
Les apprenants sinophones face à l'argumentation en français langue étrangère
Chinese-speaking learners and argumentation in French as a foreign language

Tatiana ALEKSANDROVA
Université Grenoble Alpes / France
tatiana.aleksandrova@univ-grenoble-alpes.fr

Reçu: 15/12/2024, **Accepté:** 18/12/2024, **Publié:** 20/12/ 2024

Résumé :

Cet article explore les difficultés rencontrées par les apprenants sinophones de niveau B1 dans la rédaction d'un texte argumentatif en français langue étrangère (FLE). Les analyses discursives montrent que l'introduction des textes pose souvent problème et ne respecte pas les conventions des productions des locuteurs natifs. Les formulations utilisées par les apprenants suggèrent que la situation de communication n'est pas pleinement intégrée dans leurs productions. De plus, les apprenants s'adressent moins directement à leur destinataire, ce qui pourrait traduire une gêne à exprimer ouvertement un désaccord. Ces observations mettent en lumière les difficultés liées aux différences interculturelles entre la langue et la culture d'origine des apprenants et le français. Cela reflète également un déficit de compétences pragmatiques, qui les empêche d'adapter efficacement leurs connaissances linguistiques à la situation de communication.

Mots-clés: argumentation – langue étrangère – pragmatique – interculturel

This article examines the difficulties encountered by Chinese-speaking learners at B1 level when writing an argumentative text in French as a foreign language (FLE). Discourse analysis shows that the introduction of the text is often problematic and does not follow the conventions of native speaker production. The formulations used by the learners suggest that the communicative situation is not fully integrated into their productions. In addition, learners are less direct in addressing their receiver, which may reflect a discomfort with openly expressing disagreement. These observations highlight the difficulties associated with intercultural differences between the language and the culture of origin of the learners and French. It also reflects a lack of pragmatic skills, which prevents them from effectively adapting their linguistic knowledge to the communicative situation.

Keywords: argumentation – foreign language – pragmatic – intercultural

Pour citer cet article :

ALEKSANDROVA , Tatiana ,(2024), Les apprenants sinophones face à l'argumentation en français langue étrangère , *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 2(3), 73-89. Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

Pour citer le numéro :

KALAI, Lassaad, HUSSON, Daniel et SOLTANI, El-Mehdi (2024), Numéro –Thématique « [Langues, cultures et enjeux contextuels : quels rapports ?](#)», *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 2(3), 539 p. Disponible sur le lien :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>



Introduction

Apprendre une langue étrangère implique l'acquisition de nouvelles connaissances linguistiques et pragmatiques, permettant à l'apprenant d'adapter son discours et ses modes d'expression à des situations de communication spécifiques. L'expression écrite fait partie des compétences exigées par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Les apprenants de niveaux B1-B2 doivent être capables de rédiger des textes dans un registre standard, en exprimant et justifiant leur point de vue à l'aide d'arguments et d'exemples. Cette tâche présente des défis multiples, nécessitant des compétences lexicales, morphosyntaxiques et textuelles, ainsi qu'une maîtrise des principes de communication adaptés à la situation, incluant les règles de politesse et les formules ritualisées.

Les apprenants de langues et de cultures dites « éloignées » (Defays, 2003) rencontrent souvent des difficultés en rédaction, car leur langue maternelle et leur culture d'origine influencent profondément leurs modes de pensée et de communication. En effet, les connaissances culturelles et rhétoriques sont ancrées dans leur langue maternelle (LM), ce qui peut perturber l'adaptation aux spécificités de la langue cible. Cette étude se concentre sur les apprenants sinophones de français langue étrangère (FLE) et pose deux questions de recherche : 1) Comment ces apprenants gèrent-ils la situation de communication écrite lorsqu'ils s'adressent à une personne hiérarchiquement plus élevée ? 2) Dans quelle mesure leur LM influence-t-elle leur manière d'introduire le sujet et de s'adresser au destinataire tout au long du texte ?

Pour répondre à ces questions, nous avons constitué un corpus de 44 textes : 22 textes écrits par des apprenants sinophones de FLE et 22 textes rédigés par des locuteurs natifs francophones. Les analyses mettent en évidence les spécificités des productions des apprenants, dans l'objectif de sensibiliser les enseignants aux compétences rédactionnelles, en particulier aux éléments pragmatiques, et de relier au mieux les éléments enseignés aux contextes réels de communication. En effet, les formules de politesse apprises hors contexte ne permettent pas toujours aux apprenants de réussir leur tâche.

Les méthodes d'enseignement des langues fournissent des conseils généraux sur la construction du texte en FLE, des listes de connecteurs et des exemples de lettres formelles et informelles. Toutefois, elles ne prennent pas suffisamment en compte les différences interculturelles et les contextes de communication spécifiques. Ainsi, les apprenants ont tendance à utiliser des structures et des formules inadaptées, ce qui conduit à des maladresses. La

littérature souligne également que les enseignants ne sont pas suffisamment formés pour apporter des corrections détaillées et constructives, essentielles pour surmonter ces difficultés (Bastos, 2015).

Cet article commence par présenter le cadre théorique et la méthodologie. Les résultats des analyses sont ensuite exposés et discutés.

1. Cadre théorique

1.1. Acquisition des compétences rédactionnelles en langue étrangère

Les compétences écrites en langue maternelle se développent généralement tout au long de la scolarité des enfants, qui bénéficient d'une grande diversité de tâches et de situations permettant d'apprendre à orthographier les mots, à les relier en phrases et à rédiger des textes de différents types et genres. L'écrit, dans ce contexte, sert non seulement à démontrer les connaissances disciplinaires, mais aussi à développer des capacités d'analyse, de synthèse et de critique (Barré-de Miniac et Reuter, 2006 ; Plissonneau, 2015).

En langue étrangère, l'apprentissage de l'écrit se déroule parallèlement à celui de l'oral, mais les apprenants disposent de moins de temps pour développer leurs compétences rédactionnelles. Toutefois, certaines compétences rédactionnelles acquises dans la langue maternelle peuvent être transférées et faciliter l'acquisition de l'écrit en langue étrangère (LE) (Allouche & Maurer, 2011). Cela inclut des aspects de haut niveau, tels que la planification et la structuration du texte, ainsi que les stratégies de révision (Cumming, 1989). En revanche, les aspects de bas niveau, comme la recherche lexicale et la morphosyntaxe, peuvent poser davantage de difficultés.

Ainsi, la langue maternelle influence directement la rédaction en langue étrangère, et l'interaction entre les deux langues se manifeste à tous les niveaux de la production écrite. Les modèles consacrés à la rédaction en LE montrent que la LM joue un rôle dans la génération et l'organisation des idées, ainsi que lors du contrôle final du texte. Cette influence peut parfois générer des conflits, notamment lorsque les apprenants cherchent à traduire directement de la LM vers la LE, ce qui peut conduire à des erreurs de structure ou de contenu (Wang et Wen, 2002).

1.2 Le texte argumenté et les différences interculturelles

La rédaction d'un texte argumentatif représente un défi important pour les apprenants de langue étrangère. L'argumentation englobe diverses techniques d'expression destinées à convaincre l'auditoire et à soutenir les thèses défendues (Pernot, 2000). Cependant, ces techniques ne sont pas universelles; elles dépendent des schémas de pensée propres à chaque communauté

Les apprenants sinophones face à l'argumentation en français langue étrangère

culturelle (Charaudeau, 2008). La rhétorique interculturelle, c'est le domaine qui explore les variations entre les processus argumentatifs dans différentes langues et cultures (Connor, 2011).

Des études dans ce domaine ont observé des contrastes notables entre les tendances d'écriture en français et celles d'autres langues, en particulier le chinois. Par exemple, contrairement à la rédaction en français, qui privilégie une composition rigoureuse, l'écrit en chinois met davantage l'accent sur les effets esthétiques du texte (Zhang, 2018 ; Liu et Huang, 2021). Les écrits en chinois se caractérisent souvent par des associations, des références aux légendes, aux traditions et à l'histoire. Le scripteur chinois adopte généralement une approche indirecte, proposant des suggestions sans s'imposer directement. Cette implication indirecte est en grande partie liée à la culture chinoise, qui repose sur les principes du confucianisme, où le respect mutuel et la recherche d'harmonie sont des valeurs primordiales. Dans ce contexte, l'expression d'un point de vue doit respecter les codes de politesse de la culture, qui privilégient l'intérêt collectif par rapport à l'intérêt personnel.

Les recherches de Bi (2016) et Li (2023) montrent que les apprenants sinophones de FLE utilisent des stratégies de persuasion propres à leur langue maternelle, telles que l'usage de questions rhétoriques et la référence aux légendes. La culture éducative joue un rôle essentiel dans le développement des compétences langagières, en particulier en ce qui concerne la rédaction en langue étrangère. Bien que l'approche communicative ait été introduite dans certains établissements en Chine ces dernières années, les méthodes traditionnelles demeurent largement prédominantes dans le milieu institutionnel (Diep, 2011). Il n'est donc pas surprenant que les apprenants rencontrent des difficultés lorsqu'il leur est demandé de prendre la parole de manière spontanée, d'exprimer directement leur point de vue, de critiquer ou de débattre. Il apparaît donc que, au-delà des difficultés linguistiques rencontrées par les apprenants étrangers lors de la rédaction en LE, ils doivent également faire face aux différences culturelles et rhétoriques. Hidden (2013) observe un recul des compétences rédactionnelles lorsque les apprenants sont amenés à écrire en LE. Elle identifie plusieurs difficultés, telles que la planification phrase par phrase liée à un manque de vocabulaire et à des limitations syntaxiques, ce qui conduit à des textes mal structurés.

Apprendre une nouvelle langue implique donc une ouverture à d'autres cultures et mentalités, ce qui conduit l'apprenant à remettre en question «l'universalité» de ses propres représentations et à adopter un regard réflexif sur lui-même. Cette «rencontre dialogique de deux cultures» ne conduit pas

à leur fusion ou confusion, mais elles s'enrichissent mutuellement (Bakhtine, 1984 : 348-349). En didactique des langues, cette dynamique s'inscrit dans un modèle interculturel de construction du savoir culturel, un mouvement en spirale où l'apprenant travaille sur ses propres représentations culturelles, observe celles des autres et revient à un soi modifié (De Carlo, 1998). L'enjeu est de progresser tout en préservant son identité, un principe qui est au cœur de la définition de la compétence plurilingue et pluriculturelle dans le CECRL (2001, 2018). L'interculturel réside dans l'interprétation de la relation et dans la confrontation des cultures (Abdallah-Pretceille, 1999, 2003).

1.3 Outils d'analyse discursive

L'analyse textuelle nécessite l'adoption d'un modèle spécifique et il n'existe pas de modèle unique permettant d'analyser un texte argumenté. Nous nous inspirons donc des outils développés par différents auteurs pour mettre en lumière nos résultats. Tardy et Swales (2014) proposent les notions de *moves* et *steps*. Un *move* désigne une unité discursive remplissant une fonction communicative précise au sein du texte. Par exemple, les formules d'ouverture, l'introduction, le corps du texte et les formules de clôture sont des *moves* principaux. Une fois identifiés, ces *moves* peuvent être subdivisés en *steps* distincts, selon leurs objectifs communicatifs spécifiques. Ces objectifs sont souvent exprimés par des verbes et des expressions qui révèlent les intentions de l'auteur.

Une autre notion qui a retenu notre attention est celle du métadiscours. Hyland (2005) définit le métadiscours comme un moyen d'impliquer le scripteur et le lecteur dans le texte écrit. Selon lui, le métadiscours permet de « faciliter la communication, de soutenir une position, d'améliorer la lisibilité et de construire une relation avec le destinataire » (Hyland, 2005 : 5). L'une de ses fonctions principales est de favoriser l'implication du lecteur dans le texte. L'approche de Hyland a été largement utilisée dans les recherches portant sur l'écrit en anglais, notamment dans une perspective contrastive à travers différents genres discursifs (Hyland et al., 2022). En ce qui concerne le français, la notion de métadiscours a été principalement reprise dans les travaux portant sur l'écrit scientifique (Tutin, 2007) et la modalisation (Herman, 2015).

Dans cette étude, nous nous intéressons au métadiscours interactionnel, dont la fonction est d'impliquer le lecteur dans le texte et de faire référence à lui. Nous portons particulièrement attention aux formes d'adresse au lecteur. Parmi les marqueurs proposés dans la typologie de Hyland (2005), nous retenons les références explicites au lecteur par le biais des pronoms

personnels, comme par exemple « vous pouvez voir que », ainsi que les formulations à l'impératif, telles que « remarquez » ou « regardez ».

2. Méthodologique

Dans le cadre de cette étude, nous avons constitué un corpus de 44 essais argumentés extraits du *Corpus écrit d'apprenants et acquisition de L2* (CEAAL2) (Timofeev-Aleksandrova, 2024), comprenant des productions de francophones et d'apprenants sinophones. Le profil des participants est assez similaire : tous sont étudiants universitaires dans une filière en sciences humaines et sociales. Les apprenants sinophones, de niveau B1, se préparent à passer un examen pour valider le niveau B2 et se trouvent en Chine au moment de l'étude. Les francophones, quant à eux, sont en deuxième année de Licence en sciences du langage.

Les groupes d'apprenants sont majoritairement féminins, ce qui reflète la dominance des femmes dans ces domaines d'études. L'âge moyen des participants est de 21 ans.

Tous les participants ont réalisé la même tâche d'écriture : rédiger une lettre formelle adressée au maire d'une ville pour lui demander de maintenir un événement festif qui risque d'être annulé. La réalisation de la tâche s'est déroulée en conditions d'examen, c'est-à-dire sans consultation de documents et dans un délai d'une heure. La longueur attendue des textes était de 250 mots. La consigne donnée aux participants était la suivante :

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)

Les productions ont été saisies dans un traitement de texte, en conservant les retours à la ligne, les erreurs éventuelles et la ponctuation. Les exemples présentés dans cet article conservent la forme originale des productions, sans correction des erreurs. De plus, les productions ont été anonymisées pour garantir la confidentialité des participants.

Pour réaliser nos analyses, nous avons procédé à une double annotation: discursive et linguistique. Dans un premier temps, nous avons identifié les principaux *moves* de chaque texte, à savoir l'introduction,

l'argumentation et la conclusion. Nous avons ensuite analysé les *steps* présents dans l'introduction afin de mieux comprendre comment les scripteurs introduisent le sujet et quelles stratégies ils emploient.

Par ailleurs, nous avons repéré les références explicites au lecteur, identifiées par les formes suivantes :

- Les pronoms personnels « tu », « te », « vous », « votre » et « vos » ;
- Les phrases impératives (2^e personne du pluriel).

Notre analyse porte principalement sur la structure de l'introduction et l'évocation du destinataire dans les textes analysés.

3. Résultats

3.1 La structure de l'introduction

Dans les textes analysés, nous avons identifié plusieurs stratégies qui se manifestent à travers les différents *steps* utilisés par les scripteurs. Un seul *step* est commun aux francophones natifs et aux apprenants : « être informé de la nouvelle » L'exemple 1 illustre ce *step* employé par les francophones natifs, tandis que l'exemple 2 montre son utilisation par un apprenant.

- (1) C'est avec grande tristesse que j'ai appris que le concert annuel allait être annulé. (FR_L1_6)¹
- (2) Comme un habitant qui aime bien sa ville, j'ai entendu parler de votre intention de supprimer le grand concert annuel marquant la fin de l'été. (APP_SIN_5)²

Un *step* est spécifique aux francophones natifs. Il s'agit du *step* « exprimer un désaccord », illustré par l'exemple 3.

- (3) Je vous adresse cette lettre pour vous faire part de mon mécontentement lorsque j'ai appris que vous vouliez supprimer le concert de fin d'été de notre ville. (FR_L1_9)

Chez les scripteurs francophones, le *step* exprimant le désaccord constitue 73% des cas. Dans 27% des cas, les francophones indiquent qu'ils ont appris la nouvelle. L'analyse des productions des apprenants révèle

¹ L'annexe 1 présente la production complète du participant francophone avec les métadonnées.

² L'annexe 2 présente la production complète de l'apprenant sinophone du français.

Les apprenants sinophones face à l'argumentation en français langue étrangère

l'absence du *step* privilégié par les francophones ainsi qu'une plus grande diversité de *steps* dans l'introduction. Nous avons identifié six *steps* distincts, résumés dans le tableau 2 ci-dessous.

1	Exprimer son objectif (désir d'organiser/soutenir la fête, souhaiter de persuader le destinataire, proposer de ne pas supprimer la fête)
2	Être informé de la nouvelle
3	Exprimer l'honneur d'écrire la lettre
4	S'excuser de déranger le destinataire
5	Remercier le destinataire

Tableau 2 : Steps attestés dans les productions des apprenants

Au lieu d'exprimer directement leur désaccord, les apprenants, avec une fréquence similaire, indiquent qu'ils ont été informés de la nouvelle ou annoncent l'objectif de la lettre. Parmi les objectifs mentionnés, ils évoquent leur désir d'organiser la fête, leur volonté de soutenir l'évènement et leur intention de persuader le destinataire, comme l'illustrent les exemples 4 et 5.

- (4) Je vous écris pour vous proposer de ne pas supprimer le grand concert de cette année, et je vous prie de lire les raisons suivantes. (APP_SIN_4)
- (5) Je vous ai écrit cette lettre pour vous persuader de ne pas supprimer l'événement musical de cette année. (APP_SIN_12)

De plus, dans certains cas ils expriment leur honneur d'écrire au maire, comme illustré par l'exemple 6.

- (6) J'ai l'honneur de vous écrire pour vous conseiller de rétablir le concert. (AAP_SIN_2)

Dans d'autres lettres, les apprenants expriment être gênés de déranger le maire. Par ailleurs, dans l'exemple ci-dessous l'apprenant emploie à tort le pronom « te ». Plus loin dans le texte, le vouvoiement est utilisé.

- (7) Bonjour ! Je suis un habitant de notre ville. Je m'excuse de vous déranger, mais l'affaire que je te discuterai est très important pour nous. Nous avons besoin de votre aide. (APP_SIN_13)

Un autre *step* spécifique correspond au remerciement du maire pour la lecture de la lettre. La figure 1 ci-dessous résume les différents *steps* et leur fréquence dans l'ensemble du corpus.

- (8) Je vous remercie de votre attention pour lire ma lettre.
(AAP_SIN_14)

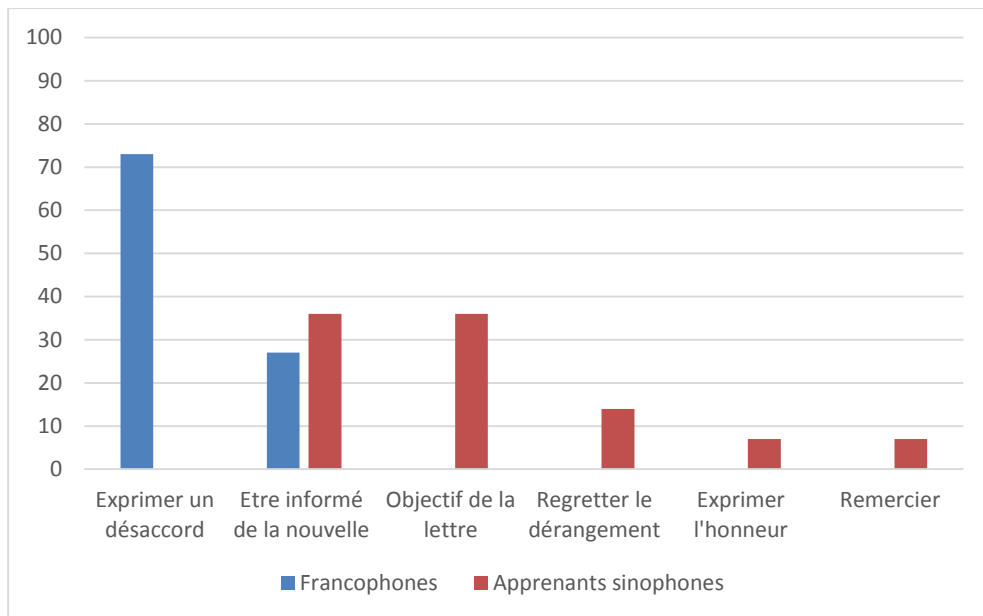


Figure 1 : Les *steps* attestés dans les introductions dans l'ensemble des données

Ainsi, nous avons observé une grande variabilité dans les *steps* utilisés par les apprenants, ce qui les distingue des francophones qui privilégient principalement pour le même *step* exprimant directement le désaccord. L'absence d'expression directe du désaccord et l'utilisation de *steps* peu adaptés à la situation de communication résultent de la non-maîtrise du genre de la lettre de protestation, ainsi que de l'influence de la culture d'origine des apprenants.

3.2 Les références au destinataire

Le pronom « vous », principal moyen de référence au lecteur, occupe une place importante dans les productions des francophones natifs. Les scripteurs n'hésitent pas à impliquer leur lecteur, le maire de la ville, en s'adressant

directement à lui par le biais de phrases affirmatives et interrogatives. Ce pronom, ainsi que les possessifs qui lui correspondent, apparaissent en moyenne 4,5 fois par texte. La répartition de sa présence dans les textes est relativement homogène, bien qu'il soit le plus fréquemment utilisé dans l'introduction (39%), lorsque le scripteur cherche à s'adresser à son interlocuteur, et dans la conclusion (33%), où la requête est souvent formulée. Enfin, 28% des occurrences du pronom « vous » se trouvent dans la partie argumentative. L'exemple 9 ci-dessous illustre l'utilisation du pronom « vous » par un francophone natif dans l'introduction.

- (9) Je vous écris pour vous faire part de mon désarroi. En effet, vous nous avez annoncé il y a quelques jours que le concert gratuit de fin d'été sera supprimé pour des raisons financières. (FR_L1_8)

Les phrases impératives constituent également des références explicites au lecteur. Elles sont peu fréquentes dans les productions des francophones et sont utilisées 0,54 fois par texte en moyenne. Le plus souvent, elles apparaissent dans la conclusion et semblent constituer une tentative finale de persuasion.

- (10) Veuillez prendre en considération tous ces avantages et intérêts multiples qu'apporte ce merveilleux concert. (FR_L1_16)

En ce qui concerne les apprenants sinophones, ils utilisent le pronom « vous » et les possessifs correspondants en moyenne 3,2 fois par texte, une fréquence inférieure à celle observée chez les francophones natifs. Le pronom personnel « tu/te » est parfois employé par les apprenants, mais ces occurrences sont rares dans le corpus. Globalement, les apprenants maîtrisent le vouvoiement. Le pronom « vous » apparaît le plus souvent dans la conclusion (51% des occurrences), ses emplois dans l'introduction s'élèvent à 29% et à 20% dans la partie argumentative. La fréquence du pronom « vous » dans la conclusion est plus élevée que dans les productions des francophones natifs. Cette différence d'usage s'explique par les actes de politesse visant à renforcer la relation interpersonnelle entre le scripteur et le destinataire, comme le montre l'exemple 11.

- (11) En vous remerciant à l'avance, je vous prie de croire, Monsieur, à l'assurance de mes sentiments distingués. (SIN_L2_6)

Quant aux phrases impératives, elles sont absentes des productions des apprenants. Nous avons ainsi observé que ces derniers interpellent moins souvent leur interlocuteur dans leurs textes. Les seules évocations se font par le pronom personnel « vous » sans recourir des formes impératives. Par

ailleurs, le pronom « vous » est principalement utilisé dans les conclusions, notamment dans les formules de politesse apprises par les apprenants.

Conclusion

Les résultats de notre analyse montrent que les apprenants sinophones de français tentent de respecter les conventions du genre de la lettre formelle, en utilisant le vouvoiement, ainsi que les termes d'adresse et les formules de politesse appropriés. Ils cherchent à trouver des arguments et à convaincre leur interlocuteur en mobilisant leurs connaissances lexicales, morphosyntaxiques et textuelles. Cependant, leurs compétences pragmatiques semblent insuffisantes, comme en témoignent l'utilisation de *steps* inappropriés au contexte de la lettre de protestation et l'emploi d'éléments du métadiscours interactionnel bien spécifiques.

Les résultats révèlent que les apprenants éprouvent des difficultés à s'adresser directement à leur interlocuteur, le maire de la ville, et à exprimer leur désaccord de manière explicite par écrit. Plutôt que de protester, ils expriment des conseils, des souhaits, des regrets et même des remerciements. L'utilisation du pronom « vous » principalement dans la conclusion, ainsi que l'absence de formes impératives, confirment cette tendance. Ces observations répondent à notre première question de recherche concernant la gestion de la situation de communication en FLE par les apprenants sinophones, et montrent qu'ils rencontrent encore certaines difficultés.

Toutes ces observations sont liées, d'une part, à la langue et à la culture d'origine des apprenants. En effet, dans les cultures asiatiques, le respect envers les personnes hiérarchiquement supérieures est primordial, et la contestation directe peut être perçue comme un acte impoli et agressif. L'harmonie et la préservation de la face étant au cœur de la communication, nous avons montré que la langue maternelle des apprenants influence leur manière d'introduire le sujet et de s'adresser au destinataire.

D'autre part, ces résultats mettent en lumière des lacunes dans l'enseignement du FLE. Les apprenants manquent de compétences interculturelles sur la communication écrite en France et sur les codes qui lui sont propres. Sans un enseignement contextualisé et axé sur la culture francophone, ils ne pourront pas confronter leurs représentations aux normes sociales de l'interaction et s'approprier les attentes culturelles du français écrit. Cette politesse excessive peut être perçue comme maladroite ou inappropriée au contexte. Nous pensons qu'un enseignement explicite et

contextualisé des normes d'écriture, en lien avec les différents genres de textes, devrait être proposé de manière plus systématique.

Bibliographie

ABDELLAH-PRETCEILLE, Martine, (1999), *L'éducation interculturelle*. Paris : Que sais-je, 128p.

ABDELLAH-PRETCEILLE, Martine, (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Anthropos, 226p.

ALLOUCHE, Victor, MAURER, Bruno, (2011), *L'écrit en FLE, Travail du style et maîtrise de la langue*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée, 146p.

BAKHTINE, Mikhaïl, (1984), *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 408p.

BARRE-DE-MINIAC, Christine, REUTER, Yves, (2006), *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Lyon : Institut national de recherche pédagogique, 268p.

BASTOS, Monica, (2015), *Le professeur interculturel : l'éducation interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue*. Paris : L'Harmattan, 250p.

BI, Xiaoi, 2016, *Rhétorique de la dissertation : Étude contrastive des conventions d'écriture académique en français et en chinois*, thèse de doctorat en sciences du langage, université Sorbonne Paris Cité, 433p.

CECRL, 2001, 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Paris : Didier

CONNOR, Ulla, (2011), *Intercultural Rhetoric in the Writing Classroom*. Ann Arbor, The University of Michigan Press.

CUMMING, Alister, (1989), Writing Expertise and Second-Language Proficiency*, *Language Learning*, v.39, n°. 1, pp(81-135).

DE CARLO, Maddalena, (1998), *L'interculturel*. Paris : CLE Interlanional, 134p.

DEFAYS Jen-Marc, 2003, « Qui ? Les acteurs du cours de FLES », dans S. DELTOUR (dir.), *Le français langue étrangère et seconde : Enseignement et apprentissage*, Wavre : Mardaga, p. 91-112.

DIEP DIEP, Kien Vu, (2011), Les prises de parole difficiles chez les apprenants vietnamiens : vers un enseignement contextualisé de la communication, *Le français dans le monde : Recherches et Applications*, n° 50, pp(113-119).

HERMAN, Thierry, (2015), Gérer la modalité épistémique et le hedging : analyse comparée d'examens écrits en Lettres et en Sciences humaines, *Linx*, n°. 72, pp(151-168).

HIDDEN, Marie-Odile, (2013), *Pratiques d'écriture. Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris: Hachette FLE, 160p.

HYLAND, Ken, (2005), *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*, Bloomsbury Publishing Plc, 296p.

HYLAND, KEN, WANG, Wenbin, JIANG, Feng, (2022), Metadiscourse across languages and genres: An overview, *Lingua*, n°. 265.

Disponible sur : <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2021.103205>. Consulté le : 13 décembre 2024.

LI, Qianyun, 2023, *Les influences des conventions rhétoriques en français et en chinois sur les productions écrites d'apprenants sinophones du français*, thèse de doctorat en sciences du langage, université Grenoble Alpes, 274p.

LUI, Donghong, HUANG, Jing, (2021), Rhetoric Construction of Chinese Expository Essays: Implications for EFL Composition Instruction, *SAGE Open*, v. 11, n°. 1, pp(1-10)

Disponible sur : <https://doi.org/10.1177/2158244020988518>. Consulté le 13 décembre 2024.

PERNOT, Laurent, (2000), *La rhétorique dans l'Antiquité*. Paris : Librairie générale française, 306p.

PLISSONNEAU, Gersende, (2015), L'enseignement de l'écriture de l'école au collège : vers une transition curriculaire ? *Le français aujourd'hui*, v. 2, n°. 189, pp(81-90).

TARDY, Christine, SWALES, John, 2014, « Genre analysis », dans K. P. SCHNEIDER et A. BARRON (dir.), *Pragmatics of Discourse*, Berlin, De Gruyter (Vol. 3), p. 165-187.

TIMOFEEV-ALEKSANDROVA, Tatiana, 2024, *Corpus écrits d'apprenants et acquisition de L2 (CEAAL2)* [Corpus]. ORTOLANG (Open Resources and TOols for LANGUAGE).

Disponible sur: <https://www.ortolang.fr, v2>. Consulté le 13 décembre 2024.

TUTIN, Agnès, (2007), Autour du lexique et de la phraséologie des écrits scientifiques, *Revue française de linguistique appliquée*, v. 12, n°. 2, pp(5-14).

WANG, Wenyu, WEN, Qiufang, (2002), L1 Use in the L2 Composing Process: An Exploratory Study of 16 Chinese EFL Writers, *Journal of Second Language Writing*, v. 11, n°. 3, pp(225-246).

ZHANG, Yijing, (2018), La « rhétorique » chinoise et la rhétorique aristotélicienne en Chine, *Revue internationale de philosophie*, v. 286, n°. 4, pp(425-440).

Annexes:

Annexe 01

- Participant 6: (FR_L1_6)
- Langue maternelle : français
- Langue parlée avec parents, frères, sœurs, conjoint : français
- Age : 20
- Sexe : Masculin
- Niveau d'études : Licence 2 en cours
- Autres langues apprises : anglais, espagnol
- Séjours à l'étranger de longue durée (plus de 3 mois) : Non

Monsieur le maire,

C'est avec grande tristesse que j'ai appris que le concert annuel allait être annulé. C'est donc pour cela que je me permets de vous envoyer ce courrier afin de peut-être vous faire changer d'avis.

Pour commencer il s'agit d'un événement culturel auquel je participe chaque année, étant moi-même un grand fan de musique. Je pense que ce concert gratuit est bien plus qu'un moment où l'on écoute de la musique. Je pense que la musique n'a pas de frontière. Elle nous permet de rencontrer des personnes issues de toutes cultures et de partager avec elles mais aussi de rapprocher les gens de tout âge. J'ai moi-même rencontré plusieurs de mes amis grâce à ces concerts. Cela m'a permis de faire des connaissances et partager un moment convivial avec des gens issus de tout milieu.

De plus la culture devrait être quelque chose d'accessible à tous et tout particulièrement la musique. Tout le monde n'a pas forcément les moyens de s'acheter des places de concert mais grâce à cet événement annuel c'est l'occasion pour eux de pouvoir y assister sans penser au prix qu'ils devront payer. De plus c'est toujours agréable d'écouter des artistes locaux, cela permet de nous enrichir.

De plus ce concert permet aussi aux touristes et même aux non habitués de pouvoir y assister et peut-être aussi l'occasion pour eux de faire des connaissances. En effet il y a beaucoup de commerces à proximité donc même si le concert est gratuit, tout ce qui est autour ne l'est pas et contribue à l'économie de la ville. Un concert n'en est à mon avis pas sans une petite boisson ou à manger à proximité, qui rend le moment plus convivial.

Même si je ne travaille pas à la mairie et ne connais pas les coûts de ce concert je suis persuadé que de le supprimer serait une terrible erreur, car cela priverait les gens qui souhaitent y assister de tout ce que j'ai mentionné précédemment.

Cordialement

Monsieur XXX Vincent

(333 mots)

Source: Timofeev-Aleksandrova (2024)

Annexe 02

- Participant 5 : (APP_SIN_5)
- Langue maternelle : chinois
- Langue parlée avec parents, frères, sœurs, conjoint : chinois
- Age : 24
- Sexe : Masculin
- Niveau d'études : Licence
- Autres langues apprises : anglais
- Nombre d'années d'études de français : 5 ans
- Séjours à l'étranger de longue durée (plus de 3 mois) : Non

Monsieur le maire,

Comme un habitant qui aime bien sa ville, j'ai entendu parler de votre intention de supprimer le grand concert annuel marquant la fin de l'été. À mes yeux, ce sera très dommage et je vous prie d'y réfléchir encore une fois.

Les apprenants sinophones face à l'argumentation en français langue étrangère

Il y a plusieurs raisons qui me supportent. Tout d'abord, cette concert à été observée depuis bien d'années comme une fête traditionnelle. Elle représente notre amour par la vie et surtout notre respect vers les musiciens. Ensuite, pour les touristes qui viennent dans notre ville, c'est cette concert magnifique qui les attire le plus. Des centaines de milliers des gens ont eu l'impression d'être émus, aussi il ne faut pas en priver les autres touristes. Et puis, cette concert gratuit donne aux artistes la chance d'être entendus, vus et appréciés. Tous mes efforts ne doit du rien au monde à rien. Ce qui est aussi important, les commerçants sont permis de voir un gros croissance grâce aux gens attirés par cet événement. Du coup, le grand concert à été et toujours sera bénéfique pour la ville et sa peuplé.

Je vous propose humblement de faire cette décision très prudemment. Tous mes sentiments distingués.

Simon

24/12/2017

(199 mots)

Source: Timofeev-Aleksandrova (2024)