

**SIMILARITÉS ET DIFFÉRENCES RÉDACTIONNELLES EN LANGUE
MATERNELLE ET EN LANGUE ÉTRANGÈRE CHEZ LES APPRENANTS
RUSSOPHONES DE FLE**

Tatiana Aleksandrova 

LIDILEM / Université Grenoble Alpes

Stella Boikova 

Université d'État Lomonossov de Moscou (Russie)

Mots clés

argumentation – difficultés – langue étrangère – rédaction – structure

Keywords

argumentation – difficulties – foreign language – structure – writing

Résumé

Cet article examine les textes argumentatifs produits par les mêmes participants dans deux langues : le russe, leur langue maternelle (LM), et le français langue étrangère (FLE), afin de mieux comprendre dans quelle mesure les stratégies rédactionnelles issues de la LM sont transférées en FLE. Les analyses révèlent des écarts en ce qui concerne la longueur et la complexité des différentes parties des textes en FLE. Les limitations d'ordre syntaxique et lexical freinent les apprenants dans la production de textes en français. Les questionnaires distribués aux participants permettent également d'éclairer certaines stratégies rédactionnelles ainsi que le degré de conscience qu'ont les apprenants de leurs pratiques d'écriture.

Abstract

This article examines argumentative texts produced by the same participants in two languages: Russian (their mother tongue) and French a foreign language (FFL), to better understand the extent to which writing strategies derived from the mother tongue are transferred to the foreign language. The analyses reveal differences in the length and complexity of the various text sections in FFL. Learners are hindered in producing texts in French by syntactic and lexical limitations. Questionnaires distributed to participants also shed light on certain writing strategies and the extent to which learners are aware of their writing practices.

Introduction

Cet article vise à analyser les similarités et les différences entre les compétences rédactionnelles en langue maternelle (LM) et en langue étrangère (LE) chez les mêmes scripteurs. L'étude porte sur des apprenants russophones de français langue étrangère (FLE), inscrits en deuxième année de Licence de journalisme à l'université d'État Lomonossov de Moscou. Ces étudiants, amenés à développer une maîtrise rédactionnelle poussée en russe dans le cadre de leur formation professionnelle, représentent un public particulièrement pertinent pour observer d'éventuels transferts de compétences vers une langue étrangère.

Nous cherchons à comprendre dans quelle mesure leur aisance rédactionnelle en LM se reflète dans leurs productions écrites en FLE. Cette réflexion s'inscrit dans le cadre de l'hypothèse d'interdépendance linguistique (*Linguistic Interdependence Hypothesis*), formulée par Cummins (1980), selon laquelle les compétences développées dans une langue peuvent soutenir l'apprentissage d'une autre, à condition qu'un certain seuil de compétence soit atteint. Initialement pensée pour l'oral, cette hypothèse a été étendue à la lecture et à la production écrite en contexte universitaire (van Weijen et al., 2019), notamment dans des études sur l'anglais comme langue seconde (Berman, 1994 ; Cumming et al., 1989 ; Schoonen et al., 2003 ; van Weijen et al., 2009).

Les recherches disponibles soulignent généralement une interdépendance entre les compétences rédactionnelles en L1 et en L2, bien que les résultats puissent varier selon les habiletés mesurées et le niveau des apprenants (Wolfersberger, 2003 ; Tillema, 2012 ; Breuer, 2014). Peu d'études portent sur le français comme L2. On peut toutefois citer celle de Corbeil (2010), qui montre l'influence de la L1 sur la capacité à rédiger des synthèses en français chez des apprenants anglophones canadiens, dont le niveau avancé en français constitue un facteur facilitateur du transfert.

De nombreux travaux soulignent l'importance de la langue maternelle dans le processus d'acquisition de nouvelles langues, en particulier dans des contextes bilingues ou plurilingues. La valorisation des compétences en L1 est souvent mise en œuvre à travers les approches plurielles et l'enseignement linguistique intégré aux autres disciplines dans ces environnements éducatifs (Nounta, 2017 ; Garcia et Wei, 2014). Toutefois, il convient de préciser que le contexte de notre étude est plutôt monolingue : les enseignements n'y sont pas conçus pour établir des liens entre les langues étrangères et les autres disciplines, y compris l'enseignement de la L1.

Dans cette perspective, il semble pertinent d'interroger le rapport entre les compétences rédactionnelles en L1 et en L2 chez les mêmes apprenants adultes de FLE évoluant dans un contexte universitaire hétéroglotte. Plusieurs travaux ont déjà exploré les relations entre compétences en lecture et en écriture (Pae, 2019), entre compétences argumentatives à l'oral et à l'écrit (Bouchard, 1996), ou encore le rôle de la L1 dans le développement de l'argumentation (Abdelhamid, 2016). Néanmoins, dans la majorité des cas, les recherches comparent soit les compétences de locuteurs différents en L1 et en L2, soit des modalités de communication distinctes. Peu d'études se concentrent spécifiquement sur la structure argumentative dans les deux langues chez un même scripteur. Par conséquent, notre étude vise à répondre aux questions suivantes :

1. Dans quelle mesure la qualité des textes et la qualité argumentative en L1 et en L2, chez les mêmes scripteurs, sont-elles corrélées ?
2. Les apprenants parviennent-ils à transférer leurs compétences rédactionnelles de la L1 vers la L2 ?

Pour y répondre, nous avons analysé les textes produits par les participants dans les deux langues, tout en menant une enquête complémentaire visant à mieux comprendre leurs pratiques rédactionnelles et les difficultés rencontrées en français et en russe.

1. Cadre théorique

1.1. La production écrite comme compétence complexe

La production écrite constitue une compétence complexe mobilisant de nombreux processus cognitifs, généralement classés en deux catégories : les processus de haut niveau et les processus de bas niveau. Les premiers sollicitent les connaissances stockées dans la mémoire à long terme et les activent en mémoire de travail, permettant ainsi au scripteur de générer des idées, de planifier son texte et d'organiser sa rédaction. Les seconds sont responsables du contrôle de la grammaire, de l'orthographe et de la mise en forme du texte (Fayol, 1997).

L'acquisition des compétences rédactionnelles s'opère principalement dans le cadre de la scolarisation. À l'âge adulte, les processus de bas niveau tendent à être automatisés chez les locuteurs natifs, ce qui permet de consacrer davantage de ressources cognitives aux processus de haut niveau. En revanche, dans le contexte de l'écriture en langue étrangère, ces processus de bas niveau ne sont généralement pas automatisés. L'apprenant est donc contraint de focaliser son attention sur des aspects formels tels que l'orthographe et la

grammaire, ce qui engendre une forte charge cognitive et limite sa capacité à mobiliser pleinement les processus de haut niveau. Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs observé une baisse du niveau des compétences rédactionnelles en LE chez les apprenants (Hidden, 2013).

Une question essentielle se pose alors : les processus de haut niveau développés en langue maternelle (L1) sont-ils transférables en langue étrangère (L2) ? Les recherches indiquent que plus un scripteur est expérimenté en L1, plus il lui est aisé de transférer ces compétences en L2. Cette observation s'inscrit dans le cadre de l'hypothèse d'interdépendance linguistique proposée par Cummins (1980, 2016), selon laquelle les compétences développées dans une langue peuvent soutenir le développement de compétences dans une autre langue.

Des études empiriques ont effectivement mis en évidence cette interdépendance entre les stratégies utilisées en L1 et celles mobilisées en L2, notamment dans la production d'écrits argumentatifs académiques (van Weijik, 2019) et dans des exercices de synthèse (Corbeil, 2010). Ces recherches analysent différents paramètres tels que le nombre d'idées exprimées, l'usage de la copie directe ou de la paraphrase. Conformément aux usages dans la littérature, nous utiliserons dans la suite de cet article les termes L1 pour désigner la langue maternelle ou première, et L2 pour désigner la langue cible.

1.2. L'argumentation comme activité : différences culturelles, pragmatiques et linguistiques entre la France et la Russie

La planification du discours dépend étroitement du type et du genre discursif mobilisés. Les discours narratifs et descriptifs, par exemple, exigent l'activation de connaissances relatives au temps et à l'espace. Les marqueurs chronologiques permettent au locuteur ou au scripteur de relier les événements et de structurer le récit, tandis que les repères spatiaux facilitent la description d'un environnement. En revanche, l'argumentation repose sur l'établissement de liens logiques destinés à justifier un point de vue. Elle mobilise également, de manière complémentaire, des outils issus de la narration et de la description. En ce sens, l'argumentation constitue une activité mentale complexe, dans laquelle l'organisation des informations peut suivre différents schémas. Cette relative liberté structurelle peut représenter une difficulté supplémentaire pour les apprenants de L2.

En France, l'argumentation occupe une place centrale dans les pratiques scolaires et universitaires. Héritier des traditions rhétoriques gréco-romaines, le système éducatif français accorde une grande importance à l'enseignement de la dissertation, dès le collège.

Cet exercice est structuré selon un plan rigoureux et normé, reposant sur les outils de la rhétorique classique (Hidden, 2013 ; Denizot, 2012).

En Russie, le système éducatif a connu d'importantes transformations au cours des trente dernières années. Si, durant la période soviétique, l'argumentation était surtout mobilisée dans les exercices littéraires, les réformes amorcées dans les années 2000 ont visé à introduire la pensée critique dans un ensemble élargi de disciplines. L'introduction de l'Examen Universel d'État (EGE) en 2001 — équivalent russe du baccalauréat — a marqué un tournant. Depuis, l'enseignement de l'argumentation s'est étendu à d'autres matières que la littérature, notamment les langues étrangères, l'histoire, les sciences sociales, et d'autres disciplines des sciences humaines. Ainsi, la rédaction d'essais argumentés est devenue une compétence exigée dans de nombreux examens.

Sur le plan formel, le genre de la dissertation présente des similarités dans les deux contextes éducatifs. Le scripteur est d'abord invité à formuler une problématique, puis à construire son développement selon un plan structuré, généralement en trois parties correspondant à trois idées principales. En fonction de l'objectif visé, le plan peut être dialectique ou thématique. Dans les deux cas, les arguments doivent être illustrés par des exemples pertinents en lien avec la matière concernée, de manière à démontrer à la fois la maîtrise du contenu disciplinaire et la capacité à l'exploiter de manière critique.

1.3. Difficultés rédactionnelles

Les difficultés rédactionnelles des apprenants en langue étrangère sont étudiées à l'intersection de plusieurs disciplines complémentaires. La linguistique textuelle s'intéresse à la structure et à l'organisation des écrits, tandis que la linguistique contrastive analyse les influences et les interférences entre la L1 et la L2. La didactique des langues examine les stratégies rédactionnelles mises en œuvre par les apprenants, ainsi que les dispositifs pédagogiques susceptibles de favoriser le développement de leurs compétences en production écrite. Parallèlement, la psycholinguistique explore les processus cognitifs impliqués dans la rédaction, notamment la répartition de la charge cognitive entre les processus de bas niveau (orthographe, grammaire) et ceux de haut niveau (planification, organisation du contenu). Enfin, la rhétorique interculturelle met en lumière les différences culturelles dans les normes discursives et les attentes argumentatives (Connor, 1996), tandis que l'analyse du discours se penche sur l'adéquation pragmatique des productions écrites en contexte.

Ces approches croisées offrent un cadre d'analyse global pour comprendre les enjeux de la production écrite en langue étrangère et accompagner les apprenants dans leur développement rédactionnel.

Dans cette étude, nous mobiliserons principalement les outils issus de deux domaines : l'analyse du discours et la didactique des langues. Notre objectif est d'analyser les textes produits par les apprenants, en identifiant les composantes fondamentales du texte argumentatif telles que l'introduction, la partie argumentative et la conclusion. Nous nous appuyerons notamment sur les notions de *moves* et de *steps*, introduites par Swales et développées par Tardy et Swales (2014). Un *move* correspond à une fonction discursive globale (par exemple, introduire une idée), tandis que les *steps* désignent les actes plus spécifiques permettant de réaliser cette fonction (Moreno et Swales, 2018).

La seconde démarche méthodologique s'inscrit dans le champ de la didactique des langues, plus précisément dans l'approche métacognitive de l'apprentissage. Elle repose sur l'utilisation de questionnaires adressés aux participants, visant à les amener à adopter une posture réflexive vis-à-vis de leurs pratiques rédactionnelles en L2. Cette réflexion les incite à prendre conscience des stratégies mobilisées, notamment en matière de transfert à haut niveau.

L'approche réflexive est solidement ancrée dans les théories de l'apprentissage, influencée par des travaux de penseurs tels que Piaget, Vygotsky, Dewey, Bruner ou encore Rodgers. Le concept de réflexion, hérité de la philosophie, désigne l'examen que le sujet fait de ses propres actes mentaux (Dictionnaire philosophique encyclopédique, 1983, p. 579). Le philosophe et pédagogue américain John Dewey a été l'un des premiers à introduire la notion de réflexion dans le champ de la psychologie de l'éducation, dès le début du xx^e siècle (Dewey, 1910).

Dans le contexte de l'apprentissage des langues étrangères, l'activité réflexive, l'autoévaluation, l'analyse des connaissances et des lacunes, ainsi que la mise en relation des objectifs fixés et des résultats obtenus joue un rôle central. La réflexion favorise l'appropriation des savoirs, le développement de l'autonomie et la connaissance de soi. Sans cette prise de recul, il est difficile pour les apprenants d'intégrer durablement les compétences langagières et les modes d'interaction acquis.

La réflexion peut intervenir à différents niveaux du processus d'apprentissage : elle permet de planifier les activités, de formuler et ajuster les objectifs, de suivre sa progression, et d'identifier les réussites tout comme les difficultés (Norris-Holt, 2001).

2. La méthodologie

2.1. Les participants

Cette étude repose sur l'analyse des productions écrites d'un groupe de 17 participants russophones, tous étudiants en deuxième année de licence de journalisme à l'Université d'État Lomonossov de Moscou, en Russie. Le groupe est composé à 80 % de femmes, ce qui reflète la prédominance féminine généralement observée dans les filières de sciences humaines en Russie, comme dans de nombreux autres pays.

Les participants apprennent le français depuis environ deux ans. La majorité d'entre eux ont commencé l'apprentissage de cette langue à l'université, en tant que deuxième langue étrangère après l'anglais. Leur niveau de français est estimé à B1 selon les évaluations institutionnelles.

2.2. Les tâches

2.2.1. La production écrite

Tous les participants ont réalisé la même tâche écrite dans des conditions similaires. Il leur a été demandé de rédiger une lettre adressée au maire de leur ville pour s'opposer à l'annulation d'un concert gratuit. Voici la consigne, telle qu'elle a été formulée 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 souhaite 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)

La consigne a été traduite en russe par un locuteur natif. Les participants ont donc réalisé deux productions : une en russe (leur L1), et une en français (leur L2). Tous ont d'abord rédigé en russe, puis une semaine plus tard, la même tâche en français.

Du point de vue du genre textuel, les apprenants sont familiers avec ce type de tâche argumentative – écrire une lettre critique – qu'ils ont déjà pratiqué dans le cadre de l'apprentissage de l'anglais (leur première langue étrangère), pour laquelle leur niveau moyen est B2. On peut ainsi supposer que la tâche ne leur était pas totalement nouvelle, même si elle reste fictive : en contexte réel, ils ne sont généralement pas amenés à adresser ce type de lettres à des figures d'autorité.

Les productions ont été rédigées à la main, sous la surveillance d'un enseignant, sans accès à des ressources extérieures. Le temps imparti était d'une heure.

2.2.2. Les questionnaires

Un questionnaire composé de sept questions a été proposé aux participants une semaine après la production en français. Il visait à les inciter à réfléchir sur leurs compétences rédactionnelles en langue étrangère. Le questionnaire, administré en ligne, était en russe et anonyme afin de favoriser l'expression libre et sincère des étudiants. Il est disponible en annexe (Annexe 1).

2.3. Traitement des données

Toutes les productions ont été anonymisées et ont été saisies sous Word en respectant fidèlement la mise en page des originaux, notamment les retours à la ligne. Les erreurs linguistiques produites par les apprenants ont été conservées telles quelles. Les extraits reproduits dans cet article apparaissent donc sous leur forme originale. Les extraits de textes rédigés en russe ont été traduits en français.

Le corpus se compose de 34 textes : 17 en russe (L1) et 17 en français (L2). Nous avons calculé la longueur moyenne des textes (en nombre de mots), le nombre moyen de phrases par texte ainsi que la longueur moyenne des phrases, afin de vérifier leur conformité à la consigne et d'identifier des tendances de structuration.

L'analyse qualitative a porté sur l'identification des grandes parties du texte (introduction, développement, conclusion) ainsi que sur l'étude des *moves* et *steps* employés, en particulier dans les introductions et conclusions (Tardy et Swales, 2014 ; Moreno et Swales, 2018). Pour la partie argumentative, nous avons recensé les arguments présentés et vérifié la présence ou non d'un étayage (exemples, justifications).

En ce qui concerne le questionnaire, les 17 réponses obtenues ont été analysées séparément. Le questionnaire ayant été rédigé en russe, il visait à éviter que des obstacles linguistiques n'entravent l'expression des participants. Les réponses, rédigées individuellement et avec un degré de détail variable, ont été mises en relation avec les productions écrites correspondantes.

3. Résultats

3.1. Analyse des productions écrites

3.1.1. Longueur des textes et leur présentation générale

L'analyse générale révèle que les textes produits en L1 sont légèrement plus longs que ceux rédigés en L2, avec une moyenne de 247 mots en russe contre 215 mots en français. Le nombre de phrases est presque équivalent dans les deux langues : les participants ont rédigé en moyenne 16 phrases en L1 et 15 en L2. Afin de vérifier si les phrases sont comparables en termes de longueur, la longueur moyenne a également été calculée : les phrases en russe comptent 15,4 mots, contre 14 mots pour celles en français. Ces premiers résultats suggèrent une relative similarité entre les productions en L1 et en L2. Toutefois, en comparaison avec les exigences de la consigne, les textes en français se situent en deçà du nombre de mots attendu.

Au-delà des moyennes générales, nous avons examiné les cas individuels présentant des écarts marqués entre les productions dans les deux langues. Dans la majorité des cas, les textes rédigés en L1 et en L2 sont de longueur comparable. Cependant, quatre participants ont produit en L1 des textes contenant plus de quatre phrases que leurs productions en L2. À l'inverse, six participants ont rédigé en français des textes dépassant de deux à trois phrases ceux écrits en L1. Ces observations permettent de conclure que, pour environ la moitié des participants, les productions en L1 et en L2 présentent une longueur relativement similaire.

3.1.2. Structure de l'introduction

Tous les textes analysés comportent une introduction, qu'elle soit ou non matérialisée par un paragraphe distinct. Dans les productions en russe, l'introduction compte en moyenne 2,9 phrases. Parmi les 17 textes, 14 présentent cette introduction sous la forme d'un paragraphe graphique séparé, conformément à la définition du paragraphe proposée par Adam (2018). Les *steps* identifiés dans ces introductions sont nombreux et variés : douze types ont été recensés, comme le montre le Tableau 1.

Step	Fréquence
La raison de la lettre	26,8%
La donnée	14,6 %
Argument 1	12,9%
Justification	7,3%
Présentation	4,8%
Argument 2	4,8%
Argument 3	4,8%
Plan de la lettre	4,8%
Remerciement	4,8%
Compréhension de la situation	4,8%
Proposition de résolution	4,8%
Conséquence	4,8%

Tableau 1. Les steps introductifs dans les productions en russe

Le tableau met en évidence que, dans de nombreux cas, les scripteurs précisent la raison de leur lettre (26,8 % des *steps* identifiés). Trois stratégies principales ont été observées pour exprimer cette intention. La plus fréquente, utilisée par 57 % des participants, consiste à employer une phrase dont le sujet est un pronom de première personne du singulier, suivi d'un verbe au présent. Cette structure permet généralement de formuler une phrase complexe, introduisant ainsi de manière explicite le motif de la lettre.

(1) **Я обращаюсь** к вам с глубокой озабоченностью относительно предложения об отмене ежегодного концерта, который проводится в нашем городе в конце лета.
(Part_1)

Je vous écris avec une profonde inquiétude au sujet de la proposition d'annulation du concert annuel organisé dans notre ville à la fin de l'été.

Dans 28,5% des cas, les participants formulent une phrase qui comporte un complément précédant le pronom sujet : « en tant qu'habitant de notre ville ».

(2) **Как житель нашего города**, обеспокоенный его судьбой, я позволю себе написать Вам по вопросу отмены ежегодного летнего фестиваля, с которой мы столкнулись в этом году. (Part_4)

En tant qu’habitant de notre ville, soucieux de son devenir, je me permets de vous écrire au sujet de l’annulation de la fête annuelle d’été à laquelle nous devons faire face cette année.

Dans 14,5% des cas, les participants utilisent la 3e personne du singulier.

(3) К Вам обращается жительница города N Мария Петровна Иванова с просьбой продолжить проведение ежегодного молодежного музыкального фестиваля в нашей области. (Part_8)

Maria Petrovna Ivanova, habitante de la ville de N, s’adresse à vous pour vous demander de continuer à organiser le festival annuel de musique pour les jeunes dans notre région.

Toutes les structures syntaxiques sont correctes et conviennent au registre de la lettre formelle.

Le deuxième *step* le plus fréquent correspond à la donnée (14,6 %), dans laquelle le participant constate la nouvelle, comme illustré dans l’exemple suivant.

(4) **С прискорбием получил известие** об отмене ежегодного концерта. (Part_16)

C’est avec tristesse que j’ai appris l’annulation du concert annuel.

Certaines introductions incluent également un argument, et dans la moitié des cas, une justification. Ces éléments feront l’objet d’une analyse plus détaillée dans la section suivante. De manière générale, les introductions en russe sont relativement développées et, quelle que soit leur formulation, elles respectent les conventions du genre de la lettre formelle. Les structures syntaxiques employées, ainsi que le vocabulaire utilisé, relèvent d’un registre soutenu, ce qui témoigne d’une certaine aisance dans la rédaction en L1.

Dans les productions en français, l’introduction est plus brève, avec une moyenne de 1,76 phrase. Quinze textes présentent cette introduction sous forme de paragraphe

graphique. Les *steps* identifiés y sont également variés : nous en avons répertorié huit dans l'ensemble des textes en L2, comme le montre le Tableau 2.

Steps	Fréquence
La raison de la lettre	46,9%
La donnée	26,6%
Proposition de résolution	10%
Présentation	3,3%
Compréhension de la situation	3,3%
Mécontentement	3,3%
Formulation de la demande	3,3%
Argument 1	3,3%

Tableau 2. Les *steps* introductifs dans les productions en français

Selon le tableau ci-dessus, le *step* introductif le plus fréquent correspond à l'expression de la raison de la lettre. Trois structures différentes ont été observées. Dans 56,25 % des cas, les participants utilisent une structure introduite par « comme », ce qui rappelle l'une des stratégies identifiées dans les productions en L1.

(5) **Comme** habitant de notre ville, je tiens à vous écrire en raison d'un problème.
(Part_16)

Dans 31,25% des cas, les participants utilisent un gérondif en début de phrase « étant habitant », « étant un habitant » ou encore « comme étant habitant ».

(6) **Etant habitant** de votre ville je tiens à vous écrire en raison de suppression du concert musical. (Part_2)

Et finalement, 12,5% des participants emploient la structure commençant par le pronom personnel « je ».

(7) **J'écris** pour vous persuader d'organiser un grand concert de nouveau. (Part_11)

Dans les cas où les apprenants formulent leur phrase à l'aide d'un gérondif ou d'une construction de type « en tant que » ou « comme », ils expriment l'objet de la lettre en lien avec le problème de la suppression du concert. Par exemple : « En tant qu'habitant de la ville, je vous écris pour parler du problème de suppression du concert ». Cette stratégie est conforme à celle observée en L1, et témoigne d'un transfert de stratégie communicative, qui se manifeste ici sous la forme d'un transfert syntaxique.

Lorsque les apprenants utilisent directement le pronom personnel « je », ils expriment d'autres actes communicatifs, tels que des demandes ou la volonté de convaincre leur interlocuteur, par exemple : « demander de l'aide » ou « persuader ».

(8) Comme habitant de notre ville, **je tiens vous écrit pour demander de l'aide** organiser notre événement musical. (Part_8)

Les introductions étant généralement plus courtes en français qu'en russe, l'argument 1 n'apparaît qu'une seule fois dans les introductions en L2. Pour illustrer cette différence qualitative, nous proposons de comparer deux introductions rédigées par la même participante. Les exemples 9 et 10 présentent respectivement l'introduction de la participante n°2 en russe et en français.

(9) Я пишу вам, чтобы выразить свою озабоченность по поводу возможной отмены ежегодного бесплатного летнего концерта. Я обращаюсь к вам с просьбой не отменять праздник по случаю окончания лета, который так любят жители нашего города. Это мероприятие, которое всегда с нетерпением ждут люди, является не просто развлечением, но и важным элементом нашей культурной жизни. Концерт не только приносит положительные эмоции, но и имеет значительные культурные и туристические перспективы. (Part_2)

Je vous écris pour vous faire part de mon inquiétude quant à l'éventuelle annulation du concert annuel gratuit de l'été. Je vous écris pour vous demander de ne pas annuler la fête de fin d'été que les habitants de notre ville aiment tant. Cet événement, que les gens attendent toujours avec impatience, n'est pas seulement un divertissement, mais un élément important de notre vie culturelle. Le concert n'apporte pas seulement des émotions positives, il a aussi des perspectives culturelles et touristiques importantes.

(10) Etant habitant de votre ville je tiens à vous écrire en raison de suppression du concert musical. Ce l'événement le plus attendu. C'est la tradition culturelle de notre ville. Tout le monde : depuis des enfants jusqu'à des âgées souhaitent être la partie de la fête, de la cérémonie. (Part_2)

Les deux extraits montrent que la participante n'utilise pas les mêmes structures pour exprimer la raison de la lettre selon la langue. En russe, elle formule clairement la demande de ne pas supprimer le concert dès la deuxième phrase de l'introduction, puis développe deux arguments pour appuyer cette requête : « c'est un événement que les gens attendent, ce n'est pas seulement un divertissement mais aussi un élément important de la vie culturelle ». Elle évoque également des perspectives, posant ainsi les bases de la partie argumentative à venir.

Dans sa production en français, après avoir exprimé la raison de la lettre, la participante tente également d'argumenter, comme dans son texte en russe, mais ses phrases restent très courtes, souvent introduites par la structure présentative « c'est », sans lien explicite entre elles.

Ces observations suggèrent que les apprenants sont influencés par leur L1 dans le choix des *steps* communicatifs. On peut supposer que les processus cognitifs de haut niveau fonctionnent de manière similaire en russe et en français, mais que les moyens syntaxiques et les formules préfabriquées font souvent défaut en L2, ce qui entraîne parfois des formulations maladroitement. Dans certains cas, les phrases sont grammaticalement correctes, mais présentent une structure plus simple que celles utilisées en russe.

3.1.3. Structure de la partie argumentative

L'analyse de la partie argumentative montre également certaines différences. Dans les textes en russe, nous avons relevé en moyenne 3,3 arguments par texte, contre seulement 2,9 dans les textes en français. La différence se manifeste aussi dans la présence ou l'absence de justifications. En effet, dans les productions en russe, la justification des arguments est systématique, comme le montre l'exemple suivant.

(11) Музыкальный фестиваль « Разгуляйся, душа русская » проводится в нашем городе с 2004 года. В течение двадцати лет он являлся самым популярным мероприятием в нашей области. Ежегодно на фестиваль приезжали тысячи людей не только из поселений нашего региона, но и из других субъектов России, таким образом происходил культурный обмен : жители нашей страны могли

увидеть культурные традиции и обычаи нашей местности, которые сохраняются уже на протяжении восьми столетий. (Part_8)

Le festival de musique « *Razgulayasja*, l'âme russe » se tient dans notre ville depuis 2004. Depuis vingt ans, c'est l'événement le plus populaire de notre région. Chaque année, des milliers de personnes sont venues au festival, non seulement des localités de notre région, mais aussi d'autres régions de Russie, ce qui a permis un échange culturel : les habitants de notre pays ont pu découvrir les traditions culturelles et les coutumes de notre région, qui ont été préservées pendant huit siècles.

Cette aisance à étayer les arguments s'explique par la maîtrise, en russe, des structures syntaxiques et du lexique appropriés. Prenons l'exemple du texte de la même participante en français : elle évoque un premier argument portant sur la tradition et son importance pour la ville, mais ne développe pas réellement cette idée. Elle enchaîne ensuite avec les avantages touristiques et économiques, avant de revenir à la notion d'importance culturelle. On peut toutefois observer que, pour le premier argument exprimé, la justification – telle qu'illustrée dans l'exemple 12 – est assez systématique dans les données.

(12) Tout d'abord, ce concert est la tradition de notre ville, car nous devons supporter population et continuer cette tradition. C'est très important parce que cette tradition augmente le nombre des touristes et aide de résoudre des problèmes économiques. Un grand concert est très bonne idée pour les amateurs de musique régionau, en particulier pour les gens d'autres villages. Ils peuvent se familiariser avec notre culture. C'est un échange culturel. La musique est le visage de notre ville. Cet événement aide les gens faire des connaissances avec les autres. Le plus important, le concert est developpement culturel de la population. (Part_8)

En revanche, les autres arguments sont beaucoup moins étayés en français qu'en russe, ce qui impacte la qualité de l'argumentation.

(13) Enfin, ce concert aide les artistes de notre région cherchent leur public. Peut-être grâce à ce festivale une nouvelle étoile naîtra dans notre ville. C'est aussi peut-être utile pour notre region. (Part_11)

La partie argumentative en français comporte moins d'arguments qu'en russe, et surtout, les justifications y sont moins systématiques et moins développées. Cette différence s'explique en grande partie par la complexité inhérente à la tâche d'argumentation en L2, qui requiert des compétences linguistiques et discursives plus avancées.

3.1.4. Structure de la conclusion

Dans les textes en russe, les conclusions comportent plusieurs *steps* permettant de clore la lettre de manière complète. En revanche, dans quatre textes en français, la lettre s'achève directement sur le dernier argument, immédiatement suivi de la formule de politesse, sans formulation de *steps* conclusifs. Ainsi, bien que le répertoire des *steps* soit similaire dans les deux langues, le nombre de phrases exprimant ces *steps* est moindre en français qu'en russe.

Dans l'ensemble du corpus, nous avons relevé un total de 18 *steps* conclusifs en français contre 28 dans les textes en russe. Par exemple, un scripteur rédigeant en langue maternelle propose dans sa lettre des solutions au problème, formule une demande et exprime un espoir, alors qu'en français, seules les propositions de résolution sont généralement exprimées. Le Tableau 3 présente le répertoire des *steps* conclusifs ainsi que leur fréquence.

Step	Productions en russe	Productions en français
Demande	35,7%	33,3%
Proposition	28,5%	27,7%
Espoir	21,4%	22,2%
Assurance	7,1%	-
Remerciement	3,5%	5,5%
Attente de réponse	3,5%	5,5%
Croyance	0%	5,5%
Total	28	18

Tableau 3. Les *steps* conclusifs dans l'ensemble des données

Nous pouvons voir que le *step* le plus fréquent dans les productions en deux langues correspond à la demande. En russe, les participants utilisent plusieurs verbes : *призывать* — « inciter », *просить* — « demander », *предлагать* — « proposer ».

Le verbe *просить* — « demander » est le plus fréquent.

(14) **Прошу вас** обдумать это решение и сохранить это важное мероприятие для нашего города. (Part_2)

Je vous demande de prendre en compte cette décision et de maintenir cet événement important pour notre ville.

En français, les verbes utilisés sont : « proposer », « demander » et « appeler ». Les impératifs : « écoutez » ! et les affirmations « vous pouvez » sont également utilisés.

(15) **Je vous demande**, Monsieur le Maire, n'annulez pas le grand concert ! (Part_6)

Les propositions de solutions sont une partie importante des lettres. Dans les deux langues, les participants formulent différentes propositions qui vont d'une ou deux phrases, à 12 phrases parfois en russe. En français, la proposition la plus longue comporte 5 phrases :

(16) Pour obtenir un financement suffisant et un interese de touristes, il fait développer son compte sur les sites comme Instagram, Facebook et des plateformes Google. Je peux proposer plusieurs personnes, des professionnels, prêts à travailler gratuitement. Mais pour attirer les touristes, nous devons faire clairement comprendre quelle expérience unique nous pouvons offrir. Nous pouvons demander les fermiers de vendre des produits d'été et inviter les habitants à installer des stands avec une cuisine authentique et locale. Aussi, nous pouvons organiser une petite foire pour gagner de l'argent. Ce sera intéressant pour les touristes ! (Part_17)

L'expression de l'espoir est également un *step* intéressant dans la conclusion qui représente environ 20% des *steps* utilisés dans les deux langues.

(17) **Я надеюсь**, что вы пересмотрите решение отменить концерт. (Part_13)

J'espère que vous reconsidérerez la décision d'annuler le concert.

En français le verbe « espérer » est également utilisé.

(18) En conclusion **j'espère** que vous comprenez à quel point cet concert est important pour la ville. (Part_14)

Ainsi, les *steps* conclusifs sont moins nombreux dans les lettres en français. Les scripteurs expriment les mêmes actes communicatifs en français qu'en russe mais leur fréquence est moins importante et leur étayage est moins complexe.

3.2 Analyse des questionnaires

L'analyse des questionnaires a permis de mieux comprendre la logique des textes produits par les étudiants. Étant inscrits à la faculté de journalisme, ces derniers sont amenés à rédiger plusieurs textes par semaine en russe. En revanche, la production écrite en français reste occasionnelle, se limitant principalement au cadre de l'apprentissage de la langue (pour 15 personnes sur 17). Seules deux personnes déclarent rédiger des textes en français et/ou en anglais dans un contexte professionnel. Cela indique que les apprenants disposent d'une expérience limitée en rédaction de textes en français.

En ce qui concerne les stratégies rédactionnelles, la majorité des étudiants ont déclaré élaborer un plan en russe. Certains conçoivent un plan détaillé, tandis que d'autres se contentent de quelques points essentiels, afin de ne pas perdre le fil de leur raisonnement. Deux participants ont indiqué ne jamais utiliser de plan. Dans la tradition rédactionnelle russe, l'usage du plan est recommandé mais non strictement obligatoire, ce qui contraste avec la dissertation française, où le plan doit être clairement présenté dès l'introduction. En russe, il est courant de rédiger un plan sur un brouillon ; cependant, il arrive fréquemment que les apprenants le négligent ou se contentent d'un plan mental.

Concernant la formulation des idées, tous les étudiants ont admis structurer leur pensée d'abord en russe. Lorsqu'ils rédigent en français, ils tentent donc de traduire des phrases ou des constructions complexes depuis leur langue maternelle, ce qui peut entraîner des blocages. Une étudiante a même confié qu'elle peinait à développer sa pensée en français, se sentant limitée dans cette langue. En conséquence, les textes rédigés en russe sont généralement plus élaborés et mieux construits.

Il est intéressant de noter que six participants déclarent être capables de réfléchir directement en français lorsqu'ils parlent avec des natifs ou lors des cours de langue. Malgré cela, presque tous reconnaissent que leur manque de vocabulaire freine leur capacité à développer une argumentation cohérente. Un seul étudiant considère que la langue n'est qu'un outil et qu'elle n'influence pas fondamentalement la qualité argumentative de leurs écrits.

Un constat particulièrement étonnant ressort de cette étude : les textes produits par une même personne en russe et en français présentent souvent des différences notables. Les écarts ne se situent pas seulement au niveau linguistique, mais également sur le plan du contenu et des idées exprimées.

Conclusion

Nous allons maintenant conclure en apportant des éléments de réponse à nos deux questions de recherche.

1. Dans quelle mesure la qualité des textes et la qualité argumentative en L1 et en L2, chez les mêmes scripteurs, sont-elles corrélées ?

Les analyses montrent que les textes rédigés dans les deux langues présentent globalement une structure similaire : introduction, développement argumentatif et conclusion sont généralement présents. Les processus de haut niveau semblent ainsi activés dans les deux langues, ce qui indique un certain lien entre la production écrite en L1 et en L2. Les *steps* communicatifs utilisés dans les introductions et conclusions sont également comparables, ce qui témoigne d'une certaine cohérence translinguistique au niveau du contenu. Cependant, au-delà de cette similarité structurelle, la qualité linguistique et argumentative varie considérablement entre les deux langues. Ces différences s'observent à travers la longueur globale des textes, le nombre de *steps* introductifs et conclusifs, et surtout la qualité de l'étayage argumentatif, élément central de toute argumentation. Un même scripteur peut proposer une argumentation riche et bien développée en L1, avec des idées et exemples étoffés, mais produire en L2 un texte beaucoup plus simpliste, aux idées juxtaposées, peu justifiées et peu développées.

Ces limites sont étroitement liées aux compétences linguistiques encore fragiles en français. Les questionnaires confirment que les apprenants en sont conscients : ils évoquent fréquemment des difficultés lexicales et syntaxiques qui freinent le développement de leurs idées. Cela rejoint les constats de Hidden (2013) concernant le recul des compétences rédactionnelles en L2. Être un bon scripteur en L1 ne garantit donc pas le transfert automatique de ces compétences en L2, où les formulations et conventions discursives diffèrent. Ce décalage oblige les apprenants à simplifier leurs idées, à les restreindre, et souvent à produire des textes appauvris sur le plan du contenu. Le lecteur perçoit alors un texte manquant d'idées ou présentant une organisation peu claire – d'où les remarques fréquentes des enseignants : « incohérent », « incompréhensible », « à développer ». Malgré leur conscience de ces limites, les apprenants n'ont pas encore élaboré de stratégies efficaces pour y remédier.

Nous pouvons passer à notre deuxième question de recherche :

2. Les apprenants parviennent-ils à transférer leurs compétences rédactionnelles de la L1 à vers la L2 ?

Les résultats montrent une influence du russe à plusieurs niveaux. D'abord, les *steps* utilisés pour introduire ou conclure la lettre sont souvent les mêmes dans les deux langues. Par exemple, comme en russe, les apprenants commencent souvent leur lettre en français par l'explication du but de l'écrit (« je vous écris pour... »), alors que les locuteurs natifs du français tendent davantage à exprimer directement leur désaccord (« je vous écris pour exprimer mon désaccord »), un *step* quasiment absent de nos données (cf. Aleksandrova, 2024).

Par ailleurs, le transfert syntaxique du russe vers le français est également fréquent, comme en témoignent des formulations calquées telles que « comme habitant de notre ville ». Ces interférences sont confirmées par les questionnaires : les étudiants déclarent recourir souvent à la traduction et admettent transférer leurs stratégies rédactionnelles du russe au français – notamment l'absence de planification, observée dans les deux langues. Toutefois, ils ne mentionnent pas de stratégies efficaces en L1 qui pourraient les aider dans la rédaction en L2, probablement parce qu'ils ne savent pas comment les mobiliser ou les transférer.

En somme, cette étude souligne l'importance de développer les compétences argumentatives et discursives spécifiques à la L2, tant sur le plan syntaxique que pragmatique. L'exploitation de corpus tels que le CEAAL2 (Timofeev-Aleksandrova, 2024), qui propose des textes de francophones natifs, peut constituer un outil pédagogique précieux pour aider les apprenants à observer les pratiques discursives en français : comment introduire un sujet, conclure une lettre, ou étayer un argument.

Un travail de conscientisation des processus impliqués dans la rédaction – notamment la planification détaillée des idées – devrait, selon nous, être mené de manière plus systématique. Nous sommes actuellement en train d'élaborer des outils didactiques visant à soutenir cette prise de conscience, en nous appuyant sur l'analyse de corpus et en mettant l'accent sur les stratégies rédactionnelles, ainsi que sur la recherche de moyens textuels et pragmatiques permettant le transfert des compétences existantes en L1. Nous sommes convaincues de l'efficacité des approches qui, à l'instar des approches plurielles, visent à renforcer les liens entre les langues.

La didactique de l'écrit doit encore affiner ses approches pour accompagner les apprenants dans la transposition des processus de haut niveau de la L1 vers la L2, tout en les aidant à éviter le transfert des faiblesses présentes dans leur langue maternelle. Enfin, cette recherche confirme qu'il n'existe pas de corrélation directe entre la qualité d'un texte rédigé en L1 et celle d'un texte en L2, ce qui souligne la nécessité d'un enseignement explicite des pratiques rédactionnelles en langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdelhamid, P. S. (2016). *Production de texte argumentatif en FL* [Thèse de doctorat, Université de Batna 2]. <https://bucket.theses-algerie.com/files/repositories-dz/2058808715405621.pdf>.
- Adam, J.-M. (2018). *Le paragraphe : entre phrases et texte*. Armand Colin.
- Aleksandrova, T. (2024). Les apprenants sinophones face à l'argumentation en français langue étrangère. *Contextes didactiques, linguistiques et culturelles (CDLC)*, 2(3), 73-89. <https://asjp.cerist.dz/en/downArticle/928/2/3/264213>.
- Berman, R. (1994). Learners' transfer of writing skills between languages. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 12(1), 29–46. <https://doi.org/10.18806/tesl.v12i1.642>.
- Bouchard, R. (1996). Compétence argumentative et production écrite en langue étrangère et maternelle. *Langue française*, (112), 88–105. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1996_num_112_1_5362?utm_source=chatgpt.com.
- Breuer, E. O. (2015). *First language versus foreign language: Fluency, errors and revision processes in first language and foreign language writing*. Peter Lang.
- Connor, U. (1996). *Contrastive Rhetoric: Cross-cultural aspects of second-language writing*. Cambridge University Press.
- Corbeil, G. (2010). Exploring the effects of first-and second-language proficiency on summarizing in French as a second language. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 3(1-2), 35–62.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. Dans J. E. Alatis (dir.), *Current issues in bilingual education* (pp. 81–103). Georgetown University Press.
- Cummins, J. (2016). Reflections on Cummins (1980), “The cross-lingual dimensions of language proficiency: Implications for bilingual education and the optimal age issue”. *TESOL Quarterly*, 50(4), 940–944. <https://doi.org/10.1002/tesq.339>.
- Cumming, A., Rebuffot, J., & Ledwell, M. (1989). Reading and summarizing challenging texts in first and second languages. *Reading and Writing*, 1, 201–219. <https://doi.org/10.1007/BF00377643>.
- Denizot, N. (2012). La scolarisation de l'argumentation dans l'enseignement secondaire. Analyse des textes officiels depuis 1970. *Recherches*, (56), [135]–148.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath & Company. https://archive.org/details/bub_gb_TE1IAAAAMAAJ/page/n9/mode/2up.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Presses Universitaires de France.
- Garcia, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Hidden, M.-O. (2013). *Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Hachette Français Langue Étrangère.
- Ilyitchev, L., Fedoseev, P. (1983). *Dictionnaire philosophique encyclopédique*. Encyclopédie soviétique.
- Moreno, A., & Swales, J. (2018). Strengthening Move Analysis Methodology Towards Bridging the Function-Form Gap. *English for Specific Purposes*. 50, 40–63. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2017.11.006>.
- Norris-Holt, J. (2001). Motivation as a contributing factor in second language acquisition. *The Internet TESL Journal*, 7(6). <http://iteslj.org/Articles/Norris-Motivation.html>.

- Nounta, Z. (2017). Rôle de la comparaison entre L1 et L2 dans l'apprentissage de la grammaire : l'exemple des écoles bilingues songhay-français du Mali. Dans K. G. Agbefle (dir.), *Plurilinguisme et enseignement du français en Afrique Subsaharienne* (pp. 145-162). Observatoire européen du plurilinguisme.
- Pae, T.-I. (2019). A Simultaneous Analysis of Relations Between L1 and L2 Skills in Reading and Writing. *Reading Research Quarterly*, 54(1), 109–124. <https://www.jstor.org/stable/48557700>.
- Schoonen, R., Van Gelderen, A., De Glopper, K., Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P., & Stevenson, M. (2003). First language and second language writing: The role of linguistic knowledge, speed of processing and metacognitive knowledge. *Language Learning*, 53(1), 165–202. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00213>.
- Tardy, C., & Swales, J. (2014). Genre analysis. Dans K. P. Schneider et A. Barron, *Pragmatics of Discourse* (vol. 3, p. 165-187). De Gruyter.
- Tillema, M. (2012). *Writing in first and second language: Empirical studies on text quality and writing processes*. LOT.
- Timofeev-Aleksandrova, T. (2024). *Corpus écrits d'apprenants et acquisition de L2 (CEAAL2)* [Corpus]. ORTOLANG. <https://www.ortolang.fr/workspaces/ceaal2>.
- van Weijen, D., van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G. C. W. & Sanders, T. J. M. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18(4), 235–250. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2009.06.003>.
- van Weijen, D., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H. (2019). Source use and argumentation behavior in L1 and L2 writing: a within-writer comparison. *Reading and writing*, 32,1635–1655.
- Wolfersberger, M. (2003). L1 to L2 writing process and strategy transfer: A look at lower proficiency writers. *TESL-EJ: Teaching English as a Second or Foreign Language*, 7(2). <https://tesl-ej.org/ej26/a6.html>.

ANNEXES

Annexe 1. Le questionnaire

1. Как часто вам приходится писать тексты на русском языке? На других языках?
На каких?

Il vous arrive souvent de rédiger des textes en russe ? Dans d'autres langues ? Quelles langues ?

2. Когда вы пишете текст на французском, какие стратегии или техники вы используете? Например, составляете ли вы план и если да, то на сколько он подробный? На каком языке?

Lorsque vous écrivez un texte en français, quelles sont les stratégies ou les techniques que vous utilisez ? Par exemple, faites-vous un plan et si oui, dans quelle mesure est-il détaillé ? Dans quelle langue ?

3. Сколько времени у вас уходит в среднем на составление плана?

Combien de temps vous faut-il en moyenne pour élaborer un plan ?

4. Переводите ли вы мысли с русского или другого языка или думаете сразу на французском?

Traduisez-vous vos pensées à partir du russe ou d'une autre langue, ou pensez-vous immédiatement en français ?

5. Когда речь идет об аргументации, то есть о том, чтобы убедить собеседника на французском языке, кажется ли вам сложным найти идеи? Сложно ли вам выразить ваши мысли ?

Lorsqu'il s'agit d'argumenter, c'est-à-dire de convaincre votre interlocuteur en français, avez-vous du mal à trouver des idées ? Avez-vous des difficultés à exprimer votre pensée ?

6. Как вам кажется, уровень ваших знаний языка влияет на качество и количество выражаемых вами аргументов?

Pensez-vous que votre niveau de compétence linguistique influe sur la qualité et la quantité des arguments que vous exprimez ?

7. По вашему мнению, что могло бы вам помочь в написании аргументативных текстов на иностранном языке, в том числе на французском?

Selon vous, qu'est-ce qui pourrait vous aider à rédiger des textes argumentatifs dans une langue étrangère, y compris le français ?