Revue TDFLE

N° 76 | 2020
Enseigner et apprendre à écrire en français langue étrangère : modèles théoriques, perspectives critiques et appropriations

Acquisition des compétences rédactionnelles du texte argumentatif en français par les apprenants sinophones. Le cas de la lettre de protestation

Tatiana ALEKSANDROVA

Catherine DAVID

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-76/265-acquisition-des-competences-redactionnelles-du-texte-argumentatif-en-francais-par-les-apprenants-sinophones-le-cas-de-la-lettre-de-protestation
DOI : numerev_1288
Date de publication : 09/07/2020

CertiScience© *Certifié évalué par les pairs*

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : ALEKSANDROVA, T., DAVID, C. (2020) Acquisition des compétences rédactionnelles du texte argumentatif en français par les apprenants sinophones. Le cas de la lettre de protestation . *Revue TDFLE*, (76). https://doi.org/10.34745/numerev_1288

Résumé : Dans notre étude nous nous intéressons à la construction d'un texte argumenté sous forme de lettre de réclamation en français langue étrangère. Cette problématique vient du terrain. En effet, les enseignants de FLE constatent souvent des difficultés importantes à l'écrit chez les publics d'apprenants asiatiques. Les apprenants sont également conscients de leurs difficultés. Nous proposons donc une analyse de corpus parallèles en français et en chinois pour ensuite nous pencher sur l'étude des productions d'apprenants sinophones. Nos résultats montrent que les contraintes rhétoriques diffèrent fortement entre les deux langues-cultures. L'acquisition des principes rhétoriques est en cours chez les apprenants. L'article propose quelques pistes didactiques qui permettent de travailler la compétence rédactionnelle avec les apprenants sinophones.

Mots-clés : *argumentation, expression écrite, planification, didactique de l'écrit en L2, rhétorique contrastive, implication du scripteur, lettre de protestation*

Abstract: This study focuses on the process of writing an argumentative text in French as a second language by Chinese-speaking learners. The difficulties of Asiatic students in writing process in European languages has been discussed in numerous studies. Teachers and students are aware of these difficulties but they have no clear solutions for remedy these problems. In the first part of the study, we analyse the productions of native speakers of French and Chinese and we show the important rhetoric differences in their productions. The learners' writings are also analysed with the same criteria. At the end of the study, we propose some methodological issues for teachers and students.

Keywords : *argumentation, writing, planification, didactics of writing in a second language, involvement of the writer, letter of protest*

Mots-clés :
Argumentation, Expression écrite, Planification, Didactique de l'écrit en L2, Rhétorique contrastive, Implication du scripteur, Lettre de protestation

---

Acquisition des compétences

rédactionnelles du texte argumentatif en français par les apprenants sinophones. Le cas de la lettre de protestation

Tatiana Alexandrova, Université Grenoble-Alpes, LIDILEM, tatiana.aleksandrova@univ-grenoble-alpes.fr

Catherine David, Université d'Aix-Marseille, LPL, UMR 7309, catherine.david@univ-amu.fr

1. Introduction

Cet article s'intéresse au processus d'apprentissage des compétences rédactionnelles en français langue étrangère (FLE) au niveau avancé (B2). Nous nous posons la question : en quoi la langue et la culture d'apprentissage ont-elles une incidence sur la manière de traiter le texte argumentatif ?

Le public d'apprenants au centre de cette étude est un public homogène du point de vue de la langue première (L1) qui est le chinois mandarin. Ces apprenants sinophones sont en France et étudient le français dans un centre universitaire de FLE depuis un an environ (400-450 h de cours) au moment de l'étude.

Nous focalisons notre attention sur un genre particulier qui est celui de la lettre formelle, car ce genre d'écrits fait partie des exigences du Diplôme d'Etudes en langue française (DELF) au niveau B2 notamment. Les apprenants sont donc censés être capables de rédiger une lettre formelle s'inscrivant dans une situation de communication particulière, s'adressant à un destinataire bien défini par la consigne et mettant en place l'expression d'idées bien structurées et illustrées par des exemples. Ils doivent aussi être capables de prendre position en argumentant et en exprimant leur point de vue personnel. Le DELF B2 évalue, à l'écrit, « une prise de position personnelle argumentée sous forme d'une contribution à un débat, lettre formelle, article critique » (grille d'évaluation DELF B2, CIEP). Parmi les critères d'évaluation, on retient tout particulièrement : « la capacité à présenter des faits de manière claire et précise », « la capacité à argumenter une prise de position », « la cohérence et la cohésion » (Grille de la production écrite (PE), CIEP).

Toutes ces compétences nécessitent de la part de l'apprenant des efforts importants du

point de vue linguistique, à savoir le choix du lexique nécessaire et des structures syntaxiques, mais aussi du point de vue cognitif : rechercher des idées pour discuter un sujet donné, organiser ces idées et les exposer de façon claire.

La didactique de l'écrit mène des réflexions autour de cette question de l'expression écrite et propose des outils d'aide à la rédaction (Allouche et Maurer, 2011 ; Allouche, 2011 ; Cornaire et Raymond, 1994). Mais même si de plus en plus de dispositifs d'aide à l'écriture pour les apprenants étrangers existent, les enseignants éprouvent toujours des difficultés pour bien faire saisir à leurs étudiants comment traiter certains genres et types de textes. Et sur ce point, les apprenants dont la langue d'origine est très éloignée rencontrent souvent des problèmes plus importants que les apprenants des langues plus proches du français. Ces difficultés sont surtout d'ordre textuel, car la maîtrise de la grammaire au niveau de la phrase est souvent travaillée de façon très systématique et fine. Les travaux en rhétorique contrastive confirment ces observations en ce qui concerne l'organisation textuelle en montrant que les conventions rhétoriques varient d'un pays à l'autre, ce qui empêche les scripteurs de bien réaliser la tâche en L2 (Hidden, 2013).

Les travaux en rhétorique contrastive portent souvent sur les apprenants asiatiques et notamment le public sinophone essentiellement en cours d'apprentissage de l'anglais langue étrangère (Connor, 1996). Certaines caractéristiques décrites dans ces travaux sont similaires aux problèmes rencontrés en FLE, mais nous souhaitons approfondir notre connaissance du sujet et lier l'étude des compétences rédactionnelles à la question du genre particulier qu'est le genre épistolaire. Ajoutons que ce qui nous intéresse ici est la lettre de protestation qui demande à l'apprenant d'inscrire son texte dans l'argumentation.

Cet article sera organisé de la manière suivante : nous présenterons d'abord les notions théoriques liées au processus de rédaction et aux conventions rhétoriques. Nous évoquerons ensuite la méthodologie de cette étude pour présenter finalement les résultats obtenus et une discussion qui comprend quelques réflexions didactiques liées à ce sujet.

2. Cadre théorique

2.1 Le texte et la production écrite

Un ensemble d'énoncés écrits ou oraux ne forme pas spécialement un texte. Selon Klein et von Stutterheim (1991), pour qu'on puisse parler de texte, cet ensemble d'énoncés doit obéir à deux types de contraintes : les contraintes globales et les contraintes locales. Les contraintes globales résultent du fait que les énoncés qui le composent servent à exprimer un ensemble d'informations à un certain public, à des fins concrètes dans une situation de communication particulière. Avant d'être exprimées, les idées sont donc traitées par le locuteur. Elles sont sélectionnées, ordonnées et reliées. Les énoncés produits doivent aussi obéir à des contraintes locales qui dépendent du fait que l'information est introduite, maintenue ou changée dans le texte. Ce mouvement

référentiel d'un énoncé à l'autre devient visible à travers le choix des moyens linguistiques comme l'usage des déterminants, le choix des anaphores, de l'ordre de mots, de l'intonation, etc. Dans ce sens, le texte, qu'il soit oral ou écrit obéit aux mêmes types de contraintes.

D'autres chercheurs opposent la production écrite à la production orale sur plusieurs points. La production écrite d'un texte est moins spontanée que la production orale et permet des retours en arrière et des modifications, exclus dans la production orale. C'est aussi une compétence dont le développement nécessite des efforts plus conscients que le développement des compétences orales. Apprendre à s'exprimer par écrit nécessite un haut niveau d'abstraction. Le scripteur doit être capable de planifier ses idées en fonction de la situation de communication sachant que le lecteur n'aura pas accès à sa production au moment de l'écriture mais pourra en prendre connaissance à un autre moment temporel. Le texte doit donc être explicite au niveau des références évoquées et des chaînes de coréférence construites. Le rôle du destinataire doit également être pris en compte par le choix des moyens linguistiques adaptés. Le scripteur doit être capable de revoir son texte et de le modifier en cas de besoin.

Les travaux qui s'intéressent à cette question comparent les enfants qui apprennent leur L1 aux apprenants de L2. En effet, les scripteurs des deux types (enfants qui apprennent leur L1 et apprenants de L2) peuvent être classés en deux catégories : les scripteurs non expérimentés et les scripteurs expérimentés (Cornaire et Raymond, 1994). Les premiers, enfants et certains scripteurs apprenants de L2, partagent les mêmes caractéristiques, à savoir que lorsqu'ils se mettent à écrire, ils ne possèdent pas suffisamment de connaissances sur le sujet traité et ne cherchent pas à développer leurs connaissances, par conséquent les productions sont courtes et peu développées. Les scripteurs ne maîtrisent pas non plus les modèles rhétoriques qui leur serviraient de base (Allouche et Maurer, 2011). Dans ce sens, les apprenants de L2 adultes ne sont pas vraiment différents des enfants qui apprennent leur L1.

En revanche, les scripteurs expérimentés, les adultes ayant reçu une formation universitaire ou une formation en rédaction et certains apprenants de L2 formés à la production écrite, utilisent des stratégies rédactionnelles leur permettant de réussir dans la tâche de production écrite. Avant de commencer la rédaction, ils se renseignent sur le sujet à traiter, évaluent les rôles des participants, leur place dans l'écrit et celle du destinataire. Ils cherchent une organisation qui serait la plus adaptée à la situation de communication envisagée et procèdent par l'élaboration d'un plan détaillé. Cela correspond à la première phase du processus d'écriture, à savoir la planification. Cette dernière est suivie par la mise en texte qui consiste à mobiliser des connaissances linguistiques, à savoir le lexique, la syntaxe, la morphologie et l'orthographe et des connaissances conceptuelles, comme les principes rhétoriques et la mise en page. Les procédés d'organisation textuelle, tels que les connecteurs et les reprises anaphoriques sont également mobilisés lors de cette phase. Le processus de rédaction se termine par une révision qui consiste à revoir l'organisation du texte, relever les problèmes de formulation, corriger les erreurs morpho-syntaxiques et orthographiques (Hayes et

Flower, 1980). En mettant en oeuvre tous ces principes, les scripteurs expérimentés arrivent à produire des textes cohérents et cohésifs.

Le rôle de la langue d'expression n'est pas déterminant pour le processus. Du point de vue cognitif, les mécanismes présentés ci-dessus sont présents dans toutes les langues et cultures, et tous les scripteurs peuvent passer du statut du scripteur non expérimenté au statut du scripteur expérimenté à condition de suivre une formation dans les techniques de l'écrit formel.

2.2 Les critères rhétoriques

Les textes à produire ne sont pas tous de la même nature. Certains demandent une organisation chronologique, d'autres – une organisation plutôt logique. Ils ne relèvent pas non plus des mêmes genres. Les textes journalistiques, par exemple, ont des propriétés spécifiques par rapport aux textes littéraires ou académiques. Ils n'ont pas tous la même visée pragmatique.

Chaque culture et chaque langue se caractérisent par des procédés textuels et langagiers plus ou moins spécifiques qui se mettent en place dans les types et genres textuels particuliers. Hidden (2013) développe une réflexion qui s'inspire de la la rhétorique contrastive (Kaplan, 1966) en dépassant la vision dichotomique décriée à l'époque et en la revisitant à travers une approche interculturelle des genres s'inspirant de Connor (1996). Cette dernière propose quelques critères rhétoriques pour analyser les textes : le plan, la linéarité du texte, les enchaînements, l'implication du scripteur et le style.

Tous ces critères sont importants à explorer et à analyser, mais nous avons décidé de nous intéresser au critère du plan et à celui du degré d'implication du scripteur. En effet, analyser la structure du texte nous paraît très important, car cela nous renseigne sur l'organisation générale des idées. Nous pouvons donc comprendre les principes mis en oeuvre pour la rédaction, la logique que le scripteur souhaite exprimer, le déroulement de sa pensée. L'analyse de l'organisation du texte et de son plan permet aussi de bien voir les principes rhétoriques mis en oeuvre. On peut voir si le scripteur rédige une introduction et une conclusion, par exemple, et s'il respecte les normes du genre textuel. La lettre étant au centre de notre recherche, il nous paraît important non seulement de travailler sur le plan et les propriétés d'un texte argumentatif, mais aussi sur les propriétés du genre d'une lettre de protestation, en nous intéressant donc à la fois au rôle du scripteur et à son degré d'implication dans le texte.

Les études antérieures (Hidden, 2013, Connor, 1996) montrent qu'en fonction de la culture éducative, ces critères ne sont pas exprimés de la même manière dans les textes. Concernant le plan, c'est-à-dire l'organisation des idées qui s'enchaînent en différentes parties, Adam (2005) distingue le plan fixe qui correspond à une convention socio-discursive à un moment donné de l'histoire d'un pays du plan occasionnel qui est la manifestation de l'élaboration d'une structure textuelle. Durant la scolarisation, on enseigne aux élèves francophones à construire un plan détaillé de leurs textes sans

digressions par rapport au déroulement des informations et de se rapprocher au maximum au plan conventionnel propre à un type et genre textuel. Par exemple, Adam (ibid.) signale que le plan conventionnel d'une lettre correspond aux trois grandes unités suivantes :

1. La prise de contact avec le destinataire.

2. La présentation et le développement de l'objet du discours.

3. L'interruption finale du contact ou conclusion.

En Chine, on enseigne également la planification aux élèves et la distinction proposée par Adam entre le plan fixe et le plan occasionnel est aussi applicable. Différents modèles de planification sont enseignés aux élèves chinois lors de leur scolarité pour les inciter à atteindre les normes de plans conventionnels. Les différents types de plans reposent sur des traditions anciennes (Bi, 2016).

"The eight-legged essay is still a powerful organizing principle for many Chinese students. In addition, the application of the more recent four-part model of qi-cheng-jun-he to organize paragraphs is very common (qui prepares the reader for the topic, cheng introduces and develops the topic, jun turns to a seemingly unrelated subject, and he sums up the essay)." (Connor, 1996:39)

Selon Plane (2005), l'écrit est une activité qui demande au scripteur à la fois de suivre les normes et les principes propres au type et au genre du texte et produire quelque chose d'unique, de singulier. Ainsi, le plan d'un texte doit refléter les principes d'un plan fixe, car il est le reflet d'un enseignement situé dans une culture et dans une époque donnée, et il peut être adapté à la situation communicative et donc comporter des éléments de contextualisation. Par exemple, la structure des paragraphes, leur organisation et contenus sont contextualisés et dans ce sens le plan peut être vu comme un plan occasionnel.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, le genre épistolaire et notamment la lettre de protestation et le texte argumentatif, nécessitent une prise de position et une certaine implication dans le texte de la part du scripteur. Dans un texte à visée argumentative le scripteur doit prendre position et appuyer ses idées (Allouche, 2011). Il doit transmettre sa voix et aussi la voix des autres s'il s'appuie sur des sources. La tradition de la rhétorique grecque, fortement présente dans la culture française, autorise le scripteur à défendre son point de vue en utilisant les formes d'adresse comme « vous » ou les formes impératives « Croyez-moi … ! ». En revanche, la culture chinoise, basée sur le confucianisme et le respect mutuel, a toute une autre tradition. En fonction du destinataire, son âge, son niveau social, le lien de parenté, le scripteur n'utilisera pas les mêmes outils pour exprimer son point de vue (Connor, 1996). Les travaux constatent, par exemple, que les scripteurs sinophones n'expriment pas directement leur point de vue dans les textes :

“The Confucian self on which the Chinese self is based relies on four core relationships: affection between parent and child, righteousness between ruler and ruled, differentiation between elder and younger, and trust between friend and friend. It is realized as it participates in these relationships. Individualism is seen as problematic.” (Connor, 1996: 38)

Nous nous attendons donc à trouver des contrastes dans les textes de scripteurs francophones et sinophones concernant le degré d’implication du scripteur dans le texte. Nous pensons que les francophones s’impliquent plus fortement et de façon plus directe dans leurs écrits que les sinophones qui gardent plus de distance avec leur destinataire et marquent la politesse de façon plus explicite.

En revanche, nous pensons que les scripteurs monolingues des deux langues vont suivre le plan de leur lettre et mettre en place une organisation logique des arguments. Elle sera probablement influencée par leur culture. Il est donc intéressant de savoir quel impact a la langue-culture sur l’organisation globale du texte de nos scripteurs monolingues.

Quant aux apprenants, l’acquisition de la compétence écrite « exige un va-et-vient entre l’appropriation du bien commun que sont la langue et les modèles discursifs imposés culturellement, et l’implication personnelle du scripteur qui a besoin de croire qu’il est le premier à dire ce qu’il dit, et à la façon dont il le dit » (Plane, 2005 : 36). Nous souhaitons donc analyser les productions des apprenants sinophones afin de mieux comprendre les mécanismes qu’ils mettent en place pour organiser leurs textes et trouver leur place en tant que scripteur dans leur propre production.

Nous avons pour projet d’enrichir nos analyses d’autres critères rhétoriques pour construire une connaissance plus globale des conventions rhétoriques propres à chacun des pays et mieux comprendre les difficultés des apprenants.

3. Méthodologie

Notre étude consiste à étudier un corpus de productions écrites de 15 apprenants sinophones du FLE. Ces apprenants, en majorité des femmes, ont 23 ans en moyenne et sont en France depuis environ 1 an au moment du recueil des données. Ils suivent tous des cours de français les préparant à passer le Diplôme d’études en langue française (DELF) du niveau B2 au Centre Universitaire d’Etudes Françaises (CUEF) à l’Université Grenoble Alpes. Le nombre moyen d’années d’études de français au total s’élève à 5 ans. Cet apprentissage a pour tous commencé en Chine, dans leur pays d’origine. Tous les apprenants parlent le chinois mandarin. Quelques-uns utilisent également des dialectes locaux dans leur communication de tous les jours. Le français n’est pas la première langue étrangère apprise par ces apprenants, mais la deuxième, la première étant l’anglais. Selon les résultats du questionnaire socio-biographique utilisé pour recueillir les métadonnées, les apprenants ont une maîtrise de l’anglais qui ne dépasse pas le niveau B1. Les apprenants n’utilisent pas cette langue dans leurs échanges quotidiens et n’ont pas fait de séjours de plus de trois mois dans les pays anglophones.

Nous avons comparé les productions de ce groupe d'apprenants à celles des groupes de contrôle, à savoir des scripteurs natifs et monolingues sinophones et francophones. Les scripteurs sinophones au nombre de 15 sont des étudiants universitaires dans une filière des sciences humaines en Chine qui n'apprennent pas le français. L'anglais n'est pas une langue qu'ils pratiquent au moment de l'étude, même s'ils ont des connaissances dans cette langue, tout comme le groupe des apprenants. Ils ont le même âge moyen que les apprenants et le même profil socio-culturel, à savoir étudient dans une université et sont donc confrontés à des productions écrites régulièrement. Quant aux francophones, il s'agit de 20 étudiants de troisième année de licence Sciences du langage. Ils ont 21 ans en moyenne et partagent les mêmes caractéristiques socio-culturelles que les autres groupes.

Nous avons essayé de veiller à ce que les groupes soient homogènes du point de vue des profils socio-culturels, mais nous sommes conscients que le degré de leur aisance à l'écrit est fortement lié à chacun d'eux. Certains scripteurs monolingues ou apprenants peuvent être plus expérimentés que d'autres. Nous ne nous attendons pas à une homogénéité des résultats, mais espérons cependant trouver des tendances liées au groupe.

Nous avons demandé aux trois groupes d'apprenants de rédiger un court essai argumentatif sous forme de lettre officielle adressée au maire de leur ville afin de le persuader de ne pas annuler un événement culturel marquant pour leur ville. La rédaction se passe en conditions d'examen dans tous les groupes, elle est limitée à une heure. Voici la consigne en français :

Vous habitez dans une ville qui organise chaque année un grand concert gratuit pour marquer la fin de l'été. Pour des raisons financières, votre ville annonce qu'elle veut supprimer cet événement musical. Vous écrivez au maire de la ville pour le persuader, à l'aide d'arguments et d'exemples précis, des avantages culturels et touristiques que ce concert représente. Vous insistez également sur l'intérêt économique de cette manifestation pour les commerçants et les artistes de la région. (250 mots)

Ce type de consigne est habituel pour les épreuves du DELF, notamment au niveau B2. Nous nous attendons donc à ce que les apprenants soient préparés à ce type d'écrits.

La longueur du texte attendu est de 250 mots pour le français. Quant au chinois, le nombre de caractères attendu est de 500, ce qui correspond relativement au même nombre de mots, puisque les mots sont généralement composés de deux caractères. La consigne a été traduite en chinois pour les scripteurs sinophones.

Nous avons demandé aux scripteurs sinophones si ce type de consigne leur était familier et s'ils étaient amenés à rédiger des textes de ce type dans la vie de tous les jours. Les scripteurs avouent que du point de vue culturel il est assez artificiel d'imaginer la situation où ils doivent écrire une lettre adressée au maire de leur ville. Ils disent que s'ils doivent exprimer leur point de vue, ils le feraient plutôt sur un forum d'échanges entre pairs. Cependant, l'argumentation en tant que telle ne leur pose pas

de problème. C'est un exercice qu'ils apprennent à faire dans les cours de politique chinoise et ils doivent être capables de produire un texte argumentatif aux épreuves du baccalauréat.

L'analyse des productions de ces deux groupes nous permet d'observer les pratiques rédactionnelles réelles en ce qui concerne le genre et le type du texte choisi chez les scripteurs du même âge et du même profil socio-culturel que celui des apprenants.

Tous les textes rédigés manuellement ont été numérisés, à savoir saisis au format Word. Ils sont également disponibles au format XML qui permet un traitement automatique de certains éléments, comme les fréquences de mots ou des associations lexicales. Les textes rédigés en chinois ont été traduits en français par des sinophones natifs. Cette traduction comprend une ligne de glose indiquant la forme grammaticale du caractère chinois : nom, verbe, préposition, etc. Elle comprend également une ligne de traduction littérale de l'élément lexical et une ligne de traduction classique en français. De cette manière, un lecteur non sinophone peut comprendre la logique de la structure de la phrase en chinois ainsi que les liens syntaxiques entre les propositions et le déroulement des idées dans le texte.

Nous avons donc procédé à l'analyse de 50 textes : 35 textes rédigés en français (15 textes de sinophones apprenants du français et 20 textes de francophones) et 15 textes rédigés en chinois pour mieux comprendre les différences dans la manière de traiter les propriétés du genre épistolaire argumenté.

Les textes produits en langue maternelle ont été évalués par des professeurs qui enseignent au département de didactique du FLE de l'Université Grenoble Alpes en France et à l'Université de Suzhu en Chine. Pour chaque groupe de contrôle, un enseignant universitaire natif a été sollicité pour évaluer les textes. Nous avons recueilli au total 50 textes des francophones, dont seulement 20 ont été sélectionnés. Quant aux textes des scripteurs sinophones, nous en avons recueilli 20 et nous n'utilisons que 15 textes. Nous n'avons gardé que les productions qui ont été estimées par les enseignants comme respectant les règles du genre afin de constituer un corpus de référence de qualité.

Nous nous sommes focalisées sur la structure de la lettre, à savoir l'importance des parties telles que l'introduction, le développement des idées et la conclusion ainsi que sur le degré d'implication du scripteur dans le texte à travers l'utilisation des pronoms personnels et des modes comme l'impératif. Nous avons calculé les moyennes et les pourcentages des formes et structures utilisées par rapport au nombre total de participants dans chaque groupe. Les exemples sont présentés en français et en chinois en fonction de la langue du scripteur. Ces derniers sont pour la plupart glosés. Les erreurs présentes dans les exemples d'apprenants ou de natifs sont laissées telles quelles sans être corrigées.

4. Résultats

4.1 Productions des groupes de contrôle

4.1.1 Structure de la lettre

Nous allons dans un premier temps contraster les productions de scripteurs monolingues afin d'identifier les différences entre les textes produits en français et en chinois. Au plan textuel, nous avons remarqué que les scripteurs des deux cultures respectent un ordre canonique, à savoir une introduction, une partie argumentative, composée de paragraphes, et une conclusion. Cette organisation globale correspond au plan fixe défini par Adam (2005). Les scripteurs tendent donc à reproduire ce modèle de plan conventionnel propre à chacun des pays. En revanche, chaque partie ne répond pas aux mêmes principes. Ainsi, l'introduction chez les francophones est généralement composée d'une seule phrase, comme dans l'exemple suivant :

(1)

Monsieur le Maire,

Je vous écris cette courte lettre suite à votre décision de supprimer le concert annuel de fin d'été. (Scripteur francophone natif)

Dans 35% des productions des francophones, nous avons attesté l'expression directe des sentiments du scripteur vis-à-vis de la suppression de la fête. Dans les autres productions, le scripteur reste neutre.

(2)

Monsieur le maire,

Faisant partie des habitants de cette ville, je vous écris cette lettre pour vous faire part de mon mécontentement. (Scripteur francophone natif)

Quant aux sinophones, l'introduction est systématiquement plus longue et comporte quatre propositions en moyenne qui servent au scripteur non seulement à expliquer les raisons de la lettre et d'exprimer son désaccord, mais aussi à remercier son destinataire.

(3)

1.

尊敬	的	市长	先生：
Honorable	de	Maire	Monsieur
Adj.	Part.	NS	NS
Monsieur le Maire			
Monsieur le Maire.			

2.

感谢	您	能	在百忙之中	抽空	来	看	我	写	给	您	的	信，
Remercier	vous	pouvoir	dans vos nombreuses occupations	prendre le temps	de	regarder	je	écrire	à	vous	de	lettre
V	PP	V	COP	V	Prép.	V	PP	V	Prép.	PP	Part.	NS
(Je) vous remercie dans vos nombreuses occupations de regarder ce que je vous écris dans cette lettre.												
Je vous remercie pour la lecture de cette lettre malgré votre emploi du temps très chargé.												

3.

来	信	的	原因	是	关于	今	年	停办	的	音乐	会。
Reçu	lettre	de	raison	être	à propos de	cette	année	suspendu	de	musique	fête
Adj.	NS	Par.	NS	V	Loc.P.	Dét.	NS	Adj.	Par.	NS	NS
La raison de la lettre reçue est à propos de la fête de la musique suspendue cette année.											
Cette lettre concerne la fête de musique annulée cette année.											

4.

每	年	的	夏	末	我们	都	非常	期待	音乐	节	的	到来，
chaque	année	de	été	fin	nous	tout	extrêmement	attendre	musique	fête	de	arrivée
Dét.	SN	Part.	NS	NS	PP	Adv.	Adv.	V	NS	NS	Part.	NS
La fin d'été de chaque année nous attendons extrêmement l'arrivée de la fête de la musique.												
Chaque année à la fin de l'été, nous attendons avec impatience cette fête musicale.												

5.

但是	听说	今	年	由于	财政	问题	要	停办	了。
Mais	entendre dire	cette	année	à cause de	finance	problème	aller	arrêter	le
Conj.	Loc.V.	Dét.	NS	Loc.P.	NS	NS	V aux.	V	P.A.
Mais (on) entend dire que cette année à cause du problème de finance (la fête) va arrêter.									
Mais cette année on entend dire que la fête va être annulée à cause des problèmes financiers.									

(Scripteur sinophone natif)

Cette longueur de l'introduction s'explique par les conventions rhétoriques chinoises qui demandent au scripteur de remercier son destinataire afin de lui exprimer son respect, la recherche de l'harmonie dans les relations interpersonnelles étant un des points essentiels de la communication (Connor, 1996). Cette longueur assez importante peut aussi être expliquée par la possibilité dans une production en chinois de donner son point de vue dès l'introduction.

« Le début de *yilun wen* sert à présenter de quoi on va discuter et à montrer clairement la position de l'auteur en éclairant son point de vue. Répondre directement à la question dans l'introduction est donc considéré comme une façon canonique de commencer un *yilun wen*. » (Bi, 2016 : 265).

Le *yilun wen* est un type de texte argumenté préconisé en Chine et qui correspondrait à l'exercice de dissertation.

Il s’agit dans notre cas d’exprimer son désaccord. Cependant, tout comme dans les productions des francophones, cette information n'apparaît pas systématiquement. Elle représente 20% des cas dans les productions des sinophones. La majorité des scripteurs (80%) n’expriment pas leur désaccord ouvertement préférant donner des arguments en faveur de l'événement sans critiquer la décision du maire.

La partie argumentative se construit de façons différentes également. Nous avons observé trois paragraphes en moyenne dans les textes des francophones, alors que dans les textes en chinois deux paragraphes en moyenne sont visibles.

Dans les productions des francophones, chaque paragraphe comprend une idée qui est développée à travers la justification et les exemples. Les arguments sont organisés en catégories qui peuvent être résumées comme suit : accès au concert gratuit à tous les habitants de toutes les catégories sociales, avantages touristiques et commerciaux, développement de la culture artistique locale. Ci-dessous l’exemple d’une répartition des informations en paragraphes.

(4)

Par cette présente lettre, je tenais à vous faire part de mon grand désarroi face au souhait de notre ville d’arrêter le Grand Concert de fin d’été. Ce concert pour nous habitants de notre jolie ville, était un événement festif incontournable qui avait un aspect touristique indéniable.

Depuis la mise en place de cet événement musical, le tourisme régional n’a cessé d’être à la hausse et nos sites culturels ont connus une constante augmentation. De ce fait, cela n’a pu que bénéficié à nos commerçants. Combien d’entre eux ont vu leur chiffre d’affaire doublé durant le week-end du concert ? En plus de pouvoir profiter à nos produits de terroir. Puisque durant ce laps de temps nous pouvons mettre en avant les produits de notre région et vanter les mérites de nos agriculteurs et fermiers.

De plus, nous ne pouvons nier que ce concert est une plaque tournante pour nos artistes locaux. Ces mêmes artistes qui portent haut les valeurs et la culture de notre ville et de notre région. Ils sont les ambassadeurs culturels et artistiques d’une région à forte identité culturelle. (Scripteur francophone natif)

La partie argumentative en chinois compote deux paragraphes en moyenne. Nous proposons ici un extrait du texte rédigé en chinois.

(5)

å°□æ□¬ç□□å¸□é□¿å□□ç□□

æ□¨å¥½ï¼□æ□□æ□¯ä¸□å□□ç□-
ç□±é□³ä¹□ç□□é□□å¹´ã□□å¾□ç□¥æ□□å¸□å□ ä¸ºè´¢æ□¿å□□å□ å°□è¦□å□□æ¶□ä»□å¹´ç□□é□²
å¤©é□³ä¹□ä¼□ï¼□å¸¦ç□□å¸□å□□ä¸□æ¸´æ□□ç□□å¿□æ□□ç»□æ□¨å□□ä¿¡ï¼□æ□³è¯·æ□¨å□□
æ□¨é¢□å¯¼ç□□å¸□æ□¿åº□å□¯ä»¥å□□æ□□å□°é□¾ï¼□ä¿□ç□□ä½□è¿□å□ºä¸□å¸¨å□¨å¸□äºº°□

å□□å¤□æ□¥æ¸¸å®¢æ□□å□□ç□±ç□□é□³ä¹□ä¼□æ´»å□¨ã□□

æ□□å¸□æ¯□å¹´ä¸¾å□□ç□□è¿□å□ºé□²å¤©é□³ä¹□ä¼□ï¼□ç®□ç´æ□¯æ□□ä¸□å¹´ä¸-æ□□æ□□å¾□ç□□ä¸□æ®µæ□¶é□´ï¼□ä½□ä¸ºä¸□å□□å□□ç□±é□³ä¹□ç□□å¹´è½»äººï¼□æ¯□å¹´æ□□é□½ä¼□å□»è§□ç□□é□²å¤©é□³ä¹□ä¼□ä»¥å□□å□□å□ ç□¸å□³ç□□é□□å±□æ´»å□¨ã□□é□³ä¹□ä¼□å¯¹æ□□è□□è¨□ä¸□ä»□ä»□æ□¯ä¸□ä¸ºå□¯ä»¥æ¬£èµ□å□°è□ºå·±å□□ç□±ç□□æ-□æ□□å□□é□³ä¹□ç□□æ□ºä¼□ï¼□å□□æ□¶ä¹□ä¸ºæ□□å¸¦æ□¥å□□æ□ºã□□å□¨é□³ä¹□ä¼□ä¼□å□ºé□□è¿□ï¼□æ□□ç»□è□¥ç□□ä¸□å®¶é□□å¹´æ□□è□□ï¼□æ¯□å¹´é□³ä¹□ä¼□ç□□è¿□æ®µæ□¶é□´ï¼□æ□□ç□□æ□□ç¤¾é□½ä½□æ»¡ä»□å□□å□°è□□æ□¥è§□ç□□é□³ä¹□ä¼□ç□□æ¸□å®¢ï¼□è¿□ä¸ºæ□□å¸¦æ□¥ä¼□ä¸□å°□ç□□ä¸□ç¬□æ□¶å□¥ã□□

æ□□å□ªæ□¯ä»□é□²å¤©é□³ä¹□ä¼□å□□ç□□ç□□äººä¹□ä¸□ï¼□æ□□è¹«è¾¹è¿□æ□□å¾□å¤□æ□□å□□ï¼□å□¨ä¹«å□□é□³ä¹□ç□□å□□æ□¶ï¼□è¿□å□□ä¸□å□°ä¸□é□³ä¹□ä¼□ç□¸å□³ç□□ç»□è□¥æ´»å□¨ä¸-
ã□□è¿□æ□□æ□´å¤□æ□□ä¸□ç□¸è¯□ç□□äººï¼□å□□ä¸□å□°é□³ä¹□ä¼□æ□□æ¶□å□□ç□□é¤□é¥®ã□□ä½□å®¿ã□□ä¤□é□□ã□□ç¹å¤□ã□□çºªå¿µå□□ä»¥å□□å□¶ä»□ç□¯è□□ä¹□ä¸-ã□□é□²å¤©é□³ä¹□ä¼□ç»□æ□□å¸□å±□æ°□å□□å¤□æ□¥æ¸¸å®¢å¸¦æ□¥ç□□ï¼□å¹¶ä¸□ä»□ä»□æ□¯ç²¾ç¥□ä¸□ç□□æ□□æ□¦å□□é□³ä¹□ä¸□ç□□äº«å□□ï¼□å□□æ□¶ä¹□ç»□æ□□ä»¬å¸□æ□¥å¾□å¤□æ□ºï¼□æ□□ç¡®ä¿¡æ□□é□□å¸¸å¤□ç□□äººä»□ä¸-å□□ç□□ï¼□å□□æ□¥è¿□è¿□å¤§äº□æ□□ä»¬å¯¹ä¼□é□³ä¹□ä¼□ç□□æ□□å□¥ã□□(Scripteur sinophone natif)

En ce qui concerne le développement des idées, les scripteurs sinophones évoquent les mêmes arguments que les francophones, à savoir l'intérêt économique et touristique de l'évènement et son importance pour la population de la ville du point de vue culturel. En revanche, plusieurs arguments peuvent faire partie du même paragraphe.

L'exemple ci-dessous montre que le scripteur évoque l'idée de compétition culturelle et de mondialisation, l'idée d'une marque culturelle locale liée à l'évènement, de son importance politique, de l'innovation. Il revient à la fin à l'idée de la compétitivité.

(6)

1.

在	全球化	的	文化	竞争	中，
être	mondialisation	DE	culture	compétition	dans
V	NS	P.S.	NS	NS	Prép.
Dans la compétition culturelle de mondialisation,					
Dans la compétition culturelle liée à la mondialisation					

2.

我	市	推出	的	免费	音乐	节
je	ville	proposer	de	gratuit	musique	fête
PP	NS	V	P.S.	Adj.	NS	NS
Ville propose fête de musique gratuite						
La ville propose la fête de musique gratuite						

3.

这	个	文化	项目	作为	自己的	音乐	艺术	文化	品牌，
ce	GE	culture	programme	considérer	soi-même	musique	art	culture	marque
Pron.dem	CL	NS	NS	V	PP	NS	NS	NS	NS
Ce programme culturel je le considère moi-même comme marque culturelle d'art de musique									
Je considère ce programme culturel comme une marque culturelle d'art musical									

4.

不仅	能够	吸引	更多	的	旅游者	参观者
non seulement	pouvoir	attirer	plus de	DE	touriste	visiteur
Loc.adv.	V	V	Loc.adv.	P.S.	SN	SN
(qui) peut non seulement attirer plus de touristes et de visiteurs						
Qui peut non seulement attirer plus de touristes et de visiteurs						

5.

而且	能够	提升	整个	城市	的	文化	活力，
Mais aussi	pouvoir	augmenter	tout	ville	DE	culture	vitalité
Loc. adv.	V	V	Adj.	NS	P.S.	NS	NS
Mais aussi augmenter la vitalité culturelle de toute la ville,							
Mais aussi améliorer la vie culturelle de toute la ville,							

6.

促进	文化	艺	交流，	另外
promouvoir	culture	art	communication	de
Promouvoir la communication de l'art culturel				
Promouvoir la communication artistique et culturelle				

7.

它	还	起到	传承	艺	文化	和	精神	文化，
il	aussi	avoir	transmettre	art	culture	et	esprit	culture
PP	Adv.	V	V	NS	NS	Conj.	NS	NS
Il a aussi une fonction de transmettre l'art culturel et esprit culturel								
Il transmet aussi l'esprit artistique et culturel								

8.

服务	政治，	服务	文化	产业
servir	politique,	servir	culture	chaîne
V	SN	V	NS	NS
Servir la politique, servir la chaîne culturelle				
Sert à la politique, à la distribution culturelle				

9.

服务	公共	文化	以及	艺	团体	的	作用。
servir	publique	culture	et	art	organisation	DE	fonction
V	Adj.	NS	Conj.	NS	NS	P.S.	NS
Servir la culture publique et l'organisation de l'art.							
Sert la culture publique et l'organisation artistique.							

10.

这	个	音乐	节	对于	我们	城	文化	环境	的	改善，
ce	GE	musique	fête	pour	nous	ville	culture	environnement	DE	amélioration
P.dem	CL.	NS	NS	Prép.	PP	NS	NS	NS	P.S.	NS
Cette fête de musique a une fonction signifiante pour améliorer l'environnement culturel de notre ville,										
Cette fête de musique a aussi une fonction importante pour améliorer l'environnement culturel de notre ville,										

11.

提高	我们	城市	的	文化	品质，
augmenter	nous	ville	DE	culture	qualité
V	PP	NS	P.S.	NS	NS
augmenter la qualité culturelle de notre ville,					
augmenter la qualité culturelle de notre ville,					

12.

吸引	了	更	的	艺	创新	人
attirer	LE	plus	DE	art	innovation	gens
V	Part.	Adv.	P.S.	NS	NS	NPL
attirer plus d' innovateurs de l'art,						
attirer plus d'innovations artistiques,						

13.

建设	创意	城市，
construire	original	ville
V	Adj.	NS
construire la ville originale,		
construire une ville originale,		

14.

提升	城	整体	竞争力，	起	了	不可或缺的	作用，
augmenter	ville	tout	compétition	avoir	LE	signifiant	fonction
V	NS	Adv.	NS	V	P.A	Adj.	NS
augmenter la compétition de toute la ville.							
augmenter sa compétitivité.							

(Scripteur sinophone natif)

Quant à la conclusion, les tendances observées diffèrent également entre les groupes des natifs. Dans les lettres de francophones, la conclusion compte 1,7 propositions en moyenne. Elle comporte systématiquement des remerciements, des propositions financières pour l'organisation de l'évènement, des demandes de reconsidérer la décision ainsi qu'une formule de politesse. En revanche, la longueur moyenne d'une conclusion en chinois est de 1,2 propositions. Les conclusions sont donc un peu plus courtes. Deux lettres sur 15 n'en comportent pas. Dans les autres cas, la conclusion comporte des remerciements et une formule de politesse ou indique l'importance de l'événement pour la communauté sans formules de politesse. Ces observations rejoignent les constats des études précédentes sur la place de la conclusion dans une dissertation en chinois. En effet, elle est considérée comme un point moins important que l'introduction, car il est tout à fait possible d'énoncer son point de vue dès le début du texte. Elle sert à clore le thème sans proposer des ouvertures possibles (Bi, 2016). Du point de vue du genre étudié, les scripteurs ne semblent pas être gênés de ne pas exprimer leur respect envers le destinataire.

On peut donc voir que même si les scripteurs des deux cultures rhétoriques suivent le

même plan dans leurs écrits, leur organisation diffère. Le rôle de l'introduction est plus important en chinois qu'en français, puisque les francophones rentrent plus directement dans le sujet, alors que les sinophones passent par des formules de politesse et des remerciements. Pour ce qui est de l'argumentation, elle est aussi organisée différemment chez les scripteurs monolingues. Les francophones appliquent généralement le principe : un paragraphe - une idée, alors que dans les productions en chinois on retrouve souvent une juxtaposition des idées au sein d'un même paragraphe. Enfin, la conclusion semble avoir une place différente également dans les écrits des deux groupes. Elle est systématique chez les francophones. En revanche, elle est parfois omise chez les sinophones. Les formes de politesse à la fin du texte semblent avoir moins d'importance dans les productions en chinois que dans celles en français.

A travers cette analyse, on voit que la logique rhétorique est différente dans les deux cultures, et même si toutes les lettres sont individuelles et sont rédigées chacune d'une manière différente, on retrouve quelques propriétés communes partagées par les scripteurs au sein du groupe. Cette analyse nous indique les points sur lesquels nous devons porter notre attention pour l'analyse des productions des apprenants et éventuellement ceux sur lesquels nous devons nous focaliser du point de vue didactique.

4.1.2 Implication du scripteur dans les groupes de contrôle

Un autre critère qui nous semble important pour la rédaction de ce type de lettres correspond à la place du scripteur et, par conséquent, au rôle attribué au lecteur. Est-ce que les scripteurs francophones et sinophones s'impliquent de la même manière dans la lettre ? Quel rôle choisissent-ils ?

Nous avons analysé trois moyens d'implication du scripteur dans le texte : les pronoms personnels, les adjectifs possessifs et les formes impératives. Nous avons calculé la fréquence moyenne d'utilisation de ces moyens dans les textes analysés.

Ainsi, nous avons vu que les francophones et les sinophones natifs recourent principalement aux pronoms personnels pour se positionner dans le texte. Ces derniers sont utilisés en moyenne 15 fois par texte par les francophones et 9,5 fois par texte en moyenne par les sinophones. Les adjectifs possessifs sont plus fréquents en français qu'en chinois, car les déterminants sont obligatoires en français et ne le sont pas en chinois. Quant à l'usage de l'impératif, il a été observé 0,6 fois par texte en moyenne dans les productions des francophones. Les sinophones, quant à eux, n'emploient pas cette forme dans leurs productions (figure 1).

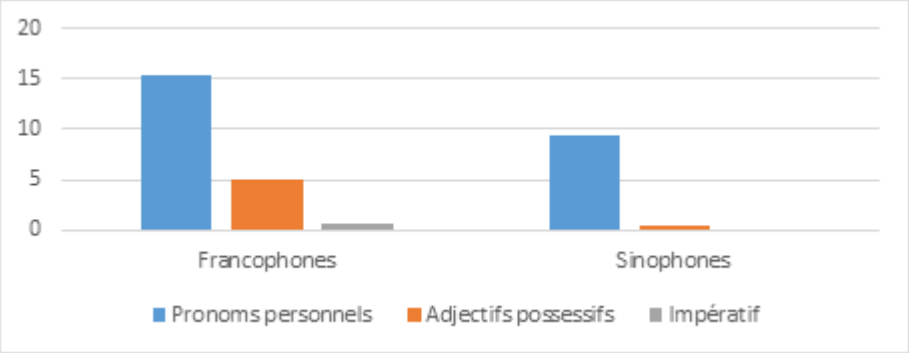


Figure 1 : Fréquence moyenne des moyens de marquage de l'implication du scripteur dans les groupes de contrôle

En ce qui concerne le répertoire des pronoms, les francophones monolingues emploient le plus souvent le pronom « vous » qui indique l'adresse directe vers l'interlocuteur et moins d'implication du scripteur. Ce pronom est utilisé 4 fois par texte en moyenne. Le pronom « je » (et sa forme tonique « moi ») est utilisé 3,5 fois par texte. Les pronoms « nous » et « on » sont moins fréquents.

(7)

Malgré le fait que cela peut vous revenir cher de faire venir des artistes, vous pouvez pour compenser, engager du personnel bénévolement, cela allégera les frais d'une certaine manière. (Scripteur francophone natif)

Les sinophones, en revanche, emploient le plus souvent le pronom æ□□ l'équivalent du pronom « je » qui apparait environ 5 fois dans les textes. Il est suivi de æ□□ä»¬ (« nous ») et de æ□¨ (« vous ») employés chacun deux fois par texte en moyenne. Les scripteurs sinophones manifestent donc une implication forte dans les textes mais sollicitent le destinataire moins souvent que les francophones.

L'exemple ci-dessous montre la fréquence du pronom æ□□ (« je ») dans la production.

(8)

1.

尊敬	市	领导：	您好，
égende able	maire	dirigeant	bonjour,
Adj.	NS	NS	NS
Honorable dirigeant le maire, bonjour			
Bonjour, monsieur le maire			

2.

我	是	本	市	的	一	名	普通	市民，
je	être	ce	ville	DE	un	MING	ordinaire	habitant
PP	V	P.dem.	NS	P.S.	Num.	CL.	Adj.	NS
Je suis un habitant ordinaire de cette ville,								
Je suis un habitant ordinaire de cette ville,								

3.

感谢	您	能在	百忙之中	阅读	我	的	来信。
remercier	vous	pouvoir	dans l'emploi du temps chargé	lire	je	DE	lettre
V	PP	V	Loc.P	V	PP	P.S	NS
(Je) vous remercie de lire ma lettre dans votre l'emploi du temps chargé.							
Je vous remercie de lire ma lettre dans votre emploi du temps chargé.							

4.

我	想	反映	一下	关于	取消	我	市	音乐	会	的	事。
je	vouloir	dire	un	à	supprimer	je	ville	musique	festival	DE	chose
PP	V	V	Adv.	Loc.P	V	PP	NS	NS	NS	P.S	NS
Je voudrais dire une chose à propos de la suppression de festival musical de notre ville.											
Je voulais dire une chose à propos de la suppression du festival musical de notre ville.											

5.

Légende	我	听说	政府	因为	财政	问题	想	取消	一年	音乐	会，
ces dernières années	je	entendre dire	gouvernement	à cause de	finance	problème	vouloir	supprimer	annuel	musique	festival
Loc.A	PP	Loc.V	NS	Loc.P	NS	NS	V	V	Adj.	NS	NS
Ces dernières années, j'ai entendu dire que le gouvernement voudrait supprimer la fête de musique annuelle à cause											

6.

我 Légende	认为	这是	不合理由
je	pense	cela	irraisonnable
PP	V	P.dem.	Adj.
Je pense que cela est irraisonnable.			
Je pense que cela est irraisonnable.			

(Scripteur sinophone natif)

La différence dans le degré de l'implication du scripteur se manifeste aussi dans l'emploi de l'impératif par les scripteurs francophones et son absence chez les sinophones. En effet, les francophones recourent aux formes impératives 0,6 fois par texte en moyenne.

(9)

Pensez aussi que ce concert est tellement populaire que des gens venus d'autres régions viennent pour y participer. (Scripteur francophone natif)

L'analyse des moyens d'implication du scripteur dans les textes nous a montré que les francophones s'adressent plus directement à leur destinataire alors que les sinophones choisissent une autre stratégie, à savoir une stratégie moins directe où ils vont s'impliquer personnellement mais moins solliciter le lecteur. La fréquence des pronoms personnels « vous » et « je » et son équivalent chinois ainsi que l'usage de l'impératif montrent clairement la différence dans le positionnement du scripteur vis-à-vis de son interlocuteur. Les francophones respectent les exigences du genre épistolaire et plus précisément celles d'une lettre de protestation en utilisant les formes d'adresse directes telles que le pronom « vous » et l'impératif. Quant aux sinophones, nous retrouvons les principes de l'argumentation et la structure d'une dissertation, mais les propriétés d'une lettre de protestation semblent moins fortes que dans les productions des francophones natifs. Ces résultats confirment ceux des études précédentes sur les spécificités culturelles des pays asiatiques et le respect souligné du destinataire dans la communication.

Nous allons maintenant analyser les mêmes points dans les productions des apprenants afin de voir dans quelle mesure ils se rapprochent des scripteurs francophones par les conventions d'écriture utilisées.

4.2 Productions des apprenants

4.2.1 Structure de la lettre

En ce qui concerne la planification du texte, nous avons remarqué que les apprenants respectent la structure du texte en proposant, tout comme les natifs, trois parties, à savoir l'introduction, la partie argumentative et la conclusion. A l'intérieur de ces parties, nous constatons la présence de paragraphes.

L'introduction est composée de deux propositions en moyenne exprimant directement le désaccord avec la suppression de la fête annuelle et expliquant les raisons de la lettre comme si l'apprenant cherchait à se justifier. Dans certaines productions, on voit que les apprenants annoncent le plan de la lettre dès l'introduction, caractéristique absente des productions des francophones natifs. Les apprenants semblent donc appliquer certaines règles de l'argumentation apprises au cours de leur parcours, mais ils ne prennent pas en compte le genre de discours qui est une lettre, un écrit court qui ne nécessite pas forcément de plan. Il s'agit ici de la compétence pragmatique (cf. CECRL), plus spécifiquement de la compétence discursive où l'apprenant est censé prendre en compte la situation d'énonciation qui est à ce stade encore en cours d'acquisition.

(10)

J'ai entendu dire que notre ville va supprimer l'événement musical car nous n'avons pas

assez de finances à le supporter. Pourtant je trouve qu'il ne faut pas le supprimer. Pour l'argumenter, je vous présente tout d'abord des avantages culturels et touristiques que ce concert nous apporte. Ensuite, je vais vous montrer l'intérêt économique de cette manifestation. A la fin je vais vous présenter un moyen à résoudre ce problème financier.

Les textes représentent en moyenne trois paragraphes, ce qui est proche des textes produits par les francophones monolingues. En revanche, la structure des paragraphes ne suit pas toujours les mêmes principes que ceux attestés dans les productions des francophones, à savoir une idée, un argument et un exemple. L'exemple 11 ci-dessous montre que l'enchaînement des idées exprimées par le paragraphe n'est pas très clair. L'apprenant évoque à la fois l'idée de la diffusion de la culture régionale et celle d'une compétition culturelle. Si on peut comprendre le lien entre les deux idées, ce dernier n'est pas explicité. L'argument des avantages touristiques de la fête est également esquissé à la fin du paragraphe.

(11)

Tout d'abord, organiser une activité est un bon moyen de diffuser notre culture régionale qui demeure un emblème de notre ville. Aujourd'hui, la compétition culturelle devient de plus en plus violente. Si on ne transmet pas notre culture on serait avalé par d'autres cultures et on serait risque de perdre notre place culturelle. Je prends l'exemple de Bretagne qui a une fête traditionnelle tous les ans – la fête de Bruyère, pendant laquelle les villages portent leur vêtements traditionnels pour fêter le mariage traditionnel. C'est une bonne idée de répandre leur traditions et en même temps ils ont réussi à attirer des attentions des touristes. C'est aussi le deuxième point des avantages que je veux montrer.

La conclusion compte en moyenne 1,1 proposition chez les apprenants, ce qui est moins long par rapport aux francophones natifs et se rapproche davantage aux productions des scripteurs sinophones.

(12)

Je voudrais que vous puissiez considérer bien pour dont je parle et la bonne décision. Je vous prie d'agréer, Monsieur le maire, de l'expression de mes salutations les plus sincères.

Une seule production ne comporte pas de conclusion et se termine par la phrase suivante : « *Enfin, le concert estival fait déjà partie de notre ville, de notre vie …* » (Apprenant sinophone du FLE). Le plus souvent, la conclusion comporte une formule de politesse comme « *Veuillez agréer, Madame ou Monsieur, de mes salutations distinguées.* ».

L'analyse des productions des apprenants montre trois tendances. D'une part, on observe les traces de l'enseignement du français qui sont visibles dans l'expression

directe du désaccord du scripteur avec la décision du maire. Cette expression du point de vue est à notre avis le résultat de l'acquisition de certaines conventions rhétoriques du français. Elle montre que la formation donne des résultats satisfaisants et les apprenants acquièrent les nouveaux principes rhétoriques même si ces derniers sont éloignés des principes propres à leur L1 et leur culture d'origine.

D'autre part, on atteste la présence de traces de la L1 des apprenants dans l'expression des raisons de la lettre comme si les apprenants cherchaient à se justifier. Cette caractéristique est propre aux sinophones natifs qui ont tendance à expliquer en détails la raison de leur lettre. La courte conclusion est, selon nous, aussi l'effet de la L1 des apprenants, car nous avons observé des conclusions très courtes dans les lettres des sinonohones natifs. Nous pensons que ce n'est pas l'incompétence des scripteurs qui conduit à cette longueur réduite de la conclusion, mais plutôt le fait que du point de vue rhétorique ils ne la considèrent pas comme un élément très important. Les apprenants n'éprouvent pas de difficultés particulières pour la rédaction du texte, et sa longueur proche de celle des lettres des francophones, en est la preuve. Ils forment trois paragraphes en moyenne tout comme les francophones natifs. La longueur de l'introduction est plus importante dans leurs productions que celle des francophones natifs. Si les francophones formulent généralement une proposition pour introduire le sujet, chez les apprenants on trouve deux propositions en moyenne. Cela prouve donc que ce ne sont pas les difficultés rédactionnelles qui les empêchent de renforcer leur conclusion, mais plutôt la place qu'ils lui attribuent.

Un autre effet de la L1 est visible dans l'organisation des paragraphes. Malgré le fait que les apprenants essaient de structurer leur texte en paragraphes, le contenu de ceux-ci montre que les principes utilisés pour structurer les idées sont influencés par la L1 des apprenants avec une association de deux ou trois idées au sein du même paragraphe.

Ces traces discursives de la L1 représentent la manifestation du transfert négatif des compétences rédactionnelles de nos apprenants acquises en L1 et montrent les limites de l'enseignement.

Finalement, nous attestons des efforts de se rapprocher des conventions rhétoriques du français dans l'annonce du plan de la lettre. C'est certainement au cours de leur formation que les apprenants ont appris à annoncer le plan d'un texte argumentatif. Cependant, la lettre étant un écrit court, l'évocation du plan n'est pas nécessaire. Les apprenants ne respectent donc pas encore entièrement les propriétés du genre épistolaire. On est face ici à un phénomène d'hypercorrection au niveau textuel, à savoir que le type du texte (argumentatif) prime sur le genre (épistolaire). Les apprenants utilisent le modèle type du texte argumenté sans l'adapter au genre épistolaire. La présence du plan alourdit l'introduction de la lettre. Du point de vue didactique, cela nous montre que le guidage de l'enseignant doit bien marquer ce qui relève du type et ce qui relève du genre.

Ainsi, cette analyse montre que la compétence discursive est en cours d'acquisition.

L'organisation de la lettre (de protestation) est encore fortement influencée par les conventions propres à la L1 des apprenants. Les problèmes rencontrés relèvent d'ordres différents. Ils relèvent à la fois de l'organisation textuelle ou discursive et des moyens linguistiques utilisés. Nous pensons que le travail autour du genre est insuffisant, ce qui montre que les apprenants font des efforts pour prendre une position, planifier leurs écrits, mais les outils dont ils disposent ne sont pas assez fins et précis pour les adapter à la situation de communication.

4.2.2 Implication du scripteur

En ce qui concerne les moyens d'implication du scripteur utilisés par les apprenants, tout comme dans les groupes de contrôle, on atteste l'utilisation des pronoms personnels et des adjectifs possessifs. Les formes impératives, présentes dans les productions des francophones, sont absentes dans les productions des apprenants (figure 2).

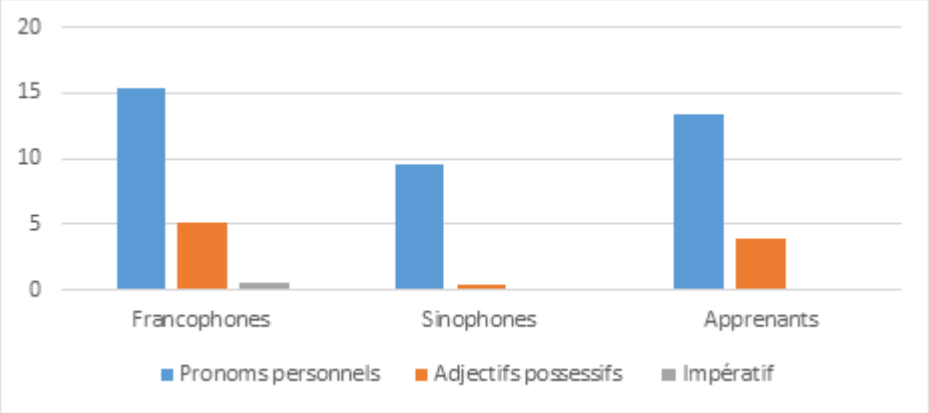


Figure 2 : Moyens d'implication du scripteur utilisés par l'ensemble de scripteurs

Sur le graphique ci-dessus, on voit que les pronoms personnels représentent le moyen le plus fréquent d'expression de l'implication du scripteur dans les productions des apprenants. Les adjectifs possessifs sont également employés, car les apprenants savent qu'ils doivent accompagner les noms de déterminants. Quant au choix du pronom, le pronom le plus fréquent est « je » qui est utilisé 3,3 fois par texte. Il est suivi par le pronom « nous », employé 2,7 fois en moyenne. Le pronom « vous » n'apparait que 2,4 fois par texte en moyenne.

Ainsi, notre analyse montre que du point de vue de l'implication du scripteur, les apprenants choisissent la même stratégie que celle utilisée par les scripteurs sinophones, à savoir l'utilisation du pronom de la première personne du singulier qui montre un degré important d'implication, mais peu de formes de sollicitation du destinataire sont observées.

Ce résultat montre encore une fois que les propriétés du genre épistolaire ne reflètent pas les principes du français et restent fortement influencées par la L1 des apprenants. Les conventions rhétoriques propres à la culture chinoise permettent aux scripteurs de s'impliquer dans l'écrit argumentatif et de marquer leurs position, car on trouve les

pronoms de la première personne dans les productions des sinophones natifs. Cela ne contredit donc pas les principes rhétoriques propres au chinois.

En revanche, tout comme les sinophones, ils n'emploient pas aussi souvent le pronom de la deuxième personne du pluriel et ne recourent jamais aux formes impératives. Ces dernières ne sont pas attestées dans les productions de sinophones natifs non plus. Nous pensons donc que les apprenants n'ont pas encore acquis les nouveaux principes rhétoriques propres au français et n'osent pas solliciter de façon directe leur destinataire. Son statut social doit jouer un rôle important dans leurs choix des moyens linguistiques. Les apprenants ne franchissent pas les règles de politesse propres à leur culture d'origine. Cependant, le genre en question nécessite l'utilisation des formes d'adresse plus directes en français. Les apprenants devraient donc apprendre à utiliser ces moyens pour se rapprocher des conventions rhétoriques du français.

5. Discussion et propositions didactiques

Par cet article nous avons essayé de montrer que la production écrite est un processus complexe, car il englobe plusieurs processus mentaux et un niveau d'abstraction élevé. Les scripteurs monolingues de notre étude semblent être assez expérimentés pour produire des textes qui correspondent aux exigences de leurs cultures rhétoriques respectives. On peut donc supposer que les apprenants sont des scripteurs expérimentés dans leur L1 puisqu'ils ont les mêmes caractéristiques socio-culturelles que les natifs. Ils peuvent donc transposer les compétences de leur L1 à la rédaction en L2.

Ce qui les empêche de se rapprocher des natifs en rédaction en L2 c'est justement ce transfert de conceptualisation (Jarvis, 2011) qu'ils font en s'appuyant sur les principes d'organisation des textes qui sont propres à leur L1. Ces influences sont visibles dans l'organisation de l'introduction et des paragraphes en général ainsi que dans le rôle qu'ils s'attribuent dans le texte.

Il est donc évident que du point de vue de l'organisation textuelle et discursive ils doivent encore perfectionner leur maîtrise de la L2. Ils doivent travailler la structure de l'argumentation. Quant au genre, ils ont encore besoin de précisions sur les caractéristiques d'une lettre de protestation.

Nous avons voulu associer ce travail d'analyse à une réflexion proprement didactique, désirant proposer, pour la production écrite, des dispositifs qui répondent au mieux aux besoins des apprenants en fonction de leur culture d'apprentissage. C'est pourquoi nous avons essayé d'adapter les démarches pédagogiques généralement mises en place pour travailler l'argumentation en fonction des résultats de notre analyse des lettres de protestation rédigées par les apprenants sinophones du niveau B2. Nous avons élaboré trois modules organisés de manière suivante : organiser et faire progresser sa pensée, justifier sa pensée, préciser sa pensée. Dans une optique de contextualisation, nos activités s'adressent au public sinophone apprenants du français niveau B2.

L'originalité de la démarche réside principalement dans la première phase : nous proposons aux apprenants chinois de réaliser, en classe, une analyse contrastive de deux lettres : une lettre rédigée par un francophone et une produite par un scripteur sinophone (proposée en chinois). On leur demande de faire des remarques générales sur les différences observées. Dans le cadre du même module, on réalise une transposition didactique des catégories d'analyse, à savoir les critères rhétoriques (Hidden, 2013) évoqués plus haut (plan, linéarité, enchaînement, implication du scripteur, style). Les apprenants se prêtent à une analyse rhétorique plus profonde en choisissant en groupes un ou deux critères rhétoriques à observer plus précisément. Le fait de découvrir par eux-mêmes les contrastes leur permet de prendre conscience des différences existantes. Ce travail vise à les sensibiliser aux différences qui existent. Cette sensibilisation est à notre avis plus facile dans une dimension comparative. Cela permet aussi de développer leur compétence interculturelle puisqu'ils sont invités à repenser leur propre manière d'écrire et de formuler une argumentation tout en découvrant les codes de la langue cible. Les propos suivants recueillis en classe grâce à une captation vidéo mettent en valeur la prise de conscience des différences par les apprenants chinois :

> *l'étudiant français, il écrit ses arguments à partir des expériences personnelles (geste tourné vers soi) et l'étudiant chinois, il écrit des arguments autour des choses grandes (geste de grandeurs) : les industries, des choses comme la valeur culturelle d'une ville, ces choses comme ça.*

Les modules se poursuivent dans une deuxième phase avec des activités plus classiques qui correspondent à la rédaction d'extraits de textes, comme l'introduction, la conclusion, un paragraphe argumentatif, la planification des idées et l'organisation des paragraphes. Mais elles sont conçues à partir des corpus recueillis.

Ces outils ont été proposés en classe quelques fois mais nécessitent d'être encore exploités et testés (observation des productions écrites d'étudiants sur le long terme, questionnaire, entretiens avec les enseignants). Ces tests pourront nous indiquer dans quelle mesure ce travail est efficace et aide les apprenants à progresser.

Nous pensons que l'association d'analyses linguistiques et d'une réflexion didactique appuyée sur les résultats de ces analyses est une démarche intéressante, car elle permet à la fois de voir les tendances observées dans les productions de différents groupes de scripteurs et de créer des outils didactiques contextualisés. L'analyse contrastive des critères rhétoriques met en lumière aussi bien les variations possibles au sein d'un groupe que les tendances qui sont propres à la majorité de participants du même groupe. Ainsi, les différences entre les langues et les cultures sont analysables même si, nous restons conscientes que ces résultats sont valables pour un public donné et dans une époque donnée. Néanmoins, elles permettent au linguiste d'interpréter les stratégies et les éventuelles erreurs des apprenants. Elles permettent également au didacticien d'introduire la dimension contrastive en classe de langue ce qui peut être

une première étape vers une démarche interculturelle car les apprenants mènent une réflexion sur leurs pratiques et celles de scripteurs d'une autre langue-culture.

Notre souhait est donc de pouvoir approfondir nos analyses et de les diffuser au sein de la communauté didactique et linguistique. Nous souhaitons affiner nos propositions didactiques et les tester dans différentes classes de FLE en contextes universitaires afin de proposer un outil précis pour le public d'apprenants sinophones du FLE.

Notre ambition est également d'élargir nos analyses à d'autres langues étrangères, telles que le turc, le russe, l'indonésien, etc. Les efforts sont déjà faits pour recueillir des corpus nécessaires dans le cadre de Master 2 ou de recherches doctorales en cours que nous encadrons. Ces analyses élargies nous permettraient de faire des rapprochements entre les langues-cultures et probablement de mutualiser certains outils didactiques.

Nous restons également conscientes des variations très importantes qu'il peut y avoir au sein des groupes mêmes s'ils sont homogènes du point de vue de la L1. Les apprenants sont tous uniques, ils ont chacun leur propre parcours scolaire et personnel, leurs acquis ne doivent pas être généralisés. Mais nous sommes persuadées qu'il est très important d'affiner les outils didactiques de rédaction des textes en FLE en prenant en compte plusieurs facteurs: l'origine des apprenants et les principales caractéristiques de leur culture éducative, leur niveau scolaire, les types et les genres de textes qu'on travaille ainsi que le registre. La prise en compte de ces facteurs permettrait d'affiner les démarches d'enseignement et donner aux apprenants plus d'outils pour leurs travaux écrits.

Références bibliographiques

ADAM, Jean-Michel (2005). *Grammaire textuelle, introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.

ALLOUCHE, Victor (2011). *Pour une didactique des actes de discours et des séquences*. Paris : L'Harmattan.

ALLOUCHE, Victor et MAURER, Bruno (2011). *L'écrit en FLE. Travail du style et maîtrise de la langue*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.

BI, Xiao (2016). *Rhétorique de la dissertation : étude contrastive des conventions d'écriture académique en français et en chinois*. Thèse de doctorat. Université Paris Sorbonne.

CONNOR, Ulla (1996). *Contrastive Rhetoric : Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge : Cambridge University Press.

CONRAIRE, Claudette-Mariet et RAYMOND, Patricia-Mary (1994). *La production écrite en didactique des langues*. Anjou: Centre Educatif et culturel.

HAYES, John R. et FLOWER, Linda S. (1980). “Identifying the Organization of Writing Processes”. In LEE W. Gregg et Erwin R. STEINBERG (éds.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

HIDDEN, Marie-Odile (2013). *Pratiques d’écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris: Hachette.

JARVIS, Scott (éd.) (2011). Bilingualism: Language and Cognition, Special Issue: Crosslinguistic influence in bilinguals’ concepts and conceptualizations, vol. 14, n° 1.

KAPLAN, Robert B. (1966). “Cultural thought patterns in inter-cultural education”. *Language learning*, 16, 1 et 2.

KLEIN, Wolfgang et VON STUTTERHEIM, Christiane (1991). “Text structure and referential movement”. *Sprache und Pragmatik*, n°22.

PLANE, Sylvie (2005). « Singularités et constantes de la production d’écrit – l’écriture comme traitement de contraintes ». In Jacqueline LAFONT-TERRANOVA et Didier COLIN (éds.). *Didactique de l’écrit : la construction des savoirs et le sujet-écrivant*. Namur : Presses universitaires de Namur.

Sitographie

Grille de PE CIEP : http://www.delfdalf.fr/_media/grille-evaluation-production-ecrite-delf-b2-tp.pdf

Exigences du DELF : https://communfrancais.com/2017/03/26/lettre-de-protestation-au-delf-b2/

Annexes

Liste d’abréviations pour les exemples en chinois

Adj.	Adjectif
Adv.	Adverbe
CL	Classificateur
Conj.	Conjonction
COP	Complément prépositionnel
Dét.	Déterminant
Loc.adv.	Locution adverbiale
Loc.v.	Locution verbale
Loc.p.	Locution prépositionnelle
NS	Nom singulier
NPL	Nom au pluriel
Part.	Particule
PP	Pronom personnel
P.A	Particule aspectuelle
P.S.	Particule structurale
Prép.	Préposition
Pron. ind.	Pronom indéfini
Pron.dém.	Pronom démonstratif
V	Verbe
V.aux.	Verbe auxiliaire