnage comme premier personnage.

Partie III *Zhuan*

[7]Hors d'un personnage principal rempli de sentiments, quelle sont les qualités requises par un livre pour être un bon livre ?

[8]Il doit contenir d'autres facteurs essentiels : des intrigues passionnantes, quelques thèmes qui se détachent.

Partie IV *He*

[9] Un personnage principal, ce n'est pas indispensable pour qu'un livre soit bon.

[132] C'est nous qui soulignons la première phrase de chaque partie.

L'élève énonce la thèse dans le *Qi* et l'antithèse dans le *Cheng*, le *Zhuan* traite un sujet voisin et le *He* conclue tout le texte en répondant à la question du départ. La section *Zhuan* est considérée comme hors-sujet par le professeur français.

He (littéralement, « rassembler », « fermeture ») signifie « l'unification » ou « la conclusion du texte après que les idées ont été complètement expliquées ». (Tsao, 1983)

Selon Lai (1993, p. 215), il existe sept approches du *He*.

a) Résumé des idées de tous les paragraphes
b) Commentaire
c) Exclamation : sentiment, compliments
d) Question rhétorique
e) Réponse à la question du départ si *Qi* est une question.
f) Métaphore
g) Enoncé du but de la rédaction du texte

Parmi ces sept procédés, trois (résumés des idées, question rhétorique et métaphore) sont partagés par le *yilun wen*.

6.6.4. Le *Qi-Cheng-Zhuan-He* : un schéma souple et adaptable

Selon Y. T. Wu (1989), le *Qi-Cheng-Zhuan-He* n'a jamais été codifié ou n'a jamais trouvé d'acception généralement admise comme celle de la dissertation. Il s'agit certes d'un genre stéréotypé, mais qui a toujours été intrinsèquement souple et adaptable. Les quatre étapes de la démarche ne sont pas obligatoires mais sujettes à variation selon les auteurs et à manipulation : « les auteurs pouvaient violer cette structure pour produire un effet inattendu. Le *Qi-Cheng-Zhuan-He* ne devrait pas être appliqué comme une formule ». Chen Duo, lettré de la Dynastie des Yuan, adjoint ainsi de nouveaux procédés au *Qi-Cheng-Zhuan-He* : *Qi, Cheng, pu* [élaboration], *xu* [Narration], *guo* [Connexion], *jie*[133] [conclusion]. « Sauf *Qi* et *Jie* qui sont indispensables, les autres étapes peuvent être supprimées selon les besoins » (S. Z. Wang, 2007, p. 235). L'importance du *Qi-*

[133] Il nomme la dernière section *jie* (conclusion) mais il n'existe pas de différence notable entre le *jie* et le *he*.

Cheng-Zhuan-He réside donc dans l'apprentissage de la rédaction par les scripteurs débutants. Ils ont besoin de formules « sans lesquelles ils n'ont pas d'autres modèles pour apprendre à rédiger » (S. X. Zhang, 1988, p. 139).

6.7. Influences du *Qi-Cheng-Zhuan-He* sur les étudiants chinois

Dans l'enquête que nous avons menée auprès de 177 étudiants chinois, deux questions portaient sur le schéma quartenaire :

- Que savez-vous du *Qi-Cheng-Zhuan-He* ?
- La structure *Qi-Cheng-Zhuan-He* influence-t-elle votre rédaction argumentative en français ?

Les réponses à la première question ont été les suivantes :

Tableau 6. 7 : Que savez-vous du *Qi-Cheng-Zhuan-He* ?

	Nombre de réponses	pourcentage
Je l'ai appris et je l'emploie	32	18.08%
Je l'ai appris mais je ne l'emploie pas	42	23.73%
J'en ai entendu parler	74	41.81%
Aucune idée	22	12.43%
Sans réponse	7	3.95%
totalité	177	100%

83.62% d'enquêtés connaissent cette structure. 12.43% ne savent pas ce que c'est. La moitié du groupe (41.81%) en a entendu parler, mais n'en a que des connaissances superficielles. L'autre moitié (23.73% + 18.08% = 41.81%) l'ont apprise mais seulement 18.08% l'utilise.

Tableau 6. 8 : La structure *Qi-Cheng-Zhuan-He* influence-t-elle votre rédaction argumentative en français?

	Nombre de réponses	pourcentage
Oui beaucoup	25	14.12%
Oui un peu	102	57.63%
Non	15	8.47%
Aucune idée	2	1.13%
Sans réponse	33	18.64%
totalité	177	100%

Plus de 70% d'enquêtés avouent que cette structure les influence plus au moins. 14.12% sont très influencés, ce qui corrobore les résultats de la question précédente. (83.62% le connaissent mais seulement 18.08% l'utilise). Seuls 8.47% nient l'impact

de ce schéma traditionnel.

Ces deux tableaux nous montrent que la plupart des enquêtés sont plus ou moins influencés par cette structure bien que seulement une petite vingtaine reconnaît son l'importance de son influence et une trentaine l'utilise comme une structure textuelle.

Selon les commentaires recueillis après l'enquête, voici quelques-unes des justifications données pour expliquer l'influence de ce schéma.

a) *C'est une structure traditionnelle chinoise. (这是标准的中国式行文套路)*
b) *Ce schéma aide à passer les examens, il est utile pour former une forte argumentation (对于把握考试结构，形成有力的论证非常有益)*
c) *Depuis l'antiquité, les Chinois appréciaient cette structure (因为中国自古以来都十分推崇这种结构)*
d) *Il s'agit d'un modèle textuel enraciné de yilun wen. C'est difficile de s'en passer. (这是一种根深蒂固的议论文写作模式，很难跳出它的限制)*
e) *C'est une structure basique. (是基本结构)*
f) *C'est une structure exemplaire de yilun wen. Elle mérite d'être employée. (很典型的议论文结构，值得运用)*
g) *Cette structure rend le texte structuré.(使议论文结构更明确，文章主题更清晰)*
h) *Cette structure rend le texte complet et le raisonnement clair 该结构使文章更完善和清晰*
i) *Les quatre parties cadencent le yilun wen. (使议论文抑扬顿挫)*
j) *Cette structure rend le texte plus logique. (可以使文章更有逻辑)*
k) *La ligne de raisonnement est plus claire.(提供清晰思路)*
l) *C'est une façon pour moi d'avoir un raisonnement rigoureux . (让自己思维严谨的方式)*
m) *Cette structure attire l'attention des lecteurs en rendant le texte intéressant.(增加趣味性，吸引读者注意力)*

D'après ces commentaires, la structure jouit d'une place importante, dès l'antiquité, dans la culture écrite chinoise et sert à structurer le texte. Contrairement au commentaire des lecteurs occidentaux qui considèrent la troisième partie *Zhuan* comme un moyen détourné, le schéma *Qi-Cheng-Zhuan-He* peut rendre le texte plus

logique aux yeux des étudiants interrogés : « c'est une façon pour moi de faire un raisonnement rigoureux » ; « il rend le texte plus logique ».

En effet, *Qi-Cheng-Zhuan-He* rend possible l'argumentation logique aux yeux de maints spécialistes chinois de la question. Ainsi : « les relations logiques doivent être très claires, et cela nécessite le *Qi-Cheng-Zhuan-He* » (K. F. Wang, 1991, p12). Si un élève écrit une composition bien structurée en chinois, il attirera une annotation marginale du type : «vous avez fait un bon *Qi-Cheng-Zhuan-He* » c'est à dire que le texte est logique et les transitions sont pertinentes.

En somme, 18.08% des enquêtés utilisent le schéma *Qi-Cheng-Zhuan-He* et 14.12% admettent que leurs écrits en français en subissent fortement l'influence. Le *Qi-Cheng-Zhuan-He* connote la bonne écriture ou l'argumentation logique dans un sens général, même de manière implicite : « ainsi, même si vous ne savez pas ce qu'est le *Qi-Cheng-Zhuan-He*, vous l'employez quand même ». (Ibid. p. 41).

Conclusion

Comme de nombreux chercheurs occidentaux disposent rarement d'études de première main consacrées à la littérature chinoise, leurs recherches sont largement tributaires de celles de leurs prédécesseurs. Ils convoquent des références occasionnelles pour soutenir leur point de vue, ce qui entraîne des effets d'exagération négative, même « mystifiée » du *bagu wen* et du *Qi-Cheng-Zhuan-He* (Liu 1996 ; Cahill 2009).

Dans ce chapitre, nous avons montré que la structure attribuée au *bagu wen* par Kaplan (1972) comme représentative de l'écrit circulaire chinois n'a que peu de rapports avec le *bagu wen*. L'hypothèse de Kaplan et les recherches postérieures basées sur ses affirmations ont été ainsi remise en question.

Comme un genre destiné aux examens impériaux pendant cinq siècles, le *bagu wen* a été doté d'une structure fixe et de principes stricts à respecter. Dans la première partie du présent chapitre, nous avons recherché les origines du *bagu wen* et décrit ses caractéristiques en analysant un texte exemplaire.

Certaines caractéristiques de ce genre typiquement chinoises risquent effectivement d'être critiquées si l'on adopte les critères de la dissertation française :

I. Les paraphrases dans la section « *poti* 破题 » (déchiffrer le sujet)

II.L'imprécision (« la fleur dans la brume ou la lune dans les nues ») de la section « *qigu* 起股 » (jambes liminaires)

III. La répétition du sujet dans la section « *chuti* 出题» (reconduire le titre)

IV. Le détour dans la section « *hougu* 后股» (jambes postérieures), soit «*fa pangyi* 发旁意 » (de nouvelles vues au détour du sentier).

V. Les trois groupes de jambes (liminaires, médianes, postérieures) diffèrent selon leur degré d'inscription dans le raisonnement et développent progressivement les mêmes arguments, ce qui serait jugé répétitif par des lecteurs occidentaux.

Nous avons aussi examiné dans quelle mesure le *bagu wen* influence la rédaction des étudiants chinois.

D'après les résultats de notre questionnaire, presque la moitié (47.46%) des étudiants interrogés connaissent le *bagu wen* mais seulement 11.86% d'entre eux en ont lu des exemples. Personne ne déclare avoir écrit de texte selon les règles du genre. L'influence du *bagu wen* se manifeste indirectement dans deux cas.

Tout d'abord, le *yilun wen* a hérité quatre caractéristiques du *bagu wen*.

I. Le schéma d'organisation le plus fréquent du *yilun wen* « globaliser-décomposer-rassembler » est analogue à celle du *bagu wen* (« tête-corps-queue »). La position de l'auteur est suggérée au début du texte. La conclusion fait écho à l'introduction.

II. Le scripteur a recours à la citation d'autorités et à des exemples historiques.

III. Les stratégies rhétoriques (parallélisme, analogie, question rhétorique) sont appréciées. Les effets esthétiques et littéraires sont importants.

IV. Le texte doit assumer une responsabilité sociale : le rôle éducatif et la présentation des vertus morales.

Ces caractéristiques sont aussi constatées dans l'écriture de la dissertation française par des étudiants chinois.

Ensuite, le *bagu wen* est connu plutôt par la connotation métaphorique de son nom : les « huit jambes » impliquent une « structure stricte » et réfèrent plus généralement à des textes comportant « des clichés», des textes « stéréotypés ». Pour les étudiants interrogées qui n'ont que des connaissances superficielles du *bagu wen*, ce genre recouvre les compositions avec « un format strict ». La dissertation française est ainsi surnommée « le *bagu wen* à la française » par ces étudiants chinois.

Dans la deuxième partie du chapitre VI, nous avons abordé le schéma *Qi-Cheng-Zhuan-He* en cherchant ses origines et en analysant ses caractéristiques à la lumière d'un texte exemplaire.

Nous avons remis en question la définition la plus courante retenue par la plupart des chercheurs de rhétorique contrastive : à savoir que l'un des étapes de ce type d'écrit, le *Zhuan* est conçu comme un « détour » ou une nouvelle proposition sans rapport avec le sujet du texte. L'histoire a surdéterminé le terme *Zhuan*, le rendant polysémique, instable avec une lible valeur heuristique dans la pratique de l'écriture.

Il existe une diversité d'interprétations du *Zhuan*, qui peut consister à

I. Introduire une nouvelle dimension opposée ou non (un point de vue, un argument, un contre-argument, un sous-thème) aux étapes qui le précèdent
II. Introduire un évènement par surprise afin de provoquer un effet dramatique.
III. Introduire des preuves par un ou plusieurs exemples, une anecdote historique pour développer l'argumentation.

Selon notre enquête, près de la moitié des étudiants interrogés (23.73% + 18.08% = 41.81%) ont appris ce schéma, ce qui correspond aux résultats de l'étude que nous avons menée dans le Chapitre IV. Le *Qi-Cheng-Zhuan-He* est bien un schéma organisationnel proposé par des manuels de *yilun wen*. Mais seuls 18.08% des étudiants interrogés l'utilisent. Plus de 70% d'entre eux admettent que cette structure les influence plus au moins - 14.12% plutôt plus que moins.

Conclusion générale

Alors que la production écrite est considérée comme cruciale pour la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue étrangère, la capacité des apprenants de s'exprimer à l'écrit est souvent loin d'être satisfaisante. Nombreux sont les apprentis scripteurs qui ont acquis des connaissances lexicales et grammaticales mais ne parviennent pas à produire des compositions de qualité. Une des raisons de cet échec réside dans le fait que l'écriture est une activité sociale. C'est une forme de communication entre un lecteur et un scripteur dans un contexte donné, qu'il soit scolaire ou pas. Le scripteur produit un texte réglé par certaines normes et le lecteur reçoit ce texte qu'il lit en fonction de ses propres attentes et qui sont réglées par d'autres normes. Si les normes à respecter ne sont pas les mêmes, l'interaction aura entièrement ou partiellement échoué.

C'est le cas de beaucoup d'étudiants chinois face à la dissertation française, exercice prédominant dans le système éducatif français. Les difficultés que les apprenants éprouvent lors de la rédaction d'une dissertation ne concernent pas uniquement les aspects proprement linguistiques (vocabulaire, grammaire, syntaxe, et autres) mais elles touchent aussi à l'organisation textuelle et aux stratégies argumentatives. Quand le travail écrit des étudiants est récusé par le correcteur, c'est qu'ils ne connaissent pas vraiment les règles de la dissertation « à la française » et ont eu recours à des conventions d'écriture issus des exercices académiques chinois.

M. Charolles (1990, p. 16) indique que la dissertation, comme genre textuel français, serait inconnu à l'étranger. Adamzik confirme que ce genre n'a pas d'équivalent en Allemagne.

> [...] les champs textuels peuvent présenter des lacunes de genre. Dans notre contexte, le meilleur exemple est sans doute la dissertation, ce fameux genre

typiquement français qui n'a vraiment pas d'égal en allemand. (1998, p. 35, cité par N. Zeltzer, 2010, p. 19)

Il en est de même pour la Chine. N'étant pas familiers avec les normes de la dissertation, les apprentis-scripteurs font souvent appel à des procédés hérités des traditions rhétoriques nationales qu'ils transfèrent dans leur écrit, introduisant ainsi des éléments inadéquats en pensant bien faire.

Si la rédaction de la dissertation paraît difficile et douloureuse pour les apprenants non natifs, la correction est non moins malaisée pour les correcteurs francophones natifs. Ces derniers sont souvent perplexes face à des copies exotiques et étranges car ils ne sont pas plus conscients que les apprenants des écarts rhétoriques entre la L1 et la L2.

Selon Kaplan, fondateur de la rhétorique contrastive, la rhétorique textuelle est fortement déterminée par le contexte culturel. Les langues manifestent des préférences en ce qui concerne l'organisation rhétorique des textes : prototypes dans l'introduction et la conclusion, agencement des parties du texte, stratégies argumentative, et autres.

Dans le présent travail, nous avons choisi la rhétorique contrastive comme cadre théorique pour mener une étude comparée des conventions d'écriture en français et en chinois. Il s'agissait d'étudier les pratiques de rédaction d'apprenants non natifs en corrélation avec leurs « styles » culturels ou cognitifs plutôt qu'avec leur capacité cognitive. L'objectif de notre recherche était de faire ressortir les difficultés des apprenants chinois face à la dissertation française, d'en élucider les causes et de formuler des propositions pédagogiques en vue d'un enseignement raisonné de cet exercice scolaire et universitaire dans le cadre d'un cursus d'apprentissage du FLE.

Le premier chapitre porte sur les éléments de contextualisation. Afin d'éclaircir l'état actuel de l'enseignement du français en Chine en insistant sur l'écriture, nous avons présenté la manière dont la compétence d'écriture est définie dans les instructions officielles, les manuels scolaires et les tests nationaux.

Les programmes d'enseignement du français s'attardent quelque peu sur l'enrichissement des connaissances linguistiques en rapport avec le vocabulaire et la

grammaire pour s'exprimer correctement à l'écrit. Mais la dissertation est absente des instructions officielles.

Dans les manuels chinois, les chapitres consacrés à la production écrite sont très marginaux. Dans ceux des deux premières années du cursus secondaire, les exercices relatifs à la langue écrite ont essentiellement pour but de faire appliquer une ou des règles de grammaire enseignées en classe ou de vérifier la connaissance des mots et expressions d'un texte. Pour les manuels de niveau avancé utilisés dans le second cycle, l'exercice type est celui de la traduction - version et thème. La dissertation est absente des manuels les plus utilisés en Chine.

Quant aux tests nationaux, nous avons constaté une place très importante accordée à la grammaire et au vocabulaire dans le TFS-4 et un statut privilégié de la traduction (version et thème) dans le TFS-8. L'exercice de composition ne représente que 15% des points et consiste à rédiger un court texte de 150 à 200 mots. Dans le TFS-4, l'exercice de composition consiste à rédiger un court article de 150 mots à partir de mots donnés ou des dessins. Quant à la rédaction du TFS-8, le niveau attendu est de pouvoir rédiger un court commentaire de 150 à 200 mots. La dissertation est considérée comme hors d'atteinte : c'est un exercice trop délicat pour être évalué.

Nos observations montrent qu'il existe une certaine cohérence entre les programmes d'enseignement, les manuels chinois de français et les tests : la compétence d'écriture est représentée plutôt par les exercices traditionnels et la rédaction sert essentiellement à évaluer l'acquisition et l'accumulation des connaissances linguistiques. Si la dissertation est absente des programmes d'enseignement et les manuels, elle ne fait pas non plus l'objet d'une évaluation dans tests nationaux – cela va sans dire.

En guise de résumé, l'exercice de dissertation, un genre très légitime dans la tradition scolaire française, n'est pas explicitement prévu ni véritablement pratiqué dans l'enseignement du français en Chine, ce qui est confirmé par notre enquête auprès des enseignants de FLE.

Dans le chapitre II, nous avons présenté la fondation de la rhétorique contrastive et son évolution depuis 50 ans.

Inaugurée en 1966 par Robert Kaplan, liée aux besoins didactiques de l'anglais deuxième langue, la rhétorique contrastive est « un domaine de recherche en acquisition d'une deuxième langue qui identifie les difficultés de production rencontrées par des scripteurs dans cette deuxième langue et les explique en faisant référence aux stratégies rhétoriques de la langue maternelle » (Connor, 1996, p. 5). Chaque langue est caractérisée par un ensemble de conventions rhétoriques qui influencent la façon d'écrire des membres de cette culture et par conséquent interfèrent dans leur écriture en langue étrangère (Kaplan 1966 ; Grabe & Kaplan, 1989 ; Kaplan & Grabe, 2002).

L'article séminal de Kaplan (1966) présente des limites tant sur le plan méthodologique que sur le plan épistémologique. C'est la raison pour laquelle la rhétorique contrastive a subi des critiques dès son émergence. Kaplan lui-même a effectué des réajustements dans les décennies suivantes mais ils n'ont pas été véritablement pris en compte dans les recherches ultérieures.

Durant 50 ans, ayant subi diverses critiques, la rhétorique contrastive a évolué pour devenir un domaine multidimensionnel, allant au-delà de l'analyse des interférences de la première langue dans l'apprentissage d'une langue seconde pour inclure d'autres perspectives d'études : la composition, la rhétorique, les théories de genre, la linguistique textuelle, l'analyse du discours, la linguistique de corpus, la traductologie et l'anthropologie culturelle.

Les études portant sur l'anglais vs le chinois en rhétorique contrastive sont assez nombreuses. Nous disposons en revanche de peu d'études qui contrastent le français et l'anglais et aucune le français et le chinois, ce qui justifie la nécessité de notre recherche.

Dans le chapitre III, nous avons dressé un inventaire typologique des difficultés rencontrées par des étudiants chinois de français en analysant un corpus homogène et nous avons aussi cherché à en élucider les causes.

Notre corpus se compose de 34 copies de dissertation rédigées par des étudiants de 3^{e} année en FLE et par 322 commentaires portées sur ces copies par une correctrice française. C'est à travers l'analyse des commentaires de cette lectrice française que

nous avons effectué le classement des données statistiques relatives aux différentes difficultés de rédaction. Selon la rhétorique contrastive standard, en effet, face au transfert des conventions d'écriture de la L1 vers la L2, les apprenti-scripteurs sont souvent inconscients des obstacles qu'ils rencontrent et les professeurs non natifs (ici : les sinophones) plutôt tolérants. Le plus souvent, ils ne sont donc pas à même de déceler les « erreurs » de façon aussi vigoureuse que les correcteurs natifs (ici : les francophones).

D'après les résultats de l'analyse de ce corpus, les problèmes rencontrés par les apprenants chinois touchent d'abord aux conventions d'écriture dissertative c'est-à-dire, par ordre décroissant de fréquence, aux contraintes générales d'organisation, à la cohésion/cohérence des textes et à la logique argumentative. Suivent ensuite les erreurs linguistiques, le recours non pertinent aux citations, les propos hors-sujet, l'usage de la subjectivité (l'emploi du *je* ou du *nous*) et les modalités d'interaction avec les lecteurs.

Les problèmes concernant les contraintes générales d'organisation sont les plus nombreux (37%) : la présentation de la dissertation, les manières d'introduire et de conclure une dissertation principalement. Les « erreurs » telles que le déséquilibre entre les parties, l'absence de problématique dans l'introduction et l'absence d'élargissement dans la conclusion, ou bien les réponses données en ouverture et l'absence de plan sont les plus courantes. Le manque de cohésion/cohérence se manifeste par l'emploi fautif des connecteurs et des anaphoriques ou bien par la juxtaposition des idées sans lien explicite. La déficience argumentative consiste principalement en l'absence de justifications et en recours à des exemples sans explication ni commentaire. Les anecdotes personnelles, les commentaires émotionnels et l'interaction avec les lecteurs sont aussi condamnés.

Dans la deuxième partie du chapitre III, nous avons identifié neuf spécificités dans les écrits des étudiants chinois[134]. Ces spécificités sont étrangères à la norme dissertative française et entraînent des problèmes de communication interculturels.

[134] Voir 3.4.

- Création de liens argumentatifs par évocation
- Annonce des sous-parties dans les titres de parties
- Liberté d'interprétation du sujet
- Importance des effets de style
- Prégnance du non-dit
- Influence d'un schéma textuel d'origine chinoise : le *Qi-Cheng-Zhuan-He*
- Absence d'explication des exemples
- Importance accordée à l'êthos et au pathos au détriment au logos
- Tenue d'un discours à visée moralisante

Les analyses assorties à ce classement nous ont permis d'interpréter les difficultés des apprenants non natifs et des enseignants natifs du français comme le résultat de la rencontre de deux régimes rhétoriques distincts et non intégrés.

Le chapitre IV porte sur la représentation des normes dissertatives chez les étudiants français et chinois.

Ce chapitre est basé sur les résultats d'une enquête menée auprès de 296 étudiants français et chinois. Nous avons traité statistiquement les données recueillies grâce au logiciel STAT (Statistique Software) qui nous a permis d'obtenir une répartition globale des facteurs étudiés. En ce qui concerne la perspective locale (intergroupe et intragroupe), nous avons fait appel à deux mesures de statistiques descriptives (la médiane et le quartile) et à trois méthodes graphiques (graphique en secteurs, graphiques en barres groupées, graphiques en radar) qui synthétisent les informations contenues dans les tableaux et les rendent plus exploitables.

Ces analyses confirment les trois hypothèses suivantes :

- Les règles à ne pas négliger ne sont pas toutes partagées au même degré entre les étudiants français et chinois.
- Certains critères sont exigés en Chine mais condamnés en France, d'où les difficultés intriquées et les transferts négatifs dans la dissertation française.

Ainsi l'exigence d'une interaction auteur-lecteur, du recours à des effets de style et la nécessité d'introduire une morale à la fin du texte sont à éviter aux yeux des étudiants français.

- Tous les étudiants ne sont pas conscients de l'écart culturel, à l'écrit, entre les normes respectives des deux groupes. Autrement dit, certains d'entre eux

pensent que les normes auxquelles ils obéissent sont universelles.

42.86% des étudiants français et 28.81% des étudiants chinois estiment que les normes sont les mêmes dans toutes les langues et ne sont pas liées à la culture. Les étudiants français sont moins conscients de la diversité des normes argumentatives que les apprenants chinois. Mais la justification des Chinois est de nature intuitive ou empirique.

Dans le chapitre V, nous avons tout d'abord montré qu'il existe une dissertation à la chinoise. Le *yilun wen* est un genre scolaire propre à la Chine. Il est doté d'un modèle rédactionnel et jouit d'un statut comparable à celui de la dissertation française dans l'enseignement de la composition.

La dissertation et le *yilun wen* sont des exercices inventés qui ont été intégrés aux pratiques scolaires à une époque où de nouvelles humanités se sont substituées aux humanités classiques dans la culture éducative et la culture lettrée des deux nations. Ces exercices sont devenus des normes et influencent la manière d'écrire des Français et des Chinois éduqués. Ils constituent une réflexion structurée selon des règles établies pour tester la capacité d'un esprit à analyser un sujet et à développer un point de vue personnel sur un problème donné.

Pourtant, les conventions d'écriture dont elles relèvent sont tellement différentes que de nombreux obstacles de communication interculturelle en résultent. Ces différences sont principalement causées par la finalité différente de l'exercice.

La dissertation a pour but de convaincre les lecteurs. C'est une réflexion personnelle et argumentée en réponse à une problématique. Les apprenants doivent faire preuve d'un fort esprit critique et justifier leur point de vue d'une manière rationnelle. La règle d'or du style dissertatif est d'employer les mots dans leur sens exact. Les envolées lyriques sont à éviter dans la composition. La « rigueur » est le maître mot des correcteurs.

Ces attentes sont inexistantes ou moins accentuées dans la culture éducative chinoise. L'objectif du *yilun wen* est de développer la capacité à transmettre ses points de vue pour persuader, sensibiliser et dans certains cas éduquer les lecteurs.

L'écart rhétorique réside aussi dans les prototypes textuels, les procédés argumentatifs et les critères d'évaluation. Plusieurs des règles du *yilun wen* sont des pièges à éviter selon les normes dissertatives. Parmi les neuf spécificités observées dans les dissertations des apprenants chinois, cinq d'entre elles sont des règles du *yilun wen* et les autres[135] sont assez bien tolérées selon les critères d'évaluation de *yilun wen* mais condamnées d'après les normes de dissertation française.

Le dernier chapitre est consacré à la rhétorique classique chinoise. Parmi les diverses formes textuelles qui ont évolué au cours de l'histoire, deux exemples sont souvent cités comme typiques de la nature « circulaire » (selon l'analyse de Kaplan) de la rhétorique chinoise : le genre *bagu wen* (l'essai à huit jambes) et le schéma d'organisation *Qi*-Cheng-*Zhuan*-*He*. Dans ce chapitre VI, nous avons présenté les origines de ces deux styles d'écriture, décrit leurs caractéristiques en analysant des textes exemplaires et examiné dans quelle mesure ils exercent encore de l'influence sur la rédaction des étudiants chinois.

Etant un genre destiné aux examens impériaux pendant cinq siècles, le *bagu wen* est doté d'une structure fixe et de principes stricts à respecter. Nous avons montré que la structure attribuée au *bagu wen* par Kaplan (1972) comme représentative de l'écrit circulaire chinois n'a en réalité guère de rapport avec le *bagu wen*. L'hypothèse de Kaplan et les recherches postérieures basées sur ses affirmations ont été ainsi remises en question.

Cependant, certaines caractéristiques de ce genre rhétorique risquent effectivement de poser problème si l'on adopte les critères de la dissertation à la française :

I. Les paraphrases dans la section «破题 *poti* » (déchiffrer le sujet)
II. L'imprécision (« la fleur dans la brume ou la lune dans les nues ») de la section « 起股 *qigu* » (jambes liminaires)
III. La répétition du sujet dans la section *Chuti* (répéter le titre)
IV. Le détour dans « 后股 *hougu* » (jambes postérieures), soit « 发旁意 *fa*

[135] La spécificité 1 (« lien par évocation »), 3 (« le sujet comme point de départ à la réflexion »), 5 (« le non-dit ») et 7 (« l'absence d'explication »).

pangyi » (de nouvelles vues au détour du sentier).

V. Les trois groupes de jambes (liminaires, médianes, postérieures) diffèrent selon leur degré de raisonnement et développent progressivement les mêmes arguments, ce qui serait jugé répétitif par des lecteurs occidentaux.

L'influence du *bagu wen* se manifeste sous plusieurs aspects dans la mesure notamment où le *yilun wen* a hérité des caractéristiques du *bagu wen*.

I. Le schéma d'organisation le plus fréquent du *yilun wen* (« globaliser-décomposer-rassembler ») s'apparente à celui du *bagu wen* (« tête-corps-queue »). La position de l'auteur est suggérée au début de la rédaction. La conclusion fait écho à l'introduction.

II. Le scripteur a recours à des citations d'autorités et à des exemples historiques.

III. Les figures de rhétorique (parallélisme, analogie, question rhétorique) sont appréciées. Les effets esthétiques et littéraires sont importants.

IV. L'auteur doit assumer une responsabilité sociale : son texte doit jouer un rôle éducatif en présentant des vertus morales.

Ces caractéristiques sont aussi constatées dans les dissertations françaises rédigées par des étudiants chinois.

Ensuite, selon notre enquête, presque la moitié (47.46%) des étudiants chinois ont entendu parler du *bagu wen* mais seulement 11.86% d'entre eux ont lu des exemples. Personne n'en a écrit. De plus, le *bagu wen* est connu plutôt par sa connotation métaphorique de son nom : les « huit jambes » signifient une structure stricte et plus généralement des textes comportant des clichés ou des stéréotypes. Pour des étudiants questionnés qui n'ont que des connaissances superficielles du *bagu wen*, ce genre renvoie à des compositions répondant à « un format strict ».

Quant au schéma *qi-Cheng-Zhuan-he*, nous avons remis en question la définition la plus courante retenue par la plupart des chercheurs en rhétorique contrastive : à savoir que le *Zhuan* est un détour ou une nouvelle proposition sans rapport avec le sujet du texte. En réalité, il existe diverses interprétations possibles du *Zhuan.*

I. Introduire une nouvelle dimension opposée ou non (un point de vue, un argument, un contre-argument, un sous-thème) aux étapes qui le précèdent
II. Introduire un élément de surprise pour provoquer un effet dramatique.
III. Introduire des preuves par un ou plusieurs exemples, une anecdote historique pour développer l'argumentation.

Selon notre enquête, la moitié des étudiants (41.81%) ont appris ce schéma, ce qui correspond aux résultats obtenus à l'issue du chapitre IV : le *qi-Cheng-Zhuan-he* est un schéma organisationnel qui figure dans les manuels de *yilun wen*. Mais seulement 18.08% l'utilisent.

Comme plus de 70% d'entre eux admettent que cette structure les influence plus au moins, il apparaît que l'influence du *qi-Cheng-Zhuan-he* est plus forte que celle du *bagu wen*.

Nous sommes également parvenus à cette conclusion qu'il faut éviter le piège de « nationaliser » certaines caractéristiques rhétoriques. Ceci pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, bien que des chercheurs occidentaux aient pu affirmer que la pensée critique et les opinions personnelles sont découragées dans la société chinoise (Cai, 1999 ; Carson, 1992 ; Gonzalez et al, 2001 ; Malcolm & Pan, 1989 ; Matalene, 1985), en raison notamment du poids de la tradition confucéenne, Zhu Xi, un spécialiste éminent du confucianisme dans la dynastie Song (960-1279) a contesté ce type d'affirmation. Les résultats de notre étude ont aussi permis de montrer dans quelle mesure les manuels de *yilun wen* ont encouragé les scripteurs chinois à exprimer des points de vue originaux et libres par écrit.

En outre, certaines spécificités sont partagées par des scripteurs de cultures différentes. Par exemple, la notion d'une responsabilité du lecteur a certes été thématisée dans la culture chinoise, mais aussi dans la culture finnoise (Mauranen, 1993 ; Connor, 1996) ou allemande (Clyne, 1987 ; Sachtleber, 1993). En Chine comme en Finlande, le lecteur responsable est le lecteur respectueux (Connor, 1996).

Troisièmement, le *yilun wen* est un genre scolaire très codifié en Chine mais il s'apparente à la tradition rhétorique classique occidentale, celle qui est issue d'Aristote, sous plusieurs aspects.

I. L'objectif persuasif.

Le *yilun wen* a pour but de persuader le lecteur. La rhétorique est conçue par Aristote comme la théorie du discours persuasif.

II. L'importance de l'éthos.

« Les preuves inhérentes au discours sont de trois sortes : les unes résident dans le caractère moral de l'orateur ; d'autres dans la disposition de l'auditoire ; d'autres enfin dans le discours lui-même, lorsqu'il est démonstratif, ou qu'il parait l'être »[136].

Chez Aristote, les moyens de persuader comprennent l'éthos, le pathos et le logos. Les deux premiers moyens sont pour ainsi dire absents dans la dissertation à la française mais décisifs dans le *yilun wen*.

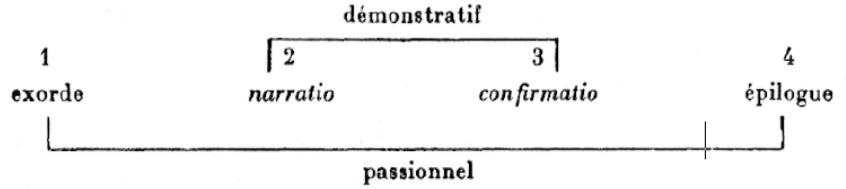
L'éthos regroupe la sincérité, la sympathie, la probité et l'honnêteté de l'orateur. Dans les copies des étudiants chinois, le scripteur se met souvent en scène pour inspirer confiance au lecteur. La prise en charge énonciative s'organise grâce à l'emploi réitéré du pronom personnel *je*. Des expériences personnelles sont mobilisées pour introduire le sujet. La citation de proverbes ou de poèmes porte noblement témoignage de l'érudition du scripteur. La sincérité du scripteur est aussi un critère élémentaire d'évaluation d'un *yilun wen*.

III. L'importance du pathos

D'après Aristote, revisité par la tradition latine, puis médiévale, il faut émouvoir et convoquer les passions de l'auditoire pour attendre le but persuasif.

Le *dispositio* d'Aristote a une structure paradigmatique à quatre parties. Deux tranches de « passionnel » encadrent un bloc démonstratif.

[136] Aristote*, Rhétorique*, Livre I, 2, 1356a-1



(cité par Barthes, 1977, p. 214),

L'appel aux sentiments couvre les deux parties extrêmes du discours. « Dans l'exorde, l'orateur doit s'engager avec prudence, réserve, mesure » (Barthes, 1977, p. 214), ce qui s'assimile à la première partie *Qi* du schéma quaternaire *Qi-Cheng-Zhuan-He*. « Dans l'épilogue, il n'a plus à se contenir, il s'engage à fond, met en scène toutes les ressources du grand jeu pathétique ». L'épilogue comprend deux niveaux : « 1) le niveau des choses (*posita in rebus*) : il s'agit de reprendre et de résumer (*enumeratio*, *rerum repetitio*) ; 2) le niveau des sentiments (*posita in affectio*) » (Barthes, 1977 : 215). Cette manière de conclure évoque sans conteste le procédé utilisé pour interagir avec le lecteur dans le *yilun wen.*

Tout au long de cette recherche, nous avons tenté d'atteindre les trois objectifs définis dans l'introduction générale.

- Cerner les difficultés typiques rencontrées par des apprenants chinois face à la dissertation française
- Décrire et expliquer les convergences et les divergences entre le français et le chinois dans l'organisation textuelle des écrits scolaires
- Indiquer des prolongements pédagogiques envisageables.

Néanmoins, certaines questions restent encore en suspens et mériteraient d'être reprises.

Il en va d'abord de la façon dont les étudiants apprennent l'écriture en L1 : elle a attiré l'attention des chercheurs en rhétorique contrastive (par ex. Carson, 1992). Dans le présent travail, des résultats fructueux ont été obtenus en examinant les connaissances rhétoriques enseignées en L1 aux étudiants. Cependant, quel est le poids de la culture d'apprentissage propre à la L1 dans les habitudes rédactionnelles des apprenants chinois ? Quelles sont les pratiques mises en œuvre dans les activités

d'apprentissage de L1 et L2 ? Comment les spécificités chinoises sont transférées dans les dissertations à la française ?

Ensuite, une étude de l'évolution des modèles et des normes est nécessaire. L'acquisition des procédés dissertatifs est un processus lent, dépendant largement d'un certain type d'acculturation, historiquement circonscrit. Notre travail a mis l'accent sur l'analyse de ce qui constitue une bonne écriture argumentative en Chine et en France et les analyses des copies ont été faites à partir de productions finies. Pourtant, le développement longitudinal doit être pris en compte. Avec le développement de la capacité scripturale, comment les représentations que les apprenants se font de la dissertation changeront-elles ? Peut-on (doit-on ?) parler d'une inter-rhétorique comme on parle d'interlangue ?

Enfin, certains chercheurs ont remarqué que l'apprentissage de l'organisation textuelle en L2 peut également être appliqué en L1 (Eggington, 1987 ; Kobayashi, 1984 ; Kubota, 1997 ; Malcolm & Pan,1989 ; You, 2005). Mais aucune étude n'a contrasté, sur ce point non plus, le français et le chinois.

Ainsi, notre futur travail pourrait avoir pour objectif d'étudier la culture d'apprentissage du *yilun wen* en chinois, l'évolution des modèles et des normes chez les apprenants ainsi que les effets réciproques entre les rhétoriques de L1 et de L2.

Références bibliographiques

ABU-LUGHOD, L. (1991). « Writing against culture ». In FOX, R. (ed.), *Recapturing anthropology: working in the present*. (p. 137–62). Santa Fe, NM: School of American Research Press.

ADAM, J.-M. (1985). *Le texte narratif.* Paris: Nathan. .

ADAM, J.-M. (2001). *Les textes, types et prototypes*. Paris: Nathan.

ADAM, J.-M. (2008[2005]). *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours.* Paris : Armand Colin.

ALBERT, M.-C. (1998). « Evaluer les productions écrites des apprenants ». *Le Français dans le monde.* N° 299, 58-64.

ATKINSON, D., & RAMANATHAN, V. (1995). « Cultures of writing: An ethnographic comparison of L1 and L2 university writing/language programs ». *TESOL Quarterly*, N° 29, 539–568.

ATKINSON, D. (1999). « Culture in TESOL ». *TESOL Quarterly.* N° 33, 625–654.

ATKINSON, D. (2000). « On Robert B. Kaplan's response to Terry Santos et al.'s "On the Future of Second Language Writing." ». *Journal of Second Language Writing*, 9, 317– 320.

ATKINSON, D. (2001). « Scientific discourse across history: A combined multi-dimensional/rhetorical analysis of the Philosophical Transactions of the Royal Society of London ». In CONRAD, S. & BIBER, D. (eds.), *Multi-dimensional studies of register variation in English* (p. 45-65). Harlow, UK: Longman.

ATKINSON, D. (2003). « Writing and culture in the post-process era ». *Journal of second language writing*. N° 12, 49–63.

ATKINSON, D. (2004). « Contrasting rhetorics/contrasting cultures: why contrastive rhetoric needs a better conceptualization of culture ». *Journal of English for academic purposes*. N° 3, p. 277–289.

ATKINSON, D., & MATSUDA, P. K. (2013). « Intercultural rhetoric – a conversation: the sequel ». In BELCHER, D. & NELSON, G. (eds.), *Critical and*

corpus-based approaches to tntercultural rhetoric (p. 227-247). Ann Arbor: University of Michigan Press.

ARISTOTE. (1991) [323 ACN]. *Rhétorique.* trad. RUELL, C.E. Paris : Le Livre de Poche.

BACHELARD, G. (1939). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.

BARBIER, M.-L.(1998). «Rédaction en langue première et en langue seconde : comparaison de la gestion des processus et desressources cognitives». *Psychologie Française.* Vol. 43, N° 4, 361-370.

BARBIER, M.-L.(2003). « Écrite en L2 : bilan et perspective des recherches ». *Arobase.* http://www.univ-rouen.fr/arobase/v7/barbier.pdf. Vol. 1-2, p. 6-21. Consulté le 3 avril 2014.

BARTHES, R. (1970). « L'ancienne rhétorique [Aide-mémoire] ». *Recherches rhétoriques : Communications*, Vol. 16, N° 1, 172-223.

BEACCO, J.-C., & CHISS, J.L., *et al.* (2005). (Eds), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues.* Paris: PUF.

BEAUGRANDE, R. (1980). *Text, discourse, and process: Toward a multidisciplinary science of texts*. Norwood, NJ: Ablex.

BECKER, R. (1995). *The second language writing of Chinese ESL students: Transfer and writing development*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois-Champaign-Urbana.

BELCHER, D. (1994). « The apprenticeship approach to advanced academic literacy: Graduate students and their mentors ». *English for Specific Purposes.* N° 13, 23–34.

BELCHER, D., & NELSON, G. (Eds.). (2013). *Critical and corpus-based approaches to intercultural rhetoric.* Ann Arbor: The University of Michigan Press.

BELCHER, D. (2014). « What we need and don't need intercultural rhetoric for: A retrospective and prospective look at an evolving research area ». *Journal of second language writing.* N° 25, 59–67.

BERNSTEIN, B. (1975). *Le langage et classes sociales.* Paris : Éditions de Minuit.

BHATIA, V. K. (1993). *Analyzing genre: language use in professional settings.* London: Longman.

BI, X. « Jeux de mots dans le cadre d'une évaluation sommative ». *Recueil des études des langues étrangères de l'Institut des langues étrangères de l'Ecole normale supérieure de l'Est de la Chine*. Maison d'éditions de Yiwen, à paraitre.

BIZELL, P. (1986). « Composing processes: An overview ». In PETROSKY, A., & BARTHOLOMAE, D. (Eds.), *The Teaching of Writing* (p. 49-70).

BLISS, A. (2000). « Rhetorical structures for multilingual and multicultural students ». In PANETTA, C. G. (Ed.), *Contrastive rhetoric revisited and redefined*, Routledge.

BLOCH, J., & CHI, L. (1995). «A comparison of the use of citations in Chinese and English academic discourse». In BELCHER, D., & BRAINE, G. (Eds.). *Academic writing in a second language* (p. 231-274). Norwood, NJ: Ablex.

BLOCH, J. (2013). « Afterword ». In BELCHER, D., & NELSON, G. (Eds.), *Critical and corpus-based approaches to intercultural rhetoric.* (243-252). Ann Arbor: University of Michigan Press.

BRADDOCK, R. (1974). « The frequency and placement of topic sentences in expository prose ». *Research in the teaching of English*. N° 8, 287-302.

CAHILL, D. (2009). *Contrastive rhetoric: orientalism and the Chinese second language writer*. Saarbrücken: VDM Verlag.

CAI, J. G. (1993). « Beyond bad writing: Teaching English composition to Chinese ESL students ». Paper presented at the College Composition and Communication Conference, San Diego, CA: March.

CAI, J. G. (1999). « Texts in contexts: Understanding Chinese students' English compositions ». In COOPER, C. & ODELL, L. (Eds.), *Evaluating writing: the role of teachers' knowledge about text, learning and culture* (p. 279-297). Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.

CANAGARAJAH, A. S. (1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford University Press.

CANAGARAJAH, A. S. (2013). « From intercultural rhetoric to cosmopolitan practice: Addressing new challenges in lingua franca English ». In BELCHER, D. & NELSON, G. (Eds.), *Critical and corpus based approaches to intercultural rhetoric* (pp. 203–226). Ann Arbor: University of Michigan Press.

CAO, D. M., & WANG, W. X. (2011). *Rapport sur le développement de l'enseignement supérieur spécialisé du français en Chine.* Shanghai : Maison d'éditions de l'éducation et des recherches des langues étrangères.

CARSON, J. G., & NELSON, G. L. (1996). « Chinese students' perceptions regarding peer Response group interaction ». *Journal of Second Language Writing.* Vol. 5, N° 1, 1-19.

CASANAVE, C. (1995). « Local interactions: Constructing contexts for composing in a graduate sociology program ». In BELCHER, D., & BRAINE, G., (Eds.). *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy* (p. 83–110). Norwood, NJ: Ablex.

CASANAVE, C. (2004). *Controversies in second language writing: Dilemmas and decisions in research and instruction,* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Centre des examens du Ministère de l'Education de la Chine. 中华人民共和国教育部考试中心 (2013) *高考作文等级评分标准 Explication des critères de l'épreuve écrite du Gaokao.*

CHANTELAUVE, O. (2004). *Ecrire*. Shanghai : Maison d'éditions Yiwen.

CHANG, W.J. (1994). « Legal education in Ch'ing China». In BENJAMIN, A.E., & WOODSIDE, A. (Eds.), *Education and society in late imperial China, 1600–1900*. Berkeley: Uuniversity of California Press, 292–339.

CHAROLLES, M. (1982). *Etudes sur la cohérence et l'interprétation des discours*. Thèse d'Etat, l'Université de Franche-Comté.

CHAROLLES, M. (1988a). « Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées et séquence ». *Pratiques*. N° 57, 3-14.

CHAROLLES, M. (1988b). « Les études sur la cohérence, la cohésion et la connexité textuelle depuis la fin des années ». *Modèle Linguistique.* Tome X, Fasc2.

CHAROLLES, M. (1989). « Problèmes de la cohérence textuelle ». In CHAROLLES, M. ; HARTE, J.F. ; MASSERON, C., & PETITJEAN, A. (Eds.), *Pour une didactique de l'écriture* (9-49)., Metz : Université Metz.

CHAROLLES, M. (1990a). « Disserter ? ». *Pratiques*. N° 68, 3-4.

CHAROLLES, M. (1990b). « La dissertation quand même ». *Pratiques*. N° 68, 5-16.

CHAROLLES, M. (2002). *La référence et les expressions référentielles en français*. Paris : Ophrys.

CHASSANG, A., & SENNINGER, C. (1992). *La dissertation littéraire générale : classes supérieures de lettres et enseignement supérieur*. Paris : Hachette.

CHEN, H. C. 陈会昌(2004). *Jinzhen shehui xinli wenhua toushi. 竞争社会一心理一文化透视. (Une société compétitive, un point de vue psychologique et culturel).* Maison d'éditions de l'Université Normale de Beijing, 2004.

CHEN, S. Y. (1961). *Chinese literature - A historical introduction.* New York: Ronald Press.

CHEN, S. (1983). *A comparative analysis of paragraph structures in Chinese and English.* Unpublished paper: Simon Fraser University.

CHEN, S. (1986). *Argumentative discourse structure in Chinese and English writing*. Unpublished master's thesis, Simon Fraser University.

CHENG, F. (1977). *L'écriture poétique chinoise*, Paris : Le Seuil.

CHERVEL, A. (1990). « Emergence de la dissertation comme exercice scolaire aux XVIIIe et XIXe siècles ». *Pratiques*. N° 68, 110–113.

CHERVEL, A. (1992). «Devoirs et travaux écrits des élèves dans l'enseignement secondaire du XIXe siècle. Une source non exploitée : les enquêtes ministérielles et rectorales ». *Histoire de l'éducation*. N° 54, 13-38.

CHERVEL, A. (1993). « De l'amplification à la dissertation : l'évolution des exercices scolaires de composition ». *Le Français dans le monde* [Recherches et applications], 130–141.

CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.

CHERVEL, A. (1999). *La composition française au* XIX*e siècle dans les principaux concours et examens, de l'agrégation au baccalauréat*. Paris :Vuibert et INRP.

CHERVEL, A. (2002). « Le baccalauréat et les débuts de la dissertation littéraire (1874-1881) ». *Histoire de l'éducation.* N° 94, 103-139.

CHERVEL, A. (2004). «L'invention de la dissertation littéraire dans l'enseignement secondaire français». *Paedogica historica,* Vol. 40, N° 3, 261-277.

CHERVEL, A. (2008). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.

CHOU，H. L．(1989)．« Contrastive rhetoric：Chinese and English »．In CHANGE, S. M., TSENG, D.S.D,＆HWANG, B. C. (Eds.). *Collection of Papers Presented in the Sixth Conference on English Teaching and Learning in the Republic of China.* (251-269)．Taipei：Crane．

CHRISTENSEN, F. (1963). « A generative rhetoric of the sentence ». *College Composition and Communication*. N° 14, 155-161.

CHRISTENSEN, F. (1965). « A generative rhetoric of the paragraph. College Composition and Communication ». N° 16, 144-156.

CHU, X. Q. (2007). « Identité de la langue, identité de la Chine ». in CHENG, A. (Ed), *La pensée chinoise d'aujourd'hui.* Paris : Gallimard, 277-290.

CICERON, *De l'Invention.* Traduction de ACHARD, G. (1994). Paris : Belles Lettres, collection des Universités de France.

CICUREL, F. (2003). « La didactique des langues face aux cultures linguistiques et éducatives ». *Le français dans le monde*. N° 326, 32-34.

CLEMENT, L. (1987). «A l'école de la clarté : la dissertation française». *Langue française*. N° 75, 22-35.

CLYNE, M. (1981). « Culture and discourse structure ». *Journal of pragmatics*. N° 5, 61-66.

CLYNE, M. (1987) « Cultural differences in the organization of academic texts ». *Journal of Pragmatics*. N° 11, 211-247.

COE, R. M. (1988). *Toward a grammar of passages*. USA: Southern Illinois UP.

COMBETTES, B. (1983). *Pour une grammaire textuelle : la progression thématique*. Paris : De Boeck-Duculot.

COMBETTES, B. (1996). « Facteurs textuels et facteurs sémantiques dans la problématique de l'ordre des mots : le cas des constructions détachées ». *Langue française*. N° 111, 81-94.

Comité de l'éducation nationale de Chine.国家教育委员会. (1988). *Gaodeng xuexiao fayu Zhuanye jichu jieduan jiaoxue dagang. 高等学校法语专业基础阶段教学大纲* (*Le Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de niveau élémentaire dans l'enseignement supérieur*). Beijing : Maison d'éditions de l'Enseignement Recherche des Langues étrangères.

CONNOR, U. & MCCAGG, P. (1983). « Cross-cultural cifferences and perceived quality in written paraphrases of English expository prose ». *Applied Linguistics.* Vol. 4, N° 3, p. 259-268.

CONNOR, U., & KAPLAN, R.B. (1987). (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 texts*. Reading, MA: Addison-Wesley.

CONNOR, U., & JOHNS, A. M. (1990). (Eds.), *Coherence in writing: research and pedagogical perspectives*. Alexandria, VA: Teachers to Speakers of Other Languages.

CONNOR, U., & ASENAVAGE, K. (1994). « Peer response groups in ESL writing courses. How much impact on revision? ». *Journal of Second Language Writing.* Vol. 3, N° 3, 257-276.

CONNOR, U., & MAYBERRY, S. (1995). « Learning discipline-specific academic writing: a case study of a Finnish graduate student in the United States ». In VENTOLA, E., & MAURANEN, A., (Eds.). *Academic writing: Intercultural and textual issues* (p. 231–253). Amsterdam: John Benjamins.

CONNOR, U. (1997). « Contrastive rhetoric: implications for the teachers of writing in multicultural classroom ». In SERVERINO, C., GUERRA, J. C., & BULTER, J. E. (Eds.), *Writing in multicultural settings* (p. 198-208). New York: The Modern Language Association of America.

CONNOR, U. (1996). *Contrastive rhetoric: cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge: Cambridge University Press.

CONNOR, U. & MAURANEN, A. (1999). « Linguistic analysis of grant proposals: European Union research grants ». *English for specific purposes*. N° 18, 47–62.

CONNOR, U. (2001). « Changing currents in contrastive rhetoric: new paradigms ». In MORENO, A. & COLWELL, V. (Eds.), *Perspectivas recientes sobre el discurso/*

recent perspectives on discourse. (27-56). León: Secretariado de Publicaciones, Universidad de León.

CONNOR, U. (2002). « Contrastive rhetoric and academic writing: multiple texts, multiple identities ». *Applied linguistics newsletter.* Vol. 23, N° 1, 1-6.

CONNOR, U. (2004). « Intercultural rhetoric research: Beyond texts ». *Journal of English for academic purposes.* N° 3, 291–304.

CONNOR, U. (2008). « Mapping multidimensional aspects of research: Reaching to intercultural rhetoric ». In CONNOR, U., NAGELHOUT, E. & ROZYCKI W. (Eds.), *Contrastive rhetoric: reaching to intercultural rhetoric.* (299–315). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

CONNOR, U. (2011). *Intercultural rhetoric in the writing classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

CONNOR, U., & ROZYCKI, W. (2012). «ESP and intercultural rhetoric». In PALREIDGE, B., & STARFIELD, S. (Eds.). *The handbook of English for Specific Purposes.* (427-444). UK: John Wiley & Sons.

COPE, B., & KALANTZIS, M. (Eds.). (1993). *The powers of literacy: A genre approach to teaching writing*. Philadelphia, PA: University of Pittsburgh Press.

CORDER, P. (*1967*). «The significance of learners` errors». *International review of applied linguistics.* N° 5, 161-169.

CORDER, P. (1971). «Idiosyncratic dialects and error analysis». *International review of applied linguistic in language teaching.* Nº 9, 147-160.

CORDER, P. (1980). « Que signifient les erreurs des apprenants ». *Langages.* N° 57, 9-15.

COSTE, D. (2008). « Éducation plurilingue et langue de scolarisation ». *Les cahiers de l'Acedle.* Vol. 5, N° 1, 91-107.

DAMASCELLI, A. T. (2012). « Le CLIL comme stratégie pour apprendre les disciplines et comprendre les cultures ». *Synergies Italie*. N° 8, 93-101.

DASSONVILLE, M. (1960). *La dissertation littéraire : conseils pratiques aux futurs bacheliers.* Québec : Presses de l'Université Laval.

DAVID, J. & PLANE, S. (1996). *L'apprentissage de 1'écriture de l'école au collège*. Paris : PUF.

DAVIES, A. (1989). « Is international English an interlanguage? ». *TESOL Quarterly* Vol. 23, N°3, p. 447–467.

DE KONINCK, & BOUCHER, E. (1993). « Écrire en L1 ou en L2 : processus distincts ou comparables? ». *Revue de l'AQEFLS* [Association québécoise des enseignantes et des enseignants de français langue seconde], 14(2-3), 27-50.

De MARCO, J. (1986). *The Interplay of cohesion and coherence in native and non-native written academic discourse*. Doctoral dissertation, Georgetown University.

DEMIEVILLE, P. (1952). « Les débuts de la littérature en chinois vulgaire ». *Comptes rendus des séances de l'Académie des Inscriptions et Belles-Lettres*. 96e année, N° 4, 563-571.

DI, C. 翟成 (1984). « Pianzhang xiuci chutan ». 篇章修辞初探 (Recueil de la rhétorique textuelle). *修辞学论集 Xiucixue Lunji (Collected Works on Rhetoric)*. N° 2, 289-306. Fuzhou : Fujien Renmin Chubanshe.

DISSON, A. (1996). *Pour une approche communicative dans l'enseignement du français au Japon : bilan et propositions.* Osaka : Osaka University Press.

DISSON, A. (2002). « D'une culture l'autre : argumentation et stratégies discursives au Japon ». *Études de linguistique appliquée*. N° 126, 181-188. http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=ELA_126_0181, Consulté le 7 août 2014.

DOUTREPONT, C. (1951). *Travaux de dissertations*. Namur: Wesmael-Charlier.

DUCROT, O. (1966). « Logique et linguistique ». *Langages*. N° 2, 3–30.

DUNKELBLAU, H. (1990). « A contrastive study of the organizational structure and stylistic elements of Chinese and English expository writing by Chinese high school students ». *Dissertation Abstracts International.* Vol. 51, N° 4, 1143A.

DURAND, P.-H. (1999). « L'homme bon et la montagne. Petite contribution en trois temps à l'étude de la prose moderne ». *Études chinoises.* Vol. XVIII, N° 1-2, 223-288.

DUSZAK, A. (1994). « Academic discourse and intellectual styles ». *Journal of Pragmatics*. N° 21, 291–313.

EDAMATSU, F. (1978). « The Japanese psycho-social barrier in learning Eng-lish ». *TESL Reporter*. 12, 4-6, 17-19.

EGGINGTON, W. G. (1987). « Written academic discourse in Korean: Implication for effective communication ». In CONNOR, U., & KAPLAN, R.B. (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 texts* (153-168). Reading, MA: Addison-Wesley.

EGGINGTON, W. G. (1990). « Contrastive analysis of aboriginal English prose ». In WALTON, C. & EGGINGTON, W. (Eds.), *Language: maintenance, power and education in Australian aboriginal contexts* (151-159). Northern Territory University Press, Darwin NT.

ELMAN, B. (2009). « Eignt leged essay ». In CHENG, L.S. *et al*. (Eds.) *Berkshire ncyclopedia of China.* (p. 695-698). Berkshire Publishing Grou.

FAAS, D. P. (1987). « Rhetorical antecedents for persuasive discourse in the People's Republic of China ». *Dissertation abstracts international.* Vol. 48, N° 2, 3112A.

FAIRCLOUGH, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

FAGAN, E.R., & CHEONG. P. (1987). « Contrastive rhetoric : pedagogical implications for the ESL teacher in Singapore ». *A Journal of language teaching and research in southeast asia*. Vol. 18, N° 1, 19-31.

FERRIS, D. & HEDGCOCK, J. S. (2005). *Teaching ESL Composition: Purpose, Process, and Practice*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

FERNANDEZ, M. (2012). « Le FOS à la croisée de l'approche des genres et de la rhétorique contrastive ». *Synergies Argentine*. N° 1, 77-84.

FLOWER, L.S., (1994). *The construction of negotiated meaning. A social cognitive theoryof writing*. Carbondale: Southern Illinois University press.

FLOWERDEW, J. (1999). « Writing for scholarly publication in English: The case of Hong Kong. *Journal of second language writing*. N° 8, 123–146.

FRIES, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor, Mich: The University of Michigan Press,.

FU, R. (2005). « Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle ». *Synergies Chine.* N° 1, 27-39.

GALISSON, R., & PUREN, C. (1999). *La formation en questions.* Paris : Clé international.

GALISSON, R., & COSTE, D. (1979). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

GAO, M. Y., 高明扬. (2005). *keju bagu wen zhuanti yanjiu. 科举八股文专题研究. (Eudes de bagu wen)*. Thèse doctorale de l'Université de Zhejiang.

GARCIA-DEBANC, C. (2001). « L'enseignement de l'argumentation au lycée : entre approche linguistique et héritage rhétorique ». *Pratiques.* N° 111, 189-208.

GEERTZ, C. (1986). *Savoir local. Savoir global*. Paris : PUF.

GENETTE, G. (1966). « Enseignement et rhétorique au XX^{e} siècle », *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations.* XXI-2.

GENETTE, G. (1969). « Rhétorique et enseignement ». *Figures II*, 23-43. Paris: Seuil.

GENETTE, G. (1970). « La rhétorique restreinte ». *Communications.* N° 16, 158-172.

GENETTE, G. (1972) : « La rhétorique restreinte ». *Figures III*. Paris : Seuil.

GENETTE, G. (1979). *Introduction à l'architexte*. Paris : Seuil.

GIACOBBE, J. (1990). « Le recours à la langue première ». *Le Français dans le Monde*. Numéro spécial, 115-123.

GRABE, W. (1987). « Contrastive rhetoric and text type research ». In CONNOR, U., & KAPLAN, R. B. (Eds.), *Writing across Languages: analysis of L2 texts*. (115-137). Reading, MA: Addison-Wesley.

GRABE, W., & KAPLAN, R. B. (1989). « Writing in a second language: contrastive rhetoric». In Johnson, D. M., & Roen, D. H. (Eds.), *Richness in writing: empowering ESL students.* (263–283). New York: Longman.

GRABE, W., & KAPLAN, R. B. (1996). *Theory and practice of writing.* London: Longman.

GRANGER, S., & TYSON, S. (1996). « Connector usage in the English essay writing of native and non-native EFL speakers of English ». *World Englishes.* Vol. 15, N° 1, 17-27.

GRICE, H.P. (1975). « Logic and conversation ». In COLE, P. & MORGAN, J. (Eds.), *Syntax and Semantics*. Vol. 3, 41-58.

GU, M. Y. 顾明远 (2010). « Xuexi he jiedu guojia zhongchangqi jiaoyu gaige he fazhan guihua gangyao ». 学习和解读<国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010- 2020) >. (Etudier et interpréter le projet de réforme et de développement de l'éducation nationale à long terme (2010- 2020) . *Gaodeng jiaoyu yanjiu. 高等教育研究.Etudes de l'éducation supérieure.* Vol. 31, N° 7, p3-15.

GU, Y. W. 顾炎武 (1994). *Rizhilu jishi. 日知录集释.* (*Interprétation du livre RiZhi*). ChangSha : Maison d'éditions de YueLu.

GUI, Y. G. 归有光 (1997). *Wenzhang zhinan. 文章指南.* (*Le Guide de rédaction d'essais*). Jinan : Maison d'éditions de Qilu.

GUYOT-CLÉMENT, C. (2012). *Apprendre la langue de l'argumentation. Du texte à la Dissertation.* Paris : Belin.

HALL, E.T. (1976). *Beyond culture*. New York: Doubleday.

HALLIDAY, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.

HALLIDAY, M. A. K., & HASAN, R. (1976). *Cohesion in English*. London and NewYork: Longman.

HAYES, J. R. (1995). « Un nouveau modèle du processus d'écriture » (FORTIER, G. Trad.). In BOYER, J.-Y., DIONNE, J.-P. & RAYMOND, P. (Eds.), *La production de textes : vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (pp. 49-72). Montréal: Les éditions logiques.

HAYES, J.R. (1996). «A new framework for understanding cognition and affect in writing», in LEVY, C.M. & RANSDELL, S. (Eds.), *The science of writing*, Mahwah (NJ): Erlbaum, 1-27.

HAYES, J.R., & FLOWER, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes, in GREGG, L.W., & STEINBERG, E.R. (Eds.). *Cognitive processes in writing*, Hillsdale (NJ): Erlbaum, 3-30.

HAYES, J.R., & FLOWER, L.S., (1987). «Cognitive processes in revision», in ROSENBERG, S. (Ed.). *Advances in psycholinguistics*: *reading, writing, and language processing.*(176-240). Vol. 2, Cambridge: Cambridge University Press.

HAWKINS, E. (1984). *Awareness of language: an Introduction.* Cambridge; NewYork: Cambridge University Press.

HE, W. H. 何文焕. (1981). *Lidai shihua. 历代诗话.* (*Poèmes des dynasties*). Beijing: Maison d'éditions ZhongHua.

HIDDEN, M.-O. (2006a). « Diversité culturelle et didactique de l'écrit: une enquête auprès d'apprenants ». *Dialogues et cultures.* N° 51, 142-146.

HIDDEN, M.-O. (2006b). « Variabilité des traditions rhétoriques : qu'en disent les scripteurs ? Une étude de cas en France ». In SUOMELA-SALMI, E. & DERVIN, F.(Eds.), *Perspectives interculturelles et inter-linguistiques sur le discours académique*. Finland: Department of French Studies, The University of Turku, 74-86.

HIDDEN, M.-O. (2007). « L'apport des progressions d'apprentissage à la recherche en didactique des langues: un exemple concernant l'enseignement de l'argumentation en français langue étrangère ». Actes du colloque Recherches en acquisition et en didactique des langues étrangères et secondes, Paris.

HIDDEN, M.-O. (2008).*Variabilité culturelle des genres et didactique de la production écrite : analyse longitudinale de textes narratifs et argumentatifs rédigés par des apprenants de français langue étrangère*. Thèse de doctorat, l'Université de Paris III

HINDS, J. (1983). « Contrastive Rhetoric: Japanese and English ». *Text.* Vol. 3, N° 2, 183-195.

HINDS, J. (1983b). « Linguistics and written discourse in English and Japanese: A contrastive study (1978-1982) ». *Annual review of applied linguistics*. N° 3, 78-84.

HINDS, J. (1987). « Reader-writer responsibility: A new typology». In CONNOR U., & KAPLAN R. (Eds.), *Writing across languages: analysis of L2 text.* (141-152). Reading, MA: Addison-Wesley.

HINDS, J. (1988). « Reader vs writer responsibility: A new typology». In PURVES, A. C. (Ed.), *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric* (124-140). Newbury Park, CA: Sage.

HINDS, J. (1990). « Inductive, deductive, quasi-inductive: Expository writing in Japanese, Korean, Chinese, and Thai ». In CONNOR, U., & JOHNS, A. M. (Eds.),

Coherence in writing: research and pedagogical perspectives. (p.89-109). Alexandria, VA: Teachers to Speakers of Other Languages.

HINKEL, E. (1997). « Indirectness in L1 and L2 academic writing». *Journal of pragmatics*. Vol. 27, N° 3, 360-386.

HIROSE, K. (2003). « Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students ». *Journal of second language writing*. N° 12, 181-209.

HOLLIDAY, A. (1994). *Appropriate methodology and social content.* Cambridge: Cambridge University Press.

HOLLIDAY, A. (1999). « Small cultures ». *Applied linguistics*. N° 20, 237-264.

HOLYOAK. S., & PIPER, A. (1997). « Talking to second language writers: using interview data to investigate contrastive rhetoric ». *Language Teaching Research*. N° 1, 122-148.

HOU, H.Y. (2008). *Erreurs linguistiques dans la production écrite en français chez les étudiants chinois*. Thèse de doctorat, l'Université des études internationales de Shanghai.

HU, A., *et al.* (1982). « Some linguistic differences in the written English of Chinese and Australian students ». *Language Learning and Communication.* Vol. 1, p. 39-40.

HU, G. L.胡根林 (2008). « Bainian yuwen jiaoyu yanjiu ».百年语文教育研究. (Etudes sur 100 ans d'histoire d'enseignement du chinois). *Zhongxue yuwen.中学语文. Chinois au lycée.* N° 21, p15-21.

HUANG, Y.黄越. (1998) , « Tuigu wenji » 退谷文集 (Recueil en prose du val du Retrait), préface de 1727, In Siku quanshu cunmu congshu 四库全书存目丛书（Collection des ouvrages portés au Catalogue de la Bibliothèque complète des quatre trésors）. Jining: Qilu shushe, Vol. 264-265.

HUANG, Z. X. 黄宗羲 (1986). *Ming wenhai. 明文海* (*Mer de documents des Ming)*, Volume 307-313.

HYMES, D. (1962). « The ethnography of speaking ». In GLADWIN. T., & STURTEVANT, W. C. (Eds.), *Anthropology and human behavior* (p. 13–53). Washington, DC: Anthropology Society of Washington.

INDRASUTA, C. (1988). « Narrative styles in the writing of Thai and American students ». In PURVES, A.C. (Ed.) *Writing across languages and cultures: issues in contrastive rhetoric.*(206-226). Newbury Park, CA: Sage.

JAMES, C. (1998). «Review of Connor 1996». *Language awareness.* Vol. 7, N° 1, 52-55.

JIN, Song. (2011). « Identification de la langue maternelle dans les nations multinational et multilingue ». *Journal de l'université des nationalités de Beifang.* N° 5, 102-105.

JOHNS, A. M. (1984). « Textual cohesion and the Chinese speaker of English ». *Language learning and communication*. N° 1, 69-74.

JONES, C., & TETROE, J. (1987). «Composing in a second language». In MATSUHASHI, A. (Ed.), *Writing in real time: modelling production processes, norwood.*(34-57). NewYork: Ablex.

JUILLARD, M. (2005). « Avatars de la cohésion dans les corpus. Ordre des mots et coordonnants : variations génériques ». In JAUBERT, A. (Ed.), *Cohésion et cohérence : Études de linguistique textuelle*. (175-194). Paris: ENS Étitions.

KACHRU, Y. (1983). « Writers in Hindi and English ». In PURVES, A. (Ed.), *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric* (109-137). Newbury Park. CA: Sage.

KACHRU, Y. (1997). « Cultural meaning and contrastive rhetoric in English education ». *World Englishes*. Vol. 16, N° 3, 337-350.

KAPLAN, R. B. (1966). « Cultural thought patterns in inter-cultural education ». *Language Learning.* N° 16, 1–20.

KAPLAN, R. B. (1968). « Contrastive grammar: teaching composition to the Chinese students ». *Journal of English as a Second Language.* Vol. 3, N° 1, 1–20.

KAPLAN, R. B. (1972). *The anatomy of rhetoric: prolegomena to functional theory of rhetoric*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

KAPLAN, R. B. (1987). « Cultural thought patterns revisited». In CONNOR, U. & KAPLAN, R. B. (Eds.). *Writing across languages: analysis of L2 text.* (9-21). Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company.

KAPLAN, R. B. (1983). « Contrastive rhetorics: some implications for the writing process ». In FREEDMAN, A., PRINGLE, I. & YALDEN, J. (Eds.), *Learning to Write: First Language/ Second Language*. (139-161). London: Longman.

KAPLAN, R. B. (1988). « Contrastive rhetoric and second language learning: Notes toward a theory of contrastive rhetoric ». In PURVES, A. C. (Ed.), *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric* (pp. 275–304). London: Sage.

KAPLAN, R. B. (1990). « Writing in a multilingual/multicultural context: what's contrastive about contrastive rhetoric? ». *The Writing Instructor.* Vol. 10, N° 1, 7-18.

KAPLAN, R. B., & GRABE, W. (1996). «Writing across cultures: contrastive rhetoric». *Theory & practice of writing*. (176-201). London: Longman.

KAPLAN, R. B. (2001). « Forward ». In PANETTA, C. G. (Ed.), *Contrastive rhetoric revisited and redefined*. (vii–xx). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

KAPLAN, R. B., & GRABE, W. (2002). « A modern history of written discourse analysis». *Journal of Second Language Writing.* N° 11, 191-223.

KAPLAN, R. B. (2005). « Contrastive rhetoric ». In HINKEL, E. (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. (375-392). Mahwah, NJ: Erlbaum.

KIRKPATRICK, A. (1997). «Traditional Chinese text structures and their influence on the writing in Chinese and English of contemporary Mainland Chinese students». *Journal of Second Language Writing.* Vol. 6, N° 3, 223-244.

KLEIBER, G. (1990). « Marqueurs référentiels et processus interprétatif : pour une approche "plus sémantique" ». *Cahiers de linguistique française*. N° 11, 241-258.

KONG, K. (1998). « Are simple business request letters really simple? A comparison of Chinese and English business request letters ». *Text*, N° 18, 103–141.

KUBOTA, R. (1992). *Contrastive rhetoric of Japanese and English: A critical approach*. Unpublished doctoral dissertation, The Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, Canada.

KUBOTA, R. (1997). « Reevaluation of the uniqueness of Japanese written discourse: Implications to Contrastive Rhetoric ». *Written Communication.* N° 14, 460–480.

KUBOTA, R. (1998). « An investigation of Japanese and English L1 essay organization: Differences and similarities ». *The Canadian Modern Language Review*.

N° 54, 475–507.

KUBOTA, R. (1999). « Japanese culture constructed by discourses: Implications for applied linguistics research and English language teaching ». *TESOL Quarterly*, N° 33, 9–35.

KUBOTA, R., & LEHNER, A. (2004). «Toward critical contrastive rhetoric». *Journal of Second Language Writing.* N° 13, 7–27.

KUMARAVADIVELU, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven, CT: Yale University Press.

L'Académie sociale de Chine et L'Académie des sciences humaines de l'Australie 1990).

La langue française dans les universités chinoises : éléments statistiques. (2014). dossier de l'Ambassade de France en Chine.

LADO, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

LAI, Y. X. 来裕恂 (1993). *Hanwen dian. 汉文典.* (*Dictionnaire des textes chinois).* Tianjing : Maison d'éditions de l'Université de NanKai.

LAN, S. M. & CHEN, J. 兰胜敏，陈娟. (2010). « Muyu qianyi zai fayu zhuanye xiezuo zhong de yingxiang ji celue yanjiu ». 母语迁移在法语专业写作中的影响及策略研究. (Influences des transferts de la langue maternelle sur la rédaction professionnelle en français et des propositions stratégiques). *Journal of Harbin Vocational & Technical College*. N° 6, 97-98.

LAND, R. E., & WHITLEZ, C. (1989). « Evaluating second language essays in regular composition classes: Toward a pluralistic U.S. rhetoric ». In JOHNSON, D.M.& ROEN, D.H. (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (pp. 284-293). New York: Longman.

LANE, P. (2001). « Linguistique textuelle dans les études française ». *Dialogues et cultures.* 46, Tome 2, 350-357.

LEFRANCOIS, P. (2001). « Le Point sur les transferts dans l'écriture en Langue Seconde ». *Canadian Modern Language Review*. N° 58.

LEKI, I. (1990). « Potential problems with peer responding in ESL writing classes». *CATESOL*. N° 3, 5-19.

LEKI, I. (1991). «Twenty-five years of contrastive rhetoric: text analysis and writing pedagogies». *TESOL Quaterly.* Vol. 25, N° 1, 123-143.

LEKI, I. (1992). *Undersrunding ESL writers: A guide for teachers*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

LEKI, I. (1997). « Cross-talk: ESL issues and contrastive rhetoric ». In Severino, C. et al. (Eds.), *Writing in multicultural settings* (p. 234–244). New York, NY: The Modern Language Association of America.

LEMAIRE, H. (1868). « Rapport sur l'agrégation de lettres ». *Journal général de l'Instruction publique.* Tome 37, p. 453-462.

LI, R. (Ed). (2012). *Zhongguo yuyan dituji. 中国语言地图集. (Le recueil des cartes linguistiques de Chine).* Beijing : Maison d'éditions de commerce.

LI, X. G.李香阁(2013). *Chuxue yilun wen xiezuo zhiyin. 初学议论文写作知音*(*La rédaction de yilun wen pour les débutants*).Beijing : Maison d'éditions de littérature et d'histoire de Chine.

LIANG, Q. C. 梁启超 (1922). *Xiezuo jiaoxue fa. 作文教学法.* (*La didactique de rédaction).* Maison d'éditions de Zhonghua Shuju.

LIEBMAN, J. (1992). « Toward a new contrastive rhetoric: differences between Arabic and Japanese rhetorical instruction ». *Journal of Second Language Writing*. Vol. 1, N° 2, 141-165.

LIN, J. C. (1984). « Chinese student's English compositions in terms of the nonlinguistic variable of sociocultural difference: A contrastive rhetoric ». *Dissertation Abstracts International*. Vol. 45, N° 8, 2378A.

LI, T. 李涂. (1998). *Wenzhang jingyi.文章精义* (*Sens des textes*). Beijing: Maison d'éditions de la littérature du people.

LI, X. M. (1996). *Good writing in cross-cultural context.* New York: State University of New York.

LIU, H. 刘洪 (2013). *Gaozhong yilun wen xiezuo. 高中议论文写作.* (*La rédaction de yilun wen au lycée*). Maison d'éditions de LI Jiang, 2013

LIU, M. C. (1990). « Beginning－transition－turn－synthesis (Qi, Cheng, He, Jie) ». *Australian Review of Applied Linguistics*. Series 6, (38-69).

LIU, Y. (1996). « To capture the essence of Chinese rhetoric ： An anatomy of a paradigm in comparative rhetoric». *Rhetoric Review*. Vol. 14, N° 2, 318-335

LIU, Y. M. (1996). « Three issues in the argumentative conception of early Chinese discourse ». *Philosophy East and West.* Vol. 46, N° 1, 33-58.

LU, X. (1998). *Rhetoric in ancient China, fifth to third century B.C.E.: A comparison with Greek classical rhetoric*. Columbia, SC: University of South Carolina Press.

LUTER, J. (1983). « Training Chinese journalists at the University of Hawaii ». *Language Learning and Communication.* Vol. 2, N° 1, 93-95.

MCCAGG, P. (1996). « If you can lead a horse to water, you don't have to make it drink: some comments on reader and writer responsibilities ». *Multilingua.* N° 15, 239–256.

MCKAY, S. L. (1989). « Topic development and written discourse accent ». In JOHNSON, D. & ROEN, D. (Eds.), *Richness in writing: Empowering ESL students* (253-262). New York: Longman.

MA, X. H., LIU, L. *et al*. (2011). *Le Français.* Tome 1. Beijing : Maison d'éditions de l'Enseignement Recherche des Langues étrangères. 8e édition de la 2e version.

MA, X. H., LIU, L. *et al*. (2013). *Le Français.* Tome 2. Beijing : Maison d'éditions de l'Enseignement Recherche des Langues étrangères. 5e édition de la 2e version

MA, X. H., LIU, L. *et al*. (2000). *Le Français.* Tome 3. Beijing : Maison d'éditions de l'Enseignement Recherche des Langues étrangères. 6e édition de la 1e version.

MA, X. H., LIU, L. *et al*. (2003). *Le Français.* Tome 4. Beijing : Maison d'éditions de l'Enseignement Recherche des Langues étrangères. 10e édition de la 1e version.

MALCOLM, I., & PAN. H. (1989). « Argumentation patterns in contemporary Chinese ： Implications for English teaching ». In BICKLEY, V. (Ed.), *Language Teaching and Learning Styles across Cultures.* (321-333). Hong Kong: Institute of Language Education

MANN, W. C., & THOMPSON, S. A. (1988). « Rhetorical structure theory: Toward a functional theory of text organization ». *Text.* N° 8, 242–281.

MATALENE, C. (1985). « Contrastive Rhetoric: an American Writing Teacher in China ». *College English*. Vol. 47, N° 8, 790-808.

MARCELLINUS, M. (2007). « Probing rhetorical structures of advanced learners' expository prose: A data-based approach ». *Indonesian Journal of English Language Teaching.* Vol. 3, N° 2, 78-89.

MARTIN, E., (2007). *Culture(s) éducative(s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale : Le cas des enseignants chinois de FLE des universités.* Mémoire de master, Université du Maine.

MARTIN, J. R. (1994). « Macro-genre: The ecology of the page». *Network.* N° 21, 29-52.

MARTIN, J. R. (1995). « Interpersonal meaning, persuasion and public discourse: packing semiotic punch». *Australian Journal of Linguistics.* N° 15, 33-67.

MARTIN, J. R. (1997). « Analysing genre: functional parameters». In CHRISTIE, F. & MARTIN, J. R. (Eds.), *Genre and institutions: Social processes in the workplace and school.* (3-39). London and NewYork: Continuum.

MARTIN. J. R. (1985). *Factual writing: exploring and challenging social reality.* Geelong, Australia: Deakin. (Also published by Oxford University Press, 1989)

MARTINEZ, P. (1998). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France.

MATSUDA, P. K. (1997). « Contrastive rhetoric in context: A dynamic of L2 writing ». *Journal of Second Language Writing*. Vol. 6, N° 1, 45-60.

MATSUDA, P. K. (2001). « On the origin of contrastive rhetoric: a response to H.G. Ying ». *International Journal of Applied Linguistics*. N° 11, 257–260.

MATSUDA, P. K., & De PEW, K. E. (2002). (Eds.), « Early second language writing » [Special issue]. *Journal of Second Language Writing.* Vol. 11, N° 4.

MAURANEN, A. (1993). « Contrastive ESP rhetoric: metatext in Finnish English economics texts ». *English for special purposes*. Vol. 18, N° 1, 3-22.

MAURANEN, A. (2001). « Descriptions or explanations? Some methodological issues in contrastive rhetoric ». In HEWINGS, M. (Ed.), *Academic writing in context* (p. 43–54). Birmingham, England: University of Birmingham Press.

MEYER, M. (1982). *Logique, langage et argumentation*. Paris: Classiques Hachette.

MO, J. C. (1982). « A study of English reading comprehension from the point of view of discourse function ». *English Teaching and Learning.* Vol. 6, N° 3, 39-48.

MOHAN, B.A., & LO, W.A-Y. (1985). «Academic writing and Chinese students' transfer and development factors». *TESOL Quaterly.* Vol. 19, N° 3, 515-534.

MOIRAND, S. (1979). *Situation d'écrits, compréhension /production en français langue étrangère*, Coll. « Didactique des langues étrangères ». Paris : CLE International.

MOIRAND, S. (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris: Hachette.

MONTGOMERY, S. (1996). *The scientific voice*. Londres: Guildford Press.

MORENO, A. I. (1998). « The explicit signaling of premise-conclusion sequences in research articles: A contrastive framework ». *Text.* N° 18, 545–585.

MORIER, H. (1961). *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*. Paris: PUF.

NORMENT, N. (1982). « Contrastive analysis of organization structures and cohesive elements in English, Spanish (ESL), and Chinese (ESL) students' writing in narrative and expository modes ». (ERIC Document Reproduction Service No. ED 269764)

NORMENT, N. (1984). « Contrastive analyses of organizational structures and cohesive elements in native and ESL Chinese, English, and Spanish writing ». Dissertation Abstracts International, 45(1), 172A.

NORMENT, N. (1994). « Contrastive analyses of cohesive devices in Chinese and Chinese ESL in narrative and expository written texts ». *Chinese Language Teaching Association Journal.* Vol. 29, N° 1, 49-81.

NOOR, R. (2001). «Contrastive rhetoric in expository prose：Approaches and achievements »． *Journal of Pragmatics.* Vol. 33, N° 2, 255-269．

OLIVIER, R. T. (1971). *Communication and culture in ancient India and China*. Syracuse, NewYork : Syracuse University Press.

OSTLER, S. (1987). *Contrastive rhetorics of Arabic, English, Japanese and Spanish*. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.

OUYANG, Q. M. 欧阳起鸣.（1987）.《Lunping》.论评. (Commentaires). In Siku quanshu. 四库全书本. Collection des ouvrages portés au Catalogue de la Bibliothèque complète des quatre trésors. Shanghai: Guji chubanshe.

OSTLER, S. (1987). « English in parallels: A comparison of English and Arabic prose ». In CONNOR, U., & KAPLAN, R.B. (Eds.), *Writing across languages: Analysis of L2 text* (169-185). Reading, MA: Addison-Wesley.

PANETTA, C. G. (Ed.). (2001). *Contrastive rhetoric revisited and redefined*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

PENNYCOOK, A. (1996). « Borrowing others' words: Text, ownership, memory, and plagiarism ». *TESOL Quarterly*. N° 30, 201–229.

PERELMAN, C. (1977). *L'empire rhétorique : rhétorique et argumentation*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

PERELMAN, C. (1989). *Rhétoriques.* Bruxelles : Université de Bruxelles.

PERELMAN, C. & OLBRECHTS-TYTECA, L. (1988). *Traité de l'argumentation*. Bruxelles, Université de Bruxelles.

PEREZ-RUIZ, L. (2001). *Análisis retórico contrastivo: el resumen lingüístico y médico en inglés y en español.* Thèse de doctorat, l'Universidad de Valladolid.

PERY-WOODLEY, M.-P. (1993). *Les écrits dans l'apprentissage*. Paris : Hachette.

PITKIN, W.L (1969). « Discourse Blocs ». *College composition and communication.* Vol. 20, N° 2, 138-148.

POLLET, M.-C. (2001). *Pour une didactique des discours universitaires. Etudiants et système de communication à l'université,* Bruxelles : De Boeck Université.

PURVES, A. (1986). « Rhetorical communities, the international student, and basic writing ». *Journal of Basic Writing*. N° 5, 38-51.

PRECHT, K. (1998). « A cross-cultural comparison of letters of recommendation ». *English for Specific Purposes Journal.* N° 17, 241-265.

PURVES, A. (1988). *Writing across languages and cultures: Issues in contrastive rhetoric*. Newbury Park, CA: Sage.

RAIMES, A. (1991). «Out of the woods: Emerging traditions in the teaching of writing». *TESOL Quarterly.* Vol. 25. N°3, 407-430.

RAPHANEL, J. (1997). « Le français a horreur de la répétition ». *Dialogues et cultures*. N° 41, 324-334.

RASTIER, F. (1987). *Sémantique interprétative*. Paris : Presses Universitaires de France.

RASTIER, F. (1989). *Sens et textualité*. Paris : Hachette.

RASTIER, F. (2007). « Conditions d'une linguistique des normes ». In Siouffi, G. &

REN, F.Q. 任富强 (2011). *Yilun wen xiezuo xincelue. 议论文写作新策略*(*Les nouvelles stratégies pour la redaction de yilun wen*). Hangzhou : Maison d'éditions de l'Université de ZheJiang.

REGENT, O. (1985). «A comparative approach to the learning of specialized discourse». In RILEY, P. (Ed.), *Discourse and Learning.*(68-74). New York: Longman.

SAPIR, E. (1921). Language: An introduction to the study of speech. New York: Harcourt, Brace and Company.

SANTANA-SEDA, O., Sr. (1975). « A contrastive study in rhetoric: An analysis of the organization of English and Spanish paragraphs written by native speakers of each language». *Dissertation abstracts international.* N° 35, 3862A.

SAVATOVSKY, D. (1995). «Le français, matière ou discipline ? ». *Langages*. N° 120, 52-77.

SAVATOVSKY, D. (1998). « Du discours français à l'étude du texte argumentatif ». *Les Carnets du CEDISCOR*. N° 5, 49-60.

SAVATOVSKY, D. (2011). « Une néo-rhétorique d'école (1985-2005) », in CHISS, J.-L. MERLIN-KAJMAN, H., PUECH, C. (éds), *Le français discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*, Paris, Riveneuve Editions, 123-139.

SARRAZIN, B. (1990). « La dissertation, exercice scolaire : ses débuts dans l'enseignement français ». *Pratiques*. N° 68, 69–88.

SCARCELLA, R. (1984), « How writers orient their readers in expository essays: a comparative study of native and non-native English writers ». *TESOL Quarterly.* Vol. 18, N° 4, 671-688.

SCOLLON, R. (1991). *Eight legs and one elbow. Stance and structure in Chinese English composition*. Paper presented at International Reading Association, Second North American Conference on Adult and Adolescent Literacy, Banff.

SCOLLON, R. (1995). « Plagiarism and ideology: identity in intercultural discourse». *Language in Society.* Vol. 4, N° 1, 1-28.

SCOLLON, R. (1997). « Contrastive rhetoric, contrastive poetics, or perhaps something else? ». *TESOL Quarterly*. N° 31, 352–363.

SCOLLON, R., & SCOLLON, S.W. (1995). *Intercultural communication: A discourse approach*. Cambridge, UK: Blackwell.

SCOLLON, R., & SCOLLON, S.W. (1997). I*ntercultural communication: a discourse approach*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

SELINKER, L. (1969). « Language transfer ». *General linguistics.* Vol. 9, Nº 2, 67–92.

SHI, H. 石慧. (2011). «Fayu jiaoxue yanjiu xianzhuang yu sikao ». 法语教学研究现状与思考. (Réflexion sur l'état actuel des recherches de l'enseignement de français). *Faguo yanjiu. 法国研究.* (*Etudes françaises*). Vol. 11, N° 3, 53-59.

SHI, M. Z., 史美珍& DONG, M. Y. 董茂永. (2002). *Fayu yingyongwen xiezuo. 法语应用文写作.* (*Correspondance pratique*). Beijing: Maison d'éditions de l'éducation et du tourisme.

SHU, J. Z. (1991/1992). *Manuel de français.* Tome 3. Shanghai : Maison d'éditions de l'enseignement des langues étrangères de Shanghai.

SHU, J. Z. (1991/1992). *Manuel de français.* Tome 4. Shanghai : Maison d'éditions de l'enseignement des langues étrangères de Shanghai.

SILVA, T. (1990). « Second language composition instruction: developments, issues, and edections in ESL». KROLL, B. (Ed.), *Second language writing: insights for the classroom*. (11-23). Cambridge: Cambridge UP.

SILVA, T. (1993). «Toward an understanding of the distinct nature of L2 writing: The ESL research and its implications». *TESOL Quarterly.* N° 27, 657-675.

SILVA, T. (1997). «Differences in ESL and native-English-speaker writing: the research and its implications». In SEVERINO, C. at. (Eds.), *Writing in Multicultural Settings*. (p. 209-219). New York: MLA.

SNIVELY, H. (1999). *Coming to terms with cultural differences: Chinese graduate students writing academic English*. Doctoral dissertation. Harvard Graduate School of Education

SOVERINO, C. (1993). « The “doodles” in context: qualifying claims about Contrastive Rhetoric ». *The Writing Center Journal*. Vol. 14, N° 1, 44-61.

SOW-BARRY, A. (1999). *Enseignement de la production écrite en 11e année du secondaire à Conakry et propositions d’aménagement de programme*. Thèse de doctorat, l’Université de Montréal.

SPACK, R. (1997). « The rhetorical construction of multilingual students ». *TESOL Quarterly*. N° 31, 765–774.

STEUCKARDT, A. (Eds.), *Les linguistes et la norme : aspects normatifs du discours linguistique.* (3-20). Berne : Peter Lang.

SUN, H. K., al. (2007). *Les langues de la Chine.* Beijing : Maison d’éditions de commerce.

SWALES, J. (1990). *Genre Analysis: English in academic and research settings*. Cambridge UP: Cambridge.

TAKAGAKI, Y. (2000a). « Des phrases, mais pas de communication. Problème de l’organisation textuelle chez les non-Occidentaux : le cas des Japonais ». *Dialogues et cultures*. N° 44, 84-91.

TAKAGAKI, Y. (2002b). «La logique française est-elle universelle ? – études comparatives des organisations textuelles chez les Français et les Asiatiques – », Colloque International de Bangkok 2002 (Association Thaïlandaise des Professeurs de Français), 185-195.

TAKAGAKI, Y. (2005). « Diversité des langues et organisations textuelles : le cas des Japonais ». *Dialogues et cultures*. N° 50, 154-159.

TAKAGAKI, Y. (2006). « Remarques sur les spécificités du japonais constituant des difficultés dans l’apprentissage du FLE ». *Journal of language and culture: language and information.* N° 1, 31-73.

TAKAGAKI, Y. (2008). *De la rhétorique contrastive à la linguistique textuelle. L'organisation textuelle du français et du japonais*. Thèse de doctorat, l'Université de Rouen.

TAYLOR, G., & CHEN, T. (1991). « Linguistic, cultural, and subcultural issues in contrastive discourse analysis: Anglo-American and Chinese scientific texts ». *Applied Linguistics*, Vol. 12, N° 3, 319–336.

TIRKKONEN-CONDIT, S. (1985). *Argumentative text structure and translation*. Jyvaskyla: University of Jyvaskyla.

TIRKKONEN-CONDIT, S. (1996). « Explicitness vs. implicitness in argumentation: An intercultural comparison ». *Multilingua.* N° 15, 274–275.

TROUBETZKOY, N. S. (1949). *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck.

TSAO, F.-F. (1983). « Linguistics and written discourse in particular languages: English and Mandarin ». *Annual Review of Applied Linguistics*. N° 3, 99-117.

TU, C. (1974). « The Chinese examination essay: Some literary considerations. Monumenta Serica ». *Journal of Oriental Studies*. xxxi, 393-406.

VAN DIJK (1980). *Macrostructures*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

VAN DIJK (1985). *Handbook of discourse analysis*. Vol. 3. *Discourse and Dialogue*. London: Academic Press.

VENTOLA, E., & MAURANEN, A. (1991). « Non-native writing and native revising of scientific articles ». In VENTOLA, E. (Ed.), *Functional and systematic linguistics* (p. 457–492). Berlin: Mouton de Gruyter.

VIALA, A. (1990). « La dissertation fut d'abord un genre mondain snob ». *Pratiques* N° 68, p. 108-109.

VIGNER, G. (1982). *Ecrire- élément pour une pédagogie de la production écrite.* Paris: Clé international.

VIGNER, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde.* Paris : clé international.

VON MUNCHOW, P. (2004). *Les journaux télévisés en France et en Allemagne. Plaisir de voir ou devoir de s'informer*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

VIGOTSKY, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WALKER, D. (2006). «Improving Korean university student EFL academic writing with contrastive rhetoric: Teacher conferencing and peer-response can help». *Journal of Asia TEFL.* Vol. 3, N° 4, 71-111.

WALKER, D. (2011). «How to teach contrastive (intercultural) rhetoric: Some ideas for pedagogical application». *New Horizons in Education.* Vol. 59, N° 3, 71-81.

WANG, K.F. 王凯符. (1991). *Bagu wen gaishuo 八股文概说.* (*L'essai à huit jambes*). Beijing: China Peace Press.

WANG, L. 王丽 (2012). « Qiaoyong keben sucai ». 巧用课本素材 (Enseigner la composition avec le manuel du chinois). *试题与研究. Examen et recherches*. N° 3, p. 85-90.

WANG, S. Z. 王水照 (2007). *Lidai wenhua. 历代文话. (Discussions sur les textes des générations)*. Shanghai : l'Université de Fudan.

WANG, T. S. 王天舒(2006). *Yilun wen xiezuo jiaocheng. 议论文写作教程* (*Le manuel de yilun wen*). Changsha : Maison d'éditions de l'Université de HuNan.

WANG, W. R. 王文融 & XIAO, R. F. 肖瑞芬. (1999). *Gaodeng xuexiao fayu zhuanye gaonianji jiaoxue dagang. 高等学校法语专业高年级法语教学大纲.*(*La Directive relative aux réformes de l'Apprentissage et Enseignement des langues étrangères dans le supérieur chinois*). Beijing : Maison d'éditions de l'Enseignement Recherche des Langues étrangères.

WANG, X. L., 王秀丽 & PORTIER, J. (2011). *Fayu xiezuo jiaocheng. 法语写作教程.* (*Cours de rédaction*). Beijing : Maison d'éditions de l'enseignement et de la recherche des langues étrangères.

WANG, Y.K. (2012). « Validité, fiabilité et difficulté : une analyse du TFS8 en Chine ». *Synergies Chine.* N° 7, 107-116.

WEINRICH, H. (1989). *Grammaire textuelle du français*. Paris: Didier/Hatier.

WHORF, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings*. Cambridge, MA: MIT Press.

WOLFF, D. (1996). « Afin de promouvoir l'écriture de la deuxième langue ». In DANS, B. *et al.* (Eds.), *Écrit dans une langue étrangère*. 110-134.

WONG, K.-M. (2005). « Le papillon dans le jardin ». *Diogène*, N° 209, 139-153.

WU, Y. T. 吴应天 (1989). *Wenzhang jiegou xue.*文章结构学. (Etudes des structures textuelles). Beijing: Maison d'éditions de l'université du peuple.

WU, J. (Ed.). (1981). *The pinyin Chinese-English dictionary*. Hong Kong: The Commercial Press.

XIA, L. (2005). *Intercultural rhetorical studies in argumentative discourse: English VS. Chinese*. Thèse de doctorat, l'Université des études internationales de Shanghai.

XIA, M. Z. *et al.* 夏丏尊等 (1935). *Guowen babai ke. 国文百八课.* (*108 leçons du chinois national).* Shanghai : Librairie Kaiming.

XIA, M. Z. *et al.* 夏丏尊等 (2007). *Wenzhang zuofa. 文章作法. (La composition).* Beijing : Maison d'éditions Zhonghua.

XIE, Z. 谢榛. (1961). *Siming shihua. 四溟诗话.* (*Ce que disent les poètes*). Volume I, Maison d'éditions de la littérature du peuple.

XU, C. J. 徐常吉 (1985). *Xu Changji Lunwen. 徐常吉论文.* (*Essais de XU ChangJi).* Beijing : Maison d'éditions Zhong Hua.

XU, Y. (2010). « Différences méthodologiques entre les manuels français et chinois de FLE sous l'angle de l'organisation structurelle du contenu », *Synergies Chine.* N° 5, 89-98.

YANG, M. L. 杨明丽 (2010). *Xinbian fayu yingyongwen xiezuo. 新编法语应用文写作.* (*Correspondance pratique*). Beijing: Maison d'éditions de l'Université de Beijing.

YE, L. M. 叶黎明. (2012). *Xiezuo jiaoxue neirong xinlun. 写作教学内容新论.* (*Nouvelles discutions sur l'enseignement de l'écrit en chinois*). Shanghai: Maison d'éditions de l'enseignement à Shanghai.

YE, S. T. 叶圣陶 (1924). *Zuowen lun. 作文论.* (*La composition*). Beijing : Maison d'éditions de commerce.

YING, H.G. (2000). «The origin of contrastive rhetoric revisited ». *International Journal of Applied Linguistics*. N° 10, 259–268.

YING, H. G. (2001). « On the origins of contrastive rhetoric: a reply to Matsuda ». *International Journal of Applied Linguistics*. N° 11, 261–266.

YOU, X.Y. (2005). « Conflation of rhetorical traditions: The formation of modern Chinese writing instruction ». *Rhetorical Review*. Vol. 24, N° 2, 150-69.

YOUNG, L.W. L. (1994). «Crosstalk and culture». *Sino-American Communication*, Cambridge: Cambridge University Press.

YU, C. H., & CHEVALOT, B. (2012). « Rôle de la grammaire dans le TFS-4 », *Synergies Chine.* N° 7, 97-105.

YU, F. L. 俞发亮 & SHI, X. Y. 石修银 (2012). *Gaozhong yilunwen keshi xiezuo jiaocheng. 高中议论文课时写作教程*(*Le manuel de yilun wen pour les lycéens*). Shanghai : Maison d'éditions de WenHui.

ZAMEL, V. (1997). « Toward a model of transculturation ». *TESOL Quarterly.* N° 31, 341–352.

ZAMEL, V. (1983). « The composing processes of advanced ESL students: Six case studies ». *TESOL Quarteriy.* Vol. 17, N° 2, 165-187.

ZELLERMAYER, M. (1990). « An analysis of oral and literate texts: Two types of reader-writer relationships in Hebrew and English ». In RAFOTH, B. A. & RUBIN, D. L. (Eds.), *The social construction of written communication* (p. 287-303). Norwood, NJ: Ablex.

ZELTZER, N. (2010). Trandferts de compétences et savoirs-faire et enseignement-apprentissage de la dissertation française en classe de FLE d'une université allemande. Mémoire de master, l'université européenne Viadrina.

ZHANG, D. H.张涤华, *et al*. (1986). *Hanyu yufa xiuci cidian. 汉语语法修辞词典. (Dictionnaire de grammaire et rhétorique chinoises).* Hefei : Maison d'éditions de l'éducation d'Anhui.

ZHANG, Q. (1997). *Academic writing in English and Chinese: Case study of senior college students*. Unpublished doctoral dissertation. Ball state University.

ZHANG, S. X. 张思绪 (1988). *Shifa gaishu.诗法概述. (Introduction générale des méthodes poétiques)*. Shanghai: Shanghai Guji Chubanshe.

ZHANG, T. Y. 张廷玉. (1974). *Mingshi. 明史.* (*Histoire de la Dynastie des Ming*). Vol. 6, BeiJing: Maison d'éditions ZhongHua.

ZHANG，Y. D. (2001). « Parallèle Chine-Occident : problèmes et démarches ». *Revue de la littérature comparée.* N° 298, p284-291.

ZHENG, D.郑奠& TAN, Q. J. (1980). *Guhanyu xiucixue ziliao huibian.古汉语修辞学资料汇编.* (*Livre de la rhétorique classique*). Beijing : Maison d'éditions de commerce.

ZHENG, Z. Y. 郑子瑜 (1984). *Zhongguo xiucixue shigao. 中国修辞学史稿. (Histoire de la rhétorique chinoise)*. Shanghai : Maison d'éditions de l'éducation.

ZHU, Z. C. 朱滋萃 (1934). « Ba gu wen yan jiu». 八股文研究. (Une étude de l'évolution de bagu wen). *Wen Xue.文学* (*Littérature*). Vol. 3, N° l, 395-408.

Annexe I

Questionnaire sur l'enseignement de l'écrit menée auprès des enseignants de français

Choix multiple permis en cas de besoin :

➢ **Profil :**

1. Age :
   - ❑ 20-30 ans
   - ❑ 31-40 ans
   - ❑ 41-50 ans
   - ❑ plus de 50 ans

2. Sexe :
   - ❑ Masculin
   - ❑ féminin

3. Etablissement :.....

4. Depuis combien d'années enseignez-vous le français?
   - ❑ Moins d'un an
   - ❑ 1 – 3 ans
   - ❑ 4 – 10 ans
   - ❑ plus de 10 ans

5. Aux étudiants de quelle année enseignez-vous ?
   - ❑ Licence 1
   - ❑ Licence 2
   - ❑ Licence 3
   - ❑ Licence 4
   - ❑ Master 1
   - ❑ Autres

6. Quel(s) cours dispensez-vous ?
   - ❑ Français fondamental
   - ❑ Compréhension écrite
   - ❑ Compréhension et expression orales
   - ❑ Culture générale des pays francophones
   - ❑ Grammaire
   - ❑ Expression écrite
   - ❑ Autres. Précisez :.....

➢ **L'expression écrite**

1. Selon vous, quel est l'aspect le plus difficile dans l'enseignement du français pour vos étudiants ?
   - ❑ Prononciation
   - ❑ Orthographe
   - ❑ Grammaire
   - ❑ Lexique
   - ❑ Culture et histoire
   - ❑ Expression orale

- ❑ Expression écrite
- ❑ Compréhension écrite
- ❑ Compréhension orale
- ❑ Autres (Précisez.....)

2. Dans votre établissement, existe-t-il un cours spécifique sur la rédaction?
   - ❑ Oui
   - ❑ Non

3. (en quelle année :.....)
   (à quelle fréquence : .....)
4. Combien d'exercices de rédaction donnez-vous à réaliser en moyenne dans votre enseignement durant une année scolaire?
   - ❑ 0
   - ❑ 1-10
   - ❑ 11-20
   - ❑ 21-30 (inclus)
   - ❑ Plus de 30

5. D'après vous, quel type de texte est le plus facile à produire pour vos étudiants ?
   - ❑ descriptif
   - ❑ explicatif
   - ❑ dialogique
   - ❑ narratif
   - ❑ argumentatif
   - ❑ Autres

6. D'après vous, quel type de texte est le plus difficile à produire pour vos étudiants?
   - ❑ descriptif
   - ❑ explicatif
   - ❑ dialogique
   - ❑ narratif
   - ❑ argumentatif
   - ❑ Autres

7. D'après-vous, quel est l'aspect le plus difficile dans l'écrit pour les étudiants ?
   - ❑ Orthographe
   - ❑ Lexique
   - ❑ Grammaire
   - ❑ Conventions d'écriture à la française
   - ❑ Cohésion/cohérence
   - ❑ Culture

8. Comment repérez-vous le niveau des étudiants à l'écrit ?
   - ❑ Selon le CECR
   - ❑ Selon le programme d'enseignement du français du Ministère chinois d'éducation
9. Les étudiants pratiquent-ils l'auto-évaluation de leur niveau à l'écrit ?
   - ❑ Toujours
   - ❑ Souvent
   - ❑ Rarement
   - ❑ Jamais

10. Y a-t-il une formation à la dissertation dans votre établissement ?

- ❑ Oui
- ❑ Non

Si oui, est-ce dans le programme du cours de rédaction ?

Y a-t-il une formation spécifique organisée par le consulat ou le département de français ?

- ❑ Oui
- ❑ Non

11. D'après-vous, quelles sont les problèmes rencontrés par les étudiants chinois face à la dissertation ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

12. Quelles sont vos propositions de remédiation?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Merci beaucoup de votre coopération !

Annexe II

Questionnaire adressé aux étudiants français

Qu'est-ce qui est important dans une « rédaction de nature argumentative » ou d'une « dissertation » ? Veuillez donner une note à chaque critère d'évaluation en utilisant un chiffre de 0 à 4 correspondant à votre opinion que vous mettrez entre parenthèses ( ).

très important 4 important 3 peu important 2 sans importance 1 sans opinion 0

1. La composition est logique. ( )
2. Le contenu est fidèle au sujet. ( )
3. Les exemples ou citations doivent être suivis d'explications qui les relient aux arguments. ( )
4. Le sujet doit être présenté au début de la dissertation. ( )
5. Présence des organisateurs textuels : *d'abord, ensuite, enfin*. ( )
6. Présence des marqueurs de relations / connecteurs : *comme, mais, par conséquent*. ( )
7. Utilisation de transitions : phrases, expressions. ( )
8. L'auteur ne doit pas s'engager dans la rédaction : pas d'expérience personnelle, pas d'utilisation de 'je'. ( )
9. Le texte comporte une introduction, un développement et une conclusion. ( )
10. La problématique est présentée dans l'introduction. ( )
11. Chaque paragraphe a sensiblement la même longueur. ( )
12. Il faut annoncer le plan au début du texte. ( )
13. La conclusion doit comporter un élargissement, une indication vers des prolongements possibles du propos. ( )
14. Le but d'un texte argumentatif est de répondre à trois questions : qu'est-ce ? Pourquoi ? Comment ? ( )
15. Le contenu du texte doit donner à penser au lecteur.. ( )
16. Le texte doit contenir des idées originales. ( )
17. L'interaction entre l'auteur et le lecteur est indispensable. ( )
18. Présence d'anecdotes : sont-elles pertinentes, originales ? ( )
19. Présence de citations : poèmes, proverbes. Sont-elles requises ? ( )
20. Les effets de style sont importants. ( )
21. La fin du texte est marquée par l'énoncé d'une morale. ( )
22. L'argument se trouve au début du paragraphe. ( )
23. L'argument se trouve à la fin du paragraphe. ( )
24. Quelle importance accordez-vous à la maîtrise de la langue : orthographe, grammaire, etc. ( )
25. A votre sens, les critères d'évaluation d'un texte argumentatif sont-ils les mêmes en chinois et en français ? Oui Non **Justifiez votre choix, s'il vous plait !**
    Vos remarques (facultatif)

Entourez la mention correspondante

Âge : i) moins de 20 ans ii) de 20 à 30 ans iii) de 31 à 40 ans iv) de 41 à 50 ans v) 51 ans et plus

Sexe : homme femme Établissement :

Depuis combien d'années apprenez-vous le chinois ? 1-3 ans 4-5 ans Plus de 5 ans

Annexe III

Questionnaire auprès des étudiants chinois

在一篇议论文或议论性质的文章中，哪些成分很重要？请用 0-4 给下列每一个评价标准打分，将您的意见写在下列括号中

非常重要 4　重要3　不太重要2　不重要1　不知道 0

1. 文章符合逻辑。（ ）
2. 内容紧扣主题。（ ）
3. 在例子和引用之后要进行解释，将它们和论点联系起来。（ ）
4. 文章开头要明确提出主题，开门见山。（ ）
5. 有篇章连接词：首先、然后、最后等等。（ ）
6. 有关系连词：例如、但是、因此，等等。（ ）
7. 使用过渡短语和过渡句。（ ）
8. 作者不应该在文章中出现：如描写个人经历，使用第一人称“我”等。（ ）
9. 全文由开头、正文和总结三部分组成。（ ）
10. 在开头部分，有一个疑问环节，是一个或一串围绕主题提出的问题，议论文旨在回答这些问题。（ ）
11. 每一段的长短差不多。（ ）
12. 文章开头要宣布大纲。（ ）
13. 结尾必须有所展开，提出新的问题。（ ）
14. 议论文的目的是为了回答三个问题：是什么？为什么？怎么样？（ ）
15. 文章的内容让读者有感触。（ ）
16. 有新颖的想法（ ）
17. 作者和读者的互动是必不可少的。（ ）.
18. 有一些贴切、新颖的轶事。（ ）
19. 引用诗歌、谚语等。（ ）
20. 修辞风格很重要。（ ）
21. 文章结尾要说明一个道理。（ ）
22. 论点出现在段落的开头。（ ）
23. 论点出现在段落的末尾。（ ）
24. 语言的掌握：没有错别字、通顺、书写规范。（ ）
25. 您认为中文议论文和法语议论文的评价标准相同吗？相同 □不相同 □知道□ **请说明为什么！**

26. 您了解八股文吗？一点都不了解□听说过 □读过□ 写过□

27. 您觉得八股文对您的法语写作有影响吗？不知道□没有□有一点□很大影响□

28. 您了解起承转合这一结构吗？
一点都不了解□ 听说过□ 学过没有在自己的写作中使用过□学过在自己的写作中使用过□

29. 您觉得这一结构对您的法语写作有影响吗？不知道□没有□有一点影响□很大影响□
您的评价：

年龄: i) 小于20 岁 ii) 20-30 岁ii) 31 - 40 岁 iii) 41- 50 岁iv) 50 岁以上

性别:男 女　　学校 :

学法语多久？

i)从未学过　ii)1-3 年　iii)4-5 年　iv)5 年以上

Annexe IV

Article d'un professeur chinois

Le Grand voyageur et le pèlerin

— Appréciation des exploits en sinologie de François CHENG dans l'histoire de la sinologie française

XXX

Résumé :

Au cours de préparation de cette communication, je reconnais à nouveaux les succès de François CHENG, et je réalise maintenant que non seulement il a obtenu beaucoup de succès sur l'enseignement, la traduction et la recherche de chinois, mais encore, il a écrit des œuvres littéraires originales au sujet chinois. C`est un grand « homme à la barre », qui porte l'essence de la culture maternelle entre les deux pays. Envisager l'histoire de la sinologie française dans son ensemble, je ne trouve pas encore un autre sinologue qui y a apporté aussi grandes de contributions. Du fait qu'il « se baigne dans les cultures occidentales et orientales », « en tout acceptant et absorbant sans discernement », et il comprend bien que « Avant que la Terre ne se sépare du Ciel, tous les stars du Ciel sont voisins ». C'est la base qu'il a pu jeter avec beaucoup de succès, c'est aussi la raison pour laquelle mon article s'intitule « Le Grand voyageur-pèlerin ».

Mots clés: l'histoire de la sinologie française, les succès de François CHENG à la sinologie, la signification

1. Le Motif de poser ce sujet de discussion

Quand on parle de l'histoire de la sinologie française, on ne peut pas se passer de citer François CHENG et on considère même qu'il est un grand sinologue. Malheureusement, alors que j'écrivais « L'histoire de la sinologie française »[137] je n'ai pas suffisamment fait mention de lui. C'est peut-être parce que François CHENG a dit de lui-même qu'il n'était pas un sinologue au sens rigoureux du terme, et que sa fille, Anne Cheng, au contraire, elle, était une vraie sinologue. Mais, je me dis que**,** selon les expressions chinoises « Regarder sans voir » ou encore « Etre assez aveugle pour regarder le mont Taishan sans le voir ». C'est bien moi qui n'ai pas pris en considération son succès.

[137] Xu Guanghua, *L'Histoire de sinologie française*, Editions XueYuan, 2009.

En réalité, en Chine, il y a beaucoup d'ouvrages qui présentent François Cheng. La première vague d'ouvrages concerne les années 80 du XXe siècle. On trouve un article, dans la revue « Etude sur la littérature mondiale » de WuHan, ainsi que dans des revues de littérature comparée. Il y a eu une deuxième vague d'articles sur François Cheng lors de la publication de la traduction en chinois de *Le dit de Tianyi* ainsi que lorsqu'il a été élu à l'Académie française en 2002.

C'est seulement après l'acceptation de la tâche confiée par Madame YuanLi que je commence à m'intéresser à nouveau à François CHENG. Je réalise maintenant que non seulement il est un sinologue de grand mérité, mais encore un digne sinologue qui a apporté une grande contribution à la sinologie française ou mondiale.

2. Un sinologue doué en recherches et en œuvres littéraires

On sait bien qu'en sinologie, il y a deux sortes de sinologues: les uns donnent la priorité à l'enseignement, à la traduction et à la recherche; les autres donnent la priorité à la création d'œuvres littéraires. Or, en France, François CHENG est un Sinologue expert dans les deux domaines.

La France est le berceau de la sinologie mondiale. Au XIXe siècle Collège de France a ouvert les cours de sinologie pour la première fois dans le monde entier. Abel Rémusat n'avait que 27 ans lorsqu'il a reçu la chaire de sinologie dans ce noble établissement. A la suite d'Abel Rémusat, ont surgi en grand nombre des sinologues comme Stanislas Julien, De Saint-Denys, Antoine Bazin, Edouard Chavannes, Henri Cordier, Henri Maspero, Paul Pelliot, Marcel Granet, etc. Et, après la deuxième guerre mondiale, la condition de sinologie française a changé. Comme ce que l'a dit Michel Soymié, en dehors de Paul Demiéville et de Jacques Gernet, il est très difficile de trouver des sinologues comme Edouard Chavannes ou Henri Maspero qui ont « tout fait ou presque tout », car les recherches en sinologie française sont « de plus en plus tournées vers des spécialités ». C'est pourquoi on étudie la sinologie surtout dans les « domaines spéciaux », mais non sur quelque « personne »[138]. Dans *L'Histoire de sinologie française* , on divise les sinologues française après la deuxième guerre en ces

[138] Michel Soymié, « La Sinologie française pendant des 50 années », dans *La Sinologie française contemporaine*, Jean–Pierre Drege et GengSheng (éds.), Editions de Sciences Sociales de Chine, 1998.

domaines: histoire et sociale, philosophie et religion, littérature, langage et les autres. François CHENG est placé dans le domaine de littérature.[139]

On sait que, les sinologues d'avant ou d'après la deuxième guerre ont tous obtenu beaucoup de succès, ont apporté des contributions à l'époque. Alors, quelles sont les contributions de François CHENG dans ce domaine?

Ici, je ne voudrais pas faire la critique générale sur les contributions de François CHENG à la sinologie (en réalité, je suis incapable de le faire, car je ne suis pas un spécialiste de François CHENG), j'essaie seulement montrer deux points de vue sur lui :1. Donner un panorama sur ses succès d'après mes études ; 2. Expliquer un peu mon point de vue sur la signification de ses succès à l`histoire de sinologie.

Ayant envisagé l'histoire de la sinologie française dans son ensemble, on peut trouver de grandes succès des répercussions profondes qui font l'époque, par exemple: *Eléments de la grammaire chinoise* d'Abel Rémusat,1822 ; *汉文指南：Syntaxe nouvelle de la langue chinoise fondée sur la position des mots,1869—1870* de Stanislas Julien, *Grammaire mandarine*, 1850 d'Antoine Bazin, *Bibliotheca sinicea,1878—1924* d'Henri Cordier, *la Chine antique*,1955, d'Henri Maspero, *Des observations sur Touen-Houang* de Paul Pelliot, La sinologie du sociologue de Marcel Granet, etc. [140] (loin d'être complet, ou on dit que faire mention d'un et laisser passer dix mille autres).

Comme ce que beaucoup de commentateurs l'ont déjà indiqué, en tant qu'enseignant, chercheur et traducteur de langue et culture chinoises à la fois pendant des longues années, François CHENG a remporté beaucoup de succès avec *le Langage poétique et pictural Chinois* et crée une nouvelle voie avec une idée originale et singulière. Il analyse et révèle sur la base du structuralisme et de la sémiotique, la relation entre la poésie chinoise rédigée en caractères et la calligraphie, la mythologie, la peinture, le music. Il étudie la relation entre l'écriture chinoise de caractères et ces quatre arts, surtout la relation entre l`art calligraphique et celle de peinture Il considère que les idées « de la réalité, de l'imagination et de la symbolique » de Lakan s`accordent par hasard avec celles de « Yin, de yang, et de vide » du taoïsme chinois.

[139] Xu Guanghua, p.221.

[140] Cf .Paul Demiéville, « Aperçu historique des études sinologiques en France », *Acta asiatica, Bulletin of The Institute of Eastern Culture*, the Tōhō Gakkai, Tokyo, 1996, № 11.

Il a combiné l'ensemble pour diriger ses recherches, sa créations (et même sa vie).[141] Selon le point de vue de taoïsme et la conception confucianiste (mais repris par les taoïstes), il arrive à telle conclusion: Vide–Plein, Yin-Yang et Ciel-Terre-Homme constituent donc les trois axe relationnelles et hiérarchiques autour desquels s`est organisée une pensée cosmologique qui, fondée sur la notion du souffle.[142] On dit encore que: son *Analyse formelle de l'œuvre poétique d'un auteur des Tang, Zhang Ruo-Xu* (1970), *Ecriture poétique chinoise, suivi d'une anthologie des poèmes des Tang* (1977) et *Vide et plein, le Langage Pictural Chinois (*1979(qui exercent une grande influence sur l'histoire de la sinologie), surtout les deux dernières œuvres, ont été considérées de manière générale « un tournant » dans le développement de la sinologie. [143]

Alors, quelle différence a-t-il entre la signification de la contribution de François CHENG sur la sinologie et celles de ses prédécesseurs ?

A mon humble avis, je pense qu'il y a finalement peu de différence.

La tradition de poursuivre l'idée esthétique et celles de la création avec le sujet chinois, a une longue histoire en France. Au moyen âge, envoyé par le Roi de France à la Mongolie, Guillaume de Rubruck a déjà écrit un récit de voyageur, dans lequel il a fait ses observations en Chine. Arrivée au XVIIIe siècle, *Orphelin chinois* de Voltaire a fait sensation en Occident, son charme artistique qui a duré lontemps, est attaché de l'importance aux commentateurs de tout temps. A partir de la fin de XIXe siècle, il y a une vogue de l'Orient ou sinomanie en Occident. En France, ce phénomène qui était bien active que dans les autres pays, a obtenue beaucoup de succès brillants, elle est devenue un site agréable et particulier dans le domaine de la sinologie. Telle que La créaton de Paul Claudel (*Connaissance de l'Est*,1895-1909), de Victor Segalen (*Stèle*,1912),de Saint-John Perse (*Anabase*,1924), d'Henri Michaux (*Un barbare en Asie*,1932), d'André Malraux (*la Condition humaine*,1933), etc.

En poursuivant les idées d'orient, d'après ses sensations et consciences pour la Chine, les écrivains et poètes, ont créé leurs œuvres originelles et particulières,

[141] JiangXiangYan, *Les Traductions sur les poèmes de Tang et ses études de François CHENG* , Editions de Hua Dong ShiFan DaXue, 2008, p. 46; pp. 97-99.
[142] François CHENG, *Ecriture poétique chinoise, suivi d'une anthologie des poèmes des Tang*, Paris : Editions du Seuil, 1977, p. .31.
[143] JiangXiangYan, *Les Traductions sur les poèmes de Tang et ses études de François CHENG* , p. 44.

décrivant de façon vivante les mœurs en couleurs multiples et charmantes de l'Orient. Chacun a une place dans le lieu littéraire à cause de son style particulier. Comme ce que Pierre Morel a dit, ce sont des écrivains et poètes. Chacun d'entre eux a donné des œuvres littéraires abondamment citées, ils se passionnent pour la Chine et abordent ce vieux pays d'un point de vue plus large, plus profond que leurs prédécesseurs, ils ne considèrent la Chine plus comme un objet de l`admiration générale ou seulement sous l'angle des mœurs d'un pays étranger, mais ils trouvent que la Chine est un pays qui combine la vérité et le mystère, la réalité et la mythologie, les auteurs sont à l'origine d'une autre façon de vivre dans le monde. Ils forment un groupe dont les créations sont originales. François CHENG est un des sinologues de ce groupe d'après la deuxième guerre mondiale. Mais la création de François CHENG a déjà évoluée lorsqu'on la compare avec les autres. A mon avis, il y a deux points de différence entre les deux. Premièrement, ses œuvres ont plus de réalité et moins de mythologie que celles de ses prédécesseurs; deuxièmement, on peut dire que ses prédécesseurs ont observé la Chine d`un œil occidental, tandis que François CHENG a une vue propre à lui-même: il a dit qu'il se laisse qualifier de « pèlerin de l'Occident ». Il a pu écrire en français sur la pensée, la peinture et l'esthétique chinoises, créer des œuvres poétiques, et romanesques. Mais c`est un chinois devenu français qui est issu d'une famille de lettré chinois, et levé de la culture de chinoise traditionnelle, naturellement, il doit envisager la Chine d`une vision française-chinoise. Dans le romans de *Le Dit de Tianyi*（1998）, *L'Eternité n'est pas de trop*（2002）ou les autres ouvrages au sujet chinois, on peut découvrir le style artistique de François CHENG. Dans le roman *Le Dit de Tianyi*, auteur ne regarde pas en spéctateur, mais d'un oeil autre, parce que, il est enfin de compte un chinois d'autre mer. Au point de vue originale, à travers l`histoire de l'amour et la séparation entre Tianyi, Haoran et Yumei, il peint les vastes tableaux sociales de Chine et réfléchit sur les conditions humaines des intellectuels de cette génération. En face des affaires impressionnantes et des changements prodigieux dans la terre de Chine, l`auteur s'exclame: entre nous, qui n`a pas été perplexe et étonné devant le grand malheur et la misère se passant sans cesse dans cette terre ? Ces calamités naturelles sans cesse et permanent, ces désastres causés par l'homme qui sont plus malheureux et plus misérables que les calamités naturelles. Que cette très ancienne culture qui est digne de fierté, n`apporte jamais une fois la paix et la vie

harmonieuse durant un peu d'années.[144] Je pense la raison pour laquelle l`auteur emploie ici « nous », mais non « ils », est-ce que cela signifie que l'auteur trouve qu'il est parmi des millions et des millions intellectuels chinois, mais non un étranger ? C'est à dire que l`auteur considère qu'il est du fond du cœur lié étroitement au destin des millions et des millions intellectuels chinois. On dit donc que *Le Dit de Tianyi* n'est pas totalement un roman fictif, car il y a des expérirence du corps et de la réaction de l`âme de l'auteur, il n'est pas autobiographie non plus, parce que ses expériences et sa réaction n'appartiennent pas à l'auteur personnel, mais l'histoire du roman provient de plusieurs coins. C'est un roman écrit par une personne à laquelle son pays natale manque beaucoup, même si, elle l'a quitté il y a longtemps, l'auteur a rassemblé dans son roman toutes ses expériences vécues[145]. Ces expériences appartiennent à François CHENG, en même temps aux millions et des millions chinois, et surtout aux intellectuels chinois. Donc, il n'est pas difficile de comprendre que ce roman est naturellement différent de celui de ses prédécesseurs français, et il contribue à ouvrir une nouvelle voie de ce genre de la création littéraire. C'est pourquoi, une fois en publication du roman, il retentit en Occident, et il est immédiatement traduit en plusieurs langues étrangères.

Par conséquent, non seulement François CHENG a obtenu de grands succès dans l'enseignement, la traduction et la recherche des études chinois, mais encore, il a créé des œuvres littéraires originales au sujet chinois. Ayant envisagé l'histoire de la sinologie française dans son ensemble, je ne trouve pas encore un autre qui a obtenu autant de succès dans ces domaines que François CHENG. Si un jour, nous voulons rédiger un livre sur l'Histoire de la sinologie française, nous devons de toute façon bien tenir compte des succès de François Cheng dans ces domaines.

3. Le Grand voyageur-pèlerin

François Cheng a parlé plusieurs fois de deux termes: voyageur et pèlerin. Cela me donne une impression très profonde. Comme il a dit :

A ma très modeste manière, je me plais depuis toujours à cette idée de pèlerin. Dès mon jeune âge en Chine, ayant beaucoup pérégriné au gré des événements, j'avais

[144] Preface de la traduction en chinois *Le Dit de Tianyi*.

[145].Lilingjun , *Le dit de Tianyi : un roman écrit par une personne à laquelle son pays natale manque beaucoup, même si, elle l'a quittée il y a longtemps*, Wenxuebao, 26/06/2003.

déjà tendance à me voir en « pèlerin sur la terre ». Plus tard, du fait de mon destin, je n'ai pas hésité à me laisser qualifier de « pèlerin de l`Occident ».

En réalité, pendant une longue histoire d'échange culturelle entre la Chine et les autres pays, il y a pas mal de voyageurs-pèlerins, tels que le grand voyageur Marco Polo, le père jésuite Matteo Ricci en Occident; le moine XuanZhuang et le moine JianZhen en Orient, etc. Sans doute François Cheng est aussi un voyageur-pèlerin, un grand voyageur-pèlerin qui a beaucoup contribué à la longue histoire interculturelle entre la Chine et la France. Comme ce que l'autre commentateur l'appelle « Courrier» entre les deux pays, « homme à la barre » qui « croise le long de deux côtés ».[146] Et comme il l'a dit liu –même aussi, il est un « homme à la barre" » qui guide le chinois et le français .[147]

Evidemment, ce n'est un simple « Courrier », « homme à la barre », « homme au bac », « voyageur » et « pèlerin », mais un « Courrier », « homme à la barre », « homme à la bac », « voyageur » et « pèlerin », qui porte l'essence de sa culture maternelle entre les deux pays[148]. Il rencontre la culture de l'occident de « se rencontrer » à « se connaître », de « se comprendre » à « s'entendre », ici, il traverse une « compression » les longues années durant. Et pourquoi, peut-il obtenir si grand succès? Comme ce qu'on a dit parce que « il se baigne dans les cultures occidentale et orientales » et « en tout acceptant et absorbant sans exclure ni l`un ni l`autre », il comprend bien une idée commune à la culture occidental et à celle orientale :

« Avant que la Terre ne se sépare du Ciel, tous les stars du Ciel sont voisins »[149]. C'est la base que ce grand homme a pu jeter avec beaucoup de succès[150], c'est aussi la raison pour laquelle mon article s'intitule « Le Grand voyageur-pèlerin ».

[146] QianLinShen,"homme à la bac"mystérieux — impression sur François Cheng, académicien français",*Wen HuiBao*, 22/10/2002.
[147] GaoXuanyang et François CHENG, (Traduction : Zhangtong)à, *Le Dialogue*, Editions Péking University Press, 2011, p. 61.
[148] QianLinShen,"homme à la bac"mystérieux — impression sur François Cheng , académicien français".
[149] ZuJing et WangYun, « Qui dit notre nuit », 2e partie (extrait de traduction en chinois), Wen Hui Bao,22/10/2002, p. 11.
[150] Ibid.

Annexe V

Exercice de l'expression écrite dans le test national TFS-4 en 2014

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.

Remarques : il faut rédiger votre texte sur la base du contenu des dessins, en identifiant les objets, les métiers des personnages ainsi que leur relation, attitudes, gestes et ce qu'ils pourront dire. L'interprétation en sera possible.

Liste des figures et des cartes

Figure 1. 1 : Nombre d'universités offrant une spécialité de français	34
Figure 1. 2 : L'aspect le plus difficile dans l'enseignement du français pour les étudiants	54
Figure 1. 3 : Le nombre d'exercices de rédaction en moyenne dans une année scolaire	55
Figure 1. 4 : Le type de textes le plus facile pour les étudiants	56
Figure 1. 5 : Le type de textes le plus difficile pour les étudiants	57
Figure 1. 6 : Les difficultés dans l'acquisition de la compétence écrite	57
Figure 2. 1 : Cinq types de développement de paragraphes	70
Figure 2. 2 : Une théorie statique de l'écriture en L2	106
Figure 2. 3 : Une théorie dynamique de l'écriture en L2	106
Figure 2. 4 : Influences sur la rhétorique contrastive nouvellement définie	107
Figure 2. 5 : Les cultures interagissant dans un cadre éducatif	111
Figure 2. 6 : La conception tridimensionnelle du discours de Fairclough	113
Figure 2. 7 : Modèle multicouche de la rhétorique interculturelle	116
Figure 3.1 : Commentaires sur les copies	140
Carte 1. 1 : Les dialectes des Hans en Chine	28
Carte 1. 2 : L'implantation des spécialités de français	35

Liste des tableaux

Tableau 1. 1 : Taux de croissance annuelle du nombre d'universités offrant une spécialité de français	35
Tableau 1. 2 : Répartition des départements universitaires pouvant offrir des masters	36
Tableau 1. 3 : Les objectifs relatifs à la production écrite au niveau élémentaire	39
Tableau 1. 4 : Les objectifs en matière de production écrite au niveau avancé	40
Tableau 1. 5 : Cours de 3ème et 4ème années de français à l'université	41
Tableau 1. 6 : Organisation du Tome 1 du manuel *Le français*	45
Tableau 1. 7 : Organisation du Tome 3 du manuel *Le français*	46
Tableau 1. 8 : Organisation de *Manuel de français* Tome 5 et Tome 6	48
Tableau 1. 9 : Manuels de rédaction en Chine	49
Tableau 1. 10 : La structure du TFS-4	50
Tableau 1. 11 : La structure du TFS-8	51
Tableau 1. 12 : Niveau d'enseignement professé par les enseignants	53
Tableau 1. 13 : Années où on donne un cours de rédaction	55
Tableau 2.1 : Études contrastives entre l'anglais et d'autres langues	118
Tableau 2.2 : Études sur l'enseignement du FLE (2001-2010)	124
Tableau 3.1 : Projet « la méthodologie universitaire ». Circonscription de Shanghai, 2011	137
Tableau 3.2 : Commentaires positifs	140
Tableau 3.3 : Commentaires négatifs	142
Tableau 3.4 : Difficultés sur les contraintes générales d'organisation conventionnelle	142
Tableau 3.5 : Difficultés liées à la présentation de la dissertation	143
Tableau 3.6 : Difficultés dans l'introduction	144
Tableau 3.7 : Difficultés dans la conclusion	147
Tableau 3.8 : Érreurs sur la cohésion/cohérence	149
Tableau 3.9 : Déficiences argumentatives	155
Tableau 3.10 : Érreurs grammaticales	156
Tableau 3.11 : Citations incorrectes	156
Tableau 3.12 : Formulation d'opinions personnelles, de jugements de goût, de sentiments, d'émotions	157
Tableau 3.13 : Interaction métadiscursive	157
Tableau 3.14 : Autres problèmes	158
Tableau 4.1 : Répartition selon leur sexe	182
Tableau 4.2 : Répartition selon la durée d'apprentissage	183
Tableau 4.3 : Répartition globale de l'échantillon	186
Tableau 4.4 : Distribution des opinions	187

Tableau 4.5 : Division des opinions dans un même groupe (1)	191
Tableau 4.6 : Division des opinions dans un même groupe (2)	194
Tableau 4.7 : Résultats des différences intergroupes	197
Tableau 4.8 : Différences intergroupes sur la série I	215
Tableau 4.9: Différences intergroupes sur la série II	228
Tableau 4.10: Différences intergroupes sur la série III	243
Tableau 4.11: Différences intergroupes sur la série IV	247
Tableau 4.12 : Répartition des réponses sur la question ouverte	250
Tableau 5. 1 : Plans d'études du chinois dans le secondaire (1923-2013)	256
Tableau 5. 2 : Taux de scolarisation de l'enseignement supérieur (1991-2012)	259
Tableau 5. 3 : Taux d'inscription par provinces (ou régions autonomes), 2013	260
Tableau 5. 4 : Schémas organisationnels proposés par les manuels	264
Tableau 5. 5 : Procédés de l'introduction dans les manuels du corpus	271
Tableau 5. 6 : Procédés pour la conclusion dans les manuels du corpus	277
Tableau 5. 7 : Comparaisons entre schémas organisationnels	285
Tableau 5. 8 : Comparaisons entre introductions	285
Tableau 5. 9 : Comparaisons entre conclusions	286
Tableau 5. 10 : Comparaisons entre critères d'évaluation	286
Tableau 5. 11 : Exercice proposé par Kaplan. (Kaplan, 1966, p. 13)	287
Tableau 6. 1 : Appellations du *bagu wen*	305
Tableau 6. 2 : Les sections du *bagu wen*	309
Tableau 6. 3 : Version chinoise d'un *bagu wen*	314
Tableau 6. 4 : Version française d'un *bagu wen*	315
Tableau 6. 5 : Analyses détaillées d'un *bagu wen*	315
Tableau 6.6 : *Un hospice pour les pruniers malades 病梅馆记.*	332
Tableau 6. 7 : Que savez-vous du *Qi-Cheng-Zhuan-He* ?	340
Tableau 6.8 : La structure *Qi-Cheng-Zhuan-He* influence-t-elle votre rédaction argumentative en français ?	340

Index des notions

A

analyse contrastive : 62-63, 67-70, 72, 81

B

bloc de discours : 85-86

C

contrastive text linguistics : 94

cultural bound : 86

D

dispositio : 66-67, 80, 87, 135, 282, 315, 316, 355

E

English as a Second Language : 66, 70, 373

éthos: 65, 354, 355

H

hypothèse Sapir-Whorf : 62, 64

I

interférence : 8, 68, 71, 81, 92, 348

interlangue : 24, 81-82, 356

L

language-bound : 86

logos : 65, 171, 253, 350, 355

M

métafonctions : 94

P

pathos : 65, 171-172, 179, 253, 295, 350, 355

R

rhétorique classique : 24, 62, 64-66, 81, 134, 136, 171, 242, 352, 354

rhétorique interculturelle : 109, 113-117, 124

rhétorique lecteur-responsable : 95-96

rhétorique scripteur-responsable : 95-96

S

schémas de pensée : 24, 63, 69, 70

T

transfert : 8, 15, 16, 18, 21, 23, 68, 73-74, 81-82, 86

U

unités de discours : 85

Tables des matières

Avant-propos **1**

Introduction **7**

0.1. Objet d'étude : la dissertation *à la française* **9**

0.2. Scripteurs-apprenants choqués et troublés **9**

0.3. Point de vue des correcteurs étrangers **10**

0.4. Exemples de copies chinoises **11**

0.5. Opinions des enseignants chinois sur les difficultés des étudiants **16**

0.6. Problématique du travail présent **18**

CHAPITRE I Eléments de contextualisation **25**

1.1. Situation linguistique de la Chine **26**

1.1.1. De la réalité multiethnique à la diversité linguistique 26

1.1.2. Hétérogénéité dialectale 27

1.2. La langue première des Chinois **29**

1.3. Un système d'écriture commune : les caractères normalisés chinois **31**

1.4. Enseignement du français en Chine **32**

1.4.1. Statut du français comme langue étrangère enseignée 33

1.4.2. Le français comme spécialité universitaire 33

1.4.3. L'enseignement/apprentissage du français écrit à l'université 36

1.4.3.1. Lacompétence écrite dans les instructions officielles 36

1.4.3.2. La compétence écrite dans les manuels chinois destinés aux étudiants spécialisés en français 43

1.4.3.2.1. Le manuel *Le Français* destiné aux étudiants du niveau élémentaire 44

1.4.3.2.2. *Manuel de français* destiné aux étudiants du niveau avancé 47

1.4.3.3. Tests nationaux 49

1.5. Enquête auprès des professeurs chinois **52**

1.5.1. Profil des professeurs sondés 53

1.5.2. Analyse des données 53

Chapitre II Cinquante ans de rhétorique contrastive **61**

2.1. Origines 61
2.1.1. L'hypothèse Sapir – Whorf : la relativité linguistique 62
2.1.2. La rhétorique classique 64
2.1.3. L'analyse contrastive 67
2.2. Le modèle de Kaplan 70
2.3. Controverses 72
2.3.1. Applications pratiques de la rhétorique contrastive 72
2.3.2. Etudes confirmant ou réfutant l'hypothèse de Kaplan 73
2.3.3. Inconsistance du modèle 75
2.3.4. Limites du travail de Kaplan 78
2.3.4.1. Limites sur le plan méthodologique 78
2.3.4.2. Limites sur le plan épistémologique 80
2.4. Modifications apportées par Kaplan au modèle initial 84
2.4.1. Kaplan 1972 84
2.4.2. Kaplan 1983 86
2.4.3. Kaplan 1987 87
2.4.4. Kaplan 1988 88
2.4.5. Kaplan 1989 91
2.4.6. Kaplan 1996 91
2.5. Autres horizons de la rhétorique contrastive 92
2.5.1. De l'analyse textuelle à la sensibilité au contexte (les années 1970-1980) 93
2.5.1.1. Projets internationaux de recherche sur l'écriture 95
2.5.1.2. Responsabilité du lecteur ou responsabilité du scripteur. 95
2.5.1.3. Influence de l'arrière-plan culturel sur le contenu de l'écrit 98
2.5.1.4. La disciplinarisation du domaine et l'organisation de colloques 99
2.5.1.5. Autre types de classification des formes de comparaison 100
2.5.2. Vers une nouvelle rhétorique contrastive (les années 1990) 101
2.5.2.1 La notion de « genre » en rhétorique contrastive 102
2.5.2.2. Le modèle dynamique de la rhétorique contrastive 104
2.5.2.3. L'interdisciplinarité 107
2.5.2.4. Controverses sur la responsabilité partagée entre scripteur et lecteur 108
2.5.3. Pour une rhétorique interculturelle (depuis le début du 21e s.) 109
2.5.3.1. Approches nouvelles et dynamiques de la « culture » 110
2.5.3.2. Conception tridimensionnelle du discours de Fairclough 113
2.5.3.3. La rhétorique interculturelle 114
2.5.3.4. Discussion sur la rhétorique interculturelle 117

2.6. Contrastivité entre langues proches ou éloignées 118
2.6.1. Entre l'anglais et d'autres langues 118
2.6.2. Le cas du français 119
2.6.3. Le cas du chinois 120
2.6.3.1. Etudes corroborant l'hypothèse de Kaplan 120
2.6.3.2. Études réfutant l'hypothèse de Kaplan 121
2.6.3.3. *Bagu wen* et *Qi-Cheng-Zhuan-He* 122

2.7. Entre le français et le chinois 123

Chapitre III Dissertations des étudiants chinois : analyse d'un échantillon 127

3.1. Dissertation *à la française* 128
3.1.1. Bref aperçu historique 128
3.1.2. Exercice prédominant dans le système éducatif français 132
3.1.3. Caractéristiques de la dissertation à la française 133

3.2. Dissertation des apprenants chinois : un échantillon 137
3.2.1. Corpus 137
3.2.2. Commentaires de la correctrice 139
3.2.3. Commentaires positifs 140
3.2.4. Commentaires négatifs 141
3.2.5. Contraintes d'organisation 142
3.2.5.1.Présentation de la dissertation 143
3.2.5.2. Difficultés rencontrées dans l'introduction 144
3.2.5.2.1. Enoncé de la problématique 145
3.2.5.2.2. Absence de plan 145
3.2.5.2.3. Réponse à la question dans l'introduction 145
3.2.5.2.4. Jugement porté sur l'intérêt du sujet 146
3.2.5.2.5. Répétition 146
3.2.5.3. Difficultés rencontrées dans la conclusion 147
3.2.5.3.1. Elargissement du sujet 147
3.2.5.3.2. Bilan de la réflexion 148
3.2.5.3.3. Autres problèmes rencontrés dans la conclusion 149
3.2.6. Cohésion/cohérence 149
3.2.6.1. Problèmes de « logique » 149
3.2.6.2 Emplois fautifs de connecteurs 152
3.2.6.3. Emplois fautifs des anaphoriques 152
3.2.7. Risque du hors-sujet 153
3.2.8. Déficience argumentative 155

3.2.9. Erreurs d'expression 156
3.2.10. Citations incorrectes 156
3.2.11. Modalités énonciatives 157
3.2.12. Indications métadiscursives 157
3.2.13. Autres problèmes 158

3.3. Confrontation de deux régimes rhétoriques 158

3.4. Spécificités de l'écrit dans la tradition lettrée chinoise 160

3.4.1. Lien par évocation 160
3.4.2. Cohésion structurale 163
3.4.3. Liberté d'interprétation du sujet 166
3.4.4. Importance des effets de style 167
3.4.5. Le non-dit 167
3.4.6. Un schéma textuel d'origine chinoise, le *Qi-Cheng-Zhuan-He* 168
3.4.7. Absence d'explication 170
3.4.8. Importance de l'êthos et du pathos 171
3.4.9. Caractéristique moralisante 173

3.5. Commentaires sur l'article d'un professeur chinois 175

3.5.1. Profil du scripteur 175
3.5.2. Commentaires sur l'article 175

CHAPITRE IV Représentation des normes dissertatives chez les étudiants français et chinois 181

4.1. Présentation de l'enquête 182

4.1.1. Profil des étudiants interrogés 182
4.1.2. Élaboration du questionnaire 183

4.2. Perspective globale : les premiers résultats 185

4.3. Perspective locale : opinion partagée ou opinion divisée 190

4.4. Mesures de différence 196

4.5. Synthèse et discussion 198

4.5.1. Quelques représentations graphiques 198
4.5.1.1. Graphique en secteurs : mesure de répartition 198
4.5.1.2. Graphiques en barres groupées : mesure de comparaison détaillée 198
4.5.1.3. Graphiques en radar : mesure de comparaison générale 199

4.5.2. Analyses des items de la série I : critères formés à partir des commentaires négatifs sur les dissertations des étudiants chinois 200
4.5.3. Conclusion de l'analyse portant sur la série I 215
4.5.4. Analyses des items de la série II : caractéristiques spécifiques des normes françaises 216
4.5.5. Conclusion de l'analyse portant sur la série II 228
4.5.6. Analyse des items de la série III : caractéristiques spécifiques des normes du *yilun wen* (texte argumentatif chinois). 229
4.5.7. Conclusion de l'analyse portant sur la série III 243
4.5.8. Analyse des items de la série IV : modes de pensée : inductif vs déductif 243
4.5.9. Conclusion de l'analyse portant sur la série IV 247
4.5.10. Analyse des items de la série V : exigences linguistiques 247
4.5.11. Conclusion de l'analyse portant sur la série V 249

4.6. Analyse de la question ouverte 249

Chapitre V A la recherche d'une « dissertation à la chinoise » 253

5.1. A la recherche d'une « dissertation à la chinoise » 254
5.1.1. Tentative de définition 254
5.1.2. Enseignement de l'écrit dans le secondaire 254

5.2. Typologie des textes étudiés dans le système éducatif secondaire chinois 254
5.2.1. Enseignement de l'écrit basé sur la théorie des types de textes 255
5.2.2. Types de textes dans les programmes d'études du chinois pendant un siècle 256
5.3.3. Le *yilun wen* : un exercice qui domine le système scolaire chinois 258
5.2.3.1 Le *yilun wen* : un exercice à privilégier dans les salles d'examen du *GaoKao* 258
5.2.3.2 Le *GaoKao* : un enjeu toujours décisif 259
5.2.3.3. Analyses des sujets de l'épreuve composée du *GaoKao* 262

5.3. Modèle(s) textuel(s) du *yilun wen* 263
5.3.1. Les manuels 263
5.3.2. Schémas organisationnels 264
5.3.2.1 Le schéma organisationnel dominant : « globaliser –décomposer - rassembler » 265
5.3.2.2. Trois schémas modifiés 266
5.3.2.3. Schéma textuel d'origine chinoise : le *Qi-Cheng-Zhuan-He* 268
5.3.2.4. Annonce des sous-parties dans les titres de parties 270
5.3.3. Procédés utilisés dans l'introduction 271
5.3.3.1. Ouvrir la porte et voir les montagnes 272
5.3.3.2. Le procédé de la définition d'un terme clé 273
5.3.3.3. Le procédé anecdotique 274
5.3.3.4. Les procédés de la citation 275

5.3.3.5. Le procédé par analogie 275
5.3.3.6. Le procédé des questions-réponses 276
5.3.3.7. Le procédé de comparaison 276
5.3.4. Procédés de conclusion 277
5.3.4.1. Le procédé de résumé des idées principales 277
5.3.4.2. Les pocédés pour interagir avec le lecteur 278
5.3.4.3. Le procédé pour la contre-argumentation 279
5.3.4.4. Le procédé de la citation conclusive 279
5.3.4.5. Le procédé de question rhétorique 280
5.3.4.6. Le procédé de la métaphore 280

5.4. Critères d'évaluation du *yilun wen* 281

5.4.1. Consignes du programme officiel de 2013 281
5.4.1.1. Barème du yilun wen 281
5.4.1.1.1. Niveau élémentaire 281
5.4.1.1.2. Niveau avancé 283

5.5. Dissertation vs *yilun wen* 283

5.5.1. Objectifs de l'exercice 284
5.5.2 Présence du scripteur 284
5.5.3. Bilan de comparaison 285
5.5.3.1.Comparaison entre schémas organisationnels 285
5.5.3.2.L'introduction dans la dissertation et dans le *yilun wen* 285
5.5.3.3. La conclusion dans la dissertation et dans le *yilun wen* 286
5.5.3.4. Comparaison entre critères d'évaluation 286

5.6. Implications pédagogiques 287

5.6.1. Suggestions de Kaplan 287
5.6.2. Propositions d'autres chercheurs 288
5.6.3. Nos suggestions 289
5.6.3.1. Programmes d'enseignement 289
5.6.3.2. Attitude des enseignants 290
5.6.3.3. Prise de conscience des apprenants 291
5.6.3.3.1. Discussions en classe et discussion en tête à tête avec l'apprenant 292
5.6.3.3.2. Evaluation collégiale 292

CHAPITRE VI Formes et fonctions de la rhétorique en Chine 297

6.1. Le *bagu wen* (essai à huit jambes) et la rhétorique contrastive 298

6.1.1. Kaplan et Le *bagu wen* 298
6.1.2. Points de vue des partisans 300

6.1.3. Des voix discordantes 301

6.2. Définition du *bagu wen* 303

6.2.1. Métaphore des *jambes* 304

6.2.2. Autres dénominations 304

6.2.3. Bref aperçu historique 306

6.2.4. Structure du *bagu wen* 308

6.2.4.1. « *Poti* 破题 » (déchiffrer le sujet, mettre le sujet en lumière) 310

6.2.4.2. « *Chengti* 承题» (élargir le sujet, développer le sujet) 310

6.2.4.3. « *Qijiang* 起讲 » (commencer la discussion, entrer en matière) 311

6.2.4.4. « *Qigu* 起股» (jambes liminaires, section liminaire) 312

6.2.4.5. « *Zhonggu* 中股» (jambes médianes, section médiane) 312

6.2.4.6. « *Hougu* 后股 » (jambes postérieures, section postérieure) 312

6.2.4.7. « *Shugu* 束股» (jambes finales, section finale, facultatif) 312

6.2.4.8. « *Shoujie* 收结 » (nouer, conclure) 313

6.2.5 Un exemple de *bagu wen* 313

6.2.6. Caractéristiques du *bagu wen* 317

6.2.6.1. Défense d'une thèse 317

6.2.6.2. Parallélisme 318

6.2.6.3. « Tenir propos en lieu et place des Sages et des Justes » (*dai shengxian liyan*) 319

6.3. Le *bagu wen* et le *yilun wen* 320

6.4. Influences du *bagu wen* sur les étudiants chinois en FLE 321

6.5. Le *Qi-Cheng-Zhuan-He* en rhétorique contrastive 325

6.6. Le schéma *Qi-Cheng-Zhuan-He* 329

6.6.1. Origines de *Qi-Cheng-Zhuan-He* 329

6.6.1.1. La poésie 329

6.6.1.2. La prose 331

6.6.2. Mystère du *Zhuan* 333

6.6.2.1. Le *Zhuan* : le changement surprenant 334

6.6.2.2. Le *Zhuan* : un renforcement textuel 335

6.6.2.3. Interprétation contrastive et interprétation non-contrastive du *Zhuan* 336

6.6.3. Parties *Qi, Cheng* et *He* 337

6.6.4. Le *Qi-Cheng-Zhuan-He* : un schéma souple et adaptable 339

6.7. Influences du *Qi-Cheng-Zhuan-He* sur les étudiants chinois 340

Conclusion générale 345

Références bibliographiques **359**

Annexe I **390**

Annexe II **394**

Annexe III **396**

Annexe IV **398**

Annexe V **406**

Liste des figures et des cartes **408**

Indexe des notions **412**

Tables des matières **414**

BI XIAO

Rhétorique de la dissertation : Etude contrastive des conventions d'écriture académique en français et en chinois

Résumé

Cette thèse, qui relève de la didactique du français langue étrangère, traite des conventions d'écriture académique en français et en chinois dans une perspective de rhétorique contrastive.

Nous étudions deux genres académiques propres à l'enseignement en France et en Chine : la dissertation et le *yilun wen,* respectivement. Les deux exercices détiennent un statut comparable ; ils obéissent tous deux à un système de normes relativement stables, à une structure clairement fixée et font figure d' « exercice-roi » dans chacune des deux cultures éducatives. La comparaison entre ces deux genres scolaires et universitaires nous permet d'analyser les difficultés rencontrées par un groupe d'étudiants chinois en FLE dans la rédaction d'une dissertation et les transferts qu'ils opèrent en français des conventions d'écriture issues du *yilun wen*. Cette analyse est éclairée par celle des annotations marginales portées sur leurs copies de dissertation par des correcteurs français.

A travers les résultats d'une enquête menée par questionnaire auprès de groupes d'étudiants (chinois et français), la thèse s'attache ensuite aux représentations très disparates que les deux ensembles de groupes se font de la signification de ces normes du point culturel et cognitif.

La thèse s'attache enfin à décrire la rhétorique traditionnelle chinoise à travers l'analyse du *bagu wen* et du schéma *Qi-Cheng-Zhuan-He*, un dispositif traditionnel toujours proposé dans les manuels et pratiqué par les étudiants.

Mots clés : rhétorique contrastive, conventions d'écriture, dissertation, *yilun wen*, *bagu wen, Qi-Cheng-Zhuan-He*

Rhetoric of the dissertation : contrastive study of academic writing conventions in French and in Chinese

Abstract

This study compares academic writing conventions in French and Chinese from the point of view of Contrastive Rhetoric in the field of French teaching and learning as a foreign language.

We spot respectively in French and Chinese education systems a specific genre: the French dissertation and the Chinese *yilun wen*. They have a comparable status, a clear structure and strict rules to follow. The comparison between these two genres indicates that the rules are not shared between French and Chinese students and that certain criteria required in the Chinese *yilun wen* appear far removed from French dissertation. Thus Chinese students encounter intricate difficulties in writing French dissertations and negative transfers under the influence from Chinese writing conventions. This result is also confirmed by the analysis of dissertations written by the Chinese students of our corpus.

The surveys conducted among French and Chinese learners show that they are not fully aware of the cultural differences of standards in writing. The analysis of comments by French teachers of dissertation written by Chinese students shows that they are not better armed than their students in face of the differences of textual organization (both the construction and the way of realization) in French and Chinese.

We attend to hold endly how the organization of traditional Chinese Rhetoric (the *bagu wen* and the *Qi-Cheng-Zhuan-He* schemes), still proposed by textbooks and practiced by learners, exert more or less influence on French writing of the Chinese students.

Keywords: contrastive rhetoric, writing conventions, dissertation, *yilun wen*, *bagu wen*, *Qi-Cheng-Zhuan-He*

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
École doctorale 268 *Langage et langues : description, théorisation, transmission*
1 rue Censier 75005 Paris