



HAL
open science

Les rôles des marqueurs discursifs de la langue orale en cours de langue étrangère : étude contrastive du français et de l'espagnol

María del Mar Macías Chacón

► To cite this version:

María del Mar Macías Chacón. Les rôles des marqueurs discursifs de la langue orale en cours de langue étrangère : étude contrastive du français et de l'espagnol. Education. Université Paul Sabatier - Toulouse III; Universidad de Sevilla (Espagne), 2023. Français. NNT : 2023TOU30350 . tel-04592887

HAL Id: tel-04592887

<https://theses.hal.science/tel-04592887v1>

Submitted on 29 May 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Doctorat de l'Université de Toulouse

préparé à l'Université Toulouse III - Paul Sabatier

Les rôles des marqueurs discursifs de la langue orale en
cours de langue étrangère : Étude contrastive du français
et de l'espagnol

Thèse présentée et soutenue, le 15 décembre 2023 par

María del Mar MACÍAS CHACÓN

École doctorale

ALLPHA - Arts, Lettres, Langues, Philosophie, Communication

Spécialité

Didactique des langues

Unité de recherche

LAIRDIL - Laboratoire Interuniversitaire de Recherche en Didactique des Langues

Thèse dirigée par

Laura HARTWELL et Adelaida HERMOSO MELLADO-DAMAS

Composition du jury

Mme Laura ABOU HAIDAR, Rapporteur, Université Grenoble Alpes

M. Geoffrey SOCKETT, Rapporteur, Université Paris Cité

Mme Inmaculada ILLANES ORTEGA, Examinatrice, Universidad de Sevilla

Mme Samia OUNOUGH, Examinatrice, Université Grenoble Alpes

Mme Marie-Christine DEYRICH, Examinatrice, Université de Bordeaux

Mme Laura HARTWELL, Directrice de thèse, Université Toulouse Capitole

Mme Adelaida HERMOSO MELLADO-DAMAS, Co-directrice de thèse, Universidad de Sevilla

Mme Nicole DÉCURÉ, Présidente, Université Toulouse III - Paul Sabatier

Titre : Les rôles des marqueurs discursifs de la langue orale en cours de langue étrangère : Étude contrastive du français et de l'espagnol

Mots clés : espagnol, français, acquisition/apprentissage, marqueurs discursifs, oralité, corpus

Résumé : L'analyse des rôles des marqueurs discursifs de la langue orale montre toute leur importance pour l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons observé l'utilisation des marqueurs par les natifs hispanophones et francophones d'une zone spécifique grâce aux corpus CREA, CFPP2000 et CFPB. Nous avons ensuite comparé ces données avec la façon dont les manuels de ces deux langues abordent l'usage des marqueurs discursifs à l'aide d'un corpus de manuels des différents niveaux (A2, B2 et C1-C2) créé par nos soins. Par la suite, nous avons élaboré un corpus composé d'activités orales effectuées en cours d'espagnol et de français auprès d'une population étudiante de premier cycle d'université et d'origines diverses. Les résultats montrent que seulement certains marqueurs discursifs sont présents dans les manuels en cohérence avec l'utilisation que les natifs. Parmi la population étudiante, l'interlangue affecte souvent l'emploi de ces marqueurs, puisqu'il y a souvent recours à leur propre langue ou à une autre langue apprise. Enfin, nous proposons des idées pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage de ces éléments linguistiques en langue étrangère, tout en tenant compte des méthodes didactiques existantes dans la littérature sur l'enseignement du discours.

Title: The roles of spoken language discourse markers in the foreign language classroom: Contrastive study of French and Spanish

Key words: Spanish, French, acquisition/learning, Discourse markers, Orality, corpora

Abstract: The analysis of the roles of discourse markers in spoken language highlights their significance for the teaching and learning of a foreign language. We observed the use of these markers by native Spanish and French speakers from a specific region through the CREA, CFPP2000, and CFPB corpora. We then compared these data with how textbooks of these two languages address the use of discursive markers using a corpus we created of textbooks targeting different levels (A2, B2, and C1-C2). Subsequently, we developed a corpus consisting of oral activities carried out in Spanish and French classes among a diverse group of undergraduate students. The findings show that only certain discursive markers are present in the textbooks in coherence with native speakers' usage. Among the student population, interlanguage often affects the use of these markers, as students frequently resort to their own language or another learned language. Lastly, we propose pedagogical ideas for the teaching and learning of these linguistic elements in a foreign language, while considering the existing didactic methods in the literature on the teaching of discourse.

RESUME ET MOTS CLES EN FRANÇAIS

L'analyse des rôles des marqueurs discursifs de la langue orale montre toute leur importance pour l'enseignement et apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons observé l'utilisation des marqueurs par les natifs hispanophones et francophones d'une zone spécifique grâce aux corpus CREA, CFPP2000 et CFPB. Nous avons ensuite comparé ces données avec la façon dont les manuels de ces deux langues abordent l'usage des marqueurs discursifs à l'aide d'un corpus de manuels des différents niveaux (A2, B2 et C1-C2) créé par nos soins. Par la suite, nous avons élaboré un corpus composé d'activités orales effectuées en cours d'espagnol et de français auprès d'une population étudiante de premier cycle d'université et d'origines diverses. Les résultats montrent que seulement certains marqueurs discursifs sont présents dans les manuels en cohérence avec l'utilisation des natifs. L'interlangue de la population étudiante est souvent marquée par l'emploi réduit de ces marqueurs, et par un recours à leur propre langue ou à une autre langue apprise. Enfin, nous proposons des idées pédagogiques pour l'enseignement et l'apprentissage de ces éléments linguistiques en langue étrangère, tout en tenant compte des méthodes didactiques existantes dans la littérature sur l'enseignement du discours.

Mots-clés : discours, marqueurs discursifs, oralité, Lansad (LANGue pour Spécialistes d'Autres Disciplines), espagnol, français, acquisition/apprentissage, corpus, langue étrangère

RESUME ET MOTS CLES EN ESPAGNOL

El análisis del rol de los marcadores discursivos de la lengua oral goza de importancia en la enseñanza y el aprendizaje de un idioma extranjero. En este trabajo, observamos cómo los hablantes nativos de español y francés de una zona específica los usan a través de los corpus CREA, CFPP2000 y CFPB. Por otra parte, hemos comparado estos datos con la manera en la que los manuales de estos dos idiomas abordan el uso de los marcadores discursivos mediante un corpus de métodos de diferentes niveles (A2, B2 y C1-C2) de creación propia. Posteriormente, hemos elaborado un corpus compuesto de actividades orales grabadas en clases de español y francés con estudiantes universitarios de diferentes países de origen. Los resultados muestran que solo algunos marcadores discursivos están presentes en los manuales de manera coherente con el uso que de estos hacen los hablantes nativos. La interlengua de la población estudiantil a menudo está marcada por el empleo reducido de estos marcadores discursivos y una tendencia a utilizar su propio idioma u otro idioma aprendido. Finalmente, proponemos ideas pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje de estos elementos lingüísticos en un idioma extranjero, teniendo en cuenta las metodologías didácticas ya existentes en la materia.

Palabras clave : discurso, marcadores discursivos, oralidad, Lansad (Lengua para Especialistas en Otras Disciplinas), español, francés, adquisición/aprendizaje, corpus, idioma extranjero.

RESUME ET MOTS CLES EN ANGLAIS

The analysis of the roles of discourse markers in spoken language highlights their significance for the teaching and learning of a foreign language. We observed the use of these markers by native Spanish and French speakers from a specific region through the CREA, CFPP2000, and CFPB corpora. We then compared these data with how textbooks of these two languages address the use of discursive markers using a corpus we created of textbooks targeting different levels (A2, B2, and C1-C2). Subsequently, we developed a corpus consisting of oral activities carried out in Spanish and French classes among a diverse group of undergraduate students. The findings show that only certain discursive markers are present in the textbooks in coherence with native speakers' usage. The interlanguage of the student population is often marked by a reduced use of these markers and a recourse to their own language or another learned language. Lastly, we propose pedagogical ideas for the teaching and learning of these linguistic elements in a foreign language, while considering the existing didactic methods in the literature on the teaching of discourse.

Keywords : discourse, discourse markers, orality, Lansad (languages for specialists in other disciplines), Spanish, French, acquisition/learning, corpora, foreign language

REMERCIEMENTS

Ce travail de thèse n'aurait pas été possible sans l'immense soutien de Laura Hartwell et d'Adelaida Hermoso, mes co-directrices de thèse. Laura parce que, depuis le début, quand je suis arrivée à son bureau pour la première fois avec plein d'idées floues, nous avons réussi à cadrer et à organiser, et jusqu'à la fin, sa précision et sa rigueur m'ont fait grandir en tant que chercheuse. Adelaida, qui me connaît depuis mes débuts universitaires, depuis que « j'étais petite » et qui m'a permis de garder un contact avec celle qui a été « ma fac » où je suis devenue l'enseignante et chercheuse que je suis aujourd'hui. Ses connaissances sur la matière et ses expériences m'ont énormément aidé à enrichir ma recherche.

Je remercie également Madame Nicole Décuré, d'avoir accepté d'être la présidente de mon jury de thèse et de m'avoir apporté tellement de conseils depuis le début. Merci à la Professeure Abou Haidar, qui déjà dans mes comités de suivi de thèse a su me rassurer et m'apporter des conseils précieux et qui a accepté d'être membre du jury ; à la Professeure Inmaculada Illanes Ortega, qui m'a aussi connu et accompagné dans mes études universitaires dès le début et dont sa présence dans mon jury de thèse me comble de nostalgie. Je tiens à exprimer ma profonde gratitude au Professeur Geoffrey Sockett, à la Professeure Samia Ounoughi et à la Professeure Marie-Christine Deyrich, qui m'honorent en acceptant de faire partie de mon jury, en partageant leur expertise et en consacrant du temps à la lecture de ce travail.

Merci à tous les membres du Lairdil et à mes collègues doctorants pour tout leur soutien et leurs conseils toujours judicieux. Je tiens à remercier particulièrement Claudine pour sa relecture de mon travail et toute son aide précieuse.

Un énorme merci à tous les étudiants qui 'ont joué le jeu', qui, malgré leurs peurs, ont accepté d'être enregistrés et ont fait de leur mieux. Leur gentillesse et leur disposition toujours au rendez-vous ont fait de la collecte de données un pur bonheur. Je n'oublie pas Mónica, qui est toujours présente, à l'écoute et grâce à qui j'ai eu l'honneur de travailler dans un environnement très positif. Merci pour tout, tout, tout, Mónica.

Enfin, cette thèse n'aurait pas vu le jour sans les encouragements incessants et l'amour de mes parents, de mon frère et de ma famille en général, mes tantes et cousines, ainsi que la présence à tout moment de mes amies, la famille que le destin nous procure. Merci à mon petit foyer, à mon conjoint, pour tout son soutien, son accompagnement et sa patience infinie lorsqu'il devait m'aider avec Excel, et à mes chats, qui étaient là dans les moments de stress toujours prêts à ronronner et à partager des caresses et des jeux.

Merci de tout cœur à vous toutes et tous.

TABLE DE MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| Résumé et mots clés en français | 1 |
| Résumé et mots clés en espagnol | 3 |
| Résumé et mots clés en anglais | 5 |
| Liste de figures | 13 |
| Liste de tableaux | 15 |
| Acronymes et sigles | 17 |
| INTRODUCTION | 19 |
| 1. Objectifs, hypothèses de recherche et plan | 25 |
| 2. Méthodologie | 27 |
| 3. Limitations, difficultés et défis à relever | 31 |
| Partie I : Cadre théorique | 33 |
| Chapitre 1 : Concepts clés | 35 |
| 1.1. Discours | 35 |
| 1.2. Oralité | 42 |
| 1.3. Communication, conversation et interaction orale | 45 |
| 1.4. Registres de langue | 48 |
| 1.5. Pragmatique | 49 |
| 1.6. Interlangue et acquisition d'une langue additionnelle | 50 |
| Chapitre 2 : Introduction à l'étude des marqueurs discursifs | 57 |
| 2.1. Les enjeux de la terminologie | 59 |
| 2.2. Marqueurs discursifs : définition et caractéristiques | 70 |
| Chapitre 3 : Fonctions et types de marqueurs discursifs | 73 |
| 3.1. Fonctions des marqueurs discursifs | 73 |
| 3.2. Les marqueurs discursifs du point de vue de la linguistique | 75 |
| 3.3. Classification des marqueurs du discours | 85 |
| 3.4. Résumé et conclusions partielles | 92 |
| Partie II : Elaboration des corpus d'analyse : planification, population et protocole | 95 |

| | |
|---|------------|
| Chapitre 4 : Contextualisation de la recherche et méthodologie et matériaux utilisés | 97 |
| 4.1. Contexte de la recherche | 97 |
| 4.2. Méthodologie et matériaux utilisés | 100 |
| 4.3. Justification des corpus choisis et créés | 125 |
| Partie III : Résultats et analyses | 131 |
| Chapitre 5 : Les corpus en espagnol | 133 |
| 5.1. Fréquence et diversité des marqueurs discursifs en espagnol : CREA | 133 |
| 5.2. Taux de fréquence des marqueurs discursifs dans les cours d'ELE | 138 |
| Chapitre 6 : Les corpus en français | 157 |
| 6.1. Fréquence et diversité dans les marqueurs discursifs en français : CFPP2000 et CFPB | 157 |
| 6.2. Taux de fréquence des marqueurs discursifs dans les cours de FLE | 161 |
| Chapitre 7 : Comparaisons entre l'espagnol et le français | 175 |
| 7.1. Fréquence et diversité des marqueurs discursifs de la langue orale selon la langue initiale | 175 |
| 7.2. Quels usages réels des marqueurs discursifs sont illustrés par les manuels en langue étrangère ? | 178 |
| 7.3. Évolution de l'utilisation des marqueurs discursifs au fil des séances | 179 |
| 7.4. Les enjeux de l'interlangue en cours de langue étrangère | 189 |
| Chapitre 8 : Recommandations pédagogiques | 195 |
| 8.1. L'enseignement des marqueurs discursifs | 195 |
| 8.2. Captation et métalangue | 197 |
| 8.3. Traduction | 204 |
| DISCUSSION | 209 |
| CONCLUSIONS GÉNÉRALES | 219 |
| GLOSSAIRE | 225 |
| INDEX DES AUTEURS | 229 |
| BIBLIOGRAPHIE | 233 |
| BIBLIOGRAPHIE DES MANUELS | 245 |
| ANNEXES | 249 |

| | |
|--|-----|
| Annexe 1: Avis favorable de CER | 251 |
| Annexe 2 : Corpus de manuels (extrait) | 253 |
| Annexe 3: Interface du Corpus CREA | 255 |
| Annexe 4 : Interface du Corpus CFPP2000 et CFPB | 257 |
| Annexe 5: Transcription des corpus d'apprenants (extrait) | 259 |
| Annexe 6 : Fiche des marqueurs discursifs distribuée en cours d'ELE | 261 |
| Annexe 7 : Fiche des marqueurs discursifs distribuée en cours de FLE | 263 |
| Annexe 8 : Liste des exemples utilisés pour cette recherche | 265 |

LISTE DE FIGURES

| | |
|---|-----|
| Figure 1 - Elaboration des corpus et traitement des données obtenues..... | 29 |
| Figure 2 - Formule à propos du discours (Adam, 2011 :38) | 41 |
| Figure 3 - Typologie des marqueurs discursifs selon Dostie (2004 :46) | 86 |
| Figure 4 - La nature des marqueurs discursifs dans les manuels d'ELE..... | 140 |
| Figure 5 - Comparaison des marqueurs discursifs dans le corpus CREA et les manuels d'ELE..... | 142 |
| Figure 6 - Contraste entre l'usage des 10 marqueurs discursifs les plus présents dans le corpus d'apprenants (ELE) | 146 |
| Figure 7 - Marqueurs discursifs influencés par l'interlangue et le contexte (ELE)..... | 155 |
| Figure 8- Présence explicite des marqueurs discursifs dans les manuels de FLE..... | 163 |
| Figure 9 - Contraste entre CFPP2000 et manuels de FLE | 164 |
| Figure 10 - Contraste entre l'usage des 10 marqueurs discursifs les plus présents dans le corpus d'apprenants (FLE) face au corpus de manuels | 167 |
| Figure 11 - Utilisation du marqueur discursif 'OK' en cours de FLE..... | 170 |
| Figure 12 - Marqueurs discursifs influencés par l'interlangue et le contexte (FLE) | 171 |
| Figure 13 - Évolution de l'utilisation des marqueurs discursifs en cours..... | 180 |
| Figure 14 - Variété des marqueurs discursifs utilisés selon la séance | 188 |
| Figure 15- L'influence de l'interlangue - particulièrement de l'anglais - dans les cours de FLE et d'ELE | 192 |
| Figure 16 - Métalangue des marqueurs discursifs dans les manuels d'ELE et de FLE..... | 199 |

LISTE DE TABLEAUX

| | |
|---|-----|
| Tableau 1 - Classification des marqueurs discursifs (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999 : 4081–4082)... | 90 |
| Tableau 2 - Fréquence des marqueurs discursifs dans les manuels d'ELE de niveau A2 | 102 |
| Tableau 3 - Fréquence des marqueurs discursifs dans les manuels d'ELE de niveau B2..... | 104 |
| Tableau 4 - Fréquence des marqueurs discursifs dans les manuels d'ELE de niveaux C1-C2 | 107 |
| Tableau 5 - Fréquence des marqueurs discursifs dans les manuels de FLE de niveau A2 | 112 |
| Tableau 6 - Fréquence des marqueurs discursifs dans les manuels de FLE de niveau B2 | 114 |
| Tableau 7 - Fréquence des marqueurs discursifs des manuels de FLE de niveaux C1-C2.... | 117 |
| Tableau 8 - Groupe 1 d'étudiants de FLE selon leur pays d'origine | 123 |
| Tableau 9 - Groupe 2 d'étudiants de FLE selon leur pays d'origine | 124 |
| Tableau 10 - Les 10 marqueurs discursifs les plus fréquents dans le corpus CREA | 133 |
| Tableau 11 - Les 15 marqueurs discursifs les plus fréquents dans les manuels d'ELE..... | 139 |
| Tableau 12 - Les 10 marqueurs discursifs les plus utilisés dans les manuels en comparaison avec ceux utilisés par les apprenants..... | 145 |
| Tableau 13 - Les dix marqueurs discursifs les plus fréquents dans CFPP2000..... | 157 |
| Tableau 14 - Les 15 marqueurs discursifs les plus fréquents dans les manuels de FLE..... | 162 |
| Tableau 15- Contraste entre l'usage des marqueurs discursifs dans les manuels et le corpus d'étudiants (FLE) | 166 |
| Tableau 16 - Comparaison des marqueurs discursifs en espagnol et en français | 176 |
| Tableau 17- Scénario pédagogique de « Jeu de rôle » adaptable selon le sujet..... | 181 |
| Tableau 18 - Scénario pédagogique « Conversation familière (Niveau B1-B2) »..... | 198 |
| Tableau 19 - Scénario pédagogique « Débat sur l'influence comme métier (Niveau B1-B2) » | 203 |
| Tableau 20- Scénario pédagogique « Conversation entre amis (Niveau A2-B1) » | 205 |

ACRONYMES ET SIGLES

CE : Compréhension de l'écrit

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CFPB : Corpus du Français Parlé en Bruxelles

CFPP2000 : Corpus du Français Parlé à Paris (2000)

CM : Cours magistral

CO : Compréhension de l'oral

CREA : *Corpus de Referencia del Español Actual*

CRIL : Centre de Relations Internationales et de Langues

DALF : Diplôme Approfondie de Langue Française

DELE : *Diploma de Español como Lengua Extranjera*

DUT : Diplôme Universitaire de technologie

EIIDA : Études Interdisciplinaires et Interlinguistiques du Discours Académique

ELE : Espagnol Langue Étrangère

EO : Expression de l'oral

FLE : Français Langue Étrangère

IUT : Institut Universitaire Technologique

L1 / L2 / L3 : Langue 1, 2, 3

LANSAD : LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines

LV1 / LV2 : Langue vivante 1, 2, etc.

MD : Marqueurs discursifs

PEN : Particule énonciative

RAE : *Real Academia Española*

SN : Syntagme nominal

TD : Travail dirigé

TLFi : Trésor de la Langue Française informatisé

TP : Travail pratique

INTRODUCTION

Le présent travail de recherche fut inspiré par l'expérience vécue d'avoir emménagé à l'étranger et d'avoir entendu des mots et des expressions, qui étaient compris en dehors du contexte mais ne l'étaient pas dans ce contexte, avec les locuteurs du pays. C'est ainsi que notre étude s'est donné comme objectif premier de définir ce qu'est un marqueur discursif, plus concrètement ceux de la langue orale, et de voir comment ces marqueurs agissent en harmonie avec un cotexte donné, et selon la pragmatique d'une langue donnée, en l'occurrence le français et l'espagnol, car, tel que Biber (2006), cité par Hartwell (2022 : 183), le confirme, il existe une corrélation entre les marqueurs discursifs d'attitude avec les cadres oraux dans lesquels ils sont prononcés.

Le travail de thèse présenté ici vise à analyser le rôle des marqueurs discursifs de la langue orale en cours de langue étrangère. Nous nous sommes centrés sur la langue orale parce que nous estimons que c'est la langue d'immersion lorsqu'un étranger arrive dans le pays de la langue cible. Et, souvent, la compréhension et l'utilisation de cette partie de la langue ne vont pas de soi : apprendre à parler est souvent considéré comme l'une des plus grandes difficultés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (Brown & Yule, 1983 : 25).

L'importance donnée à l'oral dans l'enseignement des langues étrangères apparaît déjà au XIX^{ème} siècle (Cook, 2008). D'après Hares (2016 : 24), « une langue étrangère peut être considérée à la fois comme un système communicatif et représentatif, qui repose sur une convention socioculturelle ». Pour ce travail, l'accent est mis sur la langue orale étant donné qu'elle diffère de la langue écrite (Brown & Yule, 1983 : ix) et que « la plupart du temps, l'enseignement de la langue a été focalisé sur l'étude de la langue écrite » car cette dernière « est la langue de la littérature et de la scolarité » (Brown & Yule, 1983 : 1). Cependant :

Tenant compte de l'importance de la communication pour le développement de l'individu et de sa socialisation, ainsi que la pertinence des habiletés orales dans ces processus d'interaction, le développement de l'oralité acquiert une valeur transcendante dans les processus d'enseignement-apprentissage des langues étrangères (Agustín Llach, 2007 : 162, traduit par nous).

Ceci vient s'ajouter à la théorie exposée par Fernandez (1994 : 117) qui soutient que « la plupart des francophones et des locuteurs de langues d'Europe vivent dans une société de l'écrit ». Par ailleurs, « l'écrit remplit souvent les fonctions les plus prestigieuses, mais la parole est, à la fois d'un point de vue historique et synchronique, primaire et primordiale » (*ibid.*).

À cet égard, il convient de noter que le dialogue est plus présent que le monologue, et la compétence communicative globale est priorisée face à la compétence linguistique qui n'en constitue qu'un « extrait » (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 37), ce qui s'applique à la langue initiale (terme utilisé par Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., McAllister, Leclère & Miras, 2019 : xii) et à l'apprentissage par les enfants mais il peut également s'agir d'un trait caractérisant l'apprentissage d'une langue étrangère où l'apprenant¹, comme un enfant qui apprend à parler, acquiert de nouvelles habitudes communicatives. Finalement, la langue ne sert pas qu'à énoncer mais aussi à interagir, autrement dit, selon Delahaie (2012 : 2) :

Interagir, c'est agir sur autrui, se positionner par rapport à des événements, un état de choses, une opinion. *Interagir*, c'est aussi savoir prendre la parole au bon moment par une expression appropriée qui est souvent un marqueur discursif (d'ailleurs, par contre, tiens, selon les contextes), c'est savoir approuver les propos du locuteur quand il le faut (en effet/effectivement etc.), c'est savoir prendre position, parfois de manière contradictoire (par contre/au contraire/en revanche).

Nous proposons ici une étude contrastive. Les études contrastives du point de vue de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ne sont pas nombreuses (Messias Nogueira, 2020) : les études effectuées ces dernières années ont fixé l'attention majoritairement sur l'étude de deux éléments ou plus d'une seule langue. Messias Nogueira soutient également qu'il manque des études comparant des langues proches afin de mieux analyser les similitudes et les différences.

En ce qui concerne les marqueurs discursifs, les théories linguistiques entre les années 60 et 80 ont beaucoup insisté sur les mécanismes de cohésion comme l'un des éléments principaux de la textualité (Loureda Lamas, Rudka & Parodi, 2020 : 210)². C'est à ce moment qu'un intérêt commence à naître en ce qui concerne les caractéristiques linguistiques au-delà du texte. Parmi toutes les difficultés que ces nouvelles théories visaient à analyser se trouvaient les éléments grammaticaux de cohésion, point de départ de l'étude des marqueurs de discours au sein d'une prise en compte plus large de l'étude du discours.

¹ Concernant les formes qui réfèrent à des personnes ou des collectifs (étudiants, professeurs, etc.), nous utilisons le genre masculin dans un emploi générique incluant à la fois le masculin et le féminin. Dans certaines occasions, lorsqu'il s'agit d'une expérience personnelle comme les séances que nous avons effectuées, nous préférons le féminin.

² Les auteurs font référence aux théories de Halliday & Hasan (1976), Mederos (1988), Vilaça Koch (1989), voire Casado (1993) et Beaugarde & Dresler (1997).

Ces travaux sur le discours oral et sur les marqueurs discursifs ont été nombreux depuis les années 80 et 90³. Or, très peu ont analysé les liens entre l'aspect pragmatique des marqueurs du discours et la syntaxe ou la prosodie et il n'y a pas, à notre connaissance, de grands travaux à propos des marqueurs et leur rôle dans les différentes branches de la linguistique (Chanut, 2003).

Les marqueurs discursifs, étant donné qu'ils dépendent de la pragmatique, sont caractérisés par une signification subjective et intraduisible (Martí Sánchez, 2008), d'habitude comprise par peu de locuteurs concrets et, par conséquent, difficile à systématiser (Fuentes Rodríguez, Padilla Herrada, Rovira Gili, Pérez Béjar & Vande Castele, 2020; Pihler Ciglič, Schyvens, Fuentes Rodríguez & Vande Castele, 2021). Par ailleurs, ce sont des aides pour interpréter les énoncés, ce qui rend le processus plus efficace (Fuentes Rodríguez et al., 2020; Pihler Ciglič et al., 2021). C'est la raison pour laquelle « pour les apprenants d'une langue étrangère l'utilisation des [marqueurs discursifs] devient aussi essentielle car une absence ou une mauvaise utilisation rend difficile la communication dans la langue cible » (Rojas, 2022 : 751).

Du point de vue syntaxique, les marqueurs discursifs manquent de formes distinctives comme les substantifs, les verbes, les adverbes, etc., d'où le fait qu'ils aient tendance à devenir des interjections et des 'tics de langage' (Martí Sánchez 2008). Il y a également besoin d'une maturité mentale, car l'utilisation des marqueurs discursifs est au service de la verbalisation des émotions, du contrôle du discours et de l'attention portée au destinataire, ces trois éléments étant des manifestations de la réalité complexe de la conscience (*ibid.* : 9). Ils représentent un niveau de maturité linguistique et conversationnelle très élevé de la part des locuteurs (Pihler Ciglič et al., 2021).

Si les liens intralinguistiques des marqueurs discursifs ont été peu analysés, ce type de recherche appliquée à la didactique des langues est encore plus récent et, par conséquent, moins exploité et exploré (Balibrea Cáceres, 2003; Domínguez García, 2016). C'est sans doute dû à la complexité des formes qui, comme énoncé ci-dessus, se caractérisent par une prise de conscience et une maturité difficiles à acquérir en langue étrangère. De ce fait, les locuteurs d'une langue seconde ou étrangère ont besoin d'une capacité pragmatique et discursive développée en langue étrangère et le contact direct avec la langue cible s'avère un aspect primordial (Martí Sánchez, 2008 : 10).

³ Kerbrat-Orecchioni (1999 : 52) mentionne que les études sur la conversation ont connu une apogée lors du XVIII^{ème} siècle mais elles se focalisaient spécialement sur le normatif plutôt que sur le descriptif qui ne deviendra le centre d'intérêt qu'à partir des années 1960, 1970 selon Ruggia & Rojas (2022).

Quoique les marqueurs du discours soient déjà présents dans certaines méthodes, ils ont commencé à gagner de l'importance dans l'enseignement des langues à partir de la publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* ou *CECRL* (Conseil de l'Europe, 2011) où leur présence devient plus explicite, grâce à l'intérêt pour les compétences pragmatiques et discursives qu'un apprenant de langues doit être capable d'acquérir. Par conséquent, les marqueurs discursifs commencent à jouer un rôle important dans les programmes d'enseignement. En espagnol, c'est l'*Instituto Cervantes* qui s'est occupé d'interpréter le *CECRL* et de l'adapter à l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (La Rocca, 2011). C'est bien dans son *Plan Curricular* (Instituto Cervantes, 2006) que certains marqueurs du discours typiques de la langue orale apparaissent selon les différents niveaux d'apprentissage. La question par rapport au niveau d'enseignement des marqueurs discursifs est, par ailleurs, souvent posée lorsqu'il s'agit de les travailler en cours de langue étrangère. À titre d'exemple, les marqueurs *vale* et *bueno* apparaissent à partir du niveau A2. Ce sujet sera traité davantage dans le chapitre concerné (cf. section 5.2.1 et chapitre 8).

En ce qui concerne le français, des marqueurs discursifs ont été retrouvés dans les manuels analysés à partir de 2000. Cependant, il n'y a pas beaucoup de littérature scientifique sur ce sujet nous indiquant à partir de quel moment les marqueurs du discours ont été inclus dans les programmes de manière plus ou moins officielle. Néanmoins, les marqueurs discursifs dans l'enseignement du FLE ne sont pas souvent considérés en tant qu'unités linguistiques (Delahaie, 2012). D'ailleurs, ils apparaissent de façon plutôt arbitraire et floue dans les manuels qui se focalisent plus particulièrement sur les connecteurs logiques de conséquence, de finalité, de cause, etc. et non pas tellement sur les marqueurs de la langue orale. Comme les chapitres 5, 6 et 7 le montrent, les marqueurs discursifs peuvent apparaître dans les manuels mais rarement dans un tableau théorique expliquant leur utilisation ou signification et, si cela se produit, ces formes ne sont pas habituellement appelées 'marqueurs discursifs' mais 'structures' indiquant, par exemple, la cause ou la surprise.

Ce manque de présence dans le cours de langue étrangère serait dû à la complexité qui caractérise les marqueurs discursifs en tant qu'unités linguistiques trouvant leurs origines dans des champs grammaticaux divers, ainsi que par leurs fonctions dans la langue, car ils ne visent pas à décrire le monde par la parole mais plutôt à « influencer autrui », à « orienter un jugement », à « nuancer un point de vue », etc. Les marqueurs discursifs « introduisent des déterminations supplémentaires concernant l'expression d'un état de choses, d'une opinion, d'un jugement » (Delahaie, 2012 : 4). D'autre part, les marqueurs du discours s'avèrent un outil linguistique utile afin d'ajouter des éléments anaphoriques au message, de rassembler les

différents éléments du message d'une façon logique (Martí Sánchez, 2008 : 18). À ceci vient s'ajouter le fait qu'« un mauvais choix de marqueur [peut bloquer] la continuation du message » (*ibid.*).

1. OBJECTIFS, HYPOTHESES DE RECHERCHE ET PLAN

Cette étude est axée sur trois hypothèses principales : d'abord, nous partons de l'hypothèse que les marqueurs discursifs sont très peu étudiés en cours de langue étrangère, ce qui se traduit par un manque de connaissance, de compréhension et d'utilisation de ces éléments linguistiques de la part des apprenants.

Une deuxième hypothèse portera sur les deux populations analysées. Les marqueurs discursifs, tel que leur nom l'indique, font partie du discours qui s'inscrit dans l'étude de la pragmatique comme mise en pratique de la langue dans une situation précise de communication (Drescher & Frank-Job, 2006), d'où le fait que leur signification et leur utilisation varient d'une langue à une autre, voire d'une région à une autre. Nous émettons l'hypothèse que les marqueurs discursifs de la langue orale sont aussi fréquents en français qu'en espagnol et que les marqueurs de ces deux langues ont des rôles similaires.

Finalement, une autre hypothèse qui a régi notre recherche concerne la question de l'interlangue. Nous pensons que l'interlangue affecte le choix des marqueurs du discours de la part de l'apprenant, ce qui semble amener à des substitutions des structures, point essentiel lors de l'enseignement et l'apprentissage de ces deux langues en tant que langues étrangères.

Pour aborder et essayer de valider ces hypothèses, nous proposons une thèse divisée en trois parties principales. La première partie est consacrée au cadre théorique. Dans cette section, nous évoquerons la définition des termes clés autour des marqueurs discursifs. Puis, nous continuerons avec une introduction à la définition même de marqueur discursif tout en tenant compte des différentes terminologies utilisées par les linguistes du XX^{ème} et du XXI^{ème} siècles qui ont développé les théories concernant le discours et ses unités, ainsi que la terminologie et la définition que nous garderons pour ce travail. Finalement, un troisième chapitre sera dédié à la définition même des marqueurs discursifs suivie de leurs fonctions dans le discours et dans la linguistique pour conclure avec une classification des marqueurs discursifs qui nous servira d'appui pour notre étude pratique.

La deuxième partie de cette thèse correspond à l'élaboration des corpus d'analyses. Ici nous aborderons tous les aspects liés à la contextualisation de la recherche comme, par exemple, des termes ou des scénarios propres à l'enseignement du français et aux pays où notre collecte de données a eu lieu. La méthodologie et les matériaux utilisés pour la collecte de données seront présentés par la suite. Dans ce chapitre, nous traiterons les différents corpus qui composent ce

travail, ainsi que la présentation du public concerné. Nous aborderons également les sujets traités en cours et certains aspects pédagogiques mis en place.

La troisième partie concerne les résultats, les analyses et les contrastes de l'information obtenue dans la partie 2. Nous avons divisé cette partie en trois sections : une dédiée aux corpus d'hispanophones, une deuxième qui tient compte des corpus francophones et finalement un dernier chapitre où les contrastes des deux langues sont observés et développés. Enfin, un huitième chapitre vient ajouter des informations pédagogiques concernant l'enseignement des marqueurs discursifs, comme les expériences déjà mises en pratique, l'utilisation de la métalangue ou les enjeux de la traduction des marqueurs. Des propositions pédagogiques seront également proposées.

Cette thèse clôt avec une section de discussion, où nous examinerons le travail effectué, nous mettons en question la méthodologie suivie et évoquons des projets futurs de recherche. Les conclusions générales, un glossaire et la bibliographie concluront ce travail.

2. METHODOLOGIE

Martí Sánchez (2008) soutient l'idée que les apprenants utilisent les marqueurs discursifs moins fréquemment que des locuteurs natifs et d'une manière différente, ce point de vue n'est pas forcément partagé par Pihler Ciglič et al., (2021) qui, de leur côté, stipulent que les apprenants⁴ peuvent se servir des marqueurs discursifs plus fréquemment que les natifs, quoique des différences dans l'emploi soient souvent présentes.

Comme nous l'avons annoncé *supra*, nous partons de l'hypothèse que les marqueurs discursifs de la langue orale ne sont pas très présents en cours de langue étrangère. Par ailleurs, Corral Esteve (cité par Fuentes Rodríguez et al., 2020) soutient qu'il y a des déficiences dans l'enseignement des marqueurs discursifs, parmi lesquelles la rareté des traitements, la confusion terminologique et le manque de contextualisation de ces marqueurs dans les salles de cours. Par ailleurs, dans les manuels et dans les sites web destinés à l'enseignement des langues étrangères, souvent, les marqueurs discursifs apparaissent mélangés à d'autres éléments linguistiques comme les conjonctions (Fuentes Rodríguez et al., 2020), malgré leurs différences principalement syntaxiques, tels que nous les verrons dans le chapitre 2.1.2.

Afin d'observer dans quelle mesure les marqueurs discursifs sont présents en cours et dans quel contexte, dans un premier temps, une analyse de manuels d'espagnol et de français langues étrangères a été effectuée. Les données collectées se centrent sur les différents marqueurs discursifs de la langue orale qui apparaissent dans chaque manuel, le contexte et le but dans lesquels ils ont été employés. Tout cela servira également à répondre aux questions de savoir comment enseigner les marqueurs discursifs et à quel niveau.

Dans un deuxième temps, ces données obtenues grâce à l'analyse de manuels seront mises en contraste avec des corpus⁵ oraux créés par nous-mêmes et composés d'enregistrements que nous avons effectués dans nos cours d'espagnol et de français. Ces enregistrements ont été transcrits afin de mettre en relief les marqueurs utilisés par les étudiants de chaque langue.

Ce travail se base également sur une étude de différents corpus, qui, par ailleurs, permet d'analyser la langue – qu'elle soit écrite ou orale – utilisée à une époque donnée. Les corpus reflètent le contexte et donnent un modèle de la réalité linguistique, quoiqu'ils restent partiellement subjectifs et dirigés (Pitkowski & Vásquez Gamarra, 2009 : 33). Les corpus sont

⁴ Les auteures travaillent uniquement avec des apprenants d'espagnol langue étrangère.

⁵ Nous comprenons le terme 'corpus' en tant que vaste collection de différents types de textes, oraux ou écrits, en format électronique, de plusieurs milliers de mots qui sont codifiés et classifiés de façon adéquate (Pitkowski & Vásquez Gamarra, 2009 : 33).

actuellement devenus à la fois un outil de recherche linguistique mais aussi un outil d'enseignement et d'apprentissage des langues, car ils montrent des exemples concrets d'usage aux apprenants (Pitkowski y Vásquez Gamarra, 2009).

D'autre part, une étude contrastive nous paraît indispensable. Nous comprenons la linguistique contrastive comme le font Aschenberg & Loureda Lamas (2011 : 14) : d'abord comme « la comparaison synchronique de deux langues historiques ou plus, l'analyse de leurs différences et les analogies existantes au niveau du système et de la norme » et puis en tant que domaine d'étude qui inclut également l'analyse contrastive des textes (*ibid.*). Ce travail de contraste contribue à des études diverses comme la typologie linguistique, la traductologie et la didactique des langues (*ibid.*) et c'est la raison pour laquelle nous l'incluons dans ce travail de thèse. Ainsi, nous prétendons répondre à la question concernant la fréquence : serait-il possible que les Français et les Belges utilisent les marqueurs discursifs plus souvent que les Espagnols ? Pour ceci, nous avons travaillé avec des corpus oraux de locuteurs dits 'natifs' ou 'experts'.

Quant au traitement des données, nous avons expliqué comment et dans quelles situations nous avons composé nos corpus et collecté les marqueurs discursifs de la langue orale qui nous intéressent. La Figure 1 illustre comment nous avons traité les différentes données obtenues de nos différents corpus. Nous avons commencé par les manuels que nous avons minutieusement regardés dans la recherche des marqueurs discursifs de la langue orale. De ces données, nous avons obtenu une moyenne de marqueurs discursifs de la langue orale par niveau de manuels et nous avons également cherché à avoir une moyenne globale de tous les niveaux confondus, car les marqueurs discursifs les plus présents de chaque niveau ne coïncident pas, même si quelques-uns sont communs à tous les niveaux. Le fait de faire une moyenne globale et générale avec tous les niveaux rend plus facile la comparaison *a posteriori* avec les autres corpus. Ensuite, nous avons récolté toutes les occurrences des différents marqueurs et les avons introduites dans une feuille Excel, où nous avons effectué les différents calculs pour obtenir les moyennes (*cf.* chapitres 5 et 6).

Dans un deuxième temps, nous avons cherché ces occurrences dans le *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA), le Corpus du Français Parlé à Paris (CFPP2000) et le Corpus du Français Parlé en Bruxelles (CFPB) afin d'observer si la fréquence de ces marqueurs était similaire dans ces deux corpus. Pour cela, nous avons eu recours à l'utilisation de pourcentages. Puis, nous avons effectué des classements avec les 15 ou les 10 marqueurs les plus présents dans chaque corpus pour, finalement, comparer la présence, la fréquence et l'usage que chaque

utilisateur de la langue fait des marqueurs discursifs de la langue orale. C'est ce que nous proposons d'observer dans la partie III.

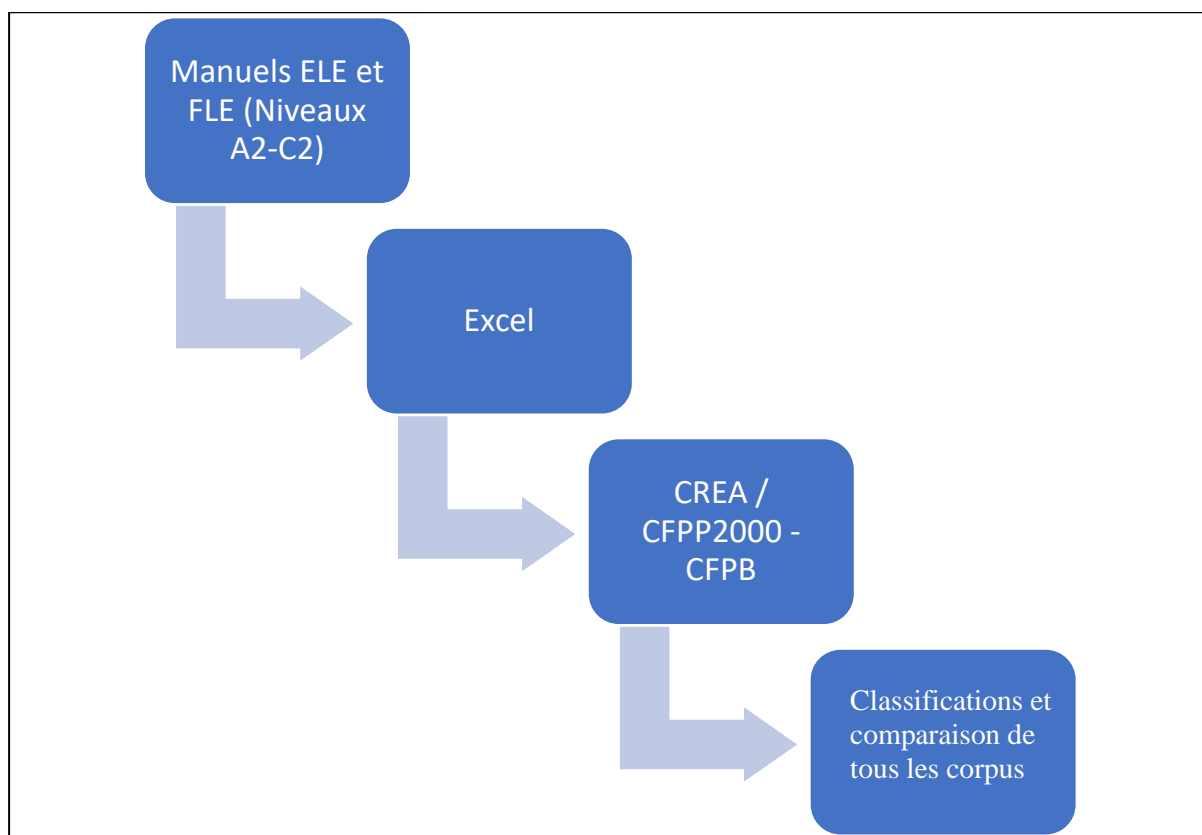


Figure 1 - Elaboration des corpus et traitement des données obtenues

En résumé, il s'agit ici d'un travail basé sur l'analyse contrastive de corpus à la fois d'étudiants, de manuels – qui sont censés servir de guide en cours – et de corpus de locuteurs 'experts' qui se servent de la langue dans la vie quotidienne. Ces données nous fourniront une image plus claire sur les marqueurs enseignés, ceux réellement utilisés par les locuteurs, ainsi que ceux que les étudiants devraient connaître en priorité. De cette façon, nous pourrions aborder des recommandations pédagogiques visant à faciliter l'enseignement des marqueurs discursifs en cours de langue étrangère.

3. LIMITATIONS, DIFFICULTES ET DEFIS A RELEVER

Dans ce travail de thèse – comme dans toute étude de recherche – des limitations ont été rencontrées, au niveau théorique ainsi qu’au niveau pratique. Tout d’abord, tout travail basé sur la pragmatique rencontre les difficultés dues à un travail sur l’humain : le grand inconvénient est que tous ces concepts humains sont extrêmement difficiles à analyser d’une façon consistante et objective (Yule, 1996 : 4).

Concernant les marqueurs discursifs en eux-mêmes, l’une des questions les plus complexes est celle de la terminologie, car la multiplicité des approches et des écoles peut provoquer des effets négatifs dans la conception de ces unités et des phénomènes linguistiques. Ces approches désignent des façons différentes – parfois contradictoires – donnant lieu à une prolifération de termes relativement confus ou excessivement polysémiques (Elvira, 2006 : 1). Signalons d’emblée que, dans ce travail, le terme utilisé sera celui de ‘marqueurs discursifs’ ou ‘marqueurs du discours’, étant donné que c’est le terme le plus répandu dans les théories les plus actuelles mais aussi par la ressemblance dans toutes les langues utilisées lors de la récolte de données et du cadre théorique, à savoir l’espagnol, le français et l’anglais (Banegas Saorin & Lagae, 2017; Drescher & Frank-Job, 2006; Hidalgo Navarro, 2010; Lee-Goldman, 2011). Ce sujet sera davantage développé dans le cadre théorique.

Une difficulté ajoutée au présent travail est le caractère polysémique qui concerne souvent ces marqueurs car ils ont leur origine dans des formes grammaticales diverses, telles que les verbes, les adverbes et les interjections, entre autres. Par ailleurs, leur reconnaissance et catégorisation lors de l’étude de corpus de grande taille s’avère également problématique (Chamet, 2003) car les marqueurs discursifs doivent souvent être relevés de façon manuelle afin de ne pas les confondre avec les mots ou l’ensemble de mots qui ont donné naissance à ce marqueur discursif. Par exemple, si le marqueur cherché dans un corpus est ‘bon’, c’est une recherche manuelle qui permettra de distinguer le ‘bon’ adjectif (ce gâteau est bon), du ‘bon’, marqueur discursif (par exemple, ‘bon’, retournons à nos moutons).

Une deuxième problématique apparue lors de la réalisation de ce travail a été le « double danger » (Martí Sánchez, 2008 : 13) créé par l’étude des marqueurs discursifs, d’une part, l’excès sur lequel nous tombons lorsque nous essayons de faire une étude exhaustive des marqueurs discursifs qui existent et, d’une autre part et à l’opposé, le fait de laisser de côté des structures qui pourraient très bien fonctionner en tant que marqueurs du discours et qui, par confort scientifique ou pour d’autres critères de sélection, sont ignorés. De ce point de vue, le choix des marqueurs cités tout au long de cette thèse sera justifié. L’objectif de ce travail de

recherche n'étant pas de rédiger un dictionnaire ou une encyclopédie de marqueurs, de nombreuses structures appartenant à la catégorie des marqueurs discursifs ne seront pas traitées.

La complexité de cette catégorie linguistique découle, non seulement de la terminologie, comme nous l'indiquons *infra*, mais encore du fait que beaucoup de marqueurs discursifs dépendent de l'instabilité caractérisant la langue orale. Par ailleurs, ils sont le fruit d'un processus de changement qui n'est pas achevé (Martí Sánchez, 2008 : 13), ce qui joue un rôle important lorsque nous essayons d'établir des différences entre ce qui devrait être considéré comme un marqueur discursif et ce qui ne devrait pas l'être.

Enfin, cette thèse a été réalisée dans la période touchée par la crise sanitaire de la COVID-19, ce qui a amené à effectuer des changements tout au long de notre étude et, plus concrètement, en ce qui concerne notre récolte de données. L'idée était d'enregistrer et d'analyser des séances de cours d'espagnol en France, ce que nous avons réussi à faire, et des séances de français en Espagne. Au vu de la situation, les enregistrements en Espagne n'ont pas été possibles. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de travailler avec un public allophone venant en France dans le cadre des programmes de mobilité (Erasmus ou autres).

PARTIE I : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : CONCEPTS CLES

Ce chapitre est dédié aux définitions des concepts clés sur lesquels porte notre travail de thèse. Le premier terme à définir est celui de ‘discours’, car les marqueurs qui composent notre champ d’étude s’inscrivent dans le domaine du discours oral. Les termes ‘oralité’ et ‘communication’ seront également définis puisque, bien que les marqueurs du discours puissent être présents dans des discours non oraux, ils sont souvent liés à ces deux termes. Selon Noda (2014 : 32), « certains [marqueurs du discours] peuvent s’employer aussi bien à l’écrit qu’à l’oral, alors que d’autres ne s’emploient qu’à l’oral. Toutefois l’utilisation des marqueurs discursifs a un lien fort avec l’oral ». En outre, notre étude se base sur les marqueurs discursifs de la langue orale, d’où l’intérêt de tenir compte de ces concepts.

D’autre part, la notion de ‘pragmatique’ sera envisagée étant donné que les marqueurs du discours, leur choix et leur utilisation dépendent, en grande partie, de la pragmatique. Il s’agit également d’un des aspects les plus difficiles à intégrer en cours de langue étrangère et qui est pourtant caractéristique d’une communauté linguistique.

Finalement, un chapitre sera dédié à l’‘interlangue’, un terme clé dans l’apprentissage d’une langue étrangère. L’interlangue joue également un rôle important et fécond à analyser lorsque les étudiants se servent des marqueurs discursifs.

1.1. Discours

Nous proposons d’observer quelques définitions, comparaisons et concepts d’un point de vue diachronique avant de focaliser notre attention sur les différentes typologies et sur ce que ce terme signifie.

Les marqueurs discursifs font partie et sont dépendants de l’analyse du discours, c’est-à-dire « la discipline [...] qui prétend articuler l’énonciation dans un lieu social » (Maingueneau, 1996a : 11). Cette idée du caractère social de la langue et, par conséquent, du discours, se trouve également dans la théorie de Saussure (2005 [1916] : 37) qui soutient que « l’étude du langage [...] a pour objet la langue, qui est sociale dans son essence et indépendante de l’individu ; cette étude est uniquement psychique ». En d’autres termes, pour parler de discours, il faut tenir compte de la langue dans son entourage, qu’il soit physique ou conversationnel. D’après Maingueneau (1981 : 55), le discours « suppose l’articulation du langage sur des paramètres d’ordre social et psychologique, le ‘discours’ ne peut être l’objet d’une approche purement linguistique ». Ce qui vient corroborer la théorie de Roulet, Autschlin, Moeschler, Rubattel et Schelling (1985 : 1), qui établissent que le discours est une « interaction verbale ».

Il convient de signaler que le discours est étroitement lié au concept d'« incursion » que Roulet et al. (1985 : 23) définissent comme toute « interaction verbale délimitée par la rencontre et la séparation de deux interlocuteurs ». En suivant cette théorie, l'incursion peut être analysée selon trois constituants : « un échange subordonné à fonction d'ouverture, un échange principal à fonction de transaction, et un échange subordonné à fonction de clôture » (*ibid.*).

Dans certains cas, le terme 'discours' est employé au même niveau que d'autres éléments linguistiques semblables (énoncé, histoire, etc.), ce qui peut prêter à confusion. Nous proposons une liste non-exhaustive des termes qui peuvent venir à l'encontre du concept de 'discours'. Nous relevons ici les distinctions qui nous semblent les plus répandues et intéressantes pour notre étude.

1.1.1. Discours, phrase et énoncé

Le discours est une unité linguistique qui est constituée d'une succession de phrases (Maingueneau, 1996 : 45), ce qui nous fait distinguer la phrase du discours du point de vue quantitatif (Combettes, 1987 : 85) et émettre des doutes concernant la dichotomie discours-texte, que nous analyserons quelques lignes plus bas. Par ailleurs, nous pouvons dire que la 'phrase' est l'objet que le 'discours' met en situation (Combettes, 1987 : 85). Dans ce cas-ci, c'est la dichotomie discours-énoncé qui devient confuse.

L'énoncé, pour sa part, est considéré par Combettes (1987 : 85) comme « le résultat d'un acte individuel, unique, d'énonciation » contrairement à la 'phrase' qui est « une unité abstraite ». L'énoncé est également défini comme l'actualisation de la phrase selon le contexte discursif (Ducrot & Todorov, 1972). La phrase correspond à un élément grammaticalisé. Le discours est principalement mis en cohérence à l'aide de marques essentiellement lexicales et non pas syntaxiques (Charolles, 2001). Une phrase comme « Maintenant, je suis professeur de français » recevra la même analyse syntaxique, et cela indépendamment du contexte où elle est employée (actualisée) (« maintenant » est un adverbe de temps, et « je » un pronom sujet), alors qu'elle donnera lieu à des interprétations différentes en fonction des paramètres discursifs et énonciatifs qui interviennent dans son actualisation, « maintenant » et « je » étant des éléments déictiques qui varient en fonction de la personne qui parle (énonce) et le moment où elle parle (énonce), ainsi que le temps présent du verbe employé.

1.1.2. Discours et texte

Si nous observons la différence entre ‘texte’ et ‘discours’, nous constatons que « la grammaire du texte se limitait au départ à la structuration interne du texte, l’analyse du discours prenait en compte les conditions de production du texte, c’est-à-dire la situation d’énonciation dans une situation d’interlocution orale ou écrite » (Riegel, Pellat & Rioul, 1994 : 1017). Considérant le texte comme un ensemble organisé de phrases, il peut être compris comme une « unité de base de la grammaire transphrastique, [il est] un objet empirique oral ou écrit » (*ibid.* : 1017). Cependant, « l’analyse du discours ne traite pas du texte, ni même de la textualité », si le texte est appréhendé comme « objet empirique de l’analyse du discours, ensemble suivi (cohésif et cohérent) d’énoncés qui constituent un propos (écrit ou oral) » (Sarfati, 2019 : 17-18), c’est même le discours qui semble « ‘peser’ sans cesse sur le texte, conditionner les règles » (Combettes, 1987 : 87). Le texte peut également être défini en tant qu’unité dynamique d’interaction linguistique entre les participants d’un échange communicatif (Marimón Llorca, 2008 : 41). Le texte naît d’une action individuelle et intentionnelle, ce qui lui donne son sens en tant que fait pragmatique. Ceci fait que dans certains contextes ou occasions Marimón Llorca (2008) utilise le terme ‘discours’ comme synonyme de ‘texte’. Cette différenciation viendrait à l’encontre de la distinction langue orale versus langue écrite que nous développerons un peu plus tard.

En conclusion, ‘discours’ est un terme plus générique englobant tant les productions écrites que les productions orales. Il désignerait l’objet d’étude concerné par l’analyse du discours et la pragmatique (étude de la langue en pratique) qui inclut des paramètres extralinguistiques ; tandis que ‘texte’ est un terme plus spécifique, dans le sens qu’il renvoie à un ensemble de phrases bien structuré, cohérent et avec une cohésion et une progression thématiques internes.

1.1.3. Discours et langue

Le discours s’oppose à la langue, conçue comme « mécanisme systématique, objet de la linguistique structurale, étudié du point de vue phonologique, morphologique, syntaxique et sémantique » (Sarfati, 2019 : 19), autrement dit « la ‘langue’ définie comme système de valeurs virtuelles s’oppose à ‘discours’, à l’usage de la langue dans un contexte particulier, qui restreint ces valeurs ou en suscite des nouvelles » (Maingueneau, 1996 : 45), ce qui est très visible dans la lexicologie, notamment dans la néologie lexicale. Les nouveaux mots relèvent donc du discours.

1.1.4. Discours, histoire et récit

Benveniste (1966) défend l'existence de deux plans d'énonciation : le 'discours' et 'l'histoire'. D'après Riegel, Pellat et Rioul, (1994 : 1005), il s'agit d'une dichotomie spécifique du français. Selon Benveniste (1966 : 242), le discours est défini comme tout acte d'énonciation qui suppose un locuteur et un auditeur et dans lequel le premier a pour intention d'influencer le deuxième d'une manière ou d'une autre (Benveniste, 1966 ; Noda, 2014) et ce terme engloberait aussi « tout texte comportant [...] des éléments de mise en relation avec l'instance d'énonciation » (Simonin-Grumbach, 1975 : 87), alors qu'histoire ferait référence à tout texte n'ayant pas ces éléments. Dans ce sens, Simonin-Grumbach (1975 : 87) propose « d'appeler 'discours' les textes où il y a repérage par rapport à la situation d'énonciation et 'histoire' les textes où le repérage n'est pas effectué par rapport à [la situation d'énonciation] mais par rapport au texte lui-même ».

Riegel et al. (1994) mettent en relation ces deux termes, car, d'une part, « l'énonciation historique ne saurait pas garantir l'objectivité du locuteur » et, d'autre part, « ces deux systèmes ne dissocient pas totalement les formes linguistiques puisque certaines d'entre elles, comme l'imparfait, peuvent s'employer dans l'un et l'autre » (Riegel et al., 1994 : 1005). Or, le discours dépend en quelque sorte de l'histoire puisque c'est grâce à elle que se décrivent les relations qui organisent les différentes formes temporelles (Benveniste, 1975). Cependant – et en dépit de cette interdépendance – les termes 'discours' et 'histoire' peuvent être opposés. Cette distinction prête à confusion puisque tous les textes ne peuvent pas être catégorisés, soit dans le discours, soit dans l'histoire : la différence n'est plus à propos des éléments de mise en relation avec l'instance d'énonciation, mais plutôt avec la situation énonciative et le texte en soi, ce qui rejoint le concept de 'récit'.

Selon Sarfati (2019 : 17-18), « dans le récit, tout se passe comme si aucun sujet ne parlait, les événements semblent se raconter d'eux-mêmes ; le discours se caractérise, au contraire, par une énonciation supposant un locuteur et un auditeur », autrement dit « appartiennent au discours les énoncés oraux ou écrits référés à l'instance d'énonciation, c'est-à-dire comportant des embrayeurs. Appartiennent en revanche au récit des énoncés presque toujours écrits qui ne contiennent aucune référence à l'instance d'énonciation » (Maingueneau, 1991 : 59, 1981 : 55), les « embrayeurs » étant considérés comme les éléments linguistiques qui ont le rôle de « réfléchir » l'énonciation de certains énoncés en tenant compte non seulement de leur sens mais aussi de leur contexte énonciatif (Maingueneau, 1981 : 8). Dans la linguistique de Maingueneau, ces embrayeurs concernent les personnes, donc l'énonciateur et l'allocutaire et également les localisations spatio-temporelles. Dans la phrase « tu peux venir le chercher ici

demain ? »⁶, seulement les interlocuteurs savent ce qu'il faut chercher et où, ces informations sont donc des embrayeurs.

1.1.5. Discours oral et discours écrit

Notre but étant d'analyser les marqueurs discursifs de la langue, il nous semble important d'observer les traits différenciateurs entre le discours oral et le discours écrit. Pour Simonin-Grumbach (1975 : 88) : « à l'oral, la situation d'énonciation [...] est co-présente au texte, alors qu'à l'écrit, ces données de la situation d'énonciation doivent (ou peuvent) être verbalisées ». En ce qui concerne le discours, il s'intéresse à tous les genres qui incluent des échanges, c'est-à-dire où un locuteur s'adresse à un autre locuteur et ici peuvent s'inclure les discours oraux et les discours écrits comme les correspondances (Sarfati, 2019).

Un autre aspect qui différencie ces deux concepts est celui des moyens d'expression : le discours oral et le discours écrit utilisent des moyens différents. La ponctuation à l'écrit est le pendant de l'intonation dans le discours⁷.

1.1.6. Types de discours

Concernant les types de discours, Maingueneau (1991 : 37) établit la différence entre le discours épistolaire – caractérisé par « un jeu de correspondance très précis entre les indications portées à l'extérieur du message proprement dit et ce message » – et le discours scientifique marqué par « un usage spécifique des embrayeurs ».

Plus tard, Maingueneau (1996 : 130-131) distingue deux typologies : les 'typologies énonciatives' et les 'typologies situationnelles'. Les 'typologies énonciatives' s'établissent sur la relation entre l'énoncé et sa situation d'énonciation, tout en tenant compte de trois acteurs : les interlocuteurs, le moment et le lieu d'énonciation. Dans cette typologie, deux systèmes peuvent être repérés : d'une part, celui qui est lié à la situation d'énonciation comme les conversations ou, d'autre part, les énoncés qui *a priori* n'ont pas de lien avec leur situation d'énonciation, soit les textes scientifiques ou les proverbes. Ici entrent également en jeu d'autres catégories comme « l'interaction interpersonnelle (conversations familiales), interaction

⁶ Exemple de création propre.

⁷ Tel que Sinclair (1972 : 2) l'expose : « *Speech and writing are different media [...]. Intonation does for speech something like what punctuation does for writing, and the differences between intonation and punctuation arise from the medium* ». [La parole et l'écriture sont des supports différents [...]. L'intonation fait pour la parole ce que la ponctuation fait pour l'écriture, et les différences entre l'intonation et la ponctuation découlent du support]

informative (en particulier les conversations en contexte professionnel), exposition scientifique, exposition cultivée (par exemple la critique journalistique), fiction narrative (le roman), narration expositive (les biographies), reportage en direct (les reportages sportifs) ... ».

Les 'typologies situationnelles' font référence au secteur de la vie sociale où le discours est exercé. Ceci peut concerner des lieux divers de la société comme l'école ou la télévision, entre autres. Ces typologies situationnelles peuvent englober de multiples genres de discours. À ce sujet, Carter-Thomas (2009), cité par Hartwell (2022), traite davantage les genres discursifs. Dans sa typologie sont également prises en compte des informations concernant le statut des participants du discours comme l'âge, le statut social, l'ethnie, ainsi que l'idéologie.

De son côté, Valerica Ivan (2015) explique que l'école allemande fait la différence entre le discours de type narratif, descriptif, expositif, instructif et argumentatif. Mais nous resterons sur les bases établies par Maingueneau (1996), puisque la théorie développée par Maingueneau est claire et vise notamment son application à des analyses textuelles. Ses bases semblent donc adéquates aux objectifs du travail ici présentés.

1.1.7. Discours : résumé et conclusions

Dans *L'Encyclopédie* (Diderot & D'Alembert, 1980 [1751] : 1033), le terme 'discours' est utilisé « pour tout ce qui part de la faculté de la parole et [...] dérivé du verbe *dicere*, dire, parler » et « dans un sens plus strict, [ce terme] signifie un assemblage de phrases et de raisonnements réunis et disposés suivant les règles de l'art » (*ibid.*), sans oublier l'interaction qui joue un rôle fondamental dans le discours, car très souvent le 'discours' est défini comme la pratique de la langue dans l'interaction. C'est le cas, par exemple, de la théorie d'Adam (2011 : 23).

Parmi toutes les définitions de 'discours', où des similitudes avec 'texte', 'énoncé', 'énonciation' ont été acceptées ou refusées par les différents auteurs, il y a toutefois certains points communs tels que le besoin de trois éléments pour que le discours soit possible : « le sujet producteur, le sujet interlocuteur et un 'message' qui change en quelque sorte l'état initial de son destinataire » (Valerica Ivan, 2015 : 23).

Saussure (2002 [1916] : 118) travaille sur le terme 'langage discursif' et affirme que « toute langue entre d'abord dans notre esprit par le discursif [...] ; de même que notre esprit dégage tout le temps du discursif ce qu'il faut pour ne laisser que le mot ». Luzzati (1985 : 63) de son côté, définit le discours comme « l'unité de prise de parole ».

Adam (1993, 1999) a proposé une formule résumant le terme ‘discours’ (voir Figure 2), cependant plus tard (2011), il prend conscience d’autres théories, ce qui lui fera refuser cette définition de discours.

$$\text{Discours} = \left\{ \text{Texte} \right\} + \frac{\text{Contexte}}{\text{Conditions de production}}$$

Figure 2 - Formule à propos du discours (Adam, 2011 :38)

Le discours relève du co(n)texte, c’est-à-dire du ‘contexte’ et du ‘cotexte’, ce qui veut dire que « l’interprétation d’énoncés isolés porte autant sur la (re)construction d’énoncés à gauche et à droite (co-texte) que sur l’opération de contextualisation qui consiste à imaginer une situation d’énonciation qui rend possible l’énoncé considéré » (Adam, 2011 : 39). La théorie de Valerica Ivan (2015 : 3) vient à l’encontre de celles déjà citées :

Le discours [...] serait l’utilisation (orale ou écrite) de la langue par un sujet locuteur, dans une manière propre et subjective, avec l’intention de communiquer un message à un allocataire (message au sens générique : une information, un conseil, une requête, etc.) sans que cet allocataire (ou destinataire) soit nécessairement présent physiquement devant le locuteur.

En empruntant les idées proposées par Sarfati (2019 : 17), d’un côté, le ‘discours’ peut être entendu comme « le langage mis en action, la langue assumée par le sujet parlant » que ce soit de manière écrite ou orale, ce qui se rapproche du concept de « parole ». Le concept de ‘discours’ est ici lié à l’actualisation et à l’usage. D’un autre côté, il s’agit de « tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d’enchaînement des suites de phrases » (*ibid.*). Ainsi, le discours fait également référence à la conversation (*ibid.* : 18). Par ailleurs, le discours oral est une activité qui comporte deux sens : d’une part, le destinataire, la personne à qui l’on parle, est souvent présent et capable d’interrompre le tour de parole de son interlocuteur, et, d’autre part, le locuteur est habituellement capable de modifier ce qu’il veut dire au fur et à mesure qu’il construit son intervention.

Nous avons vu à quel point le discours oral est caractérisé par l’interaction, la spontanéité, le contexte et la soumission aux normes sociales et historiques, ce qui, pour nous, constitue les différences principales entre le ‘discours oral’ et les autres termes analysés. Finalement, nous comprenons le discours comme une forme d’action interactive, organisée du point de vue transphrastique (autrement dit « il est soumis à des règles d’organisation »), il est orienté,

contextualisé et soumis à des normes sociales (Maingueneau, 1996 : 46) et historiques (Sarfati, 2019 : 20).

1.2. Oralité

L'une des fonctions principales de la langue orale est celle de maintenir des relations sociales, ainsi que la fonction de verbaliser l'information (Brown & Yule, 1983 : 11).

Toutefois, l'étude de la langue orale, et plus concrètement « l'oral spontané », terme forgé par Blanche-Benveniste & Bilger (1999 : 21) a longtemps été méprisée. À titre d'exemple et sur un ton humoristique, Blanche-Benveniste (1997 : 5) affirme que l'opposition de la langue parlée à la langue écrite a été pendant longtemps un sujet de « combat entre le bien et le mal », car la langue orale spontanée était identifiée comme « pittoresque », argument que l'auteur et nous-mêmes réfutons, et la langue écrite était considérée comme « témoignant », grâce particulièrement à l'orthographe, qui 'témoigne' des règles qui régissent la langue.

Déjà en 1999, non seulement le travail sur la langue orale était « peu répandu » (Blanche-Benveniste & Bilger, 1999 : 21) mais, de plus, la langue orale était définie par d'autres adjectifs comme populaire, familière, non conventionnelle, non standard, informelle (*ibid.*), ce qui en réduit considérablement les contours, puisque la langue orale n'est, de notre point de vue, ni synonyme de langue familière ni nécessairement informelle. Ceci a été le début de certains débats et pratiques qui font la différence entre « le parlé parlé » et le « parlé écrit » (*ibid.*). Cette méprise est en partie due à la perception négative de la langue orale (Noda, 2014) et est également présente du point de vue de la grammaire générative :

Pour la grammaire générative, les performances orales sont d'une qualité "dégénérée", et elles ne donnent de la compétence idéale qu'une image abâtardie. Bref : le discours oral ne serait qu'un sous-produit du langage - une sorte de ramassis de "ratés" (Kerbrat-Orecchioni, 1990 : 40).

En ce qui concerne la comparaison entre la langue orale et la langue écrite, Culioli (1983 : 293) remarque qu'il n'est pas question de privilégier l'une par rapport à l'autre mais, il insiste, il n'est pas non plus question de dire que le français parlé est seulement du français écrit avec des traits d'oralité, d'où l'intérêt de notre étude de thèse. La langue orale ou parlée est opposée à la langue écrite par le canal ou le mode d'expression dans la mesure où « le discours oral exploite plusieurs canaux sensoriels (essentiellement les canaux auditif et visuel, alors que l'écrit est uniquement visuel⁸), et plusieurs systèmes sémiotiques » (Vincent, 1993 : 32). Lorsque nous

⁸ Or, il y a des exceptions : quelques textes qui se transmettent à l'oral comme textes pour les aveugles, le théâtre ou cinéma.

parlons des canaux auditif et visuel, les concepts qui peuvent venir à notre esprit sont la prosodie et le gestuel.

En outre, la langue orale est souvent liée à la spontanéité, c'est-à-dire à l'improvisation ou au manque de planification préalable du discours, même s'il ne s'agit pas d'une règle générale (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 41). Nous estimons que ce concept d'oralité renvoie au discours oral dans les situations de la vie quotidienne, en opposition à des communications en congrès ou à des discours préparés qui n'ont que peu ou rien de spontané.

Fernandez (1994 : 118-119), pour sa part, résume les caractéristiques de l'échange oral en trois points : d'abord « du fait du canal (acoustique) utilisé, des structures syntaxiques simples et une forte redondance sont nécessaires au décodage » ; le deuxième point concerne « l'absence du temps de planification [qui] impose à la parole naturelle une construction improvisée », afin que les segments émis soient « brefs, l'articulation fortuite, les renversements de construction fréquents » ; et finalement, « la dépendance situationnelle de l'échange oral, conséquence de la coprésence des interlocuteurs, est inévitable » (Fernandez, 1994 : 118-119).

L'oral est également caractérisé par son lien étroit avec le contexte et avec l'interlocuteur (Noda, 2014 ; Blanche-Benveniste & Bilger, 1999 : 22). Le discours oral est « fortement contextualisé » (Barbérís, 1999 : 3) contrairement au discours écrit qui « peut se transposer dans d'autres situations » (Bergounioux, Blanche-Benveniste, Chevalier & Dumont, 1992 : 95). Les productions orales sont également régies par la situation : « Émetteur et récepteur disposent [...] d'un environnement référentiel commun et, notamment, de coordonnées spatio-temporelles quasiment identiques » (François, 1977 : 41)⁹. Kerbrat-Orecchioni (2005 : 30) remarque également le fait que les énoncés sont fortement dépendants de leur contexte d'actualisation, ce qui est en accord avec les hypothèses de Vincent (1993 : 32) qui postule que la langue parlée « se définit par la spontanéité et se caractérise selon la situation d'interaction » et que « la langue parlée constitue la base des études sur la langue dans son contexte social » (*ibid.*). Ainsi, « l'oral spontané obéit à des règles [...] lexicales, grammaticales [...], mais aussi pragmatiques et conversationnelles, dont certaines valent pour tous les types d'interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 46).

En ce qui concerne l'interlocution, Kerbrat-Orecchioni (2005 : 29) mentionne que le contact direct entre les interlocuteurs suscite une implication assez forte de la part du locuteur, ainsi qu'une inscription du destinataire dans le discours, ce qui rejoint l'idée de communication en

⁹ Nous sommes d'accord avec la théorie de base de François. Cependant, tenant compte du monde actuel, il y a des exceptions comme la communication à distance.

tant qu'«improvisation collective». Il ne s'agit pas seulement d'une improvisation mais également d'une influence que l'interlocuteur exerce sur le locuteur, autrement dit « le discours oral est produit en présence d'autres locuteurs, qui vont exercer des influences concrètes et immédiates sur la parole du locuteur en place » (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 42), ce qui donne lieu à l'oralité en tant que « système d'influences mutuelles » et, par conséquent, « l'oral est par essence plus interactif que l'écrit » (*ibid.*).

Cette idée est également présentée chez Barbéris (1999 : c6) qui note un « réseau d'influences mutuelles qu'exercent les uns sur les autres les protagonistes d'un message oral ». Ainsi, il est possible d'affirmer que le locuteur non seulement n'a pas préparé son discours mais encore qu'il est « sous la pression permanente de l'interlocuteur, lequel va sans cesse dévier le cours prévu de l'échange, imposer localement des réajustements et des réorientations inopinés » (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 42). Cresti & Scarano (2000 : 342), quant à eux, estiment que le 'parlé spontané' s'avère une activité relationnelle, puisque les locuteurs interagissent grâce à leur comportement. Les auteures entendent le spontané comme « l'accomplissement d'actes linguistiques, ni programmés, ni programmables, car produits suivant et pour le déroulement d'une interaction, toujours nouvelle et imprévisible, entre deux locuteurs » (*ibid.*), L'écriture peut, elle aussi, « amener à une représentation d'actions et d'interactions linguistiques, mais pas à leur accomplissement », étant donné qu'il s'agit d'une action du sujet isolé (*ibid.* : 348 ; Noda, 2014 : 23).

Noda (2014 : 25) mentionne que Blanche-Benveniste – auteure à laquelle un chapitre est dédié dans sa thèse – « maintient sa position de 'grammairienne' même si la grammaire, par définition provient de l'écrit » et que Blanche-Benveniste « contribue à requalifier les images négatives de l'oral à la fois comme 'manque' et comme 'surplus' » (Noda, 2014 : 25). En ce qui concerne ce 'manque', les formes grammaticales complexes telles que les phrases subordonnées – pour n'en citer qu'un exemple – s'avèrent souvent remplacées par le langage non verbal, les gestes, la prosodie ou le rythme (Blanche-Benveniste & Bilger, 1999 : 22). Blanche-Benveniste et Bilger (1999 : 22) s'opposent à cette idée selon laquelle la langue orale manque de structures complexes car, bien que nous puissions trouver des conversations avec des énoncés simples, les énoncés complexes apparaissent aussi dans les conversations quotidiennes, trait qu'elles considèrent par ailleurs particulier à la langue orale.

D'autre part, la langue orale compte sur des éléments qui pourraient être considérés comme 'inutiles' car ils n'apportent rien de grammatical à l'énoncé mais peuvent porter de l'information discursive. C'est le cas des énoncés inachevés, des interjections ou des répétitions, entre autres.

Si nous nous focalisons maintenant sur les traits concernant ce ‘surplus’, Blanche-Benveniste & Bilger (1999 : 24-26) analysent l’emphase, les dislocations et les répétitions comme étant des éléments qui viennent s’ajouter dans la langue parlée. Ces répétitions apparaissent pour montrer une insistance ou une « hésitation plutôt involontaire » et elles « produisent des effets de contraste » (*ibid.*). Ainsi, cette répétition peut aussi être interprétée en tant qu’« élément de rythme », ce qui vient favoriser « une meilleure perception du discours », étant donné que « la répétition est foncièrement constructrice de l’oral » (Hagège, 1985 : 111).

Finalement, en ce qui concerne les marqueurs discursifs concrètement, les théoriciens en linguistique ont souvent opposé la langue orale et la langue écrite pour faire allusion à la façon différente de distribuer les unités qui peuvent fonctionner comme des marqueurs discursifs : certains ont établi que les marqueurs discursifs sont plus propres à la langue écrite, puisque le choix des marqueurs possibles est plus large que dans la langue orale. Cependant, d’autres auteurs ont défendu le fait qu’il y a des marqueurs discursifs plus propices à la conversation ou à la langue écrite qui imite l’oral, conditionnée par la vitesse et le manque de planification (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010 : 420) comme pourrait l’être une conversation sur une application de messagerie ou un réseau social. Nous sommes d’accord avec López Serena et Borreguero Zuloaga (2010) sur l’existence des marqueurs discursifs comme, par exemple, ceux qui servent à prendre ou à maintenir le contact dans une conversation et qui sont presque exclusifs de la langue orale et assez présents, tels que nous le verrons dans l’étude des corpus *infra*. La meilleure manière d’aborder l’étude des marqueurs du discours en ce qui concerne l’oral et l’écrit serait donc à partir des fonctions discursives qu’ils ont et non pas à partir des unités *per se* (López Serena & Borreguero Zuloaga, 2010).

1.3. Communication, conversation et interaction orale

Les marqueurs discursifs, en tant que particules du discours, s’inscrivent dans une approche communicative. Mais, qu’est-ce la communication ? Dans les lignes qui suivent, nous envisagerons la définition de ‘communication’, ainsi que celles de ‘conversation’ et d’‘interaction’.

La communication est multidisciplinaire (Hagège, 1985 : 108) et elle ne peut pas être analysée sans tenir compte du contexte et des participants dans la réalisation (Fuentes Rodríguez, 2022b). Sa définition peut partir de deux axes bien différenciés : d’une part, du point de vue de la perspective traditionnelle, Kerbrat-Orecchioni (2010) parle de la théorie « télégraphique ». Ce modèle se caractérise par une émission qui commande unilatéralement une réception, il compte sur un « émetteur ‘actif’ et un récepteur ‘passif’ de telle sorte que l’émetteur ayant encodé un

certain contenu à l'aide d'une certaine 'clé', le récepteur n'a plus qu'à décoder à l'aide de la même clé, et à reconstituer ainsi le contenu initial » (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 25).

D'autre part, d'après une approche plus interactive, « les phases d'émission et de réception sont en relation de 'détermination mutuelle' » (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 25), car « parler, c'est anticiper le calcul interprétatif de l'interlocuteur » (Flahault, 1979 : 77) tout en tenant compte des règles de l'autre (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 46).

Dès nos premières années de formation scolaire, nous apprenons le schéma de la communication de Jakobson (1963 : 214). Or, le système de communication est bien plus complexe que ce qui a été traditionnellement montré, parce qu'il faut tenir compte d'autres mécanismes comme l'anticipation et la rétroaction, autrement dit, le locuteur 1 (L1) doit anticiper la suite de son discours en fonction des interprétations et des réactions du locuteur 2 (L2), ce qui pourrait expliquer les auto-corrrections lorsque L1 comprend que son discours peut entraîner des malentendus. Par ailleurs, L2 peut prévoir la suite du discours, ce qui a comme résultat un temps d'échange très bref, étant donné que L2 a pu prévoir la fin du discours de L1 et, en quelque sorte, « programmer sa propre prise de parole » (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 26).

En ce qui concerne la rétroaction, « ce qui se passe en T2 [temps 2] modifie *a posteriori* la perception des événements qui se sont déroulés en T1 [temps 1] » (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 27), que ce soit de la part de L2 ou de L1, qui remarque après avoir énoncé son discours qu'il peut être ambigu et qu'une information supplémentaire pourrait s'avérer nécessaire. Kerbrat-Orecchioni (2010 : 27) donne un exemple :

(1) L1 rencontre L2 la veille de « petites vacances »

L1 : « (...) Et repose-toi bien !

L2 : Pourquoi ?

L1 : Parce qu'on a deux jours de vacances non ? Mais je te trouve très en forme vraiment ! :

S'apercevant après coup de l'ambiguïté de sa première réplique, L1 « rectifie le tir » par un enchaînement approprié

Tous ces traits mettent en cause le schéma traditionnel de la communication puisqu'il y a beaucoup plus de facteurs qui entrent en jeu : d'abord parce que les rôles d'émetteur et de récepteur sont échangés entre les interlocuteurs et aussi parce que les règles linguistiques qui déterminent la communication ne sont pas toujours stables, étant donné qu'elles dépendent des facteurs cités (la relation de détermination mutuelle entre les interlocuteurs, l'anticipation, la rétroaction).

L'énonciation et la conversation ont également besoin d'autres aptitudes comme « la maîtrise du matériel paraverbal et non verbal », « l'appropriation contextuelle » et la politesse (Benveniste, 1966 : 62; Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 29-30), entre autres. Bien entendu, les locuteurs qui font partie d'une interaction partagent des compétences plus ou moins hétérogènes (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 33).

De façon générique, nous pouvons stipuler qu'en tant que locuteurs, lorsque nous produisons ou comprenons des expressions de notre langue, nous mettons en place deux capacités ou deux ressources cognitives : la mémoire et le traitement grammatical. Nous avons tous un dictionnaire dans la mémoire où les termes lexicaux et/ou les règles grammaticales sont activés par notre capacité de traitement (Elvira, 2006).

Mais cette théorie n'est pas toujours évidente, en particulier si nous regardons les marqueurs discursifs qui se sont, pour la plupart, distanciés de leur signification lexicale originale. Ces structures ont besoin d'être traitées en s'éloignant un peu de la grammaire.

Étant donné que nous avons affaire ici à une recherche concernant l'enseignement des langues étrangères, il convient de signaler que le Cadre Européen de Référence pour les langues tient compte de l'interaction orale et établit que :

Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. [...] On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication (Conseil de l'Europe, 2011 : 18).

L'interaction est considérée, de manière générale, comme « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs » (Vion, 2000 : 17). Nous insistons sur 'de manière générale', étant donné qu'il y a des interactions qui ne sont pas basées sur des échanges verbaux, comme les gestes.

Si nous nous focalisons exclusivement sur l'interaction verbale ou orale, Roulet et al. (1985) postulent que tout discours doit comprendre, *a minima*, un échange. Les constituants des échanges donnent lieu à une intervention et « en principe, toute intervention illocutoire initiative appelle obligatoirement une intervention illocutoire réactive » (Roulet et al., 1985 : 25).

Pour conclure, il faudrait également signaler que « toute conversation est en fait une succession de 'mini-incidents' [...] et c'est seulement au prix d'un incessant travail de rafistolage (un 'bricolage interactif') que les interactants parviennent à construire ensemble un 'texte' à peu

près cohérent » (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 45). Après tout, « à quoi bon produire des phrases impeccablement grammaticales, si elles échappent à l'attention de l'auditeur ? » (*ibid.*). Et justement, l'un des outils servant à 'bricoler' le discours oral est donné par les marqueurs du discours.

1.4. Registres de langue

L'étude de la langue orale est indissociable à l'étude des différents registres de langue. Ils sont définis par des éléments non linguistiques liés à la situation communicative, tels que le mode, l'interactivité, le domaine, le but communicatif et le sujet ou thème traité (Biber, Johansson, Leech, Conrad & Finegan, 1999 : 15).

Le terme 'registre de langue' peut souvent être confondu avec 'niveau de langue'. Grevisse & Goosse (2011 : 23) établissent clairement la différence : tandis que les niveaux de langue font référence aux connaissances que les locuteurs ont de leur langue commune, les registres de langue font plutôt allusion à la situation communicative et ses circonstances, autrement dit un locuteur peut utiliser différents registres, selon la situation où il se trouve. Nous allons nous focaliser sur les registres car les niveaux de langue concernent « le niveau intellectuel, le niveau moyen et le niveau populaire »¹⁰, ce qui n'est pas applicable à notre étude en langue étrangère, étant donné que les niveaux de langues relèvent plutôt du niveau socio-culturel et intellectuel plus applicable à sa propre langue.

Grevisse & Goosse (2011) établissent cinq types de registres : le registre familial, le registre très familial, le registre soigné ou soutenu, le très soutenu et l'argot.

Le registre familial correspond à celui de la vie courante, surtout fréquent dans la langue orale, que ce soit avec la famille, les amis ou même avec des personnes plus distinguées. Il serait l'équivalent du registre « conversation » de Biber et al. (1999 : 15). Le registre très familial apparaît selon l'âge, la condition sociale et les intérêts d'une communauté précise. Nous pouvons y trouver les mots considérés comme vulgaires.

Le registre soigné ou soutenu est particulièrement caractéristique de la langue écrite mais applicable également à des situations plus professionnelles ou soignées comme un cours ou un discours. Le registre très soutenu ou recherché, spécifique du langage littéraire.

¹⁰ De nos jours, le terme 'niveau' fait aussi référence aux différents paliers d'apprentissage d'une langue étrangère, ce n'est pas dans ce sens que nous le traitons ici.

Grevisse & Goosse (2011) signalent également que le plus souvent ces notions n'ont pas lieu d'une manière nette, puisqu'elles dépendent des sentiments individuels. Ils distinguent aussi l'argot comme un type de registre, concernant particulièrement un lexique et des expressions professionnelles qui souvent dérivent de la langue populaire mais qui n'en font plus partie. L'argot équivaldrait à ce que Biber et al. (1999 : 15) ont appelé le registre de prose académique.

Nous considérons que ces deux classifications sont complémentaires, dans le sens où dans le registre conversationnel de Biber et al. (1999 : 15), nous ferions tout de même la différence entre le registre familier et le registre très familier de Grevisse & Goosse (2011). À notre avis, ce n'est pas parce que l'un existe que l'autre ne peut pas être envisagé. Dans ce sens, notre étude se base sur la langue orale et parlée, par conséquent, nous ferons particulièrement attention au registre conversationnel de Biber et al. (1999) tout en tenant compte des caractéristiques développées par Grevisse & Goosse (2011) pour le registre familier et très familier.

1.5. Pragmatique

D'après le *Trésor de la Langue Française informatisée (TLFi)*, la pragmatique « étudie le langage du point de vue de la relation entre les signes et leurs usagers ». D'autre part, ce terme désigne « aussi bien une 'branche' de la linguistique qu'un certain mode d'appréhension du langage » (Maingueneau, 1996 : 101) tout en tenant compte de la signification de ce qui est exprimé par le locuteur ou le scripteur et interprété par le locuteur ou le lecteur (Yule, 1996).

En ce qui concerne la linguistique, la pragmatique fait référence au fait d'étudier « un ensemble de phénomènes, regroupés dans un composant dit précisément 'pragmatique', à côté des composants phonétique, sémantique et syntaxique ». La pragmatique vient se joindre à la syntaxe et à la sémantique pour s'intéresser aux signes des utilisateurs, à leur emploi et à leurs effets (Maingueneau, 1996 : 101).

Quant à l'appréhension du langage, la pragmatique « met au premier plan la force des signes, le caractère actif du langage, sa réflexivité fondamentale [...] son caractère interactif, son apport essentiel à un cadre permettant d'interpréter les énoncés, sa dimension juridique... » (Maingueneau, 1996 : 102). Autrement dit, la pragmatique est plus liée à l'analyse de ce que les personnes veulent dire par leurs énoncés plutôt qu'à la signification lexicale des mots ou des phrases de ces énoncés (Yule, 1996 : 3).

La pragmatization est l'un des processus jouant un rôle important lors de l'évolution d'une langue, car elle permet « d'enrichir une langue avec des nouvelles formes et sens » (Mihu Cibu,

2018 : 7). Dostie (2004 : 27) distingue la pragmaticalisation de la grammaticalisation : d'une part, une unité lexicale peut développer des emplois grammaticaux ; elle aura alors été soumise à un processus de 'grammaticalisation'. D'autre part, une unité lexicale/grammaticale peut développer des emplois où elle ne joue pas un rôle sur le plan référentiel, mais bien, sur le plan conversationnel ; elle sera alors le résultat d'un processus de 'pragmaticalisation' (pour davantage d'information sur la grammaticalisation, cf. chapitre 3, section 3.2.2.)

Les unités pragmatiques sont celles qui se chargent de ce que Mihu Cibu (2018 : 15) considère les « fonctions pragmatiques (la liaison des actes illocutoires, la réalisation des actes illocutoires, manifestation de son écoute, etc.) et qui font partie du plan macro-textuel ». Au contraire des structures lexicales, sémantiques et grammaticales, les unités pragmatiques n'ajoutent pas – ou quasiment pas – de contenu conceptuel aux énoncés.

En outre, la pragmatique est étroitement liée au contexte : elle concerne la manière dont les locuteurs organisent leur discours tout en tenant compte de la personne à qui ils s'adressent, où, quand et dans quelles circonstances, autrement dit la pragmatique est l'étude de la signification contextuelle (Yule, 1996). L'importance du non-dit par rapport à la pragmatique est également soulignée par Yule (1996 : 3), puisque les personnes qui écoutent peuvent déduire le message afin d'arriver à une interprétation de l'intention du locuteur. La pragmatique est donc l'étude de ce qui est communiqué, qui n'est pas forcément – ou non seulement – ce qui est dit.

En conclusion, la pragmatique se limite à l'étude des relations entre la langue et ce que les usagers font d'elle. Alors que la sémantique et la syntaxe s'occupent de l'analyse de la langue et de ses éléments, la pragmatique tient également compte de l'humain, des usagers (Yule, 1996).

1.6. Interlangue et acquisition d'une langue additionnelle¹¹

Si nous nous attardons sur les termes clés de ce travail de thèse, nous devons dédier une section à l'interlangue : lors de notre analyse des activités orales prévue dans les chapitres 5, 6, 7 et 8, l'interlangue jouera un rôle important, puisqu'elle pourra affecter les choix effectués par nos apprenants de langues. Avant de nous consacrer directement à ce terme et à sa définition, il conviendrait de faire un point à propos des aspects concernant la classe de langue où cette interlangue s'inscrit.

¹¹ L2 = Langue seconde, L3 = Langue troisième. Ces sigles sont utilisés pour évoquer les langues apprises. Le chiffre est donné selon l'ordre d'utilisation ou de maîtrise, tel que nous le développons *infra*.

La classe de langue est considérée comme un lieu social et de coopération entre l'enseignant et les apprenants et elle est définie comme étant « le carrefour même où s'entrecroisent les discours pédagogiques (instructeurs) et ritualisés du professeur et les échanges (savoirs scolaires et ordinaires des apprenants) » (Weber, 2013 : 28).

Dans les groupes avec lesquels nous avons travaillé, le plurilinguisme a une place importante étant donné que la plupart des étudiants ont appris d'autres langues étrangères ou autochtones avant le français ou l'espagnol, puisque, dans certains cas, nous aurons affaire à des étudiants d'origine différente de leur pays de naissance. Dans d'autres cas, nous trouverons des étudiants dont la langue cible équivaut à leur L2 et dans d'autres cas, il s'agira de la L3 ou langue troisième. Lindqvist (2006 : 8) se base sur les théories de Hammarberg (2001) et « qualifie de L3 la langue qui est acquise actuellement, par un individu qui dispose déjà d'au moins une autre L2 », ce qui voudrait dire que les étudiants ont appris deux langues étrangères ou plus. En effet, ce n'est pas l'ordre chronologique qui s'impose ici. À ce sujet, il convient également de consulter la théorie de Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P. McAllister, Leclère & Miras (2019). D'après cette théorie, un étudiant peut avoir plusieurs L2 et la L3 sera toujours celle qui est en train d'être apprise. Nous adhérons à cette théorie et à l'importance que Lindqvist (2006 : 10) accorde à ce sujet : « il est impératif de regarder au-delà de l'acquisition d'une L2, car le fait que l'apprenant ait déjà l'expérience de l'acquisition d'une langue étrangère pourrait avoir des effets sur le processus d'acquisition d'une langue étrangère supplémentaire ».

Yule (1996 : 88) analyse les façons de parler lorsqu'une langue seconde – ou troisième – est apprise. Il souligne l'importance de la 'pragmatique contrastive', soit l'étude des différentes façons culturelles de parler, ainsi que de la 'pragmatique interculturelle', c'est-à-dire l'application de la pragmatique interculturelle au niveau du comportement communicatif des locuteurs non natifs qui tentent de communiquer dans leurs langues secondes. Les études de Yule (1996) concluent sur le fait que nous, locuteurs, parlons tous avec un 'accent pragmatique' où les aspects de notre parole indiquent, comme nous l'avons énoncé plus haut, que les locuteurs assument ce qui est communiqué sans que ce soit forcément dit. Et c'est cela l'une des difficultés lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Le concept d'interlangue est étroitement lié à celui de processus de 'apprentissage d'une langue seconde' (*Second Language Learning* en anglais). Dans cet enseignement, les différentes théories sont liées à des particularités distinctes comme l'expose Rodgers (2001 : 3) : ces caractéristiques de conception peuvent inclure des objectifs précis, des spécifications de programme, des types d'activité, les rôles des enseignants, des apprenants, des matériaux, etc. Dans le *SLL*, nous pouvons également évoquer l'enseignement de la langue

communicative (*Communicative Language Teaching*) qui se base sur des principes tels que le fait que les étudiants apprennent une langue à travers l'utilisation de celle-ci afin de communiquer ; le but des activités en cours devrait être une communication authentique et significative ; la fluidité est une dimension importante de la communication ; la communication implique l'intégration de différents outils langagiers ; et apprendre est un processus de construction créative qui implique des tests et des erreurs (Rodgers, 2001 : 3). Face à l'apprentissage d'une langue seconde se trouve le *Second Language Acquisition* ou 'acquisition de la langue seconde', très évoqué dans la littérature. L'enseignement d'une langue seconde se base sur un processus conscient de travail, que Brown (2007 : 385) décrit comme « *acquiring knowledge of a subject or a skill by study, experience, or instruction* » [l'acquisition de la connaissance d'un sujet ou d'une compétence par l'étude, l'expérience ou l'instruction]. Il peut également renvoyer au fait de « modifier son comportement et ses représentations » (Raynal & Rieunier, 1997) selon le contexte. En revanche, l'acquisition est un processus inconscient, c'est la capacité d'apprendre : « *this term refers to beginning the learning of another language after a first language (L1) has been acquired* » [ce terme désigne le fait de commencer l'apprentissage d'une autre langue après l'acquisition d'une première langue (L1)] (Hummel, 2021 : 1). C'est ce que Alaez Galán (2020 : 273) explique ainsi : « l'apprentissage est conscient, il est le résultat d'une activité réflexive, il se prépare. L'acquisition est une émergence issue de la fréquentation de la langue ».

Si nous nous focalisons à présent sur le concept même d'« interlangue », celui-ci a connu des terminologies et des définitions diverses. Pour ce travail, nous nous appuyons sur la théorie de Vogel (1995 : 19) qui définit l'interlangue comme « la langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible ». Il s'agit d'une variation de la première ou de la deuxième langue de l'apprenant, de façon non-standard, tout en se rapprochant graduellement des normes de la langue cible (Dewaele, 2003 : 154). C'est l'idée que nous retrouvons aussi dans le travail de Caslaru & Mihaela Andrei (2016 : 58) : « lorsqu'un sujet qui a déjà l'expérience d'une langue se trouve en situation d'apprentissage d'une autre langue, il développe un autre système, différent de celui de la langue maternelle et du système de la langue cible, mais qui en comprend quelques composantes ». Le terme 'interlangue' est souvent utilisé dans un contexte adulte (Dewaele, 2003 : 154).

Il convient de noter que dans la constitution de cette interlangue interagissent la langue cible, la langue maternelle et éventuellement d'autres langues apprises au préalable. C'est ainsi que Lindqvist (2006 : 13) considère l'« influence translinguistique » et la définit comme « le

contact entre toutes les langues disponibles chez le locuteur, qui laisse des traces dans l'interlangue ».

L'interlangue se caractérise par des règles linguistiques propres à cette interlangue comme des formes grammaticalement incorrectes. D'après Vogel (1995), elle n'a pas de normes stables, car il s'agit d'un phénomène individuel. Par ailleurs, deux types d'interlangue peuvent être soulignés : « le changement de code, qui correspond à l'insertion d'un ou plusieurs mots appartenant à une langue source à la L3 ; et la francisation, c'est-à-dire des adaptations phonologiques et/ou morphologiques dans la langue cible d'un mot d'une langue source » (Lindqvist, 2006 : 13). Or, la théorie de Selinker, analysée par Dewaele (2003 : 156-157), établit que ces règles sont issues de cinq processus cognitifs :

- le premier processus est celui du transfert linguistique : « Un locuteur peut transférer certains éléments, règles ou sous-systèmes de sa première langue (« *language transfer* ») » ;
- le deuxième concerne les « éléments liés à l'apprentissage de la langue-cible (« *transfer of training* ») » ;
- les stratégies d'apprentissage de la langue-cible seraient le troisième processus (« *strategies of second language learning* »), telles que la simplification de la langue, également évoquée chez Vogel (1995) ;
- un quatrième processus à prendre en compte est lié aux « stratégies de communication que les apprenants adoptent lorsqu'ils parlent avec des locuteurs natifs dans cette langue-cible (« *strategies of second language communication* ») » ;
- le dernier processus est en lien avec les « stratégies de surgénéralisation de certains aspects et règles sémantiques de la langue-cible (« *overgeneralization of target language linguistic material* ») ».

L'analyse de l'interlangue traite les formes ou les structures que la norme de la langue apprise considère comme étant fausses, mais à l'instar de Vogel (1995 : 27), nous pensons qu'il faudrait également tenir compte de « tous les énoncés linguistiques qui correspondent chez l'apprenant à une tentative d'exprimer des significations et de réaliser des intentions dans la langue étrangère ».

Par ailleurs, l'interlangue est difficile à décrire parce qu'elle est dotée d'une « dualité originale – sa systématisme et sa variabilité » (Vogel, 1995 : 60). En ce qui concerne son caractère systématique, elle crée des attitudes langagières qui ne sont ni arbitraires ni fortuites mais qui manifestent des traits caractéristiques et identifiables (Caslaru & Mihaela Andrei, 2016 : 58 ;

Vogel, 1995 : 6), ce qui permet de prévoir en amont la structure des productions en interlangue. De plus, il est possible – et même légitime – de considérer l’interlangue comme « le statut d’une langue naturelle [...], elle n’est pas une reproduction miniature de la langue cible [...] elle est autonome, a une valeur propre et les énoncés réalisés dans l’interlangue sont les produits de comportements systématiques, déterminés par des règles » (Vogel, 1995 : 61). Cette autonomie parfois incomplète est mise en relief à travers l’originalité qui caractérise l’interlangue (Caslaru & Mihaela Andrei, 2016). Cette systématisme est importante dans la mesure où elle concerne les stratégies d’apprentissage et de communication dont les apprenants se servent lors de la résolution des problèmes, un trait lié à la psycholinguistique.

Dans certains cas, ces processus peuvent donner lieu à un effet de « fossilisation » (Dewaele, 2003 : 157), autrement dit « un apprenant peut estimer que sa maîtrise d’une langue-cible est suffisante pour pouvoir communiquer dans cette langue et ne se soucie plus des formes déviant de la norme des natifs » (*ibid.*). Or, de manière générale, en ce qui concerne la variabilité, les interlangues « se développent toujours au contact d’une langue-cible et se rapprochent continuellement des normes de cette langue-cible, du moins dans le cas idéal, elles sont dynamiques et contiennent potentiellement aussi bien des énoncés corrects que des énoncés incorrects » (Vogel, 1995 : 64). Ces traits variables peuvent concerner le temps, les différentes situations ou bien la situation de l’apprenant. Concernant l’aspect temporel, tel que Vogel (1995 : 66) le confirme, « on peut décrire la mutation des interlangues comme une succession d’états de ‘langue’ dans un parcours de systèmes transitoires qui se rapproche de plus en plus de la langue-cible ».

Si nous observons la variabilité liée aux situations de productions, l’interlangue dépend de facteurs tels que le type de communication, l’endroit où elle a lieu, le type d’exercices à réaliser, la façon dont l’apprenant sera évalué, entre autres.

La situation de l’apprenant est également décisive pour analyser les variations de l’interlangue : « soit on observe un seul et même apprenant en variant ou, au contraire, en laissant inchangées les conditions de production, soit on observe différents apprenants de la même langue étrangère » (Vogel, 1995 : 68), ce qui confirme que « l’interlangue se caractérise par son instabilité » (*ibid.* : 69), illustrée par la « proportion élevée d’erreurs » et « les phénomènes de perturbation » comme les « hésitations, la simplification des structures, la réduction de la complexité sémantique, l’utilisation de stratégies de compensation ou d’évitement » (*ibid.*).

Un autre aspect à signaler est que ce n’est pas toujours la langue maternelle qui revient en premier, comme illustré dans notre corpus (*c.f.* chapitres 5, 6 et 7), parce que, finalement,

l'interlangue est un système multiple qui comprend la langue maternelle, les autres langues apprises et ce qui a été acquis de la langue cible ou L3. Nous développerons cet aspect avec des exemples dans les chapitres 5, 6 et 7.

CHAPITRE 2 : INTRODUCTION A L'ETUDE DES MARQUEURS DISCURSIFS

Les études réalisées autour des marqueurs du discours ont commencé à prendre de l'importance dans les années 1970. Cependant, l'avancée de ces travaux a une tendance plutôt « descriptive, fonctionnelle, diachronique ou contrastive, il n'y a pas vraiment une approche formelle qui cerne un cadre théorique des marqueurs discursifs » (Mihu Cibu, 2018 : 5).

Les marqueurs discursifs englobent un contenu essentiellement procédural (Fuentes Rodríguez et al., 2020), c'est-à-dire qu'ils servent de limite au contexte et de guide concernant les inférences qui ont lieu pendant la communication selon les propriétés morpho-syntaxiques, sémantiques et pragmatiques (Loureda Lamas, Rudka & Parodi, 2020 : 9). Dans tous les cas, il s'agit d'une catégorie pleinement ancrée dans la grammaire, et dont le fonctionnement est orienté sur l'expression des contenus procéduraux, autrement dit – et comme nous le verrons dans ce chapitre – ils sont orientés sur l'organisation et la production du discours (Fuentes Rodríguez, 2022b : 13).

D'après nombreux auteurs comme Mosegaard-Hansen (1998 : 21) et Loureda Lamas et al. (2020 : 10), la catégorie des marqueurs discursifs est très hétérogène, car elle comprend entre autres des adverbes tels que 'eh bien' ou 'enfin', des connecteurs tels que 'mais' et 'alors', des impératifs comme 'tiens!' ou 'écoute!', et même des fragments de phrase comme 'tu sais' et 'tu vois', dont la plupart des unités peuvent remplir d'autres fonctions que celle de marqueur. D'ailleurs, il y a des marqueurs qui sont peu connus dans les grammaires et qui peuvent être classés comme un adjectif, un adverbe, une conjonction, une interjection ou une autre catégorie grammaticale (Noda, 2014 : 32). Le caractère hétérogène de cette catégorie complexifie sa définition. Par ailleurs, si nous considérons l'origine historique des marqueurs du discours, beaucoup d'entre eux trouvent leur origine dans d'anciennes locutions qui ont été réinterprétées contextuellement (Elvira, 2006 : 6). Très souvent les marqueurs discursifs déverbaux – *id est* les marqueurs discursifs provenant des verbes – comptent sur une certaine flexibilité modale. Ils sont le plus souvent (dé)grammaticalisés à partir de l'impératif (Company Company, 2004 : 52). C'est le cas de *oye/oiga* [écoute/écoutez] en espagnol ou de *tiens* ou *allez* en français.

Un autre phénomène affectant la création des marqueurs discursifs est celui de la *fraseologización* (cf. Martí Sánchez, 2012 : 16) – phraséologisation en français –, c'est-à-dire le processus représentant l'ensemble des changements qui affectent une combinaison libre de mots jusqu'à ce qu'elle devienne une unité phraséologique figée (Sánchez López, 2015 : 163).

Depuis les débuts des marqueurs discursifs comme unité de recherche, ils ont été catégorisés différemment selon les chercheurs, ceci étant dû très certainement à l’ambiguïté que cette catégorie linguistique présente. Il peut s’agir d’un lexème ou d’un phrasème constitué par des unités linguistiques non référentielles, c’est-à-dire « n’ayant pas un signifié dénotatif mais plutôt instructionnel » (Chanet, 2003 : 3) et appartenant à une catégorie grammaticale non préétablie. Il s’agit aussi d’une catégorie composite et hétérogène. En effet, les marqueurs discursifs ont pour origine d’autres catégories grammaticales telles que les adverbes, les interjections, les conjonctions, les formes verbales, entre autres, qui ont perdu ou réduit énormément leur flexion morphologique, car ils ne font pas partie de la structure prédicative. C’est l’un des aspects qui rend cette catégorie difficile à délimiter, étant donné que les formes qui fonctionnent comme marqueurs discursifs sont susceptibles de fonctionner également dans leurs formes d’origine. Par exemple, ‘bien’ peut aussi bien fonctionner comme adverbe (2), considérant l’adverbe comme unité linguistique qui porte sur le noyau du syntagme verbal en le modifiant (*cf.* Piron, 2022, pour davantage d’informations sur l’adverbe), qu’en tant que marqueur discursif (3) (Gülich, 2006 : 15)¹². Il convient également d’attirer l’attention sur la position de ce *bien* dans la phrase : alors que dans (2) il apparaît après le verbe en le marquant, en (3) *bien* se situe en position détachée d’incise. La même situation se retrouve avec le mot *alors* qui peut fonctionner en tant qu’adverbe (4) comme en tant que marqueur discursif (5) ou avec *puis* dans (6) et (7). Encore une fois, le marqueur discursif apparaît détaché. La différence avec (7) est qu’il n’est pas détaché de la phrase mais il ne garde pas la signification de base qui est d’introduire « un élément qui vient s’ajouter à un élément précédent, dans le temps ou l’espace » (‘Larousse’, n.d.).

- (2) L’enfant mange **bien**.
- (3) **Bien**, cela dit, nous pouvons continuer.
- (4) Je lui ai dit non, **alors** il s’est énervé.
- (5) **Alors**, nous allons nous arrêter là.
- (6) Nous allons au cinéma **puis** au restaurant.
- (7) Elle n’a pas réussi l’examen, elle n’a pas étudié et **puis** la matière est très compliquée.

Les marqueurs discursifs indiquent également un lien entre les locuteurs, que ce soit de manière implicite ou explicite (Andersen, 2007 : 14). Par ailleurs, ils agissent sur les « représentations cognitives construites par le discours et dans la construction de ces représentations » (Chanet, 2003 : 3), mais ils ne représentent pas de concepts et ils ne peuvent pas être définis du point de vue de la composition (Martí Sánchez, 2008 : 15). Par ailleurs :

¹² Les exemples proposés ont été créés par nos soins, étant donné que lorsque Gülich donne cette explication, elle n’en propose pas.

Ils peuvent donner accès à la subjectivité, au sous-jacent, aux aspects implicites de la phrase. Ils peuvent avoir souvent une valeur modélisatrice [...]. D'ailleurs, ils peuvent également marquer les tours de parole, structurer la conversation ou donner des indices sur le contexte de l'énonciation (Mihu Cibu, 2018 : 6).

2.1. Les enjeux de la terminologie

Le concept de 'marqueur discursif' est souvent opposé à d'autres termes qui lui ressemblent linguistiquement. Tel que Biber et al. (1999 : 1086) l'affirment : « *the items included as 'discourse markers' are open to debate* » [Les éléments inclus en tant que 'marqueurs de discours' sont sujets à débat.]. Comme ce sont des catégories disjointes, certains auteurs comprennent les marqueurs discursifs comme un ensemble de 'particules' et de 'connecteurs', entre autres. Nous dressons à présent un recensement des différentes appellations, issues des recherches en français et en espagnol, des éléments liés à la marcation du discours en nous focalisant spécifiquement sur la distinction entre les termes les plus répandus dans la recherche : marqueurs, connecteurs et opérateurs du discours.

2.1.1. Marqueurs, connecteurs et opérateurs discursifs

López Serena & Borreguero Zuloaga (2010) signalent cet éventail de termes existants et gardent celui de 'marqueur du discours', étant donné que c'est l'un des termes les plus répandus. Pour sa part, Riegel et al. (1997 : 1044) considèrent les marqueurs discursifs comme « des termes de liaison et de structuration » qui « contribuent à la structuration du texte et du discours en marquant des relations entre les propositions ou entre les séquences qui composent le texte et en indiquant les articulations du discours ».

En ce qui concerne la différenciation entre 'connecteur' et 'opérateur', Fuentes Rodríguez (2009 : 12) postule que les marqueurs du discours appartiennent à une catégorie linguistique formée par les 'connecteurs' et les 'opérateurs discursifs' dont la différence réside particulièrement sur le terrain où ils fonctionnent : si les connecteurs ont le rôle de lien entre des énoncés, les opérateurs fonctionnent uniquement sur un seul énoncé. Cette idée est également présente dans les travaux d'Anscombe & Ducrot (1983). Ces sous-genres des marqueurs discursifs se trouvent aussi dans les théories de Martí Sánchez (2008) qui utilise les termes 'connecteur discursif' et 'opérateurs pragmatiques', ce qui se rapproche des théories de Fuentes Rodríguez, (2009 : 63), de Vázquez Molina (2019) et d'Anscombe et Ducrot (1983). En revanche, Riegel et al. (1994), de leur côté, utilisent les termes 'marqueurs' et 'connecteurs' sans les différencier mais leur théorie s'approche plus de celles qui ont été attribuées aux

connecteurs. C'est ce que Vázquez Molina (2019 : 686) soutient : « si, dans un sens étroit, les connecteurs renvoient à une classe de marqueurs discursifs qui lient des énoncés dans le discours, dans un sens large, ils sont l'équivalent de ceux-ci, et c'est dans ce sens qu'ils ont été employés par un grand nombre de chercheurs ».

Si nous observons de plus près le concept de 'connecteurs', certains linguistes les décrivent comme des éléments qui ont pour but de lier « une information produite par le discours à l'ensemble des représentations mentales antérieurement construites par ce même discours » (Chanet, 2003 : 3 ; Roulet et al., 1985). En outre, ils contribuent à la cohésion et à la cohérence du discours, tout en donnant des instructions sur la structuration du discours et son adéquation au contexte (Chanet, 2003 : 3). Les connecteurs établissent une connexion entre ce qui précède l'énoncé et ce qui suit, et remplissent aussi une fonction informative à propos du deuxième segment et, par conséquent, ils agissent autant dans la structuration de l'information que dans la syntaxe cohésive de l'énoncé (Fuentes Rodríguez, 2003 : 68). Le locuteur s'en sert pour structurer, établir des connexions argumentatives et reformuler, ainsi que pour la gestion de l'interaction (Pihler Ciglič et al., 2021), comme nous le verrons un peu plus bas. Quant aux éléments formant ce groupe de 'connecteurs', certaines catégories grammaticales y seraient comprises : les conjonctions, les adverbes et d'autres éléments linguistiques ayant un rôle différent et figurant essentiellement en début de proposition, comme 'en effet' ou 'finalement' (Riegel et al., 1994 : 1044). Rossari (2000 : 8) travaille aussi sur ce qu'elle nomme les 'connecteurs pragmatiques', qu'elle considère comme « des conjonctions, des locutions adverbiales, des adverbes ou des interjections dont la fonction est de signifier une relation (d'où le terme connecteur), relation qui s'établit entre des entités linguistiques ou contextuelles (d'où le terme pragmatique) ». Vázquez Molina (2019 : 685), quant à lui, utilise le terme 'connecteur propositionnel' pour désigner « des mots qui déterminent les rapports logiques entre les énoncés simples et les énoncés composés, appartenant généralement à la catégorie grammaticale des conjonctions ».

En définitive, les 'connecteurs' sont des « unités linguistiques qui ne font pas partie intégrante des propositions et n'y exercent aucune fonction syntaxique, mais qui assurent leur liaison et organisent leurs relations » (Riegel et al., 1994 : 1044). Kotschi (2006 : 94), pour sa part, postule qu'un « 'connecteur' (ou 'connecteur pragmatique') est une expression linguistique (conjonction, adverbe, syntagme prépositionnel) qui prévoit, au niveau sémantique, deux places vides à remplir par des arguments et qui sert ainsi à articuler deux constituants de discours ». Ainsi, ils « jouent [...] le rôle d'organiseurs textuels » et ils ont « une fonction énonciative : ils marquent les stratégies d'organisation du discours mises en œuvre par le locuteur » (Riegel

et al., 1994 : 1044). Kotschi (2006) n'est pas la seule à utiliser le terme 'connecteur pragmatique', car le terme 'connecteur' a souvent été accompagné par d'autres adjectifs selon les linguistiques : connecteurs logiques, connecteurs argumentatifs ou connecteurs pragmatiques (Vázquez Molina, 2019 : 287) sont les plus récurrents.

Concernant la syntaxe, Fuentes Rodríguez (2009) et Pihler Ciglič et al. (2021) proposent que le 'connecteur' se situe entre deux membres qui lui sont nécessaires pour qu'il existe. Vázquez Molina, Álvarez-Prendes & Álvarez-Castro (2023) proposent également des études et davantage d'information à propos de la différence entre « connecteur » et « marqueur discursif ». Le connecteur peut avoir une certaine mobilité dans le deuxième énoncé, souvent suivi de pause, entre virgules et peut être combiné avec d'autres éléments linguistiques comme les conjonctions. À titre d'exemple, nous pouvons citer 'alors' dans le sens où il fait allusion à une conséquence : il pleuvait, **alors** j'ai pris le parapluie¹³. 'Alors' ici connecte le fait qu'il pleut avec la prise du parapluie. 'Alors' ne pourrait pas exister si le deuxième énoncé disparaissait : *il pleuvait alors.

Pour ce qui est des opérateurs, Fuentes Rodríguez (2009) et Anscombe et Ducrot (1983) définissent l'opérateur comme celui qui n'a pas besoin d'un segment préalable pour être compris. Contrairement aux connecteurs, les opérateurs sont des unités situées dans un même énoncé, qui n'ont pas de fonction syntaxique par rapport au verbe ; ils affectent un seul segment de la phrase mais sans modifier l'action verbale. Vázquez Molina (2019 : 689) stipule que « la notion d'opérateur discursif fait référence à une fonction qui est commune à tous ces éléments : instruire des opérations sémantico-pragmatiques qui ont pour but la construction du sens de l'énoncé ».

Rodríguez Fuentes (2009) distingue les opérateurs modaux comme 'heureusement', les opérateurs énonciatifs spécifiques tels que 'sincèrement', les reconsidératifs comme 'au fond', les atténuatifs comme 'en tout cas' et les argumentatifs tels que 'même' ou 'au moins'. Vázquez Molina (2019 : 668) propose des exemples du type « voyons, tu sais, genre, soit dit en passant », qui ne connectent pas deux énoncés mais qui mettent en valeur les liens sémantique et pragmatique qui donnent sens à l'énoncé.

En conclusion, selon Fuentes Rodríguez (2003 : 83), une conjonction qui lie des unités supérieures à la phrase ne serait pas considérée comme opérateur, de la même façon qu'un

¹³ Exemples de création propre.

connecteur visant le contexte extralinguistique ou la mémoire discursive ne le serait pas non plus.

2.1.2. Autres termes

Comme nous l'énoncions plus haut, le terme 'marqueur discursif' conflue avec beaucoup d'autres termes de par leur caractère hétérogène et la difficulté au moment de les cataloguer ou de les classer. Dans cette section, nous présentons une liste non exhaustive d'autres termes créés ou sélectionnés par des linguistes qui peuvent aller à l'encontre des marqueurs du discours.

Le terme 'mot du discours' est traité par plusieurs auteurs. Ducrot et Bourcier (1980 : 9) considèrent le terme 'mot du discours' comme une « entité linguistique abstraite, [qui...] commence par se combiner aux autres mots pour constituer la signification de la phrase, et c'est celle-ci qui, vu la situation de discours, produit le sens de l'énoncé ».

Léard (1989 : 87) soutient qu'un 'mot du discours' est un élément de morphologie invariable qui ne joue pas de rôle dans la phrase, comme un adverbe le ferait. Parmi ces éléments, il inclut des impératifs figés et des connecteurs propositionnels qui ont perdu leur statut d'impératif. Il s'agit d'éléments qui ont un rôle pragmatique : « ils réalisent un acte illocutoire ou préparent un certain type d'acte illocutoire ; ils interviennent pour imposer à un acte illocutoire une interprétation dérivée ou indirecte » (Léard, 1989 : 87). C'est le cas, entre autres, des marqueurs discursifs déverbaux déjà cités comme 'tiens' ou *oye* qui servent à attirer l'attention de l'interlocuteur. Nous observons leur invariabilité lorsque nous essayons de changer, par exemple, la personne verbale et, comme conséquence, le sens se perd : *'tenons', **oimos*.

Pour sa part, Paillard (2009 : 118) stipule que « les marqueurs discursifs ne sont pas considérés comme formant une classe d'unités de la langue identifiée par un ensemble de propriétés » et que « le terme 'mots du discours' [...] souligne cette extériorité au système de la langue ». Enfin, Paillard (2009) considère que les mots du discours ne sont qu'une catégorie interne aux marqueurs du discours face à d'autres catégories comme les particules énonciatives, les mots du 'dire' (marqueurs discursifs comportant le verbe dire comme 'c'est-à-dire' ou 'soit dit en passant'¹⁴) et les modalisateurs (comme 'peut-être').

Un terme également très répandu est celui de 'particules', en tant qu'« items n'assurant pas nécessairement ce rôle de 'liaison' mais donnant des informations sur les opérations conduites

¹⁴Cf. Hermoso Mellado-Damas (2016) pour des études concernant les marqueurs discursifs formés à partir du verbe 'dire'.

par le locuteur dans la construction de son discours » (Chanet, 2003 : 3, basée sur les théories de Fernandez, 1994 et de Mosegaard-Hansen, 1998, entre autres), ou ‘particules discursives’ (Briz, 2020), qui définit les particules discursives de contrôle du contact comme des éléments qui fonctionnent en tant que régulateurs phatique-appellatifs, grâce auxquels le locuteur peut interpeller son interlocuteur.

Vincent (1993 : 43-44) définit une ‘particule discursive’ en tant qu’élément générique qui recouvre tout un ensemble de mots qui agissent à des niveaux différents de l’organisation du discours. L’auteur inclut ici les marqueurs d’interaction, les particules pragmatiques et les signaux socio-centriques, entre autres. Elle postule l’idée que les particules discursives peuvent être regroupées en trois catégories d’après leur rôle dans l’énonciation : « les marqueurs d’interaction, les marqueurs de structuration et les marqueurs de prosodie (qui incluent les ponctuants) » (*ibid.* : 45). L’auteure (*ibid.* : 46) ajoute :

Les marqueurs d’interaction servent une fonction interactive en ce qu’ils établissent [...] le rapport (ponctuel) entre les interlocuteurs. Les marqueurs de structuration remplissent une fonction discursive puisqu’ils indiquent, par le découpage du discours, les rapports référentiels entre les éléments constitutifs. Les marqueurs de prosodie n’ont pas de fonction discursive au même titre que les deux autres types, mais, comme eux, ils font partie intégrante de la structure du discours et y jouent un rôle important : [...] ils contribuent à la constitution prosodique de la phrase en ajoutant un élément à l’intonème du syntagme prosodique qu’ils marquent.

Fernandez (1994 : 1), de son côté, travaille sur les particules qu’elle définit comme des « particules nucléaires » qui font référence à ces éléments généralement monosyllabiques, subordonnés à un autre mot du point de vue de la prosodie, externes au contenu propositionnel de l’énoncé et résistant à la spécificité lexicale. Ces particules exercent de l’influence sur l’énoncé où elles se trouvent même si, souvent, elles sont détachées du reste de l’énoncé. L’auteure oppose le terme ‘particule’ aux autres termes employés en se justifiant « par le souci de mettre en valeur la ‘contradiction’ inhérente à ces éléments : légèreté à la fois phonique et syntaxique [...] vs importance pour le fonctionnement discursif » (*ibid.* : 3).

Pour leur part, Briz, Portolés Lázaro & Pons (2008) définissent les ‘particules’ comme des éléments linguistiques qui guident l’interprétation du discours ayant un caractère plus procédural que conceptuel. Les auteurs considèrent que ces particules peuvent aider le locuteur à justifier son avis, à changer ou à rediriger le sujet de la conversation, mettre l’accent sur un aspect ou contrôler le contact, entre autres. Elles servent également à marquer le discours comme, par exemple, à marquer le tour de parole ou les émotions des interlocuteurs. D’autres éléments qui entreraient dans cette catégorie seraient ceux liés à la connexion argumentative,

reformulative, structurelle, ainsi que ceux qui servent à intensifier ou à atténuer ce qui est dit. Ils sont également importants lorsqu'il faut mettre en valeur un élément et le contrôle du contact, ce qui ressemble à la définition du marqueur discursif. Porroche Ballesteros (2020) se sert également du terme '*partícula discursiva*' comme synonyme de 'marqueur discursif'. À notre avis, le terme 'particule' est beaucoup plus large que 'marqueur discursif'.

D'autres termes ont aussi un rôle de marquage ou de signalement :

- **Appuis du discours.** Luzzati (1985 : 67-68) considère les 'appuis du discours' comme une grande catégorie générale qui inclue les articulateurs (tels que 'ben' ou 'alors') et les phatiques qui fonctionnent comme une ponctuation orale et où des éléments comme 'hein' ou 'quoi'.
- **Ponctuation discursive.** Winther (1985 : 84) défend le fait que ces éléments linguistiques servent à commenter ou à 'ponctuer' « le contenu factuel de l'énoncé de l'allocutaire, le fait que l'allocutaire parle ou ne parle pas, le fait que l'allocutaire parle ou se comporte de façon souhaitée ou non, tout fait survenant dans la situation de dialogue ou au cours de l'énonciation de l'un ou de l'autre des locuteurs ».
- **Ponctuants.** Morel (2010 : 125-129) utilise le verbe 'ponctuer' dans le sens de marquer à l'aide d'un 'ponctuant', un énoncé. Dans ce sens, 'quoi' est considéré comme un « ponctuant du rhème » (Lefevre, 2011; Lefevre, Morel & Teston-Bonnard, 2011; Morel & Danon-Boileau, 1998). En ce qui concerne la théorie de Vincent (1993 : 18), elle explique que les 'ponctuants' sont souvent reconnus comme une catégorie de marqueurs discursifs caractérisée par une signification référentielle faible qui, cependant, intervient dans le processus de structuration du discours. L'auteure tient également compte des traits acoustiques pour établir une différence entre les ponctuants et le reste des particules. Ainsi, « la distinction entre la fonction de 'ponctuant' et les autres fonctions que les 'particules' peuvent prendre a été établie selon des critères auditifs » (*ibid.*). Dans certains cas, l'auteure utilise aussi le terme « geste vocal » pour faire référence aux ponctuants. Ils « marquent oralement certains syntagmes prosodiques. Ils suivent en quelque sorte le ton du discours » (*ibid.* : 63).
- **Tics de langage.** Ce terme est notamment utilisé par Gülich (2006) qui se base sur la théorie de Schwarze (1977). Pour Gülich, 'n'est-ce pas' ou 'hein' sont des tics de langage. Dans certains cas, un 'tic de langage' peut être considéré en tant que mot qui

n'est pas nécessaire dans le discours mais cette théorie peut vite être considérée comme superflue (Moreda Leirado & Vázquez Veiga, 2020). À notre avis, le 'tic de langage' est un mot, une locution ou une interjection qui se répète souvent dans le discours d'une personne concrète, caractéristique donc du parler de cet individu ou d'une mode ('voilà', 'genre').

- **Organisateurs textuels** (Adam, 1990), opposés aux 'connecteurs' (Chanet, 2003). Adam (1993 : 39) défend l'étude « des ensembles de propositions reliées et hiérarchisées par des connecteurs comme 'Si...alors...', 'mais...', 'donc...' ou des organisateurs textuels ('D'abord...', 'puis...', 'ensuite...', 'enfin...'; 'D'une part...', 'd'autre part...'; etc.) ». Il considère les organisateurs textuels comme un type de connecteurs qui inclut les « organisateurs spatiaux, organisateurs temporels, organisateurs énumératifs (additifs et d'intégration linéaire), marqueurs de changement de topicalisation, tels que 'quant à', 'voilà pour', 'en revanche'... ; [...], marqueurs d'illustration et d'exemplification ('par exemple', 'notamment', 'en particulier', 'comme', 'entre autres', 'ainsi'... ; [...]) » (Adam, 2019 : 27). D'autres sous-catégories de connecteurs selon l'auteur seraient les connecteurs proprement dits et les marqueurs de cohésion textuelle.

Face à cette théorie, nous trouvons celle de Chanet : « Par exemple, 'mais', 'alors', 'donc' (habituellement considérés comme connecteurs) font partie des [marqueurs discursifs] et 'ben', 'voilà', ou 'en fait' (habituellement considérés comme particules), également. » (Chanet, 2003 : 3).

- **Phatèmes ou phatiques**. Les phatiques « constituent des signaux de pilotage de l'interaction destinés à maintenir / orienter l'échange » (Chanet, 2003 : 5). C'est le cas de 'tu vois', 'tu sais', pour en citer deux exemples et ils ne sont pas considérés comme des marqueurs discursifs par l'auteure, mais le sont par nous. Elle distingue les « éléments 'phatiques' ('tu sais', 'tu vois', 'hein', etc.), émis par le locuteur, des éléments 'régulateurs' ('hm hm', 'oui', 'd'accord', 'je vois', etc.) émis par l'allocutaire et assurant un rôle de feed-back interactionnel » (*ibid.* : 6) et, par ailleurs, « ces signaux de régulation ne sont pas seulement verbaux : les gestes et les mimiques (regards, postures, hochements de tête, sourires) jouent un rôle très important dans la synchronisation de l'interaction » (*ibid.*).

- **Marqueurs de structuration de la conversation**, appelés *Gliederungssignale* par Gülich (2006), selon sa propre traduction, des ‘marqueurs de structuration de la conversation’. Elle les situe dans la langue orale et spontanée. L’auteure argumente également le fait que pour tenir compte de ces marqueurs, il faut moins se focaliser sur la grammaire traditionnelle. Ce terme apparaît aussi, selon Chanut (2003), dans les théories d’Auchlin (1981).
- **Marqueurs de reformulation paraphrastique**. Un marqueur de reformulation paraphrastique serait un type de marqueur discursif assez concret :

[...] un marqueur quelconque sans lequel en général un énoncé ne serait que difficilement reconnaissable comme paraphrase d’un autre énoncé. Cette fonction d’indication peut être réalisée par différents moyens : à côté d’expressions comme ‘je m’explique, c’est-à-dire, précisément, enfin, donc, bon’, on observe des phénomènes suprasegmentaux et paralinguistiques (intonation, accentuation, vitesse de débit, puissance de son). (Gülich & Kotschi, 1983 : 305)
- **Petits mots de l’oral**. D’après la théorie de Gülich (2006 : 15), basée sur celle de Bruxelles & Traverso (2001), ces ‘petits mots’ renvoient à une catégorie non établie qui est apparue avec l’étude de l’oral. Gülich (2006 : 15) évoque aussi ce terme et elle ajoute que « c’est une catégorie hétérogène, car les formes linguistiques utilisées comme marqueurs ont leur origine dans d’autres catégories ».
- **Marqueurs métadiscursifs**. Mosegaard-Hansen (1995 : 25), cité par Chanut (2003), utilise le terme ‘marqueur discursif’ face à ‘marqueur métadiscursif’. Mosegaard-Hansen définit le ‘marqueur métadiscursif’ comme s’il s’agissait d’un commentaire sur d’autres unités linguistiques ou sur des éléments ou faits extralinguistiques.
- **Marqueurs métalinguistiques**. Cadiot, Ducrot, Fradin & Nguyen (1985) utilisent le terme ‘marqueur métalinguistique’ dans le même sens que les marqueurs métadiscursifs. Il s’agit d’un article destiné à l’analyse du marqueur ‘enfin’.
- **Remplisseurs**. Les marqueurs discursifs sont « aussi nommés remplisseurs (*fillers*) [et ils] serviraient à garder le canal de communication ouvert ; ils ne seraient pas reliés au sens du message mais à la gestion de la production pouvant aussi avoir des rôles discursifs » (Rojas, 2022 : 752).

2.1.3. Catégories grammaticales

Dans certaines œuvres bibliographiques consultées, des catégories grammaticales se trouvent en convergence avec les marqueurs discursifs. Voici une sélection de celles-ci.

- **Locutions adverbiales.** Selon la RAE (*Real Academia Española*) (2009 : 2374), les locutions adverbiales sont définies comme des expressions figées, constituées de plusieurs mots et équivalant à un adverbe. Ce n'est pas exactement ce que nous pourrions dire d'un marqueur discursif. Or, il y a des caractéristiques similaires comme le fait qu'ils soient invariables ou le fait qu'ils soient susceptibles de changer de signification d'une époque à une autre ou d'une zone géographique à une autre. Toutefois, il convient de signaler que certains marqueurs du discours, y compris ceux de la langue orale, trouvent leur origine dans la catégorie grammaticale des adverbes et des locutions adverbiales (Biber et al., 1999 : 1086).
- **Locutions 'marcadoras'** [marquantes]. Ce sont des segments qui peuvent avoir une fonction totalement grammaticalisée et inscrite dans le cadre de la phrase et, en même temps, une éventuelle fonction discursive (Montoro del Arco, 2006 : 242). Dans certains cas, la valeur discursive est définitoire parce que la fonction de la phrase n'est plus présente (Montoro del Arco, 2006 : 242).

Selon la théorie de Ruiz Gurillo (2001 : 56), les locutions 'qui marquent' sont celles chargées de lier des énoncés, comme le ferait une conjonction. Il existe un autre groupe de locutions 'qui marquent' et qui, plutôt que de lier des énoncés, servent à organiser, rectifier, préciser, éclaircir ou exemplifier. Ces éléments seraient classifiés fonctionnellement comme 'reformulateurs', 'connecteurs métadiscursifs' ou 'opérateurs' ou comme 'structureurs de l'information', s'ils jouent ce rôle-là (Ruiz Gurillo, 2001 : 57).

- **Interjections.** Bien que 'marqueurs discursifs' et 'interjections' ne soient pas synonymes, nous estimons que cette comparaison mérite un paragraphe puisqu'ils partagent des traits linguistiques et, dans certaines situations, en raison des processus discursifs procéduraux qui les caractérisent, un doute par rapport à leur statut en tant qu'interjection ou comme marqueur discursif peut se présenter : ils sont tous les deux 'périphériques' à l'énoncé. C'est ce que Biber, Johansson, Leech, Conrad & Finegan (1999 : 1082) appellent *inserts* et qu'ils définissent de deux façons : « *Non-clausal units can be broadly divided into two categories : (a) single words (like 'Hi') known as inserts*

(sometimes occurring with added modifiers [...]). Inserts, on the other hand, are defined as a class of words : they are stand-alone words which are characterized in general by their inability to enter into syntactic relations with other structures » [Les unités non causales peuvent être divisées en deux catégories : (a) des mots isolés (comme 'Hi') appelés inserts (parfois accompagnés de modificateurs [...]). Les inserts, quant à eux, sont définis comme une classe de mots : ce sont des mots autonomes qui se caractérisent en général par leur incapacité à entrer dans des relations syntaxiques avec d'autres structures]. Or, l'interjection constitue un énoncé indépendant, tandis que le marqueur discursif peut agir seul dans des contextes réactifs, c'est-à-dire comme réponse à un contexte ou un acte de parole, mais jamais en emploi isolé (Fuentes Rodríguez, 2022a). L'interjection renvoie également à un élément à la fonction exclamative, expressive de l'émotion du locuteur (Biber et al., 1999 : 1083).

- **Conjonctions.** Il s'agit d'une catégorie linguistique susceptible d'agir comme marqueur discursif dans certains cas ou contextes. Fuentes Rodríguez (2020) postule que la grammaire liée à la phrase a traditionnellement tenu compte des prépositions et des conjonctions. Les conjonctions fonctionnent et existent dans le champ de la micro-syntaxe. Or, lorsque nous faisons affaire au discours et, par conséquent, à la pragmatique, la conjonction passe d'«élément grammatical» à «élément pragmatique» et donc comparable à un marqueur discursif (*ibid.* : 33). Cuenca & Estellés (2020), pour leur part, stipulent que les «connecteurs parenthétiques» sont des marqueurs discursifs comparables fonctionnellement à des conjonctions hormis le fait que ces connecteurs ont un caractère appositif et sont périphériques. Nous pouvons donc garder l'idée que la conjonction appartient à la phrase, à la micro-syntaxe, alors que les marqueurs discursifs existent dans la macro-syntaxe, même si parfois les deux peuvent avoir le même but comme l'expression de la cause ou de l'effet, ce que Fuentes Rodríguez (2020) analyse dans ce chapitre cité.
- **Constructions.** Ce sont des éléments linguistiques de forme et de contenu fixes seulement dans la composition syntaxique mais qui admettent une certaine liberté lexicale. C'est le cas de *mira que bien*¹⁵ en espagnol (Fuentes Rodríguez, 2020b).

¹⁵ *Mira que bien* est une construction formée à partir de *mira* (littéralement en français 'regarde' mais ce verbe exprime ici une surprise ou quelque chose qui attire l'attention de l'interlocuteur. Alors que *mira que bien* est toujours une construction anaphorique de tonalité ironique, car il renvoie à une émotion négative, contrairement à la signification de *bien* qui est positive (Fuentes Rodríguez, 2020b). Elle pourrait être traduite par 'ah bon ?' ou 'tant mieux !'.

Souvent ces constructions donnent lieu à des opérateurs grâce au processus de grammaticalisation.

2.1.4. Terminologie : résumé et conclusions

Nous avons observé les différentes terminologies présentes dans le champ des marqueurs discursifs. Il ne faut pas oublier qu'une « même unité peut appartenir à plusieurs catégories différentes, et une même dénomination peut porter sur les différents marqueurs » (Noda, 2014 : 33). Dans cette étude, nous garderons le terme 'marqueurs discursifs' ou 'marqueurs du discours' dans un sens général : nous sommes d'accord avec le fait que les connecteurs et les opérateurs sont des types de marqueurs discursifs. Nous analyserons donc à la fois des connecteurs et des opérateurs selon les théories analysées *supra*, en priorisant leur fréquence d'usage et leur enseignement de façon globale, sans nous focaliser sur l'un d'eux en particulier. Dans cette catégorie, nous incluons également ce qui a été considéré comme 'appuis', car les marqueurs discursifs servent souvent à articuler le discours ou à attirer l'intention de l'interlocuteur, et ce qui a été nommé comme 'phatiques' ou 'phatèmes' qui, pour nous, ont certaines caractéristiques très similaires avec les connecteurs et les opérateurs. Nous considérons aussi comme marqueurs discursifs tous ces termes appelés 'marqueurs' dans la section 2.1.3., car, à nouveau, ils regroupent la plupart des caractéristiques auxquelles nous nous intéressons.

En revanche, bien que nous considérions que les marqueurs discursifs servent à 'ponctuer', ce n'est pas leur seul rôle. C'est la raison pour laquelle il est judicieux de s'intéresser à quelques traits concernant les théories à propos des 'ponctuants' mais nous ne garderons pas ce terme, puisque nous pensons que la fonction des marqueurs discursifs va au-delà de la ponctuation discursive. Ainsi, si nous sommes d'accord avec la définition de 'particule' et prenons bien en compte ses caractéristiques dans notre définition de 'marqueur discursif', nous ne garderons pas ce terme de peur qu'il ne soit trop vaste ou générique.

D'autre part, nous tenons compte des caractéristiques proposées à propos des 'organiseurs' textuels selon la théorie de Chanet (2003), basée sur les idées d'Adam (1990), qui ne seront pas considérés dans notre étude pratique afin de délimiter et mettre le focus sur ces marqueurs discursifs qui caractérisent la langue orale et peuvent donner lieu à des confusions chez l'apprenant. Les organisateurs textuels semblent être 'logiques' à utiliser. Nous refusons également les termes 'petits mots' de l'oral car, bien que notre étude se base sur ces mots marqueurs des discours oraux, cette terminologie nous semble inadaptée et manque de consensus dans les travaux concernant le discours.

Nous refusons aussi le terme ‘tics de langage’, que nous considérons comme des éléments récurrents dans le discours d’une personne en particulier ou d’un groupe linguistique aux caractéristiques similaires. En outre, à notre avis, un tic de langage ne sert pas à marquer le discours. Nous ne considérons pas non plus le terme ‘mot’ puisqu’il nous semble vague et large. De la même manière, les terminologies ‘locutions adverbiales’ ou ‘locutions *marcadoras*’ [qui marquent] ne conviennent pas à notre étude : la première nous semble réductrice du rôle des marqueurs discursifs qui peuvent avoir des fonctions dépassant le rôle d’un adverbe. La deuxième pourrait être valable dans un contexte hispanophone, étant donné que même la classification ressemble à celle que nous utilisons dans notre travail de recherche mais la difficulté de traduction et le manque d’utilisation par d’autres auteurs internationaux font que nous préférons garder d’autres termes plus répandus.

Ainsi, les termes ‘interjection’, ‘construction’, ‘conjonction’ et ‘remplisseur’ ne seront pas gardés pour cette étude. Nous avons expliqué au préalable les différences entre ‘interjection’, ‘conjonction’ et ‘marqueur discursif’. De la même façon, ‘construction’ renvoie à un concept beaucoup plus large que celui des marqueurs discursifs. Enfin, le mot ‘remplisseur’ comme ‘locutions *marcadoras*’ nous semble, dans le cadre de ce travail, un terme qui n’est pas assez délimité, difficile à traduire et, en outre, peu utilisé par les chercheurs.

2.2. Marqueurs discursifs : définition et caractéristiques

Dans cette étude, nous avons abordé la terminologie et avons donc décidé de garder les termes ‘marqueurs discursifs’ ou ‘marqueurs du discours’. Les ‘marqueurs discursifs’ sont un sujet analysé par de nombreux linguistes depuis le XX^{ème} siècle comme Shiffrin (1987) parmi d’autres auteurs plus actuels comme Domínguez García (2016), Hidalgo Navarro (2010) ou La Rocca (2011) pour ne citer que quelques exemples. À présent, nous proposons une définition ainsi qu’une analyse des caractéristiques principales que nous octroyons à ces termes.

Dans le cadre de cette recherche, nous gardons le terme ‘marqueur discursif’ ou ‘marqueur du discours’ en tant qu’élément invariable de la langue, provenant de catégories grammaticales diverses comme des adverbes, des substantifs, des interjections, des adjectifs, des verbes ou encore des formes appellatives (Portolés Lázaro, 2002) qui n’ont pas de compléments adjacents (Marimón Llorca, 2008).

S’ils sont indépendants du discours du point de vue syntaxique, les marqueurs discursifs sont en revanche liés au discours du point de vue lexical, sémantique et pragmatique, tel que le signale Delahaie (2011). Le plus souvent, les mots fonctionnant comme marqueurs discursifs peuvent avoir un autre rôle linguistique dans d’autres situations car « ils proviennent de

l'évolution de certains syntagmes, ils possèdent des degrés de grammaticalisation différents » (Marimón Llorca, 2008 : 146).

Concernant l'aspect pragmatique, « l'approche pragmatique [...] établit une définition prototype universelle sur la base de critères à la fois structurels et fonctionnels » (Fernandez, 1994 : 5). Par ailleurs, « une PEN [particule énonciative] doit satisfaire aux deux aspects : d'une part, être dépourvue de sens prépositionnel, qualifier le processus d'énonciation plutôt que la structure des énoncés, et, d'autre part, ancrer les messages du locuteur dans ses attitudes (/sentiments) de façon indirecte ou implicite » (Fernandez, 1994 : 5)¹⁶. Les opérateurs ou d'autres mots du discours qui gardent une signification compositionnelle ou littérale de leurs mots d'origine ne seront pas considérés comme marqueurs du discours (Martí Sánchez, 2008 : 15) mais plutôt comme une sous-catégorie de ceux-là, autrement dit, des opérateurs ou des connecteurs. Or, ces éléments comme ceux que Yule (1996) appelle « *backchannels* » seront considérés Dans certains cas comme des marqueurs discursifs dans ce travail. Concernant les *backchannels* et leur fonctionnement, Yule (1996 : 75) l'explique ainsi : « *Within an extended turn, however, speakers still expect their conversational partners to indicate that they are listening. There are many different ways of doing this, including head nods, smiles, and other facial expressions and features, but the most common vocal indications are called **backchannel signals** or simply **backchannels*** » [Dans le cadre d'un tour de parole prolongé, les locuteurs attendent toujours de leurs interlocuteurs qu'ils leur indiquent qu'ils les écoutent. Il existe de nombreuses façons de le faire, y compris des hochements de tête, des sourires et d'autres expressions et traits du visage, mais les indications vocales les plus courantes sont appelées signaux de canal de retour ou simplement canaux de retour]. C'est le cas, par exemple, de « euh » ou « hmm » en français.

Quant au rôle joué par les marqueurs discursifs dans le discours, ils gèrent, en quelque sorte, l'organisation du discours et ils sont présents lors de la production orale, aspect mis en évidence par les études de phonétique (Gülich, 2006). Par ailleurs, les marqueurs du discours s'intègrent dans les travaux d'analyse conversationnelle et d'interaction linguistique (Drescher & Frank-Job, 2006). Ce sont ces aspects que nous aborderons dans le chapitre suivant.

Pour conclure, nous sommes d'accord avec Vázquez Molina (2019 : 689) :

¹⁶ Grossmann (2017), cité par Hartwell (2022 : 183), réalise une étude sur les « adverbiaux d'attitude » qu'il définit comme « les marqueurs qui ont des valeurs sémantiques et des fonctions pragmatiques diverses, mais qui ont en commun de fonctionner comme des adverbes de phrases marquant le point de vue de l'énonciateur ».

Marqueur – qui, dans un sens restreint est toujours un élément dont le rôle est de structurer la conversation – est sans aucun doute la dénomination la plus acceptée parce qu'elle est la plus vague, et veut englober toutes les possibles fonctions discursives des éléments en question.

Nous gardons donc le terme 'marqueur' en tant qu'un ensemble composé de connecteurs et d'opérateurs.

CHAPITRE 3 : FONCTIONS ET TYPES DE MARQUEURS DISCURSIFS

Après avoir choisi notre terminologie, dans ce chapitre nous nous attarderons sur les traits linguistiques qui caractérisent les marqueurs discursifs comme la syntaxe et la lexicologie. Pour cette dernière, nous approfondirons brièvement l'étude du processus de grammaticalisation et des fonctions lexicales des marqueurs du discours. Nous examinerons aussi la traductologie et les enjeux à relever dans la traduction des marqueurs du discours – exercice souvent mis en pratique par les apprenants des langues – la phonétique et la prosodie. Nous aborderons également les classifications des marqueurs discursifs.

3.1. Fonctions des marqueurs discursifs

Les marqueurs discursifs, en tant que signes procéduraux portent des instructions d'utilisation et d'interprétation (Martí Sánchez, 2008 : 15) et fournissent des instructions sur le traitement discursif¹⁷ tout en tenant compte du sens et des valeurs que le contexte – linguistique ou extralinguistique – donne à ces unités linguistiques (Marimón Llorca, 2008). Ils ont plusieurs rôles principaux à assurer.

Tout d'abord, ils doivent guider la situation conversationnelle (Elvira, 2006; Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999; Pihler Ciglič et al., 2021), ainsi que les routes inférentielles lors du traitement du texte (Loureda Lamas et al., 2020). Ils aident à initier ou à clôturer un tour de parole et ils contribuent à l'organisation interne du discours (Christl, 2006 : 251). Ils peuvent signaler une transition évolutive dans la conversation (Biber et al., 1999 : 1086). À titre d'exemple, les marqueurs 'tiens' en français ou *oye* en espagnol servent, entre autres fonctions, à initier le tour de parole ; 'puis' ou *es que* sont utilisés dans la transition de la conversation.

Ils aident aussi à fractionner le discours en de plus petits blocs d'information afin que le récepteur du message puisse mieux traiter l'information, et collaborent ainsi à la structuration thématique de la conversation (Christl, 2006 : 251). *Es que* ou 'puis' seraient utilisés dans ce sens également.

Ils servent à contrôler l'attention de l'interlocuteur, tout en vérifiant sa compréhension ou en sollicitant sa confirmation (Christl, 2006 : 251) comme *oye* ou 'tiens'. Nous sommes d'accord

¹⁷ Marimón Llorca (2008 : 146) défend l'idée que le rôle principal des marqueurs discursifs est de fournir des informations sur le processus discursif. Ces informations peuvent être de type argumentatif soit ouvrant ou fermant la possibilité de continuité du discours, soit à propos de la structure informative du discours, soit en facilitant la reconnaissance du topic et mettant en valeur l'intérêt des commentaires.

avec cette idée même si des linguistes comme Biber et al. (1999) considèrent que les éléments linguistiques destinés à attirer l'attention ne sont pas des marqueurs discursifs, ils les appellent *attention signals* (Biber et al., 1999 : 1088), de la même façon qu'ils parlent de *hesitators* lorsqu'ils évoquent ces éléments discursifs qui montrent le doute (Biber et al., 1999 : 1092).

D'autre part, ils ont comme objectif de montrer l'attitude du locuteur face à tout élément de la situation communicative (Casado Velarde, 1996). Ici nous pouvons citer 'ben' en français ou *hombre* en espagnol qui peuvent transmettre une attitude d'impatience ou de certitude face à l'incertitude de l'interlocuteur.

Les marqueurs discursifs indiquent à l'interlocuteur de quelle manière il doit interpréter l'information qui suit ou celle qui vient d'être énoncée, tout en tenant compte du discours comme unité et des interlocuteurs, tantôt l'émetteur, tantôt le récepteur du message (Christl, 2006 : 251; Lee-Goldman, 2011 : 2628; Martí Sánchez, 2008 : 16). Par conséquent, selon Portolés Lázaro (2002 : 148), les marqueurs discursifs ne sont pas des 'sertissages' indispensables pour construire des textes mais l'un des moyens que la langue possède pour que nos interlocuteurs arrivent aux conclusions que nous souhaitons, et non pas à d'autres. Certains marqueurs discursifs montrent aussi la suite du message, ils préparent l'interlocuteur à ce qui va suivre dans la conversation (Martí Sánchez, 2008 : 18), comme nous pouvons l'observer dans l'exemple (8), où l'auteur ajoute que « [...] *no obstante* (« cependant ») donnant de l'importance à ce qui vient après plutôt qu'à ce qui précède » (Martí Sánchez, 2008 : 18).

(8) *No es una persona muy inteligente, **no obstante**, siempre hace bien su trabajo. Por eso, lleva tantos años en esta empresa.* [Il n'est pas une personne intelligente, cependant il fait toujours bien son travail. C'est pour cette raison qu'il a travaillé tellement d'années dans cette entreprise].

Ils servent aussi à maintenir et renforcer le contact avec l'interlocuteur, tout en l'impliquant dans le discours du locuteur ou en créant une situation communicative plus intime (Christl, 2006 : 251). Parfois, ils peuvent apparaître dans le but de « combler » des vides dans le discours, ce qui construit un autre type d'inférence pour l'interlocuteur (González Blanco, 2022). Ce rôle de remplissage peut être effectué par des marqueurs comme 'bon' ou *bueno* dans « **bon**, et toi, comment vas-tu ? » après un silence.

Enfin, ils « facilitent le processus de formulation et l'activité énonciative au locuteur, en rendant possible une interaction verbale avec plus de succès » (Christl, 2006 : 251). Ainsi, ils servent à mettre en évidence une relation interactive entre le locuteur, l'interlocuteur et le message (Biber et al., 1999 : 1086).

Nous nous rendons compte à quel point les marqueurs discursifs aident à guider la conversation, que ce soit pour l'initier, la clôturer ou gérer le tour de parole. En outre, ils sont étroitement liés au contrôle de l'attention des interlocuteurs. Ils sont également utiles pour transmettre ou interpréter le message, en tenant compte de l'attitude du locuteur et en indiquant à l'interlocuteur comment interpréter le message. Ils servent à garder le contact ou même à remplir les vides conversationnels, ainsi qu'à confirmer la compréhension, tout en servant d'appui au traitement de l'information et de la structuration de la conversation. En définitive, ils rendent le processus communicatif plus facile et font en sorte que la communication fonctionne. Ces marqueurs sont caractérisés par plusieurs traits linguistiques, tels que la syntaxe et la position dans l'énoncé, la prosodie et l'intonation, ce que nous développerons dans la section qui suit.

3.2. Les marqueurs discursifs du point de vue de la linguistique

3.2.1. Macro- et micro-syntaxe

Avant d'examiner les marqueurs discursifs du point de vue de la syntaxe, il convient de définir les notions de macro- et de micro-syntaxe. Cette dichotomie se base sur le fait qu'un énoncé est une unité minimale de communication, qui a lieu dans une situation communicative concrète. En revanche, la phrase est conçue comme une unité grammaticale de nature abstraite (Brenes Peña, 2020). L'objet d'étude de la macro-syntaxe est donc la structure des unités communicatives, c'est-à-dire l'énoncé et le texte (*ibid.*), et l'objet d'étude de la micro-syntaxe est la phrase et ses éléments.

Concernant la macro-syntaxe des marqueurs discursifs, la position des marqueurs discursifs n'est pas toujours anodine et dépend de la nature de certains marqueurs (Martí Sánchez, 2008 : 21), même si, dans certains cas, la position dans l'énoncé reste relativement libre (Andersen, 2007 : 14). Par exemple, le cas de *sí o sí* en espagnol ne peut que suivre une action impérative (9). En revanche, le terme *vale* peut se situer en début ou en fin d'énoncé (10)¹⁸.

(9) *Tienes que venir sí o sí* [tu dois venir, coûte que coûte ; tu dois venir quoi qu'il arrive] (Andersen, 2007 : 14).

(10) **Vale**, voy contigo. / Voy contigo, **vale**. [D'accord, je viens avec toi / Je viens avec toi, d'accord].

Ces comportements peuvent donner comme résultat une fixation lexicale préétablie qui fonctionnerait comme les collocations lexicales le font. Ainsi, la position discursive, autrement

¹⁸ Exemple créé par nous.

dit l'endroit fonctionnel d'un segment dans une unité discursive qui n'est pas seulement un espace mais aussi une fonction, joue un rôle primordial dans la construction des marqueurs discursifs. Pour une discussion sur la 'position discursive', Martí Sánchez (2020 : 62) cite les théories de Montañez (2015) et de Molina (2017) pour expliquer le concept. La mobilité positionnelle est l'une des propriétés caractérisant la plupart des marqueurs discursifs, concrètement les parenthétiques (Martí Sánchez, 2020 : 63), comme nous l'avons vu dans l'exemple (10). Par ailleurs, lorsqu'ils sont possibles, les changements positionnels amènent des différences sémantiques et, dans certaines occurrences, ils peuvent faire penser à des unités différentes (*ibid.*). Dans l'exemple précédent (10), nous pourrions comprendre la première option comme réponse à la question 'tu viens avec moi ?', alors que la deuxième option, sans élément de contexte, peut également refléter une réponse à cette même question, ou elle peut exprimer une certaine conviction : l'interlocuteur a insisté pour que le locuteur vienne, et l'a convaincu.

Quant à la micro-syntaxe et le rôle des marqueurs discursifs dans la phrase, ils exercent une fonction syntaxique différente de celle qui devrait leur être attribuée d'après la syntaxe traditionnelle. À titre d'exemple, nous pouvons citer le marqueur 'bon' en français ou *bueno* en espagnol qui, *a priori*, feraient penser à un adjectif alors que lorsqu'ils sont des marqueurs discursifs, ils ne seront pas précédés par des verbes ou des substantifs. Par ailleurs, ils sont optionnels, car leur absence n'entraîne pas d'agrammaticalité au sein de la phrase : « Par rapport au plan syntaxique, on peut généralement les extraire sans que la grammaticalité de la phrase soit affectée. En plus, ils peuvent changer leur position dans l'énoncé, sauf s'il s'agit des mots-phrases (c'est le cas de 'on dirait que') » (Mihu Cibu, 2018 : 6), idée également retrouvée dans la théorie de Dostie & Push (2007 : 4).

En outre, les marqueurs discursifs ont tendance à former une unité prosodique différente (Dostie & Push, 2007 : 3; Marimón Llorca, 2008 : 146; Martín Zorraquino & Montolío Durán, 1998 : 19), autrement dit ils sont syntaxiquement indépendants du discours et, même s'ils se caractérisent par une grande mobilité dans la phrase, ils apparaissent uniquement dans les « couches externes » de l'énoncé (Cuenca & Estellés, 2020 : 169; Loureda Lamas et al., 2020 : 10; Marimón Llorca, 2008 : 146 et Martí Sánchez, 2008), comme nous l'avons vu avec les exemples (9) et (10), où les marqueurs discursifs apparaissent en dehors de la phrase. Ceci rend possible une combinaison avec d'autres syntagmes qui apparaissent en incise. C'est ce que Fernandez (1994 : 5) explique ainsi : « l'approche linguistique [...] souligne l'invariabilité des PEN (Particule Énonciative) et l'intérêt du sous-groupe des 'particules expressives' [...] par lesquelles le locuteur s'efforce de moduler son message (dispositions d'esprit et jugement) tout

en clarifiant la relation interlocutive ». Ainsi, ces particules énonciatives « ont pour particularité d'être homonymes d'autres mots (conjonctions, adverbes, adjectifs...) et d'être syntaxiquement facultatives » (Fernandez, 1994 : 5). Dans ce sens, nous considérons ces 'particules énonciatives' comme des marqueurs du discours.

L'idée selon laquelle les marqueurs du discours sont des unités indépendantes du point de vue syntaxique a déjà été évoquée par beaucoup de linguistes et elle est aussi reprise par Fernandez (1994 : 225) qui stipule que « la linguistique transphrastique qualifie volontiers ces éléments de 'métatextuels' ». Cette caractéristique est l'un des aspects qui différencient les marqueurs du discours des autres compléments syntaxiques de la phrase comme les compléments circonstanciels (11)¹⁹. Or, ils ont bien un rôle du point de vue de la macro-syntaxe : les marqueurs du discours sont liés à leur « unité hôte, parce qu'ils fournissent un commentaire sur cette unité-hôte » (Denturck, 2008 : 13). En effet, ils exposent certains commentaires à propos de cet énoncé (12). Selon Léard (1989 : 88), les marqueurs discursifs sont susceptibles de rencontrer des contraintes : « il y a des contraintes syntaxiques habituelles : 'alors/pi'²⁰ seront difficilement suivis d'un SN (syntagme nominal) indéterminé, mais un syntagme prépositionnel est possible ; avec 'tiens', on a l'inverse, c'est-à-dire que l'indétermination est possible mais non la préposition. ».

(11) **Bon**, tiens **bon**.

(12) Il fait froid **sinon** je t'aurais proposé une glace. / **Sinon**, tu fais quoi dans la vie ? / Tu fais quoi dans la vie **sinon** ?

Dans le cas de (11), nous observons qu'il y a deux fois « bon ». Le premier, marqueur discursif, sert à clôturer dans une conversation, à conclure. En revanche, le deuxième est un adjectif qui fonctionne comme complément circonstanciel de manière du verbe 'tenir' et qui exprime comment l'interlocuteur devrait se comporter dans cette situation. Le premier, en tant que marqueur discursif, joue un rôle dans l'énoncé qui n'est pas celui qui était attendu d'un adjectif. Par ailleurs, il pourrait être supprimé et la phrase « tiens bon » garderait du sens, ce qui montre que ce marqueur du discours « travaille » au-delà de la phrase.

Quant à l'exemple (12), le premier « sinon » fonctionne comme une conjonction qui lie la situation et le résultat, alors que dans le deuxième cas, ce « sinon » vient ouvrir un tour de parole et traiter un sujet nouveau pour les interlocuteurs et il peut se positionner en début ou en fin de la phrase.

¹⁹ (11) et (12) sont des exemples de création propre.

²⁰ 'Puis' qui peut être prononcé /pi/ à l'oral.

3.2.2. Lexicologie et sémantique

L'un des principes généralement assumés dans les études de sémantique est l'absence de synonymes absolus dans la langue (Portolés Lázaro, 2002 : 15), y compris pour les marqueurs discursifs. Par ailleurs, « sur le plan sémantique, les marqueurs discursifs ne modifient pas généralement la valeur de vérité des énoncés » (Mihu Cibu, 2018 : 6).

En ce qui concerne la combinaison des marqueurs discursifs, il faut tenir compte du fait que « la combinaison des mots du discours entre eux est aussi régie. On dira 'Mais didon', 'Mais voyons', et pourtant *'Mais tiens' est exclu²¹. Ces mots apparaissent aussi tous seuls avec une valeur certaine et bien différente, parfois en réponse (par exemple 'Tiens, tiens') » (Léard, 1989 : 89), ce qui fait que, le plus souvent, « un changement de rang ou de temps rend inacceptable tel ou tel mot du discours en raison d'incompatibilités sémantiques. Cela éclaire leur valeur » (*ibid.*). Voyons plus en détail en quoi consiste le phénomène de grammaticalisation.

La grammaticalisation peut être définie comme le processus par lequel un élément à valeur ou à signifiant lexical acquiert une valeur grammaticale ou fonctionnelle sans exclure d'autres conséquences dans le champ syntaxique (Elvira, 2006 : 4). Selon Elvira (*ibid.* : 5), la prédisposition d'une locution grammaticale ou d'une séquence syntagmatique à consolider son usage, à le fixer, et à se lexicaliser est plus grande lorsqu'un ou tous les éléments qui l'intègrent ont une signification lexicale plus ténue ou bien une valeur proprement fonctionnelle. Il n'est pas inhabituel que les prépositions ou les conjonctions soient présentes dans la plupart des expressions complexes qui sont lexicalisées, particulièrement celles qui sont dénommées 'vides', car elles ont une signification plus imprécise et, par conséquent, davantage liées à une fonction proprement grammaticale. Concernant les marqueurs du discours, il y a un processus de renforcement pragmatique permettant soit la grammaticalisation des pièces lexicales, soit une meilleure grammaticalisation des pièces qui étaient déjà fonctionnelles (Domínguez García, 2020 : 203). Dans ce groupe de grammaticalisation des pièces lexicales, nous pouvons citer l'expression 'la vache !' où le syntagme nominal perd son sens et donne lieu à un marqueur discursif exprimant principalement la surprise. Par rapport aux éléments déjà fonctionnels qui se grammaticalisent, un exemple pourrait être le marqueur discursif 'dis donc' formé par 'dis'

²¹ Nous sommes d'accord avec cette théorie. En revanche, nous trouvons cet exemple maladroit, car, de nos jours, 'mais tiens' est un marqueur existant, du moins en France hexagonale.

et ‘donc’ qui sont, à eux tous seuls, des marqueurs discursifs et viennent fonder une autre unité lexicale propre.

D’autres experts refusent cette idée de grammaticalisation et défendent le processus de pragmatization. Cette idée est évoquée par Fuentes Rodríguez (2020b : 16) qui se base sur les théories de plusieurs linguistes. Il s’agit ici d’une fixation syntaxique, une acquisition des fonctions discursives et de nouveaux contenus procéduraux, des instructions qui apparaissent et se développent dans le contexte communicatif. Par conséquent, nous sommes d’accord avec Fuentes Rodríguez quand elle stipule que la fonction des connecteurs est plus proche de ce qui est en lien avec la grammaire, alors que la fonction d’un opérateur s’avère moins évidente mais, finalement, ces formes sont susceptibles de subir une sorte de grammaticalisation, même si dans le cas des opérateurs, leur fonctionnement dépendra de la macro-syntaxe (*ibid.*). Fuentes Rodríguez fait référence au terme anglais *theticals*, autrement dit des éléments linguistiques indépendants du point de vue syntaxique et prosodique, qui ont une signification large, une liberté de positionnement dans l’énoncé qui relève de la macro-syntaxe.

Comme nous l’avons énoncé auparavant, les marqueurs du discours sont des formes grammaticalisées provenant de différentes catégories grammaticales. Un exemple de cette caractéristique est donné par les marqueurs provenant des formes verbales, ce qui donne lieu à des marqueurs « déverbaux » (Company Company, 2004). Ils ont une certaine flexibilité modale et sont pour la plupart dégrammatialisés à partir de l’impératif, tel que le montrent les marqueurs *mira/mire* [regarde/regardez], *vaya* [mince, punaise] ou *o sea*, [c’est-à-dire] entre autres (*ibid.* : 52). Des exemples de marqueurs déverbaux en français seraient ‘tiens’, ‘allez’ ou ‘dis’. Nous parlons donc de formes qui ont subi un changement sémantique et en même temps ont perdu la flexion verbale en devenant invariables, tout en occupant une place dans la périphérie de la phrase (Castillo Lluch, 2008).

López Serena et Borreguero Zuloaga (2010 : 443) soulignent le fait qu’un même marqueur discursif peut participer à la réalisation de fonctions distinctes en dépendant du contexte et du co-texte où il se retrouve. Le débat à propos de la polysémie ou de l’homonymie concernant les marqueurs du discours est ouvert. Nous sommes d’accord avec Martí Sánchez (2008 : 22) pour qui il s’agit plutôt d’homonymie car, quoique l’origine lexicale soit le même terme, il y a entre les mots d’origine et les marqueurs discursifs des différences fonctionnelles et formelles et pas simplement de signifiant.

Or, certains marqueurs discursifs d’origine lexicale gardent un ‘résidu conceptuel’ qui habilite l’accomplissement de fonctions différentes. Martí Sánchez (2020 : 69) en donne un exemple :

además [en plus] est un connecteur additif, tandis que *es más* [qui plus est] est un connecteur additif qui ajoute l'intention d'effacer les éventuels doutes que le locuteur suppose chez son interlocuteur, ce qui explique que *es más* est un marqueur discursif et *además* n'est pas considéré comme un marqueur discursif dans notre étude.

De par leur nature de construction, les motifs discursifs influencent le processus d'interprétation de chaque partie de la construction, grâce à une signification procédurale qui interagit avec la signification des marqueurs discursifs eux-mêmes (Martí Sánchez, 2020 : 61). Un motif discursif (*patrón discursivo*) correspond à une pratique récurrente dans la configuration du discours qui, même si elle ne compose pas une forme fixe, constitue une routine habituelle dans la disposition de matériaux informatifs qui configurent une production textuelle et les relations entre ces matériaux (*ibid.*). Martí Sánchez ajoute que le motif discursif peut produire des effets de sens dans un marqueur discursif. À titre d'exemple en français, nous pouvons citer le marqueur discursif 'en fait' ou *bueno* en espagnol. Il est observable que 'en fait' dans (13) sert à développer le tour de parole alors qu'en (14), il s'agit plutôt de montrer un empêchement. Par ailleurs, étant donné que les contenus des marqueurs discursifs sont subjectifs et intersubjectifs²², ils sont difficilement désignés par un seul élément, ce qui justifierait le fait que la plupart des marqueurs discursifs sont des locutions ou des formules (*ibid.*).

(13) **En fait**, j'ai appris à jouer du piano quand j'étais jeune, mais j'ai arrêté de pratiquer depuis quelques années.

(14) Nous avons prévu d'aller à la plage ce week-end, mais **en fait**, il pleut, donc nous allons rester à la maison.

(15) ¿*Vienes al concierto mañana?* **Bueno**... [Tu viens au concert demain ? **Bon**, d'accord...].

(16) *He apagado el ventilador porque me has dicho que tenías frío. Bueno, he dicho que no tenía calor, no que tuviera frío...* [J'ai éteint le ventilateur parce que tu m'as dit que tu avais froid. **En fait**, j'ai dit que je n'avais pas chaud, pas que j'avais froid...].

3.2.3. Traductologie

Si nous partons de l'idée énoncée par Hagège (1985 : 60-61), « ce sont des textes, non des langues que l'on traduit », les obstacles liés à la traduction proviennent des « conditions physiques et culturelles [...], ainsi, il n'est pas possible d'évoquer [une notion, un objet, une idée] par les mêmes moyens » dans les deux langues (Hagège, 1985 : 60-61). La théorie de Hatim & Mason (1995 : 77) vient rejoindre cette idée. Les auteurs postulent que, dans certains cas, l'expression de la signification prétendue peut être sujette à des différences subtiles dans

²²Cf. Savio (2022) pour plus d'informations sur la subjectivité linguistique.

les normes textuelles des langues de sortie et d'arrivée, ce qui rendra difficile l'équivalence. Il est donc observable que les jeux verbaux et les tournures linguistiques « sont par définition intraduisibles, sauf évidemment quand les contextes culturels sont assez proches et les contacts assez anciens ou les lexiques assez voisins pour que des décalques soient interprétables » (Hagège, 1985 : 63), ce qui pourrait également s'appliquer à la traduction des marqueurs du discours.

Par ailleurs, *a priori* aucun mot ou concept n'est universel à toutes les langues (Hagège, 1985 : 63). Donc, dans certaines circonstances, la signification d'un marqueur discursif n'est pas trouvable dans une autre langue, autrement dit, soit le concept n'existe pas soit il est exprimé par un mot ou un ensemble de mots complètement différents (Messias Nogueira, 2020).

Il n'est pas rare de trouver, dans deux langues parlées, l'expression de choses complètement différentes dans deux situations analogues (Cosieriu, 1986 : 84-85), étant donné que la norme d'une langue ne peut pas être traduite par le système d'une autre langue, car, dans ce cas, on obtiendrait souvent des expressions tout simplement inintelligibles (Cosieriu, 1986 : 109). Le problème de la traduction des marqueurs discursifs est notable et a fait l'objet de nombreuses études, même si elles sont souvent uniquement descriptives (Cosieriu, 1986 ; Aschenberg & Loureda Lamas, 2011 : 19; Loureda Lamas et al., 2020 : 12).

Le français et l'espagnol sont des langues à la fois étymologiquement et culturellement très proches, donc certains marqueurs discursifs se ressemblent, tantôt dans la forme, tantôt dans le contexte d'utilisation. Or, ce n'est pas toujours le cas pour d'autres marqueurs discursifs. Par exemple, 'bon' garde beaucoup de similitudes avec *bueno* en espagnol même s'ils ne sont pas toujours équivalents, contrairement à 'la vache !' qui n'a pas de traduction directe en espagnol, et où l'on trouve d'autres marqueurs discursifs pour montrer la surprise ou l'admiration comme *anda*, qui n'est pas traduisible directement en français.

Ainsi, Portolés Lázaro (2002 : 146) soutient que la compréhension de tout discours implique une partie de décodification de ce qui a été dit dans une langue déterminée et une autre partie qui consiste en un enrichissement pragmatique obtenu grâce à des inférences à partir du contexte, ce qui mettrait en relief l'importance de la connaissance pragmatique dans une conversation – ou une traduction – en langue étrangère. Les marqueurs discursifs seraient là pour permettre à l'interlocuteur de réussir plus facilement les inférences souhaitées (*ibid.* : 148).

Ainsi, le rôle du traducteur n'est donc pas de chercher un équivalent, mais de réussir à créer une représentation mentale chez le lecteur/locuteur à partir de la traduction lui permettant de réaliser les mêmes inférences que s'il avait pu accéder au discours original (Aschenberg &

Loureda Lamas, 2011 : 19, idée également retrouvée dans Loureda Lamas et al., 2020 : 12), car le traducteur n'a pas seulement pour rôle de traiter les intentions du texte dans la langue de sortie, mais il doit également se trouver en capacité de valoriser les effets de sa traduction chez les lecteurs ou les locuteurs de la langue d'arrivée (Hatim & Mason, 1995 : 86), ce qui justifierait le fait qu' « au niveau du discours, l'échec communicatif [...] d'une traduction puisse être attribué à une faille dans la représentation adéquate des actes de paroles » (*ibid.* : 101).

Nous avons abordé le fait que les synonymes exacts n'existent pas dans une langue. Cette théorie est également applicable lorsque nous parlons de deux langues différentes. En effet, les différences de signification dans une seule langue se répètent lorsque nous cherchons des équivalents entre les marqueurs discursifs de langues distinctes : il n'existe pas d'équivalents parfaits (Portolés Lázaro, 2002 : 152). Dans certains cas, c'est la grammaire même de chaque langue qui empêche l'existence de marqueurs exacts. Dans d'autres, il s'agit d'une question sémantique. Portolés cite à titre d'exemple les marqueurs *no obstante*, *however* et 'pourtant' qui ne signifient pas la même chose et qui seront adaptés ou non selon le contexte, car chacun d'entre eux garde un peu du procès linguistique d'origine lorsqu'ils ont été grammaticalisés :

'However' conserve un lien clair avec l'adverbe 'ever' et avec le paradigme productif qu'il forme [...] Le marqueur français naît de l'évolution d'une première signification consécutive envers une opposition. Pour sa part, la signification du 'no obstante' espagnol se trouve intimement liée avec celle du verbe 'obstar' (*ibid.* : 154).

Certains marqueurs proviennent d'emprunts linguistiques comme c'est le cas de *por contra* en espagnol, emprunté au français. Cependant, quoique la langue d'origine soit le français, *por contra* et 'par contre' ne sont pas toujours complètement équivalents (Portolés Lázaro, 2002).

En plus de la différence pragmatique et sociale caractéristique de chaque langue, la difficulté de traduction des marqueurs discursifs vient aussi du fait que ceux-ci changent, évoluent, naissent ou disparaissent avec le temps, et sont également dépendants de la zone géographique (*ibid.* : 156). D'ailleurs, un même marqueur peut être utilisé dans des contextes différents selon la zone d'usage d'une même langue (*ibid.*).

Afin de mieux comprendre le fonctionnement de chaque langue en ce qui concerne les marqueurs discursifs, la linguistique contrastive peut s'avérer un moyen utile et intéressant à observer. Nous pouvons y inclure les marqueurs discursifs qui ne sont pas liés par un système de significations grammaticales et lexicales partagées potentiellement par deux langues A et B. C'est plutôt un processus dynamique, c'est-à-dire qu'ils sont dépendants de la situation et de

l'état des éléments par lesquels les expressions d'une langue A et une langue B sont liées (Aschenberg & Loureda Lamas, 2011 : 16). La relation d'équivalence linguistique établie par rapport au *tertium comparationis* n'est pas nécessairement concrétisée par les unités correspondantes des langues contraposées (*ibid.*), c'est-à-dire la prosodie, la morphologie, la syntaxe, le lexique entre autres ne sont toujours pas comparables. Parfois même, il peut ne pas y avoir d'équivalence pour un terme donné. Nous pensons que cette théorie peut également s'appliquer à la traduction des marqueurs discursifs, tel que le montrera notre étude de cas.

Si trouver des équivalences entre les lexiques conceptuels de deux langues n'est pas une tâche facile, il est encore plus difficile d'en trouver dans un domaine qui ne partage pas de réalité commune (Portolés Lázaro, 2002 : 156). Il faudra donc, comme éventuelle solution pour la traduction des marqueurs du discours, « partir d'une fonction communicative très générale [...] afin de documenter dans la mesure du possible et avec des références à des contextes adéquats les cas 'analogues' partagés des unités analysées » (Aschenberg & Loureda Lamas, 2011 : 18). En effet, en tant que locuteurs, nous percevons uniquement des sens, ce qui permet, même s'il n'y a pas de marqueurs équivalents, de verser les sens dans une autre langue (Portolés Lázaro, 2002 : 159).

En conclusion, il faudrait indiquer que le traducteur doit penser aux instructions du traitement que ce marqueur procure et à l'enrichissement pragmatique obtenu grâce à lui ; puis il doit vérifier les moyens nécessaires dans la langue cible afin d'arriver à communiquer la même chose (*ibid.* : 162). Dans certaines situations, il ne sera pas forcément nécessaire d'utiliser un marqueur discursif, il faudra faire appel à d'autres moyens linguistiques.

3.2.4. Phonétique et prosodie

González Blanco (2022) constate que l'une des problématiques liées à l'enseignement des langues étrangères est la prosodie en tant que l'un des composants les plus relégués du domaine. Ainsi, la relation entre la pragmatique, la sémantique et la prosodie se révèle essentielle dans l'étude des marqueurs discursifs en contexte, car les éléments suprasegmentaux peuvent donner un sens aux inférences que le locuteur cherche à communiquer (González Blanco, 2022).

Concernant la phonétique, Martí Sánchez (2008 : 20) soutient que dans les études actuelles sur des marqueurs discursifs, leur information prosodique et leur position structurelle intéressent de plus en plus, car elles sont fondamentales pour identifier un marqueur discursif et sa fonction. Par ailleurs, l'intonation – entre autres aspects phonétiques – contribue à atténuer la valeur sémantique et stylistique des marqueurs du discours, c'est-à-dire le sens (Hidalgo Navarro,

2020 : 228, idée basée sur la théorie de Martín Zorraquino, 1998). Les marqueurs du discours sont également caractérisés par l'intonation, car ils sont limités par des incisives et ne peuvent pas être mis en avant par des propositions subordonnées relatives²³ (Marimón Llorca, 2008). Une autre caractéristique que nous pouvons souligner est la « légèreté phonétique » (Fernandez, 1994 : 3) puisque les marqueurs discursifs sont souvent des « mots brefs, encore réduits par la prononciation familière » (Fernandez, 1994 : 3). Cette réduction liée à la prononciation familière est visible dans le marqueur 'ben' qui provient de 'bien' dans le cas du français, et, en espagnol, dans certaines zones géographiques, nous pouvons entendre *ome* comme forme réductive de *hombre*, pour n'en citer que deux exemples.

La difficulté liée à l'analyse prosodique des marqueurs du discours est comme Blanche-Benveniste (1997 : 71) l'énonce :

Pendant longtemps, les analyses prosodiques ont été faites sur des phrases de laboratoire, qu'on faisait lire en chambre sourde pour en examiner les différentes réalisations. Dans la mesure où on pensait que la langue parlée spontanée n'avait qu'une syntaxe rudimentaire, on pensait que la mélodie devait venir en compenser les défaillances grammaticales, 'en raison inverse de la grammaticalité du discours'.

Nous nous retrouvons donc face à des structures qui n'ont pas la même signification que leur mot d'origine, et leur prosodie peut être différente, ce qui montrerait l'état d'esprit du locuteur ou le but d'utilisation de ces marqueurs discursifs.

En ce qui concerne le plan phonologique, les marqueurs discursifs se caractérisent par le fait d'être des unités prosodiques indépendantes, qui peuvent se situer à l'extérieur de la structure de la phrase. Cette propriété peut s'appliquer à des marqueurs comme 'ben', 'là', 'tu parles' (Dostie & Push, 2007 : 14 ; Mihi Cibu, 2018 : 5-6).

D'après la théorie de Navarro Tomás (1974), le facteur émotionnel a une influence importante dans l'intonation. Étant donné que, comme nous l'avons énoncé, les émotions jouent aussi un rôle primordial lors du choix des marqueurs du discours, il convient de signaler que l'élément psychologique qui fait augmenter ou diminuer l'ampleur et la décision de l'inflexion continuative, la fermeté de l'assertion ou l'intérêt de la question, se sert des mêmes formes directes de l'expression logique (Navarro Tomás, 1974 : 159). L'extension, la durée et l'intensité des mouvements toniques sont impactés par l'aspect émotionnel (Navarro Tomás, 1974 : 159). Ainsi, pour quelques auteurs les traits supra-segmentaux seraient fondamentaux lors de l'assignation d'un contenu précis à certains marqueurs : plus ou moins de force dans

²³ Le terme « propositions subordonnées relatives » est employé par Garagnon & Calas (2002).

l'accent, une plus grande ou plus petite élévation du ton, une plus grande ou plus petite quantité de syllabes et une plus grande ou plus petite durée des pauses donneraient lieu à des sens ou des nuances différents dans l'expression des marqueurs (Montoro del Arco, 2006 : 161).

Nous n'allons pas trop nous attarder sur ce sujet qui nécessiterait un travail exhaustif, mais pour citer un exemple de la langue espagnole, nous pouvons trouver des « inflexions circonflexes doubles » (Navarro Tomás, 1974 : 162), c'est-à-dire l'élévation du ton d'une syllabe à une autre de manière subtile en début de phrase pour finir avec une élévation rapide tout en arrivant à une note aigüe, suivie d'une deuxième partie où une escale descendante arrive jusqu'à la dernière syllabe accentuée dans laquelle le ton devient grave. Ce type d'inflexions se trouve souvent lors d'un reproche affectueux ou lors d'une allégation qui excuse. C'est le cas de *por lo visto hay huelga de transporte*²⁴ [apparemment/à ce qu'il paraît, il y a une grève de transports].

Nous pouvons donc conclure que la prosodie et la phonologie des marqueurs du discours restent des sujets primordiaux lors de leur étude.

3.3. Classification des marqueurs du discours

Riegel et al. (1994) établissent une classification des connecteurs²⁵ qui implique l'emploi d'autres expressions :

- les **organiseurs textuels** comprenant les connecteurs temporels ('alors', 'ensuite', 'puis', 'après'...) et spatiaux ('en haut', 'en bas', 'à gauche', 'd'abord', 'puis') ;
- les **connecteurs énumératifs** ('et', 'ou', 'aussi') ;
- les **marqueurs de topicalisation** pour indiquer un changement de point de vue ('quant à', 'en ce qui concerne...') ;
- les **marqueurs d'exemplification et d'illustration** ('par exemple', 'notamment'...) ;
- les **marqueurs de prise en charge énonciative** pour montrer son point de vue ('d'après N', 'selon N,...'), pour reformuler ('c'est-à-dire') et pour clôturer ('enfin', 'finalement') ;
- les **marqueurs de structuration de la conversation** ('tu vois', 'ah ben') et argumentatifs ('certes') ;
- les **connecteurs liés à l'opposition-concession** ('mais').

²⁴ Exemple de création propre. L'auteur propose des locutions typiques de ce type de courbe intonative comme *por lo visto, supongo* mais ne donne pas de phrases complètes.

²⁵ Nous rappelons que 'connecteurs' est le terme utilisé par ces auteurs mais dans cette étude, nous le considérons comme une catégorie des marqueurs discursifs et qui restent incomplets dans le cadre de notre thèse.

Dostie (2004 : 46) propose une typologie des marqueurs discursifs où nous trouvons, d'une part, des **marqueurs illocutoires**, ensemble composé par les marqueurs d'interprétation (comme 'écoutez', 'vous voyez', 'tu sais') et par des marqueurs de réalisation d'un acte illocutoire ('tu parles', 'quand même!') et, d'autre part, le groupe des **marqueurs d'interaction** formé par les marqueurs d'appel à l'écoute ('tu sais?', 'n'est-ce pas?', 'hein?'), les marqueurs d'écoute ('hum hum', 'ouais', 'OK') et les marqueurs de balisage ('là', 'OK', 't'sais') (Figure 3).

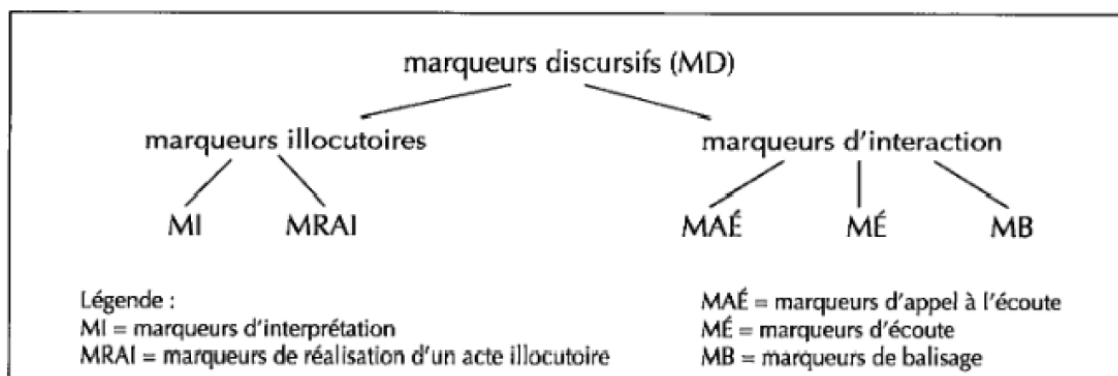


Figure 3 - Typologie des marqueurs discursifs selon Dostie (2004 : 46)

De nos jours, l'analyse du discours et des marqueurs discursifs va plus loin :

Il faut distinguer, à l'intérieur de la classe des marqueurs du discours, des expressions ayant des degrés d'intégration syntaxique très différents : les connecteurs qui sont intégrés dans un énoncé, mais aussi les expressions fonctionnant au niveau de la gestion des interactions, qui sont extérieures à la structure de l'énoncé. (Rodríguez Somolinos, 2011 : 4).

Selon la théorie de Vincent (1993 : 46-61), il existe trois grands groupes de marqueurs discursifs qui comportent d'autres sous-groupes :

- Les **marqueurs d'interaction** : « des mots ou expressions qui [...] marquent le contact entre les locuteurs et [...] qui existent en vertu de ce contact ». Ils se rapprochent de la fonction phatique « à cause de leur caractère désémantisé et ritualisé [...] ils répondent à une fonction symbolique régulatrice des échanges » (*ibid.* : 47). Par ailleurs, « on les reconnaît à certains traits interactifs, intonatifs et pragmatiques » (*ibid.* : 48). Dans ce groupe, nous pouvons trouver :
 - les marqueurs d'interaction émis par le locuteur où l'on peut inclure :
 - les formules pour ouvrir ou fermer la conversation ;
 - les structures pour maintenir le contact ou s'assurer de l'écoute de l'allocataire ;

- les structures pour céder la parole, pour signaler une intention de suspendre la conversation.
- les marqueurs d'interaction émis par l'allocutaire.
- Les **marqueurs de structuration** : ils « servent à marquer les liens entre les différentes parties du discours ou entre les différents sujets de conversation » et « ils proviennent principalement de conjonctions ou d'adverbes dont la fonction s'est étendue au discours » (*ibid.* : 54). Dans cette catégorie, l'auteure traite trois sous-groupes :
 - les marqueurs de début du thème dont l'« énonciation se justifie par le fait qu'il est difficile de propulser l'information subitement, sans qu'il y ait une amorce explicite (*ibid.* : 58) ;
 - les marqueurs d'enchaînement ou de rupture dans le discours ;
 - les marqueurs de fin de thème.
- Les **marqueurs prosodiques** : « Les ponctuants du discours n'existent qu'à l'oral et ont comme rôle de marquer vocalement certains faits prosodiques, lesquels assurent en partie la cohérence du discours en délimitant les segments. [...] Au niveau phonologique, les ponctuants ont souvent des formes très réduites par rapport à leur forme significative » (Vincent, 1993 : 61).

Une théorie similaire est celle de Christl (2006 : 245-251) qui établit cinq types de marqueurs discursifs.

- Les **marqueurs de début** servent à montrer l'avancement d'un récit tout en introduisant un nouveau pas narratif à chaque fois. Dans d'autres situations communicatives, nous pouvons observer des éléments qui montrent que le tour de parole va changer. Souvent, ces éléments visent non seulement à montrer que le tour de parole change mais en plus ils serviront à « actualiser l'attention du locuteur », c'est le cas en particulier du marqueur *mira* en espagnol ou 'tiens' en français, entre autres²⁶. Il est également possible d'utiliser ces éléments – l'auteur exemplifie la situation avec la conjonction espagnole *y* – pour introduire une question ou une réponse qui montre une relation faible avec le sujet traité au préalable. Ainsi, il y a des marqueurs qui servent non seulement à introduire un nouveau tour de parole mais, surtout, à augmenter l'attention des

²⁶ Exemples de l'auteur.

interlocuteurs [...] pour qu'ils soient prêts à recevoir la nouvelle information (*ibid.* : 246). C'est, à nouveau, le cas en espagnol de *mira* ou de 'tiens' en français, par exemple.

- Les **marqueurs de reformulation**. Christl (2006 : 247) les définit en tant que « pièces linguistiques qui signalent une relation paraphrastique », autrement dit le locuteur varie, amplifie ou spécifie la signification du texte antérieur afin de faciliter la compréhension de la part de l'interlocuteur. Par ailleurs, ces ressources aident l'émetteur à construire son message (*ibid.*). C'est le cas de *o sea* en espagnol ou de 'alors' en français, par exemple²⁷.
- Les **marqueurs de rectification** sont utilisés dans le but d'« effectuer, partiellement ou totalement, une correction sémantique et/ou syntaxique » (*ibid.* : 248). L'auteur utilise l'exemple suivant : (17) *Yo tengo una profesora | bueno tenía una profesor | bueno sigue| vive, este...[...].* [J'ai une professeure | **bon**, j'avais une professeur |**bon** elle vit touj...| elle vit, euh]. Le cas des marqueurs 'bon' ou 'enfin' en français pourraient être comparés à cette utilisation de *bueno* en espagnol.
- Les **marqueurs de clôture** « se trouvent à la fin d'un énoncé ou d'un tour de parole » (*ibid.* : 248). De par leur nature, ce type d'éléments peut avoir des nombreuses utilisations ou significations possibles. L'une d'elles est de demander à l'interlocuteur « son assentiment et son soutien » (*ibid.*) sans forcément lui demander une réponse. C'est le cas de 'n'est- ce pas ?' ou 'c'est pas vrai ?' en français et leurs équivalents espagnols *¿no es cierto ?*, *¿verdad ?*, *¿no ?*. Dans certaines occurrences, ils peuvent également être utilisés pour exprimer le doute sur la validité de ce que l'émetteur dit. Le cas de *¿no ?* peut aussi clôturer un ordre. Comme Christl (*ibid.* : 249) l'énonce, l'emploi de termes comme *¿no ?* et *¿no es cierto ?* peut être motivé par le souhait du locuteur à mettre fin à ses hésitations expressives en même temps qu'il vérifie que son interlocuteur a réussi à comprendre le message malgré les hésitations.
- Les **marqueurs retardataires** peuvent être mis en place lorsqu'il y a la nécessité de surmonter des hésitations expressives et d'obtenir plus de temps pour l'activité formulative, ou de remplir un vide (*ibid.* : 250). Ils apparaissent aussi quand l'interlocuteur a besoin de temps pour formuler son énoncé. Dans cette catégorie, un

²⁷ Exemples créés par nous.

exemple en français pourrait être ‘alors’, destiné à gagner du temps pour formuler ce que l’interlocuteur souhaite dire. En espagnol péninsulaire, ce vide serait rempli avec un marqueur du type *bueno* dans certains cas ou éventuellement avec un silence, un claquement de langue, un prolongement du dernier mot énoncé ou une interjection. Christl (*ibid.*) utilise le marqueur *este* pour exemplifier cette catégorie. Il s’agit d’un marqueur discursif caractéristique de la variante argentine.

Si nous observons le rôle que les marqueurs discursifs jouent dans la communication, Martín Zorraquino & Portolés (1999)²⁸ proposent la classification traduite et illustrée dans le tableau 1. Ils divisent donc les marqueurs discursifs en cinq groupes différents. Le Tableau 1 illustre cette classification avec des exemples.

Le premier groupe est celui des **structurants de l’information** qui servent à mettre en évidence l’organisation informative du discours. Ils n’ont pas de signification argumentative. Ce groupe comporte trois sous-catégories :

- les ‘commentateurs’ servant à introduire un commentaire ;
- les ‘organiseurs’ qui sont utilisés pour regrouper dans un même commentaire des unités différentes du discours ;
- les ‘désagrégateurs’ qui introduisent un commentaire latéral concernant la planification du discours précédent.

Le deuxième ensemble de marqueurs discursifs est celui des **connecteurs**. Comme nous l’avons indiqué précédemment (*cf.* 2.2), les connecteurs sont des éléments qui relient des éléments du discours tant du point de vue sémantique que pragmatique. Trois sous-groupes en font partie :

- les ‘connecteurs additifs’ qui lient deux membres de la même orientation argumentative, d’une autre partie ;
- les ‘connecteurs consécutifs’ qui font le lien entre la conséquence et son antécédent ;
- les ‘connecteurs contre-argumentatifs’ qui servent à éliminer une ou plusieurs conclusions qui peuvent être déduites d’un membre précédent.

²⁸ Traductions des termes techniques faites par nos soins. Toutes les explications proviennent de ce même ouvrage. Nous proposons des exemples en espagnol et une éventuelle traduction illustrant la signification des marqueurs proposés, sans que ce soit le calque direct, en tenant compte du fait que certains marqueurs discursifs sont intraduisibles d’une langue à une autre, tel qu’annoncé dans la section 3.3.3.

| Classifications | Sous-classifications | Exemples en espagnol |
|--------------------------------------|--|--|
| Structurants de l'information | Commentateurs | <i>pues, pues bien, así las cosas</i> [donc, ainsi, ceci étant] |
| | Organisateurs | <i>en primer lugar/en segundo lugar; por una parte/por otra;</i> [en premier lieu/en deuxième lieu; d'une part/d'une autre part; |
| | Désagrégateurs | <i>por cierto, a todo esto, a propósito</i> [d'ailleurs, au fait, du coup] |
| Connecteurs | Additifs | <i>además, encima, aparte, incluso</i> [d'ailleurs, en plus, même] |
| | Consécutifs | <i>por tanto, por consiguiente, por ende, de ahí, en consecuencia, entonces, pues, así, así pues</i> [par conséquent, en conséquence, ainsi, donc] |
| | Contre-argumentatifs | <i>en cambio, por el contrario, por el contrario, antes bien, sin embargo, no obstante, con todo</i> [en revanche, par contre, au contrario, cependant, nonobstant] |
| Reformulateurs | Explicatifs | <i>o sea, es decir, esto es, a saber</i> [soit, c'est-à-dire, autrement dit, à savoir] |
| | Rectifications | <i>mejor dicho, mejor aún, más bien</i> [enfin, plutôt] |
| | Éloignements | <i>en cualquier caso, en todo caso, de todos modos</i> [en tout cas, de toute façon] |
| Opérateurs argumentatifs | Récapitulatifs | <i>en suma, en conclusión, en definitiva, en fin, al fin y al cabo</i> [en somme, en conclusion, en définitive, enfin, au final] |
| | Renforcements argumentatifs | <i>en realidad, en el fondo, de hecho</i> [en réalité, au fond, au fait] |
| | Concrétisations | <i>por ejemplo, en particular</i> [par exemple, en particulier] |
| Marqueurs conversationnels | Modalités épistémologiques | <i>claro, desde luego, por lo visto</i> [bien sûr, évidemment, apparemment] |
| | Modalités déontiques | <i>bueno, bien, vale</i> [bon, bien, d'accord] |
| | Positionnements de l'altérité | <i>hombre, mira, oye</i> [tiens, écoute, regarde] |
| | Métadiscursifs conversationnels | <i>bueno, ch, este</i> [bon, euh] |

Tableau 1 - Classification des marqueurs discursifs (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999 : 4081-4082).

Le troisième groupe est celui des **reformulateurs**. Ils servent à expliquer d'une manière différente et plus adéquate le membre précédent. Ils se divisent en quatre catégories :

- les 'reformulateurs explicatifs' présentant un nouveau membre en tant qu'explication du précédent ;
- les 'reformulateurs rectificatifs' qui corrigent un membre énoncé précédemment ;
- les 'reformulateurs d'éloignement' qui refusent la pertinence du membre discursif précédent ;
- les 'reformulateurs récapitulatifs' qui introduisent un récapitulatif ou une conclusion.

Dans le quatrième groupe s'intègrent les **opérateurs argumentatifs**, ils conditionnent les possibilités argumentatives du membre discursif sans garder un lien avec le membre précédent. Il y en a deux types :

- les 'opérateurs de renforcement argumentatif' qui mettent en valeur un argument face à d'autres possibilités d'arguments ;
- les 'opérateurs de concrétion' qui montrent le membre du discours en tant qu'exemple d'une généralisation.

Le dernier groupe concerne les **marqueurs conversationnels** qui englobent les particules discursives les plus présentes dans la conversation, même si les auteurs expliquent que leur but n'est pas de limiter strictement ce qui vient de la conversation et ce qui est non conversationnel. Plusieurs marqueurs qui font partie des catégories précédemment développées peuvent aussi apparaître dans ce groupe. Il y a quatre sous-catégories :

- les 'marqueurs de modalité épistémique' qui servent à montrer la certitude ou l'évidence. Ce type de marqueurs discursifs sont davantage analysés et étudiés par Fernández Gómiz & Soler Bonafont, (2020) ;
- les 'marqueurs de modalité déontique' indiquant les attitudes volitives du locuteur par rapport au(x) membre(s) du discours. L'étude de Holgado Lage & Serrano Reyes (2020) est dédiée à ce type de marqueurs discursifs, concrètement à ceux qui servent à exprimer l'acceptation ;
- les 'focalisateurs de l'altérité'²⁹ qui servent à orienter la façon dont le locuteur se situe face à son interlocuteur dans la situation communicative ;

²⁹ Nous avons traduit le terme *enfocadores* par 'focalisateurs', il s'agit d'un terme récurrent dans les théories hispaniques (cf. Domínguez García, 2020 et Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999).

- les ‘métadiscursifs conversationnels’ qui s’utilisent pour structurer la conversation, soit pour séparer des blocs informatifs, soit pour alterner ou maintenir les tours de parole, etc.

En ce qui concerne la théorie francophone, Rojas (2022 : 752) propose une autre classification :

Nous avons combiné la proposition de Chanet (2004) et celle de Dörnyei et Scott (1997), en identifiant en tant que [marqueurs discursifs] i) les connecteurs ‘(donc’, ‘alors’, ‘puis’, etc) ; ii) les particules recouvrant des catégories traditionnelles distinctes mais fonctionnant comme des [marqueurs discursifs] à l’oral (‘ben’, ‘voilà’, ‘du coup’, ‘genre’) ; iii) les mots phatiques (‘tu vois’, ‘tu sais’, ‘hein’, ‘oui’, ‘ouais’), exclus par Chanet (2004) mais pris en compte par Dörnyei et Scott (1997). Enfin, il faut signaler que les pauses vocalisées ‘euh’ ou ‘ah’, et les marqueurs régulateurs fournissant une rétro-alimentation communicative (‘hm’, ‘d’accord’, ‘oui’) ont été exclus de cette classification.

3.4. Résumé et conclusions partielles

Dans ce chapitre, nous avons effectué un choix concernant la terminologie et les caractéristiques principales des marqueurs discursifs. En ce qui concerne la définition, nous considérons ces marqueurs discursifs en tant qu’unités linguistiques invariables, grammaticalisées, provenant de différentes catégories grammaticales mais ayant perdu partiellement ou complètement leur signification de base. Ce sont des éléments qui n’ont pas de fonction syntaxique au niveau de la phrase mais qui fonctionnent au niveau du discours. Ils sont souvent caractérisés par une prosodie particulière et dépendent directement de la pragmatique et de la culture de la communauté linguistique, d’où le fait que la traduction s’avère souvent difficile, voire impossible. En outre, la signification finale des marqueurs discursifs résulte de la construction dont ils font partie et de la position discursive qu’ils occupent. De la même façon, ils conditionnent toute la construction (Martí Sánchez, 2020 : 64).

Pour résumer, les marqueurs discursifs – selon notre étude – servent à guider la conversation et à organiser ou fracturer le message en ‘petits morceaux’ d’informations. Ainsi, ils aident à construire la conversation en attirant l’attention de l’interlocuteur ou en lui montrant de quelle manière interpréter le message et l’attitude que le locuteur adopte. En définitive, ils rendent la communication plus dynamique, ils aident à la compréhension et visent le succès communicatif.

Nous pourrions également signaler que les marqueurs discursifs appartiennent au métadiscours en tant que matériel linguistique parlé ou écrit qui n’ajoute rien du point de vue phrastique ou du contenu, mais qui aide le récepteur du texte à organiser, interpréter et évaluer l’information donnée (Suau Jiménez, 2005 : 4). Quant à la classification, nous garderons celle de Martín Zorraquino & Portolés Lázaro (1999). Elle sera utilisée pour expliquer les marqueurs discursifs analysés dans nos corpus.

PARTIE II : ELABORATION DES CORPUS D'ANALYSE :
PLANIFICATION, POPULATION ET PROTOCOLE

CHAPITRE 4 : CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE ET METHODOLOGIE ET MATERIAUX UTILISES

4.1. Contexte de la recherche

L'objectif de cette thèse est de traiter trois questions fondamentales. Tout d'abord, nous cherchons à déterminer le rôle des marqueurs du discours dans la langue orale lors de l'apprentissage des langues étrangères, plus spécifiquement en espagnol et en français. Ensuite, nous nous interrogeons sur l'équivalence entre la fréquence et l'utilisation de ces marqueurs discursifs chez les locuteurs experts ou natifs de chaque langue, en comparaison avec leur fréquence et leur utilisation en contexte d'apprentissage, c'est-à-dire dans les manuels et dans l'expression de nos apprenants. Enfin, nous explorons la question de l'interlangue et sa portée sur le choix et l'utilisation des marqueurs discursifs.

Afin de répondre de manière approfondie à ces questions, le quatrième chapitre se consacre à la création de six corpus distincts. Ces corpus ont été élaborés pour collecter des données pertinentes concernant l'utilisation des marqueurs discursifs dans la langue orale, en se basant sur des manuels d'enseignement de l'espagnol et du français, sur des conversations impliquant des experts ou des locuteurs natifs, ainsi que des activités orales réalisées par les apprenants de chaque langue. L'objectif de cette démarche est d'observer les choix de marqueurs discursifs dans le langage oral et d'analyser l'influence de l'interlangue sur ces choix.

Les données pour ces corpus ont été recueillies au sein des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) de l'Université Toulouse III Paul Sabatier, des établissements où l'enseignement des langues a une orientation professionnelle. Ce public est spécifiquement défini comme le secteur Lansad (LANGues pour Spécialistes d'Autres Disciplines). Pour le corpus des étudiants en Français Langue Étrangère (FLE), les enregistrements ont été réalisés au Centre des Relations Internationales et des Langues (Cril) de l'Université Toulouse III Paul Sabatier.

Dans l'optique de rendre ce travail accessible également à un public hispanophone, ce chapitre présentera succinctement et en premier lieu quelques notions essentielles sur l'IUT, le DUT (Diplôme Universitaire de Technologie)³⁰, le Lansad et le Cril (Centre des Relations Internationales et des Langues), qui pourraient ne pas être familières de l'autre côté des Pyrénées.

³⁰ Campus France (n.d.)

4.1.1. IUT et DUT/BUT

Les DUT sont les diplômes instaurés au sein des IUT, qui dépendent des universités publiques françaises. Pour être admis dans un IUT, il faut envoyer sa candidature après le baccalauréat. Une fois ces années d'études validées, il y a deux possibilités : un accès à la licence universitaire ou un accès directement au monde du travail.

Les IUT ont été créés en France en 1966. Étant donné qu'il s'agit d'une période d'essor en France et en Europe après la guerre, le flux d'étudiants voulant accéder à l'enseignement supérieur a augmenté (Alaez Galán, 2020). Ceci est également dû à la poussée démographique que cette période a connue (*Livre blanc sur le système IUT. Après 40 ans d'existence : Histoire, bilan, perspectives*, 2007). Dans cette optique de formation massive, le niveau et le taux d'échec en faculté ont provoqué l'inquiétude des pouvoirs publics et, par conséquent, il fallait « faire face à l'augmentation du nombre d'élèves accédant au baccalauréat en favorisant leur orientation en fonction du développement économique et social, étroitement lié au progrès technique dans tous les secteurs d'activités où se développaient des fonctions nouvelles d'encadrement technique » (*ibid.* : 3).

De nos jours, ces IUT « constituent un réseau national au service de l'enseignement technologique supérieur de proximité » (Alaez Galán, 2020 : 141). L'apprentissage des langues est donc professionnalisant et peut être utile à l'étudiant à la fois pour son avenir professionnel et pour d'éventuels échanges et expériences de mobilité à l'international.

Puisque les formations dispensées au sein des IUTs ont pour objectif de préparer les étudiants de manière pragmatique et technique, il est pertinent d'évoquer le public Lansad. En France, les cours se déclinent en trois formats : les cours magistraux (CM), auxquels assiste un grand nombre d'étudiants dans un amphithéâtre pour recevoir des enseignements théoriques de la part de l'enseignant ; les travaux dirigés (TD), regroupant un nombre plus restreint d'étudiants (environ 20 à 40) et axés sur la réalisation d'exercices ainsi que sur l'approfondissement des aspects théoriques ; et enfin les travaux pratiques (TP), avec un effectif encore plus réduit (environ 15 à 20 étudiants), visant à la mise en pratique d'activités concrètes, telles que des expériences en laboratoire pour les apprenants en médecine ou dans des domaines scientifiques similaires. Dans notre cas, nous avons travaillé avec les formats TD et TP. Nous avons spécifiquement tiré parti du faible nombre d'étudiants en TP pour mettre en œuvre nos activités orales, facilitant ainsi leur application et leur gestion.

4.1.2. CRIL

Le Cril de l'Université Toulouse III Paul Sabatier, où les cours de Français Langue Étrangère (FLE) ont eu lieu et où les données nécessaires à la constitution d'un corpus oral d'étudiants en FLE ont été rassemblées, a été établi en 2005 (IUT Paul Sabatier, n.d.). Cette initiative a été enclenchée par l'IUT et englobe à la fois le Département des Relations Internationales de l'IUT et le Centre des langues de l'établissement. L'objectif était d'explorer et d'appliquer de nouvelles méthodes pour concrétiser l'apprentissage des langues en intégrant des choix technologiques pertinents. Ainsi, cette structure assure la gestion de deux domaines principaux : l'apprentissage des langues et la mobilité internationale des étudiants.

Cet espace offre des séances de tutorat, un espace d'autoformation proposant un accès à divers outils en ligne pour les étudiants, une zone de lecture dans des langues étrangères, ainsi que des bureaux et des salles pour une variété d'activités telles que des conférences, des ateliers de développement de l'expression orale dans une langue étrangère, et nous concernant plus particulièrement, les séances de FLE.

4.1.3. Lansad

Comme mentionné précédemment, le public avec lequel nous avons travaillé correspond au secteur Lansad. L'acronyme Lansad a été introduit en 1993 par Michel Perrin, président et fondateur de l'association Ranacles (Rassemblement national des centres de langues de l'enseignement supérieur). L'objectif était de regrouper toutes les formations destinées à un public universitaire composé de non-spécialistes en langues (Alaez Galán, 2020 : 143). Les participants à la constitution de notre corpus sont des étudiants en Information-Communication, en Techniques de commercialisation et d'autres disciplines non linguistiques. Par conséquent, leurs motivations et leurs objectifs en matière d'apprentissage d'une langue étrangère sont différents de ceux des linguistes en formation. Souvent, ces langues sont acquises en vue d'une carrière professionnelle à l'international ou pour participer à des programmes de mobilité. C'est notamment le cas pour nos étudiants en FLE, qui ont suivi cette formation dans le contexte d'une adaptation à leur pays d'accueil. Étant donné que les programmes dispensés au sein des IUT sont axés sur la professionnalisation, la formation en langues a été adaptée en conséquence pour répondre à cet objectif.

4.2. Méthodologie et matériaux utilisés

La conception et l'analyse des corpus que nous allons présenter ont requis une planification minutieuse ainsi qu'un accès à une variété de ressources. Dans un premier temps, nous avons entrepris l'analyse de trente-cinq manuels, auxquels nous avons pu accéder grâce aux réseaux de bibliothèques des Universités de Toulouse II et III, ainsi que de l'Université de Séville. Par la suite, nous avons fait usage de Zotero, logiciel utilisé pour enregistrer toutes les informations relatives à ces manuels et au reste de la bibliographie, tandis qu'Excel a été employé pour consigner toutes les données pertinentes les concernant.

Les corpus de natifs ont été consultés en ligne. La recherche est plus efficace grâce à la barre de recherche, même si la différence entre un marqueur et un homonyme a dû être faite à la main. Tenant compte de l'ampleur des corpus oraux, nous avons eu recours à des formules de statistiques et à des pourcentages qui nous ont permis de tirer des conclusions en analysant un échantillon de chaque corpus oral. Du fait que certaines données ont été rassemblées à la main, il y a une marge d'erreur minimale mais réelle. Ainsi, nous proposons des pourcentages et des chiffres parfois arrondis.

En ce qui concerne les corpus des étudiants, nous avons eu besoin d'un dictaphone afin de les enregistrer. Nous avons également eu accès à une photocopieuse et certains étudiants ont utilisé leurs téléphones, leurs ordinateurs ou l'ordinateur de la salle de cours pour chercher le vocabulaire nécessaire. Pour tout ce qui est lié à chaque groupe en particulier, nous détaillerons l'information dans leur section dédiée (*cf.* 4.7.).

Signalons que chaque apprenant participant aux enregistrements a signé et donné son accord quant au respect du protocole éthique. Leurs nom et prénom ont été changés pour un chiffre provenant de l'ordre de participation dans le premier exercice : 1 étant la première personne qui prend la parole, suivi des initiales de la langue apprise, en l'occurrence 'ESP' ou 'FLE', suivi d'une lettre indiquant le groupe de TP auquel il ou elle appartient, A, B, C ou D pour l'espagnol et sans lettre pour les étudiants de français. Notre étude a également reçu un avis favorable de la part du Comité d'Éthique pour les Recherches de l'Université de Toulouse (*cf.* Annexe 1).

4.2.1. Corpus de manuels

Nous avons commencé ce travail de recherche par l'analyse d'un premier corpus, celui des manuels. Nous avons constitué un corpus composé de six manuels pour chaque langue dans le niveau le plus élevé de chaque échantillon de niveaux du CECRL, à savoir A2, B2 et C1-C2. Pour ce dernier niveau, nous avons inclus des manuels de niveau C1 et C2 en raison du manque

de ressources méthodologiques dédiées à ces niveaux avancés. Nous avons procédé à l'examen de chaque page et consigné les marqueurs discursifs de la langue orale qui apparaissaient, en relevant le contexte et l'objectif de leur utilisation. L'Annexe 2 illustre un extrait de notre collecte de données.

4.2.1.1. Manuels d'ELE

À quelques exceptions près, nous avons choisi des manuels publiés entre 2010 et 2015. Nous avons prêté une attention particulière à la date de publication afin de trouver des manuels récents, car les marqueurs discursifs changent avec le temps, des marqueurs qui jadis étaient connus disparaissent ou ne sont presque plus utilisés à l'heure actuelle (Portolés Lázaro, 2002 : 156). De la même manière, ils peuvent changer de signification selon la zone hispanophone que nous analysons. C'est pour cette raison que les manuels analysés ont été exclusivement publiés en Espagne et non en Amérique latine.

Nous avons contacté les maisons d'édition afin de connaître l'origine des discours oraux qui apparaissent dans les livres consultés. Pour celles qui nous ont répondu, leur réponse a été que les discours oraux concernant, par exemple, les activités de compréhension de l'oral, ont été créés par des experts, ils ne proviennent donc pas de corpus oraux avec des interlocuteurs 'réels'.

Lorsque nous analysons la manière dont ces marqueurs ont été présentés dans chaque manuel, nous utilisons des catégories comme 'contexte', ce qui équivaut à des marqueurs apparaissant dans des activités de compréhension de l'écrit, de compréhension de l'oral et des activités de pratique comme des exercices à trous qui ne sont pas forcément consacrés à l'apprentissage des marqueurs discursifs. La colonne 'page ou tableau grammatical ou lexical' concerne les marqueurs qui apparaissent, soit dans le corps du texte du manuel, soit dans un tableau dédié à mieux connaître la grammaire ou le lexique. Nous tenons compte aussi des 'transcriptions', c'est-à-dire les dernières pages de chaque manuel où les transcriptions des activités de compréhension de l'oral sont rassemblées. Dans la catégorie 'autre', nous préciserons à chaque fois à quel type d'activité 'autre' fait référence selon le manuel.

Afin de garantir une lecture plus fluide, nous avons évité les références bibliographiques lorsqu'il s'agit d'exemples tirés de manuels. Au lieu de citer le nom de l'auteur ou des auteurs, nous utiliserons le nom du manuel quand cela sera nécessaire pour faciliter la compréhension, suivi du numéro de page. Lorsque nous faisons référence à un manuel spécifique, nous indiquerons uniquement le(s) numéro(s) de page. Toutes ces informations sont toutefois

incluses dans la bibliographie de la présente thèse, ainsi que dans les tableaux consacrés aux différents manuels.

Manuels d'espagnol de niveau A2

Nous présentons les informations concernant les manuels de niveau A2 dans le Tableau 2, avec le titre, l'année de publication et le nombre de marqueurs discursifs selon la section où ils apparaissent. Il est intéressant d'observer que le manuel qui comporte le plus de marqueurs discursifs est destiné à l'enseignement de l'espagnol professionnel, qui a une grande approche conversationnelle. La date n'est pas particulièrement illustrative, puisque peu de temps sépare les différents manuels, et ceux qui comportent le plus de marqueurs discursifs ont été publiés en 2011 et en 2013.

| Manuel | Année | Maison d'édition | Total MD | Contexte | Pages ou tableaux | Transcriptions | Autre |
|--|-------|----------------------|----------|----------|-------------------|----------------|-------|
| Aula Internacional | 2013 | Difusión (Barcelone) | 65 | 63 | 1 | 0 | 1 |
| De tú a tú | 2013 | Difusión (Barcelone) | 157 | 116 | 40 | 1 | 0 |
| Prisma Continúa Libro de ejercicios | 2013 | Edinumen (Madrid) | 38 | 35 | 3 | 0 | 0 |
| El Cronómetro | 2011 | Edinumen (Madrid) | 152 | 24 | 10 | 118 | 0 |
| Curso intensivo | 2010 | Anaya (Madrid) | 82 | 27 | 9 | 46 | 0 |
| Pasaporte compilado | 2010 | Edelsa (Madrid) | 102 | 94 | 8 | 0 | 0 |
| Totaux | | | 596 | 359 | 71 | 165 | 1 |
| Moyennes | | | | 60,2 | 11,9 | 27,5 | 0,2 |

Tableau 2 - Fréquence des marqueurs discursifs dans les manuels d'ELE de niveau A2

Aula Internacional 2 comporte 65 marqueurs discursifs de la langue orale, dont *pues* est le plus fréquent ($n = 26$) et le deuxième est *bueno* ($n = 11$). Parmi ces marqueurs qui sont présentés en contexte, nous avons pu observer quelques exemples visant à faire comprendre comment ils peuvent être utilisés. C'est le cas de *bueno* lorsqu'il apparaît dans un dialogue illustrant le débat d'idées.

Cette catégorie 'autre' ici fait référence au titre d'une leçon du manuel qui s'intitule « *Oiga, cállese* » [S'il vous plaît, taisez-vous]³¹ (page 54).

Le manuel *De tú a tú* est un manuel destiné à un public plutôt professionnel, couvrant les niveaux A2 et B1, et fortement axé sur la conversation et l'oralité. Il recense 157 marqueurs discursifs. Parmi eux, *bueno* est le plus fréquent, apparaissant 32 fois, suivi de *vale* avec 26 occurrences. Ce qui distingue ce manuel, c'est son accent sur l'oral, ce qui se traduit par des nombreux marqueurs discursifs dans les transcriptions. En revanche, ces marqueurs sont abondamment présents dans les différents exercices tout au long du manuel, qu'ils portent sur l'oral ou non. À titre d'exemple, une activité aborde la distinction entre *ser* et *estar*, demandant aux étudiants de choisir la meilleure option selon le contexte, sous forme de dialogue agrémenté de marqueurs. Parmi les tableaux grammaticaux, un tableau intitulé *lengua útil* se démarque, destiné aux expressions servant à demander des éclaircissements ou à interrompre. Plus spécifiquement, ces expressions sont utilisées pour émettre des commentaires négatifs, comme en témoigne la phrase "**Bueno** es un/tu punto de vista" [Bon, c'est un/ton point de vue] (page 64).

Nous avons choisi de travailler sur le cahier d'exercices *Prisma A2 Continúa*, plutôt que sur le livre de l'élève afin de voir si l'oralité en général et les marqueurs discursifs en particulier étaient présentés différemment. Dans ce manuel, sur les 38 marqueurs, *pues* est le plus présent ($n = 17$) suivi de *vale* ($n = 4$). Il faut signaler que, dans ce cas, lorsque les marqueurs discursifs de la langue orale apparaissent dans les pages ou les tableaux grammaticaux, ces tableaux ou pages ne sont pas destinés à l'apprentissage des marqueurs du discours, mais à d'autres problématiques grammaticales ou lexicales. Les marqueurs sont ici montrés pour appuyer ou compléter les phrases qui servent d'exemples à ces règles grammaticales ou lexicales. Par ailleurs, comme il s'agit d'un cahier d'exercices, celui-ci ne possède pas de transcriptions.

El Cronómetro, manual de preparación del DELE (A2) est un manuel destiné à la préparation de l'examen de niveau officiel espagnol : le DELE du niveau A2. Il nous semblait intéressant d'analyser quel rôle les marqueurs discursifs avaient dans cette préparation de certification. Nous y avons comptabilisé 152 marqueurs discursifs. Dans cette situation, encore une fois les marqueurs qui apparaissent dans les pages grammaticales accompagnent les explications d'autres aspects que le discours. Les transcriptions, quant à elles, ne sont pas seulement celles qui se présentent à la fin de chaque manuel, mais elles apparaissent aussi tout le long du manuel lorsque la compétence orale est envisagée.

³¹ Toutes les traductions de cette section ont été faites manuellement.

Curso intensivo A2 comptabilise 82 marqueurs discursifs typiques de la langue orale. *Pues* est le marqueur le plus présent avec 29 occurrences, suivi de *bueno* qui apparaît 21 fois. Ce qui pourrait être souligné ici, c'est le fait d'ajouter une section pour les expressions introduisant une opinion contraire parmi lesquelles se trouvent les marqueurs *pues* et *bueno* (page 127). C'est la même situation pour *claro* qui apparaît dans un tableau de vocabulaire avec les expressions utiles pour demander et fournir de l'aide.

Pour finir, *Pasaporte compilado A1+A2* est destiné à un public débutant ou faux débutant visant le niveau A2. Nous avons recueilli 102 marqueurs discursifs parmi lesquels *pues* est le plus présent ($n = 34$) suivi de *bien* ($n = 13$). Dans la catégorie des tableaux ou pages grammaticales, il y en a une dédiée à l'impératif où certains marqueurs provenant des impératifs lexicalisés apparaissent de manière explicite.

Manuels d'espagnol de niveau B2

Le niveau B2 est considéré comme avancé ou indépendant (Conseil de l'Europe, 2011). Il s'agit d'un niveau où l'aspect conversationnel prend de l'ampleur, selon le CECRL et son adaptation par l'*Instituto Cervantes* : le *Plan Curricular*. Dans ce cas précis, il y a des dates plus lointaines : notre analyse commence par un manuel publié en 2006, par rapport au dernier ouvrage publié en 2015. Ce qui attire notre attention est le fait que même s'il a été publié plus tôt que les autres, *Eco B2* a des caractéristiques similaires aux autres manuels plus modernes en ce qui concerne la fréquence des marqueurs discursifs.

| Manuel | Année | Maison d'édition | Total MD | Contexte | Pages/tableaux | Transcriptions | Autre |
|----------------------------------|-------|-------------------|----------|----------|----------------|----------------|-------|
| Nuevo Prisma | 2015 | Edinumen (Madrid) | 49 | 47 | 2 | 0 | 0 |
| Aula Internacional 4 B2.2 | 2015 | Difusión (Madrid) | 67 | 56 | 11 | 0 | 0 |
| Aula Internacional 4 B2.1 | 2014 | Difusión (Madrid) | 62 | 31 | 7 | 0 | 0 |
| Método 4 | 2014 | Anaya (Madrid) | 378 | 186 | 20 | 172 | 0 |
| El Cronómetro | 2013 | Edinumen (Madrid) | 39 | 39 | 0 | 0 | 0 |
| Eco | 2006 | Edelsa (Madrid) | 106 | 39 | 4 | 65 | 0 |
| Totaux | | | 701 | 398 | 44 | 237 | 0 |
| Moyennes | | | | 56,7 | 6,3 | 46,6 | 0 |

Tableau 3 -Fréquence des marqueurs discursifs dans les manuels d'ELE de niveau B2

Le manuel *Nuevo Prisma B2* a été publié en 2015 par la maison d'édition Edinumen à Madrid. Il comptabilise 49 marqueurs discursifs. Le plus fréquent est *pues* ($n = 14$), suivi de *bueno* ($n = 8$). Ici, certains cadres grammaticaux sont liés aux marqueurs discursifs : le premier fait référence aux expressions concernant les objections, dont *ya*, le deuxième tableau fait allusion aux phrases et connecteurs concessifs³², dont *pues*. Nous observons également des occurrences de *bueno*, *claro* et *hombre* dans une activité d'expression écrite centrée sur les structures pour convaincre quelqu'un. Par exemple : « **Bueno**, ¿y si lo miramos desde otro ángulo? [Bon, et si nous l'analysons d'un autre point de vue?] (page 150).

Aula Internacional B2.2 s'adresse à des étudiants qui souhaitent améliorer leur niveau B2. Il comptabilise 67 marqueurs discursifs, *pues* étant le plus présent ($n = 26$) et *bueno* le deuxième ($n = 8$). Parmi les 56 marqueurs qui apparaissent en contexte, six appartiennent à un exercice où il faut relier le marqueur discursif *o sea*, nommé 'connecteur', à ses différentes significations (page 119). Nous avons également pu observer une activité avec des phrases à compléter qui commencent par *hombre*, ce qui montre déjà à l'étudiant la position du locuteur et comment modifier la phrase : « **Hombre**, no es que... » [Ben non...] (page 101). Dans les tableaux grammaticaux, il y a une page grammaticale attribuée aux reformulations et aux paraphrases où les marqueurs *total* et *de hecho* sont mis en relief. Le reste des marqueurs discursifs apparaissent de façon implicite dans d'autres types d'activités.

Aula Internacional 4 B2.1 est destiné à un public qui veut acquérir le niveau B2. Il y a 62 marqueurs discursifs parmi lesquels *pues* est le plus présent (27 occurrences) suivi de *bueno* (10 occurrences). Il s'agit d'un manuel qui n'a pas de transcriptions. Parmi les tableaux grammaticaux, il y en a un visant l'apprentissage des structures pour donner son avis, où nous pouvons lire la phrase « **Pues** según el mapa, vamos bien » [Bon selon la carte, nous sommes sur la bonne voie] (page 30) mais ce marqueur n'est pas mis en avant.

Dans *Método 4* il y a 378 marqueurs discursifs, le plus fréquent étant *pues* ($n = 67$), suivi de *bueno* ($n = 51$). Parmi les marqueurs qui apparaissent en contexte, une activité est consacrée aux marqueurs eux-mêmes : il s'agit d'un exercice où il faut relier les marqueurs à leurs synonymes. Dans ces manuels, ils sont appelés *marcadores conversacionales* [marqueurs conversationnels]. Concrètement, le marqueur de la langue orale visé ici est *bueno* comme synonyme de *y nada* ; dans d'autres exemples de cet exercice, ce sont les marqueurs *en fin*, *total*, *ya*, *claro* qui apparaissent. En revanche, ce manuel a consacré un tableau grammatical

³² Se dit d'une proposition subordonnée indiquant la raison qui pourrait s'opposer à l'action indiquée par le verbe principal. Par exemple Il sort, bien qu'il soit malade. ('Larousse', n.d.)

aux connecteurs d'organisation de l'information avec des exemples dont *bueno, en suma, para finalizar* (page 117). Par ailleurs, il y a deux tableaux grammaticaux consacrés à l'impératif, d'une part l'impératif que le manuel considère exprimer un état « d'urgence ou d'encouragement à l'action » et, d'autre part, les impératifs lexicalisés comme *anda* ou *venga* (page 39). Dans ce tableau, ils sont considérés comme « des formules pour calmer et consoler » ou « des impératifs d'urgence et d'encouragement à l'action ». Par ailleurs, une autre section traite des connecteurs, plus particulièrement, les connecteurs de fin comme *bueno* ou *en suma*. Nous avons également remarqué la présence d'un tableau lexical dédié aux salutations où la structure à connaître est « *¡Hombre + el nombre de pila! ¿Qué tal te va?* » [*Tiens + le nom propre! Comment vas-tu ?*] (page 20)³³.

El Cronómetro B2, comme nous l'avons vu précédemment, il s'agit d'un manuel visant la certification DELE, cette fois-ci à un niveau B2. Il y a 39 marqueurs, dont *bueno*, le plus présent ($n = 12$) et *vale* le deuxième ($n = 6$). Dans ce cas, il y a seulement trois occurrences de *pues*. À la différence de *El Cronómetro A2*, dans ce manuel, il n'y a pas d'exercices ni de pages grammaticales où les marqueurs soient illustrés. Ils sont uniquement en contexte.

Dans *Eco B2*, publié en 2006 par la maison d'édition Edelsa à Madrid, il y a 106 marqueurs discursifs parmi lesquels *pues* apparaît 25 fois, suivi de *bueno* ($n = 17$). Dans les activités où les marqueurs sont en contexte, ils ne sont pas travaillés de manière indépendante, mais comme faisant partie d'exercices consacrés à d'autres aspects grammaticaux ou lexicaux. En revanche, dans les pages grammaticales, les marqueurs sont explicitement présentés dans deux d'entre elles : la première concerne l'expression de la surprise avec '*¡qué me dices !*' [sérieux ?] (page 53), et le terme utilisé est *expresión* ou *fórmula* ; le deuxième cas se trouve dans une page consacrée aux expressions pour discuter ou 'se disputer' où nous retrouvons des marqueurs comme *oye* et *bueno* (page 88). Dans ce dernier cas, il n'y a pas de dénomination concrète : les expressions apparaissent dans des tableaux sous le titre *Debate : ahora discutimos todos juntos nuestras opiniones* [Débat : maintenant nous discutons tous ensemble nos opinions].

Manuels d'espagnol de niveau C1-C2

Nous les traitons ensemble les niveaux C1-C2, étant donné qu'il n'y a pas beaucoup de manuels de ces niveaux supérieurs traités séparément. Par ailleurs, les compétences de ces niveaux sont similaires. Ici encore, les manuels publiés plus tôt ne sont pas très différents en matière de

³³ Cf. Vauclin (n.d.).

marqueurs discursifs par rapport aux manuels les plus récents ; certains coïncident en fréquence et dans la manière de présenter les marqueurs discursifs.

| Manuel | Année | Maison d'édition | Total MD | Contexte | Pages / tableaux | Transcriptions | Autre |
|---|-------|---|----------|----------|------------------|----------------|-------|
| ELElab C1-C2 | 2013 | Ediciones Universidad de Salamanca (Salamanque) | 67 | 51 | 15 | 0 | 1 |
| Nuevo Prisma C2 | 2012 | Edinumen (Madrid) | 42 | 29 | 3 | 10 | 0 |
| El Cronómetro C1 | 2012 | Edinumen (Madrid) | 194 | 184 | 10 | 0 | 0 |
| Nuevo Prisma | 2011 | Edinumen (Madrid) | 48 | 34 | 13 | 0 | 1 |
| Sueña 4 | 2007 | Anaya (Madrid) | 149 | 142 | 7 | 0 | 0 |
| Actividades para el Marco Común Europeo C1 | 2007 | En Clave ELE (Madrid) | 62 | 45 | 17 | 0 | 0 |
| Totaux | | | 562 | 485 | 65 | 10 | 2 |
| Moyennes | | | | 86,2 | 11,5 | 1,7 | 0,3 |

Tableau 4 - Fréquence des marqueurs discursifs dans les manuels d'ELE de niveaux C1-C2

Dans *ELElab C1-C2* nous avons recueilli 67 marqueurs discursifs dont *pues* avec ($n = 12$) occurrences, suivi de *bueno* ($n = 9$). Dans ce manuel, nous avons pu constater la présence d'un exercice consistant à la fois à identifier les valeurs du marqueur *bueno* ainsi qu'à compléter des phrases (page 148). Par ailleurs, plusieurs tableaux grammaticaux sont étroitement liés aux marqueurs discursifs. À titre d'exemple, nous pouvons citer un tableau dédié à la différence entre *en cambio* et *por el contrario* (page 67). Un deuxième tableau résume les expressions utilisées pour insister ou pour opposer des idées où des marqueurs comme *en efecto*, *o sea* ou *en cambio* apparaissent (page 103). D'autres tableaux sont destinés à travailler la prononciation ou les structures de reformulation où nous pouvons observer des exemples comportant des marqueurs discursifs. Ce manuel a également des tableaux grammaticaux destinés à des marqueurs concrets, par exemple l'usage de *pues* (page 133) ou *bueno* (page 148). Ce manuel n'a pas de transcriptions des exercices de compréhension de l'oral. Concernant la catégorie 'autres', dans ce livre il y a une petite bande dessinée de *Mortadelo y Filemón*, des personnages symbolisant le monde de la bande dessinée espagnole, où l'un d'eux utilise le marqueur *rayos* pour se plaindre d'une personne : « ¡**Rayos**, qué tipo, jefe ! » [Punaise ! quel type, chef !] (page 150).

Nuevo Prisma C2 est un manuel consacré au niveau C2 et il a 42 marqueurs discursifs oraux parmi lesquels *pues* est le plus récurrent (11 occurrences) suivi de *bueno* (5 occurrences). Les tableaux grammaticaux concernent les structures de conclusion où les marqueurs *así pues*, *en suma* et surtout *bueno* sont pris en compte (page 146). Les transcriptions concernées dans ce manuel font partie de l'ensemble de transcriptions qui se trouvent dans le manuel lui-même, non pas dans la section finale du livre, ce qui pourrait se traduire par une meilleure visibilité de ces marqueurs que lorsqu'ils se trouvent dans les dernières pages. Dans ces transcriptions, certaines structures et plusieurs marqueurs typiques de la langue orale sont mis en relief. Voici quelques exemples (page 69) :

Pues, yo no sé, mi abuela, los ojos, el color que tendrían... [Eh bien, moi, je ne sais pas, ma grand-mère de quelle couleur elle avait les yeux...]

Anda, el bautizo... no me había vuelto a acordar... [Punaise, le baptême... je ne m'en souvenais plus... »]

El Cronómetro C1 est, comme tous les autres manuels de la même collection, spécialisé dans la préparation de la certification DELE. À la différence du manuel dédié au niveau B2, celui-ci se focalise beaucoup plus sur les marqueurs, car il y en a 194 au lieu de 39 au niveau B2, les plus présents étant *pues* ($n = 56$) et *bueno* ($n = 40$). Quant aux tableaux grammaticaux ou lexicaux, il y en a trois avec des marqueurs : tout d'abord, un tableau concernant l'intonation et les tournures où nous trouvons des exemples du type « ¡**Hombre, claro, faltaría más!** » [Bah oui, bien entendu !] et « ¡**Hombre... como si fuera la primera vez!** » [Comme si c'était la première fois... !] (page 102). Aucune dénomination n'apparaît, seulement le titre *La entonación y los giros* [l'intonation et les tournures]. Nous avons aussi un tableau consacré à l'impératif où les impératifs lexicalisés sont présents avec des exemples (page 264) comme :

¡**Mira qué bien!** [Ah bah c'est bien!]

¡**Vaya, vaya!** [Hum, hum]³⁴

¡**Mira tú!** [Dis donc]

Dans ce cas, ils sont nommés *imperativo matiz irónico* et *imperativo lexicalizados*. En fin de manuel, un tableau destiné à l'expression de la conséquence souligne le marqueur *pues* (page 267), où la terminologie utilisée est *consecutivas con pues, así pues*.

Nuevo Prisma C1 comptabilise 48 marqueurs discursifs de la langue orale. Sans surprise, le marqueur le plus présent est *pues* qui apparaît dix fois, suivi de *oye* avec cinq occurrences.

³⁴ Il n'y a pas vraiment d'équivalence en français. Il s'agit d'un marqueur discursif qui vient indiquer le mécontentement ou la découverte de quelque chose ou de quelqu'un qui ne voulait pas être découvert.

Parmi les occurrences recueillies en contexte, il y a des exercices étroitement liés aux marqueurs qui visent à analyser et mettre en pratique l'attitude du locuteur avec des phrases comme « *¿Vas a ver la última de James Bond? Pues no me ha gustado nada la crítica* » [Iras-tu voir le dernier film de James Bond? Eh bien, je n'ai pas du tout aimé la critique] ou « *Pero, vamos, aunque me hubiese despertado a tiempo, no creo que hubiera ido* » [Mais bon, même si je m'étais réveillé à temps, je ne crois que j'y serais allé] (page 83), entre autres. D'autre part, les étudiants sont également amenés à travailler sur des expressions et leur signification en les classant dans un tableau. Dans cet exercice, nous trouvons des structures telles que « *Pues, ya ves... Nicolás, cosas que pasan...* » [Bah, comme quoi... des choses qui arrivent, Nicolas...] ou « *¡Bueno, tía! ¡Déjame en paz!; además, si al final tú siempre quieres pagar, ¿no? Pues ya está* » [Eh bien, meuf, laisse-moi tranquille ; d'ailleurs, tu veux toujours payer à la fin, n'est-ce pas ? Eh bien, voilà] (page 110). En ce qui concerne les tableaux et les exemples grammaticaux, une seule occurrence de marqueur semble mise en relief : c'est le cas de « *- Ha cogido el autobús de las ocho y llega tarde. Y mira que se lo dije. - Bueno, así aprenderá para otro día. Vámonos* » [- Il a pris le bus à 8h et il est en retard. Pourtant je lui avais dit. +Bon, ça lui apprendra pour un autre jour. Allons-y] (page 87) qui apparaissent dans un tableau lié à la concession. Dans la section 'autres', nous avons inclus le titre d'une activité qui comporte un marqueur discursif : « *Y mira que se lo dije* » [Pourtant je lui avais dit] (page 85).

Dans *Sueña 4*, il y a 149 marqueurs. Le plus présent est *pues* (42 occurrences) et le deuxième est *bueno* avec 25 occurrences. Nous constatons que les tableaux grammaticaux de ce manuel ne tiennent pas compte des marqueurs de façon explicite bien que dans un premier tableau dédié à la ponctuation, une liste de marqueurs soit proposée, aucun exemple. Nous avons pu observer un deuxième tableau listant les connecteurs de cause dans le but de créer un texte argumentatif. Dans ce dernier, nous pouvons citer à titre d'exemple *pues* (page 72), étant donné que les autres exemples sont considérés comme des conjonctions dans le cadre de cette thèse. Le dernier exemple que nous évoquerons est un tableau des « expressions et actes de parole » (page 142) où nous pouvons voir la présence du marqueur *hombre* exprimant la surprise et sans exemple associé. Il s'agit à nouveau d'un manuel sans transcriptions.

Actividades para el Marco Común Europeo C1 est un manuel visant directement les indications données par le Cadre Européen (Conseil de l'Europe, 2011). Soixant-deux marqueurs ont été relevés dans ce manuel, les deux plus fréquents étant *pues* et *bueno* ($n = 8$ chacun) suivis du marqueur discursif *anda* ($n = 7$). Les marqueurs qui apparaissent en contexte font partie d'autres phrases ou des textes utilisés dans d'autres buts que l'enseignement des marqueurs discursifs, à l'exception peut-être d'une activité où l'apprenant doit classifier les expressions

avec l'émotion qu'elles expriment. Nous y voyons par exemple des structures de type *me extraña* [ça m'étonne], *¡anda!* [dis donc], *¿qué me dices?* [que me racontes-tu?], *gracias a Dios* [dieu merci], *¡Anda ya!* [mais non], entre autres (page 6). Par rapport à la terminologie, les auteurs les considèrent comme des « structures ». Nous avons observé la présence d'un tableau compilant les structures que les auteurs ont nommées « *marcadores del discurso y estructuras discursivas* » [marqueurs du discours et structures discursives] où se trouvent des marqueurs de la langue orale, des connecteurs et d'autres structures liées à l'expression orale de l'apprenant dont *grosso modo*, *a todo esto*, *empezaré por*, *¿me explico?*, *no podemos tomar a la ligera...* [grosso modo, en plus de cela, je commencerai par..., je m'explique ?, nous ne pouvons pas prendre X à la légère...] (page 76). Nous y trouvons également un petit tableau où l'apprenant doit classer certaines expressions parmi lesquelles apparaît *pues bien* en tant que 'marqueur d'organisation du discours' (page 100). En outre, à la page 112, il y a un tableau intitulé '*características del registro coloquial escrito*' [caractéristiques du registre familier écrit] comprenant des marqueurs du discours de la langue orale, tels que *perfecto*, *claro*, *vale*, *hombre*, *qué va*, *o sea*, *bueno*, *pues* ou *total* (*ibid.*), dénommés sous le titre *marcadores interactivos propios del discurso espontáneo* [marqueurs interactifs propres au discours spontané].

L'observation de la fréquence des marqueurs discursifs dans les manuels d'ELE met en évidence plusieurs points.

- Le nombre de marqueurs augmente drastiquement du niveau A2 ($n = 596$) au niveau B2 ($n = 701$), pour chuter à nouveau au niveau C1-C2 ($n = 562$).
- Les manuels de niveau A2 présentent une grande variété de fréquence des marqueurs discursifs, allant de 38 à 157.
- Les marqueurs discursifs dans les manuels d'A2 sont très présents en contexte (60,2 %) et beaucoup moins dans les pages ou les tableaux grammaticaux (11,9 %) et dans les transcriptions (27,5 %).
- Les manuels de B2 diffèrent beaucoup quant à la fréquence des marqueurs discursifs puisqu'il y en a 378 dans un manuel contre 39 dans un autre.
- En B2, les marqueurs discursifs de la langue orale sont également davantage présents en contexte (56,7 %). Or, les transcriptions y prennent une grande place (46,6 %).
- Il y a moins de marqueurs discursifs dans les pages ou tableaux lexicaux ou grammaticaux en B2 (6,3 %) que dans le niveau A2 (11,9 %), ce qui pourrait être interprété comme une attention moindre aux marqueurs. Ce fait nous semble étonnant

puisque le B2 est un niveau plus élevé, où les étudiants sont censés avoir plus d'outils pour travailler la pragmatique et l'oral.

- Il y a également plus de marqueurs discursifs dans les transcriptions des manuels du niveau B2 (46,6 %) que dans celles du niveau A2 (27,5 %).
- Quant au niveau C1, la plupart de marqueurs discursifs de la langue orale se trouvent en contexte (86,2 %).
- Le nombre de marqueurs discursifs présents dans les pages ou tableaux grammaticaux du niveau C1 (11,5 %) est similaire à leur fréquence dans les mêmes sections du niveau A2 (11,9 %).
- Il est intéressant de signaler le fait que *El Cronómetro* ne tient pas toujours compte des marqueurs discursifs de la langue orale de la même façon selon les niveaux : dans le niveau A2 il y en a 152, alors qu'il y en a seulement 39 en B2 et 194 en C1-C2. Étant un manuel destiné à l'obtention du diplôme officiel d'espagnol, il nous semble curieux qu'en B2, les marqueurs discursifs à l'oral n'aient pas autant de place, alors qu'il s'agit d'un niveau avancé ou indépendant.

4.2.1.2. Manuels de FLE

Nous avons travaillé avec six méthodes de FLE de niveau A2, six manuels de niveau B2 et cinq manuels de niveau C1-C2. Nous en avons un en moins pour le dernier niveau, car nous avons remarqué qu'en matière de données, il y avait beaucoup plus de marqueurs discursifs à ce niveau supérieur ($n = 2213$) que dans les niveaux inférieurs et que dans les manuels d'espagnol du même niveau ($n = 564$). Cinq manuels de niveau C1-C2 ont fourni donc suffisamment de données pour notre étude.

Pour les raisons déjà citées, les méthodes formant ce corpus ont été publiés entre 2004 et 2020 en Europe, visant la variété francophone de l'Hexagone.

Manuels de FLE de niveau A2

Les manuels de FLE de niveau A2 qui font partie de notre corpus ont été publiés entre 2004 et 2016. On pourrait supposer que les manuels les plus récents prêtent plus attention à la présentation des marqueurs discursifs, étant donné leur développement du point de vue théorique et pratique chez les linguistes de nos jours, or, ce n'est pas le cas : les manuels qui comptent le plus de marqueurs discursifs de façon plus ou moins explicite ont été publiés en 2010, voire plus tôt.

| Manuel | Année | Maison d'édition | Total MD | Contexte | Pages/tableaux | Transcriptions | Autre |
|----------------------------------|-------|------------------------------------|----------|----------|----------------|----------------|-------|
| Merci! 4 | 2016 | CLE International (Varèse) | 3 | 0 | 3 | 0 | 0 |
| Totem 2 | 2015 | Hachette (Paris) | 64 | 9 | 2 | 53 | 0 |
| Alter Ego | 2015 | Didier (Paris) | 297 | 36 | 23 | 238 | 0 |
| Écho | 2010 | CLE International (Baumeles-Dames) | 124 | 79 | 0 | 45 | 0 |
| Compréhension orale A1-A2 | 2007 | CLE International (Paris) | 108 | 20 | 2 | 86 | 0 |
| C'est la vie 2 | 2004 | Santillana (Madrid) | 94 | 49 | 1 | 42 | 1 |
| Totaux | | | 690 | 193 | 31 | 464 | 1 |
| Moyenne | | | | 28 | 4,5 | 67,2 | 0,1 |

Tableau 5 - Fréquence des marqueurs discursifs dans les manuels de FLE de niveau A2

Merci ! 4 n'a que trois marqueurs discursifs de la langue orale. Tous les trois apparaissent dans un tableau dédié aux structures employées par le locuteur pour donner son accord sur un fait ou un événement, et apparaissent sans exemples. Ces marqueurs sont 'tout à fait', 'bien sûr' et 'bien entendu' (page 29).

Totem 2 comptabilise 64 marqueurs discursifs. Le marqueur le plus présent est 'bien sûr' (10 occurrences), suivi de 'ben' ($n = 9$). En ce qui concerne les marqueurs qui apparaissent en contexte, il n'y a qu'un seul exercice où quelques marqueurs discursifs sont 'manipulés' par l'apprenant. Il s'agit d'un exercice où il faut utiliser ce que les auteurs appellent des 'mots-phrases' pour répondre ou réagir à une situation. Ces 'mots-phrases' sont : « zut, pardon, bien sûr, ça y est » (page 30). Les deux marqueurs qui apparaissent dans les tableaux sont 'bien sûr' et 'tout à fait' qui font partie d'un ensemble de structures intitulées « De l'acquiescement » (page 28).

Dans *Écho A2*, nous trouvons 124 marqueurs discursifs 'alors', étant le plus présent avec 38 occurrences et 'bon' en deuxième position comptabilisant 15 occurrences. Dans ce manuel, il n'y a pas d'activité précise concernant les marqueurs discursifs ; ils se présentent tous dans d'autres activités ou transcriptions, autrement dit, il n'y a pas de travail à faire sur eux, ils sont donc implicites.

Compréhension orale A1-A2 est un manuel spécialement destiné au travail de la compréhension de l'oral et il comporte deux niveaux : A1 et A2. Il y a 108 marqueurs discursifs, le plus présent étant 'alors' ($n = 35$) et le deuxième 'bon' ($n = 23$). Ceux qui surviennent en contexte sont à nouveau présents dans des exercices prévus pour d'autres objectifs, comme, par exemple, pour travailler les prépositions. Les deux occurrences apparaissant dans les tableaux grammaticaux sont des marqueurs liés à l'expression de la conséquence : 'alors' et 'donc' (page 99). Nous pouvons observer qu'en français aussi la plupart de marqueurs de l'oral se trouvent dans les transcriptions.

C'est la vie 2 est un manuel publié en 2004 par la maison d'édition Santillana, à Madrid, Espagne. Le fait qu'il soit publié en Espagne nous fait supposer qu'il est destiné à un public hispanophone. Nous y avons comptabilisé 94 marqueurs dont le plus présent est 'bon' (14 occurrences), suivi de 'bien' (12 occurrences). La seule occurrence trouvée dans un tableau grammatical se situe dans un exemple concernant la négation, sujet du tableau : « Alors, tu ne viens pas au concert ? » (page 75). L'occurrence qui apparaît dans la catégorie 'autre', fait référence au titre d'un documentaire traité dans le livre : « Allez, c'est le retour » (page 144).

Alter Ego A2, publié en 2004 chez Hachette à Paris, comporte 147 marqueurs, plus un tableau où figurent des marqueurs qui expriment l'ordre chronologique. Le marqueur le plus présent est 'alors' ($n = 34$) suivi de 'bon' ($n = 19$). Dans les tableaux grammaticaux, deux sont compris dans la section concernant l'expression de l'impatience, la gêne ou la critique : 'alors' et 'ben' (page 119). Dans ce tableau, ces expressions sont nommées « phrases » ; il n'y a pas de focalisation sur les marqueurs discursifs mais sur les phrases ou les énoncés entiers.

Saison 4 est un manuel publié en 2015 par la maison d'édition Didier, à Paris. Il compte 297 marqueurs discursifs oraux, parmi lesquels 'donc' et 'alors' sont les plus présents avec 78 et 56 occurrences respectivement. Les occurrences survenues en contexte font partie d'exercices de compréhension de l'écrit pour la plupart, avec des activités à trous ou des questions auxquelles répondre. D'autres occurrences apparaissent dans des bandes dessinées. Dans ce manuel nous trouvons des pages grammaticales et des tableaux lexicaux. Les marqueurs apparaissent dans les pages grammaticales traitant de la ponctuation et de l'usage de la virgule, et où les marqueurs apparaissent de manière implicite dans les exemples, ainsi que dans des pages sur l'utilisation de ce que les auteurs appellent des 'articulateurs' (pages 203-204). Les marqueurs tels que 'en effet', 'alors', 'du coup', 'donc' et 'bref', parmi d'autres, sont suivis d'explications sur leur utilisation et leur signification.

Quant aux tableaux lexicaux, nous avons pu observer que certains d'entre eux présentent des expressions, par exemple, un tableau pour montrer le désaccord avec des expressions comme « Mais tu es malade ! / N'importe quoi ! Et puis quoi encore ? » (page 40) . D'autres concernant les débats, les présentations, des structures pour réfléchir à une réponse, etc. mais aucune dénomination spécifique n'est proposée.

Manuels de FLE de niveau B2

Le niveau B2 en FLE propose *a priori* un panorama très riche quant aux marqueurs discursifs de la langue orale. En effet, la plupart des manuels consultés (66%) comptabilisent plus de 200 marqueurs discursifs. Or, il s'agit bien d'un *a priori*, car la grande majorité de ces marqueurs discursifs se trouvent dans les transcriptions. Nonobstant, il est possible que cela serve bien d'*input* implicite pour les étudiants et permette de mettre en place d'autres activités autour de ces documents audios.

| Manuel | Année | Maison d'édition | Total MD | Contexte | Pages / tableaux | Transcriptions | Autre |
|---------------------------|-------|-----------------------------|----------|----------|------------------|----------------|-------|
| Edito | 2015 | Didier (Paris) | 297 | 36 | 23 | 238 | 0 |
| Alter ego | 2015 | Hachette (Paris) | 333 | 59 | 12 | 260 | 0 |
| Saison 4 | 2015 | Didier (Paris) | 254 | 36 | 23 | 238 | 0 |
| Écho | 2014 | CLE International (Paris) | 326 | 113 | 9 | 204 | 0 |
| Rond-Point 3 | 2013 | Éditions Maison des Langues | 25 | 11 | 13 | 0 | 1 |
| Réussir le DELF B2 | 2006 | Didier (Évreux) | 78 | 30 | 17 | 31 | 0 |
| Totaux | | | 1313 | 285 | 97 | 971 | 1 |
| Moyenne | | | | 21,7 | 7,3 | 73,9 | 0,07 |

Tableau 6 - Fréquence des marqueurs discursifs dans les manuels de FLE de niveau B2

Si nous regardons en détail chaque manuel, dans *Édito B2*, 159 marqueurs discursifs sont liés à la langue orale. Le plus présent est 'alors' (22 occurrences), suivi de 'donc' (21 occurrences). Les marqueurs qui apparaissent en contexte le font principalement dans des exercices de compréhension de l'écrit, c'est-à-dire des textes et des questions de compréhension auxquelles il faut répondre. Certaines bandes dessinées contiennent également des marqueurs discursifs de la langue orale. Dans les tableaux lexicaux et aux pages grammaticales, nous avons récolté 17

occurrences, parmi lesquelles des pages grammaticales consacrées à exprimer son désaccord, avec des marqueurs comme ‘tu parles !’ (page 14), considérés comme des « expressions », ou des tableaux avec des structures pour ajouter des idées grâce à des marqueurs comme ‘puis’ (page 26), ou encore à des structures montrant l’opposition avec des exemples du type ‘par contre’ (*ibid.*), entre autres. Nous trouvons un tableau lexical visant à indiquer l’appréciation où des marqueurs comme ‘et alors ?’ (page 113) sont mis en avant. Il y a aussi un tableau dédié à ‘quand même’, avec des explications et des exemples (page 152). À nouveau, nous remarquons que la plupart des marqueurs discursifs de l’oral se trouvent dans les transcriptions et donc dans les exercices de compréhension orale.

Également publié en 2015, mais par Hachette, *Alter ego B2* compte 333 marqueurs parmi lesquels ‘donc’ est le plus présent avec 57 occurrences, suivi du terme ‘alors’ avec 50 occurrences. Parmi les activités incluses dans la catégorie « en contexte », il y a des tâches de compréhension de l’écrit et de l’oral avec des exercices lacunaires, des questions ou des résumés à faire. Des phrases ou des structures à paraphraser sont également proposées. Dans les pages grammaticales, il y a des exemples pour défendre l’apprentissage du français (page 131), où les marqueurs apparaissent de manière implicite sous le titre « outils pour... ». Il y a également un tableau concernant les « stratégies pour »³⁵ réagir par écrit et prendre position avec des structures du type ‘tout compte fait’ (page 141), ainsi qu’une page allouée à « comment améliorer son style écrit » où certains marqueurs coïncidant dans la langue écrite et dans la langue orale apparaissent. Ils sont répertoriés dans la section « des mots de liaison ». C’est le cas de ‘en effet’, par exemple (page 146). Cependant, il faut noter la priorité donnée à la langue écrite face à la langue orale. Enfin, dans les transcriptions où se trouvent la plupart des marqueurs, il y a deux situations où il est demandé de travailler sur les structures en les soulignant (page 107).

Saison 4, il comptabilise 254 marqueurs discursifs de la langue orale. Le plus présent est ‘donc’ avec 78 occurrences, suivi de ‘alors’ avec 56 occurrences. Les marqueurs discursifs qui sont présents en contexte apparaissent dans des activités qui ne sont pas liées à l’oralité ou aux marqueurs discursifs en soi. Concernant les occurrences présentes dans les pages et les tableaux grammaticaux, nous trouvons un tableau destiné aux éléments servant à chercher une réponse comme ‘(eh bien) disons’ ou ‘ben, tu sais’ (page 18), un autre dédié au débat avec des marqueurs comme ‘eh bien’ (page 19), ou pour conclure comme ‘bref’, ‘donc’ ou ‘voilà’ (page 166). Il y a également une page grammaticale consacrée aux articulateurs pour exprimer la cause (‘en

³⁵ Terme employé par les auteurs.

effet'), la conséquence ('alors', 'du coup', 'donc'), la précision ('en effet') ou la synthèse ('bref') (page 204). Cependant, ils apparaissent sans exemples sous forme de liste.

Dans le manuel *Écho B2*, nous avons comptabilisé 326 marqueurs discursifs. Le plus présent est 'donc' avec 62 occurrences, suivi de 'voilà' ($n = 28$). Parmi les 113 occurrences en contexte, la plupart se trouvent dans les exercices de compréhension de l'écrit avec des questions auxquelles répondre ou des résumés à faire. Toutefois, il y a une activité où il faut sélectionner « la bonne expression » (page 134). Dans la liste d'expressions à choisir, on trouve des marqueurs comme 'donc', 'quand même', entre autres. Les marqueurs apparaissent dans un premier tableau grammatical consacré à l'expression de la conséquence comme 'donc' ou 'voilà' (page 59), nommés « expressions » et un deuxième tableau portant sur l'enchaînement des arguments où des marqueurs comme 'en plus', 'enfin' ou 'de même' (page 135), parmi d'autres, peuvent être cités. Ils ne reçoivent pas de dénomination particulière, ils apparaissent sous le titre « introduction des arguments ».

Quant à *Rond-Point 3*, il y a 25 marqueurs discursifs. Le plus présent est 'or' ($n = 6$) suivi de 'donc' ($n = 4$). Parmi les différentes occurrences en contexte, il y a une activité consistant à expliquer le sens des structures en gras. Dans cette activité, le marqueur un peu désuet 'hélas' apparaît (page 54). Ce manuel n'a pas de pages de transcriptions. Cependant, à la fin du livre, un ensemble de pages grammaticales reprennent tous les aspects grammaticaux correspondant au niveau. En parcourant ces pages, nous trouvons des explications pour certains marqueurs comme 'or' (page 101) sans utiliser une dénomination linguistique, 'du coup' (page 106) ou 'alors' et 'donc' (*ibid.*), entre autres, nommés « marqueurs de conséquence ». Il y a également des tableaux grammaticaux sur la notion de conséquence avec des « marqueurs de conséquence » comme 'du coup' ou 'donc' pour n'en citer que quelques-uns (page 46) ou la notion d'opposition avec des marqueurs comme 'or' (page 31). Dans la catégorie 'autres' nous avons remarqué le titre d'une activité : « **Or**, c'est pratique ! » (page 30), sans dénomination particulière.

Pour conclure, nous analysons le manuel *Réussir le DELF B2*. Il s'agit d'un manuel destiné à la préparation du certificat officiel B2, le DELF. Il présente des activités similaires à celles de l'examen. Il y a 78 marqueurs discursifs. Les plus présents sont 'donc' ($n = 15$), et 'en fait' ($n = 10$). À nouveau, les marqueurs qui apparaissent en contexte sont présents dans des activités essentiellement de compréhension de l'écrit. Un exercice consistant à compléter un tableau à propos des registres de langues est à souligner : dans cette activité, quelques marqueurs sont présents. C'est le cas de 'bon', 'voilà' et 'quoi' (page 89), qui sont considérés comme des « formules de conclusion ». Nous avons des tableaux grammaticaux contenant des « formules

de conclusion » avec ‘donc’ (page 88). Il y a également des pages grammaticales destinées à l’apprentissage des « articulateurs logiques du discours » (page 99) avec des exemples comme ‘ainsi’, ‘donc’ ou ‘alors’. En outre, dans cette catégorie, nous avons inclus des tableaux à compléter, car ce sont des tableaux pour organiser des connecteurs – terme utilisé par les auteurs du manuel – d’addition ou d’explication (page 101), entre autres.

Manuels de niveau C1-C2

Tous nos manuels comportent plus de 100 marqueurs discursifs, allant même jusqu’à presque 700. Il est également intéressant d’observer que plus la date de publication est récente, plus il y a de marqueurs dans les livres, même si, encore une fois, la plupart de ces marqueurs se trouvent dans les transcriptions.

| Manuel | Année | Maison d’édition | Total MD | Contexte | Pages / tableaux | Transcriptions | Autre |
|--------------------------------------|-------|--------------------------------|----------|----------|------------------|----------------|-------|
| Défi 5 | 2021 | Maison des Langues (Barcelone) | 696 | 19 | 4 | 629 | 0 |
| Cosmopolite 5 | 2020 | Hachette (Paris) | 550 | 21 | 4 | 524 | 1 |
| Édito: Méthode de français C1 | 2018 | Didier (Paris) | 536 | 29 | 12 | 495 | 0 |
| Alter Ego C1-C2 | 2010 | Hachette (Paris) | 301 | 31 | 0 | 270 | 0 |
| Réussir le DALF C1 | 2007 | Didier (Paris) | 128 | 14 | 0 | 113 | 1 |
| Totaux | | | 2211 | 114 | 20 | 2031 | 2 |
| Moyenne | | | | 5,1 | 0,9 | 91,8 | 0,09 |

Tableau 7 - Fréquence des marqueurs discursifs des manuels de FLE de niveaux C1-C2

Défi 5 comptabilise 696 marqueurs discursifs. Il s’agit du manuel le plus récent de notre corpus et celui qui a le plus de marqueurs discursifs de la langue orale dans ses pages. Le marqueur le plus présent est ‘alors’ ($n = 145$), suivi de ‘donc’ ($n = 126$). Dans les pages grammaticales, il y a une section théorique indiquant comment argumenter, suivie d’une explication avec ‘donc’ : « Il est **donc** utile d’en connaître les principaux ressorts » (page 62). Deux occurrences apparaissent dans des exemples grammaticaux : « [...], **alors** aujourd’hui je meurs de faim » (page 34) et « Elle est fan de jeux en ligne, donc elle connaît **forcément**³⁶ les derniers jeux sortis » (page 170). Enfin, la dernière occurrence est présente dans la page grammaticale

³⁶ Police en gras dans le texte d’origine.

consacrée aux adverbes : « L'utilisation d'adverbes : **eh bien, ben** (variante de 'bien'). Ex.: Eh bien, qu'est-ce qu'on fait alors? Ex.: **Ben**, ch'sais pas trop » (page 178). Les marqueurs discursifs sont donc considérés comme des adverbes dans cette page.

Cosmopolite 5 a une section stratégies avec 'les mots liaison' mais pas de marqueurs discursifs de la langue orale. Par ailleurs, les documents audios sont authentiques, sortis, par exemple, des émissions de France Inter. Nous avons recueilli 550 marqueurs discursifs de la langue orale dans ce manuel. Les deux marqueurs les plus présents sont 'alors' ($n = 140$) et 'voilà' ($n = 73$). Les marqueurs qui apparaissent en contexte sont, à nouveau, dans des exercices de compréhension de l'écrit avec des questions auxquelles répondre ou des résumés à faire, ou bien dans des bandes dessinées. Quatre occurrences ont été retrouvées dans des pages grammaticales concernant, en premier lieu, des 'expressions utiles' pour « anticiper un malentendu », où nous trouvons le marqueur 'attends' (page 189) ; dans les autres cas, elles apparaissent dans une page grammaticale s'intitulant « la boîte à outils », sous la section 'les mots liaison' pour confirmer, préciser et exprimer la conséquence avec des marqueurs comme 'en effet', 'en fait' et 'alors' respectivement (page 190). Enfin, il y a une partie allouée à la culture et la société où une phrase contenant un marqueur discursif de la langue orale apparaît : « Mais dis-donc, on est tout de même pas venu pour beurrer les sandwiches! (Les tontons flingueurs, 1963) » (page 193).

Quant à *Édito: Méthode de Français C1*, il a 536 marqueurs du discours où 'donc' est le plus présent avec 98 occurrences, suivi d' 'alors' avec 78 occurrences. Il n'y a pas d'occurrences dans les pages ou tableaux grammaticaux. Cependant, nous en avons trouvé dans des tableaux lexicaux. Une première fois, le marqueur apparaît dans un exemple. Pour le reste, ce sont des tableaux destinés à apprendre à exprimer sa passion avec le marqueur 'sérieux' (page 58), exprimer l'incrédulité et l'indignation avec 'ben' (page 98) ou la surprise avec des marqueurs du type « Ah ouais? Allons donc !, Allons! [...] Ça alors! [...] dis donc!, eh quoi!, eh bien!, genre? [...] » (page 110) ou encore le désaccord avec 'n'importe quoi !' (page 122). Dans tous ces cas, il n'y a pas de dénomination précise pour ces marqueurs discursifs ou pour les autres expressions, aucun terme linguistique n'est employé.

Alter Ego 5 C1-C2 comporte 301 marqueurs parmi lesquels 'alors' est le plus présent avec 69 occurrences, suivi de 'donc' avec 45 occurrences. Parmi les occurrences trouvées en contexte, certaines font partie d'une activité consistant à compléter des phrases avec des expressions typiques de l'oral. Dans cet exercice, nous trouvons des marqueurs comme 'ben' ou 'dis donc', entre autres (page 154). Ces marqueurs discursifs sont considérés comme « des expressions familières ». Il n'y a pas de marqueurs dans des tableaux lexico-grammaticaux.

Pour finir, *Réussir le DALF C1* est un à nouveau d'un manuel destiné à la préparation du certificat officiel de français, donc ce n'est pas une méthode traditionnelle. Il est essentiellement constitué de simulations d'examens. Nous y avons recueilli 128 marqueurs discursifs de la langue orale. Le plus présent est 'alors' avec 42 occurrences, suivi de 'donc' avec 19 occurrences. Les marqueurs qui apparaissent en contexte se trouvent dans des activités de compréhension de l'écrit et de l'oral dans des questions. Étant donné qu'il s'agit d'un manuel principalement composé de simulations d'examen, il n'y a pas de pages ou de tableaux grammaticaux. En ce qui concerne la catégorie 'autre', nous avons comptabilisé ici un seul marqueur qui apparaît dans les corrigés.

À partir de la présentation des marqueurs discursifs de la langue orale dans les manuels de FLE, plusieurs observations – souvent différentes de celles des manuels d'ELE – peuvent être faites.

- Il y a une croissance considérable et logique selon le niveau, puisqu'on compte 690 marqueurs discursifs de la langue orale dans les manuels de niveau A2, face à 1313 en B2 et 2211 en C1-C2. Ceci peut être logique puisque l'on s'attend à plus de difficultés au fur et à mesure que le niveau augmente.
- Or, malgré le fait que le nombre des marqueurs soit plus élevé, dans tous les cas, c'est dans la partie 'transcriptions' que ce phénomène de grandeur a lieu : 67,2 % des marqueurs discursifs de la langue orale apparaissent dans les transcriptions du niveau A2, 73,9 % en B2 et 91,8 % en C1-C2. Ceci entraîne un manque d'explicitation et, par conséquent, peut éventuellement se traduire par une ignorance involontaire de la part des apprenants.
- Paradoxalement, les marqueurs discursifs se manifestent plus en contexte dans le niveau A2 (28 %) que dans les niveaux B2 (21,7 %) et C1-C2 (5,1 %). Peut-être, il s'agit d'une manière de les présenter aux apprenants de niveau débutant afin de les familiariser avec ces éléments de langage, alors que les explications grammaticales sont déjà très présentes autour d'autres aspects.
- Une autre information qui attire notre attention est la fréquence des marqueurs dans les pages et tableaux grammaticaux, où, à notre avis, ils seraient davantage mis en valeur : en niveau A2, 4,5 % des marqueurs apparaissent dans cette section, 7,3% en B2 et seulement 0,9 % en C1, pourcentage qui se révèle étonnant.
- Concernant les manuels destinés à obtenir le diplôme officiel de français, nous avons consulté ceux du niveau B2 et du niveau C1 : sans surprise, celui du niveau C1 ($n = 128$) comptabilise plus de marqueurs discursifs que celui du niveau B2 ($n = 78$).

Cependant, au niveau C1, la plupart appartient à la section des transcriptions (113 sur 128) alors que dans le niveau B2, 31 marqueurs sur 78 font partie des transcriptions.

4.2.2. Corpus d'experts

Cette thèse se présente comme une étude contrastive entre trois axes liés à l'apprentissage d'une langue étrangère : les manuels, les experts ou natifs et les apprenants. Notre choix de travailler avec des corpus d'experts vise à analyser si l'utilisation des marqueurs du discours dans la langue quotidienne de ces locuteurs experts est équivalente – ou non – à ce qui est présenté dans les manuels et à l'usage qu'en font les apprenants. Pour ce faire, nous avons utilisé le corpus CREA (Corpus de Référence de l'Espagnol Actuel) pour l'espagnol et les corpus CFPP2000 (Corpus de Français Parlé à Paris) et CFPB (Corpus de Français Parlé à Bruxelles) pour la langue française. Examinons ces corpus de manière plus en détail.

4.2.2.1. Corpus d'espagnol : CREA

La dernière version du corpus CREA a été actualisée en juin 2008. Il comprend plus de 160 millions d'éléments (Real Academia Española, n.d.). Il s'agit d'un corpus de textes écrits et oraux, produits dans tous les pays de langue hispanophone entre 1975 et 2004. Les sources sont diverses : journaux, livres, magazines, entre autres. Les documents oraux ont été extraits, d'une part, d'émissions de radio ou de télévision et, d'autre part, ils ont été repris à d'autres corpus oraux existants. Nous pouvons y trouver plus d'une centaine de matières et de sujets différents. L'interface du corpus permet de sélectionner les critères de consultation, les résultats étant fournis sous forme de occurrences comportant le pivot et les caractéristiques des sources (Annexe 3).

En ce qui concerne l'oral, il y a plus de 1 600 documents transcrits, dont la moitié provient d'Espagne et l'autre moitié des différentes zones d'Amérique Latine et des Caraïbes. La récolte de documents a été effectuée aussi entre 1975 et 2004 par les membres de la *Real Academia de la Lengua Española*. Ce sont les dernières années qui ont été le plus mises en avant. Nous avons récupéré 48 700 marqueurs discursifs de la langue orale environ.

Lorsque nous avons réalisé nos recherches, nous avons également, comme pour les manuels, tenu à ce que les documents audios proviennent uniquement d'Espagne, car, comme nous l'avons indiqué *supra*, l'utilisation des marqueurs discursifs varie selon la zone géographique. Quant à la date, nous avons tenu compte de tous les documents présents, nous n'avons pas appliqué de filtres chronologiques afin d'avoir un maximum de données à observer.

Nous avons décidé de travailler avec ce corpus après en avoir analysé d'autres, car il est plus riche en données et, en même temps, dépend d'un organisme important pour la langue espagnole, la *Real Academia de la Lengua Española*, un organisme qui a des rôles similaires à ceux de l'Académie Française. Les exemples sont tirés d'un corpus oral, basé sur des documents radiophoniques, des conversations à la télé et d'autres types de matériel audiovisuel, c'est la raison pour laquelle certaines phrases peuvent être complexes et manquer des sens à certains moments, puisque les locuteurs réfléchissent, répondent ou reformulent.

4.2.2.2. Corpus de français : CFPP2000 et CFPB

Les données du Corpus de Français Parlé Parisien (CFPP2000) ont commencé à être recueillies dans les années 2005-2006 et, en 2012, comportait déjà 535 000 mots, soit 37h45 d'enregistrements issus de 29 entretiens, dialogues et multilogues compris (Branca-Rosoff, Fleury, Lefeuvre, & Pires, n.d.). Cependant, la récolte de données a continué jusqu'à comptabiliser un million d'éléments³⁷.

Les documents qui forment ce corpus sont des entretiens semi-directifs enregistrés qui traitent du quartier où vivent les locuteurs ainsi que du lien que les Parisiens entretiennent avec ce quartier. Il s'agit d'un corpus de Parisiens à Paris et aux alentours. Il y a aussi des interventions provenant du corpus CFPB (Corpus de Français Parlé en Bruxelles).

Après avoir examiné diverses options, nous avons opté pour ce corpus en raison de l'absence de nombreux marqueurs du discours et du manque de développement spécifique de la langue orale dans d'autres corpus oraux français disponibles en ligne, dont EIIDA. Le CFPP2000 met en avant deux corpus : le CFPP et le CFPB. Au total, les deux corpus comportent 1 135 751 *tokens* (ou 'unités lexicales' en français), dont 27 596 marqueurs discursifs de la langue orale, dont l'Annexe 4 montre un extrait.

³⁷ Nous ne sommes pas en mesure de savoir le nombre d'heures d'enregistrements que ce corpus comporte.

4.2.3. Corpus d'apprenants

Pour ce corpus, nous avons travaillé avec quatre groupes d'étudiants appartenant au DUT Information et Communication et deux groupes d'étudiants allophones de FLE au sein du CRIL de l'Université Paul Sabatier. Deux types d'activités ont été mis en place : les jeux de rôle et le débat semi-spontané. Beauchet & Boulila Frikh (2016 : 21) s'appuient sur les théories de Barnier (2013) pour soutenir l'idée que « le débat et le jeu de rôle sont [...] des exemples pertinents [des] situations interactives d'apprentissage », d'où l'idée de mettre en place ces deux types d'activité dans le cadre de notre étude.

4.2.3.1. Corpus d'espagnol langue étrangère (année 2021/22)

Il s'agit d'un groupe de jeunes adultes (de 18 à 20 ans) dont la plupart a appris l'espagnol au collège et au lycée et qui, par conséquent, ont déjà certaines bases. Les activités orales ont eu lieu dans un contexte de TP, ce qui se traduit par une division en quatre petits groupes, et une seule occasion en TD, donc ces quatre petits groupes se réunissent en deux groupes plus grands. Nous avons travaillé sur cinq séances. Ce groupe est composé majoritairement de personnes ayant le français comme langue initiale, à l'exception d'une étudiante d'origine péruvienne qui a donc l'espagnol comme langue initiale, ainsi qu'une autre d'origine portugaise et une dernière dont l'anglais est la langue parlée à la maison. Dans tous les cas, ces étudiantes de langue initiale différente sont bilingues, car elles sont nées en France ou ont étudié dans une école française depuis le début de leur scolarisation. Tous les étudiants de ce groupe ont appris l'anglais comme langue étrangère (LV1).

En ce qui concerne les ressources matérielles, les séances ont été organisées dans une salle dédiée aux langues, agencée en forme de U et équipée d'un tableau interactif ainsi que de tables sur roulettes, offrant ainsi une flexibilité pour les diverses activités. De plus, le Cril met à disposition une photocopieuse accessible aux enseignants pour leurs besoins.

Dans ce corpus nous avons comptabilisé 94 marqueurs discursifs de la langue orale des apprenants dont *vale* et *bueno* sont les plus présents avec 22 et 15 occurrences respectivement. Nous analyserons plus en détail l'utilisation que les apprenants d'ELE font des marqueurs discursifs de la langue orale dans le chapitre 5.

4.2.3.2. Corpus de français langue étrangère

Quant au corpus de français langue étrangère, nous avons eu l'occasion de travailler avec deux groupes pendant deux années consécutives. Nous détaillons à présent les caractéristiques des

deux groupes. La première année, nous avons travaillé sur cinq séances et la deuxième année sur trois.

Groupe 1 de FLE : année 2021/22

Il s'agit ici d'un groupe composé de 15 étudiants d'origines diverses et de niveaux de langue française différents, venus en France dans le cadre d'un séjour Erasmus à l'IUT dans les parcours scientifiques (ingénierie, informatique, chimie, entre autres) ou à Info-Com. En ce qui concerne les outils matériels, le Cril a des salles avec des tables facilement modulables, un tableau blanc, un projecteur avec des haut-parleurs et un ordinateur à disposition de l'enseignant. Il y a également la possibilité illimitée d'imprimer. Les séances duraient 2 heures.

| Nombre d'étudiants | Pays d'origine | Langue maternelle | Autres langues parlées | Niveau en français |
|---------------------------|-----------------------|--------------------------|-------------------------------|---------------------------|
| 1 | Allemagne | Allemand | Anglais, espagnol | C |
| 1 | Écosse | Anglais | - | A2 |
| 3 | Espagne | Espagnol | Anglais | A2 |
| 5 | Irlande | Anglais | Irlandais (2) | A1 (2), A2 (3) |
| 3 | Roumanie | Roumain | Anglais | A0 (1), A2 (2) |
| 2 | Oman | Arabe | Anglais (1) | A1 (1), A2 (1) |

Tableau 8 - Groupe 1 d'étudiants de FLE selon leur pays d'origine

Les interventions enregistrées pendant l'année 2021/22 comptabilisent 38 marqueurs du discours dont 'alors' et 'donc' sont les plus présents avec 16 et 6 occurrences respectivement. Dans cette perspective, nous prenons également en considération les marqueurs provenant d'autres langues qui se manifestent par le biais de l'interlangue. Nous analyserons plus en détail ces informations dans le chapitre consacré à l'influence de l'interlangue (*cf.* 5.2.4 et 6.2.4).

Groupe 2 de FLE : année 2022/23

Dans un premier temps, nous avons composé notre corpus en nous basant sur les données récoltées lors de l'année 2021/22. Cependant le niveau des étudiants de FLE était bas et nos résultats n'étaient pas, à eux seuls, très représentatifs. C'est pour cette raison que nous avons décidé de travailler quelques séances supplémentaires avec les apprenants de FLE de l'année 2022/23, qui, quant à eux, avaient un niveau plus élevé, ainsi que, pour la plupart, une expérience précédente d'au moins un an en France, ce qui rendait l'étude plus concluante.

Ces étudiants ont été divisés en deux groupes. Les cours se sont basés sur les mêmes matériaux pour les deux groupes et les objectifs pédagogiques étaient très similaires. La seule exception est que, parfois, avec le groupe d'un niveau un peu supérieur, les questions étaient plus complexes.

| Nombre | Pays | L1 | Autres langues | Français | Temps en France |
|--------|----------|--|----------------|----------------|------------------------------------|
| 4 | Espagne | Espagnol | Anglais | A2 (3), B1 (1) | Première année |
| 2 | Oman | Arabe | Anglais | A2 (3), B1 (3) | Deuxième année |
| 5 | Malaisie | Anglais et tamoul (1), mandarin (1), malais et anglais (2) | Anglais | A2 (2), B1 (3) | Deuxième année |
| 2 | Angola | Portugais (1) | Anglais | B1 | Première année |
| 2 | Pologne | Polonais | Anglais | A1 (1), B1 (1) | 1 semestre (1), 2 semestres (1) |
| 1 | Chine | Mandarin | Anglais | A2 | Deuxième année |

Tableau 9 - Groupe 2 d'étudiants de FLE selon leur pays d'origine

Avec ce groupe d'apprenants, nous avons travaillé sur trois séances, inspirées de celles de l'année précédente, cependant différentes, car les séances duraient une heure et demie et les besoins des étudiants n'étaient pas les mêmes, étant donné qu'ils visaient un niveau B1-B2. Ces trois séances ont traité les sujets suivants :

- *Jeu de rôle : entretien d'embauche.* Pour cette activité, il n'y a pas eu de travail sur les marqueurs discursifs en amont. Il s'agissait d'analyser leur expression orale de façon plus ou moins naturelle et spontanée.
- *Débat sur l'influence.* Avant la préparation des arguments pour le débat, les étudiants ont travaillé, comme nous le montrerons dans le chapitre consacré au déroulement des séances, un document audiovisuel où certains marqueurs discursifs apparaissent. Nous n'avons pas attiré l'attention sur ces éléments mais sur la compréhension générale. Le but était de voir si le fait d'entendre ces marqueurs affectait d'une manière quelconque leur expression orale.
- *Jeu de rôle : une rencontre amicale.* En réutilisant la compréhension de l'oral de la séance précédente, nous avons cette fois-ci insisté sur les marqueurs discursifs qui y

apparaissent. Il s'agit d'une séance dédiée à la langue orale et au registre familier qui finit avec un jeu de rôle concernant une rencontre entre amis.

Ces activités ont permis de recueillir 106 marqueurs du discours de la langue orale prononcés par les apprenants dans laquelle 'donc' est le plus présent avec 46 occurrences, suivi de 'alors' avec 23 occurrences (*cf.* chapitre 6 pour davantage d'information).

4.3. Justification des corpus choisis et créés

4.3.1. Pourquoi les jeux de rôle ?

L'approche par les jeux de rôle est prise en compte par le ministère d'Éducation puisqu'elle « permet de développer chez les élèves de nombreuses capacités qui vont bien au-delà de l'acquisition des connaissances » (Beauchet & Boulila Frikh, 2016 : 28).

Pour définir brièvement le concept du jeu de rôle, nous reprenons l'analyse de Chekila (2020) qui affirme que le jeu de rôle représente un moment de communication interactif de la part de deux ou plusieurs participants. C'est donc une occasion de mettre en pratique une mise en situation proche du réel. Ainsi, le jeu de rôle se caractérise par une interaction improvisée et sa fonction est principalement pédagogique, car il consiste à « jouer des situations plus ou moins fictives dans l'intention de faciliter l'apprentissage d'un savoir-être, d'un savoir-faire, d'un savoir-dire » (Leblanc, 2002 : 17). Beauchet et Boulila Frikh (2016 : 29) soutiennent que le jeu de rôle permet à l'élève « d'exprimer sa propre pensée », de « s'identifier à un acteur » ou de « prendre de la distance à l'égard de ses propos et chercher à comprendre et ressentir la logique de l'acteur qu'il interprète ».

Par ailleurs, le jeu de rôle déclenche la spontanéité et la créativité de l'apprenant, en même temps qu'il sert d'objet pédagogique où une grammaire, un vocabulaire, ou toute autre aspect de la langue peut être ajouté, ce qui mène « l'apprenant vers l'expression orale et l'utilisation de la langue de manière efficace au cours d'interactions » (Chekila, 2020 : 16). Cette idée rejoint celle de Schmoll (2016 : 16), qui postule que le jeu de rôle peut devenir un facteur de motivation pour les apprenants, car grâce au caractère ouvert de ce genre d'activités, les apprenants ont une marge de liberté plus grande que celle proposée par les exercices traditionnels.

Il s'agit donc d'une des techniques « ludiques, actives et constructives qui rendent la classe plus vivante en permettant aux apprenants [de] libérer la parole, agir et réagir » (*ibid.* : 17). Par ailleurs, ce type d'activités donne l'occasion « d'exposer des situations de la vie quotidienne de façon improvisée qui reflète une vision réelle, pour cela chaque scène menée par les apprenants est unique » (*ibid.* : 19). Il permet également d'animer le cours (Leblanc, 2002). Par ailleurs, le

jeu de rôle favorise l'entraide, le travail en groupe, la compétence communicative, l'improvisation et, comme nous l'annoncions précédemment, la spontanéité. C'est également l'occasion de créer une ambiance de groupe.

Le jeu de rôle ressemble à la simulation. Or, Leblanc (2002) soutient que ce sont des pratiques différentes. L'auteure comprend le jeu de rôle comme une activité s'appuyant sur un support écrit basé sur un document authentique alors que la simulation vise des situations imaginaires plus complexes conçues pour des étudiants de niveau plus élevé et peut, dans certains cas, correspondre à un enchaînement de jeu de rôle. Dans notre cas, nous garderons le terme 'jeu de rôle' car, comme l'auteure l'annonce, cette activité ne dure qu'une trentaine de minutes (préparation incluse) et traite de sujets de la vie quotidienne.

Pour conclure, nous citerons le travail de Décuré (2002 : 36). Elle a réalisé une enquête sur les activités orales où « sur 576 étudiant/es questionné/es, 54% proviennent de l'UFR de Langues (tous cycles) et 46% de l'IUT, soit 83 en DEUG, 174 en licence/maîtrise/IUP, 253 en 1^{ère} année d'IUT (secteurs secondaires et tertiaires) et 63 divers (formation continue, Pôle européen, diplômés d'université en anglais) ». Les résultats sont intéressants, car « dans l'ordre des préférences on trouve donc les jeux (87%), la discussion en petits groupes (78%), la discussion menée par l'enseignant(e) avec toute la classe (72%) et, presque ex-æquo, le travail à deux ou trois (71%), enfin les jeux de rôle (59%) et les exposés (34%) ». Les jeux de rôle sont donc appréciés par les apprenants, mais pas sur n'importe quel sujet : « Le contenu des cours est remis en question. 31 étudiant/es réclament des sujets plus intéressants, sans être plus spécifiques. D'autres mentionnent les sujets généraux, les faits divers, l'actualité, les faits de société, la vie quotidienne, les sujets motivants, qui concernent les jeunes » (*ibid.* : 48), ce qui montre que le choix du thème est aussi important.

Nous avons opté pour trois thèmes différents pour les jeux de rôle, en tenant compte du niveau et des intérêts de chaque groupe.

- *Une rencontre entre ami(e)s* : le premier sujet traité lors des jeux de rôle, c'est l'idée que les étudiants sont des amis d'enfance qui ne se sont pas vus depuis longtemps et qui doivent se mettre au courant de ce qui s'est passé dans leurs vies, selon les problématiques indiquées dans la consigne que chaque binôme ou trinôme reçoit. Il y a trois types de problématiques :
 - La première situation est liée au monde du travail : il s'agit d'un sujet à jouer à deux ou à trois personnes. L'une des personnes a quitté un bon travail qui ne la rendait pas heureuse, la deuxième personne avait un travail peu intéressant, mais a réussi à

renégocier les conditions de son exercice et a vu la situation s'améliorer, et une troisième personne – s'il n'est pas possible de travailler en binôme à cause du nombre impair d'étudiants – vient de créer sa propre entreprise. Ce sujet s'intègre bien dans une unité de révision des bases de vocabulaire et grammaire comme le passé composé ou le lexique des professions.

- La deuxième situation est en relation avec la COVID-19 et le confinement, une situation que nos étudiants ont bien connue : la personne A vient d'être confinée car elle était malade, la deuxième s'intéresse à ce qu'elle a fait pendant qu'elle ne pouvait pas sortir. Les deux personnes se rendent compte qu'elles ont des intérêts communs. Cette situation a été mise en pratique lors d'une séquence autour des loisirs et des routines où les différents temps grammaticaux du passé étaient également travaillés.
- Enfin, une troisième situation concerne un voyage dans le cadre d'une expérience Erasmus : la personne A vient de rentrer de sa mobilité Erasmus dans un pays hispanophone, la personne B rêve de voyager et est très intéressée par le vécu de A. S'il y a besoin d'un rôle C, cette personne aura déjà visité le pays de séjour de A et lui demande des informations supplémentaires.
- *Au restaurant* : le deuxième jeu de rôle consiste à représenter un repas au restaurant en ajoutant une problématique au choix des étudiants. Si, dans le jeu de rôle précédent, le sujet était donné au préalable, dans ce cas-ci, ce sont les étudiants qui vont décider sur quelle problématique partir. Pour l'exercice, un étudiant joue le rôle d'un serveur et un autre étudiant (ou deux autres étudiants, si le nombre d'assistants est pair ou impair) joue le rôle d'un client qui a un problème, que ce soit allergique, éthique, religieux, etc. Avec l'aide du serveur, un arrangement par rapport au menu doit être trouvé.
- *Le monde du travail* : la troisième mise en pratique était liée au monde du travail et elle consistait à jouer le rôle d'un chef d'entreprise et d'un employé ou d'un éventuel employé. Ce sujet s'intègre dans une unité d'études liée, de manière plus approfondie, au monde du travail, qui fait partie du programme prévu pour les étudiants dans le cadre de leur expérience en stage. Trois options sont possibles et ce sont les étudiants qui choisissent.
 - L'entreprise a besoin d'embaucher quelqu'un et le jeu de rôle consiste en un entretien d'embauche. Selon le nombre d'étudiants, il y a un ou deux candidats pour un poste et un recruteur.
 - L'employé est mécontent et il veut renégocier ses conditions de travail avec son responsable.

- L'entreprise n'est pas satisfaite du travail de l'employé et employeur et employé doivent arriver à un accord s'ils veulent continuer à travailler ensemble.

4.3.2. Pourquoi les débats ?

Le terme 'débat' entre dans la langue française au XII^{ème} siècle dans le sens de « battre fortement » (Schwarze, 2021 : 20). La signification du mot a évolué et de nos jours, il est considéré en tant que « discussion généralement animée » et « examen d'une question par les assemblées parlementaires », dans le contexte judiciaire ou « phase orale d'un procès » (*ibid.* : 21).

Le débat commence à entrer dans l'enseignement français en 1947 (Beauchet & Boulila Frikh, 2016 : 22). Il est également intéressant de souligner que le débat est considéré comme un jeu de compétition et, en même temps, de coopération (Vion, 2000 : 198). Alaez Galán (2020 : 271-272) le confirme : « Le débat se présente comme une des activités phares permettant d'inscrire l'oralité dans une forme publique, de contrôle, soutenue et formelle ». En outre, cet exercice permet de mettre en pratique d'autres compétences qui font partie du cursus universitaire en général, et concrètement, dans un parcours pré-professionnalisant comme l'est celui de l'IUT. Ces compétences sont nombreuses. D'abord, « la sensibilisation au monde extérieur, au rôle citoyen dans une communauté mondialisée » (*ibid.* : 271-272; Beauchet & Boulila Frikh, 2016 : 22). La créativité et l'innovation sont aussi mises en pratique, car il s'agit d'un « exercice qui favorise la réflexion analytique, la créativité dans la recherche et l'analyse d'arguments déployés » (Alaez Galán, 2020 : 272). Cet exercice concerne aussi les compétences technologiques ou numériques étant donné que « c'est un exercice qui demande une recherche d'information ciblée ». Enfin, il tient compte des compétences interpersonnelles « par la prise de conscience d'une intelligence émotionnelle interpersonnelle, comprenant l'empathie, la coopération, la négociation, le *leadership*, la conscience sociale, etc. » (*ibid.* : 271-272).

Pour cet exercice, nous avons opté pour des débats semi-spontanés, autrement dit, les étudiants avaient un peu de temps pendant le cours pour préparer les idées, à l'exception d'un sujet pour lequel le cours a duré plus que prévu et ils ont préparé les arguments à la maison. Nous avons choisi de faire ainsi puisqu'en raison de contraintes d'emploi du temps, deux semaines s'écoulaient entre deux séances de TP et donc le lien entre les deux cours était éventuellement plus faible, avec des oublis. Nous avons pensé que si le débat était effectué pendant la même séance que le travail sur le vocabulaire et les structures à utiliser, la préparation du débat serait plus évidente pour les apprenants. Il y a eu deux sujets de débat.

- *C'était mieux avant.* Pour ce sujet, les étudiants ont pu réfléchir aux aspects de la vie quotidienne de notre époque et de celles de leurs grands-parents afin de comparer ce qui était mieux avant et ce qui est mieux actuellement. Ils ont eu la liberté de parler des sujets qui les intéressaient. Ce débat venait compléter une séance de travail sur les différents temps du passé en espagnol pour les cours d'ELE et en français pour les cours de FLE.
- Étant donné la différence de niveau – et d'intérêts – du groupe de FLE et des groupes d'ELE, nous avons utilisé deux sujets différents : pour les cours d'espagnol, le sujet à traiter était *l'appropriation culturelle*, alors que pour le groupe de FLE, le sujet qui les intéressait était plutôt « *l'influence est-elle vraiment une profession ?* ». Cette activité apparaît dans un ensemble de séances allouées à l'expression de son avis et au positionnement.

PARTIE III : RESULTATS ET ANALYSES

CHAPITRE 5 : LES CORPUS EN ESPAGNOL

5.1. Fréquence et diversité des marqueurs discursifs en espagnol : CREA

Nous avons analysé à quel point les marqueurs discursifs les plus fréquents dans les manuels sont récurrents ou non dans les discours des experts. Nous émettions l'hypothèse que les manuels destinés aux apprenants de niveau débutant en langue donnent plus d'importance aux marqueurs discursifs les plus utilisés. Nous avons donc établi une liste des marqueurs discursifs de la langue orale présents dans les différents manuels des différents niveaux et nous avons contrasté ces données avec les résultats des requêtes du corpus CREA.

Malgré quelques difficultés de recherche dans ce corpus, nous avons pu obtenir des résultats plutôt révélateurs de ce que les locuteurs hispanophones font de leur langue et comment ils utilisent les marqueurs discursifs à l'oral. Le Tableau 10 représente un récapitulatif des dix marqueurs récoltés dans les manuels les plus utilisés par les espagnols du corpus CREA et leur fréquence.

| Ordre | Marqueurs discursifs | Nombre d'occurrences |
|-------|----------------------|----------------------|
| 1. | pues | 17 857 |
| 2. | bueno | 13 317 |
| 3. | es que | 7 270 |
| 4. | entonces | 3 800 |
| 5. | hombre | 3 097 |
| 6. | claro | 3 042 |
| 7. | a ver | 2 329 |
| 8. | vamos | 901 |
| 9. | bien | 852 |
| 10. | vamos a ver | 701 |

Tableau 10 - Les 10 marqueurs discursifs les plus fréquents dans le corpus CREA

Note : Afin de différencier entre l'usage de « Bueno/bueno » comme MD et d'autres formes, nous avons analysé manuellement un échantillon de 103 des 6 659 « bueno », dont 95 sont des MD ou 92,2%. Des 7 175 « Bueno » avec majuscule, la totalité ou 100% sont des MD. En appliquant ces ratios à la totalité, nous trouvons $6\,140 + 7\,175 = 13\,315$ « B/bueno » sous forme de MD. Afin de différencier entre l'usage de « Pues/pues » comme MD et d'autres formes, nous avons analysé manuellement un échantillon de 140 des 12 728 « pues », dont 136 sont des MD ou 97%. Des « Pues » avec majuscule, la totalité ou 100% des 5 493 sont des MD. En appliquant ces ratios à la totalité, nous trouvons 17 839 « P/pues » sous forme de MD.

Afin de rendre la lecture plus fluide, nous avons conçu une liste d'exemples à laquelle se référer à la fin de chaque paragraphe ou section. Chaque exemple est tiré du corpus indiqué par le titre de la section. Comme nous l'avons annoncé dans le chapitre 4, nous avons obtenu tous nos

exemples du CREA en appliquant les filtres ‘Espagne’ et ‘Oral’. Les traductions en français qui sont proposées pour chaque exemple sont faites par nos soins et elles apparaissent entre crochets. Ces traductions ont été également vérifiées par une experte.

Les marqueurs *pues* et *bueno* sont ceux qui comptent le maximum d’occurrences. Ce qui attire notre attention est la grande différence entre les deux premiers marqueurs discursifs et les autres, dont la fréquence diminue drastiquement. Si nous tenons compte de la classification décrite dans la section 3.3., *bueno* peut apparaître comme structurant de l’information, concrètement, en tant que commentateur, comme le montre l’exemple (18). En outre, *bueno* joue aussi le rôle de connecteur contre-argumentatif (19), de reformulateur récapitulatif (20) ou d’opérateur argumentatif de renforcement argumentatif (21). Enfin, *bueno* peut également être un marqueur conversationnel métadiscursif, voire de modalité déontique (22)³⁸.

(18) « [...] dos partidos políticos regionales, que son partidos compuestos por gente seria, gente normal, gente de a pie, que está sencillamente, **bueno**, pues intentando aplicar sus ideas desde una oposición, que es una oposición constructiva » [... deux partis politiques régionaux, qui sont des partis composés par des gens sérieux, des gens normaux, des gens simples, qui sont tout simplement, **bon** ben/eh bien en train d’essayer d’appliquer leurs idées depuis l’opposition, qui est une opposition constructive]

(19) [...] *han dado doscientos tres golpes de Estados en ciento ochenta años. Y bueno, no lo aceptaron, era el golpe más cómodo del mundo.* [il y a eu deux-cent-trois coups d’état en cent quatre-vingts ans. **Eh bien**, il n’a pas été accepté, c’était le coup d’état le plus confortable au monde].

(20) [...] *ya lo dirán los espectadores, qué es lo que vale. Bueno, pues nada más* [... les spectateurs le diront, c’est ce ça vaut. **Bon**, c’est tout].

(21) [...] *un caballero no debe hablar de las mujeres*" Exacto, **bueno** en en este aspecto yo creo que o por la edad de de mis amigos o o porque las cosas han cambiado, no sé exactamente. [Un gentleman ne doit pas parler des femmes". Exactement, **bon**, dans dans ce cas-là, je crois que c’est à cause de l’âge de de mes amis soit soit parce que la situation a changé, je ne sais pas exactement].

(22) *Pero pero es que yo creo que que aquí el tráfico bueno, es que sería fácil de resolver en Madrid, ¿no?* [Mais mais, moi, je crois que que le trafic ici, **bon**, ce serait facile de régler le trafic à Madrid, n’est-ce pas ?]

Le deuxième marqueur le plus présent est *pues*. Il est aussi très polysémique et peut être utilisé en tant que structurant de l’information, plus concrètement en tant que commentateur (23). Il fonctionne aussi comme connecteur consécutif (24 et 25), comme reformulateur explicatif (26), récapitulatif (27), ainsi que comme opérateur de renforcement argumentatif (28) ou marqueur conversationnel de modalité épistémologique (29) ou métadiscursif (30).

³⁸ Pour rappel, les marqueurs discursifs de modalité déontique indiquent les attitudes volitives du locuteur par rapport au(x) membre(s) du discours (Martín Zorraquino & Portolés Lázaro, 1999).

(23) [L1] *una gracia ser presidente, ni de mentirijillas.* [L2] **Pues** muchas gracias [cela ne m’amuserait pas d’être président, même pas en blague. **D’accord**, merci beaucoup]

(24) *y dije : "Bueno, pues si ésta trae los bocadillos, yo tendré que traer algo"* [et j’ai dit: “Bon, **ben/eh bien** si celle-là apporte les sandwichs, moi, je devrai apporter quelque chose]

(25) *Que las metí en el pupitre para luego llevármelas a casa. Sí. y entonces, pues, se me olvidaron en el pupitre.* [Je les ai mises [les notes] dans le pupitre pour après les amener à la maison. Oui, et alors/puis, **ben** je les ai oubliées dans le pupitre]

(26) *Bueno, pues³⁹, yo vivo en Alcoy, evidentemente, trabajo en Alcoy y por una serie de circunstancias, bueno, pues fui hace el año pasado ya er ya era vicepresidente del Alcoyano.* [Bon, **eh bien**, moi, j’habite à Alcoy, et évidemment, je travaille à Alcoy et dû à une série de circonstances, bon, **ben / eh bien** j’y suis allée l’année dernière, il était déjà vice-président de l’Alcoyano]

(27) *Yo no pensaba eso pero es que, no sé, pues me he visto con que con que todo me ha consumido la vida.* [Je ne pensais pas cela, mais... je ne sais pas, **donc voilà**, je me suis retrouvé à un point où la vie m’a tout pris]

(28) *Un país que tiene dos millones trescientos mil parados, como el español, pues sencillamente lo que se está, es verdad, es tumbando a un pueblo entero.* [Un pays qui a deux millions trois cents mille chômeurs, comme celui de l’Espagne, **eh bien** tout simplement, ce qu’il est vraiment en train de se faire c’est d’anéantir tout un peuple]

(29) *Y yo voy a ver si le voto, si es verdad todo eso a lo mejor voy y le voto. pues le mando el carné en el acto.* [Et moi, je vais voir si je vous vote, si tout cela est vrai, peut-être que j’y vais et je vote pour vous, **donc** je vous envoie ma carte immédiatement]

(30) *Y una confusión en estos casos pues puede traer catorce consecuencias.* [Et une confusion dans ces cas-ci **eh bien** elle peut entraîner quatorze conséquences]

En troisième position, il y a le marqueur *es que* qui fonctionne comme structurant de l’information (31), comme désagrégateur (32b), en tant qu’opérateur argumentatif de renforcement (32a) mais principalement comme marqueur conversationnel de modalité déontique (33) ou métadiscursif (34). Il s’agit d’un marqueur qui n’existe pas dans la langue française, d’où le manque de traduction dans les exemples. Dans ce cas, comme dans d’autres où les marqueurs discursifs de la langue orale sont utilisés, il y a une difficulté à cerner la valeur sémantique d’un marqueur discursif, comme c’est le cas avec *es que*.

(31) *¿Qué? No, pero es que a Perico de los Palotes no le conozco.* [Quoi? Non, mais c’est que je ne connais pas Perico de los Palotes]⁴⁰

(32a) *Yo les hago el salpicón. Luego Carmen sabe hacer otra cosa que Sí. A mí es que me enseñó la madre de Chema que es que es también, es una maravilla. Los picas los cueces primero y luego lo picas y haces salsa bechamel. [...].* [Oui. Moi, **en fait**, c’est la mère de Chema qui me l’a appris...]

³⁹ Nous estimons que dans ce contexte, *pues* n’a pas forcément de traduction en français.

⁴⁰ *Perico de los Palotes* est un prénom fictif utilisé dans le folklore espagnol pour désigner ‘Pierre ou Paul’, il est utilisé pour faire référence à une personne quelconque.

(32b) Yo les hago el salpicón. Luego Carmen sabe hacer otra cosa que Sí. A mí es que me enseñó *la madre de Chema que es que es también, es una maravilla*. Los picas los cueces primero y luego lo picas y haces salsa bechamel. [... mère de Chema qui me l'a appris, et qui, **d'ailleurs**, est une merveille.]

(33) *La chapuza que han hecho es que la han hecho muy de mal, Paco*. [Le travail qu'ils ont fait là est bâclé, il est très mal fait, Paco]

(34) *Bueno, porque es que la libertad es indivisible*. [Bon, parce que, **en effet**, la liberté est indivisible]

D'autre part, *entonces*, *hombre*, *claro* et *a ver* ont une fréquence similaire, autour de 3 000 occurrences. Le fait que *entonces* se situe largement en-dessous de *bueno* et *pues* a attiré notre attention car il s'agit d'un marqueur discursif très polyvalent aussi. Il peut agir comme un structurant de l'information de type organisateur (35), comme connecteur consécutif (36), en tant que reformulateur recapitulatif (37), marqueur conversationnel de modalité déontique (38) et métadiscursif conversationnel (39).

(35) *Naturalmente lo que se vende en los estancos tiene tendencia a decirse que es blando, lo que se vende en los bares, más blando y lo que se vende en las farmacias aún más blando. Y entonces, lo que se vende ilegalmente tiene que ser duro*. [Naturellement, ce qui se vend dans les bureaux de tabac, on a tendance à dire que c'est du mou, ce qui se vend dans les bars, encore plus mou et ce qui se vend dans les pharmacies encore plus mou. Et **donc**, ce qui se vend de façon illégale doit être du dur]

(36) *Usted es más partidario entonces, no del cambio, y no lo digo por el eslogan, sino por bueno, promover nuevas cosas. [Donc vous vous êtes plutôt partisan, de ne rien changer, et je ne le dis pas à cause du slogan mais bon, simplement pour promouvoir de nouvelles choses]*

(37) [...] *a partido de centro derecha o bisagra. pues entonces el problema es muy sencillo, porque [...]. [Ce n'est pas tant Rosón mais ce qu'il représente comme parti de centre droite ou charnière, **eh bien/donc** le problème est très simple parce que]*

(38) *Pero, entonces, ¿ese documento lo tiene en su poder el señor Selva?* [Mais **alors/du coup**, monsieur Selva a ce document en main propre ?]

(39) *Y sobre todo interrumpes un programa y sales de tu casa y lo dices. Pues entonces te tenemos que creer*. [Et surtout tu interromps un programme, tu sors de chez toi et tu le dis. **Ben du coup** on doit te croire]

Le marqueur *entonces* est suivi de *hombre* dans la classification. *Hombre* étant aussi un marqueur discursif polyvalent, souvent difficile ou impossible à traduire en français, il peut faire référence à un structurant de l'information de type commentateur (40) ou désagrégateur (41), un connecteur contre-argumentatif (42), un opérateur argumentatif (43) ou un marqueur conversationnel de modalité déontique (44).

(40) **Hombre**, yo supongo que sí, ¿no? [Je suppose qu’oui, n’est-ce pas?] ⁴¹

(41) *Pero, ¿hay seductores pobres? Sí, hombre, pero lo que pasa es que mejor no hablar de ellos.* [Mais, y-a-t-il des séducteurs pauvres? **Mais oui**, mais ce qui se passe c’est mieux de ne pas en parler]

(42) *Ninguna técnica, no. Hombre, hay pequeñas técnicas, por ejemplo [...].* [Pas de technique, non. Il y a des petites techniques, par exemple...]

(43) *Nada, hombre que hoy hoy hemos comido de maravilla, hombre.* [Bref, **qu’**aujourd’hui nous avons mangé à merveille, **tiens**].

(44) *Ya, hombre, en la meta a la meta llegaste y en la meta sigues, no se puede decir que veas, por lo tanto, la evolución de la profesión, de la radio y de la televisión a distancia.* [Oui, **bon**, tu es bien arrivé à la ligne d’arrivée et tu y es toujours, on ne peut pas dire que tu vois, pourtant, l’évolution de ta profession, de la radio et de la télévision à distance].

Suite à *hombre*, nous trouvons *claro*, un marqueur discursif qui joue le rôle de marqueur conversationnel de modalité épistémologique (45) et de modalité déontique (46).

(45) A : *¿En El País? B : En El País sí, claro*?. [A : Sur *El País*⁴²? B : Sur *El País*, oui, **bien sûr**]

(46) *Entonces, claro, estos señores que saben cosas son convocados para que presten este saber a alguien.* [Alors, **bien sûr**, ces messieurs qui savent des choses sont invités à transmettre ce savoir à quelqu’un d’autre]

Et, enfin, nous observons un dernier bloc formé par *vamos*, *bien* et *vamos a ver*, avec 800 occurrences environ.

Dans le cas de *vamos*, il s’agit d’un structurant de l’information désagrégateur (47) et d’un opérateur argumentatif de renforcement (48).

(47) *No sé si será persecución o alguna cosa, porque, vamos, yo veo otros establecimientos que están menos blindados que el mío.* [Je ne sais pas si c’est une persécution ou autre chose, parce que, **ben**, je vois d’autres établissements qui sont moins blindés que le mien]

(48) *Pues mira, no, a ese grado no. Pero vamos, situaciones muy límites, porque es que la heroína te lleva a eso.* [Eh bien, non, pas à ce degré-là mais **bon**, des situations très limites, parce que l’héroïne te mène à ça]

Quant à *bien*, quatre fonctions sont possibles. Il assure le rôle de structurant de l’information commentateur (49) ou organisateur (50). En outre, il peut apparaître comme reformulateur récapitulatif (51) ou encore en tant que marqueur conversationnel de modalité déontique (52) ou métadiscursif conversationnel (53).

⁴¹ *Hombre* exprime un étonnement. Nous n’avons pas trouvé d’équivalent en français.

⁴² *El País* est le titre d’un journal d’actualités espagnol.

(49) *Hola, muy buenas noches, bien, la actualidad manda, y necesariamente tengo que hablar de cine en la semana cinematográfica por excelencia.* [Bonsoir, **bien**, l'actualité commande et je dois nécessairement parler de cinéma dans la semaine cinématographique par excellence]

(50) *¿Cuándo sabe usted realmente que es un poseoso? Pues bien, lo que ocurre, lo que se da es que la persona poseída, el poseoso, reacciona en algunas veces, en algunas ocasiones con tal potencia, con tal agitación física que es, evidentemente, algo anormal.* [Quand savez-vous réellement que vous êtes possédé ? **Eh bien**, ce qui se passe, ce que l'on voit, c'est que la personne possédée, réagit des fois, dans certaines occasions avec une telle puissance, une telle agitation physique qui traduit, à l'évidence, quelque chose d'anormal.]

(51) [...] *desde luego, ha habido un cambio grandísimo en este equipo. Y bien ahí vamos a ver la ganadora de ésta es la clasificación [...].* [...bien sûr, il y a eu un énorme changement dans cette équipe. Et bien, on va voir la gagnante de voici la classification]

(52) *Donde hay otros seiscientos mil millones de pesetas y yo le puedo interrumpir y usted a mí también, porque yo. Muy bien, quiero que esto sea una conversación.* [Là où il y a d'autres six-mille millions de pesetas et je peux vous interrompre et vous à moi aussi parce que moi... **Très bien/ Oui, d'accord.** je veux que ce soit une conversation]

(53) *¿No hay un exceso de burocratización en lo único que nos hace iguales? Bien, yo creo que todo lo contrario.* [Y-a-t-il pas un excès de bureaucratisation dans le seul aspect qui nous rend égaux ? **Eh bien**, je crois que plutôt le contraire]

Pour conclure, le marqueur *vamos a ver* s'avère un structurant de l'information désagrégateur (54) ou un marqueur conversationnel exposant de l'altérité (55).

(54) *Bueno, en principio vamos a ver, ¿qué qué ruta estamos siguiendo ahora mismo, qué rumbo llevamos?»* exposeur ? [Bon, à priori, **voyons voir**, quelle quelle route on suit en ce moment ? on a quelle direction ?]

(55) *¡Hombre! Ciento vamos a ver vamos a ver, en año y medio, ciento treinta y siete [muertes].* [Mais oui ! Une centaine, **enfin enfin**, en un an et demi, cent trente-sept [décès]]

5.2. Taux de fréquence des marqueurs discursifs dans les cours d'ELE

5.2.1. Fréquence et explicitation des marqueurs discursifs dans les manuels d'ELE

Nous avons commencé cette recherche en émettant l'hypothèse que les marqueurs discursifs sont insuffisamment adoptés en cours de langue étrangère en dépit de leur présence dans les manuels. Pour tenter de la valider, nous avons commencé par analyser quels types de marqueurs discursifs de la langue orale sont mis en avant dans les manuels étudiés, avec quelle fréquence, ainsi que la manière dont ils sont présentés.

Dans la sélection de manuels que nous avons analysés, les occurrences des marqueurs discursifs de la langue orale sont nombreuses. Nous proposons dans le Tableau 11, les 15 marqueurs les

plus présents par niveau de compétences en langue et leur pourcentage de fréquence en marquant en gras ceux qui n'apparaissent que dans un niveau et en italique ceux qui apparaissent dans deux d'entre eux, mais non dans tous. Ainsi, nous proposons une moyenne totale des marqueurs discursifs dans chaque niveau et également une colonne 'moyenne' où nous tenons compte de la moyenne des marqueurs tous niveaux confondus.

| | A2 | | B2 | | C1-C2 | | Moyenne | |
|--|-----------------|-------------|---------------|-------------|------------------|-------------|----------------|-------|
| | pues | 24,12 | pues | 22,98 | pues | 24,51 | pues | 23,87 |
| | bueno | 18,43 | bueno | 15,17 | bueno | 16,16 | bueno | 16,59 |
| | vale | 12,56 | claro | 8,96 | hombre | 7,99 | vale | 7,07 |
| | claro | 7,71 | hombre | 6,07 | oye | 6,22 | claro | 6,92 |
| | oye | 5,86 | vale | 4,91 | mira | 4,44 | hombre | 5,58 |
| | <i>bien</i> | <i>3,69</i> | oye | 4,48 | claro | 4,09 | oye | 5,52 |
| | a ver | 2,85 | anda | 4,19 | anda | 3,73 | mira | 3,43 |
| | hombre | 2,68 | venga | 3,32 | vale | 3,73 | anda | 3,03 |
| | mira | 2,68 | mira | 3,18 | <i>bien</i> | <i>2,84</i> | venga | 2,43 |
| | es que | 2,35 | vaya | 3,03 | <i>ya</i> | <i>2,13</i> | bien | 2,37 |
| | venga | 2,01 | <i>ya</i> | <i>3,03</i> | venga | 1,95 | <i>ya</i> | 2,17 |
| | oiga | 1,84 | en fin | 1,59 | vaya | 1,78 | vaya | 2,16 |
| | mire | 1,84 | total | 1,30 | o sea | 1,60 | a ver | 1,63 |
| | vaya | 1,68 | sabes | 1,16 | <i>vamos</i> | <i>1,42</i> | mire | 1,20 |
| | entonces | 1,34 | <i>vamos</i> | <i>1,16</i> | en cambio | 1,42 | vamos | 0,97 |

Tableau 11 - Les 15 marqueurs discursifs les plus fréquents dans les manuels d'ELE. Note : Ces 15 marqueurs discursifs représentent 91,64 % en niveau A2, 84,53% en B2, 84,01% en C1-C2 et 84,94% en moyenne de l'ensemble des marqueurs, les autres marqueurs représentent 8,36%, 15,47 %, 15,99 % et 15,06 % respectivement.

Les marqueurs discursifs les plus présents dans chaque niveau sont aussi plus fréquents dans le niveau C1, où la langue de l'apprenant approche celle d'un natif cultivé.

Au niveau A2, les marqueurs les plus fréquents dans les manuels sont *pues* (24,12 %), *bueno* (18,43 %) et *vale* (12,56 %). Au niveau B2, l'on observe une diminution de l'utilisation de certains marqueurs : c'est le cas de *pues* (22,98 %) et *bueno* (15,17 %). Le niveau A2 considère étonnement un éventail de marqueurs plus riche que

l'ensemble de marqueurs du niveau B2. Au niveau C1-C2, les marqueurs discursifs les plus répandus sont *pues* (24,51 %), *bueno* (16,16 %) et *hombre* (7,99 %), démontrant une maîtrise approfondie de la langue

La moyenne globale montre que le marqueur *pues* est fréquemment utilisé par tous les niveaux (23,87 %), suivi par *bueno* (16,59 %) et *vale* (7,07 %). Cette analyse révèle que les marqueurs discursifs évoluent en fréquence et explicitation dans les manuels de niveau supérieur, alors que dans le niveau B2, ils semblent perdre en fréquence par rapport au niveau A2.

Bien que les marqueurs discursifs soient fréquents dans les manuels d'ELE, la question de leur présentation s'est posée : lorsque le niveau augmente, l'explicitation des marqueurs augmente aussi. Ainsi, au niveau A2 nous trouvons seulement cinq marqueurs explicitement présents, au niveau B2 il y en a 22 et au niveau C1-C2, 46. Lorsque nous parlons d'explicitation, nous faisons référence au fait de proposer des activités ou des tableaux grammaticaux ou lexicaux considérant l'explication et l'usage des marqueurs discursifs. La Figure 4 illustre les détails.

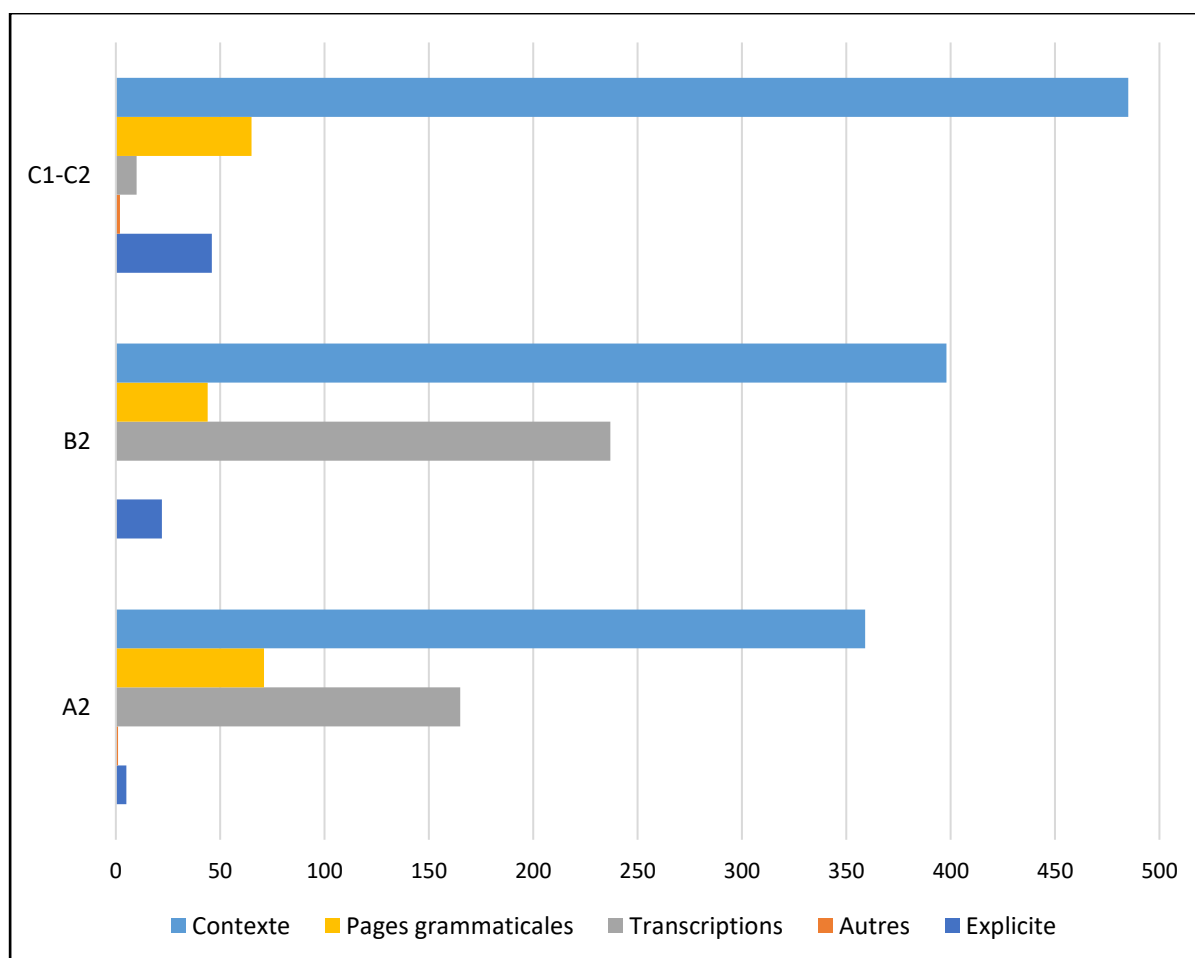


Figure 4 - La nature des marqueurs discursifs dans les manuels d'ELE

Nous pouvons observer, à partir de la Figure 4, une corrélation entre le niveau de langue enseigné et le degré d'explicitation. Cette relation semble tout à fait cohérente, car un apprenant au niveau élémentaire n'a pas nécessairement besoin de recourir aux marqueurs discursifs pour s'exprimer : les défis liés à la grammaire et au vocabulaire sont déjà prédominants. Il est intéressant de noter que dans chaque niveau, des tableaux lexicaux ou grammaticaux dédiés aux marqueurs discursifs sont abondamment présents. Un exemple illustratif de l'utilisation de ces marqueurs est donné par le manuel *ELElab C1-C2*, où une activité propose de compléter des phrases avec le marqueur *bueno*. De telles situations mettent en évidence de manière explicite l'emploi des marqueurs discursifs.

Un autre point saillant est la faible fréquence des occurrences liées aux transcriptions. Cette observation s'explique par ce que nous avons précisé dans la section 4.2.2. En effet, la plupart des manuels destinés aux niveaux avancés ne comportent pas de transcriptions. Cette absence peut être attribuée au fait qu'aux niveaux C1-C2, les étudiants ont atteint un degré de compréhension plus élevé, réduisant ainsi la nécessité des transcriptions.

5.2.2. Contraste entre les manuels et le réel en espagnol

Notre problématique s'est ensuite orientée sur la représentation que les manuels font des marqueurs par rapport à l'utilisation par les locuteurs de chaque langue. Ainsi, notre questionnaire s'est centré sur le nombre d'occurrences et leurs équivalences, autrement dit si les 10 marqueurs les plus présents de chaque langue coïncident avec les 10 marqueurs les plus présents dans les manuels, ce qui signifierait que les manuels restent 'fidèles' à la langue parlée par les locuteurs hispanophones. Pour le vérifier, nous proposons à présent de nous focaliser sur les classements recueillant les 10 marqueurs les plus fréquents dans chaque langue et dans chaque corpus analysé. Les résultats du corpus de manuels sont représentés par niveaux mais également par moyenne totale, tous niveaux confondus⁴³.

La Figure 5 montre les dix marqueurs discursifs de la langue orale les plus présents dans les manuels et dans le corpus CREA. Le pourcentage global fait référence à une moyenne globale de fréquences des marqueurs discursifs de la langue orale, tous niveaux confondus.

⁴³ Nous avons ainsi procédé en tenant compte du corpus oral CREA qui, étant basé sur des interventions de locuteurs hispanophones, n'est pas organisé par niveaux. Il convient de rappeler que nos étudiants ont, en moyenne, un niveau B1-B2 en espagnol.

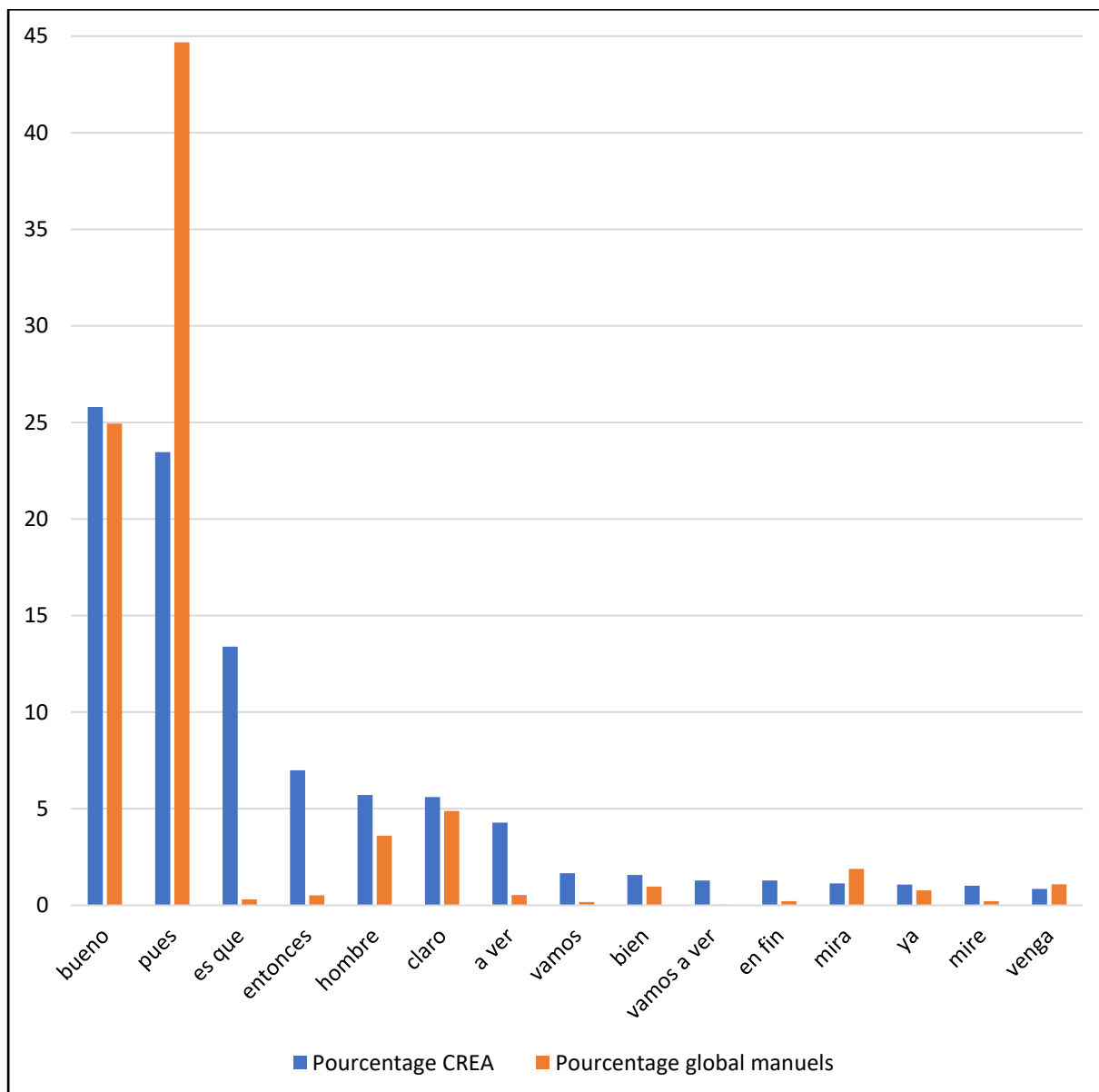


Figure 5 - Comparaison des marqueurs discursifs dans le corpus CREA et les manuels d'ELE

Cette analyse montre le déséquilibre existant entre certains marqueurs discursifs de la langue orale présents dans les manuels – et donc potentiellement enseignés en cours – et ceux utilisés par la communauté de locuteurs hispanophones, en l'occurrence, d'espagnol d'Espagne.

Le premier marqueur discursif beaucoup plus fréquent dans le corpus CREA que dans les manuels est *es que* (presque 15 % dans le premier corpus et 0,8 % dans les manuels). Compte tenu de son information sémantique développée *supra* (cf. 6.1.), il est difficilement traduisible ou comparable à d'autres marqueurs d'autres langues. Il est caractéristique de la langue orale ou d'un registre conversationnel et il sert à justifier ou à accentuer l'information argumentative d'un énoncé. Il est peu présent dans les manuels. Dans l'exemple (56) tiré des manuels du niveau A2 le marqueur discursif apparaît implicite ; l'exemple (57) provient du niveau B2, dans un exercice lacunaire et, concernant les niveaux C1-C2, aucune occurrence n'a été trouvée.

Cette situation se retrouve aussi avec *bueno*, qui est le marqueur le plus fréquent dans le corpus CREA (25,8 %), contrairement aux manuels (16,59 %). Nous avons déjà analysé la polysémie du marqueur *bueno*, ce qui explique sa présence si importante dans tous les corpus analysés dans cette recherche.

(56) - *Siempre está de buen humor. - Es que Ana es muy alegre* [- Elle est toujours de bonne humeur. +Oui, Ana est très joyeuse]

(57) *Y es que*, aunque podría parecer a priori una desventaja contar con un septuagenario, el conocimiento atesorado durante toda su vida fue muy apreciado en cada lugar [**en fait**, même s'il pourrait sembler a priori un désavantage de compter sur un septuagénaire, la connaissance accumulée pendant toute sa vie a été très précieuse à chaque endroit]

Ensuite, les marqueurs *entonces* et *vamos a ver* sont présents dans le corpus oral (7 % et 1,29 % respectivement) mais comptabilisent peu d'occurrences dans le corpus des manuels (0,77 % *entonces* et 0,27% pour *vamos a ver*). Dans le cas d'*entonces*, il a des acceptions très diverses que nous avons précédemment indiquées (cf. 5.1.). Ce sont donc des marqueurs difficiles à expliquer et à comprendre par un public d'apprenants, surtout certaines acceptions qui sont particulièrement liées à la pragmatique, ce qui pourrait expliquer une telle différence de fréquence. Cependant, à titre d'exemple parmi le peu d'occurrences trouvées d'*entonces*, nous citerons les activités lacunaires (indiquées par des traits dans les exemples) (58) en niveau A2 (*De tú a tú*, p. 87)⁴⁴, (59) en niveau B2 (*Aula internacional B2.2*, p. 131), tenant compte du fait que seulement trois occurrences ont été recueillies, et la même situation est constatée pour les niveaux C1-C2, où dans l'exemple (60), il s'agit de compléter une phrase (*Sueña 4*, p. 47). Quant à *vamos a ver*, en niveau A2, nous avons comptabilisé trois occurrences plutôt implicites, nous ne nous y attarderons donc pas ; en B2 il y a également trois occurrences implicites comme (61) (*Aula Internacional B2.2.*, p. 15), c'est-à-dire que le marqueur apparaît dans une activité qui n'est pas consacrée aux marqueurs discursifs, et nous n'avons remarqué qu'une seule occurrence en C1-C2 (62) (*Nuevo Prisma C2*, p. 82).

(58) *Entonces*, ¿te vienes al concierto el viernes? [**Du coup/Alors**, tu viens au concert vendredi ?]

(59) *Entonces*, según tú, ¿la policía actúo correctamente? [**Alors**, d'après toi, la police a-t-elle correctement agi ?]

(60) *Entonces* yo lo (informar) ____ de que no le (estar) ____ pidiedo autorización [**Alors** je vous (informer) ____ du fait qu'il ne (être) pas en train de vous demander une autorisation]

⁴⁴ Toutes les occurrences d'*entonces* en niveau A2 apparaissent dans le manuel *De tú a tú*.

(61) *Vamos a ver, Marta, no le tienes que gritar* [Marta, tu n'as pas à lui crier dessus]

(62) *Vamos a ver... Yo relaciono la JMJ con la palabra "peregrino"* [Voyons... Je fais le lien entre la JMJ⁴⁵ avec le mot 'pèlerin']

En ce qui concerne les marqueurs les plus présents dans les corpus de manuels, le premier marqueur discursif qui attire l'attention est *pues*, non seulement parce qu'il est le plus fréquent dans le CREA, mais aussi parce qu'il est très fréquent dans les manuels (23,5 % environ contre 23,87 % respectivement)⁴⁶. Dans cette situation se trouvent aussi *claro*, avec 5,61 % dans le CREA et 6,92 % dans les manuels ; *venga* qui présente une fréquence de 0,85 % dans le CREA face à 2,43 % dans les manuels ; et *bien* qui a 1,57% d'occurrences dans le CREA et 2,37 % dans les manuels. Quant à *bien*, il contient quatre acceptions différentes dans le dictionnaire de Fuentes Rodríguez (2009) et toutes ces acceptions donnent lieu à de nombreuses occasions de l'utiliser.

Puis, nous observons des marqueurs qui présentent une fréquence plus ou moins similaire dans tous les corpus analysés. C'est le cas de *hombre*, *vamos*, *claro* et *venga*. Le marqueur *hombre* comptabilise 5,71% d'occurrences dans le corpus oral face à 5,58 % dans les manuels ; et *vamos*, qui est souvent utilisé pour accepter quelque chose ou pour motiver son interlocuteur a une fréquence de 1,66 % dans le CREA et de 0,97 % dans les manuels.

5.2.3. Observations sur l'utilisation des marqueurs discursifs par les apprenants d'ELE et leur représentation dans les manuels

Souvent, les manuels d'enseignement des langues étrangères constituent un guide pour la planification des cours de langues. Dans cette section, nous allons étudier à quel point les marqueurs discursifs dans les manuels coïncident avec ceux que les apprenants de ces deux langues en font. Pour cela, nous continuerons à nous focaliser sur les classements de chaque corpus afin d'observer les similitudes (Tableau 12). Pour ceci, nous avons utilisé des pourcentages afin d'avoir des données comparables. Il convient de signaler que nous n'avons pas tenu compte à cette occasion des marqueurs discursifs en anglais qui apparaissent dans les discours des étudiants en raison de l'interlangue, nous analyserons ces cas dans un chapitre dédié. Nous avons utilisé les dix marqueurs discursifs en espagnol les plus présents dans les transcriptions et avons noté leur fréquence dans le corpus de manuels, par niveau, selon leur

⁴⁵ Journée Mondiale de la Jeunesse.

⁴⁶ Le cas de *pues* nous semble curieux et digne d'une étude plus en profondeur : bien qu'il soit très utilisé dans la langue orale des locuteurs experts, les manuels lui octroient beaucoup plus de place dans leurs documents.

présence dans chaque niveau. Nous marquons en gras les marqueurs discursifs qui apparaissent uniquement dans l'un des corpus. Les profils des apprenants d'ELE sont décrits dans le chapitre 4, section 4.5.3.

| Moyenne manuels | | Apprenants ELE | |
|-----------------|-------------|---------------------|-------------|
| pues | 23,87 | Vale | 20,49 |
| bueno | 16,59 | Bien | 13,11 |
| vale | 7,07 | bueno | 11,48 |
| claro | 6,92 | Pues | 7,38 |
| hombre | 5,58 | claro | 4,92 |
| Oye | 5,52 | en efecto | 4,92 |
| mira | 3,43 | entonces | 4,92 |
| anda | 3,03 | anda | 3,28 |
| venga | 2,43 | por supuesto | 2,46 |
| Bien | 2,37 | por lo tanto | 2,46 |

Tableau 12 - Les 10 marqueurs discursifs les plus utilisés dans les manuels en comparaison avec ceux utilisés par les apprenants. Note : Ces 10 marqueurs discursifs représentent 76,81% de l'ensemble des marqueurs des manuels, les autres marqueurs représentent 23,19%, pour les apprenants en ELE, ces marqueurs représentent 75,42% et les autres marqueurs 24,58 %.

Nous pouvons observer qu'un peu plus de la moitié des marqueurs discursifs de la langue orale coïncident. Par ailleurs, certains de ceux qui font partie des dix marqueurs les plus présents dans le CREA, même s'ils ne font pas partie des 10 marqueurs discursifs les plus présents dans les discours des apprenants, apparaissent au moins une fois dans ce dernier. Un cas particulier est l'utilisation d'*en efecto* que nous évoquerons dans le chapitre 8 et *hombre* qui a une fréquence de 1,64 % dans le discours des apprenants. Quant aux manuels, nous avons seulement comptabilisé deux occurrences de *en efecto* dans le niveau C1-C2, dont (63) :

(63) [7-ESP-D] Eh **en efecto**, la apropiación cultural es una trastorno de identidad. Eh un país puede albergar muchas culturas lo cual es un problema porque dificulta la identificación de la cultura origi original del país que hay que promover para desarrollarla [Eh **en effet**, l'appropriation culturelle est *une trouble d'identité. Eh un pays peut héberger beaucoup de cultures, ce qui est un problème parce que cela rend difficile l'identification de la culture ori originale du pays qu'il faut promouvoir pour la développer].

En ce qui concerne la fréquence, la Figure 6 illustre la différence de fréquence des marqueurs les plus récurrents dans le corpus d'apprenants en comparaison avec le corpus de manuels cette fois-ci par niveau, puisque nos étudiants se situent à un niveau spécifique selon leur programme d'apprentissage, et notre intention est de voir si leur niveau correspond au niveau des manuels.

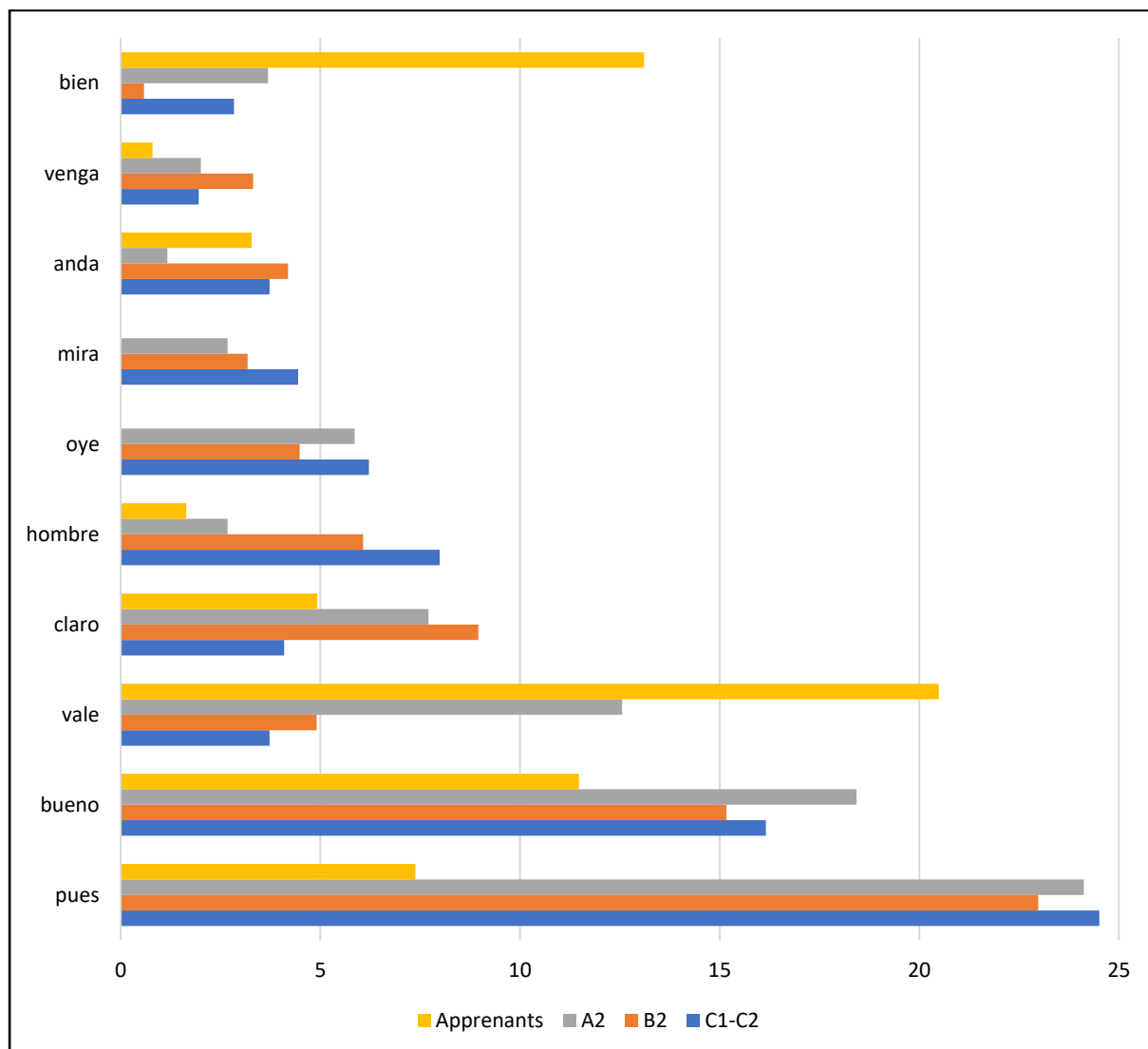


Figure 6 - Contraste entre l'usage des 10 marqueurs discursifs les plus présents dans le corpus d'apprenants (ELE) et le corpus de manuels

Rappelons que le niveau des apprenants qui ont participé aux enregistrements se situe entre A2 et B1. Cependant les résultats semblent refléter un manque de corrélation entre les niveaux A2 et B2 des manuels et le niveau des étudiants participants. Nous accompagnons chaque explication d'un exemple issu de notre corpus d'apprenants.

Vale est le marqueur discursif le plus présent dans les discours des apprenants (64)⁴⁷ avec une fréquence de 20,5 %. Cette information n'est pas étonnante, étant donné que *vale* est très

⁴⁷ Dans les exemples proposés issus de notre corpus, nous ne tiendrons pas compte d'autres erreurs liées au vocabulaire, à la grammaire, etc. et ils seront présentés tels que l'étudiant les a prononcés.

fréquent dans tous les manuels analysés. Par ailleurs, au niveau A2, le dernier du CECRL que nos apprenants ont acquis, *vale* est plus présent que dans les autres niveaux analysés (12,56 %).

Un cas intéressant est celui de *bien* qui est beaucoup plus utilisé par les étudiants (65) – à tel point qu’il est positionné deuxième dans la classification avec un pourcentage de 13,11 % – que par les locuteurs natifs ou les manuels, bien qu’il soit présent dans les manuels de niveau A2, avec une présence moindre (3,69 %). Cela pourrait s’expliquer par le fait que les francophones utilisent ‘bien’ ou son évolution ‘ben’ très souvent en français (cf. 7.1. pour la fréquence des marqueurs discursifs en français). La langue initiale a donc pu influencer le choix du marqueur.

(64) [1-ESP-B] *Ehm no, pero he visto la plaza mayor de Madrid y también el museo del Prado que tiene magnífico* [Ehm non, mais j’ai vu la plaza mayor de Madrid et aussi le musée du Prado qui *a magnifique]

[2-ESP-B] *Vale* [D’accord]

(65) [2-ESP-A] *Me gustaría pero trabajo mucho* [J’aimerais bien mais je travaille beaucoup]

[1-ESP-A] *¿Dónde?* [Où ça?]

[2-ESP-A] *En una agencia de comunicación* [Dans une agence de communication]

[1-ESP-A] *Muy bien, bueno, buena continuación* [Très **bien**, bon, bonne continuation]

Bueno fait partie des trois marqueurs les plus présents de chaque corpus traité, ce qui montre une certaine corrélation entre eux. Par ailleurs, le marqueur ‘bon’ en français – qui a des similitudes sémantiques avec *bueno* en espagnol – est parmi les marqueurs discursifs de la langue orale les plus utilisés par les locuteurs francophones, ce qui peut faire que les étudiants francophones, se basant sur leur propre langue, s’en servent régulièrement en espagnol (66).

Le marqueur *pues*, dont la forte utilisation par les locuteurs est illustrée par les manuels (24,12 % en A2, presque 23 % en B2 et 24,51 % en C1-C2) fait partie des trois marqueurs discursifs les plus présents dans tous les deux corpus mais semble en revanche moins adopté par les apprenants. Cependant, compte tenu de leur niveau et du nombre total de marqueurs utilisés dans ces séances, il comptabilise 7,38 % d’occurrences, ce qui n’est pas négligeable. À titre d’exemple, nous le proposons dans (67).

Claro (68) est davantage présent dans les manuels (7,71 % en A2, 8,96 % en B2 et 4,09 % en C1-C2), mais les apprenants s’en servent aussi avec une certaine récurrence (4,92 %).

(66) [10-ESP-A] *Ah, oh, a mí yo intento de negociar mejores condiciones con mi jefe. Y tú, ¿qué pasa?* [Ah, oh, moi, j’essaie de négocier des meilleures conditions avec mon chef. Et toi, quoi de neuf?]

[9-ESP-A] **Bueno**, deajo el trabajo porque no era feliz. Y *ahrra, ahora, ahora no sabe qué hacer. Soy un poco perdido. [**Bon**, j'ai quitté mon travail parce que je n'étais pas heureux. Et maintenant, je ne sais pas quoi faire. Je suis un peu perdu]

(67) [3-ESP-C] Se pasa bien pero es un poco complicado porque hay muchas cosas que hacer como prestar atención a los empleados y su trabajo... Bueno, voy a ver... *risas* ¿Y tú? [Ça se passe bien mais c'est un peu compliqué parce qu'il y a beaucoup de choses à faire comme faire attention aux employés et leur travail... Bon, je vais voir... *rigolades* et toi ?]

[1-ESP-C] **Pues** no se pasa bien con mi jefe pero trato de negociar mejores condiciones. Vaya, tengo demasiadas horas extras sin pagar. Está mis... muy difícil [**Ben/Eh bien**, moi, ça ne se passe pas bien avec mon chef mais j'essaie de négocier des meilleures conditions. J'ai trop d'heures sans payer].

(68) [6-ESP-B] **Pues...** ¿hay un plato especial? Porque soy vegan... [Y-a-t-il un plat spécial? Parce que je suis vegan..]

[1-ESP-B] **Sí, claro.** Creo que te puedo ofrecer arroz con salsa de limón [Oui, **bien sûr**. Je crois que je peux te proposer du riz à la sauce citron].

Le marqueur *anda*, qui apparaît avec un pourcentage de 3,28 % dans les discours des apprenants, (69) illustre une situation où il a été utilisé. Il est étonnant de voir qu'il ne fait pas partie des 10 marqueurs les plus présents au niveau A2 ; il l'est cependant dans les niveaux supérieurs vers lesquels les apprenants se dirigent, d'où son apparition dans le classement moyen des manuels. Par ailleurs, le marqueur *anda* a été analysé et travaillé à travers des exemples en cours.

En ce qui concerne *venga*, il apparaît dans le corpus de manuels à une fréquence de 2,01 % au niveau A2, 3,32 % en B2 et 1,95 % en C1-C2. Même s'il peut sembler méconnu de nos étudiants, il apparaît dans leurs discours à hauteur de 0,8 % (70).

(69) [3-ESP-A] **Anda**, [...] ¿Qué haces tú aquí? [Qu'est-ce que tu fais là ?]

(70) [3-ESP-A] ¿Ven a con mí? [Tu viens avec moi?]

[4-ESP-A] Ah, sí, sí, sí, **venga**. [Ah oui, oui, oui. **Allez**.]

Enfin, certains marqueurs n'apparaissent pas dans la Figure 6, car ils ne font pas partie des dix marqueurs discursifs les plus présents dans la moyenne des manuels. Cependant, ils sont considérés comme faisant partie des dix marqueurs les plus présents chez nos apprenants (Tableau 12). Ainsi, nous avons observé la présence de *por supuesto*. Il apparaît dans le corpus CREA et le corpus des manuels, mais pas dans les 10 marqueurs les plus présents. Nous

proposons l'exemple (71) qui illustre une bonne utilisation de *por supuesto* de la part de nos étudiants.

Du côté des manuels, *oye*, *hombre* et *mira* ont été observés avec une fréquence de moins de 2%, ce qui pourrait expliquer que les étudiants le connaissent peu. *Hombre* est particulièrement présent dans les niveaux supérieurs (6,07 % en B2 et presque 8 % en C2), ce qui n'est pas équivalent au niveau de nos apprenants. Cependant, il a été proposé en *input* pendant les cours et les apprenants s'en sont servis dans certains cas, ce qui donne lieu à une fréquence de ce marqueur à 1,64 %. Occasionnellement, il ne sera pas bien utilisé (72). Cet aspect sera développé dans la section 5.2.4. Un exemple d'un bon usage se trouve dans (73). *Mira* et *oye* ne sont pas connus de nos apprenants.

(71) [6-ESP-B] *Y de postre voy a elegir queso, queso vegan* [Et comme dessert, je vais prendre du fromage, du fromage vegan]

[1-ESP-B] *Por supuesto. ¿Quiéres beber algo?* [**Bien sûr**, tu veux boire quelque chose ?]

(72) [5-ESP-C] *Tuve el covid y estuve en cuarentena toda la semana* [J'ai eu la covid et j'ai été en quarantaine toute la semaine]

[4-ESP-C] **¡Hombre! ¿Y qué hiciste durante la cuarentena?* [***Tiens!/Ah bon !** Et qu'est-ce que tu as fait pendant la quarantaine ?]

(73) [4-ESP-B] *Hace mucho, mucho, mucho* [Ça fait très très longtemps]

[5-ESP-B] *¡Hombre [...]! ¡Cuánto tiempo sin verte!* [Oh! Ça fait longtemps que je ne t'ai pas vu!]

5.2.4. L'interlangue et le choix des marqueurs discursifs : les cas de l'ELE

Au début de cette recherche, nous avons postulé que l'interlangue avait un rôle important lorsque les étudiants choisissent un marqueur. Nous proposons à présent d'analyser quelle influence l'interlangue peut avoir dans les corpus compilés grâce aux étudiants des deux langues.

Lorsque nous parlons d'interlangue, nous faisons référence aux marqueurs utilisés par les apprenants et qui proviennent soit d'une autre langue apprise, en l'occurrence l'anglais, soit de la langue initiale des étudiants. Si nous observons la variabilité liée aux situations de production, l'interlangue dépend de facteurs tels que le type de communication, l'endroit où elle a lieu, le type d'exercices à réaliser, la façon dont l'apprenant sera évalué, entre autres. Dans cette optique, nous prêterons également attention au contexte dans lequel l'apprenant utilise ces marqueurs, autrement dit s'ils sont lexicalement bien utilisés. Pour rappel, les erreurs commises

par les étudiants hors l'usage des marqueurs discursifs ne sont pas prises en compte ; ce que les étudiants disent est transcrit mot par mot.

Ainsi, en tenant compte des différents types d'interlangue, dans ce contexte, nous trouverons particulièrement des cas d'utilisation du français et de l'anglais dans les discours en espagnol et des cas de transfert d'apprentissage lorsque les apprenants utilisent les marqueurs espagnols d'une façon incorrecte. Nous commencerons avec la première catégorie énoncée, c'est-à-dire l'ensemble de marqueurs discursifs provenant d'autres langues apprises par les étudiants. Les étudiants francophones se servent très souvent des marqueurs anglais *so* et *OK*, au point qu'ils font partie des 10 marqueurs les plus utilisés par ces étudiants. Étant donné qu'ils ont tous appris l'anglais comme première langue étrangère et qu'ils continuent à l'apprendre encore pendant leurs études de BUT/DUT, ce n'est pas surprenant que l'anglais ait une influence sur leurs discours en espagnol.

En ce qui concerne *so*, il y a trois occurrences et elles apparaissent toutes dans des débats. La première apparaît lorsque l'apprenant prend le tour de parole pour se positionner (74) où *so* pourrait être l'équivalent du *pues* espagnol. La deuxième occurrence apparaît quand l'étudiant laisse la fin de la phrase en suspens, mais que l'information reste évidente (75), ce qui peut nous rappeler l'utilisation de 'donc' en français ou du *así que* en espagnol. La dernière occurrence de *so* concerne une situation dans laquelle l'étudiant donne son avis, utilise *so*, se rend compte qu'il s'est trompé de langue et se corrige en utilisant un connecteur en espagnol qui ne convient pas à ce contexte (76).

(74) *Ehm hola so somos contra porque consideramos que la apropiación cultural de elementos o características de ciertas culturas que han sido oprimidas por estas.* [Ehm salut, *so* nous sommes contre parce que nous considérons que l'appropriation culturelle d'éléments ou des caractéristiques de certaines cultures qui ont été opprimées par celles-là]

(75) *Si hay menos tiempo en las teléfonos no hay este problema so...* [Si on consacre moins de temps aux téléphones il n'y a pas ce problème, so...]

(76) *Sí pero en día como hoy, como aquí son reel y puedes hablar y cuando está a la casa, cuando quiero apellido es posible so... pero está mejor.* [Oui mais de nos jours, comme ici c'est réel et tu peux parler et quand tu es à la maison, quand je veux nom de famille⁴⁸, c'est possible so... mais c'est mieux]

Le dictionnaire français de l'Académie Française accepte *OK*, mais ce n'est pas le cas en espagnol. Ce marqueur apparaît à quatre reprises alors que les étudiants parlaient en espagnol. Deux de ces reprises se trouvent dans le jeu de rôle « Au restaurant », énoncées, dans un premier temps, par le même étudiant pour montrer qu'il a compris ce que son interlocuteur a dit (77). Dans un deuxième temps, l'étudiant s'en sert pour conclure (78). La troisième occurrence apparaît lors d'un débat. L'étudiant ne comprend pas ce que son interlocuteur dit et lui demande de répéter, celui-ci répète et l'étudiant répond (79), ce qui pourrait être comparé à l'utilisation de *vale*. La dernière occurrence de *OK* apparaît dans le jeu de rôle destiné au monde du travail. L'apprenant l'utilise pour conclure le discours ainsi que pour montrer un mécontentement. Il s'agit d'un étudiant jouant le rôle d'un employé qui est mécontent et qui discute avec son chef. L'apprenant jouant le rôle de chef décide de finir la conversation brusquement et l'employé répond (80).

(77) [4-ESP-B] *Sí, ¿es todo? ¿Con pan?* [Oui, c'est tout? Avec du pain?]

[7-ESP-B] *Sí por favor* [Oui s'il vous plaît]

[4-ESP-B] *OK. Entonces el postre tenemos fresas con chocolate y tarta de manzana. ¿Qué quieres?* [OK. Alors le dessert, nous avons des fraises au chocolat et de la tarte aux pommes. Que veux-tu ?]

(78) *Sí, despacito. OK, ¿es todo?* [Oui, doucement, c'est tout ?].

(79) *Ah OK. Eh em... Para mí es no para...el beneficio* [Ah OK. Eh em... Pour moi ce n'est pas pour... le bénéfice]

(80) *¿Adiós ? OK.* [Au revoir ? OK]

Concernant l'interlangue provenant de la langue initiale, nous avons recueilli plusieurs marqueurs en français : 'alors', 'ben', 'donc', 'enfin', 'oh là là' et 'quand même'. L'Annexe 5 illustre l'une des utilisations de ce 'quand même' ainsi qu'un extrait des transcriptions effectuées dans la collecte des données du corpus d'apprenants. Cela équivaut à 6,5 % des marqueurs utilisés.

⁴⁸ L'apprenant confond *apellido* (nom de famille) avec *llamar* qui peut signifier téléphoner et s'appeler.

Il y a deux occurrences de ‘alors’, toutes les deux utilisées dans la même activité, c’est-à-dire un débat mais par des étudiants différents. Le premier à s’en servir l’utilise pour reprendre le tour de parole (81). Le deuxième ‘alors’ constaté apparaît dans une réplique qui commence en français, autrement dit l’étudiant prend le tour de parole en français pour continuer en espagnol par la suite, cet ‘alors’ servant donc à reprendre le tour de parole (82).

(81) **Alors** *el transporte está cambiando y ayuda a mucha gente porque la población porque la polución está aumentado pero existen nuevas soluciones para evolucionar y para las personas y medios puedan moverse y hay muchas ayudas para las personas pobres.*

[Alors, le transport est en train de changer et cela aide beaucoup de gens parce que la population parce que la pollution augmente mais il existe des nouvelles solutions pour évoluer et pour les personnes et les moyens puissent se déplacer et il y a beaucoup d’aides pour les personnes pauvres]

(82) Oui **alors** *antes los cantantes tenían un verdad verdadero talento, la música ya no es la misma, era un verdadero reparto. Los famosos marcaron el mundo para siempre y fueron los famosos de antes por su verdadero talento.* [Oui alors, avant les chanteurs avaient un vrai véritable talent, la musique n’est plus la même, c’était une vraie distribution]

Dans le cas du marqueur ‘ben’, il apparaît une seule fois dans le jeu de rôle du monde du travail, lorsque l’apprenant reprend le tour de parole après une question :

(83) [2-ESP-D] *¿Cómo se pasa?* [Comment cela se passe?]

[3-ESP-D] **Ben** *no, por remuneración no por las vacaciones* [Ben non, pour rémunération pas pour les vacances]

À propos de ‘donc’, il apparaît une seule fois dans notre corpus au cours d’un débat. L’apprenant l’utilise pour laisser la fin de la phrase en suspens, comme nous l’avons vu avec *so* en anglais :

(84) *Antes no está posible pero hay cantante que canta y no está remarcado y hoy está posible **donc**...* [avant ce n’était pas possible mais il y a chanteur qui chante et qui n’est pas remarqué et aujourd’hui c’est possible donc...].

Quant à ‘enfin’, il est utilisé une seule fois, également dans un débat. L’apprenant se trouve dans une situation où il ne sait pas comment dire en espagnol ce qu’il a envie d’exprimer : il a donc recours au français :

(85) [4-ESP-A] *Sí, es mal. Porque porque la cultura es se... comment dire?* [Oui, c’est mal. Parce que parce que la culture est est... comment dire ?]

[3-ESP-B] *es apartemente* [c’est « apartemente »]

[4-ESP-A] *oui, à quelqu’un **enfin**. Una cultura* [oui, à quelqu’un enfin. Une culture]

Un cas de ‘oh là là’ a été référencé dans un jeu de rôle pour montrer une certaine admiration envers son interlocuteur qui est parti en Erasmus et qui a bien profité du voyage :

(86) « **oh là là** *me haces querer ir también* » [oh là là tu me fais vouloir y aller aussi]

Et enfin, nous pouvons analyser le cas de ‘quand même’ qui a été recensé en deux occasions : la première concerne un jeu de rôle où l’étudiant explique à son interlocuteur qu’il a bien profité de l’expérience Erasmus malgré les restrictions liées à la COVID-19 (87) et la deuxième occurrence apparaît dans un débat, lorsque l’étudiant essaie de soutenir son idée que le harcèlement existe même si la société progresse sur ce sujet (88) :

(87) [1-ESP-B] *Sí, es el período del covid porque es un poco restrictivo* [Oui, c’est la période du covid parce que c’est un peu restrictif]

[3-ESP-B] *Ah*

[1-ESP-B] *Pero puedo **cuando mismo** pero es bueno* [mais je peux quand même mais c’est bon]

(88) [13-ESP-A] *acoso* [du harcèlement]

[4-ESP-A] *menos, menos* [moins, moins]

[13-ESP-A] *menos* mais *existe **cuando mismo*** [moins mais il existe quand même]

Nous avons observé aussi des cas d’influence de l’interlangue dans l’utilisation des marqueurs discursifs espagnols mais utilisés de manière erronée. Un cas qui a particulièrement attiré notre attention est l’utilisation de *vale* de façon erronée (presque 5 % de tous les marqueurs utilisés), autrement dit 24 % des occurrences de *vale* sont erronément utilisées. Les étudiants s’en servent souvent pour prendre leur tour de parole. Selon notre classification (*cf.* chapitre 3, section 3.3) *vale* est principalement un marqueur de modalité déontique, ce qui montre un mauvais usage de ce marqueur par les apprenants qui le considèrent dans ces occasions comme des synonymes de *bueno*, ou la traduction de ‘bon’, ou d’un éventuel ‘donc’ :

(89) [4-ESP-B] ***Vale**, es la hora de la posa [pausa], vamos a fumar unos pitis* [**Bon**, c’est l’heure de la pause, allons fumer une cigarette]

Enfin, le marqueur discursif *en efecto* a comptabilisé six occurrences, soit presque 5 % du total de marqueurs discursifs utilisés. Il s’agit d’un marqueur plus utilisé en français qu’en espagnol. Alors qu’en français, ‘en effet’ est utilisé pour expliquer quelque chose, pour souligner une affirmation ou une constatation (Larousse, n.d.), en espagnol *en efecto* est utilisé pour confirmer, quelquefois suivi par une justification. Les étudiants s’en servent souvent dans le sens français qui n’existe pas en espagnol, autrement dit pour développer un argument ou une idée. Ces occurrences qui ont été comptabilisées dans notre corpus apparaissent toutes dans des contextes plus formels, comme dans les débats ou dans le jeu de rôle sur le monde du travail.

Le premier cas apparaît dans le développement de l'avis de l'étudiant lors du débat (63). Le même usage apparaît dans la deuxième occurrence. Cette fois-ci, il s'agit d'une réunion entre le chef d'entreprise et l'employé, où l'employé expose son mécontentement (90). Le troisième cas de ce marqueur se trouve également dans le jeu de rôle du monde du travail, où l'étudiant se présente en tant que candidat (91). Les trois dernières occurrences se trouvent dans le dernier débat enregistré. Nous faisons face ici à des *en efecto* qui visent à développer un argument (92 et 93).

(63) *Eh en efecto, la apropiación cultural es una trastorno de identidad. Eh un país puede albergar muchas culturas lo cual es un problema porque dificulta la identificación de la cultura origi original del país que hay que promover para desarrollarla* [Eh **en effet**, l'appropriation culturelle est un trouble de l'identité. Eh un pays peut accueillir beaucoup de cultures ce qui est un problème parce que cela rend difficile l'identification de la culture origi originale du pays qu'il faut promouvoir pour la développer]

(90) *Eh sí, buenos días. Me gustaría hablar con usted de mi contrato. En efecto, cada día trabajo dos horas extra y desde mi llegada a la empresa, nunca me han pagado.* [Eh oui, bonjour. J'aimerais parler avec vous à propos de mon contrat. En effet, chaque jour je travaille deux heures supplémentaires et depuis mon arrivée à l'entreprise, je n'ai jamais été payé]

(91) [...] *En efecto, domino tres idiomas, lo cual representa una ventaja en el momento del trato con los clientes y sobre todo turistas.* [...] **En effet**, je maîtrise trois langues, ce qui représente un avantage au moment du traitement avec les clients et surtout avec les touristes...]

(92) [3-ESP-C] *En nuestra época, las enfermedades se cuidan y se tratan más fácilmente que en el pasado. En efecto, la medicina ha evolucionado y disponemos de más medios para tratar y erradicar las enfer enfermedades. La medicina es una ciencia increíble que es necesaria para el buen desarrollo.* [A notre époque, les maladies se soignent et sont plus facilement traitées que dans le passé. **En effet**, la médecine a évolué et nous disposons de plus de moyens pour traiter et éradiquer les mal maladies. La médecine est une science incroyable qui est nécessaire pour le bon développement]

[5-ESP-C] *Sí, estoy de acuerdo pero... pero la tierra era más sana en el pasado. En efecto, eh hay eh había más recursos naturales en el pasado y que hoy.* [Oui, je suis d'accord mais... mais la terre était plus saine par le passé. **En effet**, eh il y a eh il y avait plus de ressources naturelles par le passé et qu'aujourd'hui]

(93) *En efecto, en el pasado nadie consciente de que estaba destruyendo el planeta.* [**En effet**, par le passé, personne consciente du fait qu'il détruisait la planète]

Pour finir l'analyse concernant l'interlangue et relevant du contexte où elle impacte les discours des apprenants, nous proposons à présent d'observer la Figure 7 montrant dans quels cas ces interférences sont les plus récurrentes.

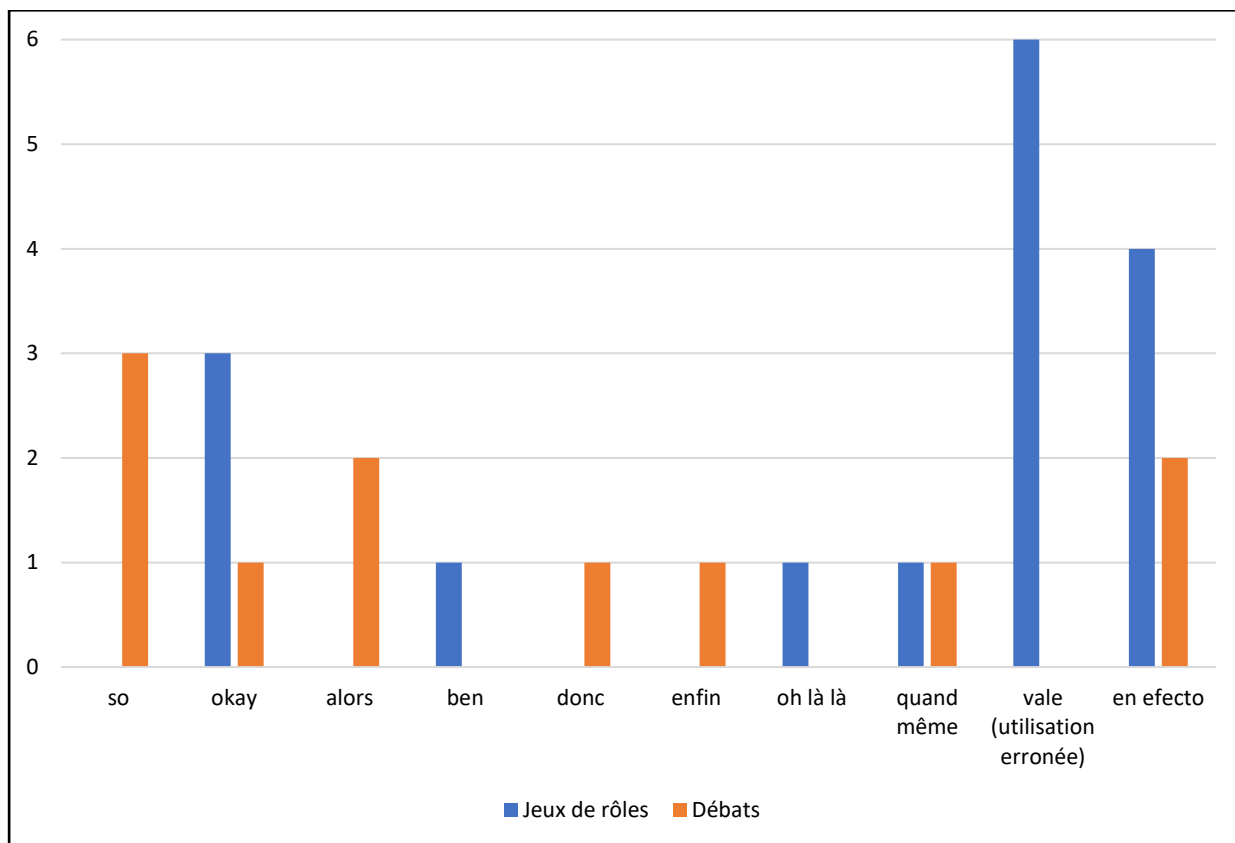


Figure 7 - Marqueurs discursifs influencés par l'interlangue et le contexte (ELE)

Quoique les données soient très ressemblantes, nous observons une prédominance des marqueurs influencés par l'interlangue lors des débats, spécialement en ce qui concerne la diversité : 70 % de tous les marqueurs discursifs influencés par l'interlangue sont utilisés lors des débats, contre 60% dans les jeux de rôle. Autrement dit, il y a plus de marqueurs discursifs de la langue orale en anglais, en français ou en espagnol mais de façon erronée dans les débats. Or, en examinant le nombre total d'utilisations, les jeux de rôle en ont davantage, étant donné que *vale*, utilisé dans un contexte qui ne lui correspond pas, est très présent.

Cette diversité de marqueurs discursifs marqués par l'interlangue s'explique à travers la spontanéité caractérisant les débats, ce qui implique que, bien que les étudiants aient eu le temps de préparer chaque activité orale, lorsqu'ils sont en train de débattre, pouvoir défendre leur posture et l'éventuelle excitation que cela peut provoquer s'avère plus important : ils veulent à tout prix faire comprendre leurs idées en dépit de la forme ou de la langue apprise.

Cependant, nous remarquons également que certains marqueurs apparaissent plus souvent, voire uniquement, dans les jeux de rôle. Ce sont des marqueurs liés, d'une part, à l'échange conversationnel lui-même comme *OK* ou aux émotions, comme 'ben' ou 'oh là là'. Dans les cas de 'quand même' ou *vale*, nous estimons que ces erreurs sont dues au fait que les étudiants ne savent pas traduire 'quand même' et qu'ils ne connaissent pas vraiment l'utilisation de *vale*.

Quant à *en efecto*, comme nous l'avons déjà précisé, en français 'en effet' est utilisé dans plus de situations et de contextes qu'en espagnol, en compliquant son usage en espagnol. Ce qui nous semble intéressant, c'est le fait qu'il apparait dans les deux types d'activités, mais seulement dans des contextes formels : soit dans le jeu de rôle de l'entretien d'embauche soit dans les débats ; il n'apparaît donc pas dans des jeux de rôle où les interlocuteurs sont des amis, par exemple, ce qui illustre aussi la signification du 'en effet' en français.

CHAPITRE 6 : LES CORPUS EN FRANÇAIS

6.1. Fréquence et diversité dans les marqueurs discursifs en français : CFPP2000 et CFPB

Le corpus CFPP2000 nous fournit les dix marqueurs discursifs utilisés le plus fréquemment par les francophones dans notre corpus. Il tient compte de deux sous-corpus : CFPP2000 et CFPB. Ainsi, comme nous l'avons fait pour le corpus CREA, nous proposons de citer uniquement le nom du corpus d'origine de l'exemple afin de rétrécir la référence et de ne pas alourdir les exemples.

| | Marqueurs discursifs | Occurrences |
|----|----------------------|-------------|
| 1 | donc | 5 905 |
| 2 | voilà | 3 609 |
| 3 | enfin | 3 231 |
| 4 | alors | 3 092 |
| 5 | ben | 2 744 |
| 6 | puis | 2 515 |
| 7 | quand même | 2 192 |
| 8 | quoi | 1 674 |
| 9 | en fait | 1 507 |
| 10 | bon | 1 127 |

Tableau 13 - Les dix marqueurs discursifs les plus fréquents dans CFPP2000

Après le marqueur 'donc' qui est le plus présent ($n = 5\,905$), dans ce corpus, nous pouvons établir trois groupes d'occurrences similaires : d'une part, 'voilà', 'enfin' et 'alors' ($n = 3\,000$ environ) ; d'autre part 'ben', 'puis' et 'quand même' ($n > 2\,000$) et finalement 'quoi', 'en fait' et 'bon' ($n = > 1000$).

‘Voilà’ fonctionne en tant que reformulateur récapitulatif (94)⁴⁹ ou comme marqueur conversationnel de modalité épistémologique (Delahaie, 2009 : 24) comme dans (95) et déontique, pour montrer son accord (Deng, 2016) comme dans (96).

(94) de douze ans douze ans primaire un collègue juste à côté [...] au couteau [...] **voilà** (CFPP2000).

(95) **voilà** il y a encore deux cafés espagnols où ils vont jouer aux cartes (CFPB).

(96) **voilà OK voilà** donc on revient donc euh à Koekelberg (CFPB).

‘Enfin’ est souvent utilisé comme un connecteur contre-argumentatif (Delahaie, 2009: 28), comme (97) l’illustre ou reformulateur rectificatif (98), selon le Larousse.

(97) Grand-Jojo : tu aimes bien la bière (?)

Matthieu : oui oui j’aime bien mais je suis pas très très coll- **enfin** pas spécialement euh (CFPB)

(98) et est-ce que vous trouvez euh comment vous trouvez ça finalement la l’entretien de votre maison les l’éducation de des enfants **enfin** de votre fille tout ça ça a été c’est difficile ça a été (CFPP2000).

Nous pouvons considérer ‘alors’ comme un structurant de l’information de type commentateur (Hwang, 1993 : 47) comme dans les exemples (99) et (100), ou désagrégateur (101) lorsqu’il articule une question portant sur une situation préalablement exposée. Finalement, ‘alors’ est utilisé comme reformulateur récapitulatif pour conclure le tour de parole (102).

(99) [...] j’adore Paris j’adore la ville j’adore le tumulte de la ville euh + j’adore le mouvement **alors** même que je suis plutôt une marmotte de par mon métier euh de chanteuse + d’opéra qui demande beaucoup de repos (CFPP2000).

(100) absolument + **alors** + mes parents deviennent une caricature de ça c’est-à-dire que mes parents j’entends mes parents maintenant dire + tous ces étrangers + je dis] mais maman nous en sommes des étrangers (CFPP2000).

(101) **alors** est-ce que c’est dans mon caractère qui fait que je suis comme ça ? (CFPB).

(102) on emprunte pour trois semaines donc on y va une fois tous les quinze jours une fois toutes les trois semaines quoi à la bibliothèque euh + euh on suit des cours à la Sorbonne **alors** si vous voulez c’est du quartier j’y vais à pied (CFPP2000).

‘Ben’, « semble essentiellement [...] indiquer que ce qui l’accompagne est une suite », autrement dit « dans le cadre d’une structure dialogale, [...] il marque l’énoncé qu’il accompagne comme réactif ; dans une structure monologale, il indique que le segment qui le

⁴⁹Cf. Deng (2016) pour lire davantage sur ce marqueur discursif.

suit est lié, à un titre ou à un autre, à celui qui le précède » (Bruxelles & Traverso, 2001: 43). Il s'agit d'un marqueur conversationnel métadiscursif (103).

Quant à 'puis', peu d'articles ou de travaux de recherche lui ont été consacrés. Si nous tenons compte des définitions proposées dans le *Larousse* (n.d.), 'puis' en tant qu'adverbe « introduit un élément qui vient s'ajouter à un élément précédent, dans le temps ou l'espace ». Une section est dédiée à ce que les auteurs du *Larousse* considèrent comme des expressions, ce qui pour nous s'avère plutôt être des marqueurs discursifs, et elle stipule que 'puis' sert également à introduire « un deuxième ou un énième terme d'une énumération », ce qui ferait de lui un structurant de l'information de type organisateur (104). En outre, il est considéré comme synonyme de 'd'ailleurs', 'au reste', 'en outre', c'est-à-dire un connecteur additif (105).

(103) [...] mais Jette c'était des petites maisons ou alors c'était vraiment trop cher et donc euh **ben** on s'est mis à chercher à Saint-Josse à Schaerbeek à euh voilà bah un peu un peu à Saint-Gilles Forest mais ça c'était déjà plus cher et plus loin et donc euh **ben** voilà [...] (CFPB).

(104) quand elle grandit c'est c'est elle et **puis** il y a qui (?) euh pf je vois pas maintenant hum pf il y a des c'est pas des stars mais les gens qui sont un peu connus sur Youtube euh sur Facebook Youtube ils font des vidéos là genre Docteur Idéologie je sais pas si tu (CFPB).

(105) ma mère quand même enfin euh vu que par contre ma mère elle avait la mentalité euh italienne mais **puis** maintenant quand quand elle est venue enfin elle raisonne tout à fait comme euh comme quelqu'un d'ici et tout [...] (CFPB).

L'expression 'quand même' apparaît « dans un contexte argumentatif : la proposition introduite par quand même est dans un rapport contrastif avec ce qui précède » (Delahaie, 2012: 45), ce que nous pourrions considérer comme un reformulateur d'éloignement (106).

(106) Joëlle : donc t- c'est vrai que tout était euh toutes les activités étaient centrées sur la sur la commune

Antoine : et euh hm bon aujourd'hui à Uccle vous me disiez qu'il y a hm il y a pas vraiment grand-chose à faire à proximité mais est-ce que euh il y a **quand même** des choses que vous faites à proximité est-ce que il y a un endroit où vous allez **quand même** vous balader de temps en temps à proximité de chez (CFPB).

Quant à 'en fait', il peut être considéré comme un structurant de l'information organisateur (107) qui permet de passer du plus général au plus concret ou, dans une mesure moindre, du concret au général (Blumenthal, 1996 : 262)⁵⁰. En outre, il fonctionne en tant que reformulateur

⁵⁰'En fait' « introduit un point de vue qui exprime ce qui est de l'ordre du fait dans ce qui a été dit précédemment » (Delahaie, 2012: 46), souvent d'opposition lorsqu'il se situe en fin d'énoncé et « en position initiale, par contre, ce sont des valeurs non oppositives qui remontent [...] bien que moins clairement » (Blumenthal, 1996: 262). Pour davantage d'information sur ce marqueur discursif, cf. Blumenthal (1996).

explicatif. L'exemple (108) montre une situation où le locuteur essaie de convaincre son interlocuteur que sa microentreprise lui permettra sans doute d'organiser son temps. Dans d'autres occasions, 'en fait' peut fonctionner comme opérateur discursif de renforcement argumentatif (109). Finalement, ce marqueur 'en fait' peut acquérir un rôle à cheval entre un reformulateur récapitulatif et un marqueur conversationnel métadiscursif (110).

(107) euh bah j'ai habité euh j'ai toujours habité Saint-Ouen puisque je suis née à Saint Ouen [...] dans l'ancienne clinique [...] et euh **en fait** euh on habitait rue de l'Hermet euh (CFPP2000)

(108) Spk1 : vous n'aurez pas l'temps

Spk2 : ben **en fait** c'est une entreprise ben c'est pas une entreprise [...] on va dire c'est hein auto-entrepreneur [...] (CFPP2000)

(109) voilà c'est une activité euh qui me permet d'avoir du de d'organiser mes journées **en fait** [...] même si c'est pas t- très lucratif [...] (CFPP2000).

(110) mon père et ma m- mais **en fait** euh le premier c'était mon père + il travaillait en Corse puis après euh il est parti directement euh + ouais directement à sur Paris euh non (CFPP2000).

Le dernier marqueur à analyser est 'bon'. Tout d'abord, il se présente comme un organisateur de l'information (111), car il peut servir « à ponctuer les étapes successives d'une narration et le lien entre ces usages » (Beeching, 2007 : 81), ainsi que comme un connecteur contre-argumentatif (112)⁵¹. Par ailleurs, c'est un reformulateur récapitulatif (113 et 114)⁵². Il s'intègre aussi dans la catégorie des marqueurs conversationnels de modalité déontique lorsqu'il est utilisé pour introduire un nouveau thème, la prise de thème ou la nouvelle voix (Peltier & Ranson, 2020 : 4) comme dans (115). Dans cette même ligne, 'bon' peut aussi apparaître comme un marqueur conversationnel de modalité déontique, que ce soit pour valider le discours avec une certaine hésitation (116)⁵³ ou pour valider l'idée ou accepter la demande de son interlocuteur (117)⁵⁴, et un exposant de l'altérité (118), selon Winther (1985).

(111) ils sont arrivés là-bas ils se sont installés et où ils habitaient donc euh rue des Tanneurs qui est donc le coeur de de Bruxelles et euh **bon** voilà ça c'est les origines (CFPB).

(112) tu vois la ville plutôt comme une série d'endroits où tu vas [...]

Spk3 : un peu mais **bon** » (CFPP2000).

(113) euh Saint-Josse Forest je pense qu'elle est née à Forest enfin **bon** (CFPB).

⁵¹ « Bon est pris dans une tension entre deux mouvements opposés » (Lefevre, 2011 : 248), autrement dit, il peut exprimer « le contraste et la résignation » (Peltier & Ranson, 2020 : 4).

⁵²Cf. Winther (1985 : 86). Il fait aussi référence à un « sous-thème, le résultat, le supplément, et l'élément additif » (Peltier & Ranson, 2020 : 4).

⁵³ Il est souvent utilisé pour valider le discours, parfois accompagné d'une hésitation (Peltier & Ranson, 2020 : 4), il peut également se référer à « la reprise de thème ou la formulation » (Peltier & Ranson, 2020 : 4).

⁵⁴Cf. Mosegaard-Hansen (1995).

(114) il a pas prévenu il a coupé l'arbre [+|noise|instantaneous] sinon l'histoire des puits [...] dans ma maison y a un puit **bon** il est asséché (CFPP2000).

(115) ils en ont fait des esclaves **bon** et alors nous on connaissait pas le Congo on connaissait le Congo parce que on donnait du chocolat donc et dans le chocolat il y avait des images (CFPB).

(116) mais **bon** euh + il faut bien que j' me fasse un CV il faut bien que + j' m' bouge un peu quoi (CFPP2000).

(117) donc c'est équitable euh pf oui c'est plus ou moins équitable oui **bon** oui oui (CFPB).

(118) **bon** moi j'ai connu également les premiers blue jeans (CFPB).

6.2. Taux de fréquence des marqueurs discursifs dans les cours de FLE

6.2.1. Fréquence et explicitation des marqueurs discursifs dans les manuels de FLE

Le Tableau 14 présente les marqueurs discursifs de la langue orale les plus présents dans les manuels de FLE qui constituent notre corpus. Comme nous l'avons fait précédemment, nous marquons en gras les marqueurs discursifs qui ne coïncident pas aux niveaux analysés et en italique ceux qui coïncident uniquement à certains niveaux.

Contrairement aux manuels d'ELE, en FLE, nous avons un panorama très différent : d'une part, le corpus montre plus de marqueurs dans le niveau C1-C2 et dans le niveau A2 que dans le niveau B2. D'autre part, bien qu'ils semblent montrer l'importance du marqueur discursif 'alors' qui, avec 'donc', apparaît positionné au début, pour les autres marqueurs ce n'est pas aussi clair : il y a des marqueurs qui coïncident dans le classement avec une fréquence similaire comme 'ben' (autour de 7-8 %) dans tous les niveaux, 'en fait' dans les niveaux B2 et C1-C2 avec une fréquence autour de 6 % ou 'enfin' (4 % environ).

À cette occasion, nous constatons que le niveau supérieur comporte à peine plus de marqueurs que le niveau A2 et la différence est beaucoup plus significative dans le niveau B2, qui est celui qui contient le plus de marqueurs discursifs de la langue orale en espagnol. La Figure 8 montre la manière dont ils sont présentés.

| | A2 | B2 | | C1-C2 | | Moyenne | | |
|--|-----------------|-------------|-------------------|-------------|-----------------|-------------|----------|-------|
| | alors | 22,18 | Donc | 19,55 | alors | 21,43 | alors | 18,88 |
| | bon | 14,23 | Alors | 13,04 | donc | 15,6 | donc | 13,63 |
| | bien | 8,5 | Voilà | 8,25 | voilà | 8,86 | bon | 7,9 |
| | ben | 8,32 | Ben | 6,93 | ben | 6,96 | ben | 7,4 |
| | bien sûr | 6,65 | en fait | 5,61 | en fait | 6,51 | voilà | 6,94 |
| | donc | 5,73 | Puis | 4,95 | bon | 6,24 | en fait | 4,78 |
| | voilà | 3,7 | Enfin | 3,55 | enfin | 4,34 | puis | 4,19 |
| | allez | 3,51 | Bon | 3,22 | puis | 4,11 | bien | 4,05 |
| | puis | 3,51 | Or | 2,97 | quoi | 2,62 | enfin | 3,55 |
| | enfin | 2,77 | <i>en effet</i> | 2,72 | eh bien | 2,44 | bien sûr | 3,15 |
| | en fait | 2,22 | <i>Bien</i> | 2,64 | bah | 1,85 | allez | 1,7 |
| | ça y est | 2,03 | Certes | 1,57 | <i>bien sûr</i> | 1,72 | en effet | 1,44 |
| | tu sais | 1,66 | <i>du coup</i> | 1,49 | <i>du coup</i> | 1,67 | quoi | 1,42 |
| | tiens | 1,48 | quand même | 1,4 | <i>allez</i> | 1,27 | du coup | 1,11 |
| | bravo | 1,29 | Toutefois | 1,16 | <i>en effet</i> | 1,22 | tiens | 1 |

Tableau 14 - Les 15 marqueurs discursifs les plus fréquents dans les manuels de FLE. Note : Ces 15 marqueurs discursifs représentent 87,78% de l'ensemble des marqueurs des manuels de niveau A2, 79,05% de B2, 86,84% de C1-C2, soit 81,14% de moyenne, les autres marqueurs en FLE représentent 12,22%, 20,95%, 13,16% et 18,86 % respectivement.

Contrairement aux manuels d'espagnol, dans le cas du FLE le nombre de marqueurs dans les transcriptions augmente en fonction du niveau. Nous ne nous attendions pas à ce que les marqueurs discursifs soient plus présents dans les pages ou tableaux lexico-grammaticaux en B2 que dans les autres niveaux, particulièrement le niveau C1-C2. Elles gardent donc toute leur importance aux niveaux intermédiaires.

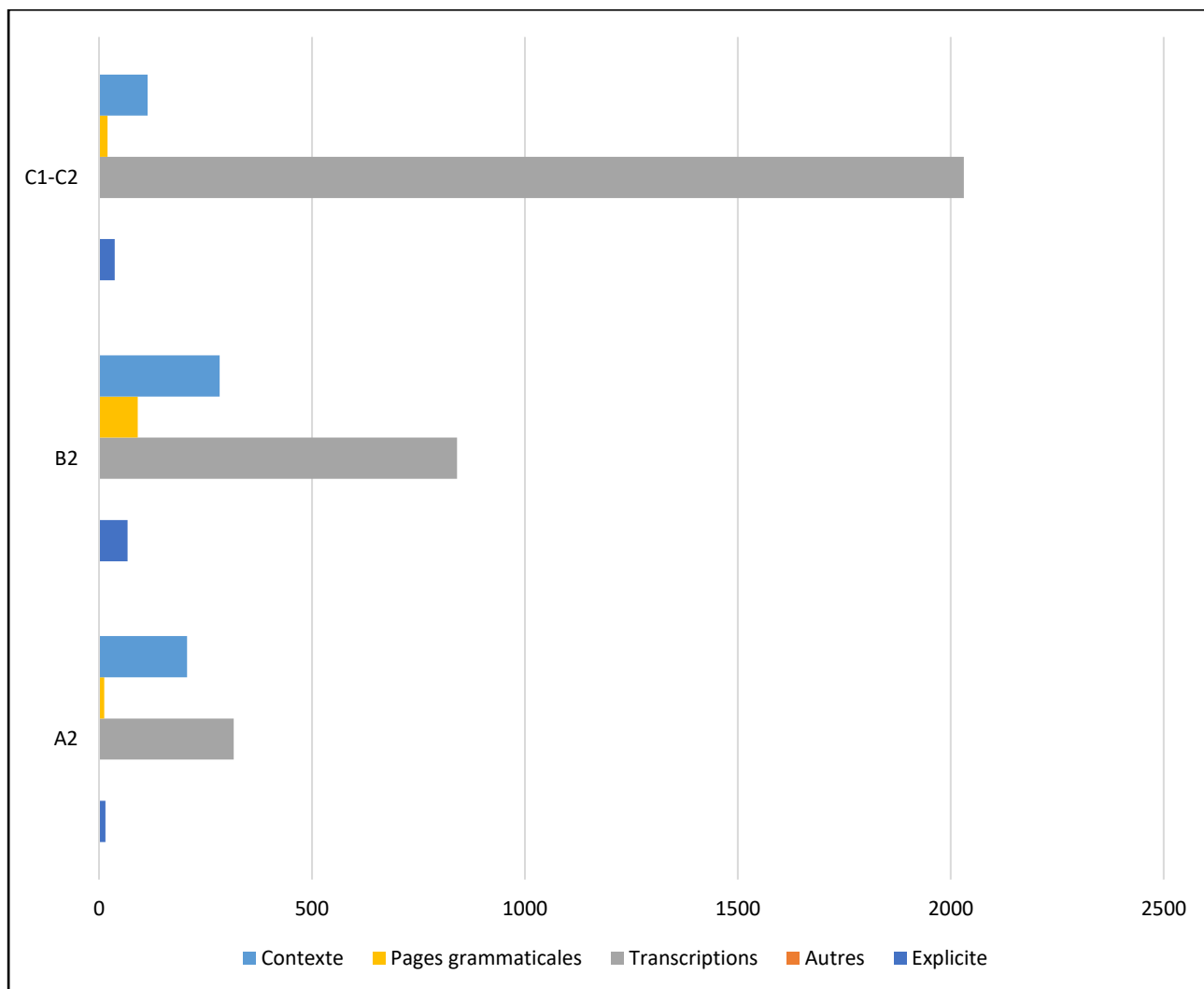


Figure 8- Présence explicite des marqueurs discursifs dans les manuels de FLE

Si nous observons les occurrences explicites, c'est également le niveau B2 qui en présente le plus. Encore une fois, nous pouvons nous en demander la cause. Nous estimons qu'aux niveaux C1-C2, il est donné plus d'importance à la langue écrite par rapport à l'oral, avec quelques exceptions comme dans *Edito C1* (page 110), compilant des expressions pour exprimer la surprise comme dans: « Exprimer sa surprise ! Ah ouais?, Allons donc !, Allons! [...] Ça alors! [...] dis donc!, eh quoi!, eh bien!, genre? [...] ». Quant au niveau B2, nous citerons une activité du manuel *Écho B2* (page 134) qui consiste à compléter des phrases avec des marqueurs discursifs.

« En revanche - or - donc - quand même. Chaque semaine, mon supermarché m'envoie des publicités alléchantes pour certains produits. ____, le jour de la promotion, je me précipite à mon magasin pour acheter ces produits. ____ la plupart du temps je ne les trouve pas. ____, des produits similaires mais plus chers sont exposés. Je promets alors de ne plus retourner dans mon supermarché mais j'y retourne ____ »

6.2.2. Contraste entre les manuels et le réel en français

Le Tableau 15 représente la fréquence des dix marqueurs discursifs de la langue orale les plus présents dans chacun des deux corpus analysés, soit les manuels et les corpus CFPP2000 (et CFPB). Ainsi, chaque niveau de manuel sera représenté et une moyenne a été calculée, c'est ce que nous appelons 'pourcentage global'.

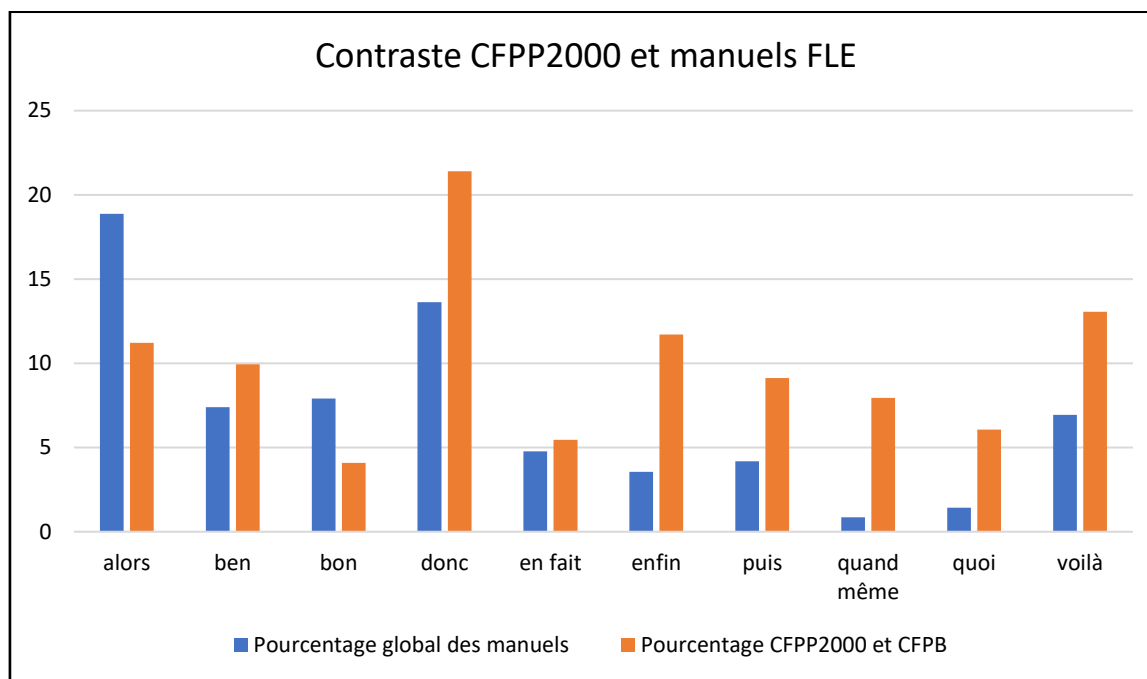


Figure 9 - Contraste entre CFPP2000 et manuels de FLE

Le Tableau 13 et la Figure 9 nous montrent d'emblée que le marqueur 'alors' est beaucoup plus présent dans les manuels, en particulier dans ceux de niveau A2 (22,18 %), que dans l'usage des Français dans leurs conversations (11,20 %). Il est également très présent dans le niveau C1-C2 (21,43 %), qui s'avère le niveau le plus élevé et qui *a priori* caractérise le niveau natif plutôt cultivé.

Le cas du marqueur 'ben' est intéressant. Il est présent dans la vie quotidienne des Français (9,94 %) et il garde une importance non négligeable dans les manuels, qui reflètent plutôt bien son usage (7,4 %).

Une autre information à mettre en relief est l'utilisation du marqueur 'bon', très présent dans les niveaux débutants (14,23 % en A2), mais pas vraiment dans le reste des niveaux ni dans la langue parlée quotidiennement (3,22 % en B2, 6,24 % en C1-C2 et presque 8 % dans le corpus oral). Le marqueur 'donc', quant à lui, est également très présent dans le corpus de locuteurs francophones (21,40 %) et dans les niveaux supérieurs (19,55 % en B2 et 15,60 % en C1-C2). En revanche, en A2 il a une fréquence de 5,73 %.

‘En fait’ a une fréquence assez similaire dans le corpus de manuels (4,78 %) et dans le corpus CFPP2000 et CFPB (5,46 %). En outre, le graphique montre que ‘enfin’, ‘puis’, ‘quand même’ et ‘quoi’ sont très présents dans la langue des locuteurs (11,71%, 9,11 % et 6,06 % respectivement) et moins – voire presque pas – représentés dans les manuels consultés (1,42 % de moyenne). Enfin, le dernier cas à considérer est celui de ‘voilà’ qui est plus présent dans le corpus oral (13,05 %) que dans celui des manuels (6,94 %), ce qui se traduit par une présence moindre lors de son apprentissage.

6.2.3. Observations entre l’utilisation des marqueurs discursifs par les apprenants de FLE et leur représentation dans les manuels

Le Tableau 15 rassemble les dix marqueurs discursifs de la langue orale les plus présents dans les manuels de façon générale (moyenne) pour les groupes d’apprenants de première année (Groupe A2) et de deuxième année (Groupe B1). À cette occasion, nous avons aussi opté par la non-comptabilisation des marqueurs discursifs en anglais. Nous avons seulement gardé *OK*, car, comme nous l’avons souligné précédemment, il apparaît dans le dictionnaire français. Par ailleurs, le corpus concernant les exercices d’expression de l’oral du groupe 1 comporte moins de dix marqueurs discursifs en français, d’où le vide des dernières lignes.

| Moyenne manuels | % | Groupe A2 | % | Groupe B1 | % |
|------------------------|-------------|-------------------|-------------|-------------------|-------------|
| alors | 18,88 | alors | 31,37 | <i>OK</i> | 37,35 |
| donc | 13,63 | <i>OK</i> | 23,52 | donc | 26,43 |
| <i>bon</i> | 7,9 | donc | 11,76 | alors | 13,21 |
| ben | 7,4 | très bien | 7,84 | <i>bon</i> | 6,32 |
| voilà | 6,94 | voilà | 5,88 | en fait | 3,44 |
| en fait | 4,78 | en fait | 1,96 | bien sûr | 2,87 |
| puis | 4,19 | bien sûr | 1,96 | voilà | 1,72 |
| bien | 4,05 | <i>enfin</i> | 1,96 | du coup | 1,14 |
| <i>enfin</i> | 3,55 | en effet | 1,96 | par contre | 1,14 |
| bien sûr | 3,15 | <i>quand même</i> | 1,96 | déjà | 0,57 |
| allez | 1,7 | | | <i>quand même</i> | 0,57 |

Tableau 15- Contraste entre l'usage des marqueurs discursifs dans les manuels et le corpus d'étudiants (FLE). Note : Ces 11 marqueurs discursifs les plus fréquents dans les manuels de FLE représentent 76,17 % des marqueurs, les autres marqueurs discursifs représentent 23,83 % dans les manuels. Pour le Groupe A2 en FLE, ces 10 marqueurs représentent 90,17 %, les autres représentent 9,83%. Pour le Groupe B1 en FLE, ces 15 marqueurs discursifs les plus fréquents représentent 94,76 % de leurs marqueurs discursifs, les autres marqueurs discursifs représentent 5,24 %.

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre 4, section 4.5.3, le premier groupe d'étudiants avait un niveau A2 environ, alors que le groupe 2 avait le niveau B1 et, certains apprenants le niveau B2. Ce tableau nous permet de voir que la plupart des marqueurs discursifs les plus présents dans les manuels apparaissent dans les discours des étudiants. La Figure 10 illustre les similitudes et les différences de fréquence des marqueurs discursifs de la langue orale des manuels et l'utilisation de la part des étudiants.

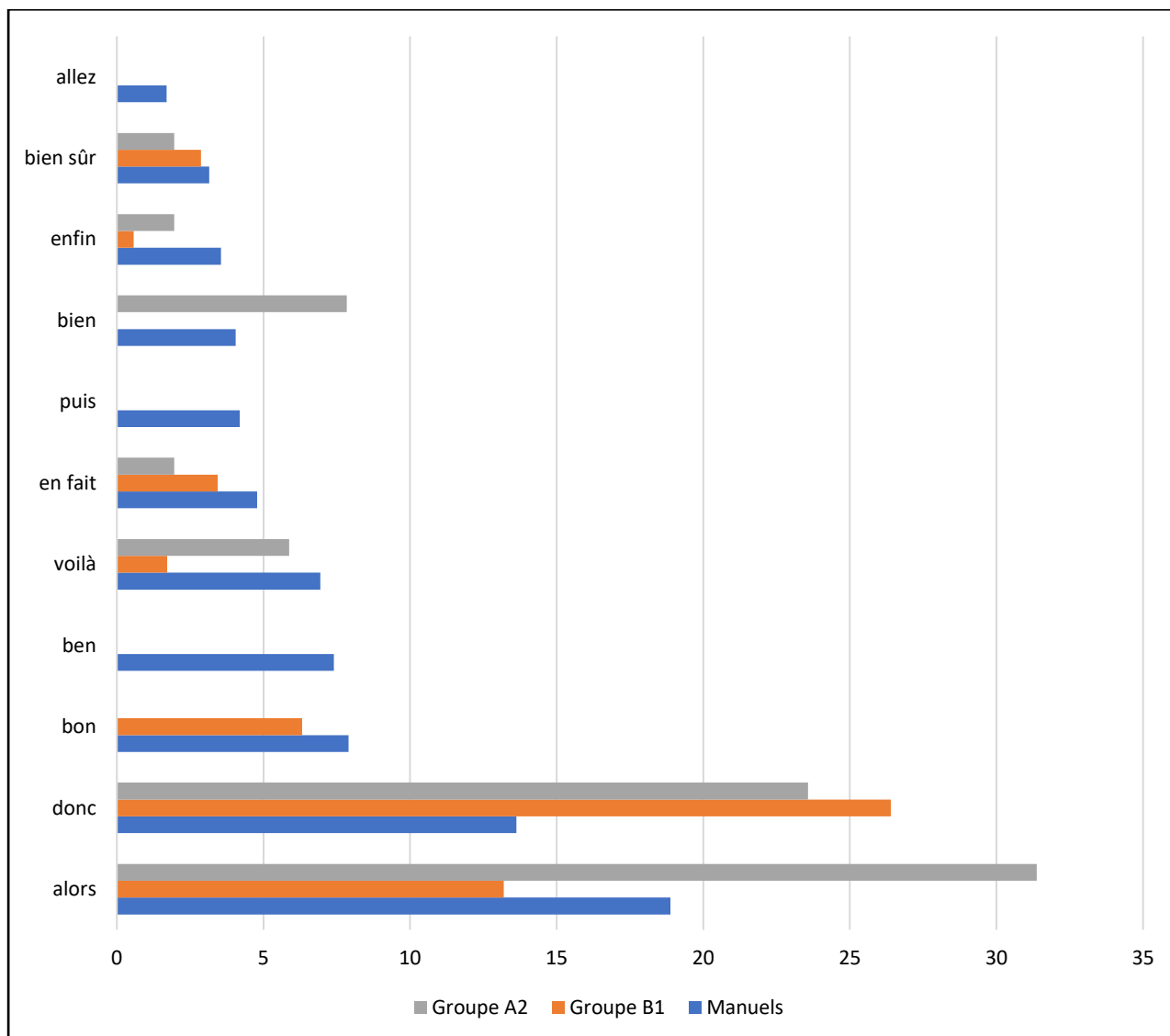


Figure 10 - Contraste entre l'usage des 10 marqueurs discursifs les plus présents dans le corpus d'apprenants (FLE) face au corpus de manuels

D'abord, nous observons une présence importante par rapport aux classements de 'alors' qui est le premier marqueur dans les manuels (18,88 %) et dans les discours des étudiants du premier groupe, où il est le plus fréquent (31,37%). Cependant, il est troisième dans le classement du groupe 2 mais avec toujours une fréquence importante (13,21 %). Nous avons décidé de garder les occurrences de *OK* qui est très présent dans les discours des apprenants. En effet, il est classé premier dans le corpus d'apprenants de niveau B1 (37,35 %) et deuxième dans le niveau A2 (23,52 %). Cependant il n'est pas présent – ou très rarement – dans les manuels.

Le marqueur 'donc' a aussi une place capitale et il semble être bien maîtrisé par les étudiants : le deuxième dans les manuels avec une fréquence de 13,88 %, le troisième pour le groupe A2 avec presque 11,76 % de fréquence et le deuxième – et premier en français – du groupe B1 avec

presque 26,5 % d'occurrences, ce qui se traduit par une fréquence plus élevée au fur et à mesure que le niveau des apprenants augmente.

Il semble étonnant que 'bon' soit positionné aussi haut dans le corpus de manuels (presque 8%) et dans le groupe de niveau B1 (6,32 %) alors qu'il est absent dans le groupe A2, bien qu'il soit très présent dans les manuels concernant ce niveau. En revanche, les étudiants de niveau supérieur l'utilisent plutôt souvent, ce qui montre que le niveau A2 est bien acquis en ce qui concerne ce marqueur du discours. Un cas intéressant est celui du marqueur 'ben' qui relève vraiment de l'oral et qui est présent dans les manuels (7,40 %), mais pas du tout dans les discours des apprenants, ce qui soutient notre idée que la langue orale est souvent négligée en cours. Il convient de signaler que même les étudiants habitant en France depuis un an ne s'en servent pas.

'Voilà' est un marqueur qui caractérise souvent la langue française au point de devenir même un cliché, ce que les discours des apprenants viennent confirmer. Selon les classifications, les deux groupes font un usage similaire de ce marqueur. Cependant, si nous regardons en détail, chez les apprenants de niveau A2, ce marqueur a une fréquence de 5,88 %, alors que chez les étudiants de niveau B1, seulement 1,72 %. Dans les manuels, il a une fréquence de presque 7%.

Quant à 'en fait', c'est un marqueur qui est plus présent dans le niveau supérieur (3,44 %), ce qui se rapproche de la fréquence des manuels (presque 5 %). Dans le niveau A2, il est bien présent, mais avec une fréquence moindre (1,96 %). Un autre cas coïncide dans les trois classements avec le marqueur 'bien sûr', dont la fréquence est similaire dans chaque corpus : 3,15 % dans les manuels, presque 2 % en niveau A2 et presque 3 % en niveau B2.

En revanche, le marqueur 'enfin', qui *a priori* est un marqueur plus travaillé dans les niveaux supérieurs étant donné qu'il apparaît peu souvent dans les manuels de niveau A2 (alors qu'il l'est davantage dans les niveaux B2 et C1-C2). Il a été utilisé une seule fois par les étudiants du groupe de niveau A2, mais pas du tout par le groupe de niveau B1, alors qu'il a une fréquence de 3,55 % dans les manuels. Une situation similaire se retrouve avec 'en effet', qui apparaît une seule fois dans chaque niveau d'apprenants, alors qu'il ne fait pas partie des dix marqueurs les plus présents dans la moyenne des manuels.

Le corpus d'apprenants nous montre que dans les discours du groupe 2, trois marqueurs apparaissent dans le classement, alors que dans le reste des corpus analysés, ils sont absents des classifications. Ce sont 'du coup' (1,14 %), 'par contre' (1,14 %) et 'déjà' (0,57 %). Ceci peut être dû au contact que les étudiants ont avec la langue française en ce moment. Nous estimons que 'du coup' a gagné en popularité lors des dernières années, ce qui n'est donc pas recueilli

par les corpus ou les manuels les plus anciens. De plus, rappelons qu'une grande partie des étudiants du groupe 2, à la différence de ceux du groupe 1, habitent en France depuis presque un an.

Il est intéressant d'observer que le marqueur 'quand même' fait son apparition dans les deux corpus étudiants avec une fréquence similaire pour les deux niveaux (1,96 % en A2 et 0,57 en B2), alors qu'il ne fait pas partie des marqueurs les plus fréquents dans les manuels. Enfin, les marqueurs 'puis' (4,19 %), 'bien' (4,05 %) et 'allez' (1,70 %) apparaissent uniquement dans les manuels et les étudiants ne s'en sont pas servis.

6.2.4. L'interlangue et le choix des marqueurs discursifs : les cas du FLE

Si nous observons l'influence de l'interlangue dans les cours de FLE, plusieurs marqueurs anglais ont été répertoriés au sein de notre corpus : nous avons recueilli des occurrences de *OK*, *so*, *well*, *like* ou *yeah* pour le premier groupe et *OK* et *so* dans le deuxième groupe.

Le marqueur discursif *OK* est défini dans le *Larousse* (n.d.) comme appartenant au registre familier, ce qui veut dire que nous pouvons le considérer comme un élément de la langue française qui est bel et bien utilisé dans les discours quotidiens des Français. Cependant, nous avons décidé de l'analyser en tant qu'influence de l'interlangue, car toutes les occurrences analysées ont été utilisées soit par des étudiants anglophones, ce qui suppose une influence de leur langue initiale, soit par des étudiants qui ont également appris l'anglais, raison pour laquelle nous estimons que leur discours est 'contaminé' par cette deuxième langue qu'ils maîtrisent.

OK comptabilise 12 occurrences dans le premier groupe et 65 dans le deuxième groupe (Figure 11).

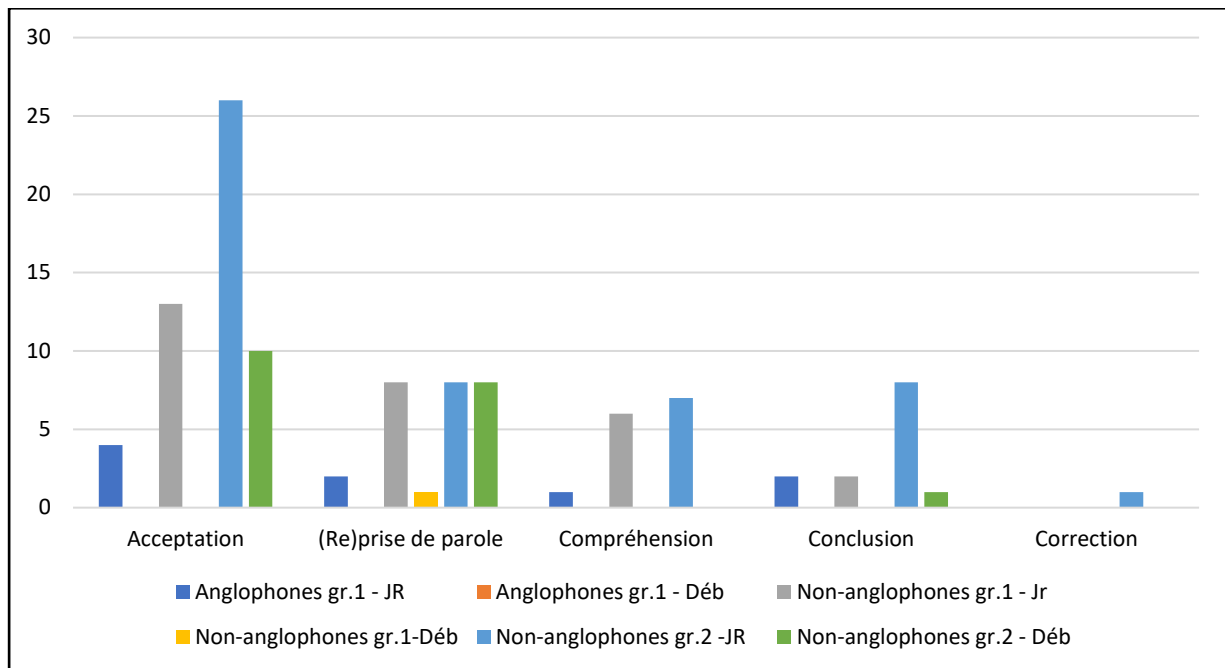


Figure 11 - Utilisation du marqueur discursif 'OK' en cours de FLE

Ce graphique nous montre que, en effet, les étudiants anglophones se servent des marqueurs anglais dans leurs discours en français, surtout lors des échanges plus spontanés des jeux de rôle. Aucune occurrence n'a été relevée lors des débats de la part des anglophones. Le plus souvent, ils l'utilisent pour accepter, à la place de 'd'accord' comme l'exemple le montre, où l'apprenant 13-FLE a l'anglais comme langue initiale :

(119) [3-FLE] Eh ça va, ça va, ouais, je crois que ça va. Oui, j'avais des problèmes mais ouais ça va

[13-FLE] Ah **OK**. Euh [FLE] Eh ça va, ça va, ouais, je crois que ça va. Oui, j'avais des problèmes mais ouais ça va je pense que tu veux eh euh hem mauvais et je suis intéressé à sa santé

En revanche, les étudiants non-anglophones s'en servent plus régulièrement et dans des contextes plus variés, étant donné que l'anglais est leur première langue étrangère apprise. Les occurrences sont plus nombreuses, car ils sont plus nombreux que les étudiants anglophones. Ainsi, les étudiants non-anglophones utilisent le marqueur *OK* avec des connotations plus diverses que les anglophones comme, par exemple, pour reformuler, confirmer ou corriger ce qu'ils viennent de dire :

(120) « Ah je m'appelle 30-FLE eh j'ai dix neuf ans eh **OK**, j'ai dix neuf ans ».

Dans ce groupe, nous tenons compte également du discours d'un apprenant débutant en FLE qui a participé au jeu de rôle du restaurant. Ne sachant pas parler français, il fait souvent appel

à l'anglais, une langue qu'il maîtrise quasi parfaitement, malgré le fait que ce ne soit pas sa langue initiale.

Ce qui a attiré notre attention, c'est l'usage qu'un étudiant germanophone du groupe 1 fait de ce *OK* étant donné qu'il a un niveau B2 de français certifié. Par ailleurs, cet étudiant nous a fait part du fait que dans son quotidien il utilise plus l'anglais que le français. À titre d'exemple, il comptabilise 16 occurrences d'*OK* dans le jeu de rôle du restaurant qui dure 2 minutes 36 secondes.

Le graphique suivant illustre les différents cas de figure des marqueurs discursifs influencés par l'interlangue.

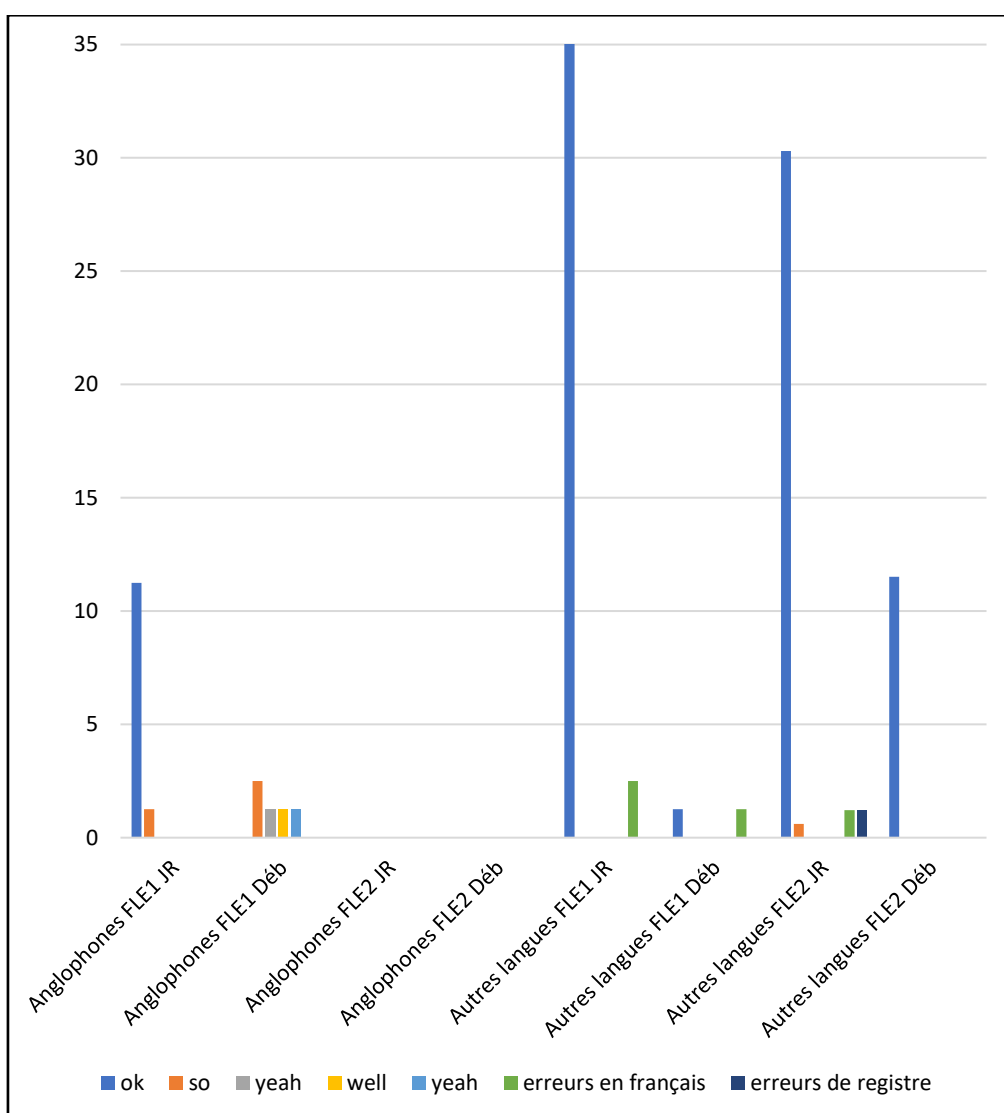


Figure 12 - Marqueurs discursifs influencés par l'interlangue et le contexte (FLE)

Les autres marqueurs discursifs en anglais sont *so*, *yeah* et *well*, qui ont été utilisés par des apprenants anglophones du groupe 1 ; *so* a également été utilisé par les non-anglophones du

groupe 2. En premier lieu, dans le groupe 1, nous avons une occurrence de *well* (121). Par ailleurs, nous avons deux occurrences de *so* ainsi qu'une de *yeah* utilisés par le même apprenant anglophone, comme par exemple dans (122):

(121) Ehm *well* si tu es *paix pour le fait quelque chose c'est un travail.

(122) C'est... les influenceurs c'est un certain âge aussi *so* après 30 ans c'est pas populaire pour les influenceurs sauf si si si c'est populaire pour les personnes.

En deuxième lieu, en ce qui concerne le groupe 2, en plus du marqueur *OK* que nous avons déjà traité, nous avons recueilli une occurrence du marqueur *so*, employée par un étudiant qui a le chinois comme langue maternelle, mais qui semble avoir une bonne maîtrise de l'anglais et un contrôle moindre du français. Il est aussi parmi ceux qui utilisent le plus *OK* dans son discours, comme l'exemple (123) le montre. Nous observons qu'il s'en sert pour commencer son discours, ce qui veut dire que ce *so* serait un équivalent de « donc » en français. Ainsi, nous avons également un *so* laissant le reste de l'énoncé en suspens, car il s'agit d'une information implicitement connue (124).

(123) *OK*, d'accord. *So*, *OK*, je m'appelle 18-FLE et maintenant j'ai... vingt... cinq... eh vingt-cinq ans.

(124) [12-FLE] : vieux ?

[7-FLE] : Vieux. Vieux. Personnes vieux. Oui après 30 ans. *So* ...

Notre corpus illustre certains cas où les marqueurs français n'ont pas été bien utilisés, ce qui renvoie à la notion d'interlangue, puisque le terme est connu, mais n'est pas utilisé à bon escient. Nous avons un premier cas de 'voilà' qui apparaît à la place d'un éventuel 'd'accord', lorsqu'un client qui a réservé une table arrive au restaurant et que le serveur lui demande à quel nom :

(125) [2-FLE] Euh mon prénom, c'est 1-FLE

[1-FLE] **Voilà**. Est-ce que tu préfères la terrasse ou le salon... le salon ?

Le même apprenant se sert d'un 'très bien' au lieu d'un éventuel 'alors' lorsqu'il veut reprendre le tour de parole pour demander au client si le repas s'est bien passé (126). Dans le même groupe, lors du débat sur l'influence, nous avons observé une utilisation qui semble erronée du marqueur 'alors', confondu avec 'alors que' (127).

(126) [2-FLE] Ah d'accord. Merci, merci.

[1-FLE] **Très bien**, c'était ?

[2-FLE] Oui, oui, j'ai fini. C'est tout génial. Est-ce que vous me peut ehh c'est possible l'addition, s'il vous plaît ?

(127) [6-FLE] : Ils ont pas euh pas tous eh un salarié ou quelque chose comme ça et ils peuvent être un freelance

[4-FLE] : Oui

[6-FLE] : **Alors** ils gagnent pas tous les mois la même chose.

D'autre part, et si nous observons les cas dans le groupe 2, une occurrence nous montre des interférences liées au registre. Il s'agit de l'utilisation de 'du coup' lors du jeu de rôle à propos d'un entretien d'embauche. C'est une utilisation que nous considérons issue de l'interlangue, car elle vient d'une difficulté de changement de registre familier face au registre formel typique de ce type d'entretien :

(128) [15-FLE] Je suis là pour trouver un travail comme avocat

[16-FLE] **Du coup**, vous pouvez pas...vous pou...vous voulez passer un entretien d'embauche maintenant ?

On trouve un cas similaire lorsqu'un apprenant utilise 'par contre' lors de l'entretien d'embauche, étant donné que le Larousse l'admet particulièrement dans le registre familier, face à 'en revanche' qui serait plus adapté à ce type de discours. Il est utilisé à deux reprises par le même apprenant dans ce même dialogue. Nous citerons à titre d'exemple (129), où l'utilisation de 'par contre' est erronée, non seulement à cause du registre de langue, mais aussi parce que ce marqueur n'a pas de sens dans ce contexte. Il aurait plutôt fallu un marqueur d'addition. Par ailleurs, un cas particulier s'observe avec un étudiant du groupe 2 qui confond 'bien' avec 'bon' (130).

(129) [27-FLE] [...] Pour les autres, c'est bon. **Par contre** dites-moi devenez-vous combien d'heures vous allez travailler chez nous ?

(130) [19-FLE] Et comme ça on travaille tous ensemble les amis

[21-FLE] Oui, oui, **très bon**

Le marqueur discursif 'quand même' est utilisé dans beaucoup de situations de la vie quotidienne francophone, car il s'agit d'un élément très polysémique, notamment dans un sens adversatif ou en tant que reflet d'une émotion (impatience, énervement, étonnement, entre autres). Par ailleurs, il est très utilisé dans la langue quotidienne des Français, ce qui a pu créer des inférences chez l'apprenant 17-FLE, qui s'en sert dans un mauvais contexte dans :

(131) [17-FLE] Ehm tu veux aller en Espagne pour regarder un match de Barcelone ?

[20-FLE] Ouais, c'est très *bon

[17-FLE] C'est très *bon ?

[20-FLE] Ouais, aller en Espagne pour ça

[17-FLE] Eh ouais mais j'ai déjà entendu que les meufs espagnoles sont troooop trop belles **quand même**

Nous estimons ici une erreur de langue puisqu'*a priori* ce n'est pas une information nouvelle pour 17-FLE, donc ce serait difficile que cela le surprenne ou provoque une autre émotion.

Les données collectées dans cette section ont illustré à quel point l'interlangue affecte les choix des marqueurs discursifs dans les discours de nos apprenants. Il est intéressant d'observer que la plupart des marqueurs influencés par l'interlangue se produisent lors des débats de la part des anglophones, contrairement aux discours des non-anglophones, dont l'interlangue est plus présente lors des jeux de rôle pour l'influence de l'anglais et lors des débats en ce qui concerne l'influence du français.

CHAPITRE 7 : COMPARAISONS ENTRE L'ESPAGNOL ET LE FRANÇAIS

Nous proposons à présent une analyse des trois corpus avec lesquels nous avons travaillé en trois étapes. Dans un premier temps, les résultats du corpus d'experts en espagnol et en français nous montrent que les francophones utilisent davantage les marqueurs et les diversifient.

Puis, nous avons observé que les méthodes utilisées pour enseigner la langue ne mettent pas toujours en avant les marqueurs discursifs utilisés par les mêmes locuteurs. Enfin, ayant observé la fréquence des marqueurs chez les locuteurs de chaque langue et dans les manuels, nous constatons que les exemples donnés aux étudiants ne facilitent ni la compréhension, ni l'utilisation, ni l'acquisition des marqueurs discursifs. Ce constat est confirmé par la présence de l'interlangue chez les apprenants.

7.1. Fréquence et diversité des marqueurs discursifs de la langue orale selon la langue initiale

L'une des hypothèses formulées au début de travail de recherche est que les marqueurs discursifs de la langue orale ont une fréquence similaire en espagnol et en français. Pour la vérifier, nous prenons comme point de départ, tout en nous basant sur les corpus des manuels, les dix marqueurs discursifs les plus présents dans les corpus analysés et classifiés selon leur fréquence dans les deux langues visées. Ainsi, nous nous référerons aux classifications des marqueurs discursifs que nous avons montrées et développées dans les chapitres 5 pour l'espagnol et 6 à propos du français, dans les Tableaux 11 et 14 respectivement.

Nous avons analysé les marqueurs discursifs de la langue orale les plus fréquents dans les corpus d'experts en espagnol et en français et proposons à présent de les comparer entre eux. Nous observons dans le Tableau 16 que l'espagnol comptabilise 48 720 marqueurs environ (soit 1,08 % des unités lexicales conformant le corpus CREA), en comparaison avec 27 596 en français (2,4 % de tous les mots qui font partie des corpus CPP2000 et CFPB). Ces résultats montrent que les marqueurs les plus fréquents sont plus nombreux en français. L'espagnol recense plus d'occurrences parmi les marqueurs analysés, mais celles-ci concernent pour la plupart les marqueurs *pues* ($n > 7\ 857$) et *bueno* ($n = 13\ 317$), alors que les autres marqueurs sont beaucoup moins présents.

En revanche, en français, les deux premiers marqueurs, 'donc' ($n = 5\ 905$) et 'voilà' ($n = 3\ 609$) ne totalisent que 9 514 occurrences, moins que les deux premiers marqueurs

en espagnol. Or, même si le français semble diversifier davantage les marqueurs utilisés (Tableau 16), la différence du nombre d'occurrences est moindre. À partir du huitième marqueur discursif, *vamos* ($n = 901$) en espagnol et 'quoi' ($n = 1\,674$) en français, la quantité de marqueurs discursifs observés par langue est inversée avec plus de marqueurs en français qu'en espagnol.

| | MD Espagnol | Fréquence espagnole (4 500 000 <i>tokens</i>) | Fréquence espagnole pour 1 000 <i>tokens</i> | Fréquence française pour 1 000 <i>tokens</i> | Fréquence française (1 136 000 <i>tokens</i>) | MD Français |
|--------------|----------------|---|---|---|---|----------------|
| 1. | pues | 17 857 | 3,9 | 5,2 | 5 905 | donc |
| 2. | bueno | 13 317 | 2,9 | 3,2 | 3 609 | voilà |
| 3. | es que | 7 270 | 1,6 | 2,8 | 3 231 | enfin |
| 4. | entonces | 3 800 | 0,8 | 2,7 | 3 092 | alors |
| 5. | hombre | 3 097 | 0,7 | 2,4 | 2 744 | ben |
| 6. | claro | 3 042 | 0,7 | 2,2 | 2 515 | puis |
| 7. | a ver | 2 329 | 0,5 | 1,9 | 2 192 | quand même |
| 8. | vamos | 901 | 0,2 | 1,5 | 1 674 | quoi |
| 9. | bien | 852 | 0,2 | 1,3 | 1 507 | en fait |
| 10. | vamos a ver | 701 | 0,2 | 1 | 1 127 | bon |
| Total | | 48 720 | | | 27 596 | |

Tableau 16 - Comparaison des marqueurs discursifs en espagnol et en français
Note : Corpus CREA contre CFPP2000 et CFPB

Plusieurs marqueurs partagent du contenu lexicologique dans les deux langues et se trouvent parfois au même niveau de fréquence. D'abord, nous signalerons le fait que *entonces* ($n = 3\,800$) et 'alors' ($n = 3\,092$), tous les deux marqueurs servant, entre autres, à exprimer la conséquence ou une suite à une action (Fuentes Rodríguez, 2009; Hwang, 1993), comme le montraient les exemples (38) ou (101), se trouvent en quatrième position dans les deux langues.

(38) *Pero, entonces, ¿ese documento lo tiene en su poder el señor Selva?* [Mais alors/du coup, vous avez ce document dans votre pouvoir, monsieur Selva ?]

(101) absolument + **alors** + mes parents deviennent une caricature de ça c'est-à-dire que mes parents j'entends mes parents maintenant dire + tous ces étrangers + je dis] mais maman nous en sommes des étrangers (CFPP2000).

Puis, *hombre* ($n = 3\ 097$) et 'ben' ($n = 2\ 744$) sont également situés au même niveau. Ces deux marqueurs, selon le contexte, peuvent également trouver une signification commune : parmi toutes les acceptions de *hombre*, il y en a une qui est considérée comme un marqueur de continuation dans le discours et une marque exclamative de réaffirmation (Fuentes Rodríguez, 2009 : 188) et en même temps, il peut signaler que ce qui a été dit est connu et, par conséquent, relevant moins d'un point de vue informatif, il agit en tant que fond pour une autre information en relief (Fuentes Rodríguez, 2009 : 188) comme dans (42). Quant à 'ben', tel que nous avons indiqué précédemment, il intervient aussi dans la construction, dans la maintenance et dans la fermeture du flux discursif (Bruxelles & Traverso, 2001 : 43). Les exemples (43) et (104) illustrent cette comparaison :

(42) *Ninguna técnica, no. **Hombre**, hay pequeñas técnicas, por ejemplo [...].* [Pas aucune technique, il y a des petites techniques, telles que...]

(43) *Nada, **hombre** que hoy hoy hemos comido de maravilla, **hombre**. Nos hemos hecho unos filetes rusos con unos champiñones salteados y patatas fritas y una ensalada* [Ce n'est rien. Aujourd'hui nous avons mangé à merveille, **tiens**. Nous avons fait des steaks avec des champignons sautés et des frites et une salade].

(104) [...] ça c'était déjà plus cher et plus loin et donc euh **ben** voilà [...]

Un dernier contraste constaté dans le Tableau 16 est le binôme *vamos a ver* ($n = 701$) et 'bon' ($n = 1127$) qui partagent la même place de la classification. 'Bon' est un marqueur discursif très varié en significations. Cette comparaison peut s'effectuer dans le sens où 'bon' peut éventuellement expliciter « l'intention d'un discours précédent, intention qui n'était peut-être pas tout à fait claire » (Mosegaard-Hansen, 1995 : 31), comme dans (117), tandis que l'une des acceptions de *vamos a ver* s'utilise pour introduire une nouvelle énonciation plus adéquate à l'intention du locuteur. Cela peut consister en une explication plus large de ce que le locuteur veut dire, une quasi-correction, ou encore à introduire un exemple (Fuentes Rodríguez, 2009 : 359), comme dans (55), ce qui rejoint l'idée que 'bon' peut également renvoyer à une contradiction (Mosegaard-Hansen, 1995 : 30).

(117) mais **bon** euh + il faut bien que j' me fasse un CV il faut bien que + j' m' bouge un peu quoi (CFPP2000).

(55) ¡*Hombre! Ciento vamos a ver vamos a ver, en año y medio, ciento treinta y siete.* [Mais oui ! Cent, enfin enfin, en un an et demi, cent trente-sept]

Notre hypothèse selon laquelle les francophones semblent utiliser les marqueurs discursifs – au moins ceux que nous avons étudiés – de la langue orale avec une fréquence similaire que les Espagnols dans leurs échanges communicatifs n'est donc pas validée. En effet, les francophones semblent s'en servir plus souvent et de manière plus diversifiée. De plus, peut-être de par leur origine latine et leur proximité géographique, certains marqueurs discursifs sont souvent quasi-équivalents, que ce soit par rapport à la fréquence d'emploi, par rapport à l'usage ou à la signification dans les deux langues analysées.

7.2. Quels usages réels des marqueurs discursifs sont illustrés par les manuels en langue étrangère ?

Passons maintenant à l'observation du niveau d'explicitation des marqueurs discursifs de la langue orale à la fois dans les manuels d'espagnol et dans les manuels de français. Ce que nous retenons de cette analyse est que, d'une part, les marqueurs discursifs sont très peu présents de façon explicite dans les manuels consultés dans les deux langues. De plus, les marqueurs discursifs qui apparaissent ne coïncident pas toujours avec ceux qui sont les plus utilisés dans la langue quotidienne par les locuteurs experts. Nous savons que les manuels ne sont pas toujours utilisés en cours, mais ces textes sont le fruit d'une réflexion sur les besoins langagiers disponibles pour les équipes enseignantes et les populations étudiantes dans les médiathèques universitaires et autres centres universitaires de ressources en langues.

Malgré le fait qu'en français ces marqueurs discursifs de la langue orale soient plus présents et plus répandus dans les différents niveaux ($n = 4\ 039$, tous niveaux confondus) face à l'espagnol ($n = 1\ 910$), nous estimons qu'ils ne sont pas assez mis en avant dans les deux langues, avec un avantage pour l'espagnol qui contient 0,8 % de marqueurs discursifs explicites au niveau A2, environ 3 % en B2 et presque 8 % au niveau C1-C2. En français, les marqueurs discursifs de la langue orale explicites comptabilisent 2,7 % au niveau A2, 5,2 % environ au niveau B2 et 1,6 % en niveau C1-C2. Nous constatons que seul le niveau B2 dans les deux langues est similaire. Or, cette fréquence est très basse et les marqueurs discursifs de la langue orale restent toujours très implicites, comme nous avons pu l'observer dans les Figures 15 et 19 (cf. 6.2.1. et 7.2.1.).

En outre, la langue orale des locuteurs hispanophones et francophones n'est pas toujours représentée dans les manuels. Les Figures 5 et 9 ont montré que seul quelques marqueurs discursifs ont une fréquence similaire dans les manuels et dans le corpus oral. C'est le cas particulièrement de l'espagnol où les marqueurs discursifs avec une fréquence similaire sont

pues (25 % environ), *hombre* (5 % environ) et *mire* (1 %). Quant au français, deux marqueurs seulement ont une fréquence similaire dans les deux corpus : ‘bon’ et ‘en fait’, tous les deux autour de 5 %. Par ailleurs, ‘alors’ et ‘donc’ uniquement sont beaucoup plus présents dans les manuels (18,88 % et 13,63 % respectivement) que dans le corpus oral (12 % et 21% environ respectivement), tous les autres marqueurs comptabilisant bien plus d’occurrences dans le corpus oral que dans les manuels. En définitive, les manuels d’espagnol recueillent des marqueurs avec une fréquence souvent similaire à l’utilisation faite par les locuteurs hispanophones, donc nous pouvons conclure que – généralement – la représentation est adaptée, sauf pour quelques éventuelles exceptions que nous avons déjà évoquées. Le cas du français reste cependant plus complexe, car l’usage des marqueurs du discours de la langue orale ne coïncide pas toujours avec le contenu des manuels.

Notre hypothèse sur le fait que les marqueurs discursifs ne sont pas vraiment mis en valeur en cours de langue étrangère – en tout cas, à travers les manuels – est confirmée et, ceux qui sont enseignés risquent de ne pas être ceux qui sont les plus utilisés par les locuteurs experts.

7.3. Évolution de l’utilisation des marqueurs discursifs au fil des séances

La quantité de marqueurs discursifs de la langue orale utilisés lors de nos séances est hétérogène. Nous tentons dans cette section de comprendre les raisons qui sous-tendent cette hétérogénéité. La Figure 13 représente l’utilisation des marqueurs discursifs lors des différentes séances qui ont permis de construire notre corpus. Cette étude a été mise en place dans le cadre des séances de langue générale ou spécifique selon le cours, avec d’autres compétences et connaissances à développer comme les temps du passé, le vocabulaire du monde du travail ou les structures de politesse, entre autres. Pour les deux langues, l’enseignante et les étudiants se connaissent déjà.

Les cours que nous avons assurés n’étaient pas subordonnés à des règles institutionnelles explicites. Nous avons des objectifs grammaticaux et lexicaux à atteindre, mais le déroulement des cours dépendait uniquement de la volonté de l’enseignante. Ainsi, chaque cours commence avec l’annonce des objectifs de la séance de la part de l’enseignante, accompagnée d’un ensemble d’activités à mettre en place pour atteindre ces objectifs pédagogiques. Puis, pour la plupart des cours, un remue-méninge concernant le vocabulaire et/ou les points grammaticaux à traiter dans la séance est mis en place.

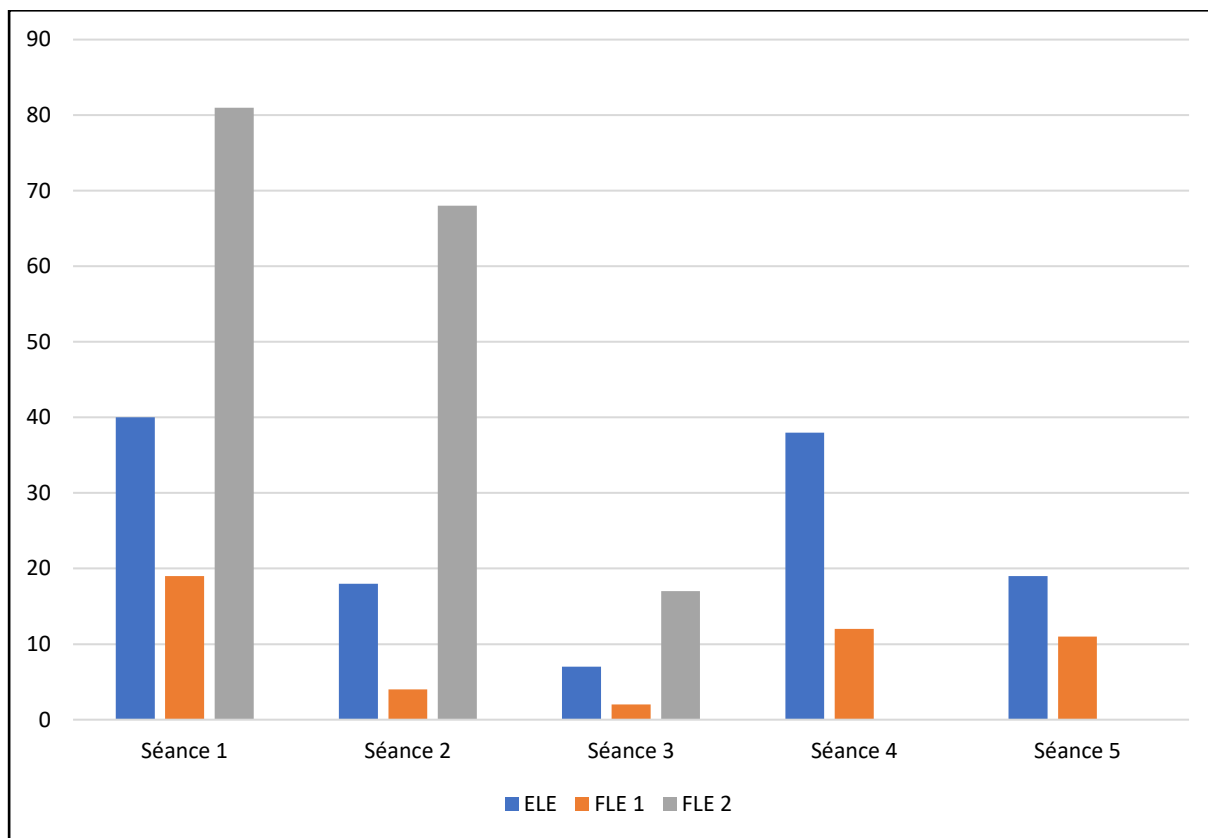


Figure 13 - Évolution de l'utilisation des marqueurs discursifs en cours

Ce remue-méninge est suivi d'un questionnement court entre étudiants à tour de rôle pour commencer à mettre en pratique la langue cible. Après cet exercice d'échange et d'échauffement en langue étrangère, la séance continue avec des activités soigneusement choisies par rapport aux objectifs pédagogiques de chaque cours. Toutes les séances finissent avec un moment de corrections, suggestions et commentaires sur ce qui a été dit lors des activités d'expression orale et les félicitations et remerciements de l'enseignante envers les étudiants. Très souvent, l'enseignante demande également un retour d'expérience sur les activités mises en place.

D'une part, nous avons les séances d'ELE de niveau A2-B1 qui, pour rappel, ont lieu avec deux ou quatre groupes selon si nous travaillons en TD ou en TP et durent 1h45 minutes. Toutes les séances ont été enregistrées lors des TP, sauf la dernière. En FLE, nous avons travaillé avec deux groupes de deux années différentes afin d'enrichir notre corpus. Le premier groupe est de niveau hétérogène allant d'un apprenant débutant à un étudiant de niveau C, par conséquent, les tâches, les consignes et la planification ont été adaptées. Le modèle de séance est identique aux cours d'espagnol mais dure 2 heures. Comme pour les cours d'ELE, les apprenants et l'enseignante se connaissent déjà.

Scénario pédagogique de « Jeu de rôle » Adaptable selon le sujet

| | Cible | Objectif(s) |
|-----------------|-----------------------------|--|
| | <i>Introduction</i> | Présenter des objectifs et des contenus de la séance. |
| PRÉ-OPÉRATOIRE | <i>Grammaire</i> | Renforcer la confiance des étudiants lorsqu'ils remarquent qu'ils connaissent le sujet, permettre aux autres d'élargir leurs connaissances à travers des exemples et en communiquant avec leurs camarades. |
| | <i>Grammaire</i> | Renforcer l'utilisation des temps verbaux et assurer qu'ils ont été bien compris et assimilés. |
| | <i>Vocabulaire</i> | Permettre aux étudiants de partager le vocabulaire que chacun connaît avec les autres. Laisser un peu la liberté de choisir quels sujets réveillent leur intérêt lors d'une conversation 'banale'. |
| | <i>Vocabulaire</i> | Renforcer l'utilisation et la compréhension de ce vocabulaire à travers des questions et des réponses qui donnent lieu à des exemples. |
| | <i>Marqueurs discursifs</i> | Faire connaître ces 'petits mots' de la langue orale dans le but de proposer des techniques pouvant permettre aux étudiants une meilleure compréhension ou expression orale. |
| OPÉRATOIRE | <i>Préparation</i> | Sécuriser les étudiants grâce à la préparation en amont. À ce moment-ci, ils peuvent également poser des questions sur le vocabulaire ou exprimer leurs doutes par rapport à la consigne. |
| | <i>Jeu de rôle</i> | Laisser la parole aux étudiants participants ; l'enseignante s'efface volontairement. |
| POST-OPÉRATOIRE | <i>Conclusion</i> | Mettre les étudiants en confiance, mettre en relief des mots ou des structures utiles à la formation et clôturer le cours. |

Tableau 17- Scénario pédagogique de « Jeu de rôle » adaptable selon le sujet

Lors de ces premiers exercices d'activation de la langue, les apprenants participent de façon volontaire et active en donnant soit des exemples, soit la règle grammaticale avec des illustrations que l'enseignante note au tableau à l'aide de couleurs. À titre d'exemple, nous présentons dans le Tableau 17 un schéma de la première séance d'espagnol. Nous avons appliqué cette structure à toutes nos séances, en variant légèrement selon les objectifs pédagogiques. Il convient également de signaler que l'enseignante utilise presque uniquement la langue cible pour la communication avec les étudiants. Les séances *infra* se basent sur le même schéma et nous noterons ce qui diffère ou les activités spécifiques mises en place par l'enseignante.

7.3.1. Séances d'espagnol

Lors de la première séance, les étudiants reçoivent une feuille contenant les dix marqueurs discursifs les plus fréquents dans les manuels, accompagnés d'exemples créés par l'enseignante. Les manuels sont souvent les guides pour les cours de langue étrangère, d'où le fait que nous

nous en soyons inspirés pour notre fiche (cf. Annexe 6). Afin de faciliter la compréhension, les étudiants, en binômes, étudient attentivement les exemples, analysent l'utilisation de chaque marqueur, et ajoutent un exemple supplémentaire pour chacun d'entre eux. Ensuite, ils lisent à haute voix pour obtenir des corrections et partager d'autres exemples avec leurs pairs. L'enseignante encourage les étudiants à garder cette feuille pour les activités orales futures.

La tâche finale de cette première séance consiste à mettre en œuvre un jeu de rôle qui illustre la rencontre entre deux ou trois personnes qui ne se sont pas vues depuis longtemps. C'est un contexte idéal pour travailler les traits de l'oralité, dont les marqueurs discursifs et un vocabulaire basique de la vie quotidienne. Dans ce jeu de rôle, tous groupes confondus, quarante marqueurs discursifs de la langue orale ont été énoncés par les apprenants : d'une part, des marqueurs discursifs en espagnol que nous exposons selon leur degré de fréquence : *vale* (5,2 %), *pues* (2,4 %), *anda*, *bueno* et (*muy*) *bien* qui sont tous les deux à 1,6 %, *vaya* et *hombre* (0,8 %) ainsi que *por supuesto*, *claro* et *venga* (0,4 %). Il convient de signaler que la plupart de ces marqueurs sont représentés dans la fiche des marqueurs discursifs distribuée. Ceux qui ne sont pas présents dans cette fiche sont *por supuesto* et *bien*. Il y a également eu deux marqueurs discursifs en français à raison de 0,4 % : 'quand même' et 'oh là là'. L'étudiante hispanophone qui fait partie du groupe a proposé deux de ces marqueurs.

Pour la deuxième séance d'ELE, l'enseignante met en place un autre jeu de rôle, cette fois-ci, au restaurant. Étant donné que nos étudiants ont un niveau A2-B1 et, pour faciliter l'utilisation des marqueurs discursifs, la contrainte était un peu plus large : ils devaient prendre ou passer la commande en ajoutant une difficulté alimentaire (allergie, intolérance, questions éthiques, etc.) selon leur choix. Ainsi, l'utilisation des marqueurs discursifs s'inscrit également dans l'usage des formules de politesse utilisées entre le serveur et le client, accompagnées d'un vocabulaire en lien avec les aliments et les éléments de la table. Les étudiants consacrent dix minutes à examiner l'utilisation de *tú* et *usted*, ainsi que d'autres structures de politesse et de salutations, tout en prenant conscience de l'importance de la courtoisie dans la conversation orale. L'enseignante leur rappelle qu'ils peuvent se servir aussi des marqueurs discursifs travaillés dans la séance précédente. Dans cette deuxième séance, seuls treize marqueurs discursifs ont été recueillis, aucun d'entre eux ne provenant de l'étudiante hispanophone. Ces marqueurs sont *vale* (presque 28 %), *claro* (22 %), *muy bien* (16,6 %), *OK* et *bueno* (11 %), et *pues* et *por supuesto* (5,5 %).

La troisième séance change de finalité puisqu'il s'agit de la mise en place d'un débat sur le thème « c'était mieux avant ». Dans ce débat uniquement six marqueurs ont été relevés. Il y a deux aspects qui nous surprennent dans l'analyse de cette activité : d'une part, la présence peu

nombreuse des marqueurs discursifs. Les passés en espagnol étant un sujet difficile à comprendre et à utiliser, cette séance a été un peu plus chargée en activités et utilisations des points grammaticaux que d'autres, ce qui pourrait expliquer le manque de marqueurs discursifs, puisque nous ne les avons pratiquement pas abordés. Ainsi, notre idée était aussi de voir si les apprenants avaient recours aux marqueurs discursifs lorsque nous n'y faisons pas d'allusion directe avant l'activité orale.

D'autre part, parmi les six marqueurs discursifs de la langue orale, il y en a un en anglais (*so*), un autre d'influence anglophone ou francophone (*OK*), et en français nous avons 'enfin'. De ceux qui restent en espagnol, deux sont mal utilisés (*por fin* et *en efecto*). Ces aspects liés à l'interlangue ont été traités dans la section 6.2.4. Cette fois-ci, l'étudiante hispanophone a utilisé le marqueur *o sea*, qui ne semble pas être connu par le reste d'apprenants. Signalons que les marqueurs *por fin*, *o sea* et *en efecto* ne font pas partie de la sélection qui constitue la fiche distribuée lors de la première séance. Pour conclure, chacun de ces trois marqueurs a une fréquence de 14,28 % par rapport au nombre total de marqueurs, ils apparaissent une seule fois.

Quant à la quatrième séance, nous revenons sur un jeu de rôle, cette fois sur le monde du travail, autour d'un entretien d'embauche ou d'amélioration des conditions de l'emploi. Il y a donc un employeur et un employé ou éventuel employé. Notre intérêt était d'observer comment les apprenants se servaient des marqueurs discursifs de la langue orale dans ce type d'échange communicatif plus formel. Sur les supports que nous avons utilisés tout au long de la séance se trouve une vidéo de trois minutes où l'un des locuteurs utilise *entonces* une fois. Il n'y a pas d'autres marqueurs discursifs. Les étudiants ont adapté la consigne à leurs envies et il y a eu des conversations plus sérieuses que d'autres et même des 'disputes' entre l'employeur et l'employé, ce qui donne lieu à des tonalités et des registres de langue différents. Dans cette séance, trente-huit marqueurs discursifs de la langue orale ont été utilisés dont deux **buen* à la place de *bien*. Ces erreurs ont pu survenir soit à cause de la méconnaissance de ce mot en l'échangeant, soit à cause d'une erreur de prononciation. Les marqueurs discursifs qui apparaissent dans ce jeu de rôle sont *bien* (26,32 %), *vale* et *bueno* (18,42 %), *entonces* (presque 8 %) et 'ben', *en efecto*, *de acuerdo*, *OK*, *efectivamente*, *por supuesto*, *asimismo*, *además*, *de acuerdo* et *pues* avec une fréquence de 2,63 %. Par ailleurs, une occurrence erronée de *bueno* et une autre de *vale* ont attiré notre attention ainsi qu'un marqueur français 'ben' :

[1-ESP-C] ¿No es posible cambiar este contrato? - **Bueno**, no es posible [Ce n'est pas possible de changer ce contrat ? - **Bon**, ce n'est pas possible].

[4-ESP-B] **Vale** por eso [**D'accord**, pour cela].

[3-ESP-D] **Ben** *no, por remuneración, no por las vacaciones* [**Ben**, non, c'est pour de la rémunération, pas pour des vacances].

La cinquième et dernière séance d'ELE qui fait partie de notre corpus s'est déroulée lors d'un TD, en raison du temps dont nous disposions. Il s'agit d'un autre débat concernant l'appropriation culturelle, un sujet choisi par les apprenants. Comme document déclencheur nous avons utilisé une chanson actuelle qui évoque des clichés de la culture espagnole et gitane tout en utilisant le registre familier. Malgré cette tonalité familière, il n'y a pas de marqueurs discursifs dans la chanson. Cette séance a comptabilisé dix-neuf marqueurs discursifs dont six en anglais ou en français. Ces marqueurs sont *en efecto, entonces* et *por lo tanto* (15,8 % environ), 'alors' et *so* (10,53 %) et, pour finir, *pues, por eso, es decir, claro*, 'quand même' et 'donc' (5,26 %). Il convient aussi de souligner que le marqueur *por lo tanto* a été utilisé par un seul apprenant à plusieurs reprises tout au long de l'activité et il ne fait pas partie de la liste qu'ils ont reçue lors de la première séance. Nous estimons que ce débat tournait autour d'un sujet qui intéressait nos apprenants, qui ont fait davantage attention à exprimer leurs idées qu'à utiliser l'espagnol, d'où l'utilisation des marqueurs discursifs en anglais ou en français. Il peut également s'agir d'un manque de connaissance concernant la traduction de ces marqueurs des langues.

7.3.2. Séances de français

Avec le premier groupe, nous avons mis les marqueurs discursifs de la langue orale en évidence dès le début. Quant au deuxième groupe, de niveau plus élevé, nous avons décidé de procéder autrement : nous avons préféré travailler les marqueurs discursifs de la langue orale d'abord de manière implicite à partir de documents où ils apparaissent, puis, graduellement, de façon explicite. Une différence à signaler quant aux séances d'espagnol, c'est que dans les cours de FLE, il n'y a pas de TD et de TP, toutes les séances se passent, en général, avec le même nombre d'étudiants.

La première séance enregistrée du premier groupe de FLE consiste en un jeu de rôle au restaurant. Nous avons échangé les sujets par rapport aux cours d'ELE, étant donné que le niveau de ce groupe était plus bas que celui d'espagnol et le vocabulaire autour des aliments nous semble plus adapté plutôt que de commencer directement avec l'utilisation du passé. Pour cette séance, la plupart de binômes étaient constitués par des étudiants d'une même langue initiale, sauf certaines exceptions, étant donné que parfois, les groupes de langues étaient impairs. Ils ont déjà reçu une fiche avec les marqueurs discursifs les plus fréquents des manuels de FLE analysés (*cf.* Annexe 7).

Dix-neuf marqueurs discursifs de la langue orale ont été recueillis dans cette séance : ‘alors’ (42 %), ‘voilà’ et ‘très bien’ (10,52 %) et ‘en fait’ (5,2 %), sans tenir compte des choix erronés. Certains ont pu être évoqués par l’anglais (*OK* avec 21 % de fréquence), il y a aussi un ‘voilà’ et un ‘très bien’ mal utilisés, ce qui équivaut à 5 % de fréquence. Nous avons gardé les erreurs effectuées par les étudiants, en nous focalisant uniquement sur l’usage des marqueurs discursifs.

[2-FLE] Euh mon prénom, c’est 1-FLE

[1-FLE] **Voilà**. Est-ce que tu préfères la terrasse ou le salon... le salon ?

[2-FLE] Oui, mais s’il vous plaît la salade se peut être sans noix ? Parce que je suis allergique

[1-FLE] D’accord

[2-FLE] Ah d’accord. Merci, merci.

[1-FLE] **Très bien**, c’était ?

La séance numéro 2 du groupe 1 de FLE (2021/22) consiste à la préparation et mise en pratique d’un jeu de rôle basé sur la rencontre de deux amis qui ne se sont pas vus depuis longtemps, en suivant le schéma du cours d’ELE. À cette occasion, les groupes sont constitués par des étudiants de différentes langues initiales. Il n’y a pas eu de travail spécifique concernant les marqueurs discursifs, même si l’enseignante a rappelé qu’ils pouvaient se servir de la fiche des marqueurs. Lors de ce jeu de rôle, seulement six marqueurs discursifs de la langue orale ont été recueillis : 4 ‘alors’, 1 ‘donc’ et 1 ‘bien sûr’. Cette baisse d’utilisation a été surprenante, étant donné que le contexte – une rencontre entre amis – se prêtait à l’usage des marqueurs discursifs, surtout ceux de la langue orale.

Quant à la troisième séance de ce premier groupe de FLE, un débat a été organisé autour du sujet « c’était mieux avant ». Pour cette occasion, les étudiants travaillent en groupes de cinq ou six personnes, toutes langues confondues, mais avec plusieurs personnes de la même langue dans un même groupe. C’est l’occasion de réviser les temps du passé et les structures pour donner son avis en rappelant les marqueurs discursifs déjà présentés en cours. Lors de ce débat, les étudiants se sont servis uniquement de deux marqueurs discursifs, malgré le fait d’avoir rappelé l’existence des marqueurs discursifs de la langue orale que nous avons déjà évoqués et travaillés en cours. Ces deux marqueurs qui sont présents sont ‘enfin’ pour établir une conclusion et ‘en effet’.

La quatrième et avant-dernière séance avec ce groupe est le jeu de rôle lié au monde du travail, où l’utilisation des marqueurs discursifs vient se joindre au vocabulaire du monde du travail, car nous travaillons avec des étudiants dans des parcours professionnalisants. Dans ces jeux de rôle, seulement douze marqueurs discursifs ont été comptabilisés : *OK* (58 %), ‘donc’ (25 %) et ‘alors’ et ‘très bien’ (8,3 %). Parmi les utilisations de *OK*, la plupart (cinq sur sept) a été

évoquée par le même étudiant, qui est d'origine anglophone. Le marqueur 'donc' a aussi été utilisé par un autre étudiant anglophone à chaque occasion.

Si en cours d'ELE, les apprenants avaient décidé de débattre sur l'appropriation culturelle, cette dernière séance enregistrée du premier groupe de FLE s'est basée sur un débat concernant le métier d'influenceur. À nouveau, il s'agit d'un sujet choisi par les étudiants, s'inspirant d'une liste d'idées proposée par l'enseignante. Cette activité a suscité de l'excitation chez les étudiants qui avaient plus envie de donner leurs avis que de pratiquer le français, c'est la raison pour laquelle nous avons comptabilisé onze marqueurs dont cinq en anglais : 'alors' (27,27 %), 'donc' (18,18 %) en français et *so* (18,18 %), *OK*, *like*, *well* et *yeah* (9,09 %) en anglais. Tous les marqueurs discursifs en anglais ont été utilisés par des anglophones, à l'exception de *OK*, qui a été évoqué par un étudiant arabophone.

Comme nous l'énoncions au début de cette section, nous avons complété notre corpus avec trois séances supplémentaires pendant l'année 2022/23.

Le premier cours enregistré concernant ce deuxième groupe est le jeu de rôle sur l'entretien d'embauche. Alors que nous n'avons pas encore présenté les marqueurs discursifs de la langue orale à ce groupe, nous observons la différence de niveau avec le groupe 1 – et le fait que la plupart de ces étudiants habite en France depuis plus longtemps – dans plusieurs aspects dont l'usage des marqueurs discursifs, puisque nous en décomptons quatre-vingt-un lors de cette séance : *OK* (48,14 %), 'alors' (16,05 %), 'donc' (presque 15 %), 'bon' (6,17 %), 'bien sûr' (presque 5 %), 'bien sûr' et 'voilà' (2,47 %) et 'du coup', 'déjà', *so* et 'en fait' (1,23 %). Le marqueur 'par contre' est utilisé à deux reprises par le même étudiant. Concernant les marqueurs en anglais, ils sont utilisés indistinctement par différents étudiants.

La deuxième séance comportant ce corpus de deuxième année a été consacré au débat et au métier d'influenceur, un sujet actuel que les étudiants connaissent bien. Cette fois-ci, contrairement à l'année précédente, et en raison du niveau plus élevé des apprenants, nous avons pu mettre en place un exercice de compréhension de l'oral contenant des marqueurs discursifs propres à la langue orale. Nous avons formulé des questions de compréhension sans mentionner ces marqueurs discursifs afin de voir si le fait d'en entendre lors de l'exercice impliquait l'utilisation sporadique des marqueurs discursifs dans le discours de nos apprenants. À partir d'un document audio réel tiré de YouTube, où une influenceuse raconte comment elle est arrivée à vivre des réseaux sociaux, comment elle gagne sa vie et quels sont sa routine et nouveau mode de vie, les étudiants prennent des notes, d'abord des informations de manière générale, de ce qu'ils comprennent. Une discussion rapide autour des idées principales perçues

par les apprenants est mise en place. Puis, l'enseignante propose des questions concrètes sur le document audio afin de vérifier la compréhension. Les marqueurs discursifs typiques de la langue orale qui apparaissent dans cette vidéo sont : 'donc', 'puis', 'en fait', 'enfin', 'voilà' et 'bien sûr'. Certains apparaissent à plusieurs reprises et dans des contextes différents.

Lors de ce débat, soixante-huit marqueurs discursifs de la langue orale ont été utilisés : 'donc' (45,59 %), *OK* (26,47 %), 'alors' (13,24 %), 'en fait' (5,88 %), 'ben' (1,47 %) et 'bien sûr', 'bon', 'en gros' et 'enfin' (1,5 % environ). Un marqueur qui nous a particulièrement attiré l'attention est 'ben', très présent dans les corpus francophones. Il convient de signaler que les deux occurrences proviennent du même étudiant.

Enfin, la troisième séance concernant ce corpus a été dédiée à la langue orale et familière, en aboutissant à un jeu de rôle d'amis qui se rencontrent. Dans cette séance particulière, il est à noter qu'il y a eu beaucoup d'absents, donc beaucoup moins de participants. En reprenant la compréhension orale de la séance précédente, *id est* celle où l'influenceuse parle de son vécu, ils font un exercice lacunaire avec des mots manquants dans la transcription. Ces mots sont des marqueurs du discours. Ils écoutent deux fois. Nous visons ici à faire reconnaître les marqueurs discursifs de la langue orale. Une fois les marqueurs discursifs trouvés, l'enseignante demande aux étudiants leurs significations respectives, des exemples, les organiser selon leur fonction phatiques ou logiques (avec une explication au préalable), ayant par objectif de les faire connaître, ou reconnaître s'ils connaissent déjà l'usage des marqueurs discursifs de la langue orale. Puis, elle demande de compléter la liste avec des marqueurs qu'ils connaissent.

Lors de cette dernière séance enregistrée, il y avait vingt-cinq marqueurs discursifs, dont certains erronés. Ces marqueurs sont : *OK* avec 32 % de fréquence, 'bon' et 'donc' avec 20 % et 'alors', 'du coup', 'en effet', 'en fait', 'quand même', 'voilà' et *'très bon' au lieu de 'très bien' avec 4 %.

7.3.3. Résumé et contrastes entre les séances d'ELE et de FLE

L'hétérogénéité de la quantité des marqueurs discursifs de la langue orale lors de nos séances se trouve couplée avec une hétérogénéité de la variété des marqueurs discursifs. La Figure 14 nous montre, d'une part, chez les apprenants d'ELE une courbe de l'utilisation des marqueurs discursifs de la langue orale qui descend, monte et redescend. En contraste, pour le groupe 1 de FLE la courbe représentant la variété des marqueurs discursifs descend et remonte légèrement. Autre contraste, le groupe 2 de FLE se sert beaucoup plus des marqueurs discursifs que les autres groupes et ce, dans l'ensemble des séances. Par ailleurs, ils comptabilisent plus de marqueurs discursifs alors que le nombre de séances enregistrées est moindre. La Figure 14

montre la quantité de marqueurs discursifs différents utilisés par séance, sans compter les anglicismes et les gallicismes, c'est-à-dire que nous tenons compte uniquement des marqueurs discursifs en espagnol pour les cours d'ELE et en français pour le cours de FLE.

La Figure 14 nous montre que, même si le groupe 2 de FLE utilise plus souvent les marqueurs discursifs, c'est le groupe d'ELE qui utilise une plus grande variété des marqueurs discursifs, avec une panoplie plus large. En effet, les étudiants d'espagnol utilisent une dizaine de marqueurs discursifs différents lors de la première séance, six dans la deuxième, lors du troisième cours, ce chiffre diminue jusqu'à trois pour augmenter sensiblement la séance d'après jusqu'à une douzaine de marqueurs différents environ. La dernière séance comptabilise sept marqueurs discursifs différents.

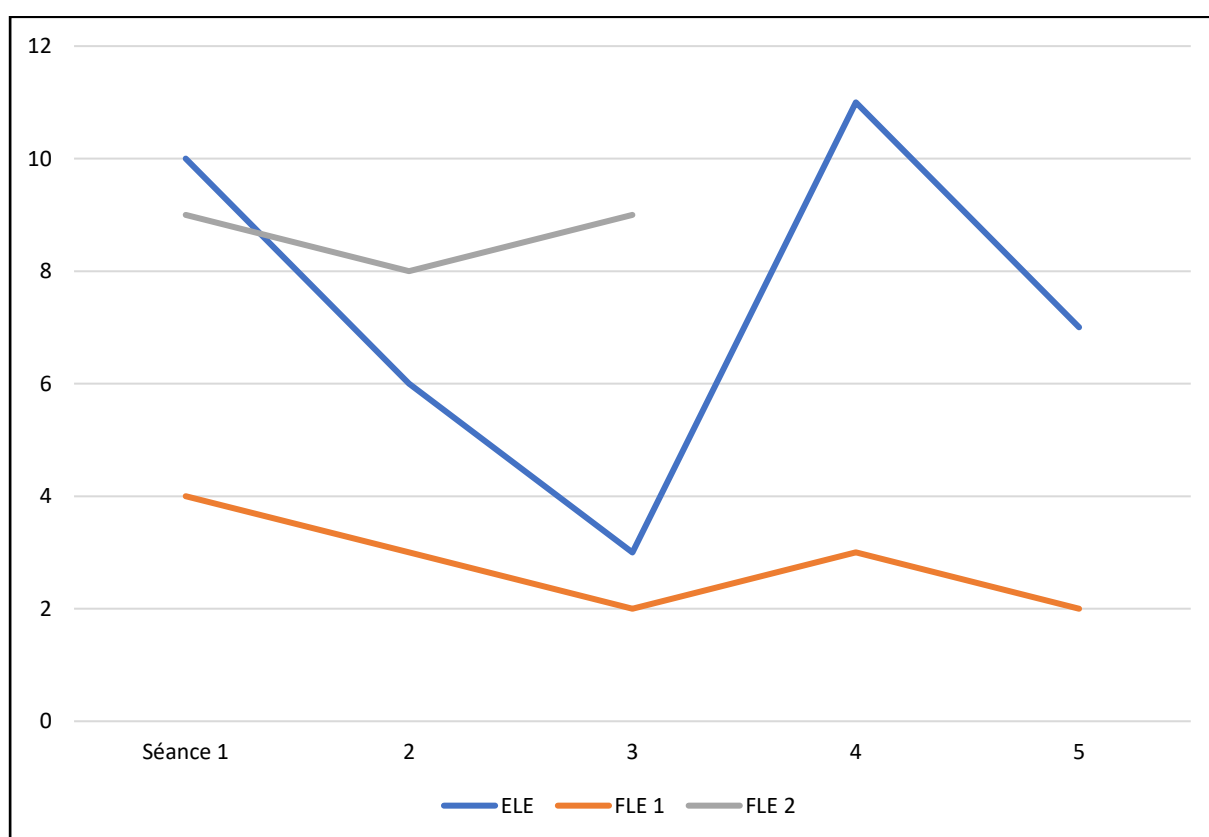


Figure 14 - Variété des marqueurs discursifs utilisés selon la séance

Quant au premier groupe de FLE, compte tenu de leur niveau, le plus bas de tous nos groupes, les marqueurs discursifs utilisés ne sont pas très variés puisque les étudiants n'utilisent que deux à quatre marqueurs discursifs différents, malgré le fait qu'ils aient reçu une fiche avec une dizaine de marqueurs différents. En revanche, les étudiants du deuxième groupe de FLE, avec un niveau supérieur similaire au niveau en espagnol du groupe d'ELE, utilisent entre huit et dix marqueurs discursifs différents dans leurs discours. C'est le groupe qui a le plus utilisé les marqueurs mais le deuxième seulement dans la variété de marqueurs.

En résumé, les apprenants avec un niveau plus bas semblent avoir plus de difficultés à adopter les marqueurs discursifs, que ce soit en fréquence ou en variété. Cette réflexion pourrait nous amener à nous demander s'il y a un niveau idéal pour enseigner les marqueurs discursifs. Nous tenterons de proposer une réponse dans la Discussion de cette thèse.

7.4. Les enjeux de l'interlangue en cours de langue étrangère

Nos analyses ont également confirmé que l'interlangue joue un rôle primordial dans le choix des marqueurs lors des échanges des apprenants de langues étrangères, et ceci tant avec un niveau débutant qu'avec un niveau plus élevé. Par ailleurs, le risque de trouver ces marqueurs influencés par l'interlangue est plus probable dans les expressions orales des apprenants d'un niveau intermédiaire que dans celles d'un niveau débutant, étant donné que les étudiants de niveau plus bas sont plus concentrés sur le fait de transmettre leurs idées plutôt que sur la manière de les transmettre ou sur la pragmatique, alors que dans un niveau intermédiaire, ils maîtrisent relativement bien le vocabulaire et la grammaire, ce qui leur permet de se focaliser sur la façon dont ils s'expriment et comment animer le discours.

Nous avons pu observer les enjeux et les différentes influences que l'interlangue peut avoir dans les discours de nos étudiants. Dans cette section, nous soulignons comment l'interlangue se manifeste parmi les groupes lors des cours que nous avons mis en place. Deux points sont communs aux deux langues, que ce soit l'espagnol langue étrangère ou le français langue étrangère, dans toutes nos séances enregistrées et analysées l'influence du français ainsi que celle de l'anglais ont été perçues.

Concernant la langue française, elle a fait son apparition à certains moments dans les discours en espagnol des étudiants, dont la langue initiale est essentiellement le français. Il apparaît particulièrement lors des débats comme c'est le cas dans les exemples, même si certaines occurrences ont été recueillies dans les jeux de rôle. Dans les séances d'ELE, l'influence du français dans le choix des marqueurs discursifs se voit lorsque les apprenants se servent de 'alors', 'ben', 'donc', 'enfin', 'oh là là' ou 'quand même'. Pour n'en citer que quelques exemples, nous avons (81) où l'apprenant utilise 'alors' dans son discours en espagnol en indiquant une reprise de parole, ou encore (87) et (88) où deux étudiants se servent du marqueur discursif 'quand même' :

(81) *Alors el transporte está cambiando y ayuda a mucha gente porque la población porque la polución está aumentado pero existen nuevas soluciones para evolucionar y para las personas y medios puedan moverse y hay muchas ayudas para las personas pobres.*

[Alors, le transport est en train de changer et cela aide beaucoup de gens parce que la population parce que la pollution augmente mais il existe des nouvelles solutions pour évoluer et pour les personnes et les moyens puissent se déplacer et il y a beaucoup d'aides pour les personnes pauvres]

(87) [1-ESP-B] Sí, es el período del covid porque es un poco restrictivo [Oui, c'est la période du covid parce que c'est un peu restrictif]

[3-ESP-B] Ah

[1-ESP-B] Pero puedo **cuando mismo** pero es bueno [mais je peux quand même mais c'est bon]

(88) [13-ESP-A] *acoso* [du harcèlement]

[4-ESP-A] menos, menos [moins, moins]

[13-ESP-A] *menos* mais *existe* **cuando mismo** [moins mais il existe quand même]

Il y également eu des transferts de manière erronée dans les discours des étudiants en FLE.

Dans ce phénomène, il s'agit d'un transfert lié à l'entraînement ou à l'apprentissage, où les erreurs proviennent du processus d'apprentissage de la langue française même. Dans ce cas précis nous trouvons particulièrement des problèmes de registre comme 'du coup' (129) ou 'par contre' (130) utilisés dans un contexte qui devrait être plus formel. Par ailleurs, nous avons recueilli un 'voilà' utilisé à la place de 'd'accord', un 'très bien' au lieu de 'alors' ; un 'alors' qui devrait être 'alors que' ; 'bien' au lieu de 'bon' et un 'quand même' n'avait pas de signification précise, tels que dans les exemples fournis dans la section 6.2.4 du chapitre 6.

(129) [15-FLE] Je suis là pour trouver un travail comme avocat

[16-FLE] **Du coup**, vous pouvez pas...vous pou...vous voulez passer un entretien d'embauche maintenant ?

(130) [27-FLE] [...] Pour les autres, c'est bon. **Par contre** dites-moi devenez-vous combien d'heures vous allez travailler chez nous ?

Quant à l'influence de l'anglais, nous trouvons dans nos corpus deux types d'influences : d'une part, l'anglais comme langue seconde influence les discours en espagnol en cours d'ELE, ou chez les allophones en cours de FLE qui n'ont pas l'anglais comme langue initiale, et, d'autre part, l'anglais qui influence le discours en français des étudiants anglophones. Dans ce premier groupe, nous trouvons un usage régulier de *so* et *OK*, particulièrement dans les débats comme (76) en cours d'ELE ou (132) en FLE. Ils sont moins présents dans les jeux de rôle, tel qu'illustré dans (133), extrait du jeu de rôle du monde du travail en ELE et (134) qui appartient au même jeu de rôle mais en FLE. Les étudiants anglophones, de leur côté, utilisent aussi *so*, *OK* mais aussi *well* et *yeah*.

(76) *Sí pero en día como hoy, como aquí son reel y puedes hablar y cuando está a la casa, cuando quiero apellido es posible so... pero está mejor.* [Oui mais de nos jours, comme ici c'est

réel et tu peux parler et quand tu es à la maison, quand je veux nom de famille⁵⁵, c'est possible *so...* mais c'est mieux]

(132) [4-FLE] : Juste parce que tu peux travailler avec un autre eh c'est pas une profession pour ça raison.

[6-FLE] : **OK**. Par exemple, les artistes

(133) [5-ESP-B] *Para... Es para un trabajo estudiante so ¿cuáles cuáles son tus disponibilidades para trabajar aquí?* [Pour... c'est pour un travail étudiant *so* quelles quelles sont tes disponibilités pour travailler ici ?]

(134) [16-FLE] **OK**. Ehm... pourquoi vous voulez devenir un avocat ?

Une dernière langue qui influence les discours de nos apprenants est l'espagnol. Elle apparaît uniquement dans les discours des francophones en cours d'ELE, c'est ce que nous avons appelé dans la section 1.6. du premier chapitre de cette recherche le *transfer of training*. À cette occasion, nous avons pu observer que les apprenants se sont servis de marqueurs discursifs espagnols comme *vale* pour prendre le tour de parole (89), ce qui n'est pas habituel chez un hispanophone. Nous suggérons que l'apprenant a utilisé *vale* au lieu de *bueno*, en essayant de traduire *donc* ou *bon*. Ce qui avait attiré notre attention était l'usage de *en efecto* qui est bel et bien un marqueur discursif existant en espagnol mais sa traduction 'en effet' a plus d'usages en français (63 et 90, entre autres déjà cités, cf. 5.2.4). Il apparaît six fois dans notre corpus afin de signaler le développement d'un avis ou le discours de l'étudiant, une utilisation pratiquement inexistante chez les hispanophones. Cependant, et malgré le fait que les francophones l'utilisent régulièrement, au point même d'être assez présent dans les manuels de FLE, les étudiants de FLE ne s'en servent pas du tout dans nos enregistrements.

(89) [4-ESP-B] *Vale, es la hora de la posa [pausa], vamos a fumar unos pitis* [**Bon**, c'est l'heure de la pause, allons fumer une cigarette].

(63) [7-ESP-D] Eh **en efecto**, la apropiación cultural es una trastorno de identidad. Eh un país puede albergar muchas culturas lo cual es un problema porque dificulta la identificación de la cultura origi original del país que hay que promover para desarrollarla [Eh **en effet**, l'appropriation culturelle est *une trouble d'identité. Eh un pays peut accueillir beaucoup de cultures, ce qui est un problème parce que cela rend difficile l'identification de la culture ori originelle du pays qu'il faut promouvoir pour la développer].

(90) *Eh sí, buenos días. Me gustaría hablar con usted de mi contrato. En efecto, cada día trabajo dos horas extra y desde mi llegada a la empresa, nunca me han pagado.* [Eh oui, bonjour. J'aimerais parler avec vous à propos de mon contrat. **En effet**, chaque jour je travaille deux heures supplémentaires et depuis mon arrivée à l'entreprise, je n'ai jamais été payé]

⁵⁵ L'apprenant confond *apellido* (nom de famille) avec *llamar* qui peut signifier téléphoner et s'appeler.

Afin d'illustrer ce qui a été analysé, nous proposons un graphique qui compare les effets que l'interlangue a eus dans chacun de nos groupes :

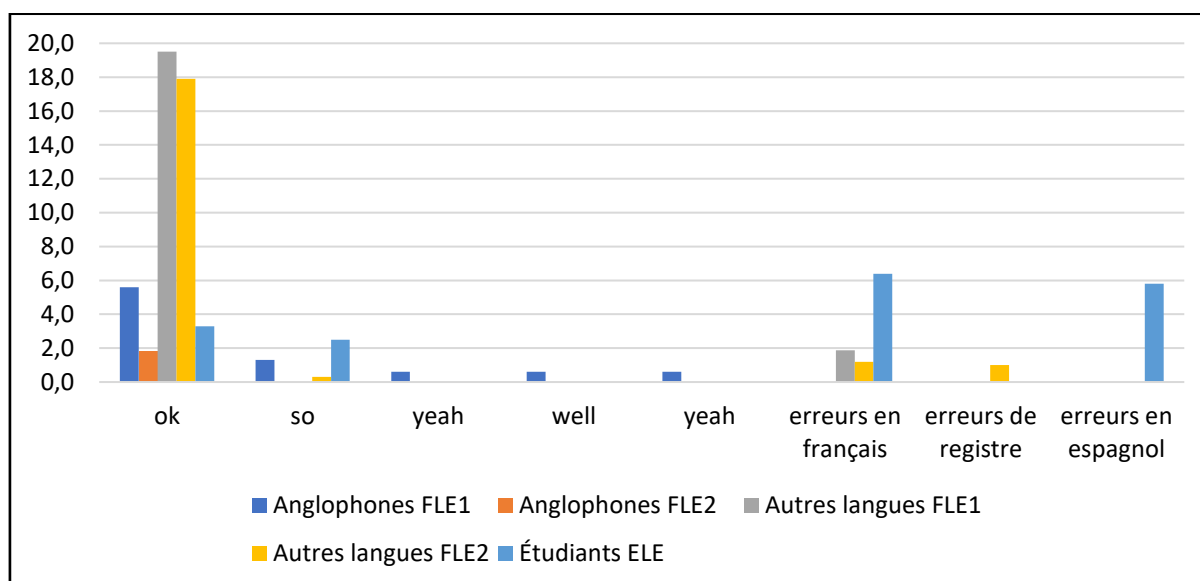


Figure 15- L'influence de l'interlangue - particulièrement de l'anglais - dans les cours de FLE et d'ELE

Nous observons dans ce graphique de la Figure 15, tel que nous l'avons annoncé, que le marqueur *OK* est bien utilisé par tous les groupes participant à cette expérience, qu'ils soient anglophones ou non. Les anglophones dans le groupe 1 (FLE1) sont plus nombreux et avec un niveau moindre en français que le seul anglophone du groupe 2 (FLE2), qui, par ailleurs, n'a pas seulement l'anglais comme langue maternelle, mais aussi le tamoul. La présence de ce grand groupe anglophone de la première année avec un niveau plutôt bas en français explique la forte fréquence d'*OK* (135), à part des autres marqueurs discursifs anglais que nous avons déjà évoqués dans la section 7.2.4. La plupart des *OK* utilisés par les étudiants non-anglophones du groupe 1 sont prononcés par l'étudiant allemand déjà évoqué plus haut et qui se sert de ce marqueur discursif comme une sorte de tic de langage (136). Les étudiants d'ELE se sont aussi servis à multiples reprises de ce marqueur discursif dans des conditions similaires, ou pareilles à celles des apprenants de FLE (137 et 138).

(135) [13-FLE] Ah **OK**. Euh je pense que tu veux eh euh hem mauvais et je suis intéressé à sa santé

(136) [3-FLE] **OK**. Des bruschettas, oui. C'est noté. Et pour le plat ?

[4-FLE] Du bœuf, côtes de bœuf s'il te plaît

[3-FLE] Ah **OK**. Du bœuf. **OK**. Et le dessert

[4-FLE] Gâteau de chocolat s'il te plaît

[3-FLE] **OK**. Alors, et pour les boissons ?

[4-FLE] Un verre de vin, s'il te plaît. Un verre de vin

[3-FLE] Une verre de vin. **OK**. Vin rouge ou vin blanc monsieur ?

[4-FLE] Vin blanc

[3-FLE] **OK**, vin blanc

(137) [6-ESP-D] Sí pero la re respuesta fue no fue rapidada. [Oui mais la re- réponse n'a pas été rapide]

[9-ESP-D] Y, ¿cuándo antes? Pero ehm oh **OK** [Et, quand avant ? Mais eh oh **ok**]

(138) [2-ESP-D] Waouh. **OK**, perfecto. Lo pensaré y pronto te dar las repond res respuesta. Adiós. [Oh, **d'accord**, parfait. Je vais y penser et je vous donnerai les re- res- réponse. Au revoir.]

En ce qui concerne *so*, nous voyons une fréquence similaire à la fois dans le corpus de FLE et celui d'ELE, ce qui illustre le fait que les étudiants d'espagnol ont sans doute plus de maîtrise de l'anglais oral que de l'espagnol. Il est également très utilisé par les étudiants allophones des cours de FLE, d'un groupe ou l'autre. Très souvent, ce terme *so* est utilisé pour reprendre la parole ou développer son discours tantôt dans le groupe d'ELE (74), tantôt dans le groupe de FLE (123), mais également pour laisser en suspens une information connue de tous (76 et 124).

(74) *Ehm hola so somos contra porque consideramos que la apropiación cultural de elementos o características de ciertas culturas que han sido oprimidas por estas.* [Ehm salut, **so** nous sommes contre parce que nous considérons que l'appropriation culturelle d'éléments ou des caractéristiques de certaines cultures qui ont été opprimées par celles-là].

(76) *Sí pero en día como hoy, como aquí son reel y puedes hablar y cuando está a la casa, cuando quiero apellido es posible so... pero está mejor.* [Oui mais de nous jours, comme ici c'est réel et tu peu parler et quand tu es à la maison, quand je veux nom de famille⁵⁶, c'est possible **so**... mais c'est mieux].

(123) *OK, d'accord. So, OK, je m'appelle 18-FLE et maintenant j'ai... vingt... cinq... eh vingt-cinq ans.*

(124) [12-FLE] : vieux ?

[7-FLE] : Vieux. Vieux. Personnes vieux. Oui après trente ans. **So** ...

Concernant le transfert d'apprentissage, comme prévu, les erreurs provenant de la langue française sont plus présentes dans les discours des francophones qui s'en servent dans les séances en espagnol lorsqu'ils ne savent pas exprimer ce qu'ils veulent dire (88), ou aussi comme tic langagier (81). Cependant, nous avons remarqué quelques erreurs liées au transfert de l'apprentissage dans les discours de nos étudiants de FLE. C'est le cas lorsque l'apprenant d'espagnol utilise 'enfin' (85) ou 'vale' (89) pour prendre son tour de parole. Une situation identique de transfert linguistique apparaît quand l'étudiant anglophone fait de même avec *well* (121).

⁵⁶ L'apprenant confond *apellido* (nom de famille) avec *llamar* qui peut signifier téléphoner et s'appeler.

(81) **Alors** *el transporte está cambiando y ayuda a mucha gente porque la población porque la polución está aumentado pero existen nuevas soluciones para evolucionar y para las personas y medios puedan moverse y hay muchas ayudas para las personas pobres.*

[**Alors**, le transport est en train de changer et cela aide beaucoup de gens parce que la population parce que la population est en train d'augmenter mais il existe de nouvelles solutions pour évoluer et [que] pour les personnes et les moyens puissent se déplacer et il y a beaucoup d'aides pour les personnes pauvres]

(85) [4-ESP-A] *Sí, es mal. Porque porque la cultura es se... comment dire? [Oui, c'est mal. Parce que parce que la culture est est... comment dire ?]*

[3-ESP-B] *es apartemente* [c'est « apartemente »]

[4-ESP-A] *oui, à quelqu'un enfin. Una cultura* [oui, à quelqu'un enfin. Une culture]

(88) [13-ESP-A] *acoso* [du harcèlement]

[4-ESP-A] *menos, menos* [moins, moins]

[13-ESP-A] *menos* mais *existe* **cuando mismo** [moins mais il existe quand même]

(89) [4-ESP-B] **Vale**, *es la hora de la posa [pausa], vamos a fumar unos pitis* [**Bon**, c'est l'heure de la pause, allons fumer une cigarette].

(121) Ehm **well** si tu es paix pour le fait quelque chose c'est un travail.

Les erreurs liées au registre de langue proviennent uniquement dans le deuxième groupe de FLE, étant donné que les apprenants maîtrisent mieux les bases de la langue et essaient de jouer avec la pragmatique et les expressions qu'ils apprennent en cours ou dans leur vie privée. Nous avons cité *supra* des exemples de registre erroné (*cf.* 128 et 129).

Enfin, les erreurs provenant de l'espagnol se trouvent dans les discours en espagnol des étudiants francophones, qui, tel que nous l'indiquons *supra*, se trompent de marqueur discursif ou abusent des traductions littérales des marqueurs français bien qu'ils soient moins utilisés dans la langue de Cervantès, comme pour l'utilisation de 'en effet', entre autres.

CHAPITRE 8 : RECOMMANDATIONS PEDAGOGIQUES

Les marqueurs discursifs conversationnels (Fuentes Rodríguez et al., 2020 : 986; Pihler Ciglič et al., 2021 : 153), sont complexes à expliquer. Ils sont souvent traités en cours avec une approche implicite (Pihler Ciglič et al., 2021 : 146). Parfois, selon l'analyse de Tran, Tutin & Cavalla (2016 : 116), « ressortent un manque d'explications de l'utilisation des [marqueurs discursifs] dans certaines grammaires et l'absence d'exemples authentiques. Les marqueurs discursifs sont généralement abordés très brièvement ou sous la forme de listes de mots ». Ce chapitre concerne l'épineuse question de l'enseignement des marqueurs discursifs.

8.1. L'enseignement des marqueurs discursifs

L'enseignement des marqueurs discursifs est un sujet en voie de développement dans la littérature dévolue au discours. Il s'agit d'un sujet difficile à enseigner, dues à leurs caractéristiques, en raison de leur caractère polyfonctionnel et de leur rôle dans le traitement du discours. Bien que certaines publications scientifiques abordent les marqueurs discursifs, soit de façon théorique, soit en tenant compte de leur place dans l'apprentissage des langues, la classification et la définition des marqueurs discursifs restent problématiques et floues dans les textes officiels de l'enseignement des langues, comme c'est le cas pour le CECRL ou son adaptation à l'espagnol le *Plan Curricular*. Ce sont les marqueurs discursifs argumentatifs qui semblent les plus développés, sans doute grâce à l'éventuelle facilité d'explication et de compréhension qui les caractérise. Un exemple de cette 'préférence' pour les marqueurs argumentatifs se trouve dans l'application didactique de l'*Instituto Cervantes : Didactiteca*, qui consacre beaucoup d'exercices à l'identification, à la reconnaissance et aux exercices lacunaires concernant ce type des marqueurs (Fuentes Rodríguez et al., 2020).

Par ailleurs, les pratiques existantes font souvent l'erreur de mettre dans une même catégorie les opérateurs, les connecteurs et les conjonctions (Fuentes Rodríguez et al., 2020), bien qu'ils ne correspondent pas à la même catégorie linguistique. Il est nécessaire, au contraire, de les différencier et de prendre connaissance de cette multifonctionnalité, mais de rester lucide devant le fait qu'il n'est pas possible d'exposer toutes les fonctions de chaque marqueur de façon exhaustive (Pihler Ciglič et al., 2021 : 153) et qu'il convient aussi de proposer des explications sans trop de technicismes, afin de laisser toute la place nécessaire à la pratique de l'interaction orale.

Nous ne devons jamais oublier l'importance de fournir de nombreux exemples pour chaque marqueur, situés dans des contextes différents (Pihler Ciglič et al., 2021 : 154) afin que les

étudiants prennent connaissance des stratégies discursives que ces marqueurs peuvent réaliser, sans forcément se focaliser sur la nomenclature (Balibrea Cáceres, 2003 : 851). C'est essentiel pour les apprenants de se rendre compte des différences de registres dans les relations sociales, qui leur seront utiles dans la conversation quotidienne avec différentes personnes (professeurs, autorités, personnes âgées, etc.) (*ibid.*), car cela peut modifier le choix des marqueurs.

Nous avons pu observer que le niveau de langue, ainsi que le registre de langue sont importants lorsqu'il s'agit d'enseigner les marqueurs discursifs. Or, ils peuvent être enseignés à tous les niveaux si les matériaux sont adéquats. C'est également cette prise en compte du niveau que Balibrea Cáceres (2003 : 847) souligne puisque l'enseignement explicite de ces particules semble être adéquat dans les niveaux supérieurs, où les étudiants ont les ressources nécessaires pour une bonne utilisation de ces unités pragmatiques. Cependant, elles peuvent déjà être introduites dans les niveaux précédant le niveau B2 (avancé ou indépendant). C'est cette approche, que nous avons adoptée et mise en place dans nos cours de FLE, même si la méthodologie, telle qu'expliquée précédemment, reste à peaufiner.

Ainsi, l'acquisition de la compétence pragmatique s'avère souvent assez complexe. Il ne s'agit pas seulement de connaître les règles de grammaire et de les appliquer comme lorsque l'on apprend à conjuguer, car le processus demande un changement de comportement de la part du locuteur, ici en l'occurrence, l'étudiant. C'est avec cette perspective que Pihler Ciglič et al., (2021) justifient le besoin d'une pratique prolongée et réitérée, comme nous l'avions postulé suite à l'analyse des données provenant de nos corpus.

Enfin, en prenant comme modèle nos séances de base, utilisées lors de la création de notre corpus et tout en tenant compte des informations et des points développés dans ce chapitre, nous venons apporter trois scénarios de séances pour travailler les marqueurs discursifs. Comme nous l'avons suggéré, dans les séances, d'autres aspects grammaticaux, lexicaux ou pragmatiques peuvent être évoqués. Les trois séances de FLE que nous proposons peuvent être adaptées pour d'autres langues. Elles sont destinées à un public universitaire allophone, composé d'une dizaine d'étudiants et pour une séance d'une heure et demie.

8.2. Captation et métalangue

Les résultats de notre recherche nous ont montré le succès de certaines activités mises en place, pour répondre aux carences langagières. Nous avons observé que les étudiants de niveau A2-B1 ont eu beaucoup de mal à se servir de la fiche de marqueurs reçue en cours. Par ailleurs, nous avons pu remarquer que, lorsque nous avons mis en œuvre la deuxième technique pédagogique qui, pour rappel, consiste à utiliser des méthodes moins explicites, les étudiants n'ont pas fait attention aux marqueurs discursifs. En effet, il s'agit d'une activité de compréhension de l'oral où une influenceuse parle de son travail dans le domaine de l'influence. Elle utilise plusieurs marqueurs discursifs typiques de la langue orale mais les étudiants semblent ne pas trop y faire attention. L'objectif ici est d'examiner les recommandations pédagogiques concernant l'enseignement des marqueurs discursifs, ainsi que d'en proposer davantage. Les séances consacrées à l'enseignement des marqueurs discursifs peuvent être plurifonctionnelles, autrement dit d'autres compétences, sujets grammaticaux ou lexicaux peuvent être envisagés et traités en plus des marqueurs discursifs.

Premièrement, Pihler Ciglič et al. (2021 : 143) soutiennent qu'indépendamment de la méthode utilisée, les activités doivent respecter deux pratiques pédagogiques principales : la première est de fournir des exemples ou des modèles de la langue basés sur des échantillons authentiques et de précéder l'interprétation ou la production par un apport spécifique (*input*). En suivant cette approche, la deuxième pratique impliquerait l'utilisation de la métalangue, que Masset-Martin (2009 : 30-31) définit comme différente du métalangage :

Nous ne considérons pas métalangue et métalangage comme étant des synonymes, tout comme langue et langage ne le sont pas non plus. Nous utiliserons dans la suite de ce travail métalangage et métalinguistique comme termes génériques renvoyant à toute forme de pratique ou d'activité dont le langage ou la langue sont les objets. Le discours tenu sur le langage ou la langue, qualifié de métalinguistique, utilise donc la métalangue, en l'occurrence en ce qui nous concerne, le français, qui sert à parler du français, à décrire ou à expliciter son fonctionnement, et cette métalangue comprend un métalexique non nécessairement composé d'une terminologie spécialisée.

Lorsque l'apport spécifique (*input*) est proposé à l'apprenant, il faut encore qu'il y ait une prise en compte de l'*input* selon l'hypothèse de 'captation' (*noticing*) de Schmidt (2001). Le passage de l'*input* (les données en entrée), en passant par le *intake* (ce qui est capté par l'apprenant), à l'*output* (les données en sortie) est complexe et multifactoriel (J.-P. Narcy-Combes, 1995 : 5–6). Nous proposons une prise en compte de la captation dans la phase opératoire du scénario « Conversation familière (Niveau B1-B2) » et de l'*output* dans la phase finale de mise en pratique (Tableau 18).

Scénario Pédagogique « Conversation familiale (Niveau B1-B2) »

| | Cible | Objectif(s) |
|-------------------|---------------------------------|---|
| PRÉ- | Introduction | Présenter les objectifs et le plan de la séance |
| OPÉRATOIRE | MD (phase de reconnaissance) | À partir d'un document audio (publicité « le jeu de l'oie »), les étudiants peuvent travailler sur un exercice à trous pour remplir les marqueurs discursifs. Temps : 10 minutes. Document : https://www.youtube.com/watch?v=sOvIUfcafl8 (Jeu de l'oie - La claude au fond du puits) ⁵⁷ . |
| | MD (phase de focalisation) | <p>Dans cette phase, deux exercices pourraient avoir lieu.</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'analyse des marqueurs qui apparaissent dans l'activité. Nous pourrions demander aux étudiants : à quoi font-ils référence ? Pourquoi sont-ils utilisés ici ? Connaissez-vous d'autres exemples avec ces marqueurs discursifs ? Ou de synonymes ? • Si l'enseignant le souhaite, une option serait de faire consulter des corpus oraux afin de trouver d'autres contextes où ces marqueurs apparaissent afin de pouvoir faire un récapitulatif. Temps : 20-30 minutes pour l'une des phases. 40-50 minutes pour les deux phases. Si les deux phases sont mises en place, il conviendrait de réduire le temps consacré au reste des activités. |
| | MD (mise en pratique) | <ul style="list-style-type: none"> • À partir d'une image ou d'une vidéo, les étudiants peuvent imaginer une conversation à l'écrit tout en utilisant les marqueurs discursifs déjà vus. Objectif : Mettre en pratique à l'écrit les marqueurs discursifs déjà vus en cours. Temps : 20 minutes. • Une idée de vidéo qui peut bien marcher, ce sont les vidéoclips. Nous ne nous en sommes pas servis pour l'enseignement des marqueurs discursifs mais deux chansons qui ont bien fonctionné pour nos cours sont « 3 A.M. » de Gente de zona et Jessy y Joy pour l'ELE, où les étudiants peuvent essayer de deviner la suite et ici, en l'occurrence, créer un dialogue entre les deux personnes avant de regarder la fin ; et, quant aux cours de FLE, nous pourrions proposer la chanson « Ça ira » de Joyce Jonathan, où les étudiants peuvent choisir l'un des prétendants et créer un dialogue avec la chanteuse. |
| POST- | Conclusion | Mettre en relief des mots ou des structures utiles à la formation et clôturer le cours. |

Tableau 18 - Scénario pédagogique « Conversation familiale (Niveau B1-B2) »

Pihler Ciglič et al. (2021 : 143) approuvent l'utilisation des explications méta-pragmatiques explicites, l'*input enhancement* ou '*input renforcé*', la prise de conscience et le traitement récurrent des formes pragmlinguistiques. Nous avons une opinion mitigée de cette approche

⁵⁷ Il s'agit d'un exemple de document à traiter, il est possible qu'il y en ait d'autres, plus pratiques et plus complets.

puisque, bien qu'en étant d'accord avec la première pratique, à savoir fournir des exemples basés sur des échantillons authentiques, nous sommes d'un avis plus nuancé concernant l'utilisation d'un métalangage complexe. Notre étude de cas a montré que, selon le niveau des apprenants et la situation pédagogique où le travail des marqueurs discursifs a lieu, une façon différente de présenter les marqueurs discursifs peut être envisagée, en diversifiant aussi le lexique métalinguistique, car selon Masset-Martin (2009 : 414) :

[...] la dimension métalinguistique n'est pas nécessairement attestée par la présence de lexique métalinguistique. Comme le dit Rey-Debove en effet, le métalangage, discours sur le langage, excède de beaucoup la terminologie linguistique. De plus, la frontière ne semble pas insurmontable entre termes techniques et mondains⁵⁸, en raison de l'usage qui en est fait, des va-et-vient constants puisque les mots mondains prennent une dimension méta en classe et que les mots métalinguistiques prennent une dimension mondaine en discours ordinaires.

Nous avons observé comment les marqueurs discursifs de la langue orale sont nommés dans les manuels constituant notre corpus. Les résultats montrent un manque d'accord concernant la terminologie. La Figure 16 montre dans l'axe horizontal la terminologie adoptée par les manuels d'ELE et de FLE et, dans l'axe vertical, le nombre de manuels utilisant cette terminologie.

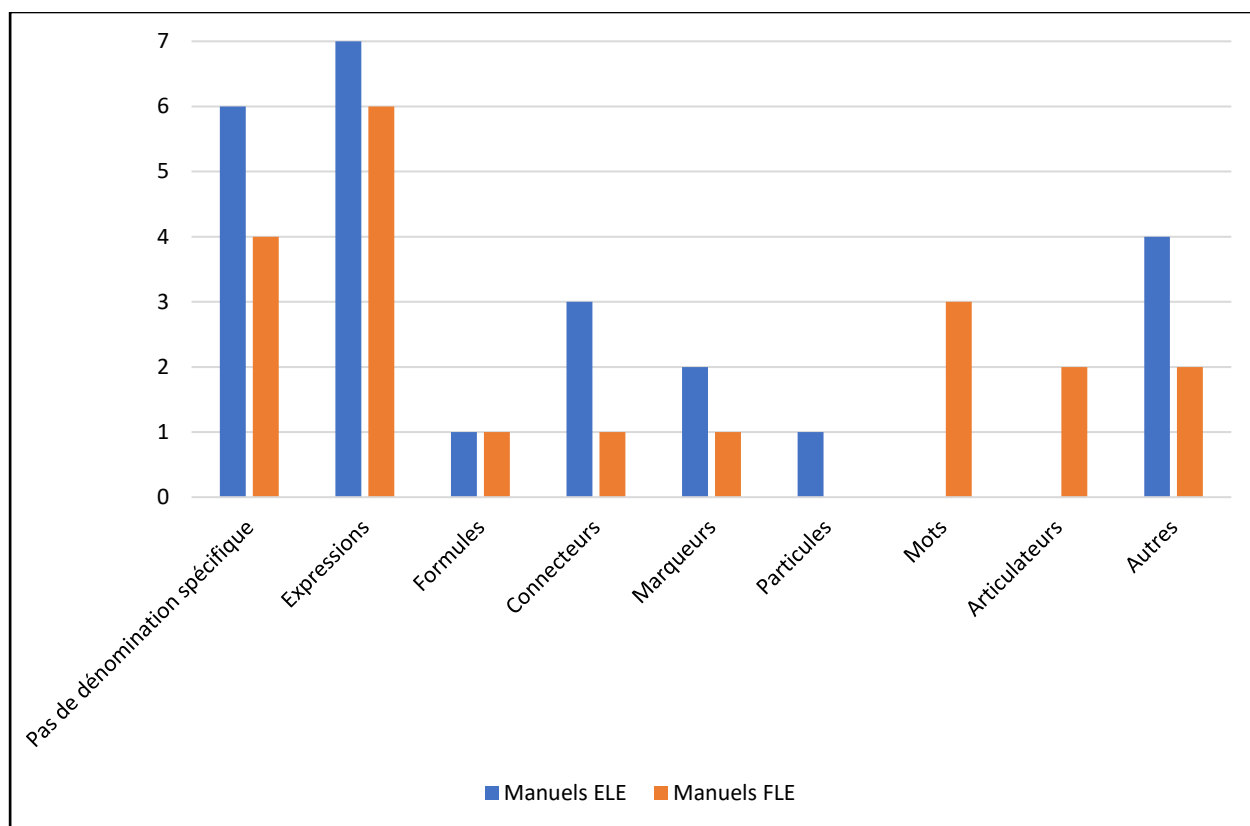


Figure 16 - Métalangage des marqueurs discursifs dans les manuels d'ELE et de FLE

⁵⁸ Nous comprenons le terme 'mondains' comme la langue de la vie quotidienne, ce qui n'est pas un technicisme.

Ce tableau montre que la plupart des manuels des deux langues utilisent le terme ‘expressions’ (*expresiones* en espagnol) pour faire référence aux marqueurs discursifs de la langue orale. Parfois, le mot ‘expression’ n’est pas utilisé mais le titre de la section du manuel s’appelle ‘exprimer’ pour montrer des structures et des marqueurs exprimant une émotion ou une idée. Certains manuels complètent ces ‘expressions’, par exemple sous le nom d’‘expressions utiles’.

Après le terme ‘expression’, le manque de dénomination spécifique est également très fréquent. C’est le cas des manuels où les marqueurs discursifs apparaissent dans des tableaux sans titre. Les deux langues comptabilisent le même nombre de manuels prenant en compte les marqueurs dans la catégorie ‘formules’.

Les appellations ‘connecteurs’, ‘marqueurs’ et ‘particules’ sont davantage présentes dans les manuels d’ELE. Les ‘connecteurs’ sont souvent catégorisés selon ce qu’ils expriment. En ce qui concerne les ‘marqueurs’, nous avons observé l’utilisation du terme *marcadores conversacionales* [marqueurs conversationnels] ou *marcadores discursivos y expresiones discursivas* [marqueurs discursifs et expressions discursives] ou encore *marcadores de organización* et *marcadores interactivos*. Toutes ces appellations sont dans le manuel *Actividades para el Marco Común Europeo* (2007).

Les manuels de FLE utilisent le terme ‘mots’, souvent avec un complément : ‘mots-phrases’, ‘mots de l’acquiescement’, ‘mots de liaison’ ou ‘mots-liaison’. En espagnol, aucun manuel utilise le terme *palabra* (‘mot’ en français) pour faire référence aux marqueurs discursifs. La même situation a recours au terme ‘articulateur’, utilisé uniquement en FLE.

Quant à la catégorie ‘autres’, il y a des noms comme *información funcional y gramatical* [information fonctionnelle et grammaticale], *recursos lingüísticos* [ressources linguistiques], *elementos introductorios del acto de habla* ou *expresivos* [éléments introductoires de l’acte de parole ou expressifs] ou *imperativo lexicalizado* et *imperativo matiz irónico* [impératif lexicalisé et impératif à nuance ironique] dans les manuels d’ELE. En FLE, des termes comme ‘phrases’, ‘outils’, ‘stratégies’ ou encore ‘interjections’ ont été mis en relation avec les marqueurs discursifs de la langue orale.

En outre, plusieurs auteurs ont fait référence à une phase de réflexion en début du processus d’enseignement des marqueurs discursifs. Corral Esteve (2009) propose de se focaliser sur une réflexion, tout en refusant la traduction et les listes de marqueurs discursifs. Il mise sur un processus d’enseignement guidé par des phases de reconnaissance, de focalisation et de mise en pratique, où l’on tient compte du contexte d’emploi, ainsi que de la distribution et des caractéristiques discursives des marqueurs. C’est ce que Pihler Ciglič et al. (2021 : 143)

considèrent comme des activités de sensibilisation et de prise de conscience pour commencer, ce qui viserait à motiver les étudiants à tirer des conclusions et à se poser des questions afin d'identifier les marqueurs discursifs et de les comparer avec ceux de leur propre langue. Cette attention portée à la phase de sensibilisation apparaît aussi dans la littérature française comme, par exemple, dans les études de Tran et al. (2016 : 124) qui proposent une mise en pratique de l'enseignement du marqueur discursif 'c'est-à-dire', où « l'enseignant fait repérer le sens de 'c'est-à-dire' dans ces exemples, en demandant aux apprenants d'analyser la structure syntaxique du contexte gauche et du contexte droit de c'est-à-dire ». Puis, « l'enseignant demande de relever le rapport entre les deux contextes et de formuler le rôle syntaxique et sémantique que joue le marqueur discursif » (*ibid.*).

Tran et al. (2016 : 123) proposent une approche inductive « pour aider les étudiants à travailler sur des phénomènes linguistiques à partir du corpus » et une approche onomasiologique, c'est-à-dire à partir d'une réflexion qui mène progressivement à la définition d'un terme abstrait comme celui de 'marqueur discursif'. L'objectif ultime est que les apprenants prennent conscience de la façon dont les marqueurs discursifs participent à la structuration du discours. De ce fait, Tran et al. (2016 : 124) proposent que :

L'enseignement ne se limite pas au niveau lexical, mais doit tenir compte d'autres aspects des écrits scientifiques, à savoir structurel et pragmatique, car l'objectif final est d'aider les apprenants à s'approprier les codes propres à ce genre de documents [...] et développer chez les apprenants des stratégies de lecture pour développer par la suite les stratégies de production.

Nous sommes d'accord avec Fuentes Rodríguez et al. (2020 : 974) lorsqu'elles stipulent que, pour un enseignement des marqueurs discursifs efficace, il faut passer par des exercices de reconnaissance des marqueurs discursifs ayant comme source des documents authentiques. Il faudrait également différencier les connecteurs, les opérateurs et, évidemment, les conjonctions. Puis, la mise en place d'activités de production pourrait être utile, comme, par exemple la création de dialogues ou de narrations ou, la création d'un discours écrit. Dans leur planification, ce serait suivi d'activités de dramatisation et de pratiques centrées sur la didactique de l'erreur. Dans cette même optique, Balibrea Cáceres (2003) propose que les étudiants imaginent un contexte où ces marqueurs pourraient être utilisés. Ce type d'activités correspond à celles où les étudiants jouent des rôles prédéterminés comme dans des jeux de rôle, dans des conversations naturelles et non dirigées, ainsi que des activités de débat, qui mènent l'apprenant vers une pratique linguistique et lui permettent de produire des discours de différents types en même temps qu'il acquiert des compétences communicatives dans une situation s'approchant de la réalité (Fuentes Rodríguez et al., 2020 : 988).

L'enseignement des marqueurs discursifs devrait s'inscrire dans un contexte d'enseignement libre et semi-dirigé, de sorte que son utilisation soit renforcée dans des contextes d'interaction qui ressemblent à la réalité et, de cette façon, amener à une application spontanée de la part des apprenants. Il conviendrait, d'après Balibrea Cáceres (2003 : 852), de présenter des ensembles de marqueurs discursifs similaires, qui se comportent de manière semblable et qui permettent d'être montrés de façon parallèle. Ainsi, il faudrait donner, d'après Fuentes Rodríguez et al. (2020 : 968), une information préalable pour l'usage de ces marqueurs discursifs et les contextes d'emploi de ces unités. Il est nécessaire d'organiser des activités qui imitent des contextes réels, qui renforcent l'interaction, qui proposent des types discursifs divers, qui permettent d'appliquer la dynamique de l'erreur et qui permettent aussi d'appliquer une phase de réflexion sur l'emploi et la position de certains marqueurs (*ibid.* : 987). Ces activités permettent aussi de mettre en pratique d'autres aspects transversaux comme l'utilisation des temps verbaux ou un vocabulaire spécifique, entre autres. Elles pourraient s'avérer être également un bon moyen d'introduire d'autres éléments discursifs, selon le niveau et les caractéristiques du groupe. Nous illustrons cette introduction à d'autres éléments discursifs dans la Séance 2 : le débat sur l'influence comme métier (Niveau B1-B2), dans laquelle les marqueurs discursifs sont utilisés dans l'optique de défendre une opinion lors d'un débat (Tableau 19).

Scénario pédagogique « Débat sur l'influence comme métier (Niveau B1-B2) »

| | Cible | Objectif(s) |
|-----------------------|---|--|
| PRÉ-OPÉRATOIRE | Introduction | Présenter les objectifs et le plan de la séance |
| | Grammaire | L'organisation du débat. L'enseignante demande aux étudiants comment fonctionne et s'organise un débat et les structures pour donner son avis. D'autres questions à se poser sont, hors le travail sur les marqueurs discursifs : quelles structures s'utilisent avec l'indicatif ? Et avec le subjonctif ? Temps : 10 minutes. |
| | Vocabulaire | Les apprenants répondent avec leurs propres mots à la question 'qu'est-ce qu'un influenceur ?' L'enseignante crée un nuage de mots au tableau qu'ils pourront consulter lors du débat. Temps : 5 minutes. |
| | Compréhension de l'écrit | À l'aide d'un article qui parle des influenceurs comme un nouveau métier, les étudiants doivent répondre à des questions. Temps : 15 minutes. Matériel : https://www.prepeers.co/nos-conseils/job-influenceur-metier-venir intitulé « Influenceur : un métier d'avenir ? » |
| | Compréhension de l'oral | Nous partons d'un document vidéo réel tiré de Youtube, où une influenceuse parle de son parcours et de son mode de vie. Les étudiants prennent des notes ou répondent à des questions de compréhension. Temps : 10 minutes. Matériel : https://www.youtube.com/watch?v=9g59dYK_znQ , vidéo intitulée « Vivre du métier d'influenceur ? Bien sûr que c'est possible ! // YES ! ». Pour rappel, les marqueurs discursifs typiques de la langue orale qui apparaissent dans cette vidéo sont : 'donc', 'puis', 'en fait', 'enfin', 'voilà' et 'bien sûr'. Certains apparaissent à plusieurs reprises et dans des contextes différents. |
| | Marqueurs discursifs (phase de sensibilisation) | Nous donnons à nos étudiants la transcription avec des trous à remplir concernant les marqueurs discursifs conversationnels. Puis, nous proposons d'analyser pourquoi ces marqueurs sont là, ce qu'ils signifient et s'ils connaissent des synonymes pour les classer, après, selon leur fonction. Temps : 15 minutes. |
| OPÉRATOIRE | MD (phase de reconnaissance) | À partir d'un document audio (publicité « le jeu de l'oie »), les étudiants peuvent travailler sur un exercice à trous pour remplir les marqueurs discursifs. Temps : 10 minutes. Document : https://www.youtube.com/watch?v=sOvIUfcafl8 (Jeu de l'oie - La claude au fond du puits) ⁵⁹ . |
| | Préparation du débat | La classe se divise en deux et les groupes formés décident s'ils sont pour ou contre le fait que l'influence est un métier. Nous pouvons demander qu'ils utilisent au moins deux ou trois marqueurs discursifs travaillés dans la séance. Temps : 10 minutes. |
| | Débat | Le débat commence, l'enseignante se positionne comme modératrice (un étudiant peut aussi jouer ce rôle). Chaque équipe défend sa position tout en tenant compte des structures travaillées au préalable dans la séance. Temps : 15 minutes. |
| POST- | Conclusion | Mettre en relief des mots ou des structures utiles à la formation et clôturer le cours. |

Tableau 19 - Scénario pédagogique « Débat sur l'influence comme métier (Niveau B1-B2) »

⁵⁹ Il s'agit d'un exemple de document à traiter, il est possible qu'il y en ait d'autres, plus pratiques et plus complets.

8.3. Traduction

En ce qui concerne la traduction des marqueurs discursifs, une première stratégie de la part de l'apprenant serait d'essayer de trouver un équivalent de ce marqueur dans sa langue initiale ou dans une autre langue mieux maîtrisée. Nous avons déjà fait allusion à la difficulté – voire l'impossibilité dans certains cas – de traduire ces marqueurs discursifs. Cependant, il y a certaines ressources que les étudiants sont susceptibles d'utiliser afin de mieux comprendre le marqueur discursif en question.

Des ressources de traduction populaires sont disponibles en ligne, comme *WordReference*, *Linguee* et *DeepL*. Ces sites ont l'avantage de proposer des contextes, des exemples et des synonymes des mots pour mieux les comprendre, contrairement aux dictionnaires généraux, qui peuvent ne pas tenir compte de certaines utilisations ou significations plus spécifiques (Hartwell, 2020 : 12). En revanche, ils peuvent proposer une information lexicale qui peut être confuse pour les utilisateurs (*ibid.*). Ainsi, certaines plateformes de traduction peuvent réduire les équivalences comme *Google Translate*, caractérisé par une sur-simplification des résultats, de la même façon que les apprenants peuvent avoir tendance à limiter leurs requêtes à un seul mot ou à une traduction littérale (*ibid.*).

Concernant cette difficulté ou impossibilité de traduction, nous présentons quelques illustrations tirées de notre corpus et traduits par *DeepL*, où *es que* (exemple 33) est traduit par 'c'est' et *hombre* (exemple 43) est traduit par 'mec', ce qui change, voire élimine, toute signification de l'énoncé.

(33) *La chapuza que han hecho es que la han hecho muy de mal, Paco.* → Le travail bâclé qu'ils ont fait, **c'est** qu'ils l'ont très mal fait, Paco.

(43) *Nada, hombre que hoy hoy hemos comido de maravilla, hombre.* → **Rien, mec,** aujourd'hui nous avons eu un merveilleux repas, **mec.**

Enfin, aider les étudiants à faire plus attention aux différentes options et les sensibiliser au besoin de consulter au-delà de la première traduction proposée est un pas primordial pour renforcer les compétences dans la recherche autonome liée aux dictionnaires et ressources lexicales. L'enseignante ou l'enseignant peut aider les apprenants à examiner et à comparer les différentes ressources pour trouver celle qui propose les significations ou les exemples les plus appropriés et les plus accessibles. Il est donc nécessaire, comme Hartwell (2020 : 22) l'indique, d'encourager les étudiants à consulter leurs téléphones portables dans l'optique de promouvoir des pratiques positives autour de la recherche dans les dictionnaires ou d'autres dispositifs.

Nous proposons l'intégration de ces outils dans la séance « Conversation entre amis (Niveau A2-B1) » (Tableau 20).

Scénario Pédagogique « Conversation entre amis (Niveau A2-B1) »

| | Cible | Objectif(s) |
|------------|-----------------------------|---|
| PRÉ- | Introduction | Présenter les objectifs et le plan de la séance |
| | Grammaire | Remue-méninges pour rappeler le présent et le passé composé. Temps : 10 minutes suivi d'une activité de questionnement à l'oral. Temps : 5 minutes |
| | Vocabulaire | À l'aide d'un remue-méninge, les apprenants donnent des idées sur des sujets mondains qui induisent les conversations spontanées de connaissances qui se rencontrent dans la rue, comme la météo, le travail, les études, ou la famille. Puis, l'enseignante profite de ce moment pour leur demander une recherche de vocabulaire en s'appuyant sur leurs connaissances ou sur les traducteurs en ligne. Temps : 10 minutes. |
| | Compréhension de l'oral | À partir d'une vidéo ou un document audio d'une conversation entre amis comme, par exemple, https://www.youtube.com/watch?v=-1QHR-yXttY (« Conversation entre amis »), les étudiants peuvent noter ce qui leur semble typique de la langue orale. Dans un deuxième temps, l'enseignant peut noter les marqueurs discursifs qui y apparaissent dans le but de faire remarquer aux étudiants dans quels contextes ils sont utilisés. Temps : 20 minutes (trois écoutes plus la correction). |
| OPÉRATOIRE | Préparation du jeu de rôles | Comme dans la séance que nous avons mise en place dans les cours comportant notre corpus, nous proposons ici quelques minutes de préparation au jeu de rôles où les apprenants peuvent chercher du vocabulaire sur des traducteurs et prendre quelques notes, sans écrire tout un texte. Nous reprenons la consigne : tu rencontres quelqu'un que tu connais dans la rue, cela fait longtemps que vous ne vous êtes pas vus et vous commencez une discussion. Nous pouvons ajouter à la consigne l'incitation à utiliser au moins deux ou trois marqueurs discursifs. Temps : 10 minutes. |
| | Jeu de rôle | Les étudiants jouent le jeu pendant que l'enseignante prend des notes pour les commenter après. Si le groupe s'y prête, ils pourraient faire une sorte de concours où les autres étudiants notent la théâtralisation du jeu de rôles. Temps : 10 minutes. |
| POST- | Conclusion | Mettre en relief des mots ou des structures utiles à la formation et clôturer le cours. |

Tableau 20- Scénario pédagogique « Conversation entre amis (Niveau A2-B1) »

Quant aux ressources pour enseigner les marqueurs discursifs, d'autres auteurs s'accordent sur l'importance du recours à la technologie (Pihler Ciglič et al., 2021) et à l'audiovisuel (Balibrea Cáceres, 2003), et avec une autre méthode qui est l'analyse des corpus, considérée comme une méthode de travail qui vise à l'autonomie de leur apprentissage (Tran et al. 2016 : 125). Selon Pihler Ciglič et al. (2021 : 144), il s'avère que la technologie offre une combinaison optimale de tâches qui améliorent des pratiques d'enseignement plus traditionnelles, tout en offrant un niveau d'interaction élevé au sein d'un contexte social authentique et favorable au développement de la compétence pragmatique. Une idée à noter est l'importance que la technologie et les matériaux numériques ont gagnée ces dernières années, comme les documents audiovisuels de toutes sortes. D'après Pihler Ciglič et al. (2021 : 153), les exemples disponibles grâce à l'informatique rendent possible pour les étudiants l'observation du comportement non verbal et l'écoute des traits prosodiques de la part des interlocuteurs. En même temps, ils peuvent témoigner du contexte de l'interaction elle-même, tout en ayant accès à des emplois différents et aux nombreux contextes des marqueurs discursifs travaillés.

Dans le même ordre d'idées, Balibrea Cáceres (2023 : 847) postule que les médias sont un témoignage des manifestations linguistiques orales qui portent des unités linguistiques complexes comme les marqueurs discursifs. Il travaille sur des annonces publicitaires, qui, d'après lui, proposent des outils utiles pour l'enseignement et l'apprentissage de ces unités de l'oral. Il estime que les publicités en vidéo constituent une ressource utile car c'est un matériel authentique et fermé (*ibid.* : 848), qui n'admet pas de modification et qui témoigne de l'usage de la langue, lié aussi aux gestes et à la prosodie. Par ailleurs, il s'agit d'un support qui attire l'attention des étudiants et peut accueillir des expressions de l'oral plus facilement que d'autres documents comme les articles de presse ou des écrits similaires.

En conclusion, les idées proposées par les auteurs consultés, ainsi que les conclusions tirées des résultats observés lors de nos séances, nous donnent des pistes sur l'enseignement des marqueurs discursifs, que nous avons essayé de mettre en pratique avec la proposition de trois séances. Pour résumer, il y a des points clés dont il faut tenir en compte lors de nos séances de langue :

- Les marqueurs discursifs de la langue orale peuvent être enseignés à n'importe quel niveau si les matériaux et les explications sont adaptés.
- Il est indispensable de connaître au préalable le niveau des étudiants concernant la pragmatique et la connaissance des marqueurs discursifs.

- Il est nécessaire que l'enseignant connaisse la définition, la terminologie et les classifications des marqueurs discursifs.
- Il faut fournir beaucoup d'exemples dans des contextes différents.
- Il n'est pas nécessaire d'utiliser des technicismes, mais une métalangue adaptée.
- Une approche inductive serait intéressante pour les étudiants.
- Une phase de sensibilisation permettrait aux apprenants de mieux comprendre le fonctionnement de ces unités linguistiques avec des exemples réels.
- Il serait intéressant de mettre en place des activités de reconnaissance, tout en prévoyant une réflexion autour des marqueurs discursifs pour, par la suite, les mettre en pratique à l'oral (comme avec la dramatisation) et à l'écrit (avec de la production écrite).
- Il convient d'éviter les listes de marqueurs discursifs et d'adopter un usage raisonné des traducteurs.
- Il faut également tenir compte du temps consacré à ce type d'enseignement : les marqueurs discursifs en général, et ceux de la langue orale en particulier, ne peuvent pas être appris et acquis en une seule séance.

DISCUSSION

Le positionnement adopté lors de ce travail est en accord avec celui de Delahaie (2012 : 2) : « [les marqueurs discursifs] devraient constituer un ‘savoir’ et un ‘savoir-faire’ indispensables pour tout apprenant de FLE qui souhaite atteindre un niveau ‘seuil’ (B1) en français pour pouvoir communiquer, à l’écrit comme à l’oral ». De ce positionnement résultent trois axes : le premier abordé d’un point de vue purement linguistique, le deuxième d’un point de vue social et le troisième d’un point de vue didactique.

Le souhait premier est d’explorer la définition la plus concise possible de l’appellation ‘marqueur discursif’ et de tous les autres termes qui tournent autour comme le ‘discours’, la ‘communication’, la ‘conversation’ ou l’‘interaction’. Ainsi, nous avons comme ambition de confronter les théories linguistiques concernant le discours et les marqueurs discursifs dans l’optique de clarifier les enjeux de la terminologie et des fonctions afin de proposer une classification la plus claire possible. Dans cette démarche, nous avons fixé notre attention sur les marqueurs discursifs de la langue orale, ce qui nous amène à une définition de l’oralité et à un détour vers les registres de langues, qui diffèrent des niveaux de langue.

Le deuxième objectif que nous visons à travers ce travail est de faire un constat sur l’usage des marqueurs discursifs de la langue orale dans une optique sociale. Nous avons déjà évoqué l’idée que les marqueurs discursifs dépendent étroitement de la communauté linguistique qui s’en sert, ce qui se traduit par une dépendance et une variabilité selon la topographie et la chronologie : les marqueurs discursifs varient d’un endroit à un autre, malgré le fait que ce soit une communauté de la même langue initiale, et ils évoluent, changent, disparaissent ou apparaissent avec le temps. Nous avons voulu analyser l’usage que deux communautés linguistiques (les Espagnols et les francophones de l’Hexagone et de Bruxelles) font de ces marqueurs discursifs. Étant donné la proximité des territoires et des deux langues originaires du latin entre autres, nous nous sommes posé la question : l’utilisation, la fréquence et le co(n)texte des marqueurs discursifs à l’oral, sont-ils similaires dans les deux pays ? C’est de là qu’est née notre idée de travailler avec des corpus oraux réels, les plus récents et complets possibles.

Notre troisième intérêt vise à prendre en compte la didactique des langues. Nous amorçons cette étude en émettant l’hypothèse que l’enseignement de l’expression orale est susceptible de manquer de profondeur, une opinion partagée également par certains linguistes cités en introduction. Or, comme nous l’avons développé dans ce travail de recherche, les marqueurs discursifs et d’autres marqueurs de la pragmatique en général sont très présents dans la langue quotidienne des locuteurs. Avec ce travail, notre intention est de répondre à la question

suivante : si les marqueurs discursifs sont importants dans la langue, quel rôle ont-ils dans l'enseignement ? Ce qui fait surgir plusieurs questions : les manuels qui servent de base, de modèle ou de reflet de l'enseignement des langues étrangères, en tiennent-ils compte ? Nos étudiants, ont-ils connaissance des marqueurs et les utilisent-ils ? Il s'agit donc d'un sujet qui part dans plusieurs directions. De ce questionnement sont nées la consultation de corpus existants et la création d'un corpus de discours d'apprenants qui nous a aidé à mieux observer ce qui se passe lorsque les marqueurs discursifs entrent en contact avec la pédagogie, contact exploré sous le prisme de la didactique.

Quant aux corpus, bien que nous nous soyons servis de corpus oraux déjà constitués et disponibles en ligne, d'autres résultats se basent sur une création propre. Il s'agit de corpus composés d'enregistrements audio récoltés sur une période d'un an lors des cours d'ELE et de deux ans pour les séances de FLE. Ces corpus concernent un public universitaire de premier cycle, soit la première année de DUT. Les données recueillies sont étayées par des activités orales, concrètement des jeux de rôle et des débats semi-spontanés. Cet axe de la recherche consiste à observer dans quelle mesure les apprenants se servent des marqueurs discursifs de la langue orale, ainsi que de vérifier s'il y a une corrélation entre leur utilisation et l'image sociolinguistique proposée dans les manuels de langues étrangères.

De l'observation des productions orales émises par les apprenants découlent certains concepts de la linguistique qui sont implicitement mis en relief par ces activités et traités par nos analyses. Un premier concept est celui du discours en tant que forme d'action basée sur l'interaction qui dépend de normes sociales et historiques (Maingueneau, 1996b; Sarfati, 2019). Le discours se base sur l'interaction, terme qui a été défini dans cette étude comme « toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs » (Vion, 2000 : 17). Ainsi, la définition de ces termes nous a menés aux registres de langue. Ces derniers jouent un rôle important dans notre travail et dans nos observations puisque, en tant qu'éléments linguistiques dépendant de la pragmatique et du côté social de la langue, les marqueurs discursifs varient selon le registre utilisé. L'analyse des corpus a montré certaines difficultés de la part des étudiants quant à l'utilisation des marqueurs discursifs dans le registre approprié.

Le travail sur ces termes a abouti à un panorama théorique de la langue orale et de la langue écrite pour donner lieu, par la suite, à une étude approfondie des marqueurs discursifs, tout en tenant compte des enjeux de la terminologie, des définitions et de la classification. Les marqueurs discursifs ont été considérés ici comme des éléments invariables de la langue, provenant de catégories grammaticales diverses (Portolés Lázaro, 2002), où ces mêmes mots ou ensemble de mots ont d'autres rôles linguistiques. Les marqueurs discursifs sont

indépendants du point de vue syntaxique mais dépendants du point de vue lexical, sémantique et pragmatique. Ils doivent qualifier le processus d'énonciation et non pas la structure des énoncés. Leur rôle est d'ancrer les messages du locuteur dans une situation de communication donnée et de devenir les traces de son attitude énonciative (Fernandez, 1994 : 5). Ces marqueurs servent *grosso modo* à montrer l'attitude du locuteur, de modifier éventuellement celle de l'interlocuteur et à structurer la conversation.

La récolte des données et l'analyse des enregistrements ont montré que certaines personnes peuvent avoir des tics langagiers basés sur des marqueurs, comme évoqué dans le chapitre 2 de la présente recherche. C'est le cas de l'étudiant 3-FLE qui utilise le 'tic de langage' non standard *OK* dans presque chacune de ses interventions. Cela ne semble pas être le cas pour le reste des étudiants qui font appel à des marqueurs différents et variés selon le contexte.

Application de l'étude théorique sur le terrain

Nous avons commencé par une étude théorique dans le but d'appliquer les résultats des recherches en cours de langue étrangère et d'observer l'effet résultant de cette application pendant les séances. Deux questions principales peuvent se poser : d'une part, notre approche a-t-elle été fonctionnelle ? D'une autre part, les activités et la planification pédagogique mises en place, ont-elles donné des résultats satisfaisants ? Ces questionnements guident le développement qui suit.

Dans un premier temps, pour essayer de répondre à la question sur la façon dont les locuteurs espagnols et francophones de France et de Bruxelles se servent des marqueurs discursifs de la langue orale, cette thèse s'est basée sur différents types d'empreintes orales afin d'observer la présence des unités objet d'étude dans les cours de langue étrangère, et ceci de plusieurs points de vue : les corpus oraux des experts, les manuels, les étudiants. Nous avons suivi cette démarche pour analyser le besoin d'enseigner les marqueurs discursifs en cours de langue étrangère, et ce, particulièrement dans le cadre des études universitaires, d'un projet professionnel ou tout autre échange en langue étrangère.

Nous avons entrepris une quête des marqueurs discursifs dans une sélection de manuels de chaque langue et niveau. Les manuels peuvent servir d'illustration de ce qui est enseigné en cours. Ce sont des documents préparés par des experts en langue et en pédagogie qui peuvent guider les séances et les enseignements. Nous pensons que cette approche a également servi à notre étude, puisqu'elle nous a offert un panorama de ce qui est attendu en cours de langue pour l'enseignement des marqueurs discursifs. Ainsi, notre expérience a validé l'intérêt, pour l'enseignant de langue, de vérifier en amont comment les marqueurs discursifs sont présentés

dans les manuels. L'enseignant pourra de cette façon avoir un aperçu des différents modèles afin d'aborder ce sujet en cours.

Puis, il semblait pertinent de contraster ce que les manuels présentent avec ce que les experts en font. À notre avis, le fait d'analyser un corpus d'experts de la langue s'avère utile, voire nécessaire, du point de vue de la didactique. Les corpus oraux d'experts illustrent clairement les marqueurs discursifs les plus utilisés, dans quels contextes, avec quelles fonctions et dans quels registres. Nous considérons que ce travail de consultation a été utile pour nos séances et pour l'observation de ce que nos étudiants font des marqueurs discursifs pendant le déroulement des activités orales.

Le corpus d'apprenants a apporté des éléments précieux, puisqu'il nous a montré que le niveau de langue est important lorsqu'il s'agit d'enseigner des aspects pragmatiques. Nos résultats montrent que les étudiants de niveau supérieur utilisent plus aisément les marqueurs discursifs que les étudiants d'un niveau inférieur. Ces informations peuvent être intéressantes lorsqu'un enseignant ou une enseignante de langue étrangère prépare ses contenus dans le cadre d'une formation pour un niveau donné.

Un autre point à relever est l'étude contrastive caractéristique de notre travail. L'un des buts de ce travail de recherche est d'établir une comparaison entre l'enseignement de l'ELE et du FLE en ce qui concerne les marqueurs discursifs de la langue orale. Nous pensons que ce choix est intéressant pour plusieurs raisons. D'une part, l'étude contrastive nous permet de voir, grâce à l'analyse des manuels, les différentes façons de travailler en langue étrangère, ainsi que de voir ce qui semble utile et ce qui peut être amélioré dans les pratiques. D'autre part, malgré le fait que l'Espagne et la France soient des pays voisins, l'étude contrastive nous montre que l'enseignement des marqueurs discursifs de la langue orale – et d'autres aspects linguistiques – est traité de façon différente par les éditeurs des manuels. En outre, nos résultats issus des corpus d'experts montrent que chaque communauté linguistique visée utilise les marqueurs discursifs d'une manière qui lui est propre quant à la fréquence et à la présence des différents marqueurs. Cette information s'avère primordiale lors d'une préparation de formation en ELE ou en FLE pour un public francophone ou hispanophone respectivement, car s'il est important de connaître la langue à enseigner, il est également avantageux – bien que non indispensable – d'avoir des notions de la langue initiale pour mieux adapter nos pratiques. Le choix de l'étude contrastive entre les deux langues nous semble donc justifié, positif et bénéfique pour l'enseignement des langues.

Enfin, en ce qui concerne la didactique à proprement parler, nous avons mis en place des méthodes différentes pour présenter les marqueurs discursifs de la langue orale : la première année, nous les avons présentés dans un document récapitulatif avec des exemples dès le début et, lors de la deuxième année, nous avons procédé d'une façon plus intuitive pour l'étudiant, c'est-à-dire que nous ne les avons pas présentés au début, ils ont été présentés de manière implicite dans un document audio sans fixer l'attention dessus, et, enfin, nous les avons travaillés directement à partir d'activités de compréhension de l'oral, de reconnaissance de mots et d'ajouts d'exemples, suivies des activités orales enregistrées. Nous pensons que cette deuxième façon de procéder a mieux fonctionné que la première étant donné les résultats, même si le niveau de langue, plus élevé dans le deuxième groupe que dans le premier, compte aussi. C'est ce qui montre la comparaison entre le groupe d'ELE (niveau B1 environ) et le groupe de FLE 2021/22 (niveau A2 environ) qui a suivi le premier type de présentation des marqueurs discursifs de la langue orale et pour lesquels nous avons pu récolter 122 et 52 marqueurs respectivement, contrairement au groupe de FLE 2022/23 (niveau B1-B2) qui a bénéficié d'un apport de contenu (*input*), suivant la deuxième façon présentée *supra* et qui a comptabilisé 174 marqueurs.

Le ressenti sur la mise en place des activités orales a été plutôt positif. Les étudiants ont semblé adhérer à l'activité et l'apprécier, puisqu'ils ont même profité pour faire des blagues dans leurs discours, et ce, pour les deux types d'activités. Les débats ont été plus spontanés que les jeux de rôle de manière générale et les étudiants ont pris la parole plus aisément. L'enregistrement et analyse postérieure de ces séances ont montré que les marqueurs discursifs de la langue orale sont importants pour l'expression de nos étudiants qui se sont souvent servis de ceux qu'ils maîtrisent bien, dans la langue cible, dans une autre langue apprise, voire même dans leur propre langue. Ceci justifie l'importance que nous donnons aux marqueurs discursifs de la langue orale dans le cadre de ce travail. Ils sont nécessaires pour bien mener une conversation et les apprenants y ont recours même dans d'autres langues (*cf.* chapitres 5, 6 et 7) afin d'appuyer leurs discours. Un constat intéressant est le fait qu'ils ont recours à des marqueurs discursifs en anglais comme *so*, puis lorsqu'ils se rendent compte qu'ils ont fait appel à une autre langue, soit ils utilisent un autre marqueur dans la langue cible – erroné ou non – soit, dans le cas des étudiants d'ELE, ils se servent d'un marqueur en français.

Qu'est-ce qui a moins fonctionné ou n'a pas fonctionné ?

Notre recherche se base sur la prise de parole et son développement en langue étrangère de la part de nos apprenants. Nous avons observé des nationalités et des niveaux divers, ce qui donne lieu à des scénarios variés. Nous avons fait le constat de certaines faiblesses dans les discours de nos apprenants, dérivées spécialement du niveau de langue, surtout dans le groupe de FLE 2021/22, où les marqueurs discursifs n'ont pas été très présents. Malgré le fait que nous ayons donné une fiche comprenant une sélection de marqueurs du discours de la langue orale provenant des manuels – que nous avons utilisés comme guide –, il n'y a eu que 52 marqueurs au cours des cinq activités enregistrées, dont une bonne partie influencée par l'interlangue, ou des marqueurs peu variés. Parmi les marqueurs qui apparaissent dans cette fiche, un certain nombre a été bien utilisé comme 'voilà' ou 'alors'. C'est la raison pour laquelle nous estimons que notre fiche n'était pas adéquate pour ce niveau d'apprentissage, du moins, pas toute seule. Il aurait été pertinent d'y travailler davantage les marqueurs discursifs de la langue orale, avec plus d'activités pratiques et plus d'apports lexico-grammaticaux (*input*). Or, cette fiche a bien fonctionné dans les cours d'espagnol où l'ensemble des étudiants avait un niveau supérieur dans la langue cible.

Nous avons également remarqué que dans tous les groupes, certains étudiants lisent beaucoup leurs notes, pratique sans doute liée à l'insécurité linguistique que les étudiants de langues éprouvent. Nous sommes d'accord avec Alaez Galán (2020 : 264) lorsqu'elle soutient que ce manque de confiance mis en relief par la lecture des notes et le manque d'expressions pragmatiques peuvent dériver d'un « manque d'autonomie des étudiants, d'un historique 'chaotique' de l'apprentissage de la L2, d'autres interférences multiples comme, tout simplement, la présence de la caméra [ou, dans notre cas, un dictaphone] bien qu'ils aient eu le temps de s'y habituer ». En ce qui concerne l'enseignante, à part le fait de développer un peu plus les contenus pour les niveaux plus bas, le constat du manque de temps est primordial. En effet, à certains moments, l'explication des activités ou d'un point grammatical ou lexical a pris plus de retard que prévu, ce qui a raccourci notre activité finale.

Liée à ce concept de temps, une autre problématique à laquelle il a fallu faire face pendant cette expérience a été la planification des séances qui s'est parfois avérée insuffisante. À certaines occasions, le fait de vouloir faire parler tous les étudiants a eu pour effet la modification du plan de la séance. Le cas le plus représentatif est celui de la séance 4 de FLE 2021/22 (*cf.* 7.3.2.) où nous avons dû mettre en place deux activités orales dans une même séance, par manque de temps lors de la séance précédente. Ainsi, il aurait été plus fructueux d'allouer plus de temps à nos séances pour consacrer plus de temps aux explications et au travail dédié à la pragmatique

et aux marqueurs du discours. Prévoir plus de séances aurait aussi permis d'analyser davantage de données et d'obtenir des informations plus concises sur la situation des marqueurs discursifs en cours de langue étrangère. Comme J.-P. Narcy-Combes (1995 : 6) l'explique, « dans chaque situation, l'enseignant devra trouver un compromis entre ce qu'il faudrait faire et ce qu'il peut matériellement faire, ce qui sera peut-être une façon de hiérarchiser les priorités ».

Quant à la méthodologie suivie, un aspect qui semble avoir bien fonctionné mais avec certaines difficultés est celui de la récolte de données. En effet, les données ont été transférées dans des tableaux Excel, en réservant chaque colonne pour des informations différentes. Deux problématiques pouvaient se poser : d'abord le fait que la récolte de données concernant le corpus de manuels a été faite manuellement, ce qui peut être source d'erreurs et *errare humanum est*, certains détails ou mots ont pu nous échapper. Puis, dans cette même optique, d'éventuelles erreurs peuvent survenir dans le traitement de ces données recueillies dans un tableur. À une époque où l'intelligence artificielle (IA) et les outils informatiques sont en essor, il aurait peut-être été plus adéquat de s'aider d'un logiciel, ou d'une IA, surveillés par l'humain, ce qui aurait rendu la tâche plus facile. Le document Excel contenant tellement d'informations, il a parfois provoqué des erreurs et des incidents informatiques, voire des pannes. Si c'était à refaire, une meilleure façon d'annoter et d'analyser les données serait à mettre en place.

Sur la théorie

Dans cette recherche, le sujet de la place de l'oralité en cours de langue a été évoqué. En effet, il s'agit d'un sujet qui a été traité par des spécialistes mais qui reste encore discret. C'est ce que les auteurs consultés soutiennent (Agustín Llach, 2007; Blanche-Benveniste & Bilger, 1999; G. Brown & Yule, 1983; Chekila, 2020; Domínguez García, 2016; Fernandez, 1994; Fuentes Rodríguez et al., 2020; Holgado Lage, 2017; Noda, 2014) et ce que nos corpus ont montré : en espagnol l'explicitation des marqueurs discursifs de l'oral augmente avec les niveaux mais se maintient à un niveau assez bas ; en français, les marqueurs discursifs de la langue orale gagnent en explicitation au niveau B2, pour en perdre après, en niveau C1-C2. Dans tous les cas, les marqueurs discursifs de la langue orale sont très peu présents dans les manuels.

L'interlangue et le manque de connaissances en lien avec les marqueurs discursifs de la langue orale ont provoqué des choix erronés ou transposés d'autres langues lorsque nos apprenants faisaient appel aux marqueurs discursifs. Cette problématique est suscitée, bien évidemment, par le manque de connaissance de la part des étudiants mais, en observant plus attentivement, elle peut trouver son origine dans l'enseignement et l'acquisition de la pragmatique, car l'utilisation des marqueurs discursifs implique l'acquisition tantôt de la sociopragmatique,

tantôt de la pragmatique (Taguchi, 2011). L'étude de la pragmatique, comme nous annonçons au début de ce travail, va au-delà de la grammaire. Elle implique une connaissance des formes et de leurs possibilités fonctionnelles, ainsi que des exigences contextuelles qui déterminent les correspondances entre forme et fonction, ce qui donne lieu à une difficulté que ce soit pour l'enseignement comme pour l'acquisition des marqueurs discursifs. Cette difficulté d'enseignement se voit accrue par le système d'enseignement actuel dans les deux pays concernés par cette étude : groupes nombreux, niveaux souvent hétérogènes, espace et temps de cours réduits et séances souvent espacées.

Dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire, notre ambition a été de réaliser une étude de clarification théorique et formelle aboutissant à un travail pédagogique, lié, finalement, à l'ingénierie de la formation. Le but est de permettre aux étudiants de mieux s'adapter au pays étranger, de libérer la parole, d'améliorer leur aisance à l'oral et d'enrichir leurs discours oraux. Les défauts liés à notre mise en pratique qui ont été précédemment soulignés nous mènent à une révision du plan pédagogique et des activités à proposer. Cependant, ce mode opératoire nous a montré la potentialité de l'enseignement des marqueurs discursifs : il améliore l'expression orale des étudiants, qui, en même temps, comprennent mieux la langue cible, et contribue à fluidifier la conversation qui devient ainsi plus proche de la langue des experts. Parmi les idées proposées, il y a le fait d'étaler ces connaissances sur davantage de séances, toujours en lien avec les objectifs pédagogiques de l'année, car cinq séances ne sont pas suffisantes. Par ailleurs, ce manque de temps nous a amenées à proposer des ateliers au sein du CRIL uniquement liés aux jeux de rôle, aux débats et à l'interaction orale en général.

Et après ?

L'importance de l'enseignement de l'oral, de la pragmatique et des marqueurs discursifs a déjà été justifiée. Le dispositif mis en place pour cette étude a eu de bons résultats et des moins bons. Le fait que la langue orale doive être enseignée n'est plus discutable, particulièrement dans un contexte cosmopolite comme celui où nous vivons aujourd'hui. Les résultats et les défaillances de notre projet ont montré qu'il faut améliorer le dispositif d'enseignement de l'oral. De notre côté, plusieurs portes s'ouvrent : une analyse plus exhaustive des marqueurs discursifs qui peuvent provoquer des problèmes lors de leur enseignement ou de leur utilisation de la part des étrangers ; et, une enquête sur la manière d'enseigner le mieux possible les aspects pragmatiques de la langue. Des questions se posent alors : comment améliorer l'enseignement de l'oral en général et des marqueurs discursifs en particulier ? Dans une société qui va de plus en plus vers le numérique, comment appliquer l'avancement de l'informatique à nos propos ? Et, quelle influence l'IA et les outils numériques vont-ils avoir sur ces enseignements ?

Le travail de recherche déjà existant sur le discours et sur les marqueurs discursifs est large et, parfois, un peu confus. Une solution qui se présente à nous est donc de continuer à structurer, détailler et étudier plus minutieusement les éléments discursifs afin de proposer des solutions claires et simples pour la compréhension des apprenants mais aussi des enseignants de langue étrangère ou initiale. Ainsi, nous avons noté une tendance intéressante dans le fait que certains marqueurs diminuent en fréquence lorsque le niveau augmente, serait-ce dû à la maîtrise de la langue, qui les rend moins nécessaires ou à une priorité de la langue écrite ? Voici une autre question susceptible d'être explorée.

Nous avons précédemment postulé que les marqueurs discursifs diffèrent d'une zone linguistique à une autre. Ici, nous avons fixé notre attention sur les marqueurs discursifs de la langue orale espagnole d'Espagne et francophone de France et de Bruxelles, or souvent les régions se caractérisent par des marqueurs spécifiques et un étudiant qui fait ses études dans une ville pourrait considérer utile d'apprendre des marqueurs différents de ceux d'un autre étudiant qui se forme dans une autre ville. Un travail à effectuer serait donc d'aller plus loin dans la topotomie et dans la variété des marqueurs discursifs.

Enfin, nous avons énoncé le contexte informatisé dans lequel nous vivons de nos jours. L'utilisation de l'IA et des outils informatiques au service de la linguistique sont de plus en plus exploités par les linguistes. Une question à analyser et à développer serait donc la suivante : quel rôle a l'IA dans l'analyse linguistique des marqueurs discursifs ? L'IA est-elle capable de les appréhender et de travailler sur ces marqueurs ? Et l'humain, est-il capable de leur apprendre l'utilisation de ces marqueurs discursifs ?

CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Cette recherche sur les marqueurs discursifs de la langue orale et leur présence en cours d'ELE et de FLE s'inscrit dans le scénario d'une actualité d'échanges linguistiques et culturels. En effet, de nos jours, et spécifiquement dans les universités et le monde professionnel, les échanges entre les pays et les langues sont d'actualité. L'intégration dans une communauté linguistique, et donc la connaissance et l'application des normes pragmatiques, se révèlent importantes dans ce cadre international. Pour une intégration réussie, une bonne maîtrise de la communication orale s'avère essentielle. C'est dans ce contexte que nous nous sommes interrogées par rapport au rôle des marqueurs discursifs de la langue orale en cours d'ELE et de FLE, afin d'observer comment ils y sont intégrés – ou pourraient l'être – et d'aider les étudiants universitaires à améliorer leurs compétences langagières.

Les premiers chapitres de ce travail de recherche ont été consacrés à l'analyse de quelques théories, parfois un peu ambiguës, concernant la définition des marqueurs discursifs. Bien que beaucoup d'auteurs aient travaillé sur les marqueurs discursifs du point de vue linguistique, il reste un manque de conclusions définitives et de nomenclature. Ainsi, le chapitre 1 a été consacré à la définition des concepts clés nécessaires pour comprendre les marqueurs du discours et leur enseignement : discours, oralité, communication, conversation et interaction. Ce chapitre a aussi servi à explorer d'autres termes comme les registres de langue, la pragmatique en tant que branche de la linguistique, où les marqueurs discursifs s'inscrivent, ainsi que l'interlangue parmi d'autres concepts liés à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères que nous verrons reflétés dans nos résultats.

Le chapitre 2 concerne l'étude des marqueurs discursifs d'un point de vue terminologique, ainsi que d'autres termes qui entrent en conflit théorique avec celui de 'marqueur du discours'. Nous avons donc gardé les termes 'marqueur du discours' ou 'marqueur discursif' en tant que catégorie composite de 'connecteurs' et d'opérateurs', en les différenciant des 'ponctuants' et des 'organiseurs', car, à notre avis, les fonctions de ponctuer et d'organiser ne sont pas les seuls rôles des marqueurs discursifs. Nous avons également refusé les termes 'petits mots', 'locutions', 'constructions', 'mots' et 'particules', car estimés trop larges ou réducteurs, et dans tous les cas, trop vagues. Nous ne gardons pas non plus les termes 'tics de langage', 'interjections', 'conjonctions', entre autres, puisqu'ils nous semblent des termes en lien avec d'autres aspects linguistiques, différents des marqueurs du discours.

Le chapitre 3 a servi à mettre en exergue les fonctions et les classifications que caractérisent ces marqueurs du discours, ce qui facilite l'application pédagogique et notre étude des corpus.

Nous nous servons donc du terme ‘marqueur discursif’ en tant qu’élément linguistique grammaticalisé, invariable, qui peut se former à partir de catégories grammaticales diverses, indépendant du point de vue syntaxique, mais dépendant du point de vue lexical, sémantique et pragmatique. Ils sont souvent marqués par une prosodie particulière et sont difficilement traduisibles, voire pratiquement impossibles à traduire. Ils servent à guider et à structurer la conversation en montrant à l’interlocuteur comment interpréter le message, tout en rendant le processus communicatif plus efficace.

L’enseignement des marqueurs discursifs de la langue orale nous semble important dans la formation des étudiants puisqu’ils servent de guides interprétatifs qui facilitent le processus communicatif. Par conséquent, une bonne connaissance de l’emploi de ces éléments permettra d’améliorer le niveau de compétence linguistique et la compréhension du discours (Pihler Ciglič et al., 2021 : 144). L’application pédagogique de ces marqueurs discursifs a également été un sujet d’étude à plusieurs reprises dans le champ de la recherche en linguistique, même si le nombre d’études théoriques et d’observations est plus élevé que celui des travaux consacrés à l’application pratique en cours de langue.

Nous avons mis en pratique une analyse basée sur plusieurs corpus nous permettant d’examiner comment les marqueurs discursifs fonctionnent dans la langue des locuteurs natifs, de quelle manière ils sont représentés dans les manuels qui sont censés informer l’enseignement des langues selon les niveaux, et la façon dont les étudiants se servent de ces unités linguistiques. Le chapitre 4 tient compte des informations concernant notre collecte de données et le contexte où elle a eu lieu, celui-ci a dû être adapté en raison de la situation sanitaire, les normes en vigueur ne permettant pas les déplacements entre les deux pays. C’est pourquoi nous avons finalement travaillé avec des groupes d’étudiants de FLE allophones qui se trouvaient en France dans le cadre d’un programme de mobilité internationale.

Le chapitre 4 est également destiné à développer les caractéristiques de chaque corpus que nous avons consultés dont le *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA) et le Corpus du Français Parlé à Paris (CFPP2000), ainsi que le Corpus du Français Parlé en Bruxelles (CFPB), ou que nous avons créés comme, par exemple, le corpus des manuels et le corpus des discours des apprenants. Ce chapitre contient également une description des activités mises en place lors de nos enregistrements et la justification de ces choix. Nous avons travaillé avec des mesures sous forme de pourcentages, ainsi qu’avec des illustrations par le biais de figures et de tableaux, dans le but de rendre l’information plus compréhensible et visuelle.

Dans l'axe didactique, l'interrogation principale était : les marqueurs discursifs de la langue orale sont-ils suffisamment mis en avant dans les cours de langue étrangère ? Pour y répondre, la création d'un corpus de manuels concernant les niveaux A2, B2 et C1-C2 de chaque langue a été essentielle. Ce corpus a été aussi présenté dans le chapitre 4 et il nous a servi à analyser différents points, dont la fréquence et le niveau d'explicitation que ces marqueurs du discours occupent dans les manuels et la façon dont ils sont présentés. De cette analyse surgit le constat que les marqueurs discursifs de la langue orale sont rarement présentés explicitement et que le degré d'explicitation n'augmente pas toujours, au fur et à mesure que le niveau de langue évolue. En effet, même si nous avons récolté 3 965 marqueurs discursifs de la langue orale dans les manuels de FLE et 1 852 pour ceux concernant l'ELE, ils sont souvent traités de manière implicite dans des activités dédiées à d'autres compétences, sans une section consacrée de manière particulière à ce point. Le nombre de marqueurs dans les manuels de chaque langue n'implique pas forcément une fréquence précise ou une explicitation majeure de ceux-ci : bien que les manuels de FLE comptabilisent plus d'occurrences, le nombre de marqueurs qui y sont travaillés ou présentés de façon explicite n'atteint pas 2 % dans chaque niveau. Par contraste, au niveau A2 d'ELE, 30 % des marqueurs discursifs de la langue orale sont explicités et 70 % sont sans explication. En revanche, en ce qui concerne les autres niveaux, cette explicitation n'atteint pas plus de 2,5 %. L'hypothèse de départ est donc validée : les marqueurs discursifs de la langue orale sont très peu représentés dans les manuels de langues, miroir des programmes de cours de langue.

D'autre part, ce corpus de manuels nous a donné l'opportunité de créer une liste de marqueurs discursifs de la langue orale, dont les occurrences ont pu être observées dans les corpus des natifs (CREA pour l'espagnol, CFPP2000 et CFPB pour le français). Le français et l'espagnol étant des langues romanes et gardant certaines ressemblances, nous sommes donc parties de l'hypothèse que l'usage des marqueurs discursifs de la langue orale serait similaire, tant en fréquence qu'en fonctionnement. Or, ces données, étudiées dans le chapitre 5 pour l'espagnol, le chapitre 6 pour le français et le chapitre 7 pour la comparaison entre les deux, nous ont montré que les francophones utilisent plus de marqueurs discursifs de la langue orale (2,4 %) que les Espagnols (1,08 %). Par ailleurs, les marqueurs discursifs utilisés par les Espagnols sont moins divers, puisqu'il y a une grande quantité d'occurrences de *bueno* et de *pues* alors que le nombre des autres marqueurs est beaucoup plus restreint. En revanche, les marqueurs francophones sont plus variés et la différence de fréquence entre les marqueurs est moindre que pour les marqueurs espagnols. Malgré les difficultés rencontrées lors de la collecte de données, ainsi que la marge d'erreur existante, due à l'analyse manuelle de ces données, notre hypothèse affirmant que les marqueurs discursifs de la langue orale sont aussi fréquents en français qu'en espagnol n'est

donc pas validée. En outre, dans les deux langues, ces marqueurs ont des rôles très similaires, ce qui valide la deuxième partie de l'hypothèse selon laquelle chaque communauté linguistique analysée se sert de manière similaire des marqueurs discursifs de la langue orale.

En tant qu'enseignants – et même en tant qu'apprenants – nous visons à nous approcher de la langue telle qu'elle est parlée par les locuteurs natifs ou experts, d'où le fait que nous ayons analysé des corpus oraux d'experts hispanophones et francophones et comparé la fréquence et la manière de se servir des marqueurs discursifs par les populations concernées dans notre étude et le panorama dessiné par les manuels. Dans les chapitres 5, 6 et 7, nous avons pu observer que le manque d'explicitation dans les manuels rejoint le fait que l'usage dépeint de ces marqueurs discursifs est rarement semblable à l'utilisation que les Espagnols et les francophones font des mêmes marqueurs analysés, autrement dit, seuls quelques marqueurs discursifs ont une fréquence similaire dans les manuels et dans les corpus oraux. Nous démontrons ainsi que les manuels n'illustrent pas dans tous les cas les bons usages des marqueurs discursifs. À titre d'exemple, nous citerons les cas de *pues*, *hombre* et *mire*, qui sont des marqueurs discursifs gardant une certaine corrélation entre le corpus oral et les manuels. Quant au français, seulement 'bon' et 'en fait' présentent une fréquence similaire dans les deux corpus, natifs et manuels.

Un autre aspect intéressant dans les manuels est la métalangue utilisée. Cet aspect, mis en évidence dans le chapitre 8, rejoint les difficultés énoncées au début concernant la terminologie et la définition des marqueurs discursifs. Peu de manuels consultés utilisent le terme 'marqueur discursif' ou similaire, pour mettre en valeur ces unités linguistiques. En revanche, les termes 'expression', 'connecteur' ou d'autres termes, selon le manuel, sont nombreux, ainsi que l'absence de nom pour ces unités, souvent représentées dans des tableaux sans titre métalinguistique, où seule leur utilisation est énoncée. Cette problématique peut provoquer des confusions puisque des unités différentes sont parfois assimilées dans un même tableau. En résumé, l'hypothèse portant sur le fait que les marqueurs discursifs ne sont pas bien illustrés en cours de langue étrangère est validée dans les cas où l'enseignement des marqueurs discursifs repose uniquement ou essentiellement sur l'utilisation des manuels.

Enfin, si les méthodes de langues étrangères n'illustrent pas fidèlement l'usage des marqueurs discursifs de la langue orale que les locuteurs font dans leurs discours quotidiens, la question à propos de leur utilisation de la part des étudiants se posait. Lors des enregistrements et de leur préparation préalable, nous nous sommes interrogées sur deux faits : premièrement, la fréquence des marqueurs discursifs augmenterait-elle au fur et à mesure de l'avancée des

séances ? Et deuxièmement, le type d'activités proposé engendrerait-il un plus grand recours ou non ? Ces aspects ont été examinés dans les chapitres 5, 6, 7 et 8.

Concernant le premier questionnement, nous avons pu observer qu'aucun groupe participant à notre expérimentation n'a montré d'amélioration dans l'usage de marqueurs discursifs avec l'avancée des séances. En revanche, contrairement à ce qui était attendu, dans le groupe de FLE de deuxième année (niveau B1-B2), la fréquence des marqueurs a diminué au fur et à mesure des séances, même si cela peut aussi être corrélé au fait que l'assiduité des étudiants a également diminué. Dans les autres groupes, les résultats sur graphiques montrent une courbe qui descend et qui remonte au fil des cours sans jamais dépasser le nombre des marqueurs de la première séance, où, pour rappel, nous avons traité les marqueurs discursifs explicitement à l'aide d'une fiche. Nous retrouvons une situation semblable lorsque nous analysons la variété des marqueurs discursifs utilisés par séance : le groupe d'espagnol et le premier groupe de FLE (niveau A2-B1) montrent une augmentation de la diversification des marqueurs discursifs utilisés, qui baisse lors de la dernière séance, et le groupe 2 de FLE (B1-B2) montre d'abord une baisse, pour ensuite augmenter lors de la dernière activité orale enregistrée. Concernant l'équivalence entre la fréquence des marqueurs discursifs dans les manuels et dans les discours de nos apprenants, les données illustrées dans le chapitre 5 (*cf.* 5.2.3.) ont montré que l'usage que les apprenants font des marqueurs discursifs n'est pas en corrélation avec ce que les manuels montrent dans chaque niveau. Une situation similaire est observée dans les cours de FLE (*cf.* chapitre 6, 6.2.3.), à l'exception de deux marqueurs discursifs, 'bien sûr' et 'en fait' qui ont une fréquence très similaire dans les manuels et dans le groupe d'apprenants de FLE du niveau B1-B2. En outre, il est intéressant de signaler que les apprenants de tous les groupes ont utilisé davantage de marqueurs du discours dans les jeux de rôle que dans les débats, à l'exception du groupe 2 de FLE (niveau B1-B2) qui s'en est servi 25 fois pour un jeu de rôle, contre 68 fois en débat et 81 dans le jeu de rôle sur l'entretien d'embauche.

Toutes ces hypothèses et sous-hypothèses nous ont amenées à nous demander à quel point l'interlangue affecte le choix des marqueurs discursifs de la langue orale de nos apprenants. Avant d'entamer notre étude, nous émettions l'hypothèse que l'interlangue est marquée par le choix des marqueurs discursifs fait par les étudiants. Dans les chapitres 5, 6 et 7, nous démontrons que cette influence se manifeste par le biais de substitution des structures provenant de la langue cible ou d'une autre langue apprise, comme, par exemple, l'anglais. En effet, même si notre public était majoritairement francophone dans les cours d'ELE et allophone dans les cours de FLE, comme nous l'énoncions dans le chapitre 8, l'influence de l'anglais dans les cours d'ELE et de FLE a particulièrement été observée – et pas seulement de la part des

apprenants anglophones – ainsi que l’influence du français dans les séances d’ELE. D’ailleurs, l’utilisation de l’anglais, et particulièrement des marqueurs discursifs *OK* et *so*, a marqué nos séances enregistrées. Ces deux marqueurs ont été plus utilisés par les étudiants allophones autres que francophones, que par les anglophones. Ils ont été plus présents dans les jeux de rôle, mais plus variés lors des débats, que ce soit en cours d’espagnol ou de français, même si en cours de FLE, plus de marqueurs discursifs en anglais ont été employés. En conclusion, notre hypothèse de l’influence de la langue initiale ou d’autres langues apprises est également validée.

Pour terminer, dans le chapitre 8, nous avons eu pour objectif de proposer des idées pédagogiques qui, nous l’espérons, seront pertinentes pour l’enseignement de la langue orale en cours d’ELE et de FLE, voire d’autres langues. Les jeux de rôle et les débats semi-spontanés se présentent comme des activités permettant d’inscrire l’oralité de façon générale, et l’usage des marqueurs discursifs particulièrement, sous une forme similaire à une situation communicative réelle. Par ailleurs, nous trouvons que les techniques de traduction, ainsi que l’application des TICE (Technologies de l’Informations et de la Communication pour l’Enseignement), s’avèrent être des outils très présents dans la didactique de nos jours et pourraient être utiles dans l’enseignement des marqueurs discursifs.

Les études contrastives entre les marqueurs discursifs des deux langues sont courantes du point de vue linguistique. Cependant, le fait de contraster des langues étrangères avec la participation de la population étudiante apporte une certaine originalité car, à notre connaissance, notre recherche est parmi les premières à récolter et à comparer des données provenant de la salle de cours de deux langues enseignées, surtout dans le secteur Lansad.

Enfin, cette thèse vise à poser de nouvelles questions sur l’enseignement de l’oralité et, plus concrètement, des marqueurs discursifs. Elle tient aussi à inviter à la recherche de domaines encore peu explorés, comme l’enseignement de la pragmatique et l’approfondissement que cela implique. Elle ouvre les portes à davantage d’études de cas pratiques où l’étudiant est le centre de l’action et où l’exploration des techniques d’enseignement de l’oral prend de l’importance. De nombreuses pistes à poursuivre apparaissent avec cette étude des marqueurs discursifs, comme, par exemple, l’analyse plus concise de certains marqueurs qui se ressemblent dans les deux langues, ou ceux qui ne se ressemblent pas du tout, ainsi que la recherche de nouvelles techniques pédagogiques, afin de familiariser les apprenants avec l’utilisation des marqueurs discursifs, tout en leur permettant de mieux intégrer une communauté linguistique.

GLOSSAIRE

Acquisition (des langues) : De façon générale, « *this term refers to beginning the learning of another language after a first language (L1) has been acquired* » (Hummel, 2021 : 1). Ce terme peut également faire référence au champs de recherche qui étudie la capacité humaine d'apprendre des langues autres que la langue première dans n'importe quelle étape de la vie à partir de l'enfance tardive, une fois que la langue premières ou les langues premières ont été acquises (Ortega, 2009 : 1–2).

Apprendre : « Modifier son comportement et ses représentations. Traiter l'information de manière à pouvoir la mémoriser et la réutiliser ultérieurement lorsque le besoin s'en fera sentir » (Raynal & Rieunier, 1997).

Apprentissage : « L'apprentissage consisterait donc en un processus permettant la maîtrise progressive d'une dynamique, la capacité de s'ajuster, de prendre appui sur cette dynamique, afin d'obtenir l'adaptabilité et la flexibilité caractéristiques d'un haut degré de contrôle de l'action » (Bril, 2002 : 253).

Apprentissage d'une langue seconde : ou *second language learning* en anglais est décrit comme « *acquiring knowledge of a subject or a skill by study, experinece, or instruction* » [l'acquisition de la connaissance d'un sujet ou d'une compétence par l'étude, l'expérience ou l'instruction].

Communication : Émission qui nécessite d'une réception, c'est-à-dire pour que la communication se produise il faut un émetteur actif et un récepteur passif. L'émetteur encode son message de forme que le récepteur décode le message avec les mêmes signes et reconstitue le message (Kerbrat-Orecchioni, 2010 : 25).

Contexte : Il s'agit d'un mot polysémique. Il peut faire allusion à tous les facteurs situationnels qui sont pertinents pour comprendre le comportement linguistique et son apprentissage. Il peut également faire référence à l'environnement journalier des apprenants et l'institution où ils apprennent (Narcy-Combes., M.-F. Narcy-Combes, J.-P., McAllister, Leclère & Miras, 2019 : 56). Par ailleurs, « *context is a variable in language development* » (Narcy-Combes, M.-F. et al., 2019 : 65).

Co-texte : Nous comprenons le co-texte comme les « énoncés à gauche et à droite » du terme à analyser (Adam, 2011).

Conversation : « toute conversation est en fait une succession de ‘mini-incidents’ [...] et c’est seulement au prix d’un incessant travail de rafistolage (un ‘bricolage interactif’) que les interactants parviennent à construire ensemble un ‘texte’ à peu près cohérent » (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 45).

Corpus : De façon générale, nous pouvons appeler ‘corpus’ un ensemble large de différents types de textes, oraux ou écrits, sous forme électronique, de plusieurs millions de mots qui sont codifiés et classifiés adéquatement. Ces mêmes textes sont sauvegardés et traités dans des moyens de stockage massif et, de cette manière, ils permettent à l’utilisateur de réaliser des requêtes différentes, parmi des grandes quantités de textes électroniques (Pitkowski & Vásquez Gamarra, 2009 : 33).

En résumé, il s’agit d’un « ensemble de textes établi selon un principe de documentation exhaustive, un critère thématique ou exemplaire en vue de leur étude linguistique » (‘Trésor de la Langue Française informatisée (TLFi, n.d.).

Débat : « Action de débattre; discussion généralement animée entre interlocuteurs exposant souvent des idées opposées sur un sujet donné » (‘Trésor de la Langue Française informatisée (TLFi)’, n.d.).

Discours : Une première définition est « tout ce qui part de la faculté de la parole et [...] dérivé du verbe *dicere*, dire, parler », et « dans un sens plus strict, [ce terme] signifie un assemblage de phrases et de raisonnements réunis et disposés suivant les règles de l’art » (Diderot & D’Alembert, 1980 :1033). Ainsi, le ‘discours’ est aussi défini comme la pratique de la langue dans l’interaction (Adam, 2011 : 23).

Échange (dans le discours) : L’échange dans ce champ d’étude peut être considéré en tant que « unité constituée » qui décrit « la structure interne propre à l’échange, c’est-à-dire ses constituants (interventions, actes) et les fonctions qu’ils représentent » (Remi-Giraud, 1987). D’autre part, l’échange peut être compris comme une unité constituante. Ainsi, « dans le cas de conversations comportant une succession d’échanges, de décrire la relation de ces échanges entre eux, c’est-à-dire leur mode d’enchaînement » (*ibid.*).

Enseigner : « Proposer à l’apprenant un certain nombre de situations qui visent à provoquer l’apprentissage visé » et « organiser des situations d’apprentissage » et que « cette organisation d’apprentissage doit tenir compte [...] des dimensions affectives, sociales, pédagogiques, psychologiques, didactiques..., mises en jeu dans l’acte d’enseignement/apprentissage » Raynal & Rieunier (1997).

Interaction : « Toute action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus » (Vion, 2000 : 17)

Interférence : Il existe de l'interférence positive ou négative d'un apprentissage sur un autre. « En cas d'interférence de l'apprentissage 1 sur l'apprentissage 2, on parle d'interférence proactive ; en cas d'interférence de l'apprentissage 2 sur la mémorisation du matériel appris en 1, on parle d'interférence rétroactive ». Par ailleurs, « dans le cas de l'apprentissage de matériel ayant du sens, l'apprentissage antérieur peut faciliter l'apprentissage ultérieur si le premier apprentissage fournit un cadre conceptuel susceptible de servir d'ancrage aux idées contenues dans le passage ultérieur » (Raynal & Rieunier, 1997).

Interlangue : « La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible » (Vogel, 1995 : 19).

Jeu de rôle : « Jouer des situations plus ou moins fictives dans l'intention de faciliter l'apprentissage d'un savoir-être, d'un savoir-faire, d'un savoir-dire » (Leblanc, 2002 : 17).

Langue initiale : Fait référence à ce que la plupart d'auteurs considèrent la langue maternelle ou L1 (Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., McAllister, Leclère & Miras, 2019). Selon Ortega (2009 : 5) « *SLA [Second Language Acquisition] researchers use the terms mother tongue, first language or L1 generically to refer to the language [in the case of monolingual acquisition] or languages (in the case of bilingual or multilingual acquisition) that a child learns from parents, siblings and caretakers during the critical years of development, from the womb up to about four years of age* ».

Langue seconde ou étrangère : En ce qui concerne la langue seconde ou L2, « *the terms additional language, second language and L2 are used in SLA to refer to any language learned after the L1 (or L1s)* » (Ortega, 2009 : 5), même si c'est un peu plus compliqué, car cela dépend de l'environnement et les situations où la personne est née et où les langues se développent (*ibid.*). Par ailleurs, le terme 'L2' peut signifier la troisième, quatrième, dixième etc. langue apprise (*ibid.*).

Langue : « Inventaire qui englobe la totalité des mots et expressions existants en état latent dans une langue) [. Elle] n'est pas vive, mais plutôt virtuelle; c'est par l'intermédiaire du discours que la langue est ressuscitée et devient vive » (Valerica Ivan, 2015 : 3).

Métalangage : « Une distinction a été faite dans la logique moderne entre deux niveaux de langage, le "langage-objet", parlant des objets, et le "métalangage" parlant du langage lui-même » (Mamosyuk, 2021 : 12).

Oral : « L'oral implique l'ensemble de la personne. La production verbale ne peut pas être dissociée de la voix et du corps. Tout signifie : espace, distances sociales (telle qu'elles ont été étudiées par la proxémique), habitudes culturelles. Les silences eux-mêmes ne peuvent pas être masqués. » (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001 : 5).

Phraséologisation : « Processus représentant l'ensemble de changements qui affectent une combinaison libre de mots jusqu'à ce qu'elle devienne une unité de sens figée » (Sánchez López, 2015 : 163, traduit par nos soins).

Plurilinguisme : « *The ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent, has proficiency of varying degrees in several languages and experience of several cultures* » (Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J.-P., McAllister, Leclère & Miras, 2019 : xiii).

Pragmatique : « Étude de la langue du point de vue de la relation entre les signes et les usagers » ('Trésor de la Langue Française informatisée (TLFi)', n.d.). Il s'agit également de la branche de la linguistique qui tient compte de la signification de ce qui est exprimé par le locuteur ou le scripteur et interprété par l'interlocuteur ou le lecteur, qui partagent un même code linguistique et social (cf. Yule, 1996).

Second Language Learning : Acquisition de la connaissance d'un sujet ou d'une compétence par l'étude, l'expérience ou l'instruction (Brown, 2007: 385).

Situation d'interlocution : La construction des places et des rapports de places dans l'échange, la structure de l'interaction (Garcia-Debanc & Delcambre, 2001 : 13).

Spontanéité : Tel que nous l'avons énoncé dans la présente thèse, la spontanéité renvoie à « l'improvisation ou au manque de planification préalable du discours, même s'il ne s'agit pas d'une règle générale » (Kerbrat-Orecchioni, 1999 : 41).

INDEX DES AUTEURS

- Adam40, 41, 65, 69, 225, 226
 Agustín Llach19, 215
 Alaez Galán52, 98, 99, 128, 214
 Álvarez-Castro61
 Álvarez-Prendes61
 Anscombre59, 61
 Aschenberg28, 81, 82, 83
 Autchlin (v. Roulet et al.)35, 36, 47, 60
 Balibrea Cáceres21, 196, 201, 202, 206
 Banegas Saorin31
 Barbéris43, 44
 Barnier122
 Beauchet122, 125, 128
 Beeching160
 Benveniste38, 47
 Bergounioux43
 Biber19, 48, 49, 59, 67, 68, 73, 74
 Bilger42, 43, 44, 45, 215
 Blanche-Benveniste42, 43, 44, 45, 84, 215
 Blumenthal159
 Borreguero Zuloaga45, 59, 79
 Boulila Frikh122, 125, 128
 Bourcier62
 Branca-Rosoff121
 Brenes Peña75
 Brill225
 Briz63
 Brown19, 42, 52, 215, 228
 Bruxelles66, 159, 177
 Cadiot66
 Calas84
 Carter-Thomas40
 Casado Velarde74
 Caslaru52, 53, 54
 Castillo Lluch79
 Cavalla (v. Tran et al.)195, 201, 206
 Chanet21, 31, 58, 60, 63, 65, 66, 69, 92
 Charolles36
 Chekila125, 215
 Chevalier43
 Christl73, 74, 87, 88, 89
 Combettes36, 37
 Company Company57, 79
 Conrad (v. Biber et al.)48, 49, 59, 67, 68,
 73, 74
 Cook19
 Corral Esteve27, 200
 Coseriu81
 Cresti44
 Cuenca68, 76
 Culioli42
 D'Alembert40, 226
 Danon-Boileau64
 Décuré126
 Delahaie20, 22, 70, 158, 159, 209
 Delcambre228
 Deng158
 Denturck77
 Dewaele52, 53, 54
 Diderot40, 226
 Domínguez García21, 70, 78, 91, 215
 Dörnyei92
 Dostie50, 76, 84, 86
 Drescher25, 31, 71
 Ducrot36, 59, 61, 62, 66
 Dumont43
 Elvira31, 47, 57, 73, 78
 Estellés68, 76
 Fernandez 19, 43, 63, 71, 76, 77, 84, 211,
 215
 Fernández Gómiz91
 Finegan (v. Biber et al.)48, 49, 59, 67, 68,
 73, 74
 Flahault46
 Fleury121
 Fradin66
 François43
 Frank-Job25, 31, 71
 Fuentes Rodríguez21, 27, 45, 57, 59, 60,
 61, 68, 79, 144, 176, 177, 195, 201, 202,
 215
 Garagnon84
 Garcia-Debanc228
 González Blanco74, 83
 Goosse48, 49
 Grevisse48, 49
 Grossmann71
 Gülich58, 64, 66, 71
 Hagège45, 80, 81
 Hares19
 Hartwell19, 40, 71, 204
 Hatim80, 82
 Hermoso Mellado-Damas62
 Hidalgo Navarro31, 70, 83
 Holgado Lage91, 215
 Hummel52, 225

| | | | |
|--|--|--|---|
| Hwang | 158, 176 | Parodi..... | 20, 57 |
| Jakobson..... | 46 | Pellat (v. Riegel et al.) | 37, 38, 59, 60, 61, 85 |
| Johansson (v. Biber et al.) | 48, 49, 59, 67, 68, 73, 74 | Peltier..... | 160 |
| Kerbrat-Orecchioni...20, 21, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 225, 226, 228 | | Pérez Béjar (v. Fuentes Rodríguez et al.)...21, 27, 57, 195, 201, 202, 215 | |
| Kotschi | 60, 61, 66 | Pihler Ciglič..21, 27, 60, 61, 73, 195, 196, 197, 198, 200, 206, 220 | |
| La Rocca..... | 22, 70 | Pires | 121 |
| Lagae | 31 | Piron..... | 58 |
| Léard..... | 62, 77, 78 | Pitkowski | 27, 28, 226 |
| Leblanc | 125, 126, 227 | Pons | 63 |
| Leclère..... | 20, 51, 225, 227, 228 | Porroche Ballesteros | 64 |
| Lee-Goldman..... | 31, 74 | Portolés Lázaro | 63, 70, 73, 74, 78, 81, 82, 83, 89, 90, 91, 92, 101, 134, 210 |
| Leech (v. Biber et al.) | 48, 49, 59, 67, 68, 73, 74 | Push | 76, 84 |
| Lefeuve | 64, 121, 160 | Ranson | 160 |
| Lindqvist..... | 52 | Raynal..... | 52, 225, 226, 227 |
| López Serena..... | 45, 59, 79 | Remi-Giraud | 226 |
| Loureda Lamas | 20, 28, 57, 73, 76, 81, 82, 83 | Riegel..... | 37, 38, 59, 60, 85 |
| Luzzati..... | 40, 64 | Rieunier..... | 52, 225, 226, 227 |
| Maingueneau...35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 49, 210 | | Rioul (v. Riegel et al.) | 37, 38, 59, 60, 61, 85 |
| Mamosyuk..... | 228 | Rodgers..... | 51, 52 |
| Marimón Llorca..... | 37, 70, 71, 73, 76, 84 | Rodríguez Somolinos | 86 |
| Martí Sánchez., | 21, 23, 27, 31, 32, 57, 58, 59, 71, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 83, 92 | Rojas | 21, 66, 92 |
| Martín Zorraquino | 73, 76, 84, 89, 90, 91, 92, 134 | Rossari | 60 |
| Mason..... | 80, 82 | Roulet..... | 35, 36, 47, 60, 122 |
| Masset-Martin | 197, 199 | Rovira Gili (v. Fuentes Rodríguez et al.) | 21, 27, 57, 195, 201, 202, 215 |
| McAllister..... | 20, 51, 225, 227, 228 | Rubattel(v. Roulet et al.)..... | 35, 36, 47, 60 |
| Messias Nogueira | 20, 81 | Rudka..... | 20, 57 |
| Mihaela Andrei..... | 52, 53, 54 | Ruggia..... | 21 |
| Mihu Cibu | 49, 50, 57, 59, 76, 78, 84 | Ruiz Gurillo | 67 |
| Miras..... | 20, 51, 225, 227, 228 | Sánchez López | 57, 228 |
| Moeschler (v. Roulet et al.) | 35, 36, 47, 60 | Sarfati..... | 37, 38, 39, 41, 42, 210 |
| Montolío Durán | 76 | Saussure | 35, 40 |
| Montoro del Arco | 67, 85 | Savio | 80 |
| Moreda Leirado | 65 | Scarano | 44 |
| Morel | 64 | Schelling (v. Roulet et al.)... 35, 36, 47, 60 | |
| Mosegaard-Hansen..... | 57, 63, 66, 160, 177 | Schmidt..... | 197 |
| Narcy-Combes, J.-P...20, 51, 197, 215, 225, 227, 228 | | Schmoll..... | 125 |
| Narcy-Combes, M.-F. | 20, 51, 225, 227, 228 | Schwarze..... | 64, 128 |
| Navarro Tomás..... | 84, 85 | Schyvens (v. Pihler Ciglič et al.) | 21, 27, 60, 61, 73, 195, 196, 197, 198, 200, 206, 220 |
| Nguyen | 66 | Scott | 92 |
| Noda | 35, 38, 42, 43, 44, 57, 69, 215 | Serrano Reyes | 91 |
| Ortega..... | 225, 227 | Simonin-Grumbach..... | 38, 39 |
| Padilla Herrada (v. Fuentes Rodríguez et al.)..... | 21, 27, 57, 195, 201, 202, 215 | Sinclair..... | 39 |
| Paillard | 62 | Soler Bonafont..... | 91 |
| | | Suau Jiménez | 92 |
| | | Taguchi | 216 |

| | | | |
|--|--|----------------------|--------------------------------------|
| Teston-Bonnard..... | 64 | Vásquez Gamarra..... | 27, 28, 226 |
| Todorov | 36 | Vauclin..... | 106 |
| Tran | 195, 201, 202, 206 | Vázquez Molina..... | 59, 60, 61, 71 |
| Traverso..... | 66, 159, 177 | Vázquez Veiga..... | 65 |
| Tutin (v. Tran et al.) | 195, 201, 202, 206 | Vincent..... | 42, 43, 63, 64, 86, 87 |
| Valerica Ivan | 40, 41, 227 | Vion | 47, 128, 210, 227 |
| Vande Castele (v. Fuentes Rodríguez et al. et Pihler Ciglič et al.) | 21, 27, 57, 60, 61, 73, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202 205, 206, 215, 220 | Vogel..... | 52, 53, 54, 227 |
| | | Weber..... | 51 |
| | | Winther | 64, 160 |
| | | Yule.... | 19, 31, 42, 49, 50, 51, 71, 215, 228 |

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle: théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Bruxelles: Mardaga.
- Adam, J.-M. (1993). Le texte et ses composantes. *Revue de Sémio-Linguistique Des Textes et Discours: Configurations Discursives*, (8). Repéré le 11 Août 2022 à <https://journals.openedition.org/semel/4341?&id=4341&lang=en>
- Adam, J.-M. (1999). *Le Récit*. Paris, France: PUF.
- Adam, J.-M. (2011). *La linguistique textuelle*. Paris, France: Armand Colin.
- Adam, J.-M. (2019). La notion de texte. *Encyclopédie Grammaticale Du Français*. Repéré le 11 Août 2022 à <http://encyclogram.fr/>
- Agustín Llach, M. del P. (2007). La importancia de la lengua oral en la clase de ELE: estudio preliminar de las creencias de aprendices. Dans E. Balmaseda Baestu, *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (Vol. 1, pp. 161–174). La Rioja, Espagne: Universidad de La Rioja.
- Alaez Galán, M. (2020). *L'activité de débat en espagnol dans le secteur LANSAD: d'une didactique de genre formel vers une didactique de la parole incarnée*. Université Toulouse 3 Paul Sabatier, Toulouse, France.
- Andersen, Ha. L. (2007). Marqueurs discursifs propositionnels. *Langue Française*, 154, 13–28.
- Anscombe, J.-C., & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles, Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Aschenberg, H., & Loureda Lamas, Ó. (Eds.). (2011). *Marcadores del discurso: de la descripción a la definición* (Vol. 45). Madrid, Espagne: Iberoamericana Vervuet. Repéré le 13 Octobre 2023 à <https://ebookcentral--proquest--com.us.debiblio.com/lib/uses/reader.action?docID=6335250>
- Balibrea Cáceres, Á. (2003). La enseñanza de los marcadores del discurso oral a través de textos publicitarios audiovisuales en la clase de E/LE. *XIV Congreso Internacional ASELE*, 847–858.
- Banegas Saorin, M., & Lagae, V. (2017). Pragmalingüística: Les marqueurs discursifs des langues romanes: des approches croisées. *UCA, Cádiz, Espagne*, 1. Repéré le 13 Octobre 2023 à <https://revistas.uca.es/index.php/pragma/%20issue/view/166>
- Barbérís, J.-M. (Ed.). (1999). *Le français parlé: Variétés et discours*. Montpellier, France: Université Paul-Valéry.
- Barnier, G. (2013). Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement. Repéré le 17 Novembre 2022 à <https://www.fichier-pdf.fr/2013/12/28/theories-apprentissage/>

- Beauchet, S., & Boulila Frikh, H. (2016). Comparaison de deux postures d'enseignant dans la réalisation d'une situation interactive d'apprentissage (jeux de rôle, débat) portant sur une Question Socialement Vive (QSV). *Education*.
- Beeching, K. (2007). La co-variation des marqueurs discursifs bon, c'est-à-dire, enfin, hein, quand même, quoi et si vous voulez: une question d'identité? *Armand Colin 'Langue Française'*, 2(154), 78–93.
- Benveniste, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris, France: Éditions Gallimard.
- Bergounioux, G., Blanche-Benveniste, C., Chevalier, J.-C., & Dumont, C. (1992). Actualité de l'enquête et des études sur l'oral: Enquêtes, corpus et témoins. *Langue Française*, 93, 94–119.
- Biber, D. (2006). *University language: a corpus-based study of spoken and written registers*. Amsterdam, Pays-Bas: John Benjamins Publishing Company.
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of spoken and written english*. Essex, Angleterre: Pearson Education Limited.
- Blanche-Benveniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français*. Paris, France: Ophrys.
- Blanche-Benveniste, C., & Bilger, M. (1999). Français parlé - oral spontané. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 4(2), 21–30.
- Blumenthal, P. (1996). Le connecteur en fait. Dans C. Muller (Ed.), *Dépendance et intégration syntaxique: Subordination, coordination, connexion* (pp. 257–268). Tübingen, Allemagne: Max Niemeyer Verlag.
- Branca-Rosoff, S., Fleury, S., Lefevre, F., & Pires, M. (n.d.). *Discours sur la ville. Corpus de Français Parlé Parisien des années 2000 (CFPP2000)*. Repéré le 13 Octobre 2023 à <http://cfpp2000.univ-paris3.fr/>
- Brenes Peña, E. (2020). Macrosintaxis y enunciación. Análisis pragmlingüístico de digo, digo yo, ya digo y ya te digo. *RILCE*, (36.3), 878–911.
- Bril, B. (2002). Apprentissage et contexte. *Intellectica*, 2(35), 251–268.
- Briz, A. (2020). Las partículas discursivas de control del contacto ¿sabes? y ¿ves? en la conversación coloquial. Dans A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez, & M. Martí Sánchez (Eds.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 121–150). Séville, Espagne: Editorial Universidad de Sevilla.
- Briz, A., Portolés Lázaro, J., & Pons, S. (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. Repéré le 13 Octobre 2023 à <http://www.dpde.es>
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Teaching the Spoken Language*. Cambridge, Royaume Uni: Cambridge University Press.

- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (5th ed.). New York, États Unis: Pearson Education.
- Bruxelles, S., & Traverso, V. (2001). Ben: apport de la description d'un 'petit mot' du discours à l'étude des polylogues. *Linguistiques*, (2 Approches interactives des faits de langue), 38–55.
- Cadiot, A., Ducrot, O., Fradin, B., & Nguyen, T. B. (1985). Enfin, marqueur metalinguistique. *Journal of Pragmatics*, (9), 119–239.
- Campus France. (n.d.). *Le diplôme universitaire de technologie (DUT)*. Repéré le 2 Août 2023 à <https://www.espagne.campusfrance.org/el-diplome-universitaire-de-technologie-dut>
- Carter-Thomas, S. (2009). *Texte et contexte: pour une approche fonctionnelle et empirique* (Mémoire de synthèse en vue de l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches). Université Sorbonne Nouvelle, Paris, France.
- Casado Velarde, M. (1996). La investigación sobre gramática del texto en la lingüística española: los marcadores discursivos. Dans A. Gil & C. Schmitt (Eds.), *Kohäsion, Kohärenz, Modalität in Texten Romanischer Sprachen* (pp. 32–52). Bonn, Allemagne: Romanistischer Verlag.
- Caslaru, M.-D., & Mihaela Andrei, E. (2016). L'interlangue - système en soi (?). *Romanica Cracoviensia*, 2, 57–64.
- Castillo Lluch, M. (2008). La formación de los marcadores discursivos vaya, venga, anda y vamos. Dans C. Company Company & J. G. Moreno de Alba (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de Historia de la lengua española* (pp. 1739–1752). Madrid: Arco/Libros.
- Chanet, C. (2003). Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé: quelques problèmes de méthodologie. *Recherches Sur Le Français Parlé*, 18. Repéré le 13 Octobre 2023 à <http://www2.lpl-aix.fr/~fulltext/1672.pdf>
- Charolles, M. (2001). De la phrase au discours: quelles relations. *La Sémantique Des Relations, Université de Lille III*, 237–260.
- Chekila, B. (2020). *Le jeu de rôle comme élément déclencheur de l'expression orale en classe de FLE: Cas des apprenants de la 2ème année moyenne du CEM AHMED ZAID*. Mohamed Khider - BISKRA, Biskra, Algérie.
- Christl, J. (2006). Una aproximación más al concepto de 'marcador discursivo'. Dans *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*. Frankfurt am Main, Allemagne: Peterlang.
- Combettes, B. (1987). Texte, discours, cohérence. *Repères Pour La Rénovation de l'enseignement*, (71, Construire une didactique), 85–91.
- Company Company, C. (2004). ¿Gramaticalización o desgramaticalización? Reánalisis y subjetivización de verbos como marcadores discursivos en la historia del español, *Revista de filología española*(LXXXIV), 29–66.

- Conseil de l'Europe. (2011). Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.
- Cook, V. (2008). *Second Language Learning and Language Teaching* (4th ed.). Londres, Royaume Uni: Hachette UK Company.
- Corral Esteve, C. (2009). Algunas propuestas para llevar los marcadores discursivos al aula de ELE. *Suplementos, marcoELE*, (9).
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid, Espagne: Gredos.
- Cresti, E., & Scarano, A. (2000). Sur la notion de parlé spontané. Dans M. Bilger (Ed.), *Corpus. Méthodologie et applications linguistiques*. Paris, France: Honoré Champion.
- Cuenca, M. J., & Estellés, M. (2020). Los marcadores contrastivos 'al contrario', 'antes al contrario' y 'antes bien' en español actual. Dans *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta de años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 169–187). Séville, Espagne: Editorial Universidad de Sevilla.
- Culioli, A. (1983). Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié? *Recherches Sur Le Français Parlé*, 5, 291–300.
- Décuré, N. (2002). Je suis timide et je n'ai rien à dire mais je me soigne: Résultats d'une enquête sur les activités orales. *Les Après-Midi de LAIRDIL, L'interaction orale*(11), 33–52.
- Delahaie, J. (2009). Oui, voilà ou d'accord? Enseigner les marqueurs d'accord en classe de FLE. *Synergies Pays Scandinaves*, (4), 17–34.
- Delahaie, J. (2011). Les marqueurs discursifs, un objet d'enseignement pertinent pour les étudiants erasmus ? *Éla. Études de Linguistique Appliquée*, 2, 153–163.
- Delahaie, J. (2012). Un Inventaire raisonné des marqueurs discursifs du français pour la didactique des langues. Dans *Inventaire raisonné des marqueurs discursifs du français, description, comparaison, didactique* (pp. 205–218, 253–277). AUF Editions Nationales de Hanoi.
- Deng, D. (2016). 'Oui, voilà': analyse des deux marqueurs discursifs utilisés par les locuteurs du français d'origine chinoise en France. *Cahiers AFLS eJournal*, 20(1), 45–69.
- Denturck, E. (2008). *Étude des marqueurs du discours. L'exemple de 'quoi'*. Universiteit Gent, Gant, Bruxelles.
- Dewaele, J.-M. (2003). Compte rendu - hommage: l'oeuvre de L. Selinker. *Linx Revue Des Linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 49, 153–159.
- Diderot, D., & D'Alembert, J. (1980). *L'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers* (Vol. I). Paris, France: Pergamon press.
- Domínguez García, N. (2016). Bueno, pues, es que... en fin: ¿qué marcadores discursivos enseñar? *Ponticia Universidad Católica de Escuela Lingüística de Valparaíso, Valparaíso, Chili*, Revista Signos, estudios lingüísticos.

- Domínguez García, N. (2020). Es un marcador del discurso ‘¿me entiendes lo que quiero decir?’ Dans A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez, & M. Martí Sánchez (Eds.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 189–208). Séville, Espagne: Editorial Universidad de Sevilla.
- Dostie, G. (2004). *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs*. Bruxelles, Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Dostie, G., & Push, C. D. (2007). Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation. *Langue Française*, 154, 3–12.
- Drescher, M., & Frank-Job, B. (2006). *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*. Frankfurt am Main, Allemagne: Peterlang.
- Ducrot, O., & et al. (1980). *Les mots du discours*. Paris, France: Les Éditions de Minuit.
- Ducrot, O., & Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris, France: Éditions du Seuil.
- Elvira, J. (2006). Aproximación al concepto de lexicalización. Dans E. Rodríguez Molina & D. Sáez Rivera (Eds.), *Diacronía, lengua española y lingüística* (pp. 21–41). Madrid, Espagne: Síntesis. Repéré le 13 Octobre 2023 à <http://www.javierelvira.es/lexicalizacion.pdf>
- Fernandez, M. M. J. (1994). *Les particules énonciatives*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Fernández Gómiz, S., & Soler Bonafont, M. A. (2020). La combinación de marcadores discursivos epistémicos y contraargumentativos: una estrategia atenuadora fundamentada en el contraste. Dans A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez, & M. Martí Sánchez (Eds.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 209–226). Séville, Espagne: Editorial Universidad de Sevilla.
- Flahault, F. (1979). Le fonctionnement de la parole. *Communications*, 30, 73–79.
- François, D. (1977). Traits spécifiques d’oralité et pédagogie. *Pratiques: Linguistique, Littérature, Didactique*, (17), 31–52.
- Fuentes Rodríguez, C. (2003). Operador/conector, un criterio para la sintaxis discursiva. *RILCE*, 19.1, 61–85.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid, Espagne: Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2020a). Categorías, relaciones causativas y argumentativas: de ahí (que)/ de hecho. Dans A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez, & M. Martí Sánchez (Eds.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años*

- después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 31–53). Séville, Espagne: Editorial Universidad de Sevilla.
- Fuentes Rodríguez, C. (2020b). Fijación fraseológica de construcciones con contenido procedimental. *Romanica Olomucensia*, 32(1), 13–28.
- Fuentes Rodríguez, C. (2022a). Construcciones interjectivas y operadores discursivos de intensificación argumentativa. *Boletín de Filología*, LVII(2), 19–51.
- Fuentes Rodríguez, C. (2022b). Introducción: macrosintaxis del discurso persuasivo. *Boletín de Filología*, LVII(2), 11–18.
- Fuentes Rodríguez, C., Padilla Herrada, M. S., Rovira Gili, G., Pérez Béjar, V., & Vande Castele, A. (2020). Investigación y docencia de los marcadores discursivos en el aula de ELE. *RILCE*, (36.3), 967–93.
- Garagnon, A.-M., & Calas, F. (2002). *La phrase complexe*. Paris, France: Hachette.
- Garcia-Debanc, C., & Delcambre, I. (2001). Enseigner l’oral? *Repères. Recherche En Didactique Du Français Langue Maternelle*, 3–21.
- González Blanco, M. P. (2022). El marcador discursivo bueno, sus funciones como pausa llena en el habla de estudiantes alóglotas de español, y la percepción de la fluidez por parte de hablantes nativos. Dans A. M. Ávila & C. E. Castilla (Eds.), *Nuevos escenarios, nuevos desafíos en ELSE: investigación, enseñanza, evaluación y certificación* (pp. 87–94). Tucuman, Mexico: Humanitas Filosofía y Letras.
- Grevisse, M., & Goosse, A. (2011). *Le bon usage* (15th ed.). Bruxelles, Bruxelles: De Boeck.
- Grossmann, F. (2017). Objectivité scientifique et positionnement d’auteur. Dans C. Schnedecker & A. Aleksandrova, *Le doctorat en France: mode(s) d’emploi* (pp. 97–112). Bruxelles, Bruxelles: Peterlang.
- Gülich, É. (2006). Des marqueurs de structuration de la conversation aux activités conversationnelles de structuration: Réflexions méthodologiques. Dans *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes: approches théoriques et méthodologiques* (pp. 11–35). Bern/Frankfurt: Peterlang.
- Gülich, É., & Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de la reformulation paraphrastique. *Connecteurs Pragmatiques et Structure Du Discours: Actes Du 2ème Colloque de Pragmatique de Genève*, Cahiers de linguistique française(5), 305–351.
- Hagège, C. (1985). *L’homme de paroles*. Paris, France: Fayard.
- Hares, B. (2016). *Développer les sous-habilités d’expression orale en FLE par le programme de réflexion ‘thinking curriculum’*. Université Sorbonne Paris Cité, Paris, France.
- Hartwell, L. M. (2020). A didactic comparison of online French-English lexical resources. *Études En Didactique Des Langues (EDL) : Transmission et Vecteurs*, (34), 7–22.

- Hartwell, L. M. (2022). Routines d'attitude en anglais de spécialité oral. Dans M. F. Luodonpää-Manni, Grossmann, & A. Tutin, *Les Routines discursives dans le discours scientifique oral et écrit* (pp. 179–193). Grenoble, France: UGA Editions.
- Hatim, B., & Mason, I. (1995). *Teoría de la traducción: Una aproximación al discurso*. Barcelone, Espagne: Ariel.
- Hermoso Mellado-Damas, A. (2016). 'Soit dit en passant' et 'soit dit entre nous': deux marqueurs d'attitude énonciative? Dans L. Rouanne & J.-C. Anscombre (Eds.), *Histoires de dire: petit glossaire des marqueurs formés sur le verbe dire* (pp. 181–204). Suisse: Peterlang.
- Hidalgo Navarro, A. (2010). Los marcadores del discurso y su significante: en torno a la interfaz marcadores-prosodia en español. Dans Ó. Loureda Lamas & E. Acín Villa, *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*. Madrid, Espagne: Arco Libros.
- Hidalgo Navarro, A. (2020). Contraste prosódico-funcional en los marcadores discursivos vamos y vaya. Estudio de sus relaciones (afinidades y diferencias) en la conversación coloquial. Dans A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez, & M. Martí Sánchez (Eds.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 227–248). Séville, Espagne: Editorial Universidad de Sevilla.
- Holgado Lage, A. (2017). *Diccionario de Marcadores Discursivos para estudiantes de español como segunda lengua*. New York, États Unis: Peterlang.
- Holgado Lage, A., & Serrano Reyes, P. (2020). El uso de los marcadores de aceptación en Colombia, España y México: un acercamiento descriptivo. Dans A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez, & M. Martí Sánchez (Eds.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 345–362). Séville, Espagne: Editorial Universidad de Sevilla.
- Hummel, K. M. (2021). *Introducing Second Language Acquisition: Perspectives and Practices*. Pondicherry, Inde: John Wiley and Sons. Repéré le 13 Octobre 2023
https://books.google.fr/books?id=ffYLEAAAQBAJ&dq=acquisition+langue&lr=&hl=es&source=gbs_navlinks_s
- Hwang, Y. (1993). « Eh bien », « alors », « enfin » et « disons » en français parlé contemporain. *L'information Grammaticale*, 56, 46–48.
- Instituto Cervantes. (2006). Plan Curricular. Repéré le 15 Septembre 2019 à http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular
- IUT Paul Sabatier. (n.d.). *Centre de Relations Internationales et de Langues (CRIL)*. Repéré le 2 Août 2023 à <https://iut.univ-tlse3.fr/cril>
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris, France: Éditions de minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales* (Vol. 1). Paris, France: Armand Colin.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). L'oral dans l'interaction: une liberté surveillée. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 4(2), 41–55.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris, France: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). *Les interactions verbales* (Vol. 1). Paris, France: Armand Colin.
- Kotschi, T. (2006). Marqueurs de discours, connecteurs et adverbes. Le cas de apparemment. Dans M. Drescher & B. Frank-Job, *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes* (pp. 37–54). Bern/Frankfurt: Peterlang.
- La Rocca, M. (2011). Los marcadores del discurso en los manuales de Español/LE (1999-2010), redELE(21). Repéré le 12 Septembre 2019 à <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:945df7d7-e700-4ce5-81df-f9830ca1d22b/2011-redele-21-02larocca-pdf.pdf>
- Larousse. (n.d.). Repéré le 12 Janvier 2023 à https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/en_effet/29413
- Léard, J.-M. (1989). Les mots du discours: Variété des enchaînements et unité sémantique. *Revue Québécoise de Linguistique*, 18(1), 85–107.
- Leblanc, M.-C. (2002). *Jeu de rôle et engagement. Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*. France: L'Harmattan.
- Lee Goldman, R. (2011). No as a discours marker. *Journal of Pragmatics*, 43(10), 2627–2649.
- Lefevre, F. (2011). Bon et quoi à l'oral: marqueurs d'ouverture et de fermeture d'unités syntaxiques à l'oral. *Linx Revue Des Linguistes de l'université Paris X Nanterre*, Les genres de discours vus par la grammaire(64–65), 223–240.
- Lefevre, F., Morel, M.-A., & Teston-Bonnard, S. (2011). Valeurs prototypiques de quoi à travers ses usages en français oral. *Neuphilologische Mitteilungen, Modern Language Society*, 112(1), 37–59.
- Lindqvist, C. (2006). *L'influence translinguistique dans l'interlangue française. Étude de la production orale d'apprenants plurilingues*. Université de Stockholm, Stockholm (Suède).
- López Serena, A., & Borreguero Zuloaga, M. (2010). Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita. Dans Ó. Loureda Lamas & E. Acín Villa, *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy* (pp. 415–495). Madrid, Espagne: Arco Libros.
- Loureda Lamas, Ó., Rudka, M., & Parodi, G. (Eds.). (2020). *Marcadores del discurso y lingüística contrastiva en las lenguas románicas* (Vol. 79). Madrid, Espagne: Iberoamericana Vervuet.
- Luzzati, D. (1985). Analyse périodique du discours. *Langue Française, L'oral du débat*(65), 62–73.
- Maingueneau, D. (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris, France: Hachette.

- Maingueneau, D. (1991). *L'Énonciation en Linguistique Française*. Paris, France: Hachette.
- Maingueneau, D. (1996). *Les termes clé de l'analyse du discours*. Paris, France: Éditions du Seuil.
- Mamosyuk, O. S. (2021). *Glossaire de termes utiles en communication (et en linguistique)*. Repéré le 26 Septembre 2023 à Lutsk: Université Nationale de Volyn (Lesya Ukranka): <https://evnuir.vnu.edu.ua/handle/123456789/20218>
- Marimón Llorca, C. (2008). *Análisis de textos en español Teoría y práctica*. Alicante, Espagne: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Martí Sánchez, M. (2008). *Los marcadores en español L/E : conectores discursivos y operadores pragmáticos*. Madrid, Espagne: Arco Libros.
- Martí Sánchez, M. (2012). El proceso de constitución de las unidades fraseológicas y algunos problemas fundamentales. *Linred: Lingüística En La Red*, 10.
- Martí Sánchez, M. (2020). Construcciones, significado y sentidos de los marcadores discursivos del español. Dans A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez, & M. Martí Sánchez (Eds.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 55–76). Séville, Espagne: Editorial Universidad de Sevilla.
- Martín Zorraquino, M. A., & Montolío Durán, E. (1998). *Los marcadores del discurso: teoría y análisis*. Madrid, Espagne: Arco Libros.
- Martín Zorraquino, M. A., & Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. Dans I. Bosque & V. Delmonte, *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 4051–4213). Madrid, Espagne: Espasa.
- Masset-Martin, A. (2009). *Enquête sur la métalangue dans l'enseignement / Apprentissage du FLE7S à des élèves non francophones scolarisés en France*. Université de Picardie Jules Verne, Amiens, France.
- Messias Nogueira, A. (2020). Marcadores del discurso: contraste y enseñanza. Dans A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez, & M. Martí Sánchez (Eds.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 385–404). Séville, Espagne: Editorial Universidad de Sevilla.
- Mihu Cibu, S. G. (2018). *Une étude des marqueurs discursifs. Analyse contrastive des marqueurs on dirait que et parece que*. Universidad Complutense de Madrid et Université Sorbonne Paris IV, Madrid.
- Montoro del Arco, E. T. (2006). *Teoría fraseológica de las locuciones particulares: Las locuciones prepositivas, conjuntivas y marcadoras en español*. Frankfurt am Main, Allemagne: Peterlang.

- Moreda Leirado, M., & Vázquez Veiga, N. (2020). El marcador discursivo ‘tipo’: ¿un tic o un tique para facilitar el procesamiento de enunciados? Dans A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez, & M. Martí Sánchez (Eds.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treinta años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 485–502). Séville, Espagne: Editorial Universidad de Sevilla.
- Morel, M.-A. (2010). Déflexivité et décondensation dans le dialogue oral en français: marqueurs grammaticaux, intonation, regard et geste. *Langages*, 2(178), 115–131.
- Morel, M.-A., & Danon-Boileau, L. (1998). *Grammaire de l’intonation. L’exemple du français oral*. Paris, France: Ophrys.
- Mosegaard-Hansen, M.-B. (1995). Marqueurs métadiscursifs en français parlé: l’exemple de bon et de ben. *Le Français Moderne*, LXIII(1), 20–41.
- Mosegaard-Hansen, M.-B. (1998). The semantic status of discourse markers. *Lingua*, 104, 235–260.
- Narcy-Combes, J.-P. (1995). La théorisation de la pratique. *ASp*, (7–10). Repéré le 2 Octobre 2023 à <https://journals.openedition.org/asp/3980>
- Narcy-Combes, M.-F., Narcy-Combes, J., McAllister, J., Leclère, M., & Miras, G. (2019). *Language Learning and Teaching in a Multilingual World*. Bristol, Royaume-Uni: Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Navarro Tomás, T. (1974). *Manual de entonación española* (4^a). Madrid, España: Ediciones Guadarrama.
- Noda, H. (2014). *Intersubjectivité: modulation et ajustement. Cas des marqueurs discursifs hein, quoi, n’est-ce pas en français et darô, yo, ne, yone en japonais*. Université de Franche-Comté, Besançon.
- Ortega, L. (2009). *Second language acquisition*. Londres, Royaume Uni: Hodder Editors.
- Paillard, D. (2009). Prise en charge, commitment ou scène énonciative. *Langue Française*, 2(162), 109–128.
- Peltier, J. P. G., & Ranson, D. L. (2020). Le marqueur discursif bon: ses fonctions et sa position dans le français parlé. *SHS Web of Conferences. Congrès Mondial de Linguistique Française*.
- Pihler Ciglič, B., Schyvens, H., Fuentes Rodríguez, C., & Vande Castele, A. (2021). Enseñar y aprender los marcadores discursivos en español/LE: proyecto telecolaborativo. *Colindancias*, (12), 141–161.
- Piron, S. (2022). Filtrer la catégorie de l’adverbe à l’aune de l’histoire de la grammaire. *Verbum*, 44(2), 213–247.

- Pitkowski, E. F., & Vásquez Gamarra, J. (2009). El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE. *TINKUY, Section d'études Hispaniques*, 11, 31–51.
- Porroche Ballesteros, M. (2020). Los marcadores discursivos ‘oye’ y ‘mira’ en español. Dans A. Messias Nogueira, C. Fuentes Rodríguez, & M. Martí Sánchez (Eds.), *Aportaciones desde el español y el portugués a los marcadores discursivos. Treina años después de Martín Zorraquino y Portolés* (pp. 273–292). Séville, Espagne: Editorial Universidad de Sevilla.
- Portolés Lázaro, J. (2002). Marcadores del discurso y traducción. Dans J. García Palacios & M. T. Fuentes Morán (Eds.), *Texto, terminología y traducción* (pp. 145–167). Ediciones Almar.
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive* (10th ed.). Issy-les-Moulineaux, France: ESF Editeur.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva Gramática de la lengua española* (Vol. 2). Madrid, Espagne: Espasa Libros.
- Real Academia Española. (n.d.). Banco de datos (CREA). *Corpus de Referencia Del Español Actual*. Repéré le 15 Mai 2022 à <https://www.rae.us>
- Remi-Giraud, S. (1987). Délimitation et hiérarchisation des échanges dans le dialogue. Dans J. Cosnier & C. Kerbrat-Orecchioni (Eds.), *Décrire la conversation* (pp. 17–72). Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (1994). *Grammaire méthodique du français* (2018th ed.). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Rodgers, T. S. (2001). Language Teaching Methodology. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*.
- Rodríguez Somolinos, A. (2011). Présentation: les marqueurs du discours - approches contrastives. *Langages*, 4, 3–12.
- Rojas, M. (2022). Analyse contrastive interlangue des marqueurs discursifs en Français Langue Étrangère et en Français Langue Maternelle. Presented at the JADT 2022: 16th International Conference on Statistical Analysis of Textual Data - hal-03844436.
- Rossari, C. (2000). *Connecteurs et relations de discours: des liens entre cognition et signification*. Nancy, France: Pesses Universitaires de Nancy.
- Roulet, E., Autschlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C., & Schelling, M. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Michigan, États Unis: Peterlang.
- Ruggia, S., & Rojas, M. (2022). Les marqueurs discursifs: étude comparative de leur utilisation et fréquence chez les locuteurs francophones et dans les manuels de français langue étrangère. Presented at the JADT 2022: 16th International Conference on Statistical Analysis of Textual Data.

- Ruiz Gurillo, L. (2001). *Las locuciones en español actual*. Madrid, Espagne: Arco Libros.
- Sánchez López, E. (2015). Phraseologization as a process of semantic change. *Catalan Journal of Linguistics*, 14, 159–177.
- Sarfati, G.-E. (2019). *Éléments d'analyse du discours*. Malakoff, France: Armand Colin.
- Saussure, F. de. ([1916] 2002). *Écrits de linguistique générale* (Simon Bouquet & Rudolf Engler). Paris, France: Éditions Gallimard.
- Saussure, F. de. ([1916] 2005). *Cours de linguistique générale* (Charles Bally & Albert Séchehaye). Paris, France: Payot.
- Savio, K. (2022). Lengua, enunciación, discurso. Un estudio sobre la noción de subjetividad en algunas propuestas lingüísticas. *Comunicación*, 31(1), 47–63.
- Schmidt, R. (2001). Attention. Dans P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3–32). Cambridge, Royaume Uni: Cambridge University Press.
- Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères: Du traditionnel au numérique. *Sciences Du Jeu. Jeux Traditionnels et Jeux Numériques: Filiations, Croisements, Recompositions*, 5.
- Schwarze, S. (2021). Polémique et querelle: éléments d'un historique. *Conflits Sur/Dans La Langue: Perspectives Linguistiques, Argumentatives et Discursives*, 15–35.
- Simonin-Grumbach, J. (1975). Pour une typologie des discours. Dans *Langue, discours, société* (pp. 85–121). Paris, France: Éditions du Seuil.
- Sinclair, J. M. (1972). *A course in spoken english: grammar*. Londres, Royaume Uni: Oxford University Press.
- Suau Jiménez, F. (2005). Matizadores discursivos frente a elementos apelativos y fáticos o la importancia de gustar a la audiencia: comparación entre artículos de investigación y de divulgación científica en inglés desde el metadiscorso. Dans *RESLA (Revista de la Asociación Española de Lingüística Aplicada)* (Vol. 1, pp. 125–134).
- Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, (31), 289–310.
- Tran, T. T. H., Tutin, A., & Cavalla, C. (2016). Pour un enseignement systématique des marqueurs discursifs à l'aide de corpus en classe de FLE: l'exemple des marqueurs de reformulation. *Linguistik Online: Corpus, Grammaire et Français Langue Étrangère: Une Concordance Nécessaire*, 4(78), 113–128.
- Trésor de la Langue Française informatisée (TLFi). (n.d.). Repéré le 13 Octobre 2023 à <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>

- Valerica Ivan, M. (2015). Le concept de discours. Les types de discours / The concept of discours. Types of discourse / Conceptul de discurs. Tipuri de Discurs. *Studii Şi Cercetări Filologice. Seria Limbi Străine Aplicate*, 14, 21–25.
- Vauclin, V. (n.d.). De l'espagnol au créole : des marqueurs 'hombre' et 'mujer' à 'manman' et 'fow' [Data set]. Repéré le 12 Octobre 2023 à https://www.sfl.cnrs.fr/sites/default/files/images/vauclin_grgc_26_octobre_2020.pdf
- Vázquez Molina, J. (2019). Connecteurs, marqueurs, opérateurs... la notion d'opérateur discursif. Dans *La recherche en Etudes Françaises: un éventail de possibilités* (pp. 683–691). Séville, Espagne: Editorial Universidad de Sevilla.
- Vázquez Molina, J., Álvarez-Prendes, E., & Álvarez-Castro, Á. (2023). Des mots du discours aux marqueurs discursifs: quelques pistes de réflexion. *Cédille*, 23, 19–27.
- Vincent, D. (1993). *Les ponctuels de la langue et autres mots du discours*. Saint-Laurent, Québec: Nuit Blanche Éditeur.
- Vion, R. (2000). *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*. Paris, France: Hachette.
- Vogel, K. (1995). *L'interlangue la langue de l'apprenant*. Toulouse, France: Presses Universitaires du Mirail.
- Weber, C. (2013). *Pour une didactique de l'oralité. Enseigner le français tel qu'il est parlé*. Paris, France: Didier.
- Winther, A. (1985). Bon (bien, très bien): Ponctuation discursive et ponctuation métadiscursive. *Langue Française, L'oral du débat*(65), 80–91.
- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford, Royaume Uni: Oxford University Press.

BIBLIOGRAPHIE DES MANUELS

ELE

- Álvarez Martínez, M.-A., Blanco Canales, A., Torres Álvarez M.- J. & Alarcón Pérez, C. (2010). *Curso intensivo A2*. Madrid : Anaya
- Bech Torno, A., Blanco Canales, A., Pérez, R.-M. & Salvador García, C. (2013). *El Cronómetro B2*. Madrid : Edinumen
- Bech Torno, A., Blanco Picado, A.-I. & Salvador García, M.-A. (2012). *El Cronómetro C1*. Madrid : Edinumen
- Bech Torno, A., Domínguez Marin, E, Salvador García, C. & Sauras Rodríguez, M. (2011). *El Cronómetro, manual de preparación del DELE nivel A2*. Madrid : Edinumen

- Brennan, B. et Sánchez, D. (2013). *De tú a tú*. Barcelona : Difusión
- Bueso Fernández, I. & Isa de los Santos, D. (2013). *Prisma A2 Continúa Libro de ejercicios*. Madrid : Edinumen
- Cerrolaza Aragón, M., Llovet Barquero, B. & Cerrolaza Gili, O. (2010). *Pasaporte compilado A1+A2*. Madrid: Edelsa
- Corpas, J., Garmendia, A. & Soriano, C. (2013). *Aula Internacional 2*. Barcelona : Difusión
- Corpas, J., Garmendia, A. & Soriano, C. (2014). *Aula Internacional 4 B2.1*. Madrid : Difusión
- Corpas, J., Garmendia, A. & Soriano, C. (2015). *Aula Internacional 5 B2.2*. Madrid : Difusión
- Del Mazo Unamuno, M., Muñoz Pérez, J., Ruiz Mena, J. & Suárez Prieto, E. (2012). *Nuevo Prisma C2*. Madrid : Edinumen
- Gelabert, M.-J., Isa de los Santos, D., Menéndez, M. (2011). *Nuevo Prisma C1*. Madrid : Edinumen
- Isa de los Santos, D. & Molina, S. (2015). *Nuevo Prisma B2*. Madrid : Edinumen
- Peláez Santamaría, S. & Robles Ávila, S. (2014). *Método 4*. Madrid : Anaya
- Prieto de los Mozos, E., Delgado Fernández, R., Escandell Montiel, D. & Ghezzi, M. (2013). *ELElab C1-C2*. Salamanca : Ediciones Universidad de Salamanca
- Robles Ávila, S., Cárdenas, F. & García, B. (2007). *Actividades para el Marco Común Europeo C1*. Madrid : En Clave ELE
- Romero Dueñas, C. & González Hermoso, A. (2006). *Eco B2*. Madrid : Edelsa
- Torrens Álvarez, M.-J., Blanco Canales, A. & Fernández López, M.-C. *Sueña 4*. Madrid : Anaya

FLE

- Antier, M., Bonenfant, J., Chort, G., Dollez, C., Guilloux, M. & Pons, S. (2015). *Alter Ego B2*. Paris : Hachette
- Auge, H. (2004). *C'est la vie 2*. Madrid : Santillana
- Barféty, M. & Beaujoin, P. (2007). *Compréhension orale A1-A2*. Paris : CLE International

- Berther, A., Daill, E., Hugot, C., Kiziran, V. & Waendendries, M. (2006). *Alter Ego A2*. Paris : Hachette
- Biras, P., Chevrier, A., Fauritte, F., Jade, C., Quet el, A. & Witta, S. (2021). *Défi 5*. Barcelone : Maison des langues
- Caphucho, F., Denyer, M., Labouscoule, J., R ebuff e, A. & Royer, C. (2013). *Nouveau Rond-Point 3*. Paris : Editions Maison des Langues
- Champagne, S., Rubio Pérez, I. & Ruiz Félix, E. (2016). *Merci! 4*. Varese : CLE International
- Chevalier-Wixler, D., Dupleix, D., Jouette, I. & M egre, B. (2007). *Réussir le Dalf*. Paris : Didier
- Cocton, M.-N., Durietz, S., Martin, P., M ezange, C. & Mraz., C (2015). *Saison 4, B2*. Paris : Didier
- Dupoux, B., Havard, A.-M., Martial, M. & Weeger, M. (2006). *Réussir le Delf B2*. Evreux : Didier
- Girardet, J. & P echeur, J. (2010). *Écho A2*. Baume-les-Dames : CLE International
- Girardet, J. & Gibbe, C. (2014). *Écho B2*. Paris : CLE International
- Heu, E. & Mabilat, J.-J. (2015). *Édito B2*. Paris : Didier
- Guilloux, M., Herry, C. & Pons, S. (2010). *Alter Ego 5 C1>C2*. Paris : Hachette
- Lopes, M.-J. & Le Bougnec, J.-T. (2015). *Totem 2*. Paris : Hachette
- Mercer, J., Molinaro, M., Rabin, M., Rambert, J. & Risue o, M. (2018). *Édito : Méthode de français C1*. Paris : Dider
- Pinson, C., Bourmayan, A., Cros, I., Heu-Boulhat,  ., Kohlmann, J., Lecardonnel Baudet, M., Twardowski-Vieites, D., Capelli, S. & Mathieu-Benoit,  . (2020). *Cosmopolite 5 C1-C2*. Vanves : Hachette

ANNEXES

ANNEXE 1: AVIS FAVORABLE DE CER



A l'attention de
HARTWELL, Laura

À Toulouse, le 30 novembre 2021

Affaire suivie par :

Christina WATKINS

CER-DRDV

Courriel : bureau-cer@univ-toulouse.fr

Tél. : 05 61 10 80 30

Objet : Avis du bureau du CER pour le projet resousmis 2021-439

Titre du projet soumis : Enregistrements vocaux dans les cours d'espagnol langue étrangère dans l'enseignement supérieur.

Porteur de projet : HARTWELL, Laura, laboratoire LAIRDIL, UT1 Capitole

Madame,

Compte tenu des éléments fournis dans votre demande, le Comité d'Ethique pour les Recherches de l'Université de Toulouse émet l'avis suivant : **Avis Favorable**

Nous rappelons, par ailleurs, qu'il relève de la responsabilité des chercheurs de se conformer à leurs obligations légales notamment en ce qui concerne les aspects d'homologation du lieu de recherche ou RGPD : Règlement Général sur la Protection des Données.

Le Comité d'Ethique rappelle au porteur de projet qu'il doit tenir compte des conditions sanitaires actuelles et mettre en œuvre un protocole sanitaire adapté en conformité avec les recommandations des tutelles.

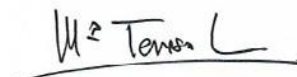
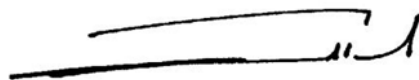
Nous restons à votre disposition pour toute question.

Les membres du bureau CER.

Pr Jacques Py

Dr Rémi Capa

Pr Maria Teresa Munoz Sastre



Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées

41, allées Jules Guesde – CS 61321 – 31013 Toulouse CEDEX 6

www.univ-toulouse.fr

ANNEXE 2 : CORPUS DE MANUELS (EXTRAIT)

| | A | B | C | D | G | H | I | J |
|----|---------------|-------|-------|-------------|--------|--------------|------------|--|
| 1 | Método | Nivel | MD | Valor | Página | Tipo de MD | Frecuencia | Aparación |
| 2 | El Cronómetro | A2 | bueno | puntualizar | 14 | adjetivo | 36 | En contexto, entrevista escrita.CE. |
| 3 | El Cronómetro | A2 | bueno | puntualizar | 35 | adjetivo | 36 | En contexto, mail escrito.CE. |
| 4 | El Cronómetro | A2 | bueno | puntualizar | 61 | adjetivo | 36 | En contexto, mail escrito.CE. |
| 5 | El Cronómetro | A2 | bueno | puntualizar | 78 | adjetivo | 36 | En contexto, diálogo escrito. |
| 6 | El Cronómetro | A2 | bueno | puntualizar | 190 | adjetivo | 36 | Transcripción de CO |
| 7 | El Cronómetro | A2 | bueno | puntualizar | 190 | adjetivo | 36 | Transcripción de CO |
| 8 | El Cronómetro | A2 | bueno | puntualizar | 196 | adjetivo | 36 | Transcripción de CO |
| 9 | El Cronómetro | A2 | bueno | puntualizar | 201 | adjetivo | 36 | Transcripción de CO |
| 10 | El Cronómetro | A2 | bueno | puntualizar | 202 | adjetivo | 36 | Transcripción de CO |
| 11 | El Cronómetro | A2 | bueno | puntualizar | 89 | adjetivo | 36 | En contexto, mensaje escrito. CE. |
| 12 | El Cronómetro | A2 | bueno | concluir | 192 | adjetivo | 36 | Transcripción de CO |
| 13 | El Cronómetro | A2 | bueno | concluir | 196 | adjetivo | 36 | Transcripción de CO |
| 14 | El Cronómetro | A2 | bueno | concluir | 203 | adjetivo | 36 | Transcripción de CO |
| 15 | El Cronómetro | A2 | bueno | concluir | 204 | adjetivo | 36 | Transcripción de CO |
| 16 | El Cronómetro | A2 | bueno | concluir | 204 | adjetivo | 36 | Transcripción de CO |
| 17 | El Cronómetro | A2 | bueno | concluir | 35 | adjetivo | 36 | En contexto, mail escrito.CE. |
| 18 | El Cronómetro | A2 | bueno | concluir | 61 | adjetivo | 36 | En contexto, mail escrito.CE. |
| 19 | El Cronómetro | A2 | bueno | aceptación | 161 | adjetivo | 36 | En contexto, transcripción del juego de rol del DELE, entrevistado |
| 20 | El Cronómetro | A2 | bueno | aceptación | 161 | adjetivo | 36 | En contexto, transcripción del juego de rol del DELE, entrevistado |
| 21 | El Cronómetro | A2 | bueno | aceptación | 179 | adjetivo | 36 | Ejemplo de gramática: cómo influir en el interlocutor, responder |
| 22 | El Cronómetro | A2 | bueno | aceptación | 179 | convencional | 36 | Ejemplo de gramática: cómo influir en el interlocutor, responder |

| | A | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K |
|----|--------|-------------|--------------|----|------------------|-------|-------------|---------------|---------------------|--------------|------|
| 1 | Niveau | MD | Método | B2 | Somme de Frecuen | Métod | C1-C2 | Método | Somme de Frecuencia | CFPP200 | |
| 2 | A2 | MD | | | | | | | | | |
| 3 | A2 | alors | Alter Ego | | 1156 | | alors | Alter Ego 5 | 4761 | donc | 5905 |
| 4 | A2 | | C'est la vie | | 100 | | | Cosmopolite 5 | 19600 | voilà | 3603 |
| 5 | A2 | | Compréhens | | 1225 | | | Défi 5 | 21025 | enfin | 3231 |
| 6 | A2 | | Écho A2 | | 1444 | | | Édito C1 | 6084 | alors | 3092 |
| 7 | A2 | | Totem 2 | | 9 | | | Réussir le Da | 1764 | ben | 2744 |
| 8 | A2 | Total alors | | | 3934 | | Total alors | | 53234 | puis | 2515 |
| 9 | A2 | bon | Alter Ego | | 361 | | donc | Alter Ego 5 | 2025 | quand même | 2192 |
| 10 | A2 | | C'est la vie | | 196 | | | Cosmopolite 5 | 3136 | quoi | 1674 |
| 11 | A2 | | Compréhens | | 529 | | | Défi 5 | 15876 | en fait | 1507 |
| 12 | A2 | | Écho A2 | | 225 | | | Édito C1 | 9604 | bon | 1127 |
| 13 | A2 | | Totem 2 | | 36 | | | Réussir le Da | 361 | d'accord | 625 |
| 14 | A2 | Total bon | | | 1347 | | Total donc | | 31002 | du coup | 525 |
| 15 | A2 | bien | Alter Ego | | 169 | | voilà | Alter Ego 5 | 729 | tu vois | 504 |
| 16 | A2 | | C'est la vie | | 144 | | | Cosmopolite 5 | 5329 | bien | 480 |
| 17 | A2 | | Compréhens | | 100 | | | Défi 5 | 2500 | bien sûr | 469 |
| 18 | A2 | | Écho A2 | | 81 | | | Édito C1 | 1024 | sinon | 444 |
| 19 | A2 | | Totem 2 | | 4 | | | Réussir le Da | 196 | et tout | 441 |
| 20 | A2 | Total bien | | | 498 | | Total voilà | | 9778 | d'ailleurs | 395 |
| 21 | A2 | ben | Alter Ego | | 81 | | en fait | Alter Ego 5 | 289 | c'est-à-dire | 327 |
| 22 | A2 | | C'est la vie | | 49 | | | Cosmopolite 5 | 1225 | en plus | 306 |
| 23 | A2 | | Compréhens | | 25 | | | Défi 5 | 1156 | là | 305 |

ANNEXE 3: INTERFACE DU CORPUS CREA



Real Academia Española - Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)

Consulta:

Criterios de selección:

Autor: **Obra:**

Cronológico: **Medio:** (Todos) Libros Periódicos Revistas Miscelánea Oral

Geográfico: Cuba Ecuador El Salvador EE. UU. **España** Filipinas

Tema: (Todos) 1.- Ciencias y Tecnología. 101.- Biología. 102.- Veterinaria. 103.- Ecología. 104.- Tecnología.

[Consulta CORDE](#) [Nómina de autores y obras](#) [Lista de frecuencias](#) [Cómo citar el CORPUS](#) [Ayuda.](#)



Concordancias (RAE)

Consulta: bueno, en Orales, en ESPAÑA
Resultado: 64 casos en 1 documento.

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Concordancias: Normal **Clasificación:** **Marcas:**

Agrupación:

Cómo citar el CORPUS

Pantalla: 1 de 1. Ver párrafos

| Nº | CONCORDANCIA | AÑO | AUTOR | TÍTULO | PAÍS | TEMA |
|----|--|-----|-------|---|--------|--------------|
| 1 | yo digo edición social me refiero , por ejemplo, bueno, a que el drogadicto a lo mejor renuncia a una ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 2 | uerrá, porque son gente que ha tocado fondo. Si, bueno, pues vamos a ayudarles a salir. Yo quiero, se ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 3 | co optico o parecido, o algo así. V se dice que, bueno, a través del tratamiento con metadona lo que a ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 4 | usted a los pocos espectadores que deba tener. Y, bueno, le prometo que yo droga no voy a tomar, aunque ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 5 | entente combinadas, por ejemplo con alcohol o a bueno consultas. Asperamente, llegan a ser reales ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 6 | e trafica para consumir. Sin duda hay hay, ... Si, bueno y también para ganar dinero, ... Si, bueno, va ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 7 | Si, bueno y también para ganar dinero, ... Si, bueno, vamos a ver, efectivamente, el gran traficante ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 8 | partidos, que es la forma... A dos y pico, ... bueno, dos, que es la forma de conseguir que pronto va ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 9 | 1 puntación ocho, uno lo que pasa es que es que, bueno, que fraga tiene sesenta y cinco años y por o ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 10 | esto, en sentido peyorativo, pero el viene por, ... bueno por tradición familiar y por sus profesiones y p ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 11 | res tocarlo... No, no, lo que quería era decirte, bueno, que que por que se desliza esa gaita por ca ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 12 | ba, seguramente. Bueno, yo te iba a decir antes, bueno, no es que me pareciera una idea demasiado brilla ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 13 | me pareciera una idea demasiado brillante que que, bueno, que que el gobierno acabará cediendo eso. Y q ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 14 | ue hay un vacío de poder, o que no se gobierna, y bueno, ¿qué tienen que hacer? (Quién te ha dicho a ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 15 | jerico, como anda o como lo ves tú? No, es que, bueno, eso ya sabes que es un leonberg suergido, i ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 16 | Tres golpes de Estado en ciento ochenta años. Y bueno, no lo aceptaron, era el golpe más cómico del e ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 17 | lógico de cualquier periódico serio. Así es que, bueno, yo así copago pues con papel de fumar. Yo no ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 18 | ue tengan un carne de partido. Por otra parte, bueno, en mi caso... Pero yo no me refiero a carne d ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 19 | ameta. Ideológicamente, no es que es eso? No, bueno, es que no puedes estar... Te tienen un sában ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 20 | semeblante de ser un periodista de derechas. Si, bueno... Le cual no lo digo en sentido peyorativo, ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 21 | e de derechas... No, lo que pasa Fernando... Yo, bueno, supongo que es caso no ha interesado a nadie, ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 22 | cos nacionales con la excepción de El País. Y yo, bueno, yo supongo que las empresas lo que quieren son ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 23 | pos dejan de leer esa pe"... ese periódico. Y yo, bueno, eso es terrible para una para una sociedad. Es ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| 24 | chas cosas personales como represalias. Pero pero bueno, fuera de eso a mí me gusta la profesión. Vale ... | ... | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |

Ir arriba Pantalla: 1 de 1. Ver párrafos

Nueva consulta: [CREA](#) [CORDE](#) [Nómina de autores y obras](#) [Ayuda.](#)



Documentos (RAE)

Consulta: bueno, en Orales, en ESPAÑA
Resultado: 6659 casos en 644 documentos.

OBTENCIÓN DE EJEMPLOS

Concordancias: Normal **Clasificación:** **Marcas:**

Agrupación:

Cómo citar el CORPUS

Documentos.

Pantalla: 1 de 13. Siguiendo 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13

| Casos | Año | Autor | Obra | País | Tema | Publicación |
|--------------------------|-----|-------|------|---|--------|----------------|
| <input type="checkbox"/> | 24 | --- | ORAL | Si yo fuera presidente, 18/10/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| <input type="checkbox"/> | 24 | --- | ORAL | Si yo fuera presidente, 08/11/83, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Megacines |
| <input type="checkbox"/> | 17 | --- | ORAL | Debate: ¿Cambia de rumbo Iglesia española?, 05/03/87, TVE 1 | ESPAÑA | 09.Debates |
| <input type="checkbox"/> | 35 | --- | ORAL | Vida y muerte en las cárceles, 05/02/87, TVE 1 | ESPAÑA | 09.Debates |
| <input type="checkbox"/> | 4 | --- | ORAL | La vida según... Peret, 06/11/96, TVE 2 | ESPAÑA | 09.Entrevistas |
| <input type="checkbox"/> | 44 | --- | ORAL | A vivir que son dos días, 02/11/96, Cadena SER | ESPAÑA | 09.Megacines |

ANNEXE 4 : INTERFACE DU CORPUS CFPP2000 ET CFPB

Discours sur la ville

Corpus de Français Parlé à Paris et à Bruxelles

Université Paris 3 Sorbonne nouvelle | Aston University, Université Saint-Louis - Bruxelles

Accueil Présentation CFPP CFPB Outils Recherche Explorations Articles Projets

Recherche dans les transcriptions de CFPP/CFPB

Compatible avec les navigateurs : Firefox, Opera, Safari, Chrome

Ce moteur permet de lancer des requêtes sur les contenus des données de transcription :
(Cocher les cases permettant de paramétrer les informations à prendre en compte pour la recherche)

Entretiens

CFPP

[02-01] [03-01] [05-01] [07-01] [07-02] [07-03] [07-04] [07-05] [07-06] [07-07] [11-01] [11-02] [11-03] [11-04] [12-01] [12-02] [12-03] [12-04] [13-01] [13-02] [13-03] [13-04] [13-05] [13-06] [13-07] [14-01] [14-02] [15-01] [15-02] [16-01] [17-01] [18-01] [20-01] [IV-01] [IV-02] [TV-03] [KB-01] [KB-02] [SO-01] [SO-02] [SO-03] [SO-04] [BA-01] [Mo-01] [Mo-02] [Mo-03] [SU-01] [RO-01]

CFPB

[CFPB-1000-1] [CFPB-1000-5] [CFPB-1020-1] [CFPB-1030-1] [CFPB-1030-2] [CFPB-1030-4] [CFPB-1050-1] [CFPB-1070-2A] [CFPB-1070-2B] [CFPB-1083-3A] [CFPB-1083-3B] [CFPB-1140-1] [CFPB-1150-1] [CFPB-1170-1] [CFPB-1180-2] [CFPB-1190-1] [CFPB-1190-2] [CFPB-1200-2]

Locuteurs

Sexe : Homme Femme Indisponible

Français : Natif Fle Indisponible

Age : 0-25 26-35 36-45 46-55 56-65 66-75 76+ Indisponible

L'unité de texte utilisée pour faire la recherche est le tour de parole. La recherche n'est pas sensible à la casse (majuscule/minuscule) : "les" retrouvera "les" ou "Les". Il est possible d'utiliser des *expressions régulières*. La zone de saisie ci-dessous vous permet de définir la forme graphique à rechercher dans les transcriptions de CFPP2000. La zone de résultat affiche :

- le(s) tour(s) de parole contenant la requête exprimée (accompagné(s) de leur *topic* annoté dans Transcriber),
- le locuteur (*cf* métadonnées enregistrées dans Transcriber),
- et la localisation du tour de parole dans le fichier audio complet de chaque entretien.

Le bouton permet d'activer la lecture audio du tour de parole résultant (grâce à un programme fourni par **CoCoON**). **Attention** : l'accès au fichier audio extrait peut prendre un peu de temps...

Recherche

Recherche Recherche (contexte long)

Le bouton "Recherche" (défaut) retourne les tours de parole contenant le motif.
Le bouton "Recherche (contexte long)" permet d'accéder aussi aux tours de parole voisins (1 avant et 1 après).
(Cocher les entretiens à prendre en compte avant de lancer la recherche)

Environ 4154 résultats :





| Répartition par entretien | | |
|--|-------------------|-------|
| Entretien | Nb | Accès |
| CFPB : CFPB-1000-1 | 55 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1000-5 | 74 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1000-5 | 33 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1030-1 | 101 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1030-2 | 21 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1030-4 | 25 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1050-1 | 68 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1070-2A | 14 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1070-2B | 9 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1083-3A | 30 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1083-3B | 112 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1140-1 | 21 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1150-1 | 25 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1170-1 | 37 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1180-2 | 42 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1190-1 | 58 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1190-2 | 25 occurrence(s) | ▼ |
| CFPB : CFPB-1200-2 | 138 occurrence(s) | ▼ |
| CFPP2000 : 17_01_JEAN-FREDERIC_SCHMIDT_H_70_MONETTE_SCHMIDT_F_69_17a | 39 occurrence(s) | ▼ |

CFPB : CFPB-1083-3B

Speakers :

Emma = Emma ; Arlette = Arlette ; Léon = Léon

Section : undefined

| | |
|--|--|
| Emma (17.823-25.303)  | oui j'ai un autre cette fois (rires) c'est une amie qui m'a prêté le sien où celui-là il s'enregistre automatiquement donc c'est bon |
| Emma Léon (25.303-26.104)  | (1) c'est bon (2) ouais c'est bon |
| Arlette Léon (29.773-30.816)  | (1) (rires) (2) bon all- |
| Léon (80.383-81.442)  | sais rien mais enfin bon |

ANNEXE 5: TRANSCRIPTION DES CORPUS D'APPRENANTS (EXTRAIT)

Transcription 1 – Jeu de rôles : Amigos/as de la infancia

Transcription 1A: Erasmus

[1-ESP-B] Hola

[2-ESP-B] Hola [1-ESP-B] Ha pasado mucho tiempo

[1-ESP-B] Sí ehm... porque he ehm vuelvo de Erasmus de Madrid

[2-ESP-B] *surprise* ¡Madrid!

[1-ESP-B] Sí. Es muy guapo y soleado. ¿Lo has visto?

[2-ESP-B] Sí, he visitado Madrid también

[1-ESP-B] ¿Sí?

[2-ESP-B] El año pasado. Y... ¿tú también ehh *claquement de langue* ehh ¿has ido ehh has ido... en el parque del Retiro?

[1-ESP-B] Ehm no, pero he visto la plaza mayor de Madrid y también el museo del Prado que tiene magnifico

[2-ESP-B] **Vale**

[3-ESP-B] Estoy muy aburrido en Francia. ¿Es buena la herencia? [le patrimoine]

P: El patrimonio

[1-ESP-B] Ah *chuchotements en français* **Pues** he visto el museo del Prado y la plaza mayor de Madrid.

[3-ESP-B] Sí

[1-ESP-B] Pero también he hablado con las personas de Madrid y están muy gentilesas y simpáticas

[2-ESP-B] Tú también ehm has hecho una caricatura en el... la plaza de... la plaza de... ´

[1-ESP-B] ¿mayor de España?

[2-ESP-B] la plaza mayor de España

[1-ESP-B] No. No he hecho pero ¿cómo fue?

[2-ESP-B] Fue muy gra... gracioso porque es... es... una caricatura

[1-ESP-B] Sí, es interesante

[2-ESP-B] Interesante... no, es gracioso *risas*

[3-ESP-B] Y ¿hay restricción de covid?

[1-ESP-B] Sí, **por supuesto**. Porque es la ¿períoda? ¿la perioda?

P: ¿perdona?

[1-ESP-B] une période de temps

P: Ah, el período

[1-ESP-B] Sí, es el período del covid porque es un poco restrictivo

[3-ESP-B] Ah

[1-ESP-B] Pero puedo *quand même* pero es bueno

[3-ESP-B] **Vale, vale**

[2-ESP-B] Y con el covid ¿puedes hacer barca en el... el... ehm lac de... ¿cómo se dice lac?

P: El lago

[2-ESP-B] el lago, gracias. El lago del parc del Retiro

[1-ESP-B] No lo he hecho pero he visto personas hacer el barco en el lago

[2-ESP-B] **Vale**, genial

[3-ESP-B] Gracias, perfecto [...]

[1-ESP-B] Adiós

[2-ESP-B] Adiós

[3-ESP-B] Adiós [...]

ANNEXE 6 : FICHE DES MARQUEURS DISCURSIFS DISTRIBUEE EN COURS D'ELE

ALGUNOS MARCADORES DISCURSIVOS

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center;">Pues</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contraoponer una idea A. <i>Me gusta el chocolate. B) Pues a mí no.</i> • (Re)tomar el turno de palabra A. <i>Soy arquitecto B) Pues yo soy profesor</i> • Explicar A. <i>¿Qué asignatura enseñas? B) Pues soy profesor de literatura, pero ahora enseñe historia.</i> • Tomar tiempo para pensar A. <i>¿Cómo se dice en español 'salut'? B) Pues... 'hola' o 'adiós'</i> • Concluir <i>Pues hasta aquí el debate de hoy. Nos vemos mañana.</i> | <p style="text-align: center;">Bueno</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Re)tomar el turno de palabra <i>Bueno, ¿qué opinas de...?</i> • Explicar A) <i>¿Qué quieres decir con que estás a favor? B) Bueno, creo que la legalización de...</i> • Aceptar A) <i>¿Vienes a la fiesta? B) Bueno... ¿A qué hora es?</i> • Justificar <i>Bueno, no es que no quiera, es que no puedo.</i> • Concluir <i>Bueno, hablamos mañana.</i> • Cambiar de tema <i>Fuimos al cine. Pero bueno, cuéntame qué hiciste tú ayer.</i> |
| <p style="text-align: center;">Hombre</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar sorpresa <i>¡Hombre, cuánto tiempo sin verte!</i> • Conciliar <i>Hombre, no te enfades.</i> • Dar una orden <i>¡Ven ya, hombre! Estamos esperando todos.</i> | <p style="text-align: center;">Oye</p> <ul style="list-style-type: none"> • Llamar la atención <i>Oye, creo que te llaman por teléfono.</i> • Interrumpir A. <i>Sí, creo que dijiste que no te gustaba... B) Oye que yo no he dicho eso</i> • Iniciar un tema o cambiar de tema <i>Oye, el teléfono que te compraste, ¿funciona bien?</i> |
| <p style="text-align: center;">Claro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aceptar A. <i>¿Te interesa la política? B) ¡Claro!</i> | <p style="text-align: center;">Ya</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar acuerdo A. <i>Es muy tarde para salir... B) Ya... Mañana mejor.</i> |
| <p style="text-align: center;">Anda</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar sorpresa <i>¡Anda! ¿Qué haces tú aquí?</i> • Dar ánimos <i>¡Anda no te preocupes!</i> • Dar una orden <i>¡Anda cállate!</i> • Queja y sorpresa: ¡Anda ya! A. <i>¡Los zapatos me costaron 30€! B) ¡Anda ya!</i> | <p style="text-align: center;">Venga</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar una orden <i>Venga, levántate.</i> • Mostrar acuerdo A. <i>¿Vemos una película? B) Venga</i> • Quejarse: ¡venga ya! A. <i>Me dijo que se acordaba de ti. B) ¡Venga ya! Si hace 10 años que no nos vemos...</i> |
| <p style="text-align: center;">Vale</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mostrar o pedir acuerdo A. <i>Estas vacaciones vamos a España, ¿vale? B) Vale, ¿dónde?</i> | <p style="text-align: center;">Vaya</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lamentarse <i>¡Vaya! Mañana llueve, no podremos ir a la playa</i> • Expresar sorpresa <i>¡Vaya! ¿Te has casado?</i> |

ANNEXE 7 : FICHE DES MARQUEURS DISCURSIFS DISTRIBUEE EN COURS DE FLE

QUELQUES MARQUEURS DISCURSIFS

| | |
|--|--|
| <p style="text-align: center;">Alors</p> <ul style="list-style-type: none"> • Articuler du discours: Pour aller à l'école...alors, des fois on y va en voiture et d'autres fois on y va en vélo. • Répondre: Tu préfères le salé ou le sucré ? B) Alors... Je pense préférer le salé. • Commenter ou juger une description préalablement énoncée: Alors, ce pain, il est vraiment délicieux ! • Conclure: Alors, si tu n'as rien à ajouter, à demain ! | <p style="text-align: center;">Voilà</p> <ul style="list-style-type: none"> • Présenter, attirer l'attention: Et voilà, c'est parti ! / Et voilà, Pierre. • Balisage : Je viens pour voilà, je voulais seulement te dire que... • Conclure : C'est à nous de prendre une décision. Voilà. • Confirmer les propos de son interlocuteur: A) Donc le prix est justifié. B) Voilà. |
| <p style="text-align: center;">Enfin</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclure : Enfin tout ça pour dire que je ne suis pas d'accord avec... • Reformuler : Je suis allée faire les magasins, enfin regarder les nouveautés sans les acheter. • Préciser : J'aime beaucoup les jeux-vidéos. Enfin, ceux qui se jouent à plusieurs. | <p style="text-align: center;">Donc</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclure et exprimer la conséquence : C'est l'heure donc on peut partir. • Répéter : Je pense qu'il ne faut pas oublier d'où on vient, donc il faut toujours se rappeler de ses origines. • Particule modale : Apparemment donc le patrimoine se porte bien. |
| <p style="text-align: center;">Ben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Insister A. Je vais dans ma chambre. B) Pour quoi faire ? A) Ben ce que je viens de te dire : finir une dissertation, • Répondre / Reprendre le tour de parole A. Tu veux un café ? B) Ben oui, volontiers. • Montrer désaccord A) J'aime bien ce café. B) Ben moi je le trouve pas terrible. - Apprécier A) Tiens un chocolat. B) Ah ben, merci! - Signaler la cause A) J'ai froid B) Ben tu as pas mis ton manteau... | <p style="text-align: center;">Bon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conclure: Bon, ça a été un plaisir. Au revoir. • Changer de sujet: A. Tu pars quand ? B) La semaine prochaine. Bon, et toi ? Tu fais quoi en ce moment ? • Préciser: C'était quand j'avais 10 ou 12 ans... Bon, j'étais à l'école et... • (Re)prendre le tour de parole: Bon, je vais commencer en vous remerciant. • Exprimer un doute, l'incertitude ou la surprise: A. J'ai acheté les chaussures pour 10€. B) Ah bon ? • Opposer deux idées: Je n'aime pas le café. Bon, les éclairs au café j'aime bien. |
| <p style="text-align: center;">Puis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajouter des informations: J'aime beaucoup mon travail et puis l'horaire me convient. | <p style="text-align: center;">En fait</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expliquer/ajouter de l'information: En fait le mot voiture vient du latin <i>Je ne suis pas français. En fait, mes parents sont portugais.</i> |
| <p style="text-align: center;">Bien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confirmer, montrer accord A. Je vous téléphonerai. B) Très bien. • Conclure: Eh bien, je vous souhaite une bonne journée. • (Re)prendre le tour de parole ou répondre A. Vous en pensez quoi ? B) Bien, je crois que... • Expliquer: Et bien, depuis un peu plus de deux siècles nous n'avons plus vu ce genre de constructions. | <p style="text-align: center;">En effet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Confirmer l'énoncé précédent: A) Je pense qu'il va pleuvoir. B) En effet, il y a des nuages au loin. • Confirmer un fait attendu rendu plus explicite: Elle a eu beaucoup de chance d'avoir réussi l'examen. En effet, elle ne l'avait pas préparé. • Justifier l'énoncé précédent: Le changement climatique commence à se sentir. En effet, les températures moyennes ont augmenté au cours des dernières années. |

ANNEXE 8 : LISTE DES EXEMPLES UTILISES POUR CETTE RECHERCHE

(1) L1 rencontre L2 la veille de « petites vacances »

L1 : « (...) Et repose-toi bien !

L2 : Pourquoi ?

L1 : Parce qu'on a deux jours de vacances non ? Mais je te trouve très en forme vraiment ! :

S'apercevant après coup de l'ambiguïté de sa première réplique, L1 « rectifie le tir » par un enchaînement approprié

(2) L'enfant mange **bien**.

(3) **Bien**, cela dit, nous pouvons continuer.

(4) Je lui ai dit non, **alors** il s'est énervé.

(5) **Alors**, nous allons nous arrêter là.

(6) Nous allons au cinéma **puis** au restaurant.

(7) Elle ne va pas réussir l'examen, elle n'a pas étudié et **puis** la matière est très compliquée.

(8) *No es una persona muy inteligente, **no obstante**, siempre hace bien su trabajo. Por eso, lleva tantos años en esta empresa.* [Il n'est pas une personne intelligente, cependant il fait toujours bien son travail. C'est pour cette raison qu'il a travaillé tellement d'années dans cette entreprise]

(9) *Tienes que venir **sí o sí*** [Tu dois venir, coûte que coûte; tu dois venir quoi qu'il arrive]

(10) **Vale**, voy contigo./ Voy contigo, **vale**. [D'accord, je viens avec toi / Je viens avec toi, d'accord].

(11) **Bon**, tiens bon.

(12) Il fait froid **sinon** je t'aurais proposé une glace. / **Sinon**, tu fais quoi dans la vie ?

(13) **En fait**, j'ai appris à jouer du piano quand j'étais jeune, mais j'ai arrêté de pratiquer depuis quelques années.

(14) Nous avons prévu d'aller à la plage ce week-end, mais **en fait**, il pleut, donc nous allons rester à la maison.

(15) *¿Vienes al concierto mañana ? **Bueno**...* [Tu viens au concert demain ? **Bon**, d'accord...]

(16) *He apagado el ventilador porque me has dicho que tenías frío. **Bueno**, he dicho que no tenía calor, no que tuviera frío...* [J'ai éteint le ventilateur parce que tu m'as dit que tu avais froid. **En fait**, j'ai dit que je n'avais pas chaud, pas que j'avais froid...]

(17) *Yo tengo una profesora / **bueno** tenía una profesor / **bueno** sigue| vive, este...[...].* [J'ai une professeure | **bon**, j'avais une professeur | **bon** elle vit touj...| elle vit, euh]

(18) [...] *dos partidos políticos regionales, que son partidos compuestos por gente seria, gente normal, gente de a pie, que está sencillamente, **bueno**, pues intentando aplicar sus ideas desde una oposición, que es una oposición constructiva* [... deux partis politiques régionaux, qui sont des partis composés par des gens sérieux, des gens simples, des gens d'à pied, qui sont tout simplement, **bon** eh bien en train d'essayer d'appliquer leurs idées depuis une opposition, qui est une opposition constructive]

(19) ¿Y el ejército, cómo anda o cómo lo ves tú? No, es que, bueno, eso ya sabes que es un iceberg sumergido, ¿no?, y entonces nosotros opinamos cómo está el ejército porque conocemos a un primo de un teniente coronel que está casado con no sé quién y nos dice: "Pero ¿cuántos ejércitos hay?". No se sabe, lo único que se sabe es que el ejército no tiene un líder, por lo menos no tiene un líder político. Y se sabe otra cosa que yo creo que que es positiva, que *el* ejército español le pusieron en las manos aquel señor, que se llamaba Tejero, un parlamento y un gobierno secuestrado, que es un regalo para... sobre todo, para una institución que de alguna forma miembros de esa institución *han dado doscientos tres golpes de Estados en ciento ochenta años. Y **bueno**, no lo aceptaron, era el golpe más cómodo del mundo.* El ejército español a... a quien a quien se le puso encima de la mesa era *el* ejército institucional. Llegaron a las seis y media de la tarde y dice: "Ahí tiene usted un parlamento y un y un gobierno". Y sin embargo, el Gobierno... el Parlamento se negó a secundar el golpe. Bueno, a mí eso me parece que es que es positivo. Y para un periodista político como eres tú la Iglesia... porque a mí como presidente me tiene perplejo la guerra de los catecismos. Yo no sé quién la ha ganado. [... ils ont réalisé deux-cents trois coups d'état en cent-quatre-vingt ans. Et, **puis**, ils n'ont pas accepté (cet échec), pourtant c'était le coup d'état le plus facile au monde]

(20) ¿Seguro? Sí, por supuesto, vamos... Bueno... ... me da mucho miedo cuando un señor, como don Alfonso Guerra, me da un relativo miedo, tiene *tan* superpoder como lo tenía Carrero, lo tenía López Rodó, lo tenía Fernando Abril, porque pueden y de hecho te destrozan muchas cosas personales como represalias. Pero pero bueno, fuera de eso a mí me gusta la profesión. Vale, pues con esto llegamos al final de la entrevista, nunca mejor dicho. Tu pluma vale más que mil palabras, tus palabras « [...] *ya lo dirán los espectadores, qué es lo que vale. **Bueno**, pues nada más*» Pedro Rodríguez, alquimista de quemadas políticas y acordeonista de los rumores que van y vienen con la noticia confidencial. Yo me voy a dormir, ¿te vienes? (CREA). [... les spectateurs le diront, qu'est-ce qu'il vaut. **Bon**, eh bien c'est tout]

(21) [...] *un caballero no debe hablar de las mujeres. Exacto, **bueno** en en este aspecto yo creo que o por la edad de de mis amigos o o porque las cosas han cambiado, no sé exactamente.* [... un gentleman ne doit pas parler des femmes. Exact, **bon**, sur sur ce point-là je crois que, soit c'est en raison de l'âge de de mes amis soit soit parce que les situations ont changé, je ne sais pas exactement]

(22) *Pero pero es que yo creo que que aquí el tráfico **bueno**, es que sería fácil de resolver en Madrid, ¿no?* [Mais mais moi, je crois que que le trafic ici, **bon**, ce serait facile de le régler, le trafic à Madrid, n'est-ce pas ?]

(23) [L1] Don Francesc Freixa es jefe de la sección de drogodependencia del Departamento de Sanidad y Seguridad Social de la Generalitat en Cataluña. Doctor, perdóneme, ¿usted se siente molesto o incómodo por estar al otro lado de la mesa? ¿Si quiere nos vamos al sofá? [L2] Pues no, yo prefiero estar aquí, porque a mí *no me haría ninguna gracia ser presidente, ni de mentirijillas.* [L1] **pues muchas gracias.** [cela ne m'amuserait pas d'être président, même pas en blague. **D'accord**, merci beaucoup]

(24) y dije: "Bueno, **pues** si ésta trae los bocadillos, yo tendré que traer algo" [et j'ai dit: "Bon, **ben/eh bien** si celle-là apporte les sandwichs, moi, je devrai apporter quelque chose]

(25) Que las metí en el pupitre [las notas] para luego llevármelas a casa *Sí*. y entonces, **pues**, se me olvidaron en el pupitre. [Je les ai mises [les notes] dans le pupitre pour après les amener à la maison. Oui, et alors/puis, **ben** je les ai oubliées dans le pupitre]

(26) *Bueno, pues, yo vivo en Alcoy, evidentemente, trabajo en Alcoy y por una serie de circunstancias, bueno, pues fui hace el año pasado ya er ya era vicepresidente del Alcoyano.* [Bon, **eh bien**, moi, j'habite à Alcoy, et évidemment, je travaille à Alcoy et dû à une série de circonstances, bon, **ben / eh bien** j'y suis allée l'année dernière, il était déjà vice-président de l'*Alcoyano*]

(27) pues ahora hay un tren de vida éste de de vertiginoso porque quien iba a decir que mis hijas se iban a ir a estudiar francés a este a a Suiza, que se iba a enamorar allí de un arquitecto que después iba a morir que un tren de vida de coche que le iba a regalar coche y tal. *Yo no pensaba eso pero es que, no sé, pues me he visto con que con que todo me ha consumido la vida.* porque es que entonces no había lavadora en casa, entonces no había y a todo placer andar tal tal, la vida lo hace andar a todo a todo. [Je ne pensais pas cela, mais... je ne sais pas, **donc voilà**, je me suis retrouvé à un point où la vie m'a tout pris]

(28) *Un país que tiene dos millones trescientos mil parados, como el español, pues sencillamente lo que se está, es verdad, es tumbando a un pueblo entero.* [Un pays qui a deux millions trois cents mille chômeurs, comme celui de l'Espagne, **eh bien** tout simplement, ce qu'il est vraiment en train de se faire c'est d'anéantir tout un peuple]

(29) En todo caso, somos gente que tiene fe en este país, que tiene fe en España, que tiene fe en su gente, y como sabemos que en la gente de España se puede confiar, pues bien desde el gobierno, bien desde la oposición vamos a seguir trabajando con la gente de España para hacer de este país un país más grande, un país más avanzado tecnológicamente, más moderno, más progresista, más humano, más español, en definitiva. *Y yo voy a ver si le voto, si es verdad todo eso a lo mejor voy y le voto. pues le mando el carné en el acto.* [Et moi, je vais voir si je vous vote, si tout cela est vrai, peut-être que j'y vais et je vote pour vous, **donc** je vous envoie ma carte immédiatement]

(30) Es que a veces éste El oído es muy duro. no funciona bien Claro. y te puedes confundir *Sí*. Lamentablemente. *Y una confusión en estos casos pues puede traer catorce consecuencias.* [Et une confusion dans ces cas-ci **eh bien** elle peut entraîner quatorze conséquences]

(31) [L1] Hola, ¿quién es? [L2] Soy Perico de los Palotes. [L1] Perico de los Palotes. No te conozco. Bueno, hasta luego. [L2] Vale, hasta luego. [L1] ¿Quién eres? [L2] ¿Qué pasa? [L1] Nada, ya iba a colgar. [L2] ¿Qué? ¿Por qué? [L1] Porque . [L2] ¿Qué? [L1] *No, pero es que a Perico de los Palotes no le conozco.* [Quoi? Non, mais c'est que je ne connais pas Perico de los Palotes⁶⁰]

(32a) Yo les hago el salpicón. Luego Carmen sabe hacer otra cosa que *Sí*. *A mí es que me enseñó la madre de Chema* que es que es también, es una maravilla. Los picas los cueces primero y luego lo picas y haces salsa bechamel. [...]. [Oui. Moi, **en fait**, c'est la mère de Chema qui me l'a appris...]

⁶⁰ *Perico de los Palotes* est un prénom fictif utilisé dans le folklore espagnol pour désigner 'Pierre ou Paul', il est utilisé pour faire référence à une personne quelconque.

(32b) Yo les hago el salpicón. Luego Carmen sabe hacer otra cosa que Sí. A mí es que me enseñó *la madre de Chema que es que es también, es una maravilla*. Los picas los cueces primero y luego lo picas y haces salsa bechamel. [... mère de Chema qui me l'a appris, et qui, **d'ailleurs**, est une merveille.]

(33) soy muy poco partidario de judicializar ningún problema con nadie, yo me querello contra ese señor. ¿no? Por supuesto. Y a partir Declaraciones injustas, insultos y amenazas. Lo tengo muy claro. Sólo para que sirva de escarmiento, sólo para que disuada a otros de repetir lo que este hombre ha dicho. . . *La chapuza que han hecho es que la han hecho muy de mal, Paco*. Han descubierto el pastel ¿no? Y bueno, pues mira, usted ahora se la envaina y ¡qué se le va a hacer! Ahora se ha detectado una serie de irregularidades, pues a partir de ahora ustedes enmiendan la plana. Pero claro esto es una manifestación de la soberbia y de de los soes. ¿Y cómo consiente el Presidente del Senado que se vote así, Paco? Porque el Presidente del Senado está sujeto a la voz de su amo, que es el señor Felipe. [Le travail qu'ils ont fait là est bâclé, il est très mal fait, Paco]

(34) Si el ejército hubiera presionado... ??? yo no quería meterme en el tema de ¿¿¿la financiación???. No, pero... ya ya veo que no quieres tocarlo . No, no, lo que quería era decirte, bueno, que que por qué se despierta esa pasión por controlar la televisión que tenemos, la televisión estatal. *Bueno, porque es que la libertad es indivisible*. En todo el mundo y en toda Europa una democracia no puede funcionar con... por muchos argumentos en manual que te den ahora, no puede funcionar con un... con una sola televisión. Tú no le puedes negar a un ciudadano el el... la libertad de apretar un botón, dos botones... No, yo no se la niego y si fuera el... ... tres botones. ... presidente a lo mejor tampoco se la negaba, seguramente. [Bon, parce que, **en effet**, la liberté est indivisible]

(35) Naturalmente lo que se vende en los estancos tiene tendencia a decirse que es blando, lo que se vende en los bares, más blando y lo que se vende en las farmacias aún más blando. *Y entonces, lo que se vende ilegalmente tiene que ser duro*. [Naturellement, ce qui se vend dans les bureaux de tabac, on a tendance à dire que c'est du mou, ce qui se vend dans les bars, encore plus mou et ce qui se vend dans les pharmacies encore plus mou. Et **donc**, ce qui se vend de façon illégale doit être du dur]

(36) El problema no es ahora decir: "Es que hay parados de primera y parados de segunda". No, es que el problema se hubiera debido enfocar de otra forma. Decir: "Muy bien, nosotros intentamos hacer una política de reestructuración industrial". Bien, vamos a empezar en primer lugar por no ahogar lo que ya existe o por no suprimir lo que ya existe. Vamos a relanzar el sector privado y una vez que se relance el sector privado, ese sector privado generará puestos de trabajo. Y después sí, Sagunto es realizable. *Usted es más partidario entonces, no del cambio, y no lo digo por el eslogan, sino por bueno, promover nuevas cosas*, manteniendo las que funcionan mal para que las nuevas cosas que funcionen bien vayan estimulando a las que funcionan mal, sino ? En parte también. [**Donc** vous vous êtes plutôt partisan, de ne rien changer, et je ne le dis pas à cause du slogan mais bon, simplement pour promouvoir de nouvelles choses]

(37) ¿Qué piensa usted de la irrupción de Rosón en la vida política? De la nueva irrupción, porque Bueno, Rosón es un personaje que a mí personalmente le reconozco valía. No tanto Rosón, sino lo que él significa *a partido de centro derecha o bisagra. pues entonces el problema es muy sencillo, porque* en cuanto a lo que él significa no significa nada . Si vamos a empezar aquí a decirnos cosas ? Eso de una manera rotunda. Es que a mí me gustaría que se hablara así siempre. [Ce n'est pas tant Rosón mais ce qu'il représente comme parti de centre droite ou charnière, **eh bien/donc** le problème est très simple parce que]

(38) *Pero, entonces, ¿ese documento lo tiene en su poder el señor Selva?* [Mais **alors/du coup**, monsieur Selva a ce document en main propre ?]

(39) Por cierto, que no os he visto desde que dimos la noticia aquí con veinticuatro horas de anticipación. Tú. Desde que la diste tú. ¿Qué, tú? ¡qué incrédulos!, Vosotros es que No. no os lo creáis. No no no hombre, es que como si tú estás yo me fío de ti al cien por cien. *Y sobre todo interrumpes un programa y sales de tu casa y lo dices. Pues entonces te tenemos que creer.* Y justo Y además sabemos que tiene hilo directo con la Casa Real. [Et surtout tu interromps un programme, tu sors de chez toi et tu le dis. **Ben du coup** on doit te croire]

(40) Si yo fuera presidente saldría con mis hermanos los españoles y acamparía, como los del colza, ante el Guernica. Nos quedaríamos desnudos como los hijos de la mar y declararíamos acabado el ciclo de vencedores y vencidos. Luego cogería el videoteléfono, llamaría a la Zarzuela y recitaría sencillamente el verso de Walt Whitman "terminó, Señor, nuestro espantoso viaje". El rincón de Crae, Javier Crae y su canción Instantánea. Pedro, estos vecinos de Villatripa de Arriba y Villatripa de Abajo son un poco como Alianza Popular y el pe-soe, quiero decir si andan como el perro y el gato. **Hombre**, yo supongo que sí, ¿no? Este es el país del bipartidismo y del bifrontismo y del bicefalismo. [Je suppose qu'oui, n'est-ce pas?]⁶¹

(41) *Pero, ¿hay seductores pobres? Sí, hombre, pero lo que pasa es que mejor no hablar de ellos.* [Mais, y-a-t-il des séducteurs pauvres? **Mais oui/bien sûr**, mais ce qui se passe c'est que mieux de ne pas en parler]

(42) Entonces, como aseveración, como consejo al seductor yo le diría: "Mire usted, déjese de tonterías, usted vaya por el mundo tranquilo, que si tiene que seducir ya seducirá, que no le pasa nada y haga lo que tienen que hacer los españoles, que es plantar un árbol, escribir un libro y tener un hijo". Entonces esto es mucho mejor O sea ninguna técnica. *Ninguna técnica, no. Hombre, hay pequeñas técnicas, por ejemplo*, tienes el el ligue Por ejemplo si ves a dos mujeres por la calle, y eres un seductor, una es guapa y la otra es un callo, ¿a quién debe dirigirse un buen Depend. seductor. Depend. El seductor es guapo, con lo cual ya tiene todo ganado, o es eso que luego llaman interesante, que es que ser un genio. [Aucune technique, ce n'est pas vraiment ça. Il y a des petites techniques, telles que...]⁶²

(43) Pero ¿ahí en el Puente Viejo hay puestos de churros? Ahora ese de cualquier cosa se hace la comida. Sí. Ahí en Chamberí. Teniendo vinagre y aceite, sal hacéis un gazpacho enseguida teniendo el pan llenáis el La barriga. se llena la barriguilla . ¡ madre! El que le guste el gazpacho pero ahora en este tiempo que calienta tanto, pues gusta también. *Nada, hombre que hoy hoy hemos comido de maravilla, hombre.* Nos hemos hecho unos filetes rusos con unos champiñones salteados y patatas fritas y una ensalada y a tomar por saco. [**Bref, qu'aujourd'hui nous avons mangé merveilleusement bien !**]

(44) *Ya, hombre, en la meta a la meta llegaste y en la meta sigues. no se puede decir que veas, por lo tanto, la evolución de la profesión, de la radio y de la televisión a distancia.* [Oui, **bon**, t'es bien arrivé à et tu y es toujours, on ne peut pas dire donc que tu vois, pourtant, l'évolution de ta profession, de la radio et de la télévision à distance]

(45) A: *¿En El País? B: En El País sí, claro*". [A: Dans *El País*⁶³? B: Dans *El País*, oui, bien sûr]

(46) Yo yo quiero decir que hay hay un fatalismo, en la necesidad del compromiso de los intelectuales derivado de algo tan elemental y, casi me da rubor decirlo, que si es la división del trabajo, es decir, llega un momento en que hay señores que se dedican veinticuatro horas del día a saber cosas, y otros señores que se dedican veinticuatro horas del día, o no tantas quizá ahora porque existe la jornada limitada, a

⁶¹ *Hombre* exprime un étonnement. Nous n'avons pas trouvé d'équivalent en français.

⁶² Cf. Note précédente.

⁶³ *El País* est le titre d'un journal espagnol d'actualités.

poner tornillos. *Entonces, claro, estos señores que saben cosas son convocados para que presten este saber a alguien.* Entonces, claro, se producen los procesos revolucionarios, las revoluciones necesitan algo que ha llamado intelectuales orgánicos, pero es eso es un es casi la excepción de la regla, porque los intelectuales siempre han prestado su saber a la derecha, han prestado su saber a la reacción. [Alors, **bien sûr**, ces messieurs qui savent des choses sont invités à transmettre ce savoir à quelqu'un d'autre]

(47) *No sé si será persecución o alguna cosa, porque, vamos, yo veo otros establecimientos que están menos blindados que el mío.* [Je ne sais pas si c'est une persécution ou autre chose, parce que, **ben**, je vois d'autres établissements qui sont moins blindés que le mien]

(48) *Pues mira, no, a ese grado no. Pero vamos, situaciones muy límites, porque es que la heroína te lleva a eso.* [Eh bien, non, pas à ce degré-là mais **bon**, des situations très limites, parce que l'héroïne te mène à ça]

(49) *Hola, muy buenas noches, bien, la actualidad manda, y necesariamente tengo que hablar de cine en la semana cinematográfica por excelencia.* [Bonsoir, **bien**, l'actualité commande et je dois nécessairement parler de cinéma dans la semaine cinématographique par excellence]

(50) *¿Cuándo sabe usted realmente que es un poseso? Pues bien, lo que ocurre, lo que se da es que la persona poseída, el poseso, reacciona en algunas veces, en algunas ocasiones con tal potencia, con tal agitación física que es, evidentemente, algo anormal.* En otras ocasiones hablan en lenguas no conocidas. [Quand savez-vous réellement que vous êtes possédé ? **Eh bien**, ce qui se passe, ce que l'on voit, c'est que la personne possédée, réagit des fois, dans certaines occasions avec une telle puissance, une telle agitation physique qui traduit, à l'évidence, quelque chose d'anormal.]

(51) [...] *desde luego, ha habido un cambio grandísimo en este equipo. Y bien ahí vamos a ver la ganadora de ésta es la clasificación [...].* [... bien sûr, il y a eu un enorme changement dans cette équipe. Et bien, on va voir la gagnante de voici la classification]

(52) *Donde hay otros seiscientos mil millones de pesetas y yo le puedo interrumpir y usted a mí también, porque yo. Muy bien. quiero que esto sea una conversación.* [Là où il y a d'autres six-mille millions de pesetas et je peux vous interrompre et vous à moi aussi parce que moi... **Très bien**. je veux que ce soit une conversation]

(53) *¿No hay un exceso de burocratización en lo único que nos hace iguales? Bien, yo creo que todo lo contrario.* [Y-a-t-il pas un excès de bureaucratisation dans le seul aspect qui nous rend égaux ? **Eh bien**, je crois que plutôt le contraire]

(54) *Bueno, en principio vamos a ver, ¿qué qué ruta estamos siguiendo ahora mismo, qué rumbo llevamos?»* [Bon, à priori, **voyons voir**, quelle quelle route on suit en ce moment ? on a quelle direction ?]

(55) *O sea, aquí resulta que la humanidad va por un lado y las prisiones van por otro, como si en las prisiones no hubieran hombres y mujeres, como si no tuvieran las limitaciones de conocimiento de de toda de toda comunidad humana. Es que ¿A costa de cincuenta y tantas muertes? A ¿de cuántas? ¿De cuántas muertes está hablando? De cincuenta y tantas muertes. ¡Hombre! Ciento vamos a ver vamos a ver, en año y medio, ciento treinta y siete. ¿Cómo? ¿En cuánto tiempo, hombre? Un momento un momento, en primer en primer lugar estoy hablando yo perdón, tenía yo estaba en el uso de la palabra, si me lo permite.* [Mais oui ! Une centaine, **enfin enfin**, en un an et demi, cent trente-sept [décès]

(56) - *Siempre está de buen humor. +Es que Ana es muy alegre* [- Elle est toujours de bonne humeur. +Oui, Ana est très joyeuse]

(57) *Y es que, aunque podría parecer a priori una desventaja contar con un septuagenario, el conocimiento atesorado durante toda su vida fue muy apreciado en cada lugar.* [En fait, même s'il pourrait sembler à priori un désavantage de compter sur un septuagénaire, la connaissance accumulée pendant toute sa vie a été très appréciée à chaque endroit ____]

(58) *Entonces, ¿te vienes al concierto el viernes?* [Alors, tu viens au concert vendredi ?]

(59) *Entonces, según tú, ¿la policía actuó correctamente?* » [Alors, d'après toi, la police a-t-elle correctement agi ?]

(60) *Entonces yo lo (informar) ____ de que no le (estar) ____ pidiedo autorización* [Alors je vous (informer) ____ du fait qu'il ne (être) pas en train de vous demander une autorisation]

(61) *Vamos a ver, Marta, no le tienes que gritar __* » [Écoute Marta, tu n'as pas à lui crier dessus].

(62) *Vamos a ver... Yo relaciono la JMJ con la palabra "peregrino"* [Voyons... Moi, je fais le lien entre la JMJ⁶⁴ et le mot 'pèlerin']

(63) [7-ESP-D] Eh **en efecto**, la apropiación cultural es una trastorno de identidad. Eh un país puede albergar muchas culturas lo cual es un problema porque dificulta la identificación de la cultura original del país que hay que promover para desarrollarla [Eh **en effet**, l'appropriation culturelle est *une trouble d'identité. Eh un pays peut accueillir beaucoup de cultures, ce qui est un problème parce que cela rend difficile l'identification de la culture ori originelle du pays qu'il faut promouvoir pour la développer].

(64) [1-ESP-B] Ehm no, pero he visto la plaza mayor de Madrid y también el museo del Prado que tiene magnífico [Ehm non, mais j'ai vu la plaza mayor de Madrid et aussi le musée du Prado qui *a magnifique]
[2-ESP-B] **Vale** [D'accord]

(65) [2-ESP-A] Me gustaría pero trabajo mucho [J'aimerais bien mais je travaille beaucoup]

[1-ESP-A] ¿Dónde? [Où ça?]

[2-ESP-A] En una agencia de comunicación [Dans une agence de communication]

[1-ESP-A] Muy **bien**, bueno, buena continuación [Très bien, bon, bonne continuation]

(66) [10-ESP-A] Ah, oh, a mí yo intento de negociar mejores condiciones con mi jefe. Y tú, ¿qué pasa? [Ah, oh, moi, j'essaie de négocier des meilleures conditions avec mon chef. Et toi, quoi de neuf/t'en es où?]

[9-ESP-A] **Bueno**, dejo el trabajo porque no era feliz. Y ahrra, ahora, ahora no sabe qué hacer. Soy un poco perdido. [Bon, j'ai quitté mon travail parce que je n'étais pas heureux. Et maintenant, je ne sais pas quoi faire. Je suis un peu perdu]

⁶⁴ Journée Mondiale de la Jeunesse.

(67) [3-ESP-C] Se pasa bien pero es un poco complicado porque hay muchas cosas que hacer como prestar atención a los empleados y su trabajo... Bueno, voy a ver... *risas* ¿Y tú? [Ça se passe bien mais c'est un peu compliqué parce qu'il y a beaucoup de choses à faire comme faire attention aux employés et leur travail... Bon, je vais voir... *rigolades* et toi ?]

[1-ESP-C] **Pues** no se pasa bien con mi jefe pero trato de negociar mejores condiciones. Vaya, tengo demasiadas horas extras sin pagar. Está mis... muy difícil [**Ben/Eh bien**, moi, ça se passe pas bien avec mon chef mais j'essaie de négocier des meilleures conditions. J'ai trop d'heures supplémentaires impayées. Ce sont mes... très difficile].

(68) [6-ESP-B] Pues... ¿hay un plato especial? Porque soy vegan... [Y a-t-il un plat spécial? Parce que je suis vegan..]

[1-ESP-B] Sí, **claro**. Creo que te puedo ofrecer arroz con salsa de limón [Oui, **bien sûr**. Je crois que je peux te proposer du riz à la sauce citron].

(69) [3-ESP-A] **Anda**, [...] ¿Qué haces tú aquí? [Qu'est-ce que tu fais là toi?]

(70) [3-ESP-A] ¿Ven a con mí? [Tu viens avec moi?]

[4-ESP-A] Ah, sí, sí, sí, **venga**. [Ah oui, oui, oui. **Allez**.]

(71) [6-ESP-B] Y de postre voy a elegir queso, queso vegan [Et comme dessert, je vais prendre du fromage, du fromage vegan]

[1-ESP-B] **Por supuesto**. ¿Quieres beber algo? [**Bien sûr**, tu veux boire quelque chose ?]

(72) [5-ESP-C] Tuve el covid y estuve en cuarentena toda la semana [J'ai eu la covid et j'ai été en quarantaine toute la semaine]

[4-ESP-C] *¡Hombre! ¿Y qué hiciste durante la cuarentena? [*Tiens!/Ah bon ! Et qu'est-ce que tu as fait pendant la quarantaine ?]

(73) [4-ESP-B] Hace mucho, mucho, mucho [Ça fait très très longtemps]

[5-ESP-B] ¡Hombre [...]! ¡Cuánto tiempo sin verte! [Oh! Ça fait longtemps que je ne t'ai pas vu!]

(74) Ehm hola **so** somos contra porque consideramos que la apropiación cultural de elementos o características de ciertas culturas que han sido oprimidas por estas. [Ehm salut, **so** nous sommes contre parce que nous considérons que l'appropriation culturelle d'éléments ou des caractéristiques de certaines cultures qui ont été opprimées par celles-là]

(75) Si hay menos tiempo en las teléfonos no hay este problema **so**... [si on consacre moins de temps aux téléphones il n'y a pas ce problème, **so**...]

(76) Sí pero en día como hoy, como aquí son reel y puedes hablar y cuando está a la casa, cuando quiero apellido es posible **so**... pero está mejor. [Oui mais de nos jours, comme ici c'est réel et tu peux parler et quand tu es à la maison, quand je veux nom de famille⁶⁵, c'est possible **so**... mais c'est mieux]

(77) [4-ESP-B] Sí, ¿es todo? ¿Con pan? [Oui, c'est tout? Avec du pain?]

[7-ESP-B] Sí por favor [Oui s'il vous plaît]

⁶⁵ L'apprenant confond *apellido* (nom de famille) avec *llamar* qui peut signifier téléphoner et s'appeler.

[4-ESP-B] **Ok**. *Entonces el postre tenemos fresas con chocolate y tarta de manzana. ¿Qué quieres?*
[Ok. Alors pour le dessert, nous avons des fraises au chocolat et de la tarte aux pommes. Que veux-tu ?]

(78) « *Sí, despacito. **Ok**, ¿es todo?* » [Oui, doucement. Ok, c'est tout ?]

(79) « *Ah **ok**. Eh em... Para mí es no para...el beneficio* » [Ah ok. Eh em... Pour moi ce n'est pas pour... le bénéfice]

(80) « *¿Adiós ? **Ok*** ». [Au revoir ? **Ok**]

(81) « ***Alors** el transporte está cambiando y ayuda a mucha gente porque la población porque la polución está aumentado pero existen nuevas soluciones para evolucionar y para las personas y medios puedan moverse y hay muchas ayudas para las personas pobres* ».

[Alors, le transport est en train de changer et cela aide beaucoup de gens parce que la population parce que la pollution augmente mais il existe des nouvelles solutions pour évoluer et pour les personnes et les moyens puissent se déplacer et il y a beaucoup d'aides pour les personnes pauvres]

(82) « *Oui **alors** antes los cantantes tenían un verdad verdadero talento, la música ya no es la misma, era un verdadero reparto. Los famosos marcaron el mundo para siempre y fueron los famosos de antes por su verdadero talento* ». [Oui alors, avant les chanteurs avaient un vrai véritable talent, la musique n'est plus la même, c'était une vraie distribution]

(83) [2-ESP-D] *¿Cómo se pasa?* [Comment cela se passe-t-il?]

[3-ESP-D] **Ben** no, por remuneración no por las vacaciones [Ben non, pour rémunération pas pour les vacances]

(84) « *antes no está posible pero hay cantante que canta y no está remarcado y hoy está posible **donc**...* »
[avant ce n'était pas possible mais il y a un chanteur qui chante et qui n'est pas remarqué et aujourd'hui c'est possible donc...].

(85) [4-ESP-A] *Sí, es mal. Porque porque la cultura es se... comment dire?* [Oui, c'est mal. Parce que parce que la culture est est... comment dire ?]

[3-ESP-B] *es aparteamente* [c'est « aparteamente »]

[4-ESP-A] *oui, à quelqu'un **enfin**. Una cultura* [oui, à quelqu'un enfin. Une culture]

(86) **oh là là** *me haces querer ir también* [oh là là tu me fais vouloir y aller aussi]

(87) [1-ESP-B] *Sí, es el período del covid porque es un poco restrictivo* [Oui, c'est la période de la covid parce que c'est un peu restrictif]

[3-ESP-B] *Ah*

[1-ESP-B] *Pero puedo **cuand même** pero es bueno* [mais je peux quand même mais c'est bon]

(88) [13-ESP-A] *acoso* [du harcèlement]

[4-ESP-A] *menos, menos* [moins, moins]

[13-ESP-A] *menos mais existe **cuand même*** [moins mais il existe quand même]

(89) [4-ESP-B] ***Vale**, es la hora de la posa [pausa], vamos a fumar unos pitis* [**Bon**, c'est l'heure de la pause, allons fumer une cigarette]

(90) *Eh sí, buenos días. Me gustaría hablar con usted de mi contrato. En efecto, cada día trabajo dos horas extra y desde mi llegada a la empresa, nunca me han pagado.* [Eh oui, bonjour. J'aimerais parler avec vous à propos de mon contrat. **En effet**, chaque jour je travaille deux heures supplémentaires et depuis mon arrivée à l'entreprise, je n'ai jamais été payé]

(91) [...] *En efecto, domino tres idiomas, lo cual representa una ventaja en el momento del trato con los clientes y sobre todo turistas.* [... En effet, je maîtrise trois langues, ce qui représente un avantage au moment de l'échange avec les clients et surtout avec les touristes...]

(92) [3-ESP-C] *En nuestra época, las enfermedades se cuidan y se tratan más fácilmente que en el pasado. En efecto, la medicina ha evolucionado y disponemos de más medios para tratar y erradicar las enfermedades. La medicina es una ciencia increíble que es necesaria para el buen desarrollo.* [A notre époque, les maladies se soignent et sont plus facilement traitées que par le passé. En effet, la médecine a évolué et nous disposons de plus de moyens pour traiter et éradiquer les mal maladies. La médecine est une science incroyable qui est nécessaire au bon développement]

[5-ESP-C] *Sí, estoy de acuerdo pero... pero la tierra era más sana en el pasado. En efecto, eh hay eh había más recursos naturales en el pasado y que hoy.* [Oui, je suis d'accord mais... mais la terre était plus saine par le passé. En effet, eh il y a eh il y avait plus de ressources naturelles par le passé qu'aujourd'hui]

(93) *En efecto, en el pasado nadie consciente de que estaba destruyendo el planeta.* [En effet, par le passé, personne n'était consciente qu'elle détruisait la planète]

(94) de douze ans douze ans primaire un collègue juste à côté [+|noise|instantaneous] au couteau [mm|noise|instantaneous] **voilà** (CFPP2000).

(95) **voilà** il y a encore deux cafés espagnols où ils vont jouer aux cartes (CFPB).

(96) **voilà** ok **voilà** donc on revient donc euh à Koekelberg (CFPB).

(97) Grand-Jojo : tu aimes bien la bière (?)

Matthieu : oui oui j'aime bien mais je suis pas très très coll- **enfin** pas spécialement euh (CFPB)

(98) et est-ce que vous trouvez euh comment vous trouvez ça finalement la l'entretien de votre maison les l'éducation de des enfants **enfin** de votre fille tout ça ça a été c'est difficile ça a été (CFPP2000).

(99) [...] j'adore Paris j'adore la ville j'adore le tumulte de la ville euh ++ j'adore le mouvement **alors** même que je suis plutôt une marmotte de par mon métier euh de chanteuse + d'opéra qui demande beaucoup de repos (CFPP2000).

(100) absolument + **alors** + mes parents deviennent une caricature de ça c'est-à-dire que mes parents j'entends mes parents maintenant dire + tous ces étrangers + je dis] mais maman nous en sommes des étrangers (CFPP2000).

(101) **alors** est-ce que c'est dans mon caractère qui fait que je suis comme ça ? (CFPB).

(102) on emprunte pour trois semaines donc on y va une fois tous les quinze jours une fois toutes les trois semaines quoi à la bibliothèque euh + euh on suit des cours à la Sorbonne **alors** si vous voulez c'est du quartier j'y vais à pied (CFPP2000).

(103) [...] mais Jette c'était des petites maisons ou alors c'était vraiment trop cher et donc euh **ben** on s'est mis à chercher à Saint-Josse à Schaerbeek à euh voilà bah un peu un peu à Saint-Gilles Forest mais ça c'était déjà plus cher et plus loin et donc euh **ben** voilà [...] (CFPB).

(104) quand elle grandit c'est c'est elle et **puis** il y a qui (?) euh pf je vois pas maintenant hum pf il y a des c'est pas des stars mais les gens qui sont un peu connus sur Youtube euh sur Facebook Youtube ils font des vidéos là genre Docteur Idéologie je sais pas si tu (CFPB).

(105) ma mère quand même enfin euh vu que par contre ma mère elle avait la mentalité euh italienne mais **puis** maintenant quand quand elle est venue enfin elle raisonne tout à fait comme euh comme quelqu'un d'ici et tout [...] (CFPB).

(106) Joëlle : donc t- c'est vrai que tout était euh toutes les activités étaient centrées sur la sur la commune Antoine : et euh hm bon aujourd'hui à Uccle vous me disiez qu'il y a hm il y a pas vraiment grand-chose à faire à proximité mais est-ce que euh il y a **quand même** des choses que vous faites à proximité est-ce que il y a un endroit où vous allez **quand même** vous balader de temps en temps à proximité de chez (CFPB).

(107) euh bah j'ai habité euh j'ai toujours habité Saint-Ouen puisque je suis née à Saint Ouen [mmmm|noise|instantaneous] [pause|noise|instantaneous] dans l'ancienne clinique [pause|noise|instantaneous] et euh **en fait** euh on habitait rue de l'Hermet euh (CFPP2000)

(108) Spk1 : vous n'aurez pas l'temps

Spk2 : ben **en fait** c'est une entreprise ben c'est pas une entreprise [mm|noise|instantaneous] on va dire c'est hein auto-entrepreneur [mm|noise|instantaneous] (CFPP2000)

(109) voilà c'est une activité euh qui me permet d'avoir du de d'organiser mes journées **en fait** [ouais|noise|instantaneous] [mmh|noise|instantaneous] même si c'est pas t- très lucratif [...] (CFPP2000).

(110) mon père et ma m- mais **en fait** euh le premier c'était mon père + il travaillait en Corse puis après euh il est parti directement euh + ouais directement à sur Paris euh non (CFPP2000).

(111) ils sont arrivés là-bas ils se sont installés et où ils habitaient donc euh rue des Tanneurs qui est donc le coeur de de Bruxelles et euh **bon** voilà ça c'est les origines (CFPB).

(112) tu vois la ville plutôt comme une série d'endroits où tu vas [?|noise|instantaneous]

Spk3 : un peu mais **bon** (CFPP2000).

(113) euh Saint-Josse Forest je pense qu'elle est née à Forest enfin **bon** (CFPB).

(114) il a pas prévenu il a coupé l'arbre [+|noise|instantaneous] sinon l'histoire des puits [+|noise|instantaneous] dans ma maison y a un puit **bon** il est asséché (CFPP2000).

(115) ils en ont fait des esclaves **bon** et alors nous on connaissait pas le Congo on connaissait le Congo parce que on donnait du chocolat donc et dans le chocolat il y avait des images (CFPB).

(116) mais **bon** euh + il faut bien que j' me fasse un CV il faut bien que + j' m' bouge un peu quoi (CFPP2000).

- (117) donc c'est équitable euh pf oui c'est plus ou moins équitable oui **bon** oui oui (CFPB).
- (118) **bon** moi j'ai connu également les premiers blue jeans (CFPB).
- (119) [3-FLE] Eh ça va, ça va, ouais, je crois que ça va. Oui, j'avais des problèmes mais ouais ça va
[13-FLE] Ah **ok**. Euh je pense que tu veux eh euh hem mauvais et je suis intéressé à sa santé
- (120) Ah je m'appelle 30-FLE eh j'ai dix neuf ans eh **ok**, j'ai dix neuf ans.
- (121) Ehm **well** si tu es paix pour le fait quelque chose c'est un travail.
- (122) C'est... les influenceurs c'est un certain âge aussi **so** après 30 ans c'est pas populaire pour les influenceurs sauf si si c'est populaire pour les personnes.
- (123) **Ok**, d'accord. **So**, **ok**, je m'appelle 18-FLE et maintenant j'ai... vingt... cinq... eh vingt-cinq ans.
- (124) [12-FLE] : vieux ?
[7-FLE] : Vieux. Vieux. Personnes vieux. Oui après 30 ans. **So** ...
- (125) [2-FLE] Euh mon prénom, c'est 1-FLE
[1-FLE] **Voilà**. Est-ce que tu préfères la terrasse ou le salon... le salon ?
- (126) [2-FLE] Ah d'accord. Merci, merci.
[1-FLE] **Très bien**, c'était ?
[2-FLE] Oui, oui, j'ai fini. C'est tout génial. Est-ce que vous me peut ehh c'est possible l'addition, s'il vous plaît ?
- (127) [6-FLE] : Ils ont pas euh pas tous eh un salarié ou quelque chose comme ça et ils peuvent être un freelance
[4-FLE] : Oui
[6-FLE] : **Alors** ils gagnent pas tous les mois la même chose.
- (128) [15-FLE] Je suis là pour trouver un travail comme avocat
[16-FLE] **Du coup**, vous pouvez pas...vous pou...vous voulez passer un entretien d'embauche maintenant ?
- (129) [27-FLE] [...] Pour les autres, c'est bon. **Par contre** dites-moi devenez-vous combien d'heures vous allez travailler chez nous ?
- (130) [19-FLE] Et comme ça on travaille tous ensemble les amis
[21-FLE] Oui, oui, **très bon**
- (131) [17-FLE] Ehm tu veux aller en Espagne pour regarder un match de Barcelone ?
[20-FLE] Ouais, c'est très *bon
[17-FLE] C'est très *bon ?
[20-FLE] Ouais, aller en Espagne pour ça
[17-FLE] Eh ouais mais j'ai déjà entendu que les meufs espagnoles sont trooop trop belles **quand même**

(132) [4-FLE] : Juste parce que tu peux travailler avec un autre eh c'est pas une profession pour ça raison.

[6-FLE] : **Ok**. Par exemple, les artistes

(133) [5-ESP-B] *Para... Es para un trabajo estudiante so ¿cuáles cuáles son tus disponibilidades para trabajar aquí?* [Pour... c'est pour un travail étudiant so quelles quelles sont tes disponibilités pour travailler ici ?]

(134) [16-FLE] **Ok**. Ehm... pourquoi vous voulez devenir un avocat ?

(135) [13-FLE] Ah **ok**. Euh je pense que tu veux eh euh hem mauvais et je suis intéressé à sa santé

(136) [3-FLE] **Ok**. Des bruschettas, oui. C'est noté. Et pour le plat ?

[4-FLE] Du bœuf, côtes de bœuf s'il te plait

[3-FLE] Ah **ok**. Du bœuf. **Ok**. Et le dessert

[4-FLE] Gâteau de chocolat s'il te plaît

[3-FLE] **Ok**. Alors, et pour les boissons ?

[4-FLE] Un verre de vin, s'il te plaît. Un verre de vin

[3-FLE] Une verre de vin. **Ok**. Vin rouge ou vin blanc monsieur ?

[4-FLE] Vin blanc

[3-FLE] **Ok**, vin blanc

(137) [6-ESP-D] *Sí pero la re respuesta fue no fue rapidada.* [Oui mais la re- réponse n'a pas été rapide]

[9-ESP-D] *Y, ¿cuándo antes? Pero ehm oh ok* [Et, quand avant ? Mais ehm **d'accord**]

(138) [2-ESP-D] *Wow. Ok, perfecto. Lo pensaré y pronto te dar las repond res respuesta. Adiós* [Oh, **d'accord**, parfait. Je vais y penser et je vous donnerai les re- res- réponse. Au revoir.]