

Table des matières

Résumé	iii
Abstract	v
Table des matières	vii
Liste des tableaux	x
Liste des figures	xii
INTRODUCTION	xiv
Chapitre 1 : PROBLÉMATIQUE	1
1.1 Composantes didactiques du problème de recherche	2
1.1.1 Difficultés dans l'apprentissage de la langue française comme langue additionnelle chez les apprenants coréens	2
a) Apprentissage multilingue chez l'apprenant coréen	3
b) Degrés d'étrangeté dans l'apprentissage multilingue	6
c) Insuffisance des connaissances linguistiques en français	9
d) Amélioration de la compétence discursive-textuelle.....	14
1.1.2 Discussion problématique dans l'enseignement de la langue écrite	23
1.1.3 Tentatives d'amélioration dans l'enseignement de la langue écrite	30
a) Limite de la pratique de la typologie textuelle	32
b) Limite de la tentative d'utilisation de l'anglais en FLE	36
1.1.4 Approche stratégique en FLE	39
1.2 Objectif général de la recherche	42
1.3 Pertinences de la recherche	44
1.3.1 Pertinences pratiques	44
1.3.2 Pertinences théoriques	44
Chapitre 2 : CADRE CONCEPTUEL	46
2.1 Typologie textuelle dans l'apprentissage des langues	47
2.1.1 Typologie textuelle en FLM	47

2.1.2	Typologie textuelle en FLE chez les apprenants coréens	50
2.1.3	Formulation d'une typologie textuelle : la nécrologie.....	52
2.2	Théories de la lecture	68
2.2.1	Processus de compréhension	68
2.2.2	Processus de lecture de la nécrologie	74
	a) Composantes d'interaction en lecture.....	75
	b) Processus de lecture en interaction	77
	c) Modèle d'enseignement en lecture	78
2.3	Théories de l'écriture	83
2.3.1	Processus de production	84
2.3.2	Processus d'écriture de la nécrologie	86
	a) Composantes d'interaction en écriture	87
	b) Processus d'écriture en interaction	89
	c) Modèle d'enseignement en écriture	93
2.4	Influence translinguistique dans l'apprentissage multilingue	94
2.5	Objectifs spécifiques	101
Chapitre 3 : MÉTHODOLOGIE		103
3.1	Recherches précédentes	106
3.2	Condition d'expérimentation	110
3.3	Échantillon retenu	112
3.3.1	Critères de sélection des participants	112
3.3.2	Caractéristiques retenues pour la composition des groupes	114
3.4	Hypothèses de recherche	118
3.5	Instruments expérimentaux	120
3.5.1	Questionnaires sur les connaissances grammaticales et lexicales	120
3.5.2	Questionnaires sur les savoirs relatifs au fonctionnement textuel	123
3.5.3	Grilles de codage	128
3.5.4	Instruments supplémentaires	130
3.6	Étapes de déroulement des expérimentations	132
3.7	Traitement des données	136
Chapitre 4 : ARTICLES		141

4.1	Premier article	142
4.2	Deuxième article	169
4.3	Troisième article	194
Chapitre 5 : DISCUSSION ET CONCLUSION		219
5.1	Résumé des principaux résultats	220
5.2	Apports de la recherche	222
5.2.1	Rhétorique contrastive dans un point de vue interculturel	222
5.2.2	Influence translinguistique	229
5.2.3	Approche stratégique	231
5.3	Implications pratiques de la recherche	231
5.3.1	Typologie textuelle comme guidage textuel	232
5.3.2	Stratégies lectorales	233
5.3.3	Processus de production	236
5.4	Limites de la recherche	237
5.4.1	Expérimentation en contexte simulé	237
5.4.2	Insuffisance de la documentation sur la rhétorique contrastive	239
5.4.3	Participation volontaire	239
5.4.4	Ratio entre l'enseignant et les apprenants	241
Bibliographie		242
ANNEXES		256

Liste des tableaux¹

Tableau I : tendance actuelle et Tendance précédente en FLE en Corée du Sud...	17
Tableau II : critères pragmatique et énonciatif de la nécrologie	57
Tableau III : critère énonciatif de nécrologie en anglais et en français	59
Tableau IV : critère énonciatif de nécrologie en coréen	60
Tableau V : différences cognitives entre les Orientaux et les Occidentaux	64
Tableau VI : critère compositionnel en anglais et en français	65
Tableau VII : critère compositionnel en coréen	65
Tableau VIII : notions de processus et de stratégie	70
Tableau IX : modèle d'enseignement de lecture pour la nécrologie	83
Tableau X : modèle d'enseignement d'écriture	94
Tableau XI : contenu de l'entrevue sur les caractéristiques éducatives	113
Tableau XII : contenu de l'entrevue sur l'expérience lectorale et scripturale.....	116
Tableau XIII : caractéristiques de l'expérience scolaire des participants.....	117
Tableau XIV : composantes des questionnaires sur les facteurs grammaticaux et lexicaux	123
Tableau XV : contenu des questionnaires sur la compréhension du fonctionnement de l'écrit	126
Tableau XVI : grille de codage sur la forme typologique des productions.....	129
Tableau XVII : grille de codage sur le sens culturel des productions	130
Tableau XVIII : déroulement de l'expérimentation et objectifs expérimentaux...132	
Tableau XIX : comparaison de la typologie textuelle, la nécrologie,	

¹ Etant donné que notre recherche repose sur trois expérimentations analysées indépendamment, présentées dans trois articles distincts, les tableaux sont énumérés de manière indépendante relativement à chacun des articles. Cependant, dans le souci d'assurer une continuité d'ensemble de notre travail de recherche, nous proposons une énumération continue des tableaux.

en trois langues	148
Tableau XX : Caractéristiques de l'expérience scolaire des participants	151
Tableau XXI : composantes des questionnaires sur les facteurs grammaticaux et lexicaux	153
Tableau XXII : comparaison d'une typologie textuelle, la nécrologie, en trois langues	173
Tableau XXIII : modèle de lecture stratégique	175
Tableau XXIV : composantes des questionnaires sur les facteurs grammaticaux et lexicaux	183
Tableau XXV : comparaison d'une typologie textuelle, la nécrologie entre le français et le coréen	197
Tableau XXVI : modèle d'enseignement en écriture	203
Tableau XXVII : grille de codage sur la forme typologique des productions.....	205
Tableau XXVIII : grille de codage sur le sens culturel des productions.....	207

Liste des figures²

Figure 1 : démarche sémasiologique dans le triangle de signe	71
Figure 2 : démarche onomasiologique dans le triangle de signe.....	72
Figure 3 : « <i>Focus on multilingualism</i> » chez Cenoz et Gorter (2011)	99
Figure 4: influence translinguistique dans l'apprentissage multilingue chez les Coréens	100
Figure 5 : connaissances grammaticales et lexicales concernant la nécrologie en anglais	153
Figure 6 : connaissances grammaticales et lexicales concernant la nécrologie en français	154
Figure 7 : compréhension initiale du fonctionnement de la langue écrite dans les textes en FRANÇAIS.....	158
Figure 8 : compréhension du fonctionnement de la langue écrite dans les textes en ANGLAIS.....	160
Figure 9 : changement de la compréhension du fonctionnement de la langue écrite dans le texte informatif en FRANÇAIS.....	161
Figure 10 : changement de la compréhension contrastive du fonctionnement de la langue écrite dans les textes en FRANÇAIS.....	162
Figure 11 : changement de la compréhension du fonctionnement de la langue écrite en FRANÇAIS dans le groupe B.....	163
Figure 12 : influence translinguistique dans l'apprentissage multilingue chez les Coréens	178
Figure 13 : compréhension contrastive du fonctionnement de la langue dans les textes en français	186
Figure 14 : compréhension du fonctionnement de la langue dans le texte informatif en français	187

² À l'instar des tableaux, bien que les figures soient énumérées de manière indépendante pour chacun des articles, celles-ci seront énumérées en continu.

Figure 15 : compréhension du fonctionnement de la langue dans les textes en anglais	188
Figure 16 : compréhension des facteurs lexicaux et grammaticaux en français	189
Figure 17 : compréhension des facteurs lexicaux et grammaticaux en anglais	190
Figure 18 : résultats AVANT le cours expérimental sur les composantes de la forme typologique	209
Figure 19 : résultats APRÈS le cours expérimental sur les composantes de la forme typologique	210
Figure 20 : résultats AVANT le cours expérimental sur le sens culturel	212
Figure 21 : résultats APRÈS le cours expérimental sur le sens culturel	213
Figure 22 : résultats AVANT le cours expérimental selon les deux variables, le niveau linguistique et l'expérience lectorale	215
Figure 23 : Compréhension du fonctionnement de la langue dans les textes en FRANÇAIS	226
Figure 24 : Compréhension du fonctionnement de la langue dans les textes en ANGLAIS	227
Figure 25 : résultats AVANT le cours expérimental sur les composantes de la forme typologique	228
Figure 26 : résultats APRÈS le cours expérimental sur les composantes de la forme typologique	228

INTRODUCTION

INTRODUCTION

Comprendre ou produire une suite cohérente de phrases, organisées au sein d'un texte, demande de mettre en œuvre, de façon quasi simultanée, des processus complexes. En effet, il convient de considérer, d'une part, un grand nombre d'« opérations linguistiques », traiter la ponctuation, les connecteurs, le temps des verbes et, d'autre part, un ensemble d'« opérations non linguistiques » dans le domaine de référence du texte, récupérer, sélectionner et organiser les informations pertinentes pour convoquer des schémas cognitifs prototypiques et respecter un modèle discursif-textuel (Coirier, Gaonac'h et Passerault, 1996).

Actuellement, avec les progrès technologiques, nous réglons des problèmes liés à « opération linguistique » à l'aide de logiciels tels que les systèmes automatiques de traduction ou de correction qui peuvent offrir des services de dictionnaires électroniques ou de guides linguistiques, avec les mots justes et sans fautes, pour faciliter les processus de compréhension ou de production.

Pourtant, des problèmes liés à l'« opération non linguistique » ne sont pas faciles à résoudre dans le secteur technologique. Les logiciels pourraient aider l'apprenant à maîtriser les éléments linguistiques, mais c'est toujours l'apprenant lui-même qui doit les localiser et les organiser d'une façon culturellement adéquate dans son processus d'apprentissage. Ainsi, comme Barbot et Camatarri (1999 : 85-96) l'ont souligné, avec le développement technologique, on passe de plus en plus du problème du stockage de l'information à celui de sa localisation et de son organisation. Selon eux, la définition même du savoir est remise en question, dans la mesure où on se demande si c'est le savoir que favorise le multimédia ou seulement la naissance d'une nouvelle compétence, la « navigation ». Ce qui fait

dire à Cuq et Gruca (2002 ; 424-423) que ce sera à une problématique totalement nouvelle qu'aura affaire la didactique des langues du vingt et unième siècle.

En tant qu'enseignantes de didactique du français langue étrangère, malgré le développement des technologies, nous ne pouvons pas trouver de solution satisfaisante au problème de la composante culturelle impliquée dans la textualité. Plusieurs questions nous sont récurrentes : pourquoi certains éléments qui sont traités en priorité dans certaines communautés culturelles pour une typologie spécifique deviennent-ils des éléments inutiles pour une autre communauté linguistique ? Est-ce qu'on pourrait trouver certaines relations entre un type de texte spécifique et son inscription culturelle ? Si oui, est-ce qu'on peut les utiliser à des fins pédagogiques dans l'enseignement de la langue écrite ? Dans ce cas, quelle approche didactique peut-on appliquer ?

Les réponses à ces questions pourraient certainement aider à guider l'apprenant non natif vers une compréhension et une production plus raffinées tant au niveau de la forme, que de celui du contenu.

Compte tenu de ces questions initiales, il serait opportun de vérifier brièvement l'apprenant ciblé dans notre recherche. Et nous suggérons l'outil didactique et l'approche méthodologique qui peuvent répondre ces questions sous un angle didactique pour l'apprenant visé.

L'apprenant ciblé dans notre recherche est le Coréen. On pourrait le caractériser comme un locuteur non natif puisque le français n'est pas pour lui une langue première. De plus, le français n'est même pas une langue étrangère prioritaire du fait du statut dominant de l'anglais comme *lingua franca* en Corée du Sud. Il convient alors de préciser que, dans le cas qui nous préoccupe, il vaudrait mieux parler du français comme langue étrangère puisque nous restreignons notre propos à l'enseignement et à l'apprentissage des langues non premières et, plus

précisément, au français deuxième langue étrangère chez l'apprenant coréen.

De ce point de vue, considérant que l'apprenant de français langue étrangère en Corée du Sud sait généralement lire et écrire dans sa langue maternelle ainsi qu'en langue anglaise, nous espérons que ses connaissances acquises antérieurement non seulement en français, mais également dans les autres langues déjà apprises, seront utilisées et lui permettront de perfectionner son niveau de lecture et d'écriture tant sur le plan de la forme schématique que du contenu culturel. Dans ce sens, nous tenterons d'enseigner la forme textuelle, en lien avec le sens culturel, afin de bien pratiquer ces deux aspects dans leur ensemble.

Ainsi, nous suggérons la typologie textuelle comme outil didactique quant à la représentation de l'organisation des différents types de textes. Nous l'envisagerons sous l'aspect culturel en nous référant aux recherches précédentes, afin qu'elle nous permette d'apprendre de manière efficace la forme textuelle et le sens culturel lié à cette forme. Nous allons spécialement profiter de la similarité de la typologie textuelle entre l'anglais et le français. Les apprenants coréens pourraient tirer avantage de la proximité linguistique de ces deux langues étrangères relativement similaires comparée à leur langue maternelle (le coréen). L'objectif est de mettre à profit la synergie d'apprentissage entre ces deux langues, l'anglais et le français, dans un contexte où les connaissances initiales jouent un rôle important dans des tâches d'apprentissage.

Afin de bien profiter de la typologie textuelle, nous suggérons l'approche stratégique dans un sens où l'on met en valeur l'explicitation quant à la représentation de l'organisation d'un type de texte : comme Koda (2007) et Grabe (2009) le soulignent, l'enseignement explicite joue un rôle très important dans l'apprentissage de l'organisation textuelle. Nous voulons donc opérer l'approche stratégique dans les domaines de la lecture et de l'écriture. À cet effet, nous allons

proposer des stratégies effectuées à partir de la typologie textuelle qui servent à faciliter la compréhension d'un texte de manière à ce que cette typologie textuelle puisse être réinvestie dans l'expression.

Dans cette perspective, la présente étude permettra d'élaborer une base théorique et pratique concernant la typologie textuelle appliquée à l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Nous examinerons le rôle de la typologie textuelle, spécialement dans l'apprentissage multilingue en observant l'influence translinguistique entre des langues similaires.

PROBLÉMATIQUE

Chapitre 1 : PROBLÉMATIQUE

Dans notre problématique, nous avons conscience de proposer un point de vue assez restrictif, centré spécialement sur l'apprenant ciblé dans notre recherche, l'apprenant coréen. Dans ce sens, nous commençons par exposer les trois composantes didactiques du problème de recherche. D'abord, nous vérifions les difficultés d'apprentissage chez les apprenants coréens qui apprennent le français comme langue additionnelle. Ensuite, nous présentons une discussion problématique sur l'efficacité méthodologique, particulièrement dans l'enseignement de la langue écrite en français en Corée. Enfin, nous examinons des tentatives d'amélioration dans ce domaine.

Nous relevons les limites de ces tentatives, dont découlent nos objectifs de recherche, ainsi que la pertinence pratique et théorique de notre démarche pédagogique.

1.1 Composantes didactiques du problème de recherche

En fait, c'est chez les apprenants coréens que nous cherchons les composantes problématiques de notre recherche. Elles se construisent en trois parties, les difficultés pour apprendre le français, une discussion problématique récemment provoquée dans l'enseignement de la langue écrite et les tentatives pour améliorer l'enseignement de la langue écrite.

1.1.1 Difficultés dans l'apprentissage de la langue française comme langue additionnelle chez les apprenants coréens

À l'heure actuelle, on peut constater le statut de l'anglais en tant que langue internationale, c'est-à-dire le fait qu'apprendre une langue étrangère implique, plus ou moins consciemment, pour les Coréens l'apprentissage en priorité de l'anglais.

Malgré les grands progrès qu'a permis la didactique de la langue française, les résultats de recherche de la didactique spécialisée envers les apprenants coréens se sont révélés insuffisants. Cela est dû au fait que la Corée du Sud est une région où le français n'est pas considéré comme une des langues étrangères préférées, contrairement à l'anglais. C'est la prise en compte de ces insuffisances qui donne naissance à notre présente étude relative à l'apprentissage du français comme langue additionnelle chez les apprenants coréens.

Dans cette perspective, nous nous proposons, d'abord, de préciser notre contexte de recherche, l'« apprentissage multilingue » qui suppose plus de deux langues d'apprentissage, spécialement pour les apprenants ciblés, à savoir les Coréens.

a) Apprentissage multilingue chez l'apprenant coréen

En fait, le terme « multilingue » est sujet à débats dans le domaine didactique aussi bien dans les milieux anglophone que francophone, comme le relèvent Auer et Wei (2007) et Hufeisen et Aronin (2009). Il existe plusieurs types de définitions qui renvoient à des réalités empiriquement différentes en fonction des situations langagières.

Nous pouvons d'abord comparer notre terme, l'« apprentissage multilingue » avec celui de « compétence plurilingue » proposé par Coste, Moore et Zarate (2009). Dans le terme que nous avons retenu, le sens de « multi » met

l'accent sur la diversité des langues d'apprentissage des apprenants qui partagent la même langue maternelle. En revanche, le sens de « pluri », dans le terme utilisé par les auteurs susmentionnés, fait référence aux apprenants d'origines linguistiques plurielles qui étudient exclusivement la langue cible : par exemple, dans le cas des pays anciennement colonisés où l'on est en présence d'un nombre important de langues, celle de l'ancien colonisateur reste durablement langue de la scolarisation.

Cependant, Khoo, Kreher et Wong (1994) utilisent le terme de « multilinguisme » discutant la différence entre le modèle européen et celui appliqué dans les pays de la région du Sud-Est asiatique. En effet, en Europe, particulièrement dans les régions dont l'origine linguistique de la population est varié, par exemple, le Luxembourg ou la Belgique, on favorise l'apprentissage des plusieurs langues au nom du multilinguisme afin de susciter l'intégration des communautés langagières différentes, tandis que dans le Sud-Est asiatique, historiquement influencé par l'anglais, le multilinguisme soutient l'emploi politique de la langue anglaise comme un outil de communication entre les gens dont les traditions sont culturellement et linguistiquement très variées.

D'autres auteurs, comme Hoffmann (2001), Cenoz, Hufeisen et Jessner (2000) et Barnes (2006), utilisent le terme de « compétence multilingue ». D'après Barnes (2006), le sens de « multilingue » concerne en général les situations langagières quotidiennes qui impliquent plus de trois langues : par exemple, le cas des élèves allophones dont la langue d'origine est différente de celles de la communauté bilingue ou celui des élèves bilingues qui apprennent une troisième langue.

Quant à Cummins (2003), il utilise le terme d'« éducation multilingue » dans un contexte canadien, en soulignant le sens de la multiplicité des langues d'origine des élèves allophones. Il prête attention à la diversité linguistique et

culturelle chez ces élèves. L'auteur met alors l'accent non seulement sur l'interaction intellectuelle, mais également sur l'interaction affective dans la classe, qui respecte les valeurs multilingues et multiculturelles.

En réfléchissant aux positions des auteurs mentionnés, nous constatons que les termes « multilingue » ou « plurilingue » concernent la situation langagière quotidienne dans laquelle on a besoin de pratiquer plus de deux langues, qui s'accompagne souvent du soutien politique de la communauté.

En ce qui nous concerne, étant donné que l'objet central de notre recherche est notre apprenant ciblé, soit l'apprenant coréen, nous utilisons le terme d'« apprentissage multilingue », pour désigner l'apprentissage de la langue française chez l'apprenant coréen, dans un sens où il suppose l'apprentissage de la langue maternelle (le coréen) et de la première langue étrangère (l'anglais). Notre terme d'« apprentissage multilingue » signifie alors la multiplicité des langues d'apprentissage chez l'apprenant coréen.

Dans ce contexte, le sens de notre terme « multilingue » est relativement similaire à celui de « polyglotte » chez Coste *et al* (2009). Selon eux, le terme polyglotte suppose un plurilinguisme précoce dont la promotion ne serait plus seulement l'apanage des individus d'exception mais l'usage habituel. Ils distinguent ce terme de « polyglotte » de celui de « plurilingue » qui concerne des apprenants d'origines linguistiques plurielles. Cependant, d'autres auteurs, comme Hufeisen et Aronin (2009), nous font remarquer que l'on utilise le terme « multilingue » également pour désigner le « polyglot » (en terme anglais). D'après eux, on emploie le terme « multilingue » à la place de « polyglot » pour qualifier un individu qui possède la capacité d'utiliser plus de trois langues.

Ainsi, notre terme d'« apprentissage multilingue » est centré spécialement sur la multiplicité des langues d'apprentissage chez les apprenants qui

possèdent la même langue maternelle, afin de représenter le cas des apprenants coréens de la langue française.

Considérant que l'acquisition multilingue comprend des points de vue plus divers que ceux concernant uniquement la langue seconde et qu'elle implique une grande complexité, comme beaucoup d'auteurs le mentionnent, tels que Cenoz (2000), Cenoz *et al* (2000) et Auer et Wei (2007), nous considérerons par la suite les divers aspects de l'apprentissage de la langue française chez les apprenants coréens. Nous prendrons soin de relier l'apprentissage de la langue française (L3) avec celui de la langue anglaise (L2), en tenant compte du rôle de L2 dans l'apprentissage de L3³.

b) Degrés d'étrangeté dans l'apprentissage multilingue

Actuellement, en Corée du Sud, s'il y a une expression qui fait partie du vocabulaire commun français dans le domaine de l'enseignement de cette langue étrangère, c'est celle de français 2^e langue étrangère. Français, on sait bien ce que c'est, et 2^e langue étrangère, c'est à peu près clair pour des apprenants non francophones. Ce mariage de mots un peu inattendu pour les Francophones s'avère une conception répandue chez les apprenants coréens, non francophones, considérant le statut dominant de l'anglais comme *lingua franca*. S'agissant de l'apprentissage de la langue française chez l'apprenant coréen, par conséquent, on parlerait plutôt de l'« apprentissage multilingue », dans son sens centré sur la multiplicité des langues d'apprentissage, qui suppose l'apprentissage de la langue maternelle (le coréen) et de la première langue étrangère (l'anglais).

³ Des auteurs comme Cenoz (2000) et Bono (2011) soulignent surtout l'importance des facteurs individuels et contextuels reliés à l'acquisition de L2 dans l'apprentissage de L3.

Au sujet de notre apprenant ciblé, une partie des élèves coréens scolarisés reçoivent l'apprentissage multilingue selon leur choix. Et parmi eux, très peu de ces élèves apprennent le français. En effet, nous pouvons le vérifier en observant la proportion des apprenants en langue française dans le bulletin statistique⁴ du Ministère de l'Éducation national en Corée du Sud.

Nous pouvons nous appuyer sur le concept des « degrés d'étrangeté » chez Dabène (1994) pour comprendre la raison pour laquelle le français est rarement appris en Corée du Sud. Selon Dabène (1994 : 35-36), on peut constater au moins trois degrés d'étrangeté (xénité selon son propre terme) en considérant une langue étrangère.

Premièrement, en ce qui concerne la distance matérielle, pour un Coréen, le français est plus distant que le chinois et le japonais. Le choix d'apprendre une langue étrangère vient de la géographie qui donne plus de chance d'être en contact avec cette langue. Par exemple, les voyages vers des pays francophones sont plus difficiles et coûteux, il y a une plus grande difficulté à se procurer des documents authentiques.

Deuxièmement, la distance culturelle est à considérer le fait que l'apprenant coréen trouve plus d'expressions idiomatiques similaires en chinois ou en japonais qu'en français, à cause des contacts culturels historiquement fréquents

⁴ D'après le MEHSD (The Ministry of Education and Human Resources Development) en Corée du Sud, pour l'année 2008, le nombre de lycées qui choisissent la deuxième langue étrangère est le suivant.

Langue Choisie	Français	Allemand	Espagnol	Japonais	Chinois	Russe	Arabe
Nombre des lycées (%)	6.92	7.98	1.00	50.99	32.80	0.29	0.00

avec ces pays.

Troisièmement, il y a la question de la distance linguistique. Le coréen et le chinois, bien qu'appartenant à des familles différentes, apparaissent sous certains aspects comme plus ou moins proches, les Coréens faisant en effet beaucoup d'emprunts à la langue chinoise. Quant au japonais, il est linguistiquement proche du coréen, c'est ainsi que beaucoup de linguistes pensent qu'ils font partie de la même famille de langues (Ural-Altai languages). Cependant le français n'est pas du tout proche du coréen par rapport au chinois ou au japonais.

Outre ces trois aspects de degré d'étrangeté, nous pouvons ajouter le contexte sociologique comme cause d'accès défavorable vers le français.

En Corée du Sud, il y a eu un grand changement dans le domaine des deuxièmes langues étrangères à la fin des années quatre-vingt-dix. En ne remettant plus en question l'anglais comme langue dominante de communication internationale, le français et l'allemand commencèrent à perdre leurs priorités comme langue étrangère. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale jusqu'à la chute du communisme, le choix de la deuxième langue étrangère ne considérait pas les aspects géographiques ou les possibilités de contacts linguistiques. En Corée du Sud, qui possède un gouvernement démocratique, les filles avaient tendance à choisir le français comme deuxième langue étrangère alors que les garçons choisissaient l'allemand de manière à ne pas adopter les langues des pays communistes limitrophes comme la Chine ou la Russie.

Après la chute du communisme, en raison de l'expansion du commerce et de l'industrie avec la Chine et la Russie, se développe fortement l'idée que la motivation principale pour apprendre une langue étrangère est plutôt pratique et instrumentale. À l'heure actuelle, on aurait tendance à choisir d'étudier une langue étrangère utile pour trouver un emploi, par conséquent le français est rarement

choisi puisque la Corée du Sud a peu de contacts avec les pays francophones.

En conclusion, nous pouvons mentionner que le français est une langue difficile à apprendre pour les apprenants coréens à cause de son degré d'étrangeté. D'ailleurs, en Corée du Sud, on apprend de plus en plus rarement le français en raison notamment du changement sociologique mentionné.

c) Insuffisance des connaissances linguistiques en français

De façon générale, on peut dire qu'en Corée du Sud, l'environnement éducatif qui a trait à la langue française n'est pas favorable étant donné qu'il est presque impossible de pratiquer le français en dehors de la salle de classe. De plus, du point de vue didactique, le français constitue un objet linguistique d'enseignement qui s'oppose par sa nature au coréen ou à l'anglais, car il conserve un statut de deuxième langue étrangère rarement choisie. En effet, le français n'est pas une matière obligatoire, il n'est même pas une langue étrangère prioritaire par rapport aux autres langues telles que l'anglais, le japonais ou le chinois. Dans ce contexte, le critère d'appartenance est lui aussi minoré. D'ailleurs, le degré d'étrangeté qu'on lui accorde représente un facteur très négatif non seulement pour le commencement d'apprentissage, mais également quant au processus d'appropriation.

Tout en considérant les circonstances pédagogiques ci-dessus, beaucoup de didacticiens coréens, tels Park, J. H. (2000), Jang, H. U. (2003), s'inquiètent du fait que les apprenants coréens ne sont pas capables de maîtriser même les compétences de bas niveau, en particulier les savoir-faire concernant en la grammaire ou en vocabulaire.

En fait, l'objectif visé du programme actuel de la Corée du Sud concerne

la compétence communicative qui inclut les savoir-faire en grammaire ou en vocabulaire.

Selon Boyer, M. Butzbach, M et Pendanx, M. (1990), la notion de « compétence communicative » repose sur un ensemble d'au moins cinq micro-compétences. Les auteurs proposent d'abord une « compétence sémiolinguistique » qui intègre des savoirs et des savoir-faire, des représentations concernant la langue dans ses fonctionnements phonologiques, lexicosémantiques et grammaticaux. Cette compétence concerne également d'autres systèmes signifiants associés à la linguistique telles que la gestualité et la mimique, à l'oral, ou la graphie et la ponctuation, à l'écrit.

Boyer *et al* (1990) mentionnent ensuite une « compétence référentielle » qui concerne des savoirs, des savoir-faire et des représentations de l'univers dans lesquels circulent telle langue (le territoire, le cadre climatique, géologique, etc.).

Ils proposent d'autre part une « compétence discursive-textuelle » qui fait référence aux savoirs et aux savoir-faire relatifs aux discours et aux textes en tant que séquences organisées. Selon eux, cette compétence concerne également des représentation relatifs à la mise en discours et aux divers fonctionnements textuels.

Par ailleurs, les auteurs proposent une « compétence sociopragmatique ». Celle-ci réfère aux savoirs, aux savoir-faire ainsi qu'aux représentations concernant la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques conformément aux diverses normes et légitimités de même qu'aux comportements langagiers dans leur dimension interactionnelle et sociale.

Enfin, ils ajoutent une « compétence ethno-socioculturelle » qui permet

de saisir et d'appliquer toutes sortes d'implicites historiques et culturels plus ou moins partagés dans les échanges quotidiens.

Dans ce contexte, nous pouvons constater que les savoir-faire en ce qui a trait en grammaire et en vocabulaire concerne la première compétence, la compétence sémiolinguistique, et qu'il n'est pas suffisant d'apprendre cette compétence pour acquérir finalement la compétence communicative. Dans ce sens, le programme actuel de la Corée du Sud préconise d'équilibrer ces micro-compétences dans le processus d'apprentissage. Cependant, des didacticiens coréens se soucient du fait qu'il est difficile d'approfondir la compétence communicative pour des élèves qui ne possèdent pas suffisamment de connaissances grammaticales et lexicales.

Par exemple, Park, J. H. (2000) analyse des productions écrites en français des lycéens coréens et il souligne le fait que même les élèves relativement avancés commettent trop de fautes grammaticales et lexicales pour pouvoir produire un texte qui dépasse le stade de la phrase ou du paragraphe. Dans cette circonstance, Jang, H. U. (2003) réfute l'efficacité des méthodologies pragmatiques basées sur le syllabus fonctionnel dans le programme présent en Corée du Sud.

D'après Finocchiaro et Brumfit (1983), au début des années 1980, on avait tendance à adopter l'approche dite « fonctionnelle-notionnelle ». Cette approche donne la priorité à un usage réel qui provoque la communication authentique. Celle-ci était préconisée pour tous les niveaux de langue, peu importe l'âge des apprenants. Selon eux, les caractéristiques de cette approche sont les suivantes. D'une part, pour la formation de la langue orale, on préfère les exercices

communicatifs, tels que les jeux de rôles, à des exercices structuraux comme les *pattern drills*. D'autre part, la formation de la langue écrite présuppose l'analyse des besoins langagiers des apprenants pour qu'ils puissent apprendre ce qu'ils veulent écrire, c'est-à-dire que les sujets des écrits sont généralement choisis en fonction des intérêts et des besoins des apprenants. Selon les auteurs, la mise en place de l'approche fonctionnelle-notionnelle a permis ainsi de réorganiser les contenus d'enseignement dans les débuts de l'apprentissage.

Pour Stern, Allen et Harley (1992), cette tendance a déjà commencé dès les années 1970, car, à cette époque, l'analyse fonctionnelle des langages influençait le syllabus de la langue seconde. D'après eux, on s'accorde sur le fait que cette approche nous permet d'élaborer un programme plus authentique et moins abstrait que des cours basés entièrement sur la grammaire et le vocabulaire. Les auteurs soulignent également que cette tendance repose sur le concept de « compétence communicative » dans l'apprentissage de la langue seconde.

Cicurel (2000) insiste sur le fait que depuis la deuxième moitié des années 1990, on tente d'articuler le syllabus fonctionnel-notionnel au syllabus lexico-grammatical, afin de mettre en ordre les contenus d'un cours. Les points forts de ces deux syllabus sont ainsi conjugués dans le but d'acquérir une compétence communicative.

Dans ce contexte, beaucoup d'auteurs, tels que Bérard (1991), Germain (1993), Coste (1994), Puren (1994), mentionnent que l'approche communicative fait souvent référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très variées et hétérogènes. Ils soulignent alors que la caractéristique principale de cette

approche est sa souplesse méthodologique, considérant qu'elle a connu une certaine évolution au cours des années 80s et 90s. Dans cette circonstance, Cuq et Gruca (2002) proposent les principes de base fondamentaux de cette évolution : enseigner une compétence de communication, enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale et privilégier le sens sont les noyaux durs qui perdurent.

En ce qui concerne le cas de la Corée du Sud, on s'accord pour dire que les apprenants ne profitent pas bien de cette tendance afin de développer leur compétence communicative. Dans ce sens, Jang, H. U. (2003) relève le fait que les apprenants coréens de la langue française possèdent une trop faible compétence linguistique initiale, spécialement les connaissances sur la grammaire, le lexique et la prononciation, pour tirer profit des méthodologies qui mettent de l'avant, le concept d'«aisance » dès le début d'apprentissage.

Selon le point de vue de Lightbown et de Spada (2006), dans la psychologie béhavioriste, ce concept, l'« aisance » est graduellement formée au cours d'exercices dits *pattern drills* dont l'objectif est le « changement des comportements langagiers ». En revanche, dans la psychologie cognitive, l'idée de changement est représentée par le concept de « restructuration » qui repose sur le changement qualitatif des savoirs des apprenants.

Dans ce contexte, Jang, H. U. (2003) insiste sur l'efficacité du concept de « précision » en fonction d'une progression rigoureuse pour les apprenants coréens qui ne dépassent pas le niveau élémentaire. Il suggère enfin que l'on réexamine la priorité de l'aisance imposée « dès le début » d'apprentissage, dans le programme

actuel mis en place en Corée du Sud, qui ne respecte pas de manière rigoureuse les niveaux des apprenants pour échelonner les éléments d'un cours dans son programme scolaire.

d) Amélioration de la compétence discursive-textuelle

Nous avons jusqu'ici décrit les caractéristiques concernant l'apprentissage de la langue française en Corée du Sud. Nous allons maintenant présenter la tendance éducative et le débat problématique qui ont cours actuellement.

En effet, depuis des dizaines dernières années, les Coréens tentent de poursuivre la compétence communicative dans l'apprentissage de la langue française. Jang, H. U. (2003) et Shim, B. S. (2003) insistent sur le fait que l'orientation vers la compétence communicative domine dans le programme actuel en donnant la priorité à l'« aisance ». On peut dire que dans le domaine de la didactique des langues étrangères, ce concept d'« aisance » est quelque peu délaissé par rapport au concept de « précision ». Ils exposent dans les grandes lignes les deux aspects qui constituent le noyau dur de cette tendance pédagogique.

Premièrement, ils soulignent la valeur pragmatique de ce courant éducatif : ils indiquent qu'on donne actuellement la priorité aux « actes de parole », soit le concept des « *language functions* » utilisé dans la terminologie anglaise, au lieu de la « grammaire ». Selon eux, les actes de parole s'actualisent dans un contexte authentique qui tient compte des usages socioculturels tandis que la grammaire pratiquée auparavant s'enseignait de manière rigoureusement progressive, du facile au difficile. Ce concept qui a accompagné la nouvelle orientation de l'enseignement de la langue française dans le programme actuel en

Corée du Sud semble construit sur la base théorique de l'approche communicative. Dans cette approche, on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation communicative et de l'intention de communication.

En fait, dans la pratique de l'approche communicative, l'appropriation des actes de parole est renforcée par un enseignement des règles explicites centrées sur la communication et sur la construction du sens. Les activités de découverte du fonctionnement de la langue jouent souvent un rôle important. Ainsi, nous pouvons admettre que l'idée de la découverte du fonctionnement de la langue renvoie surtout à l'appropriation des actes de parole. De ce point de vue, il nous semble que le concept du fonctionnement de la langue rejoint celui d'« actes de parole », dans le sens où ces concepts soulignent la valeur pragmatique dans l'enseignement d'une langue en opposition à l'enseignement effectué par la grammaire en progression strictement rigoureuse.

Nous proposons ainsi à présent une définition du « fonctionnement de la langue ». Si on admet que le concept d'actes de parole constitue l'unité de base autour de laquelle s'articule l'analyse des contenus dans l'état actuel de la méthodologie pragmatique, on pourrait définir « le fonctionnement de la langue » comme le but et le sens communicativement visés par un discours ou un texte en tant que séquence organisée des actes de parole.

En fait, si l'on se met à la place des apprenants qui possèdent des faibles connaissances grammaticales et lexicales, il n'est pas facile de comprendre le fonctionnement de la langue dans un texte écrit en langue étrangère. C'est sans doute une tâche très exigeante de l'exprimer dans leur propre texte. Dans ce sens, il est possible de douter que les apprenants qui éprouvent des difficultés au niveau des mots et des phrases soient capables d'accéder au sens au niveau des discours ou

des textes : on peut dire que les connaissances grammaticales et lexicales ont trait aux mots ou aux phrases tandis que le fonctionnement de la langue se situe plutôt au niveau des discours ou des textes.

Dans ce contexte, certains auteurs, comme Park, J. H. (2000) et Han, M. J. (2003), mentionnent les difficultés d'améliorer la compétence discursive-textuelle des apprenants coréens. Park, J. H. (2000) analyse des écrits de lycéens et insiste sur le fait que ceux-ci ne dépassent pas le niveau des phrases ou des paragraphes à cause de l'insuffisance de leurs connaissances grammaticales et lexicales. Han, M. J. (2003) indique la nécessité d'améliorer la compétence discursive-textuelle malgré l'imperfection de la compétence sémiolinguistique chez les apprenants coréens.

Pour revenir sur la tendance pédagogique analysée par les didacticiens coréens, nous présenterons le deuxième aspect de la tendance actuelle.

Jang, H. U. (2003) et Shim, B. S. (2003) indiquent deuxièmement que l'accent est mis actuellement sur la valeur sémantique. C'est-à-dire qu'on privilégie « le sens » à la place de la forme.

La langue n'est plus conçue comme un réseau de structures formulées dans une forme grammaticalement correcte. Nous tentons de saisir le sens de la langue qui est étroitement lié avec les éléments de la vie quotidienne. Ainsi, nous traitons souvent des activités d'assimilation des réalisations linguistiques en fonction des usages socioculturels.

Dans ce contexte pédagogique, nous pourrions probablement dire que cette tendance actuelle est influencée par la théorie de l'approche communicative qui se base sur la confiance en l'autonomisation progressive des apprenants et qui, dès lors, abandonne la poursuite de l'« automatisme » de l'objet d'apprentissage. Ce faisant, dans la classe, les apprenants doivent découvrir, « de manière

autonome », le fonctionnement de la langue en construisant eux-mêmes leurs savoir-faire. D'ailleurs, on n'estime plus positivement la grammaire qui vise à systématiser des structures morphosyntaxiques « sous la forme d'automatisme ».

Le tableau suivant schématise les caractéristiques de la tendance actuelle en FLE en Corée du Sud en comparaison à la tendance précédemment observée.

Tableau I : tendance antérieure et tendance actuelle
en FLE en Corée du Sud

Tendance antérieure	Tendance actuelle
Automatisme de l'objet d'apprentissage	Autonomisation des apprenants
Précision	Aisance
Grammaire (en progression rigoureuse)	Fonctionnement de la langue (dans un contexte authentique)
Formes morphosyntaxiques	Usages socioculturels

Or, face à ce large courant de l'approche dite communicative, certains auteurs, comme Jang (2003) et Shim (2003), remettent en question l'efficacité des méthodologies qui sont actuellement mises en place. Ils critiquent le fait que, dans cette tendance actuelle, l'agencement d'étapes et du contenu éducatif ne tient pas compte, notamment de l'insuffisance linguistique chez les apprenants coréens.

Nous allons maintenant exposer ce débat sur l'efficacité méthodologique de ce courant actuel en nous concentrant particulièrement sur le concept de « progression ».

D'après Bailly (2000), le concept de progression était très important jusqu'aux méthodologies audio-orales. La conception qui prévalait peut être qualifiée de « linéaire » parce que la progression était centrée sur l'objet d'apprentissage. Il s'agissait de définir un parcours dans un domaine déterminé de

connaissance, surtout la grammaire et le vocabulaire dans lequel on pratiquait un découpage systématisé.

En ce qui concerne les apprenants coréens, comme le mentionnent plusieurs auteurs, tels que Jang, H. U. (2003) et Shim, B. S. (2003), ils avaient l'habitude d'apprendre les éléments éducatifs de façon échelonnée selon une progression pas à pas, extrêmement rigoureuse. Les axes de cette progression étaient principalement les suivants : du facile au difficile, du simple au complexe, du semblable au différent, du régulier à l'irrégulier. On aurait dû compter l'axe de l'utile à l'accessoire, mais il n'était pas significativement traité surtout dans le cas où un élément utile est considéré comme objet difficile à apprendre. Cela ne provoquait toutefois aucun problème, étant donné qu'une langue étrangère était elle-même inutilisable dans la vie quotidienne en Corée du Sud⁵. Ainsi, au point de vue didactique, la langue était conçue comme une forme structurée par les éléments morphosyntaxiques qu'il faut acquérir de manière automatique.

En revanche, comme l'indique Shim, B. S. (2003), le développement médiatique et la mondialisation ont actuellement changé l'objectif visé dans l'enseignement des langues. De nos jours, nous visons à acquérir la compétence communicative. De ce fait, la valeur de la progression dite « linéaire » a été réévaluée : celle-ci permettait aux apprenants coréens d'apprendre facilement des éléments éducatifs dans la classe, mais elle ne leur permettait pas de les pratiquer aisément hors de la classe. Ainsi, l'axe de l'utile à l'accessoire qui concerne étroitement le contexte communicatif ne pouvait plus être ignoré dans la progression.

De ce point de vue, on a commencé à appliquer le concept d'« actes de

⁵ En Corée, il n'y a en effet qu'une seule langue officielle, le coréen, qui est la seule langue courante dans la vie quotidienne.

parole » comme un élément communicatif. D'après Gallison (1980 : 22-23), le concept d'actes de parole implique d'accorder beaucoup d'importance aux conditions de productions du message et à la situation de communication et il se définit comme la réalisation des potentialités de la langue dans une instance de discours unique. Ce concept devient un élément primordial dans la progression pour dispenser les éléments éducatifs en Corée du Sud. Par exemple, autrefois, on apprenait le verbe « s'appeler » relativement tard, à cause de sa conception grammaticalement difficile (le concept de verbe pronominal n'existe pas en coréen). Mais aujourd'hui, on apprend ce verbe au début de l'apprentissage, car il est fréquemment utilisé lorsque l'acte de parole, qu'est la présentation, se réalise. De cette manière, la prise en compte du concept d'actes de parole a profondément modifié le concept traditionnel de la progression rigoureuse basé sur le syllabus lexico-grammatical.

En fait, c'est à partir des années quatre-vingt-dix que le concept d'« actes de parole » est officiellement imposé en Corée du Sud, afin de poursuivre la compétence communicative comme objectif d'apprentissage. On pratique actuellement des actes de parole qui sont susceptibles d'être utilisés dans un contexte réel pour élaborer des documents authentiques dans les manuels scolaires. Avec le concept d'actes de parole et l'approche communicative, l'idée qu'il est nécessaire que l'apprenant construise lui-même ses savoirs et ses savoir-faire a ainsi influencé l'élaboration des activités éducatives. On pratique les activités de découverte du fonctionnement de la langue en vue de l'autonomisation des apprenants à la place des exercices structuraux visant les automatismes de l'objet d'apprentissage.

Par conséquent, dès le début de l'apprentissage, une large place est faite aux activités de découverte du fonctionnement de la langue. Ces activités

permettent d'unir étroitement l'aspect pragmatique et l'aspect socioculturel de la langue étant donné qu'elles reflètent la réalité contemporaine dans un pays francophone dans un document authentique.

Les auteurs francophones relèvent également ce genre de changement concernant le concept de progression. Bailly (2000), Borg (2000) et Cuq et Gruca (2002) insistent sur le fait qu'on est passé d'une conception « linéaire », à une conception en « spirale », pour arriver aujourd'hui, à une conception « polycentrée ».

Bailly (2000) explique le passage d'une conception « linéaire » à celle dite en « spirale ». Dans une conception en « spirale », on apprend par la reprise des connaissances antérieures et leur enrichissement. Selon lui, la distance croissante de la courbe par rapport à l'origine symbolise la reprise des connaissances antérieures et leur enrichissement par des données nouvelles choisies dans le même domaine. Cuq et Gruca (2002) comparent cette manière de penser la progression avec celle du choix du menu à la carte au restaurant, dans un sens où on choisit un acte de parole à apprendre selon son besoin langagier comme on choisit un plat à manger selon ses besoins.

Chiss (1989) et Borg (2000) expliquent le concept actuel de progression en soulignant qu'il ne peut être que « polycentré » : c'est parce qu'il doit être conçu à partir de plusieurs centrations telles que le développement langagier de l'apprenant, l'enseignant, la matière enseignée, les conditions de la situation de classe, l'instrument éducatif, la méthode, l'objectif à évaluer.

Dans cette perspective, nous pouvons dire que le changement du concept de progression a évolué vers cette approche « linéaire-spirale-polycentré » dans l'histoire de l'enseignement des langues.

Ainsi, nous pouvons maintenant situer le débat problématique sur

l'efficacité méthodologique parmi des didacticiens coréens dans ce contexte de changement du concept de progression. Il semble que ce débat se base sur l'idée que c'est la progression linéaire qui est plus adéquate aux apprenants qui possèdent une faible compétence linguistique initiale.

Cependant à nos yeux, il nous semble que les valeurs pragmatiques et sémantiques sont d'autant plus importantes dans l'acquisition d'une réelle compétence communicative. Car nous n'apprenons pas une langue étrangère pour acquérir des connaissances sur la langue elle-même, mais pour pouvoir la pratiquer dans la vie réelle.

C'est possible que les débutants apprennent plus facilement selon un système de progression linéaire, on pourrait donc dire que cette approche est efficace dans leur cas. Cependant, nous ne pouvons jamais être certains que les éléments faciles et simples qu'ils ont appris selon la progression linéaire contiennent les valeurs pragmatiques et sémantiques utilisables hors de la classe.

À cet effet, Cicurel (2000) discute du rapport entre la mise en ordre des paradigmes communicatifs et des unités morpho-syntaxiques. Selon lui, le problème de l'articulation entre « le syllabus fonctionnel » et « le syllabus lexicogrammatical » n'est pas encore résolu.

Il nous semble qu'il faille harmoniser la manière d'ordonner les éléments d'un cours avec l'objectif visé, à savoir la compétence communicative. Comme nous l'avons mentionné auparavant, la théorie de l'approche communicative considère non seulement une compétence sémiolinguistique, mais l'ensemble des micro-compétences. Boyer *et al* (1990) soulignent qu'il n'est pas suffisant d'acquérir la compétence sémiolinguistique et qu'il faut considérer les autres compétences, la compétence référentielle, la compétence discursive-textuelle, la compétence sociopragmatique de même que la compétence ethno-socioculturelle,

pour accéder à une véritable compétence communicative. Dans ce sens, nous pouvons admettre qu'il est nécessaire de tenir compte du syllabus fonctionnel sur la base du syllabus lexico-grammatical afin d'accéder à une réelle compétence communicative.

En fait, nous envisagerons le débat sur l'efficacité méthodologique en recourant à un autre concept, non moins important, celui d'« autonomisation ». Il nous semble que ce débat repose sur la méfiance vis-à-vis de l'autonomisation des apprenants coréens. Il est vrai que les apprenants coréens éprouvent une grande difficulté à diriger leur apprentissage de façon autonome en découvrant eux-mêmes le fonctionnement d'une langue étrangère avec laquelle ils ont très peu de contact.

À cet égard, certains auteurs, comme Jang, H. U. (2003), insistent sur le fait que, dans l'approche communicative, le français est devenu plus difficile à apprendre pour les apprenants coréens qui avaient pris l'habitude d'un enseignement basé sur les unités morpho-syntaxiques allant du facile au difficile. Park, J. H. (2000) adopte aussi une position sceptique quant à l'efficacité de l'enseignement actuel de la langue écrite. Il mentionne que les lycéens coréens sont maladroits dans l'emploi des mots et des règles grammaticales et qu'ils possèdent une faible connaissance textuelle au niveau de la production de l'écrit.

En fait, repérer les divers fonctionnements textuels présentés dans des textes est une tâche très exigeante, surtout dans le cas de textes en langue étrangère ; elle est même difficile en langue maternelle. D'ailleurs, quand on considère l'expression parallèlement avec la compréhension, améliorer la compétence discursive-textuelle est devenu une tâche beaucoup plus difficile à accomplir.

À la lumière de notre présentation de la tendance et du débat qui a cours actuellement dans le champ du FLE en Corée du Sud, nous pouvons constater les deux points problématiques suivants.

Le premier concerne le problème de l'articulation entre le syllabus fonctionnel et le syllabus lexico-grammatical.

Le deuxième a trait au scepticisme quant à la capacité d'autonomie des apprenants censée leur permettre de découvrir par eux-mêmes le fonctionnement de la langue et, finalement, leur permettre d'améliorer la compétence discursive-textuelle.

1.1.2 Discussion problématique dans l'enseignement de la langue écrite

Après avoir reconnu les difficultés de l'apprentissage du français chez les apprenants coréens en examinant les caractéristiques, la tendance et le débat éducatifs dans ce domaine, il convient maintenant de nous pencher sur une discussion problématique qui a lieu dans notre champ d'intérêt, l'enseignement de la langue écrite.

Nous allons tout d'abord aborder le problème du délaissement relatif de la langue écrite dans le programme actuel.

On peut dire qu'en Corée du Sud, les renouvellements des pratiques dans l'approche communicative ont surtout bénéficié à la communication orale. Afin de faire acquérir à l'apprenant l'autonomie en langue orale, on a abandonné l'idée qu'il ne faut pas lui donner plus d'éléments à apprendre qu'il ne pouvait mémoriser en une séance. Et on a essayé d'élaborer des activités qui conduisent les apprenants à mettre en pratique leurs savoir-faire dans des contextes authentiques. Pour accéder au sens des discours, les apprenants doivent utiliser les marqueurs communicatifs, qui ne sont pas forcément reliés avec les messages visés par l'énonciateur mais qui sont propres à une situation socioculturelle : par exemple, le nombre de locuteurs, la reconnaissance de leurs voix, le repérage des pauses, les

bruits situationnels. On propose une série d'énoncés possibles pour chaque acte de parole qui couvre l'ensemble des situations de communication et c'est les apprenants eux-mêmes qui découvrent le fonctionnement de la langue en apprenant des réalisations linguistiques en fonction des usages socioculturels.

On pourrait estimer de manière positive cette nouvelle tendance éducative dans l'enseignement de la langue orale, au sens où on a réussi à habituer l'oreille des apprenants aux sons de la langue française proches de la réalité ainsi qu'aux expressions authentiques qui sont les reflets des usages socioculturels.

Cependant, beaucoup d'auteurs critiquent le fait que l'enseignement de la langue écrite est relativement délaissé par rapport à celui de la langue orale.

Des auteurs, comme Park, J. H. (2000), Shim, B. S. (2003) et Han, M. J. (2003), s'inquiètent en effet du fait qu'on délaisse l'importance de la langue écrite dans une situation communicative.

Han, M. J. (2003) insiste sur le fait que dans la situation d'apprentissage, on devrait parallèlement susciter la communication sous forme écrite pour compléter la compétence communicative étant donné qu'en réalité, on communique autant par l'intermédiaire de l'écrit que par l'oral.

Verdelhan-Bourgade (2002) souligne lui aussi le rôle communicatif de la langue écrite.

D'une part, le lecteur est pris dans une interaction avec l'auteur, dans laquelle il est récepteur actif, qui contribue à donner du sens au texte. De plus, il lit toujours dans une certaine situation, avec un certain objectif, par exemple, se distraire, chercher des informations, réaliser un acte de langage (lire une recette pour cuisiner, lire une publicité pour acheter, etc.).

D'autre part, pour l'auteur, écrire nécessite qu'il pense à son destinataire afin de lui plaire, de le convaincre. Lui aussi écrit tout le temps dans une situation

spécifique avec un objectif, par exemple, de divertir, donner des informations, réaliser un acte de langage (écrire un courriel, un journal ou un article).

À nos yeux, leurs positions sur le rôle communicatif de la langue écrite sont sensées. Effectivement, si on admet qu'on peut apprendre une compétence communicative en langue orale au niveau du discours, il faudrait aussi admettre qu'on peut le faire en langue écrite au niveau du texte. Il est tout à fait possible d'apprendre à communiquer par écrit dans une situation contextualisée. Les écrits fonctionnels aideront à ancrer l'écrit dans une situation de communication bien définie.

En fait, la communication écrite en français n'est plus un objectif irréalisable en Corée du Sud grâce au développement médiatique. Quand on considère la condition géographique et la diffusion de l'Internet en Corée du Sud, les Coréens ont réellement plus de possibilités de communiquer par écrit qu'à l'oral en français : rappelons que la Corée est une péninsule.

En fait, la Corée du Sud est réellement un pays insulaire, car sa seule frontière terrestre est bloquée par la Corée du Nord, qu'elle ne fréquente pas. Cette condition géographique ne permet pas aux Coréens du Sud de rentrer facilement en contact avec les langues étrangères. Mais, en considérant la forte présence d'Internet en Corée du Sud (93% des foyers sont équipés et le temps passé sur Internet est de 2 heures par jour en moyenne)⁶, le statut de la langue française comme une langue d'Internet (3^e langue la plus présente sur la Toile)⁷, et le fait

⁶ La population coréenne bat de nombreux records de consommation de TIC. 93% des foyers sont équipés d'une connexion Internet haut débit, et avec plus d'un PC pour 2 habitants, les Coréens passent en moyenne près de 14,6 heures par semaine sur Internet. Pour plus de détails, voir « <http://www.scribd.com/doc/22301028/L-Internet-en-Coree-du-Sud-2008> ».

⁷ Une étude publiée sur le site de l'Observatoire de la diversité culturelle et linguistique

qu'on utilise l'Internet davantage en langue écrite qu'en langue orale, les Coréens pourraient rentrer en contact avec le français plus par l'intermédiaire de la langue écrite que de la langue orale.

Dans ce sens, on pourrait élaborer des méthodes qui peuvent aider à communiquer par écrit à travers Internet, c'est par exemple possible d'enseigner à communiquer par courriel, comme l'a proposé Park, J. H. (1999).

Surtout, en tenant compte des fonctions de la langue de scolarisation chez Verdelhan-Bourgade (2002), l'apprentissage de la langue française peut nous permettre de diversifier nos visions sur le monde. Verdelhan-Bourgade mentionne que la langue de scolarisation possède les trois fonctions suivantes : une fonction heuristique, une fonction langagière, une fonction méthodologique. La première nous permet de découvrir différents mondes en appréhendant les différences et les ressemblances entre eux. La deuxième nous permet d'appréhender de nouvelles fonctions de communication, de nouveaux contextes ou formes de discours qui existent dans des langues diverses. La dernière fonction nous permet d'apprendre à raisonner autrement, de reconceptualiser des concepts déjà appris.

Dans cette perspective, il n'y a aucune raison de se concentrer uniquement sur la langue orale en FLE en Corée du Sud. Nous pourrions parallèlement tenir compte de l'enseignement de l'écriture dès le début de l'apprentissage en réalisant un acte de langage de la vie courante. Beaucoup de didacticiens (Park, J. H, 2000 ; Park, J. Y, 2005 ; Jung, I. Y, 2010) affirment alors que la didactique devrait favoriser l'intégration maximale des quatre savoir-faire

dans l'Internet (30) fait apparaître qu'après l'anglais (qui représente encore 45 % des pages disponibles) et l'allemand (7 %), le français est la troisième langue la plus présente sur la Toile avec 5 %, devant l'espagnol (4,5 %), tandis que 90 % des langues du monde ne sont pas représentées sur Internet. Pour plus de détails, voir « http://fr.wikipedia.org/wiki/Internet_dans_le_monde ».

langagiers (écouter-parler-lire-écrire).

Ainsi, peu à peu, sous l'influence des apports des auteurs mentionnés ci-dessus, on s'accorde pour dire que la formation en langue française devrait concevoir l'apprentissage langagier comme un ensemble dont les deux aspects, l'oral et l'écrit, se nourrissent réciproquement.

Nous présentons maintenant une discussion problématique qui a cours dans l'enseignement de la langue écrite.

Nous avons déjà mentionné à plusieurs reprises que les apprenants coréens sont malhabiles à employer des règles grammaticales et du lexique en français. Nous avons également indiqué le problème de délaissement de la langue écrite dans le programme actuel. Cependant, les façons de résoudre ce problème sont très différentes selon les points de vue des didacticiens. Deux approches distinctes sont au centre de la discussion.

La première consiste à renforcer la notion de précision dans l'enseignement de la grammaire.

Park, J. Y. (2005) souligne que l'enseignement de la langue écrite se cantonne encore dans la grammaire et le vocabulaire. Elle analyse les types d'exercices écrits des manuels utilisés en Corée du Sud et elle insiste sur le fait que l'enseignement de l'écriture est centré encore sur l'enrichissement des connaissances linguistiques en rapport avec le vocabulaire et la grammaire. Pourtant, à nos yeux, en considérant l'objectif visé, soit la compétence communicative, l'enseignement de la langue écrite devrait s'accompagner, comme dans le cas de l'oral, de pratiques éducatives mettant l'accent sur l'aisance ainsi que la maîtrise des divers fonctionnements textuels.

Il nous semble que cet écart entre la réalité et l'idéal tient au fait qu'on ne fait pas confiance à la capacité d'autonomie des apprenants. Nous pouvons le

vérifier dans l'article de Kwon, J. B. (2009).

L'auteur précise que l'objectif d'enseignement de l'écriture devrait guider l'apprenant en direction de l'étape de l'écrit communicatif. Elle insiste cependant sur le fait que, pour l'apprenant coréen, la confiance en soi qui découle de la précision grammaticale pourrait lui donner une assise nécessaire pour se risquer à rédiger un écrit communicatif. Pour cette raison, elle propose des exercices centrés sur les connaissances linguistiques, surtout grammaticales.

Pour l'essentiel, Kwon, J. B. (2009) propose d'établir une base plus solide dans l'enseignement de la grammaire, malgré qu'elle admette qu'il est nécessaire de traiter l'aspect communicatif en langue écrite. Comme nous l'avons déjà mentionné, Jang, H. U. (2003) suggère lui-aussi de consolider la notion de précision à la place de celle d'aisance. Il semble que l'exigence de précision soit plus forte dans l'enseignement de la langue écrite que dans la langue orale, étant donné que l'écrit reste fixé sur papier et, par conséquent, que l'on peut clairement vérifier les fautes linguistiques.

Ces deux auteurs s'inquiètent en effet du manque d'habiletés écrites chez les apprenants coréens et, de ce fait, de leur capacité à dépasser le stade de la phrase. Ils proposent donc de renforcer la notion de précision en établissant une solide base grammaticale. Cependant, Kwon, J. B. (2009) mentionne par ailleurs l'importance de l'enseignement au niveau textuel. C'est-à-dire qu'elle propose deux solutions face aux faibles d'habiletés écrites des élèves coréens : d'une part, le renforcement de l'enseignement de la grammaire au niveau de la phrase, à l'instar de Jang, H. U. (2003), et d'autre part, elle souligne parallèlement l'importance de l'établissement de l'enseignement au niveau textuel.

Toutefois, certains didacticiens préconisent une autre approche face au même problème, qui consiste à systématiser l'enseignement de l'expression écrite

au niveau textuel.

Par exemple, Park, J. H. (2000) a analysé les erreurs des productions écrites des lycéens à l'école des études étrangères et a constaté qu'il y avait trop d'erreurs grammaticales qui découlent de l'insuffisance de connaissances linguistiques. Au regard de ses résultats d'analyse, il souligne la nécessité d'enseigner l'écriture plus systématiquement pour aborder sa composante textuelle.

À l'issue de cette discussion problématique sur l'enseignement de la langue écrite, il ressort que d'un côté, certains auteurs, comme Park, J. H. (2000), proposent de systématiser l'enseignement de la production écrite en renforçant l'aspect textuel pour permettre l'acquisition de la compétence communicative en langue écrite et, d'un autre côté, que d'autres auteurs doutent de la capacité d'autonomisation des apprenants.

Han, M. J. (2003) partage une partie de la position de Park, J. H. (2000), tout en insistant sur le fait qu'il est nécessaire de systématiser l'enseignement de la langue écrite au niveau textuel. Dans son analyse, elle étudie particulièrement le domaine de lecture et propose quelques stratégies didactiques qui prennent en considération l'insuffisance des connaissances grammaticales et lexicales chez l'apprenant coréen : par exemple, figurer un sens approximatif à l'aide du contexte afin d'éviter le blocage devant des unités lexicales inconnues.

Les auteurs susmentionnés trouvent le même problème concernant l'insuffisance des connaissances en grammaire et en vocabulaire chez les apprenants coréens ainsi que leur faible capacité de lecture et d'écriture au niveau textuel. En fait, en Corée du Sud, l'enseignement de la langue écrite en FLE se cantonne à la grammaire de la simple phrase, comme nous pouvons le remarquer dans la recherche de Park, J. Y. (2005) : c'est-à-dire que les apprenants n'ont pas suffisamment l'occasion d'exercer en classe leurs capacités lectorales et

scripturales au-delà du niveau de la phrase. On manque en effet de programme sur l'enseignement de la langue écrite au niveau textuel et, subséquemment, les apprenants de la langue française possèdent une très faible compétence textuelle.

Ce qui attire ici notre attention, c'est le fait que leurs solutions à propos du même problème sont très variées. Premièrement, un auteur comme Jang, H. U. (2003) recommande de renforcer davantage l'enseignement de la grammaire au stade de la phrase pour être capable de dépasser d'aller au-delà de ce stade. Deuxièmement, des auteurs comme Park, J. H. (2000) et Han, M. J. (2003) suggèrent de systématiser l'enseignement au niveau textuel en lecture ainsi qu'en écriture. Finalement, une auteure comme Kwon, J. B. (2009) propose les deux solutions en même temps.

Dans ce contexte, Jung, I. Y. (2011) propose une solution plus spécifique qui passe par la nécessité d'améliorer les manuels scolaires. L'auteur insiste sur le fait que l'on devrait moduler les niveaux de grammaire et de vocabulaire propres aux débutants de manière à ne pas délaissier l'authenticité des textes, ce qui suscite l'intérêt et la motivation des apprenants.

En considérant les travaux conduits à ce jour sur l'enseignement de la langue écrite en FLE en Corée du Sud, nous pouvons constater qu'on a plutôt tendance à admettre le rôle important de la langue écrite comme outil de communication. Nous observons également qu'il y a actuellement une discussion problématique concernant la nécessité de l'enseignement de la langue écrite au niveau textuel auprès des apprenants coréens, dont les connaissances grammaticales et lexicales sont insuffisantes. Cela dit, l'enseignement efficace de la langue écrite auprès des Coréens reste largement à établir.

1.1.3 Tentatives d'amélioration dans l'enseignement de la langue écrite

Comme il a été dit dans la première partie de ce chapitre, en ce qui concerne les apprenants coréens, le français est difficile à apprendre à cause des degrés d'étrangeté. C'est la raison pour laquelle ils possèdent une faible compétence linguistique de base, particulièrement au niveau de la grammaire et du vocabulaire. Pourtant, la compétence communicative est un concept méthodologique qui se situe de nos jours au centre de la didactique des langues en Corée du Sud et c'est dans le fonctionnement de la langue et son usage socioculturel que l'on trouve la valeur éducative. Dans ce contexte pédagogique, l'amélioration de l'enseignement de la langue écrite est une source de discussion parce qu'il semble que l'insuffisance linguistique chez les apprenants coréens ne leur permet pas d'acquérir la compétence discursive-textuelle.

Dans cette perspective, nous avons relevé les deux points problématiques dans la tendance actuelle en FLE en Corée du Sud et nous les avons observés plus particulièrement dans l'enseignement de la langue écrite.

Le premier problème consiste à joindre le syllabus fonctionnel et le syllabus lexico-grammatical, car dans l'enseignement de l'écrit, la systématisation de l'enseignement de la production écrite est exigée. Le deuxième point a trait au doute sur l'autonomisation des apprenants. Dans l'enseignement de l'écrit, ce doute s'exprime par une demande de retour vers l'enseignement de la grammaire.

Nous exposerons maintenant quelques tentatives d'amélioration dans ce domaine. Nous commencerons par la tentative de pratiquer « la typologie textuelle ». Cette tentative pourrait représenter une solution à notre premier point problématique, à savoir la demande de l'enseignement systématique de la production écrite. Nous constaterons tout de même les limites de cette approche. Ensuite, nous présenterons une tentative de profiter du transfert entre les langues

d'apprentissage, soit entre la première langue étrangère (l'anglais) et la deuxième langue étrangère (le français), afin que la didactique du français puisse entretenir des liens avec les didactiques des autres langues. Nous indiquerons enfin les limites du concept de transfert dans l'apprentissage multilingue.

a) Limite de la pratique de la typologie textuelle

À l'heure où la compétence communicative est une nécessité éducative dans l'enseignement des langues, on ne peut plus rester au stade des mots et des phrases dans l'enseignement de la langue écrite. Toutefois, nous avons souligné auparavant le fait que les tendances actuelles ancrent encore l'enseignement de l'écriture dans la grammaire fondamentale malgré que la nécessité de la dimension textuelle soit comprise. Nous présentons maintenant une tentative d'utiliser la typologie textuelle pour traiter la dimension textuelle.

Il est vrai que ce terme, la « typologie textuelle », a été source de discussions. Il existe en effet différents types de classifications qui renvoient à des cadres théoriques différents. On parle de *types de textes*, de *types de discours*, de *genres de textes*, de *types de situations communicationnelles*, de *types d'intention communicationnelle*, etc.

Et pourtant, nous choisissons le terme de « typologie textuelle » en le définissant, dans un sens pratique, selon le point de vue de Cuq et Gruca (2002 :165), comme « une corrélation de la forme globale d'organisation des textes et de leurs manifestations linguistiques », pour l'adapter en didactique des langues.

D'ailleurs, nous voulons prendre en compte le caractère « stéréotypique » de ce terme. Dufays, J. L. (2010) souligne le rôle des stéréotypes disponibles des types de texte. Il propose deux critères afin de définir le concept de « stéréotype ».

D'une part, il présente un critère « quantitatif » qui relève le caractère *banal* du stéréotype. Pour préciser le sens de ce critère, il suggère des synonymes comme la « fréquence », ou la locution « souvent utilisé ». D'autre part, il propose un critère « historique » qui signale le caractère réitératif dans un contexte historique. Selon lui, le concept de « stéréotype » représente une forme d'expression conventionnelle et elle est nettement enracinée dans le contexte historique, celle-ci ne contient donc pas le caractère purement original.

Dans cette circonstance, nous voulons considérer le terme de typologie textuelle comme un terme de caractéristiques « stéréotypiquement » propres à chaque type de texte.

De fait, on s'accorde aujourd'hui à améliorer l'enseignement de la langue écrite. Les auteurs, comme Han, M. J. (1996) et Lee, N. S. (2002) affirment qu'il faut pratiquer ce concept de typologie textuelle qui concerne la représentation de l'organisation des différents types de textes. Ils soulignent que les manuels scolaires devraient être parallèlement accompagnés d'une familiarisation progressive des divers types de texte, de leurs manifestations et de leurs fonctions.

D'une part, Lee, N. S. (2002) propose de pratiquer le concept de *genres* et *types de textes* pour la sélection du texte dans l'enseignement de la compréhension écrite.

Il indique que le concept de *types de texte* n'est pas bien fondé dans l'enseignement du FLE en Corée du Sud. En ce qui a trait à l'enseignement en lecture, il suggère qu'on devrait sélectionner les textes en considérant leur type. Il ajoute que cette sélection typologique des textes permettrait aux apprenants un entraînement progressif à divers textes.

Ensuite, en 2003, il analyse un manuel de lecture sous cet angle et il critique le fait que certains documents authentiques du manuel sont

décontextualisés et qu'ils ne considèrent pas le concept de types de texte. Selon lui, il serait nécessaire d'exploiter les types de texte d'une manière plus diversifiée et de les présenter plus systématiquement du point de vue de la progression.

D'autre part, Han M. J. (1996) propose de pratiquer le concept de *types de texte* dans l'enseignement de la production écrite.

Compte tenu du fait que les élèves coréens ne sont pas forts dans le domaine de la grammaire et du vocabulaire, elle préconise d'harmoniser le syllabus fonctionnel avec le syllabus lexico-grammatical pour orienter l'écriture vers le niveau textuel. En considérant les résultats des analyses des erreurs de productions écrites d'étudiants coréens, elle remarque l'insuffisance des connaissances grammaticales et lexicales. Elle soulève également le problème dû aux interférences basées sur le coréen et l'anglais. En conclusion, elle suggère que l'enseignement de l'écriture au niveau universitaire devrait compenser non seulement l'insuffisance linguistique, mais également textuelle, qui concerne la structure logique, la cohérence, la cohésion et surtout, la typologie.

D'un point de vue pédagogique, les suggestions de Han, M. J. (1996) et Lee, N. S. (2002, 2003) nous semblent être une solution réalisable pour mettre en place un modèle d'ensemble qui prenne attentivement en considération la typologie pour fonder l'apprentissage de l'écrit sur des bases plus solides.

Cependant, en ce qui concerne l'apprenant, ce n'est pas une tâche aisée de pratiquer, tout seul, le concept de typologie textuelle dans un processus d'apprentissage sans aucune aide de l'enseignant. Surtout, pour les débutants, il ne leur serait pas facile de trouver eux-mêmes le fonctionnement de la langue dans un texte donné à cause de leurs faibles compétences linguistiques. Même les intermédiaires ou les avancés peuvent possiblement éprouver des difficultés à le faire dans le cas où les manuels ne s'accompagnent pas de règles explicites sur la

typologie textuelle. Par conséquent, l'apprenant aurait certainement besoin du support didactique de l'enseignant.

Ringbom, dans sa recherche en 2007 à propos de la similarité translinguistique, même dans sa recherche en 2001 concernant le transfert lexical dans la production en L3, souligne que l'apprenant a tendance à utiliser la structure textuelle basée sur sa langue maternelle dans son écriture en langue étrangère en supposant qu'elles sont plus ou moins les semblables.

Dans cette circonstance, certains auteurs, Koda (2007) et Grabe (2009), s'intéressent à la structure textuelle sur laquelle ils imposent l'importance de l'explication. Koda (2007) insiste sur le fait que la structure textuelle varie selon le genre de textes et que l'on devrait l'enseigner explicitement, afin d'améliorer la compréhension au niveau textuel. Celle-ci met en valeur les connaissances sur la structure textuelle dans le but de faciliter la construction des informations textuelles et souligne surtout l'importance de l'enseignement explicite. Selon elle, c'est uniquement par l'expérience lectorale ainsi que par l'exercice formel que l'apprenant peut appréhender efficacement le processus lectoral en faisant attention aux facteurs textuels spécifiques. Grabe (2009) souligne le rôle des stratégies lectorales dans la compréhension de la structure discursive afin notamment de reconnaître le *pattern* organisé dans un texte, identifier les facteurs typiques dans un genre de texte.

Dans cette circonstance, nous admettons qu'il est nécessaire d'expliquer de manière « explicite » comment on met en pratique ce concept de typologie textuelle. Nous avons besoin du support didactique de l'enseignant pour diriger les apprenants vers l'accès du fonctionnement de la langue afin d'améliorer la compétence discursive-textuelle. La limite de la typologie textuelle réside donc sur le fait qu'elle a besoin du support didactique.

b) Limite de la tentative d'utilisation de l'anglais en FLE

À l'heure actuelle, l'anglais pourrait être défini comme une langue internationale résultante de la mondialisation. Spécialement, en Corée du Sud, le concept de « *lingua franca* » jouit d'une grande force de persuasion et bénéficie d'une légitimité pour l'expansion de l'anglais dans le système éducatif. Cependant, la logique d'extension de l'anglais suppose, sans doute, la faiblesse des autres langues étrangères. Pour que l'anglais soit reconnu comme la langue nécessaire à maîtriser, la tentation est grande d'abandonner l'étude d'une langue étrangère additionnelle. D'ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné, le français n'est pas une langue fréquemment choisie parmi d'autres deuxièmes langues étrangères.

Dans ce contexte, certains auteurs dans le domaine de la didactique du français commencent à insister sur le fait que si on ne peut pas éviter l'expansion de l'anglais, on pourrait en profiter. Comme le mentionne Bourgade (2007 : 121), l'évolution pédagogique devrait tenir compte des paramètres des conditions scolaires et sociales et seul le réalisme peut apporter des solutions aux problèmes éducatifs.

Dans cette perspective, You, M. H. (2006, 2009) propose une méthodologie qui consiste à utiliser l'anglais dans l'enseignement de la langue française, l'objectif étant d'attirer l'attention des étudiants qui considèrent le français comme une langue difficile à apprendre. You, M. H. (2001) a proposé également d'utiliser des documents authentiques bilingues du Canada. Elle (2001 :31) a estimé la valeur de ces documents bilingues dont les deux langues, l'anglais et le français, coexistent linguistiquement et culturellement dans un même contexte et ne provoquent alors pas un grand changement du sens causé par

l'alternance de codes.

A cet effet, elle a souligné la commodité de travailler simultanément deux langues étrangères, non seulement du point de vue linguistique, mais aussi dans les usages culturels. Cela diminue le risque de désaccord entre les expressions en anglais et en français, étant donné que les documents proviennent du même contexte socioculturel. Ce point pourrait également s'avérer un grand avantage pour notre recherche, considérant que ceux-ci possèdent généralement la même structure schématique et les mêmes points de vue socioculturels.

En fait, en ce qui concerne l'apprentissage de L3, Cenoz (2000) et Bono (2011) mettent en valeur l'importance des facteurs individuels et contextuels reliés à l'acquisition de L2. Bono (2011) souligne surtout qu'une personne multilingue possède généralement beaucoup d'avantages quant à son apprentissage d'une autre langue additionnelle, par exemple, un haut niveau d'expériences d'éveil⁸, une prise de conscience des facteurs systématiques dans une langue, etc. Jessner (2001) mentionne alors que l'on devrait aborder l'apprentissage de L3 différemment de celui de L2, ceci en raison de la complexité croissante de l'interaction translinguistique, de l'importance de l'expérience d'éveil dans le processus d'acquisition de L3.

Dans cette circonstance, nous pourrions ainsi utiliser les connaissances qui auront été stockées au cours de l'apprentissage de l'anglais comme

⁸ L'« expérience d'éveil » est un terme français tiré des travaux de Coste *et al* (2009), il est l'équivalent du terme anglais *awareness*. Kuo et Anderson (2008) soulignent l'« expérience d'éveil » au niveau métalinguistique dans le domaine translinguistique. D'après eux, c'est un concept qui n'est pas encore clairement défini : il prend des aspects variés non seulement selon ses composantes cognitives diverses, mais également en fonction du types de ses habiletés, de même que de la dimension des connaissances qu'il contient.

connaissances antérieures pour faciliter des tâches d'apprentissage en français. Nous pourrions également considérer le cas inverse, le transfert du français à l'anglais.

Ce faisant, nous voulons profiter de l'effet du transfert pour la synergie d'apprentissage des deux langues, l'anglais et le français, dans un contexte où les connaissances initiales jouent un rôle important dans les tâches d'apprentissage.

Cependant, comme Bulea et Jeanneret (2007 : 90) le soulignent, le transfert entre deux langues ne devrait pas être défini en référence à une entité idéale à atteindre ou à acquérir, ne pas être considéré comme un attribut du locuteur natif, mais relever d'un processus évolutif de culturalisation langagière, d'intégration de ressources langagières et de reconfiguration dynamique du répertoire de l'individu.

Selon eux, le transfert n'est pas un concept qu'on peut ou doit acquérir dans un but éducatif mais un concept dont il faudrait tirer profit pendant le processus d'apprentissage. De plus, c'est un concept où plusieurs langues et cultures coexistent, spécialement dans l'apprentissage multilingue.

C'est la raison pour laquelle on parle aujourd'hui de « l'influence translinguistique » : de « crosslinguistic influence », selon la terminologie originale en anglais. Odlin (1989 : 27) définit le terme, « crosslinguistic influence » comme l'influence qui vient des similarités et des différences entre la langue cible et les autres langues qui sont auparavant (ou probablement imparfaitement) acquises.

Selon Cenoz, Hufeisen et Jessner (2001), ce terme « crosslinguistic influence » a été introduit au milieu des années quatre-vingt par les auteurs comme Sharwood-Smith (1983), Kellerman (1984). Et vers la fin des années quatre-vingt, il est devenu un terme, comme le cas de Odlin (1989), qui désigne les types variés de l'influence qui sont possibles sur la langue cible, par exemple, transfert,

interférence, emprunt, etc.

Dans cette circonstance, nous constatons une limite de l'approche du transfert qui existe dans sa conception non univoque. Il faudra conséquemment tenir compte de plusieurs aspects linguistiques et culturels parmi toutes les langues d'apprentissage. De ce point de vue, le terme d'« influence translinguistique » nous semble judicieux, car il prend en considération divers facteurs dans l'environnement multilingue.

La définition de ce terme nous donne à penser qu'il serait nécessaire de prendre en compte non seulement des éléments transférables entre les deux langues, l'anglais et le français, pour le cas des locuteurs natifs, mais également des éléments comparables parmi les trois langues, l'anglais, le français et le coréen, concernant nos apprenants ciblés, à savoir les apprenants coréens. Il faudra également considérer les facteurs socioculturels parmi ces trois langues.

1.1.4 Approche stratégique en FLE

L'approche communicative sur laquelle le programme actuel de la langue française en Corée du Sud se base, est sévèrement critiquée du point de vue de son efficacité. Notre recherche pourrait dès lors permettre de documenter les pratiques didactiques dans le programme coréen, et ce, à la lumière du développement des programmes de français mis en place au Québec, de même que d'étudier les répercussions de ces pratiques en ce qui a trait à la compréhension ainsi qu'à la production textuelle.

Ainsi, nous comparons brièvement les trajets de changement des programmes de français entre la Corée du Sud et le Québec.

L'histoire des méthodologies de l'enseignement/apprentissage des langues entre le Québec et la Corée du Sud n'est pas considérablement si différente lorsque l'on réfléchit aux grandes lignes de ces évolutions, qui sont les suivantes : l'approche traditionnelle, audiovisuelle, puis communicative.

L'approche « traditionnelle » recouvre généralement toutes les méthodologies qui se sont constituées sur l'imitation plus ou moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes, à savoir : le chinois dans le cas de la Corée, le grec ou le latin dans le cas des pays occidentaux. Nous pouvons remarquer que cette méthode dite traditionnelle est basée sur les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction ».

La méthodologie « audiovisuelle » a bénéficié des apports de deux domaines, l'un linguistique, avec le structuralisme, l'autre psychologique, avec le béhaviorisme. Celle-ci a intégré des techniques nouvelles, par exemple le magnétophone et le laboratoire de langues. Les années soixante-dix ont été marquées par l'émergence de cette approche « instrumentaliste », selon le terme proposé par Hébert (2002) au Québec, alors qu'elle est apparue en Corée dans les années quatre-vingt. Cette méthodologie a été officiellement imposée dans l'enseignement secondaire des langues étrangères par le Cinquième Programme de Formation de l'École Coréenne (1987-1991).

Quant à l'approche « communicative », qui fut adoptée dans le programme de 1981 au Québec, elle a placé la communication de manière fonctionnelle dans la vie quotidienne au premier plan de ses priorités (Hébert, 2002). En ce qui concerne la Corée du Sud, depuis le Sixième (1992-1997) Programme de Formation de l'École Coréenne, l'approche communicative influence largement l'enseignement de la langue française.

Dans ce contexte éducatif, nous portons notre attention sur l'approche « stratégique » de Québec. D'après Hébert (2002), les années quatre-vingt-dix marquent l'avènement de l'approche dite « stratégique » issue des théories cognitives, lesquelles s'intéressent surtout aux processus cognitifs et métacognitifs des apprenants. Cette approche propose de profondes modifications au regard des pratiques précédentes. Le plus grand avantage de l'approche stratégique par rapport à l'approche communicative, réside dans le fait que sa pratique s'accompagne d'« explicitation » de la part de l'enseignant qui guide les processus cognitifs des apprenants.

Cependant, en Corée du Sud, bien que le béhaviorisme soit remplacé par la psychologie cognitiviste⁹, qui oriente les idées essentielles du présent programme, dans la pratique, les méthodologies se basent encore fortement sur l'idée que l'apprenant construit lui-même ses savoir-faire d'une manière autonome.

Considérant que la critique majeure des didacticiens concerne le fait que les apprenants coréens éprouvent une grande difficulté à diriger leur apprentissage de façon autonome dans l'apprentissage de la langue française, avec laquelle ils ont très peu de contact, enseigner « explicitement » des stratégies dans l'approche stratégique s'avérerait une approche qui leur serait grandement profitable.

⁹ Il serait utile de mentionner la différence entre la psychologie behavioriste et la psychologie cognitive. D'après la psychologie dite « behavioriste » et surtout skinnériste, apprendre une langue consiste à acquérir un certain nombre d'habitudes qui reposent sur le fondement du conditionnement automatique du type, stimulus-réaction-renforcement, la réponse est ainsi associée à toute réapparition du stimulus. Quant à la psychologie dite « cognitive », elle porte en particulier sur l'étude de l'ensemble des activités mentales et des processus liés au traitement des connaissances, en se concentrant l'ensemble des phénomènes qui prennent place entre la stimulation du sujet par l'environnement et la réponse observable de l'organisme.

1.2 Objectif général de la recherche

Avant présenter l'objectif général de notre recherche, il serait opportun de rappeler brièvement le contexte problématique : la ferme croyance que l'apprenant construit lui-même ses savoir-faire a profondément modifié les méthodologies didactiques dans l'approche communicative. Les activités de découverte du fonctionnement de la langue jouent souvent un rôle important. Mais les renouvellements ont surtout bénéficié à l'oral. En ce qui concerne l'enseignement de la langue écrite, le doute sur l'autonomisation des apprenants arrime les unités didactiques au niveau lexico-grammatical.

Nous avons alors exposé deux points problématiques. Le premier réside dans l'articulation entre le syllabus fonctionnel et le syllabus lexico-grammatical. Le deuxième a trait au scepticisme quant à la capacité d'autonomisation des apprenants.

Nous avons ensuite présenté une tentative de pratiquer la typologie textuelle. Elle permet de programmer le syllabus fonctionnel dans l'enseignement de l'écrit. Celle-ci peut alors servir de solution à notre premier point problématique. Cependant, nous avons relevé sa limite dans la pratique. C'est-à-dire que cela nécessite un support didactique de l'enseignant pour bien la pratiquer. Cette limite nous montre que la typologie textuelle peut, elle aussi, possiblement provoquer des doutes concernant l'autonomisation des apprenants. Elle ne peut donc pas représenter une solution à notre deuxième point problématique. Dès lors, nous avons besoin de proposer des moyens didactiques pour combler l'insuffisance de la capacité d'autonomie des apprenants.

Dans ce contexte problématique, notre recherche vise à appliquer le concept de typologie textuelle de manière à prendre en considération le manque de

capacité d'autonomie des apprenants.

Ce faisant, nous proposons une résolution didactique afin de traiter de façon effective ce concept de typologie textuelle. Nous pourrions chercher à documenter les pratiques didactiques dans le programme coréen en regard du trajet de développement des programmes de français au Québec et à examiner leurs répercussions sur la compréhension et la production.

En ce qui concerne le programme mis en place au Québec, d'après Hébert (2002 : 3), les années quatre-vingt-dix marquent l'avènement de l'approche stratégique issue des théories cognitives, lesquelles s'intéressent surtout aux processus cognitifs et métacognitifs de l'apprenant. En effet, même dans l'approche communicative qui a fortement influencé le programme actuel en Corée, l'approche behavioriste est remplacée par la psychologie dite cognitive qui a orienté les idées essentielles de cette approche.

La différence la plus remarquable entre l'approche communicative et l'approche stratégique tient au fait que cette dernière met l'accent sur la nécessité d'enseigner « explicitement » des stratégies qui reposent sur le mécanisme cognitif des apprenants. Cette approche présenterait un avantage considérable pour les apprenants coréens, compte tenu qu'ils éprouvent une grande difficulté à diriger leur apprentissage de façon autonome, en découvrant eux-mêmes le fonctionnement d'une langue étrangère avec laquelle ils ont très peu de contact.

Parallèlement à l'approche stratégique, nous profiterons de l'influence translinguistique. Dans la pratique, nous considérerons le statut de la langue française chez les apprenants coréens et profiterons de l'influence translinguistique entre l'anglais et le français. Les apprenants coréens peuvent bénéficier la proximité linguistique de ces deux langues étrangères relativement similaires par rapport à leur langue maternelle (le coréen).

En conclusion, l'objectif général est de mettre à l'essai une démarche pédagogique visant à enseigner la compréhension/expression écrite dans l'apprentissage multilingue, en prenant appui sur la typologie textuelle et en adoptant une approche stratégique. Notre recherche met l'accent sur la condition problématique dans laquelle se trouvent les apprenants, dont les connaissances en grammaire et en vocabulaire sont faibles, qui ont besoin d'améliorer leur compétence discursive-textuelle.

1.3 Pertinences de recherche

1.3.1 Pertinences pratiques

Notre recherche a une pertinence pratique double : d'une part, elle permet aux apprenants de remplir des lacunes langagières avec des stratégies effectuées à partir de la typologie textuelle qui servent non seulement à la compréhension, mais aussi à l'expression en langue écrite afin d'améliorer la compétence discursive-textuelle. D'autre part, elle permet aux enseignants de fournir des moyens quant aux stratégies lectorales et scripturales en pratiquant la typologie textuelle et en facilitant l'influence translinguistique entre les langues d'apprentissage afin de créer des effets synergiques.

1.3.2 Pertinences théoriques

En ce qui a trait aux pertinences théoriques, cette étude permet tout d'abord d'élaborer une base théorique concernant le rôle et l'effet de la typologie textuelle comme outil fondamental que l'apprenant peut utiliser pour mieux

comprendre et produire et, finalement, améliorer sa compétence discursive-textuelle. De plus, elle permet de fonder des pratiques stratégiques tant en lecture qu'en écriture.

Cette étude nous montre plus particulièrement la potentialité de profiter de la similitude entre le français et l'anglais pour les apprenants non natifs dont la langue maternelle est non indo-européenne.

Rapport-Gratuit.com

CADRE CONCEPTUEL

Chapitre 2 : CADRE CONCEPTUEL

Dans notre cadre conceptuel, nous présentons d'abord les fondements théoriques concernant notre outil didactique, la typologie textuelle. Nous retenons une typologie spécifique, la nécrologie, aux fins de l'expérimentation de notre recherche. Ensuite, nous examinons les principales théories proposées dans notre domaine d'intérêt, l'enseignement de la langue écrite. Nous les exposons en deux parties, la lecture et l'écriture, en présentant les modèles d'enseignement pour l'expérimentation. Par ailleurs, nous examinons l'influence translinguistique dans l'apprentissage multilingue en démontrant comment nous avons l'intention de mettre à profit cette influence dans le cadre de notre recherche. Enfin, nous exposons les hypothèses de recherche.

2.1 Typologie textuelle dans l'apprentissage des langues

D'après Chartier et Hébrard (1994), on pratique le concept de typologie textuelle dans l'apprentissage de l'expression écrite, dite « rhétorique », depuis le XIX^e siècle en Europe francophone. Autrefois, ce concept était utilisé pour apprendre la littérature afin de rédiger selon les références aux textes littéraires. De nos jours, il est également employé dans le domaine non littéraire. Nous examinons à présent ce concept dans l'apprentissage de la langue maternelle et celui de la langue étrangère.

2.1.1 Typologie textuelle en FLM

Les travaux des didacticiens en FLM (Français Langue Maternelle) nous montrent que la production écrite, dite « rhétorique », a été traditionnellement enseignée en pratiquant le concept de typologie textuelle dans les pays d'Europe. D'après Chartier et Hébrard (1994), les textes d'application de la loi du 28 juin 1833 exigent que dès l'école primaire, la lecture et l'écriture soient enseignées simultanément dans un processus de « Calligraphie-orthographe-rhétorique ». Il est demandé aux enseignants que l'apprentissage de l'écriture ne s'arrête plus à celui de la calligraphie et traite les savoirs nécessaires à l'écriture orthographique d'un texte. De plus, les élèves ont appris à rédiger par un entraînement systématique aux techniques de la rhétorique.

Selon eux, ce mode de déroulement, « Calligraphie-orthographe-rhétorique », ne s'effectue pas de manière linéaire et successive au sens strict, mais de façon supplémentaire et interactive. Chartier et Hébrard (1994 : 55) caractérisent ce phénomène en disant que « toutes les parties de la rhétorique peuvent être déduites d'un bon enseignement grammatical lorsque celui-ci est pensé non seulement comme ensemble de principes préparant à l'orthographe, mais aussi comme corpus de savoirs et savoir-faire permettant de mieux ordonner sa pensée. L'exercice d'analyse logique prend ici tout son sens puisqu'il apparaît bien comme le moyen d'apprendre pleinement à rédiger »¹⁰.

Ils soulignent également que dans le but de faciliter l'expression écrite, dite « rhétorique », on ouvre traditionnellement la voie d'accès à la littérature par l'étude des « genres » littéraires. Le terme « genre » signifie la représentation de l'organisation des différents types de textes et il correspond au concept de typologie textuelle.

¹⁰ Dans cette pratique la littérature a été appréhendée comme un corpus unique qui alimente l'enseignement d'une langue.

Ainsi, le genre de texte littéraire est traditionnellement un facteur important dans l'activité de compréhension/expression. On choisit un texte littéraire qui peut être un bon exemple d'un genre spécifique et servir de texte didactique. Les composantes textuellement typiques dans certains genres facilitent la lecture d'un texte choisi et deviennent également des contraintes productives qui permettent de débloquent l'écriture : c'est-à-dire que l'on utilisait le terme « genre » pour apprendre la littérature afin de composer selon les références aux textes littéraires.

Dans cette perspective, beaucoup de didacticiens francophones, comme Canvat (1994), Cuq et Gruca (2002) et Le Goff (2008), mentionnent sur le fait que l'approche didactisée à partir du genre des textes a été généralisée dans les programmes scolaires en français langue maternelle. En particulier, d'après Canvat (1994) et Le Goff (2008), les programmes actuels en Belgique et en France misent sur l'enseignement de la littérature par l'étude des genres et se réfèrent explicitement aux catégories génériques, par exemple, le récit, la comédie ou la tragédie, l'éloge, le roman, l'autobiographie, la poésie, les formes littéraires de l'argumentation, etc.

Et pourtant, Le Goff (2008) insiste sur le fait que l'enseignement/apprentissage de genre non littéraire est également nécessaire. Cette affirmation nous semble judicieuse, car de nos jours le genre non littéraire n'est pas négligeable pour développer une réelle compétence textuelle qui met en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels.

En ce qui concerne le genre non littéraire, il est vrai que les termes de ce concept ont été source de discussions. Il existe plusieurs types de classifications qui renvoient à des cadres théoriques différents pour désigner ce concept, « la représentation de l'organisation des différents types de textes ». On parle de *types*

de textes, de *types de discours* ou bien, on utilise encore le terme, le *genre* pour la sous-catégorie de *types de textes*. Il existe également le terme, « la typologie textuelle ». Schneuwly (1994) le présente en disant que « la mode des typologies a fait place à celle des genres ».

Dans ce contexte, la notion de genre, autrement dit, la typologie textuelle, est également employée dans le domaine non littéraire. Le Goff (2008) relève que la notion de typologie textuelle a fortement inspiré les travaux didactiques au niveau de l'enseignement/apprentissage de la langue écrite. Canvat (1994 :275) souligne lui-aussi le rôle de la typologie textuelle comme guidage des activités de lecture-écriture en précisant que « la dimension relativement normative-prescriptive de la typologie fait d'elle une unité de structuration, d'organisation et de composition qui facilite les guidages, globaux ou sectoriels, de l'écriture ». Dufays (2010) met en valeur le rôle des stéréotypes disponibles des divers types de texte dans la compréhension. Il souligne surtout les caractéristiques « stéréotypiquement » propres à chaque type de texte qui rendent la lecture plus efficace.

En conclusion, nous pouvons affirmer que la notion de typologie textuelle joue traditionnellement un rôle important dans l'apprentissage de la langue écrite. Enseigner des types de texte, particulièrement les caractéristiques stéréotypiques, permet non seulement de faciliter la lecture chez les apprenants, mais aussi de leur fournir un outil fondamental qu'ils pourront réinvestir par la suite dans l'écriture.

2.1.2 Typologie textuelle en FLE chez les apprenants coréens

Nous allons dorénavant voir si le concept de typologie textuelle peut être

favorablement appliqué par les apprenants coréens en FLE (Français Langue étrangère). Pour ce faire, rappelons d'abord le but éducatif pour lequel on va l'appliquer sur ce terrain. Nous voulons le pratiquer afin d'améliorer la compétence discursive-textuelle.

Pour tenir compte de notre finalité éducative de la typologie textuelle, nous présenterons les critères d'analyse des textes chez Brinker (1988). Ses critères qui déterminent une typologie textuelle pourraient nous permettre de caractériser le concept de typologie textuelle servant à apprendre le fonctionnement de la langue.

Brinker (1988) présente les cinq critères de l'analyse de texte suivants : le critère pragmatique, le critère énonciatif, le critère compositionnel, le critère sémantique, le critère stylistique.

Le premier critère concerne les finalités et buts visés par le texte. Le critère énonciatif définit l'identité et le degré d'engagement de l'énonciateur dans une instance de discours. Il pourrait être présenté comme un acte de parole, car il concerne la réalisation des potentialités de la langue dans une instance de discours unique. Le troisième critère, le critère compositionnel, a trait au plan de texte révélé par la séquence des idées principales ou des actes de parole. Le critère sémantique est lié au thème traité. Nous le considérerons dans un aspect culturel, étant donné qu'un thème pourrait être différemment abordé selon la culture d'une communauté linguistique. Le cinquième critère représente la texture micro-linguistique : c'est-à-dire, le mode de constitution des mots, des groupes de mots, ainsi que des phrases.

Les caractéristiques des critères ci-dessus nous montrent que la typologie textuelle contient les concepts suivants : la finalité de texte, les actes de parole, la séquence des actes de parole, le sens culturel. Considérant que « le fonctionnement de la langue » se définit, comme nous l'avons mentionné, comme le but et le sens

communicativement visés par un texte en tant que séquence organisée des actes de parole, et que ce concept est en lien avec les usages socioculturels, nous pouvons nous assurer que la typologie textuelle tient compte des facteurs qui servent à constituer le concept du fonctionnement de la langue.

En considérant le rapport entre le fonctionnement de la langue et la typologie textuelle, à savoir le contenu éducatif et son outil d'apprentissage, nous pouvons affirmer que les apprenants coréens pourraient profiter de la typologie textuelle pour apprendre le fonctionnement de la langue.

2.1.3 Formulation d'une typologie textuelle : la nécrologie

Nous avons jusqu'ici établi une relation entre la typologie textuelle et le fonctionnement de la langue. Nous la considérerons à présent sous l'angle de l'apprentissage multilingue.

Rappelons que nous avons fait état dans notre premier chapitre de la tentative de profiter de la similitude entre l'anglais et le français. De plus, nous avons présenté l'influence translinguistique définie comme une l'influence qui vient des similarités et des différences entre la langue cible et les autres langues qui sont auparavant acquises. Et nous avons convenu de la nécessité de prendre en compte des éléments transférables entre l'anglais et le français et des éléments comparables entre la langue maternelle (le coréen) et les langues étrangères (l'anglais et le français).

Si nous considérons la typologie textuelle avec le concept de l'influence translinguistique, nous pourrions certainement profiter de la similarité de la typologie textuelle entre le français et l'anglais, qui est relativement différente par rapport à la langue maternelle. C'est parce que les apprenants coréens de la langue

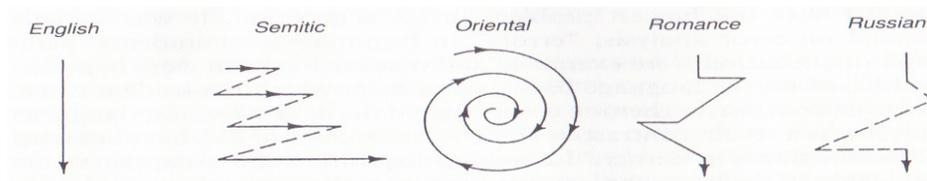
française étudient deux langues cibles, l'anglais et le français, qui sont linguistiquement et culturellement similaires¹¹ en comparaison à leur langue maternelle, la langue source.

En fait, cette tentative de profiter de la différence rhétorique entre la langue cible et la langue source a déjà commencé à partir des années soixante aux États-Unis. Selon Connor (1996), on insiste généralement, à la suite de Kaplan (1966)¹², sur la différence rhétorique entre la langue cible et la langue source dans l'enseignement de la langue seconde. Connor (2008) souligne alors que la rhétorique dans l'enseignement de la langue seconde chez les apprenants non natifs doit considérer non seulement celle de leur langue cible mais également celle de leur langue source. Les didacticiens spécialisés dans le domaine de la rhétorique contrastive, considèrent la rhétorique comme un phénomène socioculturel étroitement lié à la langue véhiculée.

¹¹ Arabski (2006) insiste sur le fait que la similitude linguistique accompagne souvent celle de la culture, ceci à cause du contact des membres des communautés linguistiques. Jarvis et Pavlenko (2008) mentionnent que l'on peut efficacement profiter de cette double similitude, en favorisant leurs interactions afin de faciliter l'apprentissage des langues.

¹² Connor (1996) présente la théorie de Kaplan (1966), qu'il estime comme un pionnier dans le domaine de la rhétorique contrastive. Kaplan (1966) analyse l'organisation de paragraphes des étudiants non natifs de l'anglais. Et il a trouvé des structures rhétoriques variées selon la culture de la langue maternelle des apprenants, comme le montre la figure suivante.

Diagramme des différences culturelles présenté dans les paragraphes organisés (Kaplan, 1966)



La plupart des didacticiens américains, incluant Kaplan (1966) et Connor (1996), recommandent aux apprenants d'apprendre à écrire d'une façon américaine, selon un modèle de rédaction construite qui suit une ligne stricte (tel que le désigne la première image à gauche ci-dessus). Cependant, Matalene (1985) critique cette approche didactique de la rhétorique contrastive. Selon elle, celle-ci est trop ethnocentrique parce qu'elle privilégie le modèle d'écriture des natifs américains. Sa critique nous semble pertinente, car on ne peut pas demander de changer la façon cognitive de formuler les idées principales en enseignant une langue étrangère. Il faudra par conséquent préciser le contexte d'utilisation d'une typologie textuelle en langue étrangère, spécialement dans le cas où elle diffère de celle de la langue maternelle.

Dans cette perspective, nous allons comparer la différence rhétorique entre la langue maternelle des apprenants ciblés et les langues étrangères d'apprentissage, en prenant comme exemple une typologie textuelle particulière. Nous pourrions trouver la similarité de la typologie textuelle entre deux langues, l'anglais et le français. Et cette similarité contiendra la valeur transférable dans l'apprentissage multilingue.

Afin de choisir un type de texte pour notre recherche, nous cherchons une typologie qui diffère culturellement selon la communauté linguistique et ainsi, puisse mettre en lumière l'importance de son sens culturel. De plus, nous avons réellement besoin d'un type de texte qui se prête à une expérimentation courte, à cause des conditions difficiles (harmoniser l'horaire et le lieu pour les participants a été ardu à organiser). En effet, nous devons trouver un type de texte qui soit d'une longueur suffisante, et en même temps, dont le contenu soit assez dense pour contenir le déroulement dynamique des idées principales. Il n'est pas facile de

trouver un tel type de texte. Dans ce contexte, nous finissons par choisir la nécrologie, étant donné que ce type de texte répond à ces critères.

C'est vrai que la nécrologie n'est pas un type de texte qui nous permet de réaliser des actes de langage fréquents de la vie courante. De plus, elle ne nous permet pas de communiquer par écrit, au sens strict, entre les interlocuteurs. Et pourtant, nous jugeons que les critères mentionnés ci-dessus sont plus importants pour mener une recherche qui traite des relations entre un type de texte spécifique et son inscription culturelle avec des résultats empiriques.

Nous formulerons ci-après la typologie textuelle, la nécrologie, qui servira à notre recherche, d'un point de vue contrastif entre les trois langues : le français, l'anglais et le coréen.

Nous commençons par la nécrologie en français. Revaz (2001) analyse des nécrologies en français en citant les cinq critères d'analyse des textes : le critère pragmatique, le critère énonciatif, le critère compositionnel, le critère sémantique, le critère stylistique.

D'après lui, le critère sémantique de nécrologie est le plus prégnant dans la désignation de la catégorie, car ce type de texte concerne toujours la mort d'une personne. C'est-à-dire, le thème abordé de la nécrologie est la mort d'une personne. En ce qui concerne le critère stylistique, il insiste sur le fait qu'il est impossible de le mettre en évidence. Cependant, il relève quelques caractéristiques micro-linguistiques : les temps verbaux dominants sont l'imparfait et, localement, le passé simple (spécialement avec le verbe être). Et le passé simple a toujours pour fonction de résumer la personne en ouverture ou en clôture. Pour les critères pragmatique et énonciatif, il a avoué qu'il ne pouvait pas les analyser en détail et qu'il faudrait également se pencher sur ces critères pour une future recherche. Pour le critère compositionnel, Revaz (2001) analyse que la nécrologie se formule

grosso modo en trois parties, l'ouverture, le corps du texte, la chute. À l'ouverture, il y a toujours l'annonce du décès accompagnée le plus souvent d'une qualification générale du défunt. Et elle accompagne avec, dans l'ordre de fréquence, les indications suivantes : la profession du défunt, son âge, la date du décès, le lieu du décès, les causes de décès. Le corps du texte comporte le plus souvent une partie chronologique qui relate les étapes de la vie, de la carrière ou de la maladie, voire un ou plusieurs faits marquants dont l'effet est souvent de qualifier le défunt. En général, l'ordre d'apparition de ces éléments est relativement libre. De plus, ils n'apparaissent pas forcément tous. La chute des articles longs est généralement constituée par le commentaire évaluatif du journaliste ce qui est toujours le résultat d'une généralisation. Dans ce cas-là, le journaliste ne fait jamais part d'un point de vue strictement personnel sur le défunt.

Lee, S. M. (2000) analyse la nécrologie d'une façon contrastive entre le coréen et l'allemand en pratiquant ces cinq critères également. Sa remarque sur l'analyse de nécrologie est très intéressante, car il propose la même suggestion que Revaz (2001) pour la future recherche. Il suggère qu'on devrait se pencher beaucoup plus sur le critère pragmatique comme la finalité ou la fonction de texte et dégager en même temps le critère énonciatif qui concerne le degré d'engagement de l'énonciateur. Ce qui est différent avec la remarque de Revaz (2001) est que Lee, S. M. (2000) ne mentionne pas le critère stylistique au niveau micro-linguistique car son objet de recherche est de comparer l'aspect culturel de la nécrologie entre deux langues¹³. Dans le même contexte, nous ne comptons pas non plus ce critère dans notre recherche, parce que nous nous intéressons au système de règles typologiques et à ses éléments culturels.

¹³ Son objet de recherche est de comparer les cultures sur la mort en analysant la nécrologie en coréen et en allemand.

Les critères pragmatique et énonciatif

Dans le contexte que nous venons de mentionner en citant les recherches de Revaz (2001) et de Lee, S. M. (2000), il serait important de préciser d'abord les premiers deux critères, le critère pragmatique et le critère énonciatif.

Il serait souhaitable alors d'examiner la recherche de Cho, K. H.(2006) qui précise le critère pragmatique et le critère énonciatif de la nécrologie en sous-catégorisant la nécrologie. Il distingue la rubrique nécrologique, l'oraison funèbre, la chronique nécrologique pour concrétiser ses critères pragmatique et énonciatif comme le montre le tableau suivant.

Tableau II : critères pragmatique et énonciatif de la nécrologie¹⁴

		Rubrique nécrologique	Oraison Funèbre	Chronique nécrologique
Temps de publication		Immédiatement après le décès	Au moment de la cérémonie funèbre	Dans la certaine période après le décès
Critère Énonciatif	Énonciateur	Famille d'un défunt	Famille d'un défunt ou autrui	Autrui (plupart des cas, journaliste)
	Récepteur	Personnes connues et parents	Visiteurs de condoléances	Lecteur

¹⁴ Cho, K. H.(2006) distingue les trois types de texte, Todesanzeige, Trauerrede, Nachruf en citant les recherches antérieures de linguistique textuelle en allemand ce qui correspond à 부음, 애도사, 추도사 en coréen. Ces trois types pourraient être traduits en la rubrique nécrologique, l'oraison funèbre, la chronique nécrologique en français comme le montre le tableau ci-dessus.

Critère Pragmatique	But visé	Annonce du décès	Expression de la tristesse sur la mort de défunt	Éloge de la vie ou de la qualification du défunt
---------------------	----------	------------------	--	--

Selon le tableau ci-dessus, le critère pragmatique fait évidemment distinguer la rubrique nécrologique avec la chronique nécrologique : le but visé du premier est tout simplement l'annonce du décès tandis que celui du deuxième est l'éloge de la vie du défunt.

En ce qui concerne le critère énonciatif, la relation entre l'énonciateur et le récepteur est définitivement différente entre les deux types de nécrologie : la rubrique nécrologique concerne plutôt la relation interne parmi les gens connus du défunt tandis que la chronique nécrologique concerne la relation externe entre le journaliste et les lecteurs.

En considérant les critères pragmatique et énonciatif, nous pouvons constater que la rubrique nécrologique joue un simple rôle de la notification de décès pour les gens connus du défunt. Il prend les éléments minimaux d'une structure d'intrigue et il ne dépasse pas la stricte volonté d'information.

Pour ce qui nous concerne, nous refusons de compter la rubrique nécrologique. Elle nous apparaît inadéquate pour l'analyse de l'aspect culturel qui pourrait compter les points de vue variés sur la mort. Dans ce sens, nous allons choisir la chronique nécrologique pour notre recherche. Et pour la commodité, nous appellerons la chronique nécrologique comme la chronique sauf le cas où on a besoin de préciser et distinguer les deux.

Pour savoir plus précisément sur le critère énonciatif, nous allons vérifier l'identité et le degré d'engagement de l'énonciateur qui effectue l'acte de parole.

Nous prenons la grande ligne de structure de nécrologie analysée par Revaz (2001)¹⁵ en considérant l'œuvre de Fowler (2007) et en ajoutant la colonne des actes de parole de l'énonciateur qui déterminent l'engagement de l'énonciateur.

Tableau III : critère énonciatif de nécrologie en anglais et en français

Structure	Idées principales ¹⁶	Critère énonciatif : actes de parole
Ouverture	Annonce du décès	Annonce
	Qualification	Éloge
Corps du texte	Étapes de la vie ou de la carrière ou Qualification	Rapport (Reconnaissance de valeur)
Chute	Commentaire	Expression d'opinion

¹⁵ Revaz (2001) analyse un total de 80 nécrologies entre avril 1999 et janvier 2000 qui se répartissaient de fait en trois groupes. Le premier est le groupe des brèves (N=41) qui est une catégorie autodésignée, constituée d'articles très courts (entre 4 et 31 lignes) émanant exclusivement des agences de presse. Le deuxième est le groupe des articles longs (N=29) qui est une catégorie d'articles d'un minimum de 50 lignes, signés par des journalistes différents. Le troisième est le groupe des articles courts (N=10) qui est une catégorie hybride d'articles et qui est la relation titrée et plus ou moins développée d'une information émanant d'agences de presse, plus longs que les brèves (minimum 35 lignes) et non désignés par le journal.

Nous citons les résultats d'analyse qui concerne « les articles longs et courts » de Revaz, car ses caractères sont proches de la chronique nécrologique en considérant les critères pragmatique et énonciatif :

¹⁶ Pour faciliter la compréhension de déroulement des actes de parole de l'énonciateur, nous présentons parallèlement la séquence des idées principales ce que nous traiterons plus précisément pour le critère compositionnel.

Nous comparons ensuite le critère énonciatif de chronique nécrologique en coréen au long de structure présentée.

Tableau IV : critère énonciatif de nécrologie en coréen¹⁷

Structure	Idées principales	Critère énonciatif : actes de parole
Ouverture	Annonce du décès	Annonce
	Expression de condoléances	Expression de sentiment
Corps du texte	Étapes de la vie ou de la carrière ou Qualification	Rapport (Reconnaissance de valeur)
Chute	Expression de respect	Expression de sentiment

En comparant ces deux tableaux III et IV, la structure, le déroulement du sujet principal et les actes énonciatifs ne sont pas tellement différents et on dirait qu'ils sont plutôt similaires. Dans ce sens, nous devons continuer à examiner plus les critères sémantique et compositionnel.

Le critère sémantique

Revaz (2001 : 188) détermine la généricité thématique de nécrologie en soulignant le fait qu'elle traite la mort d'une personne dans tous les cas : « le critère sémantique apparaît comme le plus prégnant dans la désignation de la catégorie. Défini d'entrée, soit par le nom de rubrique (Décès), soit par les surtitres (Décès, Disparition, Deuil), il ne m'a pas semblé nécessiter de longs commentaires. » Dans ce sens, le critère sémantique qui concerne les thèmes abordés est évident pour la

¹⁷ Nous acceptons une partie de résultat d'analyse contrastive de Cho, K. H. (2006) qui concerne justement la chronique nécrologique en coréen pour formuler ce tableau.

nécrologie.

Cependant, il serait souhaitable de vérifier la différence cognitive entre les Orientaux et les Occidentaux pour accéder au critère sémantique d'une façon culturelle dans un domaine didactique des langues occidentales pour les non-natifs orientaux. Il nous aidera à sentir le sens culturel des actes de parole que nous avons remarqués au critère énonciatif.

Pour le faire, nous pouvons nous inspirer de la théorie de Nisbett (2003) qui explique comment les Orientaux et les Occidentaux pensent différemment et pourquoi. Nous allons l'utiliser, par la suite, pour interpréter le sens culturel des actes énonciatifs dans la nécrologie. Ce travail serait utile enfin d'établir les composantes culturelles qui pourraient servir au codage pour analyser les données de lecture et les produits des participants de notre expérimentation. Comme la remarque de Cho, K. H. (2006), pour capter les marqueurs socioculturels, ce qui est le point primordial de notre recherche, on aurait besoin de préciser les composantes culturelles qui sont fondées théoriquement.

Nisbett (2003) dirige les grandes lignes d'un certain nombre d'expérimentations qui ont été menées pour prouver qu'il y a une différence entre la cognition occidentale et orientale. Il a l'intention de démontrer que les deux groupes, les Orientaux et les Occidentaux perçoivent différemment ce qu'ils contactent dans la vie à cause de leur différent milieu socioculturel. Nous voulons présenter quelques idées intéressantes de Nisbett (2003) qui pourraient expliquer les points de vue différents entre deux groupes sur la mort.

D'abord, il insiste sur le fait que la pensée orientale est plus « holistique » tandis que la pensée occidentale est plus « réductionniste ». D'après lui (Nisbett, 2002 : 47-77), les Orientaux ont tendance à comprendre l'objet dans un contexte global avec des relations entre ce qu'il y a autour d'eux et donnent une

valeur significative aux liens entre eux. De l'autre côté, les Occidentaux ont tendance à se focaliser sur l'objet lui-même, sur ses propres éléments compositionnels et donnent une valeur significative à cet objet individuel dans un contexte indépendant.

Dans cette perspective, on pourrait dire que les Orientaux perçoivent l'objet dans un contexte systémique en considérant les liens avec ce qui l'entoure, tandis que les Occidentaux le perçoivent comme une singularité indépendante.

Nous pouvons confirmer cette tendance en citant la recherche de Kim, Y. S (2004), car cette tendance réapparaît dans la façon de prendre des photos, plus précisément, dans l'angle de vue adopté avec la caméra pour regarder des objets dans les articles de journaux.

Kim, Y. S.(2004) analyse et comparé les photos des articles de journaux rédigés dans un pays occidental (aux États-Unis) et des pays orientaux (en Corée du Sud et au Japon). D'après lui, dans les journaux orientaux, on préfère des photos dans lesquelles un groupe de personnes existent plutôt que certains individus et qui transmettent purement l'apparence globale des objets. Par contre, dans le journal occidental, on préfère focaliser l'interprétation individuelle sur l'objet à traiter en proposant des photos qui concentrent sur l'objet lui même (Kim, Y. S., 2004).

Cette tendance pourrait probablement relier avec la différence entre la pensée de « collectivisme » chez les Orientaux et la pensée d'« individualisme » chez les Occidentaux.

Nisbett (2002 : 1-28) trouve la différence de modalité de pensée entre des gens orientaux et des gens occidentaux dans un contexte philosophique. Il insiste sur le fait qu'on peut vérifier l'écart des modalités des pensées entre les Orientaux et les Occidentaux dans la différence entre la philosophie grecque et la philosophie chinoise. D'après lui, d'une part, les Orientaux considèrent l'humain

comme existence sociale et interdépendante, d'autre part, les Occidentaux le considèrent comme être individuel et indépendant. C'est la raison pour laquelle les Orientaux mettent l'harmonie en première valeur, tandis que les Occidentaux mettent la liberté en première valeur.

L'exemple le plus représentatif de cette valeur collective peut être trouvé dans la façon, très différente entre les Orientaux et les Occidentaux, d'écrire l'adresse. Les Orientaux commencent à écrire la plus grande communauté dont il fait partie, alors que les Occidentaux commencent par l'élément qui est le plus proche d'eux. Nous pouvons les comparer visuellement en considérant ses éléments compositionnels.

- L'ordre pour écrire l'adresse en Corée, en Chine, au Japon est le suivant : Pays – Ville – Arrondissement – numéro et nom de rue – numéro de l'appartement
- L'ordre pour écrire l'adresse en français, en anglais est le suivant : Numéro de l'appartement – numéro et nom de rue – Arrondissement – Ville – Pays.

Dans ce sens, on pourrait dire que les Orientaux donnent la priorité à la communauté, tandis que les Occidentaux la donnent aux individus.

Et cette valeur de mythologie collective se manifeste quand on évalue la qualification de défunt dans la nécrologie. Les Coréens portent leur attention plutôt sur la personnalité en traitant ses relations humaines (Cho, K. H., 2008). D'après Cho, K. H. (2008), les Coréens veulent évaluer la personnalité de défunt en décrivant l'expérience ou l'observation personnelle avec le défunt, ce qui constitue plutôt une évaluation subjective et affective. À l'inverse, les Occidentaux se

concentrent sur les œuvres personnelles objectivement prouvées (Revaz, 2001 ; Flower, 2007).

Nous présentons les différences mentionnées entre les Orientaux et les Occidentaux dans le tableau ci-dessous.

Tableau V : différences cognitives entre les Orientaux et les Occidentaux

Pensée orientale	Pensée occidentale
Cognition holistique	Cognition réductionniste
Perception de l'objet avec la relation qui existe autour de cet objet	Perception de l'objet en concentrant sur cet objet, lui-même
Collectivisme (harmonie, solidarité)	Individualisme (autonomie, réalisations personnelles)

Nous allons relier le contenu de ce tableau ci-dessus avec le critère compositionnel que nous verrons par la suite.

Le critère compositionnel

En ce qui concerne le critère compositionnel, il faudrait citer le travail de Revaz (2001) et Fowler (2007) qui nous permet d'observer la composition textuelle, proprement dite, le plan de texte révélé par la séquence des idées principales ou des actes de parole. Nous allons essayer de trouver le sens culturel qui correspond au plan de texte en considérant ce que nous venons de mentionner dans la partie sur le critère sémantique. Nous ajouterons ainsi la colonne des éléments culturels sur la mort.

Dès lors que notre recherche se définit comme une réflexion didactique

sur la réalité socioculturelle, et par conséquent interculturelle quand on considère les cultures variées des langues d'apprentissage (l'anglais, le français, le coréen), essayer de trouver le sens culturel serait certainement nécessaire pour savoir situer cette pratique dans le cadre d'une réflexion interculturelle.

Tableau VI : critère compositionnel en anglais et en français
(révélé par les idées principales et les actes de parole)

Structure	Idées principales	actes de parole	Les éléments culturels sur la mort
Ouverture	-Annonce du décès -Qualification	-Annonce -Éloge	Perception rationnelle sur la mort
Corps du texte	- Étapes de la vie ou de la carrière -Qualification (évaluation sur les oeuvres personnelles)	- Rapport - Reconnaissance de valeur, Citation	- Évaluation centrée sur le résultat (Cognition réductionniste, Individualisme)
Chute	Commentaire	Expression d'opinion	Perception rationnelle

Nous allons ensuite présenter le critère compositionnel en coréen pour lequel nous nous inspirons largement de l'analyse de Cho, K. H. (2008).

Tableau VII : critère compositionnel en coréen
(révélé par les idées principales et les actes de parole)

Structure	Idées principales	Actes de parole	Éléments culturels sur la mort
Ouverture	-Annonce du décès - Expression de condoléances	-Annonce -Expression de sentiment	-Perception sensible sur la mort

Corps du texte	-Étapes de la vie ou de la carrière -Qualification (évaluation sur la personnalité et les relations humaines)	- Rapport -Reconnaissance de valeur	-Point de vue holistique - Évaluation centrée sur les relations humaines (cognition holistique et collectivisme)
Chute	Expression de respect	Expression de sentiment	Perception sensible

Nous avons déjà mentionné la façon différente de décrire la qualification dans une partie relative au critère sémantique. Nous allons maintenant nous concentrer sur la différence entre la perception rationnelle et la perception sensible sur la mort.

En fait, elle a déjà été en partie abordée en mentionnant que les Occidentaux préfèrent une évaluation centrée sur les œuvres personnelles tandis que les Orientaux font une évaluation centrée sur la personnalité pour la qualification de défunt dans la nécrologie. Cette tendance pourrait être reliée à la différence entre la perception rationnelle et la perception sensible des deux groupes.

Revaz (2001) mentionne répétitivement sur la perception rationnelle qui garde la distance entre l'énonciateur et le défunt en disant que « on notera que c'est seulement en clôture d'article que le journaliste ose exprimer une opinion. Mais cette opinion est toujours le résultat d'une généralisation dont les traces sont l'emploi du « on » et du « nous ». Jamais le journaliste ne fait part d'un point de vue strictement personnel (2001 :196-197) » et que « la nécrologie n'est manifestement pas un article où l'énonciateur se permet d'exprimer un point de vue personnel (2001 : 203) ». Fowler (2007) exprime la même opinion sur la perception rationnelle sur la mort dans la nécrologie¹⁸. Il souligne également qu'il

¹⁸ Fowler (2007: 11) mentionne que « paradoxically, the more the obit has become stripped of its euphemistic codes, the higher are readers' expectations for its judicious

faut poursuivre «la mémoire collective» dans la nécrologie pour ne pas être la mémoire abusée et manipulée par l'énonciateur (Flower, 2007 : 25-40).

Cho, K. H. (2008) souligne la tendance tout au contraire à décrire la perception sur la mort chez les Coréens. La perception d'une façon affective apparaît dans l'expression de condoléances à l'ouverture et dans l'expression de respect à la chute en langue coréenne. Cho, K. H. (2008) indique que cet élément d'expression est absolu dans la nécrologie en coréen¹⁹. Surtout il se réalise une façon très sensible et émotionnelle en soulignant la relation humaine entre les survivants (incluant l'énonciateur) et le défunt. Dans ce cas-là, la nature du « on » ou du « nous » que l'énonciateur utilise n'est en fait qu'un « je » déguisé qui s'exprime son sentiment.

Ce point de l'emploi du « on » ou du « nous » est totalement différent que celui des Occidentaux. La nécrologie occidentale emploie « on » ou « nous » pour exprimer « la mémoire collective » dans une partie de la chute. Dans ce cas-là, c'est le « nous » ou le « on » de la voix publique, présente dans les phrases formulées autour de « notre époque », « on sait », « comme on dit ». Cet emploi réfère à l'unité d'une voix collective pour « la mémoire collective ».

Dans cette perspective, nous pouvons conclure que les Coréens perçoivent la mort d'une façon sensible et émotionnelle en faisant attention aux relations humaines du défunt et par conséquent à la personnalité du défunt. Cependant, les Occidentaux perçoivent la mort d'une façon rationnelle en s'appuyant sur la mémoire collective, sur ce qui peut se prouver objectivement et en se concentrant sur les œuvres personnelles du défunt.

assessments. ».

¹⁹ Cho, K. H. (2008) mentionne que l'expression de condoléances à l'ouverture est un élément optionnel dans la nécrologie en allemand.

À l'issue de formuler une typologie textuelle, la nécrologie, nous constatons qu'il y a une similarité transférable dans ce type de texte, entre l'anglais et le français par rapport au coréen. Et nous avons vérifié que cette similarité typologique se base sur la similitude culturelle des communautés linguistiques. Ainsi, comme Connor (1996) le souligne, nous admettons le fait que la rhétorique est un phénomène socioculturel qui se relie intimement avec la langue véhiculée.

De plus, au point de vue didactique, nous avons besoin de refléter ce fait dans l'enseignement des langues. La notion de typologie textuelle mériterait d'être pratiquée, spécialement, dans le but d'améliorer la compétence discursive-textuelle en langue écrite.

D'une part, elle est un outil efficace pour la compréhension car elle contient des savoirs relatifs aux textes. Quand on considère ses critères d'analyse (critères pragmatique, énonciatif, sémantique et compositionnel), ils sont adaptables pour appréhender en détail un texte puisque ceux-ci expliquent bien les énoncés qui organisent le texte, et de même que la relation entre les énoncés. Ce concept de typologie textuelle peut alors servir efficacement à expliquer les représentations des divers fonctionnements textuels compte tenu que l'ensemble de ses critères expliquent bien le but et le sens communicativement visés par un texte en tant que séquence organisée des actes de parole.

D'autre part, la typologie textuelle est également utile pour l'expression, attendu qu'elle implique des savoir-faire relatifs aux textes, tout en précisant ses composantes, les énoncés qui organisent l'ensemble de texte. Elle nous permet donc de mettre en pratique les divers fonctionnements textuels.

2.2 Théories de la lecture

Nous fondons notre base théorique dans le domaine de lecture en deux parties. Nous nous attachons dans la première partie à rappeler comment les processus de compréhension se sont structurés à cause de l'influence des théories cognitives. Pour la deuxième, nous envisageons les processus de compréhension sous l'angle de la didactique, particulièrement les processus de lecture effectués par la nécrologie qui servent à notre expérimentation.

2.2.1 Processus de compréhension

Du côté des théories, il existe plusieurs modèles qui décrivent les différents aspects qui interviennent dans l'activité de lecture et tentent de cerner leur fonctionnement. Ces principaux modèles théoriques ont permis de décrire les nombreux processus ou stratégies que l'apprenant met en œuvre durant son apprentissage. Les termes processus et stratégie se réfèrent au domaine des sciences cognitives qui sont nées de la jonction des modèles de traitement de l'information et de la psychologie constructiviste.

Avant d'entrer dans les détails sur les processus de compréhension, il vaudrait mieux préciser et distinguer les notions de processus et de stratégie. Le terme « processus » signifie un ensemble d'opérations mentales qui se réalisent dans le temps, d'une manière ni hiérarchique ni linéaire et qui, le plus souvent, sont automatiques ou instantanées (Tardif, 1992 ; Paris, Wasik et Turner 1991 ; Giasson, 1990). Par contre, le terme « stratégie » désigne une action, un moyen ou une technique (auxquels correspondent des opérations mentales) qui permettent d'atteindre un but. La notion de but est fondamentale, il n'y a pas de stratégie s'il n'y a pas de but spécifique (Deschênes, 1991 : 30). On pourrait comparer les deux notions avec le tableau suivant.

Tableau VIII : notions de processus et de stratégie

Processus cognitive	Stratégie
Se réalise dans une situation spécifique	Se réalise pour l'objectif spécifique
Choix inconscient	Choix conscient
Opérations automatiques ou instantanées	Opérations intentionnelles

Comme nous pouvons vérifier dans le tableau VIII, si certaines procédures sont entreprises consciemment par le sujet, et ce, dans un objectif précis, on parle plutôt de « stratégie ». Les stratégies de lecture doivent être enseignées, de sorte que les apprenants en langue étrangère qui disposent d'un répertoire de stratégies limité ou inadéquat pourraient probablement y gagner en les choisissant consciemment par rapport à l'objectif de lecture. On ose même avancer l'idée que la connaissance de stratégies de lecture efficaces pourrait exercer un effet compensatoire par rapport à une composante plus faible, en l'occurrence la composante linguistique.

Dans cette perspective, nous examinons ensuite les théories quant aux processus de lecture.

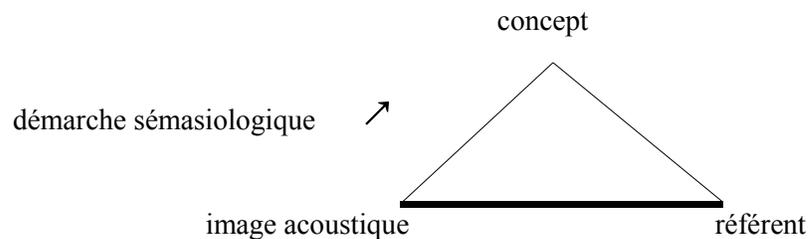
Parmi les travaux conduits à ce jour sur les activités mentales intervenant dans les processus de la compréhension, les recherches conduites en psychologie cognitive sont probablement les plus porteuses et les plus répandues²⁰. Elles décrivent les processus de compréhension selon trois modèles suivants : le modèle sémasiologique, le modèle onomasiologique, et le modèle interactif²¹.

²⁰ Pour une synthèse des divers modèles de compréhension, cf. Cuq, J. P. Gruca, I. (2002), pp. 151-154, et Cornaire, C. et Germain, C. (2007), pp. 21-24.

²¹ Il serait commode de les rappeler à partir de trois grands types communément appelés en anglais, « bottom-up » pour le modèle sémasiologique, « top-down » pour le modèle

Le terme « sémasiologique » peut s'expliquer visuellement avec le triangle de signe suivant.

Figure 1 : démarche sémasiologique dans le triangle de signe



Dans la démarche sémasiologique, comme nous l'illustrons dans la figure ci-dessus, la signification d'un signe se construit à partir de l'image acoustique en ascendant vers son concept pour désigner un certain réfèrent. Ces processus sont unidirectionnels, du bas vers le haut, car le sujet s'appuie sur les images acoustiques dans le cas de la langue orale ou graphique dans le cas de la langue écrite pour interpréter le concept.

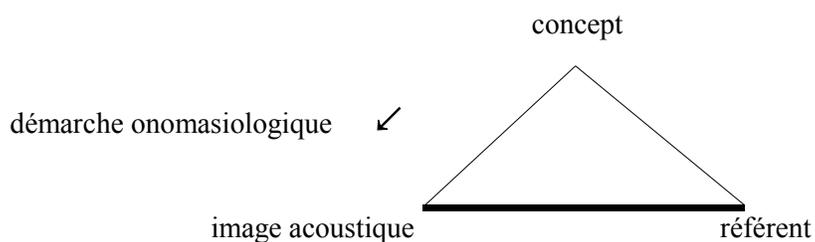
Nous voudrions aller plus loin avec cette figure jusqu'au niveau du texte pour expliquer le modèle sémasiologique qui fait appel à des opérations de bas niveau et qui est aussi appelé modèle « du bas vers le haut » ou « base-sommet », car le sujet s'appuie sur les signes sonores ou graphiques pour interpréter l'information en donnant la priorité à la perception des formes du message. Dans ce sens, ce modèle sémasiologique s'appuie sur le principe que l'accès au sens se réalise à partir des formes du message en passant d'abord par la reconnaissance des lettres, des syllabes, des mots et enfin des phrases. Il rend compte de la démarche mise en œuvre par un lecteur inexpérimenté ou il peut également arriver pour un

onomasiologique, « interactive » pour le modèle interactif.

bon lecteur qui lit un texte mot à mot lorsqu'il se trouve en présence d'un texte difficile. Dans ce modèle, l'apprenant fait appel aux sources d'informations aux niveaux graphémiques, lexicaux, morphologiques, syntaxiques, par exemple, regarder le premier mot inconnu d'un texte dans un dictionnaire sans lecture globale préalable.

Par ailleurs, le terme « onomasiologique » peut s'expliquer également avec ce triangle de signe.

Figure 2 : démarche onomasiologique dans le triangle de signe



Dans la démarche onomasiologique, comme nous l'illustrons dans la figure ci-dessus, la signification d'un signe se construit à partir du concept en descendant vers son image acoustique pour désigner un certain réfèrent. Ces processus sont aussi unidirectionnels, du haut vers le bas, car le sujet s'appuie sur le concept pour désigner un réfèrent. Il accorde une place prépondérante au concept pour désigner un réfèrent.

Nous voudrions également déployer cette figure jusqu'au niveau du texte pour expliquer le modèle onomasiologique qui implique des opérations de haut niveau. Il est appelé modèle « du haut vers le bas » ou « sommet-base », car il accorde une place prépondérante aux connaissances du sujet pour traiter l'information. Ce modèle résulte alors d'une série d'opérations de préconstruction de la signification du message qui se base sur les connaissances préalables du

lecteur. Il s'appuie sur le principe que l'accès au sens se réalise par des processus d'élaboration et de vérification continue d'hypothèses. Il rend donc compte de la démarche mise en œuvre par un lecteur expérimenté. C'est toujours à partir de sa connaissance préalable qu'il fait des hypothèses globales et approche le sens du texte donné. Comme connaissances préalables, il faut considérer les connaissances relatives au fonctionnement et à l'organisation des textes ou les connaissances portant sur les domaines référentiels des textes. En profitant du modèle onomasiologique, les lacunes que l'apprenant peut avoir au niveau linguistique et qui risquent de le conduire à un blocage devant des unités lexicales inconnues sont surmontées. Il pourra alors déployer des stratégies de compréhension en utilisant le modèle onomasiologique par exemple, éviter la difficulté en continuant sa lecture linéaire et donner un sens approximatif à l'aide du contexte et enfin vérifier si son hypothèse est correcte à chaque apparition du mot.

Le modèle interactif tient compte des interactions possibles entre les deux modèles. Par exemple, l'apprenant peut pratiquer le modèle onomasiologique quand il lit un texte dont le sujet lui est familier et il peut parfois revenir au modèle sémasiologique lorsqu'il se retrouve devant un texte ou un passage plus complexe, ou moins familier. Cuq et Gruca (2002 : 154) insistent aussi sur l'idée que le modèle onomasiologique et le modèle sémasiologique interviennent probablement à tour de rôle ou en fonction de l'individu, voire même de sa culture²². Alors,

²² Par exemple, en Corée du Sud, nous avons l'habitude d'utiliser le modèle sémasiologique face à une langue étrangère sous l'influence des méthodologies d'enseignement qu'on a utilisées jusqu'à maintenant. Les apprenants coréens sont habitués à faire appel à des sources d'informations aux niveaux graphémique, lexical, morphologique, syntaxique parce que les méthodes pratiquées comme les approches traditionnelle ou audiovisuelle l'ont préconisé par exemple, regarder le premier mot inconnu d'un texte dans un dictionnaire sans lecture globale préalable.

d'après eux, c'est probablement par la conjugaison de ces deux modèles, par l'interaction continue entre ses connaissances antérieures et les éléments qui lui sont apportés par le document textuel, que le lecteur construit le sens.

De toute façon, le modèle interactif peut être considéré comme une tentative intéressante de réconciliation de ces modèles en montrant une grande flexibilité. Il nous semble qu'il considère la réalité parce que nous trouvons souvent que le lecteur averti lit un texte en passant inconsciemment les deux modèles contraires à tour de rôle selon ses besoins, ses intérêts, ses intentions et selon le type de textes et en profitant de toutes les sources d'informations simultanément (Cornaire et Gerlain, 2007). En fin de compte, plus que des raisons totalement objectives, nous pouvons constater que le modèle interactif semblerait mieux convenir à la description des mécanismes de lecture des apprenants, car il met l'accent sur certaines habiletés qu'il est important d'acquérir pour devenir un lecteur idéal.

En ce qui concerne les apprenants coréens, Lee, B. M. (2003) insiste sur le fait qu'ils pratiquent habituellement le modèle sémasiologique dans la lecture. C'est-à-dire, ils s'attachent habituellement aux sources d'informations aux niveaux graphémiques, lexicaux, morphologiques et syntaxiques (par exemple, regarder le premier mot inconnu d'un texte dans un dictionnaire sans lecture globale préalable). Quand on considère leur habitude lectorale, il conviendrait de leur enseigner parallèlement l'autre processus, le processus onomasiologique, qui permet de dégager un sens approximatif à l'aide du contexte et qui aide à surmonter les lacunes au niveau linguistique. Dans ce sens, le modèle interactif va initier notre démarche didactique.

2.2.2 Processus de lecture de la nécrologie

Nous venons de proposer de pratiquer les processus interactifs pour les apprenants coréens qui s'attachent seulement à la reconnaissance des lettres, des syllabes, des mots et des phrases dans les processus de lecture. Il serait souhaitable de leur enseigner les processus interactifs qui ne négligent pas des sources d'informations apportées par le texte, et qui permet de dégager l'essentiel d'un texte et de son organisation de manière à, par la suite, intégrer les informations apportées par le texte à leurs connaissances antérieures.

Dans cette perspective, nous vérifions les principales théories dans le domaine de lecture et nous concrétisons notre modèle stratégique tout en respectant les travaux conduits à ce jour sur les activités mentales notamment en processus interactifs.

a) Composantes d'interaction en lecture

Le même texte pourrait être compris différemment par chaque lecteur, en fonction de ses connaissances antérieures, des caractéristiques du texte et du contexte de sa lecture. Dans ce sens, en ce qui concerne les composantes en jeu dans l'acte de lecture, Deschênes (1988), Giasson (2007) proposent que la compréhension serait fonction de trois grandes variables indissociables : le lecteur, le texte, le contexte.

D'après Deschênes (1988), la première composante, le lecteur, implique deux facteurs importants : les structures de connaissance et les processus psychologiques. Deschênes (1988 :37-74) souligne que les structures de connaissance font habituellement référence au contenu de la mémoire autant

comme base de connaissances préalables que comme lieu de stockage des informations présentées dans le texte²³.

Et les processus psychologiques²⁴ comprennent toutes les activités cognitives mises en œuvre à toutes les étapes de la démarche globale de compréhension. Ces activités mentales portent à la fois sur le texte lui-même, mais aussi, et surtout sur la base de connaissances.

De ce point de vue, nous allons profiter des processus psychologiques en tenant compte non seulement des informations transportées par le texte, mais également des connaissances préalables de lecture. C'est-à-dire, nous allons élaborer notre modèle stratégique de manière à mobiliser les connaissances antérieures pour faciliter la compréhension d'un texte.

À propos de la deuxième composante, le texte, nous nous accordons pour dire qu'il possède des caractéristiques physiques observables, des aspects structuraux conséquents à l'application de règles de la syntaxe, de la rhétorique et de la structure explicite. Dans ce sens, Beaugrande (1982) et Noizet (1982) admettent qu'un texte à un niveau formel est une suite ordonnée d'objets graphiques présentés de façon linéaire selon les conventions propres à la langue écrite (Beaugrande, 1982 : Noizet, 1982). De ce point de vue, nous allons traiter

²³ Les auteurs de *schema theory*, tels que Carrell, P. L. (1984), Brewer, W. F. et Glenn V.(1984), soulignent également le rôle des connaissances préalables. Ils s'intéressent au point problématique suivant : comment peut-on mettre en lien le schéma, c'est-à-dire la structure inconsciente et mentale des connaissances préalablement acquises, avec les phénomènes des expériences conscientes.

²⁴ Nous traitons le processus psychologique plus précisément dans la partie suivante, « b) le processus de lecture en interaction », car cela concerne directement notre modèle d'enseignement qui correspond au fonctionnement cognitif de l'apprenant et à la pratique de l'enseignant.

des caractéristiques de la typologie textuelle comme une convention rhétorique pour mieux comprendre un texte.

La troisième composante, le contexte, regroupe des éléments qui font partie de l'environnement plus ou moins immédiat du texte soumis au sujet lors d'une activité de compréhension par exemple, la perspective ou le but proposé au lecteur, le temps de lecture, le titre du texte, les organisateurs introductifs, les illustrations, les diagrammes et les modalités de présentation du texte (Deschênes, 1988 :16-18). Dans notre recherche, nous profiterons les éléments environnementaux, par exemple, le titre, le sous-titre, les illustrations afin de faciliter la lecture.

b) Processus de lecture en interaction

Comme nous l'avons déjà remarqué, la didactique de la lecture a profité des progrès de la recherche cognitive et les modèles cognitifs actuels considèrent que l'acte de lecture est interactif. De ce point de vue interactif, les chercheurs spécialisés en lecture (Irwin 1986,1991 ; Giasson, 1990, 2007) synthétisent en cinq catégories les principaux processus qui interagissent de manière intégrée dans la compréhension en lecture : les microprocessus, les processus d'intégration, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs.

Dans ces cinq catégories, les deux premiers processus peuvent être associés à la compréhension des éléments des phrases.

D'une part, les microprocessus permettent de comprendre l'information contenue dans une phrase. Ces processus commencent par la reconnaissance de mots, passent par le regroupement des mots en unités signifiantes et enfin arrivent à la sélection des éléments de la phrase importants à retenir (microsélection). D'autre

part, les processus d'intégration permettent d'effectuer des liens qui assurent, en partie du moins, la cohésion du texte entre les propositions ou entre les phrases.

Les macroprocessus permettent de dégager l'essentiel d'un texte et son organisation, par exemple, d'identifier les idées principales du texte, de le résumer, d'utiliser la structure du texte. Dans ce sens, ces processus comprennent l'habileté à tirer parti de la structure du texte pour mieux comprendre et retenir l'information du texte.

Les processus d'élaboration ont comme fonction de construire un modèle mental du texte ou une vision d'ensemble qui permettra au lecteur d'en saisir les éléments essentiels et par la suite de faire des hypothèses, d'intégrer le texte à ses connaissances antérieures. Irwin(1986) identifie cinq types de processus d'élaboration suivants : faire des prédictions, se former une image mentale, réagir émotionnellement, raisonner sur le texte et intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures.

Enfin, les processus métacognitifs servent à gérer la compréhension en faisant référence aux connaissances qu'un lecteur possède sur les processus de lecture. Ils permettent d'utiliser les stratégies appropriées au cas où le lecteur se rendrait compte d'une perte de compréhension. Ils servent alors à faciliter l'acquisition de connaissances nouvelles à partir de la lecture d'un texte.

En ce qui concerne notre étude qui tente de pratiquer la typologie textuelle et son aspect culturel, ce sont surtout les composantes des trois derniers processus qui sont mobilisées, les macroprocessus, les processus d'élaboration et les processus métacognitifs qui dépassent le stade de la phrase ou du paragraphe et alors que nous jugeons pertinent de pratiquer dans notre recherche.

c) Modèle d'enseignement en lecture

Beaucoup de didacticiens (Bernet et Fougère, 1986; Cuq et Gruca, 2002 ; Cornaire et Germain, 2007) soulignent la nécessité de l'étape de la prélecture qui facilite l'entrée dans le texte. Avant même lire tout le texte, nous pouvons mobiliser les connaissances déjà acquises par l'apprenant et créer un horizon d'attente.

Pour la nécrologie, dans cette étape de prélecture, nous utilisons l'iconographie (qui symbolise la mort) ou la photo (de défunt) s'ils existent ou bien les titres qui désignent la mort par exemple, « décès », « disparition », « mort », etc. C'est pour profiter des éléments environnementaux (comme nous l'avons mentionné auparavant), afin de faciliter la lecture. De ce point de vue, nous utilisons même les images ou les mots en caractères gras qui sautent aux yeux pour mobiliser les connaissances préalables sur la nécrologie en faisant réagir par rapport aux images et réfléchir sur la mort. Nous pourrions discuter des cultures différentes sur la mort par rapport aux expériences directes ou indirectes des apprenants et discuter de la typologie de nécrologie. Ainsi, il devient possible de formuler une hypothèse au niveau global qui résulte des unités formelles de surface.

Après cette étape de préparation de lecture, nous commençons la lecture principale. Nous introduisons la lecture globale²⁵ pour cette étape.

La lecture globale vise à transférer en langue cible des habitudes que l'apprenant possède déjà. C'est une démarche qui a bénéficié des apports de l'approche cognitive et des recherches menées en didactique de l'écrit qui ont notamment mis en valeur l'importance des connaissances préalables de l'apprenant. Dans ce sens, on dirait qu'elle est une démarche particulièrement fonctionnelle.

²⁵ Pour l'essentiel, consulter Moirand, S (1976, 88-105 ; 1979, 23). Cicurel, F. (1991, 12-15) insiste aussi l'importance à accorder à l'approche globale qui évite le déchiffrement linéaire, mot après mot.

Elle permet de percevoir le sens global du texte grâce au repérage de la structure du texte et au savoir extra-linguistique. Selon Cuq et Gruca (2002), Moirand (1976) propose plusieurs stratégies de la lecture globale. Et ils mentionnent que la démarche de la lecture globale, grosso modo, peut se décomposer en deux phases suivantes.

1. Phase d'observation : c'est une étape qui nous permet de nous familiariser avec le texte et peut nous fournir des informations de manière à reconnaître à quel genre appartient le texte.

2. Lecture orientée : c'est une étape qui oriente vers certains éléments pertinents du texte qui vont initier la compréhension. Par exemple, repérage des mots clés, perception du texte pour déceler sa structure, attention portée sur les entrées et les fins de paragraphes, etc.

D'après Moirand (1979 : 23), le sens d'un texte serait perçu à travers son organisation linguistique et les articulateurs, les mots-clés, les relations anaphoriques sont alors autant de repères pour le lecteur, repères qui surgissent du contexte linguistique, mais que viendront éclairer le savoir antérieur du lecteur et ses connaissances extralinguistiques. Il est alors évident que ce modèle fait appel aux connaissances antérieures et aux habitudes de compréhension face à la structure textuelle et qu'il vise à établir une connivence entre le texte et l'apprenant. Même dans les autres écrits sur la lecture, il est souvent souligné l'importance des connaissances antérieures pour dégager la structure textuelle (Boyer, Dionne et Raymond, 1994 ; Spiro et al, 1980).

Retournons l'exemple de nécrologie pour préciser les activités d'une étape d'observation dans notre recherche. Dans cette étape, nous observons d'abord

la composition typographique-visuelle en étant attentive tant à ses composantes péri-textuelles, comme la titraille, la relation entre le titre et la photo ou l'explication de photo. Cela nous aidera à confirmer l'hypothèse globale du texte que nous avons formulée dans l'étape de prélecture.

Nous considérons ensuite ses composantes proprement textuelles, comme le nombre de lignes, de colonnes ou de paragraphes. Étant donné que le texte choisi pour le but éducatif contient généralement tous les éléments nécessaires d'une typologie, nous pouvons faire l'attention à sa physionomie textuelle.

Pour l'étape de lecture orientée, nous approfondissons la compréhension selon des objectifs particuliers de lecture en utilisant les types de lecture qui sont nécessaires d'introduire dans la classe pour la lecture plus fonctionnelle et pratique. Parmi les plus courants, nous pouvons citer la lecture écrémage, la lecture balayage, la lecture critique, la lecture studieuse²⁶.

La lecture écrémage concerne la stratégie de survol du texte dont l'objectif est d'obtenir une idée globale de son contenu. Elle consiste à parcourir le texte rapidement et de façon non linéaire. Nous pratiquons cette stratégie quotidiennement lorsque nous feuilletons un journal pour repérer quels seront les articles qui, plus tard, vaudront la peine d'être lus. Elle est communément appelée en anglais « *skimming* ».

La lecture balayage concerne la stratégie d'élimination rapide dont l'objectif est de capter l'essentiel ou une information précise distribuée dans le texte. Il s'agit d'une lecture sélective que nous pratiquons au quotidien, par exemple, quand nous retrouvons dans un dépliant à quelle heure une activité a lieu. Elle est communément appelée en anglais « *scanning* ».

La lecture critique consiste à parcourir d'un bout à l'autre du texte

²⁶ Pour l'essentiel, consulter Cornaire, 2007:40-41 et Cicurel, 1991: 16.

intégralement. L'objectif de cette lecture fine est d'entraîner le commentaire, ou l'évaluation. C'est ce que fait le réviseur de texte ou le rédacteur d'une revue.

La lecture studieuse concerne l'activité lectorale dans la classe, la plus répandue en Corée du Sud dont l'objectif est de retenir le maximum d'information du texte. Nous traitons non seulement les éléments graphémiques, lexicaux, morphologiques, syntaxiques, mais également les éléments socioculturels ou même les informations sur l'auteur. Par l'attention qu'il réclame, ce type de lecture pourrait se transformer en une quasi-mémorisation du texte.

En ce qui concerne notre recherche qui se concentre sur la typologie textuelle et son aspect culturel, la lecture balayage serait la plus rentable. C'est parce que nous pouvons pratiquer la stratégie d'élimination rapide plus effectivement à l'aide des connaissances textuelles sur la nécrologie au sens où nous prévoyons facilement où est l'information demandée dans son schéma dégagé. Cette stratégie aide à comparer les typologies et leurs aspects culturels entre l'anglais et le français par rapport à la langue maternelle.

Pour la postlecture, nous devrions faire réagir les apprenants par rapport aux diverses informations délivrées par le texte dans sa forme et son contenu sous la forme des activités de manière à élargir leurs connaissances antérieures et à fixer les nouvelles. Dans ce sens, nous faisons schématiser la typologie du texte donné avec ses critères compositionnel et énonciatif et raconter ses aspects culturels. Et nous demandons de discuter sur la vie, la carrière ou la qualification de défunt et d'échanger les opinions sur la façon dont l'évaluation concernant le défunt est menée dans la nécrologie. En fin, nous faisons comparer les nouvelles connaissances obtenues dans le texte donné avec les connaissances préalables mobilisées dans l'étape de prélecture et intégrer les deux.

Nous proposons le modèle d'enseignement de la lecture comme

recommandations pratiques en retenant des composantes significatives relatives à la lecture que nous avons examinées jusqu'à maintenant :

Tableau IX : modèle d'enseignement de lecture pour la nécrologie

Étapes	Stratégies lectorales	
	Processus de compréhension	Objectifs de lecture en étape
Pré-lecture	- Processus d'élaboration	- Mobilisation des connaissances préalables - Formulation d'une hypothèse initiale
Observation de texte	- Macroprocessus	- Observation de la physionomie textuelle (composantes péritextuelles et textuelles) - Formulation d'hypothèse détaillée
Lecture	- Microprocessus - Processus d'intégration - Macroprocessus - processus métacognitif	- Perception des informations contenues en microstructure (mots -groupe de mots- phrase) - dégagement du déroulement des idées principales - perception du schéma logique
Post-lecture	- Processus d'élaboration	- intégration des connaissances nouvelles dans les connaissances antérieures.

2.3 Théories de l'écriture

En ce qui concerne le domaine de l'écriture, comme pour le domaine de la lecture, nous allons fonder notre base théorique en deux parties. Nous nous attacherons dans la première partie à rappeler comment les processus de production se sont structurés sous l'influence des didacticiens comme Deschênes (1988) et Hayes (1995). Pour la deuxième, nous allons l'envisager sous l'angle de la didactique, particulièrement le processus d'écriture effectué par la nécrologie qui

serve à notre expérimentation.

2.3.1 Processus de production

Tout en s'appuyant sur les données conceptuelles de la psychologie cognitive, les travaux de Hayes et Flower (1980, 1983), de Hayes (1995) et de Deschênes (1988) fournissent un cadre qui a l'avantage de mettre en perspective les processus fondamentaux impliqués dans la production écrite. Ils distinguent trois composantes: les structures de connaissances, la situation d'interlocution et les processus de production.

D'après Deschênes (1988), les structures de connaissances (mémoire à long terme selon les termes de Hayes et Flower) sont constituées de l'ensemble des informations stockées en mémoire et de son organisation chez les apprenants. Dans ce terme, nous pouvons vérifier que les connaissances préalables jouent un grand rôle en écriture comme en lecture.

Deschênes (1988) mentionne que la situation d'interlocution est préférée à la tâche, terme employé par Hayes et Flower (1980, 1983) parce que cette dernière porte de façon précise sur ce qu'il faut faire. Il affirme tout de même que la situation permet d'inclure les éléments de l'environnement qui peuvent avoir un impact sur l'activité de production. Selon lui, le concept de la situation d'interlocution contient surtout les sources d'information externes, car le scripteur doit souvent consulter des documents pour réaliser adéquatement la tâche demandée et il peut rechercher des documents lui fournissant les informations dont il a besoin.

Dans ce sens, nous pourrions utiliser la lecture comme une source d'information qui pourrait créer une situation d'interlocution. Le texte de lecture

sera repris et modifié lors des processus de production. Dans ce contexte, nous voulons rappeler le concept d'articulation lecture-écriture. Cuq et Gruca (2002 : 182) insistent sur la pertinence de s'appuyer sur l'exploitation de modèles types, ce qui rend explicites les règles de fonctionnement d'un texte de lecture et assure la récupération et le transfert de celles-ci pour la production. La lecture facilite alors la situation d'interlocution et établit une connivence entre le texte source, le scripteur et le texte à produire.

Enfin, les processus de production, la troisième composante, comprennent grosso modo trois sous-processus²⁷ : la planification, la textualisation, la révision (Cornaire et Claudette, 1994 ; Cuq et Gruca, 2002).

Au cours de la planification (voir, Fayol, 1984 ; Nold, 1981 ; Bereiter, 1980), le scripteur récupère dans sa mémoire à long terme les connaissances préalables qui sont nécessaires pour la réalisation de la tâche assignée. Ce processus de planification tient compte des paramètres de la tâche et des différentes informations récupérées en mémoire. Il porte donc à la fois sur la détermination de buts, la sélection et l'organisation du contenu et la gestion de l'activité d'écriture. Il sert également à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre.

Ensuite, dans l'étape de textualisation, il engage des choix lexicaux, sélectionne les organisations syntaxique et rhétorique afin de transcrire les idées

²⁷ Deschênes (1988) propose les processus psychologiques non linéaires : la perception-activation, la construction de signification, la linéarisation, la rédaction-édition et la révision. Cependant, nous décrivons ici le processus de production d'une manière plus simple pour le relier aux éléments de lecture dans notre cadre conceptuel pour créer un modèle de l'articulation lecture-écriture. On reconnaît généralement les trois grands niveaux d'opération que nous présentons ici dans la production d'un écrit (Grellet, 1992 ; Mas et Turco, 1991 ; Chouffot et Whalen, 1991 ; Barnett, 1989)

récupérées et les organiser en mots, en propositions, en phrases, en paragraphes et en texte.

Finalement, la révision permet la revue du texte produit et consiste en une lecture minutieuse du texte écrit afin de lui apporter des améliorations soit sur son organisation, soit sur les formes linguistiques, soit sur les idées en les modifiant. Ce processus sert à finaliser la rédaction.

Nous avons expliqué les structures de connaissances, la situation d'interlocution et le processus de production séparément pour les besoins de l'explication. Cependant, comme Deschênes (1998) le souligne, ces trois composantes sont en réalité toutes reliées les unes aux autres en situation d'écriture et leur interaction permet d'accomplir la tâche demandée. Ce modèle de trois composantes, qui illustre le cheminement du scripteur, a l'avantage de mettre en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire qui est précisément clarifiée en plusieurs composantes et processus.

Spécialement, ce qui fait que nous nous intéressons à ce modèle, c'est la possibilité d'acquérir le savoir-écrire en actualisant les connaissances antérieures dans la mémoire à long terme. Il a également le mérite d'intégrer une nouvelle composante, la lecture qui conditionne la situation d'interlocution (selon les termes de Deschênes) et crée l'environnement de la tâche ou le contexte de production (selon les termes de Hayes et Flower) pour engendrer une recréation du texte.

Nous pouvons évidemment constater que de tous les processus conduits dans les domaines de lecture et d'écriture, il ressort que la production de textes est une activité mentale complexe de construction de connaissances emmagasinées.

2.3.2 Processus d'écriture de la nécrologie

Comme nous avons fait pour le domaine de lecture, nous allons vérifier les principales théories dans le domaine de l'écriture et concrétiser notre modèle stratégique en respectant les travaux récemment conduits sur les activités cognitives en écriture.

a) Composantes d'interaction en écriture

Deschênes (1988 :78) mentionne que « l'activité de production d'un texte écrit peut être définie comme une interaction entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est l'énoncé d'un message dans un discours écrit. » Il propose alors les deux sous-catégories de composantes d'interaction : la situation d'interlocution et le scripteur. La seconde composante se divise encore en deux, les structures de connaissances et les processus de production.

Tout d'abord, la « situation d'interlocution » ressemble au concept de contexte de production de Hayes(1995), au sens où elle est constituée habituellement de plusieurs éléments comme la tâche d'écriture, les sources d'information, le texte en production et les lecteurs réels. Nous examinons ces éléments en les introduisant dans les processus d'écriture.

La « tâche » comprend tous les éléments qui définissent les caractéristiques du texte attendu, par exemple, la fonction de communication visée, le but, le sujet traité, le type de texte à produire, les modalités particulières à respecter, les critères d'évaluation. Nous avons besoin également quelques « sources d'information » pour réaliser adéquatement la tâche demandée.

En ce qui nous concerne, ces deux éléments, la tâche et les sources d'information, pourraient être présentés d'une manière beaucoup plus pratique avec le document de lecture dans une étape de lecture qui existe avant l'activité

d'écriture. C'est-à-dire, nous profiterons des connaissances acquises au cours de lecture comme sources d'information qui permettent de préciser la tâche d'écriture et alors débloquent l'écriture.

Comme nous avons mentionné dans notre partie relative à la lecture, dans le modèle d'enseignement en lecture, nous cherchons à amener les apprenants à faire attention à la physionomie de typologie en trouvant la séquence des idées principales sur le thème et les actes de parole de l'énonciateur. Et nous y proposons à trouver leurs sens culturels comme une modalité particulière à respecter pour les nécrologies variés selon la culture différente. Ces éléments mentionnés dans les processus de lecture, comme la typologie avec ses critères compositionnel et énonciatif et la modalité culturelle, pourraient servir finalement aux critères d'évaluation pour la lecture et par conséquent pour l'écriture de nécrologie.

De plus, dans une situation d'apprentissage, les confrères de classe seront les « lecteurs réels » qui peuvent avoir une influence sur la performance du scripteur. Spécialement pour comprendre, comparer et pratiquer interculturellement l'aspect culturel du texte, les discussions vivantes entre les apprenants seront nécessaires.

Dans cette perspective, l'étape de lecture avant l'écriture pourrait effectivement aider à créer « une situation d'interlocution ».

En ce qui concerne « le scripteur », Deschênes a proposé les deux aspects, les structures de connaissances et les processus psychologiques.

Rappelons que « les structures de connaissances » signifient l'ensemble des informations stockées en mémoire à long terme selon la terminologie de Hayes(1995). D'après Deschêne (1988 :82), ce sont des représentations mentales qui comprennent des connaissances au sens général du terme, des expériences et des croyances. Pour le dire plus particulièrement, ce sont des connaissances

linguistiques, stylistiques, sémantiques, théoriques, des informations sur un thème, des connaissances de gestion de son activité, etc.

Pour le second aspect, « les processus psychologiques », nous voulons créer une nouvelle partie, « b) processus d'écriture en interaction » pour nous y consacrer entièrement parce qu'il concerne directement notre modèle d'enseignement en écriture.

b) Processus d'écriture en interaction

Nous avons auparavant présenté les trois composantes du processus de production : la planification, la textualisation et la révision. Nous allons maintenant détailler les processus d'écriture au regard des travaux menés sur les activités cognitives des scripteurs.

Nous débutons par la première composante, à savoir la « planification », qui signifie en fait l'étape de commencement de l'écriture. Bien que certains auteurs utilisent d'autres termes par exemple, Deschênes (1988) utilise le terme de « construction de signification », à l'instar de beaucoup de chercheurs (Barnett, 1989 ; Mas et Turco, 1991 ; Chouffot et Whalen, 1991 ; Grellet, 1992 ; Hayes, 1995) nous préférons le terme de « planification ». Car il représente de manière très appropriée l'élaboration d'un plan qui sert à définir le contexte textuel d'un message à transmettre.

Nous présentons ci-après trois activités cognitives liées au processus de planification : la récupération en mémoire, la sélection et l'organisation.

La « récupération en mémoire » est une activité qui consiste en fait, pour le scripteur, à chercher ce qu'il sait déjà en se laissant stimuler par la tâche de l'écriture. D'après Bereiter (1980) et Fayol (1984), la récupération des

connaissances préalables devrait comprendre les deux aspects suivants : soit la forme textuelle et le contenu informatif. D'ailleurs, Smith (1983) souligne également que les configurations mentales formulées dans l'étape de planification devraient porter autant sur la forme que sur le contenu. À cet effet, il est nécessaire de bien reconnaître la tâche d'écriture²⁸ en actualisant les connaissances préalables concernant ces deux aspects.

Ainsi, dans la pratique, nous sollicitons la représentation d'un schéma textuel concernant la nécrologie, en mobilisant les connaissances antérieures obtenues dans les processus de lecture. Nous traitons particulièrement les critères pragmatique, énonciatif, sémantique et compositionnel liés à la nécrologie à des fins d'utilisation ultérieure, en soulignant la description de la forme du texte à produire et, parallèlement, en considérant son sens culturel. Nous suscitons également la récupération des informations concernant un défunt, par exemple : sa naissance, son enfance, sa famille, sa vie, sa carrière, ses œuvres personnelles, sa mort, etc.

Cette étape est indispensable pour la performance scripturale, car nous pouvons utiliser les critères textuels récupérés dans la mémoire afin d'élaborer la forme schématique pour le plan de texte et, ensuite, de les réinvestir comme critères d'autoévaluation dans les étapes de rédaction et de révision.

La « sélection » est une activité qui consiste à faire des choix dans les connaissances préalables récupérées en mémoire. Il s'agit de remplir la forme textuelle vide sur la base des connaissances textuelles avec les contenus informatifs récupérés dans la mémoire personnelle. Cependant, un schéma étant activé, il serait possible que certaines incohérences dans des textes soient dues à un manque de

²⁸ Deschênes (1988) , Prenoveau (2007) et Routman (2010) relèvent en effet qu'il est nécessaire de bien appréhender la tâche d'écriture dans l'étape de la planification.

flexibilité dans l'actualisation des sujets ou à leur incapacité à activer les éléments nécessaires, ceci en raison de la culture de leur langue maternelle. Par exemple, pour le cas où l'apprenant coréen écrit en français, nous devons préciser que la typologie propre relative à la langue française est différente de celle en usage dans leur langue maternelle.

Quant à l'« organisation », elle consiste en la mise en relation, la coordination et l'intégration de différentes unités ou configurations d'informations retenues, selon la logique thématique qui respectera les critères propres au genre de texte sélectionné. Cette activité est centrale au moment de la planification dans la mesure où elle a pour but de formuler le plan de texte. Hayes et Flower (1980) mentionnent que l'activité de formuler le plan devrait justement comprendre presque essentiellement des macropropositions et correspondre à une forme de résumé.

La deuxième composante, la « textualisation », comprend deux activités cognitives : la linéarisation et la rédaction-édition.

En fait, ce terme de « linéarisation » est employé par Deschênes (1988). Elle l'utilise comme une activité intermédiaire qui relie la planification à la rédaction-édition. C'est une activité de mise en mots au cours de laquelle le scripteur engage des choix lexicaux afin de mettre les idées récupérées en texte. L'auteure mentionne que les propositions sémantiques doivent être transformées en signifiants avant de donner lieu à la construction de propositions syntaxiques qui constitueront le texte.

Dans la pratique, nous profitons de cette activité de « linéarisation », afin de réfléchir sur la corrélation du lexique à employer ainsi que sur la forme globale du plan textuel : dans la nécrologie en français, on utilise plutôt des mots rationnels, comme « décédé, mort, héritage », que des mots sensibles, tels que par exemple,

« perte, douleur, tristesse, regret ». Nous réfléchissons suffisamment aux sens sémantiques des mots à utiliser par rapport aux plan qui considèrent critères textuels : par exemple, dans la chute où l'auteur s'exprime ses commentaires sur un défunt, il devrait utiliser les mots rationnels bien qu'il utilise les mots sensibles pour s'exprimer les condoléances.

À propos de la « rédaction-édition », c'est une activité qui considère les conventions d'écriture aux niveaux de la syntaxe et de l'orthographe. Bereiter (1980) et Deschênes (1988) soulignent que cette activité exige la coordination d'habiletés motrices d'une façon automatique, à l'image d'une « machine à écrire », pour la formation des lettres. Sinon, on risque de trop centrer l'attention sur la formation des mots et de perdre la chance d'actualiser la récupération et, ce faisant, la reconstruction des connaissances préalables selon les critères proposés.

Dans le cas qui nous concerne, nous devons préparer quelques moyens utiles à ces processus afin de suppléer l'insuffisance de compétence linguistique des apprenants coréens. Comme beaucoup de didacticiens coréens le soulignent (Han, M. J., 1996 ; Park, J. H., 2000 ; Han, J. K., 2008), nous ne pouvons certainement pas espérer une habileté scripturale dans l'étape « machine à écrire » de la part des apprenants coréens.

C'est pourquoi, nous proposons d'utiliser un texte supplémentaire auquel il est possible de se référer pour la construction des séries de phrases possibles. Celui-ci sert également à prévoir le cas où les scripteurs ne sont pas capables de rédiger un texte, à cause du manque d'information sur le contenu. Ainsi, dans le cadre de notre expérimentation, nous soumettons aux participants une nécrologie, en tant que forme à imiter, ainsi qu'un texte informatif²⁹ servant de contenu quant

²⁹ Giasson (2007 : 122-123) propose 5 catégories de textes informatifs : description, énumération, comparaison, cause-effet, problème-solution. Nous allons utiliser un type

à l'écriture, en leur demandant de rédiger une nécrologie sur un personnage que le texte informatif a traité, et ce, en consultant la typologie de la nécrologie donnée.

Toutefois, nous considérons que le processus de la textualisation est trop exigeant pour les débutants, considérant l'insuffisance de leurs connaissances linguistiques. Dans ce sens, nous prévoyons le cas où les débutants ne produisent pas une série de structures linguistiques convenables à la transmission de leurs idées afin de rédiger un texte. Ainsi, nous présentons les processus de textualisation pour les débutants en nous inspirant de la suggestion de Vigner (2001). Il propose les étapes de rédaction pour les apprenants de la langue française comme langue seconde. Son modèle de rédaction s'appuie directement sur les expressions des textes lus antérieurement : d'abord, on sélectionne des éléments de texte dans les textes de lecture en les transcrivant sur papier sous la forme de listes de phrases ou de fragments de phrase. Ensuite, on associe les éléments rassemblés en fragments de texte, en courts paragraphes. Enfin, on assemble les fragments de texte et on les organise en un texte continu.

La troisième composante, « la révision », consiste à relever les erreurs de sens ou de forme et à apporter des corrections au texte, au niveau de la forme, et du contenu dans le but d'en améliorer la qualité. Elle consiste en une lecture minutieuse du texte écrit, soit du propre texte de l'apprenant soit d'un texte rédigé par un pair au sein du même groupe. Dans le cas de la révision entre les pairs, elle s'effectue sous la forme de discussions, de commentaires ou de toute autre activité de manière à diagnostiquer les erreurs commises ou en apporter les modifications.

c) Modèle d'enseignement en écriture

« descriptif » : ce type de texte donne des informations sur un sujet en spécifiant certains de ses attributs ou certaines de ses caractéristiques.

En faisant référence aux processus d'écriture mentionnés auparavant, qui mettent en relief les processus mentaux sous-jacents à l'acte d'écrire, notre modèle d'enseignement pourrait se formuler comme tableau suivant :

Tableau X : modèle d'enseignement d'écriture

Étapes d'écriture	Étapes détaillées	
Planification	<ul style="list-style-type: none"> - Récupération en mémoire - Sélection - Organisation 	
Textualisation	<p>Pour le groupe des débutants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélection des éléments de texte dans les textes de lecture - Association des éléments rassemblés en fragments de texte - Assemblage des fragments de texte et les organiser en un texte continu 	<p>Pour les groupes intermédiaire et avancé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linéarisation - Rédaction-édition
Révision	<ul style="list-style-type: none"> - lecture minutieuse du texte écrit afin de relever les erreurs de sens ou de forme et d'apporter des corrections au texte 	

2.4 Influence translinguistique dans l'apprentissage multilingue

Au début de chapitre 2, nous avons préconisé la typologie textuelle comme un outil pour améliorer la compétence discursive-textuelle. Nous avons ensuite examiné les théories de la lecture et l'écriture pour élaborer les modèles d'enseignement effectués à partir de la typologie textuelle.

Désormais, nous considérerons l'influence translinguistique qui peut être possiblement provoquée dans l'apprentissage multilingue. En effet, elle a déjà été

en partie abordée, dans le chapitre 1. Nous avons indiqué qu'elle vient des similarités et des différences entre la langue cible et les autres langues qui sont auparavant (ou probablement imparfaitement) acquises.

En ce qui concerne l'acquisition de L3, beaucoup d'auteurs comme Cenoz (2009), Angelis (2007) et Ringborn (2007) mentionnent que les apprenants de L3 sont influencés par leurs L1 et L2. Dans ce contexte, Cenoz, Hufeisen et Jessner (2001) et Barnes (2006) insistent sur le fait que la distance linguistique entre les langues d'apprentissage est un facteur important pour tirer avantage de l'influence translinguistique dans l'acquisition de L3.

Certains auteurs, tels que Cummins, Baker et Hornberger (2001), mettent l'accent sur l'importance de la langue maternelle dans un contexte bilingue. Leur recherche au sujet de l'enseignement bilingue est menée dans un contexte canadien. Les auteurs insistent sur l'influence du bilinguisme sur la croissance cognitive en ce que l'étude bilingue facilite l'aspect de la flexibilité cognitive. Dans ce sens, pour le cas des élèves allophones, ils préconisent d'étudier simultanément leur langue maternelle et la langue cible, plutôt que de se concentrer uniquement sur cette dernière. Ils soulignent alors le rôle de la langue maternelle chez l'apprenant allophone en avançant l'idée que la formation en langue maternelle permet aux élèves allophones, d'une part, l'acquisition de cette langue et, d'autre part, le développement conceptuel et académique pouvant les aider dans leurs études au sein du nouveau pays.

Dans un contexte multilingue, Hornberger (2003) insiste surtout sur l'approche écologique en tant que noyau conceptuel pour la planification des politiques linguistiques d'avenir. Il s'agit de l'écologie du langage dans laquelle des langues variées se nourrissent et évoluent. Cette approche se base sur trois concepts principaux : l'évolution langagière, l'environnement langagier, la crise

langagière. Le premier réfère au fait qu'une langue vit et évolue dans un écosystème avec des langues variées. Le deuxième concept concerne le fait qu'une langue interagit avec les environnements sociopolitique, économique, culturel des langues variées. Le troisième tient au fait qu'une langue suscite une crise quand l'environnement langagier n'est pas adéquat pour supporter la variété des langues dans son éco-système. Dans ce contexte théorique, l'auteur défend l'apprentissage multilingue.

En considérant le concept de « l'influence translinguistique » dans notre contexte problématique, nous pouvons faire référence aux recherches effectuées sur l'apprentissage multilingue où l'on apprend le français et l'anglais, deux langues indo-européennes, en conservant sa langue maternelle, non indo-européenne.

Ahukanna, Lund et Gentile (1981) vérifient l'influence translinguistique entre l'anglais (L2) et le français (L3) auprès d'apprenants dont la langue maternelle est le Lgbo, une des langues africaines. Étant donné que les Lgbos apprennent l'anglais comme deuxième langue, ils profitent de leurs habiletés en langue anglaise pour apprendre la troisième langue, le français, car ces deux langues sont plus proches que leur langue maternelle, le Lgbo.

Sikogukira (1993) examine également l'influence translinguistique dans un contexte multilingue chez les apprenants africains. Sa recherche portait sur les natifs de langue maternelle kirundi qui ont appris le français comme deuxième langue. D'après ses résultats de recherche, les locuteurs du kirundi profitent de leurs connaissances et de leurs expériences de la langue française pour apprendre l'anglais.

Dans cette circonstance, Cenoz (2001) souligne que l'on a tendance d'apprendre plus facilement dans l'apprentissage de L3, lorsque des facteurs

proches sont similaires de ceux d'une langue déjà apprise. Selon lui, certaines recherches des années 1980 incluant celle d'Ahukanna *et al* (1981) prouvent l'influence positive, spécialement dans le domaine du vocabulaire et de la structure des phrases, entre l'anglais et le français chez les apprenants dont la langue maternelle est non indoeuropéenne.

Ces recherches mentionnées nous montrent que nous pouvons profiter de l'influence translinguistique entre deux langues, l'anglais et le français chez les apprenants coréens étant donné qu'ils peuvent tirer profit de la similarité linguistique entre ces deux langues étrangères.

Étant donné que nous considérons l'apprentissage des langues de manière simultanée, il serait utile de prendre en compte la théorie de Cummins (2000). L'auteur propose deux hypothèses concernant le transfert entre deux langues (la langue maternelle et une langue seconde), à savoir : « *Developmental Interdependence hypothesis* » et « *Threshold hypothesis* ».

En ce qui concerne d'abord la première hypothèse, on pourrait la traduire par « hypothèse de l'interdépendance de développement ». Celle-ci se base sur l'idée qu'une solide compétence en langue maternelle influence positivement l'acquisition de la langue seconde. La deuxième hypothèse, que l'on pourrait traduire par « hypothèse de Seuil », suppose deux niveaux de seuil dans l'apprentissage des langues, le niveau haut et le niveau bas (en terme anglais, *higher threshold level* et *lower threshold level*). Selon cette hypothèse, il est nécessaire d'atteindre le seuil du niveau haut, au moins dans une des langues d'apprentissage, pour que l'apprentissage bilingue influence positivement le

développement cognitif des apprenants non seulement dans l'acquisition des langues, mais également quant à l'adaptation favorable à leur étude.

Nous abordons maintenant deux auteurs, Lasagabaster (2001) et De Angelis (2007), qui traitent ces deux hypothèses en contexte multilingue.

D'une part, Lasagabaster recoupe la première, « hypothèse de l'interdépendance de développement », dans un contexte multilingue. Selon lui, cette hypothèse suppose qu'acquérir une compétence suffisamment solide dans une langue précédente permet d'approfondir d'autres langues plus facilement.

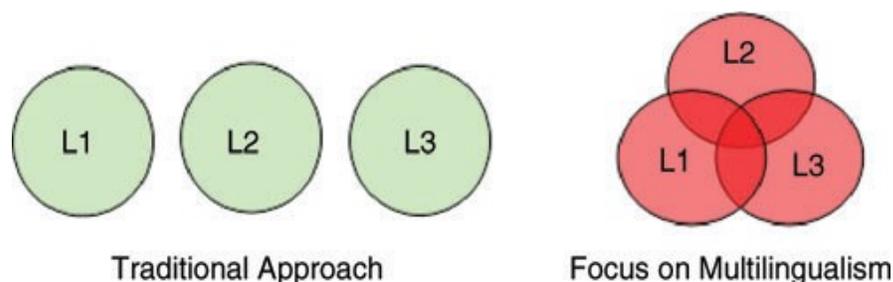
D'autre part, De Angelis mentionne qu'en ce qui a trait à l'apprentissage multilingue, l'« hypothèse de Seuil » concerne plutôt le développement intellectuel ou cognitif de l'apprenant. Cette hypothèse suppose deux niveaux de seuil, le niveau haut et le niveau bas, à l'instar de celle de Cummins (2000). C'est le niveau haut qui assure positivement l'expérience cognitive et académique dans l'apprentissage multilingue. Selon cette hypothèse, il est nécessaire d'atteindre un niveau élevé, « le niveau haut », dans n'importe quelle langue parmi des langues d'apprentissage pour être capable d'obtenir un meilleur fonctionnement cognitif et de perfectionner ces langues d'apprentissage.

Dans cette perspective, en ce qui concerne notre recherche, nous considérons le niveau élevé dans les langues précédentes, le coréen et l'anglais, pour savoir s'il peut faciliter l'apprentissage de la L3 (le français) ainsi que celui de la L2 (l'anglais).

À fin de considérer l'apprentissage multilingue, il serait également utile de prendre en compte la théorie de Cenoz et Gorter(2011). Cenoz et Gorter (2011)

proposent une approche holistique qu'ils qualifient « *focus on multilingualism* ».

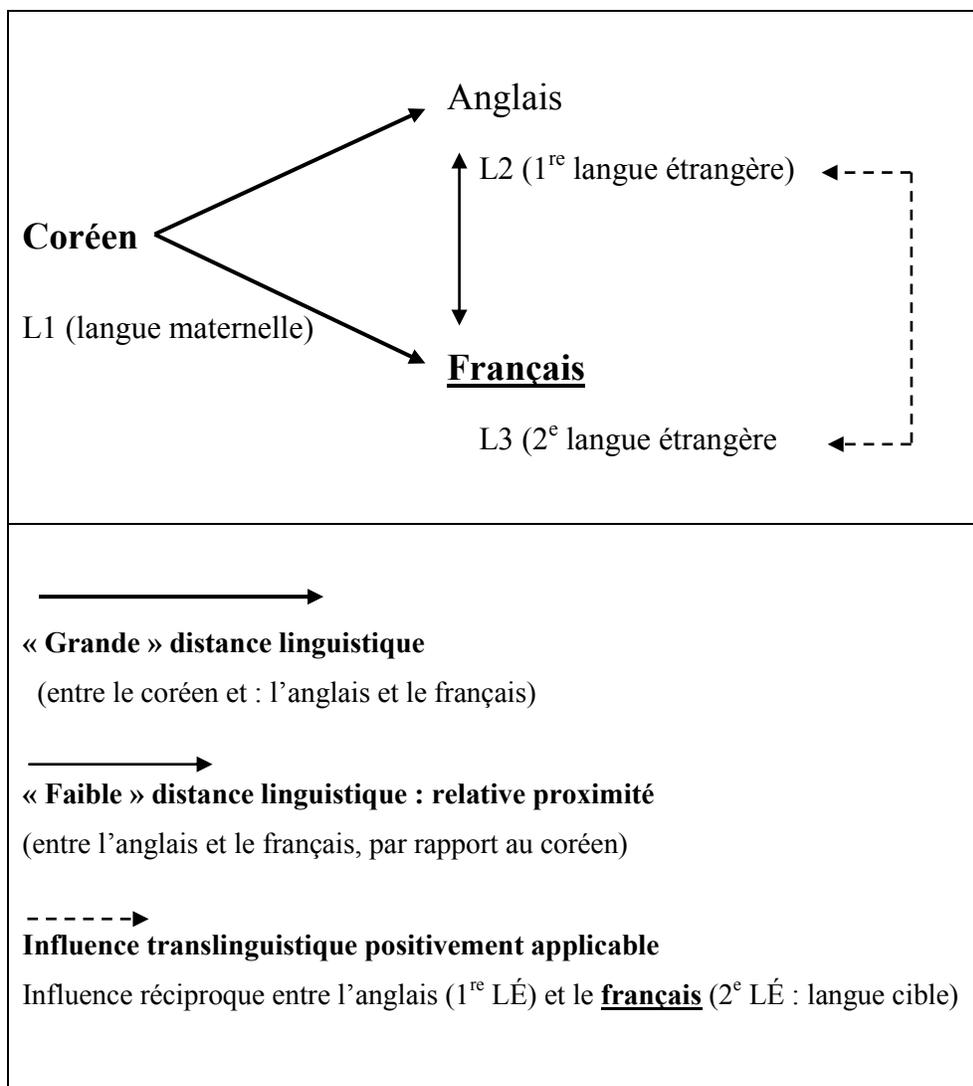
Figure 3 : « *Focus on multilingualism* » chez Cenoz et Gorter (2011)



Dans la figure 3, Cenoz et Gorter nous montrent visuellement leur concept de « *focus on multilingualism* » en le comparant avec l'approche traditionnellement adoptée dans le cas où l'on étudie les trois langues simultanément. Cette figure indique le mode de connexions translinguistiques parmi les sous-systèmes langagiers qui varient selon les langues d'apprentissage. Selon eux, le « *focus on multilingualism* » considère les langues différentes comme un ensemble et explore les caractères communs parmi les langues d'apprentissage dans un contexte d'enseignement/apprentissage trilingue, ceci, afin d'élever l'expérience d'éveil des apprenants.

Dans cette circonstance, nous proposons le schéma de notre concept de l'« influence translinguistique » qui peut être possiblement provoqué dans l'apprentissage multilingue chez l'apprenant coréen. « La figure 4 » ci-dessous nous démontre visuellement des distances linguistiques entre les langues d'apprentissage. Compte tenu de ces distances linguistiques, nous pouvons suffisamment supposer l'influence translinguistique de laquelle nous pouvons tirer avantage dans l'apprentissage multilingue pour les apprenants coréens.

Figure 4 : influence translinguistique
dans l'apprentissage multilingue chez les Coréens



Dans la figure ci-dessus, nous vérifions l'influence translinguistique qui vient de la relative proximité entre l'anglais et le français et dont nous pouvons profiter dans l'apprentissage multilingue. D'ailleurs, nous avons déjà théoriquement vérifié la similitude textuelle de la nécrologie entre l'anglais et le français en comparant avec la nécrologie en coréen. Au regard de la distance linguistique et la similitude textuelle, nous en concluons que nous pouvons

positivement en profiter pour la synergie d'apprentissage des deux langues, l'anglais et le français.

2.5 Objectifs spécifiques

À la lueur de notre cadre théorique, spécialement les recherches précédentes dans les domaines de la linguistique textuelle (Revaz, 2001 ; Cho, K. H., 2006) ou de la rhétorique contrastive (Kaplan, 1966 ; Matalene, 1985 ; Connor, 1996, 2008), nous constatons qu'il y a toujours certaines règles ou structures textuelles qui sont propres à une langue. Nous suggérons alors la typologie textuelle comme outil éducatif pour améliorer la compétence discursive-textuelle en langue écrite. Nous proposons par ailleurs une approche stratégique comme méthodologie éducative à l'aide des théories conduites à ce jour sur les activités mentales en lecture et en écriture.

Dans cette perspective, notre objectif général de recherche est, comme nous l'avons mentionné précédemment, de mettre à l'essai une démarche pédagogique visant à améliorer la compétence discursive-textuelle dans l'apprentissage multilingue en prenant appui sur la typologie textuelle adoptant une approche stratégique.

Nous présentons maintenant nos objectifs spécifiques en précisant les quatre aspects sur lesquels nous examinons principalement le rôle et l'effet de la typologie textuelle. Nous les poursuivons dans une série de trois expérimentations : soit en premier lieu, une expérimentation pour vérifier le rôle de la typologie textuelle auprès des débutants, ensuite une expérimentation afin d'examiner l'effet d'enseignement de la typologie textuelle sur la lecture stratégique, enfin une expérimentation pour vérifier son effet sur le processus de production.

Les deux premiers aspects sur lesquels nous vérifions le rôle et l'effet de la typologie textuelle, sont la compréhension du fonctionnement de la langue et le sens culturel. Ce sont ces aspects que nous examinons principalement dans notre recherche. Dans les deux premières expérimentations, nous étudions ces deux aspects en parallèle, considérant que le fonctionnement de la langue est en lien avec les usages socioculturels. Cependant, à propos de la dernière expérimentation concernant le processus de production, ces deux aspects sont codés séparément afin d'analyser en détail les productions des participants.

Le troisième aspect a trait aux connaissances grammaticales et lexicales : bien que la perception du fonctionnement de la langue et du sens culturels soit essentielle afin d'échanger des messages complets, nous n'ignorons pas l'importance des connaissances grammaticales et lexicales dans l'enseignement/apprentissage des langues. Dans cette perspective, nous observons le changement des connaissances grammaticales et lexicales afin de mesurer l'effet de l'enseignement de la typologie textuelle, ce que nous avons réalisé dans la deuxième expérimentation concernant la lecture stratégique.

Le dernier aspect est l'influence translinguistique. Étant donné que nous nous intéressons à l'enseignement/apprentissage de la langue française dans l'apprentissage multilingue, nous vérifions s'il est possible de tirer profit de la typologie textuelle au point de vue translinguistique. À cet effet, nous examinons l'influence translinguistique de l'anglais vers le français dans la première expérimentation et du français vers l'anglais dans la seconde, dans le but de vérifier la potentialité de profiter de la relative similarité de la typologie textuelle entre le français et l'anglais, qui s'avère très différente de celle dans la langue coréenne.

MÉTHODOLOGIE

Chapitre 3 : MÉTHODOLOGIE

En guise d'introduction à ce chapitre, nous rappellerons rapidement la problématique de notre recherche étant donné que la méthodologie de recherche doit se préoccuper avant tout des caractéristiques de la problématique (Van der Maren, 1996).

Notre recherche porte sur l'apprentissage de la langue française chez les apprenants coréens. La plupart d'entre eux éprouvent actuellement des difficultés quant à l'amélioration de la compétence discursive-textuelle dans cette langue à cause de l'insuffisance des connaissances grammaticales et lexicales.

Nous avons commencé par présenter les deux points problématiques suivants : le premier concerne le problème de l'articulation entre le syllabus fonctionnel et le syllabus lexico-grammatical. Nous nous intéressons notamment à l'apprentissage de la langue écrite. L'objectif est d'améliorer la compétence discursive-textuelle qui signifie, dans le cas de la langue écrite, des savoirs et des savoir-faire relatifs aux textes en tant que séquences organisées d'énoncés. Cette compétence concerne également les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels.

Le deuxième a trait au scepticisme quant à la capacité d'autonomie des apprenants censée leur permettre de découvrir par eux-mêmes le fonctionnement de la langue, que l'on a défini auparavant comme le but et le sens communicativement visés par un discours ou un texte, en tant que séquence organisée des actes de parole.

Pour répondre au premier point, nous avons suggéré un outil éducatif, la typologie textuelle. Concernant le second, nous avons proposé une méthode didactique, à savoir l'approche stratégique.

Débutant par nos deux problématiques, l'expérimentation de notre recherche vise à opérer des activités guidées à partir de la typologie textuelle et à évaluer les apprenants selon leurs niveaux en langue cible, le français, concernant en particulier leurs connaissances en grammaire et en vocabulaire. L'objectif est de vérifier le rôle et l'effet de la typologie textuelle en fonction des niveaux de la grammaire et du vocabulaire des apprenants. Nous les examinons sur trois aspects : le fonctionnement de la langue étroitement relié avec le sens culturel, les connaissances grammaticales et lexicales ainsi que l'influence translinguistique.

Cette subdivision en niveaux permet de savoir si la typologie textuelle est efficace pour tous les apprenants de niveaux grammaticalement et lexicalement variables. Nous nous intéressons surtout à l'efficacité de la typologie textuelle auprès des débutants, considérant qu'ils sont représentatifs des caractéristiques des apprenants coréens dont les habiletés en langue écrite s'avèrent maladroites, en raison de l'insuffisance de leurs connaissances grammaticales et lexicales. Ainsi, dans notre expérimentation, nous tentons de montrer la relation entre l'apprentissage du fonctionnement de la langue et les connaissances en grammaire et en vocabulaire de la part des participants.

Notre recherche est de type recherche-action. D'après Wallace (1998), des enseignants utilisent souvent la recherche-action afin d'améliorer et développer leur enseignement : à partir d'un problème spécifique, cela leur permet de mettre en œuvre un processus basé sur une réflexion profonde concernant des pratiques dans la classe. Ce processus facilite d'autres réflexions des enseignants qui pourraient être investies pour développer leurs enseignements. En ce qui nous concerne, nous déployons des processus de lecture et d'écriture qui se basent sur la réflexion à propos de la typologie textuelle.

Dans ce chapitre, dans un premier temps, nous présentons des recherches

précédentes dont le sujet est similaire avec le nôtre. Dans un second temps, nous décrivons la méthodologie de notre recherche à commencer par les conditions d'expérimentation ainsi que l'échantillon retenu. Puis, nous poursuivons en exposant les problèmes pratiques pour exécuter l'expérimentation et suggérons les solutions instrumentales basées sur notre cadre conceptuel. Nous présentons ensuite les instruments d'observation et d'analyse des données. Finalement, nous expliquons les étapes du déroulement de l'expérimentation.

3.1 Recherches précédentes

Avant d'aborder notre méthodologie, nous recensons quelques recherches antérieures dans la but d'établir notre méthodologie. Nous débutons par des recherches traitant de l'influence entre des diverses langues d'apprentissage. Nous présentons ensuite des recherches sur la structure textuelle.

En ce qui concerne l'influence entre des langues d'apprentissage, nous tenons à mentionner une théorie importante menée par une série de recherches empiriques dans le champ de la didactique des langues.

Nous présentons maintenant des recherches préalables concernant la structure textuelle.

Tout d'abord, Carrell (1985) examine l'effet de l'enseignement de l'organisation rhétorique du texte dans le domaine de la lecture. L'expérimentation est faite avec 25 apprenants enregistrés dans un programme de langue offert aux étudiants étrangers. L'auteur divise les participants en deux groupes : à savoir 14 participants dans un groupe expérimental et 11 dans un groupe de contrôle. Pour

son expérimentation, il utilise principalement des textes explicatifs ou descriptifs dont l'organisation textuelle repose sur le type de comparaison ou le type de collection des descriptions. Pour ce faire, l'auteur offre au groupe expérimental l'enseignement qui met l'accent sur l'explication explicite à propos de l'organisation textuelle. En ce qui concerne le groupe de contrôle, il leur offre le cours sur la grammaire, le vocabulaire, l'analyse des phrases, etc. Il réalise le post-hoc en comparant les résultats entre le prétest et le post-test qui consistent à poser des questions sur la compréhension et l'organisation textuelle. Il demande également aux participants d'écrire librement sur le contenu des textes. Selon le résultat d'analyse, il s'avère que les participants du groupe expérimental comprennent mieux les textes et mémorisent mieux leur contenu que ceux du groupe de contrôle.

Ce résultat démontre l'importance de l'enseignement sur l'organisation du texte. L'explication explicite sur l'organisation du texte facilite en effet la compréhension des textes ainsi que la mémorisation des informations transmises dans ceux-ci.

Meyer et Poon (2001) mettent également l'accent sur l'importance de l'organisation du texte dans leur recherche menée dans le domaine de la lecture. Ils examinent l'effet de deux types de stratégies : une première centrée sur la structure textuelle et une seconde centrée sur l'intérêt pour la lecture. Pour cette recherche, les auteurs utilisent cinq types de structure : la description, la séquence dans un ordre, la causation, le type de problème/solution et la comparaison. Ils recrutent 121 participants d'âge et de sexe variés et leur payent dix sessions de 90 minutes

d'entraînement à ces deux stratégies. Ils font le post-hoc avec les résultats du prétest et du post-test concernant le vocabulaire, la capacité de mémorisation, le temps de réaction, le statut cognitif, la compréhension de lecture, etc. Selon eux, la stratégie centrée sur la structure textuelle est plus efficace pour augmenter la quantité des informations mémorisées, ainsi que la mémorisation des informations les plus importantes.

Ce résultat nous révèle que les participants mémorisent mieux les informations transmises par les textes, lorsque ceux-ci pratiquent la stratégie centrée sur la structure textuelle, en comparaison avec le cas où ils se concentrent sur leur propre intérêt dans un processus de lecture.

Kendeou et Broek (2007) étudient quant à l'effet des connaissances préalables parallèlement à celui de la structure textuelle dans le processus de compréhension. Pour ce faire, ils utilisent des textes scientifiques en appliquant deux méthodes didactiques : à savoir la méthode de lecture à voix haute, et la lecture silencieuse. Dans l'étape de prétest, ils constituent deux groupes en fonction des niveaux de connaissances préalables des participants : un premier groupe composé de ceux qui possèdent des connaissances scientifiques préalables théoriquement erronées, un second groupe dont les participants possèdent des connaissances préalables correctes dans un domaine scientifique. Après la lecture d'un texte scientifique, on demande aux participants de mémoriser son contenu. On leur demande également de remplir des questionnaires, afin de vérifier leur capacité de mémorisation et de cognition.

Les résultats d'analyse des données démontrent que le groupe des

participants qui possèdent des connaissances préalables erronées ont besoin d'un temps d'adaptation lorsqu'ils lisent le texte dont la structure est organisée d'une manière à réfuter explicitement leurs connaissances antérieures. De plus, ces résultats dénotent que la mémoire sur le contenu du texte est affectée principalement par les connaissances préalables, et non pas par la structure textuelle.

Ce résultat met en lumière l'importance des connaissances préalables dans la lecture de textes scientifiques. Cela nous permet ainsi de savoir que les connaissances antérieures sont essentielles dans la lecture des textes dans des domaines spécialisés.

À la lueur des recherches mentionnées ci-dessus, il en ressort que la typologie textuelle, telle que l'organisation des textes, joue un rôle important dans la facilitation de la compréhension ainsi que la mémorisation du contenu des textes. Nous pouvons également constater l'importance des connaissances préalables dans la lecture.

En ce qui concerne les méthodologies utilisées dans les recherches précédentes, les auteurs recourent à des questionnaires pour vérifier la compréhension ou la mémorisation, ceci afin de faire le post-hoc en comparant les résultats du prétest et du post-test. Ceux-ci recueillent parallèlement les écrits des participants.

Nous établissons notre méthodologie en nous référant aux recherches présentées ci-dessus. Étant donné que nous nous intéressons aux connaissances préalables chez les apprenants en vocabulaire et en grammaire, de même que leur

capacité de compréhension, d'une part, nous utilisons des questionnaires afin de vérifier ces données. D'autre part, nous recueillons parallèlement leur écrits dans le but de vérifier le résultat de leur apprentissage.

3.2 Conditions d'expérimentation

Hall et Ecke (2003) proposent cinq facteurs potentiels concernant la condition dans laquelle l'influence translinguistique peut être mobilisée. Les auteurs présentent d'abord le « facteur d'apprenant » qui fait référence aux variations individuelles. Ensuite, ils proposent le « facteur d'apprentissage » qui concerne l'histoire ou le contexte dans lesquels se font le processus d'acquisition. Le troisième est le « facteur de langue » qui se réfère à la nature des langues d'apprentissage et à la relation formelle entre elles. Le quatrième est le « facteur d'événement » qui renvoie à la situation actuelle de l'usage. Le dernier est le « facteur de mot » qui relève des caractéristiques spécifiques des mots employés.

En fait, les auteurs démontrent empiriquement le fait que l'acquisition du vocabulaire en L3 subit des influences qui reposent sur ces cinq facteurs, par exemple, la langue maternelle de l'apprenant, son voisinage de l'apprenant, la proximité entre les langues d'apprentissage, etc.

En ce qui nous concerne, étant donné que nous réalisons notre expérimentation à Montréal, le « facteur d'apprentissage » et le « facteur d'événement » sont différents de ceux de la Corée du Sud. Même le « facteur d'apprenant » chez des élèves coréens au Québec est différent de celui chez des élèves coréens en Corée du Sud, car les premiers sont davantage exposés à un

milieu bilingue. Dans ce sens, nous devons admettre le fait que le contexte simulé au Québec est différent du contexte coréen.

Cependant, notre étude permettrait d'une part, d'examiner l'influence translinguistique chez l'apprenant dont la langue maternelle est le coréen, et d'autre part, de vérifier l'effet de la typologie textuelle chez l'apprenant qui ne possède pas de connaissances grammaticales et lexicales suffisantes.

Notre expérimentation se fait à Montréal dans une région bilingue, anglais/français. En ce qui concerne les apprenants coréens, ils étudient dans un environnement plurilingue, en tant qu'élèves allophones. Pour reprendre le concept de « compétence plurilingue » chez Coste *et al* (2009), les apprenants y développent leur « compétence plurilingue » par envie ou par nécessité, pour répondre au besoin de communiquer avec une autre personne qui ne partage pas les mêmes codes linguistiques. Dans cette circonstance, l'usage exclusif de la langue cible, le français, est important quand on considère l'interaction avec autrui.

En revanche, étant donné que notre concept d'« apprentissage multilingue » concerne la diversité des langues d'apprentissage chez les élèves dont la langue maternelle commune est le coréen, l'expérience éducative et l'usage quotidien du coréen jouent alors un rôle important. Et le français devient pour eux une des langues d'apprentissage.

A cet effet, nous devons donc trouver des Coréens dont les expériences éducatives des langues sont typiquement coréennes : c'est-à-dire des Coréens qui parlent le coréen comme langue maternelle, apprennent l'anglais comme 1^{re} langue étrangère et le français comme 2^e langue étrangère. Il est également nécessaire

qu'ils utilisent le coréen quotidiennement³⁰. Nous contactons alors des élèves coréens qui se sont installés récemment à Montréal et qui y sont scolarisés.

Étant donné que nous avons besoin d'analyser les résultats d'expérimentation selon les niveaux linguistiques des apprenants, nous essayons d'obtenir un nombre suffisant de participants dont les niveaux linguistiques en français sont variés.

3.3 Échantillon retenu

Nous réalisons deux entrevues auprès de notre échantillon retenu. La première a comme objectif de sélectionner les participants. Quant à la deuxième entrevue, elle a pour but de connaître plus précisément les caractéristiques des participants, spécialement leurs expériences lectorales et scripturales dans la vie quotidienne.

3.3.1 Critères de sélection des participants

Afin de sélectionner les participants, nous avons interviewé³¹ des apprenants coréens qui sont récemment installés à Montréal. Notre entrevue

³⁰ Certains auteurs, tels que Byun, M. S. (1990) et Park, H. R. (2003), étudient le rôle de la langue coréenne en tant que support de l'identité chez les jeunes générations d'immigrants d'origine coréenne aux États Unis. Ils s'intéressent surtout aux élèves qui apprennent le coréen, comme langue seconde. Quant à nous, nous nous intéressons plutôt aux élèves dont la langue maternelle est le coréen et qui étudient trois langues : le coréen, l'anglais et le français. À cet effet, nous recrutons les participants à notre étude parmi les élèves qui se sont installés récemment à Montréal.

³¹ Nous présentons l'entrevue semi-structurée sur les caractéristiques éducatives dans

concerne tout d'abord les caractéristiques des participants : âge, année scolaire, séjour dans un pays étranger. Ensuite, nous posons des questions sur l'expérience éducative des langues, plus particulièrement sur l'apprentissage de la langue française, afin d'avoir un même ratio de débutants, d'intermédiaires et d'avancés. Le contenu de la première entrevue est décrit dans le tableau XI.

Tableau XI : contenu de l'entrevue sur les caractéristiques éducatives

	Contenu des questions	Contenu détaillé : Numéro des questions concernées
Sujet participant	Âge et année scolaire	Q1, Q2
	Séjour dans un pays étranger	Q5
	Langue quotidiennement pratiquée	Q7
Apprentissage des langues	Expérience éducative en coréen, en anglais et en français	Expérience scolaire : Q6
		Expérience personnelle : Q3, Q4
	Habitude lectorale et scripturale (en anglais et en français)	Q12, Q13
	Autoévaluation sur l'apprentissage de l'anglais et du français	Compréhension générale : Q8, Q9
Compréhension en langue écrite (problème et solution) : Q10, Q11		

À l'issue des entrevues, nous constatons que les élèves âgées entre 14 et 15 ans sont les candidats les plus adéquats pour notre expérimentation.

Le plus grand avantage de ces élèves tient au fait que leurs niveaux linguistiques sont variés : en effet, s'agissant des plus jeunes élèves, il est très rare

de trouver chez eux des avancés, quant aux adolescents plus âgés, il est rare de trouver des débutants. Ceci est dû au système scolaire au Québec dans lequel on donne la priorité à la langue française pour continuer les études.

D'ailleurs, le nombre d'élèves de chaque niveau est suffisant pour notre expérimentation : ne l'oublions pas, trouver des élèves coréens à Montréal s'avère difficile.

De plus, ces élèves possèdent les caractéristiques typiques des apprenants coréens car ils ont passé la majeure partie de leur vie scolaire à l'école élémentaire en Corée du Sud : ils ont tous commencé à étudier l'anglais vers l'âge de 7 ans, donc ils possèdent tous environ 7-8 ans d'expérience de la langue anglaise. À propos de l'apprentissage de la langue française, ils ne l'ont jamais apprise en Corée du Sud et c'est à Montréal qu'ils ont commencé à l'étudier. Leur langue pratiquée quotidiennement est le coréen.

Enfin, nous sélectionnons vingt et un apprenants dont les niveaux linguistiques en français sont variés : sept débutants, sept intermédiaires et sept avancés. Ceux-ci ont passé de 6 mois à 3 ans et demi à Montréal et ils sont tous scolarisés dans une école secondaire de Montréal. Considérant le fait qu'il est difficile de trouver des étudiants avancés à cet âge en Corée du Sud, notre échantillon retenu est précieux au sens où nous pouvons examiner la relation entre l'apprentissage du fonctionnement de la langue et les niveaux des apprenants.

3.3.2 Caractéristiques retenues pour la composition des groupes

Nous sélectionnons sept « débutants » qui ont passé de 6 à 7 mois à Montréal. Cela signifie qu'ils étudient le français depuis 6 à 7 mois. Ils vont tous à l'école anglaise et étudient le français en moyenne 1 heure par jour. Ils ont

autoévalué qu'ils éprouvent des difficultés grammaticales et lexicales et ne peuvent pas aisément lire et écrire en français.

À propos du groupe des « avancés », ils ont étudié le français à Montréal entre 35 et 45 mois. Ce sont des élèves qui ont étudié à l'école anglaise dès leur arrivée à Montréal. Ensuite ils sont allés à l'école française et y ont passé deux ans. Leur point commun est qu'ils étudient le français depuis deux ans à l'école française et qu'ils étudient à présent dans une classe régulière, et non plus dans une classe dite d'accueil. Ils ont autoévalué lire et écrire aisément en français au niveau textuel.

En ce qui concerne le groupe des « intermédiaires », leur expérience éducative de la langue française est très variée : ils ont étudié le français de 25 à 41 mois à Montréal. D'une part, il y a deux élèves qui étudient le français depuis relativement longtemps (soit depuis 35 et 41 mois), incluant deux ans à l'école française, or ils restent encore dans la classe d'accueil. D'autre part, trois élèves étudient le français depuis une durée relativement courte (25 mois pour deux élèves et 28 mois pour le troisième) par rapport à leur niveau autoévalué. Ceux-ci l'étudient à l'école anglaise. Finalement, deux d'entre eux étudient le français à Montréal depuis 31 à 32 mois. Ils ont étudié à l'école anglaise dès leur arrivée mais étudient à présent à l'école française dans la classe d'accueil. Le point commun parmi ce groupe d'apprenants est que les résultats d'autoévaluation montrent qu'ils éprouvent des difficultés au niveau textuel et que leur écrit reste au stade de la phrase ou du paragraphe.

Pour préparer l'expérimentation, nous avons vérifié les caractéristiques des participants en les interviewant plus en détail³² sur leurs habitudes lectorales et scripturales. Ceci afin de préparer le cas où les habitudes littérales des sujets

³² Nous présentons l'entrevue sur l'expérience lectorale et scripturale dans l'annexe 2.

influenceraient leur perception du fonctionnement de l'écrit. Étonnamment, ils s'avèrent habituellement tous très passifs dans leurs habitudes de lecture et d'écriture. Leurs seules occasions de lire et d'écrire sont liées aux activités scolaires. Sinon, ils ne s'adonnent ni à la lecture, ni à l'écriture, que ce soit en langues étrangères ou dans leur langue maternelle. Cela est dû au fait qu'ils éprouvent beaucoup de difficultés linguistiques dans un nouvel environnement où on pratique deux langues étrangères simultanément. Les tâches scolaires sont déjà assez exigeantes pour eux à cause de leurs faibles capacités linguistiques.

Les participants sont tous exposés directement aux langues étrangères dans une région bilingue. Alors, leurs connaissances et expériences lectorales et scripturales en français sont très variées et elles sont différentes de celles des apprenants coréens en Corée du Sud. Considérant qu'elles représentent des variables importantes dans notre expérimentation, nous avons besoin de les prendre en compte pour prévoir l'analyse des données. De ce fait, nous effectuons la deuxième entrevue qui porte sur l'expérience lectorale et scripturale. Son contenu est le suivant.

Tableau XII : Contenu de l'entrevue sur l'expérience lectorale et scripturale

Contenu des questions	Contenu détaillé	Numéro des questions concernées.
Expérience Lectorale	Types de livres préférés	Q1
	Fréquence de lecture (rapport avec la tâche scolaire)	Q2
	Lecture d'une nécrologie	Q3
	Types de textes préférés	Q5

Expérience Scripturale	Fréquence d'écriture (rapport avec la tâche scolaire)	Q4
	Écriture d'une nécrologie	Q6

À l'issue de l'entrevue, nous revérifions qu'ils ne s'adonnent ni à la lecture, ni à l'écriture surtout au niveau textuel particulièrement des textes longs pour n'importe quel type de texte. À propos de la lecture et de l'écriture d'une nécrologie, ils ont répondu n'avoir jamais lu et écrit une nécrologie auparavant. Ce résultat n'est pas étonnant vu le jeune âge des participants. De plus, ce n'est pas un type de texte que l'on traite à l'école. Il nous semble toutefois que cette situation est positive pour notre expérimentation, car, ce faisant, tous les participants abordent ce type de texte d'expérimentation dans les mêmes conditions.

Compte tenu du fait que les participants n'ont pas vécu diverses expériences en lecture et en écriture en dehors de la salle de classe, comme nous l'avons mentionné, leur expérience scolaire était l'élément le plus important pour déterminer leur niveau linguistique dans l'apprentissage de la langue écrite. Nous exposerons ci-dessous les caractéristiques de leurs expériences scolaires basées sur les informations recueillies lors des entrevues.

Tableau XIII : caractéristiques de l'expérience scolaire des participants

		Sexe	Age (année scolaire)	Durée de séjour (durée scolaire : à l'école anglaise /à l'école française)
Groupe des débutants	1	M	14 ans (8 ^e année)	7 mois (7 mois / 0 mois)
	2	M	14 ans (8 ^e année)	6 mois (6 mois / 0 mois)
	3	M	14 ans (8 ^e année)	7 mois (7 mois / 0 mois)
	4	F	15 ans (9 ^e année)	7 mois (7 mois / 0 mois)
	5	F	15 ans (9 ^e année)	7 mois (7 mois / 0 mois)

	6	F	15 ans (9 ^e année)	6 mois (6 mois / 0 mois)
	7	F	15 ans (9 ^e année)	6 mois (6 mois / 0 mois)
	Moyenne		15 ans (9 ^e année)	7 mois (7 mois / 0 mois)
Groupe des inter- médiaires	1	M	14 ans (8 ^e année)	32 mois (20 mois / 12 mois)
	2	M	14 ans (8 ^e année)	28 mois (28 mois / 0 mois)
	3	M	14 ans (8 ^e année)	25 mois (25 mois / 0 mois)
	4	M	15ans (8 ^e année)	41 mois (17 mois / 24 mois)
	5	M	15 ans (9 ^e année)	35 mois (11 mois / 24 mois)
	6	F	15 ans (9 ^e année)	25 mois (25 mois / 0 mois)
	7	F	15 ans (9 ^e année)	31 mois (19 mois / 12 mois)
	Moyenne		15ans (8 ^e année)	31 mois (21 mois / 10 mois)
Groupe des avancés	1	M	14 ans (8 ^e année)	35 mois (11 mois / 24 mois)
	2	M	14 ans (8 ^e année)	42 mois (18 mois / 24 mois)
	3	F	14 ans (8 ^e année)	36 mois (12 mois / 24 mois)
	4	F	15 ans (9 ^e année)	41 mois (17 mois / 24 mois)
	5	F	15 ans (9 ^e année)	43 mois (19 mois / 24 mois)
	6	F	15 ans (9 ^e année)	37 mois (13 mois / 24 mois)
	7	F	15 ans (9 ^e année)	45 mois (21 mois / 24 mois)
	Moyenne		15 ans (9 ^e année)	40 mois (16 mois / 24 mois)

3.4 Hypothèses de recherche

À la lumière de notre cadre théorique, nous constatons qu'il y a toujours certaines règles ou structures textuelles qui sont propres à une langue. Dans ce sens, nous supposons que la typologie textuelle permet de servir de guidage textuel afin de repérer l'organisation du texte, finalement de comprendre le fonctionnement de la langue : c'est-à-dire, le but et le sens visés par une séquence organisée des actes de parole. Nous nous intéressons spécialement au rôle de la typologie textuelle auprès des débutants qui sont représentatifs des caractéristiques des apprenants

coréens dont les connaissances grammaticales et lexicales en français sont insuffisantes tandis que leur expérience éducative concernant la langue anglaise est relativement solide.

Au regard de nos propos, nous formulons notre hypothèse concernant le rôle de la typologie textuelle comme suit : l'apprenant coréen qui ne possède pas suffisamment de connaissances grammaticales et lexicales en français peut réussir à comprendre le fonctionnement de la langue dans un texte en français, grâce à ses connaissances textuelles préalablement exposées en anglais.

Ensuite, nous élaborons les hypothèses à propos de l'effet de l'enseignement de la typologie textuelle sur la lecture et sur l'écriture. Le noyau des hypothèses concernant la lecture et l'écriture est le suivant : les sujets ayant un schéma explicitement mobilisé de connaissances préalables, y compris celles relatives aux typologies et au sens culturel, obtiendront des performances plus élevées en lecture et en écriture.

Nos hypothèses concernant l'effet de l'enseignement de la typologie textuelle se composent principalement sur deux domaines : à savoir la lecture et l'écriture.

D'une part, concernant le domaine de la lecture, nous formulons deux hypothèses en contexte bilingue français-anglais.

La première est que la pratique des stratégies lectorales effectuées à partir de la typologie textuelle peut aider les apprenants à appréhender le fonctionnement de la langue en français. Nous ajoutons la sous-hypothèse suivante : les connaissances et l'expérience vécues dans un processus de lecture des textes en français peuvent être réinvesties dans la lecture de type de textes semblables en anglais.

Notre deuxième hypothèse est que les stratégies lectorales peuvent également permettre d'apprendre les connaissances grammaticales et lexicales en langue cible, soit le français. Nous y ajoutons une sous-hypothèse, à savoir que ces connaissances grammaticales et lexicales en français peuvent être transférées en anglais, compte tenu de la relative similitude linguistique entre ces deux langues.

D'autre part, dans le domaine de l'écriture, nous effectuons l'expérimentation non pas dans un contexte bilingue mais uniquement en ce qui trait à l'apprentissage de la langue française. Dans ce sens, nous tentons de profiter des connaissances textuelles dans le processus de production afin de perfectionner l'expression écrite en français, aussi bien quant à la forme typologique que sur le plan du sens culturel. Nous formulons ainsi l'hypothèse suivante : les scripteurs qui ont l'occasion de mobiliser explicitement leurs connaissances préalables, y compris celles relatives à la typologie textuelle et au sens culturel, peuvent obtenir des performances plus élevées concernant la forme typologique ainsi que le sens culturel après le processus de production.

3.5 Instruments expérimentaux

Après avoir regroupé les répondants selon leurs niveaux linguistiques et leur expérience scolaire et littéraire, quelques problèmes restent à résoudre avant de pouvoir mener à bien notre expérimentation. Nous présentons nos instruments expérimentaux en reliant avec ces problèmes pratiques rencontrés dans la planification d'un modèle d'expérimentation.

3.5.1 Questionnaires sur les connaissances grammaticales et lexicales

Avant de présenter nos questionnaires sur les connaissances linguistiques, nous exposons des recherches précédentes au sujet de l'acquisition du vocabulaire en L3. De nombreux auteurs, tels que Jessner (2003), Hall et Ecke (2003), insistent sur le fait que l'acquisition du vocabulaire en L3 repose sur les connaissances et les expériences en vocabulaire préalablement acquises non seulement en L3, mais également en L1 et en L2. Par exemple, Hall et Ecke (2003) enregistrent des centaines d'entrevues en L3 d'élèves qui apprennent simultanément l'espagnol (L1), l'anglais (L2) et l'allemand (L3). Ensuite, ils transcrivent et analysent ces entrevues en se concentrant sur l'utilisation lexicale. Le résultat d'analyse des données nous révèlent, d'une part, le fait que l'on pratique souvent des mots fréquemment et récemment contactés dans le cours en L3. Ce résultat nous montre, d'autre part, le fait que l'utilisation du vocabulaire en L3 dépend également de facteurs individuels et complexes tels que la langue maternelle du participant, la similarité entre les langues d'apprentissage, le voisinage, etc.

Selon les recherches susmentionnées, nous pouvons constater que les connaissances et les expériences préalablement acquises en L1, L2 et L3 influencent fortement l'apprentissage du vocabulaire en L3.

Retournons à notre objectif de recherche. Dans notre étude, nous cherchons à savoir si la typologie textuelle est efficace comme outil éducatif pour l'apprenant qui ne possède pas suffisamment de connaissances grammaticales et lexicales.

Malgré que nous ayons regroupé les participants à la suite de leurs résultats aux entrevues selon leurs niveaux linguistiques et leur expérience scolaire, nous avons encore besoin d'examiner leurs connaissances grammaticales et lexicales quant aux textes d'expérimentation, ceci afin de

vérifier la relation entre les connaissances grammaticales/lexicales et l'amélioration de la compétence discursive-textuelle.

Selon les résultats des entrevues, étant donné que les participants n'avaient jamais lu et écrit de nécrologie quelle que soit la langue, et que la grammaire et le vocabulaire que l'on trouve dans ce type de texte diffèrent des autres écrits habituels, nous avons décidé d'examiner leurs connaissances grammaticales et lexicales à l'aide de questionnaires composés d'éléments grammaticaux et lexicaux potentiellement utilisables dans le type de texte choisi.

Dans ce contexte, nous examinons par-dessus les connaissances grammaticales et lexicales en L2 (l'anglais) et en L3 (le français). Cela dit, nous ne le faisons pas en L1 car, dans notre cas, les participants n'éprouvent pas de problème à comprendre la grammaire et le vocabulaire en L1.

Ces questionnaires revêtent une valeur importante, puisque nous les utilisons afin d'examiner les connaissances initiales des participants. Ce résultat sert à vérifier le degré de compréhension en fonction du niveau de ces connaissances grammaticales et lexicales. Au regard de ledit résultat, nous mesurons également le changement des connaissances dans ces domaines grammaticaux et lexicaux. De ce point de vue, nous sommes très attentifs à l'importance du fait que la grammaire et le vocabulaire soient similaires dans tous les textes expérimentaux, que ce soit les textes liés aux questionnaires ou au cours, dans le but de maintenir une relation étroite entre les textes et les questionnaires.

Puisque les questionnaires privilégient la grammaire et le vocabulaire, nous avons élaboré des questionnaires sur ces deux facteurs, en les catégorisant ainsi : la grammaire, les mots fonctionnels (mots qui n'ont pas de signification individuelle, mais qui ont une fonction grammaticale, par exemple, les pronoms, les prépositions, les conjonctions) et les mots-pleins (mots qui désignent un

contenu et qui possèdent leur propre signification par exemple, les noms, les verbes, les adjectifs). Nous avons composé les questionnaires³³ de la façon suivante .

Tableau XIV : composantes des questionnaires sur les facteurs grammaticaux et lexicaux

Questionnaire	Domaine	Numéro des questions concernées	Composante	Nombre de questions	Nombre Total
Questionnaire en anglais	grammaire	1, 14, 17, 18, 19	Grammaire	5	20
	vocabulaire	7, 8, 9, 10, 16	Mots fonctionnels	5	
		2, 3, 4, 5, 6, 11, 12, 13, 15, 20	Mots-pleins	10	
Questionnaire en français	grammaire	3, 15, 16, 17, 18, 19	Grammaire	6	20
	vocabulaire	1, 2, 4, 5, 11, 12, 13, 14	Mots fonctionnels	8	
		6, 7, 8, 9, 10, 20	Mots-pleins	6	

3.5.2 Questionnaires sur les savoirs relatifs au fonctionnement textuel

L'objectif de notre recherche est d'examiner le rôle et l'effet de la typologie textuelle pour l'amélioration de la compétence discursive-textuelle. Rappelons qu'une compétence discursive-textuelle se définit comme des savoirs, des savoir-faires relatifs aux discours et aux textes en tant que séquences

³³ Nous présentons ces questionnaires dans les annexes 3 et 4.

organisées d'énoncés. Elle concerne également les représentations et la maîtrise effective de la mise en discours et des divers fonctionnements textuels.

Afin de vérifier l'amélioration de cette compétence, d'une part, nous mesurons la partie concernant la compréhension des participants à l'aide de questionnaires abordant les savoirs relatifs aux textes, notamment ceux du fonctionnement textuel.

D'autre part, en ce qui a trait à l'expression, nous analysons les écrits des participants afin de vérifier leurs savoir-faire sur les textes ainsi que leurs degrés de maîtrise du fonctionnement textuel.

Compte tenu de notre objectif de recherche, par conséquent nous avons besoin de trouver un moyen de vérifier la compréhension de la part des participants des savoirs textuels présentés dans des textes.

En fait, nous pratiquons la typologie textuelle de la même manière que nous composons un écrit en imitant un texte exemplaire, autrement dit, nous écrivons ce que nous comprenons en mode lecture. Nous pouvons donc théoriquement vérifier la compréhension sur des savoirs textuels chez les participants en analysant leurs productions qui fait suite à leur lecture.

Cependant, compte tenu de la faible habileté scripturale des débutants, nous avons besoin de textes subsidiaires auxquels ceux-ci peuvent se référer pour la construction de séries de phrases possibles, ceci afin de soutenir leur manque d'habileté. De plus, nous devons prévoir le cas où ils ne sont pas capables de rédiger un texte à cause du manque d'information sur le contenu. C'est pourquoi nous avons décidé de présenter un texte supplémentaire susceptible de leur donner des informations quant au contenu. Ainsi, dans le cadre de notre expérimentation, nous avons soumis aux participants une nécrologie, en tant que forme à imiter, de

même qu'un texte informatif³⁴ servant de contenu quant à l'écriture, en leur demandant d'écrire une nécrologie sur un personnage que le texte informatif a traité, et ce, en consultant la typologie de la nécrologie donnée.

Dans cette perspective, les deux textes traitent des deux défunts différents : nous choisissons un ancien président de la Corée du Sud, Roh Moo-hyun, pour le texte de la nécrologie et un autre ancien président, Kim Dae-jung, pour le texte informatif. Ces deux présidents ont passé une vie très similaire, alors leurs étapes de vie, la qualification et le commentaire à leur sujet mobilisent presque le même vocabulaire. De plus, la grammaire que l'on utilise dans leurs nécrologies est similaire. Ainsi, nous pouvons relier les textes expérimentaux avec les questionnaires sur les connaissances grammaticales et lexicales.

D'autre part, la structure des deux textes est également différente. D'abord, la nécrologie est composée de cinq paragraphes et le déroulement des idées principales va comme suit : « Annonce du décès - Qualification-étapes de la vie - Évaluation sur les œuvres personnelles - Commentaire ». Il représente la physionomie typique de la typologie textuelle de nécrologie. Ensuite, le texte informatif comporte huit parties : le déroulement des idées principales est « Qualification - Étapes de la vie - Annonce du décès – Condolérance - Prière pour le repos éternel – Évaluation sur la personnalité - Évaluation sur les œuvres personnelles - Commentaire ». Il contient les actes de parole de la typologie de nécrologie en même temps en français/anglais de même qu'en coréen, ceci dans le but d'écrire sur la vie du défunt.

³⁴ Giasson (2007 : 122-123) propose 5 catégories des textes informatifs : description, énumération, comparaison, cause-effet, problème-solution. Nous allons utiliser un type « descriptif » : ce type de texte donne des informations sur un sujet en spécifiant certains de ses attributs ou certaines de ses caractéristiques.

Après avoir élaboré ces deux types de texte, nous devons donc élaborer des questionnaires afin de mesurer la compréhension des savoirs relatifs au fonctionnement textuel. Nous en avons besoin, car les participants sont trop jeunes pour être capables de se concentrer pendant le long processus qui va de la lecture à l'écriture, mais également considérant que le type de texte choisi n'est pas propice à retenir leur attention vu leur l'âge.

Nous décidons donc d'élaborer des questionnaires afin de vérifier leur perception du fonctionnement de l'écrit.

Pour ce faire, rappelons d'abord que le fonctionnement de la langue se définit comme le but et le sens communicativement visés par un discours ou un texte en tant que séquence organisée des actes de parole. Nous avons en outre déjà mentionné que les critères d'analyse de texte qui déterminent une typologie textuelle contiennent les concepts concernés par le fonctionnement de la langue, par exemple, la finalité du texte, le sens culturel, les actes de parole, la séquence des actes de parole. . Ainsi, dans le but d'élaborer les questionnaires sur des savoirs relatifs au fonctionnement textuel, nous nous appuyons sur les critères d'analyse de texte suivants : les critères pragmatiques, sémantiques, énonciatifs et compositionnels. Voici le contenu des questionnaires. Nous élaborons un premier questionnaire sur les deux textes en français (la nécrologie et le texte informatif) et un autre questionnaire sur les deux mêmes types de textes en anglais, et ce, en utilisant les critères d'analyse propre à chaque texte.

Tableau XV : contenu des questionnaires
sur la compréhension du fonctionnement de l'écrit

Questionnaire	Texte concerné	Numéro de question	Contenu des questions
---------------	----------------	--------------------------	-----------------------

Questionnaire en anglais	Nécrologie	1	Critère sémantique du texte global
		2	Critère compositionnel entre le 1 ^{er} et le 2 ^e paragraphe
		3	Critère énonciatif du 2 ^e paragraphe
		4	Critère compositionnel entre le 3 ^e et le 4 ^e paragraphe
		5	Critère énonciatif du 4 ^e paragraphe
		6	Critère sémantique de l'emploi du WE dans le 5 ^e paragraphe
		7	Critère énonciatif du 5 ^e paragraphe
		8-9	Critère compositionnel du texte global
		10	Critère pragmatique du texte
		Compréhension contrastive (entre la nécrologie et le texte informatif)	11-16
17-20	Rhétorique contrastive basée sur le critère compositionnel		
Questionnaire en français	Texte informatif	1	Critère sémantique du texte global
		2	Critère énonciatif du 1 ^{er} paragraphe
		3	Critère sémantique de l'emploi du NOUS dans le 3 ^e paragraphe
		4	Critère énonciatif du 4 ^e paragraphe
		5	Critère compositionnel entre le 3 ^e et le 4 ^e paragraphe
		6	Critère énonciatif du 5 ^e paragraphe
		7	Critère énonciatif du 6 ^e paragraphe
		8	Critère sémantique de l'emploi du NOUS dans le 8 ^e paragraphe
		9	Critère compositionnel entre le 7 ^e et le 8 ^e paragraphes
		10	Critère compositionnel du texte global
compréhension contrastive (entre la nécrologie et le texte informatif)	11-16	Comparaison des critères sémantiques entre les deux textes	
	17-20	Rhétorique contrastive basée sur le critère compositionnel	

Comme nous le voyons dans le tableau ci-dessus, les questionnaires se basent principalement sur les critères de la typologie textuelle des textes soumis. Nous avons conçu ces questionnaires d'une manière fonctionnelle afin de guider la lecture-écriture et faciliter l'expérimentation et la rendre plus fluide.

En fait, Masoumeh, A., Malayeri, F. A. et Samad, A. A. (2011) effectuent une recherche au sujet de l'enseignement de la compréhension des textes explicatifs. Selon eux, il est nécessaire de repérer l'organisation du texte et de donner l'occasion aux lecteurs de la travailler de manière à se familiariser sa forme textuelle.

Dans ce sens, nous élaborons nos questionnaires de façon à permettre aux participants de déceler facilement l'organisation du texte et d'en réorganiser ses composantes. Nous espérons alors que ces questionnaires peuvent aider à déclencher l'amorce de l'écriture chez les participants.

Ainsi, nous pouvons affirmer que nous élaborons ces questionnaires dans le but non seulement de vérifier la compréhension des savoirs textuels, mais également de guider la compréhension des participants et de les orienter vers l'expression.

3.5.3 Grilles de codage

En ce qui concerne le domaine de l'écriture, nous analysons les productions des participants. Effectivement, comme le suggère Granger (1993), l'analyse des écrits des apprenants est un excellent moyen pour une recherche qualitative en écriture. En fait, beaucoup d'auteurs, tels que Hinds (1987), Eggington (1987) et Connor (1988), analysent les écrits des apprenants afin

d'étudier l'organisation de leurs textes³⁵.

Nous formulons l'hypothèse suivante : les apprenants peuvent obtenir des performances d'écriture plus élevées en forme typologique et en sens culturel après les processus de production. Dans le but d'analyser les productions des participants, nous proposons les deux grilles, d'une part pour la forme typologique, d'autre part pour le sens culturel.

Pour analyser les productions des participants au point de vue de la forme typologique, nous proposons la grille suivante.

Tableau XVI : grille de codage sur la forme typologique des productions

Emplacement des composantes	Composantes de la forme typologique	Code
Ouverture	Annonce du décès	F-D
	Qualification générale	F-Q
	Expression de Condoléances	F-Cn
Corps du	Étapes de la vie ou de la carrière	F-V
	Évaluation sur les œuvres personnelles	F-ÉO

³⁵ Ces auteurs comparent l'organisation des textes parmi des groupes d'élèves d'origines culturellement variées dans l'objectif d'enseigner l'écriture en langue cible de façon bien organisé.

À propos de l'organisation des textes qui varie selon l'origine des scripteurs, Clyne (1987) relève une différence entre les écrits des Anglophones et ceux des Allemands, en analysant des articles dans les domaines de la linguistique et de la sociologie. En comparant l'organisation de ces articles, l'auteur constate que les articles anglophones sont plus linéaires dans l'organisation du texte et que ceux-ci expliquent souvent leur organisation, à priori, de manière très explicite. En revanche, les articles allemands présentent souvent une rupture dans la continuité des arguments, en introduisant de nouveaux arguments sans suffisamment développer les précédents.

texte	Évaluation sur la personnalité	F-ÉP
	Évaluation sur les relations humaines	F-ÉR
Chute	Commentaire	F-Cm
	Expression de respect	F-Ex
	Prière pour le repos éternel	F-P

Pour analyser les productions des participants au point de vue du sens culturel, nous proposons la grille suivante.

Tableau XVII : grille de codage sur le sens culturel des productions

Type de texte concerné	Sens culturel	Code
Nécrologie en français	Perception rationnelle sur la mort	S-R
	Mémoires collectives	S-MC
	Emploi du « nous » ou du « on » pour proposer l'opinion générale du scripteur	S-OG
Nécrologie en coréen	Perception sensible sur la mort	S-S
	Mémoires personnelles	S-MP
	Emploi du « nous » ou du « on » pour proposer l'opinion personnelle du scripteur	S-OP

3.5.4 Instruments supplémentaires

Nous avons jusqu'ici mentionné les instruments principaux. Pour analyser les résultats des évaluations, nous utilisons deux façons différentes : d'une part, pour le but d'examiner le degré de compréhension en lecture, nous recourons aux questionnaires que nous avons élaborés. D'autre part, afin d'analyser les productions des participants, nous utilisons les grilles de codage provenant de notre

cadre théorique.

Nous préparons tout de même les instruments supplémentaires.

D'abord, nous utilisons le journal d'observation en processus expérimentation. Dans le but de pouvoir cerner chacune des variables qui correspondent à nos objets de recherche, l'enseignante-chercheuse offre des cours en observant et analysant les processus de lecture et d'écriture dans la classe tout en respectant les éléments fondamentaux, par exemple, les degrés de verbalisation explicite des stratégies ou les types d'interaction. En ce processus, nous consignons nos observations dans notre journal d'observations.

D'ailleurs, nous utilisons l'enregistrement pour vérifier si le déroulement des processus de la lecture et de l'écriture est bien organisé. Dans le but d'examiner le processus d'expérimentation, nous enregistrons les cours et vérifions la verbalisation explicite des stratégies de l'enseignante-chercheuse en portant une attention particulière à ces différentes étapes.

En fait, nous espérons également utiliser cet enregistrement pour vérifier les interactions entre les participants ou leur cheminement mental. Wallace (1998) propose deux sortes de mode d'enregistrement des données qui illustrent le cheminement mental des participants, soit le mode écrit et le mode oral. Dans ce sens, nous espérons que l'enregistrement oral pourrait être un moyen de savoir ce qui se passe chez les participants, tout en considérant la commodité et de limite de temps allouée pour notre expérimentation.

Cependant, pour notre cas, l'enregistrement sert principalement à vérifier les pratiques mises en place par l'enseignante : car nous constatons peu d'interactions entre les apprenants étant donné que la plupart des participants ne se connaissent pas. C'est la raison pour laquelle, nous ne pensons pas recueillir suffisamment de données concernant les processus mentaux des apprenants. Le

résultat des questionnaires et l'analyse de leurs écrits compensent toutefois cette insuffisance.

3.6 Étapes de déroulement de l'expérimentation

Notre recherche se base sur trois expérimentations menées dans l'objectif de vérifier le rôle et l'effet de la typologie textuelle en ce qui concerne l'enseignement de la langue écrite en français dans l'apprentissage multilingue. Le déroulement de cette série d'expérimentations et ses objectifs visés sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau XVIII : déroulement de l'expérimentation et objectifs expérimentaux

Déroulement de l'expérimentation	Ordre des activités expérimentales	
1 ^{ère} expérimentation (concernant le rôle de la typologie textuelle)	1 ^{er} Jour	Vérification des connaissances grammaticales et lexicales en anglais et en français ●
		Examen de la capacité initiale sur la perception du fonctionnement de l'écrit en français ←
	2 ^e jour	Offre des informations sur la typologie textuelle de nécrologie en anglais ●
		Ré-examen de la capacité perceptive du fonctionnement de l'écrit en français ● ←
2 ^e expérimentation (concernant l'effet de la typologie textuelle en lecture)	Cours de lecture sur la nécrologie en français	
	Examen du changement des connaissances grammaticales et lexicales en français et en anglais ●	
	Examen du changement de la capacité perceptive du fonctionnement de l'écrit en français et en anglais ●	
	Production d'une nécrologie ◆	

3 ^e expérimentation (concernant l'effet de la typologie textuelle en écriture)	Cours d'écriture sur la nécrologie en français → Après les processus d'écriture, nouvelle production d'une nécrologie ◆ - - -
	Examen du changement des connaissances grammaticales et lexicales en français et en anglais

Objectifs de la série d'expérimentations	<ol style="list-style-type: none"> 1. ◀.....▶ Rôle de la typologie textuelle 2. Effet de la typologie textuelle après la lecture stratégique ●——● Changement des connaissances grammaticales et lexicales après le cours lectoral ●——● Changement de la capacité perceptive du fonctionnement de l'écrit après le cours lectoral 3. Effet de la typologie textuelle après les processus d'écriture ◆ - - - ◆ Amélioration des productions des scripteurs
---	--

La première expérimentation est réalisée indépendamment pour chaque participant sur une durée de 2 jours. Lors du premier jour, nous vérifions les capacités initiales des participants. Nous commençons par évaluer leurs capacités grammaticales et lexicales en anglais attendu que nous tentons de transmettre des informations textuelles par le biais de textes en anglais. Si nous avons observé un écart important de niveau linguistique en anglais parmi les apprenants, nous aurions eu besoin d'élaborer un moyen pour contrôler cette variable. Nous évaluons ensuite leurs capacités grammaticales et lexicales en français afin de vérifier si notre classification des groupes correspond effectivement aux niveaux linguistiques des répondants. Nous évaluons que leurs connaissances linguistiques en anglais sont similaires tandis que celles en français varient selon leurs niveaux linguistiques en langue française³⁶. Après la vérification de leurs connaissances

³⁶ Ceci est prévu attendu que, pour sélectionner les participants, nous mettons l'accent sur leur apprentissage des deux langues : expérience éducative, habitude de la langue écrite et l'autoévaluation au sujet de l'apprentissage. L'objectif est de nous assurer que leurs

grammaticales et lexicales dans ces deux langues, afin de documenter leurs compétences initiales en langue française, nous demandons aux participants de répondre au questionnaire en français sur le fonctionnement de l'écrit. Ce questionnaire est centré sur le texte informatif, notamment d'une manière contrastive entre la nécrologie et le texte informatif.

Au deuxième jour, nous examinons si les participants utilisent les connaissances textuelles préalablement acquises en anglais pour percevoir le fonctionnement de l'écrit en français. Dans un premier temps, afin d'activer les connaissances textuelles des participants, nous leur demandons de répondre au questionnaire sur le fonctionnement de l'écrit, cette fois, en anglais. Ce questionnaire porte essentiellement sur la nécrologie de manière à guider la lecture et l'écriture de ce type de texte.

Enfin, nous leur demandons de répondre au même questionnaire en français sur la perception du fonctionnement de l'écrit que la veille. Nous vérifions ainsi si les participants utilisent les connaissances textuelles transmises dans les textes en anglais afin de percevoir le fonctionnement de l'écrit dans des types de textes semblables en français.

La deuxième expérimentation est effectuée au lendemain par groupe. Elle concerne le cours expérimental de lecture. L'enseignante-chercheuse offre un cours de lecture concernant des nécrologies de Kim Dae-jung. Nous avons déjà traité de ce personnage dans les textes informatifs des questionnaires. Nous choisissons comme texte principal du cours un texte francophone canadien publié en ligne³⁷

apprentissages antérieures de l'anglais aient été faits dans une condition similaire, alors que ceux concernant le français diffèrent, ceci afin d'avoir un même ratio de débutants, d'intermédiaires et d'avancés (selon leurs niveaux de français).

³⁷ Nous présentons ce texte dans l'annexe du deuxième article.

sur ce personnage. Nous avons également recours à d'autres documents authentiques³⁸ en coréen et en anglais sur le même personnage, Kim Dae-jung, afin de les comparer avec le texte principal dans l'étape de pré-lecture : le texte publié en Corée typiquement coréen et le texte publié en Angleterre typiquement anglais au point de vue typologique. De plus, nous utilisons l'autre texte publié en Corée, mais écrit en anglais qui possède les caractéristiques typologiques du texte anglais. Nous nous servons de ces quatre documents authentiques en mobilisant les connaissances antérieurement acquises par les apprenants en répondant aux questionnaires, un jour auparavant.

Après ce cours de lecture, nous demandons aux participants de répondre à des questionnaires sur les connaissances grammaticales et lexicales ainsi que la capacité perceptive du fonctionnement écrit dans le but d'examiner le changement. Nous demandons également aux participants de rédiger une nécrologie sur le personnage qu'on a étudié dans le cours de lecture, en faisant référence aux informations traitées dans le texte informatif, ceci en consultant la typologie de la nécrologie donnée.

La troisième expérimentation se fait également par groupe. Elle a fait cette fois-ci au cours d'écriture. L'enseignante-chercheuse offre un cours d'écriture, puis recueille les productions écrites après le cours. Afin de mesurer l'effet de notre pratique scripturale, nous analysons les productions recueillies avant et après le cours expérimental et nous comparons les résultats d'analyse.

Le cours d'écriture commence par l'étape de la « récupération en mémoire » dans laquelle les scripteurs récupèrent les connaissances antérieures qui sont nécessaires à la réalisation de l'écriture. Ensuite, nous passons à l'étape de la

³⁸ Nous présentons ces documents authentiques dans l'annexe du deuxième article.

« sélection » en effectuant des choix dans le matériel récupéré en mémoire. Puis, nous formulons le plan de texte à l'étape de l'« organisation ».

L'étape de la « textualisation » a été traitée différemment selon les niveaux des apprenants, car, les débutants n'étaient pas linguistiquement capables de suivre le même processus que les deux autres groupes. Ainsi, pour les débutants, nous avons recouru à un processus de réécriture qui donne la priorité aux expressions lues antérieurement dans les textes de lecture.

En ce qui concerne les deux autres groupes, intermédiaire et avancé, nous avons effectué l'étape de « linéarisation » en engageant des choix lexicaux afin de mettre les idées récupérées en texte. Nous sommes passés parallèlement à l'étape de la « rédaction-édition » en considérant la convention d'écriture aux niveaux de la syntaxe et de l'orthographe.

Enfin, nous avons suivi la même étape de « révision » pour tous les niveaux des participants. Dans cette dernière étape, nous relevons les erreurs de sens et de forme afin d'apporter des corrections au texte, tant au niveau de la forme et que de son contenu, dans le but d'en améliorer la qualité.

3.7 Traitement des données

Notre recherche se base sur trois expérimentations. Nous présentons le traitement des données durant la série des expérimentations.

Dans la première expérimentation, nous nous intéressons notamment au rôle de la typologie textuelle auprès des débutants, dont les caractéristiques sont représentatives des apprenants coréens qui sont grammaticalement et lexicalement faibles en français. Ceux-ci possèdent cependant un bagage éducatif relativement solide en anglais. Ainsi, nous émettons l'hypothèse de recherche suivante :

l'apprenant coréen qui n'a pas encore maîtrisé les compétences de base, notamment les compétences linguistiques concernant la grammaire et le vocabulaire, peut réussir à percevoir le fonctionnement de l'écrit en français grâce à ses connaissances textuelles préalablement acquises en anglais. Pour vérifier cette hypothèse, nous observons chez les participants l'utilisation de leurs connaissances textuelles, mobilisées à partir de la typologie textuelle des textes en anglais, afin de percevoir le fonctionnement de l'écrit dans les textes typologiquement semblables en français.

Étant donné que nous tentons d'activer les connaissances textuelles par le biais des textes en anglais et que nous observons si les participants peuvent les utiliser dans les textes en français, nous avons besoin tout d'abord de vérifier les connaissances linguistiques des participants dans ces deux langues. De plus, nous devons vérifier la perception du fonctionnement de l'écrit chez les participants.

Pour ce faire, nous utilisons deux types de questionnaires : des questionnaires sur les connaissances grammaticales et lexicales et des questionnaires sur la perception du fonctionnement de l'écrit.

Cette première expérimentation se fait indépendamment pour chaque participant sur une durée de 2 jours. Au premier jour, dans le but de vérifier les compétences initiales des participants, ceux-ci répondent aux questionnaires sur les connaissances grammaticales et lexicales en anglais et en français. Et ils remplissent également le questionnaire sur le fonctionnement de l'écrit en français. Au deuxième jour, dans le but d'activer les connaissances textuelles des participants, ils répondent au questionnaire sur le fonctionnement de l'écrit qui guide la lecture et l'écriture de ce type de texte en anglais. Enfin, ils remplissent le même questionnaire sur la perception du fonctionnement de l'écrit en français que la veille.

Nous vérifions le degré d'utilisation de leurs connaissances textuelles en comparant les résultats des questionnaires sur le fonctionnement de l'écrit en français auxquels ils ont répondu lors du premier et deuxième jour de l'expérimentation. Nous comparons ces résultats en fonction des niveaux linguistiques en français des participants pour vérifier notre hypothèse : à savoir l'apprenant coréen qui n'a pas encore maîtrisé les compétences de base, peut réussir à percevoir le fonctionnement de l'écrit en français à l'aide de ses connaissances textuelles préalablement acquises en anglais.

Dans la deuxième expérimentation, nous nous penchons sur l'effet d'un enseignement de la typologie textuelle sur la lecture stratégique dans l'apprentissage multilingue. Nous examinons l'effet de notre pratique sur deux axes : la perception du fonctionnement de la langue et l'acquisition des connaissances grammaticales et lexicales. Nous considérons parallèlement l'influence translinguistique entre le français et l'anglais.

Notre première hypothèse est la suivante : la pratique des stratégies lectorales peut aider les apprenants à appréhender le fonctionnement de la langue. Du point de vue translinguistique, nous ajoutons cette sous-hypothèse : les connaissances et l'expérience vécues dans des processus de lecture des textes en français peuvent être réinvesties dans la lecture de type de textes semblables en anglais. Nous proposons une deuxième hypothèse : les stratégies lectorales peuvent également permettre d'acquérir les connaissances linguistiques en langue cible, notamment dans le domaine grammatical et lexical. Cela nous amène à émettre la sous-hypothèse suivante : ces connaissances grammaticales et lexicales en français peuvent être transférées en anglais vu leur similitude linguistique.

Étant donné que nous voulons vérifier l'effet de notre pratique lectorale d'une part, sur la perception du fonctionnement de l'écrit et, d'autre part, sur

l'acquisition des connaissances grammaticales et lexicales, comme dans notre première expérimentation, nous utilisons deux types de questionnaires : soit des questionnaires sur les connaissances grammaticales et lexicales et des questionnaires sur la perception du fonctionnement de l'écrit.

Étant donné que, nous avons déjà recueilli des données au cours de la première expérimentation servant à vérifier la compétence initiale des participants, l'enseignante-chercheuse commence directement le cours de lecture. L'expérience de la première expérimentation revêt une très grande valeur non seulement pour examiner la compétence initiale des participants, mais également pour s'assurer que les participants possèdent les mêmes connaissances antérieures.

Après le cours, nous demandons aux participants de répondre à nouveau aux mêmes questionnaires, afin de comparer les résultats avant et après avoir suivi le cours.

Nous vérifions notre première hypothèse concernant la perception du fonctionnement de l'écrit dans les textes en français en comparant les résultats d'analyse des questionnaires sur le fonctionnement de l'écrit en français avant et après le cours expérimental. Ensuite, nous examinons notre sous-hypothèse concernant l'effet de l'influence translinguistique dans la perception du fonctionnement de l'écrit, en comparant les résultats des questionnaires sur le fonctionnement de l'écrit en anglais avant et après le cours.

À propos de notre deuxième hypothèse au sujet de l'effet de la typologie textuelle sur les connaissances grammaticales et lexicales, nous examinons d'abord son effet en langue cible, soit en français, en comparant les résultats d'analyse des questionnaires sur ces deux facteurs en français. Nous examinons l'effet de l'influence translinguistique du français vers l'anglais en comparant les résultats des questionnaires en anglais. Nous analysons toutes ces données concernant la

deuxième expérimentation, en fonction des niveaux linguistiques des participants afin de savoir s'ils influencent les processus de compréhension de la langue écrite.

Notre troisième expérimentation porte sur l'effet d'un enseignement de la typologie textuelle sur le processus de production écrite en français. Notre hypothèse est la suivante : les scripteurs qui ont l'occasion de mobiliser explicitement leurs connaissances préalables, y compris celles relatives à la typologie textuelle et au sens culturel, peuvent obtenir des performances plus élevées concernant la forme typologique ainsi que le sens culturel après le processus de production.

L'expérimentation commence en demandant aux participants de rédiger une nécrologie. Ils l'écrivent en faisant référence à deux textes qu'ils avaient lus auparavant au cours des deux premières expérimentations : soit sa nécrologie publiée en ligne ainsi qu'un texte informatif. Ensuite, l'enseignante-chercheuse offre un cours d'écriture par groupe. Puis, nous recueillons les productions des participants après ce cours expérimental.

Dans le but d'analyser les données de productions, nous appliquons des grilles de codage concernant la forme typologique et le sens culturel. Nous analysons toutes les productions recueillies avant et après le cours expérimental. Et nous les comparons afin de vérifier notre hypothèse : à savoir si les participants peuvent obtenir des performances plus élevées concernant la forme typologique ainsi que le sens culturel après le processus de production. De plus, nous comparons les résultats d'analyse en fonction des niveaux linguistiques des participants dans le but de savoir si leurs niveaux linguistiques influencent leur performance scripturale. Nous analysons également leurs erreurs typologiques commises avant le cours expérimental en fonction de leurs expériences lectorales afin de savoir si celles-ci influencent les erreurs typologiques dans la production.

ARTICLES

Chapitre 4 : ARTICLES

Le chapitre 4 se compose de trois articles. Dans le premier article, nous examinons le rôle de la typologie textuelle en FLE chez l'apprenant coréen. Dans le deuxième, nous examinons son effet en lecture stratégique. Et pour le troisième, nous l'examinons dans des processus d'écriture. Nous allons les présenter successivement.

4.1 Premier article

Effets de l'apprentissage de la langue écrite guidée par la typologie textuelle en FLE³⁹

1. Réflexions sur l'enseignement de la langue écrite en FLE en Corée du Sud

Depuis longtemps, l'enseignement des langues donne la priorité à la compétence communicative en réalisant de profondes modifications par rapport aux pratiques antérieures. Mais, en Corée du Sud, les renouvellements ont surtout bénéficié à la communication orale. Depuis plusieurs années, les recherches en FLE ont critiqué le fait que le présent programme de langue française en Corée du Sud soit trop cantonné à la langue orale avec pour objectif de conduire l'apprenant à acquérir la compétence communicative et que l'enseignement de la langue écrite soit quelque peu délaissé (Park, J. H. 2000 ; Sim, B. S. 2003 ; Han, M. J. 2003). Han, M. J. (2003) a insisté sur le fait que dans la situation d'apprentissage, nous

³⁹ L'acronyme de Français Langue Étrangère

devrions parallèlement susciter la communication sous forme écrite pour compléter nos compétences communicatives étant donné qu'en réalité, nous communiquons autant par le biais de l'écrit que par l'oral.

Dans ce contexte, de nombreux chercheurs, tels que Park, J. H. (2000), Han, M. J. (2003), Jang, H. U. (2003) et Kwon, J. B. (2009), s'inquiètent de l'insuffisance des connaissances en grammaire et en vocabulaire des apprenants coréens qui les empêche d'améliorer leur compétence textuelle. En fait, en Corée du Sud, l'enseignement de la langue écrite en FLE se cantonne à la grammaire de la simple phrase et les apprenants n'ont pas suffisamment l'occasion d'exercer en classe leurs capacités lectorales et scripturales au-delà du niveau de la phrase. Et, subséquemment, les apprenants de la langue française possèdent une très faible compétence textuelle.

Dans cette perspective, nous pouvons remarquer que l'on reconnaît l'importance de l'apprentissage communicatif en langue écrite, mais que l'on s'inquiète du fait que la plupart des apprenants coréens ne soient pas capables d'améliorer leur compétence discursive-textuelle, en raison de leur faible compétence linguistique dans les domaines grammatical et lexical.

C'est la prise en compte des réflexions ci-dessus sur l'enseignement de la langue écrite en FLE en Corée du Sud qui donne naissance à notre étude. Nous commençons la contextualisation de notre problématique avec les questions suivantes : est-ce que l'apprenant coréen ne peut pas améliorer sa compétence textuelle à cause de ses connaissances insuffisantes en grammaire et en vocabulaire? N'y a-t-il pas un moyen d'améliorer la compétence textuelle chez les débutants?

Pour répondre à ces questions, nous allons d'abord élaborer un cadre théorique en examinant la typologie textuelle comme une pratique d'apprentissage, qui donne la priorité à l'amélioration de la compétence textuelle dans le domaine

de la pédagogie des langues. Nous exposerons ensuite notre hypothèse de recherche en examinant sur le plan théorique les effets d'attente de la typologie textuelle dans notre problématique de recherche. L'objectif de notre étude est donc d'examiner les effets de l'apprentissage de la langue écrite guidée par la typologie textuelle dans l'enseignement de la langue française chez l'apprenant coréen.

À fin de vérifier notre hypothèse de recherche, nous allons planifier notre expérimentation en considérant les conditions expérimentales. Nous présentons successivement le déroulement de l'expérimentation et l'analyse des données. Enfin, nous concluons en répondant à nos questions initiales et en vérifiant notre hypothèse.

2. Cadre théorique : typologie textuelle dans l'apprentissage des langues

L'apprentissage basé sur la typologie textuelle est un moyen traditionnel et répandu pour apprendre le fonctionnement de l'écrit. D'après Chartier et Hébrard (1994), on pratique la typologie textuelle dans l'apprentissage de la rhétorique depuis le XIX^e siècle. Autrefois, cette approche était utilisée pour apprendre la littérature afin de composer selon les références aux textes littéraires. De nos jours, elle est également employée dans le domaine non littéraire. En utilisant le concept de la typologie textuelle, nous pouvons percevoir la structure textuelle propre à un genre spécifique, cela nous permet alors de comprendre le sens global d'un texte, et finalement d'appréhender de manière exemplaire ce type de texte. Dans ce sens, Cuq et Gruca (2002) ont proposé que l'approche didactisée à partir de la typologie textuelle, qui a été généralisée dans les programmes scolaires en FLM, mériterait d'être systématisée en FLE. Lee, N. S. (2002) et Han, M. J. (2003) ont également reconnu la valeur de la typologie textuelle, selon eux,

nous devons profiter des connaissances préalables sur la typologie textuelle afin de faciliter la compréhension écrite en français.

À propos des connaissances textuelles préalablement acquises, nous pouvons considérer les connaissances apprises au cours de l'apprentissage de la langue anglaise, qui sont relativement similaires à celles de la langue française, par rapport à la langue maternelle, soit le coréen. À la lumière de la situation actuelle en Corée du Sud où l'on apprend obligatoirement l'anglais comme langue étrangère, il y a beaucoup de possibilités de profiter de la similitude entre l'anglais et le français dans l'apprentissage de la langue française.

En fait, la similarité linguistique est un concept valorisé dans l'apprentissage multilingue. De Angelis (2007) souligne que la similarité linguistique est un élément important pour provoquer le transfert entre des langues d'apprentissage. Considérant que Gagné (1985) définit le concept de « transfert » comme l'activation et l'application de connaissances antérieures dans de nouvelles situations d'apprentissage, nous considérons l'application de connaissances précédemment acquises en anglais dans l'apprentissage du français.

En considérant notre problématique, nous pouvons ainsi faire référence aux recherches effectuées sur l'apprentissage multilingue où l'on apprend le français et l'anglais, deux langues indo-européennes, en conservant sa langue maternelle, non indo-européenne.

Ahukanna, Lund et Gentile (1981) ont vérifié l'effet de transfert entre l'anglais (L2) et le français (L3) auprès d'apprenants dont la langue maternelle est le Lgbo, une des langues africaines. Étant donné que les Lgbos apprennent l'anglais comme deuxième langue, ils ont profité de leurs habiletés en langue anglaise pour apprendre la troisième langue, le français, car ces deux langues sont plus proches que leur langue maternelle, le Lgbo. Sikogukira (1993) a également

examiné le transfert linguistique dans un contexte multilingue chez les apprenants africains. Sa recherche portait sur les natifs de langue maternelle kirundi qui ont appris le français comme deuxième langue. D'après ses résultats de recherche, les locuteurs du kirundi profitent de leurs connaissances et de leurs expériences de la langue française pour apprendre l'anglais.

Étant donné que nous voulons profiter du transfert entre les langues d'apprentissage, il serait utile de prendre en compte l'hypothèse de Cummins (2000) « *Threshold hypothesis* ». Cette hypothèse, que l'on pourrait traduire par « hypothèse de Seuil », suppose deux niveaux de seuil dans l'apprentissage des langues, le niveau haut et le niveau bas (en terme anglais, *higher threshold level* et *lower threshold level*). Selon cette hypothèse, il est nécessaire d'atteindre le seuil du niveau haut, au moins dans une des langues d'apprentissage, pour que l'apprentissage bilingue influence positivement le développement cognitif des apprenants, ceci non seulement dans l'acquisition des langues, mais également quant à l'adaptation favorable à leur étude.

De Angelis (2007) mentionne qu'en ce qui a trait à l'apprentissage multilingue, l'« hypothèse de Seuil » concerne plutôt le développement intellectuel ou cognitif de l'apprenant. Cette hypothèse suppose deux niveaux de seuil, le niveau haut et le niveau bas, à l'instar de celle de Cummins (2000). C'est le niveau haut qui assure positivement l'expérience cognitive et académique dans l'apprentissage multilingue. Selon De Angelis, il est indispensable d'atteindre un niveau élevé, « le niveau haut », dans n'importe quelle langue parmi des langues d'apprentissage pour être capable d'obtenir un meilleur fonctionnement cognitif et, ainsi, de perfectionner ces langues d'apprentissage.

Au vu des recherches précédentes, nous pouvons espérer un effet de transfert entre deux langues, l'anglais et le français chez les apprenants coréens étant donné qu'ils peuvent tirer profit de la similarité linguistique entre ces deux langues étrangères. De plus, pour que le transfert puisse effectivement avoir lieu, nous considérons le niveau élevé dans les langues précédentes, le coréen et l'anglais. Au regard de ces recherches sur la typologie textuelle, nous en concluons, en ce qui a trait à notre étude, que nous pouvons positivement profiter de la similitude textuelle entre deux langues dans l'apprentissage du fonctionnement de l'écrit.

3. Hypothèse de recherche et texte d'expérimentation

À la lueur de notre cadre théorique, nous en arrivons à asseoir l'hypothèse de recherche suivante : l'apprenant coréen qui ne possède pas suffisamment de connaissances grammaticales et lexicales en français, peut comprendre le fonctionnement de la langue, c'est-à-dire, le but et le sens communicativement visés par un texte en français, à l'aide de ses connaissances textuelles préalablement acquises en anglais. Pour notre expérimentation, tout en considérant l'« hypothèse de Seuil », nous recrutons des participants dont le niveau en anglais atteint le seuil du niveau haut, afin de profiter positivement de l'expérience cognitive vécue dans le processus d'apprentissage de l'anglais, ceci dans le but de comprendre le but et le sens communicativement visés par un texte en français.

Pour vérifier l'hypothèse de notre recherche, nous présentons tout d'abord un type de texte pour l'expérimentation. Pour élaborer des textes d'expérimentation typologiquement fiables, notre étude se réfère à des recherches

précédentes qui avaient analysé le même type de texte, à savoir la nécrologie, en anglais, en français et en coréen. Nous avons choisi cette typologie de la presse écrite d'une part, en raison du fait qu'elle contient une similitude typologique entre l'anglais et le français par rapport au coréen et, d'autre part, parce que sa longueur se prête au processus court d'expérimentation. De plus, ce type de texte possède un déroulement assez dynamique des idées principales dans sa structure textuelle. Dans le tableau suivant, nous comparons la typologie de la nécrologie en trois langues en nous inspirant largement des analyses de Revaz (2001), de Fowler (2007) ainsi que de celles de Cho(2007).

Tableau XIX : comparaison de la typologie textuelle, la nécrologie, en trois langues

Structure	FRANÇAIS et ANGLAIS Critère compositionnel (Critère énonciatif)	CORÉEN Critère compositionnel (Critère énonciatif)
Ouverture	- Annonce du décès (Annonce) - Qualification (Éloge)	- Annonce du décès (Annonce) - Condoléances (Expression de sentiment)
Corps du texte	- Étapes de la vie (Rapport) - Qualification : évaluation sur les œuvres personnelles (Reconnaissance de la valeur)	- Étapes de vie (Rapport) - Qualification : évaluation sur la personnalité et les relations humaines (Reconnaissance de la valeur)
Chute	- Commentaire (Expression d'opinion)	- Expression de respect (Expression de sentiment)

À la lecture de ce tableau, nous pouvons constater que la nécrologie, peu importe la langue utilisée, commence par l'annonce du décès, puis présente les étapes de la vie du défunt et finit avec la parole du journaliste. Cependant, nous pouvons clairement remarquer la similarité entre les deux langues étrangères (français et anglais) par rapport à la langue maternelle, à savoir le coréen.

Il y a d'abord une similarité quant au critère compositionnel. Les nécrologies en français et en anglais présentent la qualification et le commentaire à la place des condoléances et de l'expression de respect au début et à la fin de la nécrologie. De plus, il y a aussi une similarité au point de vue de l'évaluation. Dans les nécrologies en français et en anglais, on évalue en effet un défunt selon ses œuvres personnelles en citant des mémoires collectives, tandis que les Coréens ont tendance à évaluer une personne en se concentrant sur sa personnalité et ses relations humaines en citant des mémoires personnelles. Ainsi, nous pouvons espérer que ses similarités entre les deux langues aident les participants à percevoir le fonctionnement de l'écrit en français à condition qu'ils possèdent les connaissances textuelles préalablement acquises en anglais.

Dans cette perspective, pour l'expérimentation, nous nous attendons à vérifier chez les participants l'utilisation de leurs connaissances textuelles, mobilisées à partir de la typologie textuelle des textes en anglais, afin de comprendre le but et le sens communicativement visés par le texte en français. Nous avons alors décidé d'offrir, tout d'abord, des textes expérimentaux en anglais pour activer les connaissances textuelles des participants. Nous avons ensuite vérifié si les participants les utilisent pour comprendre le but et le sens communicativement visés par des types de textes semblables en français. Le degré d'utilisation de leurs connaissances textuelles peut s'expliquer par le *post hoc*, étant donné que leur capacité de compréhension en français a par la suite été examinée à l'aide du même questionnaire.

4. Condition d'expérimentation

L'expérimentation s'est faite à Montréal dans une région bilingue, anglais/français, où l'apprenant coréen est exposé directement aux langues étrangères. Nous devons donc admettre le fait que le contexte simulé au Québec est différent du contexte coréen. Cependant, notre étude mériterait de vérifier l'effet de la typologie textuelle chez l'apprenant qui ne possède pas de connaissances grammaticales et lexicales suffisantes.

Étant donné que nous effectuons notre expérimentation en dehors de la Corée du Sud, les connaissances et les expériences en langue française des participants sont très variées, tant au niveau lectoral que scriptural, et sont différentes de celles des apprenants coréens en Corée du Sud. Compte tenu qu'elles représentent des variables importantes dans notre expérimentation, nous avons besoin de les prendre en compte pour sélectionner des participants. Ainsi, nous avons interviewé⁴⁰ les apprenants coréens sur leurs expériences éducatives des langues étrangères, la durée de séjour dans un pays étranger et l'environnement linguistique présent. Nous avons surtout considéré l'expérience éducative de la langue française pour sélectionner les participants, puis nous les avons catégorisé en trois groupes : le groupe des « débutants » qui éprouvent des difficultés grammaticales et lexicales et qui ne peuvent pas aisément lire et écrire en français ; le groupe des « intermédiaires » qui éprouvent des difficultés au niveau textuel et dont l'écrit reste au stade de la phrase ou du paragraphe ; le groupe des « avancés » qui lisent et écrivent aisément en français au niveau textuel. Nous avons enfin sélectionné 21 élèves coréens âgés de 14 à 15 ans qui ont passé de 6 mois à 3 ans et demi à Montréal. Ils possédaient tous environ 7-8 ans d'expérience de la langue

⁴⁰ Nous présentons l'entrevue semi-structurée sur les caractéristiques éducatives dans l'annexe 1.

anglaise et avaient commencé à étudier le français à Montréal. La langue pratiquée quotidiennement était le coréen.

Pour préparer l'expérimentation, nous avons ensuite fait des entrevues plus en détail⁴¹ sur leurs habitudes lectorales et scripturales. Ceci pour préparer le cas où les habitudes littérales des sujets influencent leur perception du fonctionnement de l'écrit. Étonnamment, ils s'avèrent habituellement tous très passifs dans leurs habitudes de lecture et d'écriture. Les seules occasions de lire et d'écrire étaient liées aux activités scolaires. Sinon, ils ne s'adonnent ni à la lecture, ni à l'écriture, que ce soit en langues étrangères ou dans leur langue maternelle. Dans ce contexte, leur expérience scolaire était l'élément le plus important pour déterminer leur niveau linguistique. Nous exposons ci-dessous les caractéristiques de l'expérience scolaire des participants basées sur les informations recueillies par les entrevues.

Tableau XX : caractéristiques de l'expérience scolaire des participants

		Sexe	Age (année scolaire)	Durée de séjour (durée scolaire : à l'école anglaise / à l'école française)
Groupe des débutants	1	M	14 ans (8 ^e année)	7 mois (7 mois / 0 mois)
	2	M	14 ans (8 ^e année)	6 mois (6 mois / 0 mois)
	3	M	14 ans (8 ^e année)	7 mois (7 mois / 0 mois)
	4	F	15 ans (9 ^e année)	7 mois (7 mois / 0 mois)
	5	F	15 ans (9 ^e année)	7 mois (7 mois / 0 mois)
	6	F	15 ans (9 ^e année)	6 mois (6 mois / 0 mois)
	7	F	15 ans (9 ^e année)	6 mois (6 mois / 0 mois)
	Moyenne		15 ans (9 ^e année)	7 mois (7 mois / 0 mois)
Groupe des inter- médiaires	1	M	14 ans (8 ^e année)	32 mois (20 mois / 12 mois)
	2	M	14 ans (8 ^e année)	28 mois (28 mois / 0 mois)
	3	M	14 ans (8 ^e année)	25 mois (25 mois / 0 mois)
	4	M	15ans (8 ^e année)	41 mois (17 mois / 24 mois)
	5	M	15 ans (9 ^e année)	35 mois (11 mois / 24 mois)
	6	F	15 ans (9 ^e année)	25 mois (25 mois / 0 mois)

⁴¹ Nous présentons l'entrevue sur l'expérience lectorale et scripturale dans l'annexe 2.

	7	F	15 ans (9 ^e année)	31 mois	(19 mois / 12 mois)
	Moyenne		15ans (8 ^e année)	31 mois	(21 mois / 10 mois)
Groupe des avancés	1	M	14 ans (8 ^e année)	35 mois	(11 mois / 24 mois)
	2	M	14 ans (8 ^e année)	42 mois	(18 mois / 24 mois)
	3	F	14 ans (8 ^e année)	36 mois	(12 mois / 24 mois)
	4	F	15 ans (9 ^e année)	41 mois	(17 mois / 24 mois)
	5	F	15 ans (9 ^e année)	43 mois	(19 mois / 24 mois)
	6	F	15 ans (9 ^e année)	37 mois	(13 mois / 24 mois)
	7	F	15 ans (9 ^e année)	45 mois	(21 mois / 24 mois)
	Moyenne		15 ans (9 ^e année)	40 mois	(16 mois / 24 mois)

Après avoir regroupé les répondants selon leurs niveaux linguistique et leur expérience scolaire et littéraire, nous avons constaté qu'il restait encore quelques problèmes à résoudre avant de pouvoir mener à bien notre expérimentation.

Le premier fut de vérifier les compétences grammaticales et lexicales des participants. Malgré que nous les ayons groupés à la suite des résultats aux entrevues selon leurs niveaux linguistiques et leur expérience scolaire, nous avons encore besoin d'examiner leurs connaissances linguistiques quant aux textes d'expérimentation. Étant donné que les participants n'avaient jamais lu de nécrologie quelle que soit la langue selon les résultats d'entrevue, et attendu que la grammaire et le vocabulaire que l'on trouve dans ce type de texte diffèrent des autres écrits habituels, nous avons décidé de vérifier leurs connaissances linguistiques à l'aide de questionnaires composés d'éléments grammaticaux et lexicaux potentiellement utilisables dans le type de texte choisi.

Ainsi, nous avons élaboré des questionnaires sur ces deux facteurs, en les catégorisant ainsi : la grammaire, les mots fonctionnels (mots qui n'ont pas de signification individuelle, mais qui ont une fonction grammaticale, par exemple, les pronoms, les prépositions, les conjonctions) et les mots-pleins (mots qui désignent un contenu et qui possèdent leur propre signification par exemple, les noms, les

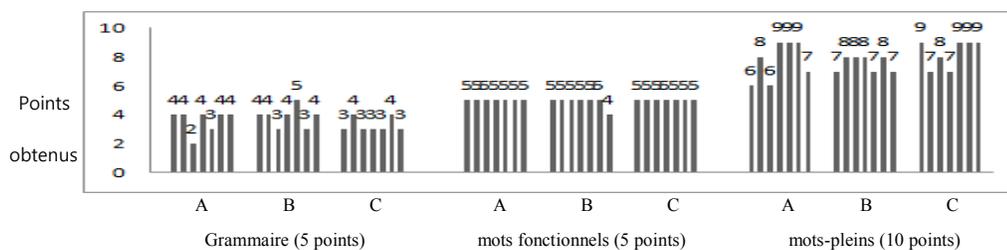
verbes, les adjectifs). Nous avons composé les questionnaires⁴² de la façon suivante .

Tableau XXI : composantes des questionnaires sur les facteurs grammaticaux et lexicaux

Questionnaire	Domaine	Numéro des questions concernées	Composante	Nombre de questions	Nombre Total
Questionnaire en anglais	grammaire	1,14,17,18,19	Grammaire	5	20
	vocabulaire	7,8,9,10,16	Mots fonctionnels	5	
		2,3,4,5,6,11,12,13,15,20	Mots-pleins	10	
Questionnaire en français	grammaire	3,15,16,17,18,19	Grammaires	6	20
	vocabulaire	1,2,4,5,11,12,13,14	Mots fonctionnels	8	
		6,7,8,9,10,20	Mots-pleins	6	

Nous présentons d'abord la figure 5 qui concerne les résultats quant aux connaissances linguistiques en anglais. Nous avons utilisé le questionnaire sur les facteurs grammaticaux et lexicaux qui sont potentiellement utilisables dans les textes d'expérimentation en anglais. Dans cette figure, le «groupe A» représente le groupe des débutants, le «groupe B» le groupe des intermédiaires et le «groupe C» celui des avancés.

Figure 5 : connaissances grammaticales et lexicales concernant la nécrologie en anglais



⁴² Nous présentons ces questionnaires dans les annexes 3 et 4.

groupe A présente le plus bas niveau de compréhension, le groupe B un niveau moyen et le groupe C le plus haut niveau. En comparant cette figure avec le tableau XX sur les caractéristiques de l'expérience scolaire des participants, nous pouvons constater que les connaissances linguistiques en français sont proportionnelles à la durée de séjour à Montréal. Ce sont les résultats que nous avons prévus étant donné que les participants n'avaient aucune expérience éducative dans l'enseignement de la langue française avant de venir à Montréal. Par contre, ce qui est étonnant, c'est le niveau de compréhension des intermédiaires (groupe B) qui, bien qu'ils aient passé environ 30 mois en moyenne à Montréal, n'ont pas acquis un niveau de français élevé au regard de leur durée de séjour. Nous attribuons cet état de fait à leur expérience scolaire. En effet, si nous comparons la figure 6 avec le tableau XX, nous pouvons constater que les sujets qui ont obtenu des notes relativement élevées correspondent exactement à ceux qui ont bénéficié d'une expérience scolaire à l'école française, comme les participants 1, 4, 5, 7 dans le groupe B.

Revenons aux problèmes face à la planification de l'expérimentation.

Le deuxième problème fut de trouver un moyen de vérifier la perception du fonctionnement de l'écrit chez les participants. En fait, nous pratiquons la typologie textuelle de la même manière que nous composons un écrit en imitant un texte exemplaire, autrement dit, nous écrivons ce que nous comprenons en mode lecture. Nous pouvons donc vérifier la perception du fonctionnement de l'écrit chez les participants en analysant leurs productions qui font suite à leur lecture.

Cependant, nous devons prévoir le cas où ils ne sont pas capables de rédiger un texte à cause du manque d'information sur le contenu. C'est pourquoi, nous avons décidé de présenter un texte supplémentaire susceptible de leur donner des informations quant au contenu. Ainsi, dans le cadre de notre expérimentation,

nous avons soumis aux participants une nécrologie, en tant que forme à imiter, ainsi qu'un texte informatif⁴³ servant de contenu quant à l'écriture en leur demandant d'écrire une nécrologie sur un personnage que le texte informatif a traité, et ce, en consultant la typologie de la nécrologie donnée.

Enfin, le troisième fut d'élaborer un moyen secondaire pour vérifier la perception du fonctionnement de l'écrit. Nous en avons besoin car les participants sont trop jeunes pour être capables de se concentrer pendant le long processus qui va de la lecture à l'écriture, mais également considérant que le type de texte choisi n'est pas propice à retenir leur attention vu leur l'âge. Nous avons donc élaboré des questionnaires afin de vérifier leur perception du fonctionnement de l'écrit. Ceux-ci concernent les facteurs pragmatiques, compositionnels, énonciatifs et sémantiques qui proviennent des critères de la typologie textuelle des textes soumis. Nous avons conçu ces questionnaires fabriqués d'une manière fonctionnelle pour guider la lecture et l'écriture afin de faciliter l'expérimentation et la rendre plus fluide. C'est ainsi que nous avons décidé d'utiliser les questionnaires dans le but de guider et en même temps de vérifier la perception du fonctionnement de l'écrit chez les participants.

5. Déroulement de l'expérimentation et analyse des données

Notre recherche a pour objectif de vérifier l'hypothèse suivante : l'apprenant coréen qui n'a pas encore maîtrisé les compétences de bas

⁴³ Giasson (2007 : 122-123) propose 5 catégories des textes informatifs : description, énumération, comparaison, cause-effet, problème-solution. Nous allons utiliser un type « descriptif » : ce type de texte donne des informations sur un sujet en spécifiant certains de ses attributs ou certaines de ses caractéristiques.

niveau, peut réussir à percevoir le fonctionnement de l'écrit en français grâce aux connaissances textuelles préalablement acquises en anglais.

Pour ce faire, nous avons sélectionné 21 participants selon leurs niveaux linguistiques tout en considérant leurs expériences en lecture et en écriture. L'expérimentation s'est faite indépendamment pour chaque participant sur une durée de 2 jours.

Lors du premier jour, étant donné que nous tentons d'activer les connaissances textuelles par le biais des textes en anglais et que nous observons si les participants peuvent les utiliser dans les textes en français, nous avons d'abord vérifié les connaissances linguistiques des participants en anglais et en français. Et nous avons examiné d'une part, que leurs connaissances linguistiques en anglais sont similaires et, d'autre part, que celles en français correspondent à leurs niveaux quant à la langue française, comme nous l'avons déjà mentionné. C'est un fait prévu car nous avons sélectionné les participants en fonction de leurs expériences scolaires et leurs caractéristiques d'apprentissage des langues.

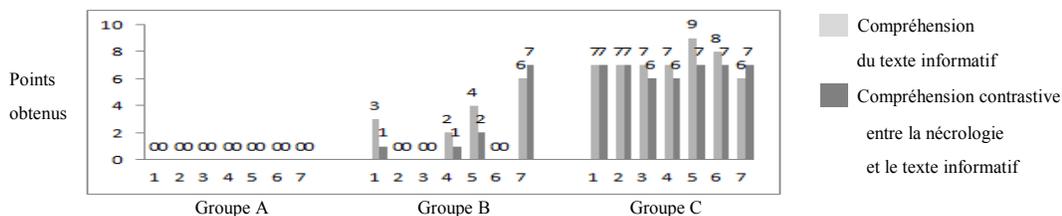
Nous avons alors examiné leur capacité initiale quant à la perception du fonctionnement de l'écrit en français.

Lors du deuxième jour, nous avons vérifié si les sujets utilisent les connaissances textuelles préalablement acquises en anglais pour percevoir le fonctionnement de l'écrit en français : nous les avons d'abord informés des connaissances textuelles sur la nécrologie en leur soumettant des textes en anglais. Puis nous avons ensuite examiné la perception du fonctionnement de l'écrit dans les textes en français. Nous allons vérifier l'hypothèse en comparant les résultats du premier jour et du deuxième jour selon les niveaux linguistiques des participants.

Nous commençons par les résultats des questionnaires recueillies lors du premier jour.

Nous avons examiné leur capacité initiale de perception des facteurs textuels dans les textes en français. Pour ce faire, nous avons utilisé un questionnaire⁴⁴ sur les facteurs pragmatiques, compositionnels, énonciatifs et sémantiques qui proviennent des critères de la typologie textuelle des textes d'expérimentation : soit la nécrologie et le texte informatif. La première moitié du questionnaire concerne le texte informatif et la seconde la comparaison textuelle entre les deux types de textes (la nécrologie et le texte informatif). Nous présentons les résultats dans la figure 7.

Figure 7 : compréhension initiale du fonctionnement de la langue écrite dans les textes en FRANÇAIS



Comme le montre la figure 7, tous les débutants et certains sujets dans le groupe B ne pouvaient même pas lire aisément les textes en français. A la différence du cas des textes en anglais, même les participants de niveau intermédiaire ont trouvé difficile les textes d'expérimentation en français. Cependant, les participants qui ont eu une expérience scolaire à l'école française (les sujets 1, 4, 5, 7 dans le groupe B et tous les sujets du groupe C) étaient capables de lire et de répondre au questionnaire. Ce résultat nous montre que les

⁴⁴ Nous présentons ce questionnaire dans l'annexe 7 avec les textes d'expérimentation et dans les annexes 5 et 6.

expériences préalables des lecteurs résultant de leur expérience scolaire, jouent un rôle important dans l'accomplissement de la lecture en langue non maternelle.

Après avoir recueilli les questionnaires, étant donné que nous avons élaboré ce questionnaire d'une manière fonctionnelle afin de guider de la lecture à l'écriture, nous leur avons demandé d'écrire une nécrologie sur un personnage que le texte informatif a traité, en consultant la typologie du texte nécrologique donné. Mais, bien désappointés, les participants ne pouvaient pas ou ne voulaient pas produire un texte sous prétexte qu'ils avaient déjà passé beaucoup de temps à lire les questionnaires. Ils ont tous été informés du fait qu'ils pouvaient refuser et arrêter l'expérimentation d'après le formulaire de consentement qu'ils avaient signé auparavant. Nous ne pouvions donc pas les persuader d'exécuter des tâches qui ne suscitent pas leurs intérêts. En réfléchissant sur cette situation inattendue, nous avons constaté que les activités scripturales sont plus exigeantes⁴⁵ que celles de lecture et que l'on a besoin d'un guidage plus détaillé dans le cas de l'écriture.

Lors du deuxième jour, dans le but de vérifier l'utilisation des connaissances textuelles préalablement acquises en anglais dans la compréhension du fonctionnement de l'écrit dans les textes en français, nous avons d'abord offert deux textes en anglais : la nécrologie et le texte informatif⁴⁶. Nous avons donné l'occasion aux participants de se familiariser avec les connaissances textuelles sur la nécrologie en leur demandant de répondre à un questionnaire⁴⁷ en lien avec les textes donnés. Nous avons formulé ce questionnaire afin de guider les participants vers la compréhension du fonctionnement de l'écrit de la nécrologie : c'est-à-dire,

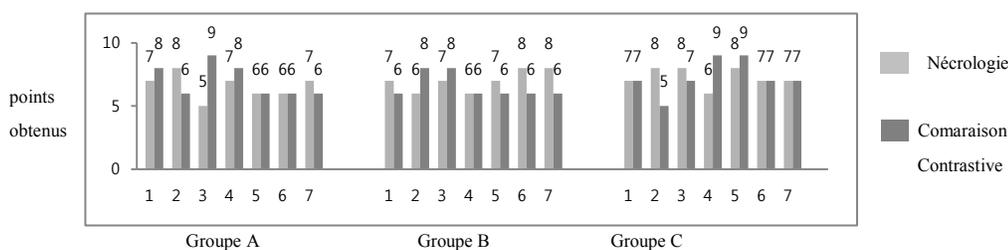
⁴⁵ Pour l'expérimentation de l'écriture, nous avons demandé aux participants d'écrire eux-mêmes un texte dans son entièreté, alors qu'en ce qui a trait à la lecture, ceux-ci ont eu à répondre uniquement à des questionnaires afin de vérifier leur compréhension.

⁴⁶ Nous présentons ces textes d'expérimentation dans les annexes 8 et 9.

⁴⁷ Nous présentons ce questionnaire dans l'annexe 10.

vers la compréhension des buts et des sens communicativement visés par la nécrologie. Ce questionnaire est élaboré de la même manière que l'on fait des textes en français. Cependant cette fois, la première moitié du questionnaire concerne purement la nécrologie et l'autre moitié la comparaison textuelle entre la nécrologie et le texte informatif. Les résultats du questionnaire montrent le degré de perception des facteurs textuels dans les textes en anglais. Nous présentons ces résultats dans la figure 8.

Figure 8 : Compréhension du fonctionnement de la langue écrite
dans les textes en ENGLAIS

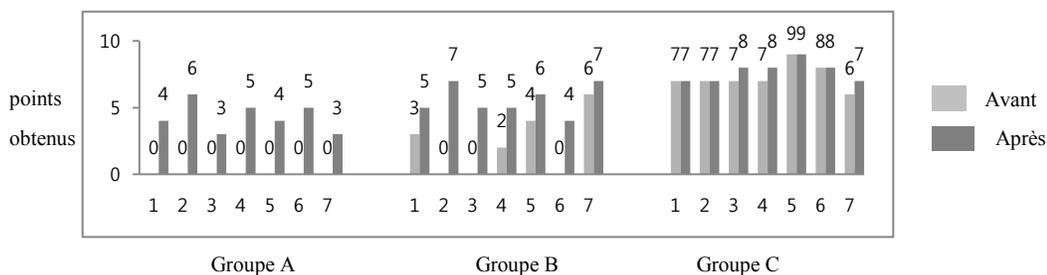


En regardant la figure ci-dessus, nous pouvons constater qu'elle est similaire à la figure 5, dans le sens où la capacité de compréhension en anglais est plus ou moins homogène parmi les trois groupes. De plus, selon cette figure, les participants ont en effet répondu correctement à plus de la moitié des questions. On pourrait donc dire que la compréhension des participants est plus ou moins élevée, en ce qui a trait aux buts et aux sens communicativement visés par les textes en anglais.

Nous nous attendions à ce résultat, car nous avons recruté des participants dont le niveau en anglais atteint le seuil du niveau haut, ceci afin de profiter de l'expérience cognitive vécue dans le processus de l'apprentissage de l'anglais.

Nous avons ensuite examiné la compréhension du fonctionnement de la langue écrite dans les textes en français. Nous allons comparer ces résultats avec ceux de la figure 7 ce qui avait été fait avant la lecture des textes en anglais. Nous allons d'abord vérifier les résultats quant au texte informatif dans la figure 9.

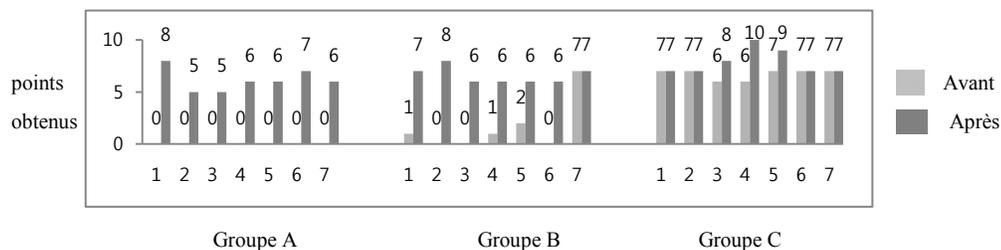
Figure 9 : changement de la compréhension du fonctionnement de la langue écrite dans le texte informatif en FRANÇAIS



Dans la figure 9, à propos des groupes A et B, presque toutes les barres foncées qui représentent les résultats du 2^e jour, sont plus longues que les barres claires représentant ceux du 1^{er} jour. On dirait donc que la plupart des débutants et des intermédiaires ont obtenu de meilleures notes grâce aux connaissances préalablement acquises en anglais. En revanche, les participants de niveau avancé n'ont pas progressé autant que les autres groupes.

Nous allons ensuite vérifier les résultats quant à la comparaison contrastive entre la nécrologie et le texte informatif. Ces résultats avaient été fortement influencés par ceux du questionnaire en anglais attendu que cette partie du questionnaire est très similaire avec celle du questionnaire en anglais.

Figure 10 : changement de la compréhension contrastive
du fonctionnement de la langue écrite dans les textes en FRANÇAIS

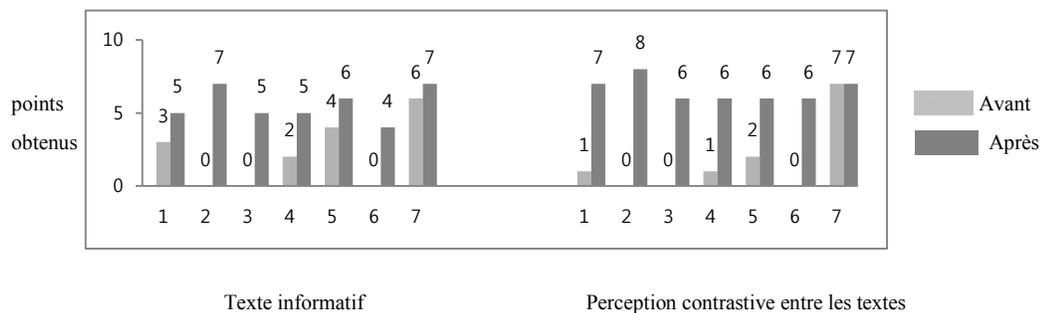


La figure 10 ressemble beaucoup à la figure 9 en ce que la majorité des débutants et des intermédiaires (sauf le sujet 7 dans le groupe B) ont obtenu de meilleures notes grâce aux connaissances préalablement acquises en anglais. Par contre, les avancés n'ont pas progressé autant que les autres groupes.

En observant en détail les données, nous pouvons constater que la plupart des participants ont bien compris que la nécrologie en français ne contient pas les éléments comme «condoléances» et «expression de respect». Cependant, certains débutants et intermédiaires ont éprouvé des difficultés à distinguer les qualifications sur les œuvres personnelles de celles sur la personnalité. De plus, la plupart des participants, même les avancés, ont eu des difficultés à différencier l'élément de «qualification» de celui de «commentaire». Quand nous considérons le cas des avancés, ceux-ci n'ont pas tous réussi à comprendre la typologie, même après avoir lu les mêmes types de textes plusieurs fois, nous pouvons donc constater que l'intervention d'un enseignant est nécessaire afin de fournir une explicitation des différences typologiques.

Parmi les résultats qu'on a mentionnés jusqu'à maintenant, ce qui attire le plus notre attention, c'est les résultats quant au groupe B. On représente, de nouveau, ces résultats dans la figure 11.

Figure 11 : changement de la compréhension du fonctionnement de la langue écrite en FRANÇAIS dans le groupe B



Dans la figure ci-dessus, les participants 4 et 5 qui possèdent une expérience d'apprentissage en français relativement longue (voir le tableau XX), donc qui affichaient le niveau le plus élevé dans les domaines grammatical et lexical (voir la figure 6), n'ont pas progressé autant que les participants 2 et 3 qui ont obtenu le plus faible résultat au sein du groupe B. Même les participants 1 et 6 dont le niveau était supérieur à celui des sujets 2 et 3 n'ont pas profité des connaissances préalables autant que ces derniers sujets. Cela confirme aussi que l'apprenant qui possède un faible niveau de français, grammaticalement et lexicalement, peut percevoir le fonctionnement de l'écrit en français si on lui offre des informations textuelles d'une manière compréhensible.

6. Conclusion

Le résultat principal de cette étude réside dans le fait que la compréhension du fonctionnement de la langue écrite à partir de l'acquisition de connaissances mobilisées par la typologie textuelle est déterminante pour les groupes de débutants et d'intermédiaires. En revanche, les participants avancés n'ont pas profité des connaissances textuelles préalablement acquises, autant que

les autres groupes. À propos du groupe des avancés, on dirait plutôt que la lecture des mêmes types de textes en anglais et en français a permis une compréhension plus profonde des facteurs textuels.

Dans ce contexte, rappelons maintenant les questions initiales : est-ce que l'apprenant coréen ne peut pas améliorer sa compétence textuelle à cause de ses connaissances insuffisantes en grammaire et en vocabulaire? N'y a-t-il pas un moyen d'améliorer la compétence textuelle chez les débutants? À la suite de notre expérimentation, nous pouvons y répondre positivement : le débutant peut réussir à comprendre le fonctionnement de l'écrit.

En considérant notre objectif de recherche qui examine les effets de l'apprentissage de la langue écrite guidée par la typologie textuelle, les résultats de notre étude tendent à suggérer que la typologie textuelle pourrait être un outil efficace afin d'aider la compréhension au niveau textuel, particulièrement pour l'apprenant débutant dont les caractéristiques sont représentatives des apprenants coréens qui sont grammaticalement et lexicalement faibles en français.

Nous confirmons ainsi notre hypothèse de recherche : à savoir que « l'apprenant coréen qui ne possède pas suffisamment les connaissances en grammaire et en vocabulaire en français, peut comprendre le fonctionnement de l'écrit en français grâce aux connaissances textuelles préalablement acquises en anglais. »

Ce résultat suggère que l'on a besoin de réexaminer l'idée qu'une approche sémantico-pragmatique quant au fonctionnement de l'écrit n'est efficace qu'une fois les compétences de base maîtrisées. S'il est préférable d'enseigner la langue écrite dans sa globalité, sans rester seulement au stade de l'apprentissage de la grammaire ou du vocabulaire, il n'en demeure pas moins qu'il est possible

d'instaurer une progression et de mettre en place divers facteurs facilitant la pratique de l'écrit.

Nous concluons notre étude, en ajoutant des résultats supplémentaires, que nous exposerons en trois points.

Le premier porte sur l'effet de transfert entre l'anglais et le français. Dans notre étude, nous avons pu réussir à transmettre des informations textuelles avec les textes en anglais qui ont pu être réinvesties dans la lecture en français. Cela suggère que nous pouvons espérer un effet de transfert dans le cas où l'on pratique la similitude entre deux langues.

Le deuxième point a trait aux réactions inattendues des participants quant à l'activité scripturale. Nous avons en effet tenté d'induire l'articulation lecture-écriture dans notre expérimentation, mais l'écriture s'est avérée impossible sans l'intervention d'un enseignant. Cela nous apprend qu'en ce qui concerne, l'écriture, nous avons besoin d'un guidage plus concret : par exemple, susciter les processus de production en proposant des tâches concrètes à réaliser, étape par étape, qui peuvent rendre les scripteurs plus actifs.

Le troisième point met en lumière l'importance de prendre en considération les intérêts des apprenants pour la sélection des textes. Étant donné que l'expérimentation s'est faite grâce à la participation volontaire des adolescents, nous aurions dû considérer leurs intérêts. Effectivement, le déroulement de l'expérimentation n'a pas été facile parce que le sujet abordé dans les textes n'était pas intéressant pour eux.

En effet, il est vrai que, pour l'apprenant de niveau débutant, la compréhension du fonctionnement de l'écrit est difficile si l'on n'offre aucune explicitation, surtout dans le cas où on l'enseigne avec des textes en français. Par conséquent, si nous ne pouvons pas espérer une explicitation de la part de

l'enseignant, nous pourrions fournir des informations explicites dans les manuels de manière à ce que l'apprenant puisse les comprendre facilement. Par exemple, dans notre étude, nous avons donné des informations textuelles avec les textes en anglais, en nous fondant sur l'idée qu'il y a plus de similarité textuelle entre l'anglais et le français qu'avec la langue maternelle, soit le coréen. Nous choisissons cette manière car les participants de notre expérimentation atteignent le seuil du niveau haut en anglais, ceci pour profiter l'expérience cognitive vécue en l'anglais dans le processus de compréhension en français.

Nous sommes conscients que notre moyen de mesurer le degré des connaissances en grammaire et en vocabulaire chez les participants n'est pas suffisamment développé, comme instrument d'expérimentation, pour parvenir à démontrer les niveaux variables des participants dans ces deux domaines.

Cependant, à l'issue de la conclusion de notre étude, nous pouvons constater que les activités de découverte du fonctionnement de la langue écrite ne sont pas un concept à abandonner sous prétexte de la difficulté d'apprentissage causée par l'insuffisance grammaticale et lexicale. En précisant l'effet de l'apprentissage guidé par la typologie textuelle, cette étude nous suggère ainsi que nous pouvons nous appuyer sur ce concept de la typologie comme guidage textuel qui supporte les paradigmes communicatifs. De ce point de vue, cette étude pourrait donner aux didacticiens des éléments d'information dont ils pourraient tenir compte lors de leurs planifications de programme d'enseignement.

Références

Ahukanna, J. G. W., Lund, N. J., et Gentile, R. J. (1981). Inter- and intra-lingual interference effects in learning a third language. *Modern Language Journal*, 65, 281-287.

Chartier, A.-M., et Hébrard, J. (1994). Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^e siècle. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 23-90). Berne, Suisse : Peter Lang.

Cho, K. H. (2008). 문화 연구로서의 텍스트종류 분석-한국어와 독일어 '추모문'의 문화 대비적 고찰, *독일문학*, 105, 147-170.

Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric : cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge, England ; New York, N.Y., U.S.: Cambridge University Press.

Cuq, J.-P., et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon, England ; Buffalo, U.S. : Multilingual Matters.

Flowler, B. (2007). *The obituary as collective memory*. New York, U.S. : Routledge.

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture* (3e éd. ed.). Bruxelles, Belgique; Montréal, Canada : De Boeck, Gaëtan Morin.

Han, M. J. (2003). Pour une amélioration de l'enseignement de la lecture en français. *Etudes d'Enseignement Langue et Littérature Française*, 15, 99-119.

Jang, H. U. (2003). La précision et l'aisance dans l'enseignement du langue dans les lycées coréens. *Etudes d'Enseignement Langue et Littérature Française*, 16, 81-99.

Lee, N. S. (2002). Problème de la sélection du texte dans l'enseignement de la compréhension écrite. *Etudes de Langue et Littérature Françaises*, 51, 289-304.

Le goff, F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention. *Recherche et travaux*, 73, 19-34.

Park, J. H. (2000). Activité d'écrit en français. *Etudes d'Enseignement Langue et Littérature Française*, 10, 441-454.

Revaz, F. (2001). La nécrologie : un genre rédactionnel? In J. M. Adame et T. Herman (Eds.), *Genres de la presse écrite et analyse de discours* (pp. 187-204). Paris, France : PUFC.

Shim, B. S. (2003). Comment développer la compétence de communication en contexte scolaire et universitaire? . *Etudes d'Enseignement Langue et Littérature Française* 16, 29-53.

Sikogukira, M. (1993). Influence of Languages Other than the L1 on a Foreign Language, A Case of Transfer from L2 to L3. *Applied Linguistics*, 4, 110-132.

4.2 Deuxième article

Effets des stratégies lectorales effectuées à partir de la typologie textuelle pour l'apprentissage du français langue étrangère dans l'apprentissage multilingue(anglais/français) chez les apprenants coréens

1. Introduction

Notre étude porte sur les pratiques de lecture de la langue française chez les apprenants coréens qui éprouvent des difficultés quant aux activités de découverte du fonctionnement de la langue. Afin de résoudre ces difficultés, nous proposons d'une part la typologie textuelle comme outil éducatif et, d'autre part, l'approche stratégique comme méthodologie didactique. L'objectif de cette étude est alors de profiter de la typologie textuelle appliquée à la lecture de la langue française d'une manière stratégique. Nous allons examiner l'effet de cette pratique particulièrement dans l'apprentissage multilingue (le français et l'anglais), attendu que les apprenants coréens peuvent bénéficier de la proximité linguistique entre ces deux langues relativement similaires par rapport à leur langue maternelle, le coréen.

Pour ce faire, nous présentons d'abord les fondements théoriques de la typologie textuelle. Puis nous élaborons le modèle de lecture stratégique et expliquons l'influence translinguistique entre les langues d'apprentissage dans l'apprentissage multilingue. Ensuite, nous asseyons les hypothèses de recherche et la méthodologie qui sont induites par la problématique et par le contexte théorique. Nous présentons enfin l'analyse et l'interprétation des données recueillies ainsi que notre conclusion.

2. Typologie textuelle

Dans l'apprentissage d'une langue, on apprend à communiquer en apprenant à adapter des « actes de parole » en fonction de la situation communicative et de l'intention de communication. Les activités de découverte du fonctionnement de la langue jouent souvent un rôle important. Ainsi, dans la pratique, l'idée de la découverte du fonctionnement de la langue renvoie surtout à l'appropriation des actes de parole qui est renforcée par un enseignement des règles explicites centrées sur la communication et sur la construction du sens. De ce point de vue, si nous admettons que le concept d'actes de parole constitue l'unité de base autour de laquelle s'articule l'analyse des contenus éducatifs, nous pourrions définir « le fonctionnement de la langue » comme « le but et le sens communicativement visés par un texte en tant que séquence organisée des actes de parole ».

Dans le but de faciliter la découverte du fonctionnement de la langue, nous suggérons la typologie textuelle comme outil éducatif. Les critères d'analyse des textes qui déterminent une typologie textuelle pourraient nous permettre de caractériser le concept de typologie textuelle servant à apprendre le fonctionnement de la langue.

Brinker (1988) présente les cinq critères de l'analyse de texte suivants : d'abord, le critère pragmatique qui concerne les finalités et buts visés par le texte. Le critère énonciatif porte quant à lui sur le concept des actes de parole, car il se définit comme l'identité et le degré d'engagement de l'énonciateur dans une instance de discours. Ensuite, le critère compositionnel qui a trait au plan du texte révélé par la séquence des idées principales ou des actes de parole. Il y a également le critère sémantique qui est lié au thème traité, nous pouvons envisager ce critère

sous l'aspect culturel, étant donné qu'un thème pourrait être abordé différemment selon la culture d'une communauté linguistique. Enfin, le critère stylistique qui représente la texture micro-linguistique, c'est-à-dire, le mode de constitution des mots, des groupes de mots, ainsi que des phrases.

Les caractéristiques des critères ci-dessus nous montrent que la typologie textuelle contient les concepts suivants : la finalité du texte, les actes de parole, la séquence des actes de parole, de même que le sens culturel. Considérant que « le fonctionnement de la langue » se définit, tel que comme nous l'avons mentionné, comme le but et le sens communicativement visés par un texte en tant que séquence organisée des actes de parole, et que ce concept est en lien avec les usages socioculturels, nous sommes assurés que la typologie textuelle tient compte des facteurs qui servent à constituer le concept du fonctionnement de la langue.

Au regard du rapport entre le fonctionnement de la langue et la typologie textuelle, à savoir le contenu éducatif et son outil d'apprentissage, nous pouvons affirmer que les apprenants coréens pourraient tirer profit de la typologie textuelle pour apprendre le fonctionnement de la langue.

En effet, d'après Chartier et Hébrard (1994), on pratique la typologie textuelle dans l'apprentissage de l'expression écrite, dite « rhétorique », depuis le XIX^e siècle en Europe francophone. Autrefois, ce concept était utilisé pour apprendre la littérature afin de rédiger selon les références aux textes littéraires. De nos jours, il est également employé dans le domaine non littéraire. Connor (1996) a même souligné le rôle de la rhétorique dans l'enseignement de la langue seconde en la concevant comme un phénomène culturel. Selon lui, on doit prendre en compte la rhétorique contrastive entre la langue cible et la langue source pour qu'on perçoive une typologie culturellement acceptable en communauté linguistique donnée. Étant donné que nous avons affaire à l'apprenant coréen qui

étudie dans un environnement bilingue, anglais et français, nous considérons la rhétorique culturellement acceptable dans cette région comme une rhétorique cible.

Afin de choisir un type de texte pour l'expérimentation de notre recherche, nous cherchons une typologie qui diffère culturellement selon la communauté linguistique et, ainsi, puisse mettre en lumière l'importance de la dimension culturelle pour la compréhension du sens. De plus, nous avons besoin d'un type de texte qui se prête à une expérimentation courte, en raison des conditions difficiles : harmoniser l'horaire et le lieu pour les participants a été une tâche passablement ardue à organiser. En effet, nous devons trouver un type de texte qui soit suffisamment long et, en même temps, dont le contenu soit assez dense pour contenir le déroulement dynamique des idées principales. Ainsi, nous finissons par choisir la nécrologie, attendu que ce type de texte répond à ces critères.

Ainsi, nous présentons la typologie de la nécrologie en trois langues en nous inspirant largement de l'analyse de Revaz (2001), de Fowler (2007) et de Cho (2008), comme le montre le tableau suivant⁴⁸.

⁴⁸ Revaz (2001) et Cho (2008) ont analysé des nécrologies en se référant aux critères de l'analyse de texte, tandis que l'analyse effectuée par Fowler (2007) repose davantage sur une approche socioculturelle que linguistique. Nous avons appliqué ces critères afin de dégager le schéma structurel de la manière suivante : parmi les résultats d'analyse des textes nécrologiques, nous avons d'abord sélectionné, par le filtre du critère pragmatique, le résultat qui concerne la chronique nécrologique. Le critère compositionnel et le critère énonciatif nous ont ensuite permis de dégager le schéma structural du tableau I. Et nous avons enfin considéré le résultat induit par le critère sémantique pour analyser le sens culturel. À noter que nous n'avons pas retenu le critère stylistique qui désigne la texture micro-linguistique, préférant nous centrer sur la typologie textuelle en super-structure.

Tableau XXII : comparaison d'une typologie textuelle,
la nécrologie, en trois langues⁴⁹

Structure	FRANÇAIS et ANGLAIS Critère compositionnel (Critère énonciatif)	CORÉEN Critère compositionnel (Critère énonciatif)
Ouverture	- Annonce du décès (Annonce) - Qualification (Éloge)	- Annonce du décès (Annonce) - Condoléances (Expression de sentiment)
Corps du texte	- Étapes de la vie (Rapport) - Qualification: évaluation sur les œuvres personnelles (Reconnaissance de la valeur)	- Étapes de la vie (Rapport) - Qualification : évaluation sur la personnalité et les relations humaines (Reconnaissance de la valeur)
Chute	- Commentaire (Expression d'opinion)	-Expression de respect (Expression de sentiment)

À la lecture de ce tableau, nous pouvons facilement remarquer les facteurs comparables du point de vue interculturel entre les langues d'apprentissage (le français et l'anglais) et la langue maternelle (le coréen). Nous sommes d'abord à même de constater que le point de vue sur la mort est différent. Nous voyons que la perception sensible sur la mort dans la nécrologie en coréen est représentée dans l'expression de condoléances et de respect au début et à la fin de nécrologie. Par contre, la nécrologie en français et en anglais sous-tend une perception rationnelle de la mort, en présentant la qualification et le commentaire à la place de l'expression des sentiments personnels de l'auteur. Cela nous démontre que la perspective sur la mort change la structure compositionnelle de la typologie.

⁴⁹ Kim, H. J. (2011) a déjà utilisé ce schéma pour élaborer des textes expérimentaux dans une recherche qui démontre le rôle de la typologie textuelle auprès des débutants, dont les caractéristiques sont représentatives des apprenants coréens qui sont grammaticalement et lexicalement faibles en français.

De plus, l'angle de qualification se révèle différent. En effet, d'après Cho (2008), les Coréens ont tendance à évaluer une personne en se concentrant sur sa personnalité et ses relations humaines, en citant des mémoires personnelles que l'auteur partage avec le défunt. Fowler (2007) insiste en revanche sur le fait que les Anglophones évaluent le défunt en fonction de ses œuvres personnelles en faisant référence à des mémoires collectives. Revaz (2001) relève également que les Francophones ne s'expriment jamais d'un point de vue strictement personnel, mais restent toujours sur un plan général. Cela signifie qu'une différente approche pour traiter l'objet en question peut donc changer la façon dont le sujet est développé.

Dans ce contexte, nous pouvons par ailleurs remarquer la différence sémantique dans l'emploi du « on » et du « nous », dans la chute. D'après Revaz (2001) et Fowler (2007), les journalistes francophones et anglophones utilisent le « on » ou le « nous » pour que leur opinion ne soit pas abusée ou manipulée, mais plutôt généralisée. Par contre, le « nous » que le journaliste coréen utilise n'est en fait qu'un « je » déguisé qui exprime son sentiment.

Nous pouvons nous inspirer de Nisbett (2003) pour expliquer cette tendance culturelle relative à l'ethnographie textuelle. L'auteur soulève le fait que la pensée orientale est plus « holistique » alors que la pensée occidentale se veut plus « réductionniste ». Selon lui, les Orientaux ont tendance à comprendre l'objet dans un contexte global en relation avec ce qu'il y a autour d'eux et donnent une valeur significative à ces liens. Alors que, les Occidentaux ont tendance quant à eux à se focaliser sur l'objet lui-même et à donner une valeur significative à cet objet saisi de manière individuelle. Si on cite la recherche de Kim, Y. S (2004), cette tendance réapparaît dans la façon de prendre des photos, plus précisément, dans l'angle de vue adopté avec la caméra pour mettre en valeur des objets dans les

articles de journaux. D'après l'auteur, dans les journaux orientaux, on préfère en effet des photos dans lesquelles on y voit un groupe de personnes plutôt que des individus isolés et qui mettent de l'avant la dimension collective des objets. En revanche, dans les journaux occidentaux, on préfère se concentrer sur l'objet à traiter en proposant des photos qui sont polarisées sur l'objet lui-même. Pour revenir à notre sujet, on pourrait dire que les nécrologies coréennes estiment la valeur relationnelle entre les survivants et le défunt pour valoriser sa vie, tandis que les nécrologies occidentales mettent l'accent sur le défunt lui-même pour juger sa vie.

3. Modèle de lecture stratégique

Aux fins de notre expérimentation, il est nécessaire de préciser le modèle de lecture dont les matrices sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau XXIII : modèle de lecture stratégique

Étapes	Stratégies lectorales	
	Processus de compréhension	Objectifs de lecture en étape
Pré-lecture	-Processus d'élaboration	- Mobilisation des connaissances préalables - Formulation d'une hypothèse initiale
Observation de texte	-Macroprocessus	- Observation de la physionomie textuelle (composantes péri-textuelles et textuelles) - Formulation d'hypothèse détaillée
Lecture	-Microprocessus -Processus d'intégration -Macroprocessus	- Perception des informations contenues en microstructure (mots -groupe de mots- phrase) - dégagement du déroulement des idées

	-processus métacognitif	principales - perception du schéma logique
Post-lecture	-Processus d'élaboration	- intégration des connaissances nouvelles dans les connaissances antérieures.

Notre modèle de lecture commence par l'étape de pré-lecture : nous appliquons les « processus d'élaboration » proposés par Irwin (1986), qui consiste par exemple, à raisonner sur le texte, faire des prédictions et se former une image mentale. Pour ce faire, nous utilisons une iconographie (qui symbolise la mort) ou une photo (de défunt), s'ils existent, sinon nous recourons aux titres qui désignent la mort : « décès », « disparition », « mort », etc. Nous employons même des images qui sautent aux yeux et suscitent des réactions afin de mobiliser les connaissances préalables sur la nécrologie. Comme cela, il devient possible de formuler une hypothèse au niveau global qui résulte des unités formelles de surface.

Étant donné que le texte choisi à des fins éducatives contient tous les éléments nécessaires d'une typologie, nous pouvons porter notre attention sur sa physionomie textuelle. Dans l'étape d'observation, nous utilisons les « macroprocessus ». Selon Giasson (1990), il concerne l'habileté à tirer parti de la structure du texte pour mieux comprendre et retenir l'information du texte. Nous en profitons alors pour identifier les idées principales et dégager l'organisation du texte afin de confirmer l'hypothèse initiale et formuler une hypothèse plus détaillée.

Pour l'étape de lecture orientée, nous approfondissons la compréhension en utilisant les « microprocessus », les « processus d'intégration », les « macroprocessus » et les « processus métacognitif »: nous percevons des informations contenues en passant d'abord par des mots, des groupes de mots et enfin des phrases. Et nous dégageons le déroulement des idées pour arriver à la perception du schéma logique.

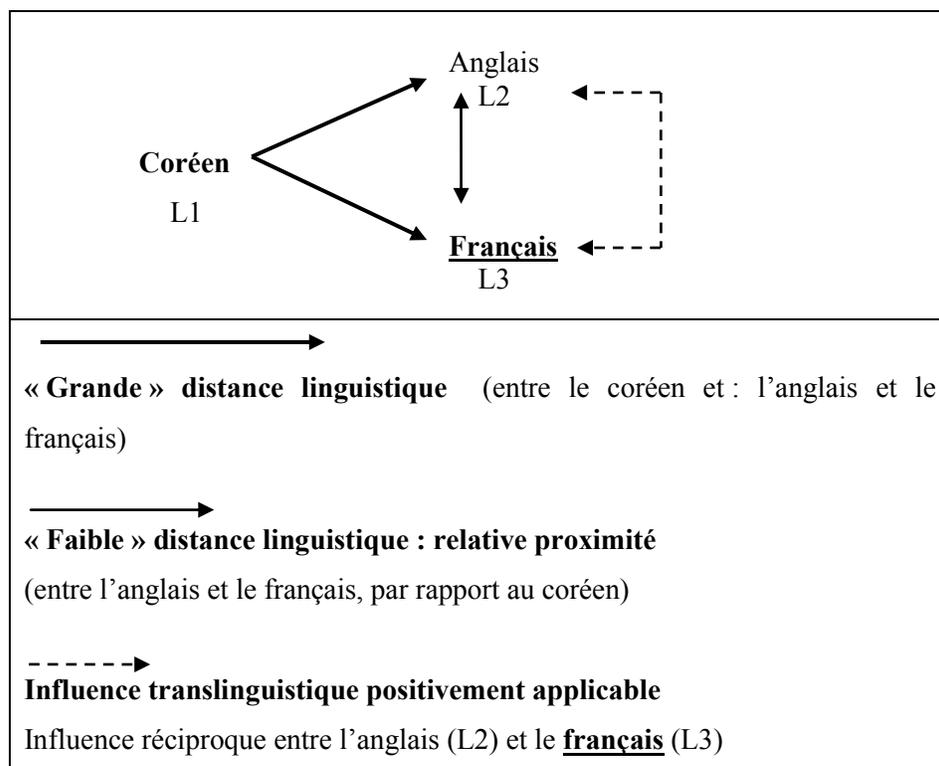
Finalement, en ce qui a trait à la post-lecture, nous utilisons les « processus d'intégration » en faisant réagir les apprenants par rapport aux diverses informations délivrées par le texte, tant dans sa forme que son contenu, en recourant à des activités de manière à élargir et consolider leurs connaissances antérieures et intégrer et fixer les nouvelles.

4. Influence translinguistique

Vu que notre expérimentation se fait dans l'apprentissage multilingue, nous considérons « l'influence translinguistique » : « crosslinguistic influence », selon la terminologie originale en anglais. Odlin (1989 : 27) définit le terme, « crosslinguistic influence », comme l'influence qui vient des similarités et des différences entre la langue cible et les autres langues qui sont auparavant (ou probablement imparfaitement) acquises⁵⁰. Nous proposons le schéma de l'influence translinguistique qui peut possiblement être suivi par les apprenants d'origine coréenne dans l'apprentissage multilingue. La figure ci-dessous nous montre les distances linguistiques entre les langues d'apprentissage. Compte tenu de ces distances linguistiques, nous pouvons présupposer l'influence translinguistique de laquelle il est possible de tirer avantage dans l'apprentissage multilingue auprès des apprenants d'origine coréenne.

⁵⁰ Le terme « crosslinguistic influence » a été introduit au milieu des années quatre-vingt (cf. Kellerman, 1984 ; Sharwood-Smith, 1983) comme un terme de théorie neutre pour désigner les types variés de l'influence qui sont possibles sur la langue cible, par exemple, transfert, interférence, emprunt, etc.

Figure 12 : influence translinguistique dans l'apprentissage multilingue chez les Coréens



Cette figure met ainsi en lumière l'influence translinguistique qui vient de la relative proximité entre l'anglais et le français et dont nous pouvons profiter dans l'apprentissage multilingue. D'ailleurs, nous avons déjà théoriquement vérifié la similitude textuelle de la nécrologie entre l'anglais et le français en la comparant avec la nécrologie en coréen. Au regard de la distance linguistique et de la similitude textuelle, nous en concluons que nous pouvons positivement en profiter pour la synergie d'apprentissage des deux langues, que sont l'anglais et le français.

5. Hypothèses et méthodologie de recherche

Le but de notre pratique est de faciliter la découverte du fonctionnement de la langue. Notre première hypothèse est la suivante : la pratique des stratégies lectorales peut aider les apprenants à appréhender le fonctionnement de la langue. Du point de vue translinguistique, nous ajoutons cette sous-hypothèse : les connaissances et l'expérience vécues dans des processus de lecture des textes en français peuvent être réinvesties dans la lecture de type de textes semblables en anglais.

Nous proposons notre deuxième hypothèse : les stratégies lectorales peuvent également permettre d'acquérir les connaissances linguistiques en langue cible notamment dans le domaine grammatical et lexical. Cela nous amène à émettre la sous-hypothèse suivante : ces connaissances grammaticales et lexicales en français peuvent être transférées en anglais vu leur similitude linguistique.

Nous faisons notre recherche à Montréal où l'apprenant coréen est quotidiennement en contact avec les langues étrangères, que sont l'anglais et le français. Les expériences des participants en langues étrangères sont donc très variées et différent de celles des apprenants coréens en Corée du Sud. Étant donné que nous effectuons notre expérimentation en dehors de la Corée du Sud, nous devons donc tenir compte du fait que notre expérimentation ne se fait pas dans un contexte ciblé en Corée du Sud, mais dans un contexte simulé au Québec. Il serait tout de même pertinent, d'une part, de vérifier l'effet de la typologie textuelle chez l'apprenant qui ne possède pas de connaissances grammaticales et lexicales suffisantes et, d'autre part, d'examiner l'influence translinguistique chez l'apprenant dont la langue maternelle est le coréen.

Étant donné que nos apprenants ciblés sont les élèves dont la langue maternelle est le coréen et que les expérimentations se font à Montréal, nous avons

eu beaucoup de difficultés à trouver des participants coréens. Nous contactons des élèves d'origine coréenne pour réaliser des entrevues, d'abord sur les caractéristiques des participants (âge, année scolaire et séjour dans un pays étranger), ensuite sur leur apprentissage des langues (expérience éducative, habitude de la langue écrite et l'autoévaluation au sujet de l'apprentissage). Nous avons surtout considéré l'expérience éducative de la langue française, afin d'avoir des participants dont les niveaux linguistiques en français sont variés.

Cependant, nous ne pouvons pas trouver des participants assez nombreux pour les tests statistiques qui peuvent nous donner des résultats généralisables. À l'issue des entrevues, nous sélectionnons vingt et un apprenants âgés de 14 à 15 ans : ceux-ci ont tous commencé à étudier l'anglais vers l'âge de 7 ans, donc ils possèdent tous environ 7-8 ans d'expérience de la langue anglaise. À propos du français, c'est à Montréal qu'ils ont commencé à l'étudier, la durée de leur séjour dans cette ville représente alors le temps consacré à l'étude du français.

Nous sélectionnons sept « débutants » qui ont passé de 6 à 7 mois à Montréal. Ils vont tous à l'école anglaise et étudient le français en moyenne 1 heure par jour. Ils ont autoévalué qu'ils éprouvent des difficultés grammaticales et lexicales et ne peuvent pas aisément lire en français. Concernant les sept « avancés », ils y ont étudié le français entre 35 et 45 mois. Ils ont étudié à l'école anglaise dès leur arrivée et, ensuite, ils sont allés à l'école française et y ont passé deux ans. Ils étudient à présent dans une classe régulière après un an passé dans une classe dite d'accueil. Ces derniers ont autoévalué lire aisément en français au niveau textuel. Nous composons le groupe des sept « intermédiaires » selon les résultats d'autoévaluation. Ils ont autoévalué qu'ils éprouvent des difficultés au niveau textuel en lecture, par exemple, trouver les phrases importantes, les mots-clés. Cependant, leur expérience éducative du français est très variée : ils ont étudié

le français de 25 à 41 mois à Montréal. En effet, il y a deux élèves qui l'étudient de 35 à 41 mois, incluant deux ans à l'école française dans la classe d'accueil. De plus, trois élèves l'étudient depuis 25 à 28 mois à l'école anglaise. Enfin, deux d'entre eux l'étudient de 31 à 32 mois, incluant un an à l'école française dans la classe d'accueil.

Avec ces participants, l'enseignante-chercheuse offre un cours expérimental qui vise à leur permettre d'opérer des stratégies lectorales. Nous vérifions l'effet de cette pratique selon les niveaux grammaticaux et lexicaux des participants. Le but est de savoir si cette pratique est efficace, spécialement pour les débutants, vu que ceux-ci sont représentatifs des caractéristiques des apprenants d'origine coréenne en raison de leur insuffisance des connaissances grammaticales et lexicales.

Afin d'établir notre méthodologie de manière détaillée, il serait utile de se référer aux recherches préalables concernant la structure textuelle.

Tout d'abord, Carrell (1985) examine l'effet de l'enseignement de l'organisation rhétorique du texte dans le domaine de la lecture auprès de 25 participants. Il effectue le post-hoc en comparant les résultats entre le prétest et le post-test. Ce sont les tests qui consistent à poser des questions sur la compréhension et l'organisation textuelle. Il demande également aux participants d'écrire librement sur le contenu des textes. Selon le résultat d'analyse, il s'avère que l'explication explicite sur l'organisation du texte facilite en effet la compréhension des textes, ainsi que la mémorisation des informations transmises dans ceux-ci.

Dans leur recherche menée dans le domaine de la lecture, Meyer et Poon (2001) mettent également l'accent sur l'importance de l'organisation du texte. Ils réalisent le post-hoc avec les résultats du prétest et du post-test auprès de 121

participants, concernant le vocabulaire, la capacité de mémorisation, le temps de réaction, le statut cognitif, la compréhension de lecture, etc. Le résultat nous révèle que les participants mémorisent mieux les informations transmises par les textes, lorsque ceux-ci pratiquent la stratégie centrée sur la structure textuelle, en comparaison avec le cas où ils se concentrent sur leur propre intérêt dans un processus de lecture.

À la lueur des recherches mentionnées ci-dessus, il en ressort que la typologie textuelle, telle que l'organisation des textes, joue un rôle important dans la facilitation de la compréhension ainsi que la mémorisation du contenu des textes. En ce qui concerne les méthodologies utilisées dans les recherches précédentes, les auteurs recourent à des questionnaires pour vérifier la compréhension ou la mémorisation, ceci afin de faire le post-hoc en comparant les résultats du prétest et du post-test.

Pour notre étude, étant donné que nous voulons vérifier l'effet des stratégies lectorales effectuées à partir de la typologie textuelle, d'une part, dans l'acquisition des connaissances grammaticales et lexicales et, d'autre part, dans la compréhension du fonctionnement de l'écrit, nous élaborons des questionnaires en vue d'atteindre ces deux objectifs. À propos du premier objectif, nous composons d'abord, un questionnaire avec des éléments grammaticaux et lexicaux potentiellement utilisables dans la nécrologie en français. Puis, nous en composons un autre comprenant cette fois-ci des éléments grammaticaux et lexicaux en anglais. Nous élaborons ces questionnaires en les catégorisant de la façon suivante : la grammaire, les mots fonctionnels (mots qui n'ont pas de signification individuelle, mais qui ont une fonction grammaticale, par exemple : les pronoms, les prépositions, les conjonctions) et les mots-pleins (mots qui désignent un contenu et

qui possèdent leur propre signification par exemple, les noms, les verbes, les adjectifs). Ces questionnaires sont ainsi composés comme suit.

Tableau XXIV : composantes des questionnaires sur les facteurs grammaticaux et lexicaux

Composante	Nombre de questions dans le questionnaire en français	Nombre de questions dans le questionnaire en anglais
Grammaire	6	5
Mots fonctionnels	8	5
Mots-pleins	6	10
Total	20	20

En ce qui concerne le deuxième objectif qui est de mesurer la compréhension du fonctionnement de l'écrit, nous nous appuyons sur les critères d'analyse suivants, à savoir les critères pragmatiques, sémantiques, énonciatifs et compositionnels attendu qu'ils contiennent les concepts touchant le fonctionnement de la langue, soit la finalité du texte, le sens culturel, les actes de parole ainsi que la séquence des actes de parole. Afin de contextualiser les critères d'analyse, nous élaborons deux types de texte d'expérimentation : une nécrologie et un texte informatif⁵¹.

Les deux textes traitent des deux défunts différents : nous choisissons un ancien président de la Corée du Sud, Roh Moo-hyun, pour le texte de la nécrologie et un autre ancien président, Kim Dae-jung, pour le texte informatif. Ces deux présidents ont passé une vie très similaire, alors leurs étapes de vie, la

⁵¹ Giasson (2007 : 122-123) propose 5 catégories des textes informatifs : description, énumération, comparaison, cause-effet, problème-solution. Nous allons utiliser un type « descriptif » : ce type de texte donne des informations sur un sujet en spécifiant certains de ses attributs ou certaines de ses caractéristiques.

qualification et le commentaire à leur sujet mobilisent presque le même vocabulaire. De plus, la grammaire que l'on utilise dans leurs nécrologies est similaire. Ainsi, nous pouvons relier les textes expérimentaux avec les questionnaires sur les connaissances grammaticales et lexicales.

La structure des deux textes est également différente. D'abord, la nécrologie est composée de cinq paragraphes et le déroulement des idées principales va comme suit : « Annonce du décès - Qualification-étapes de la vie - Évaluation sur les œuvres personnelles - Commentaire ». Il représente la physionomie typique de la typologie textuelle de nécrologie. Ensuite, le texte informatif comporte huit parties : le déroulement des idées principales est « Qualification - Étapes de la vie - Annonce du décès – Condolérance - Prière pour le repos éternel – Évaluation sur la personnalité - Évaluation sur les œuvres personnelles - Commentaire ». Il contient les actes de parole de la typologie de nécrologie en même temps en français/anglais de même qu'en coréen, ceci dans le but d'écrire sur la vie du défunt.

Ainsi, nous élaborons un premier questionnaire sur les deux textes en français (la nécrologie et le texte informatif) et un autre questionnaire sur les deux mêmes types de textes en anglais, et ce, en utilisant les critères d'analyse propre à chaque texte.

L'expérimentation commence en demandant aux participants de répondre à ces questionnaires sur les connaissances linguistiques ainsi que la capacité perceptive du fonctionnement écrit. Cette expérience effectuée avant le cours revêt une très grande valeur non seulement pour examiner la compétence initiale des participants, mais également pour les mettre en contact avec la nécrologie en les familiarisant tant avec sa forme que son contenu. En particulier, nous sommes très attentifs à l'importance du fait que le sujet, les matières, le vocabulaire et la

grammaire soient similaires dans tous les textes expérimentaux, que ce soit les textes liés aux questionnaires ou au cours, dans le but de maintenir une relation étroite entre les textes et les questionnaires, et finalement de leur permettre de formuler les connaissances préalables qui servent au cours expérimental.

Au lendemain du recueil des questionnaires, nous offrons le cours d'expérimentation par groupe. Nous choisissons comme texte principal du cours un texte francophone canadien publié en ligne⁵² sur Kim Dae-jung, un personnage que nous avons déjà traité dans les textes informatifs des questionnaires. Nous avons également recours à d'autres documents authentiques⁵³ en coréen et en anglais sur le même personnage, Kim Dae-jung, afin de les comparer avec le texte principal dans l'étape de pré-lecture : le texte publié en Corée typiquement coréen et le texte publié en Angleterre typiquement anglais au point de vue typologique. De plus, nous utilisons l'autre texte publié en Corée, mais écrit en anglais qui possède les caractéristiques typologiques du texte coréen. Nous nous servons de ces quatre documents authentiques en mobilisant les connaissances antérieurement acquises par les apprenants en répondant aux questionnaires, un jour auparavant.

Après le cours, nous demandons aux participants de répondre à nouveau aux mêmes questionnaires, afin de comparer les résultats avant et après avoir suivi le cours.

6. Analyse et interprétation des données

Dans l'expérimentation, nous avons examiné l'effet de notre pratique sur deux axes, la compréhension du fonctionnement de la langue d'une part et

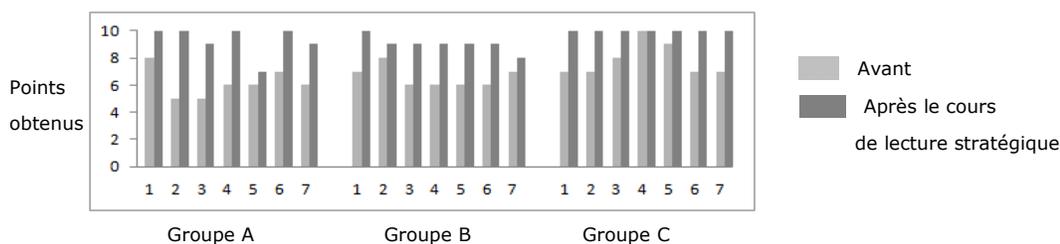
⁵² Nous présentons ce texte dans l'annexe 11.

⁵³ Nous présentons ces documents authentiques dans les annexes 12,13,14.

l'acquisition des connaissances grammaticales et lexicales d'autre part. Et nous considérons parallèlement l'influence translinguistique entre le français et l'anglais. Pour l'analyse des données, nous commençons par les résultats sur la compréhension du fonctionnement de la langue. Nous présentons d'abord les résultats concernant la lecture en français.

La figure ci-dessous présente les résultats quant à la compréhension contrastive du fonctionnement écrit entre la nécrologie et le texte informatif en français. Dans cette figure, le «groupe A» représente le groupe des débutants, le «groupe B» le groupe des intermédiaires et le «groupe C» celui des avancés.

Figure 13 : compréhension contrastive du fonctionnement de la langue dans les textes en FRANÇAIS

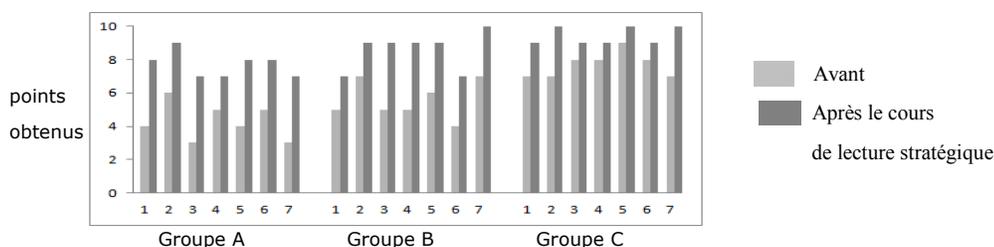


Dans cette figure 13, nous constatons que toutes les barres foncées qui représentent les résultats après le cours de lecture, sont plus longues que les barres claires représentant les résultats avant le cours de lecture. Cela veut dire que tous les participants, peu importe leur niveau, ont tiré parti du cours pour percevoir la différence entre la nécrologie et le texte informatif. Toutefois, il y a 5 participants (le participant 5 dans le groupe A, les participants 2 et 7 dans le groupe B et les participants 4 et 5 dans le groupe C) qui ont moins profité du cours, mais puisqu'ils appartiennent à des groupes différents, il n'y a pas de relation étroite entre le niveau linguistique et l'apprentissage des facteurs textuels.

En observant en détail les questions auxquelles les participants ont répondu correctement après le cours, nous pouvons constater qu'ils ont compris que la nécrologie en français ne contient pas les éléments tels que «condoléances» et «expression de respect».

La figure 14 présente les résultats quant au texte informatif en français.

Figure 14 : compréhension du fonctionnement de la langue dans le texte informatif en FRANÇAIS

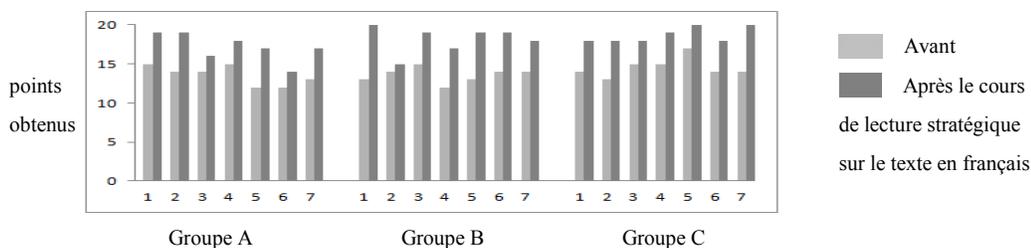


Dans la figure 14, nous pouvons voir que tous les participants, indépendamment de leur niveau ont obtenu de meilleures notes grâce au cours de lecture. Cela signifie que le cours leur a permis de percevoir le fonctionnement de la langue dans un type de texte informatif. Il y a néanmoins 4 sujets qui ont moins profité du cours et ils font tous partie du groupe C (participants 3, 4, 5, 6). Vu que ces participants possédaient tous une assez bonne capacité de perception des facteurs textuels avant le cours (comparons ici avec la figure 13, où les participants 3, 4, 5 étaient les plus compétents avant le cours et où le participant 6, était lui aussi suffisamment compétent), il n'y avait plus beaucoup à apprendre pour eux. Nous pouvons le savoir parce que les participants 3, 4, 6 ont manqué seulement 1 point et le participant 5 a obtenu le maximum de points. Ce pattern de l'amélioration suggère que les débutants et les intermédiaires ont davantage de progrès à réaliser dans la pratique des stratégies lectorales.

À l'issue de cette analyse sur le fonctionnement de la langue en français, nous pouvons clairement confirmer notre première hypothèse en disant que les sujets qui ont bénéficié des stratégies lectorales dans le cours sont capables de comprendre le fonctionnement de la langue en dehors de la situation du cours.

Nous vérifions maintenant notre sous-hypothèse, à savoir que les connaissances et l'expérience acquises dans des processus de lecture des textes en français peuvent être réinvesties dans la lecture des types de texte semblables en anglais. Nous présentons la figure 15 qui démontre les résultats de la compréhension du fonctionnement de la langue dans les textes semblables en anglais.

Figure 15 : compréhension du fonctionnement de la langue
dans les textes en ANGLAIS



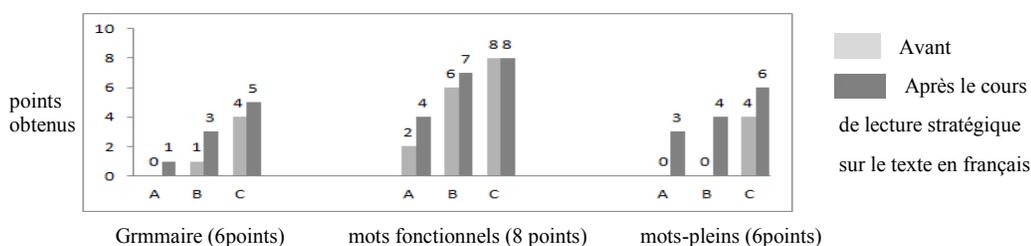
Dans la figure 15, nous constatons que l'ensemble des participants a mieux compris le fonctionnement de la langue dans les textes en anglais après avoir suivi le cours de lecture des textes semblables en français. Autrement dit, les lecteurs ont montré une compétence discursive-textuelle⁵⁴ plus élevée dans la lecture en anglais après avoir pratiqué les stratégies lectorales dans la lecture en

⁵⁴ Boyer H. *et al* (1990) définit la compétence discursive-textuelle comme « les savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés, les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et de la mise en discours. »

français. Le pattern de l'amélioration est plus ou moins homogène pour tous les groupes dans le sens où aucun groupe n'obtient un niveau significativement élevé par rapport aux autres groupes. En conclusion, nous pouvons confirmer la sous-hypothèse concernant l'influence translinguistique sur la compétence discursive-textuelle entre le français et l'anglais.

Nous abordons à présent la deuxième partie d'analyse relativement à l'acquisition des connaissances grammaticales et lexicales. Nous présentons d'abord les résultats concernant la lecture en français. Nous avons groupé les barres en divisant les résultats en sous-catégories de facteurs linguistiques (la grammaire, les mots fonctionnels, les mots-pleins). Dans cette figure 16, A représente le groupe A des débutants, B représente le groupe B des intermédiaires et C représente le groupe C des avancés. Nous pouvons y voir la moyenne de chaque groupe selon les sous-catégories linguistiques.

Figure 16 : compréhension des facteurs lexicaux et grammaticaux en FRANÇAIS

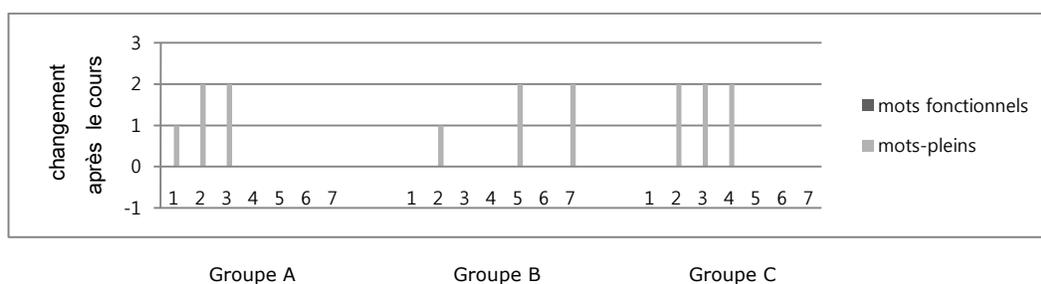


Dans la figure 16, le résultat le plus remarquable, au premier coup d'œil, celui qui a trait au domaine des mots-pleins. Tous les niveaux de participants ont suffisamment tiré avantage du cours de lecture pour comprendre les mots-pleins, spécialement les débutants(3 points augmentés) et les intermédiaires (4 points augmentés), qui en ont beaucoup plus profité. Il faut également faire attention au fait que le groupe des avancés a atteint le point maximum (6 points) après le cours.

À propos des débutants, ils en ont particulièrement profité pour la compréhension des mots fonctionnels qui contiennent une fonction grammaticale relativement facile à comprendre. Par contre, les intermédiaires en ont surtout bénéficié pour comprendre les facteurs grammaticaux, qui sont relativement difficiles à saisir. Ainsi, nous pouvons confirmer notre deuxième hypothèse en admettant que les participants ont appris de manière efficace les connaissances grammaticales et lexicales grâce aux stratégies lectorales.

Examinons à présent la sous-hypothèse sur l'influence translinguistique concernant l'acquisition des connaissances grammaticales et lexicales. Les résultats des questionnaires en anglais sont similaires à ceux obtenus avant le cours expérimental. Néanmoins, il n'y a eu que peu de changement dans le domaine lexical. Afin que l'on puisse constater aisément ce très léger changement, nous avons illustré uniquement les barres qui démontrent un changement perceptible des résultats dans le domaine lexical.

Figure 17 : compréhension des facteurs lexicaux et grammaticaux en ANGLAIS



Comme le montre la figure 17, il y a des changements mineurs en ce qui a trait aux mots-pleins. Neuf participants sur vingt et un ont progressé dans leur compréhension des mots-pleins. Nous attribuons ce résultat à la similarité linguistique des mots-pleins, par exemple, qualification et qualification,

commentaire et comment, réconciliation et reconciliation, concilier et conciliate, ou encore prisonnier et prisoner. Ce sont là des mots similaires qui jouent un rôle majeur pour trouver les réponses aux questions posées. Cela nous montre la potentialité de l'influence translinguistique entre deux langues pour les mots-pleins qui contiennent la même signification et qui possèdent une forme similaire. Ainsi, nous pouvons partiellement confirmer notre sous-hypothèse quant à l'influence translinguistique dans l'acquisition des connaissances grammaticales et lexicales, en disant que l'on a pu la vérifier seulement dans le cas des mots-pleins.

7. Conclusion

Nous avons examiné l'effet des stratégies lectorales effectuées à partir de la typologie textuelle chez l'apprenant d'origine coréenne qui apprend l'anglais et le français simultanément.

Le résultat principal de cette étude réside dans le fait que le cours réalisé sur les stratégies lectorales a aidé les participants à percevoir le fonctionnement écrit approprié de la langue cible. Nous pouvons aussi en conclure qu'il est efficace pour apprendre les connaissances grammaticales et lexicales. Pourtant, ce qui attire le plus notre attention est le fait que les débutants, ayant l'habitude d'appréhender la lecture par déchiffrement, ce qui risquait de les conduire à un blocage devant des unités lexicales inconnues, ont obtenu d'assez bons résultats, et ce, non seulement concernant l'acquisition des connaissances grammaticales et lexicales, mais également en ce qui a trait à la perception du fonctionnement de la langue.

Ce résultat suggère que l'on a besoin de réexaminer l'idée qu'une pédagogie sur la rhétorique n'est possible qu'une fois les compétences de bas

niveau maîtrisées. Cela signifie également que la typologie textuelle principalement traitée à des fins pratiques peut servir comme outil fondamental dont même les apprenants débutants peuvent profiter. Dans ce sens, nous pouvons insister sur le fait que le concept de typologie textuelle gagnerait à être mis en place plus systématiquement et se voir intégré progressivement dans les unités didactiques dès le début de l'apprentissage.

De plus, nous avons vérifié que les participants d'origine coréenne ont profité de la similarité entre le français et l'anglais : à savoir que les connaissances et l'expérience qu'ils ont acquises pendant le cours expérimental ont été réinvesties dans la lecture d'une autre langue relativement similaire par rapport à leur langue maternelle. Cette influence translinguistique entre le français et l'anglais s'est réalisée dans la perception du fonctionnement de la langue et l'acquisition des mots-pleins possédant la même signification ainsi qu'une forme similaire.

Ces résultats nous suggèrent que les apprenants non indo-européens peuvent bénéficier de la similarité linguistique relativement proche entre l'anglais et le français par rapport à leur langue maternelle, particulièrement concernant la typologie textuelle et les mots-pleins.

Références

Boyer, H., Butzbach-Rivera, M. et Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris, France : Clé international.

Brinker, K. (1985). *Linguistische Textanalyse : eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin, Germany : E. Schmidt.

Chartier, A.-M. et Hébrard, J. (1994). Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^e siècle. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 23-90). Berne, Suisse: Peter Lang.

Cho, K. H. (2008). 문화 연구로서의 텍스트종류 분석-한국어와 독일어 '추모문'의 문화 대비적 고찰 (Textsortenanalyse als Kulturforschung - Eine kontrastive Analyse der textsorte Nachruf im Koreanischen und Deutschen *독일문학 (Koreanische Zeitschrift für Germanistik)*, 105, 147-170.

Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric : cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge, England ; New York, N.Y., U.S.: Cambridge University Press.

Flowler, B. (2007). *The obituary as collective memory*. New York, U.S. : Routledge.

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture* (3e éd. ed.). Bruxelles, Belgique ; Montréal, Canada : De Boeck, Gaëtan Morin.

Kim, Y. S. (2004). *Recorder vs. Interpreter: a comparative analysis of photojournalism*. Seoul: Korea Media Research Center.

Kim, H. J. (2011). Effets de l'apprentissage de la langue écrite guidée par la typologie textuelle en FLE *Etudes de Langue et Littérature Françaises* 88, 635-674.

Revaz, F. (2001). La nécrologie : un genre rédactionnel? In J. M. Adame et T. Herman (Eds.), *Genres de la presse écrite et analyse de discours* (pp. 187-204). Paris, France : Presses Universitaires de Franche-Comté.

4.3 Troisième article

Effet d'un enseignement de la typologie textuelle sur le processus de production écrite en français langue étrangère

1. Introduction

Notre étude porte sur l'enseignement/apprentissage de l'expression écrite de la langue française. Nous abordons la pratique de l'écriture en nous fondant sur l'idée que le savoir-écrire s'enrichit au cours des activités en mobilisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire et s'acquiert avec le processus d'écriture. À cet effet, notre modèle d'écriture met l'accent tant sur l'utilisation des connaissances textuelles que le processus de rédaction. Nous abordons les connaissances sur la typologie textuelle spécifiquement sous l'angle de la « rhétorique contrastive » entre le français et le coréen. Ainsi, l'objectif de notre recherche est de profiter des connaissances antérieures concernant la typologie textuelle dans le processus de production afin de perfectionner l'expression écrite en français des apprenants coréens, et ce, tant sur le plan de la forme typologique qu'en ce qui a trait au sens culturel.

2. Typologie textuelle dans l'enseignement de l'expression écrite

D'après Chartier et Hébrard (1994), dans le but de faciliter l'expression écrite, dite « rhétorique », on ouvre généralement la voie d'accès à la littérature par l'étude des « genres » littéraires. Le genre de texte littéraire est ainsi traditionnellement un facteur important dans l'activité de compréhension/écriture. On choisit un texte littéraire qui peut être un bon

exemple d'un genre spécifique et servir de texte didactique. Les caractéristiques textuellement typiques dans certains genres deviennent alors des contraintes productives qui permettent de débloquent l'écriture : c'est-à-dire que l'on utilise le terme « genre » pour appréhender la littérature afin de composer selon les références aux textes littéraires. Ainsi, l'approche didactisée à partir du genre des textes a été généralisée dans les programmes en français langue maternelle et conserve une place plus ou moins stable, jusqu'à aujourd'hui, dans les pays francophones (Canvat, 1994 ; Cuq et Gruca, 2002 ; Le Goff, 2008).

Cependant, Le Goff (2008) souligne que l'on ne devrait pas négliger l'importance du genre non littéraire pour développer une réelle compétence textuelle, qui met en valeur les nouveaux besoins sociaux engendrés par le développement du monde moderne. En ce qui concerne le genre non littéraire, il existe plusieurs types de classifications qui renvoient à des cadres théoriques différents. Reuter (1994) présente plusieurs termes, par exemple, le type de textes, le type de discours, la typologie textuelle ou bien le terme de « genre » parfois utilisé pour désigner le concept de « la représentation de l'organisation des divers types de textes ». Certains auteurs veulent toutefois conserver le concept de genre de manière générique, c'est-à-dire en tant que terme qui englobe plusieurs types de textes. Il est vrai que la terminologie de ce concept a été l'objet de discussions (Reuter, 1994 ; Cuq et Gruca, 2002). Mais la multiplicité des désignations nous montre la diversité des points de vue et l'intérêt didactique que cela suscite. Cela étant dit, nous choisissons le terme de « typologie textuelle » en le définissant, dans un sens pratique selon le point de vue de Cuq et Gruca (2002), comme « la forme globale d'organisation des textes reliée avec leurs manifestations linguistiques » pour l'adapter à la didactique des langues. D'ailleurs, on s'accorde pour dire que, sous l'influence des apports des auteurs mentionnés ci-dessus, le

concept de typologie textuelle a fortement inspiré les travaux didactiques en ce qui a trait à l'enseignement/apprentissage de la langue écrite en tant que guidage textuel des activités d'écriture.

Connor, Negelhout et Rozycki (2008) souligne le rôle de la rhétorique dans l'enseignement de la langue seconde en la concevant comme un phénomène culturel. Selon lui, on doit prendre en compte la rhétorique contrastive entre la langue cible et la langue source. Car chaque langue possède sa propre convention rhétorique, ceci pourrait alors influencer l'apprentissage d'une autre langue. En fait, Ringbom (2007), dans sa recherche à propos de la similarité translinguistique, souligne que l'apprenant a tendance à utiliser la structure textuelle basée sur sa langue maternelle dans son écriture en langue étrangère en supposant qu'elles sont plus ou moins les semblables. Dans ce sens, l'analyse contrastive des textes peut donc jouer un rôle très important. Puisque nous avons affaire à des apprenants coréens qui étudient le français, nous comparons une typologie textuelle au point de vue contrastif entre le coréen et le français.

Afin de sélectionner un type de texte pour l'expérimentation de notre recherche, nous cherchons une typologie qui diffère culturellement selon la communauté linguistique et, ainsi, puisse mettre en lumière l'importance de la dimension culturelle pour la compréhension du sens. De plus, nous avons besoin d'un type de texte qui se prête à une expérimentation courte, en raison des conditions difficiles : harmoniser l'horaire et le lieu pour les participants a été une tâche passablement ardue à organiser. En effet, nous devons trouver un type de texte qui soit suffisamment long et, en même temps, dont le contenu soit assez dense pour contenir le déroulement dynamique des idées principales. Ainsi, nous finissons par choisir la nécrologie, attendu que ce type de texte répond à ces critères.

Dans le tableau suivant, nous comparons les nécrologies en considérant leurs typologies textuelles et leurs éléments culturels entre le français et le coréen en nous inspirant largement des analyses de Revaz (2001) et de Cho (2008)⁵⁵.

Tableau XXV : comparaison d'une typologie textuelle, la nécrologie entre le français et le coréen⁵⁶

Structure	FRANÇAIS Idées principales (Critère énonciatif)	CORÉEN Idées principales (Critère énonciatif)
Ouverture	- Annonce du décès (Annonce) - Qualification (Éloge)	- Annonce du décès (Annonce) - Condoléances (Expression de sentiment)

⁵⁵ Revaz (2001) et Cho (2008) analysent des nécrologies en se référant aux critères de l'analyse de texte conçus par Brinker (1985). Nous avons appliqué ces critères afin d'effectuer l'analyse contrastive de ce type de texte de la manière suivante : parmi les résultats d'analyse des textes nécrologiques, nous avons d'abord sélectionné, par le filtre du « critère pragmatique », le résultat concernant la chronique nécrologique. Le « critère compositionnel » et le « critère énonciatif » nous ont ensuite permis d'élaborer le schéma structural du tableau I. Nous avons enfin considéré le résultat induit par le « critère sémantique » pour analyser le sens culturel. À noter que nous n'avons pas retenu le « critère stylistique » qui désigne la texture micro-linguistique, préférant nous centrer sur la superstructure de la typologie textuelle.

⁵⁶ Kim, H. J. (2011) a déjà utilisé les idées principales de ce schéma afin d'élaborer des textes expérimentaux dans une recherche qui démontre le rôle de la typologie textuelle auprès des débutants, dont les caractéristiques sont représentatives des apprenants coréens qui sont grammaticalement et lexicalement faibles en français. Notre présente recherche s'inscrit dans le prolongement de cette étude, dans la mesure où les mêmes participants ayant expérimenté la lecture dans la recherche précédente suivent le cours d'écriture quelques jours plus tard.

Corps du texte	- Étapes de la vie (Rapport) - Qualification : évaluation sur les œuvres personnelles (Reconnaissance de valeur)	- Étapes de la vie (Rapport) - Qualification : évaluation sur la personnalité et les relations humaines (Reconnaissance de valeur)
Chute	-Commentaire (Expression d'opinion)	- Expression de respect (Expression de sentiment)

Dans ce tableau, nous constatons que la perception sensible sur la mort dans la nécrologie en coréen est présentée dans l'expression de condoléances et de respect au début et à la fin de nécrologie. Par contre, la nécrologie en français dénote une perception rationnelle sur la mort, en présentant la qualification et le commentaire à la place de l'expression de sentiment personnel de l'auteur. Cela nous démontre que le point de vue sur la mort change la structure compositionnelle de typologie.

De plus, l'angle de qualification se révèle différent. En effet, d'après Cho (2008), les Coréens ont tendance à évaluer une personne en se concentrant sur sa personnalité et ses relations humaines, en citant des mémoires personnelles que l'auteur partage avec le défunt. Cependant, comme le relève Revaz (2001), les Francophones ne s'expriment jamais d'un point de vue strictement personnel, mais restent toujours sur un plan général. Cela signifie qu'une différente approche pour traiter l'objet en question peut donc changer la façon dont le sujet est développé.

Dans ce contexte, nous pouvons par ailleurs remarquer la différence sémantique dans l'emploi du « on » et du « nous », dans la chute. D'après Revaz (2001), les journalistes francophones utilisent le « on » ou le « nous » par souci d'objectivité pour que leur opinion ne soit pas abusée ou manipulée, mais plutôt généralisée. Par contre, le « nous » que le journaliste coréen utilise n'est en fait qu'un « je » déguisé qui exprime son sentiment.

Nous pouvons nous inspirer de Nisbett (2003) pour expliquer cette tendance culturelle relative à l'ethnographie textuelle. L'auteur soulève le fait que la pensée orientale est plus « holistique » alors que la pensée occidentale se veut plus « réductionniste ». Selon lui, les Orientaux ont tendance à comprendre l'objet dans un contexte global en relation avec ce qu'il y a autour d'eux et donnent une valeur significative à ces liens. Alors que, les Occidentaux ont tendance quant à eux à se focaliser sur l'objet lui-même et à donner une valeur significative à cet objet saisi de manière individuelle. Si on cite la recherche de Kim, Y. S (2004), cette tendance réapparaît dans la façon de prendre des photos, plus précisément, dans l'angle de vue adopté avec la caméra pour mettre en valeur des objets dans les articles de journaux. D'après l'auteur, dans les journaux orientaux, on préfère en effet des photos dans lesquelles on y voit un groupe de personnes plutôt que des individus isolés et qui mettent de l'avant la dimension collective des objets. En revanche, dans les journaux occidentaux, on préfère se concentrer sur l'objet à traiter en proposant des photos centrées sur l'objet lui-même. Pour revenir à notre sujet, on pourrait dire que les nécrologies coréennes estiment la valeur relationnelle entre les survivants et le défunt pour valoriser sa vie, tandis que les nécrologies occidentales mettent l'accent sur le défunt lui-même pour juger sa vie.

3. Hypothèse et méthodologie de recherche

Étant donné que l'objectif de notre recherche est de profiter des connaissances textuelles dans le processus de production afin d'améliorer l'expression écrite en français des apprenants coréens, aussi bien quant à la forme typologique que sur le plan du sens culturel, nous formulons l'hypothèse suivante : les scripteurs qui ont l'occasion de mobiliser explicitement leurs connaissances

préalables, y compris celles relatives à la typologie textuelle et au sens culturel, peuvent obtenir des performances plus élevées concernant la forme typologique ainsi que le sens culturel après le processus de production.

Notre hypothèse se base sur la position des auteurs de la « *schema theory* », tels que Carrell, P. L. (1984), Brewer, W. F. et Glenn V.(1984), qui soulignent le rôle des connaissances préalables. Selon eux, il est utile de mettre en lien le schéma, c'est-à-dire la structure inconsciente et mentale des connaissances préalablement acquises, avec les phénomènes des expériences conscientes. Nous voulons appliquer cette théorie dans la classe de langue en actualisant les connaissances antérieures des apprenants ciréens dans le processus d'écriture.

Nous faisons notre recherche à Montréal, dans une région bilingue anglais/français. Compte tenu que nous effectuons notre expérimentation en dehors de la Corée du Sud, nous devons donc tenir compte du fait que notre expérimentation ne se fait pas dans un contexte ciblé en Corée du Sud, mais dans un contexte simulé au Québec. Notre recherche permettrait tout de même de vérifier l'effet d'un enseignement de la typologie textuelle sur le processus de production écrite en FLE chez l'apprenant coréen. Nous vérifions cet effet en fonction des degrés de connaissances grammaticales et lexicales des participants, afin de savoir si des apprenants dont les connaissances grammaticales et lexicales sont insuffisantes, peuvent améliorer leur compétence discursive-textuelle à l'aide de leurs connaissances préalables sur la typologie textuelle.

Pour notre expérimentation, l'enseignante-chercheuse offre un cours expérimental qui vise à permettre aux élèves coréens d'opérer le processus de production. Étant donné que nous voulons vérifier l'effet de cette pratique selon les degrés des connaissances linguistiques des participants, nous essayons d'obtenir un nombre suffisant de participants coréens dont les niveaux linguistiques en français

sont variés. Nous contactons donc des élèves coréens pour réaliser des entrevues, d'abord sur les caractéristiques des participants (âge, année scolaire et séjour dans un pays étranger), ensuite sur leur apprentissage des langues (expérience éducative, habitude de la langue écrite et l'autoévaluation au sujet de l'apprentissage). Nous avons surtout considéré l'expérience éducative de la langue française, afin d'avoir un même ratio de débutants, d'intermédiaires et d'avancés.

À l'issue des entrevues, nous sélectionnons vingt et un apprenants âgés de 14 à 15 ans : ceux-ci ont tous commencé à étudier l'anglais vers l'âge de 7 ans, donc ils possèdent tous environ 7-8 ans d'expérience de la langue anglaise. À propos du français, c'est à Montréal qu'ils ont commencé à l'étudier, la durée de leur séjour dans cette ville représente alors le temps consacré à l'étude du français.

Nous sélectionnons sept « débutants » qui ont passé de 6 à 7 mois à Montréal. Ils vont tous à l'école anglaise et étudient le français en moyenne 1 heure par jour. Ils ont autoévalué qu'ils éprouvent des difficultés grammaticales et lexicales et ne peuvent pas aisément écrire des phrases en français. Concernant les sept « avancés », ils ont étudié le français à Montréal entre 35 et 45 mois. Ils y ont étudié à l'école anglaise dès leur arrivée et, ensuite, ils sont allés à l'école française et y ont passé deux ans. Ils étudient à présent dans une classe régulière après un an passé dans une classe dite d'accueil. Ces derniers ont autoévalué écrire aisément en français au niveau textuel. Nous composons le groupe des sept « intermédiaires » selon les résultats d'autoévaluation. Ils ont autoévalué qu'ils éprouvent des difficultés au niveau textuel en écriture, par exemple, produire une suite de phrases bien organisée et une série bien structurée de paragraphes. Cependant, leur expérience éducative du français est très variée : ils ont étudié le français de 25 à 41 mois à Montréal. En effet, il y a deux élèves qui l'étudient de 35 à 41 mois, incluant deux ans à l'école française dans la classe d'accueil. De plus, trois élèves

l'étudiant depuis 25 à 28 mois à l'école anglaise. Enfin, deux d'entre eux l'étudiant de 31 à 32 mois, incluant un an à l'école française dans la classe d'accueil.

Notre expérimentation fait suite à une recherche de Kim, H. J. (2011) réalisée auprès des mêmes participants. Dans la recherche précédente, ceux-ci ont expérimenté la lecture en ce qui a trait à la nécrologie. Cette présente expérimentation est effectuée quelques jours plus tard et concerne principalement le cours d'écriture.

Nous commençons par demander aux participants de rédiger une nécrologie au sujet de Dae-jung Kim, en faisant référence à deux textes : soit sa nécrologie publiée en ligne⁵⁷ ainsi qu'un texte informatif⁵⁸ sur ledit défunt. Cette expérience effectuée avant le cours expérimental revêt une très grande valeur non seulement pour vérifier la compétence initiale des participants, mais également pour les mettre en contact avec la nécrologie en les familiarisant tant avec sa forme que son contenu : elle nous permet d'abord de recueillir des productions initiales des participants. De plus, elle permet aux participants de formuler les connaissances préalables qui serviront au cours expérimental.

⁵⁷ Nous présentons ce texte dans l'annexe 11. Il représente la physionomie typique de la typologie textuelle de nécrologie en français. Le déroulement des idées principales va donc comme suit : « Annonce du décès → Qualification → Étapes de la vie → Évaluation sur les œuvres personnelles → Commentaire ».

⁵⁸ Notons que les participants se sont déjà familiarisés avec le contenu de ce texte dans le cadre de l'expérimentation précédente. Nous présentons ce texte dans l'annexe 15. Il contient les actes de parole de la typologie de nécrologie en même temps en français de même qu'en coréen, ceci dans le but d'écrire sur la vie du défunt. le déroulement des idées principales est « Qualification → Étapes de la vie → Annonce du décès → Condolérance → Prière pour le repos éternel → Évaluation sur la personnalité → Évaluation sur les œuvres personnelles → Commentaire ».

Après avoir recueilli les productions initiales, l'enseignante-chercheuse offre un cours d'écriture en groupe d'une durée de deux heures. Ces données que représentent les productions des participants dans le cadre du cours constituent ainsi notre principal matériel d'analyse.

4. Modèle d'enseignement et grille de codage

Notre modèle d'enseignement qui soutient le processus de production se présente de la manière suivante :

Tableau XXVI : modèle d'enseignement en écriture

Étapes d'écriture	Étapes détaillées	
Planification	<ul style="list-style-type: none"> - Récupération en mémoire - Sélection - Organisation 	
Textualisation	<p>Pour le groupe des débutants</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sélection des éléments de texte dans les textes de lecture - Association des éléments rassemblés en fragments de texte - Assemblage des fragments de texte et les organiser en un texte continu 	<p>Pour les groupes intermédiaire et avancé</p> <ul style="list-style-type: none"> - Linéarisation - Rédaction-édition
Révision		

Le cours d'écriture commence par l'étape de la «récupération en mémoire» dans laquelle les scripteurs récupèrent les connaissances qu'ils possèdent et qui sont nécessaires à la réalisation de l'écriture : connaissances sur le personnage dont il est question dans le texte, mais aussi les connaissances

rhétoriques. Ensuite, nous passons à l'étape de la « sélection » en effectuant des choix dans le matériel récupéré en mémoire. Puis, à l'étape de l'« organisation » en formulant le plan de texte. Jusqu'à cette étape, nous n'avons pas observé de grandes différences parmi les trois groupes. En effet, les participants possédaient presque le même niveau de connaissances en ce qui concerne le contenu et la forme de la nécrologie sur Kim Dae-jung.

Cependant, à partir de l'étape de la « textualisation », les débutants n'étaient pas capables de suivre le même processus que les deux autres groupes. Nous avons alors recouru à un processus de réécriture qui donne la priorité aux expressions lues antérieurement dans les textes de lecture. Ainsi, seule l'étape de la textualisation a été traitée différemment, attendu que nous avons suivi les mêmes étapes de planification et de révision au début et à la fin du processus. Ce processus de textualisation auprès du groupe des débutants est grandement inspiré de la pratique proposée par Vigner (2001 :83-84), à savoir : 1. Sélectionner des éléments de texte dans les textes de lecture en fonction du plan formulé; 2. Associer des éléments rassemblés en fragments de texte, en courts paragraphes; 3. Assembler des fragments de texte et les organiser en un texte continu.

En ce qui concerne les deux autres groupes, intermédiaire et avancé, nous avons effectué l'étape de « linéarisation » en engageant des choix lexicaux afin de mettre les idées récupérées en texte selon l'organisation rhétorique récupérée. Nous sommes passés parallèlement à l'étape de la « rédaction-édition » en considérant la convention d'écriture aux niveaux de la syntaxe et de l'orthographe. Nous avons enfin réalisé la dernière étape, soit la « révision », en relevant les erreurs de sens et de forme afin d'apporter des corrections au texte, tant au niveau de la forme et que de son contenu, dans le but d'en améliorer la qualité.

Étant donné que nous voulons vérifier l'effet du processus d'écriture, au niveau d'une part, de la forme typologique et, d'autre part, du sens culturel, nous élaborons des grilles de codage dans le but d'analyser les productions des participants concernant ces deux aspects.

Afin d'analyser les productions des participants au point de vue de la forme typologique, nous proposons la grille suivante.

TableauXXVII : grille de codage sur la forme typologique des productions

Emplacement des composantes	Composantes de la forme typologique	Code
Ouverture	Annonce du décès	F-D
	Qualification générale	F-Q
	Expression de condoléances	F-Cn
Corps du texte	Étapes de la vie ou de la carrière	F-V
	Évaluation sur les œuvres personnelles	F-ÉO
	Évaluation sur la personnalité	F-ÉP
	Évaluation sur les relations humaines	F-ÉR
Chute	Commentaire	F-Cm
	Expression de respect	F-Ex
	Prière pour le repos éternel	F-P

Dans le tableau ci-dessus, concernant la partie d'ouverture des écrits en français des participants, nous nous attendons à ce que le premier paragraphe contienne deux composants incontournables : l'« annonce du décès », soit le code « F-D », suivie par la « qualification générale », soit le code « F-Q ». Il serait toutefois possible que les scripteurs coréens écrivent également l'« expression de

condoléances » car certains d'entre eux peuvent trouver plus naturel d'exprimer les condoléances au début de la nécrologie, en raison de leur bagage linguistique et culturel ; c'est la raison pour laquelle nous présentons le code « F-Cn » qui représente l'« expression de condoléances ».

Pour ce qui est de la partie du corps de leurs textes, nous nous attendons à ce qu'elle contienne nécessairement l'« étapes de la vie ou de la carrière » du défunt, soit le code « F-V ». Nous prévoyons également que les participants évaluent ensuite ce qu'ils ont présenté dans l'« étapes de la vie ou de la carrière ». Cette évaluation devrait concerner les œuvres personnelles du défunt, soit le code « F-ÉO », comme l'écrivent généralement les scripteurs occidentaux. Cependant, en ce qui concerne la caractéristique de l'évaluation, pour les scripteurs coréens, il serait possible d'évaluer la personnalité ou les relations humaines du défunt : les élèves coréens sont en effet éduqués dans un milieu où l'on donne la priorité à la valeur de la personnalité ou à celle des relations humaines, et non pas aux œuvres personnelles. À cause de cette possibilité, nous mettons dans notre grille de codage le code de l'« évaluation sur la personnalité », soit « F-ÉP », et le code de l'« évaluation sur les relations humaines », soit « F-ÉR » dans notre grille de codage.

Quant à la chute de la nécrologie, nous nous attendons à ce que les participants ajoutent le commentaire pour lequel nous mettons le code de « F-Cm ». Chez les scripteurs coréens, il serait tout de même fréquent d'exprimer le respect pour le défunt, car ils sont habitués à exprimer la politesse et le respect à l'égard d'une personne plus âgée ou expérimentée : pour ce cas, nous mettons dans notre grille de codage le code « F-Ex » qui représente l'« expression de respect ». Par ailleurs, nous mettons le code « F-P », qui représente la « prière pour le repos

éternel », pour le cas où les scripteurs coréens finissent leurs écrits comme une nécrologie en coréen.

Nous présentons maintenant la grille d'analyse des productions des participants en ce qui concerne le sens culturel. Elle se présente sous la forme suivante.

Tableau XXVIII : grille de codage sur le sens culturel des productions

Type de texte concerné	Sens culturel	Code
Nécrologie en français	Perception rationnelle sur la mort	S-R
	Mémoires collectives	S-MC
	Emploi du « nous » ou du « on » pour exposer l'opinion générale du scripteur	S-OG
Nécrologie en coréen	Perception sensible sur la mort	S-S
	Mémoires personnelles	S-MP
	Emploi du « nous » ou du « on » pour exposer l'opinion personnelle du scripteur	S-OP

Comme nous le voyons dans le tableau ci-dessus, dans une nécrologie en français, nous nous attendons à ce que les scripteurs annoncent la mort du défunt d'une manière rationnelle, en utilisant des mots objectifs tels que « décédé, mort, héritage », etc. Nous créons pour ce cas le code de « S-R ». Nous créons toutefois le code de « S-S » qui représente la « perception sensible sur la mort », pour le cas où les scripteurs expriment leurs sentiments en annonçant la mort du défunt, comme on le fait dans la nécrologie coréenne : on pourrait observer le marqueur de ce cas par l'utilisation de mots sensibles, tels que par exemple, « perte, douleur, tristesse, regret ».

Nous nous attendons à ce que les participants écrivent une nécrologie en français en s'appuyant sur la mémoire collective, sur ce qui peut se prouver objectivement. C'est la raison pour laquelle nous créons le code de « S-MC » pour la « mémoire collective ». Dans ce cas-ci, les participants utilisent fréquemment le « nous » ou le « on » de la voix publique, par exemple, « notre époque », « on sait », etc. Pour ce cas, nous créons le code de « S-OG » qui représente l'« emploi du « nous » ou du « on » pour exposer l'opinion générale du scripteur ».

Toutefois, nous créons le code de « S-MP » qui représente la « mémoire personnelle » pour le cas où les participants l'écrivent d'une façon émotionnelle en s'appuyant sur leur mémoire personnelle. Dans ce cas, les participants utilisent le « nous » ou le « on » différemment. Par exemple, dans les phrases, « Il restera pour toujours dans nos cœurs. » ou « Nous avons le souvenir d'un homme diligent, toujours studieux. », la nature du « on » ou du « nous » que les scripteurs utilisent n'est en fait qu'un « je » déguisé qui exprime leur propre sentiment. Nous créons alors le code de « S-OP » qui représente l'« emploi du « nous » ou du « on » pour exposer l'opinion personnelle du scripteur ».

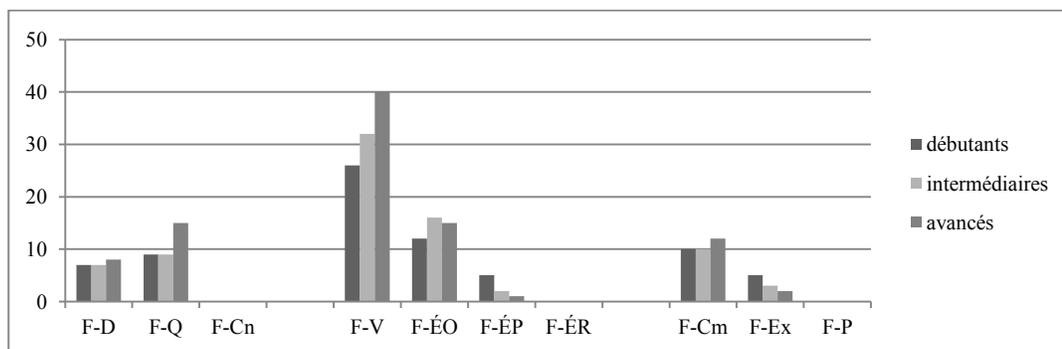
L'effet des pratiques scripturales peut se mesurer en comparant les résultats d'analyse des productions avant et après le cours expérimental, étant donné que nous utilisons ces mêmes grilles de codage dans les deux cas.

5. Analyse et Interprétation

Dans le but d'examiner l'effet de notre pratique, nous analysons les productions écrites des participants.

La figure 18 présente les résultats quant aux composantes de la forme typologique avant le cours d'expérimentation. Nous les présentons en fonction de la variable, « niveau linguistique des participants ».

Figure 18 : résultats AVANT le cours expérimental sur les composantes de la forme typologique

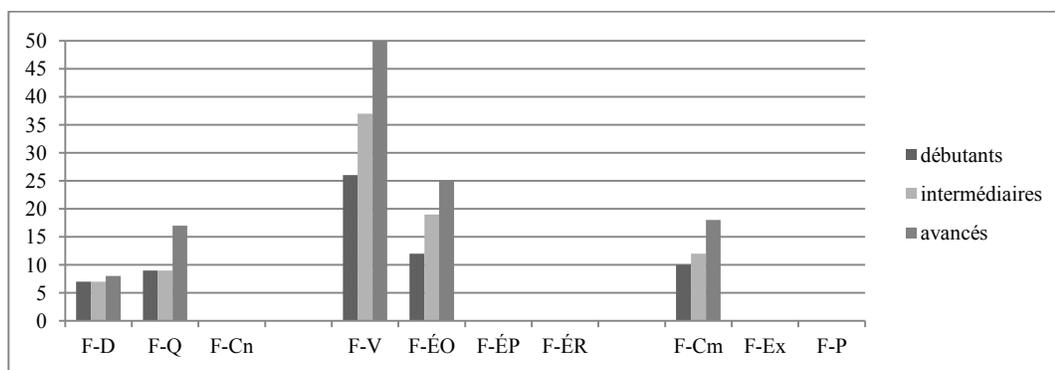


Rappelons que le déroulement des composantes formelles dans la nécrologie en français est le suivant : « Annonce du décès → Qualification générale → Étapes de la vie → Évaluation sur les œuvres personnelles → Commentaire ». Au regard de la grille de codage (voir le tableau XXVII), ce déroulement se traduit en « F-D → F-Q → F-V → F-ÉO → F-Cm ». Cependant, dans la figure ci-dessus, nous voyons que les codes du F-ÉP (évaluation sur la personnalité) et du F-Ex (expression de respect) sont présents pour tous les groupes, quelque soient les niveaux des participants, bien que leur fréquence soit inversement proportionnelle aux niveaux linguistiques. Par contre, les codes du F-Cn (expression de condoléances), du F-ÉR (évaluation sur les relations humaines) et du F-P (prière pour le repos éternel) n'apparaissent pas du tout. Cela signifie que les participants avaient des difficultés, avant le cours expérimental, à distinguer la

différence entre l'évaluation sur les œuvres personnelles et celle sur la personnalité. Ils avaient également des difficultés à différencier le commentaire de l'expression de respect.

Nous présentons maintenant les résultats des analyses des mêmes composantes, les composantes de la forme typologique, mais après que les participants aient suivi le cours expérimental, ceci afin de mesurer le changement. Nous les présentons également selon les niveaux linguistiques des participants.

Figure 19 : résultats APRÈS le cours expérimental sur les composantes de la forme typologique



Dans la figure ci-dessus, vu que les codes du F-Cn, du F-ÉP, du F-ÉR, du F-Ex et du F-P n'apparaissent pas pour tous les participants, cela nous démontre que tous les participants, qu'importe leurs niveaux, ont profité du cours expérimental pour éviter d'écrire les composantes inutiles dans la nécrologie en français et rédiger un texte bien formulé d'un point de vue de la forme typologique.

Dans ce contexte, nous prêtons attention au fait que le taux d'augmentation des codes est proportionnel aux niveaux linguistiques.

En comparant la figure 18 à la figure 19, nous constatons que les codes nécessaires aux écrits ont beaucoup augmenté chez les avancés par rapport aux débutants. En fait, les avancés produisent des textes plus longs après être passés par le processus de production en comparaison de leurs écrits initiaux avant le cours. Ils sont en effet capables de développer leurs propres idées en les intégrant dans le processus d'écriture.

Par contre, les codes des écrits chez les débutants n'ont guère augmenté. Ceux-ci restent en effet au stade de réécriture en reprenant les expressions des textes antérieurement lus. Étant donné que les expressions au sein des textes fournis sont très limitées, notamment en ce qui concerne les éléments qu'ils doivent écrire (c'est-à-dire, les informations sur le défunt, par exemple, étapes de la vie, qualification, décès, commentaire, etc.), les débutants n'arrivent pas à rédiger de longs textes.

Ainsi, nous constatons que les participants avancés ont davantage bénéficié du processus de production en ajoutant les codes nécessaires à leurs textes, comparativement aux débutants.

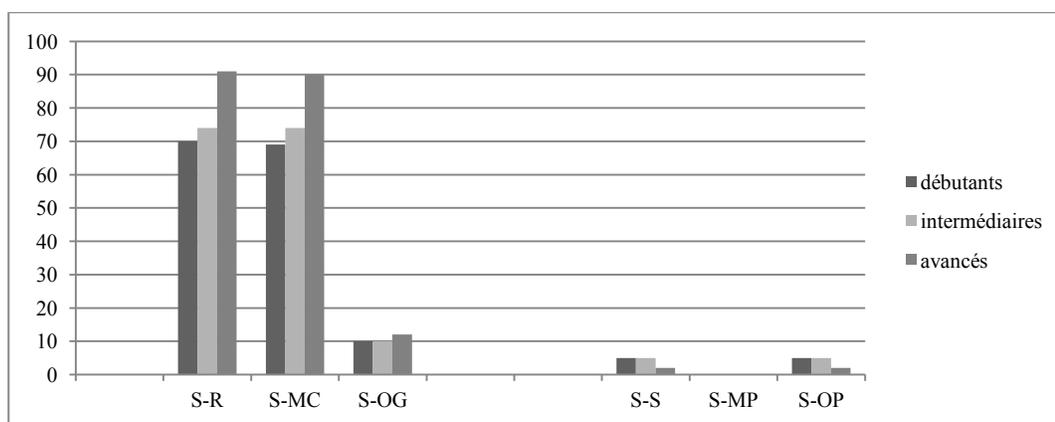
Nous exposons à présent les résultats au sujet de la compréhension du sens culturel. Nous débutons par les résultats avant le cours expérimental.

Étant donné que l'ouverture de la nécrologie comprend les deux composantes stéréotypées, soit l'annonce du décès et la qualification générale du défunt, qui sont des faits relativement clairs et simples à écrire, tous les participants ont débuté leurs écrits par ces deux composantes, sans y ajouter aucune de

composante supplémentaire. Ainsi, nous n’y observons pas de marqueurs remarquables au point de vue culturel.

En revanche, dans le corps de même que dans la chute du texte, nous observons plusieurs marqueurs culturels qui se basent sur la différence typologique entre la nécrologie en français et celle en coréen, spécialement dans l’évaluation sur le défunt et le commentaire. Nous présentons alors la figure 20 qui montre les résultats concernant le sens culturel, selon la variable de niveau linguistique.

Figure 20 : résultats AVANT le cours expérimental sur le sens culturel

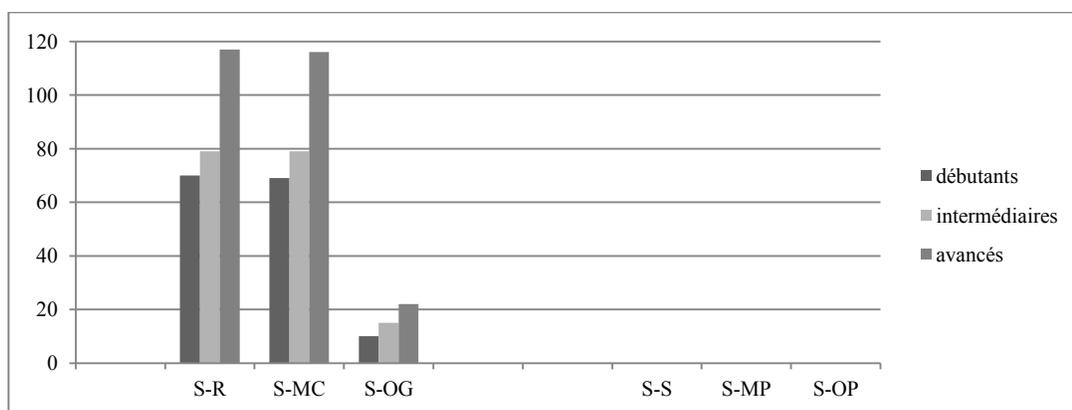


Dans la figure ci-dessus, nous constatons que les productions des participants se basent principalement sur la perception rationnelle sur la mort (S-R) et les mémoires collectives (S-MC). Comme nous le montre le taux du code S-OG, en ce qui concerne l’emploi du « nous », les participants l’utilisent pour exposer une opinion générale. Aucun participant n’utilise les mémoires personnelles (S-MP) dans son écrit et très peu de participants présentent la perception sensible sur la mort (S-S) et recourent au « nous » pour exposer une opinion personnelle (S-OP) dans leurs écrits. Ce résultat n’est pas étonnant vu le jeune âge des participants : ils

sont trop jeunes pour avoir des mémoires et des idées personnelles à propos d'un personnage politique.

Après le cours expérimental, nous recueillons les écrits des participants et les analysons en fonction de la même grille de codage. Les résultats sont présentés dans la figure ci-dessous.

Figure 21 : résultats APRÈS le cours expérimental sur le sens culturel



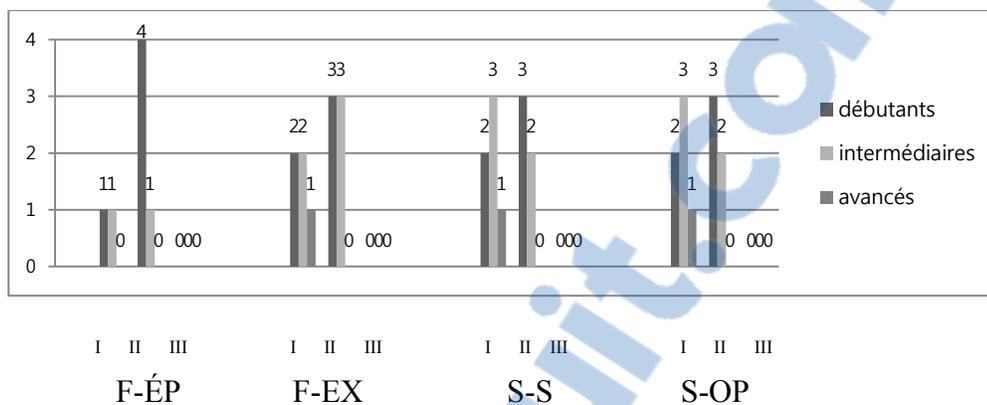
Dans la figure ci-dessus, attendu que les codes du S-S, du S-MP et du S-OP ne sont pas présents chez tous les participants, nous pouvons noter que tous les participants ont tiré parti du cours pour s'abstenir de mentionner les composantes inutiles dans la nécrologie en français et sont parvenus à rédiger un texte bien formulé d'un point de vue typologique. Toutefois, considérant que le taux d'augmentation des codes, S-R, S-MC et S-OG est proportionnel aux niveaux linguistiques, les participants avancés ont plus modifié leurs écrits que les débutants, en y ajoutant les codes nécessaires.

À l'issue de cette analyse sur les productions des participants, nous pouvons clairement confirmer notre hypothèse en disant que les participants ont bénéficié l'enseignement proposé pour soutenir le processus d'écriture afin de produire de meilleurs écrits, tant du point de vue de la forme typologique que du sens culturel.

Dans le but d'analyser les données plus attentivement, nous nous penchons sur les résultats concernant les codes du F-ÉP, du F-Ex, du S-S et du S-OP, codes dans la nécrologie coréenne qui sont apparus avant le cours expérimental. Nous introduisons cette fois les deux variables suivantes : le niveau linguistique et l'expérience lectorale.

Selon les résultats des entrevues, les participants s'avèrent habituellement tous très passifs dans leurs habitudes de lecture et d'écriture à Montréal. Leurs seules occasions de lire et d'écrire sont liées aux activités scolaires, qui sont déjà assez exigeantes pour eux à cause de leurs faibles capacités linguistiques dans un nouvel environnement où deux langues étrangères sont pratiquées simultanément. Cependant, leurs expériences lectorales étaient tout de même variées lorsqu'ils étaient en Corée. Nous considérons les expériences lectorales et choisissons de les diviser en trois catégories : moins de 30 minutes par jour, environ 1 heure par jour, environ 2 heures par jour. Le ratio de ces trois catégories pour le groupe des débutants est de 1 :3 :3, de 2 :3 :2 pour les intermédiaires et de 2 :3 :2 pour les avancés. Dans la figure ci-dessous, le «groupe I» représente le groupe qui lisait moins de 30 minutes par jour, le «groupe II» celui qui lisait environ 1 heure par jour et le «groupe III» environ 2 heures par jour.

Figure 22 : résultats AVANT le cours expérimental selon les deux variables, le niveau linguistique et l'expérience lectorale



Bien que le nombre de cas ne soit pas suffisant pour pouvoir être généralisé, dans la figure ci-dessus, nous voyons que les participants avancés écrivent bien en évitant les codes du F-ÉP, du F-EX, du S-S et du S-OP, peu importe leur expérience lectorale préalable en Corée. Cependant, nous supposons que la variable de niveau linguistique est étroitement liée à l'expérience en lecture, car, en fait, dans le cadre de l'école, il est demandé aux étudiants avancés de lire plus de livres que les débutants.

Nous remarquons également une tendance chez les participants dans le groupe C qui lisaient environ 2 heures par jour en Corée, ceux-ci ne commettent pas de fautes typologiques en évitant d'écrire les codes du F-ÉP, du F-EX, du S-S et du S-OP, quels que soient leurs niveaux linguistiques. En effet, même les débutants écrivent correctement d'un point de vue typologique, dans le cas où ils possèdent suffisamment d'expérience en lecture. Ainsi, nous concluons que l'expérience lectorale peut s'avérer également un facteur important pour rédiger un texte typologiquement bien formulé.

6. Conclusion

Nous avons examiné l'effet du processus de la production effectuée à partir de la typologie textuelle dans l'enseignement de la langue française.

Le résultat principal de cette étude réside dans le fait que le cours donné sur le processus de production d'un texte a aidé les participants à améliorer leurs compétences scripturales, et ce, tant au niveau de la forme typologique qu'en ce qui a trait au contenu culturel. Cela signifie que la typologie textuelle, spécialement traitée à des fins pratiques scripturales, peut servir d'outil fondamental auprès des apprenants quant à l'amélioration de l'apprentissage de la forme typologique et du sens culturel.

Cependant, ce qui attire le plus notre attention est le fait que les apprenants avancés, qui possèdent une solide compétence en écriture aux niveaux de la syntaxe et de l'orthographe, ont obtenu de meilleurs résultats, ceci en se concentrant sur la reconstruction des connaissances antérieures en fonction de leur intention d'écriture. En revanche, les débutants ont trop centré leur attention sur la formation des phrases et, ce faisant, ont perdu la chance d'actualiser la reconstruction des connaissances préalables selon les critères proposés dans le processus d'écriture. Ce résultat démontre que les élèves avancés profitent davantage du processus de production afin de développer leur compétence textuelle.

Il est par ailleurs important de mentionner le résultat concernant l'expérience lectorale. Nous avons traité cette variable supplémentaire avec la variable de niveau linguistique afin d'analyser les écrits produits avant le cours expérimental. Nous constatons que les avancés qui lisent actuellement plus de livres que les débutants ont produit de meilleurs écrits, aussi bien du point de vue typologique que du sens culturel. Nous relevons surtout des rédactions de qualité supérieure de la part du groupe qui lisait auparavant environ 2 heures par jour par rapport aux groupes qui lisaient moins.

Ces résultats nous suggèrent que l'expérience lectorale constitue la base de la compétence de la langue écrite pour être capable de produire un texte bien formulé, à la fois sur le plan de la forme et du contenu.

Références

Canvat, K. (1994). La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 263-282). Berne, Suisse : Peter Lang.

Chartier, A.-M. et Hébrard, J. (1994). Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^e siècle. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 23-90). Berne, Suisse : Peter Lang.

Cho, K. H. (2008). 문화 연구로서의 텍스트종류 분석-한국어와 독일어 '추모문'의 문화 대비적 고찰 (Textsortenanalyse als Kulturforschung - Eine kontrastive Analyse der textsorte Nachruf im Koreanischen und Deutschen *독일문학 (Koreanische Zeitschrift für Germanistik)*, 105, 147-170.

Connor, U., Nagelhout, E. et Rozycki, W. V. (2008). *Contrastive rhetoric : reaching to intercultural rhetoric*. Amsterdam, Holland ; Philadelphia, U.S. : John Benjamins Pub.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Dufays, J.-L. (1994). *Stéréotype et lecture*. Bruxelles, Belgique ; Berlin, Germany; New York, U.S.; Oxford, England : Peterlang.

Dufays, J.-L. (2010). *Stéréotype et lecture :Essai sur la réception littéraire*, Bruxelles, Belgique ; Berlin, Germany; New York, U.S.; Oxford, England : Peterlang.

Kim, Y. S. (2004). *Recorder vs. Interpreter: a comparative analysis of photojournalism*. Seoul, Korea: Media Research Center.

Le goff, F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention. *Recherche et travaux*, 73, 19-34.

Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought : how Asians and Westerners think differently -- and why*. New York, U.S. ; London, England : Free Press.

Reuter, Y., Brassart, D.-G., Équipe THÉODILE-CREL, Équipe THÉODILE et Centre de recherche en éducation. (1994). *Les Interactions lecture-écriture*. Berne, Suisse : P. Lang.

Revaz, F. (2001). La nécrologie : un genre rédactionnel? In J. M. Adame et T. Herman (Eds.), *Genres de la presse écrite et analyse de discours* (pp. 187-204). Paris, France : Presses Universitaires de Franche-Comté.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Évreux: CLE international.

DISCUSSION
ET
CONCLUSION

Chapitre 5 : DISCUSSION ET CONCLUSION

5.1 Résumé des principaux résultats

Le résultat principal du premier article est le fait que les groupes de débutants et d'intermédiaires ont profité des connaissances textuelles préalablement acquises en anglais afin de percevoir le fonctionnement de la langue dans les textes en français. En revanche, dans la même condition, nous observons que la perception du fonctionnement de l'écrit à partir de l'acquisition de connaissances mobilisées à partir de la typologie textuelle n'est pas déterminante pour le groupe des avancés. À propos des apprenants avancés, il semble plutôt que la lecture des mêmes types de textes en anglais et en français a permis une compréhension plus profonde des facteurs textuels.

Ce résultat suggère que l'on a tort de penser que l'apprentissage sur le fonctionnement de l'écrit n'est efficace qu'une fois les compétences de base maîtrisées. La typologie textuelle peut servir d'outil fondamental en tant que guidage textuel, et ce, dès le début d'apprentissage, ceci afin de dépasser le stade de l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire et d'apprendre la langue écrite dans sa globalité.

En ce qui concerne le deuxième article, le résultat principal tient au fait que le cours dispensé sur les stratégies lectorales a aidé les participants à percevoir la typologie textuelle propre à la langue cible. Nous pouvons également en conclure que ce cours est efficace pour apprendre les facteurs lexicaux et grammaticaux. Pourtant, ce qui attire le plus notre attention, c'est le fait que les débutants ont obtenu d'assez bons résultats à l'instar du premier article. Ils ont montré une amélioration non seulement dans les domaines lexicaux et

grammaticaux, mais également dans le domaine textuel. Ce résultat suggère que l'approche stratégique en lecture effectuée à partir de la typologie textuelle est efficace même pour les apprenants débutants.

De plus, les connaissances et l'expérience obtenues pendant le cours ont été transférées dans l'autre langue relativement similaire en comparaison à la langue maternelle des sujets. Cet effet de l'influence translinguistique s'est réalisé dans la perception de la typologie, qui a la même structure textuelle, de même que dans la compréhension des mots pleins, qui possèdent une signification et une forme similaire.

Ainsi, en se reportant à l'effet de l'influence translinguistique tel que vérifié dans le premier article, qui allait de l'anglais au français, et en réfléchissant à cet effet dans le deuxième article, qui repose sur l'approche inverse (soit un transfert du français vers anglais), il en ressort qu'il y a beaucoup de possibilités de profiter de cette synergie d'apprentissage entre ces deux langues.

À propos du troisième article, le résultat principal réside dans le fait que le cours donné sur le processus de production a aidé les participants à produire de meilleurs écrits, aussi bien du point de vue de la forme typologique qu'en ce qui a trait au contenu culturel. Cela signifie que le processus de production permet aux apprenants de profiter de la typologie textuelle afin d'améliorer leurs écrits, et ce, tant au niveau typologique que du sens culturel.

Cependant, ce qui attire notre attention est le fait que les apprenants avancés, qui possèdent une solide compétence en écriture aux niveaux de la syntaxe et de l'orthographe, ont obtenu de meilleurs résultats, tandis que les débutants ont trop centré leur attention sur la formation des phrases et, ce faisant, ont perdu la chance de raffiner leurs idées dans leurs écrits. Ce résultat démontre que les apprenants avancés profitent davantage du processus de production afin de

développer leur compétence textuelle.

Il est par ailleurs important de mentionner le résultat concernant une variable supplémentaire, soit l'expérience lectorale. Les données nous montrent que l'expérience lectorale constitue la base de la compétence de la langue écrite pour être capable de produire un texte bien formulé, à la fois sur le plan de la forme et du contenu.

Nous en concluons que la didactique a beaucoup à gagner des recherches conduites en typologie. Plus particulièrement, que ce soit en compréhension ou en expression, l'approche stratégique peut stimuler la mise en place de la typologie textuelle pour appréhender l'écrit et développer des procédures qui conduisent l'apprenant à mettre en pratique ses acquis hors de la classe.

5.2 Apports de la recherche

Les apports de notre recherche reposent sur trois aspects : la rhétorique contrastive interculturellement traitée, l'influence translinguistique dans l'apprentissage multilingue et l'approche stratégique à documenter dans le programme actuel en Corée du Sud.

5.2.1 Rhétorique contrastive dans un point de vue interculturel

Comme le soulignent Coirier *et al* (1996) ainsi que Cuq et Gruca (2002), on s'accorde aujourd'hui pour mettre en valeur l'opération textuelle dans l'apprentissage des langues, tel que par exemple, récupérer, sélectionner et organiser les informations pertinentes, afin de mobiliser des schémas cognitifs prototypiques et produire un écrit eu égard à un modèle textuel. Considérant que

cette opération est étroitement en lien avec la culture, nous mettons à l'essai une démarche pédagogique non seulement textuelle mais également culturelle.

Dans ce sens, notre étude peut être définie comme une recherche didactique qui situe la culture au centre de la formation de la langue écrite. Il s'agit en effet de la rhétorique contrastive interculturellement appliquée dans l'apprentissage multilingue.

En se basant sur l'idée que la culture est un élément essentiel pour comprendre et s'exprimer dans une langue, les didacticiens ont beaucoup profité des recherches sur les phénomènes culturels relatifs à la « forme discursive ». En fait, les perspectives de l'ethnographie de la communication sont une des sources théoriques de l'approche communicative de l'enseignement des langues. Par exemple, d'après Beacco (2000), cette perspective met en évidence les normes d'interaction communicatives qui définissent des normes de conduite sociale ou culturelle dans une communauté linguistique. Selon lui, une telle analyse concernant les normes d'interaction a pour objet de décrire les règles implicites du comportement verbal qui sont potentiellement à l'œuvre dans tous les échanges langagiers, auxquels elles confèrent un caractère plus ou moins prévisible ou formel. Il s'agit en effet de toutes ces règles de communication qui déterminent l'appropriation des normes socio-langagières dans une situation de communication donnée, telles que les protocoles d'entrée en contact.

Pourtant, les renouvellements des pratiques d'enseignement de la communication ont surtout bénéficié à l'oral et les retombées dans l'enseignement de la langue écrite restent mineures. Bien que beaucoup de chercheurs, comme Bourgade (2002), Han, M. J. (2003), Shim, B. S. (2003) soulignent le rôle communicatif de la langue écrite, les recherches sur les phénomènes culturels relatifs à la « forme textuelle » ne sont pas encore assez nombreuses : il est

effectivement encore rare dans les approches méthodologiques de faire écrire les apprenants dans le but de développer une véritable compétence textuelle qui prenne en compte l'aspect culturel.

En effet, les apprenants non natifs éprouvent souvent des difficultés à comprendre la rhétorique conventionnelle propre à un pays étranger, ceci en raison de leur bagage culturel. Ainsi, ils commettent souvent des méprises en langue non maternelle à cause de leur propre culture origine.

Un bon exemple de méprise en langue écrite causée par des cultures différentes entre l'auteur natif et les lecteurs non natifs a eu lieu à Montréal lors de la saison estivale 2010. Une grande querelle avait été provoquée le 11 juin 2010 par un article du journal gratuit *Montreal Mirror* concernant la prévision d'un match de football de la Coupe du Monde 2010. L'analyste a exprimé son opinion sous un angle individuel et les lecteurs, les étudiants coréens qui ont appris l'anglais à un âge tardif, n'ont pas pris en compte la rhétorique conventionnellement différente de la leur et l'ont compris comme un point de vue objectif traité sous l'angle collectif⁵⁹. Cette querelle qui a continué jusqu'au 18 juin dans le journal s'avéra un événement très intéressant du point de vue de la didactique des langues.

Cela nous montre que la rhétorique conventionnelle est un élément important dans un environnement culturellement différent pour l'apprenant non natif. En ce sens, notre étude didactique concernant la rhétorique contrastive basée

⁵⁹ Y. S. Kim (2004) et T. G. Son (2004) ont analysé et comparé les articles de journaux rédigés dans un pays occidental (aux États-Unis) et des pays occidentaux (en Corée du Sud et au Japon). D'après eux, dans les journaux orientaux, on préfère conserver une position d'enregistreur ou descripteur qui regarde les objets de manière globale sous un angle collectif et exprimer un point de vue objectif. Par contre, dans les journaux occidentaux, on préfère adopter une posture d'interpréteur en envisageant les objets et en interprétant leur sens selon un point de vue personnel.

sur l'aspect interculturel aidera les apprenants coréens à comprendre les règles de construction des textes en fonction des différentes normes culturelles.

En fait, les auteurs comme Cuq et Gruca (2002) et Connor (2008) mentionnent l'importance des connaissances textuelles dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Ils soulignent surtout les connaissances antérieures des apprenants, leurs expériences du monde ainsi que leurs bagages culturels qui se basent et reposent sur leurs langues maternelles. Cependant, leurs points de vue concernant les connaissances ou les expériences antérieures en langue maternelle sont divergentes.

D'un côté, Cuq et Gruca (2002) les considèrent d'un point de vue « positif ». Ils les traitent comme une base fondamentale qui facilite l'acquisition de la compréhension/expression d'une langue étrangère : ils supposent que l'acquisition de la langue écrite en langue étrangère est un processus qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle, et du développement des compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère.

D'un autre côté, Connor (1996, 2008) les considère d'un point de vue « négatif ». C'est lui qui présente la terminologie originale en anglais, « Contrastive rhetoric ». Il suppose que les connaissances et les expériences antérieurement acquises en langue maternelle risquent de guider les apprenants « rhétoriquement » vers une mauvaise direction dans l'apprentissage de la langue seconde. Il souligne alors l'importance de bien comprendre la rhétorique propre à la langue cible dans l'apprentissage de la langue seconde.

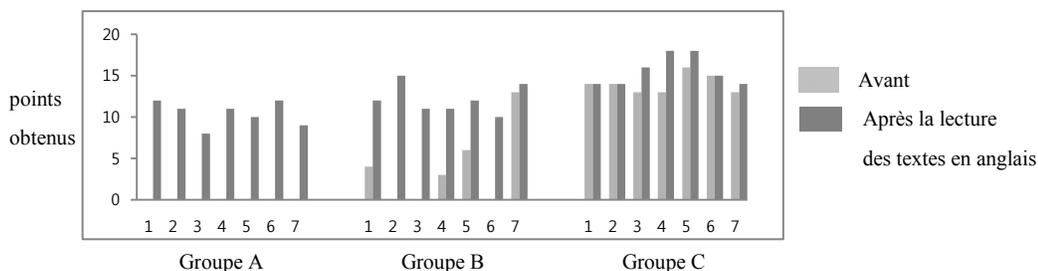
Ainsi, en faisant référence aux auteurs mentionnés, nous constatons que l'on s'accorde sur l'importance des connaissances et des expériences antérieures dans l'apprentissage d'une langue. Cependant, ils traitent uniquement celles en langue maternelle. Nous appliquons quant à nous leurs théories dans

l'apprentissage multilingue où les apprenants coréens apprennent le français et l'anglais simultanément. Nous retenons le point de vue de Cuq et Gruca (2002) au sujet de la relation entre le français et l'anglais, et celui de Connor (2008) pour celle entre le français et le coréen.

Premièrement, à propos de la relation entre le français et l'anglais, nous trouvons le point de vue de Cuq et Gruca (2002) pertinent car le transfert des connaissances s'avère profitable considérant la similitude entre ces deux langues. Ainsi, nous utilisons les connaissances et les expériences qui sont stockées au cours de l'apprentissage d'une langue pour faciliter des tâches d'apprentissage dans l'autre langue.

Nous examinons d'abord, l'effet de l'influence translinguistique de l'anglais vers le français. Nous vérifions le changement de la compréhension textuelle dans les textes en français après la lecture des textes en anglais. La figure ci-dessous nous révèle que les apprenants ont positivement profité de l'influence translinguistique entre les deux langues.

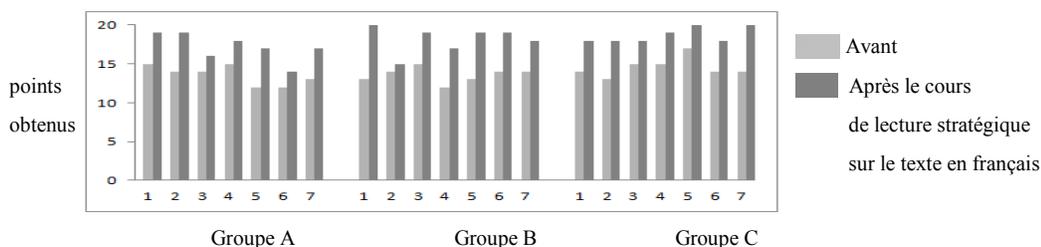
Figure 23: compréhension du fonctionnement de la langue dans les textes en FRANÇAIS



La figure ci-dessus concernant les résultats du premier article démontre que tous les participants ont bénéficié de la mobilisation des connaissances textuelles en anglais afin de faciliter la perception textuelle en français.

Nous vérifions ensuite l'effet de l'influence translinguistique du français vers l'anglais. La figure ci-dessous nous montre les résultats en ce qui a trait au changement de la compréhension textuelle dans les textes en anglais suite au cours de lecture stratégique avec le texte en français.

Figure 24 : compréhension du fonctionnement de la langue dans les textes en ANGLAIS



Cette figure 24 relève le fait que tous les participants ont profité de leur expérience de la lecture stratégique en français afin de mieux comprendre les textes en anglais.

Revenons au point de vue des auteurs au sujet des connaissances et expériences antérieures. Deuxièmement, en ce qui concerne la relation entre le français et le coréen, nous retenons le point de vue de Connor *et al* (2008) étant donné que la rhétorique entre le français et le coréen est très différente. Par conséquent, dans le processus de production, nous facilitons la perception de la rhétorique propre à la langue française en amenant les apprenants à reconnaître la différence rhétorique entre les deux langues. Les figures ci-dessous nous montrent les résultats concernant ce processus de production.

Figure 25 : résultats AVANT le cours expérimental
sur les composantes de la forme typologique

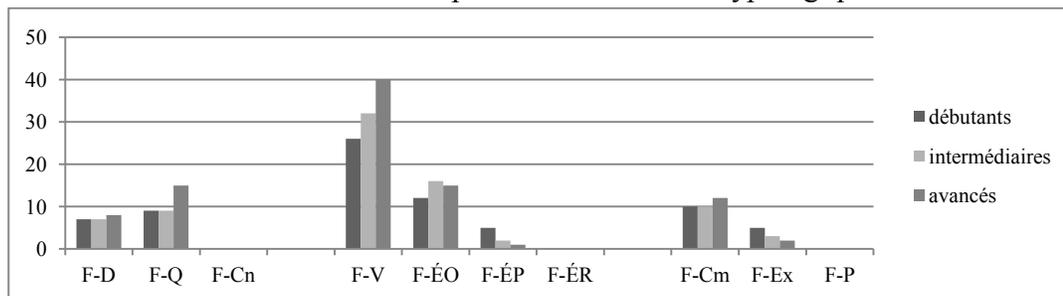
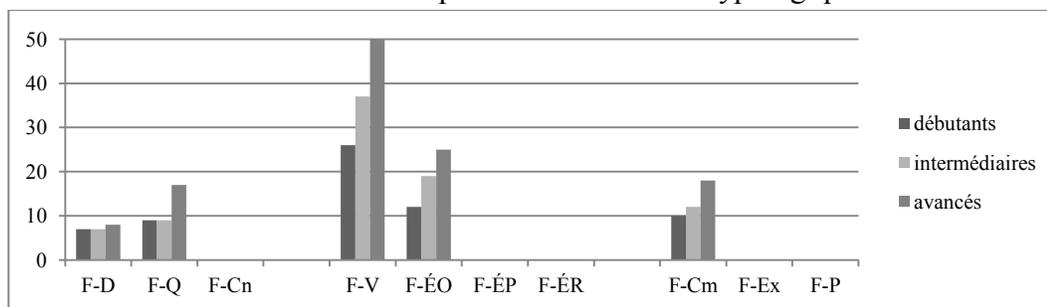


Figure 26 : résultats APRÈS le cours expérimental
sur les composantes de la forme typologique



Ces figures ci-dessus nous montrent que tous les participants ont amélioré leurs écrits au long du processus de production dans lequel l'accent est mis sur la différence rhétorique entre le français et le coréen.

Cette brève description des résultats obtenus, met en lumière la valeur de la rhétorique contrastive dans l'apprentissage multilingue.

Dans cette perspective, nous espérons que notre recherche peut être une occasion de réfléchir sur le concept de la proximité « linguistique et culturelle » dans l'apprentissage multilingue. Actuellement, malgré le fait que de nombreux chercheurs aient mis en évidence le paramètre fondamental que constitue la culture dans la formation des langues, l'approche ethnographique sur la rhétorique contrastive reste largement à réaliser et constitue un cadre, encore bien sous-

exploité selon nous, pour un renouvellement de l'enseignement des langues liées à la culture-civilisation.

5.2.2 Influence translinguistique

La démarche didactique de notre recherche a pour objectif de mettre à profit la synergie d'apprentissage entre deux langues, l'anglais et le français, d'une manière où les connaissances et l'expérience antérieurement acquises dans une langue sont réinvesties dans des tâches d'apprentissage concernant l'autre langue. En fait, les résultats de notre étude nous montrent que les apprenants coréens tirent avantage de la similarité linguistique entre ces deux langues étrangères et, ainsi, bénéficient positivement de l'influence translinguistique dans l'apprentissage multilingue. Cette influence translinguistique s'est réalisée dans la perception du fonctionnement de la langue de même que dans l'acquisition des mots pleins, qui possèdent la même signification ainsi qu'une forme similaire.

Ce résultat contient une valeur significative, en tenant compte de la situation actuelle où l'anglais se définit comme une langue internationale découlant de la mondialisation. En fait, la plupart des apprenants coréens apprennent l'anglais tout d'abord pour accéder à d'autres langues étrangères. Dans ce sens, les apprenants coréens de la langue française possèdent généralement l'expérience éducative en langue anglaise et ils étudient ces deux langues simultanément. Ainsi, les pratiques effectuées à partir de la typologie textuelle leur permettraient d'exercer leur compétence textuelle dans un contexte linguistiquement différent (anglais/français) et de la perfectionner tant au niveau de la forme typologique et qu'en ce qui a trait au sens culturel. Dans la pratique, il sera dès lors profitable d'utiliser des documents bilingues dont les deux langues,

coexistent linguistiquement et culturellement dans un même contexte et qui ne provoquent alors pas un grand changement du sens causé par l'alternance de codes.

En Corée du Sud, il y a actuellement une tendance à utiliser l'anglais pour l'enseignement de la langue française dans un contexte où le concept de « lingua franca » de l'anglais jouit d'une grande force de persuasion et possède la légitimité quant à l'expansion de cette langue dans la formation des langues étrangères. Dans cette perspective, en se souvenant de l'effet de l'influence translinguistique (de l'anglais au français) vérifié dans le premier article et en réfléchissant à cette influence dans le deuxième article qui a été appréhendé de façon inverse (soit du français vers anglais), il y a beaucoup de possibilités de profiter de cette synergie d'apprentissage entre ces deux langues. De ce point de vue, le français possède une position avantageuse par rapport aux autres deuxièmes langues étrangères fréquemment choisies comme le chinois, le japonais dans le système scolaire en Corée du Sud, car le français a plus de similarités avec l'anglais que ces autres langues⁶⁰. Dans ce contexte éducatif, notre pratique effectuée à partir de la typologie textuelle peut être un bon exemple applicable pour profiter de la similitude concernant ces deux langues.

Ce résultat concernant l'influence translinguistique nous suggère également que les apprenants non indo-européens, au sens large, peuvent bénéficier de la similarité linguistique relativement proche entre l'anglais et le français par rapport à leur langue maternelle, plus particulièrement dans le

⁶⁰ D'après Lightbown et Spada (2006), l'allemand est également une langue linguistiquement proche de l'anglais. Ils soulignent l'influence positive chez les apprenants allemands de la langue anglaise en raison de la similarité entre ces deux langues. Dans ce sens, nous n'avons pas mentionné ici les autres langues indo-européenne comme l'allemand pour comparer la similarité avec l'anglais, malgré qu'elles appartiennent aux deuxièmes langues étrangères dans le programme scolaire en Corée du Sud.

domaine de la typologie textuelle.

5.2.3. Approche stratégique

Les méthodologies actuelles de l'enseignement du français en Corée du Sud reposent sur l'idée que l'apprenant construit lui-même ses savoir-faire d'une manière autonome. Cependant, considérant que l'on a tendance à utiliser dans son écriture en langue étrangère une structure textuelle basée sur sa langue maternelle, comme le souligne Ringbom (2001, 2007), il serait nécessaire d'enseigner explicitement les caractéristiques scripturales au niveau textuel. Dans ce contexte, nous pratiquons l'approche stratégique, qui s'accompagne d'« explicitation » de la part de l'enseignant qui guide les processus cognitifs des apprenants en ce qui a trait à la compréhension ainsi qu'à la production textuelle.

Les résultats de recherche nous montrent que l'approche stratégique améliore considérablement la compréhension des participants aussi bien au niveau textuel que de la production sur le plan de sa physionomie typologique.

5.3 Implications pratiques de la recherche

De nos jours, on s'accorde sur le fait que les contenus éducatifs ont peu à peu, en termes de savoir, cédé la place aux savoir-faire. Selon Cuq et Gruca (2002), il y a deux aspects différents, mais complémentaires, en termes de savoir.

D'une part, le savoir dit déclaratif, c'est-à-dire la connaissance abstraite, que l'on peut énoncer et formaliser. D'autre part, le savoir dit procédural qui désigne un savoir implicite, internalisé et directement utilisable pour la communication, qui suppose donc l'individualisation du savoir déclaratif.

D'autres auteurs proposent le concept de « compétences procédurales » dans le cadre des théories du traitement de l'information. Selon Bialystok (1990), les compétences procédurales sont de deux ordres : premièrement, l'« analyse des compétences linguistiques » est définie comme le processus qui est à la base de la construction, de la structuration et de l'explicitation des représentations liées aux connaissances. Deuxièmement, le « contrôle des traitements langagiers » désigne la capacité mentale à diriger son attention sur les informations pertinentes et appropriées, et à les intégrer en temps réel.

En ce qui nous concerne, nous proposons les connaissances sur la typologie textuelle comme savoir déclaratif et suggérons l'approche stratégique afin de les appliquer comme savoir procédural, tant en lecture qu'en écriture. Étant donné que notre didactique est étroitement liée avec la didactographie⁶¹ et que notre première expérimentation se fait uniquement à l'aide des textes expérimentaux, sans l'intervention didactique de l'enseignant, nous traitons les implications pratiques de notre recherche non seulement du point de vue des savoirs procéduraux, mais également du point de vue des savoirs déclaratifs. Ainsi, les principales implications pratiques de notre recherche portent sur les trois points suivants : la typologie textuelle, les stratégies lectorales et le processus de production.

5.3.1 Typologie textuelle comme guidage textuel

⁶¹ Selon Galisson (1994 : 33-34), sur le mode didactographique, les travaux conduits essentiellement à la réalisation de matériels (méthodes, manuels, outils pour la classe), parlant de l'adoption et de l'adaptation de modèles didactologiques, dans le but d'infléchir la pratique de tel type de classe, accueillant tel type de public, dans telle situation, etc.

Brassart (2005) souligne l'importance des connaissances textuelles en disant qu'elles pourraient être elles-mêmes l'ordre des savoir-faire. En ce qui nous concerne, nous tentons de les traiter comme les connaissances procédurales à l'aide des questionnaires qui orientent vers l'articulation de la lecture et l'écriture. Ainsi, dans notre pratique, nous nous concentrons sur la typologie textuelle en tant que guidage textuel dans l'enseignement/apprentissage de la langue écrite.

De ce point de vue, nous utilisons les documents authentiques qui prennent en compte les caractéristiques d'une typologie textuelle. De plus, nous élaborons les textes expérimentaux en étant particulièrement attentive aux critères textuels pour qu'ils prennent une physionomie typologiquement adéquate. Ainsi, dans la série de nos expérimentations, les marqueurs textuels distribués dans nos textes expérimentaux ont joué positivement un rôle pour guider l'accès au sens en facilitant l'apprentissage de la langue écrite.

Les résultats de la première expérimentation nous montrent bien que le savoir déclaratif sur la typologie textuelle joue lui-même un rôle significatif pour accéder au sens au niveau textuel. Dans les deux dernières expérimentations où nous suscitons sa détection en lecture et son réinvestissement en écriture, les résultats nous relèvent que ce savoir textuel peut jouer un rôle primordial pour sensibiliser les apprenants aux caractéristiques de la typologie textuelle.

5.3.2 Stratégie lectorales

Notre pratique en lecture a l'avantage de faire relever aux apprenants les indices qui relient un texte à sa typologie textuelle et de mettre en pratique ces stratégies sur des textes linguistiquement variés (le français, l'anglais et le coréen). Elle s'enrichit par les théories sur la réception des textes et contribue à mettre en

place une méthodologie stratégique effectuée à partir de la typologie textuelle. Cela aide les apprenants à développer une véritable compétence lectorale praticable dans l'apprentissage multilingue. Nous proposons les implications de notre pratique lectorale en deux aspects : les stratégies lectorales en modèles interactifs et l'approche interculturelle de la rhétorique contrastive.

Premièrement, notre pratique lectorale possède sa valeur propre de suggérer les modèles « interactifs » et de vérifier son effet pour les apprenants coréens qui ont l'habitude d'utiliser les modèles « sémasiologiques » notamment dans la lecture en français.

En fait, les modèles sémasiologiques font appel à des sources d'informations linguistiques aux niveaux graphémique, lexical, morphologique et syntaxique. Beaucoup d'auteurs comme Cuq et Gruca (2002) et Cornaire (1999) mentionnent que ces modèles rendent compte de la démarche mise en œuvre par un lecteur peu expérimenté ou par un lecteur qui se trouve en présence d'un texte difficile. Les apprenants coréens de la langue française ont tendance à lire un texte en français lettre par lettre, mot par mot, parce qu'ils trouvent que le français est une langue difficile à comprendre et qu'ils ont habituellement très peu de contact avec un texte en français. Par exemple, ils regardent souvent le premier mot inconnu d'un texte dans un dictionnaire sans lecture globale du texte en français.

Dans ce contexte, notre pratique lectorale préconise les modèles interactifs qui permettent l'interaction continue entre les connaissances antérieures du lecteur et les informations apportées par le texte. Par exemple, éviter la difficulté en continuant sa lecture linéaire et donner un sens approximatif à l'aide des connaissances antérieures ou du contexte et enfin vérifier si ce sens prévu est correct à chaque apparition du mot dans le texte. Ainsi, les lacunes que l'apprenant peut avoir au niveau linguistique et qui risquent de le conduire à un blocage devant

des unités lexicales inconnues sont surmontées par l'utilisation de ses connaissances antérieures. Notre pratique a l'avantage notamment de proposer les processus particulièrement opératoires au sujet de la typologie textuelle afin de profiter des connaissances textuelles que les apprenants possèdent.

Alors, dans notre pratique, les connaissances textuelles jouent un rôle primordial. Et surtout, nous utilisons les connaissances préalables concernant une typologie textuelle non seulement en langue cible (le français), mais également dans les autres langues d'apprentissage (l'anglais et le coréen). Dans ce sens, nous pouvons dire que notre pratique prend l'approche interculturelle de la rhétorique contrastive.

Ainsi, le deuxième aspect des implications de notre pratique lectorale concerne l'approche interculturelle de la rhétorique contrastive. En fait, dans notre pratique, c'est la comparaison des typologies parmi les langues d'apprentissage qui nous permet de démontrer explicitement les caractéristiques de la typologie textuelle en langue cible. Cette perspective correspond au point le plus important et le plus spécifique de notre pratique.

En mettant en pratique cette approche, les apprenants peuvent reconnaître plus efficacement les caractéristiques textuelles en langue cible. De plus, celle-ci aide les apprenants non seulement à comprendre un texte en langue cible, mais également à acquérir le savoir-lire qu'ils pourront réinvestir par la suite dans la lecture des autres langues d'apprentissage et, finalement, à les rendre autonomes.

Nous estimons que les travaux conduits à ce jour sur les activités mentales intervenant dans les modèles interactifs de la compréhension permettent de mieux cerner une démarche mise en œuvre dans le traitement des connaissances antérieures. Nous considérons également que notre démarche lectorale est particulièrement opératoire au sujet de la typologie textuelle dans la mesure où elle

bénéficie des apports de l'approche stratégique afin de faciliter les tâches concernant la perception textuelle qui restent souvent bien difficiles pour les apprenants coréens.

5.3.3 Processus de production

Nous considérons l'écriture comme une tâche difficile, spécialement lorsque l'on force à rédiger des productions originales et que, dans ce cas-là, l'écriture s'avère une activité de création. En ce qui concerne les apprenants coréens, cette situation devient plus difficile, car les lacunes qu'ils peuvent avoir dans le domaine linguistique renforcent le blocage à entreprendre une production écrite. Il n'est plus possible d'ignorer que ces difficultés appellent la nécessité d'une démarche didactique orientée vers des pratiques davantage applicables à leurs yeux.

Dans cette perspective, afin de guider les apprenants dans le processus de production, nous leur proposons des textes à lire et observons ensemble leurs caractéristiques typologiques pour les amener à en imiter la forme au niveau typologique. Autrement dit, nous profitons des connaissances textuelles en suscitant leur détection en lecture et leur réinvestissement en écriture afin de les appliquer comme savoir procédural. La valeur prédominante de notre démarche didactique est alors dans le passage du savoir déclaratif au savoir procédural. Dans notre pratique scripturale, les connaissances textuelles servent à établir une forme schématique pour le plan de texte, pour ensuite, les utiliser comme critères d'autoévaluation dans les étapes de rédaction et de révision.

Ainsi, notre pratique scriptural a l'avantage d'être centrée sur le « processus » de production sans tenir compte uniquement les résultats de production : soit que les apprenants réussissent à acquérir le savoir-écrire au long de ce « processus ». Nous avons pu obtenir les résultats satisfaisants concernant notre pratique car nous adaptons les processus aux niveaux linguistiques des apprenants. D'une part, pour les intermédiaires et les avancés, nous suggérons le processus de production qui illustre le cheminement du scripteur avisé et qui se base sur l'idée que le scripteur puisse diagnostiquer lui-même les erreurs commises ou les modifications à apporter. D'autre part, pour les débutants, nous simplifions les activités scripturales en leur proposant le processus de réécriture qui reprend les expressions des textes abordés lors de la lecture.

Nous estimons que cette pratique permet de sensibiliser les apprenants aux caractéristiques de la typologie textuelle et, enfin, d'enrichir leurs connaissances textuelles qui peuvent également être appliquées dans l'apprentissage des autres langues.

5.4 Limites de la recherche

La présentation de nos limites de recherche porte sur quatre aspects : soit l'expérimentation en contexte simulé, la rhétorique contrastive, le fait de susciter la participation volontaire, et, enfin, la question du ratio enseignant/apprenants.

5.4.1 Expérimentation en contexte simulé

Nous avons commencé notre recherche en centrant notre problématique

centrée sur les apprenants coréens de la langue française en Corée du Sud. Nous avons examiné leurs difficultés aux points de vue théoriques et pratiques, notamment celles qui concernent l'apprentissage de L3, le français, en tant que langue additionnelle. Peu d'apprenants coréens apprennent le français, peu importe l'endroit d'apprentissage, que ce soit en Corée du Sud ou même au Canada. Malgré que des recherches sur la formation de la langue française soient menées auprès des apprenants coréens, il est difficile d'effectuer une expérimentation empirique en raison du faible nombre de ces apprenants ciblés. C'est pourquoi, nous choisissons de réaliser notre expérimentation en dehors de la Corée du Sud, soit à Montréal. C'est en effet une région où les coréens ont relativement plus d'occasions d'apprendre la langue française. Nous pouvons donc y trouver des apprenants coréens de niveaux variés, cependant ceux-ci sont trop peu nombreux pour pouvoir d'assurer la généralisation des résultats de notre recherche. De plus, les expériences des apprenants coréens des langues étrangères, que sont l'anglais et le français, sont très variées et diffèrent de celles des coréens en Corée du Sud, car les Coréens qui résident à Montréal sont quotidiennement en contact avec ces langues étrangères.

Ainsi, nous admettons la limite de notre expérimentation en ce qu'elle est effectuée dans un contexte simulé au Québec, et non pas dans un contexte ciblé en Corée du Sud. D'autre part, nous sommes conscients que le nombre des participants n'est pas suffisant pour prétendre généraliser les résultats de notre étude.

Notre étude serait toutefois pertinente, d'une part, de vérifier l'effet de la

typologie textuelle, notamment en fonctions de degrés des connaissances grammaticales et lexicales des apprenants et, d'autre part, d'examiner l'influence translinguistique chez les apprenants dont la langue maternelle est le coréen.

5.4.2 Insuffisance de la documentation sur la rhétorique contrastive

La différence rhétorique entre les langues d'apprentissage peut avoir une valeur précieuse du point de vue didactique en considérant la relation entre la langue et la culture. Toutefois, la principale limite pour profiter de cette différence a trait à l'insuffisance de la documentation sur la rhétorique contrastive : en fait, il n'y a pas assez de résultats de recherches qui analysent certaines typologies textuelles d'un point de vue contrastif. De plus, sans des résultats académiquement prouvés, il est difficile de déterminer ce qu'est la physionomie « typique » d'un type de texte. Nous pouvons donc douter de la valeur éducative d'une typologie non prouvée.

Par conséquent, si cette pratique fait appel uniquement aux résultats réalisés dans des domaines connexes pour obtenir les connaissances textuelles tel que le contenu éducatif, cette pratique ne pourra pas suffisamment se développer par elle-même. C'est pourquoi, il est important de mettre en place parallèlement des méthodologies stratégiques qui traitent efficacement des marqueurs textuels en ce qui a trait aux divers types de textes authentiques.

5.4.3 Participation volontaire

Notre deuxième limite concerne les difficultés expérimentales à commencer par le nombre des participants. En effet, étant donné que nos

apprenants ciblés sont les élèves coréens et que les expérimentations se font à Montréal, nous avons eu beaucoup de difficultés à trouver des participants coréens. Ainsi, nous ne pouvons pas trouver des participants assez nombreux pour les tests statistiques qui peuvent nous donner des résultats généralisables.

Nous avons également été confrontés à des difficultés au cours des expérimentations, puisque notre recherche se base sur la participation « volontaire ». Bien qu'il faille susciter l'intérêt des participants pour les motiver à prendre part à la série d'expérimentations d'une manière active et continuelle, nous ne pouvons pas ignorer la lourdeur théorique d'une approche comme la rhétorique contrastive.

Nous aurions dû choisir un type de texte qui peut s'avérer intéressant, en fonction de l'âge des participants. Cependant, malgré que la nécrologie ne soit pas un type de texte divertissant pour les adolescents, nous l'avons choisie comme type de texte expérimental à cause de son accessibilité au regard de l'approche de la rhétorique contrastive. De plus, le sujet de ce type de texte, la mort, est un thème qui se prête bien à une approche interculturelle.

Cela dit, nous sommes conscients que la nécrologie est un type et un sujet trop lourd pour de jeunes gens et, de ce fait, nous n'avons pas réussi à maintenir leur désir de réagir face à toutes les activités de notre expérimentation. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas pu collecter toutes les données souhaitées. Nous voulions recueillir les écrits des participants dans chacune des trois expérimentations en les faisant parcourir le processus d'articulation entre la lecture et l'écriture. Nous avons donc élaboré des questionnaires sur la perception du fonctionnement de l'écrit de manière à guider ledit processus.

Néanmoins, les participants ont refusé d'écrire une nécrologie dans la première expérimentation. Cette expérimentation a été effectuée indépendamment

pour chaque participant et la plupart d'entre eux ont voulu y mettre un terme sans écrire de texte.

Étant donné que la typologie et le sujet de la nécrologie sont trop ennuyeux, nous aurions dû élaborer un autre moyen pour maintenir l'intérêt des participants.

5.4.4 Ratio enseignant/apprenants irréalisable en contexte scolaire

La dernière limite concerne le ratio entre l'enseignant et les apprenants. Nos cours d'expérimentation sont conçus pour un petit nombre d'apprenants. De plus, ils sont donnés par groupe organisé selon leurs niveaux linguistiques. Notre ratio, qui est de 1 enseignant pour 7 apprenants, a permis d'obtenir de bons résultats aux cours suivis. Cependant, en milieu scolaire, ce ratio idéal et ce groupement artificiel ne sont pas toujours possibles. Dans les faits, il faut alors susciter des interactions entre les pairs et en tirer profit afin d'obtenir de bons résultats.

BIBLIOGRAPHIE

Bibliographie

Adam, J.-M. (2001). *Genres de la presse écrite et analyse de discours*. Besançon Paris, France : Presses universitaires franc-comtoises ; Diffusé par Les belles lettres.

Ahukanna, J. G. W., Lund, N. J. et Gentile, R. J. (1981). Inter- and intra-lingual interference effects in learning a third language. *Modern Language Journal*, 65, 281-287.

Aijmer, K., Altenberg, B. et Johansson, M. (1996). *Languages in contrast : papers from a symposium on text-based cross-linguistic studies, Lund, 4-5 March 1994*. Lund, Sweden.: Lund Univ. Press.

Anderson, p. (1999). *la didactique des langue étrangères à l'épreuve du sujet*. Besançon, France : Presses Universitaires Franc-Comtoises.

Arabski, J. (2006). *Cross-linguistic influences in the second language lexicon*. Clevedon, England : Multilingual Matters.

Auer, P., & Wei, L. (2007). *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin, Germany ; New York, U.S. : Mouton de Gruyter.

Bailly, D. (2000). Fallait-il tuer la progression en classe de L2? In D. Coste et D. Véronique (Eds.), *La Notion de Progression, Notions en Question*, (pp. 119-131). ENS de Fontenay-Saint-Cloud, France : Pais 3-Sorbonne nouvelle.

Barbot, M.-J. et Camatarri, G. (1999). *Autonomie et apprentissage : innovation dans la formation* (1re éd. ed.). Paris, France : Presses universitaires de France.

Barnes, J. (2006). *Early Trilingualism : a focus on question*. Clevedon, England : Multilingual Matters LTD.

Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires de Septentrion.

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*. Paris, France : Hachette FLE.

Beaugrande, R. (1982). Les contraintes générales qui affectent les processus de compréhension du langage. *Bulletin de psychologie*, XXXV, 683-694.

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative, Théorie et pratiques*, Paris, France :Clé International.

Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L. W. Gregg et E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J. U.S.: L. Erlbaum Associates.

Bereiter, C. E. et Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, N.J. U.S. : L. Erlbaum Associates.

Bialystok, E. (1990). Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage. *Le Français dans le Monde, fév-mars*, 50-59.

Borg, S. (2000). Pour une lecture polycentrique de la notion de progression. In D. Coste et D. Véronique (Eds.), *La Notion de Progression, Notions en Question* (pp. 132-143). ENS de Fontenay-Saint-Cloud, France : Paris 3-Sorbonne nouvelle.

Bourque, G. (1992). L'articulation lecture/écriture. In C. Préfontaine et M. Lebrun (Eds.), *La lecture et l'écriture* (pp. 19-29). Montréal, Canada : Les Éditions logiques.

Boyer, H., Butzbach-Rivera, M. et Pendanx., M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris, France : Clé international.

Boyer, J.-Y., Dionne, J.-P. et Raymond, P. (1994). *Évaluer le savoir-lire*. Montréal, Canada : Logiques.

Brassart, D.-G. (2005). Didactique du français langue maternelle : approche(s) «cognitiviste(s)» ? In J.-L. Chiss, J. David & Y. Reuter (Eds.), *Didactique du français, Fondements d'une discipline* (pp. 95-118). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Brewer, W. F. (1980). Literacy theory, rhetoric and stylistics : implications for psychology. In R. J. Spiro, B. C. Bruce et W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension : perspectives from cognitive psychology, linguistics, artificial intelligence, and education*. Hillsdale, N.J. U.S. : L. Erlbaum Associates.

Brewer, W. F. et Glenn V (1984), *The nature and functions of schemas*, Center for the Study of Reading, Technical Report No. 325, University of Illinois at Urbana-Champaign. Illinois, U.S. ; The National Institute of Education.

Brinker, K. (1985). *Linguistische Textanalyse : eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Traduit en coréen par Lee, S. M. (2004), *텍스트언어학의 이해*, Seoul, South Korea : 도서출판역락.

Britton, J. (1982). Spectator role and the beginnings of writing. In M. Nystrand (Ed.), *What writers know : the language, process, and structure of written discourse* (pp. 149-169). New York, U.S. : Academic Press.

Bulea, E. et Jeanneret, T. (2007). Compétence de communication, processus

compétentiel et ressources : les apports des sciences du travail et des sciences du langage. In M. Verdelhan-Bourgade (Ed.), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp. 85-109). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Byun, M. S. (1990). Bilingualism and bilingual education : The case of the Korean immigrants in the United States. *International Journal of Sociology of Language* 82, 109-128.

Carrelle, P. L. (1984), Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications, *The Modern Language Journal*, Volume 68, Issue 4, 332–343.

Carrell, P.L. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *TESOL Quarterly*, 19(4), 727–752

Canvat, K. (1994). La notion de genre à l'articulation de la lecture et de l'écriture. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 263-282). Berne, Suisse : Peter Lang.

Carson, J. G. (1993). Reading for writing : cognitive perspectives. In J. G. Carson et I. Leki (Eds.), *Reading in the composition classroom*. Boston, U.S. : Heinle & Heinle.

Cenoz, J. (2000). Research on multilingual acquisition. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 39-53). Clevedon, England : Multilingual Matters LTD.

Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen et U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives* (pp. 8-20). Clevedon, England : Multilingual Matters.

Cenoz, J. (2009). *Towards multilingual education*. Bristol, UK ; Buffalo, NY: Multilingual Matters.

Cenoz, J. et Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. *The Modern Language Journal*, 95, No. 3.(Special Issue: Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts), 356-369.

Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psychological perspectives*. Clevedon, England ; Buffalo N.Y., U.S. : Multilingual Matters.

Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U. (2003). *The multilingual lexicon*. Dordrecht, Holland ; Boston, U.S. : Kluwer Academic Publishers.

Chartier, A.-M. et Hébrard, J. (1994). Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^e siècle. In Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp. 23-90). Berne, Suisse : Peter Lang.

Chiss, J.-L. (1989). Revendication d'autonomie et horizon de scientificité en didactique du français. In R. Gallison et E. Roulet (Eds.), *Vers une didactique du français, Langue française* (Vol. 82, pp. 44-52).

Cho, K. H. (2006). 독일어 추도사의 텍스트언어학적 분석 (Eine textlinguistische Analyse der Textsorte Nachruf im Deutschen). *독일문학 (Koreanische Zeitschrift für Germanistik)*, 99, 310-331.

Cho, K. H. (2008). 문화 연구로서의 텍스트종류 분석-한국어와 독일어 '추모문'의 문화 대비적 고찰 (Textsortenanalyse als Kulturforschung - Eine kontrastive Analyse der textsorte Nachruf im Koreanischen und Deutschen *독일문학 (Koreanische Zeitschrift für Germanistik)*, 105, 147-170.

Cicurel, F. (1991). *lectures interactives en langue étrangère*. Paris, France : Hachette.

Cicurel, F. (2000). La progression entre l'arbitraire et l'utopie raisonnable. In D. Coste et D. Véronique (Eds.), *La Notion de Progression, Notions en Question* (pp. 132-143). ENS de Fontenay-Saint-Cloud, France : Paris 3-Sorbonne nouvelle.

Claude, G. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris, France: CLE international.

Coirier, P., Gaonac'h, D. et Passerault, J.-M. (1996). *Psycholinguistique textuelle : une approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris, France: Armand Colin.

Connor, U. (1996). *Contrastive rhetoric : cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge, England ; New York, N.Y., U.S.: Cambridge University Press.

Connor, U., Nagelhout, E. et Rozycki, W. V. (2008). *Contrastive rhetoric : reaching to intercultural rhetoric*. Amsterdam, Holland ; Philadelphia, U.S. : John Benjamins Pub.

Coste, D. (1994), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*, Paris, France : Crédif-Hatier-Didier.

Coste, D., Moore, D., et Zarate, G. (2009). *Compétence plurilingue et pluriculturelle: vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, France : Editions du Conseil de l'Europe, www.coe.int/lang/fr.

Cummins, J. P. (2000). *Language, power, and pedagogy : bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England ; Toronto, Canada : Multilingual Matters.

Cummins, J., Baker, C. et Hornberger, N. H. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. Clevedon, England ; Buffalo N.Y., U.S. : Multilingual Matters.

Cummins, J. et Schecter, S. R. (2003). *Multilingual education in practice : using diversity as a resource*. Portsmouth, NH., U.S. : Heinemann.

Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*. Paris, France: Hachette.

De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon, England ; Buffalo, U.S. : Multilingual Matters.

De Angelis, G., & Dewaele, J.-M. (2011). *New trends in crosslinguistic influence and multilingualism research*. Toronto, Canada : Multilingual Matters.

De Beaugrande, R. et Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London, England : Longman.

Denhière, G., (1984), Introduction à l'étude psychologique du traitement de texte, In G. Denhière (Ed.), *Il était une fois... Compréhension et souvenir de récits* (pp. 15-44). Lille, France : PUL.

Deschênes, A -J., (1988), *La compréhension et la production de texts*, Sillery, Québec, Canada : Presses de l'université du Québec

Eggington, W. G., (1986), Written Academic discourse in Korean : Implications for effective communication, In U. Connor et R. B. Kaplan (Eds), *Writing across languages: Analysis of L2 Text* (pp. 153-168). MA, U.S. : Addison-Wesley.

Driscoll, M et Dick, W. (1999), New research paradigms in instructional technology: an inquiry, *Educational Technology Research and Development*, 47 (2), 7-18.

Eskey, D.E. (1993), Reading and writing as both cognitive process and social behavior, In J. C. Carson et I. Leki (Eds), *Reading in the Composition Classroom*. Boston, U.S. : Heinle & Heinle.

Finocchiaro, M. B. et Brumfit, C. (1983). *The functional-notional approach : from theory to practice*. New York, U.S. : Oxford University Press.

Fisher, P. M. et Mandl, H., (1984), Learner, text variables, and the control of text comprehension and recall. In H. MANDL, N.L. STEIN et T. TRABASSO (Eds.), *Learning and comprehension of text*, (pp.213-254). Hillsdale, N.J. U.S. : Erlbaum.

Flowler, B. (2007). *The obituary as collective memory*. New York, U.S. : Routledge.

Foltz, P. (1996), Comprehension, coherence and strategies in hypertext and linear text, In J. F. Rouet, J. J. Levonen, A.P. Dillon et R. J. Spiro (Eds.), *Hypertexts and cognition* (pp. 109-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fouser, R. J. (2001), Too close for comfort? Sociolinguistic transfer from Japanese into Korean as an L₃, In J. Cenoz, B. Hufeisen et U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. (pp. 149-169). Clevedon, England : Multilingual Matters.

Gagné, E. D. (1985), *The cognitive psychology of school learning*, Boston, U.S. : Little, Brown and Company.

Galisson, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*. Paris, France : CLE international.

Gallison, R. (1994). Un espace disciplinaire pour l'enseignement/apprentissage des langue-cultures en France. *Revue Française de Pédagogie*, 108, 25-42.

Germain, C. (1993), *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris, France : Clé International.

Germain, C. (1994). *La production écrite en didactique des langues*, Anjou : Édiflex.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*, Boucherville : Gaëtan Morin.

Giasson, J. (2007). *La compréhension en lecture* (3e éd. ed.). Bruxelles, Belgique; Montréal, Canada : De Boeck, Gaëtan Morin.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning : teaching second language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gick, M. L. et Holyoak, K. J. (1987). The cognitive basis of knowledge transfer. In S. M. Cormier et J. D. Hagman (Dir.), *Transfer of learning: Contemporary research and applications*, New York, U.S. : Academic Press. 9-48.

Girard, D. (1995). *Enseigner les langues : méthodes et pratiques*, Paris, France : Edition Bordas.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language : Moving from theory to practice*, Cambridge, England ; NY, U.S. ; Melbourne, Australia : Cambridge University Press.

Granger, S. (1993). The international corpus of learner English, In J. Arts, P. de Hann, N. Ostdijk (Eds), *English language corpora: Design, analysis and exploitation*, (pp. 57-71). Amsterdam, Holland, Atlanta, U.S. :Podopi.

Gregg, L. W. et Steinberg, E. R. (1980). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, N.J., U.S. : L. Erlbaum Associates.

Han, J. K., (2008), An analysis of Korean students errors in French composition : English inference, *Linguistic Studies*, Vol 25, N 1, 103-125 .

Han, M. J. (2003). Pour une amélioration de l'enseignement de la lecture en français. *Etudes d'Enseignement Langue et Littérature Française*, 15, 99-119.

Hall, C. J. et Ecke, P. (2003). Parasitism as a default mechanism in L3 vocabulary acquisition. In Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (Eds). *The multilingual lexicon*. Dordrecht, Holland ; Boston, U.S.: Kluwer Academic Publishers. 71-87.

Harris, M. et Giyoo H. (Eds), (1999), *Learning to read and write : a cross-linguistic perspective*, Cambridge: Cambridge University Press.

Hayes, J.-R, (1995), Un nouveau modèle du processus d'écriture, In J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (Dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, (pp. 49-72). Les Éditions Logiques, Montréal, 1995.

Hayes, J.-R et Flower, L. S., (1980), *Identifying organization of writing processes*, *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, N.J., U.S. :Erlbaum. 3-30.

Hébert, M. (2002). *Co-élaboration du sens dans les cercles littéraires entre pairs en première secondaire : étude des relations entre les modalités de lecture et de collaboration*. Thèse de doctorat : Université de Montréal

Hinds, J. (1987), Reader Versus Writer Responsibility: A new typology, In U. Connor et R. B. Kaplan (Eds), *Writing across languages: Analysis of L2 Text* (pp. 141-152). MA: Addison-Wesley, 141-152.

Hoffmann, C. (2001). Towards a description of trilingual competence. *The International Journal of Bilingualism*, 5 (1), 1-17.

Hornberger, N. H. (2003). *Continua of biliteracy : an ecological framework for educational policy, research, and practice in multilingual settings*. Clevedon, England ; Buffalo N.Y., U.S. : Multilingual Matters.

Horowitz, R., (1985), Text patterns: Part II, *Journal of Reading*, 28, 534-541.

Hufeisen, B., & Aronin, L. (2009). *The exploration of multilingualism : development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*. Amsterdam, Holland ; Philadelphia, U.S. : John Benjamins Pub. Co.

Jang, H. U., (1994), La crise des départements des Etudes Françaises et la didactique du français langue étrangère en Corée du Sud, *Etudes d'Enseignement Langue et Littérature Française*, 1994.3. 1-20.

Jang, H.-U. (2003). La précision et l'aisance dans l'enseignement du langue dans les lycées coréens. *Etudes d'Enseignement Langue et Littérature Française*, 16, 81-99.

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York, U.S. : Routledge.

Jessner, U. (2003). The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system. In Cenoz, J., Hufeisen, B. et Jessner, U. (Eds). *The multilingual lexicon*. Dordrecht, Holland ; Boston, U.S. : Kluwer Academic Publishers. 45-55.

Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals : English as a third language*. Edinburgh, England: Edinburgh University Press.

Jung, I.-Y. (2010). Application d'étude efficace pour améliorer la compétence de lecture du français. *Etudes de Langue et Littérature Françaises*, 82, 395-422.

Jung, I. Y. (2011), Plan d'application de l'étude efficace pour améliorer la compétence de la compréhension écrite – pour les débutants du français, , *Etudes de Langue et Littérature Françaises* 88, 761-788.

Kaplan, R. B. (1966), Cultural thought patterns in intercultural education, *Language learning*, 16, 1-20.

Kendeou, P. et Van Den Broek, P. (2007). The effects of prior knowledge and text structure on comprehension processes during reading of scientific texts. *Memory & Cognition*, 35(7),1567–1577.

Khoo, R., Kreher, U., & Wong, R. (1994). *Towards global multilingualism : European models and Asian realities*. Clevedon, England ; Philadelphia, U.S. : Multilingual Matters.

Kim, H. J. (2011). Effets de l'apprentissage de la langue écrite guidée par la typologie textuelle en FLE *Etudes de Langue et Littérature Françaises* 88, 635-674.

Kim, Y. S. (2004). *Recorder vs. Interpreter: a comparative analysis of photojournalism*. Seoul, South Korea : Korea Media Research Center.

Knapp, K., Seidlhofer, B., & Widdowson, H. G. (2011). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin, Germany ; New York, U.S. : De Gruyter Mouton.

Koda, K. (1998), The role of phonemic awareness in L2 reading, *Second Language Research*, 14, 194-215

Koda, K. (2000), Cross-linguistic variations in L2 morphological awareness, *Applied Psycholinguistics*, 21, 297-320.

Koda, K. (2005). *Insights into second language reading : a cross-linguistic approach*. Cambridge, UK ; New York, U.S. : Cambridge.

Koda, K. (2007). *Reading and language learning*. Oxford, UK: Blackwell Pub.

Koda, K. et Zehler, A. M. (2008). *Learning to read across languages : cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development*. New York, U.S. : Routledge.

Krzeszowski, T. P. (1990), *Contrasting languages : the scope of contrastive linguistics*, Berlin, Germany : Mouton de Gruyter.

Kuo, L.-j., & Anderson, R. C. (2008). Conceptual and methodological issues in comparing metalinguistic awareness across languages. In K. Koda & A. M. Zehler (Eds.), *Learning to read across languages : cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development* (pp. 39-67). New York, U.S. : Routledge.

Kwon, J. B., (2009), Proposition de l'enseignement de la production écrite pour l'amélioration de la compétence de communication, *Etudes de Langue et Littérature Françaises*, Vol 80, 501-533

Irwin, J. W., (1986), *Teaching reading comprehension processes*, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Irwin, J. W., (1991), *Teaching reading comprehension processes*, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.

Lasagabaster, D. (2001), The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and grammar, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4:5, 310-331.

Langer, J. A., (2002), *Effective Literacy Instruction: Building Successful Reading and Writing Programmes*, Urbana, National Council of Teachers of English.

Lecavalier, J. et Brassard, A., (1993), *L'enseignement stratégique en lecture/écriture*, Québec, Collège de Valleyfield.

Le goff, F. (2008). Réflexions sur la réécriture en écriture d'invention. *Recherche & travaux*, 73, 19-34.

Lee, N.-S. (2002). Problème de la sélection du texte dans l'enseignement de la compréhension écrite. *Etudes de Langue et Littérature Françaises*, 51, 289-304.

Lee, N. S. (2003), Analyse du DELF en vue de l'enseignement de la lecture écrite en FLE, *Etudes de Langue et Littérature Françaises*, Vol.53, 185-202.

Lee, N. S.,(2003), Problème de l'identité du texte dans le manuel de lecture en FLE, *Etudes de Langue et Littérature Françaises*, Vol 56, 731-746.

Lightbown, P. et Spada, N. M. (2006). *How languages are learned* (3rd ed.). Oxford ; Toronto: Oxford University Press.

Nisbett, R. E. (2003). *The geography of thought : how Asians and Westerners think differently -- and why*. New York, U.S. ; London, England : Free Press.

Noizet, G., (1982), L'activité opératoire lors de la lecture de phrases, *Bulletin de psychologie*, XXXV, 607-619.

Masoumeh, A., Malayeri, F. A. et Samad, A. A. (2011), How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension, *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372.

Matalene, C. (1985), Contrastive Rhetoric : An american writing teacher in China, *College English* 47, no. 8, 789-808.

Meyer, J. B. F. et Poon, L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, vol.93, No.1. 141-159.

Moirand, S. (1976), Approche globale de textes écrits , *Études de Linguistique Appliquée*, n° 23, 88-105.

Moirand, S. (1979), *Situation d'écrit, Compréhension/production en français langue étrangère*, Paris, France :Clé International.

Odlin, T. (1989), *Language transfert, Cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

Park, H. R. (2003). When MT is L2 : The Korean church school as a contexte for cultural identity. In N. H. Hornberger (Ed.), *Continua of biliteracy : an ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon, England ; NY, U.S. ; Ontario, Canada : Cromwell Press.

Park, J. H. (1999). Enseignement de l'écrit par Email. *Etudes d'Enseignement Langue et Littérature Française, 11*, 315-333.

Park, J. H. (2000). Activité d'écrit en français. *Etudes d'Enseignement Langue et Littérature Française, 10*, 441-454.

Park, J. Y. (2005). *La production écrite en français dans les manuels pour les lycéens : l'analyse des types d'exercices*. maîtrise, Université HanKuk des études étrangères, Séoul.

Prenoveau, J. (2007), *Cultiver le goût de lire et d'écrire*, Montréal, Chenelière Education.

Puren, C. (1994), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'électisme*, Paris, France :Didier.

Purves, A.C. (Ed.), (1988), *Writing across languages and cultures, Issues in contrastive rhetoric*, Newbury Park, Col.: Sage Publications.

Reuter, Y., Brassart, D.-G., Équipe THÉODILE-CREL, Équipe THÉODILE et Centre de recherche en éducation. (1994). *Les Interactions lecture-écriture*. Bern e: P. Lang.

Revaz, F. (2001). La nécrologie : un genre rédactionnel? In J. M. Adame et T. Herman (Eds.), *Genres de la presse écrite et analyse de discours* (pp. 187-204). Paris, France : Presses Universitaires de Franche-Compté.

Ringbom, H., (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon, England : Multilingual Matters.

Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives*. Clevedon, England : Multilingual Matters LTD.

Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Clevedon, England ; Buffalo, U.S. : Multilingual Matters.

Rouet, J. F, Levonen, J. J, Dillon, A. P et Spiro, R. J. (Eds.), (1996), *Hypertexts and cognition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Routman, R., (2010). *Enseigner l'écriture: revenir à l'essentiel*, Montréal, Chenelière Education,

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata : the building blocks of cognition, In R. J. Spiro, B.C. Bruce et W. F. Brewer (Eds), *Theoretical issues in Reading Comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, N.J. U.S. : Lawrence Erlbaum, 33-58.

Sajavaara, K. (1996), New challenges for contrastive linguistics, In K. Aijmer, B. Altenberg and M. Johansson (Eds), *Languages in Contrast, papers from a symposium on Text-based Cross-linguistic Studies* (pp.17-36), Studentlitteratur Lund (Sweden) : Lund University Press.

Sin, M. S., (2004), *Textlinguistics Analyse of journals, Cross National Comparison on Metropolitan News Volume 2*, Séoul : Korea Media Research Center

Shim, B. S. (2003). Comment développer la compétence de communication en contexte scolaire et universitaire? . *Etudes d'Enseignement Langue et Littérature Française* 16, 29-53.

Sikogukira, M. (1993). Influence of Languages Other than the L1 on a Foreign Language A Case of Transfer from L2 to L3. *Applied Linguistics*, 4, 110-132.

Son, T. G., (2004), *Descriptive vs. Interpretive Reporting : A Cross National Analysis of Political News, Cross National Comparaison on Metropolitan News Volum 7*, Séoul : Korea Media Research Center.

Stern, H. H., Allen, J. P. B. et Harley, B. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Swain, M. et Lapkin, S. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 3: 1, 65-81.

Tardif, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique*, Montréal : Les Éditions Logiques.

Tardif, J., (1997), *Pour un enseignement stratégique, L'apport de la psychologie cognitive*, Québec : Les Éditions Logiques.

Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*, Paris, France : Hatier.

Teich, E. (2003), Cross-linguistic variation in system and text, In A. Rothkegel et J. Laffling (Eds.), *Text, Translation, Computational Processing (series 5)*, Berlin, Germany : Moutin de Gruyter.

Thomas, J. (1988) The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9: 3,

235-246.

Valencia, J.F. et Cenoz, J. (1992) The role of bilingualism in foreign language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 13: 5, 433-449.

Van der Maren J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Montréal, Canada : PUM ; Bruxelles, Belgique : Édition De Boeck Université.

Van Dijk, T. A. (1977) *Macrostructures and Cognition: Cognitive Processes in Comprehension*, Hillsdale, N.J., U.S. : Lawrence Erlbaum Associates.

_____, (1980) *Macrostructures, An interdisciplinary study of global structures in discourse, interaction and cognition*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Van Dijk, T. A. et Kintsch W., (1983), *Strategies of discourse comprehension*, New York, U.S. : Academic Press.

Verdelhan-Bourgade, M., (2002), *Le français de scolarisation pour une didactique réaliste*, Paris, France : Presses Universitaires de France.

_____, (2007), Réflexion sur l'approche par compétences et sa pertinence pour l'enseignement du français langue seconde, In Verdelhan-Bourgade, M. (Dir), *Le français langue seconde : un concept et des pratiques en évolution* (pp. 110-122), Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Évreux, France : CLE international.

Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge, England : Cambridge University Press.

You, M. H., (2006), L'anglais pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, *Etudes d'Enseignement Langue et Littérature Française*, Vol 21, 27-44.

You, M. H., (2009), Élaboration du contenu de l'enseignement du français avec des documents authentiques français et anglais, *Etudes d'Enseignement Langue et Littérature Française*, Vol 30, 27-51.

Zemb, J.-M. (1974). Les deux sens d'une spirale. *Études de Linguistique Appliquée*, 16, 41-49.

ANNEXES

Annexe 1 : Entrevue semi-structurée sur les caractéristiques éducatives

Q1 : Quel âge as-tu ?

Q2 : En quelle année d'études es-tu ?

Q3 : Quand as-tu commencé à étudier l'anglais ?

Q4 : Quand as-tu commencé à étudier le français ?

Q5 : Depuis combien d'années étudies-tu à Montréal ?

Q6 : À quelle école as-tu étudié ? Combien de temps ?

École anglaise ___ans___mois, École française ___ans___mois

Q7 : En quelle langue parles-tu quotidiennement ?

À la maison ? À l'école ? Avec tes amis ?

Q8 : Quel pourcentage comprends-tu quand tu étudies en anglais à l'école ? ___%,

Q9 : Quel pourcentage comprends-tu quand tu étudies en français à l'école ?

Quand on explique en anglais : ___%, Quand on explique seulement en français : ___%

Q10 : Dans quelle partie éprouves-tu des difficultés dans l'étude du français ? Et l'anglais ?

- le vocabulaire initial, la grammaire, l'expression idiomatique

- La perception des phrases principales, des idées principales, des mots-clés.

- La compréhension des terminologies dans un sujet spécifique,
les maths, la science etc.

Q11 : Comment surmontes-tu ces difficultés en français ? Et en anglais ?

- demander l'explication (en coréen, en français, ou en anglais)

- chercher les mots inconnus dans un dictionnaire,

Dans ce cas, quelle sorte de dictionnaire utilises-tu ?

(anglais/coréen, anglais/anglais etc.)

- relire attentivement et trouver le sens en précisant son contexte.

Q12 : Est-ce que tu lis des textes en français sans l'aide d'autrui ? Et en anglais ?

- jamais lu, - seulement à l'école, - tous les mois,

- toutes les semaines, - tous les jours.

Q13 : Est-ce que tu écris des textes en français sans l'aide d'autrui ? Et en anglais ?

- jamais écrit, - seulement à l'école, - tous les mois,

- toutes les semaines, - tous les jours.

Annexe 2 : Entrevue sur l'expérience lectorale et scripturale

Q1 : Quel type de livre lis-tu, en quelle langue ?

–roman : F/A/C - journal ou revue: F/A/C –bande dessinée: F/A/C

–articels sur Internet: F/A/C - livre informatif(science, histoire, culture, etc.) - etc.

Q2 : Quel est le titre du livre que tu as récemment lu en français, en anglais et en coréen ?

Quand l’as-tu lu ? Est-ce qu’il concerne des tâches à l’école ? Précise-le.

Q3 : As-tu déjà lu une nécrologie ? En quelle langue ?

Q4 : Combien de fois écris-tu un texte en français, en anglais et en coréen ?

-jamais écrit, -seulement à l’école, -tous les mois, -toutes les semaines, -tous les jours.

Q5 : Quel type d’écrit écris-tu en français en anglais et en coréen?

Choisis parmi les suivants :

	Texte ou chat	Courriel ou lettre	Journal personnel	Mémo	Texte narratif	Texte informatif	Poésie
Jamais							
Seulement à l’école							
Tous les mois							
Toutes les semaines							
Tous les jours							

Q6 : As-tu déjà écrit une nécrologie ? En quelle langue ?

Annexe 3 : Questionnaire sur les facteurs grammaticaux et lexicaux en ANGLAIS

1. Choose the grammatically incorrect word in the sentence below. ()

Kim Dae-jung were born on a poor island in south-western Korea in 1924

①

and he was elected to the Assembly when he was 36.

②

③

2-6. Select the word from the list below that appropriately represents the following definitions.

quality, comment, qualification, human rights, obituary

2. A distinctive attribute or characteristic possessed by someone. ()
3. The conditions and expectations to which every person, by virtue of his or her existence as a human being ()
4. A remark expressing an opinion or reaction. ()
5. A news story that reports the recent death of a person, typically along with an account of the person's life and achievements. ()
6. A quality or accomplishment that makes someone suitable for a particular profession or requirement. ()

7-10. Select the correct word from the list that completes the blank in each of the sentences below.

which,	who,	whose,	where
--------	------	--------	-------

7. Kim Dae-jung was a lifelong activist _____ sought to raise the profile of human rights both in South Korea and around the world.
8. We remember the Kwangju Massacre, _____ resulted in the deaths of civilians who had risen up against the military dictatorship.
9. Kim Dae-jung had been one of the leaders _____ aspirations to achieve democratization and inter-Korean reconciliation will long be remembered by the people in our history.
10. He moved to Boston _____ he taught at Harvard University.

11-17. Select the correct word that completes the following sentences.

11. It is our obligation to _____ his dream for national unification come true. ()
 ① make ② give ③ take ④ think
12. His death is the loss of our greatest politicians who _____ his life to democracy. ()
 ① conciliated ② unified ③ dedicated ④ protected
13. Kim _____ politics in 1988 and was elected to the Assembly in the same year. ()
 ① entered ② made ③ took ④ got
14. The Nobel Peace Prize was for his instigation of the so-called "Sunshine Policy", _____ closer ties with communist North Korea. ()
 ① awarding ② awarded ③ promoting ④ promoted

15. _____ of the Nobel Peace Prize for his efforts at reconciliation with North Korea, Kim Dae-jung leaves behind a legacy of commitment to human rights and democracy. ()
- ① A winner ② A former prisoner ③ A prominent signatory ④ A communist
16. His call for moderation and non-violence has not protected him _____ violence or immoderation. ()
- ① as ② from ③ for ④ to
17. Kim _____ the Nobel Prize for his instigation of the so-called "Sunshine Policy". ()
- ① was awarding ② has awarded ③ were awarded ④ was awarded
- 18-19. Fill in the blanks with the appropriate selection of words.
18. Kim _____ in May 1980, just before the Kwangju Massacre. He _____ of having "instigated" agitation and _____ to death in September 1980. ()
- ① was arrested-was sentenced-was accused ② arrested-sentenced-accused
③ was arrested-was accused-was sentenced ④ arrested-accused-sentenced
19. In 1981, _____ widespread international protests and _____ by international organizations, his death sentence was commuted. ()
- ① followed-campaigning ② following-campaigned
③ following-campaigning ④ followed-campaigned
20. Select the word that dose not appropriately complete the following sentence. ()
- Kim was considered a dangerous radical in the 1970s and 1980s, during South Korea's decades of military dictatorship. However, he survived _____ attempt and even, walked free from a death sentence. ()
- ① reconciliation ② assassination ③ abduction ④ exile

Annexe 4 : Questionnaire sur les facteurs grammaticaux et lexicaux en FRANÇAIS

1-5. Select the correct word that completes the following sentences.

1. Kim Dae-jung avait été considéré _____ un dangereux extrémiste dans les années 1970-1980 lorsque la Corée du Sud était soumise à une dictature militaire. ()

- ① comme ② avec ③ pour ④ dans

2. _____ sa présidence, en 2000, Kim Dae-jung était devenu le premier, et jusqu'à ce jour l'unique, Coréen à recevoir le prix Nobel de la paix. ()
 ① Avec ② Pour ③ Comme ④ Pendant
3. Il _____ président de la Corée du Sud en décembre 1997. C'était la première fois qu'un président du parti au pouvoir transmettait la fonction gouvernementale à un leader de l'opposition. ()
 ① est élu ② a élu ③ avait été élu ④ avait été élue
4. Il restera pour toujours dans nos cœurs. On prie _____ il repose en paix. ()
 ① pour que ② pour qu' ③ parce que ④ parce qu'
5. _____ ne soit plus, à notre grand regret, sa volonté de parvenir à la réconciliation nationale demeurera longtemps présente dans notre esprit. ()
 ① Bien qu'il ② A cause qu'il ③ Parce qu'il ④ A preuve qu'il

6-10. Select the correct word from the list that completes the blank in each of the sentences below.

condoléances, personnalité, commentaire, qualification, œuvres personnelles

6. Ensemble d'actions accomplies par quelqu'un en vue d'un certain résultat. ()
7. Ensemble des comportements, des aptitudes dont l'unité et la permanence constituent l'individualité de chacun. ()
8. Remarque qui permet de laisser un avis personnel sur certain sujet. ()
9. Témoignage de sympathie, devant la douleur d'autrui, à l'occasion d'un deuil. ()
10. Opération destinée à démontrer l'aptitude d'un personnage à satisfaire les exigences spécifiées. ()

11-14. Select the correct word from the list that completes the blank in each of the sentences below.

que, qui, à, en, où

11. Kim Dae-jung a milité toute sa vie pour la promotion des droits humains tant en Corée du Sud _____ dans le reste du monde.

12. Kim fut le premier chef d'État du Sud à se rendre à Pyongyang _____ il signa une déclaration conjointe marquant le réchauffement des relations.
13. L'ancien président, Kim Dae-jung est décédé mardi à l'âge de 83 ans _____ Séoul.
14. Il est né dans une famille pauvre _____ Corée du Sud en 1924
- 15-19. Choose the grammatically incorrect word in the sentence below.
15. Né dans une famille pauvre en 1924, il font ses débuts en politique au début des années cinquante avant d'être élu au Parlement en 1960. ()
- ① ② ③ ④
16. Il avait survécu à des tentatives d'assassinat, échappée à une condamnation à mort et été contraint à l'exil à deux reprises. ()
- ① ② ③
17. Il avait arrêté en mars 1976 pour avoir été un des signataires importants d'une déclaration pour la démocratisation nationale. ()
- ① ② ③ ④
18. Accusé d'avoir fomenté la révolte, il avait condamné à mort en septembre 1980. ()
- ① ② ③ ④
19. Kim Dae-jung nous laissons en héritage son engagement en faveur de la réconciliation avec la Corée du Nord qui marquera pour longtemps dans notre pays. ()
- ① ② ③ ④
20. Select the word that dose not appropriately complete the following sentence. ()
- Nous avons perdu aujourd'hui l'un de nos plus grands leaders. Il nous laisse avec un fort sentiment de _____.
- ① perte ② douleur ③ tristesse ④ héritage

Annexe 5 : Nécrologie

L'ancien président sud-coréen, Roh Moo-hyun est décédé lundi, le 25 mai 2009 à l'âge de 62 ans.

Il a été président de la République de Corée du 25 février 2003 au 12 mars 2004 et du 14 mai 2004 au 25 février 2008.

Né dans une famille pauvre de fermiers en 1946 à Gimhae, près de Busan, il fait ses débuts en politique au milieu des années quatre-vingts avant d'être élu au Parlement en 1988. Roh Moo-hyun avait été considéré comme un extrémiste dans les années 1980-1990 parce qu'il était un des membres du Comité Spécial d'Investigation de la Corruption Politique, pendant la Cinquième République et qu'il a attaqué vigoureusement le gouvernement sur le massacre de manifestants en 1980. Il avait été élu président de la Corée du Sud en décembre 2002, lors de la seizième élection présidentielle avec 48,9 % des voix face à son adversaire Lee Hoi-chang. Il a pris ses fonctions le 25 février 2003. Cependant, le Parlement sud-coréen adopte, le 12 mars 2004, une motion sans précédent qui suspend de ses fonctions le président Roh Moo-hyun. La Cour constitutionnelle a invalidé la procédure de destitution le 14 mai 2004. Le président avait apporté en février 2004 son soutien au Parti Uri (pour les élections d'avril), ce qui est une infraction au code électoral. Pendant sa présidence, lors du second sommet intercoréen au niveau des chefs d'État, organisé à Pyongyang du 2 au 4 octobre 2007, le président Roh Moo-hyun a été l'hôte de son homologue nord-coréen Kim Jong-il : les deux dirigeants ont signé un document commun où ils s'engagent à promouvoir la paix et la prospérité économique dans la péninsule.

Roh était un activiste passionné qui a poursuivi sa conviction politique durant toute sa vie.

Roh Moo-hyun laisse en héritage son engagement en faveur de la démocratie et de la réconciliation avec la Corée du Nord qui marquera pour longtemps en Corée.

Annexe 6 : Texte informatif

Qualification : . Kim Dae-jung, qui avait reçu le prix Nobel de la paix pour son action en faveur de la réconciliation avec la Corée du Nord, laisse en héritage son engagement en faveur des droits humains et de la démocratie. Ancien prisonnier d'opinion, il a milité toute sa vie pour la promotion des droits humains tant en Corée du Sud que dans le reste du monde

Étapes de la vie ou de la carrière : Né dans une famille pauvre sur une petite île au large de la côte sud-ouest de la Corée en 1924, il fait ses débuts en politique au début des années cinquante avant d'être élu au Parlement en 1960.

Kim Dae-jung avait été considéré comme un dangereux extrémiste dans les années 1970-1980 lorsque la Corée du Sud était soumise à une dictature militaire. Il avait survécu à des tentatives d'assassinat et d'enlèvement, échappé à une condamnation à mort et été contraint à l'exil à deux reprises. En 1973, il avait été enlevé par des agents sud-coréens à l'hôtel Grand Palace de Tokyo. Il avait été arrêté en mars 1976 pour avoir été un des signataires importants d'une déclaration pour la démocratisation nationale. Il avait été arrêté de nouveau en mai 1980, juste avant le massacre de Kwangju contre des civils qui s'étaient opposés à la dictature militaire. Accusé d'avoir « fomenté » la révolte, Kim Dae-jung avait été condamné à mort en septembre 1980. En 1981, à l'issue d'une grande campagne de protestation menée par plusieurs organisations dans le monde, sa condamnation à mort avait été commuée. Cependant, assignation à résidence et harcèlement s'étaient poursuivis jusqu'en février 1986.

Il avait été élu président de la Corée du Sud en décembre 1997. C'était la première fois dans l'histoire du pays qu'un président du parti au pouvoir transmettait la fonction gouvernementale à un leader de l'opposition.

Pendant sa présidence, en 2000, Kim Dae-jung était devenu le premier, et jusqu'à ce jour l'unique, Coréen à recevoir le prix Nobel de la paix. Il devait cette récompense au fait d'avoir instauré le , en vue d'un rapprochement avec la Corée du Nord communiste. Kim Dae-jung avait quitté ses fonctions de président de la Corée du Sud en 2003.

Décès : L'ancien président sud-coréen, Kim Dae-jung est décédé mardi, le 18 août 2009 à l'âge de 85 ans à Séoul.

Condoléances: Nous avons perdu aujourd'hui l'un de nos plus grands leaders. Il nous laisse avec un fort sentiment de perte et de douleur qui est insupportable. Le pays tout entier est plongé dans une profonde tristesse.

Prière pour le repos éternel : Bien qu'il ne soit plus, à notre grand regret, sa volonté de parvenir à la réconciliation nationale et à la réunification demeurera longtemps présente dans notre esprit. Il restera pour toujours dans nos cœurs. On prie pour qu'il repose en paix.

Personnalité: Nous avons le souvenir d'un homme diligent, toujours studieux. Nous nous souviendrons de lui avec son esprit de modération et de non-violence contre le pouvoir d'immodération et de violence.

Œuvre personnelle : Kim Dae-jung passera surtout à la postérité comme le président qui entreprit le rapprochement des deux Corées, séparées depuis 1945, par une rencontre historique à Pyongyang en juin 2000 avec le dirigeant nordiste.

Commentaire: Kim Dae-jung nous laisse en héritage son engagement en faveur des droits humains et de la réconciliation avec la Corée du Nord qui marquera pour longtemps dans notre pays. Dans ce sens, il restera sans doute l'une des plus grandes figures de notre époque.

Annexe 7 : Questionnaire sur les facteurs textuels dans les textes en FRANÇAIS⁶²

1-16. Répondez en lisant le texte informatif sur Kim Dae-jung.

1. Quel est le sujet du texte informatif? ()

- ① les œuvres de Kim Dae-jung
- ② le décès de Kim Dae-jung
- ③ la vie de Kim Dae-jung

2. Quelle est la fonction énonciative de la partie de «qualification»? ()

- ① expression d'opinion de l'auteur sur le défunt
- ② explication appréciative sur le défunt
- ③ condoléances sur la mort du défunt

⁶² À l'origine ce questionnaire avait été écrit en coréen et utilisé pour les expérimentations. Nous l'avons traduit en français pour cet article.

④ admiration sur les œuvres du défunt

3. Quel est l'usage de «NOUS» dans la partie de «condoléances»? ()

	Objectif de l'emploi de «NOUS»	Intention de l'auteur
①	Pour que le lecteur ait un jugement raisonnable sur le défunt	l'auteur exprime son regret
②	Pour que le lecteur ait un jugement raisonnable sur le défunt	l'auteur présente l'opinion généralisée.
③	Pour que le lecteur partage la tristesse sur la mort	l'auteur exprime son regret.
④	Pour que le lecteur partage la tristesse sur la mort	l'auteur présente l'opinion généralisée.

4. Quelle est la fonction énonciative de la partie de «condoléances»? ()

- ① jugement de la valeur sur la vie du défunt ② explication sur le personnage, le défunt
 ③ expression de sympathie face à la mort ④ souhait pour le repos éternel du défunt

5. Quel est le déroulement des idées principales entre «Décès» et «Condoléances»? ()

- ① annonce de la mort → évaluation sur les œuvres du défunt
 ② annonce de la mort → jugement de la valeur sur la personnalité du défunt
 ③ annonce de la mort → explication appréciative sur le défunt
 ④ annonce de la mort → expression de regret face à la mort

6. Quelle est la fonction énonciative de la partie de «prière pour le repos éternel»? ()

- ① présentation sur l'antécédent du défunt ② explication générale sur le défunt
 ③ expression de tristesse ④ souhaite un sommeil en paix pour le défunt

7. Quelle est la fonction énonciative de la partie de «personnalité»? ()

- ① souhait pour le repos éternel
 ② reconnaissance de valeur par la perception de ses caractères
 ③ expression de tristesse
 ④ reconnaissance de valeur par la perception de ses œuvres

8. Quel est l'usage de «NOUS» dans la partie de «commentaire»? ()

	Objectif de l'emploi de «NOUS»	Intention de l'auteur
①	Pour que le lecteur ait un jugement raisonnable sur le défunt	l'auteur exprime son regret.
②	Pour que le lecteur ait un jugement raisonnable sur le défunt	l'auteur exprime son opinion

③	Pour que le lecteur partage la tristesse sur la mort	l'auteur exprime son regret.
④	Pour que le lecteur partage la tristesse sur la mort	l'auteur exprime son opinion

9. Quel est le déroulement des idées principales entre «Œuvre personnelle» et «Commentaire»? ()

- ① présentation des résultats du défunt → remarque de l'auteur sur le défunt
- ② présentation des caractères du défunt → sentiment de l'auteur sur le défunt
- ③ présentation des caractères du défunt → remarque de l'auteur sur le défunt
- ④ présentation des résultats du défunt → sentiment de l'auteur sur le défunt

10. Quel est le déroulement des idées principales dans le texte informatif? ()

- ① jugement général sur un personnage → antécédents de sa vie → son décès → commentaire de l'auteur sur sa vie → ses œuvres → sa personnalité → condoléances pour sa mort
- ② condoléances pour la mort d'un personnage → antécédents de sa vie → son décès → évaluation de sa vie → sa personnalité → ses œuvres → description de son personnage
- ③ présentation d'un personnage → antécédents de sa vie → son décès → condoléances pour sa mort → ses œuvres → sa personnalité → commentaire de l'auteur
- ④ présentation d'un personnage → antécédents de sa vie → son décès → condoléances pour sa mort → sa personnalité → ses œuvres → commentaire de l'auteur

11-14. Choisissez l'aspect approprié, soit émotionnel soit rationnel, pour les parties mentionnées.

Qualification	Émotionnel, rationnel	Concoléances	Émotionnel, rationnel
Prière pour le repos éternel	Émotionnel, rationnel	Commentaire	Émotionnel, rationnel

15-16. Choisissez le point de vue l'évaluation pour les parties «Personnalité» et «Œuvre personnelle».

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ① Évaluation centrée sur des caractères du personnage, ② Évaluation centrée sur ce qu'on a acquis dans la vie |
|--|

17. Répondez en comparant la nécrologie et le texte informatif.

17-19. Choisissez les trois parties du texte informatif qui contiennent des caractères similaires avec la nécrologie.

Qualification, Condoléances, Prière pour le repos éternel,
 Personnalité, Œuvre personnelle, Commentaire

20. Mettez en ordre les parties sélectionnées comme la typologie de nécrologie.

Annnonce de décès → _____ → Étapes de la vie → _____ → _____

* Comment écririez-vous une nécrologie si vous n'aviez pas eu connaissance de la nécrologie que nous vous avons proposée. Mettez en ordre comme vous voulez écrire.

_____ → _____ → _____ → _____ → _____

Annexe 8 : Obituary

Former South Korea President Roh Moo-hyun died on Monday, May 25, 2009, at the age of 62.

A onetime human rights lawyer, Roh was a lifelong activist who sought to raise the profile of human rights and democracy.

Roh Moo-hyun was born to a poor farming family on September 1st, 1946, in Bongh, a village near the city of Busan located, in southeastern South Korea. Roh was inspired to become a lawyer due to the influence of his elder brother, who studied law, and tragically died in a car accident. He initially studied law as a means of escaping poverty. Roh studied independently to pass the exam in 1975 and became a judge in 1977. In 1981 his work brought him in contact with a case of human rights abuse which he credits for having changed his aspirations forever. Kim entered politics in 1988 and was elected to the Assembly in the same year. He was elected President of South Korea in December 2002. During his presidency, Roh continued to push for the policies previously established by Kim Dae-Jung as well as encouraging friendly relations between the two divided Koreas. His term as President ended in 2008.

Throughout his life, Roh championed human rights and democracy and dedicated his presidency to inter-Korean reconciliation.

We will remember Roh as an inspirational leader whose aspirations to achieve democratization and inter-Korean reconciliation will never be forgotten.

Annexe 9 : Informative text

Qualification : A winner of the Nobel Peace Prize for his efforts at reconciliation with North Korea, Kim Dae-jung leaves a legacy of commitment to human rights and democracy. Kim Dae-jung was a former prisoner of conscience and a lifelong activist, who sought to raise the profile of human rights both in South Korea and around the world.

Personal history : Kim Dae-Jung was born on a poor island in south-western Korea in 1924. Kim entered politics in 1954 and was elected to the Assembly in 1960.

Kim was considered a dangerous radical in the 1970s and 1980s, during South Korea's decades of military dictatorship. For that reason, he was kidnapped in Tokyo's Grand Palace Hotel in 1973 by South Korean agents. He was arrested in March 1976 for his involvement as a prominent signatory of a "Declaration for National Democratic Salvation". He was arrested again in May 1980, just before the Kwangju Massacre, which resulted in the deaths of civilians who had risen up against the military dictatorship. He was accused of having "instigated" agitation and in September 1980, he was sentenced to death. In 1981, following widespread international protests and campaigning by international organizations, his death sentence was commuted, however House arrest and harassment continued until February 1986.

Eventually, Kim survived multiple assassination and abduction attempts and even, walked free after being sentenced to death and was finally elected President of South Korea in December 1997. It was the first time in the country's history that the power of government had been passed from the ruling party president to an opposition leader.

During his presidency Kim Dae-jung became the first, and to date only, Korean to be awarded the Nobel Peace Prize in 2000. This high honor was placed on Kim for his instigation of the so-called "Sunshine Policy", promoting closer ties with communist North Korea. Kim Dae-jung's term as President of South Korea ended in 2003.

Death: Former South Korea President Kim Dae-jung died on Tuesday, August 18, 2009 at the age of 85.

Comment 1 : We have lost one of our greatest leaders. The whole nation is gripped by sorrow and grief over the death of former President Kim Dae-jung. Our greatest sorrow is the losing one of our most beloved politicians who dedicated his life to democracy and human rights. It is all the more heartrending to think that our country is unlikely to have such a wonderful man again.

Comment 2 : We owe him too much and he will live in our hearts forever. It is our obligation to promote his legacy and make his dream for national unification and true democracy come true. We pray that he may rest in peace.

Quality 1 : Few question his diligence and studiousness. His call for moderation and non-violence has not protected him from violence or immoderation but his faith has transcended oppression.

Quality 2 : Kim was a lifelong activist who fought for democracy and reconciliation between the two Koreas.

Comment 3 : Kim Dae-jung has earned a special place in our country's history, through his vision, courage and persistence. We will always treasure the memory of this influential leader whose aspirations to achieve democratization and inter-Korean reconciliation will never be forgotten.

Annexe 10 : Questionnaire sur les facteurs textuels dans les textes en ANGLAIS⁶³

1-10. Répondez en lisant la nécrologie sur Roh Moo-hyun.

1. Quel est le sujet de la nécrologie? ()

- ① les œuvres de Roh Moo-hyun
- ② le décès de Roh Moo-hyun
- ③ la vie de Roh Moo-hyun

2. Quand on considère les deux premiers paragraphes comme l'ouverture, quel est le déroulement des idées principales entre les deux? ()

- ① condoléances→ jugement de la valeur sur la vie du défunt
- ② condoléances→jugement de la valeur sur les caractères du défunt
- ③ annonce de décès→condoléances
- ④ annonce de décès→présentation qui qualifie le défunt

3. Quelle est la fonction énonciative du deuxième paragraphe ? ()

- ① opinion personnelle de l'auteur sur le défunt
- ② explication appréciative sur le défunt
- ③ expression de sympathie
- ④ évaluation sur la personnalité

⁶³ À l'origine de ce questionnaire avait été écrit en coréen et utilisé pour les expérimentations. Nous l'avons traduit en français pour cet article.

4. Quand on considère les 3^e et 4^e paragraphes comme le corps de texte, quel est le déroulement des idées principales entre les deux? ()

- ① description des antécédents→jugement de la valeur sur les œuvres du défunt
- ② description des antécédents→jugement de la valeur sur les caractères du défunt
- ③ description des antécédents→ opinion personnelle de l'auteur sur la vie du défunt
- ④ description des antécédents→expression de sympathie face à la mort du défunt

5. Quelle est la fonction énonciative du 4^e paragraphe ? ()

- ① souhait pour le repos éternel
- ② reconnaissance de valeur par l'évaluation de ses caractères
- ③ expression de tristesse
- ④ reconnaissance de valeur par l'évaluation de ses œuvres

6. Quel est l'usage de «NOUS» dans le dernier paragraphe ? ()

	Objectif de l'emploi de «NOUS»	Intention de l'auteur
①	Pour que le lecteur ait un jugement rationnel sur le défunt	l'auteur exprime son opinion personnelle
②	Pour que le lecteur ait un jugement rationnel sur le défunt	l'auteur présente l'opinion généralisée.
③	Pour que le lecteur partage la tristesse sur la mort	l'auteur exprime son opinion personnelle
④	Pour que le lecteur partage la tristesse sur la mort	l'auteur présente l'opinion généralisée.

7. Quelle est la fonction énonciative du dernier paragraphe ? ()

- ① évaluation sur la vie du défunt
- ② explication générale sur le personnage, le défunt
- ③ expression de sympathie face à la mort du défunt
- ④ souhait pour le repos éternel du défunt

8. Quel est le déroulement des idées principales des cinq paragraphes dans la nécrologie?

- ① décès→qualification→antécédents→œuvres→remarque appréciative
- ② décès→opinion→antécédents→personnalité→évaluation sur les œuvres
- ③ décès→personnalité→antécédents→évaluation sur les œuvres→opinion appréciative
- ④ décès→ condoléances→antécédents→personnalité→qualification

9. Quel est le déroulement principal des idées dans la nécrologie ? ()

- ① annonce de décès→présentation des étapes de la vie→commentaire
- ② annonce de décès→présentation des étapes de la vie→qualification
- ③ annonce de décès→présentation des étapes de la vie→condoléances
- ④ annonce de décès→présentation des étapes de la vie→prière pour le repos éternel

10. Quel est le but pragmatique du texte, la nécrologie? ()

- ① exprimer la tristesse en annonçant le décès d'un personnage
- ② présenter le commentaire d'un point de vue objectif en annonçant le décès d'un personnage
- ③ évaluer les œuvres d'un personnage en appréciant la valeur des événements de sa vie
- ④ exprimer la tristesse sur la mort d'un personnage en appréciant la valeur de sa vie

11-20. Répondez en lisant le texte informatif sur Kim Dae-jung.

11-14. Choisissez l'aspect approprié, soit émotionnel soit rationnel, pour les parties mentionnées.

Qualification	Émotionnel, rationnel	Comment 1	Émotionnel, rationnel
Comment 2	Émotionnel, rationnel	Comment 3	Émotionnel, rationnel

15-16. Choisissez le point de vue l'évaluation pour les parties «Quality 1» et «Quality 2».

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ① Évaluation centrée sur des caractères du personnage, ② Évaluation centrée sur ce qu'on a acquis dans la vie |
|--|

17-19. Choisissez les trois parties du texte informatif qui contiennent des caractères similaires avec la nécrologie.

Qualification, Comment 1, Comment 2, Comment 3, Quality 1, Quality 2

20. Mettez en ordre les parties sélectionnées comme la typologie de nécrologie.

Annnonce de décès→ _____ →Étapes de la vie→ _____ → _____

* Comment écririez-vous une nécrologie si vous n'aviez pas eu connaissance de la nécrologie que nous vous avons proposée. Mettez en ordre comme vous voulez écrire.

_____ → _____ → _____ → _____ → _____

Annexe 11 : Texte d'expérimentation ⁶⁴

Décès du prix Nobel Kim Dae-Jung

Publié le 18 août 2009 à 08h32 | Mis à jour le 18 août 2009 à 09h09



Une jeune femme lit l'édition spéciale publiée par un journal sud-coréen à la suite du décès de l'ancien-président et prix Nobel de la paix Kim Dae-jung. Photo Reuters

Agence France-PresseSéoul

L'ancien président sud-coréen et prix Nobel de la paix Kim Dae-jung est décédé mardi à l'âge de 83 ans à Séoul.

L'ex-président, artisan d'une politique d'ouverture envers la Corée du Nord, avait été admis à l'hôpital en juillet à la suite d'une pneumonie. «Il est décédé à 0h43 HAE», a indiqué le porte-parole de l'hôpital Severance de Séoul. «Son coeur a commencé à faiblir à 0h35 et a cessé de battre quelques minutes plus tard malgré nos efforts», a-t-il ajouté.

L'ex-président sud-coréen (1998-2003) fut le premier chef d'État du Sud à se rendre à Pyongyang où il signa, le 15 juin 2000 avec son homologue nord-coréen Kim Jong-il, une déclaration conjointe marquant le réchauffement des relations. Sa politique dite du «rayon de soleil», inspirée de l'Ostpolitik allemande de Willy Brandt, lui avait valu l'obtention en 2000 du prix Nobel de la paix et s'était traduite par des réunions familiales et une coopération économique accrue entre les deux Corées.

Né dans une famille pauvre sur une petite île au large de la côte sud-ouest de la Corée en 1924, il fait ses débuts en politique au début des années cinquante avant d'être élu au Parlement en 1961.

À l'âge de 45 ans, il est battu d'une courte tête par le dictateur militaire Park Chung-Hee lors de l'élection présidentielle de 1971.

Deux ans plus tard, le contre-espionnage sud-coréen le prend en otage à Tokyo où il s'était réfugié après l'imposition de la loi martiale par le président Park. Reconduit en Corée du Sud, il est emprisonné ou laissé en résidence surveillée jusqu'à l'assassinat de Park en 1979.

Le pouvoir est vite repris par une junte militaire, conduite par le général Chun Doo-Hwan, qui s'empresse d'arrêter Kim avant de le condamner à mort sous l'accusation de sédition. La pression internationale permet sa libération après deux ans et demi de prison et son départ en exil pour les États-Unis.

En 1985, il rentre dans son pays pour y prendre la tête de manifestations pro-démocratiques qui contraignent le gouvernement à adopter des réformes et à permettre des élections présidentielles directes. Il les remporte en 1998 et entame aussitôt une politique d'ouverture à destination de la Corée du Nord.

⁶⁴ <http://www.cyberpresse.ca/international/asie-oceanie/200908/18/01-893516-deces-du-prix-nobel-kim-dae-jung.php>

«La Corée du Sud a perdu aujourd'hui l'un de ses plus grands leaders», a réagi le Grand parti National, parti conservateur au pouvoir.

«L'ancien président Kim consacré toute sa vie à la démocratie, aux droits de l'Homme et au développement des relations entre la Corée du Sud et la Corée du Nord», a estimé le Parti démocratique, principal parti d'opposition. © 2000-2011 Cyberpresse inc.

Annexe 12 : Document authentique utilisé dans l'étape de pré-lecture (Nécrologie publiée en coréen dans la presse coréenne⁶⁵)

행동하는 양심! 김대중 대통령님 가시는 길에

최종 업데이트 09.08.20 12:00 이호웅 (choung)

아! 슬프다. 아직은 버팀목이 절실한 이 나라의 현실을 보면서, 하루하루 마음 조이며 한여름 더위가 빨리 물러가기만을 바랐건만, 우리 곁을 떠나셨네. 결국 큰 별은 지고야 말았네. 김대중 대통령님 편안히 잠드소서.

행동하는 양심! 후광 김대중은 한국 현대 정치사에 가장 빛나는 인물이었다. 솔한 죽음의 고비를 넘으면서 민주화를 이룩했고, 이땅의 주인인 민초들의 삶을 보듬었으며, 민족분단의 모순을 극복하기 위해 남북통합의 길을 제시했다. 일관된 철학과 실천적 삶은 많은 이들이 그를 존경하는 이유이다. 그분이 이제 우리 곁에 없다.

노무현 대통령의 서거를 두고, 자신의 반쪽이 떨어져 나갔다고 말한 김대중 대통령! 김대중 대통령님의 서거로 우리는 우리의 육신과 정신 모두가 떨어져 나가는 충격을 감당해내야 한다. 왜 지금인가! 왜 지금 우리 곁을 떠나셔야 했나! 평생을 목숨 바쳐 이룩해 놓은 이 땅의 민주주의가 풍전등화 같은 지금, 그토록 따뜻하게 보듬었던 서민들의 삶이 이토록 고단해진 지금, 8 월의 무더위로도 녹여내지 못할 만큼 공공 얼어붙은 남북관계가 현실인 지금, 당신 없이 어떻게 이처럼 어려운 문제를 해결하란 말인가! 망망대해 쪽배에 의지해 있는 무기력한 상황에서조차 이토록 막막할까! 님이 가신 것을 받아들이고 싶지 않다.

당신을 그리워하며, 당신과의 기억을 더듬어 본다. 1971 년 김대중 대통령은 신민당의 대통령후보였고, 나는 서울대 문리대 학생회장이었다. 당시 3 선 개헌을 통해 영구집권의 마감을 드러낸 박정희 정권은 대대적인 부정선거를 조직하고 있었다. 나는 부정선거를 감시하기 위한 대학생 자원봉사 참관인단을 구성해 활동을 시작했지만, 바로 중앙정보부에 불법구금 되었고, 대통령선거도 할 수 없었다.

부정선거로 선거에서 석패한 김대중 후보는 선거 이후 나를 초대해서 함께 식사를 했다. 이 자리에서 김대중 대통령님은 행동하는 양심의 중요성과 평화적인 남북통일 방안 등, 당시로서는 획기적인 철학과 정책을 설명했다. 이것이 김대중 대통령님과 나의 첫 번째 인연이다.

70~80 년대를 민주화운동과 함께 했던 나는 1985 년 민주화추진협의회 공동의장이었던 김대중 의장으로부터 서울 성북지역에 신민당 후보로 출마할 것을 제안받았다. 그러나 당시 제도권 정치에 믿음을 주지 않았던 재야세력의 결정에 의해 나는 출마하지 않았다. 그 후로 나는 재야세력의 대표중 1 인으로 1990 년 당시의 평민당, 꼬마민주당, 재야세력의 야권통합 운동을 하면서 김대중 대통령님과 정치적 인연이 시작되었다.

1995 년 국회의원직에 당선되면서 수평적 정권교체의 발판을 마련했던 나는 2000 년 새천년민주당으로 국회의원에 당선되었다. 김대중 대통령님은 오래된 인연으로 나를 신뢰했고, 초선 국회의원인 나에게 총재(김대중대통령) 특별보좌역과 당우위원 등 중요한 정치적 역할을 맡겼다. 37 년의 세월 동안 신뢰하고 격려해 주신 김대중 대통령님께 개인적인 그리움과 존경의 마음을 전해 드린다.

슬퍼하자, 슬퍼할 수 있을 때까지 슬퍼하자, 훌륭한 지도자를 잃은 슬픔은 한없이 토해내야 한다. 슬픔의 끝자락에서 가신분의 유지를 받들어 행동하는 양심이 될 것을 결심한다.

김대중 대통령님께 약속드립니다. 민주주의 후퇴를 온몸으로 막아, 다시 민주주의 시대를 활짝 열겠습니다. 차별 없는 대한민국을 만들어 지역과 사회계층의 화합과 통합을 만들어 내겠습니다. 반목과 불신, 갈등과 대립의 남북관계를 끝내고 화해와 평화의 시대를 만들겠습니다. 아! 김대중, 대한민국은 당신을 기억할 것입니다. 7 천만 한민족은 당신을 잊지 않을 것입니다. 당신이 그리웁습니다.

(사)지속가능발전진흥원 이사장 제 17 대 국회 건설교통위원회 위원장 © 2011 OhmyNews

⁶⁵ http://www.ohmynews.com/nws_web/view/at_pg.aspx?CNTN_CD=A0001200184

Annexe 13 : Document authentique utilisé dans l'étape de pré-lecture (Nécrologie publiée en anglais dans la presse coréenne⁶⁶)

08-18-2009 17:41

Loss of Our Leader

Former President Kim Dae-jung Leaves Great Legacy Behind

The whole nation is gripped by sorrow and grief over the death of former President Kim Dae-jung. Kim died of pneumonia and related complications at a Seoul hospital on Tuesday at the age of 85. His death is the loss of South Korea's greatest politicians who dedicated his life to democracy and human rights. It is all the more heartrending to think that the country is unlikely to have such a wonderful man again.

Kim lived a turbulent life due to his opposition to dictatorial rule from the 1970s-80s. He started his career as a politician in the early 1960s after he determined to fight against the incompetent and corrupt government of Syngman Rhee. His ordeal began with his challenges against former President Park Chung-hee who seized power through a military coup in 1961. Kim was subject to persecution by the Park regime, which imposed iron-fisted rule in the 1970s because he was one of most outspoken critics of the dictator.

Kim's greatness lies in his perseverance and uncompromising struggle against the authoritarian regime. He was even kidnapped by agents of the nation's intelligence service from a Tokyo hotel in August 1973. The abduction was an aborted plot by the Korean Central Intelligence Agency (KCIA) to get rid of the most influential opposition leader to defy the dictatorship. He might have been killed if there had not been intervention by the United States and Japan. He also came to bask in the international spotlight because of the incident and his struggle for democracy.

His most tumultuous moment came in 1980 when he was sentenced to death on treason charges in relation to his alleged involvement in the popular uprising in Gwangju, near his hometown Mokpo in South Jeolla Province. Of course, the death penalty was based on trumped-up charges in a ploy by Gen. Chun Doo-hwan to take power after the assassination of Park by his spy chief in October 1979.

It is a pain to imagine Kim's suffering persecution and frustration, brought on by past brutal and totalitarian regimes. But Kim never gave up his hope for democracy, human rights and other universal values. His lifelong struggle paid off in 1997 when he was elected president. His predecessor Kim Young-sam became the nation's first civilian president in three decades, but Kim achieved the first power transfer from a governing party to an opposition party.

During his five-year presidency starting in 1998, Kim brought a lot of changes to the nation. He helped South Korea overcome the Asian financial crisis quickly. One of his most striking achievements was his visit to Pyongyang to meet with North Korean leader Kim Jong-il in June 2000. The meeting was the first inter-Korean summit and greatly contributed to reconciliation and peace on the Korean Peninsula. It was carried under his trademark Sunshine Policy of active engagement with the North.

President Kim became the first South Korean to win the Nobel Peace Prize in recognition of his unwavering efforts for national reconciliation and peace as well as his lifelong dedication to democracy. He has left an indelible legacy not only on Korea but also the world. We owe him too much and he will live in our hearts forever. It is our obligation to promote his legacy and make his dream for national unification and true democracy come true. We pray that he may rest in peace.

⁶⁶ http://www.koreatimes.co.kr/www/news/opinion/2009/08/202_50306.html

Annexe 14. Document authentique utilisé dans l'étape de pré-lecture (Nécrologie publiée en anglais dans la presse anglaise⁶⁷)

Obituary: Kim Dae-jung

Former South Korean President Kim Dae-jung spent his life pursuing democracy and the reunification of his country with the North.

He overcame the most daunting series of events - a kidnapping, repeated arrests, beatings, exile and a death sentence, emerging as a Nobel Laureate and ground-breaking leader of his country.

Kim Dae-jung was thought to have been born on 6 January 1924, but it is reported that he later changed this to 3 December 1925 to avoid conscription during the Japanese colonial period.

His parents were middle-class farmers who lived in the Cholla region in the south-west of the country, whose people were regarded by most other South Koreans as socially inferior.

But after graduating from a commercial high school, Kim built up his own shipping company before deciding to enter politics.

lected to the National Assembly in 1961, Kim gained popularity after he spoke out against the authoritarian regime of General Park Chung-hee, who had seized power in a military coup.



Kim Dae-jung fought against South Korea's military rulers

Kidnapped

As the main opposition voice he narrowly failed to win the 1971 presidential election, attracting 46% of the votes.

Just a month later he survived the first of five apparent attempts on his life after a lorry forced his car off the road. Two people died but Kim escaped with an injured leg that was to leave him with a permanent limp.

In 1973 South Korean agents kidnapped him in Tokyo, apparently in response to his public condemnation of the rewriting of the constitution to give more power to General Park.

He was taken to Seoul where it was rumoured that the American ambassador intervened to save his life. Instead, Kim spent the next few years under house arrest, in jail or in exile.

Park was assassinated in 1979, but another general, Chun Doo-hwan, seized power. Kim was charged with sedition and sentenced to death.



Kim was a figure on the world stage

Following the intervention of the US government the sentence was commuted to 20 years in prison and, in 1982, he went to live in Boston where he taught at Harvard University.

Peaceful transfer

On his return to Seoul in 1985 Kim was immediately placed once again under house arrest but, once again, became the voice of opposition.

Finally released, he staged two unsuccessful bids for the presidency before finally achieving his

⁶⁷ <http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/2/hi/asia-pacific/2195358.stm>

ambition in 1997, at the height of the Asian economic crisis.

It was the first peaceful transfer of power from a ruling party to the opposition since South Korea was founded in 1948.

In 2000 Kim became the first Korean to be awarded the Nobel Peace Prize, largely for his so-called "sunshine policy" of promoting closer ties with Communist North Korea.



He fostered warmer ties with North Korea's Kim Jong-il

But while he managed to pull South Korea back from the brink of bankruptcy, many of his promised reforms failed to materialise.

His pledge to fight corruption suffered a blow in his final year of office when his two sons were charged with bribery.

Nevertheless, Kim Dae-jung had ensured a special place in his country's history, through his vision and the courage and persistence he demonstrated over many years in his fight for greater political freedom.

Story from BBC NEWS Published:2009/08/1805:21:33GMT

©BBC2011

Annexe 15 : Texte informatif (utilisé pour l'expérimentation de l'écriture)

Kim Dae-jung, qui avait reçu le prix Nobel de la paix pour son action en faveur de la réconciliation avec la Corée du Nord, laisse en héritage son engagement en faveur des droits humains et de la démocratie. Ancien prisonnier d'opinion, il a milité toute sa vie pour la promotion des droits humains tant en Corée du Sud que dans le reste du monde

Né dans une famille pauvre sur une petite île au large de la côte sud-ouest de la Corée en 1924, il fait ses débuts en politique au début des années cinquante avant d'être élu au Parlement en 1960.

Kim Dae-jung avait été considéré comme un dangereux extrémiste dans les années 1970-1980 lorsque la Corée du Sud était soumise à une dictature militaire. Il avait survécu à des tentatives d'assassinat et d'enlèvement, échappé à une condamnation à mort et été contraint à l'exil à deux reprises. En 1973, il avait été enlevé par des agents sud-coréens à l'hôtel Grand Palace de Tokyo. Il avait été arrêté en mars 1976 pour avoir été un des signataires importants d'une déclaration pour la démocratisation nationale. Il avait été arrêté de nouveau en mai 1980, juste avant le massacre de Kwangju contre des civils qui s'étaient opposés à la dictature militaire. Accusé d'avoir « fomenté » la révolte, Kim Dae-jung avait été condamné à mort en septembre 1980. En 1981, à l'issue d'une grande campagne de protestation menée par plusieurs organisations dans le monde, sa condamnation à mort avait été commuée. Cependant, assignation à résidence et harcèlement s'étaient poursuivis jusqu'en février 1986.

Il avait été élu président de la Corée du Sud en décembre 1997. C'était la première fois dans l'histoire du pays qu'un président du parti au pouvoir transmettait la fonction gouvernementale à un leader de l'opposition.

Pendant sa présidence, en 2000, Kim Dae-jung était devenu le premier, et jusqu'à ce jour l'unique, Coréen à recevoir le prix Nobel de la paix. Il devait cette récompense au fait d'avoir instauré le , en vue d'un rapprochement avec la Corée du Nord communiste. Kim Dae-jung avait quitté ses fonctions de président de la Corée du Sud en 2003.

L'ancien président sud-coréen, Kim Dae-jung est décédé mardi, le 18 août 2009 à l'âge de 85 ans à Séoul.

Nous avons perdu aujourd'hui l'un de nos plus grands leaders. Il nous laisse avec un fort sentiment de perte et de douleur qui est insupportable. Le pays tout entier est plongé dans une profonde tristesse.

Bien qu'il ne soit plus, à notre grand regret, sa volonté de parvenir à la réconciliation nationale et à la réunification demeurera longtemps présente dans notre esprit. Il restera pour toujours dans nos cœurs. On prie pour qu'il repose en paix.

Nous avons le souvenir d'un homme diligent, toujours studieux. Nous nous souviendrons de lui avec son esprit de modération et de non-violence contre le pouvoir d'immodération et de violence.

Kim Dae-jung passera surtout à la postérité comme le président qui entreprit le rapprochement des deux Corées, séparées depuis 1945, par une rencontre historique à Pyongyang en juin 2000 avec le dirigeant nordiste.

Kim Dae-jung nous laisse en héritage son engagement en faveur des droits humains et de la réconciliation avec la Corée du Nord qui marquera pour longtemps dans notre pays. Dans ce sens, il restera sans doute l'une des plus grandes figures de notre époque.