
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 maîtrise 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 chinoises⁴

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 2^e 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 3^e 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 qualité⁵.

[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 enchaînez 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 (2^e année et 3^e 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 connaître 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 2013⁶.

- *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 disjointes. 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 chinoïseries (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, chinoïseries ». 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 paraît 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

langues⁷. 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'appropriier 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 20^e 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.