

Partages

ISSN : – En cours d'attribution

Éditeur : UGA Éditions

02 | 2025

Écrire ensemble ?

Dimensions culturelles, biographiques et réflexives de la coécriture : le cas d'étudiants allophones en préparation aux études de master

Cultural, Biographical and Reflexive Aspects of Co-Writing: The Case of Non-French Speaking Students Studying for a Master's Degree

Yannick Djiecheu

🔗 <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=343>

DOI : 10.35562/partages.343

Référence électronique

Yannick Djiecheu, « Dimensions culturelles, biographiques et réflexives de la coécriture : le cas d'étudiants allophones en préparation aux études de master », *Partages* [En ligne], 02 | 2025, mis en ligne le 13 mai 2025, consulté le 13 mai 2025.
URL : <https://publications-prairial.fr/partages/index.php?id=343>

Droits d'auteur

CC BY-SA 4.0



Dimensions culturelles, biographiques et réflexives de la coécriture : le cas d'étudiants allophones en préparation aux études de master

Cultural, Biographical and Reflexive Aspects of Co-Writing: The Case of Non-French Speaking Students Studying for a Master's Degree

Yannick Djiecheu

PLAN

1. Introduction
2. Contexte et corpus d'analyse de la coécriture
3. Réflexivité et place de l'écrit biographique dans la corédaction
4. Postures, collaboration et cultures linguistiques des corédacteurs
5. Conclusion

TEXTE

1. Introduction

- 1 Le présent article vise à rendre compte des ressorts et enjeux d'un dispositif très spécifique auquel nous avons pris part en tant qu'enseignant de français langue étrangère (désormais FLE). Il met en œuvre une coécriture dans le cadre d'une préparation aux études de master via une formation à la rédaction d'un mémoire de master. Afin de démontrer l'importance des différentes dimensions dans la coécriture d'un mémoire, nous avons souhaité davantage centrer notre analyse sur la phase préparatoire, en amont du processus corédactionnel. La question est dès lors de savoir en quoi cette phase préparatoire est pleinement partie prenante de l'ensemble du processus corédactionnel et vient convoquer une diversité de dimensions qui se croisent dans ce contexte spécifique.
- 2 Dans un premier temps, nous proposerons une présentation du contexte d'exercice de cette coécriture et du corpus d'analyse qui en découle. Dans un second temps, nous évoquerons la dimension

réflexive et la valeur de l'écrit biographique qui accompagne le projet de mémoire. Ensuite, les postures des participants de cette coécriture seront abordées avant d'aboutir aux dimensions culturelles de ce processus, renvoyant aux cultures linguistiques en jeu.

2. Contexte et corpus d'analyse de la coécriture

- 3 La formation que nous avons dispensée auprès d'apprenants allophones s'inscrit dans un contexte très spécifique, au sein des CCFS (Cours de civilisation française de la Sorbonne)¹. Proposée à un public d'apprenants allophones, justifiant au minimum du niveau B2 des connaissances et compétences en langue, définies dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001, désormais CECRL), elle vise à préparer ces futurs étudiants aux études de niveau master en France. Il s'agit de leur permettre de se familiariser en particulier avec les normes liées à la préparation et à la rédaction d'un mémoire de master dans une université ou tout autre établissement de l'enseignement supérieur en France, à savoir : la définition claire d'un projet de recherche et d'un sujet de mémoire ; le positionnement dans un cadre théorique de référence précis ; la formulation d'une problématique et d'une hypothèse ; la constitution d'un corpus de données ; l'élaboration d'un plan pour le mémoire. Pour ce faire, plusieurs cours leur sont dispensés notamment : des cours de perfectionnement linguistique à l'oral comme à l'écrit dans une perspective académique ; des cours de méthodologie universitaire et professionnelle ; un tutorat et un encadrement personnalisé dans le cadre d'un travail de recherche soutenu devant un jury en fin de semestre.
- 4 Le corpus que nous avons constitué et qui a fait l'objet de nos analyses est issu de ce dispositif. Nous avons formé et supervisé un groupe d'apprenants dans l'écriture d'un mini-mémoire d'une trentaine de pages. Le sujet choisi par les apprenants est de manière générale en relation avec le sujet qu'ils souhaitent développer par la suite dans le cadre de leur master en France. Ce mini-mémoire équivaut à une version brève d'un mémoire plus long qu'ils seraient amenés à rédiger aux cours de leur futures études. En ce sens, une

situation de coécriture très spécifique, à laquelle nous avons pris part, s'est instaurée. Afin de mieux saisir la manière dont se construit le texte dans ce cadre, nous avons orienté notre analyse en amont du processus, au cœur de la phase préparatoire. Nous faisons l'hypothèse que ce cadre d'analyse est en mesure d'illustrer les ressorts contextuels dans ce processus corédactionnel.

- 5 Nous avons fondé notre analyse sur un corpus d'écrits produits par 8 apprenants originaires de Taïwan, du Brésil, d'Algérie, de Russie, de Corée et de Chine². Leurs projets de mémoire aux thématiques et sujets diversifiés s'inscrivent dans des champs disciplinaires relatifs aux sciences humaines et sociales, à la littérature ou la musique, ainsi qu'aux sciences du langage et de l'éducation. Les sujets envisagés par les apprenants concernent : la question ouvrière dans le roman *l'Assommoir* de Zola (E1), la patrimonialisation du repas gastronomique français (E2), le pétrole au Brésil et son lien avec des problématiques sociétales (E3), la place de la phonétique dans l'enseignement apprentissage de l'oral en Algérie (E4), une nouvelle approche du concept d'unité musicale (E5), l'avenir du marché du livre en France (E6), la fiction et la diction chez Roland Barthes (E7), la nécessité de guides touristiques individualisés sinophones (E8). Ce corpus est constitué d'écrits biographiques produits par les apprenants qui présentent leur parcours et d'écrits du projet de mémoire accompagné de son plan détaillé, de nos corrections, annotations et conseils d'ordre méthodologique et linguistique. L'ensemble de ces éléments renvoient à différentes étapes dans le processus corédactionnel qui conduisent à la production finale du mémoire. Ils viennent rappeler et réinscrire cet écrit dans un contexte spécifique, du choix du sujet de mémoire jusqu'à la maîtrise des normes d'écritures académiques et d'un niveau élevé de langue française. Leur analyse comparée permet de mettre en lumière l'impact du biographique sur l'orientation thématique du mémoire, les obstacles méthodologiques et linguistiques rencontrés par les apprenants dans cette coécriture, les stratégies mises en œuvre pour clarifier les plans détaillés soumis par les apprenants. Ce corpus illustre une approche holistique de la coécriture et des corédacteurs que sont l'enseignant et l'apprenant. Ce dernier en tant que corédacteur de son mémoire ne se réduit pas à sa seule fonction de

scripteur mais est marqué par l'ensemble des éléments biographiques, culturels et linguistiques qui imprègnent ses écrits.

3. Réflexivité et place de l'écrit biographique dans la corédaction

- 6 Comme préalable à la rédaction supervisée du mémoire, nous avons demandé aux apprenants dans le cadre de cette formation de produire un écrit biographique. Dans celui-ci, chaque apprenant a pris le temps de rédiger un texte bref pour rappeler les éléments essentiels de son parcours de vie personnelle ou professionnelle, dont la biographie langagière ainsi que l'explication et les réflexions sur le cheminement et les motivations qui l'ont conduit à suivre cette formation spécifique et à envisager ce projet de mémoire. Cette démarche tenant compte du biographique dans le processus d'apprentissage, associé ici au rédactionnel s'inscrit dans une perspective de la didactique des langues (désormais DDL) s'appuyant sur la méthode biographique (Molinié, 2011). Celle-ci est caractérisée par la prise en compte des histoires de vie des adultes en formation et provient initialement de disciplines connexes à la DDL, telles que les sciences humaines et les sciences de l'éducation. Dans le champ de la DDL, elle conduit très logiquement à la notion de biographie langagière. Cette dernière désigne la prise en compte de la vie de l'apprenant de langue, dans son rapport à l'altérité, dans sa complexité et dans la diversité des groupes sociaux auxquels il appartient, en d'autres termes, son parcours potentiellement plurilingue et pluriculturel (Molinié, 2004). Les individus-apprenants sont ainsi étroitement associés au processus formatif et considérés comme de véritables acteurs de leur formation (Simon et Thamin, 2011). Cette perspective constitue de cette manière la toile de fond du dispositif de formation que nous avons piloté, la rédaction du mémoire étant l'un des rouages d'une meilleure familiarisation avec les normes caractérisant les études de master en France.
- 7 Plus précisément, cet écrit biographique enclenche plusieurs processus sous-jacents. Il instaure tout d'abord à l'écrit un dialogue liminaire avec l'enseignant également superviseur et corédacteur du mémoire à cet égard. Ce premier dialogue vient indiquer des pistes de travail qui assureront la pleine compréhension et cohérence du

projet de mémoire et de sa rédaction. Il éveille et montre chez l'apprenant sa capacité à revenir sur les éléments saillants de sa biographie et sa capacité à reconnaître et formuler ses propres besoins notamment langagiers, essentiels dans la corédaction qui s'ensuivra. Cet écrit met également en œuvre chez l'apprenant une démarche de réflexivité qu'il partage avec l'enseignant et qui se poursuivra dans l'élaboration du plan, dans la rédaction du projet et dans les réécritures successives du mémoire. Cet écrit adressé au formateur constitue en outre une première expérience d'écriture partagée. Elle lui donne à voir les modes d'expression de l'apprenant allophone à l'écrit avec lequel il engagera par la suite un processus de corédaction.

- 8 Les détails fournis par les apprenants viennent ancrer dans un contexte bien précis le processus de corédaction et le mémoire qui en découlera. Cela permet également d'éclairer l'enseignant, d'une part, sur le lien entre sujet de mémoire et parcours de vie et, d'autre part, sur les difficultés d'ordre méthodologique ou linguistique qu'il pourra observer par la suite. Cette approche holistique de l'apprenant et corédacteur est illustrée dans les témoignages des apprenants par la diversité des parcours de vie et des projets des apprenants dans ces éléments de notre corpus d'analyse que sont les écrits biographiques. Ils font émerger notamment des doutes, des questionnements, chez les apprenants tant dans leur parcours d'études passées ou professionnel que sur leurs aspirations et leur rapport et représentation de la langue française et des études en France. E1 (fig. 1) évoque ainsi dans son écrit biographique notamment sa passion pour la littérature française et le roman mais également la conscience de ses lacunes. Ces dernières peuvent concerner autant ses connaissances sur la littérature française que ses compétences en matière de rédaction d'un mémoire.
- 9 De même, E4 (fig. 2), parmi les éléments de son écrit biographique et réflexif, met en avant ses difficultés vis-à-vis de la rédaction en langue française en complet décalage avec ses compétences à l'oral et ses aspirations vis-à-vis de la structuration et de la rédaction d'un mémoire. Les éléments de sa biographie viennent apporter des précisions sur sa maîtrise de la langue française. Les éléments de ces témoignages, en tant que première phase du travail collaboratif,

participeront de la dynamique de la coécriture qui s'ensuit avec l'enseignant. Écrire ensemble implique de prendre en compte le parcours du corédacteur vis-à-vis de la langue et de ses connaissances vis-à-vis du domaine dans lequel s'inscrit le texte final coproduit et fruit d'une supervision par l'enseignant et d'un dialogue entre les corédacteurs.

- 10 Le parcours de E2 et E3 (fig. 3 et 4) souligne la richesse de leurs parcours personnels, associant théorie et pratiques et concernant respectivement la gastronomie et le journalisme. Ces deux apprenants insistent également sur l'importance qu'ils donnent à la lecture régulière de textes relatifs à leur domaine de prédilection. Cette habitude de lecture représente à la fois un moyen d'enrichir leurs connaissances à ce sujet mais également leurs compétences en langue française, de manière autonome préalablement puis parallèlement à la formation qui leur est proposée.
- 11 Pour certains, le projet de mémoire représente un prolongement d'une première expérience d'écriture de mémoire, témoignage d'un niveau de connaissance convenable dans le domaine ciblé. Malgré la clarté du projet, l'écrit biographique peut laisser apparaître quelques écueils en langue française chez les étudiants. Ils fournissent à l'enseignant des indications préalables, préparant la négociation complexe et le dialogue sur les corrections potentielles qui auront lieu dans la coécriture. Ces écueils peuvent notamment concerner la morphosyntaxe, l'orthographe lexicale, l'orthographe grammaticale ou le genre des substantifs (fig. 5, 6, 7). En tenant compte de l'ensemble de ces éléments, la négociation entre les deux corédacteurs se veut complexe dans ce contexte spécifique de formation. En effet, il s'agit pour l'enseignant d'identifier autant le niveau de connaissance et d'expertise de l'apprenant dans le domaine ciblé, la clarté et la cohérence de son projet que les difficultés de ce dernier en langue française.

4. Postures, collaboration et cultures linguistiques des corédacteurs

- 12 Dans le cadre de ce dispositif spécifique, nous avons été amené à adopter la triple posture d'enseignant de français langue étrangère (désormais FLE), de directeur de mémoire et, à certains égards, de coauteur. De même, l'apprenant de langue, dans ce format caractérisé par la supervision du mémoire qui correspond à une coécriture avec l'enseignant, se trouve être également usager de la langue française mais également auteur d'un écrit. Ceci nous a conduit à porter notre attention sur plusieurs dimensions qui s'entrecroisent dans l'analyse des projets et plans pour le mémoire. Puisqu'il s'agit d'apprenants allophones, la première dimension concerne la pleine maîtrise de la langue française et de l'écrit académique. La seconde dimension renvoie à des considérations méthodologiques sur deux plans : d'une part, la clarté du projet de mémoire, de la problématique aux hypothèses ; d'autre part, la clarté et la cohérence du plan qui va présider à la rédaction du mémoire. Dans cette perspective et cette diversité des postures croisées, nous avons été amené à la fois à enseigner la langue française, à la mettre en œuvre à l'écrit et à inscrire cette mise en œuvre dans un processus de corédaction.
- 13 Par ailleurs, la corédaction du mémoire et sa préparation implique un travail et une réflexion fondés sur le principe de la collaboration entre les deux corédacteurs, l'engagement et le degré d'autonomie de l'apprenant. Le processus d'écriture se compose d'une phase de planification, de mise en texte et de révision (Hidden, 2013). Notre corpus se situe au niveau de la phase de planification qui elle-même comporte des phases de révisions. La rédaction commune commence ainsi dès la phase de planification caractérisée par les projets et les plans envisagés par les apprenants avec nos corrections et suggestions. Dans cette perspective, nous nous sommes inscrits dans une démarche relevant de l'écriture collaborative visant l'amélioration du processus rédactionnel (Hidden et Portine, 2020) dans une relation partiellement verticale et asymétrique du type « maître expert-élève » (Vygotski, 1997), dans la mesure où l'apprenant-

corédacteur dispose de son expertise personnelle sur le sujet de mémoire. À ceci s'ajoute la notion d'engagement actif censée menée *in fine* vers l'autonomie, avec l'idée selon laquelle une proposition, un *feedback* ou « retour sur erreur » provenant d'un enseignant ou d'un tuteur requiert, pour devenir opératoire, non seulement l'attention mais aussi l'engagement de l'apprenant-récepteur.

- 14 Le processus de corédaction et de supervision de la préparation du mémoire implique la mise en exergue des écueils dans l'écriture. Des difficultés d'ordres différents sont relevées et font l'objet de dialogues et de rectifications dans ce travail de collaboration. Notre corpus illustre ce dialogue constant dans le processus corédactionnel concernant les projets et les plans de mémoire ainsi que les premiers paragraphes du mémoire soumis par les apprenants. Ce dialogue caractérisé par des retours sur erreur et suggestions de notre part – outre les erreurs dans les tournures de phrase et la morphosyntaxe qui peuvent gêner la compréhension du propos – porte essentiellement sur la clarté du sujet et la formulation de la problématique (fig. 8, 9, 10, 11, 12 et 13). Il peut également concerner le plan du mémoire, à savoir sa structuration générale et l'intitulé des parties (fig. 14, 15, 16, 17 et 18). Un dialogue peut également s'engager concernant le corpus envisagé, sa précision ainsi que sur la méthodologie d'analyse potentielle comme l'indiquent nos annotations et suggestions en particulier pour E7 et E8 (fig. 18 et 19). Prémices de la coécriture, les premiers paragraphes de rédaction fournis par les apprenants ouvrent un échange indiqué par nos annotations sur la structuration de l'introduction (fig. 20) ou encore la gestion des paragraphes (fig. 21).
- 15 Les écueils que nous avons pu relever dans les écrits préparatoires des apprenants vont des aspects méthodologiques à ceux qui ont trait à la langue et notamment sur les compétences stylistiques attendues à un niveau avancé de compétence en langue (Allouche et Maurer, 2011). Plus largement ces écueils renvoient à une réflexion sur les compétences langagières, culturelles et méthodologiques nécessaires à la production d'écrits correspondant aux critères de réussite à l'université, illustrées en particulier par l'exemple de la problématique (Ristea, 2020). Dans ce contexte de coécriture, ces écueils s'expliquent par la diversité des cultures linguistiques des différents apprenants qui doivent se familiariser avec les normes

d'écriture académique attendues en France. À la suite des travaux de Beacco *et al.* (2005), nous avons apporté une définition exhaustive de la notion de culture linguistique, et de ses enjeux en didactique des langues (Djicheu, 2011, 2018). La culture linguistique renvoie aux différentes représentations et aux différents usages d'une langue, d'une aire culturelle à l'autre. Elle peut être appréhendée sous deux angles : celui des cultures métalinguistiques et celui des cultures discursives, dont font partie les cultures textuelles. Les cultures métalinguistiques se fondent sur des savoirs métalinguistiques et désignent les manières culturelles de concevoir la description d'une langue. Les cultures discursives renvoient aux usages ou pratiques de la langue maternelle toujours d'un point de vue culturel. Les cultures métalinguistiques et les cultures discursives relèvent des principes de la rhétorique contrastive (Kaplan, 1966). En l'occurrence, dans le contexte très particulier dans lequel nous avons à la fois enseigné le FLE et mené une corédaction, cette dernière s'effectue par conséquent en mettant en face à face deux cultures linguistiques diverses, celles de l'apprenant et celle de l'enseignant. Ces deux corédacteurs aux cultures linguistiques — et plus précisément textuelles — différentes visent pourtant un écrit en commun répondant aux normes académiques françaises. Les difficultés rencontrées par les apprenants corédacteurs concernent l'esprit et la formulation tout particulièrement d'une problématique. À ce genre de difficultés que peuvent par ailleurs rencontrer des étudiants francophones, viennent s'ajouter des disparités liées aux cultures linguistiques en présence. Ces disparités demandent ainsi à être prises en compte car elles constituent l'un des éléments du tissu de la coécriture qui s'élabore dès cette phase préparatoire.

5. Conclusion

- 16 Au regard du contexte spécifique de corédaction que nous avons présenté, il apparaît indéniablement qu'appréhender ce type processus ne peut faire l'économie d'une prise en compte des diverses dimensions sous-jacentes. Écrire ensemble suppose un contexte d'ancrage, un cheminement qui va du brouillon du projet à la rédaction finale, une source à ce projet que font émerger les éléments biographiques. Ces dernières rappellent à quel point le

mémoire peut être imprégné des récits et expériences des corédacteurs du biographique à la culture linguistique.

- 17 En d'autres termes, comprendre le processus de corédaction revient à envisager l'ensemble de ses étapes, ce qui illustre la complexité derrière le produit ultime, à savoir le mémoire dans un cadre plus large. C'est en fin de compte une vision holistique dans la méthodologie d'analyse qui est prônée, à l'instar de toute compréhension de phénomènes complexes qu'ils soient d'ordre linguistique, éducatif ou sociétal.

BIBLIOGRAPHIE

- Allouche, V. et Maurer, B. (2011). *L'écrit en FLE. Travail du style et maîtrise de la langue*. Presses universitaires de la Méditerranée.
- Beacco, J.-C., Chiss, J.-L., Cicurel, C. et Véronique, D. (dir.). (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Presses universitaires de France.
- Conseil de l'Europe, Division des langues vivantes. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Djiecheu, Y. (2011). *Cultures éducatives et traditions d'enseignement des langues officielles au Canada : analyses de textes officiels, de manuels et de témoignages d'enseignants en Ontario et au Québec* (thèse de doctorat). Université Sorbonne Nouvelle.
- Djiecheu, Y. (2018). Réflexivité, culture éducative et contexte : enjeux pour la recherche et la formation en didactique des langues et des cultures. *Action didactique*, 2, 17-32. www.asjp.cerist.dz/en/article/199117
- Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette FLE.
- Hidden, M. et Portine, H. (2020). Des pratiques collaboratives rédactionnelles en (français) langue étrangère à l'appropriation individuelle de l'écrit. *Revue TDFLE*, 76. <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-76/1541-des-pratiques-collaboratives-redactionnelles-en-francais-langue-etrangere-a-l-appropriation-individuelle-de-l-ecrit>
- Kaplan, R. B. (1966). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Language Learning*, 16, 1-20.
- Molinié, M. (2004). Finalités du « biographique » en didactique des langues. *Le français aujourd'hui*, 147, 87-95. <https://doi.org/10.3917/lfa.147.0087>

Molinié, M. (dir.). (2006). *Biographie langagière et apprentissage plurilingue. Le français dans le monde. Recherches et applications*, 39.

Molinié, M. (2011). La méthode biographique : de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue. Dans P. Blanchet et P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Agence universitaire de la Francophonie / Éditions des archives contemporaines.

Ristea, P. (2020). L'appropriation des écrits académiques en FLE. *Revue TDFLE*, 76. <https://revue-tdfle.fr/articles/revue-76/1543-l-appropriation-des-ecrits-academiques-en-fle>

Simon, D.-L. et Thamin, N. (2011). Réflexions épistémologiques sur la notion de « biographies langagières ». Dans E. Huver et M. Molinié (dir.), *Praticiens et chercheurs à l'écoute du sujet plurilingue. Réflexivité et interaction biographique en sociolinguistique et en didactique* (p. 15-33). L'Harmattan.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (trad. par F. Sève ; éd. de référence 2013). La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934).

ANNEXE

Figure 1. – E1 : biographie.

Je me passionne pour la littérature française, même si je ne la connais pas assez. Et pour le genre littéraire, ce qui m'intéresse beaucoup est le roman. J'adore le roman du 19^{ème} siècle, et je voudrais étudier Zola. Actuellement, je lis l'Assommoir et je pense y étudier la vie des ouvriers. Mais la difficulté que j'ai rencontrée est faute d'expériences sur le mémoire. J'ai beau avoir des idées, je n'arrive pas à le bien construire.

Figure 2. – E4 : biographie.

Je souhaite perfectionner mon français car je ne l'ai pas maîtrisé il y a longtemps. J'ai étudié la langue française dans mon pays depuis mon enfance parce que le français est obligatoire comme deuxième langue après la langue maternelle (Arabe) à l'école, collège, lycée. Donc c'est pour ça que je suis ici à la Sorbonne pour apprendre le français et pour évoluer mon niveau.

Mes difficultés en français beaucoup plus à l'écrit, j'ai un problème avec la rédaction en français, mais à l'oral je suis à l'aise. J'ai déjà pris des cours à la Sorbonne.

J'attends de ce cours d'améliorer mon niveau de français précisément à l'écrit et apprendre comment rédiger et structurer un mémoire.

Figure 3. – E2 : biographie.

En plus, je prends l'habitude de lire des textes concernant les différentes cultures alimentaires entre pays occidentaux et pays asiatiques, ainsi que l'histoire gastronomique ou culinaire.

Figure 4. – E3 : biographie.

Je veux faire un master dans une école de journalisme à Paris. Pour ça, j'essaie de lire des articles de presse tous les jours. Je lis aussi des romans en français, en essayant ~~d'appr~~ de maîtriser la langue plus vite.

Figure 5. – E5 : biographie.

J'ai commencé en Master au Brésil où j'ai fait la moitié de les crédits académiques. Maintenant

Mon projet est centré dans la problématique surgissant de l'absence d'un code musical commun, c'est à dire, un système unificateur qui a toujours existé dans tous les cultures musicales du monde, comme le système modale et le système tonal au monde Occidental et de chercher des outils par l'école de ces nouvelles "codes" individuelles.

Figure 6. – E6 : biographie.

Maintenant je voudrais changer un peu ma voie et faire mon master dans le domaine de communication et marketing culturel. Puisque France est très connue pour la formation dans cette domaine, j'aimerais y étudier et travailler.

Figure 7. – E7 : biographie.

en littérature française. Je me suis concentré de lire des textes français, et je n'ai pas de grand problème pour lire, mais mes compétences d'oral et d'écrit sont relativement faibles.

Figure 8. – E1 : projet.

Ainsi, mon problématique se pose sur l'affirmation dans la question du sacrifice de Gervaise pour le peuple. Le but original de l'écrivain n'est pas simplement de rédiger un roman populaire, mais "un roman de peuple", à travers de la vie de Gervaise, il s'agit d'une démonstration de la réduction de la vie ouvrière.

Figure 9. – E1 : projet (suite).

La tragédie humaine—le grand sacrifice dans l'Assommoir

Problématique : Est-ce que Zola sacrifie Gervaise à la société pour nous tous ?

Synthèse: Pourquoi c'est la mort de Gervaise ? Que signifie-t-il ce sacrifice humain ? Comment elle se sacrifie elle-même ?

L'intérêt :

L'Assommoir, le 7ème roman de Rougon-Macquart, mais le 1er roman ciblé sur le problème ouvrier de Zola. Dans la préface de ce roman, l'écrivain a déjà annoncé sa grande ambition « C'est une oeuvre de vérité, le premier roman sur le peuple, qui ne mente pas et qui ait l'odeur du peuple », son propos est très évident de rédiger pour « le peuple », par conséquent, on pourrait savoir que le sang de Gervaise informerait le peuple, quelque soit le milieu.

Remarque:

1. Zola
2. L'Assommoir
3. Le contexte historique
 - Napoléon III
 - Urbanisme
 - Pairs
4. Le problème ouvrier
5. Analyse
 - Gervaise
 - Sacrifice

A envoyer par email

Compléter le but de l'auteur et les sentiments suscités.

Le roman suscite-t-il chez le lecteur des sentiments plus profonds ?

→ Problématique : susciter l'émotion du lecteur.

→ la mort de Gervaise suscite-t-elle l'émotion des lecteurs ?

→ est-elle sujette à commentaire des contemporains de Zola ? (le sentiment de pitié)

Sujet → faire surgir les particularités du roman de Zola et du personnage de Gervaise.

Figure 10. – E2 : projet.

→ **Sociologie**

Domaine : culture alimentaire

Sujet : patrimonialisation de la gastronomie dans la littérature gastronomique française

- La gastronomie française est devenue ^{le} patrimoine immatériel reconnu par l'Unesco au début de XXI^e siècle. Mais la patrimonialisation ~~est~~ déjà commencée à la fin du XVIII^e siècle, apparue sur des guides touristiques et des écrits gastronomiques. Ce dernier constitue une nouvelle littérature : à cette époque-là. En revanche, ce phénomène entraîne aussi l'accélération de l'amélioration sur le restaurant et le restaurateur. Cela indique dans la littérature gastronomique.

intérêt du sujet.

précises ?

Problématique : (Comment la patrimonialisation progresse-t-elle dans la littérature ?) Est-ce que la patrimonialisation se réalise dans la littérature contemporaine ?

Corpus : Brillat-Savarin « Physiologie du Goût » (XVIII^e)
+ Philippe Gillet « Le goût et les mots »

Figure 11. – E5 : projet.

→ à corriger

L'objectif de ma recherche est de développer des stratégies perceptives et de créer une réflexion sur l'hypothèse d'une nouvelle configuration du concept d'unité musicale par rapport au panorama de la musique savante moderne (de Stravinsky à Berio). Nous croyons que cette analyse est indispensable au développement d'un positionnement esthétique face aux difficultés imposés pour tel répertoire.)

→ la présente recherche

Il est connu que le XX^e siècle a été une période prodigue en ce qui concerne le développement et les ruptures des techniques et poétiques musicales traditionnelles, au point que nous ne pouvons pas observer la présence d'un code partagé commun qui guiderait et orienterait la perception des auditeurs à la recherche d'une appréhension des unités musicales dans ces multiples dimensions temporelles.

?? (Nous pouvons dire que c'est un idéal omniprésent et déclaré pour la part des compositeurs la recherche par l'unité, par la cohérence, par une intelligibilité de l'œuvre. D'où résulte donc ce hiatus, cette sensation pénible qui nous arrive très souvent lorsque nous nous approchons de ce répertoire, même quand nous l'abordons de « bonne volonté » et y sommes franchement réceptifs ?

Figure 12. - E8 : projet.

Littérature

le domaine: la critique littéraire ^{du} 19^{ème} siècle
sujet: le réel et la représentation du réel
chez Roland Barthes

Barthes avait un projet d'écrire un roman qu'il a nommé « Vita Nova (une nouvelle vie) » dans les années dernières de sa vie, mais il n'a pas réussi et n'a laissé que les huit feuilles de plan. Au sein de ce projet, un événement, la mort de sa mère, se trouve. Le roman qu'il a essayé d'écrire ~~est~~ peut donc être défini comme une écriture de deuil pour retrouver et représenter l'objet perdu. Dans ce contexte, je dois délimiter le sujet de l'exercice de notre cours.

→ Écriture du roman est-elle une écriture de deuil?

→ problématique.

Je ne peux pas encore l'écrire en une phrase. Mais les questions qui peuvent être posées sont suivantes:

- Pourquoi a-t-il essayé d'écrire un roman?
- Sur une notion de Barthes, « vouloir-écrire »
- Chez Barthes, qu'est-ce que le roman comme « une terre ferme », « fixe à venir » qu'il n'a pas écrit?
- Pourquoi il n'a pas réussi?
- Ce n'est pas possible de représenter l'objet perdu? etc.

Je dois décider le sujet en définitive en l'état le corpus

Figure 13. – E8 : projet (suite).

Sociologie

1. domaine : le tourisme

2. problématique : des différences entre le guide traditionnel et celui individuel. ??
→ communication @ le client

3. corpus : l'histoire du tourisme
→ des textes attendus.
• des témoignages ?
• des entretiens.

4. hypothèse : Selon ses expériences professionnelles, appuyer sur des outils (questionnaire psychologique ou statistique) et de ses connaissances professionnelles, le guide arrive à connaître son / ses clients dès leur contact.
→ quel guide mode préféré!

5. méthode d'analyse : Comparer les deux ~~types~~ de guide et leurs fonctions.

En cas de voyage : les attentes des touristes.

Analyse de questionnaires destinés.

Situation recommandée de visiteurs
→ meilleures informations / exigences des touristes

Figure 14. – E1 : plan.

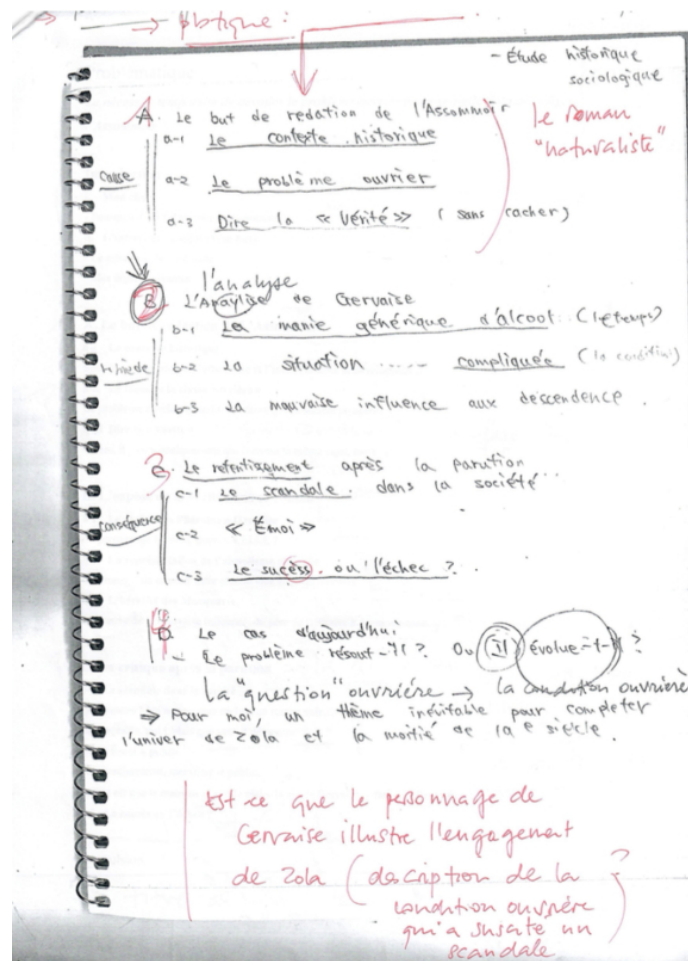


Figure 15. – E1 : plan (suite).

Problématique

La nécessité temporelle de dévoiler le problème ouvrier propose-t-elle Zola de rédiger l'Assommoir ?

Introduction

i. Mon choix

- Pourquoi Zola ? Pourquoi l'Assommoir ?

ii. L'intérêt de ce sujet (Mon but)

- La référence de l'actualité
- Mes études suivantes

A. Le but de rédaction de L'Assommoir

a-i Le contexte historique

Sous le second empire, l'urbanisme et l'industrialisme se développent...

a-ii Le thème « la classe ouvrière »

Le problème ouvrier agrandit, à mesure que la société prospère.

a-iii Dire la « Vérité » → quel roman ?

Certes, il y en a quelques-uns qui écrivent le même sujet, mais...
à écrire sur cette thèse de Zola.

B. L'exposé de la vérité dans ce roman

b-i Le choix de « l'héroïne » Gervaise

Le personnage féminin, pourquoi ELLE ?

b-ii La représentation de l'alcoolisme chez elle

Comment Zola exposer cette grande vice chez les ouvriers ?

b-iii L'hérédité des Macquarts

La preuve de la mauvaise influence, du père de Gervaise à Anna, dit nana.

C. La critique après la parution = la réception de l'Assommoir

c-i Le scandale dans la société

Quel roman ! Un roman sans cacher, un roman noir...
Inacceptable, oui ! Mais que veut-il démontrer Zola ?

c-2 « Émoi » public

Le retentissement, moraliser le public.

Le but est que le mauvais exemple réel — la vie de Gervaise — fait réveiller tous.

c-3 Le succès ou l'échec ?

Conclusion

→ titre à formuler.

Domaine sujet → intérêt

→ problématique

→ hypothèse.

+ amorc du plan.

+ méthodologie d'analyse

la réception de l'Assommoir du XIX^e siècle à nos jours

Figure 16. – E4 : plan.

L'enseignement/apprentissage de l'oral en Algérie. Cas d'une classe de FLE de la 3 ^{ème} année primaire	
Introduction	
Chapitre I	La phonétique dans l'enseignement/apprentissage de l'oral dans la pédagogie du projet en Algérie.
1-	La notion de l'oral.
2-	La compétence de l'oral.
2.1-	La compréhension.
3-	La pédagogie du projet. → définir.
4-	La phonologie et la phonétique.
4.1-	La phonétique.
4.2-	La phonologie.
4.3-	La prosodie de la langue.
4.4-	Le système phonétique français.
5-	La place de la phonétique dans les méthodologies d'enseignement des langues.
6-	La prononciation.
Chapitre II	La place de la phonétique dans les programmes et les manuels scolaires officiels de la 3 ^{ème} A.P.
2.1-	La phonétique dans le programme officiel.
2.1.1-	Les objectifs.
2.1.2-	Les profils d'entrée et de sortie en 3 ^{ème} année.
2.2-	La phonétique dans le manuel scolaire de la 3 ^{ème} année.
2.2.1-	Description du livre de l'élève.
2.3-	L'évaluation de la phonétique.

Figure 17. – E6 : plan.

Le domaine de mon essai est clair, c'est le livre ~~le marché~~
~~de~~ l'économie du livre en France, ce qui fait partie
de l'économie culturelle.

Le but de cet essai est de mettre en lumière
les potentiels et les périls ainsi que les forces et les
faiblesses du marché du livre français face aux
problèmes généraux internationaux de la branche.

À est
La question générale peut être ainsi : Le marché du
livre en France, a-t-il un avenir ?

~~À cette fin je vais analyser :~~
À cette fin je analyserai :

Réunion. →

1. L'histoire & les traditions de la branche de l'économie
du livre en France
du marché du livre français
2. La structure aujourd'hui
3. Les forces & les faiblesses du marché
(peut-être par rapport aux autres pays)
4. Les défis & les problèmes généraux du marché
du livre aujourd'hui
5. Les potentiels & les périls & les solutions possibles

Corpus ??

↳ le ministère de
la culture .

Figure 18. – E8 : plan.

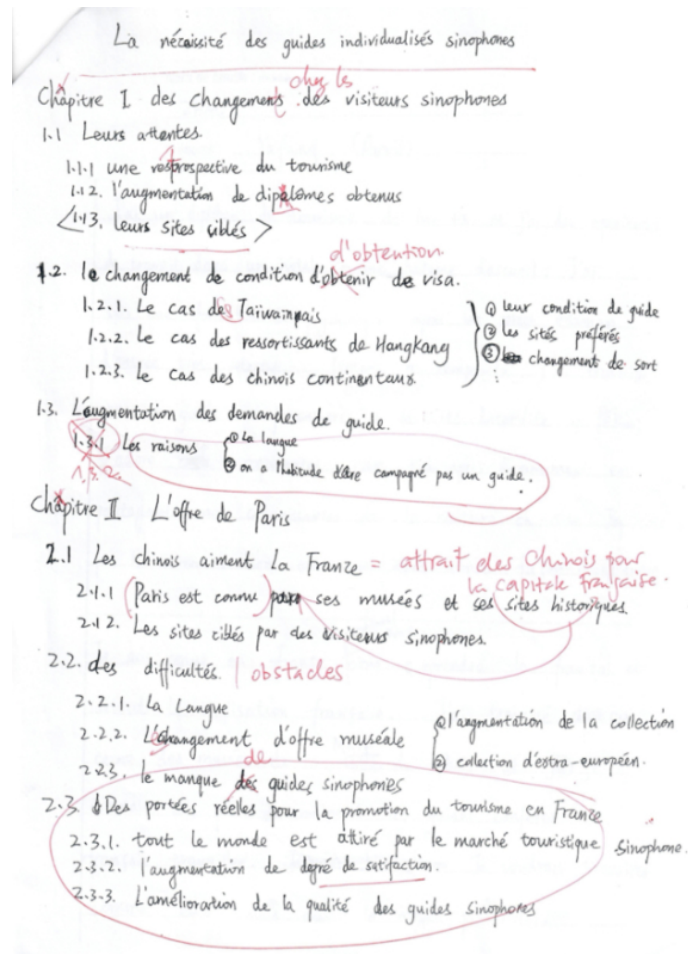


Figure 19. – E8 : plan (suite).

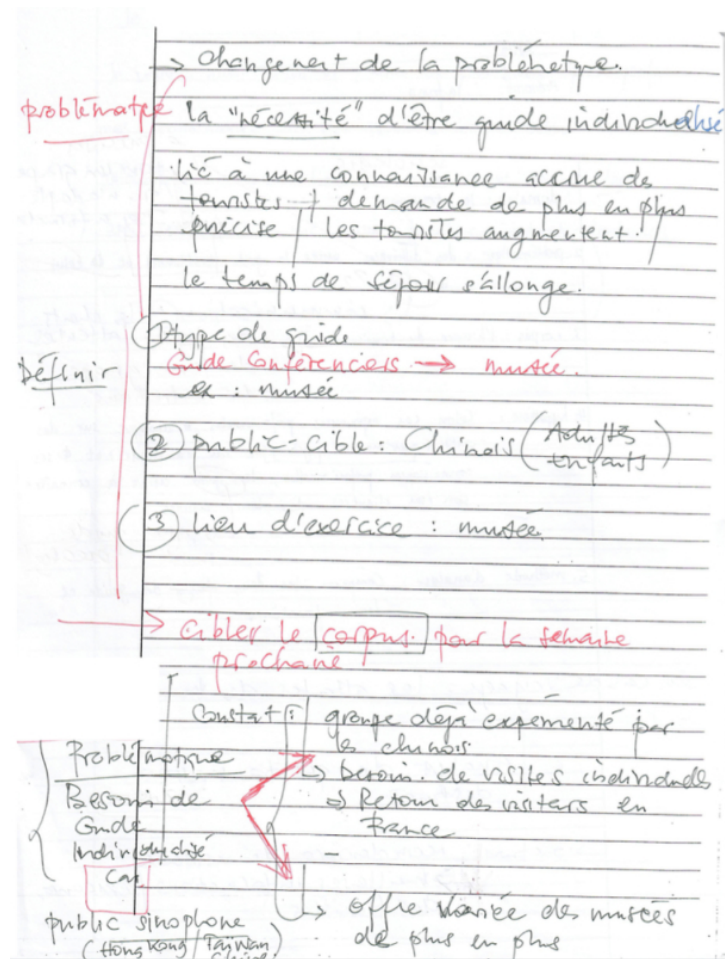


Figure 20. – E2 : introduction.

Introduction

Le 16 novembre 2010, « le repas gastronomique des Français » a été inscrit dans la liste représentative du patrimoine culturel immatériel (PCI) de l'UNESCO. Cette reconnaissance, pourtant, s'est progressée pendant deux siècles. Au XIXe siècle, la monumentalisation de la gastronomie, sans une vraie définition, s'est installée dans des guides gourmands qui ensuite ont hérité la critique gastronomique. Ce nouveau genre de littérature gastronomique met en valeur non seulement le repas quotidien des Français, mais aussi les aspects philosophiques, scientifiques, physiques de l'alimentation.

Mais, l'idée de la patrimonialisation alimentaire semble une simple métaphore pour la sensation du goût dans des guides, et une abstraction pour la définition de l'idée dans la critique gastronomique. En la comparant avec les critères concrets de PCI, une question s'impose : de la progression à la concrétisation, la patrimonialisation alimentaire se réalise-t-elle dans la littérature gastronomique ? Ou, apparues en même temps, la littérature gastronomique a-t-elle influencé ou exigé la patrimonialisation ?

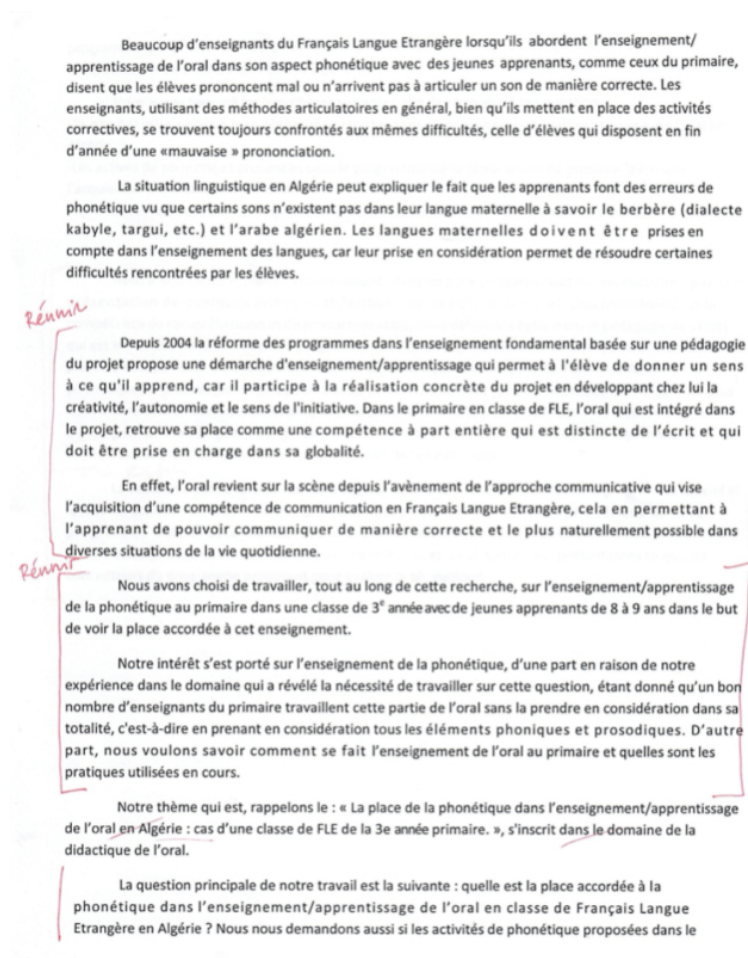
la
la cuisine a une évolution
aboutira à la concrétisation
hypothèse
annonce du plan.

Annnonce du plan.

→ La mise en œuvre de la patrimonialisation dans la littérature gastronomique peut, en premier lieu, s'éclairer par la définition du « patrimoine du repas gastronomique des français », créé et enfin défini par PCI. La notion s'agit des aspects multiples, voir la sauvegarde de la spécialité régionale qui représente un des concepts du patrimoine de culture immatérielle de nos jours. Ensuite, c'est l'œuvre représentative au XIXe siècle de Brillat-Savarin « Physiologie du Goût » qui nous emmène au processus ancré dans l'histoire alimentaire, et qui nous sert de point de vue envers la situation du XXe siècle à nos jours. Enfin, la notion du terroir et de la région entraîne un impact sur la littérature, et l'effet se reproduit dans le domaine de restauration, suscite à la fois la diversité culturelle et la protection de la culture régionale que nous pourrions découvrir dans certaines œuvres alliées à la gastronomie.

celle-ci / renvoie à
donne
vis-à-vis de

Figure 21. – E4 : introduction.



NOTES

- 1 Cf. descriptif de la formation Prépa Master : www.ccfs-sorbonne.fr/cours/classes-preparatorioes/prepa-master-et-civilisation-francaise/
- 2 Le corpus est anonymé. Les prénoms des apprenants ont été remplacés par E, de E1 à E8.

RÉSUMÉS

Français

Cet article explore les ressorts et les enjeux de la coécriture dans le cadre d'un dispositif de formation conçu pour accompagner des étudiant·e·s allophones dans la rédaction de leur mémoire de master. Ce dispositif articule des enseignements en perfectionnement linguistique, en

méthodologie universitaire et en développement professionnel. L'analyse repose sur un corpus d'écrits biographiques et préparatoires produits par les étudiant·e·s. Les premières étapes du processus de coécriture sont examinées, révélant plusieurs dimensions clés : la dimension biographique, les interactions entre différentes cultures linguistiques, ainsi que le rôle spécifique de l'enseignant·e. Cette étude met en évidence la richesse et la complexité du travail de coécriture dans un contexte plurilingue et multiculturel, en soulignant les défis et les potentialités qu'il offre aux élèves et aux enseignant·e·s.

English

This article explores the dynamics and challenges of co-writing in the context of a training programme designed to support non-French speaking students in writing their Master's dissertations. The programme combines teaching in language improvement, academic methodology and professional development. The analysis is based on a corpus of biographical and preliminary writings produced by the students. The first stages of the co-writing process are examined, revealing several key dimensions: the biographical dimension, the interactions between different linguistic cultures, and the specific role of the teacher. This study highlights the richness and complexity of co-writing in a plurilingual and multicultural context, underlining the challenges and potential it offers to students and teachers alike.

INDEX

Mots-clés

dispositif de formation, allophones, mémoire, master

Keywords

training programme, non-French speaking students, dissertation, master degree

Index thématique

Analyse de dispositif didactique

AUTEUR

Yannick Djiecheu

ATER Didactique du FLE/S, laboratoire ELLIADD, Université de Franche-Comté
yannick.djiecheu[at]gmail.com