



HAL
open science

Le style oral dans un corpus de romans contemporains écrits en français par des auteur×e×s hispanophones : analyse et didactisation des marqueurs discursifs

Clara Destais

► **To cite this version:**

Clara Destais. Le style oral dans un corpus de romans contemporains écrits en français par des auteur×e×s hispanophones : analyse et didactisation des marqueurs discursifs. Linguistique. Université Rennes 2; Université Complutense de Madrid (1836-..), 2024. Français. NNT : 2024REN20013 . tel-04690887

HAL Id: tel-04690887

<https://theses.hal.science/tel-04690887v1>

Submitted on 6 Sep 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.

COLLEGE EDUCATION, LANGAGES

DOCTORAL INTERACTIONS, COGNITION

BRETAGNE CLINIQUE, EXPERTISE



LIDILE

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2 ET L'UNIVERSITÉ
COMPLUTENSE DE MADRID

ECOLE DOCTORALE N° 646

Education, Langues, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : *Linguistique et didactique des langues*

Par

« **Clara DESTAIS** »

« **Le style oral dans un corpus de romans contemporains écrits en français par des auteur·e·s hispanophones : analyse et didactisation des marqueurs discursifs** »

« **El estilo oral en un corpus de novelas contemporáneas escritas en francés por autores y autoras hispanohablantes : análisis y didactización de los marcadores discursivos** »

VOL. 1/2 – Thèse

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 05 juillet 2024

Rapporteurs avant soutenance :

Juliette Delahaie

Freiderikos Valetopoulos

Professeure des universités, université de Lille

Professeur des universités, université de Poitiers

Composition du Jury :

Examineurs : Alvaro Arroyo

Alain Ausoni

Juliette Delahaie

Gaétane Dostie

Freiderikos Valetopoulos

Maître de conférences, université Complutense de Madrid

Maître d'enseignement et de recherche, université de Lausanne

Professeure des universités, université de Lille

Professeure titulaire, université de Sherbrooke

Professeur des universités, université de Poitiers

Dir. de thèse : Christine Evain

Co-dir. de thèse : Julia Ori Korosmezei

Co-dir. de thèse : Marie-Françoise Bourvon

Professeure des universités, université Rennes 2

Maîtresse de conférences, université Complutense de Madrid

Maîtresse de conférences émérite, université Rennes 2

SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ BRETAGNE LOIRE
UNIVERSITÉ RENNES 2 ET DE L'UNIVERSITÉ COMPLUTENSE DE MADRID

Ecole doctorale – Education, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise
Unité de Recherche LIDILE

Doctorado en Estudios Franceses

**Le style oral dans un corpus de romans contemporains écrits en français par des
auteur·e·s hispanophones : analyse et didactisation des marqueurs discursifs**

**El estilo oral en un corpus de novelas contemporáneas escritas en francés por autores y
autoras hispanohablantes : análisis y didactización de los marcadores discursivos**

Volume 1/2 : Thèse

Thèse de Doctorat en co-tutelle

Présentée par Clara DESTAIS

Directrices de thèse : Christine EVAIN

Marie-Françoise BOURVON

Julia ORI KOROSMEZEI

Soutenue le 05 juillet 2024 à Rennes

Jury :

Alvaro Arroyo	Maître de conférences, université Complutense de Madrid
Alain Ausoni	Maître d'enseignement et de recherche, université de Lausanne
Juliette Delahaie	Professeure des universités, université de Lille
Gaétane Dostie	Professeure titulaire, université de Sherbrooke
Freiderikos Valetopoulos	Professeur des universités, université de Poitiers
Christine Evain	Professeure des universités, université Rennes 2
Julia Ori Korosmezei	Maîtresse de conférences, université Complutense de Madrid
Marie-Françoise Bourvon	Maîtresse de conférences émérite, université Rennes 2



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS
PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

D./Dña. Clara DESTAIS, estudiante en el Programa de Doctorado en Estudios Franceses, de la Facultad de Filología de la Universidad Complutense de Madrid, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

Le style oral dans un corpus de romans contemporains écrits en français par des auteur·e·s hispanophones : analyse et didactisation des marqueurs discursifs

El estilo oral en un corpus de novelas contemporáneas escritas en francés por autores y autoras hispanohablantes : análisis y didactización de los marcadores discursivos

y dirigida por:

Julia ORI KOROSMEZEI

Christine EVAIN

Marie-Françoise BOURVON

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita.

Del mismo modo, asumo frente a la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Madrid, a 8 de abril de 2024

Fdo.: Clara Destais
Firmado digitalmente por Clara Destais
Fecha: 2024.04.08 17:17:51 +02'00'

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

*J'ai dû quitter mon pays, ma langue
maternelle, et mes amis. Comme mon grand-
père, j'ai trahi : je n'ai pas été là où j'aurais
dû être. Mais je ne me plains pas. Ça a été
ma vie. La seule que j'ai vécue. Et puis
j'aime que cette fuite ait été, aussi, un retour.
J'ai retrouvé des choses que mes grands-
parents avaient connues, et d'autres qu'ils
avaient ignorées. J'ai appris que le monde
était vaste, et les langues multiples. J'ai un
peu oublié l'espagnol, j'ai appris le français.
Et si je n'ai jamais beaucoup aimé vivre en
France, je ne veux pas non plus mentir :
j'aime écrire en français.*

Santiago H. Amigorena, *Le Ghetto intérieur*, 2019, P.O.L., p. 189-190.

REMERCIEMENTS

La réalisation de cette thèse a été possible grâce à la collaboration et au soutien de plusieurs personnes auxquelles je tiens à exprimer ma profonde gratitude.

Tout d'abord, je souhaite exprimer toute ma reconnaissance à Marie-Françoise Bourvon, Christine Evain et Julia Ori Korosmezei, mes directrices de thèse, pour leur soutien et leur encadrement tout au long de ce travail. Je les remercie pour leur expertise, leur disponibilité et leur implication. Je tiens également à remercier Élisabeth Richard pour ses conseils et son soutien, que ce soit en amont de cette thèse ou pendant sa réalisation.

Je remercie les rapporteur·e·s et les membres du jury pour leur disponibilité et leur investissement dans l'évaluation de ce travail. Leur implication dans ce processus et leurs retours sont précieux pour mes recherches à venir.

Mes remerciements s'étendent aussi aux membres de mon comité de suivi de thèse, Griselda Drouet et Patricia Lojkin, pour leurs conseils, leurs commentaires éclairés et toutes les suggestions qui ont enrichi ce travail de recherche.

J'adresse aussi mes sincères remerciements à toute l'équipe de l'unité de recherche LIDILE, pour l'accueil chaleureux dont les membres ont fait preuve ! Un très grand merci à mes collègues doctorant·e·s, du laboratoire Lidile, du doctorat en Études Françaises de l'université Complutense de Madrid et à ceux·celles que j'ai pu rencontrer au fur et à mesure de ces années. Je tiens à remercier tout particulièrement Dolly et Fanny, pour leur aide et pour tous les bons moments passés ensemble.

Je tiens à exprimer ma gratitude à toutes les maisons d'édition pour les autorisations reçues, et tout particulièrement à Michèle Gazier et Marie-Claude Char des éditions des Busclats, Vibeke Madsen de la maison d'édition P.O.L ainsi que les auteur·e·s Mercedes Deambrosis et Santiago H. Amigorena pour m'avoir donné accès à plusieurs romans.

Je remercie tou·te·s les participant·e·s à mes enquêtes, les étudiant·e·s avec qui j'ai eu le plaisir de travailler pendant ce travail de recherche ; merci à Juvénal Attoumbre, ainsi qu'à chaque personne qui a contribué à faire avancer mon analyse.

Enfin, je remercie mes parents pour leurs encouragements et leur soutien infaillible. Merci à Quentin, Apoline, Ismaël et Amir pour leur écoute et leur bonne humeur. Merci à Line pour son implication. Merci à Juan Carlos, de m'accompagner dans cette aventure et celles à venir.

Merci du fond du cœur à toutes les personnes citées et à celles que je n'ai pas mentionnées ici.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	7
TABLE DES MATIERES	9
LISTE DES FIGURES	13
LISTE DES TABLEAUX	21
INTRODUCTION	23
PARTIE 1 : CONSTITUTION D'UNE BASE DE DONNEES DIGITALES DE RESSOURCES TEXTUELLES	29
CHAPITRE 1 : ÉLABORATION D'UN CORPUS DE LITTERATURE D'EXIL ET DE MIGRATION	29
1.1.1. <i>Sélection des données à intégrer dans le corpus</i>	29
A. Présentation du projet DECLAME'FLE	30
B. Choix des auteur·e·s et des œuvres correspondant à la thématique de la thèse	37
C. Répartition en un corpus principal et un corpus satellite	41
1.1.2. <i>Collecte des données</i>	44
A. Échanges avec les maisons d'édition	44
B. Transcription (via logiciel OCR ou manuelle).....	50
C. Synthèse détaillée des données recueillies	59
CHAPITRE 2 : INTEGRATION DES DONNEES DANS UNE DEMARCHE FAIR	63
1.2.1. <i>Création d'un plan de gestion des données pour la diffusion d'un corpus littéraire</i>	63
A. Particularités des données recueillies	64
B. Création d'un plan de gestion des données pour assurer le principe FAIR de données protégées	65
C. Diffusion et demande d'autorisation auprès des maisons d'édition.....	68
1.2.2. <i>Pérennisation de l'accès à ce corpus</i>	69
A. Présentation de l'outil Nakala	70
B. Création d'identifiants pérennes pour la mise en ligne des données.....	74
C. Utilisation d'un code créé spécifiquement pour faciliter cette mise en ligne	78
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE D'ANALYSE	83
1.3.1. <i>Outils informatiques disponibles pour une analyse linguistique</i>	83
A. Outils lexicométriques à notre disposition : Logiciel R, TxM, SketchEngine.....	83
B. Choix final : AntConc	89
C. Les étiqueteurs linguistiques : limites informatiques pour l'analyse des marqueurs discursifs.....	95
1.3.2. <i>Repérage manuel des marqueurs discursifs à partir des listes générées par le concordancier</i> ..	100
A. Création d'un outil numérique à partir d'un logiciel d'enquête statistique pour automatiser l'analyse et en sauvegarder, en temps réel, les résultats	100

B.	Application de cet outil sur toutes les listes créées par le logiciel AntConc.....	108
CONCLUSION DE LA PARTIE I		111
 PARTIE 2 : ANALYSE DE LA REPRESENTATION DE LA LANGUE ORALE DANS LES ROMANS CONTEMPORAINS D'AUTEUR·E·S NON FRANCOPHONES NATIF·VE·S : UNE ETUDE SUR LES MARQUEURS DISCURSIFS.....113		
 CHAPITRE 4 : CADRE DE REFERENCE POUR L'ANALYSE DES MARQUEURS DISCURSIFS.....113		
2.4.1.	<i>Le style oral en littérature.....</i>	<i>114</i>
A.	Le style oral : oral vs écrit ?	116
B.	Le style oral, caractéristique d'une langue populaire ?.....	120
C.	Le style oral dans notre corpus.....	123
2.4.2.	<i>La pragmatocalisation d'unités lexicales et grammaticales : l'émergence de marqueurs pragmatiques.....</i>	<i>133</i>
A.	Une pluralité de termes pour des notions similaires	135
B.	Les marqueurs discursifs : grammaticalisation ou pragmatocalisation ?.....	140
C.	Processus de pragmatocalisation d'un marqueur	144
2.4.3.	<i>Définir les marqueurs discursifs.....</i>	<i>148</i>
A.	Les marqueurs pragmatiques.....	148
B.	Les marqueurs discursifs.....	152
C.	Une typologie des marqueurs discursifs ?.....	155
 CHAPITRE 5 : VOILÀ, DE PRESENTATIF A MARQUEUR DISCURSIF « FORGE » PAR LA LANGUE FRANÇAISE 159		
2.5.1.	<i>Analyse du correspondant non-discursif : voilà présentatif.....</i>	<i>161</i>
A.	<i>Voilà</i> en tant que présentatif textuel.....	165
B.	<i>Voilà</i> en tant que présentatif de narration.....	169
C.	<i>Voilà</i> en tant que présentatif situationnel	173
2.5.2.	<i>Voilà marqueur discursif aux multiples facettes.....</i>	<i>177</i>
A.	Marqueur discursif d'interaction : <i>voilà</i> comme marqueur discursif de balisage.....	179
i.	Introduire un énoncé avec <i>voilà</i> MD	180
ii.	Conclure un énoncé en utilisant <i>voilà</i> MD	182
B.	<i>Voilà</i> en tant que marqueur discursif illocutoire	189
i.	<i>Voilà</i> : marqueur de réalisation d'un acte illocutoire - expression d'un accord	190
ii.	<i>Voilà</i> : marqueur d'interprétation d'un acte illocutoire	194
 CHAPITRE 6 : C'EST QUE, L'EMERGENCE D'UN MARQUEUR DISCURSIF ?.....203		
2.6.1.	<i>Analyse du correspondant non-discursif : c'est que dans deux types de constructions.....</i>	<i>205</i>
A.	<i>C'est que</i> dans les constructions pseudo-clivées.....	206
B.	<i>C'est que</i> dans les constructions de type <i>Si A c'est que B</i>	211
2.6.2.	<i>C'est que en début de proposition : marqueur pragmatique.....</i>	<i>214</i>
A.	<i>C'est que</i> comme connecteur textuel.	216

i.	La valeur causale de <i>c'est que</i> CT	217
ii.	La valeur explicative de <i>c'est que</i> CT.....	222
B.	<i>C'est que</i> un marqueur discursif ?.....	225
i.	<i>C'est que</i> MD pour introduire un commentaire ou une explication liée à la situation d'énonciation	229
ii.	<i>C'est que</i> MD pour introduire une justification.....	233
C.	Énoncés dans lesquels <i>c'est que</i> peut être connecteur textuel ou marqueur discursif	234
CHAPITRE 7 : TROIS MAIS EN FRANÇAIS ?		239
2.7.1.	<i>Mais à l'intérieur d'une phrase : l'opposition d'un-e locuteur-riche à son propre propos</i>	242
A.	La valeur réfutative des constructions adversatives.....	246
B.	La valeur argumentative.....	248
2.7.2.	<i>Mais en début de phrase : opposition d'un-e locuteur-riche à son propre propos ou au propos d'un-e locuteur-riche Y</i>	251
A.	<i>Mais</i> connecteur textuel à valeur réfutative	252
B.	<i>Mais</i> connecteur textuel à valeur argumentative.....	260
2.7.3.	<i>Mais en début de phrase et s'opposant à du non-verbal : mais en tant que marqueur discursif</i> 269	
A.	<i>Mais</i> introduisant un Q explicite, enchainant avec du non-verbal et marquant l'opposition de X.	270
i.	Opposition de X à un comportement de Y (Y destinataire de <i>mais</i> Q).	272
ii.	Opposition de X à une situation.....	275
iii.	Opposition de X à ses propres réactions.....	278
B.	<i>Mais</i> introduisant un Q explicite qui est un commentaire métadiscursif.....	279
C.	<i>Mais</i> n'introduisant pas de Q explicite.....	286
2.7.4.	<i>Association du marqueur discursif mais avec d'autres unités</i>	289
A.	La cooccurrence discursive libre : l'association libre de <i>mais</i> avec un marqueur discursif.....	292
B.	La collocation discursive : <i>mais</i> en tant que marqueur-tête dans une association semi-figée	301
i.	<i>Mais</i> comme marqueur tête.....	303
ii.	<i>Mais</i> comme marqueur collocatif	310
CONCLUSION DE LA PARTIE 2		317
 PARTIE 3 : DIDACTISATION DES MARQUEURS DISCURSIFS A PARTIR DES ANALYSES LINGUISTIQUES.....		319
 CHAPITRE 8 : UTILISATION DE LA LITTÉRATURE ET ENSEIGNEMENT DES MARQUEURS DISCURSIFS EN CLASSE DE FLE.....		321
3.8.1.	<i>La littérature pour un public FLE</i>	322
A.	L'utilisation de la littérature comme support d'enseignement.....	324
B.	Les éléments du corpus retenus pour l'expérimentation pédagogique	325
C.	Questions juridiques à prendre en compte	329
3.8.2.	<i>La didactisation des marqueurs discursifs</i>	331
A.	Les marqueurs discursifs : définition retenue pour notre expérimentation didactique	332
B.	Les marqueurs discursifs : grands absents des méthodes FLE ?.....	337

C.	Pistes didactiques proposées par la communauté pédagogique	342
CHAPITRE 9 : CREATION DE CONTENU DIDACTIQUE POUR L'EXPERIMENTATION PEDAGOGIQUE.....		349
3.9.1.	<i>Enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs lors de cours dédiés.....</i>	<i>350</i>
A.	Formations de formateur.rice.s.....	350
B.	Cours à destinations d'apprenant·e·s FLE	362
3.9.2.	<i>Enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs au cours de projets</i>	<i>374</i>
A.	FLECKATHON : formation d'enseignant·e·s FLE à la création d'Escape Games pédagogiques	374
B.	Défi Environnemental Virtuel (DEV) : enseignement par les pairs.....	381
CHAPITRE 10 : ÉVALUATION DE NOS EXPERIMENTATIONS PEDAGOGIQUES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES MARQUEURS DISCURSIFS		391
3.10.1.	<i>Conception d'un système d'enquêtes.....</i>	<i>392</i>
A.	Présentation des groupes interrogés	394
B.	Conception de plusieurs questionnaires	398
3.10.2.	<i>Résultats des enquêtes réalisées.....</i>	<i>401</i>
A.	La littérature comme outil d'apprentissage	401
i.	Du point de vue des apprenant·e·s FLE.....	401
ii.	Du point de vue des professionnel·le·s de l'enseignement du FLE.....	410
B.	L'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs dans le cadre du projet DEV	413
i.	La notion de marqueur discursif vue par les apprenant·e·s	413
ii.	Retour d'expérience de la part des enseignantes des participant·e·s au DEV	419
iii.	Retour d'expérience des étudiant·e·s du Master Didactique des langues de Rennes 2, <i>coachs</i> des apprenant·e·s FLE	420
C.	L'apprentissage des marqueurs discursifs pendant un cours dédié.....	430
i.	Retour des stagiaires de la formation Orange	430
ii.	Retours des apprenant·e·s FLE inscrit·e·s en licence de langues modernes de l'université Complutense de Madrid	433
CONCLUSION DE LA PARTIE 3		445
CONCLUSION.....		447
BIBLIOGRAPHIE.....		457
RESUMES		481

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Capture d'écran de la carte collaborative DECLAME'FLE	33
Figure 2 : Capture d'écran d'une fiche auteur présente sur la carte collaborative DECLAME'FLE	33
Figure 3 : Capture d'écran d'un extrait de la liste regroupant les dossiers des différent·e·s auteur·e·s DECLAME'FLE	35
Figure 4 : Capture d'écran des références présentes dans le dossier de l'auteure Laura Alcoba	35
Figure 5 : Capture d'écran des étiquettes associées au dossier de l'auteure Laura Alcoba sur la base de données Zotero.....	36
Figure 6 : Capture d'écran des étiquettes associées aux romans du corpus DECLAME'FLE	36
Figure 7 : Informations concernant les auteur·e·s du corpus né·e·s en Espagne.....	40
Figure 8 : Informations concernant les auteur·e·s du corpus né·e·s en Argentine	41
Figure 9 : Informations concernant l'auteur du corpus né à Cuba	41
Figure 10 : Liste des oeuvres intégrées au corpus principal	43
Figure 11 : Capture d'écran du site www.onlineocr.net	51
Figure 12 : Photo de la première page de la nouvelle La Promenade des délices (2004)	52
Figure 13 : Capture d'écran illustrant l'utilisation du logiciel Text Scan.....	52
Figure 14 : Capture d'écran illustrant l'utilisation du logiciel Readiris 17 (1).....	54
Figure 15 : Capture d'écran illustrant l'utilisation du logiciel Readiris 17 (2).....	55
Figure 16 : Capture d'écran illustrant l'utilisation du logiciel Readiris 17 (3).....	56
Figure 17 : Capture d'écran de l'extrait transcrit par le logiciel Readiris 17 (4).....	56
Figure 18 : Capture d'écran des deux premières pages de la version epub du roman Le Grand voyage (1963)	57
Figure 19 : Graphique illustrant les différentes méthodes d'acquisition des romans.....	59
Figure 20 : Graphique représentant le nombre de mots attribués à chaque auteur·e.....	60
Figure 21 : Graphique illustrant la répartition des romans par décennies de publication.....	61
Figure 22 : Graphique représentant la répartition des romans en deux corpus.....	62
Figure 23 : Capture d'écran de la page d'accueil de l'outil DMP OPIDoR.....	66
Figure 24 : Capture d'écran de la page d'accueil de la plateforme Nakala	71
Figure 25 : Capture d'écran d'une recherche réalisée sur la plateforme Nakala (1).....	71
Figure 26 : Capture d'écran d'une recherche réalisée sur la plateforme Nakala (2).....	72

Figure 27 : Capture d'écran d'une donnée consultable sur Nakala	73
Figure 28 : Capture d'écran de la page d'accueil de la partie dépôt de données de l'outil Nakala	74
Figure 29 : Tableau de métadonnées du roman <i>Manège : petite histoire argentine (2007)</i>	75
Figure 30 : Arborescence du stockage des fichiers sur notre appareil.....	78
Figure 31 : Capture d'écran de l'application R Studio	79
Figure 32 : Capture d'écran de la fenêtre « packages » de l'application R Studio	80
Figure 33 : Capture d'écran de l'interface de la plateforme TxM	85
Figure 34 : Capture d'écran de l'outil concordancier proposé par TxM.....	86
Figure 35 : Capture d'écran de l'interface du logiciel SktechEngine	87
Figure 36 : Capture d'écran de l'onglet « Concordance » du logiciel SketchEngine	88
Figure 37 : Capture d'écran de la liste d'occurrences du terme « voilà » dans le corpus French Web 2020 proposé par SketchEngine	88
Figure 38 : Capture d'écran de l'outil « Téléchargement » proposé par le logiciel SketchEngine	89
Figure 39 : Capture d'écran de la fenêtre de conversion au format .txt du logiciel Word	91
Figure 40 : Capture d'écran du logiciel AntConc (1).....	91
Figure 41 : Captures d'écran illustrant la création de corpus sur AntConc	92
Figure 42 : Capture d'écran du logiciel AntConc (2).....	92
Figure 43 : Capture d'écran de la fonctionnalité KWIC sur le logiciel AntConc	93
Figure 44 : Capture d'écran du menu déroulant « File » du logiciel AntConc	94
Figure 45 : Capture d'écran d'un tableau présentant les occurrences obtenues via le logiciel AntConc	94
Figure 46 : Capture d'écran illustrant la fonctionnalité PLOT du logiciel AntConc	95
Figure 47 : Capture d'écran du logiciel TagAnt (1)	96
Figure 48 : Capture d'écran de la fenêtre de sélection de fichier à étiqueter	97
Figure 49 : Capture d'écran du logiciel TagAnt (2)	98
Figure 50 : Capture d'écran montrant l'apparition des fichiers étiquetés sur notre ordinateur	98
Figure 51 : Page d'accueil du logiciel LimeSurey	103
Figure 52 : Capture d'écran de l'interface de la création de questionnaire sur le logiciel LimeSurvey.....	104
Figure 53 : Capture d'écran du premier groupe de questions du questionnaire	105
Figure 54 : Capture d'écran du questionnaire (1).....	106
Figure 55 : Capture d'écran du questionnaire (2).....	106

Figure 56 : Capture d'écran du logiciel LimeSurvey - liste des questionnaires.....	107
Figure 57 : Capture d'écran de la fonction « copier un questionnaire » (1).....	107
Figure 58 : Capture d'écran de la fonction « copier un questionnaire » (2).....	108
Figure 59 : Capture d'écran du logiciel AntConc listant les occurrences de « bref ».....	109
Figure 60 : Capture d'écran de l'extrait complet disponible sur le logiciel AntConc	109
Figure 61 : Capture d'écran de la disposition de notre écran au moment de l'analyse des occurrences.....	110
Figure 62 : « 1. 1. Classification de l'aspect lexical du registre relâché » (Ferraris, 2011 : 24).....	125
Figure 63 : « Les zones de la grammaire 2 et la grammaticalisation 2 » (Dostie, 2004 : 28).....	141
Figure 64 : « Sous-classes des marqueurs pragmatiques » (Dostie, 2004 : 43).....	151
Figure 65 : « Esquisse d'une typologie des marqueurs discursifs » (Dostie, 2004 : 46).....	156
Figure 66 : Capture d'écran de la scène de l'épisode 3 de la saison 3 de la série « Valeria » disponible sur Netflix.....	161
Figure 67 : Graphique illustrant la décatégorisation de l'unité « voilà »	162
Figure 68 : Répartition des occurrences de « voilà » en fonction de ses emplois en tant que présentatif.....	166
Figure 69 : Répartition des occurrences de « voilà » en fonction de ses emplois en tant que marqueur discursif	178
Figure 70 : Répartition des occurrences de « voilà » en fonction de ses emplois en tant que marqueur discursif de balisage.....	179
Figure 71 : Répartition des occurrences de « voilà » en fonction de ses emplois en tant que marqueur discursif illocutoire	189
Figure 72 : Répartition des occurrences de « c'est que » dans notre corpus.....	203
Figure 73 : Répartition des occurrences de correspondants non-discursifs de « c'est que »	206
Figure 74 : Répartition des occurrences de « c'est que » en tant que marqueur pragmatique	215
Figure 75 : Représentation du schéma du carré de l'argumentation proposé par Adam (1984 : 111).....	260
Figure 76 : Nombre d'occurrence des termes associés à l'unité « mais » analysés au sein du corpus.....	290
Figure 77 : « Trois types d'associations d'unités discursives » (Dostie, 2014 : 22).....	291
Figure 78 : Nombre de cooccurrences discursives libres formées à partir de « mais »	292

Figure 79 : Nombre d'occurrences des collocations discursives formées à partir de « mais »	302
Figure 80 : Graphique des réponses obtenues lors de l'enquête menée en 2020	319
Figure 81 : Graphique des réponses obtenues lors de l'enquête menée en 2022	319
Figure 82 : Capture d'écran du diaporama utilisé dans un cours à destination d'étudiant·e·s du Master Didactique des langues de l'Université Rennes 2 (1).....	333
Figure 83 : Capture d'écran du diaporama utilisé dans un cours à destination d'étudiant·e·s de L3 de langues modernes de l'Université Complutense de Madrid (1).....	334
Figure 84 : Capture d'écran du diaporama utilisé dans un cours à destination d'étudiant·e·s de L3 de langues modernes de l'Université Complutense de Madrid (2).....	334
Figure 85 : Capture d'écran du diaporama utilisé dans un cours à destination d'étudiant·e·s de L3 de langues modernes de l'Université Complutense de Madrid (3).....	335
Figure 86 : Capture d'écran du diaporama utilisé dans un cours à destination d'étudiant·e·s de L3 de langues modernes de l'Université Complutense de Madrid (4).....	336
Figure 87 : Capture d'écran du diaporama utilisé dans un cours à destination d'étudiant·e·s du Master Didactique des langues de l'Université Rennes 2 (2).....	336
Figure 88 : Extrait d'une fiche outil, Méthode Tendances B1, CLE International, p.88	338
Figure 89 : Fiche outil « organiser des arguments », Méthode Tendances B1, CLE International, p. 89	338
Figure 90 : Fiche outil « organiser des arguments », Méthode Tendances B2, CLE International, p. 100	339
Figure 91 : Encadré « Mieux s'exprimer », Réfuter des arguments, Méthode Tendances C1/C2, CLE International, p. 67.....	340
Figure 92 : Encadré « Mieux s'exprimer », Introduire le débat, Méthode Tendances C1/C2, CLE International, p. 71.....	340
Figure 93 : Encadré « Mieux s'exprimer », Animer un débat, Méthode Tendances C1/C2, CLE International, p. 72	341
Figure 94 : Encadré « Mieux s'exprimer », Participer à un débat, Méthode Tendances C1/C2, CLE International, p. 75.....	341
Figure 95 : Capture d'écran du diaporama utilisé dans un cours à destination d'étudiant·e·s de L3 de langues modernes de l'Université Complutense de Madrid (5).....	345
Figure 96 : Programme de la journée de clôture du stage de formation des salarié·e·s Orange	352

Figure 97 : Diapositive d'introduction de la présentation des marqueurs discursifs à destinations des salarié·e·s Orange.....	353
Figure 98 : Diapositive présentant les différents termes associés à la notion de marqueurs discursifs (1).....	353
Figure 99 : Diapositive présentant la définition des marqueurs discursifs.....	354
Figure 100 : Diapositive présentant les caractéristiques des marqueurs discursifs.....	354
Figure 101 : Exemples d'utilisation du marqueur discursif et de l'adjectif « bref » dans notre corpus.....	355
Figure 102 : Exemples d'utilisation du marqueur discursif et du présentatif « voilà » dans notre corpus.....	355
Figure 103 : Exemples d'utilisation du marqueur discursif et de la conjonction de coordination « mais » dans notre corpus.....	356
Figure 104 : Consignes données pour l'atelier didactisation d'extraits littéraires pour l'apprentissage des marqueurs discursifs en classe de FLE.....	357
Figure 105 : Diapositive présentant la transcription de la vidéo 2 - cours UCM 1.....	363
Figure 106 : Diapositive présentant la transcription de la vidéo 3 - cours UCM 1.....	363
Figure 107 : Transcription vidéo 2 annotée - cours UCM 1.....	364
Figure 108 : Transcription vidéo 3 annotée - cours UCM 1.....	364
Figure 109 : Nuage de mot créé par les étudiant·e·s de L3 de langues modernes de l'université Complutense de Madrid.....	365
Figure 110 : Diapositive présentant la définition et certaines caractéristiques du langage informel - cours UCM 1.....	365
Figure 111 : Diapositive présentant la notion de marqueur discursif - cours UCM 1.....	366
Figure 112 : Diapositive regroupant les vidéos projetées en classe - cours UCM 2 et 3.....	368
Figure 113 : Capture d'écran de la salle d'Escape Game créée pendant la formation FLEscape en collaboration avec l'Institut Français et l'ambassade de France en Argentine.....	375
Figure 114 : Diapositive présentant l'énigme sur les expressions (1) – formation FLEscape.....	377
Figure 115 : Diapositive présentant l'énigme sur les expressions (2) – formation FLEscape.....	377
Figure 116 : Énoncé à compléter.....	377
Figure 117 : Diapositive présentant l'énigme sur les expressions (3) – formation FLEscape.....	378

Figure 118 : Diapositive présentant la définition des marqueurs discursifs - formation FLEscape.....	378
Figure 119 : Énigme formation FLEscape.....	379
Figure 120 : Énigme formation FLEscape validée	379
Figure 121 : « Lien entre les technologies virtuelles pour l'apprentissage immersif et perspective actionnelle » (Duée et Martin, 2021 : 186).....	380
Figure 122 : Diapositive présentant le projet DEV.....	383
Figure 123 : Diapositive présentant les exemples d'activités didactiques pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs - projet DEV	384
Figure 124 : Diapositive présentant deux types de reformulation créée par des étudiant·e·s de l'université Rennes 2 - Projet DEV	387
Figure 125 : Activité réalisée par des étudiant·e·s de l'université Rennes 2 - Projet DEV ..	388
Figure 126 : Discussion proposée par des étudiant·e·s de l'université Rennes 2 - projet DEV	388
Figure 127 : Capture d'écran du logiciel LimeSurvey (1)	393
Figure 128 : Capture d'écran du logiciel LimeSurvey (2)	394
Figure 129 : Niveau CECR des répondant·e·s au questionnaire à destination des apprenant·e·s du CIREFE.....	395
Figure 130 : Catégorie socio-professionnelle des répondant·e·s au questionnaire à destination des apprenant·e·s du CIREFE.....	396
Figure 131 : Graphique illustrant le pourcentage d'enseignant·e·s qui abordent le sujet de la littérature en classe de FLE.....	402
Figure 132 : Graphique illustrant les différents genres littéraires abordés en classe de FLE	402
Figure 133 : Graphique illustrant le type de textes utilisés en classe de FLE	403
Figure 134 : Graphique illustrant ce que pense les apprenant·e·s du langage utilisé dans les textes littéraires étudiés en cours de FLE	404
Figure 135 : Graphique illustrant les compétences acquises par les apprenant·e·s à partir de l'utilisation de la littérature en cours de FLE.....	405
Figure 136 : Graphique illustrant le souhait des apprenant·e·s d'intégrer plus d'outils littéraires en cours de FLE	406
Figure 137 : Graphique illustrant le pourcentage d'apprenant·e·s lisant en français en dehors des cours.....	407

Figure 138 : Graphique illustrant la préférences des apprenant·e·s s'ils doivent choisir entre la lecture d'une oeuvre écrite par un·e auteur·e nativ·e ou un·e auteur·e international·le	408
Figure 139 : Graphique illustrant le point la possibilité, selon des apprenant·e·s FLE, d'acquérir un français opérationnel et actuel à partir de la littérature.....	409
Figure 140 : Graphique illustrant la fréquence à laquelle les enseignant·e·s et formateur·trice·s FLE abordent la littérature pendant leurs cours.....	410
Figure 141 : Graphique illustrant le souhait des enseignant·e·s et formateur·trice·s FLE d'insérer plus de ressources littéraires dans leurs cours.....	411
Figure 142 : Graphique illustrant l'avis des enseignant·e·s et formateur·trice·s FLE à propos de l'acquisition d'un français opérationnel et actuel à partir de la littérature.....	412
Figure 143 : Graphiques illustrant le degré de compréhension de l'utilisation des termes ben, bref, du coup, mais et voilà par les apprenant·e·s FLE lorsque ceux-ci sont utilisés par des locuteur·rice·s natif·ve·s.....	415
Figure 144 : Graphique illustrant l'opinion des apprenant·e·s concernant l'utilisation de la littérature pour la compréhension et l'apprentissage des marqueurs discursifs	416
Figure 145 : Graphique illustrant la connaissance de la notion de marqueurs discursifs des apprenant·e·s de l'université Complutense de Madrid avant le projet DEV.....	417
Figure 146 : Graphique illustrant la capacité des apprenant·e·s à définir ce qu'est un marqueur discursif une fois le projet DEV terminé	417
Figure 147 : Graphique illustrant les connaissances de la notion de marqueur discursif des étudiant·e·s du Master Didactique des langues en amont du projet DEV	421
Figure 148 : Graphique illustrant la capacité des étudiant·e·s à définir ce qu'est un marqueur discursif une fois le projet DEV terminé	422
Figure 149 : Graphique illustrant l'acquisition des connaissances nécessaires, par les étudiant·e·s, pour l'enseignement des marqueurs discursifs.....	423
Figure 150 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, l'évaluation de la pertinence de l'enseignement des marqueurs discursifs pour un·e apprenant·e FLE selon les étudiant·e·s du Master Didactique des langues	425
Figure 151 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, l'évaluation de la pertinence des ressources audios pour l'enseignement des marqueurs discursifs selon les étudiant·e·s du Master Didactique des langues	426
Figure 152 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, l'évaluation de la pertinence des ressources textuelles pour l'enseignement des marqueurs discursifs selon les étudiant·e·s du Master Didactique des langues	427

Figure 153 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, la difficulté de didactisation des marqueurs discursifs selon les étudiant·e·s du Master Didactique des langues	428
Figure 154 : Graphique illustrant le souhait des futur·e·s enseignant·e·s et formateur·trice·s de FLE d'enseigner les marqueurs discursifs avec leurs apprenant·e·s.....	429
Figure 155 : Graphique illustrant les connaissances préalables des stagiaires de la formation continue à propos des marqueurs discursifs.....	431
Figure 156 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, la pertinence des extraits choisis pour l'atelier sur les marqueurs discursifs selon les stagiaires de la formation continue	431
Figure 157 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, la difficulté de didactisation des marqueurs discursifs selon les stagiaires de la formation continue	432
Figure 158 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, la pertinence de l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs auprès d'un public FLE selon les stagiaires de la formation continue.....	433
Figure 159 : Tableaux des réponses données pendant l'exercice d'identification des marqueurs discursifs (1).....	434
Figure 160 : Tableaux des réponses données pendant l'exercice d'identification des marqueurs discursifs (2).....	435
Figure 161 : Graphique illustrant le repérage des différences d'emplois de l'unité voilà	436
Figure 162 : Graphique illustrant le repérage des différences d'emplois de l'unité quoi	437
Figure 163 : Graphique illustrant le repérage des différences d'emplois de l'unité mais.....	438
Figure 164 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, la pertinence des ressources choisies pour les exercices donnés pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs selon les apprenant·e·s de l'université Complutense de Madrid.....	439
Figure 165 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, la difficulté des exercices et activités proposées selon les apprenant·e·s de l'université Complutense de Madrid	440
Figure 166 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, l'appréciation des apprenant·e·s de l'université Complutense de Madrid concernant le fait que les extraits choisis pour les cours soient écrits par des auteur·e·s dont la langue première est l'espagnol.....	441
Figure 167 : Graphique illustrant le souhait des apprenant·e·s d'approfondir leurs connaissances au sujet des marqueurs discursifs	442

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Extrait du tableau ordonnant les romans en fonction des différentes maisons d'édition dans lesquelles ils ont été publiés	45
Tableau 2 : Tableau comparatif de l'extrait et sa transcription réalisée par le logiciel Text Scan	53
Tableau 3 : « Paramètres communicatifs de l'immédiat et de la distance (Koch et Oestreich, 2001 : 586) » (Favart, 2010 : 191)	120
Tableau 4 : Tableau du nombre d'occurrences de « c'est que » utilisées par les auteur·e·s de notre corpus en fonction de nombre total de mots attribués à ces auteur·e·s	204
Tableau 5 : Tableau explicitant les deux segments A et Z des énoncés (94), (95) et (96)	207
Tableau 6 : Tableau explicitant les deux segments A et Z des énoncés (105), (106) et (107)	212
Tableau 7 : Tableau exposant le fonctionnement des énoncés dans lesquels « mais » est utilisé par le·a locuteur·rice pour réfuter sa propre déclaration	256
Tableau 8 : Tableau illustrant la valeur réfutative de « mais » dans les énoncés où le·a locuteur·rice X s'oppose au propos P d'un·e locuteur·rice Y	258
Tableau 9 : Tableau présentant les énoncés originaux et les énoncés modifiés en retirant les unités interprétées comme des marqueurs discursifs par les stagiaires de la formation continue	360
Tableau 10 : Tableau présentant la traduction des marqueurs réalisée par les étudiant·e·s de troisième année de licence en langues modernes de l'université Complutense de Madrid, en 2022 et en 2023	372

INTRODUCTION

Notre thèse s'inscrit au sein du projet DECLAME'FLE (Développement d'un Espace Collaboratif FLE : Littérature, Apprentissage, Migration et Exil). Initié en septembre 2019 et lauréat, en septembre 2023, du Label Européen des Langues, ce projet européen Erasmus+ regroupe trois universités européennes, l'université Rennes 2 en France, l'université Matej Bel en Slovaquie et l'université Adam Mickiewicz en Pologne, pendant trois ans. L'objectif du projet DECLAME'FLE est de mettre à disposition un espace collaboratif regroupant des ressources didactiques et du matériel pédagogique créés à partir de textes issus de la littérature de migration et d'exil.

Le corpus sur lequel se fonde le projet DECLAME'FLE est un corpus de romans contemporains écrits en français par des auteur·e·s non natif·ve·s du monde entier. Il a été enrichi par les enseignant·e·s des différentes universités partenaires mais également par leurs étudiant·e·s et regroupe actuellement plus de 170 romans. Cette décision de travailler à partir de la LIME en ne sélectionnant que des romans d'auteur·e·s translingues (Ausoni, 2018), a pour objectif d'élargir les connaissances littéraires des apprenant·e·s tout en insistant également sur l'interculturalité inhérente à un tel corpus. Cette interculturalité est évidente dans les romans où les personnages (pouvant être les auteur·e·s eux·elles-mêmes dans le cas d'autobiographies), relatent leur arrivée dans un pays francophone et la manière dont ils·elles essaient de s'adapter à ce changement. Comme l'indique Pecníková, à propos du personnage principal du roman *Eastern* (Salajova, 2015), inclus dans le corpus DECLAME'FLE :

The phenomenon of identity is closely connected with interculturality and intercultural activities, especially communication, which brings challenges and confrontations and leads to the enrichment and expansion of personality identity. [...] Every individual who is led to develop his/her intercultural identity goes through certain stages of transformation to achieve an optimal level of intercultural competence.¹ (2021 : §13)

¹ Le phénomène de l'identité est étroitement lié à l'interculturalité et aux activités interculturelles, en particulier la communication, qui apporte des défis et des confrontations et conduit à l'enrichissement et à l'expansion de l'identité de la personnalité. [...] Chaque individu amené à développer son identité interculturelle passe par certaines étapes de transformation pour atteindre un niveau optimal de compétence interculturelle. (traduit par nos soins)

Les différentes étapes mentionnées par Pecníckova sont souvent racontées par les narrateur·rice·s ou personnages des romans du corpus DECLAME’FLE. Nous estimons donc que les thématiques abordées dans ces romans, que ce soit l’interculturalité ou encore l’apprentissage de la langue (Berthu-Courtivron *et al.*, 2022), constituent un intérêt particulier pour l’enseignement du FLE. En utilisant des extraits provenant de ces romans, nous postulons que les apprenant·e·s, même s’ils·elles ne sont pas en situation d’exil ou de migration, peuvent s’identifier aux personnages ou aux voix narratrices de ces récits.

En se fondant sur la littérature, ressource dont les rapports avec l’enseignement du FLE « sont historiquement marqués par un mouvement de va-et-vient qui oscille entre le naturel et l’artificiel, le permis et l’interdit, l’intérêt et la méfiance » (Aiala de Mello, 2019 : 163), le projet entend donner à lire des extraits littéraires sans « les banaliser ni les sacraliser » (*ibid.*). Selon cette auteure, les années 60 ont été le théâtre de la « dévalorisation du texte écrit et du texte littéraire dont le caractère supposé “élitiste” ne favorise pas l’apprentissage de la langue orale » (*ibid.*).

L’enseignement-apprentissage du FLE est, de fait, confronté à la question de savoir quel français enseigner, et Delahaie constate le décalage entre le français « lisse et policé » (2011 : 154) enseigné en classe et celui qui est employé au quotidien par les natif·ve·s. En effet, il est clair que la langue enseignée en cours n’est pas représentative de celle à laquelle est confronté·e un apprenant·e lorsqu’il entre en contact avec des locuteur·rice·s natif·ve·s, que ce soit à l’écrit ou à l’oral. Ce décalage est fortement ressenti par les apprenant·e·s lorsqu’ils·elles arrivent en France, mais il peut aussi être ressenti lorsqu’ils·elles lisent ou écoutent des médias francophones : la presse, les réseaux sociaux, le cinéma ou encore les séries... Les expressions idiomatiques ou encore les tournures argotiques présentes dans ces contextes, échappent souvent aux manuels traditionnels et aux approches d’enseignement classiques.

Ainsi, nous formulons, à partir de ce constat, la problématique suivante : comment enseigner un français actuel, opérationnel à l’écrit comme à l’oral, qui reflète la réalité linguistique des locuteur·rice·s natif·ve·s ? Cette question soulève la nécessité de repenser les contenus d’enseignement du FLE afin d’y introduire des éléments authentiques de la langue française telle qu’elle est réellement utilisée dans la vie quotidienne.

Dans cette optique, les enseignant·e·s de FLE cherchent fréquemment à intégrer dans les programmes d’enseignement des ressources authentiques, telles que des extraits de films, des émissions de radio ou encore des articles de presse contemporains, donnant la possibilité aux apprenant·e·s de se familiariser avec la diversité des registres de langue et des situations de communication.

Les textes littéraires font rarement partie des documents authentiques utilisés, pourtant, selon nous, la littérature contemporaine constitue pour les enseignant·e·s et les apprenant·e·s FLE un terrain d'observation fécond du français ordinaire, notamment quand elle transpose la langue parlée.

Notre corpus de thèse, reprenant les caractéristiques du projet DECALEM'FLE², est composé de romans écrits en français par des auteur·e·s né·e·s dans trois pays hispanophones : l'Argentine, Cuba et l'Espagne. Nous choisissons de n'intégrer à notre corpus que des auteur·e·s de même langue première, l'espagnol (qu'il soit cubain, rioplatense ou castillan). Ce choix s'explique par le fait que l'espagnol est notre seconde langue. Nous souhaitons en effet être en mesure de détecter si certaines formulations ou termes utilisés dans les romans sont calqués sur la langue première des auteur·e·s. S'ajoute à cette motivation linguistique, un intérêt particulier pour la littérature et la civilisation hispaniques. De plus, comme le démontrent le projet DECLAME'FLE, mais également les recherches récentes, un corpus tel que le nôtre permet de mettre en valeur l'interculturalité.

Nous décidons, dans nos recherches, d'adopter le terme « littérature translingue » pour nous référer à notre corpus. En effet, le terme francophone pouvant revêtir plusieurs sens, notamment une définition institutionnelle de la francophonie (Fréris, 2010), nous jugeons celui-ci inadapté à notre corpus.

Nous souhaitons, bien que ce choix puisse être perçu comme paradoxal, et que la littérature, ne soit pas le support le plus utilisé actuellement, que les apprenant·e·s FLE puissent acquérir des faits de langues liés à un français ordinaire et actuel à partir de notre corpus. C'est pour cette raisons que nous décidons d'analyser des extraits littéraires transposant la langue parlée. Cette transposition, que nous qualifions de « style oral », est étudiée par Vigneau-Rouayrenc (1991) qui la définit comme une volonté, de la part des auteur·e·s de restituer la langue orale à l'écrit. Les caractéristiques de ce style d'écriture peuvent s'organiser en trois axes établis par Rouayrenc (2010) et repris par Manzato (2020) : les « atteintes à la Norme », les « marques de registres » et les « faits propres à l'oral qui ne sont ni [des] atteintes à la Norme ni [des] marques de registre » (2020 : 5). Au sein de ce dernier axe, nous choisissons de nous concentrer sur un fait de langue particulier : les marqueurs discursifs.

Ces unités sont, pour Dostie et Pusch (2007), des mots qui sont issus de plusieurs classes grammaticales et particulièrement employés à l'oral. Ils permettent à l'interlocuteur·rice de

² Ces caractéristiques étant que les romans soient contemporains et écrits par des auteur·e·s translingues.

« se positionner par rapport à son discours ou par rapport à celui de l'interlocuteur pour le bénéfice de ce dernier » (2007 : 5).

Nous nous dédions à l'analyse des marqueurs discursifs car ces unités relèvent « à la fois du français académique et du quotidien » (Delahaie, 2011 : 154) et qu'elles nous semblent donc tout à fait appropriées pour l'enseignement du FLE. De plus, malgré leur utilisation commune à l'oral par les locuteur·rice natif·ve·s et donc la pertinence qu'il y a à les enseigner, nous constatons que les marqueurs discursifs sont absents des programmes de FLE.

Le choix de nous appuyer sur des ressources littéraires est motivé par plusieurs raisons. Hormis la richesse interculturelle, mentionnée plus haut, la littérature constitue un accès privilégié aux marqueurs discursifs. De fait, et même s'il est vrai que les marqueurs discursifs sont souvent associés à la langue orale, nous estimons qu'il est plus efficace pour les apprenant·e·s de travailler ce fait de langue d'abord à partir de documents écrits. En effet, ces unités sont difficiles à distinguer à l'oral et demandent un niveau de compréhension et de concentration très important pour être repérées à partir de documents audio. En outre, bien que la transcription écrite d'un discours oral constitue également une piste intéressante, celle-ci nous semble peu lisible pour des apprenant·e·s de FLE. Ainsi, en prenant comme exemple la transcription écrite d'une prise de parole de l'auteur Santiago H. Amigorena, où il utilise le marqueur *voilà* (A), nous remarquons que l'absence de ponctuation, les répétitions, les symboles utilisés pour transcrire le plus fidèlement l'oral³ ou encore la syntaxe propre à l'oral constituent un obstacle au moment de la lecture.

(A) : euh xxx juste pour finir pour euh qu'on me qu'on <x3> se moque pas de mon français euh le l' <x2> espagnol est ma langue maternelle et je pense que l'écriture est ma langue paternelle donc je n'ai pas d'autres langues d'écriture que <x2> le français j'écris en espagnol en anglais en italien mais très mal et en français euh peut être mal aussi mais régulièrement mmh après juste pour <x2> me placer par rapport à ce que à ce qui a été dit avant je suis plutôt d'accord sur le fait que l'intranquillité est assez féminine et je n'ai pas la chance d'être une femme vraiment et euh et je n'ai pas non plus la <x2> disons le je n'ai pas la chance d'être une mère juive mais j'ai le malheur d'être le fils d'une mère juive donc euh je <x2> pense que ça rend &ex extrêmement tranquille donc **voilà** (Amigorena, 2017)⁴

³ La convention de transcription utilisée est présentée en annexe n°1.5.

⁴ *Cette intranquillité qui ne m'empêche pas de dormir*, Colloque GYPSY XVI, Santiago H. Amigorena, 2017.

En revanche, l'écrit, et les textes littéraires sélectionnés, constituent une ressource beaucoup plus lisible et donc rassurante pour les apprenant·e·s :

(B) : - Chaque jour, les nôtres meurent. Ils sont en train de nous massacrer. On peut encore se battre, il faut encore y croire, mais ... je ne vais pas t'empêcher de partir si tu as une occasion ... *Voilà* ... (Alcoba, 2007)⁵

Comme nous pouvons l'observer dans l'extrait (B), la lecture du texte et sa compréhension sont facilitées par une mise en forme traditionnelle, celle à laquelle sont habitué·e·s les apprenant·e·s de FLE.

Ainsi, notre objectif est de réduire le décalage entre la langue enseignée en classe et celle des natif·ve·s en proposant aux formateur·rice·s et apprenant·e·s de FLE des ressources didactiques pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs, éléments constitutifs d'un français actuel et ordinaire.

Pour atteindre cet objectif, nous répondons, dans notre thèse, à trois questions. La première, liée à une considération d'ordre pratique, interroge la méthodologie de constitution de corpus :

- Comment constituer un corpus de romans contemporains qui soit respectueux du Plan de Gestion des Données du projet, l'intégrer dans une démarche FAIR et l'analyser à l'aide d'outils textométriques ?

Tandis que la deuxième et la troisième sont des questions de recherche portant sur l'analyse et la didactisation des marqueurs discursifs dans notre corpus :

- Comment sont utilisés les marqueurs discursifs, caractéristiques d'un style oral, dans les romans d'auteur·e·s non francophones natif·ve·s de notre corpus ?
- Comment didactiser un tel fait de langue pour répondre aux besoins des formateur·rice·s et apprenant·e·s FLE ?

⁵ *Manèges : Petite histoire argentine*, Laura Alcoba, 2007, Gallimard.

Pour répondre à ces questions, nous nous concentrons, dans une première partie, sur la constitution d'une base de données digitales de ressources textuelles en présentant l'élaboration de notre corpus, l'intégration de nos données dans une démarche FAIR ainsi que notre méthodologie d'analyse.

La deuxième partie de notre thèse est dédiée à l'analyse linguistique des marqueurs discursifs, représentatifs d'une langue orale, dans les romans de notre corpus. Après avoir donné le cadre de référence pour l'analyse de ce fait de langue, nous nous concentrons sur trois marqueurs en particulier : *voilà*, forgé par la langue française (Danino *et al.*, 2020), qui n'a pas d'équivalent exact dans d'autres langues ; *c'est que*, qui est une locution particulièrement employée par l'une de nos auteur·e·s et *mais*, l'un des marqueurs les plus utilisés en français (Chanet, 2007).

Nous terminons notre travail de recherche avec une troisième partie consacrée à la didactisation des marqueurs discursifs en classe de FLE. Après un état des lieux concernant l'utilisation de la littérature et l'enseignement des marqueurs discursifs en classe de FLE, nous présentons le contenu créé dans le cadre de nos expérimentations pédagogiques, que celles-ci soient à destination de professionnel·le·s du FLE ou bien d'apprenant·e·s et nous en évaluons la pertinence. C'est par l'analyse des résultats des enquêtes menées auprès des différents publics cibles de nos expérimentations que nous concluons cette partie.

Partie 1 : Constitution d'une base de données digitales de ressources textuelles

Le point de départ de notre travail de thèse est la constitution d'une base de données digitales de ressources textuelles à laquelle nous consacrons notre première partie. Nous présentons, dans le premier chapitre, l'élaboration du corpus sur lequel se fonde notre analyse du style oral et, plus précisément, des marqueurs discursifs. Nous détaillons ensuite, dans le deuxième chapitre, les différents protocoles mis en place pour intégrer nos données dans une démarche FAIR (Faciles à trouver, Accessibles, Interopérables, Réutilisables). Nous terminons ce chapitre en rendons compte de notre méthodologie d'analyse du corpus.

Chapitre 1 : Élaboration d'un corpus de littérature d'exil et de migration

Les analyses et productions réalisées dans le cadre de notre thèse se basent sur un corpus littéraire digital créé par nos soins et composé de 39 romans écrits par huit auteur·e·s entre 1960 et 2019. Ce corpus représente un total de 2 616 300 mots. Dans ce chapitre nous présentons les critères de sélection utilisés pour intégrer les œuvres à ce corpus et les différentes étapes ayant permis de procéder à la collecte de ces données.

1.1.1. Sélection des données à intégrer dans le corpus

Le corpus constitué s'intègre dans le projet DECLAME'FLE, un projet européen Erasmus + que nous présenterons au point 1.1.1.A. Notre travail, effectué en synergie avec ce projet implique que notre corpus respecte certains critères qui seront évoqués au point 1.1.1.B. Cette partie nous permet également d'expliquer notre décision de diviser notre corpus en deux avec d'un côté un corpus « principal » et de l'autre un corpus « satellite ». Il convient par

ailleurs de préciser dès maintenant que cette division du corpus n'impacte que la partie didactique de notre travail.

A. Présentation du projet DECLAME'FLE

Le projet DECLAME'FLE (Développement d'un Espace Collaboratif FLE : Littérature, Apprentissage, Migration et Exil) est un projet réalisé en partenariat entre l'université Rennes 2 en France, l'université Matej Bel de Banská Bystrica en Slovaquie et l'université Adam Mickiewicz de Poznań en Pologne.

L'objectif principal de ce projet est la mise à disposition, à destination des enseignant·e·s et formateur·rice·s FLE, d'un espace collaboratif regroupant plusieurs ressources didactiques et du matériel pédagogique modulable et coconstruit. Nous pouvons citer plusieurs productions réalisées dans le cadre de ce projet :

- Deux espaces collaboratifs :
 - Une plateforme appelée Didaclang qui héberge le MOOC *Enseigner la littérature en Français Langue Étrangère*, des didacticiels réalisés par les étudiant·e·s du parcours NIPRO du Master 2 Didactique des langues de l'université Rennes 2 ainsi que des séquences pédagogiques créées par des étudiant·e·s de l'établissement polonais Adam Mickiewicz.
 - Des mondes virtuels créés sur deux plateformes différentes : gather.town et frame VR. La première permet aux étudiant·e·s de première et deuxième années du Master Didactique des langues de Rennes 2 de travailler de manière collaborative et de créer du contenu didactique à destination d'apprenant·e·s FLE ; la seconde permet la mise en valeur des travaux réalisés par les trois promotions d'étudiant·e·s du parcours DIL⁶ proposé en deuxième année du Master.
- Des kits de supports didactiques et pédagogiques :

⁶ Description et Innovation en Linguistique et didactique des langues

- Un premier kit intitulé « syllabus » qui propose une reproduction visuelle et interactive du corpus DECLAME’FLE sous forme de carte, accessible pour toutes et tous en ligne, ainsi qu’une bibliographie collaborative des œuvres. Ce kit permet la diffusion et la mise en valeur des différentes œuvres présentes dans ce corpus. Ainsi, comme nous le détaillerons ci-dessous, ce kit permet aux utilisateur·rice·s de situer les pays de naissances des auteur·e·s des romans intégrés à ce corpus, de découvrir, via une courte biographie, le parcours de ces auteur·e·s et d’entrevoir les thèmes principaux des romans en explorant les mots-clés visibles dans la bibliographie collaborative.

- Un deuxième kit intitulé « méthodologies innovantes et collaboratives pour l’enseignement de la littérature (MICEL) » expose le protocole de référencement des différentes ressources numériques produites dans le cadre du projet. Ces ressources doivent constituer des REL (Ressources Éducatives Libres) et être accompagnées d’une licence « creatives commons » attestant qu’elles peuvent être réutilisées par la communauté enseignante dans des conditions bien précises : citer l’auteur·e de la ressource et la diffuser dans un but non lucratif.

- Un troisième et dernier kit intitulé « manuels enrichis (MIEL) » permet d’accéder aux différentes ressources produites au cours des trois années du projet. Nous retrouvons, dans ce kit, un accès à la plateforme Didaclang, mentionnée supra, mais du point de vue de l’utilisateur·ice. C’est-à-dire que, dans ce kit, la plateforme n’est plus utilisée comme moyen de mettre en ligne ses propres ressources mais comme une base de données de ressources pouvant être exploitées en classe par un·e enseignant·e ou de manière autonome par un·e apprenant·e. Le MOOC *Enseigner la littérature en Français Langue Étrangère* est un exemple des ressources hébergées sur la plateforme et mises à la disposition de la communauté enseignante. Il existe également un accès au site internet lié à ce kit sur lequel nous retrouvons des fiches pédagogiques et des livrets interactifs présentant les séquences créées par les acteur·rice·s du projet.

- Une galerie d'exemples et d'applications dont l'objectif est de regrouper les réalisations des étudiant·e·s des trois universités partenaires.

Toutes ces productions sont créées à partir d'un corpus commun composé de romans contemporains écrits en français par des auteur·e·s non natif·ve·s. Ce corpus, amené à évoluer et à s'élargir au fil des années, même une fois le projet terminé, regroupe, pour le moment, plus de 177 romans⁷ écrits par 68 auteur·e·s. Les ressources sont orientées, comme l'indique la présentation du projet rédigée par les porteur·euse·s du projet, vers :

- « - la maîtrise du dialogue critique (comprendre, analyser les récits de vie, interpréter) et de la narration (raconter l'autre, se raconter) en langue étrangère
- la réflexion sur l'autre (sa langue, sa culture, son parcours) et son apprentissage de la langue-culture
- la mise en œuvre de conduites de classe expérientielles et de la pédagogie par projet »

Comme mentionné supra, nous détaillons maintenant de manière un peu plus précise les ressources composant le kit syllabus : la carte interactive et la bibliographie collaborative que nous avons créées à la demande des porteur·e·s du projet.

La carte collaborative intitulée « Corpus DECLAME'FLE » est élaborée à partir de l'outil My Maps proposé par Google. Celui-ci nous permet de créer des cartes personnalisées et de les mettre à disposition sur les sites internet liés au projet afin de les rendre visibles pour le plus grand nombre d'utilisateur·rice·s.

⁷ Voir annexe n°1.1.

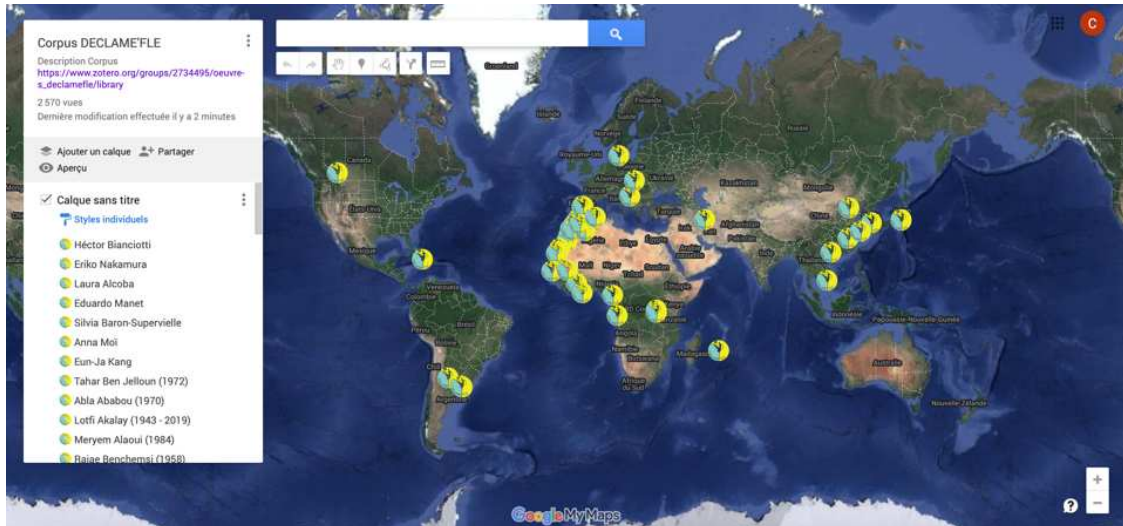


Figure 1 : Capture d'écran de la carte collaborative DECLAME'FLE

Sur cette carte⁸ nous trouvons plusieurs icônes – signalées par le logo DECLAME'FLE – réparties dans le monde entier. Chaque icône correspond à un·e auteur·e du corpus DECLAME'FLE. Ces icônes sont placées dans les pays de naissance de chaque auteur·e et hébergent une fiche auteur·e détaillant les principales informations concernant cet·te écrivain·e. Voici un exemple :



Figure 2 : Capture d'écran d'une fiche auteur présente sur la carte collaborative DECLAME'FLE

⁸ Cette carte a été créée en collaboration avec Dolly Ramella, doctorante rattachée au laboratoire LIDILE de l'université Rennes 2 et ingénieure pédagogique du projet DECLAME'FLE.

Les données que nous choisissons de faire apparaître pour chaque auteur·e, après concertation avec les porteur·e·s du projet, sont :

- Une photo libre de droits
- La date de naissance
- La date de décès lorsque celle-ci est applicable
- La langue première
- Le pays de naissance
- La date d'arrivée en France ou dans un pays francophone (Suisse, Canada...)

Cette liste de données est accompagnée d'une courte bibliographie des œuvres de l'auteur·e, œuvres sélectionnées pour intégrer le corpus DECLAME'FLE.

Il convient de préciser qu'il s'agit d'une carte collaborative enrichie, pendant les trois années du projet, par les étudiant·e·s rennais·e·s, polonais·e·s et slovaques et qui a vocation, dans le futur et une fois le projet terminé, à continuer d'évoluer. En effet, nous projetons de mettre à la disposition de la communauté scientifique un formulaire permettant à toute personne le souhaitant d'ajouter un·e nouvel·le auteur·e sur cette carte. Ce formulaire réceptionné par nos soins, devra être étudié et les informations envoyées seront ajoutées sur la carte. Nous faisons le choix de ne pas laisser les droits de modifications et les droits d'ajout aux personnes extérieures au projet afin d'éviter toute suppression accidentelle ou ajout inexact.

Cette ressource est accompagnée d'une bibliographie également collaborative regroupant toutes les références des romans intégrés au corpus DECLAME'FLE. Les romans présents sur cet espace bibliographique ne sont pas tous exploités, que ce soit pour la création du MOOC, de séquences pédagogiques ou pour la réalisation des mémoires des étudiant·e·s de deuxième année de Master Didactique des Langues, mais sont ajoutés par les étudiant·e·s européen·ne·s pour leur lien avec la thématique de l'exil et de la migration. Cette bibliographie, créée via le logiciel de gestion bibliographique Zotero, nous permet alors de proposer à la communauté scientifique une base de données référentielles de romans écrits en français par des auteur·e·s non natif·ve·s depuis 1950.

Cette base de données est consultable par toutes et tous, mais seules les personnes que nous autorisons (en tant qu'administratrice de la bibliographie et de la carte interactive, ressources du kit syllabus présenté plus haut) à le faire, peuvent y intégrer leurs références. Sont autorisées à contribuer à l'ajout de références dans cet espace, pour le moment, les trois promotions d'étudiant·e·s du Master didactique des langues de Rennes 2 et des universités

partenaires ainsi que des membres des équipes enseignantes de ces universités. Comme l'illustre la capture d'écran ci-dessous, dans cet espace bibliographique, les références sont regroupées dans divers dossiers ordonnés alphabétiquement par nom d'auteur·e·s.

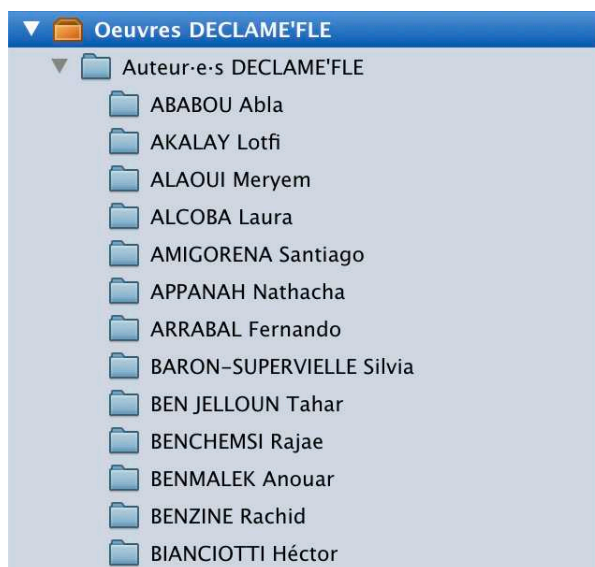


Figure 3 : Capture d'écran d'un extrait de la liste regroupant les dossiers des différent·e·s auteur·e·s DECLAME'FLE

Si nous recherchons, par exemple, les références des œuvres écrites par Laura Alcoba, auteure de plusieurs œuvres intégrées à notre corpus de thèse, nous voyons ces éléments apparaître :

Fiche auteure		
▶ Jardin blanc	Alcoba	
▶ La danse de l'araignée	Alcoba	
▶ Le bleu des abeilles	Alcoba	
▶ Les passagers de l'«Anna C.»	Alcoba	
▶ Manèges : petite histoire argentine	Alcoba	

Figure 4 : Capture d'écran des références présentes dans le dossier de l'auteure Laura Alcoba

- Une fiche auteure, réalisée sous forme de note, qui reprend les informations de celle de la carte interactive.
- Les romans de l'auteure que nous avons intégrés au corpus.

En cliquant sur un roman précis, nous obtenons également des informations telles que la date de publication, un résumé ou encore le nom de la maison d'édition ... Nous associons également à chaque référence ce que le logiciel appelle des "étiquettes". Ces dernières nous

permettent ensuite de réaliser des recherches par thématique. Ces étiquettes sont ajoutées par les utilisateur·ice·s au moment du dépôt de la référence sur Zotero. Cependant il arrive, parfois, lorsque l'ajout se fait via l'utilisation de widget, que les étiquettes soient automatiquement ajoutées par le logiciel. Elles peuvent être : les thèmes abordés dans l'œuvre, la date de publication, la date et/ou le lieu de l'action du roman.



Figure 5 : Capture d'écran des étiquettes associées au dossier de l'auteure Laura Alcoba sur la base de données Zotero

Dans cet exemple nous voyons les étiquettes associées au roman *Le Bleu des abeilles* de Laura Alcoba. Sans connaître le roman nous apprenons qu'il a été publié en 2017, qu'il aborde les thèmes de l'adolescence, de l'exil et de l'Argentine, que la langue première de l'auteure est l'espagnol et qu'il s'agit d'une autofiction.

Nous pouvons également visualiser toutes les étiquettes de l'entièreté du corpus :



Figure 6 : Capture d'écran des étiquettes associées aux romans du corpus DECLAME'FLE

Nous remarquons qu'en plus de la migration et l'exil, qui sont les thèmes principaux de ce corpus, plusieurs autres thèmes y sont abordés comme la didacture, le colonialisme, l'amour ou encore la cuisine.

Cet espace bibliographique a, tout comme la carte interactive, vocation à devenir un espace collaboratif. Comme pour la carte, après vérification des références littéraires proposées, nous procéderons à leur mise en ligne sur l'espace Zotero. Ce processus de mise en ligne reprend celui mis en place par Patrick Dendale, Professeur au département de Linguistique de l'Université d'Anvers, pour la mise en ligne des données du projet de base bibliographique intitulé « Lexicales ». Lexicales est « une bibliographie d'études sur des unités lexicales et grammaticales du français »⁹ qui regroupe plus de « 5800 références d'études portant sur des unités lexicales et grammaticales du français » telles que les « morphèmes, mots, lexies, locutions, expressions, proverbes ». Elle permet aux utilisateur·rice·s de retrouver les références bibliographiques traitant d'une ou des unités qui les intéressent. Ces références sont issues d'articles de revues, comptes rendus d'ouvrages, articles de collectifs, chapitres de monographies, thèses, mémoires ou encore volumes collectifs comme l'explique Dendale (2021)¹⁰. Ces différents supports sont dépouillés par les étudiant·e·s du professeur dans le cadre de leur cours de linguistique française. Une fois tous les supports examinés, les étudiant·e·s organisent ces références et l'enseignant procède à la « vérification et à la correction du format, du contenu, de la pertinence des références fournies et à leur harmonisation » (*ibid.*) avant de procéder à leur mise en ligne.

Étant donné que le projet européen DECLAME'FLE est le point de départ de notre travail de recherche, nos références sont tout naturellement intégrées aux ressources collaboratives présentées ci-dessus. Pour la constitution de notre corpus de thèse nous suivons les critères de sélections de romans et d'auteur·e·s mis en place au début du projet.

B. Choix des auteur·e·s et des œuvres correspondant à la thématique de la thèse

⁹ <https://www.uantwerpen.be/en/projects/lexicales/>

¹⁰ Séminaire de linguistique organisé par le laboratoire LIDILE le 22 février 2021
<https://www.youtube.com/watch?v=jJAywpI-idc&t=65s>

Pour constituer notre corpus, nous sélectionnons, dans un premier temps les auteur·e·s, puis les œuvres littéraires que nous souhaitons y intégrer. Comme nous le verrons dans ce point, cette sélection est régie par différents critères.

Les premiers critères à prendre en compte sont ceux du projet DECLAME’FLE. C’est-à-dire que, pour que notre corpus puisse être associé à celui du projet, nous devons y intégrer des romans contemporains d’auteur·e·s ayant choisi la langue française, celle-ci n’étant pas leur langue première, comme langue d’écriture. Ces premiers critères sont un point de départ pour l’élaboration de notre corpus mais demeurent bien trop larges. En effet, et c’est tout l’intérêt du projet, les formateur·rice·s FLE à qui s’adressent les productions réalisées pendant le projet DECLAME’FLE peuvent ainsi travailler avec des œuvres écrites par des auteur·e·s né·e·s dans le monde entier, de langues premières variées et ayant publié des romans à partir de la seconde moitié du vingtième siècle.

Cependant, nous jugeons nécessaire d’établir de nouveaux critères, propres à notre travail. Dans un premier temps, nous décidons de nous limiter à des auteur·e·s translingues¹¹ (Ausoni, 2018) partageant la même langue maternelle : l’espagnol et ses variantes (le castillan en Espagne, l’espagnol cubain et l’espagnol rioplatense en Argentine). Cette décision s’explique par le fait que l’espagnol est notre langue seconde et que cela nous permet d’être capable d’identifier d’éventuels hispanismes dans les textes. Ces phénomènes sont parfois remarquables, dans notre corpus, lors de la traduction des expressions figées, comme dans cet exemple : « – *Si ça continue, à tant attendre don Luis, mon riz va être trop cuit !* »¹². Dans cette phrase, provenant de la nouvelle éponyme du recueil *La Promenade des délices*, l’auteure, Mercedes Deambrosis, traduit littéralement l’expression espagnole « se me va a pasar el arroz » qui signifie qu’il sera bientôt trop tard pour une femme de se marier et d’avoir des enfants, ce qu’un·e lecteur·rice non-hispanophone ne comprend pas forcément. Les expressions figées, telles que celle présentée ci-dessus montrent le style oral d’un roman, mais nous choisissons comme nous l’avons expliqué dans l’introduction, de nous concentrer uniquement sur les marqueurs discursifs.

Dans un deuxième temps, nous souhaitons travailler avec des œuvres contemporaines telles que celles du corpus DECLAME’FLE puisque notre objectif principal est d’utiliser ce

¹¹ L’auteur traduit « le néologisme “translingual” forgé en anglais par Setven G. Kellman » en adaptant « sa définition du translinguisme littéraire pour référer aux phénomènes de l’écriture dans une langue acquise tardivement » (2018 : 12). Dans notre corpus, ces auteur·e·s translingues sont tous né·e·s dans un pays dans lequel la langue première est l’espagnol et ont ensuite appris le français plus ou moins tardivement (Laura Alcoba, par exemple, l’a appris alors qu’elle était encore enfant).

¹² *La Promenade des délices*, Mercedes Deambrosis, 2004, Éditions Buchet-Chastel.

corpus pour l'enseignement d'une langue actuelle. Nous fixons alors, pour la présélection des romans, la date de publication la plus ancienne à 1950 soit la seconde moitié du 20^e siècle comme pour les autres œuvres DECLAME'FLE. En réalité, le roman le plus ancien de notre corpus final date de 1960. Il s'agit du roman *Les Étrangers dans la ville* écrit par Eduardo Manet. Le plus récent, intitulé *Le Ghetto intérieur*, est écrit par Santiago H. Amigorena et publié en 2019. De cette manière, nous travaillons avec des romans écrits parfois à près de 60 ans d'écart.

Puis, dans un troisième et dernier temps, nous choisissons de ne pas intégrer à notre corpus des auteur·e·s dont l'un des parents avait le français comme langue première. En amont de cette décision s'est posée la question des auteur·e·s né·e·s dans un pays hispanophone mais ayant des origines françaises, tel·elle·s que Silvia Baron-Supervielle et Michel del Castillo. Ce dernier étant né d'un père français, nous décidons rapidement de ne pas intégrer ces œuvres à notre corpus. Cependant, initialement, nous présélectionnons certaines œuvres de Silvia Baron-Supervielle car, selon plusieurs biographies, les origines françaises de cette auteure remontent à la génération des grands-parents. Nous décidons finalement de ne pas intégrer cette auteure : orpheline à l'âge de deux ans, elle est élevée par sa grand-mère française. Nous avons tout de même, dans notre corpus, un auteur ayant des origines françaises : Eduardo Manet, de son nom complet Eduardo Gonzalez Manet, descendant non légitime du célèbre peintre Édouard Manet. Ces origines françaises proviennent de son grand-père paternel et rien n'indique qu'il ait pu être élevé dans un environnement français. En effet, son père est espagnol, madrilène, sa mère cubaine, et nous savons que son père n'a pas vécu en France. Cet auteur n'a donc pas pu apprendre le français avec l'un de ses parents. Ce choix de n'inclure que les œuvres d'auteur·e·s non bilingues s'explique par le fait que nous avons un objectif didactique : enseigner le style oral et plus particulièrement les marqueurs discursifs à des étudiant·e·s allophones apprenant le français tout en leur faisant découvrir des textes dans lesquels les auteur·e·s reviennent sur leur apprentissage de la langue française, avant qu'ils·elles ne la choisissent comme langue d'écriture. Ainsi nous estimons que, lorsqu'un·e auteur·e a grandi dans un environnement francophone, il sera plus difficile pour les étudiant·e·s de s'identifier à cet·te auteur·e car il·elle n'aura pas rencontré les mêmes difficultés d'apprentissage.

Au début de notre travail de recherche, nous connaissons trois auteur·e·s correspondant à nos critères, né·e·s en Argentine, entre 1930 et 1968, exilé·e·s en France, seul·e·s ou avec leur famille et ayant écrit la majorité de leurs textes en langue française.

- Héctor Bianciotti né en 1930 à Córdoba en Argentine de parents piémontais et arrivé en France en 1961.
- Santiago H. Amigorena né en 1962 à Buenos Aires en Argentine et arrivé en France en 1973, après un premier exil en Uruguay.
- Laura Alcoba née en 1968 à Buenos Aires en Argentine et arrivée en France en 1979.

Souhaitant analyser des œuvres écrites par des auteur·e·s né·e·s dans différents pays nous élargissons nos recherches à tous les pays hispanophones. Après avoir consulté différentes listes d'auteur·e·s non natif·ve·s écrivant en français disponibles en ligne, nous sélectionnons des écrivain·e·s né·e·s dans trois pays : l'Argentine, Cuba et l'Espagne. En effet, dans les autres pays hispanophones, les dates de publications des romans ne correspondent pas à celles que nous nous sommes fixées.

Finalement, nous commençons la constitution de notre corpus avec les romans écrits par 10 auteur·e·s différent·e·s :

- Six auteur·e·s né·e·s en Espagne

AUTEUR·E·S NÉ·E·S EN ESPAGNE			
AUTEUR·E·S	DATE DE NAISSANCE	DATE D'ARRIVÉE EN FRANCE	NOMBRE DE ROMANS PRE-SÉLECTIONNÉS
ARRABAL Fernando	1932	1955	4 romans
BLASQUEZ Adélaïde	1931	1944	2 romans
DEAMBROSIS Mercedes	1955	1967	6 romans
GÓMEZ-ARCOS Agustín	1933	1968	6 romans
SEMPRÚN Jorge	1923	1939	9 romans
SEMPRÚN MAURA Carlos	1926	1939	4 romans

Figure 7 : Informations concernant les auteur·e·s du corpus né·e·s en Espagne

- Trois auteur·e·s né·e·s en Argentine

AUTEUR·E·S NÉ·E·S
EN ARGENTINE



AUTEUR·E·S	DATE DE NAISSANCE	DATE D'ARRIVÉE EN FRANCE	NOMBRE DE ROMANS PRE-SÉLECTIONNÉS
ALCOBA Laura	1968	1978	5 romans
AMIGORENA Santiago	1962	1973	11 romans
BIANCIOTTI Hector	1930	1961	5 romans

Figure 8 : Informations concernant les auteur·e·s du corpus né·e·s en Argentine

- Un auteur né à Cuba

AUTEUR NÉ À CUBA



AUTEUR·E·S	DATE DE NAISSANCE	DATE D'ARRIVÉE EN FRANCE	NOMBRE DE ROMANS PRE-SÉLECTIONNÉS
MANET Eduardo	1930	1952	8 romans

Figure 9 : Informations concernant l'auteur du corpus né à Cuba

Ces 10 auteur·e·s ayant écrit et publié de nombreux romans, une première pré-sélection est nécessaire. Elle se déroule de la manière suivante : dès le début de notre travail nous lisons les résumés de ces ouvrages disponibles sur les sites des maisons d'édition et les quatrièmes de couverture pour repérer ceux abordant les thèmes que nous souhaitons travailler. Ces thèmes sont l'exil, la migration, l'arrivée dans un pays francophone ou encore la découverte de la culture française... Nous listons ainsi 60 romans écrits entre 1960 et 2020 qui sont répartis en deux corpus comme nous le détaillons dans le paragraphe ci-dessous.

C. Répartition en un corpus principal et un corpus satellite

Une fois les auteur·e·s sélectionné·e·s, il est nécessaire de repérer les romans qui s'adaptent le plus à nos besoins didactiques. En effet, notre objectif est de proposer aux

apprenant·e·s des extraits abordant les thèmes de la migration et de l'exil. Nous effectuons alors une présélection en plusieurs étapes.

La première étape est la lecture des résumés. Nous cherchons à repérer les sujets qui peuvent faire écho aux parcours ou aux intérêts des apprenant·e·s de FLE et qui peuvent ainsi constituer une motivation particulière pour l'apprentissage du français. En effet, la lecture d'extraits de ce corpus permet de démontrer aux apprenant·e·s de FLE qu'il est possible, après plusieurs années d'apprentissage, de maîtriser une deuxième ou troisième langue au point de pouvoir écrire et publier dans ces langues. Nous sommes bien consciente que tou·te·s les apprenant·e·s qui utiliseront les ressources que nous proposons n'auront pas tou·te·s vocation à devenir écrivain·e et que de tels parcours restent extraordinaires, que l'on écrive dans sa langue première ou non, mais nous sommes tout de même convaincue que l'utilisation de ressources basées sur une telle littérature peut être une motivation supplémentaire pour des apprenant·e·s de langue. Nous précisons dès maintenant que le fait de travailler à partir d'œuvres écrites par des auteur·e·s translingues, né·e·s dans différents pays et abordant dans leurs écrits les sujets mentionnés ci-dessus permet aux apprenant·e·s une découverte de la langue française et des cultures multiples qui lui sont associées.

Dans plusieurs extraits de notre corpus les narrateur·ice·s, hispanophones, dialoguent avec des personnages francophones natifs. Dans ces extraits, l'accent des protagonistes est souvent matérialisé orthographiquement et le·a lecteur·rice comprend que cet accent déclenche une réaction de la part des interlocuteur·rice·s natif·ve·s. Cette réaction est souvent la même : les personnages natif·ve·s se mettent à articuler de manière exagérée ou à s'exprimer d'une manière qui n'est absolument pas naturelle. Les protagonistes non natif·ve·s se sentent alors stupides et cela provoque en eux un sentiment de honte ou de colère. Cet exemple illustre une des difficultés d'apprentissage de la langue française que les auteur·e·s partagent avec leur lectorat, à travers les narrateur·rice·s et les personnages de leurs romans. Dans un contexte FLE, de tels extraits permettent aux apprenant·e·s de nationalités diverses de voir qu'une personne née en Argentine, à Cuba ou en Espagne, peut avoir ressenti les mêmes émotions ou traversé les mêmes difficultés qu'eux·elles. Comme l'indique Fréris, c'est alors, que les apprenant·e·s peuvent se rendre compte qu'une personne qui paraît « Autre » car il·elle ne partage pas la même nationalité ou la même langue première « n'est pas tellement Autre ». Le fait qu'il existe de nombreux points communs dans les récits d'exil, dans les différents parcours de vie des personnages, permet aux apprenant·e·s d'avoir « le sentiment d'appartenir à une culture plus vaste » (Fréris, 2010 : 55), la culture francophone dans ce cas précis.

Le critère de tri thématique nous permet de réduire la liste des romans potentiels à intégrer au corpus de base¹³. La troisième étape pour la constitution de notre corpus est la lecture intégrale de ces romans. Au terme de cette étape nous pouvons affirmer que certains romans n'abordent, ni de près, ni de loin, le thème de la migration, mais dans la mesure où ils sont très riches linguistiquement nous souhaitons tout de même les exploiter. Nous prenons donc la décision de scinder en deux notre corpus.

Dans un premier temps nous gardons ce que nous appelons le corpus « principal ». Ce corpus regroupe toutes les œuvres qui abordent les thèmes de l'exil, de la migration et de l'apprentissage de la langue française. Il se compose de 20 romans écrits par Laura Alcoba, Santiago H. Amigorena, Hector Bianciotti, Adelaïde Blasquez, Eduardo Manet et Jorge Semprún.

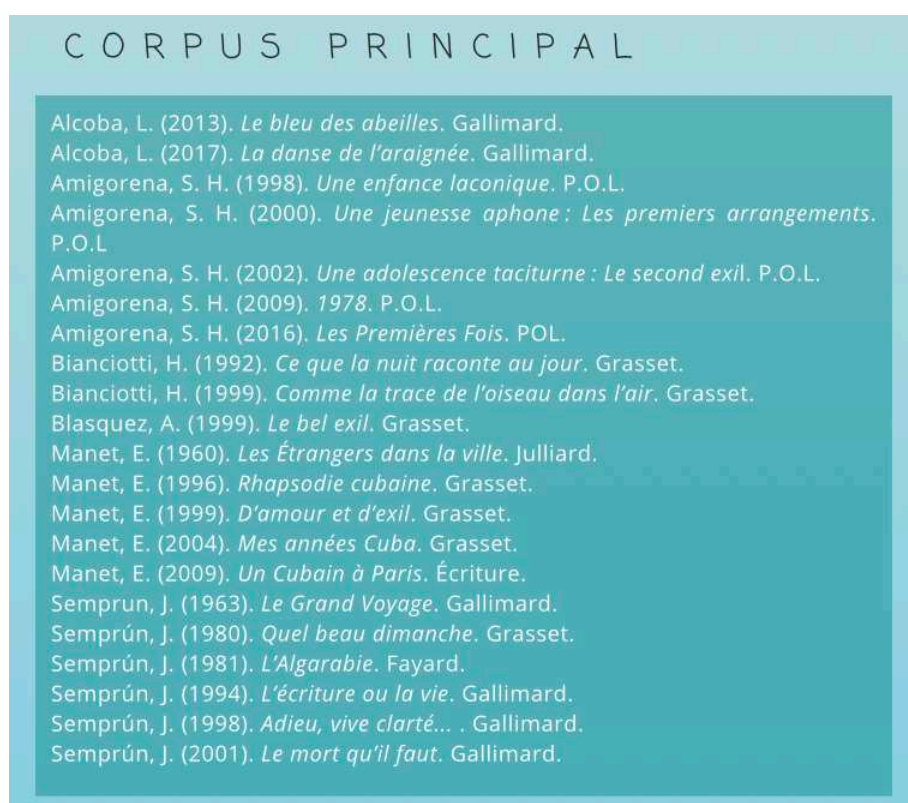


Figure 10 : Liste des oeuvres intégrées au corpus principal

Ce corpus est analysé linguistiquement et utilisé pour la partie didactique de notre travail.

¹³ Liste consultable à l'annexe n°1.2

Dans un second temps, nous rassemblons les 40 œuvres restantes dans ce que nous avons désigné comme le corpus « satellite ». Celui-ci regroupe les œuvres qui n'abordent pas les thèmes à partir desquels nous souhaitons travailler mais qui restent intéressantes à étudier linguistiquement. Ce second corpus est donc analysé linguistiquement mais nous n'en utilisons pas d'extraits pour l'exploitation didactique de notre point linguistique : les marqueurs discursifs.

Tous ces critères nous permettent de définir quelles données intégrer à notre corpus. De plus, ils nous donnent la possibilité de réaliser un premier classement en séparant les romans en deux corpus distincts : un corpus « principal » et un corpus « satellite ».

1.1.2. Collecte des données

La phase de collecte des données consiste à retranscrire les romans pour les obtenir au format numérique .txt. En effet, que ces romans soient disponibles uniquement au format papier ou au format .epub, ils ne peuvent pas être analysés tels quels par les logiciels d'analyse textuelle. Pour les premiers, cela est impossible car ces logiciels sont numériques et ne peuvent donc pas analyser des documents papiers et, pour les seconds, les fichiers au format .epub, cela est impossible car ce sont des formats protégés qui permettent d'éviter les piratages et les diffusions contraires au droit d'auteur. Il nous faut donc retranscrire les romans de notre corpus en suivant différentes méthodes de collecte des données.

A. Échanges avec les maisons d'édition

Notre première piste pour l'obtention des romans dans des formats modifiables et exploitables tels que peuvent l'être les formats .docx, .odt ou encore PDF est de demander aux maisons d'édition si elles peuvent nous faire parvenir les œuvres dans l'un de ces formats.

Nous établissons, en amont de la prise de contact, un tableau ordonnant les romans en fonction des différentes maisons d'édition dans lesquelles ils ont été publiés¹⁴ et regroupant les adresses mails de contacts des services chargés des droits de reproduction ou les adresses mails générales des maisons d'édition.

¹⁴ Voir le tableau complet en annexe n° 1.3.

Auteur·e	Titre du roman	Date de parution	Maison d'édition
Héctor Bianciotti	<i>Sans la miséricorde du Christ</i>	1985	Gallimard
Héctor Bianciotti	<i>Seules les larmes seront comptées</i>	1989	Collection folio - Gallimard
Héctor Bianciotti	<i>Ce que la nuit raconte au jour</i>	1992	Collection folio - Gallimard
Héctor Bianciotti	<i>Le Pas si lent de l'amour</i>	1995	Collection folio - Gallimard
Héctor Bianciotti	<i>Comme la trace de l'oiseau dans l'air</i>	1999	Collection folio - Gallimard
Santiago H. Amigorena	<i>Une enfance laconique</i>	1998	P.O.L

Tableau 1 : Extrait du tableau ordonnant les romans en fonction des différentes maisons d'édition dans lesquelles ils ont été publiés

Une fois toutes les données répertoriées, nous rédigeons un courrier type¹⁵ se présentant ainsi :

Adresse de la doctorante

Adresse de la maison d'édition

Objet : demande d'accès aux versions numériques de plusieurs romans

Madame ou Monsieur, (+ *nom de la personne à contacter*)

Je me permets de prendre contact avec vous, dans un premier temps, afin de vous faire part de mon intention d'utiliser plusieurs romans édités par – *nom de la maison d'édition* –, puis, dans un second temps, pour vous demander l'accès à des versions numériques utilisables de ces romans.

Je sollicite ici votre aide dans le cadre de ma thèse de doctorat. Depuis le mois de septembre 2020 je réalise une thèse financée par l'Université Rennes 2, par le biais d'un contrat doctoral, en cotutelle avec l'Université Complutense de Madrid. Cette thèse est encadrée par Mesdames EVAIN Christine et BOURVON Marie-Françoise à Rennes et par Madame OERI Julia à Madrid.

Intitulée *Analyse et didactisation du style oral dans les romans écrits en français par des auteur·e·s hispanophones*¹⁶, cette thèse a pour objectif la création de contenu didactique permettant, à partir d'extraits de romans, l'acquisition d'un français actuel et opérationnel. Mes recherches seront réalisées en synergie avec le projet Européen Erasmus + intitulé DECLAME'FLE qui a pour objectif le développement d'un espace collaboratif

¹⁵ Un exemple de lettre rédigée est disponible en annexe 1.4.

¹⁶ Ce titre est celui que nous avons choisi dans un premier temps.

FLE intégrant les notions de littérature, d'apprentissage, de migration et d'exil. Il s'agit d'un projet financé par l'Europe et réalisé en partenariat avec deux universités internationales : Matej Bel en Slovaquie et Adam Mickiewicz en Pologne.

La création d'un corpus composé de plusieurs romans écrits en français par des auteur·e·s hispanophones constitue la première étape de mon travail de thèse. J'ai, pour le moment, sélectionné plus d'une soixantaine d'ouvrages dont – *le nombre de romans publiés par cette maison d'édition* – sont publiés aux – *nom de la maison d'édition*.

Pour exploiter scientifiquement ce corpus, je procéderai à une analyse de données textuelles en utilisant des outils et des logiciels spécialisés tels que TXM, SketchEngine ou AntConc, qui demandent des fichiers au format .txt.

C'est pour cette raison que je fais appel à votre maison d'édition. Les romans achetés au format epub étant protégés, ils n'admettent aucun « copier/coller » ou formatage et sont donc inutilisables avec les outils précédemment mentionnés. J'aimerais donc savoir s'il est possible d'acquérir les œuvres mentionnées ci-dessous, au format WORD ou PDF, afin de pouvoir, par la suite, les formater en .txt et les analyser numériquement.

– *Liste des romans publiés par cette maison d'édition :*
Nom de l'auteur·e – Titre du roman – Date de publication –

Je reste à votre disposition pour toute demande, éclaircissement ou information.

Dans l'attente d'une réponse, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Signature de la doctorante

Ce courrier, adapté à chaque maison d'édition, est envoyé aux différentes maisons d'édition en tant que pièce jointe d'un courrier électronique, le 27 octobre 2020 :

Objet : Acquisition d'un (*ou plusieurs*) roman(s) pour une thèse
Madame, Monsieur,

Vous trouverez ci-joint un courrier dans lequel j'exprime mon souhait d'accéder à la version numérique, au format pdf ou word, d'un roman (*ou plusieurs*) publié aux – *nom de la maison d'édition* –, nécessaire pour mes recherches de thèse.

Dans ce courrier, j'évoque le projet DECLAME'FLE, dans lequel s'inscrit mon travail. Vous pouvez trouver plus d'informations à ce sujet [ici](#).

Je suis disponible pour échanger à ce sujet par mail, téléphone, ou éventuellement lors d'un entretien, virtuel ou présentiel.

En vous remerciant.

Bien cordialement,

Clara Destais

Doctorante

UFR Langues

[LIDILE](#) (Linguistique – Ingénierie – Didactique des Langues ; EA 3874)

Université Rennes 2 Place du recteur Henri Le Moal CS 24307 - 35043 Rennes cedex

Ce premier envoi génère une première vague de réponses. Nous apprenons à ce moment-là que les éditions Christian Bourgois éditeur et les éditions Écriture ne sont pas en mesure de donner une réponse favorable à notre demande¹⁷. Deux autres maisons d'édition nous répondent favorablement : les éditions des Busclats et les éditions P.O.L. Les deux établissements nous donnent l'autorisation d'exploiter les romans et nous font parvenir les fichiers au format PDF-

N'ayant pas eu de retours de la part des autres maisons d'édition contactées, nous procédons à une première relance le 18 novembre 2020 :

Madame, Monsieur,

Je me permets de vous contacter à nouveau au sujet de ma thèse Analyse et didactisation du style oral dans les romans écrits en français par des auteur.e.s hispanophones.

Comme évoqué dans mon précédent mail, envoyé le 27 octobre dernier, j'aimerais savoir si vous m'autorisez à utiliser les romans suivants pour mon corpus de thèse :

– liste des romans que nous souhaitons utiliser et publiés par la maison d'édition contactée –

Et, de plus, je souhaiterais accéder à des versions PDF non protégées des romans afin de pouvoir analyser ces textes numériquement. Est-ce possible ?

Je suis disponible pour échanger à ce sujet par mail, téléphone, ou éventuellement lors d'un entretien virtuel.

¹⁷ Initialement intégré au corpus principal, nous sommes contrainte, suite au retour des éditions Écriture, de retirer le roman *Un Cubain à Paris* d'Eduardo Manet (2009) de la liste des romans à transcrire.

En vous remerciant.

Bien cordialement,

Clara Destais

Doctorante

UFR Langues

LIDILE (Linguistique – Ingénierie – Didactique des Langues ; EA 3874)

Université Rennes 2 Place du recteur Henri Le Moal CS 24307 - 35043 Rennes cedex

Cette première relance nous permet d'entrer en contact avec deux nouvelles maisons d'édition faisant partie de la société Place des éditeurs ainsi qu'avec les éditions Points. Au cours de ces trois échanges, nous n'avons pas reçu de nouveaux fichiers au format PDF ni l'autorisation d'exploiter les différents romans. Suivant les conseils de la maison d'édition Points, nous contactons les éditeurs ayant publié les romans brochés.

Nous réalisons une deuxième relance auprès des maisons d'édition n'ayant pas répondu à nos deux premiers courriers électroniques. Deux nouvelles réponses suivent cette relance. Dans un premier temps une réponse des éditions du Seuil qui ne peuvent pas nous faire parvenir les fichiers sources des œuvres mais qui nous donnent l'autorisation d'analyser les romans. La seconde et dernière réponse reçue à la suite de cette relance est envoyée par les éditions Gallimard, elle nous donne également l'autorisation de transcrire les romans par nos soins et de les exploiter sous conditions. En effet, Gallimard précise que les fichiers ne doivent être stockés que sur notre ordinateur personnel et qu'ils devront être détruits après notre soutenance de thèse.

Pour récapituler, ces échanges avec les maisons d'édition nous permettent de recevoir 10 ouvrages au format PDF et les autorisations d'exploitation de 30 ouvrages sur les 60 que nous souhaitons exploiter.

À partir du moment où nous n'avons pas reçu d'interdiction d'exploitation, nous décidons de transcrire et d'intégrer les 30 autres romans restants, ceux que nous souhaitons intégrer à notre corpus. Cette décision se base sur l'article 41 de la Loi n°57-298 du 11 mars 1957 sur la propriété littéraire et artistique¹⁸ qui indique que :

« Lorsque l'œuvre a été divulguée, l'auteur ne peut interdire :

¹⁸ https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000006466389/1986-01-01

1° Les représentations privées et gratuites effectuées exclusivement dans un cercle de famille ;

2° Les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective, à l'exception des copies d'œuvres d'art destinées à être utilisées pour des fins identiques à celles pour lesquelles l'œuvre originale a été créée ;

3° Sous réserve que soient indiqués clairement le nom de l'auteur et la source :

Les analyses et courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées ;

Les revues de presse ;

La diffusion, même intégrale, par la voie de la presse ou de la télédiffusion, à titre d'information d'actualité, des discours destinés au public prononcés dans les assemblées politiques, administratives, judiciaires ou académiques, ainsi que dans les réunions publiques d'ordre politique et les cérémonies officielles ;

4° La parodie, le pastiche et la caricature, compte tenu des lois du genre. »

Ainsi, la loi indique qu'une reproduction, à partir du moment où celle-ci est strictement réservée à l'usage privé du copiste est légale et que les analyses et courtes citations peuvent être diffusées sous condition que cette diffusion soit justifiée par un caractère pédagogique ou scientifique comme c'est le cas dans le cadre de notre travail de thèse.

Cet extrait, issu des textes officiels, nous permet donc d'affirmer que nous pouvons transcrire les 30 romans qui nous manquent à condition que les copies réalisées lors de notre phase de transcription restent réservées à notre usage privé et que les analyses et les citations publiées dans la thèse, lors de colloques ou de publication d'articles présentant nos recherches, soient justifiées par la visée pédagogique de ces différentes publications.

À ce stade de la collecte de données, c'est-à-dire après avoir reçu 10 romans au format PDF, format compatible avec les logiciels de lexicométrie que nous utilisons, il nous reste une cinquantaine de romans à transcrire.

B. Transcription (via logiciel OCR ou manuelle)

Pour transcrire les 50 romans que nous n'avons pas reçus au format PDF, nous recherchons une manière efficace de réaliser cette action très chronophage. Il existe alors deux options : la transcription manuelle et la transcription en utilisant un logiciel de reconnaissance optique de caractères, aussi appelé OCR.

La première option, la transcription manuelle nous semble, dans un premier temps, être la plus performante. En effet, étant donné que nous sommes vigilante lorsque nous transcrivons les romans manuellement, il y a un sentiment d'efficacité à utiliser cette méthode. De plus, nous étions convaincue qu'à la différence des logiciels OCR, qui nécessitent toujours une relecture, la transcription manuelle nous protégerait des coquilles orthographiques. Nous commençons donc, pour tester cette méthode, par transcrire l'ouvrage contenant le moins de pages, le recueil de nouvelles *La Promenade des délices* (2004) écrit par Mercedes Deambrosis et publié aux éditions Buchet/Chastel. Notre première intuition s'avère erronée : si nous sommes bien active lorsque nous transcrivons manuellement les romans la transcription manuelle reste très lente et les erreurs de saisie demeurent nombreuses.

Nous nous tournons alors vers la seconde option disponible, l'utilisation d'un logiciel de reconnaissance optique de caractères. Nous souhaitons, dans un premier temps, utiliser un logiciel gratuit. Nous cherchons alors les outils disponibles en ligne et sans installation comme l'est le site *onlineocr*¹⁹ qui se présente ainsi :

¹⁹ <https://www.onlineocr.net/fr/>



Figure 11 : Capture d'écran du site www.onlineocr.net

Or, le fait qu'il faille télécharger un document sur le site va à l'encontre du droit d'auteur. De plus l'aspect peu professionnel de l'interface avec ses nombreuses publicités ne nous rassure pas sur la fiabilité de ce site.

En cherchant du côté des logiciels téléchargeable sur les dispositifs portables tels que les téléphones ou les tablettes, nous trouvons une option qui nous semble intéressante : l'application Text Scanner qui, à première lecture, paraît gratuite et permet de transformer directement les photos des pages des romans en texte modifiable sans que ces images soient conservées par l'application. Une fois le logiciel téléchargé nous réalisons un test avec le roman *La Promenade des délices* (2004) dont la transcription n'est toujours pas terminée. Possédant cet ouvrage au format papier, nous réalisons une photo de la page que nous souhaitons transcrire. Il faut alors que la photo soit la plus claire possible, sans que l'ombre de l'appareil soit visible et que les lignes de textes apparaissent, dans la mesure du possible, parfaitement droites sur le cliché.

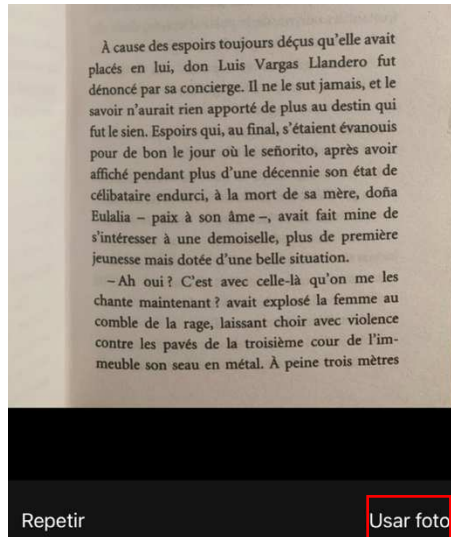


Figure 12 : Photo de la première page de la nouvelle La Promenade des délices (2004)

Une fois la photo la plus convenable possible réalisée, nous cliquons sur le bouton « utiliser la photo » qui nous amène à une page du logiciel nous donnant l’option de sélectionner la langue d’origine du texte ainsi que le texte que nous souhaitons transcrire.

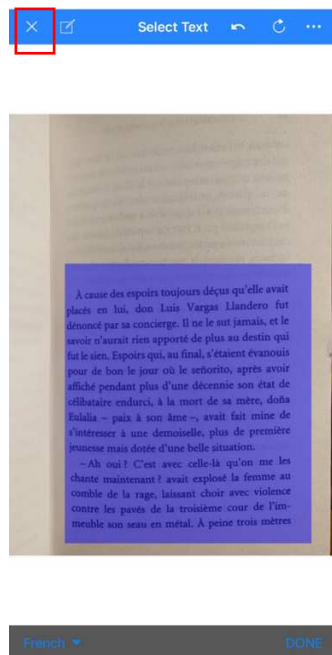


Figure 13 : Capture d’écran illustrant l’utilisation du logiciel Text Scan

Nous obtenons ensuite, en cliquant sur « DONE » la transcription textuelle du texte qui doit être importée sur l’application « notes » du téléphone étant donné que nous ne disposons pas du logiciel WORD sur notre portable.

À cause des espoirs toujours déçus qu'elle avait placés en lui, don Luis Vargas Llandero fut dénoncé par sa concierge. Il ne le sut jamais, et le savoir n'aurait rien apporté de plus au destin qui fut le sien. Espoirs qui, au final, s'étaient évanouis pour de bon le jour où le señorito, après avoir affiché pendant plus d'une décennie son état de célibataire endurci, à la mort de sa mère, doña Eulalia – paix à son âme –, avait fait mine de s'intéresser à une demoiselle, plus de première jeunesse mais dotée d'une belle situation.

– Ah oui ? C'est avec celle-là qu'on me les chante maintenant ? avait explosé la femme au comble de la rage, laissant choir avec violence contre les pavés de la troisième cour de l'immeuble son seau en métal. À peine trois mètres

À cause des espoirs toujours déçus qu'elle avait placés en lui, don Luis Vargas Llandero fut dénoncé par sa concierge. Il ne le sut jamais, et le savoir n'aurait rien apporté de plus au destin qui fut le sien. Espoirs qui, au final, s'étaient évanouis pour de bon le jour où le señorito, après avoir affiché pendant plus d'une décennie son état de célibataire endurci, à la mort de sa mère, doña paix à son âme , avait fait mine de Eulalia

s'intéresser à une demoiselle, plus de première jeunesse mais dotée d'une belle situation.

– Ah oui ? C'est avec celle-là qu'on me les Chante maintenant ? avait explosé la femme au comble de la rage, laissant choir avec violence Contre les pavés de la troisième cour de l'immeuble son seau en métal. À peine trois mètres

Tableau 2 : Tableau comparatif de l'extrait et sa transcription réalisée par le logiciel Text Scan

Comme nous pouvons le voir sur les deux photos ci-dessus, sur un texte court comme celui-ci nous ne trouvons pas réellement de modifications orthographiques importantes des mots transcrits mais nous remarquons tout de même un décalage dans l'ordre des mots lorsque la phrase :

Espoirs qui, au final, s'étaient évanouis pour de bon le jour où le señorito, après avoir affiché pendant plus d'une décennie son état de célibataire endurci, à la mort de sa mère, doña Eulalia – paix à son âme –, avait fait mine de s'intéresser à une demoiselle, plus de première jeunesse mais dotée d'une belle situation.

devient :

Espoirs qui, au final, s'étaient évanouis pour de bon le jour où le señorito, après avoir affiché pendant plus d'une décennie son état de célibataire endurci, à la mort de sa mère, doña paix à son âme, avait fait mine de

Eulalia

s'intéresser à une demoiselle, plus de première jeunesse mais dotée d'une belle situation.

Nous remarquons également que les tirets qui entourent la proposition « paix à son âme » ont disparu, qu'une majuscule a été ajoutée au mot « chante » et que l'apostrophe présente dans « l'immeuble » a disparu. De plus, la mise en page initiale est totalement absente de la transcription. Ainsi nous nous rendons compte que cette application nécessite beaucoup de manipulations et que, de plus, la version gratuite est limitée à cinq scans par jour. Malgré la souscription à un abonnement nous constatons que le logiciel n'est pas assez efficace pour l'utilisation que nous souhaitons en faire.

Désireuse de réduire au maximum les manipulations afin de rendre la transcription plus rapide, nous recommençons notre recherche d'un logiciel OCR plus adapté à nos besoins. Nous songeons alors à acquérir un surligneur numérique qui permet, en le passant sur les différentes lignes du roman de scanner le texte sur un document de traitement de texte. Cependant les avis et démonstrations en ligne ne sont pas convaincants : il arrive souvent que le stylo oublie certaines lettres au moment du scan et il faut alors repasser plusieurs fois le stylo sur le même extrait.

Nous optons finalement pour le logiciel le plus adéquat : Readiris 17. Ce logiciel, est utilisable depuis notre ordinateur, ne requiert pas de téléchargement des pages sur un site tiers et possède un taux de reconnaissance des caractères très élevé. Un test d'un mois de la version d'essai nous convainc d'acquérir le logiciel pour pouvoir transcrire les romans de notre corpus. Nous reprenons ci-dessous le même extrait afin d'illustrer le fonctionnement de cet outil.

Dans un premier temps nous ouvrons la photo de la page que nous souhaitons transcrire dans le logiciel.

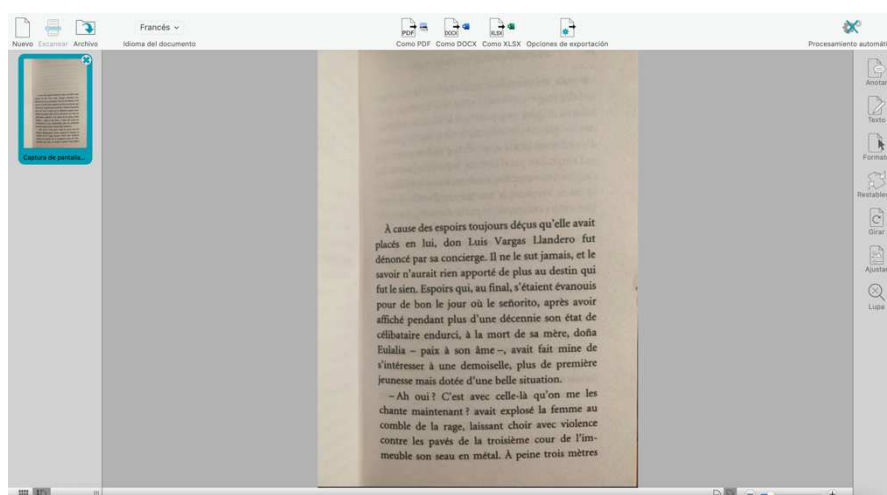
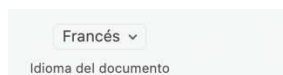


Figure 14 : Capture d'écran illustrant l'utilisation du logiciel Readiris 17 (1)

Une fois que celle-ci apparaît à l'écran il faut sélectionner le français comme langue source du texte.



Il suffit ensuite de cliquer sur le texte avec le curseur. Un cadre orangé surligne automatiquement le texte à transcrire.

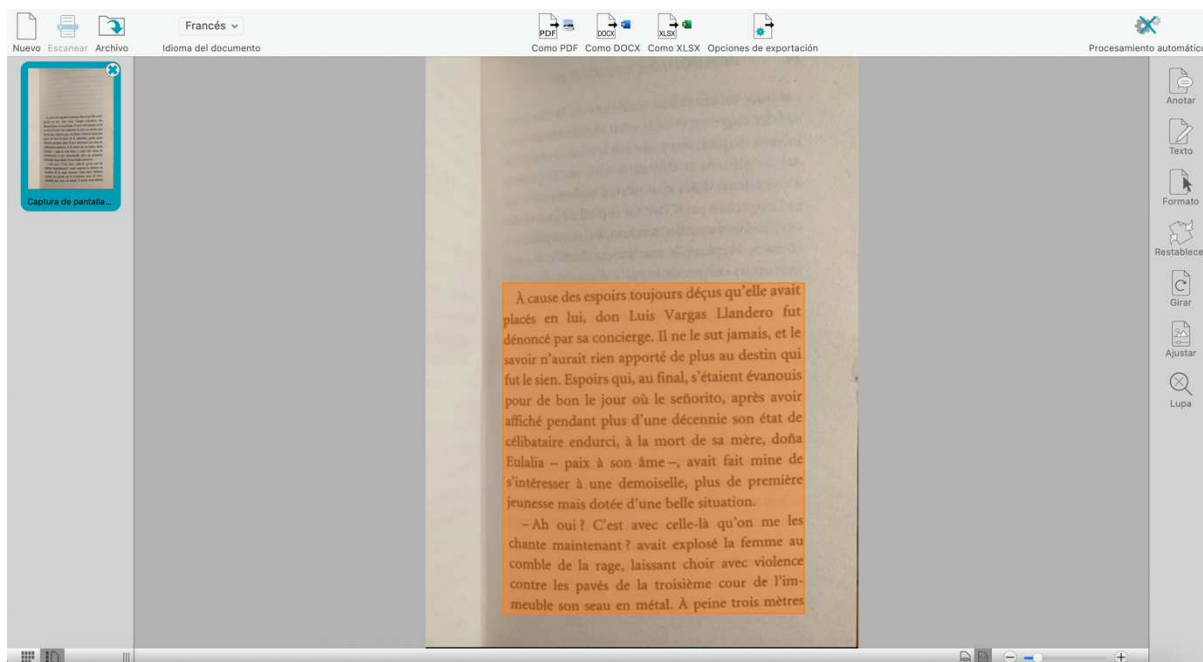


Figure 15 : Capture d'écran illustrant l'utilisation du logiciel Readiris 17 (2)

En cliquant une seconde fois sur le texte, dans l'encadré orangé, une série d'options apparaît, notamment l'option « copier l'extrait en tant que texte ».

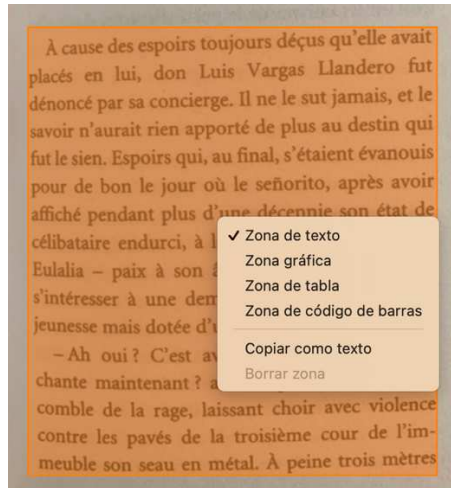


Figure 16 : Capture d'écran illustrant l'utilisation du logiciel Readiris 17 (3)

Une fois que l'extrait est « copié en tant que texte » nous pouvons le coller directement dans un logiciel de traitement de texte. Nous obtenons alors ce résultat :

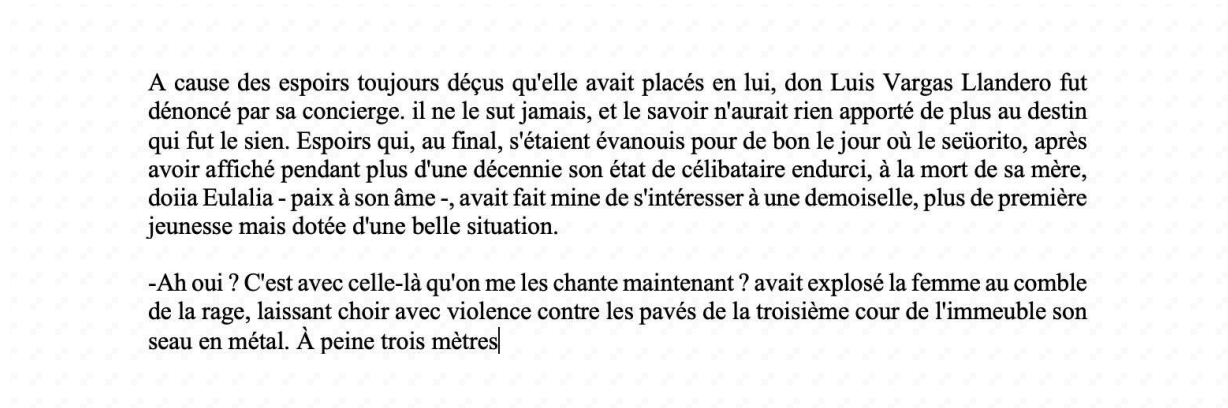


Figure 17 : Capture d'écran de l'extrait transcrit par le logiciel Readiris 17 (4)

Nous remarquons qu'avec ce logiciel, la mise en page du texte est respectée. De plus, nous remarquons que tous les signes de ponctuation sont retranscrits et que le tiret de séparation du mot « immeuble » présent sur la page du roman a bien été identifié comme une coupure et n'est donc pas retranscrit dans la version numérique. Les seuls caractères qui n'ont pas été correctement transcrits avec ce logiciel sont le caractère espagnol « ñ » qui n'existe pas en français, mais qui est présent, dans le texte, dans les termes « señorito » et « doña ». C'est également le cas lorsque les accents espagnols sont maintenus sur certains noms propres et dans certains mots.

Nous terminons alors la transcription de la nouvelle *La Promenade des délices* en prenant des photos de chaque page, en les stockant via USB sur notre ordinateur pour ensuite

les ouvrir via ce logiciel. Une fois le logiciel fermé, les pages ne sont pas enregistrées par Readiris et sont donc uniquement stockées sur notre ordinateur. De plus elles sont supprimées de notre téléphone pour des raisons légales évidentes. Cependant un tel processus demande toujours beaucoup de temps et lorsque la photo n'est pas assez claire ni précise, il faut recommencer ou terminer de transcrire la page manuellement.

D'un autre côté nous avons acquis plusieurs romans au format epub. De cette manière nous ouvrons ces derniers sur notre ordinateur via le logiciel Adobe Digital Edition 4.5 et réalisons des captures d'écran des différentes pages. Ainsi nous nous assurons que la qualité des clichés est toujours optimale et nous pouvons également capturer deux pages en même temps, ce qui nous fait gagner du temps. Nous souhaitons également illustrer cette méthode afin de pouvoir justifier le plus clairement possible les choix effectués pendant la collecte des données de notre corpus. Pour cet exemple nous utilisons les deux premières pages de la version epub du roman *Le Grand voyage* (1963) écrit par Jorge Semprún et publié aux éditions Gallimard.

Voici la capture d'écran utilisée lors de la transcription de ce roman :

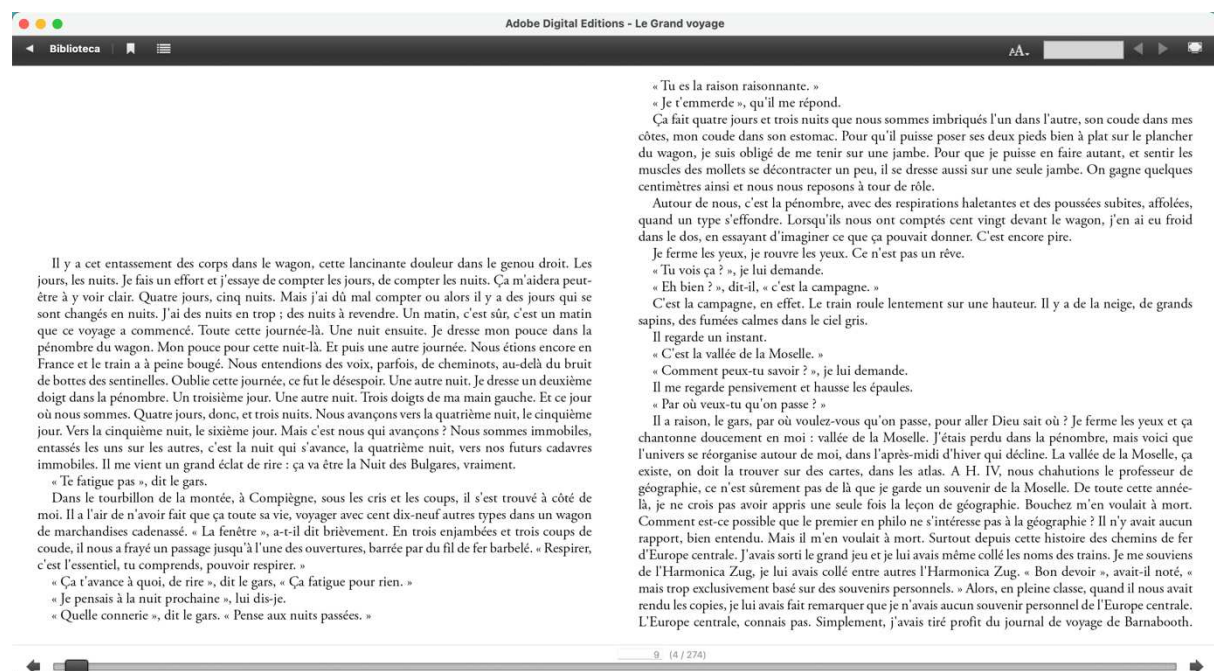


Figure 18 : Capture d'écran des deux premières pages de la version epub du roman *Le Grand voyage* (1963)

Et un extrait de la transcription obtenue en utilisant la reconnaissance optique de caractères du logiciel Readiris 17 :

« Il y a cet entassement des corps dans le wagon, cette lancinante douleur dans le genou droit. Les jours, les nuits. Je fais un effort et j'essaye de compter les jours, de compter les nuits. Ça m'aidera peut-être à y voir clair. Quatre jours, cinq nuits. Mais j'ai dû mal compter ou alors il y a des jours qui se sont changés en nuits. J'ai des nuits en trop ; des nuits à revendre. Un matin, c'est sûr, c'est un matin que ce voyage a commencé. Toute cette journée-là. Une nuit ensuite. Je dresse mon pouce dans la pénombre du wagon. Mon pouce pour cette nuit-là. Et puis une autre journée. Nous étions encore en France et le train a à peine bougé. Nous entendions des voix, parfois, de cheminots, au-delà du bruit de bottes des sentinelles. Oublie cette journée, ce fut le désespoir. Une autre nuit. Je dresse un deuxième doigt dans la pénombre. Un troisième jour. Une autre nuit. Trois doigts de ma main gauche. Et ce jour où nous sommes. Quatre jours, donc, et trois nuits. Nous avançons vers la quatrième nuit, le cinquième jour. Vers la cinquième nuit, le sixième jour. Mais c'est nous qui avançons ? Nous sommes immobiles, entassés les uns sur les autres, c'est la nuit qui s'avance, la quatrième nuit, vers nos futurs cadavres immobiles. Il me vient un grand éclat de rire : ça va être la Nuit des Bulgares, vraiment.

« Te fatigue pas », dit le gars.

Dans le tourbillon de la montée, à Compiègne, sous les cris et les coups, il s'est trouvé à côté de moi. Il a l'air de n'avoir fait que ça toute sa vie, voyager avec cent dix-neuf autres types dans un wagon de marchandises cadenassé. « La fenêtre », a-t-il dit brièvement. En trois enjambées et trois coups de coude, il nous a frayé un passage jusqu'à l'une des ouvertures, barrée par du fil de fer barbelé. « Respirer, c'est l'essentiel, tu comprends, pouvoir respirer. »

« Ça t'avance à quoi, de rire », dit le gars, « Ça fatigue pour rien. » « Je pensais à la nuit prochaine », lui dis-je.

« Quelle connerie », dit le gars. « Pense aux nuits passées. » »

Comme nous pouvons le voir, hormis quelques espaces en trop et un espace manquant, la transcription réalisée ne contient aucune erreur orthographique. Cela s'explique par le fait que les transcriptions réalisées à partir de captures d'écran des romans au format epub sont plus facilement lisibles et transcriptibles par le logiciel.

Ainsi, cette différence de qualité de la reconnaissance optique de caractère et le gain de temps que nous constatons (entre le fait de réaliser des photos des pages des romans papiers et celui de réaliser des captures d'écran de pages au format epub) nous amène à réaliser une nouvelle sélection des romans. En effet, le temps passant, nous avons fait le choix de transcrire les romans disponibles à l'achat au format epub et, à l'exception du recueil *La Promenade des délices*, de ne transcrire que les romans au format papier qui font partie de notre corpus principal.

C. Synthèse détaillée des données recueillies

Nous n'avons finalement transcrit que 38 romans sur les 60 qui devaient être initialement intégrés au corpus. En effet, nous n'avons intégré aucune œuvre de Fernando Arrabal, Agustín Gomez-Arcos ou encore Silvia Baron-Supervielle. Pour les premiers parce que leurs œuvres ne sont pas disponibles au format epub. Pour Silvia Baron-Supervielle, comme mentionné précédemment, ce choix s'explique par le fait que sa relation à la langue française diffère bien trop de celle des autres auteur·e·s et qu'elle faisait donc figure d'exception.

Les 38 romans analysés ont été acquis au format numérique de la manière suivante :

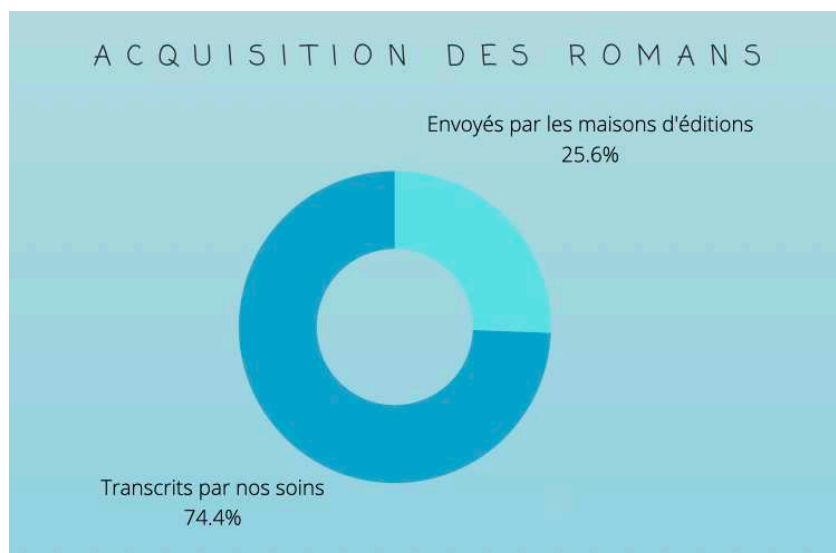


Figure 19 : Graphique illustrant les différentes méthodes d'acquisition des romans

Comme l'illustre ce diagramme, nous remarquons qu'un quart des romans ont été gracieusement envoyés par les deux maisons d'édition des Busclats et P.O.L.

Les 38 romans de ce corpus, écrits par huit auteur·e·s différent·e·s, représentent, selon le compteur du logiciel WORD, un total de 2 616 695 mots que nous pouvons répartir ainsi :

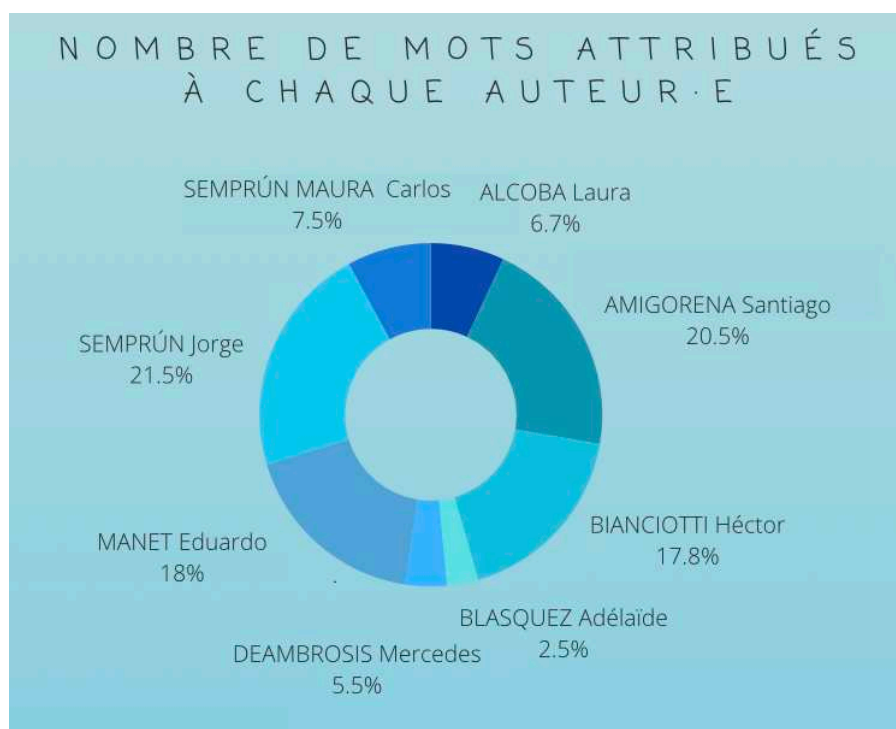


Figure 20 : Graphique représentant le nombre de mots attribués à chaque auteur·e

Ce diagramme montre une représentation des auteur·e·s inégale en nombre de mots : les romans de Jorge Semprún et Santiago H. Amigorena représentent en effet chacun près d'un quart du nombre de mots total du corpus. Ceci n'a aucun impact sur le travail de didactisation des extraits, mais est pris en compte pour le relevé des marqueurs discursifs. Nous serons de fait amenée à effectuer des calculs à partir de ce diagramme pour définir la fréquence des marqueurs et leur utilisation relative par les auteur·e·s.

Ces romans sont également tous ancrés dans une époque particulière : il est possible de procéder à un tri par date de publication.

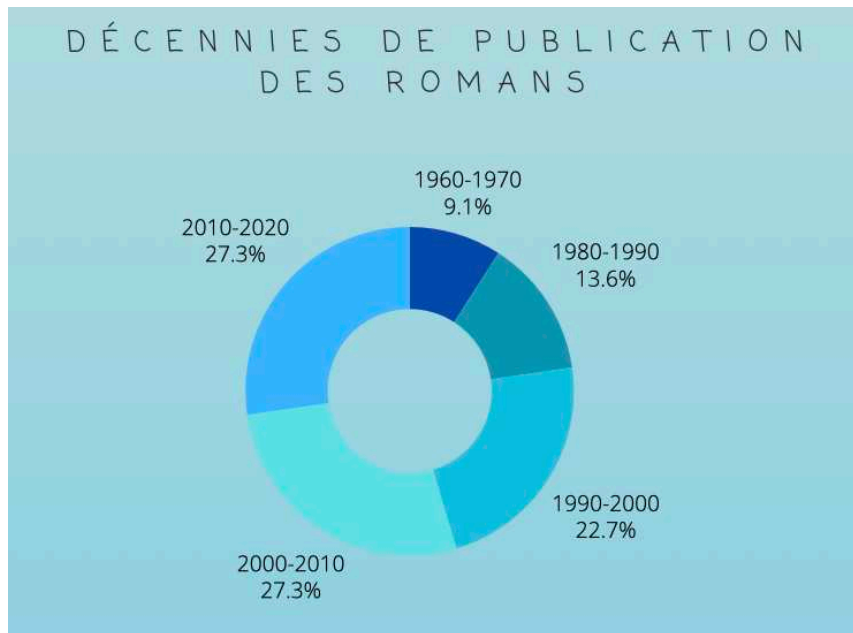


Figure 21 : Graphique illustrant la répartition des romans par décennies de publication

Ces chiffres montrent qu'un peu plus des trois quarts des œuvres analysées ont été publiées dans les 30 dernières années. Le déséquilibre entre les décennies de publication s'explique assez facilement. En effet, même si notre souhait était d'avoir un résultat un peu plus homogène, notamment pour tenter d'observer une évolution de l'emploi de certains marqueurs au fil du temps, nous devons nous adapter à certaines contraintes. Comme nous l'avons expliqué précédemment, nous ne disposions pas d'assez de temps pour transcrire toutes les œuvres acquises au format papier. Cette contrainte temporelle nous amène à prendre la décision de ne transcrire que les œuvres disponibles en ligne au format epub et il s'avère que les romans un peu plus anciens n'étaient pas tous disponibles.

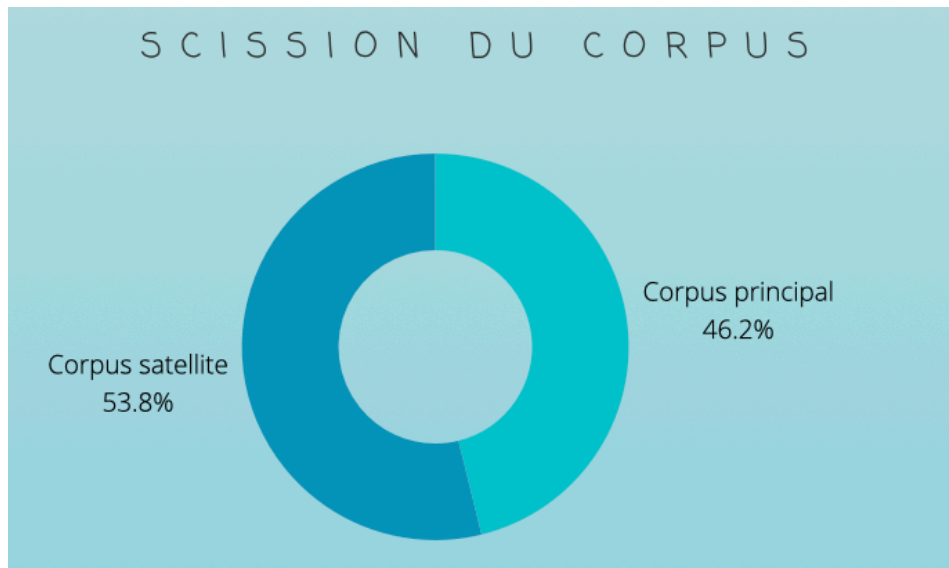


Figure 22 : Graphique représentant la répartition des romans en deux corpus

Cette dernière infographie permet de présenter la répartition des œuvres entre le corpus principal et le corpus satellite. Nous observons que si la totalité des romans nous semblait avoir un lien avec l'exil ou la migration, c'est finalement le cas uniquement pour 46,2% des œuvres sélectionnées.

Souhaitant que les données de notre corpus soient mises, dans le respect du droit d'auteur, à la disposition de la communauté scientifique, nous avons intégré ces données dans les principes FAIR (Faciles d'accès, Accessibles, Interopérables et Réutilisables).

Chapitre 2 : Intégration des données dans une démarche FAIR

Comme le précise Mons *et al.* (2017) et comme en témoigne la décision du Conseil Européen lors du sommet du G7 en 2016, « l'Open Science » ou Science Ouverte, en français, est en pleine expansion et la réutilisation des données de la recherche est devenue une priorité. Les principes généraux pour une publication des données FAIR (Faciles d'accès, Accessibles, Interopérables et Réutilisables), dont la mise en place a été initiée en 2014 et s'est concrétisée en 2016, se retrouvent dans l'article « The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship ». Ces principes ont été adoptés comme un modèle de diffusion pour que les données collectées et/ou créées par un·e chercheur·e puissent être mises à la disposition de la communauté scientifique et participer à la Science Ouverte.

Ainsi pour que les données collectées dans le cadre de notre thèse puissent s'intégrer dans cette démarche nous avons créé un protocole propre à la gestion et à la mise en ligne de notre corpus.

1.2.1. Création d'un plan de gestion des données pour la diffusion d'un corpus littéraire

Commençons par définir ce qu'est une donnée. À partir des différentes définitions formulées par plusieurs instances²⁰, Reymonet *et al.*, présentent, dans leur guide de rédaction d'un plan de gestion de données « FAIR », les données de la recherche comme « un ensemble d'informations factuelles enregistrées sur des supports, produites ou collectées, selon divers procédés au cours d'un processus de recherche » (2018 : 3).

Nous travaillons avec deux grands types de données pour notre thèse. Dans un premier temps nous exploitons les données collectées pour nos deux corpus et sur lesquelles se fondent nos analyses. Puis, dans un second temps, nous produisons également des données pour la partie didactique. En effet, comme mentionné plus haut, nous souhaitons mettre à la disposition des enseignant·e·s et formateur·ice·s FLE des ressources libres de droits prêtes à être exploitées en cours.

²⁰ Les définitions présentées dans le guide sont celles de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques), de l'Association des archivistes français, du Code de la recherche, de la loi pour une République Numérique ou encore celle de la Commission européenne pour Horizon 2020.

Nous nous concentrons ici sur le protocole de gestion et de mise en ligne des données collectées en présentant les particularités liées aux données recueillies et en détaillant les étapes de la création de notre Plan de Gestion des Données²¹ (PGD²²).

A. Particularités des données recueillies

Comme évoqué dans notre premier chapitre, dans le point détaillant le processus de collecte des romans composant notre corpus, les données avec lesquelles nous travaillons ont la particularité d'être protégées ce qui implique qu'en choisissant d'analyser des romans contemporains nous sommes rapidement confrontée à la législation relative au droit d'auteur. La SACD (Société des Auteurs et Compositeurs Dramatiques), l'une des plus anciennes sociétés de gestion collective du droit d'auteur, précise : « le droit d'auteur comprend un droit moral inaliénable (une œuvre appartient toujours à son créateur et ne peut être modifiée sans son accord), et un droit patrimonial qui donne la capacité à son créateur d'autoriser l'utilisation de son œuvre en contrepartie d'une rémunération proportionnelle aux recettes d'exploitation ou de l'interdire ». Autrement dit, toute utilisation d'une œuvre doit respecter ces droits moraux et patrimoniaux pour ne pas entrer dans l'illégalité.

Si le droit moral est un droit perpétuel qui fait qu'un·e auteur·e sera toujours considéré·e comme « créateur·ice » de son œuvre, le droit patrimonial, de son côté est en vigueur jusqu'à 70 ans après la date de décès de l'auteur·e. Ainsi, au moment de la rédaction de cette thèse, toutes les œuvres écrites par des auteur·e·s décédé·e·s avant 1953 peuvent être exploitées et diffusées librement. Comme ce n'est pas le cas de nos auteur·e·s, les œuvres analysées ne sont donc, pour le moment, pas libres de droit. Cela implique que nous devons respecter certaines obligations liées à ce droit d'auteur et notamment celles qui s'appliquent aux droits patrimoniaux.

Le code de la propriété intellectuelle²³, cité par de nombreuses associations et sociétés d'auteur·e·s et de maisons d'édition, et consultable en ligne, stipule, dans le chapitre consacré aux droits patrimoniaux, que « le droit d'exploitation appartenant à l'auteur comprend le droit de représentation et le droit de reproduction ». Le droit de représentation est défini, dans l'article L122-2, comme « la communication de l'œuvre au public par un procédé quelconque »

²¹ PGD disponible en annexe 2.1.

²² Nous utiliserons, à partir de maintenant, le sigle PGD pour se référer au plan de gestion des données.

²³ https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006069414/

que ce soit une récitation publique, une représentation dramatique, une projection publique, pour ne citer quelques exemples, tandis que le droit de reproduction correspond, dans l'article L122-3 à une « fixation matérielle de l'œuvre par tous procédés qui permettent de la communiquer au public d'une manière indirecte », quel que soit le procédé utilisé : « imprimerie, dessin, gravure, photographie [...] ». Ainsi, et pendant les 70 années²⁴ qui protègent les droits patrimoniaux d'un·e auteur·e, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droits ou ayant cause est illicite ».

Il existe cependant quelques exceptions au droit d'auteur et notamment une exception pédagogique qui permet d'exploiter les œuvres en classe ou dans le cadre de la recherche. C'est ce qu'indique le protocole d'accord sur l'utilisation et la reproduction des livres, des œuvres musicales éditées, des publications périodiques et des œuvres des arts visuels paru dans le bulletin officiel n°16 du 19 avril 2012 du Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche à propos de la Propriété Intellectuelle : « le ministère, la CPU, le CFC, l'Ava et la SEAM conviennent de l'intérêt pédagogique que revêt une utilisation raisonnée des œuvres protégées à des fins d'enseignement et de recherche ».

Toujours selon ce protocole, il est alors possible de mettre à la disposition des étudiant·e·s, en présenciel ou via des intranets tels que les ENT (Espace Numérique de Travail) des extraits de romans. Les références complètes incluant le nom de l'auteur·e, la date de publication, la maison d'édition ou encore le chapitre et la page doivent apparaître sur le document.

Cependant, et comme mentionné au début de ce chapitre, nous souhaitons, avec notre travail de thèse, pouvoir contribuer à la Science Ouverte et, pour cela, nous devons être en mesure de rendre nos données, collectées et produites, accessibles à la communauté de chercheur·e·s. La création d'un PGD est alors nécessaire pour anticiper la manière dont seront traitées les données au cours de notre recherche.

B. Création d'un plan de gestion des données pour assurer le principe FAIR de données protégées

²⁴ « L'auteur jouit, sa vie durant, du droit exclusif d'exploiter son œuvre sous quelque forme que ce soit et d'en tirer un profit pécuniaire. Au décès de l'auteur, ce droit persiste au bénéfice de ses ayants droit pendant l'année civile en cours et les 70 années qui suivent. » Code de la propriété intellectuelle – Article L1231-1.

Le PGD est un « document formalisé explicitant la manière dont seront obtenues, documentées, analysées, disséminées et archivées les données produites au cours et à l’issue d’un processus ou d’un projet de recherche » (Reymonet *et al*, 2018 : 4). Il permet de couvrir le « cycle de vie » des données en abordant leurs processus de collecte ou de production, de stockage, de traitement, d’analyse ainsi que de diffusion et/ou archivage comme l’indique le guide rédigé par Reymonet *et al* (2018). L’objectif de la création d’un tel fichier est donc de documenter de la manière la plus précise possible la collecte, en amont, puis l’utilisation des données pendant et à la fin du projet ou de la thèse.

Il existe différentes manières de rédiger ce PGD et certains outils sont proposés directement en ligne. Mis en place par L’Inist-CNRS, le portail OPIDoR propose un ensemble d’outils à destination de la communauté scientifique, « des outils et des services facilitant la mise en application des principes FAIR » comme l’indique la page d’accueil du portail. L’outil DMP OPIDoR permet donc, une fois le compte créé, d’être affilié à son établissement et d’accéder à des modèles précis de PGD adaptés à l’établissement ou plus généraux, comme nous pouvons le voir sur la capture d’écran ci-dessous.



Figure 23 : Capture d’écran de la page d’accueil de l’outil DMP OPIDoR

Aucun modèle n’étant disponible pour l’université Rennes 2, nous choisissons le modèle par défaut qui nous permet d’ajouter des informations sur notre thèse telles que le titre, un résumé, les dates de début et de fin du projet ou encore les sources de financement. Une fois cette première partie complétée, nous accédons à l’onglet « rédiger » au travers duquel nous

commençons la rédaction du PGD. Nous devons répondre à plusieurs questions elles-mêmes organisées en six parties distinctes :

1. Description des données et collecte ou réutilisation de données existantes : la première étape consiste alors à décrire les données collectées ou bien le protocole de réutilisation de données préexistantes.
2. Documentation et qualité des données : dans cette partie, nous précisons comment seront documentées les données et comment nous contrôlons la qualité de celles-ci.
3. Stockage et sauvegarde pendant le processus de recherche : nous détaillons, dans cette troisième étape, ce que nous envisageons de mettre en place concernant le stockage et la sauvegarde des données.
4. Exigences légales et éthiques, codes de conduite : nous précisons, dans cette quatrième partie, en quoi ces données respectent les exigences légales et éthiques ainsi que les codes de bonne conduite.
5. Partage des données et conservation à long terme : les questions de ce cinquième point nous permettent d'expliquer comment nous envisageons le futur de ces données en indiquant comment elles seront partagées et conservées à long terme.
6. Responsabilités et ressources en matière de gestion des données : la rédaction du PGD se clôture par une déclaration des responsabilités et des ressources utilisées en matière de gestion des données pendant toute la durée du projet.

Pour le PGD de notre corpus nous décrivons précisément les données qui y sont intégrées en expliquant également les métadonnées qui y sont associées et qui apparaissent dans le nommage de nos fichiers. Concernant le stockage des données, nous indiquons clairement dans le document que nous nous sommes adaptée aux exigences des différentes maisons d'édition mais que, dans les cas où nous n'avons pas reçu de consignes précises, nous stockons les données sur notre propre ordinateur ainsi que sur deux disques durs externes conservés dans deux endroits différents, pour des questions de sécurité.

La problématique à laquelle nous sommes confrontée en réalisant ce PGD est celle de l'accès aux données et de leur diffusion. Comme nous l'avons expliqué précédemment, pour que notre corpus puisse s'intégrer dans une démarche FAIR il faut qu'il puisse être facile d'accès et réutilisable par d'autres chercheur·e·s. Or il n'est pas possible de diffuser librement des œuvres protégées par le droit d'auteur et c'est là tout l'enjeu de notre PGD. Afin de pouvoir intégrer nos données collectées aux principes FAIR tout en étant respectueuse des droits

d'auteur qui régissent les œuvres avec lesquelles nous travaillons, nous mettons en place un système de stockage sous embargo permettant ainsi de restreindre l'accès aux données jusqu'à ce qu'elles soient libres de droit. Nous concluons notre plan de gestion des données en déclarant que nous sommes la seule responsable de la gestion des données liées à cette thèse et que cette gestion est incluse dans notre temps de préparation de la thèse. Par conséquent il n'y a ni budget, ni temps spécifique alloués à cette gestion.

Les destinataires de ce document sont, dans le cadre de notre thèse, les maisons d'édition. Comme nous le détaillons dans le point suivant, en raison de leur nature protégée, l'intégration des données et, par conséquent, du corpus dans une démarche FAIR est soumise à une approbation préalable des maisons d'édition ayant publié les romans de notre corpus.

C. Diffusion et demande d'autorisation auprès des maisons d'édition

La loi stipule que la diffusion d'une œuvre, complète ou partielle, porte atteinte aux droits patrimoniaux de l'auteur·e. Ainsi, cela signifie que pendant 70 années après le décès d'un·e auteur·e, ses écrits ne peuvent être mis en ligne par quelque moyen que ce soit.

À partir de ce constat, il nous faut adapter notre souhait d'ancrer notre thèse dans la Science Ouverte. Comme évoqué précédemment, nous souhaitons mettre sous embargo les données de notre corpus jusqu'à ce que ces dernières soient libres de droit. Cela signifie que nous mettons en ligne les différents chapitres de romans que nous avons transcrits sous cadenas et que ceux-ci ne sont accessibles et lisibles que par nous-même jusqu'à la date de fin d'embargo que nous définissons au moment de la mise en ligne, c'est-à-dire une fois que nous recevons une réponse positive de la maison d'édition chargée des droits de l'œuvre.

Trois auteurs présents dans notre corpus sont décédés : Carlos Semprún-Maura en 2009, Jorge Semprún en 2011 et Héctor Bianciotti en 2012. À partir de ces informations, nous sommes en mesure de définir les dates auxquelles les œuvres écrites par ces auteurs tomberont dans le domaine public et pourront alors être diffusées tout à fait légalement. Ainsi, les romans de Carlos Semprún-Maura tomberont dans le domaine public à partir du premier janvier 2080, ceux de Jorge Semprún le premier janvier 2082 et ceux d'Héctor Bianciotti à partir du premier janvier 2083. Nous indiquons alors ces dates comme dates de fin d'embargo et, de manière automatique, le logiciel rend les chapitres disponibles à la consultation pour les membres de la communauté scientifique à partir de cette date.

Pour les autres auteur·e·s de notre corpus, nous ne prévoyons aucune mise en ligne sous embargo pour le moment étant donné que nous ne pouvons pas estimer une date à partir de laquelle leurs œuvres tomberont dans le domaine public. À la suite du décès d'un·e auteur·e, une date de fin d'embargo peut être calculée et nous recommençons alors le processus que nous venons de détailler : nous calculons la date à laquelle l'œuvre de l'auteur·e tombe dans le domaine public et nous contactons les maisons d'éditions afin de savoir si elles nous donnent l'autorisation de mettre en ligne les données sous embargo jusqu'à cette date.

Or, même si la diffusion à un public plus large n'est prévue que dans une soixantaine d'années, la mise en ligne actuelle, réalisée sous embargo est tout de même soumise à une autorisation préalable des maisons d'édition chargées de la gestion des droits patrimoniaux des auteur·e·s. Nous contactons alors les maisons d'édition ayant publié les romans de Carlos Semprún-Maura, Jorge Semprún et Héctor Bianciotti en expliquant clairement, via un courrier électronique, notre projet de mise en ligne des œuvres sous embargo. Nous joignons à cette demande le PGD détaillant le cycle de vie des données de notre corpus.

Le premier retour des éditions Belfond nous informe que la demande concerne des titres trop anciens et que les contrats ne sont plus répertoriés dans les bases de données de la maison d'édition. Ainsi, celle-ci n'est plus habilitée à nous donner ou non les droits de mise en ligne des données. Nous sommes alors redirigée vers une autre maison d'édition, Fenixx, qui a publié une version électronique des œuvres récemment, afin de pouvoir être mise en contact avec les ayants droit de l'auteur, mais cette piste n'aboutit pas. Le second retour, venant des éditions Gallimard, ne nous autorise pas à stocker les données sur la plateforme Nakala, plateforme sur laquelle nous souhaitons publier les chapitres sous embargo et que nous présentons dans le point suivant.

1.2.2. Pérennisation de l'accès à ce corpus

La pérennisation de l'accès aux données de notre corpus est un aspect important pour que ces dernières respectent les principes FAIR. En effet, pour qu'elles soient accessibles, interopérables et réutilisables, il faut qu'elles puissent être accessibles et mises en ligne sur un espace sécurisé et pérenne.

A. Présentation de l'outil Nakala

Il existe différents outils permettant de stocker et mettre en ligne des données, scientifiques ou non. Nous faisons le choix de la plateforme Nakala un « entrepôt [sécurisé] de données de recherche pour les Sciences Humaines et Sociales »²⁵. Ce service est proposé par Huma-Num et permet à des chercheur·e·s, enseignant·e·s-chercheur·e·s et équipes de recherche de partager, publier et valoriser tous types de données numériques en accord avec les principes du *FAIR data*.

Huma-Num, infrastructure de recherche mise en place par le CNRS, « accompagne les enjeux de la pérennisation et de la réutilisation des données numériques dans le contexte de la recherche s'ouvrant de plus en plus sur la société » en proposant de manière gratuite et sécurisée des outils, dont Nakala, permettant d'archiver, de préserver et de réutiliser des données. L'intérêt, pour nous, est de stocker notre corpus sur un serveur protégé et sécurisé. En effet, les données déposées sur la plateforme sont stockées en France, sur des serveurs gérés par Huma-Num et hébergés au centre de calcul de l'IN2P3. Ainsi, nous contrôlons le dépôt des données et nous nous assurons que l'espace dans lequel elles sont stockées répondent aux exigences européennes.

De plus l'outil Nakala étant un outil institutionnel, il est déjà connu de la communauté scientifique auprès de laquelle nous souhaitons diffuser nos données à l'avenir, lorsque celles-ci seront libres de droit : elles seront donc plus faciles à trouver pour les personnes à qui elles sont destinées. Précisons également qu'une mise en ligne sur Nakala permet d'ancrer sa recherche dans une démarche FAIR et de rendre ses données accessibles uniquement à la communauté des chercheur·e·s. En effet, il n'est pas possible de se créer un espace Huma-Num, espace qui gère la plateforme Nakala, sans être rattaché à un établissement de l'enseignement supérieur. Une fois l'espace créé, il faut également solliciter l'accès à Nakala en expliquant brièvement ses intentions d'utilisations de la plateforme.

Quand l'accès à la plateforme est accordé par Huma-Num, nous accédons au portail via nos identifiants et nous arrivons sur une page d'accueil qui offre deux options : « partager, publier et valoriser vos données scientifiques » ou bien « rechercher, citer et réutiliser des données scientifiques ».

²⁵ <https://documentation.huma-num.fr/nakala/>



Figure 24 : Capture d'écran de la page d'accueil de la plateforme Nakala

Le moteur de recherche permet également de rechercher des corpus par mots-clés. Faisons l'expérience en cherchant des corpus liés à la littérature :

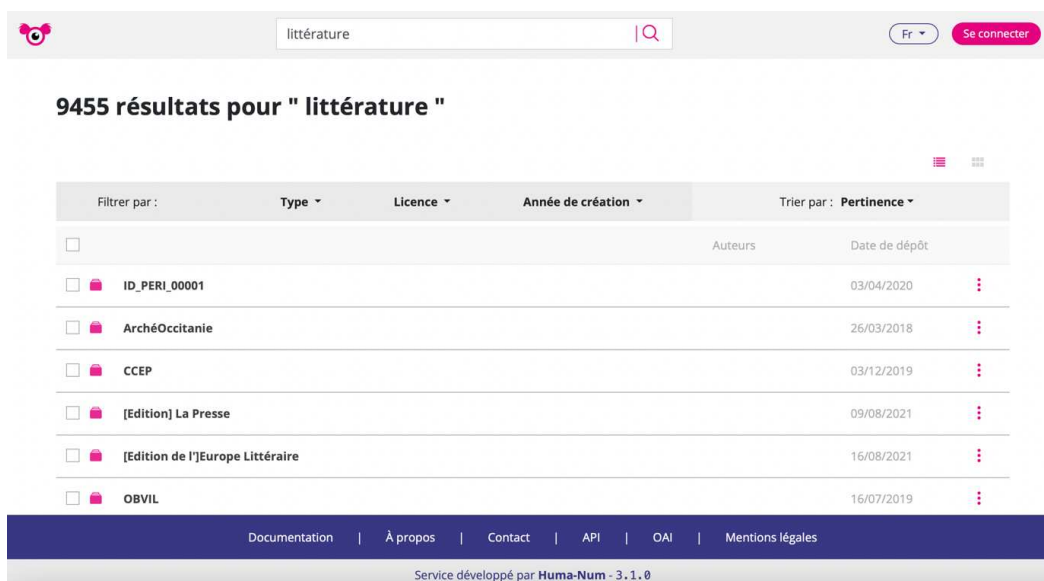


Figure 25 : Capture d'écran d'une recherche réalisée sur la plateforme Nakala (1)

Nous constatons qu'il y a de nombreux résultats et que nous pouvons accéder à plusieurs types de données. Essayons maintenant une requête liée à un auteur de notre corpus : Hector Bianciotti.

Filter par :	Type ▾	Licence ▾	Année de création ▾	Trier par : Pertinence ▾
<input type="checkbox"/>			Auteurs	Date de dépôt
<input type="checkbox"/>	📖		Lagmanovich David	06/07/2021
<input type="checkbox"/>	T		Alma Morán María	13/07/2021
<input type="checkbox"/>	*			13/07/2021
<input type="checkbox"/>	📖		Bianciotti Hector	08/07/2021
<input type="checkbox"/>	📖		Pereda Rosa María	06/07/2021
<input type="checkbox"/>	🗣️		Agullera María Dolores	08/07/2021
<input type="checkbox"/>	📖		Guillot Gérard	08/07/2021
<input type="checkbox"/>	📧		Ghen Andrea	13/07/2021

Affichage de l'élément 1 à 8 sur 8 éléments

Documentation | À propos | Contact | API | OAI | Mentions légales

Service développé par Huma-Num - 3.1.0

Figure 26 : Capture d'écran d'une recherche réalisée sur la plateforme Nakala (2)

Si nous observons qu'il n'est pas directement cité dans les titres des ressources, comme l'est le nom de Julio Cortázar, par exemple, nous remarquons qu'Hector Bianciotti apparaît ici en tant qu'auteur d'une donnée à propos de Cortázar (auteur argentin ayant également vécu de nombreuses années en France) publiée sur Nakala. En cliquant, nous découvrons qu'il s'agit du scan d'un article publié dans le journal *Le Nouvel Observateur* du 30 septembre 1974 et qu'il est désormais consultable en ligne. Il est également possible de citer cette source via le widget de citation proposé par la plateforme.

Cortázar dans la mêlée

ID : 10.34847/nkl.7a51g953

Publiée

Auteur : Bianciotti Hector

Notas: Cada página del documento está pegada a una hoja. La primera hoja tiene datos de publicación manuscritos en la parte superior.

[Gérer les collections de cette donnée](#)

Fichiers	Visualisation
<ul style="list-style-type: none">JC-CAR-18.071_0...JC-CAR-18.071_0...JC-CAR-18.071.pdf	<p>mais, sa préoccupation majeure sera, en effet, le socialisme sud-américain. Ses amis se nomment Castro ou Allende. Choix politique sans ambiguïté qui, sur le plan littéraire, va aboutir à ce « Livre de Manuel » publié aujourd'hui dans la traduction de Laure Guille-Bataillon, qui a déjà obtenu un grand succès en Amérique du Sud — les droits d'auteur, soit dit en passant, étant versés aux associations d'avocats qui défendent les révolutionnaires.</p> <p>Manuel est dans les langes et son « livre » est l'album où ses parents et leurs amis collent des coupures de journaux, afin que, plus tard, il puisse avoir une image du temps de son enfance et comprendre les raisons pour lesquelles, dans son milieu sud-américain, tous, risquant leur vie, se trouvaient engagés dans le combat pour un monde meilleur. Ce sont des guérilleros qui préparent à Paris l'enlèvement d'une haute personnalité pour obtenir la libération de prisonniers politiques dans leur pays. Or, plus que l'opération en soi, ce qui compte, c'est l'analyse de l'éthique révolutionnaire ainsi que la progressive conversion de certains personnages jusque-là réticents.</p> <p>Il y a surtout Andrés, personnage omniprésent, un Argentin comme il y en a tant, qui ne sait plus pourquoi il vit à Paris,</p> <p>partagé entre deux maîtresses et deux cultures, lecteur boulimique, auditeur insatiable de musique aléatoire, l'âme pleine d'« ecchymoses proustiennes ».</p> <p>Justement, Andrés est obsédé par « Prozeesion », de Stockhausen, ce tourbillon de sons inédits, de « sibilances » électroniques, traversé pourtant de loin en loin par la voix d'un piano réveillant la nostalgie des mélodies jadis aimées, indiquant la persistance du vieux monde niché en parasite au cœur de la musique de l'avenir.</p> <p>À bras le corps</p> <p>La description de « Prozeesion » résume en quelque sorte la démarche même du livre et celle d'Andrés. Autrement dit, celle de Cortázar, qui renonce, ici, à la belle ordonnance de ses phrases, à son sens de la prosodie, prenant le langage à bras le corps pour le forcer à la révolte. Et il ne s'agit pas de recherche formelle mais du besoin fondamental de déplacer la parole (ce qui est peut-être le seul acte révolutionnaire qu'un écrivain puisse réussir).</p> <p>Peu à peu gagné à la cause de ses amis, Andrés rêve d'une libération totale du langage qui aiderait l'homme à atteindre, puis à préserver, la totale libération de sa soif érotique et ludique. D'un « parler défini</p> <p>par la vie », au lieu d'une vie définie par le parler. Et, s'il hésite longtemps, c'est parce qu'il sait « qu'une révolution finit toujours par mettre en place une machine de répression soit psychologique, soit érotique ou esthétique qui coïncide presque symétriquement avec la machine qu'elle était censée avoir détruite ». Et que, trop souvent, les révolutionnaires ne se sont pas préoccupés de détruire en eux ce qu'ils voulaient détruire dans la société.</p> <p>Aussi bien, le « livre de Manuel », qui, dans sa complexe structure, passe d'une coupure de presse, du rêve et de l'analyse de l'action socialiste à des scènes érotiques où l'on songe à Bataille, pose-t-il en fin de compte le problème de l'engagement de l'écrivain. Dépassant ses obsessions intimes, dans un élan presque héroïque, Cortázar assure et répète que « nous ne sommes pas au monde ». Que c'est de fond en comble qu'il faudra tout renover, tout détricoter et rajourner. Que personne n'a plus le droit, ne fût-ce qu'après la lecture des journaux, de chauffer ses pantoufles au coin du feu en disant : « Ce n'est pas mon affaire. » Que, plus que jamais, « c'est l'heure, ô poète, comme disait Saint-John Perse, de décliner ton nom, ta naissance et ta race ».</p> <p>HECTOR BIANCIOTTI</p>

ID : 10.34847/nkl.7a51g953/b2c40787efe6aa3b2e8134300cd401eb825f3568

Mots-clés
[Literatura argentina](#) [Pensamiento político](#) [Revolución](#)
["El libro de Manuel"](#)

Licence
Creative Commons Attribution Non Commercial No Derivatives 4.0 International (CC-BY-NC-ND-4.0)
[> Afficher la liste complète des métadonnées](#)

Collections

Citer
Hector, Bianciotti (2021) «Cortázar dans la mêlée» [Journal] NAKALA.
<https://doi.org/10.34847/nkl.7a51g953>

Partager
[Email](#) [Facebook](#) [Twitter](#) [LinkedIn](#)

Figure 27 : Capture d'écran d'une donnée consultable sur Nakala

Pour l'option de dépôt des données, il existe plusieurs possibilités. Celle proposée par Nakala consiste à déposer les fichiers sur la plateforme, ajouter les métadonnées principales du dépôt, indiquer si nous souhaitons partager les droits de cette donnée avec d'autres utilisateurs et elle offre également l'option de gérer les collections liées à cette donnée.

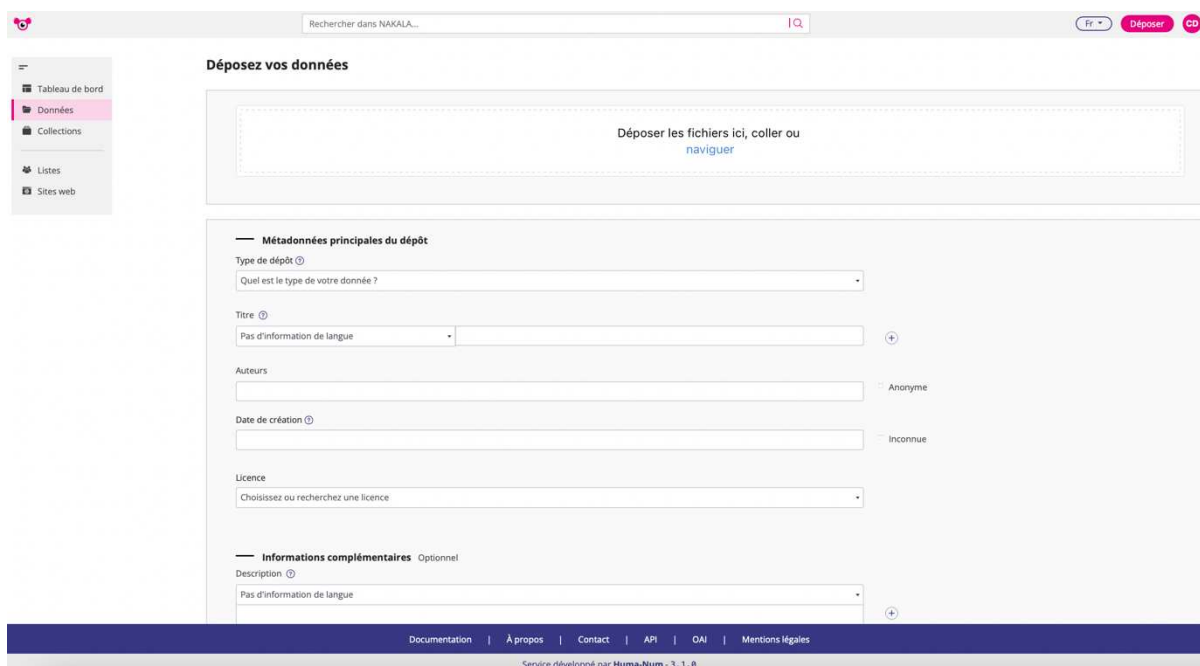


Figure 28 : Capture d'écran de la page d'accueil de la partie dépôt de données de l'outil Nakala

Cette possibilité de mise en ligne, totalement manuelle, doit être répétée pour chaque donnée. Il s'agit donc d'un processus assez chronophage. La seconde option, que nous détaillerons un peu plus tard, est de publier les données en utilisant le logiciel R.

B. Création d'identifiants pérennes pour la mise en ligne des données

Avant de publier une donnée sur internet, il faut préalablement lui associer plusieurs métadonnées, ces « données créées pour fournir des informations sur des ressources électroniques d'information » (Lupovici, 1999 : 191). Les métadonnées sont donc des données que nous créons et qui donnent plusieurs types d'informations liées à la donnée principale. Ces informations sont destinées aux lecteur·rice·s de la donnée et elles pourront avoir pour objectif, dans ce cas, de décrire le contenu du document ou de la ressource ou bien être utilisées par le·a propre créateur·rice de la ressource « pour en faciliter la localisation » (*ibid.*). Elles peuvent se présenter sous diverses formes et notamment sous forme de tableau, comme c'est le cas des métadonnées de notre corpus. Cela permet alors aux futur·e·s utilisateur·ice·s d'avoir les informations contextuelles nécessaires.

Dans le cadre de notre corpus, les métadonnées de chaque roman se divisent en six catégories :

1. Pays de naissance de l'auteur·e
2. Nom et prénom de l'auteur·e
3. Date de publication du roman
4. Titre du roman
5. Thème principal
6. Pays où se déroule l'histoire

Celles-ci sont représentées dans un tableau lui-même sauvegardé sur notre appareil, dans les dossiers de chaque roman.

ARG_AL_2007_MPHA_META

Identifiant du roman	Pays de naissance de l'auteur	Auteur	Date de publication	Titre du roman	Thème principal	Pays de la narration
ARG_AL_2007_MPHA	Argentine	ALCOBA Laura	2007	Manèges : petite histoire Argentine	Vie sous la dictature argentine	Argentine

Figure 29 : Tableau de métadonnées du roman Manège : petite histoire argentine (2007)

Une fois les métadonnées associées à la donnée, il est nécessaire de lui attribuer un identifiant unique et pérenne. Pour ce faire, il est conseillé d'adapter l'identifiant à la donnée en question. Travaillant avec des données littéraires et désireuse d'identifier nos données avec une méthode déjà connue des lecteur·rice·s, futur·e·s chercheur·e·s en littérature, nous nous sommes intéressée à la classification Dewey. Cette classification, détaillée sur le site de la Bibliothèque nationale de France (BnF) est le système le plus utilisé à travers le monde, comme l'indique la page internet de la coopérative mondiale de bibliothèque OCLC²⁶. Nos romans seraient alors identifiés de la même manière que dans un rayon de bibliothèque physique. En suivant cette méthode nous aurions, en premier, le numéro de classe défini en fonction du type et du genre de l'écrit. Les romans de notre corpus appartiennent à la classe générale 800 : Littérature (Belles-Lettres) et techniques d'écriture. Cette classe se détaille de manière très précise comme le montre l'extrait suivant :

840 : Littérature des langues romanes. Littérature française

²⁶ <https://www.oclc.org/fr/dewey/resources/countries.html>

- 841 : Poésie de langue française
- 842 : Littérature dramatique
- 843 : Fiction
 - 843.01 : La nouvelle
 - 843.06 : La bande dessinée
 - 843.08 : Les genres romanesques
 - 843.08.081 Le roman historique
 - 843.08.083 Le roman social, psychologique
 - 843.08.085 Le roman sentimental
- 844 : Essais
- 845 : Discours
- 846 : Correspondance
- 847 : Humour
- 848 : Écrits divers
- 849 : Littératures provençales et catalanes

Ainsi, ne travaillant qu'avec des romans de littérature française, toutes les identifications de nos romans commencent par 840, le dernier chiffre de ce nombre changeant en fonction du genre de l'écrit. Pour notre corpus nous avons des œuvres de fictions, elles-mêmes détaillées, comme nous pouvons le voir, selon différents genres ou encore des œuvres correspondant à des « Écrits divers », notamment les autofictions et biographies. Dans ce type de classement, nous trouvons à la suite du numéro de la classe, les trois premières lettres du nom de famille de l'auteur·e, la première lettre du roman, hors déterminants.

Si nous reprenons l'exemple du roman *Manège : petite histoire argentine*, une autofiction de Laura Alcoba nous obtenons, pour le roman, cette identification : 848.ALC.M.

Cette méthode, bien qu'universelle, ne nous semble pas pertinente pour l'identification des romans de notre corpus. En effet, avec ce type d'identifiants, nous mettons en avant le genre de l'écrit et le nom de l'auteur·e or ce ne sont pas les caractéristiques que nous souhaitons mettre en avant au moment de nommer nos données.

Nous choisissons alors une autre manière d'identifier chaque donnée de notre corpus en prenant également la décision, pour des questions pratiques, de diviser nos romans en chapitres car cela nous permet de localiser les extraits plus facilement au moment de l'analyse. L'option qui nous semble alors la plus adéquate, pour le nommage de tous nos chapitres est de

les identifier en utilisant certaines des métadonnées de chaque roman, celles que nous jugeons les plus pertinents à l'heure d'identifier les romans. Les métadonnées choisies pour l'identification des chapitres remplissent les deux fonctions mentionnées plus haut : dans un premier temps elles nous permettent de nous organiser et de localiser de manière efficace les différents chapitres de nos romans et, dans un second temps, elles permettent aux utilisateur·e·s de se repérer dans notre corpus et de réaliser un premier tri. En effet, si certain·e·s chercheur·e·s sont intéressé·e·s uniquement par des romans écrits par des auteur·e·s né·e·s en Argentine, ou des romans publiés entre 1960 et 1970, ou encore des œuvres écrites par un·e auteur·e en particulier, ce type d'identification leur permettra de trier les différents fichiers et de ne sélectionner que ceux qui les intéressent.

Nous décidons d'utiliser, pour l'identification, les cinq métadonnées suivantes :

1. Les trois premières lettres du pays de naissance de l'auteur·e : ARG pour Argentine, CUB pour Cuba et ESP pour l'Espagne
2. Les initiales du nom et du prénom de l'auteur·e
3. La date de publication
4. Les initiales du roman en omettant les déterminants et en limitant le nombre de lettres à quatre
5. Les chapitres sous la forme CH + le numéro du chapitre

En reprenant l'exemple précédemment cité, le roman *Manège : Petite histoire argentine*, nous obtenons, pour le premier chapitre de l'œuvre, l'identification suivante :

ARG_AL_2007_MPHA_CH1²⁷

Tous les chapitres du roman, ainsi identifiés, sont alors stockés sur notre ordinateur personnel dans un dossier avec le roman complet, identifié également et le tableau des métadonnées. Le dossier regroupant tous ces fichiers est nommé selon le titre du roman et se situe dans un dossier portant le nom de l'auteur·e comme l'illustre l'arborescence du stockage des fichiers liés à notre corpus, ci-dessous :

²⁷ Pour des raisons de lisibilité par la plateforme Nakala, nous séparons toutes ces métadonnées par des tirets bas.

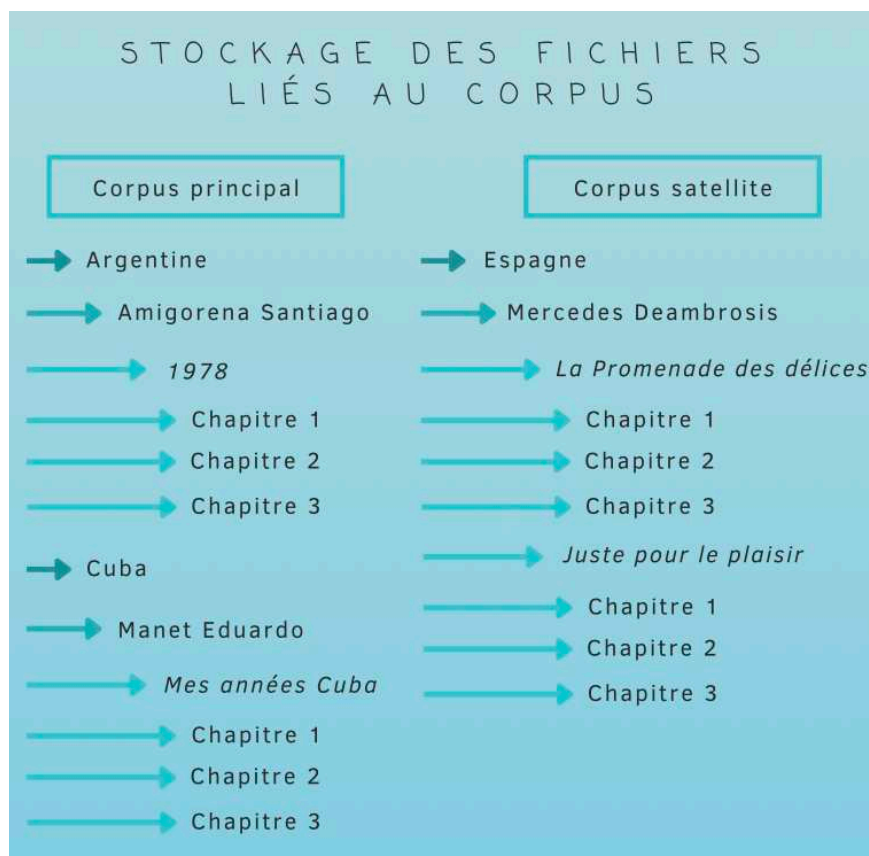


Figure 30 : Arborescence du stockage des fichiers sur notre appareil

Ainsi tous les chapitres des romans de notre corpus sont identifiés par les métadonnées de chaque roman de manière pérenne. Cela nous permet, une fois reçue l'autorisation de mise en ligne des données sous embargo, de mettre en ligne directement les chapitres concernés sur la plateforme Nakala.

C. Utilisation d'un code créé spécifiquement pour faciliter cette mise en ligne

S'il est possible de publier manuellement chaque donnée, qui correspond à un chapitre de roman dans le cadre de notre corpus, nous souhaitons rendre cette mise en ligne des données plus rapide en l'automatisant. Cette volonté d'automatisation a donné lieu à une collaboration avec Juvénal Attoumbre alors étudiant en troisième année de licence informatique, parcours MIAGE²⁸, à l'université Rennes 1.

²⁸ Méthodes Informatiques Appliquées à la Gestion des Entreprises.

La première étape de cette collaboration concerne la présentation de notre corpus et des contraintes qui lui sont liées à M. Attoumbre : c'est à ce moment-là que nous évoquons la possibilité, via la plateforme Nakala, de protéger les fichiers par la mise en place d'un embargo qui prendrait fin lorsque l'œuvre de l'auteur·e concerné·e tomberait dans le droit public. Nos premières réunions ont pour objectif l'uniformisation des identifiants de nos données : si nous souhaitons, dans un premier temps, séparer les métadonnées par ce caractère « . » nous avons compris, suite aux explications de M. Attoumbre, que cela serait trop complexe à décoder pour les logiciels utilisés et qu'il fallait lui préférer ce caractère : « _ ».

La deuxième partie de ce travail est la phase de test. À ce moment du projet, M. Attoumbre nous propose un script permettant la mise en ligne de tous les chapitres des ouvrages que nous pouvons publier, sous embargo, de manière automatique et instantanée. Nous téléchargeons, pour cette partie du projet, l'environnement RStudio. Celui-ci fait partie du logiciel R, une suite d'installations logicielles gratuites qui permettent, entre autres, le traitement statistique des données ou encore la création de graphiques à travers l'exécution d'un script rédigé dans un langage informatique : R. Dans le cas de ce projet de mise en ligne des données sur la plateforme Nakala, le script permet l'extraction des fichiers de notre ordinateur personnel pour les mettre en ligne, par la suite, sur la plateforme Nakala.

Voici comment se présente l'interface de l'application :

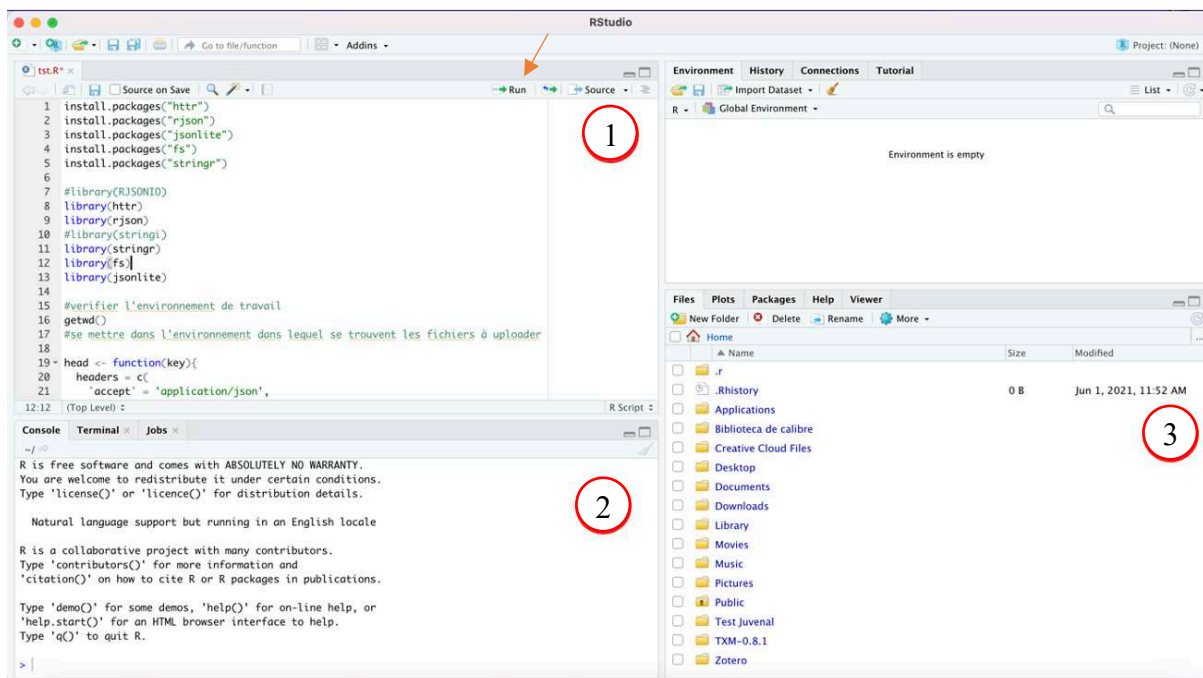


Figure 31 : Capture d'écran de l'application R Studio

L'écran est divisé en quatre parties. Nous nous concentrons, pour la présentation de cette interface, sur les trois premières. La première, située en haut de l'écran, à gauche, est dédiée au script : c'est dans cet espace que nous rédigeons le script créé par M. Attoumbre. En cliquant sur l'icône « Run » ce script est alors lu par le logiciel qui va aller chercher les fichiers que nous lui avons indiqués sur notre ordinateur et les publier ensuite sur la plateforme Nakala.

Les résultats et éventuelles erreurs dans les lignes de code apparaissent alors dans la deuxième fenêtre appelée la console. En cas d'erreur, il suffit de corriger la ligne qui pose un problème et de relancer le processus en cliquant à nouveau sur « Run ».

La troisième fenêtre possède plusieurs rôles : sur la capture d'écran ci-dessus, nous sommes dans l'onglet « Files » qui permet à l'utilisateur·ice de voir en temps réel les dossiers et fichiers stockés sur son ordinateur. Nous pouvons, à partir de cette interface, par exemple ouvrir des documents. Le second onglet, « Plots » sert à visualiser les résultats sous forme de schémas ou de tableaux qui peuvent ensuite être exportés sur l'ordinateur. Le troisième est le dernier onglet que nous présentons est l'onglet « Packages » à travers lequel nous pouvons accéder aux packages et outils supplémentaires proposés par le logiciel pour des analyses liées à un domaine plus précis.

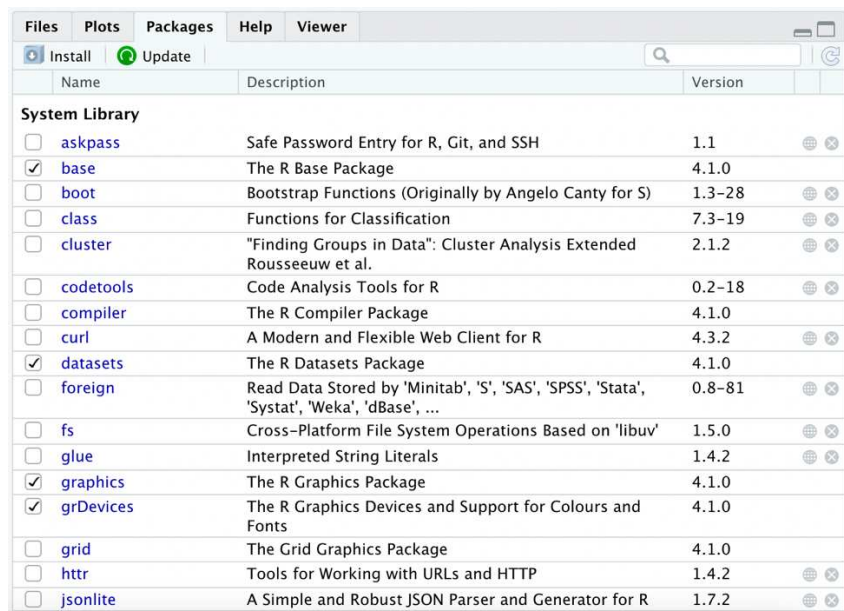


Figure 32 : Capture d'écran de la fenêtre « packages » de l'application R Studio

Comme nous pouvons l'observer, ses packages peuvent être installés directement en sélectionnant ceux qui nous intéressent puis en cliquant ensuite sur la touche "Install". Le logiciel propose également une courte description des fonctions de chaque outil ou package.

Pour notre projet, les packages à télécharger nous sont transmis par M. Attoumbre en amont de la phase de test.

Or, n'ayant pas obtenu l'autorisation des maisons d'édition, de mettre en ligne certaines de nos données sous embargo, nous ne pouvons pas nous permettre de réaliser une phase de test comme nous l'aurions souhaité. En effet, comme l'indique M. Attoumbre dans son rapport de stage, une fois la donnée publiée, il n'est pas possible de la supprimer ou d'annuler la publication de celle-ci automatiquement sans passer par une demande spécifique auprès des équipes d'Huma-Num. Nous avons estimé que procéder à un tel test avant l'accord explicite des maisons d'édition, allait à l'encontre de leurs conditions d'utilisation. De plus, il nous semble que le risque encouru par le test proposé est trop important en cas de fausse manipulation qui pourrait entraîner la publication de la donnée.

Cependant, si nous n'avons pour le moment publié aucune donnée sous embargo, nous conservons le script pour être en mesure de l'utiliser si nous recevons, après notre thèse, une autorisation de publication par certaines maisons d'édition.

Chapitre 3 : Méthodologie d'analyse

Plusieurs possibilités s'offrent à nous lorsque nous souhaitons analyser un corpus numérique. En effet, il existe aujourd'hui de nombreux outils lexicométriques permettant d'analyser de manière rapide et efficace de très grands corpus. Nous présenterons, dans ce chapitre, les différentes options qui s'offrent à nous à l'heure de choisir un outil d'analyse automatique. Nous observerons également les limites de ces logiciels lorsque nous travaillons avec un point linguistique tel que les marqueurs discursifs. Ces derniers appartenant à plusieurs catégories lexico-grammaticales, il ne se sont jamais reconnus en tant que marqueurs discursifs par les logiciels d'étiquetage. Nous introduirons, ensuite le cadre théorique sur lequel s'appuie nos analyses linguistiques avant de détailler comme nous mettons en application ce cadre sur notre corpus.

1.3.1. Outils informatiques disponibles pour une analyse linguistique

Les 2 616 300 mots qui composent le corpus ont tous été analysés automatiquement par des outils lexicométriques. Nous exposons dans cette partie les pistes que nous avons envisagées de suivre avant de présenter en détail l'outil sélectionné et ses avantages. Nous revenons également sur un problème particulier lié au point linguistique analysé : les marqueurs discursifs. En effet, bien que de nombreux logiciels proposent d'étiqueter les corpus dans le but de faciliter le repérage des unités morphosyntaxiques, nous nous apercevons rapidement, comme nous le verrons dans le dernier point de cette partie, que cela s'avère inefficace lors d'une analyse des marqueurs discursifs.

A. Outils lexicométriques à notre disposition : Logiciel R, TxM, SketchEngine

La lexicométrie est une méthodologie qui confronte « les emplois des unités du discours » (Bonnafous et Tournier, 1995 : 69) de manière statistique. Une étude lexicométrique a alors pour objectifs de « cumuler, confronter, réunir ou opposer des occurrences de formes textuelles » (Bonnafous et Tournier, 1995 : 69). Ce sont précisément les objectifs que nous avons dans le cadre de nos travaux. En effet, nous collectons les occurrences des termes que

nous souhaitons analyser, nous les confrontons et les opposons afin de déterminer s'ils sont employés en tant que marqueur discursif ou non. Nous réunissons enfin les occurrences qui fonctionnent de la même manière afin d'en comprendre les emplois.

La lexicométrie, méthodologie systématique et automatisée, permet donc de réaliser diverses analyses à partir d'un même corpus via l'utilisation de logiciels dédiés. Ces derniers offrent la possibilité d'analyser des corpus volumineux tout en obtenant des résultats précis, fiables et rapides. Comme l'écrit Khelifi (2016), ce type de logiciel « découpe le corpus en parties puis s'attèle à décompter le nombre de chaque unité linguistique dans le corpus », en étudie la fréquence et son occurrence. L'interprétation des résultats obtenus suite à l'analyse réalisée par le logiciel est ensuite à gérer par l'utilisateur·ice (Khelifi, 2016). En effet, certains logiciels fournissent une analyse très poussée et l'utilisateur·ice est en mesure d'interpréter directement les résultats. Dans notre cas, nous demandons aux logiciels d'isoler les occurrences des termes à analyser puis nous exportons les occurrences obtenues avec le contexte précédent et suivant afin de déterminer si, dans ces énoncés, les termes sont employés comme marqueurs discursifs ou non.

Trois logiciels, utilisés dans notre champ d'analyse, semblent être adaptés à notre recherche : le logiciel R, TxM, et SketchEngine.

Comme mentionné dans le chapitre précédent, le logiciel R est une suite d'installations logicielles gratuites. S'il pouvait être utilisé pour publier automatiquement nos données sur la plateforme Nakala, il permet également un traitement statistique des données ainsi que la création de graphiques.

Pour l'analyse d'un corpus littéraire, le logiciel recommandé est le logiciel Iramuteq. Fonctionnant avec l'interface R Studio, il s'agit d'un logiciel libre qui, comme l'indique la page internet de présentation²⁹, peut réaliser des analyses statistiques à partir de corpus textuels et de tableaux « individus/caractères ». En tant que logiciel d'analyse de corpus textuels, il permet de rechercher « des spécificités à partir de segmentations définies », de réaliser « des statistiques textuelles classiques » ou encore d'analyser « des similitudes sur les formes pleines d'un corpus découpé en segments de texte ». Il est également possible de transcrire les résultats de ces analyses de manière imagée en utilisant la fonctionnalité de création de graphiques ou de nuages de mots.

²⁹ <http://www.iramuteq.org>

Iramuteq et, par extension, le logiciel R sont donc deux logiciels très complets et très performants pour l'analyse statistique et textuelle. Cependant, les besoins que nous avons pour notre corpus sont différents : nous souhaitons pouvoir extraire un tableau des occurrences en contexte et c'est pour cette raison que les options proposées n'étaient pas adaptées.

TxM est le second logiciel testé pour réaliser les fouilles dans notre corpus. La mise en place de la plateforme TxM est le résultat d'un projet intitulé « projet Textométrie ». Comme l'indique la page de présentation³⁰ la textométrie, au cœur du projet, reprend « les acquis de la lexicométrie et de la statistique textuelle » en proposant « des outils et des méthodes éprouvés dans de multiples branches des SHS et statistiquement solidement fondés ». Cet outil est tout particulièrement adapté pour le traitement de corpus constitués dans le domaine des Sciences Humaines et Sociales. Comme les outils mentionnés précédemment, TxM est diffusé sous licence open-source et peut être téléchargé. Ce point est important pour nous dans la mesure où cela implique qu'il n'est pas nécessaire d'envoyer nos données sur un site ou un logiciel tiers. Nous pouvons réaliser l'analyse et le stockage des données depuis notre propre ordinateur comme cela est exigé par certaines maisons d'édition.

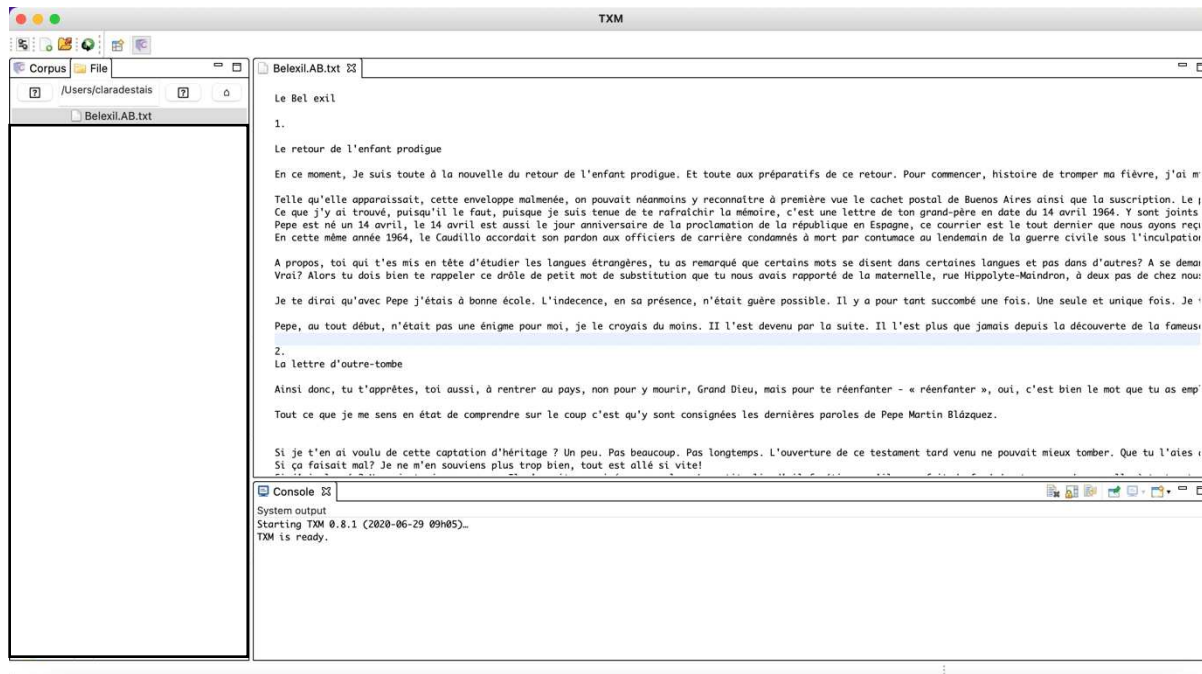


Figure 33 : Capture d'écran de l'interface de la plateforme TxM

³⁰ <https://txm.gitpages.huma-num.fr/textometrie/>

Nous nous rendons compte, rapidement, que l'interface de la plateforme TxM est assez semblable à celle du logiciel R. En effet, nous retrouvons une console en bas de l'écran, à droite, mais également la possibilité de visualiser les fichiers sélectionnés sur la barre latérale, à gauche. Sur cette capture d'écran, par exemple, nous avons ouvert un fichier issu de notre corpus. Nous voyons alors sur la fenêtre la plus grande, la visualisation de ce fichier, un extrait de l'incipit du roman d'Adélaïde Blasquez, *Le Bel exil*.

Il est possible de rechercher les occurrences d'un terme en utilisant l'outil concordancier comme l'illustre cette capture d'écran d'une recherche du terme *voilà* dans le roman *Le Bleu des abeilles* (2013) de Laura Alcoba.

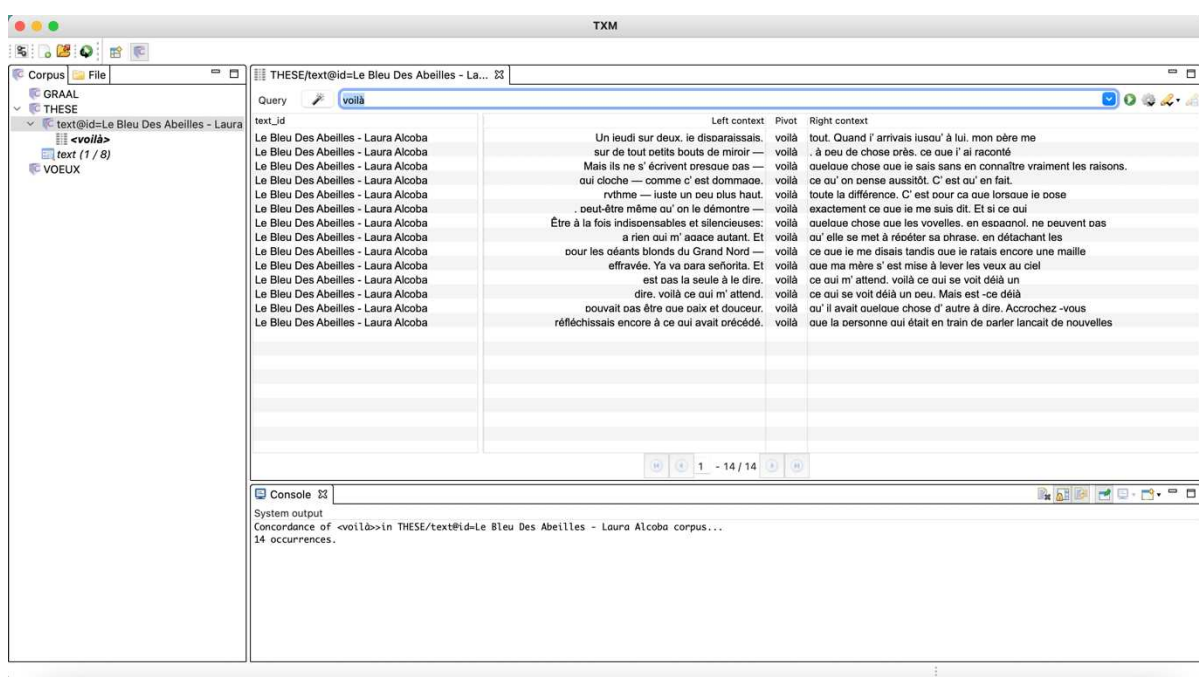


Figure 34 : Capture d'écran de l'outil concordancier proposé par TxM

Cependant, et à l'instar du logiciel précédemment présenté, nous ne pouvons pas exporter ni annoter la liste d'occurrences produite par le logiciel. Ainsi, bien que ces logiciels soient performants, ils ne répondent pas exactement à nos besoins. Par ailleurs, l'outil TxM offre l'opportunité de travailler avec d'autres chercheur·e·s, en collaboration sur un même corpus. Si cette fonctionnalité nous semblait tout à fait intéressante au début de notre travail, notamment pour proposer cet accès collaboratif à nos directrices de thèse, nous avons dû renoncer à cette possibilité pour répondre à la demande des maisons d'édition d'un stockage unique sur notre ordinateur. Nous sommes tout de même convaincue que, pour une poursuite de travail ou un appel à projet avec un corpus du domaine public, ce logiciel comporte de

nombreux avantages et que la possibilité d'un travail collaboratif est un argument très favorable à l'utilisation de TxM.

La troisième piste non sélectionnée est celle de l'utilisation du logiciel SketchEngine, qui permet le stockage et l'analyse de corpus à travers une interface web disponible à l'adresse suivante : <https://www.sketchengine.eu>. À l'inverse des outils présentés jusqu'ici, SketchEngine n'est pas un outil libre et gratuit : l'utilisateur·ice peut bénéficier d'un accès gratuit au logiciel pendant 30 jours mais doit ensuite s'abonner. Nous bénéficions, au début de notre thèse, d'un accès offert par nos établissements qui prenait fin en avril 2022. Nous avons préalablement eu l'occasion, lors de notre cursus universitaire, d'utiliser ce logiciel et il s'avère que l'interface offre une prise en main assez rapide. Il bénéficie également d'une présentation ergonomique agréable pour un·e utilisateur·e même inexpérimenté.

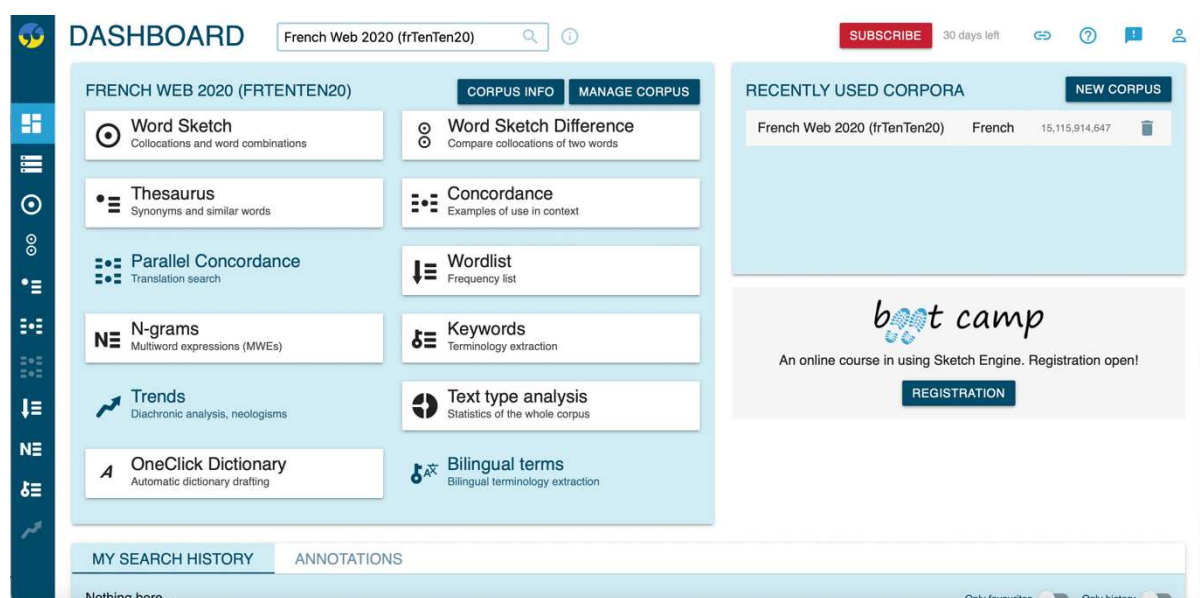


Figure 35 : Capture d'écran de l'interface du logiciel SketchEngine

Les corpus avec lesquels il est possible de travailler se trouvent sur la page d'accueil : le corpus par défaut proposé par SketchEngine ou ceux importés. Pour cet exemple nous avons fait le choix d'utiliser le corpus de langue française automatiquement intégré par SketchEngine. Le nom du corpus est alors visible dans la barre de recherche présente en haut et sur la fenêtre intitulée « Recently used corpora » et située en haut à droite de l'écran. Sur la fenêtre principale, avec le fond bleu, apparaissent les différentes requêtes possibles : concordances, recherches de collocations, comparaisons de collocations, liste des mots les plus fréquemment employés dans le corpus ... À partir de ce corpus nous pouvons rechercher les concordances

du terme *voilà* que nous analysons dans le chapitre 5. Nous entrons alors dans l'onglet « concordance » et écrivons directement le terme dans la barre de recherche.

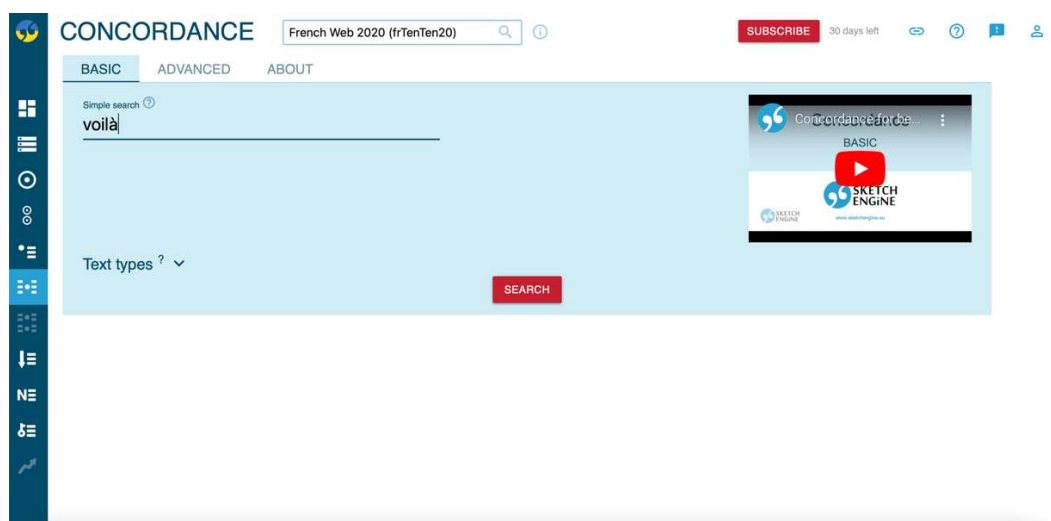


Figure 36 : Capture d'écran de l'onglet « Concordance » du logiciel SketchEngine

Une fois que nous cliquons sur le bouton « Search » le logiciel effectue automatiquement l'extraction de toutes les occurrences du terme *voilà* et nous en propose une liste.

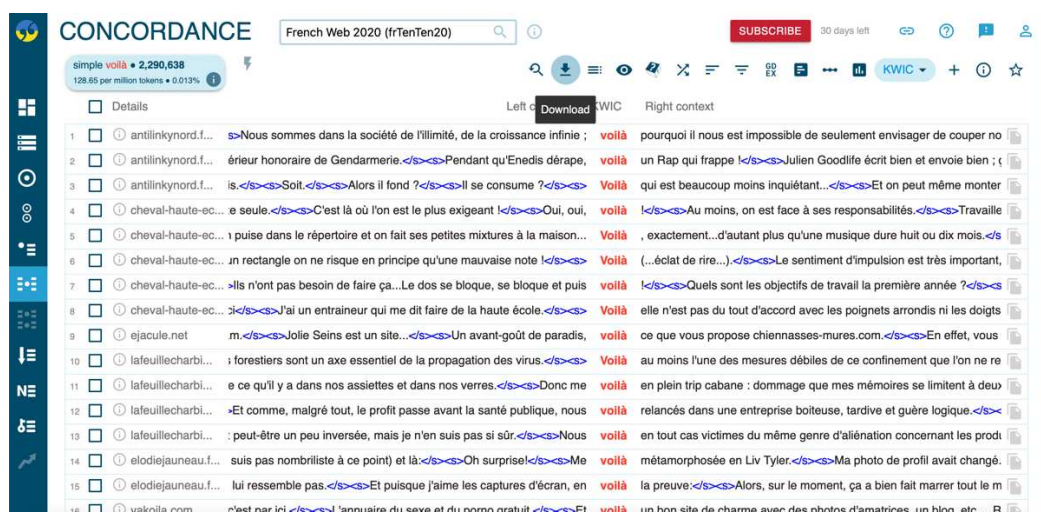


Figure 37 : Capture d'écran de la liste d'occurrences du terme « voilà » dans le corpus French Web 2020 proposé par SketchEngine

La liste créée se présente ainsi avec, au centre et en rouge l'occurrence du terme recherché et le cotexte à gauche et à droite. Il est possible de modifier le nombre de caractères présents dans les parties de cotexte.

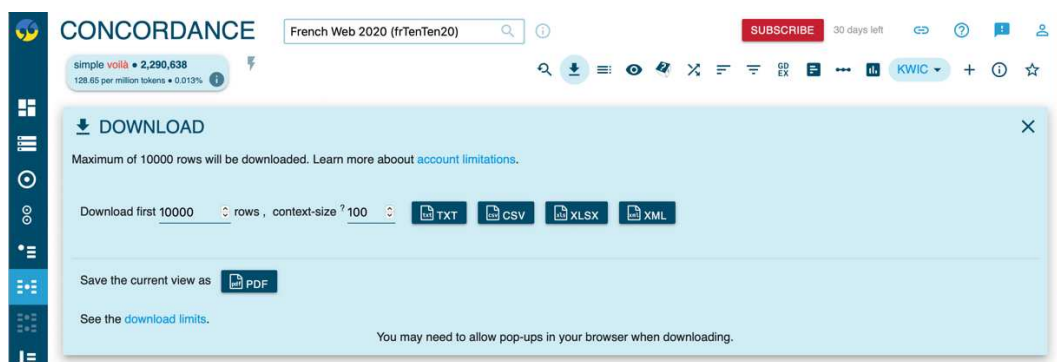


Figure 38 : Capture d'écran de l'outil « Téléchargement » proposé par le logiciel SketchEngine

Le logiciel offre, en amont du téléchargement, la possibilité de sélectionner les lignes de résultats souhaitées, dans la limite de 10 000 lignes ainsi que celle de choisir le format du fichier créé : .txt, .csv, .xlsx ou .xml. Un fichier PDF peut également être créé à partir de la visualisation de la liste proposée dans le logiciel.

Bien que complet et facile à prendre en main, ce logiciel ne peut pas être utilisé sans enfreindre les conditions données par certaines maisons d'édition. En effet, pour profiter des multiples fonctionnalités de l'outil nous devons télécharger notre corpus sur la plateforme.

B. Choix final : AntConc

La contemporanéité de notre corpus ainsi que les conditions posées par les éditeurs interdisent le stockage de notre corpus par le logiciel. Si les trois logiciels que nous avons mentionnés dans le point précédent sont fortement recommandés par la communauté scientifique soit pour leur performance, soit pour leur facilité de prise en main, ils ne sont pas adaptés aux fouilles textuelles que nous souhaitons réaliser. En effet, pour mener à bien notre analyse, nous avons besoin d'extraire les occurrences des termes pouvant fonctionner comme des marqueurs discursifs accompagnées du cotexte précédant et suivant ce terme. Nous n'utilisons finalement que la fonctionnalité concordancier des logiciels de lexicométrie, c'est-à-dire celle qui permet de lister toutes les occurrences d'un même terme présent dans le corpus. Les informations ainsi obtenues et utiles pour notre analyse sont l'utilisation en contexte du terme, qui nous permet ensuite d'affirmer ou non que celui-ci fonctionne comme un marqueur discursif, ainsi que le nombre d'occurrences relevées. Ce chiffre nous permet ensuite d'établir, sur un nombre X d'occurrences, celles qui sont employées comme marqueur discursif.

L'obtention de ces données chiffrées est alors un indicateur de la fréquence d'emploi de ces marqueurs : en comparant les occurrences d'un terme utilisé comme marqueur discursif par rapport à toutes ses occurrences, nous déterminons si celui-ci est, dans notre corpus, fréquemment employé en tant que marqueur discursif ou non.

Il existe un logiciel qui correspond à tous ces besoins, apparu au fur et à mesure des tests d'outils: AntConc. Développé par Laurence Anthony, Professeur à la Faculté des Sciences et Ingénierie de l'Université Wasada, au Japon, AntConc « is a freeware, multiplatform tool for carrying out corpus linguistic research, [...] and doing data-driven language learning»³¹ et favorisant l'apprentissage des langues à partir de corpus (Anthony, 2022). Concrètement, une fois téléchargé sur l'appareil, AntConc permet de lister toutes les occurrences d'un terme, les mots les plus utilisés ou encore les collocations les plus fréquentes dans un corpus donné.

Nous illustrons à présent le fonctionnement d'AntConc à partir d'un exemple de fouille réalisé dans le cadre de notre thèse. Comme évoqué précédemment pour les autres logiciels, nous n'utilisons, pour cette illustration et pour nos recherches, que la fonction concordancier proposée par l'outil.

La première étape, pour travailler avec ce logiciel, est de mettre tous les fichiers composant le corpus au format .txt car c'est l'unique format accepté par le logiciel. Pour ce faire il suffit d'enregistrer le document à partir du traitement de texte au format .txt en veillant à ce que le document soit codifié en Unicode (UTF-8) pour que la ponctuation et les accents soient également exportés dans le fichier .txt comme l'illustre cette capture d'écran :

³¹ Est un logiciel libre et multiplateforme permettant de réaliser des recherches en linguistique de corpus. (traduit par nos soins)



Figure 39 : Capture d'écran de la fenêtre de conversion au format .txt du logiciel Word

Nous nous assurons ainsi de maintenir les caractères spéciaux présents dans la version d'origine. Une fois tous les ouvrages convertis au format .txt nous commençons les requêtes.

La première étape consiste à ouvrir les fichiers sur le logiciel. Ils ne sont pas téléchargés, mais ouverts depuis notre ordinateur, sur AntConc, ce qui implique qu'aucune copie n'est sauvegardée par le logiciel.

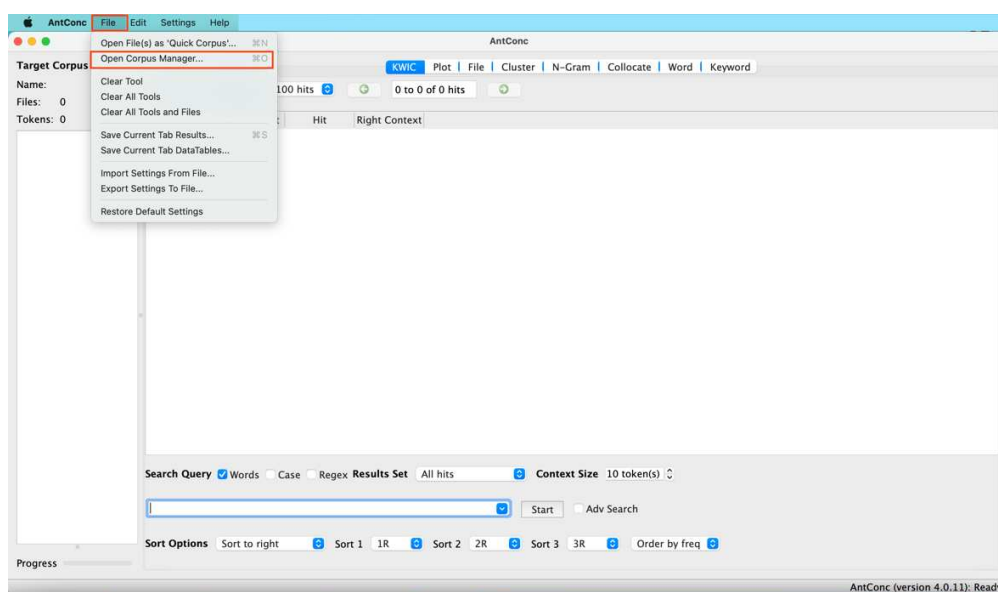


Figure 40 : Capture d'écran du logiciel AntConc (1)

En cliquant sur « Open Corpus Manager », une fenêtre s’ouvre. Dans l’onglet « Target Corpus » nous cliquons sur « Raw files » puis « Add File(s) ». Il suffit ensuite de sélectionner les fichiers que nous souhaitons ouvrir.

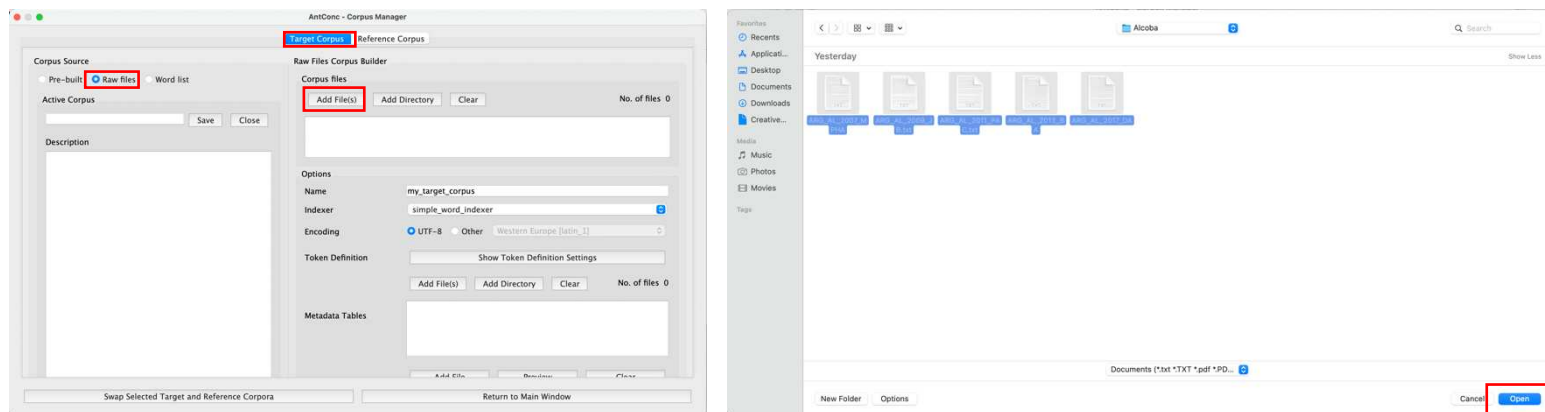


Figure 41 : Captures d’écran illustrant la création de corpus sur AntConc

Afin de ne pas répéter cette manipulation à chaque fois que nous souhaitons ouvrir notre corpus, il est possible de sauvegarder, toujours sur notre ordinateur personnel, le corpus au format .db. Une fois converti sous ce format, le fichier regroupe tous les ouvrages de notre corpus. Il suffit ensuite de l’ouvrir avec AntConc pour voir la liste des œuvres apparaitre dans la fenêtre de gauche.

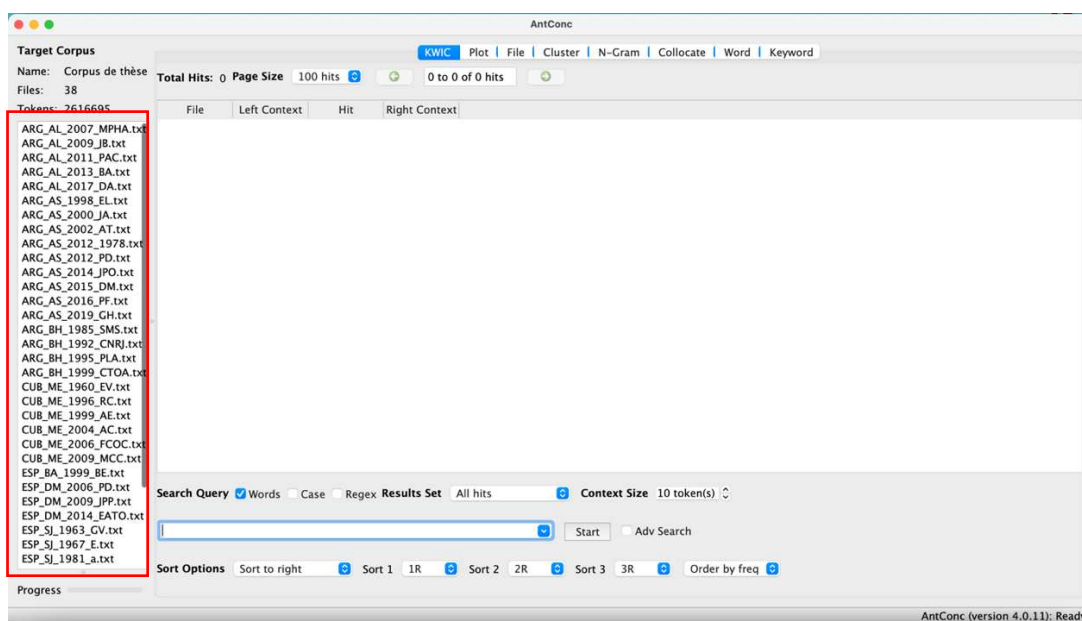


Figure 42 : Capture d’écran du logiciel AntConc (2)

Le concordancier est pour nous la fonctionnalité la plus importante. Pour obtenir la liste des occurrences d'un terme particulier présentes dans tous les romans, nous cliquons sur l'onglet « KWIC » et nous insérons, dans la barre de recherche le terme souhaité. Voici un exemple des résultats obtenus lorsque nous cherchons le terme *bref* pouvant être utilisé comme adjectif et comme marqueur discursif.

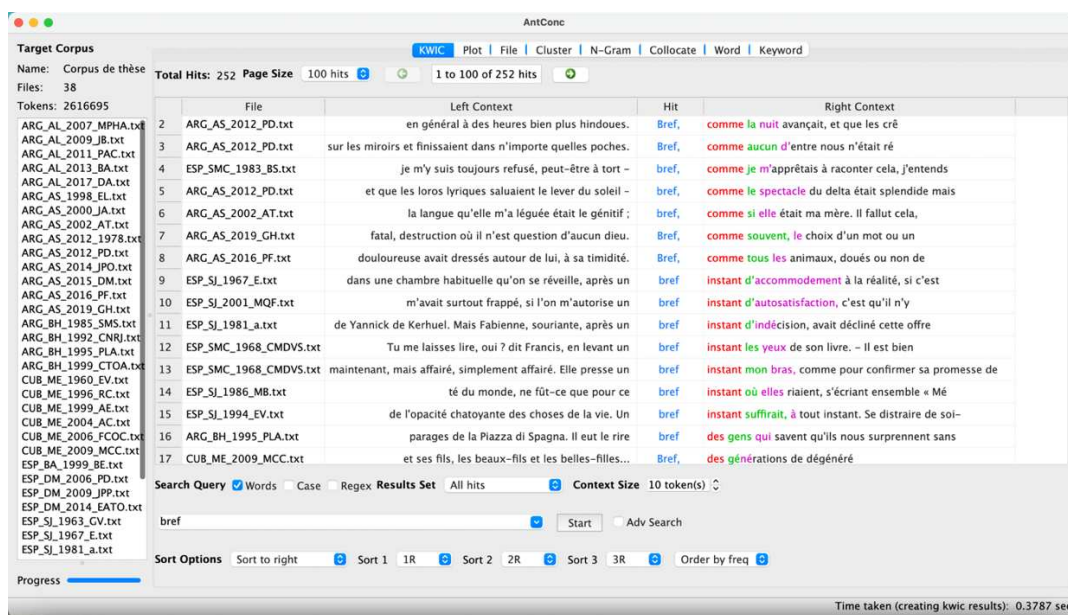


Figure 43 : Capture d'écran de la fonctionnalité KWIC sur le logiciel AntConc

L'analyse lexicométrique réalisée par le logiciel indique qu'il y a 252 occurrences de *bref* dans notre corpus. Dans la fenêtre principale du logiciel, les occurrences (en bleu) sont accompagnées, à gauche, du contexte les précédant et, à droite, du contexte les suivant. Ces résultats, dont nous avons besoin pour notre analyse, sont exportables en cliquant sur « Files » puis « Save Current Tab DataTables », qui permet de télécharger un fichier zip contenant le tableau au format .csv.



Figure 44 : Capture d'écran du menu déroulant « File » du logiciel AntConc

Voici comment se présente le tableau obtenu :

kwid	doc_id	doc_begin	doc_end	file_name	hit_size	S1	S2	S3	L10	L8	L9	L7	L6	L5	L4	L3	L2	L1	R0	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9
204	9	36696		ARG_AS_2012_PD.txt	1	8	2	1	en	gl	né	ni	à	des	heures	bien	plus	hindoues.	Bref,	comme	la	rut	avaic	at,	et	que	les	où
211	9	84908		ARG_AS_2012_PD.txt	1	8	1	1	sur	les	micros	et	fressaient	dans	r'	importe	quelles	poches.	Bref,	comme	aucun	d'	entre	nous	r'	é	tat	ré
176	37	8290		ESP_SMC_1983_BS.txt	1	8	1	1	je	m'	y	suis	toujours	refusé,	peut	être	à	lort -	bref,	comme	je	m'	apprétais	à	raconter	cette,	f	entends
25	9	49601		ARG_AS_2012_PD.txt	1	8	1	1	et	que	les	lros	tyriques	sablaient	le	sever	du	soûlé -	bref,	comme	le	spectacle	du	déta	é	tat	splénde	mais
9	7	6990		ARG_AS_2002_AT.txt	1	8	1	1	la	langue	qu'	elle	m'	a	liquide	déat	la	généf ;	bref,	comme	si	efe	déat	ma	mira,	il	faûit	cet,
225	13	29143		ARG_AS_2019_OH.txt	1	8	1	1	fatal,	destruction	où	il	r'	est	question	d'	aucun	deus.	Bref,	comme	souvent,	le	choix	d'	un	not	ou	un
215	12	90527		ARG_AS_2016_PFI.txt	1	8	1	1	douloureuse	avait	dressé	s	autour	de	lù,	à	sa	tenéssé,	Bref,	comme	tous	les	animaux,	doud	s	ou	non	de
96	29	1186		ESP_SJ_1967_EJ.txt	1	7	3	1	dans	une	chambre	habituée	qu'	on	se	réveille,	après	un	bref	instant	d'	accommodement	à	la	réalité,	si	c'	est
180	24	26264		ESP_SJ_2001_MDF.txt	1	7	3	1	m'	avait	surtout	frappé,	ai	f	on	m'	autorité	un	bref	instant	d'	autosatisfaction.	c'	est	qu'	il	m'	y
114	20	13660		ESP_SJ_1981_AJ.txt	1	7	3	1	de	Yannick	de	Kerhué.	Mais	Fabronna,	souriant,	après	s	un	bref	instant	d'	indé	cision,	avait	dé	clôté	cette	offre
188	35	10556		ESP_SMC_1968_CMOV5.txt	1	7	1	1	Tu	me	laisses	bre,	où ?	dé	Francis,	en	levant	un	bref	instant	les	yeux	de	son	lune,	il	est	bien
172	35	89107		ESP_SMC_1968_CMOV5.txt	1	7	1	1	air	triste	maintenant,	mais	affairé,	simplement	affairé.	Ete	presse	un	bref	instant	mon	bras,	comme	pour	confirmer	sa	promesse	de
197	21	41676		ESP_SJ_1986_M8.txt	1	7	1	1	de	du	remède.	ne	te	à	me	que	pour	ce	bref	instant	où	elles	révènt,	d'	à	chert	essende -	M8
146	32	1217		ESP_SJ_1994_EJ.txt	1	7	1	1	de	f	opacité	chalyptée	des	choses	de	la	vie.	Un	bref	instant	suffisat	à	tout	instant.	Se	détresse	de	son
40	16	43567		ARG_BH_1995_PLA.txt	1	6	1	1	parages	de	la	Plaza	d'	Spagna.	il	rut	le	me	bref	des	gens	qui	savaient	qu'	ils	nous	suprément	sans
228	23	53408		CUB_ME_2009_MCD.txt	1	6	1	1	et	ses	fil,	les	beaux-	fil	et	les	belles-	filles...	Bref,	des	gê	né	raisons	de	dé	gê	né	ré
252	37	71614		ESP_SMC_1983_BS.txt	1	6	1	1	à-	coups.	Toutes	les	contertes	sort	dans	la	nature	humaine !	Bref,	des	jeunes	atars	que	je	connais,	nous	trouvait	trop
19	8	7873		ARG_AS_2012_1978.txt	1	6	1	1	Musa,	ainsi	que	Lorca,	Juarez,	Leopardi,	Montale,	Celan,	Eliot,	Pound,	bref,	des	poètes	célèbres,	espagnols,	allemands,	italiens	ou	anglais,	que
19	7	44890		ARG_AS_2002_AT.txt	1	6	1	1	des	brides	qui	me	déant	que	tout	hâte	est	approprié :	bref,	des	brides	qui,	ne	saçant	si	je	les	
41	15	10823		ARG_BH_1982_CNR3.txt	1	6	1	1	nous	et	cette	hau-	ci	il	y	est	un	secondé	bref,	des	vies	par	interruption	libérée,	des	programmés,	des	choix
99	18	10490		CUB_ME_1960_EV4.txt	1	6	3	1	f	ai	trépa-	neuf	ans.	Une	terme	et	deux	gosses,	bref,	je	suis	toutu.	Je	détends	un	standing	sur	la
162	34	26632		ESP_SJ_2001_MDF.txt	1	6	3	1	signe	dans	la	rut.	Aura ?	ds-	je	à	Nicolas.	Sois	bref,	je	suis	pressé !	Flanée-	vous	patent ?	il	me	tat

Figure 45 : Capture d'écran d'un tableau présentant les occurrences obtenues via le logiciel AntConc

Une seconde fonctionnalité, nommée « Plot » et proposée par AntConc est pertinente pour notre analyse : elle permet de visualiser, de manière graphique, la présence du terme analysé dans chaque fichier. Nous sommes alors en mesure d'observer comment se répartissent les occurrences du terme en fonction du nombre de mots présents dans les romans. De plus, la fonctionnalité « Plot » permet d'identifier rapidement la fréquence d'utilisation d'un terme chez les différent·e·s auteur·e·s.

C'est dans les romans de Santiago H. Amigorena, Jorge Semprún, Carlos Semprún Maura et Mercedes Deambrosis, que le terme *bref* est le plus fréquent. Mais il y a tout de même une fréquence d'utilisation plus importante chez Santiago H. Amigorena puisque sur les 10 fichiers présentés, quatre sont des romans dont il est l'auteur.



Figure 46 : Capture d'écran illustrant la fonctionnalité PLOT du logiciel AntConc

Mais, si la fonctionnalité « Plot » nous permet de repérer la fréquence d'utilisation du terme par un·e auteur·e en particulier seule une analyse manuelle pourra déterminer si ce terme est un marqueur discursif, ou non, dans l'énoncé étudié.

C. Les étiqueteurs linguistiques : limites informatiques pour l'analyse des marqueurs discursifs

Alors que nous sommes en mesure d'exporter des listes d'occurrences et d'observer les fréquences d'utilisation de termes particuliers grâce aux outils numériques, il est intéressant de savoir, ensuite, si ce type d'outils permet également de repérer, de manière automatique, les marqueurs discursifs. En effet il existe désormais des outils d'étiquetage qui associent chaque mot présent dans le corpus à sa catégorie morpho-syntaxique.

L'avantage d'un tel outil, dans le cadre de nos recherches, serait la possibilité qu'il a d'extraire une liste des marqueurs discursifs présents dans l'entièreté de notre corpus. Cependant, et comme l'indiquent les travaux de Chanet (2007) il n'est pas possible, pour les logiciels, d'identifier les marqueurs au sein d'un corpus : « Le problème que posent des unités de ce type [les marqueurs discursifs] est de déterminer en quoi, ou de quel point de vue, elles constituent une classe. » (Chanet, 2007 : 5). Cette impossibilité d'étiquetage des unités en tant que marqueur discursif s'explique par deux raisons.

La première est le manque de consensus quant à la terminologie à adopter pour parler de ces termes. Dans la littérature, nous rencontrons des termes tels que « mots du discours »,

« ponctuants de la langue » ou « ponctuants du discours », « opérateurs discursifs », « connecteurs », « petits mots de l'oral », « particules énonciatives » ou « particules discursives ». Si certaines nuances et précisions justifient l'utilisation de termes différents, ils désignent malgré tout un même objet. Mais, en l'absence d'un terme commun pour désigner les marqueurs discursifs, le logiciel ne sera pas capable de lui attribuer une étiquette.

La seconde raison pour laquelle l'étiquetage de ces unités reste un défi pour les logiciels est le fait qu'elles peuvent provenir de quasiment toutes les catégories grammaticales. En effet, certains termes sont à la fois marqueur discursif et adjectif, ou bien marqueur discursif et présentatif. Or, le logiciel ne peut analyser le terme et son contexte pour déterminer s'il s'agit d'un marqueur ou non.

Comme l'a précédemment fait Chanut, nous souhaitons tout de même documenter ces problèmes liés à l'étiquetage automatique des marqueurs discursifs en réalisant une expérience à partir de notre corpus.

Si plusieurs outils proposent cet étiquetage du corpus, nous choisissons de réaliser cette expérience avec le logiciel TagAnt qui, comme AntConc, fait partie du AntLab et a été développé par le Professeur Anthony. TagAnt se télécharge sur l'appareil à partir de site internet de Laurence Anthony : <https://www.laurenceanthony.net/software/tagant/>

Une fois l'application téléchargée, il faut téléverser les fichiers à étiqueter en cliquant sur « Input Files » puis « Open File(s) ».

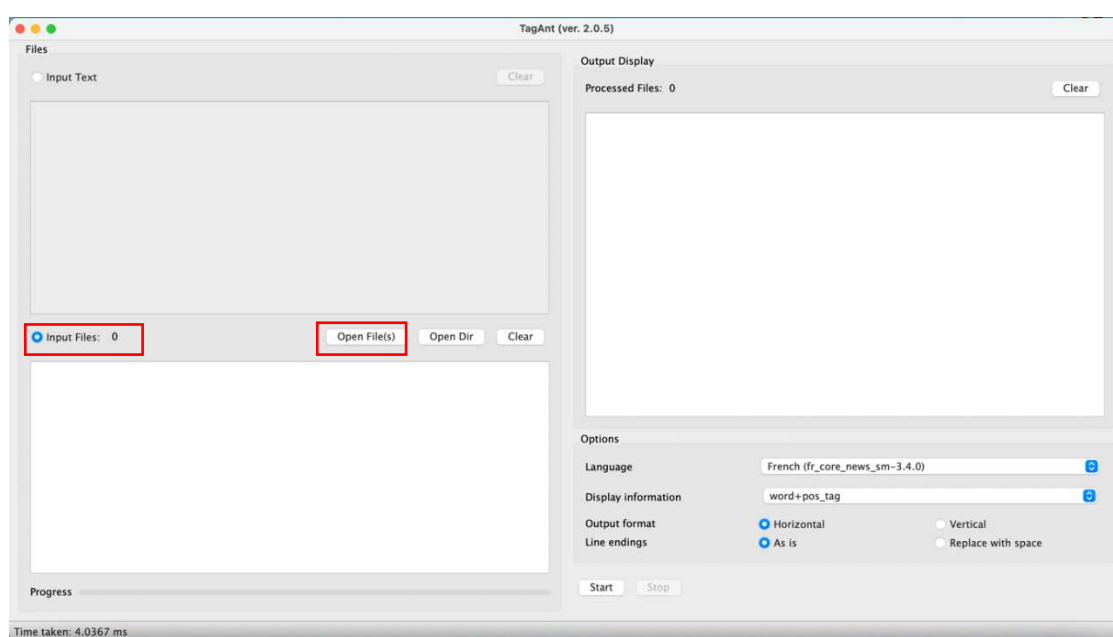


Figure 47 : Capture d'écran du logiciel TagAnt (1)

La fenêtre de sélection du fichier s'ouvre alors. Étant donné que nous travaillons avec plusieurs fichiers, il est nécessaire, pour que tout le corpus soit étiqueté, d'étiqueter ou « tagger » chaque fichier. Nous réalisons ici l'expérience avec les romans *1978* (2007) et *Le Ghetto intérieur* (2019) de Santiago H. Amigorena ainsi que le roman *Le Grand voyage* (1963) de Jorge Semprún.

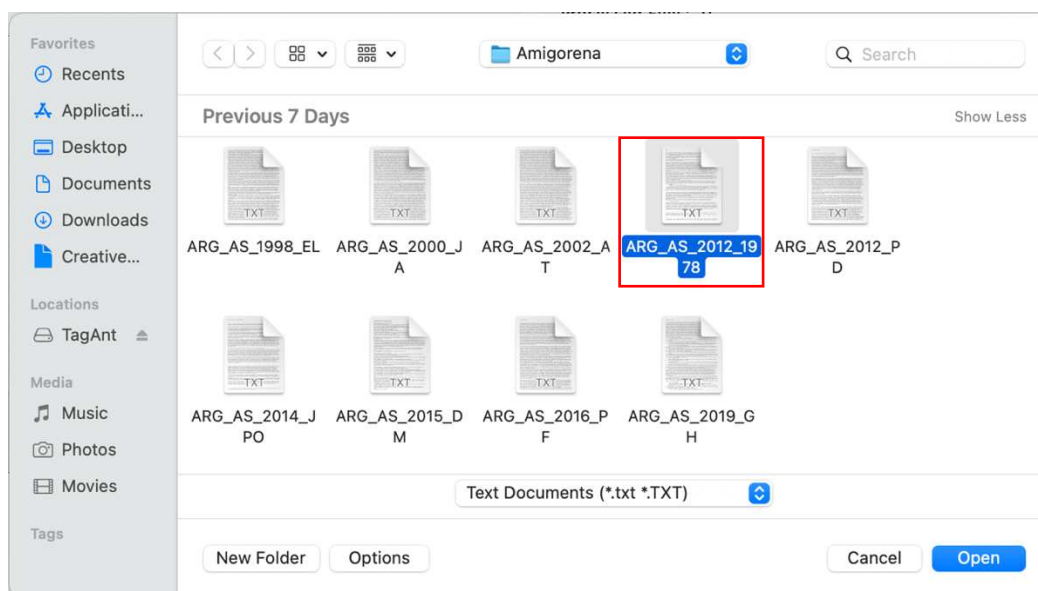


Figure 48 : Capture d'écran de la fenêtre de sélection de fichier à étiqueter

Une fois le fichier sélectionné, il apparaît, sur l'application, dans la fenêtre en bas à gauche. Il est nécessaire, ensuite, de sélectionner le langage du fichier ainsi que les informations que nous souhaitons voir apparaître dans le document avant de cliquer sur « start ».

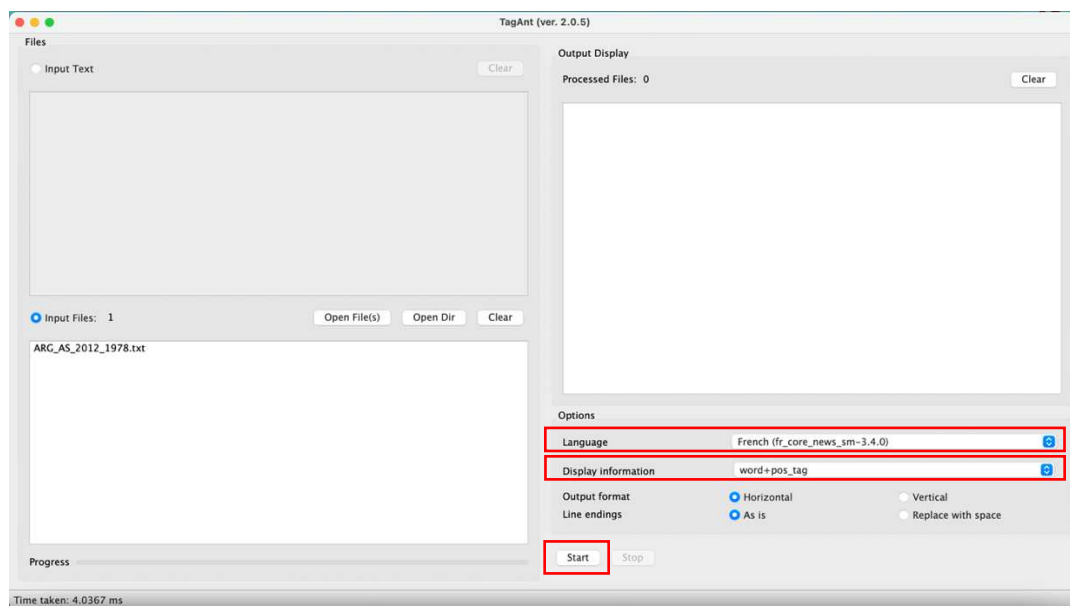


Figure 49 : Capture d'écran du logiciel TagAnt (2)

Lorsque le logiciel a terminé son étiquetage du fichier, le nom de celui-ci apparaît dans la fenêtre « Output Display » située en haut à droite de l'écran. Cela signifie que le fichier étiqueté a bien été téléchargé, au format .txt, sur notre appareil. Nous le trouvons alors dans le dossier source du fichier sans étiquetage, dans un dossier intitulé « tagged ».

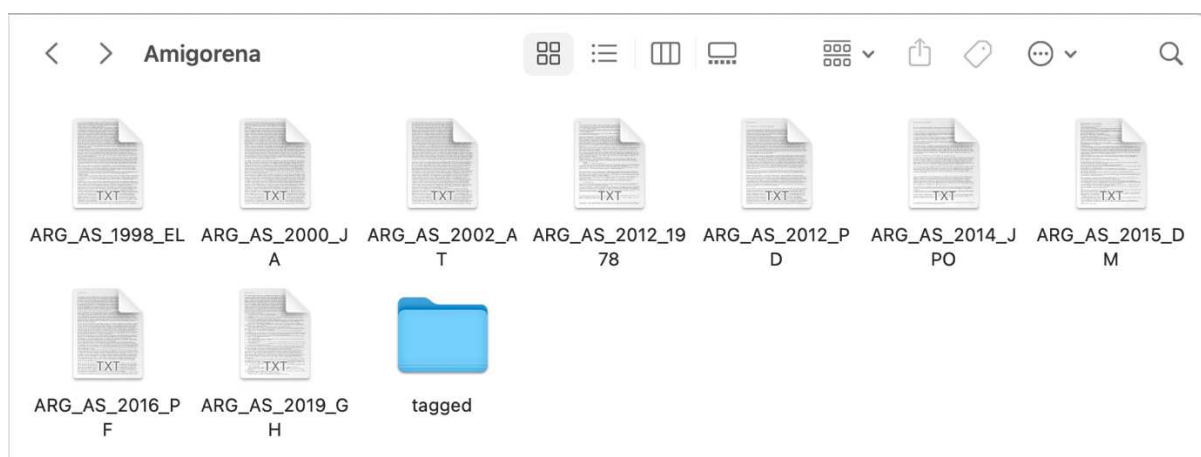


Figure 50 : Capture d'écran montrant l'apparition des fichiers étiquetés sur notre ordinateur

Le roman étiqueté est désormais exploitable sur le logiciel AntConc.

Nous réalisons maintenant les tests permettant de voir si le logiciel a été en mesure d'identifier la différence d'emploi d'un même terme dans le roman.

(1) Madame Laballe était plus grande que presque tous les garçons du lycée. Elle était massive. Forte. Charpentée. *Bref*, c'était une vraie baraque. (1978, 2012)

(2) Amusé par le ton solennel d'Ariel, Sammy avait émis un éclat de rire *bref* et bruyant comme un claquement de doigts. (*Le Ghetto intérieur*, 2019)

Si dans l'exemple (1) *bref* est un marqueur discursif et dans l'exemple (2) un adjectif, il est interprété, par le logiciel, comme un adverbe dans les deux énoncés.

```
._PUNCT Elle_PRON était_AUX massive_ADJ ._PUNCT Forte_ADJ ._PUNCT Charpentée_PROPN ._PUNCT Bref_ADV ._PUNCT c'_VERB était_AUX une_DET  
vraie_NOUN baraque_ADJ ._PUNCT Aujourd'hui_ADV ._PUNCT on_PRON l'_SPACE aurait_AUX soupçonnée_VERB de_ADP faire_VERB de_ADP la_DET  
._SPACE Amusé_PROPN par_ADP le_DET ton_NOUN solennel_ADJ d'_ADV Ariel_PROPN ._PUNCT Sammy_PROPN avait_AUX émis_VERB un_DET  
éclat_NOUN de_ADP rire_VERB bref_ADV et_CCONJ bruyant_VERB comme_ADP un_DET claquement_NOUN de_ADP doigts_NOUN ._PUNCT De_ADP
```

(3) Sur le carnet, *voilà* ce qu'il avait écrit [...]. (*Le Grand voyage*, 1963)

(4) « Mon frère n'est pas revenu, non plus, alors *voilà* », dit-elle. (*Le Grand voyage*, 1963)

Alors que dans l'exemple (3) *voilà* est un présentatif, dans l'exemple (4) *voilà* est un marqueur discursif à valeur de balisage conclusif. Cependant le logiciel identifiera les deux occurrences du terme comme deux verbes. Que l'emploi du *voilà* présentatif puisse être associé à un verbe est compréhensible. En effet, selon le CNRTL (Centre national de Ressources Textuelles et Lexicales) « on ne peut se contenter de dire que [*voilà*] (...) est un présentatif car c'est là une qualification qui ne dit rien de la nature du signe. [...] L'examen de la syntaxe *voici-voilà* place devant une évidence : c'est en tout point celle de la langue dénommée *verbe*. ». Le logiciel estime alors que dans ce type d'emploi, la nature de *voilà* est celle d'un verbe. Or, c'est également le résultat donné par le logiciel pour l'énoncé (4) alors que, dans cette phrase, *voilà* ne peut pas être assimilé à un présentatif et est bien un marqueur discursif.

```
petit_ADJ nez_NOUN mutin_NOUN rougi_VERB par_ADP le_DET froid_NOUN ._PUNCT Sur_ADP le_DET carnet_NOUN ._PUNCT voilà_VERB le_PRON qu'_PRON il_PRON avait_AUX  
écrit_VERB :_PUNCT
```

```
._SPACE «_NOUN Mon_DET frère_NOUN n'_PROPN est_AUX pas_ADV revenu_VERB ._PUNCT non_ADV plus_ADV ._PUNCT alors_ADV voilà_VERB »_ADJ ._PUNCT dit_VERB -  
elle_PRON ._PUNCT
```

(5) Vicente n'avait pas prononcé le moindre mot mais il avait accepté son baiser sur le front et il avait posé un instant sa main sur la sienne. (*Le Ghetto intérieur*, 2019)

(6) « Administration de mes deux », fait-il, « vous trouvez ça normal ? »
« Mais je n'ai pas à trouver, monsieur », dit-elle. (*Le Grand voyage*, 1963)

Dans ces deux exemples, nous opposons à nouveau deux emplois distincts d'un même terme. Tandis que dans l'exemple (5) *mais* est une conjonction de coordination liant deux propositions, dans l'exemple (6) il est marqueur discursif.

Vicente_NOUN n'_PRON avait_AUX pas_ADV prononcé_VERB le_DET moindre_NOUN mot_NOUN mais_CCONJ il_PRON avait_VERB accepté_VERB son_DET baiser_VERB sur_ADJP le_DET front_NOUN et_CCONJ il_PRON avait_AUX posé_VERB un_DET instant_NOUN sa_DET main_NOUN sur_ADJP la_DET

_SPACE «_NOUN Mais_CCONJ je_PRON n'_PRON ai_VERB pas_ADV à_ADJP trouver_VERB ,_PUNCT monsieur_NOUN »_ADJP ,_PUNCT dit_VERB - elle_PRON ._PUNCT

Cependant, et alors que les emplois des termes diffèrent à nouveau, ces deux *mais* sont automatiquement identifiés, par le logiciel, comme des conjonctions.

Ainsi, nous constatons que bien qu'il permette un repérage automatique dans le cadre d'analyse d'unités grammaticales précises, ce type d'outil ne peut pas être utilisé pour trier les occurrences d'un terme dans notre corpus. Nous utilisons alors les outils numériques pour extraire les listes d'occurrences que nous analysons ensuite, manuellement, en fonction du contexte.

1.3.2. Repérage manuel des marqueurs discursifs à partir des listes générées par le concordancier

Grâce au logiciel AntConc nous isolons toutes les occurrences des termes analysés en diverses listes. À partir de ce moment-là, le tri et les analyses de chaque occurrence sont réalisés par nos soins en élaborant et en suivant un protocole créé pour le repérage et l'analyse des marqueurs discursifs dans notre corpus.

A. Création d'un outil numérique à partir d'un logiciel d'enquête statistique pour automatiser l'analyse et en sauvegarder, en temps réel, les résultats

La première partie de notre méthodologie d'analyse des marqueurs discursifs sur un corpus littéraire se conclut par l'élaboration, par le logiciel AntConc, de plusieurs tableaux d'occurrences. Chaque tableau reprend, sous forme de listes, toutes les occurrences, en contexte, d'un marqueur défini. Un marqueur peut appartenir à plusieurs listes, en fonction de ses variantes : nous avons, par exemple, une liste des occurrences de *c'est que* ainsi qu'une liste des occurrences de *c'est qu'*. Les énoncés, et par conséquent les occurrences de chaque terme analysé, présents dans ces documents sont alors nombreux.

Il s'agit dans un second temps d'analyser une par une les occurrences proposées dans leurs contextes respectifs afin de déterminer si le terme analysé est un marqueur discursif ou non. Nous identifions, au commencement de cette étape, deux points qui nécessitent une amélioration afin de gagner en efficacité au moment de l'analyse des énoncés. Il est essentiel en effet de procéder à un repérage qui puisse être rapide et fiable tout en procédant à un enregistrement automatique des résultats des analyses.

Pour atteindre notre premier objectif, celui de repérer, de manière rapide et fiable, les marqueurs discursifs, nous répertorions toutes les caractéristiques inhérentes à cette notion³² en nous basant sur les définitions données par Dostie (2004), Dostie et Pusch (2007) et Dostie et Lefevre (2017). À partir de ces travaux, nous sommes en mesure de détailler les étapes qui permettent à une unité lexicale ou grammaticale de devenir un marqueur pragmatique. La première chose sur laquelle nous nous concentrons, en analysant chaque énoncé, est de savoir si le terme qui nous intéresse est une unité lexicale ou grammaticale (avec les caractéristiques propres à sa catégorie) ou s'il est un marqueur pragmatique.

La première étape, qui est valable pour tous les marqueurs pragmatiques de notre corpus, demande d'être en mesure de repérer une décatégorisation de l'unité. Autrement dit, et comme le précise Dostie (2004) nous devons être en mesure de démontrer que le terme analysé a perdu, ou tout au moins neutralisé, les marques morphologiques et les particularités syntaxiques de sa catégorie d'origine et a acquis les attributs de sa catégorie d'adoption. D'autres étapes telles que la paradigmatisme, la persistance ou l'attrition phonologique, que nous détaillerons dans le cadre théorique de la deuxième partie de cette thèse, permettent d'affirmer que le terme qui nous intéresse est un marqueur pragmatique.

³² Nous définirons et détaillerons la notion de marqueur discursif et ses caractéristiques dans la deuxième partie de cette thèse, dans un chapitre dédié.

Il convient de préciser dès maintenant que les marqueurs pragmatiques se divisent en deux sous-catégories : les connecteurs textuels et les marqueurs discursifs. Nos travaux se concentrent sur le dernier type de marqueurs pragmatiques, les marqueurs discursifs. Nous déterminons alors, dans un second temps et après avoir démontré que l'unité était un marqueur pragmatique, si celle-ci est un connecteur textuel ou un marqueur discursif. Toujours à partir des définitions mentionnées supra, nous sommes en mesure de formuler plusieurs questions qui nous permettent de différencier les connecteurs textuels des marqueurs discursifs :

- L'unité analysée permet-elle de réaliser des connexions interphrastiques ?
- L'unité analysée remplit-elle une fonction métadiscursive (en donnant des indices implicites sur le discours et en liant l'énoncé et la situation d'énonciation) ?

Si la réponse à la première question est « oui » et la réponse à la seconde est « non », l'unité analysée est un connecteur textuel qui permet de marquer des liens entre deux segments du discours.

Si la réponse à la première question est « non » et la réponse à la seconde est « oui », l'unité analysée peut être un marqueur discursif. Il est alors nécessaire de poursuivre l'analyse avec de nouvelles questions :

- L'unité analysée constitue-t-elle une unité prosodique indépendante ?
- L'unité analysée est-elle morphologiquement figée ?
- L'unité analysée est-elle optionnelle syntaxiquement ?
- L'unité analysée entre-t-elle dans une structure argumentaire ?
- L'unité analysée peut-elle occuper différentes positions dans l'énoncé ?
- L'unité analysée contribue-t-elle au contenu propositionnel de l'énoncé ?

À partir de ces critères précis, nous pouvons déterminer de manière efficace et rapide si, pour un énoncé donné, l'unité est une unité lexicale ou grammaticale, ou si c'est un marqueur discursif.

Il existe plusieurs possibilités pour atteindre notre second objectif méthodologique : procéder à un enregistrement de toutes les analyses réalisées sur notre corpus. La première est celle d'un journal de bord où nous pouvons, manuellement, indiquer les numéros de chaque énoncé et prendre des notes au fur et à mesure de notre analyse. C'est une méthode que nous

avons déjà utilisée auparavant, mais qui n'est pas applicable dans le cadre de notre thèse étant donné que le nombre d'occurrences d'un terme est parfois très conséquent. De plus, nous apprécions, lorsque nous réalisons ce type d'analyse, d'être en mesure d'établir différents types de statistiques pour illustrer notre propos, et cette méthode ne nous permet pas de les établir de manière automatique. La seconde possibilité envisagée, et celle que nous avons décidé de mettre en place, est la création d'une ressource informatique nous permettant d'enregistrer les résultats d'analyse de chaque énoncé afin d'être en mesure, par la suite, d'extraire des données chiffrées.

Cette ressource prend la forme d'enquêtes en ligne sur LimeSurvey, un logiciel open source de création d'enquêtes statistiques qui s'adresse particulièrement aux universités, aux établissements d'enseignement et aux instituts de recherche. L'université Rennes 2 met à disposition ce service de publication d'enquêtes en ligne et l'utilise pour les enquêtes envoyées aux étudiant·e·s et personnels. Cette utilisation institutionnelle du logiciel par notre propre université nous amène à choisir également cet outil pour nos travaux. Nous accédons, via notre compte personnel de l'université, à cette interface du logiciel :

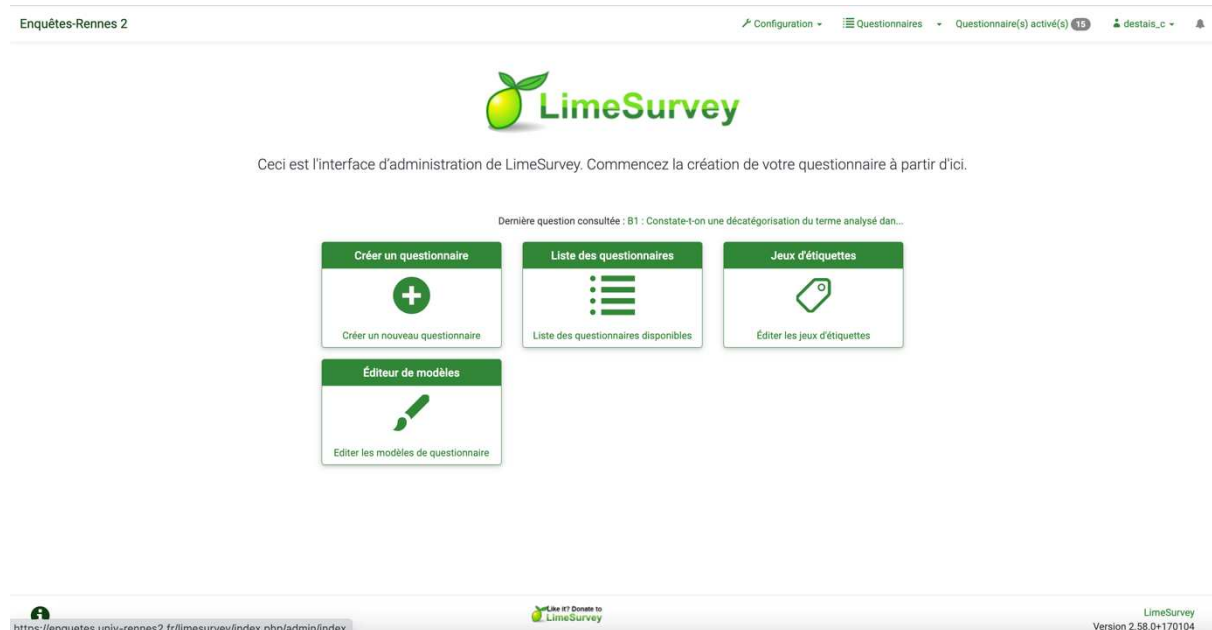


Figure 51 : Page d'accueil du logiciel LimeSurvey

Nous reprenons les deux grilles, celle permettant de repérer les marqueurs pragmatiques dans un premier temps, puis celle permettant de repérer les marqueurs discursifs dans un second temps, et nous les transformons en questionnaires à travers l'interface « créer un

questionnaire ». Pour commencer, nous choisissons la langue du questionnaire, le titre, la description, le message d'accueil et de fin.

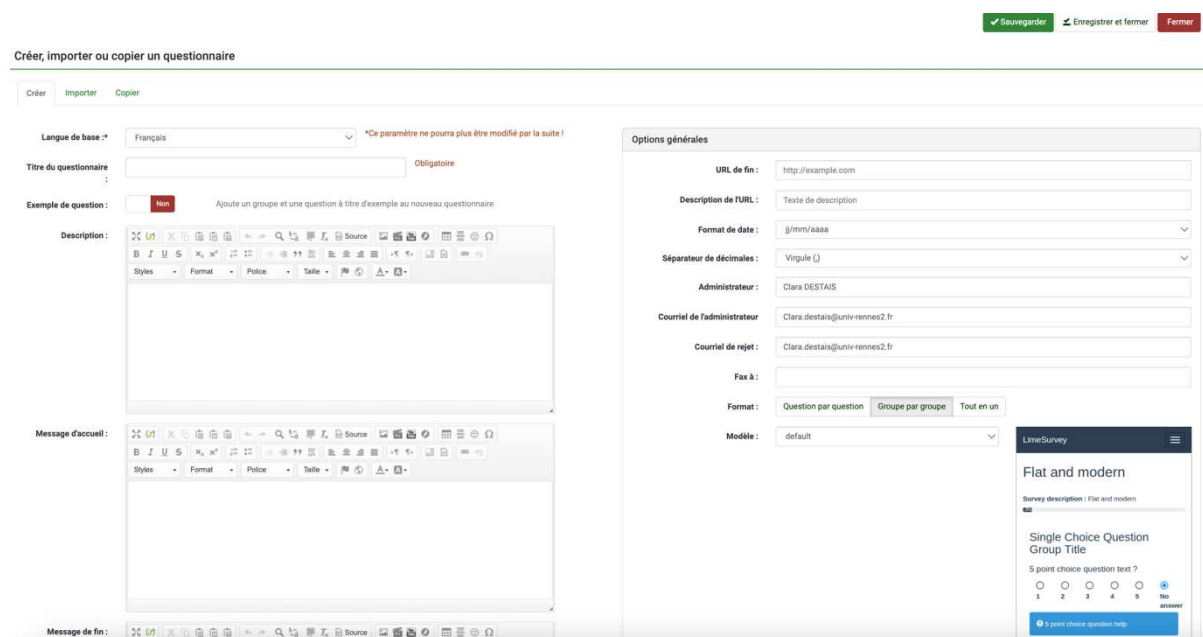


Figure 52 : Capture d'écran de l'interface de la création de questionnaire sur le logiciel LimeSurvey

Nous intitulons le premier *Grille de repérage des marqueurs pragmatiques* et le second *Distinction entre connecteurs textuels et marqueurs discursifs*.

Pour le questionnaire *Grille de repérage des marqueurs pragmatiques* nous créons deux groupes de questions. Le premier est dédié à l'identification de l'énoncé par :

1. Un n° d'identification composé d'un code à lettres représentant l'unité analysée et ses variantes (V pour *Voilà*, VQ pour *Voilà que*, CQ pour *C'est que*, CQ' pour *C'est qu'*, B pour *Bref(s)* et BE pour *Brève(S)*) et du numéro de positionnement de l'énoncé dans la liste d'occurrences proposée par AntConc)
2. La citation de l'énoncé analysé

Il convient de préciser que les citations sauvegardées dans cette enquête le sont uniquement dans un but de recherche et ne sont accessibles que par nous-même.

Grille de repérage des marqueurs pragmatiques Finir plus tard Sortir et effacer vos réponses

0%

Identification de l'énoncé

* N° d'identification de l'énoncé (Initiale du marqueur analysé + positionnement de l'énoncé dans la liste d'occurrences proposée par AntConc) :

Énoncé analysé :

Figure 53 : Capture d'écran du premier groupe de questions du questionnaire

Le second groupe de questions liste les critères que nous sommes amenée à repérer lors de notre analyse des énoncés. Nous rédigeons alors neuf questions construites sur la même forme : Constate-t-on une (1) décatégorisation / (2) paradigmatisation / (3) persistance / (4) attrition phonologique / (5) fixation de position / (6) coalescence / (7) reduplication / (8) superposition / (9) divergence du terme analysé dans cet énoncé ?

Il est possible de répondre à ces questions par *Oui* ou *Non*. Nous configurons le logiciel de sorte que lorsque nous répondons *Oui* à l'une de ces questions, une nouvelle question : Si oui, laquelle ? apparaisse et nous permette de détailler ce que nous constatons au moment de l'analyse.

Grille de repérage des marqueurs pragmatiques Finir plus tard Sortir et effacer vos réponses

Grille de critères :

* Constate-t-on une décatégorisation du terme analysé dans cet énoncé ?

Oui Non

Si oui, laquelle ?

Figure 54 : Capture d'écran du questionnaire (1)

La mise en place de ce filtre conditionnel offre la possibilité de détailler notre analyse uniquement lorsque cela est nécessaire.

Cela implique que lorsque nous sommes face à une unité non pragmatique, nous cliquons, dans la majorité des cas, uniquement sur le bouton *Non* sans expliciter l'analyse.

Grille de repérage des marqueurs pragmatiques Finir plus tard Sortir et effacer vos réponses

* Constate-t-on une persistance du terme analysé dans cet énoncé ?

Oui Non

* Constate-t-on une attrition phonologique du terme analysé dans cet énoncé ?

Oui Non

Figure 55 : Capture d'écran du questionnaire (2)

Nous créons alors autant d'enquêtes que de marqueurs analysés en utilisant la fonction « copier » proposée par le logiciel LimeSurvey. Pour réaliser cette manipulation directement sur le logiciel et ainsi éviter de recommencer tout le processus de création de questionnaire, nous cliquons, sur la liste des enquêtes sur l'option « créer un nouveau questionnaire ».

Enquêtes-Rennes 2 Configuration Questionnaires Questionnaire(s) activé(s) 15 destais_c

Créer un nouveau questionnaire

Liste des questionnaires

Chercher : Statut : Activé Chercher Réinitialiser

<input type="checkbox"/>	ID du questionnaire	Statut	Titre	Créé	Propriétaire	Réponses anonymisées	Partielles	Complètes	Total	Groupe fermé	
<input type="checkbox"/>	244768	▶	Grille de repérage des marqueurs pragmatiques	18.11.2022	destais_c	Non	3	417	420	Non	
<input type="checkbox"/>	132445	▶	Grille de repérages des marqueurs pragmatiques (2)	28.11.2022	destais_c	Non	0	17	17	Non	
<input type="checkbox"/>	778453	▶	Distinction entre CT et MD (1)	29.11.2022	destais_c	Non	0	4	4	Non	

Figure 56 : Capture d'écran du logiciel LimeSurvey - liste des questionnaires

La fenêtre initiale de création de questionnaire apparait et nous pouvons cliquer sur l'option « copier » :

Enquêtes-Rennes 2 Configuration Questionnaires Questionnaire(s) activé(s) 15 destais_c

Sauvegarder Enregistrer et fermer Fermer

Créer, importer ou copier un questionnaire

Créer Importer Copier

Langue de base : Français *Ce paramètre ne pourra plus être modifié par la suite !

Titre du questionnaire : Obligatoire

Options générales

URL de fin :

Résolution de l'ID :

Figure 57 : Capture d'écran de la fonction « copier un questionnaire » (1)

Nous choisissons alors le questionnaire que nous souhaitons copier puis nous attribuons un nouveau titre au questionnaire qui sera créé ensuite. L'option « Convertir les liens de ressource et les champs d'expression » est automatiquement activée par le logiciel, nous la laissons donc active. Les autres options sont, par défaut, désactivées. Pour cette fois, nous sélectionnons l'option « Exclure les réponses » car nous copions un questionnaire, *Distinction entre CT et MD (1)*, pour lequel il y a déjà des réponses que nous ne souhaitons pas sauvegarder pour l'enquête *Distinction entre CT et MD (2)*, étant donné que le marqueur analysé n'est plus le même.

Enquêtes-Rennes 2 Configuration - Questionnaires - Questionnaire(s) activé(s) 15 destais_c

Sauvegarder Enregistrer et fermer Fermer

Créer, importer ou copier un questionnaire

Créer Importer Copier

Sélectionner le questionnaire à copier : Obligatoire

Nouveau titre du questionnaire : Obligatoire

Nouveau numéro de questionnaire : Optionnel

Convertir les liens de ressource et les champs d'expression ? Oui

Exclure les quotas ? Non

Exclure les permissions du questionnaire ? Non

Exclure les réponses ? Oui

Réinitialiser les conditions et filtres ? Non

Réinitialiser les dates et heures de lancement et d'expiration ? Non

Figure 58 : Capture d'écran de la fonction « copier un questionnaire » (2)

C'est ainsi que nous procédons pour dupliquer autant de fois que nécessaire nos questionnaires. En créant ces enquêtes via le logiciel LimeSurvey le temps d'analyse est optimisé et nous enregistrons tous les énoncés analysés : que le terme soit une unité lexicale, une unité grammaticale ou un marqueur pragmatique.

B. Application de cet outil sur toutes les listes créées par le logiciel AntConc

L'analyse des énoncés se réalise alors en quatre temps. La première étape, que nous avons détaillée supra, est l'exportation de la liste, sous forme de tableau, des résultats de fouilles proposée par AntConc. Ce document permet de prendre en compte les métadonnées de l'analyse, notamment le nom des auteur·e·s ou encore la date de publication des romans afin de pouvoir émettre des hypothèses sur l'utilisation d'un marqueur en fonction de l'époque ou du style d'écriture d'un·e auteur·e. En revanche, la mise en page, en colonnes, rend difficile la lecture du contexte pour déterminer si l'unité analysée est lexicale, grammaticale ou pragmatique. Nous utilisons finalement, pour cette partie de l'analyse, la liste d'occurrences disponible directement sur le logiciel.

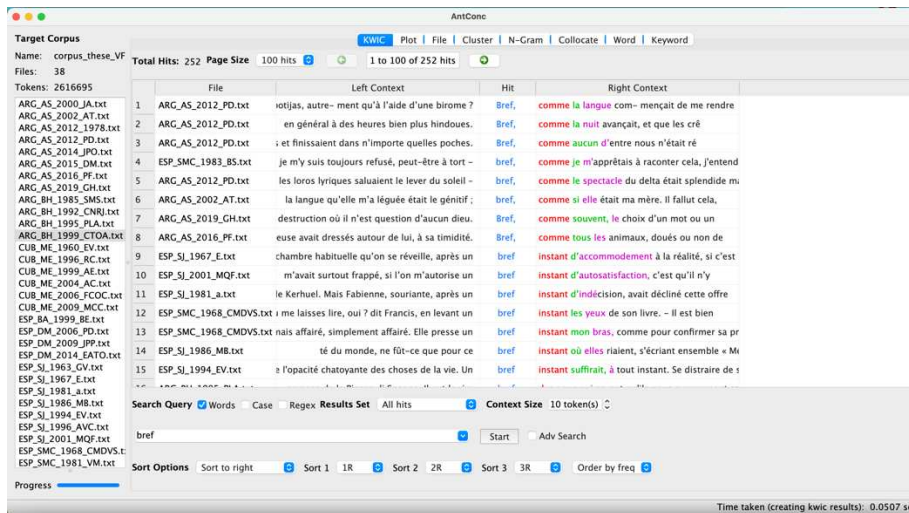


Figure 59 : Capture d'écran du logiciel AntConc listant les occurrences de « bref »

L'unité analysée apparaît en bleu sur l'écran et le cotexte direct droit en rouge. La possibilité de cliquer sur l'unité et d'avoir accès à l'extrait complet est un avantage principal de cette mise en page et de ce logiciel.

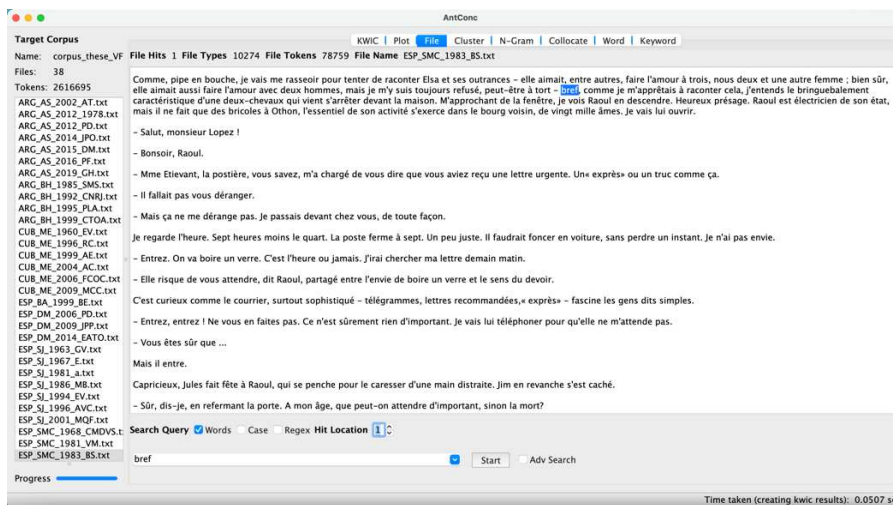


Figure 60 : Capture d'écran de l'extrait complet disponible sur le logiciel AntConc

Grâce à cette modalité d'affichage, nous prenons en compte le contexte large de l'énoncé. Il est possible, en utilisant la barre de défilement latérale, d'accéder à l'entièreté du fichier et de lire le contexte précédant ou suivant.

La deuxième étape consiste à répondre aux questions de l'enquête. Pour ce faire, nous divisons l'écran en deux, une partie affichant l'enquête et l'autre l'énoncé.

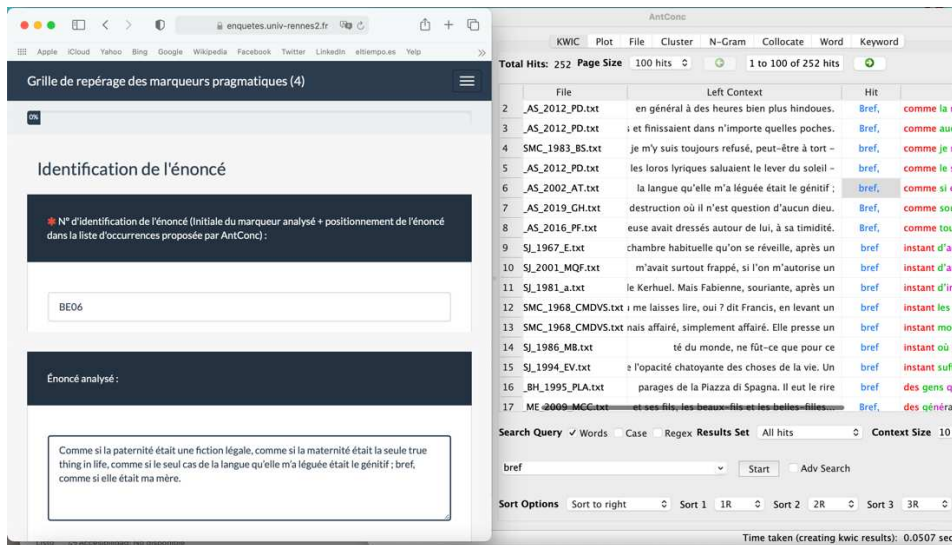


Figure 61 : Capture d'écran de la disposition de notre écran au moment de l'analyse des occurrences

Une réponse au questionnaire équivaut alors à l'analyse d'un énoncé. Nous dupliquons la grille de repérage des marqueurs pragmatiques quatre fois, pour l'analyse de chaque terme : *bref* (et ses variantes), *voilà* (et ses variantes), *c'est que* (et ses variantes) et *mais*. Nous répétons ce processus avec l'enquête de distinction entre connecteurs textuels et marqueurs discursifs.

La troisième étape consiste à interpréter les résultats donnés par le logiciel LimeSurvey. Grâce au premier questionnaire mis en place, nous pouvons isoler les énoncés dans lesquels les unités qui nous intéressent fonctionnent uniquement comme marqueurs pragmatiques. Ceux-ci sont ensuite analysés en répondant à la seconde enquête. Celle-ci nous permet d'identifier le nombre de connecteurs textuels et de marqueurs discursifs dans notre corpus. Nous nous confrontons à deux obstacles à ce moment-là. En effet, nous nous rendons compte, au moment de l'analyse de l'unité *bref* comme marqueur pragmatique, que celle-ci fonctionne toujours comme connecteur textuel dans notre corpus. En effet, elle est toujours liée, dans les énoncés analysés, au cotexte précédent. Ce constat nous amène à abandonner l'analyse de cette unité, notre thèse étant dédiée aux marqueurs discursifs.

La seconde difficulté rencontrée concerne le nombre très élevé d'occurrences de *mais* qui nous interdit pas de suivre exactement le même protocole. En effet, comme nous le précisons dans le chapitre dédié à cette unité, nous listons 12 039 occurrences de *mais* dans notre corpus.

La quatrième et dernière étape de notre repérage manuel des marqueurs discursifs consiste à identifier, à partir du cadre théorique et des travaux de chercheur·e·s spécialisé·e·s dans l'étude de chaque marqueur, les différentes valeurs des unités *voilà*, *c'est que* et *mais*.

Conclusion de la partie 1

Cette première partie de notre thèse présente la méthodologie que nous avons adoptée pour constituer une base de données digitales de ressources textuelles : notre corpus. Celui-ci possède la particularité d'être élaboré en synergie avec le projet européen Erasmus + DECLAME'FLE qui met à disposition de la communauté enseignant·e un espace collaboratif de ressources didactiques et de matériel pédagogique, coconstruit pour l'enseignement du FLE à partir d'un corpus de romans écrits en français par des auteur·e·s translingues de langues premières diverses. De notre côté, nous créons un corpus regroupant des romans d'auteur·e·s né·e·s dans des pays différents mais partageant la même langue première : l'espagnol.

Ce corpus, comprenant exclusivement des œuvres contemporaines, est entièrement protégé par les droits d'auteur, aucune de ces œuvres n'étant tombée dans le domaine public. En conséquence, nous nous engageons à respecter rigoureusement ces droits en ne diffusant que les extraits que nous sommes légalement autorisée à publier. En effet, bien que les maisons d'édition nous autorisent à analyser et à stocker sur notre ordinateur personnel les œuvres, leur diffusion est restreinte à de courts extraits lorsqu'elles sont destinées à un public plus large. Cependant, ces extraits peuvent être plus conséquents lorsqu'ils sont distribués à nos étudiant·e·s, dans le cadre de l'exception pédagogique. C'est pour cette raison que, malgré notre volonté d'inscrire notre corpus dans une démarche FAIR, nous nous heurtons à des contraintes, notamment l'impossibilité de mettre en ligne, même sous embargo, les romans qui deviendront publics dans plusieurs décennies. Malgré cette restriction, ce projet de mise en ligne suscite une réflexion concernant le nommage et l'arborescence de nos fichiers dans notre ordinateur, il nous donne aussi la possibilité de collaborer à la réalisation d'un script pour l'automatisation de la publication de données sur la plateforme Nakala.

Le corpus, composé de 38 romans, est divisé en deux parties : un corpus principal et un corpus satellite. Le premier regroupe les romans abordant des thèmes liés à l'exil, à l'arrivée dans un nouveau pays ou encore l'apprentissage de la langue française, et est utilisé dans le cadre de nos expériences pédagogiques. Le second, dans lequel nous retrouvons les romans écrits par les auteur·e·s choisi·e·s mais n'abordant pas ces différentes thématiques, est analysé en même temps que le corpus principal lors de l'analyse linguistique. En effet, si les thèmes ne semblent pas faire particulièrement écho aux intérêts ou aux parcours d'apprenant·e·s FLE, la langue est, pour nous, tout à fait pertinente à analyser.

L'analyse de ce corpus implique l'utilisation de deux outils : le logiciel de lexométrie AntConc et la plateforme de création de questionnaires LimeSurvey.

Le choix d'AntConc pour l'analyse linguistique de notre corpus est motivé par plusieurs raisons. La première est que ce logiciel nous donne la possibilité d'analyser notre corpus à partir d'un document regroupant tous les romans sauvegardés directement sur notre appareil. Cela implique que les données ne sont jamais collectées par le logiciel et donc que le droit d'auteur est totalement respecté. De plus, AntConc possède les fonctionnalités nécessaires à notre analyse : le concordancier, la visualisation de l'énoncé dans un extrait plus large et la possibilité de visualiser l'emploi des unités dans les romans avec la fonctionnalité PLOT, tout en offrant une prise en main tout à fait accessible.

LimeSurvey, de son côté, nous permet de conserver les différentes analyses manuelles menées sur notre corpus. En effet, comme nous ne pouvons pas détecter de manière automatique les marqueurs discursifs, nous devons analyser chaque unité en contexte pour déterminer sa fonction au sein de l'énoncé. Les deux questionnaires créés via cette plateforme nous permettent de distinguer les correspondants non-discursifs des unités analysées des marqueurs pragmatiques, puis, au sein des marqueurs pragmatiques, les connecteurs textuels des marqueurs discursifs.

Nous rendons compte, dans la seconde partie de cette étude, des résultats des analyses des unités *voilà, c'est que et mais*.

Partie 2 : Analyse de la représentation de la langue orale dans les romans contemporains d'auteur·e·s non francophones natif·ve·s : une étude sur les marqueurs discursifs

Après une première partie dédiée à la méthodologie de création du corpus, au traitement des données et à l'analyse de ces dernières, nous nous concentrons, dans cette deuxième partie, sur l'analyse des marqueurs discursifs présents dans les romans de notre corpus. Nous consacrons le quatrième chapitre de cette thèse à la présentation du cadre de référence et des travaux qui soutiennent scientifiquement les analyses menées. Ensuite, nous présentons, dans les chapitres cinq, six et sept, les marqueurs sur lesquels nous avons choisi de nous concentrer : *voilà, c'est que et mais*.

Chapitre 4 : Cadre de référence pour l'analyse des marqueurs discursifs

Le point de départ de notre travail est un constat formulé, entre autres, par Delahaie (2011) ou encore Surcouf et Ausoni (2022) : les apprenant·e·s de FLE sont nombreux à remarquer un fort décalage entre la langue qu'ils·elles ont apprise en cours et celle à laquelle ils·elles sont confronté·e·s en communiquant avec un·e locuteur·rice natif·ve. Durán et McCool (2003, cités par Surcouf et Ausoni, 2022 : 133) s'interrogent, à propos de la langue parlée par les locuteur·rice·s natif·ve·s « If this is French, then what did I learn in school ? » De son côté, Katalin Molnár écrit : « jariv an Frans é la, stupéfaksion total : mé il parl koi, sé janla ? [...] le fransé parlé ? Ébin, chavé pa ske sète » (Molnar, 1999 : 17 citée par Surcouf et Ausoni, 2022 : 133).

La cause de ce décalage est la suivante : le français enseigné en cours de FLE est un français normé. En examinant la norme de Valdman (2000), qui estime qu'une « norme pédagogique doit refléter le comportement observable des locuteurs de la langue cible » (Valdman, 2000 : 657, cité par Surcouf et Ausoni, 2022 : 136), Surcouf et Ausoni remarquent que celle-ci priorise des faits de langue qui ne sont pas ceux les plus utilisés par les locuteur·rice·s et donnent deux exemples : celui de l'utilisation de *nous* et *on*, ainsi que celui de l'utilisation de *ne ... pas*. Pour le premier exemple, la *Grammaire méthodique du français* (2009) précise que l'utilisation de *on* à la place de *nous* est un phénomène oral et qu'il relève

surtout d'un registre familial. Or, une étude de Fonseca-Greber et Waugh, (2003) citée par Surcouf et Ausoni (2022), déclare que dans les conversations quotidiennes, *on* est utilisé à 99% par les locuteur·rice·s. Dans le cas du second exemple, la grammaire écrit que « le discours oral comporte certaines simplifications, comme l'omission régulière du *ne* négatif » (Riegel et al., 2009 : 64 cités par Surcouf et Ausoni, 2022 : 140). Pour ces auteurs, « parler de “simplification” ou d’“omission”, c'est sous-entendre que la forme première serait ne ... pas, c'est-à-dire celle de l'écrit normé » (2022 : 140), or, selon une étude de Blanche-Benveniste (2003) « *ne* n'apparaît que deux fois sur dix dans les conversations » (Surcouf et Ausoni, 2022 : 140). Il est précisé, pour ce dernier exemple, que Valdman, en faveur d'une norme reflétant la langue parlée par les locuteurs de la langue cible, déconseille « l'utilisation de la part d'alloglottes de traits associés au niveau de langue familier tels que l'omission de la particule négative *ne* » en expliquant que cela « choquerait provenant d'une personne censée avoir appris le français en milieu scolaire » (Valdman, 2000 : 657 cité par Surcouf et Ausoni, 2022 : 141).

Dans le but de réduire le décalage ressenti par les apprenant·e·s, nous souhaitons, par notre thèse, contribuer à l'introduction, en cours de FLE, d'une langue telle qu'elle est parlée par les locuteur·rice·s au quotidien. Si cette variation de la langue française est parfois présentée comme une langue « relâchée » (Vicari, 2016), nous préférons la qualifier d'« informelle », cet adjectif nous paraissant moins connoté que le premier. Nous formulons l'hypothèse suivante : si les apprenant·e·s de FLE apprennent, en plus du français normé déjà enseigné, un français informel, tel qu'il est parlé au quotidien par les locuteur·rice·s francophones, le décalage entre la langue apprise en cours et celle entendue une fois arrivé·e·s en France sera moindre.

Pour atteindre notre objectif, nous analysons et didactisons le style oral, un processus visant à représenter la langue orale à l'écrit, à travers un corpus de romans contemporains. Ce chapitre est consacré au cadre théorique qui régit notre analyse. Dans un premier point, nous détaillons les caractéristiques du style oral en littérature. Nous soulignons dès le départ que notre travail se concentre sur une seule caractéristique du style oral tel qu'il se manifeste dans la littérature : les marqueurs discursifs. Pour comprendre le fonctionnement de ces unités, nous exposons, dans un deuxième point, le processus de pragmatization auquel les marqueurs discursifs sont soumis, avant de définir, dans un troisième et dernier point, la notion de marqueur discursif.

2.4.1. Le style oral en littérature

L'imitation de la langue parlée dans la littérature est un sujet qui a été particulièrement étudié par Rouayrenc, qui définit « l'oral dans l'écrit » (1991) comme une manière d'écrire qui cherche à « restituer l'oral » (*ibid.* : 20). Cette restitution de l'oral passe par l'utilisation de phénomènes linguistiques associés à la langue orale ou familière, allant à l'encontre de la norme. Elle propose notamment une analyse des ouvrages de Ramuz, qui a rejeté « la langue de la Norme dans laquelle il ne voit qu'un “français académique” » (Rouayrenc, 2000 : 107), affirmant :

je me refuse de voir dans cette langue « classique » la langue unique, ayant servi, devant servir, en tant que langue codifiée une fois pour toutes, à tous ceux qui s'expriment en français. Car il y a eu, il y encore des centaines de français (Ramuz, 1929, cité par Rouayrenc, 2000 : 107).

Ce phénomène est également étudié par Luzzati et Luzzati, qui s'intéressent au « style oralisé » qu'ils définissent comme une manière « d'obtenir un effet d'oralisation » plutôt qu'une utilisation de « structures véritablement orales » (1987 : 15), ainsi que par Manzato, qui évoque un « oral imité » : un style qui consiste « à sélectionner un certain nombre de caractéristiques [...] dans l'intention de rendre l'oral à l'écrit » (2020 : 2).

De notre côté, nous définissons le style oral comme un procédé d'écriture visant à imiter la langue telle qu'elle est utilisée, à l'oral, par les locuteur·ice·s francophones. En nous intéressant à ce style d'écriture, nous remarquons que nous nous confrontons à plusieurs idées communément admises concernant la langue orale et la langue écrite, ainsi qu'à une terminologie très vaste.

Dans cette partie, nous revenons tout d'abord sur une idée véhiculée par les travaux saussuriens : celle selon laquelle l'écrit est appréhendé comme une transcription de la vraie langue (la langue orale). Nous observons également que d'autres auteur·e·s présentent un constat totalement différent. En effet, selon Bidaud et Megherbi, les modes d'évaluation de l'Éducation Nationale « qui considèrent la maîtrise de la langue uniquement dans sa modalité écrite » (2005 : 19) laissent penser que pendant la scolarisation, l'accent est particulièrement mis sur l'aspect écrit de la langue, considéré alors comme « la langue du bon français », aux dépens de la langue orale, « la langue du mauvais français ». Après avoir défini ce qu'est la langue, nous rendons compte, dans un premier point, de ces avis divergents concernant les relations entre la langue orale et la langue écrite. Nous répondons notamment aux

interrogations suivantes : qu'est-ce que la langue orale ? Et la langue écrite ? Est-il possible de les opposer au point de les envisager comme deux langues différentes ? Pourquoi ?

Dans un deuxième point, nous nous intéressons à une troisième et dernière idée communément admise : celle attestant que le style oral en littérature est associé à des personnages d'origine dite populaire. Si nous présentons des exemples qui prouvent que cette idée s'avère juste dans certains cas, nous observons également que cette affirmation doit être nuancée et que le style oral en littérature n'est pas uniquement réservé à ce type de personnages.

Pour terminer, nous présentons, dans un dernier point, quelques marques du style oral observables dans notre corpus.

A. Le style oral : oral vs écrit ?

Pour pouvoir définir de la manière la plus précise possible ce que nous entendons par « langue orale » et « langue écrite », il convient tout d'abord de donner la définition de ce qu'est la langue. Si la définition de Saussure (1968), citée par Turpin, pose que « langue et langage ne sont qu'une même chose », il existe tout de même une nuance, apportée dans la suite de la définition : « l'un [le langage] et la généralisation de l'autre [la langue] » (Saussure, 1968, cité par Turpin, 1993 : 159). De notre côté, nous nous concentrons sur la langue, plus particulièrement la langue française, et ses différents aspects.

La langue est définie par Turpin, qui s'appuie sur les travaux de Saussure (1968) et ceux de Whitney (1875, 1876), comme un « système » formé par « un certain nombre d'objets extérieurs que l'esprit utilise comme signes » (Saussure 1968, cité par Turpin, 1993 : 160). Cette idée de signe est reprise par les définitions citées par de Robillard (2008 : 11) : « Ensemble de signes linguistiques et de règles de combinaison de ces signes entre eux, qui constitue l'instrument de communication d'une communauté » pour le Dictionnaire universel, ou encore « instrument de communication, [...] système de signes vocaux spécifiques aux membres d'une même communauté » selon Dubois *et al.* (1994). Ces définitions affirment l'idée d'un système, composé de signes, et ajoutent que celui-ci permet la communication entre les « membres d'une même communauté ».

De plus, selon López Serena (2007 : 69), Saussure et les « néo-grammaticiens » se font l'écho d'une ancienne tradition selon laquelle la langue est construite par «(i) el referente de la

comunicación : realidad o pensamiento, (ii) el lenguaje (hablado) y (iii) la escritura³³ ». Nous observons, dans cette définition, la mention de deux éléments sur lesquels nous allons à présent nous concentrer : les notions de langue parlée et d'écriture.

Afin de définir de manière plus précise la notion de style oral, il est nécessaire de comprendre ce qu'est l'écrit, ce qu'est l'oral et quelles sont leurs relations. Pour Saussure (cité par Authier-Revuz, 1979 : 76) « la langue et l'écriture sont deux systèmes de signes distincts ; la seule raison d'être de l'écriture est de représenter la langue ». Cette idée est également partagée par Bloomfield : « l'écriture n'est pas la langue, mais un simple moyen de l'enregistrer à l'aide de signes visibles » (Bloomfield, 1933 cité par Authier-Revuz, 1979 : 76). À partir des travaux de ces deux auteurs, Authier-Revuz explique que « dans les textes fondateurs de la linguistique, le principe du primat de l'oral dans l'étude des langues et du langage va de pair avec une conception strictement instrumentale de l'écriture, en tant que reproduction visible du discours oral » (1979 : 76). Ainsi, comme nous l'avons évoqué dans l'introduction de cette partie, l'écriture apparaît uniquement comme un moyen de transcrire la langue parlée. C'est ce qu'explique López Serena qui, toujours en se fondant sur les travaux de Saussure, explique qu'en vertu de la citation mentionnée supra, « la langue parlée est considérée comme l'expression directe de la pensée » alors que l'écriture « est réduite à la représentation des sons de la langue parlée » (2007 : 69). En citant Cano (1996 : 376), l'auteure indique également que selon le *Cours de linguistique générale* de Saussure, la langue orale est l'unique langue « vivante » et « naturelle » tandis que l'écrit, lui, serait « artificiel ». Cependant, l'écriture est la seule manière de conserver des « manifestations linguistiques » des siècles passés (López Serena, 2007 : 71) et est utilisée pour l'observation et l'étude de la langue.

Comme nous le précisons dès l'introduction de ce point, l'idée selon laquelle la langue orale est la vraie langue a depuis été remise en question. En effet, contrairement à ce que soutient la théorie saussurienne, l'écriture ne représente pas seulement « une forme de vide de la langue » (Millet, 1991 : 161), mais bien un aspect distinct de celle-ci. Bidaud et Megherbi expliquent dans leurs travaux que l'écrit et l'oral ne sont pas des « adversaires », mais « sont généralement des collaborateurs très efficaces » (2005 : 20). La relation entre l'oral et l'écrit ne se limite donc pas uniquement à une relation de transcription. Cappeau explique que la relation entre l'oral et l'écrit

³³ « (i) le référent de la communication : réalité ou pensée, (ii) le langage (parlé) et (iii) l'écriture » - traduction réalisée par nos soins

connait de multiples interprétations : elle peut être présentée comme une « simple » alternance de codes [...] ou bien une césure bien plus profonde (l'oral et l'écrit sont parfois considérés comme deux langues différentes, tentation qui affleure lorsque l'on s'intéresse à la syntaxe). (Cappeau, 2017 : §1)

Considérer l'oral et l'écrit comme deux langues différentes, « c'est courir le risque de dissocier l'unité de la langue » (Gadet et Mezière, 1986 : 57) et ce n'est pas la position que nous adoptons.

La seconde idée sur laquelle nous souhaitons revenir concerne un autre lieu commun sur la relation entre écrit et oral : la langue écrite est plus correcte que la langue orale. En effet, par rapport à la langue écrite, plus normée, la langue orale se caractérise par certains phénomènes tels que les hésitations et les répétitions, considérés, à tort, comme des « déchets dont il faudrait se débarrasser » (Deulofeu, 2010 : 193). Bidaud et Megherbi observent que « l'opposition entre langage écrit et langage oral a longtemps été une affaire de lutte entre la langue du bon français, l'écrit, et la langue du mauvais français, le parlé. » (2005 : 19). Cette opposition entre « bon » et « mauvais » français, cache également une opposition liée à la classe sociale et selon laquelle la langue écrite, la bonne langue, serait réservée à une certaine catégorie sociale, les « riches » (*ibid.*) tandis que la langue orale, la mauvaise, serait la langue des « pauvres » (*ibid.*). Cette dernière est parfois qualifiée de « populaire », ce qui constitue, pour Ducard, « une opération de division sociale de la langue » (2016 : 795). Il explique que « l'espace de l'école [...] est toujours le lieu de la confrontation inégalitaire entre des pratiques socialement différenciées de la langue et une pratique normative » (*ibid.* : 806), avant de préciser que

c'est par cette confrontation avec une langue instituée en norme que s'élabore une conscience linguistique, selon un schéma spéculaire orienté selon une ligne de fuite qui relie la parole, orale et écrite, d'un sujet aux images d'un idéal de langue, par les injonctions qui lui sont faites et les modèles qui lui sont donnés (*ibid.*).

Ainsi, nous aurions d'un côté la langue écrite, normée, celle qui prime dans le contexte scolaire, et d'un autre côté, la langue orale, considérée comme moins correcte que la langue écrite, familière et populaire. Or, il convient de préciser dès maintenant qu'il existe plusieurs manières de s'exprimer, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, et que celles-ci rendent plus floues les

frontières entre la langue orale et la langue écrite. En effet, comme le précisent Koch et Oesterreicher « une lettre personnelle entre amis, quoique réalisée par “écrit” n’est pas un spécimen du langage “écrit” » (2001 : 584). Nous pouvons ajouter que les messages de type SMS, courriels, messages sur les forums (Cappeau, 2017) ou encore les réseaux sociaux sont également des productions réalisées par écrit sans forcément suivre les codes et les normes associés à l’écrit. D’un autre côté, une allocution présidentielle, par exemple, bien que réalisée à l’oral, suivra une structure respectueuse des normes du texte écrit. Cela s’explique par le fait que, comme l’expliquent Bidaud et Megherbi

les différences [entre langue orale et langue écrite] s’inscrivent sur un continuum allant d’activités à dominante formelle contrainte (lettre administrative, rédaction de textes, discours politiques, etc.) à des activités à dominante informelle (lettre à un ami, conversation classique, etc.) (2005 : 20).

Ces auteurs précisent ensuite que, même s’il existe des caractéristiques propres à l’écrit et à l’oral, ce sont finalement « les différences extra-linguistiques qui pourraient les opposer radicalement » (*ibid.*).

Il est possible, selon Favart (2010), de remplacer les oppositions « écrit/oral » ou « formel/informel » par les termes « immédiat » et « distance », empruntés à Koch et Oesterreicher (2001). En effet, elle explique qu’à l’inverse des oppositions mentionnées précédemment, « ces termes [immédiat et distance] ne constituent pas une dichotomie [...] mais correspondent aux deux extrémités d’un continuum communicatif » (2010 : 191). Elle propose également un tableau avec les paramètres communicatifs propres à chaque terme :

Immédiat	Distance
Communication privée	Communication publique
Interlocuteur intime	Interlocuteur inconnu
Émotionnalité forte	Émotionnalité faible
Ancrage actionnel et situationnel	Détachement actionnel et situationnel
Ancrage référentiel dans la situation	Détachement référentiel dans la situation
Co-présence spatio-temporelle	Séparation spatio-temporelle
Coopération communicative intense	Coopération communicative minimale
Dialogue	Monologue

Communication spontanée	Communication préparée
Liberté thématique	Fixation thématique
[...]	[...]

Tableau 3 : « Paramètres communicatifs de l'immédiat et de la distance (Koch et Oestreich, 2001 : 586) » (Favart, 2010 : 191)

Dans le cadre de notre thèse, nous analysons la présence de phénomènes propres à la langue orale, correspondant à la colonne « immédiat » du tableau, sur un corpus littéraire écrit qui représente, de son côté, la colonne « distance ». En analysant notre corpus à travers le prisme du tableau proposé par Favart, nous devrions observer des paramètres communicatifs « distants » dans les passages narratifs et trouver le style oral dans les situations de dialogues entre les personnages. En effet, la narration dans un roman peut être assimilée à un monologue, à une communication publique et préparée à destination d'interlocuteur·rice·s inconnu·e·s, les lecteur·rice·s, tandis que les moments de dialogues constituent souvent des espaces de communication privée avec des interlocuteur·rice·s intimes, une forte émotionnalité, comme le montrent parfois les signes de ponctuation. En revanche, étant donné qu'il s'agit d'une imitation de la langue parlée, celle-ci n'est jamais spontanée, mais représentée par l'auteur·e. Nous sommes alors en droit de nous demander quel oral est représenté par les auteur·e·s et en particulier si leur but est de caractériser le milieu social d'un personnage en forçant le trait « populaire » de son parlé.

B. Le style oral, caractéristique d'une langue populaire ?

Si nous considérons le style oral comme une imitation, une représentation de la langue telle qu'elle est parlée, il nous faut maintenant établir les caractéristiques de cette langue.

Comme l'indiquent Blanche-Benveniste et Bilger « les travaux portant sur le langage "parlé" » (1999 : 21) le définissent par des adjectifs tels que « populaire (cf. Guiraud, 1965) », « familier », « non conventionnel (cf. Caron, 1992) », « non standard » et « informel », terme que nous employons dans le cadre de notre analyse en opposition à celui de langue normée. En effet, en nous concentrant sur l'imitation de la langue parlée en littérature, nous ne pouvons pas parler de langue spontanée, bien que ce soit la langue que le style oral vise à représenter. Pour Blanche-Benveniste et Bilger, la langue orale spontanée, et plus précisément l'expression « oral spontané », « renvoie implicitement à un usage particulier

et restreint de la langue orale : le “parler familier ou relâché” » (1999 : 21). Comme nous l'avons déjà dit précédemment, il existe une connotation négative lorsque nous opposons la langue orale, relâchée, familière ou encore informelle, à la langue écrite, qui représente un certain idéal. L'écriture étant le moyen de transmission utilisé en littérature, un domaine sérieux régi par des règles et normes, il est naturel de s'attendre à ce qu'un certain registre de langue soit employé. Or, des auteur·e·s comme Ramuz n'adoptent pas cette langue normée, lui préférant une langue qui leur soit propre :

nous avons ici deux langues : une qui passait pour « la bonne », mais dont nous nous servions mal parce qu'elle n'était pas à nous, l'autre qui était soi-disant pleine de fautes, mais dont nous nous servions bien parce qu'elle était à nous (Ramuz, 1929 cité par Rouayrenc, 2000 : 107).

En refusant d'adopter une langue formelle et normée, les auteur·e·s peuvent être amenés à exagérer la manière de parler de certains de leurs personnages. Dans ses travaux à propos de l'œuvre de Ramuz, Rouayrenc précise qu'« on n'a évidemment pas manqué de remarquer que les paysans et les vigneron·ne·s ne parlent pas la langue que leur prêche Ramuz » (2000 : 107). La raison en est la suivante : comme le précise Manzato (2020), nous observons, en littérature, une imitation de la langue parlée. Celle-ci est réalisée par un·e auteur·e qui, selon ses propres perceptions et biais, produira un style oral. Cela peut finalement induire une « instrumentalisation de la langue » (Manzato, 2020 : 4) de la part des auteur·e·s qui souhaitent « faire parler le peuple » (Rouayrenc, 2000 : 106) ou encore conduire, comme l'indique Cappeau, à « une représentation écrite qui met en évidence certains traits de la parole, ce qui conduit à déprécier – avec plus ou moins d'humour et de distance – l'oral du locuteur » (2017 : §3). Il précise également que « cette pratique est ancienne dans la littérature, où des graphies étranges sont utilisées pour relier un locuteur à une classe sociale (et principalement pour le déconsidérer) » (*ibid.* : §4). C'est pourquoi ce style d'écriture est principalement utilisé dans le discours rapporté, et notamment dans le discours direct. Il sert alors parfois à mettre en évidence la condition sociale du personnage qui prend la parole. En France, comme l'indique Rouayrenc, il faut attendre les œuvres de Céline pour que la partie narrative comporte des éléments propres à une langue informelle, plus proche de la langue parlée. Selon Rouayrenc, les œuvres de Céline, et notamment l'introduction d'un registre informel dans la narration, ont permis un changement de perception vis-à-vis de ce type de langue : « ce qui était perçu comme populaire n'est plus considéré que comme oralisé » (2015 : 1).

S'opposant à une langue normée et soutenue qui « devrait se confondre sinon avec le style sublime, du moins avec le style soutenu, qui convient aux genres sérieux » (Backès, 2000 : 330), tels que la littérature, la langue informelle est associée à des personnages de classes sociales populaires. C'est pourquoi certaines caractéristiques du style oral, comme la représentation du parlé par une orthographe « aménagée », « connotent souvent une langue "relâchée" qui est généralement l'apanage de personnages marqués sociologiquement » (Bilger, 2000 : 152).

Or, cette langue informelle ou relâchée n'est pas l'apanage des classes sociales populaires. Comme l'écrit Gadet, il existe une « confusion entre français parlé et français populaire, comme si le "peuple" était le seul à parler autrement qu'il n'écrit » (1989 : 119). Elle refuse les jugements :

qui tendent à étendre à la langue les qualificatifs qu'ils prêtent à ceux qui la parlent, et désignent comme « populaire » ou « familier » des traits communs à l'ensemble de la population (comme la chute du ne de négation) (*ibid.*).

Nous constatons donc que des caractéristiques propres à la langue parlée spontanée, ou à « l'immédiat » (Favart, 2010), telles que la chute du « ne » dans la négation ou l'emploi de « on » à la place de « nous », sont des phénomènes répandus chez les locuteur·rice·s francophones, quel que soit leur statut social. Or, en oralisant l'écriture, les phénomènes linguistiques employés au style oral sont parfois utilisés par les auteur·e·s pour renforcer le caractère populaire de leur(s) personnage(s). Personnellement, nous souhaitons mettre en contact nos apprenant·e·s avec un style oral qui, par un travail d'écriture, imite la langue telle que les locuteur·rice·s natif·ve·s la parlent au quotidien. Cette langue est parfois informelle, familière, voire relâchée à l'occasion, mais elle ne doit pas être source de stigmatisation sociale.

Selon Rouayrenc (2015) citée par Manzato, les auteur·e·s peuvent employer trois types de phénomènes linguistiques pour « connoter l'oralité dans leurs romans » (2020 : 5) et ainsi essayer de représenter la langue parlée. Les premiers sont « les atteintes à la Norme » dont l'exemple donné est « le phénomène du "que" en tête de l'incise » pouvant être illustré par un extrait du roman *La Danse de l'araignée* : « Grandir, qu'il dit » (Alcoba, 2017)³⁴. Les deuxièmes phénomènes sont « des marques de registres » parmi lesquelles nous retrouvons « des phénomènes de dislocations » tels que cet extrait provenant du roman *Le Grand voyage* :

³⁴ *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, 2017, Gallimard.

« C'est ça qu'il veut dire, le gars de Semur. » (Semprún, 1963)³⁵. Ensuite, les troisièmes et derniers types sont ce que Rouayrenc définit comme « des faits propres à l'oral qui ne sont ni des atteintes à la Norme ni des marques de registre ». Elle donne l'exemple de « la marque de suppression du 'e' caduc » (2020 : 5) à l'écrit, phénomène observable dans le roman *Mes premières défaites* : « J'fais c'que j'veux, avec mes cheveux ! » (Amigorena : 2012)³⁶.

La notion de marques de registre est un point important lors de l'analyse du style oral d'un roman. En effet comme l'indiquent Luzzati et Luzzati « l'oral et le familier relèvent de deux ordres distincts » : l'oral « se caractérise par une organisation du discours spécifique » tandis que le familier est « situé dans l'échelle du niveau de langue, essentiellement en fonction de la nature du lexique utilisé ». (1987 : 15) Ainsi, il ne suffit pas d'intégrer à son écriture un lexique propre à un registre de langue familier pour lui donner un style oral. En prenant comme exemple une page d'un roman de Céline, Luzzati et Luzzati écrivent que malgré un lexique familier, « la ponctuation, la régularité de la syntaxe, l'absence d'hésitations et de "ratés", dénotent le code écrit » (*ibid.*). Ils·elles estiment d'ailleurs que des auteurs tels que Céline ou Queneau, réputés pour le style oral de leurs ouvrages « n'utilisent donc guère que des signes d'oralisation qui ne correspondent pas toujours à des réalités de l'oral », « il s'agit notamment du vocabulaire argotique ou familier » ou « de quelques orthographes phonétisées » (*ibid.* : 17).

Initialement présent dans les passages de discours rapporté des romans, notamment lors des prises de parole des personnages de classe populaire, le style oral se retrouve désormais dans la narration. Bien qu'il soit encore parfois utilisé par certain·e·s auteur·e·s, comme nous le verrons dans le point suivant, pour marquer la classe sociale d'un personnage, il permet surtout à l'auteur·e de rendre compte de sa perception de la langue parlée. En outre, même si les marques de registres sont l'un des éléments qui permettent de rendre compte d'une langue informelle, celles-ci ne suffisent pas pour rédiger avec un style oral et elles doivent être accompagnées de phénomènes linguistiques considérés comme des atteintes à la norme ou encore comme des faits propres à l'oral, qui ne sont ni propres à un registre particulier ni des atteintes à la norme. C'est sur ce dernier type de phénomènes que nous nous concentrons en analysant et didactisant les marqueurs discursifs dans notre corpus.

C. Le style oral dans notre corpus

³⁵ *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, 1963, Gallimard.

³⁶ *Mes premières fois*, Santiago H. Amigorena, 2012, P.O.L.

Avant de prendre la décision de nous concentrer uniquement sur l'analyse des marqueurs discursifs, nous avons envisagé, au début de notre travail de thèse, d'étudier différents phénomènes relevant du style oral en littérature. Étant donné l'objectif didactique de notre étude, nous avons écarté les phénomènes qualifiés par Rouayrenc d'atteintes à la norme. En effet, bien que de tels phénomènes existent dans la langue parlée et qu'il soit important que les apprenant·e·s puissent les remarquer, nous ne pensons pas qu'il soit nécessaire, et surtout essentiel, de leur consacrer des séances en cours de FLE. Les phénomènes propres aux marques de registre nous ont semblé plus pertinents d'un point de vue didactique, car les apprenant·e·s y sont confronté·e·s lors de discussions avec des locuteur·rice·s francophones, en dehors du cours de FLE. Nous avons donc effectué quelques fouilles sur ces phénomènes dans notre corpus, et bien que nous n'ayons pas choisi de nous concentrer sur ce point, nous en rendons compte dans cette partie pour illustrer leur présence dans les romans analysés.

Pour imiter un style oral, le registre le plus utilisé par les auteur·e·s, comme le précisent Luzzati et Luzzati (1987), est le registre familial, défini par Labère comme « l'emploi d'un vocabulaire domestique, populaire, vulgaire, trivial ou argotique » (Labère, 2004 : 78 citée par Ferraris, 2011 : 22). Selon Tang, « le registre familial est propre à un vocabulaire peu surveillé, employé entre parents, amis et collègues » (2018 : 106). Il se manifeste au niveau phonétique, morphosyntaxique et lexical.

Or, comme l'indique Ferraris, le terme familial reste « trop confus » (2011 : 21) car il englobe des mots qualifiés de « familial, très familial, populaires, vulgaires et injurieux » (*ibid.* : 22). L'auteure propose alors d'utiliser le terme « registre relâché » (*ibid.*) pour désigner ce registre, terme que nous utilisons également. Elle soutient que dans ce registre relâché, nous retrouvons un vocabulaire populaire, qui lui-même comprend un vocabulaire familial et argotique, ainsi qu'un vocabulaire grossier et/ou vulgaire où l'on trouve des injures, des jurons et des mots triviaux, communément appelés « gros mots », comme illustré dans le schéma ci-dessous.

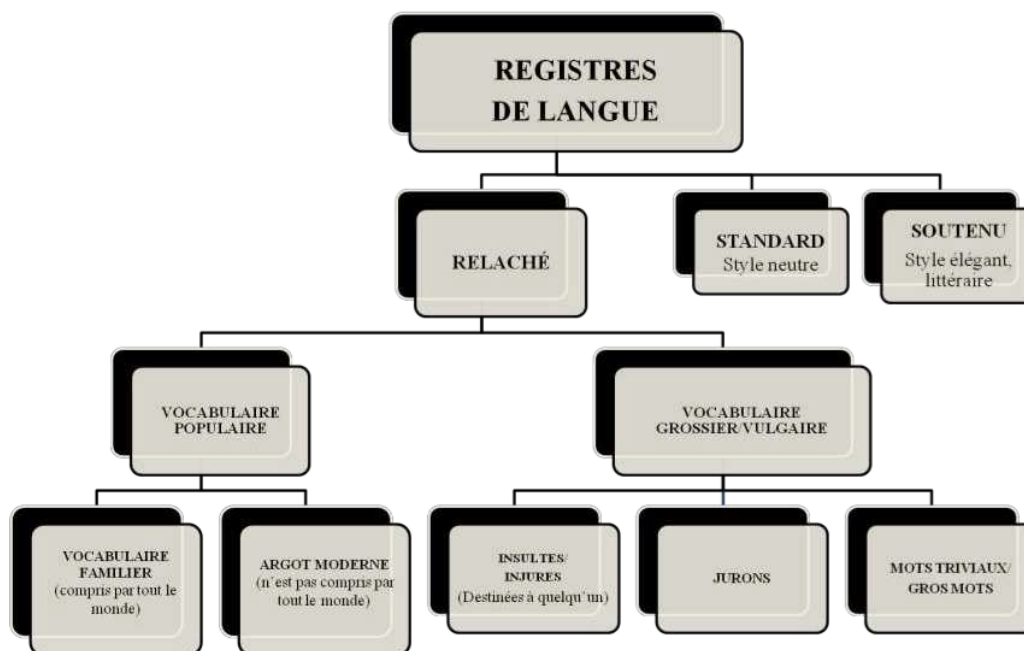


Figure 62 : « 1. 1. Classification de l'aspect lexical du registre relâché » (Ferraris, 2011 : 24)

Plusieurs occurrences d'un registre relâché sont remarquables dans notre corpus. Nous commençons par nous intéresser au vocabulaire grossier et vulgaire, en particulier aux jurons. Drescher les décrit comme des éléments composés « d'interjections secondaires et de locutions figées d'origine diverse qui appartiennent aux variétés linguistiques familière, populaire, voire vulgaire » (2004 : 20). Ces jurons sont également soumis « à un tabou langagier plus ou moins fort » et sont perçus comme « des manifestations prototypiques de la fonction émotive du langage » (*ibid.*). Nous les retrouvons dans le discours direct (1), (2) et (3).

- (1) Je m'effondre, le visage dans l'herbe fraîche, je tape du poing rageusement sur le rocher plat qui nous protégeait.
– **Merde**, merde, merde !
Je crie de plus en plus fort, Julien s'affole. (Semprún, 1994)³⁷
- (2) Il tente de voir l'heure, ses poignets sont maintenus de chaque côté de son corps. Il remarque qu'il n'est pas habillé. Il gueule.
- Mes frusques ! Je veux qu'on me rende mes frusques, **bordel** !

³⁷ L'Évanouissement, Jorge Semprún, 1994, Gallimard.

Il voit ses jambes nues, attachées aux chevilles, avec des hématomes, des crevasses. Mauvaise circulation, a dit le docteur, mais dire, c'est facile. Rien n'a été fait pour améliorer son état. (Deambrosis, 2009)³⁸

- (3) La main de Pierre Caillou a plongé dans le plat et le chou-fleur couvert de sauce blanche est parti comme une boule de neige pour s'écraser placidement sur le verre gauche des lunettes de Pierre Ménard.
– Oh **putain**, il est chié, lui ! (Amigorena, 2012)³⁹

Une fouille des romans nous permet d'affirmer qu'aucun de ces trois termes ne se retrouve dans les parties narrées de notre corpus. Dans les exemples (2) et (3) le juron est utilisé pour marquer un état de colère ou d'agacement de la part du personnage tandis que, dans l'exemple (1), le juron est répété à trois reprises pour souligner le bouleversement du personnage.

Le personnage qui prend la parole dans l'énoncé (2), Désiré Cottencin, est issu du roman *Juste pour le plaisir*, de Mercedes Deambrosis, et il est un très bon exemple du personnage auquel on associe une langue très relâchée pour mettre en exergue son origine populaire et son caractère vil et stupide. D'ailleurs, Désiré est qualifié à plusieurs reprises de « cul-terreux » par sa femme, une prostituée qu'il bat. Ce personnage illustre, en plus des jurons, les autres composantes du vocabulaire grossier et vulgaire : les insultes et les mots triviaux. Ces derniers, également appelés « gros mots », sont compliqués à définir. Comme le souligne Perea « chacun sait ce qu'est un gros mot », cependant, il est « difficile d'en proposer une définition précise tant les contours sémantiques fluctuent selon la situation de communication et les intentions du locuteurs » (2011 : 53). Ils peuvent parfois être utilisés comme des jurons, comme nous l'avons vu avec les exemples *merde* et *putain*, ou encore comme des insultes et des injures, que nous définirons dans les lignes suivantes. En se basant sur la définition proposée par *Le Petit Larousse*, Ferraris définit les gros mots comme des mots vulgaires, ayant « un caractère grossier et malséant » (2011 : 33).

- (4) Nez au vent, Désiré regardait les drapeaux qui ornaient les façades. Ça avait de la **gueule** ! Il avait toujours aimé le faste, les défilés, les uniformes. (Deambrosis, 2009)⁴⁰

³⁸ *Juste pour le plaisir*, Mercedes Deambrosis, 2009, Buchet Chastel.

³⁹ 1978, Santiago H. Amigorena, 2009, P.O.L.

⁴⁰ *Juste pour le plaisir*, Mercedes Deambrosis, 2009, Buchet Chastel.

- (5) - Tu veux que je te dise, Maurice – il regarda autour de lui. Le café était vaste, les lampes ajourées tombaient du plafond, recouvertes d'un tissu brillant, plissé. Les banquettes en velours mordoré pouaient le luxe. Faut arrêter tes salades avec moi, vu ? Toi et moi, on est pareils, même avec de la **merde** jusqu'aux yeux on l'ouvrirait si, en l'ouvrant, y avait de quoi, compris ? Alors, viens pas me seriner avec tes conneries de France, de l'honneur de la France, de la propreté de la France ...

Maurice hésita. Voilà ce qui se passait quand on aidait les autres, que de l'ingratitude. Depuis tout petit, Désiré était un dangereux. (Deambrosis, 2009)⁴¹

Les mots triviaux ne sont pas exclusivement présents chez Deambrosis dans notre corpus, mais sont également observables dans les énoncés suivants :

- (6) Les « **pines** », les « **cons** », les « **grosses couilles** » et les « je les **encule** » se suivent à un rythme effréné et attirent sur nous l'attention d'un groupe de vieux Cubains pourtant habitués à ce genre de vocables dans la bouche des mâles. (Manet, 1996)⁴²
- (7) - [...] Tu sais pas courir, c'est ça ? Tu veux que je te montre ? Ou tu veux que je te botte le **cul**, espèce de **petite merde** ! (Amigorena, 2012)⁴³

Dans l'énoncé (7) nous remarquons qu'en plus du mot « cul », on retrouve « petite merde », qui est également un terme trivial mais utilisé ici comme une injure. Les injures et les insultes constituent la troisième composante du vocabulaire vulgaire et grossier. Selon Ferraris, on peut les distinguer en considérant « l'insulte comme une réponse à une attaque circonstancielle et l'injure comme une provocation visant à déstabiliser et à causer un préjudice de manière injuste » (2011 : 32). Dans cet exemple, il s'agit clairement d'une injure lancée par le professeur de sport pour provoquer son élève.

⁴¹ *Juste pour le plaisir*, Mercedes Deambrosis, 2009, Buchet Chastel.

⁴² *Rhapsodie cubaine*, Eduardo Manet, 1996, Grasset.

⁴³ *1978*, Santiago H. Amigorena, 2012, P.O.L.

- (8) La foule haineuse est à deux pas de notre voiture. Leurs hurlements enragés me parviennent à travers la vitre fermée de l'auto.
[...] « Tuons les communistes ! Castro, **fils de pute !** Va te faire foutre Fidel ! ». (Manet, 2004)⁴⁴
- (9) Je marche dans la salle, tout au long de la file d'attente, et je pense à cette manie des flics de toujours vous tutoyer. Ils s'imaginent peut-être que ça nous impressionne. Mais il ne sait pas ce qu'il a fait, **ce triste enfant de pute** . Il m'a traité de rouge espagnol et voilà que j'ai tout à coup cessé d'être seul dans la grande salle grise et terne. (Semprún, 1923)⁴⁵

Dans ces deux exemples, qui utilisent le même mot, nous observons dans l'énoncé (8) une injure proférée par la foule envers Fidel Castro, tandis que dans l'énoncé (9) il s'agit d'une insulte. En effet, le narrateur insulte, sans réellement prononcer l'insulte à voix haute, le policier qui, après avoir réalisé que le narrateur était espagnol, l'a traité de « rouge espagnol » et lui a demandé de se remettre « au bout de la queue » pour recommencer à attendre.

Nous constatons ainsi que notre corpus comporte les trois composantes du vocabulaire grossier et vulgaire : les insultes et injures, les jurons et les mots triviaux.

Ce que Ferraris appelle dans son schéma le vocabulaire populaire est ensuite constitué de vocabulaire familier et d'argot. Un mot peut être qualifié de familier « lorsque son utilisation implique un certain degré d'intimité entre les interlocuteurs et simultanément un refus des relations cérémonieuses exigées par la langue soutenue ou académique » (Dubois *et al.*, 1994 : 195, cités par Ferraris, 2011 : 27). Ce sont des mots qui ont un équivalent sémantique standard et qui ne sont pas considérés comme vulgaires. Nous pouvons donner à nouveau des exemples tirés du roman de Deambrosis (10) et (11) :

- (10) Son mari était un homme simple, prévisible. Violent, cupide, haineux, Désiré Cottencin ne prenait pas la peine de travestir ses mauvais penchants, qui faisaient merveille dans un monde où toutes les vilénies étaient permises et encouragées au plus haut niveau de l'État.

⁴⁴ *Mes années Cuba*, Eduardo Manet, 2004, Grasset.

⁴⁵ *L'Évanouissement*, Jorge Semprún, 1923, Gallimard.

Il avait épousé Germaine parce que c'était ce qu'il avait de mieux à faire. Une pute avec des airs de bourgeoise, la combinaison était **juteuse**.

Avec le **mouflet**, Germaine avait porté un coup de griffe au contrat. Mais de lui ou d'un autre, le **lardon** pouvait rapporter. Seulement, elle s'y était prise comme une **andouille** et, au lieu de récupérer une rente, elle était devenue **boniche**. (Deambrosis, 2009)⁴⁶

(11) Maurice le [Désiré] dévisagea avec mépris.

- Faut te **nipper**, hein ? Pas question de venir en **bouseux**, c'est de la pointure, des hommes du monde !

Désiré ne dit rien, hésitant à lui foutre sur la gueule. (Deambrosis, 2009)⁴⁷

Si nous remarquons à nouveau les mots vulgaires (*pute*, *gueule*), nous constatons également la présence de nombreux termes familiers, tels que *juteux* pour qualifier quelque chose de rentable ou avantageux financièrement, ou encore *nipper* pour remplacer le verbe standard *s'habiller*. Pour ces termes, le choix d'un langage familier n'est pas connoté de manière négative. Cependant, ce n'est pas le cas pour les autres termes tels que *mouflet* et *lardon* qui font faire référence à un enfant, et *bouseux*, *andouille* ou encore *boniche*.

Nous remarquons dans les exemples de (1) à (11), que la structure des phrases des passages narratifs est similaire : les règles d'orthographe sont respectées, il n'y a pas de matérialisation orthographique d'une prononciation particulière, la concordance des temps est respectée et nous trouvons même l'utilisation du passé simple, spécifique de l'écrit littéraire. Ainsi, le registre relâché est bien utilisé et présent sans pour autant influencer la structure des phrases, qui reste traditionnelle.

Le dernier élément propre à un registre relâché est ce que Ferraris appelle, dans son schéma, « l'argot moderne ». Selon François (1975) il convient d'ailleurs de parler d'argots, au pluriel, et ceux-ci « se définissent linguistiquement par la création d'un lexique qui transcode partiellement le vocabulaire commun et, par ailleurs, s'intègre, sans les perturber sérieusement, dans le système phonique et le système grammatical de la langue » (1975 : 6). De plus, l'utilisation d'un lexique argotique peut ancrer un roman dans son époque, étant donné que les termes argotiques sont, avant d'être adoptés par un plus grand nombre, réservés à un

⁴⁶ *Juste pour le plaisir*, Mercedes Deambrosis, 2009, Buchet Chastel.

⁴⁷ *Juste pour le plaisir*, Mercedes Deambrosis, 2009, Buchet Chastel.

groupe restreint de personnes, ce qui rend parfois leur signification obscure. C'est le cas du roman *L'Algarabie* de Jorge Semprún, publié en 1981, dans lequel l'auteur nous montre Paris après mai 68. Dans cet ouvrage, il utilise certains termes argotiques propres à cette époque, comme ceux de l'exemple (12), dont certains sont encore employés aujourd'hui :

(12) - Je le connais, ce mec ! dit l'un des deux autres. Je l'ai vu à El Alcázar. C'est un **pingouin** qui fricote avec la bande des **nanars** !

L'homme aux cheveux blancs est espagnol, en effet. Il se fait appeler Rafael Artigas, pour le moment. Mais il déteste qu'on l'appelle **pingouin**.

Certains disent que ce mot est une abréviation, un raccourci d'**espingouin**. D'autres prétendent qu'on traitait de pingouins les Espagnols de la Z.U.P. à cause de leur petite taille et de leurs complets sobres du dimanche, portés sur une chemise blanche. [...] C'est un mot aussi bête que **rital**, **macaroni**, **melon**, **bougnoule**, **raton**, et cætera. (Semprún, 1981)⁴⁸

En effet, les termes *espingouin*, *rital*, *macaroni*, *melon*, *bougnoule* et *raton* sont des termes argotiques très péjoratifs utilisés pour désigner des personnes issues de la migration espagnole, italienne ou maghrébine. Ce sont également des termes qui, bien qu'ils ne soient pas des mots triviaux, sont aujourd'hui utilisés comme injures ou insultes. En ce qui concerne le terme « nanar », nous pensons qu'il peut faire référence aux anarchistes. La seule source que nous avons trouvée pour confirmer cette hypothèse est une chanson de Patrick Abrial datant de 1969 et intitulée « Nanar l'anar ».

Les termes liés au registre informel sont souvent accompagnés d'expressions figées et idiomatiques elles-mêmes associables au registre relâché. Si nous avons finalement décidé de laisser de côté ces marques de registre associées au style oral, c'est pour une raison didactique. En effet, nous savons qu'il est intéressant que les apprenant·e·s puissent entrer en contact avec ce genre de vocabulaire, présent dans la langue française, afin d'être en mesure de les repérer lorsqu'ils·elles y seront confronté·e·s dans la vie quotidienne. En connaissant ces mots, ils·elles les identifient, les comprennent et ne restent pas bloqué·e·s sur leur sens. Cependant, nous pensons que cette sensibilisation au registre relâché peut être réalisée lorsque nous rencontrons un terme ou une expression propre à ce registre, au détour d'un document étudié en classe, et qu'il n'est pas nécessaire d'y consacrer des séances pédagogiques. De plus, ce n'est pas le

⁴⁸ *L'Algarabie*, Jorge Semprún, 1981, Fayard.

lexique que nous souhaitons enseigner en cours de FLE et encore moins celui que nous espérons entendre de la part de nos apprenant·e·s. Finalement, il nous reste à présenter le dernier type de phénomènes qui permet de rendre compte d'un style oral dans un roman, ce que Rouayrenc (2015) appelle les « faits propres à l'oral qui ne sont ni des atteintes à la Norme ni des marques de registre ». Le premier phénomène observable est assez rare dans notre corpus et concerne la ponctuation. Luzzati et Luzzati constatent, à propos de la structure phrastique chez Céline, que « la notion de cohérence syntaxique est constamment bornée, à gauche comme à droite par des points » alors qu'à « l'oral, la notion de cohérence syntaxique est une fenêtre qui défile sur l'énoncé et qui n'a jamais de frontière fixe » (1987 : 16). Dans le roman *Jardin blanc*, Laura Alcoba donne la parole, à trois narratrices : Carmina (13), Eva Perón (14), et l'actrice Ava Gardner (15).

(13) C'était, j'en suis persuadée, le bon endroit et la bonne heure : le 6 janvier 1960 à midi, sur les marches du Palais de Cristal, au Retiro, c'est un rendez-vous qui ne s'oublie pas.

Je n'ai aucun doute sur le jour, pas plus que sur l'heure. Nous devions nous retrouver le jour des Rois, au moment où le soleil d'hiver serait à son zénith. (Alcoba, 2009)⁴⁹

(14) Tu m'appelles toujours *ma chère Evita*. Souvent avec une pointe d'émotion dans la voix. Mais que je ne sois plus là ne change absolument rien à tes habitudes : tu te lèves toujours à six heures trente du matin. Six heures trente précises. (Alcoba, 2009)⁵⁰

(15) et mademoiselle qui ne veut toujours pas m'accompagner, non, merci, je ne t'ai jamais entendue dire autre chose, Carmina, à croire que ce sont les seuls mots que tu connais, non, merci, madame Gardner, non, merci, mais il suffit que tu franchisses le seuil de mon appartement pour que je revienne à la charge, *je te sers la même chose que moi ?* je t'invite toujours comme si c'était la première fois, je te fais cet honneur et j'y tiens, malgré ton *non, merci* de la veille et celui de l'avant-veille, c'est que je ne te comprends pas, Carmina, il est près de cinq

⁴⁹ *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

⁵⁰ *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

heures de l'après-midi, l'heure idéale pour un *sol y sombra* mais pour mademoiselle c'est toujours la même chose, *non, merci madame* (Alcoba, 2009)⁵¹

Ces trois citations sont les premières lignes de la prise en charge narrative de chacune des trois narratrices. Dans tous les cas, nous avons une énonciation à la première personne. Cependant, les destinataires diffèrent. Carmina écrit dans un journal intime, qui n'est pas censé avoir de destinataire spécifique. Eva s'adresse à son mari, le général Perón, et Ava s'adresse à Carmina. Dans la narration prise en charge par Ava Gardner, contrairement à ce qui se passe avec les autres narratrices, la structure phrastique n'est pas bornée par des points. En réalité, la notion de phrase disparaît complètement dans les chapitres où Ava est la narratrice. Les seuls signes de ponctuation remarquables sont les virgules et les points d'interrogation dans le discours direct libre, qui est très présent. En supprimant les points, qui sont l'une des normes principales de la cohérence syntaxique à l'écrit, l'auteure renforce le style oral de son écriture dans les chapitres pris en charge par Ava Gardner.

La modification de la graphie, que ce soit « la marque de suppression du “e” caduc » (Manzato, 2020 : 5) comme dans les exemples (16) et (17), ou la mise en lettre d'une prononciation particulière (18) est également une manière de transcrire, à l'écrit, un fait propre à l'oral.

- (16) - C'est vrai, parfois, il craint, ce mec.
- Ouais, **j'suis** d'accord, parfois il se sent vraiment plus pisser. (Amigorena, 2009)⁵²
- (17) - Bon, tu me laisse le champ libre et on s'arrange.
- Qu'est-ce que tu vas faire ? C'est qui, ces gens ?
- T'inquiètes, **j'te** dis. Seulement, l'heure venue, faudra pas oublier le petit Maurice. (Deambrosis, 2009)⁵³
- (18) Une fois la première chanson finie, pourtant, après avoir dansé avec tant d'entrain, Nadine s'est assombrie d'un coup. C'est que nous avons changé de

⁵¹ *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

⁵² *1978*, Santiago H. Amigorena, 2012, P.O.L.

⁵³ *Juste pour le plaisir*, Mercedes Deambrosis, 2009, Buchet Chastel.

registre, *Comme d'habitude* était la chanson idéale pour se laisser aller aux confidences. Du coup elle s'est laissé retomber sur son lit en m'invitant d'un geste à faire de même, à côté d'elle.

- Ah, **z'était** affreux, affreux, on a tellement pleuré, ma mère et moi. Et ma grand-mère ! **Ze** te dis pas, elle était **désezpérée** ... (Alcoba, 2013)⁵⁴

Ces deux phénomènes : la suppression du -e caduc et la mise en lettre d'une prononciation spécifique se retrouvent uniquement, dans notre corpus, dans le discours rapporté.

La présence de marqueurs discursifs est également une manière de rendre compte, à l'écrit, d'un fait oral qui n'est ni une marque de registre, ni une atteinte à la Norme. Ces marqueurs sont des unités que l'on retrouve particulièrement à l'oral, dans des contextes d'interaction. Luzzati et Luzzati, en analysant les romans de Céline, remarquent que malgré l'intention de l'auteur de rendre compte d'un style oral, il n'utilise pas de marqueurs discursifs, désignés comme appuis du discours dans leurs travaux, et pourtant « fréquents à l'oral » (1987 : 16). Afin de savoir si les marqueurs discursifs étaient une piste intéressante pour l'analyse de notre corpus, nous avons réalisé plusieurs fouilles qui se sont révélées convaincantes. Nous approfondissons alors les recherches en essayant de déterminer quels sont les marqueurs discursifs les plus présents dans notre corpus, si certains sont utilisés de manière particulière ou encore s'il est possible de trouver ces unités, caractéristiques de l'oral, dans les passages narratifs. De plus, d'un point de vue didactique, nous nous intéressons spécialement aux marqueurs discursifs car il s'agit d'un phénomène linguistique caractéristique du style oral qui n'est pas uniquement associé à un registre relâché : ce sont des unités qui sont employées par toutes et tous au quotidien et, par conséquent, auxquelles les apprenant·e·s sont confronté·e·s lors d'échanges avec des locuteur·rice·s natif·ve·s.

2.4.2. La pragmaticalisation d'unités lexicales et grammaticales : l'émergence de marqueurs pragmatiques

Les marqueurs discursifs sont considérés, par Dostie (2004), comme un type de marqueurs dits pragmatiques. La pragmatique « désigne à la fois une discipline (étude

⁵⁴ *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, 2013, Gallimard.

philosophique des rapports entre langage et action), et un angle d'approche des phénomènes énonciatifs », elle « cherche à étudier le langage par l'usage qu'en font des interlocuteurs en interaction de communication » (Riegel *et al.*, [1994] 2018 : 549). En analysant les marqueurs pragmatiques, nous nous intéressons aux phénomènes énonciatifs. Comme l'indiquent Riegel *et al.*, « la pragmatique a eu pour effet de mettre à l'honneur la description de “petits mots” » en soulignant « que certains emplois de certains mots ne peuvent être compris en dehors d'un usage » (*ibid.*). C'est tout à fait le cas des marqueurs pragmatiques. Nous retrouvons une définition similaire de la pragmatique dans les travaux de Moeschler et Auchlin qui indiquent que la pragmatique est une composante de la langue qui « se situe en dehors de la linguistique, qu'elle vient compléter » (2018 : 195) et qu'elle constitue une analyse du discours en prenant en compte son contexte de production. Moeschler précise, de son côté, que la pragmatique du discours se concentre sur trois « axiomes » :

- a. Le discours est une suite non-arbitraire d'énoncés.
- b. L'interprétation du discours est fonction de l'accès à l'intention informative globale du locuteur.
- c. L'accès à l'intention globale est dépendant de l'accès à un ensemble d'intentions locales, basées sur l'interprétation des énoncés. (Moeschler, 2015 : 5)

De manière générale, les marqueurs pragmatiques sont analysés au sein d'échanges oraux qui s'organisent conformément aux axiomes présentés par Moeschler : la compréhension entre interlocuteur·rice·s dépend de leur capacité de saisir à la fois l'information et les implicites du discours. Dans un texte littéraire, l'interprétation des interactions se fait à deux niveaux : entre les personnages qui dialoguent, en particulier au discours rapporté direct, d'une part, et d'autre part entre le texte et les destinataires du roman, à savoir les lecteurs et les lectrices. Dans les deux cas, nous remarquons que des éléments linguistiques propres à la pragmatique, tels que les marqueurs pragmatiques, viennent aider le·a destinataire du message, que ce soit un autre personnage ou le·a lecteur·rice, à le déchiffrer et à l'interpréter. Ils interviennent alors de part et d'autre de la situation d'échange : au moment de la formation du discours, lorsqu'ils sont utilisés par le·a locuteur·rice, puis lors de l'interprétation de celui-ci par l'interlocuteur·rice.

Les marqueurs pragmatiques sont des unités qui peuvent provenir d'un grand nombre de classes grammaticales telles que nous les connaissons dans la grammaire traditionnelle : des

adjectifs comme *bon* (Peltier et Ranson, 2020), des adverbes comme *autrement* (Corteel, 2019) ou encore des verbes conjugués comme *dis* (Delahaie, 2015). Or, pour devenir des marqueurs pragmatiques, ces unités sont soumises à un processus qualifié de pragmaticalisation (Dostie, 2004). Nous nous concentrons, dans cette partie, sur ce processus de pragmaticalisation. Nous commençons, dans un premier point, par rendre compte de la pluralité des termes qui renvoient à ce que nous appelons les marqueurs pragmatiques et les marqueurs discursifs. Nous revenons également sur la différence que nous établissons entre ces deux notions. Une fois la terminologie explicitée, nous présentons, dans un deuxième point, les processus de grammaticalisation et de pragmaticalisation. Nous terminons en observant de manière plus précise la pragmaticalisation, ce processus auquel sont soumis les marqueurs pragmatiques et, par extension, discursifs.

A. Une pluralité de termes pour des notions similaires

Marqueurs, connecteurs, ponctuants... De nombreux termes (et leurs variantes) sont utilisés pour référer à des notions dont les définitions sont assez similaires. Nous rendons compte, dans ce point, des différentes définitions employées par la communauté scientifique avant de présenter celle qui constitue la référence théorique pour notre analyse.

Les travaux de référence sur les marqueurs discursifs et autres « petits mots », comme les nomment Surcouf et Ausoni sur leur plateforme *Florale* (2017), diffèrent en fonction des langues analysées. Pour l'anglais, Schiffrin, qui y consacre tout un ouvrage, parle de *discourse markers*, un terme qui peut se traduire, en français, par marqueurs du discours ou marqueurs discursif. Elle définit les *discourse markers* « in relation to units of talk because this is where they occur – at the boundaries of units as different as tone groups, sentences, actions, verses, and so on⁵⁵ » (Schiffrin, 1987 : 36) tout en précisant que « markers are devices that work on a discourse level : they are not dependent on the smaller units of talk of which discourse is composed⁵⁶ » (*ibid.* : 37). La fonction des *discourse markers* est alors la suivante : « markers select a meaning relation from whatever potential meanings are provided through the content

⁵⁵ En fonction de leur relation avec les unités de discours parce que c'est là qu'ils apparaissent : aux limites d'unités aussi différentes que des groupes de tons, des phrases, des actions, des vers, etc. (traduit par nos soins)

⁵⁶ Les marqueurs sont des dispositifs qui fonctionnent au niveau du discours : ils ne dépendent pas des plus petites unités de parole qui composent le discours. (traduit par nos soins)

of talk, and then display that relation⁵⁷ » (Schiffrin, 1987 : 318). La définition et les analyses de Schiffrin, considérées comme des références pour l'analyse des *discourse markers* en anglais ont été reprises par d'autres auteur·e·s qui ont choisi de conserver la même terminologie. Nous pouvons citer : Fraser (1988, 1990, 1999), Schourup, (1999), Bell (1998) ou, plus récemment, Cuenca (2013), Cuenca et Crible (2019), Mascher et Schiffrin (2015), Crible *et al.* (2019), Crible et Pascual (2020) ou encore Heine *et al.* (2021).

Or, parmi ces auteur·e·s, certain·e·s adoptent, dans d'autres travaux, une terminologie différente, celle de *pragmatic markers* pour Fraser (1996) ou encore celle de *discourse particle* ([1985] 2016) pour Schourup. Pour Fraser la différence entre *pragmatic markers* et *discourse markers* s'explique ainsi :

Schiffrin (1987), motivated by her interest in the coherence of discourse, considered the term [*discourse markers*] to embrace a large, imprecisely defined group of expressions, including interjections such as oh and now, and non-verbal expressions, whereas Fraser (1990, 1999, 2006b), concerned with the pragmatic role played by terms expressing a semantic relationship between messages, considered Discourse Markers to be far more constrained. (1996 : 294)⁵⁸

Ainsi, l'auteur exprime son désaccord avec Schiffrin face à l'emploi du terme *discourse markers* en précisant que la liste des marqueurs discursifs, selon lui, est plus restreinte que celle qui pourrait être établie à partir des caractéristiques de Schiffrin. Il propose alors ses propres définitions des marqueurs pragmatiques et des marqueurs discursifs. Selon lui :

[Pragmatic markers] occur as part of a discourse segment but are not part of the propositional content of the message conveyed, and they do not contribute to

⁵⁷ Les marqueurs sélectionnent une relation de sens parmi toutes les significations potentielles fournies par le contenu du discours, puis affichent cette relation. (traduit par nos soins)

⁵⁸ Schiffrin (1987), motivée par son intérêt pour la cohérence du discours, considérait que le terme [marqueurs discursifs] englobait un large groupe d'expressions définies de manière imprécise, y compris des interjections telles que oh et maintenant, et des expressions non verbales alors que Fraser (1990, 1999, 2006b), concerné par le rôle pragmatique joué par les termes exprimant une relation sémantique entre les messages, considérait que les marqueurs de discours étaient beaucoup plus restreints. (traduit par nos soins)

the meaning of the proposition, per se. However, they do signal aspects of the message the speaker wishes to convey. (1996 : 295)⁵⁹

Tandis que les marqueurs discursifs (*discourse markers*), « the third type of Pragmatic Markers [...] typically signal a relation between the discourse segment which hosts them and the prior discourse segment, perhaps produced by another speaker » (*ibid.* : 296)⁶⁰

Schourup, de son côté, écrit :

An extensive body of pragmatic and linguistic research deals with a functionally related group of expressions most often referred to as discourse markers (henceforth DMs) but also known by a variety of other names, such as discourse particles and discourse operators (1999 : 227)⁶¹

Cette citation laisse alors entendre que les termes de particule ou opérateur du discours sont synonymes du terme marqueur discursif et que le choix entre ces termes relève de la préférence de chaque auteur·e plutôt que d'une différence de définition.

Lorsque nous examinons la terminologie utilisée par les chercheur·e·s en linguistique française, nous constatons un résultat similaire : une pluralité de termes dont le choix dépend en partie de chaque auteur·e. Parmi les premiers travaux sur le sujet, nous pouvons citer ceux de Gülich (1970) qui traitent des marqueurs de structuration de la conversation, ainsi que ceux de Ducrot, en particulier son ouvrage intitulé *Les Mots du discours* (1980) dans lequel il présente les mots du discours comme des mots dont la signification

contient, surtout, [...] des instructions données à ceux qui devront interpréter un énoncé de la phrase, leur demandant de chercher dans la situation de discours tel ou tel type d'information et de l'utiliser de telle ou telle manière pour reconstruire le sens visé par le locuteur (1980 : 12).

⁵⁹ [Les marqueurs pragmatiques] font partie d'un segment de discours mais ne font pas partie du contenu propositionnel du message transmis et ne contribuent pas au sens de la proposition en soi. Cependant, elles signalent des aspects du message que le locuteur souhaite transmettre. (traduit par nos soins)

⁶⁰ Le troisième type de marqueurs pragmatiques, [...] signalent une relation entre le segment de discours qui les accueille et le segment de discours précédent, éventuellement produit par le locuteur. (traduit par nos soins)

⁶¹ Un grand nombre de recherches pragmatiques et linguistiques portent sur un groupe d'expressions fonctionnellement apparentées, le plus souvent appelées marqueurs de discours mais également connues sous d'autres noms, tels que particules du discours et opérateurs du discours. (traduit par nos soins)

Léard (1989) reprend le terme « mot du discours » en le définissant comme « un élément à morphologie invariable, et qui n'a pas, contrairement à l'adverbe, de fonction dans la phrase » (1989 : 87). Il précise ensuite que ces mots du discours sont « d'anciens impératifs figés », des « connecteurs propositionnels ayant perdu leur statut » et qu'ils se distinguent des adverbes et phrases ou des connecteurs discursifs par leur statut 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 » (*ibid.*). Rossari cite Ducrot mais s'interroge sur cette notion de « mots du discours » tout en expliquant, dès le début de sa publication, que

cette étiquette [mots du discours] ne dévoile pas seulement leur sémantique habile, mais aussi leur fonction de charnière, de joint, de soudure entre morceaux du discours, fonction qui a conduit à les désigner sous une autre étiquette également, celle de connecteurs. (2002 : 283)

Les travaux de Léard et Rossari présentent une alternative à l'appellation « mots du discours » : celle de « connecteurs ». Selon Léard, il existe plusieurs types de connecteurs notamment les « connecteurs discursifs » et les « connecteurs propositionnels ». La terminologie « connecteurs discursifs », mentionnée précédemment par Léard se retrouve dans les travaux de Petit (2009, 2010) et Danlos et Roze (2011).

Adam s'interroge également sur ce sujet et constate que certains morphèmes

que l'on considérait autrefois comme des “mots vides” ou des “mots outils” jouent un rôle essentiel à la fois au niveau de la cohésion-cohérence globale du texte (de la progression et des enchaînements des propositions) et au niveau de la cohérence pragmatique-énonciative (1984 : 107).

Il explique quelques lignes plus bas qu'il utilise le terme de connecteur lorsque la dimension est textuelle et celui d'opérateur argumentatif « pour mettre l'accent sur la dimension énonciative de certains connecteurs » (*ibid.*). Les opérateurs argumentatifs sont ainsi présentés comme un type de connecteurs.

Dans de nombreux travaux, le connecteur est qualifié de pragmatique. Le connecteur pragmatique a notamment fait l'objet d'études de Brockway et Anscombe (1982), Braester (1995), Moeschler et Reboul (1998) ou encore Moeschler (2002, 2005).

Concernant « la contribution des connecteurs à l'interprétation des discours », Moeschler précise qu'ils « donnent des instructions sur la nature du groupement, la nature du séquençement et la nature de relation causale entre événements » et qu'ils « déterminent les modalités de groupement des représentation mentales d'événements » (2006 : 81).

S'ajoutent aux termes mentionnés précédemment ceux de particules, discursives pour Teston-Bonnard et Véronis (2004), Teston-Bonnard (2007, 2010) et Meléndez Quero (2010) et énonciatives pour Fernandez-Vest (1995, 1997, 2011), Bouchard (2002), Boutin (2011) ou encore Fernandez-Vest (2011). Teston-Bonnard et Véronis expliquent que ce qu'elles interprètent comme des particules discursives appartient à une classe plus générale de « “marqueurs” d'unités discursives ». L'unité discursive est définie comme « une nouvelle construction grammaticale ou une nouvelle construction non canonique constituant une unité de communication complète » (2004 : 1). En plus des particules discursives, telles que « *bon, ben, là, quoi* » nous retrouvons dans cette classe des connecteurs tels que « *mais, donc, parce que, aussi* » et des locutions comme « *de toute façon, en fin de compte, en définitive* » (*ibid.*). Teston-Bonnard précise également qu'il s'agit d'un choix terminologique lorsqu'elle écrit : « nous avons sélectionné et traité un fait particulier de l'oral : les petits mots du discours, tels que Ducrot les nommait, et auxquels nous attribuons l'appellation de Particules Discursives (PDi) » (2010 : 812). La définition d'une particule discursive est donc similaire à celle des petits mots du discours de Ducrot et l'appellation Particules Discursives est à attribuer à un choix propre de l'auteur.

Moins nombreux·ses que ceux et celles que nous avons mentionné·e·s jusqu'à maintenant nous pouvons également trouver des auteur·e·s qui choisissent les termes d'opérateurs discursifs (Anscombe et *al.*, 2013), d'opérateurs métadiscursifs (Popescu et Ionescu, 2019) ou encore de ponctuants de la langue (Vincent, 1993).

Après avoir passé en revue la terminologie utilisée, nous choisissons pour notre part d'utiliser le terme de marqueur pragmatique. Ce terme utilisé par Pop (1989) et Dostie (2004), englobe une catégorie générale dans laquelle nous retrouvons notamment les marqueurs discursifs, qui constituent le sujet principal de notre thèse. Le terme de marqueur discursif, parfois remplacé par celui de marqueur du discours, est celui que nous considérons comme le plus couramment utilisé, du moins en français. Les termes « marqueurs discursifs » ou « du discours » sont en effet utilisés par Andersen (1996, 2007), Somolinos (2003, 2011), Chanet (2004), Pusch (2006), Bolly (2010), Delahaie (2009, 2011, 2015), Gómez-Jordana Ferary (2015, 2022), Anscombe *et al.* (2017), Lefeuvre (2020, 2021), Saiz-Sánchez (2022), pour n'en

citer que quelques·un·e·s. Dans le cadre de notre analyse, nous choisissons de définir les marqueurs discursifs en nous basant sur la définition donnée par Dostie (2004) et Dostie et Pusch (2007), qui est reprise dans la plupart des travaux sur ce type de marqueurs. Les travaux de Dostie et Pusch sont en effet considérés par la communauté scientifique comme des références pour l'analyse des marqueurs discursifs.

B. Les marqueurs discursifs : grammaticalisation ou pragmaticalisation ?

Que la terminologie choisie soit « mots du discours », « connecteurs », « particules » ou « marqueurs », toutes les unités analysées relèvent de l'analyse du discours et, plus particulièrement, de la pragmatique du discours. Dostie, s'appuyant sur les travaux de Fernandez (1994), concernant les particules énonciatives, constate que « les marqueurs discursifs (MD) ont souvent un correspondant non discursif sur le plan de la forme » (2004 : 21). C'est ainsi que, la première étape de notre travail sur *voilà* consiste à différencier *voilà* marqueur discursif de son correspondant non-discursif, le *voilà* présentatif.

À partir de l'ouvrage de Dostie (2004) *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs*, nous présentons les processus permettant à une unité comme le présentatif *voilà*, de devenir un marqueur discursif. Nous nous concentrons alors sur deux processus particuliers : la grammaticalisation et la pragmaticalisation.

Le terme « grammaticalisation » est attribué à Antoine Meillet (1912) qui définit ce processus comme « le passage d'un mot autonome au rôle d'élément grammatical » (Meillet, 1912 : 385 dans Bessler, 2012 : 234). Si les travaux de Meillet n'ont pas « été bien reçu[s] » par les linguistes du vingtième siècle » (Bessler, 2012 : 235), le terme, lui, « a refait surface de façon particulièrement marquée au début des années 1990 » (Dostie, 2004 : 21). Or, selon les auteur·e·s, le terme de grammaticalisation renvoie à deux sens distincts illustrés par le schéma suivant :

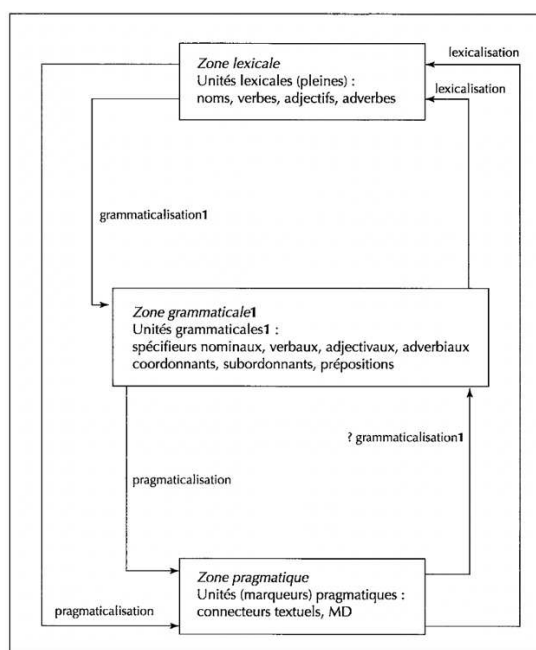


Figure 63 : « Les zones de la grammaire 2 et la grammaticalisation 2 » (Dostie, 2004 : 28)

Ce schéma présente trois zones en lien avec les trois modules de la grammaire de Léard : le premier régissant « la catégorisation notionnelle », le deuxième concernant « la référence » et le troisième étant « axé sur la prédication » (Dostie, 2004 : 30). La première zone, en lien avec le premier module, est la zone lexicale et nous y retrouvons « des classes majeures de mots : noms, adjectifs, adverbes » (*ibid.*). La deuxième, associée au deuxième module, regroupe « ce que Léard appelle les “spécifieurs” nominaux, verbaux, adjectivaux et adverbiaux (c’est-à-dire des unités qui font des opérations de quantification et de repérage sur les classes majeures de mots, comme les déterminants, les auxiliaires, etc.) » (*ibid.*). L’auteure précise ensuite que « l’association d’unités lexicales et d’unités grammaticales permet un acte de prédication, ce qui nous amène au troisième module » (*ibid.*) et à la troisième zone, la zone pragmatique. C’est dans cette zone que nous retrouverons des unités pragmatiques telles que les marqueurs discursifs et les connecteurs textuels.

Les interprétations de la grammaticalisation se distinguent, selon Dostie, par la manière dont le processus est envisagé : dans un sens « large » ou dans un sens « étroit ».

Le sens qualifié d’étroit par l’auteure s’appuie sur les travaux de Meillet (1912), Erman et Kotsinas (1993), Ajimer (1997), Caberra (1998) et Erman (2001). Selon Meillet, « la grammaticalisation est [...] un phénomène d’évolution, caractérisé par le passage d’une unité lexicale pleine (qu’il appelle « mot autonome ») au statut d’unité grammaticale » (Dostie, 2004 : 22). Un des exemples donnés par l’auteur et repris par Dostie est celui des verbes *être*

et *aller* « qui ont développé des emplois d’auxiliaires » (*ibid.*). Selon cette définition, la grammaticalisation représente le passage d’un élément de la zone lexicale vers la zone grammaticale¹, comme nous le voyons sur le schéma et comme l’illustre l’exemple du verbe *aller* devenu auxiliaire. La grammaticalisation dans un sens étroit ou grammaticalisation¹, comme cela apparaît sur la figure 2, est différente de la pragmatification : si la grammaticalisation permet le passage d’une unité de la zone lexicale à la zone grammaticale¹, la pragmatification renvoie au passage d’une unité de la zone lexicale ou grammaticale¹ vers la zone pragmatique.

La seconde définition, donnée par Dostie (2004) à partir des travaux de Traugott (1995) et Brinton (1996), est interprétable dans un « sens large » et présente la grammaticalisation comme un processus « d’évolution défini par plusieurs propriétés comme la directionnalité, la décatégorisation et la réduction phonologique » (Dostie, 2004 : 26) . Le terme grammaire englobe alors « outre les aspects phonologiques, lexicaux, sémantiques et morphosyntaxiques de la langue, certains éléments de nature plus pragmatique dont font évidemment partie les MD » (*ibid.*). Autrement dit, selon les travaux de Traugott (1995) et Brinton (1996), la grammaire regroupe les trois zones du schéma et la grammaticalisation tous les passages d’une zone à l’autre.

En étudiant les marqueurs discursifs nous nous concentrons particulièrement sur le phénomène de pragmatification, autrement dit le passage d’un terme lexical, comme *voilà*, ou celui d’un terme grammatical¹, comme *mais*, vers la zone pragmatique. Si selon la grammaticalisation², il s’agit effectivement d’une partie du processus de grammaticalisation, afin d’éviter toute confusion avec la grammaticalisation¹ et pour que le processus soit défini de manière plus précise, nous lui préférons le terme de pragmatification. C’est également le choix de Dostie, qui s’appuie sur la définition de Erman et Kotsinas qui indiquent que

lexical items on their way to becoming function words may follow two different paths, one of them resulting in the creation of grammatical markers, functioning mainly sentence internally, the other resulting in discourse markers mainly serving as text structuring devices at different levels of discourse. We reserve the term grammaticalization for the first of these two paths, while we

propose the term *pragmaticalization* for the second one. (Erman et Kostinas, 1993 : 79-80 cités par Dostie, 2004 : 28)⁶²

Ainsi, en adoptant le terme de *pragmaticalisation* pour caractériser ce phénomène, nous mettons l'accent sur le fait que les transformations de termes lexicaux ou grammaticaux en marqueurs pragmatiques, puis discursifs, montrent que ces marqueurs relèvent de la pragmatique.

Dans la zone pragmatique, nous retrouvons des unités qui, contrairement à celles présentes dans les zones lexicales ou grammaticales¹, ne participent « que rarement » (Dostie, 2004 : 30) au contenu propositionnel des énoncés. Elles possèdent « un rôle sur le plan macro-textuel » en remplissant « des fonctions pragma-sémantiques qui consistent notamment à lier des actes illocutoires, à réaliser des actes illocutoires, [ou encore] à manifester son écoute » (*ibid.*).

Toujours selon Dostie (2004), nous retrouvons, dans la zone pragmatique, « des unités qui n'appartiennent à aucune classe clairement reconnue dans la grammaire scolaire » telles que des formes verbales relativement figées (*tu vois, tu comprends, écoute, dis, voyons ...*) ou encore les expressions figées ou des formes vocales telles que *hum* ou *ouin*. Nous retrouvons également des unités telles que les « interjections » ou encore « des unités ou emplois d'unités dont la classification s'avère mal établie » (*ibid.* : 31). Ce peut être le cas, selon l'auteure, de termes « classés à tort, en fonction de la perspective grammaticale¹ [...] comme des prépositions, des conjonctions ou des adverbes » (*ibid.*). L'auteure illustre ensuite son propos en donnant un exemple de préposition dont l'emploi ne correspond pas à sa définition : « A : *Je vais aller voir* B : *Moi avec* [= “moi aussi”]⁶³ » (*ibid.*). Nous retrouvons également des exemples de conjonctions telles que *donc* ou encore *mais*.

De notre côté, nous analysons la *pragmaticalisation* de trois unités : d'un côté *voilà*, issue de la zone lexicale, de l'autre, *mais* et *c'est que* issues de la zone grammaticale¹. Nous constaterons alors qu'une fois le terme ou la locution *pragmaticalisés*, ils deviennent des marqueurs pragmatiques.

⁶² Les unités lexicales en passe de devenir des mots fonctionnels peuvent suivre deux voies différentes, l'une aboutissant à la création de marqueurs grammaticaux, fonctionnant principalement à l'intérieur de la phrase, l'autre aboutissant à des marqueurs discursifs servant principalement de dispositifs de structuration du texte à différents niveaux de discours. Nous réservons le terme de *grammaticalisation* à la première de ces deux voies, tandis que nous proposons le terme de *pragmaticalisation* pour la seconde. (traduit par nos soins)

⁶³ Exemple issu du français québécois dans lequel *moi avec* est un équivalent de *moi aussi*.

C. Processus de pragmaticalisation d'un marqueur

Pour repérer les marqueurs discursifs présents dans notre corpus, nous devons commencer par localiser les marqueurs pragmatiques. En effet, comme nous le détaillerons dans le point suivant, les marqueurs discursifs sont un type de marqueurs pragmatiques. Comme nous l'avons expliqué dans le point 1.3.2.B, le logiciel de fouille fournit une liste d'occurrences de l'unité analysée, *voilà* par exemple, sans en distinguer les emplois grammaticaux¹ et pragmatiques. Afin d'analyser l'unité dans son énoncé et de déterminer s'il s'agit effectivement d'un marqueur pragmatique, il est indispensable de comprendre le fonctionnement du processus de pragmaticalisation.

Dostie explique, dans l'ouvrage qui a servi de référence pour d'autres auteur·e·s ayant étudié la pragmaticalisation de termes spécifiques comme *tu vois* (Bolly, 2010) ou *déjà* (Haßler, 2016), que le processus de pragmaticalisation se déroule en plusieurs étapes : décatégorisation, paradigmatisation, persistance, attrition phonologique, fixation de position, coalescence, réduplication, superposition et divergence. Il convient de préciser dès à présent que toutes ces étapes ne sont pas nécessaires pour considérer qu'une unité a subi un processus de pragmaticalisation. Nous observerons d'ailleurs, dans les parties consacrées à chaque marqueur, que la décatégorisation est la seule étape que tous les marqueurs pragmatiques de notre corpus ont traversée.

Prenons l'étape de la décatégorisation comme point de départ. Lors de la décatégorisation, « les formes soumises à un processus de pragmaticalisation tendent à perdre ou à neutraliser les marques morphologiques et les particularités syntaxiques des catégories d'origine et à acquérir les attributs de leurs catégories d'adoption. » (Dostie, 2004 : 35). Pour les marqueurs pragmatiques, cela se remarque notamment dans leur optionalité syntaxique, ce qui signifie que leur absence n'entraîne aucune agrammaticalité, ainsi que dans leur appartenance à la macro-syntaxe du discours. Prenons un exemple issu de notre corpus :

- (22) - Et comment t'en es-tu rendu compte ?
- C'est très simple : j'ai été chômeur, j'ai eu faim, on a tué mon frère pendant une grève. **Voilà.** (Manet, 1960)⁶⁴

⁶⁴ *Les Étrangers dans la ville*, Eduardo Manet, 1960, Julliard.

- (23) **Voilà** le vrai visage de la guerre, **voilà** la face vraie du tourment.
(Amigorena, 2000)⁶⁵

Si dans l'énoncé (22) *voilà* est un mot-phrase utilisé comme marqueur pragmatique, une phrase qui pourrait être retirée sans créer d'agrammaticalité, ce n'est pas le cas de l'énoncé (23). En effet, nous y trouvons à deux reprises le *voilà* présentatif, qui est le correspondant non-discursif du *voilà* marqueur pragmatique. Le présentatif sert « à présenter un groupe nominal ou constituant équivalent qui fonctionne comme leur complément » (Riegel et al., [1994] 2018: 757). Et de fait, *Voilà* présente à deux reprises, dans l'énoncé (23), deux compléments différents : « le vrai visage de la guerre » et « la face vraie du tourment ». Ces deux occurrences de *voilà* sont donc ancrées dans la phrase et ne peuvent être supprimées.

Une fois l'unité « décatégorisée », il est possible qu'elle passe par des étapes supplémentaires. Nous retrouvons alors la paradigmatisation, phénomène selon lequel « l'unité qui se pragmatise s'intègre à un nouveau paradigme » (Dostie, 2004 : 34), ou encore l'étape de « la persistance » qui entraîne que, « dans les stades intermédiaires où il y a pragmatisation on peut s'attendre à ce qu'une forme soit polysémique et à ce qu'un ou plusieurs sens reflètent le sens d'origine » (*ibid.*). L'auteure illustre cette étape en donnant l'exemple du marqueur *tiens* « qui demeure toujours sous l'influence de tenir » comme dans la phrase « Tiens, ton crayon » (*ibid.*). Elle souligne également que le marqueur *tiens* « permet à l'énonciateur d'attirer l'attention du coénonciateur afin qu'il prenne éventuellement un objet qu'il aura ainsi en sa possession. » (*ibid.*).

Un indice supplémentaire de pragmatisation d'une unité est l'attrition phonologique. Dostie donne l'exemple de la locution *tu sais* qui se transforme en *t'sais* à l'oral. Bien que notre corpus ne contienne pas d'occurrence de marqueur pragmatique soumis à une attrition phonologique, il est important de noter que l'attrition phonologique n'est qu'un indice supplémentaire, et que ce n'est pas toujours synonyme de pragmatisation. Toutefois, nous avons deux exemples d'une attrition phonologique de *voilà* en *v'la* :

- (24) -Vingt-deux, **v'la** les flics ! crie le Nord-Africain. (Manet, 1960)⁶⁶

⁶⁵ *Une jeunesse aphone*, Santiago H. Amigorena, 2000, P.O.L

⁶⁶ *Les Étrangers dans la ville*, Eduardo Manet, 1960, Julliard.

- (25) « **V'là** un jeune couple à qui un verre d'alcool suffit pour toute une nuit ! C'est pas bon pour mes affaires mais que voulez-vous que j'y fasse ? Ils aiment le jazz et moi aussi ! » (Manet, 2009)⁶⁷

Dans ces deux exemples, malgré l'attrition phonologique, *voilà* reste un présentatif.

La fixation de position et la coalescence sont également des indices de pragmatization des unités composées de plusieurs unités lexicales ou grammaticales. Le premier principe indique que « plus une unité se pragmatise, plus les éléments qui la composent deviennent fixes » tandis le second souligne que « les unités adjacentes deviennent de plus en plus liées au fur et à mesure que la pragmatization augmente » (Dostie, 2004 : 36) : c'est le cas des marqueurs *je comprends, par exemple* ou encore *de toute façon*.

La reduplication est aussi un processus de la pragmatization. Comme l'explique Dostie « plus une unité se pragmatise, plus elle devient démotivée d'un point de vue sémantique par rapport à l'unité source, ce qui peut être associé, sur le plan de la forme, à une reduplication » (*ibid.* : 35). Nous constatons en effet une reduplication de l'unité *mais* :

- (26) Les questions fusèrent. **Mais ... mais** comment ... je croyais ... on nous avait dit ... c'est purement incroyable ! Comment est-ce possible ? Comment avez-vous pu ? (Deambrosis, 2006)⁶⁸

Ou encore de *voilà* :

- (27) **Voilà, voilà** comment s'écoulait la vie quand elle n'offre aucune aspérité où s'accrocher, en un clignement de paupières. (Deambrosis, 2014)⁶⁹

La présence des deux *voilà* au début de l'énoncé peut sembler être une reduplication. Cependant, en analysant les deux occurrences, nous remarquons que le premier *voilà* est bien un marqueur discursif, tandis que le second est un présentatif. En effet, seul le premier *voilà* est optionnel sur le plan syntaxique :

⁶⁷ *La Maîtresse du commandant Castro*, Eduardo Manet, 2009, Points.

⁶⁸ *La Promenade des délices*, Mercedes Deambrosis, 2006, Seuil.

⁶⁹ *L'Étrange apparition de Tecla Osorio*, Mercedes Deambrosis, 2014, Editions des Busclats.

(27a) **Voilà** comment s'écoulait la vie quand elle n'offre aucune aspérité où s'accrocher, en un clignement de paupières.

(27b) *comment s'écoulait la vie quand elle n'offre aucune aspérité où s'accrocher, en un clignement de paupières.

L'énoncé (27b), dépourvu du présentatif, n'est pas correct sur le plan syntaxique : l'absence de *voilà* entraînant une agrammaticalité. Cet exemple nous permet d'introduire un nouveau procédé observable pendant le processus de pragmatization d'une unité : la superposition. Comme le précise Dostie, à partir des travaux de Vincent *et al.* (1993) qui abordent la notion de *layering*,

l'émergence de nouvelles unités n'entraîne pas nécessairement l'élimination d'anciennes unités. Celles-ci peuvent exister et interagir avec les nouvelles unités. À cela est associé le fait que des unités différentes peuvent remplir des fonctions similaires ou identiques et correspondre, dans certains cas, à des registres sociolinguistiques différents. (2004 : 36)

Et de fait, dans l'exemple (27), il y a bien une interaction entre le *voilà* pragmatized, marqueur discursif, et le *voilà* lexical, présentatif.

Le dernier indice d'une pragmatization consiste en une divergence que Dostie explique comme un processus selon lequel « une unité lexicale / grammaticale¹ qui se pragmatize peut demeurer comme un élément autonome et suivre les mêmes changements qu'un item lexical/grammatical ordinaire » (*ibid.*). L'auteure illustre la divergence avec l'exemple du verbe *voir* et en expliquant que

l'unité pragmatized peut être phonologiquement identique à l'unité lexicale / grammaticale source (ex : *tu vois*, pronom suivi d'un verbe au présent de l'indicatif versus *tu vois*, MD) ou elle peut diverger à ce point que la relation devient complètement opaque (ex : *écoute donc* et *coudon* en français québécois) (*ibid.* : 37).

Les procédés présentés dans cette partie sont, pour nous, un point de départ pour repérer les marqueurs pragmatiques dans notre corpus. Lors de notre première phase d'analyse, nous

différencions les correspondants non-discursifs des marqueurs pragmatiques grâce, principalement, à la décatégorisation de l'unité. En outre, nous pouvons repérer qu'il y a eu une pragmatification de cette unité en vérifiant son optionalité.

2.4.3. Définir les marqueurs discursifs

Les chapitres précédents abordent à la fois les notions de marqueur pragmatique et de marqueur discursif. Bien que notre thèse se concentre principalement sur les marqueurs discursifs, il est très difficile, voire impossible, de les analyser sans mentionner leur relation avec les marqueurs pragmatiques. La notion de marqueur discursif fait donc donner lieu à différentes définitions selon les auteur·e·s. Une fois de plus, nous choisissons d'utiliser la définition de référence proposée par Dostie (2004) et Dostie et Pusch (2007), qui établissent un lien entre les marqueurs pragmatiques et discursifs : les marqueurs discursifs étant un type de marqueurs pragmatiques.

A. Les marqueurs pragmatiques

Comme le montre le point 2.4.2.A, il existe de nombreux termes employés pour faire référence aux unités analysées. Cependant, lorsque nous examinons attentivement les définitions proposées par les auteur·e·s, nous constatons que les nuances entre ces définitions sont parfois assez minimes. Par exemple, nous remarquons que le terme opérateur du discours est parfois synonyme de marqueur du discours et parfois de connecteur. Or, les termes les plus fréquemment employés dans la littérature scientifique sont connecteur et marqueur discursif, et il peut être difficile de faire la distinction entre eux. En effet, certain·e·s auteur·e·s décident de ne pas les différencier dans leurs travaux, tandis que d'autres affirment que même s'ils peuvent avoir des utilisations et des définitions similaires, les marqueurs discursifs et les connecteurs sont deux types d'unités distincts. Parmi les auteur·e·s qui ne font pas de distinction entre les deux termes, nous citons Fraser, qui définit les marqueurs discursifs de la manière suivante :

they [discourse markers] impose a relationship between some aspect of the discourse segment they are part of, call it S2, and some aspect of a prior discourse segment, call it S1. In other word, they function like a two-place relation, one argument lying in the segment they introduce, the other lying in the prior discourses⁷⁰ (Fraser, 1999 : 938, citée par Dostie, 2004 : 42).

Fraser, ici, se concentre sur la définition des marqueurs discursifs sans aborder la notion de connecteurs. Cependant, nous verrons dans cette partie que la définition qu'elle donne correspond à ce que Dostie (2004) appelle les connecteurs textuels.

D'un autre côté, la *Syntaxe générale* de Creissels (2006) et les travaux de Reboul et Moeschler (1998) se concentrent quant à eux sur la notion de connecteur et ne mentionnent à aucun moment les marqueurs discursifs. Le premier ouvrage précise, à propos des connecteurs discursifs, que ces termes fonctionnent

de façon semblable aux traditionnelles “conjonctions de coordination” lorsque celles-ci relient des phrases : ils impliquent entre la phrase où ils figurent et une autre phrase une relation qui, à la différence de la subordination, ne met pas en jeu l'instauration d'une nette hiérarchie, mais peut entraîner divers blocages syntaxiques (Cresseils, 2006 : 256).

Il précise également qu'il « n'est pas difficile de montrer par des manipulations qu'ils ne sont pas intégrés à la construction de la phrase de la même façon qu'un mot participant à l'élaboration du contenu propositionnel » (*ibid.* : 257). Nous remarquons ici que l'idée principale de la définition, à savoir une relation entre plusieurs phrases, est similaire à celle de la définition de la notion de marqueur discursif de Fraser. Ainsi, nous avons une définition semblable qui renvoie à deux termes différents : marqueur et connecteur discursif.

Pour Reboul et Moeschler, un connecteur, qu'ils qualifient de « pragmatique », est

⁷⁰ Ils [les marqueurs discursifs] imposent une relation entre un aspect du segment de discours dont ils font partie, appelé S2, et un aspect d'un segment de discours antérieur, appelé S1. En d'autres termes, ils fonctionnent comme une relation à deux places, dont l'un des arguments se trouve dans le segment qu'ils introduisent, et l'autre dans le discours antérieur. (traduit par nos soins)

une marque linguistique, appartenant à des catégories grammaticales variées (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes, locutions adverbiales), qui :

- a) articule des unités linguistiques maximales ou des unités discursives quelconques
- b) donne des instructions sur la manière de relier ces unités
- c) impose de tirer de la connexion discursive des conclusions qui ne seraient pas tirées en son absence. (Reboul et Moeschler, 1998 : 77).

Ainsi, nous remarquons que les trois définitions proposées sont similaires alors qu'elles devraient renvoyer à deux types d'unités différents : les connecteurs et les marqueurs.

D'un autre côté, certain·e·s auteur·e·s pensent qu'il est possible et surtout nécessaire de distinguer ces deux notions. Rodriguez Somolinos explique, dans un premier temps, que « la réflexion sur les connecteurs, les marqueurs du discours et les marqueurs pragmatiques n'a jamais été homogène » (2011 : 3). Elle choisit d'utiliser le terme de marqueur du discours, une terminologie qui, selon elle, « inclut également [...] les connecteurs » (*ibid.* : 6). Elle propose alors d'envisager les connecteurs comme un type de marqueur discursif. Cette idée est également partagée par Chanet et Vásquez Molina. Chanet indique que

le terme “marqueurs discursifs” recouvre à la fois ce que la littérature pragmatique appelle habituellement “connecteurs”, et ce qu'elle appelle “particules” (au sens de Fernandez, 1994). Par exemple, *mais*, *alors*, *donc* (habituellement considérés comme connecteurs) font partie des MD, et *ben*, *voilà*, ou *en fait* (habituellement considérés comme particules, également (2003 : 3).

Vásquez Molina explique que les termes de « marqueurs du discours ou marqueurs discursifs sont les étiquettes les plus récentes et les plus productives données à cet ensemble d'unités en linguistique française » tout en précisant qu'il s'agit « d'une dénomination qui se veut englobante, permettant parallèlement d'établir des sous-classes selon le rôle concret de l'élément en question : *connecteur*, *opérateur*, *modalisateur*, etc. » (2019 : 687). Le choix du terme de marqueur discursif pour faire référence à une catégorie plus générale, dans ces exemples, illustre la possibilité de distinguer les deux notions malgré leur lien évident.

De notre côté, nous adoptons la définition de Dostie (2004), qui nous permet d'affirmer également que les marqueurs discursifs et les connecteurs sont liés. Cependant, pour notre analyse et en nous appuyant sur les travaux de Dostie, nous ne définissons pas les connecteurs comme un type de marqueur discursif. Nous considérons les marqueurs discursifs et les connecteurs comme deux types d'unités différentes que nous regroupons dans une classe plus générale : celle des marqueurs pragmatiques.

Cette classification est proposée par Dostie (2004 : 43) comme l'illustre la figure ci-dessous :

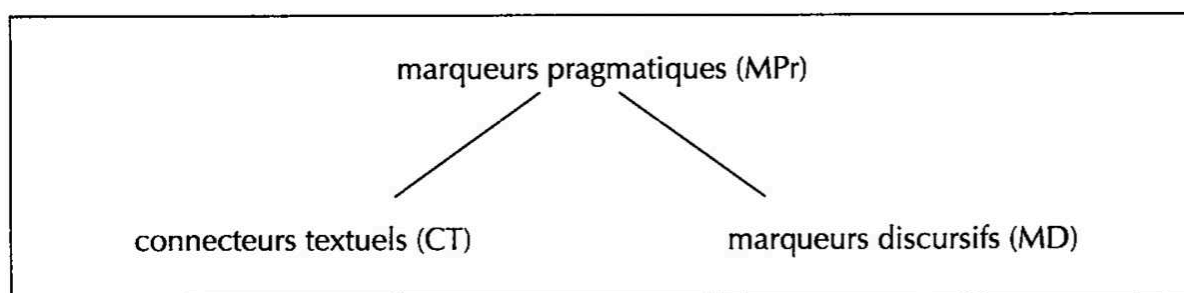


Figure 64 : « Sous-classes des marqueurs pragmatiques » (Dostie, 2004 : 43)

Nous retrouvons dans ce schéma les marqueurs discursifs et les connecteurs, qualifiés de textuels, regroupés sous l'étiquette plus générale de marqueurs pragmatiques. Ces marqueurs sont des unités pragmatiques qui appartiennent à la macro-syntaxe, sont optionnels syntaxiquement et permettent à un·e locuteur·rice d'organiser son discours.

Or, comment pouvons-nous différencier les connecteurs textuels des marqueurs discursifs ? Selon Dostie, la différence réside dans la relation créée par les unités. En effet, en reprenant la définition de Fraser (1999), qui indique que les marqueurs discursifs imposent une relation entre deux segments du discours, elle précise que cette définition renvoie à ce qu'elle appelle les connecteurs textuels et considère que cette appellation « semble plus appropriée pour identifier le groupe de marqueurs en cause du fait qu'elle traduit justement l'idée d'une connexion » (2004 : 42). Les marqueurs discursifs, de leur côté, ne participent pas à la création de relation entre deux segments du discours, que celui-ci soit oral ou écrit.

Lors de l'analyse des marqueurs pragmatiques tels que *c'est que* et *mais*, qui jouent à la fois le rôle de connecteurs textuels et de marqueurs discursifs lorsqu'ils sont placés en début de phrases, il est primordial pour nous de faire cette distinction. Les connecteurs textuels et les marqueurs discursifs partagent un point commun en tant que marqueurs pragmatiques : ils sont tous les deux optionnels sur le plan syntaxique et peuvent donc être supprimés sans provoquer

d'agrammaticalité. Cependant, la différence réside dans les relations qu'ils marquent. Les connecteurs textuels établissent une relation entre deux segments d'un énoncé, ou plus spécifiquement dans notre corpus, entre deux phrases, tandis que les marqueurs discursifs établissent une relation entre l'énoncé et le contexte.

Pour distinguer l'emploi du *c'est que*, par exemple, marqueur discursif ou connecteur textuel il est nécessaire d'identifier s'il marque une relation avec une des phrases du cotexte précédent, comme dans l'exemple (28) :

- (28) Notre tour est au 45, presque en haut de la côte. Mais monter la rue ne suffit pas. **C'est que** notre immeuble la surplombe, un peu en retrait, perché sur une colline. (Alcoba, 2017)⁷¹

Dans cet exemple, la suppression de *c'est que* ne provoque pas d'erreur grammaticale, ce qui indique son utilisation en tant que marqueur pragmatique. En affinant l'analyse, nous remarquons que *c'est que* explicite la relation causale avec la phrase précédente « Mais monter la rue ne suffit pas ». Par conséquent, dans cet exemple, il agit en tant que connecteur textuel.

À la différence des connecteurs textuels, nous verrons notamment que le marqueur discursif ne marque pas de lien avec le cotexte précédent, mais plutôt avec la situation d'énonciation et le contexte.

B. Les marqueurs discursifs

Nous avons vu dans le point 2.4.2.C que le marqueur discursif est le résultat d'un processus de pragmatization : une unité, que nous qualifions de correspondant non discursif, subit plusieurs changements, tels que la décatégorisation, et acquiert progressivement de nouvelles propriétés.

En s'appuyant sur les travaux de Foolen (1997), Dostie (2004) explique « qu'il n'est pas facile de donner une définition positive et brève des unités pragmatiques, vu les fonctions diversifiées qu'elles peuvent assumer » (2004 : 43). Dans son ouvrage sur la pragmatization et les marqueurs discursifs, elle tente pourtant de dresser une liste des propriétés pouvant être

⁷¹ *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, 2017, Gallimard.

attribuées aux marqueurs discursifs, en les séparant dans un premier temps sur le « plan du signifiant » et ensuite sur le « plan du signifié ».

En s'appuyant sur des travaux de Mel'čuk (1984), de Greidanus (1990), ou encore d'Hansen (1996), Dostie (2004) atteste que, sur le plan du signifiant, les marqueurs discursifs « ont tendance à constituer des unités prosodiques indépendantes » (2004 : 43) et sont donc, en général, extérieurs à la structure de la phrase. Morphologiquement, ces unités sont figées ou quasi-figées et peuvent être des lexèmes ou des phrasèmes. Les marqueurs discursifs sont également « généralement optionnels sur le plan syntaxique » (*ibid.* : 44) ce qui implique que dans les cas où « ils sont joints à un énoncé, leur absence n'entraîne habituellement pas une agrammaticalité » (*ibid.*). N'entrant pas dans une structure « argumentale » (Dostie et Pusch, 2007 : 4), « ils peuvent occuper différentes positions par rapport à un énoncé, s'ils ne sont pas utilisés comme mots-phrases » (2004 : 43). Ce sont ces propriétés qui permettent à l'auteure d'affirmer que les marqueurs discursifs appartiennent à la macro-syntaxe du discours.

En dressant la liste des caractéristiques possibles des marqueurs, nous remarquons que certaines de ces propriétés ne s'appliquent pas à tous les marqueurs de notre corpus. Dostie utilise des termes comme « généralement » : « généralement optionnels sur le plan syntaxique » (*ibid.* : 44) ou le verbe « pouvoir » comme dans : « ils peuvent occuper différentes positions par rapport à un énoncé, s'ils ne sont pas utilisés comme mots-phrases » (*ibid.* : 43). L'adverbe *généralement* ou l'utilisation du verbe modalisateur *pouvoir* montrent que les caractéristiques énoncées ne s'appliquent pas à tous les marqueurs discursifs. En lisant cette définition, nous comprenons donc que ces caractéristiques ne sont pas systématiques et que le sujet d'étude des marqueurs discursifs étant en constante évolution, il est complexe de trouver une définition générique qui conviendrait à tous les marqueurs. C'est pourquoi la terminologie et les définitions autour de ces unités du discours sont si nombreuses. Cela explique également pourquoi une unité peut ne pas posséder toutes les propriétés énoncées par Dostie (2004) et être tout de même un marqueur discursif.

Sur le plan du signifiant, la définition proposée par Dostie indique qu'il existe deux caractéristiques majeures : l'optionalité syntaxique et la capacité des marqueurs à occuper différentes positions au sein d'un énoncé. Cependant, après analyse de notre corpus, nous remarquons que la seule propriété qui nous permet de déterminer si un terme analysé est un marqueur (pragmatique dans un premier temps) est son optionalité syntaxique. Toutefois, il est important de souligner que cette caractéristique n'est pas suffisante pour qualifier un terme de marqueur discursif. C'est pourquoi nous avons besoin de caractéristiques supplémentaires qui interviennent sur le plan du signifié.

D'après Dostie, sur le plan sémantique, et selon les travaux de Foolen (1997) et Hansen (1996, 1998), les marqueurs discursifs ont généralement peu d'impact sur le contenu propositionnel des énoncés. C'est pour cette raison que « leur présence ou leur absence ne modifie pas, en règle générale, la valeur de vérité des énoncés auxquels ils sont joints » (Dostie, 2004 : 44). Toujours sur le plan du signifié, et d'un point de vue pragmatique cette fois, les travaux de l'auteure précisent également que les marqueurs discursifs « jouent de nombreux rôles dans les interactions verbales, tant sur le plan textuel que sur le plan interactionnel » (*ibid.* : 45). En citant Foolen (1997), Dostie précise que les marqueurs « peuvent notamment indiquer le début, la continuation ou la fin d'un tour de parole, signaler une rupture thématique, structurer la conversation et ancrer les énoncés dans le contexte d'énonciation » (*ibid.*). Selon Hansen (1998), les marqueurs discursifs « remplissent une fonction métadiscursive » et « fournissent des instructions au coénonciateur sur la façon dont il faut intégrer l'unité hôte du marqueur par rapport à une représentation mentale du discours » (Dostie, 2004 : 45). Il convient de noter une fois de plus que ces caractéristiques sont données à titre indicatif et ne s'appliquent pas nécessairement à tous les marqueurs discursifs, comme le précise l'auteure en soulignant que ce sont des propriétés qui interviennent « en règle générale » ou « le plus souvent », ce qui implique que certaines unités, même si elles ne respectent pas ces caractéristiques, peuvent néanmoins être des marqueurs discursifs.

Cette observation montre une fois de plus que l'objet sur lequel nous nous penchons est un sujet complexe à délimiter. Ce constat est partagé par la communauté scientifique comme en témoigne cette citation de Vázquez Molina *et al.*, qui soulignent que « l'intérêt pour les marqueurs discursifs refait constamment surface, ce qui porte à croire que le sujet est loin d'être clos » (2023 : 19). Cela est également illustré par le fait que le prochain numéro de la revue *Scolia* (n° 38, à paraître en 2024) sera consacré aux marqueurs de discours avec pour titre : *Les marqueurs de discours : notions et problèmes*. Ce numéro s'intéressera à la terminologie et la définition de la notion de marqueur du discours. Ces exemples soulignent donc que, bien que les marqueurs discursifs fassent l'objet d'études depuis plusieurs décennies, sa définition et ses caractéristiques continuent de susciter des débats et représentent un défi certain.

De notre côté, nous ne prétendons pas pouvoir donner une définition plus précise de ce qu'est un marqueur discursif et de ses caractéristiques. C'est pourquoi, dans nos travaux et dans nos différentes expériences didactiques, nous nous appuyons sur la définition de Dostie (2004) et celle de Dostie et Pusch (2007). Nous considérons que les marqueurs discursifs sont des unités qui proviennent de « pratiquement toutes les catégories lexico-grammaticales » et qui apparaissent « à des endroits stratégiques dans le discours dans le but de rendre efficaces les

échanges conversationnels ». Nous soulignons également que ces marqueurs « aident l'interlocuteur à décoder la façon dont le locuteur conçoit le sens purement propositionnel exprimé et se positionne par rapport à celui-ci » (Dostie et Pusch, 2007 : 4).

C. Une typologie des marqueurs discursifs ?

Pour approfondir l'analyse des marqueurs discursifs, Dostie (2004) propose une tentative de typologie. Bien que cette typologie ne soit pas exhaustive, elle propose une catégorisation des différents types de marqueurs discursifs que nous pourrions examiner plus en détail.

Rappelons tout d'abord, comme le souligne Dostie (2004), que les marqueurs discursifs font partie d'une catégorie plus large appelée marqueurs pragmatiques. La figure 64 présentée précédemment illustre cette catégorie générale, incluant les marqueurs discursifs et les connecteurs textuels. Voyons maintenant comment la notion d'acte de langage permet de catégoriser différents types de marqueurs discursifs.

Selon Kerbrat-Orecchioni, la notion d'acte de langage, née des travaux d'Austin, est « le noyau dur de la pragmatique linguistique » (Kerbrat-Orecchioni, 1995 : 5). Cette théorie postule qu'en « produisant un discours, l'individu accomplit certains types d'actes » (Bernicot, 1992 : 57). En d'autres termes, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni, il est possible de « “faire des choses” avec du langage » (2004 : 27). Cette théorie met en avant les actes illocutoires, qui sont essentiels pour la typologie des marqueurs discursifs. Selon Bernicot s'appuyant sur les travaux d'Austin, « l'acte illocutoire est défini par l'acte social posé intentionnellement par le locuteur lors de la production de l'énoncé » (1992 : 59). L'acte illocutoire correspond à « ce que le locuteur fait par son énonciation », il dépend « du cadre énonciatif : des rapports entre les protagonistes, des conventions sociolinguistiques, de la situation de communication » (Pavelin, 2001 : 109). Comme le souligne Pavelin citant Strawson (1971), cet acte illocutoire « n'existe que s'il est perçu comme tel et correctement interprété » (2001 : 110). Il nécessite alors une interaction entre un·e locuteur·rice et un·e interlocuteur·rice qui soit en mesure d'interpréter l'énoncé.

La typologie des marqueurs discursifs proposée par Dostie (2004) est la suivante :

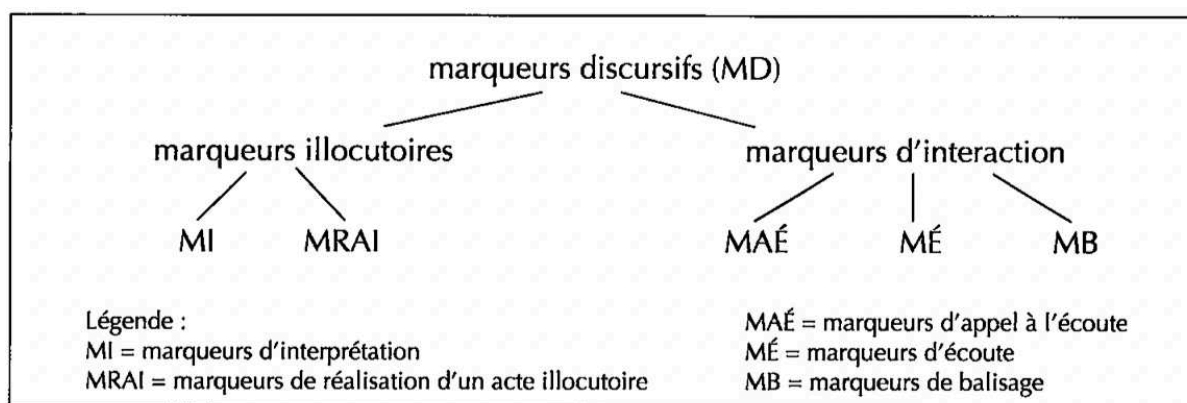


Figure 65 : « Esquisse d'une typologie des marqueurs discursifs » (Dostie, 2004 : 46)

Comme l'indique le titre de la figure, il s'agit d'une esquisse proposée pour classer les marqueurs discursifs en deux sous-classes, qui sont à leur tour divisées en sous-catégories.

Nous observons alors une première sous-classe : les marqueurs illocutoires. Ces marqueurs peuvent être des marqueurs d'interprétation ou des marqueurs de réalisation d'un acte illocutoire. Les premiers sont considérés par Dostie, comme « des guides de lectures ou [...] d'interprétation » (2004 : 47) qui accompagnent et orientent l'interprétation de l'acte illocutoire. Les seconds, les marqueurs de réalisation d'un acte illocutoire « ont la possibilité d'accomplir un acte illocutoire, le plus souvent expressif ou directif, parfois assertif » (*ibid.*). Ce sont des mots-phrases ou des « mots associés à un SN / une proposition traduisant l'état psychologique de l'énonciateur » (*ibid.*).

La seconde sous-classe, celle des marqueurs d'interaction, regroupe, quant à elle, trois types de marqueurs discursifs : les marqueurs d'appel à l'écoute, les marqueurs d'écoute et les marqueurs de balisage. Comme l'indique Dostie, les marqueurs d'interaction « réalisent des actes discrets » et « se distinguent de ce fait des marqueurs illocutoires » (2004 : 47). Les marqueurs d'appel à l'écoute, tout comme les marqueurs d'écoute, interviennent dans une situation d'interaction : les premiers vont permettre au ou à la locuteur·rice de solliciter l'écoute de son·sa coénonciateur·rice tandis que les seconds permettent à ce·tte dernier·ère de « manifester son engagement dans l'échange en cours » (*ibid.*). Les marqueurs de balisage, derniers types de marqueur d'interaction présentés par Dostie, « signalent la fin d'une étape dans une intervention » (*ibid.*). Ils permettent donc à l'énonciateur·rice d'organiser son discours.

Nous observons que les trois marqueurs discursifs que nous avons sélectionnés, à savoir *voilà*, *c'est que* et *mais*, peuvent entrer dans les catégories proposées par Dostie, ce qui en fait un point de départ efficace pour leur analyse. Cependant, comme nous le verrons dans les

chapitres à venir, certaines occurrences ne correspondent pas exactement à ce qui est détaillé dans ce schéma, ce qui engage alors une réflexion sur la catégorisation proposée.

Chapitre 5 : *Voilà*, de présentatif à marqueur discursif « forgé » par la langue française

Tantôt utilisé comme présentatif, tantôt comme marqueur discursif, *voilà* est employé depuis la période médiévale. À cette époque, il existait différentes variantes de ce terme, parfois non soudées comme *veez la*, ou soudées comme *vela* (Oppermann-Marsaux, 2006). Sa forme moderne n'est observable que depuis le 16^{ème} siècle (*ibid.*). Depuis lors, ce terme s'est rapidement développé « en fréquence et en variété d'usage » (Col et Danino, 2020⁷²). En effet, *voilà* est utilisé de différentes manières, plusieurs fois dans une même phrase dans les cas de réduplication, ainsi que dans tous les types discours, « qu'ils soient sportifs, universitaires, politiques ... » (*ibid.*).

Nous nous intéressons particulièrement à ce terme pour plusieurs raisons que nous allons maintenant détailler. La première fois que *voilà* a éveillé notre curiosité, c'était lors d'une étude précédant notre travail de thèse, où nous avons analysé les marqueurs discursifs dans des interviews de deux auteur·e·s de notre corpus : Laura Alcoba et Santiago H. Amigorena. En nous concentrant sur les interviews⁷³ de Santiago H. Amigorena, nous avons remarqué qu'il utilisait ce terme à de nombreuses reprises. Dans une émission de radio diffusée en 2019⁷⁴ et dans laquelle trois personnes interviennent : le présentateur, Santiago H. Amigorena et Amos Gitaï, un autre auteur, *voilà* est prononcé 10 fois, toujours par Santiago H. Amigorena. Dans un tout autre contexte, lors d'une intervention enregistrée pendant un colloque sur le thème de l'intranquillité et publiée sur la plateforme Youtube⁷⁵, où nous retrouvons à nouveau trois intervenant·e·s, nous avons relevé 10 occurrences de *voilà*, dont huit prononcées par l'auteur. Dans la troisième et dernière interview⁷⁶, qui est plus courte que les deux premières et moins formelle, Santiago H. Amigorena est interviewé à l'occasion de la sortie de son roman *Le Ghetto intérieur*. Dans cette vidéo, *voilà* est prononcé 17 fois, dont 14 fois par l'auteur.

S'ajoutent à ce premier constat des raisons d'ordre didactique qui nous permettent de justifier la pertinence d'enseigner ce terme aux apprenant·e·s de FLE. La première raison est

⁷² Nous ne sommes pas en mesure de donner les pages des citations issues de l'ouvrage *Polysémie, usages et fonctions de « voilà »* car nous avons consulté l'entièreté de celui-ci au format .epub (via le logiciel Adobe Digital Editions). Cela concerne les citations issues des travaux de Col et Danino ; Bikialo, Rannoux et Rault ; Danino, Wolfsgruber et Joffre ainsi que ceux de Delahaie et Solís García (2020).

⁷³ Les transcriptions de ces interviews sont disponibles en annexes n°5.2, 5.3 et 5.4. (La convention de transcription est proposée en annexe 5.1).

⁷⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=-049vvtQIY0&t=133s>

⁷⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=-REdoHVwBjE&t=168s>

⁷⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=xqCVMSIUWOI&t=199s>

que Chanet (2004) classe *voilà* comme le 13^{ème} marqueur discursif le plus couramment utilisé dans la langue française. Par ailleurs, comme le souligne Pouquery en 2014, *voilà* est un marqueur qui s'insère « de plus en plus souvent dans nos conversations » (Pouquery, 2014, cité par Col et Danino, 2020).

La seconde raison concerne la formation de *voilà*. Comme nous l'avons vu, *voilà* qui est présent dans notre langue depuis la période médiévale, « consitue une innovation du français » car « le latin ne dispose pas de terme qui serait l'ancêtre de voilà » (Danino et al., 2020). Par conséquent « nous n'avons pas hérité de ce terme, nous l'avons forgé » (*ibid.*). Cela implique que *voilà* « a donc été inventé en français et par le français » (*ibid.*). De plus, nous remarquons qu'il possède une particularité par rapport aux deux autres marqueurs analysés dans notre thèse : si *c'est que* et *mais* ont des équivalents dans d'autres langues, comme l'espagnol et l'anglais, *voilà* ne possède par de traduction littérale dans ces deux langues. Nous avons d'ailleurs remarqué que certains emplois de *voilà*, notamment le *voilà* performatif prononcé en complément d'une action, ne sont pas traduits et apparaissent directement en français dans des situations où la langue utilisée n'est pas le français. Nous pouvons citer deux exemples pour illustrer ce phénomène de migration de *voilà* dans une autre langue.

Le premier exemple est une vidéo, appelée « réel », publiée sur le réseau social instagram. Dans cette vidéo, deux locutrices dont la langue maternelle est le norvégien réalisent, en anglais, un tutoriel pour créer une couverture personnalisée. Elles montrent les différentes étapes de la réalisation de cette couverture à l'aide d'images tout en les transcrivant également par écrit. Voici ce que nous pouvons lire⁷⁷ sur la vidéo :

« Pick one fabric each, put them on top of eachother & cut the sides, tie them together,
AND **VOILA** ! you have a home made movie night blanket⁷⁸ »

Voilà apparaît alors à la fin de la vidéo au moment où est montré le résultat final.

Le second exemple que nous avons répertorié provient d'une série espagnole disponible sur la plateforme Netflix. Dans l'épisode 3 de la saison 3 de la série *Valeria*, à la minute 31'22, un homme apporte à Valeria, le personnage principal, un cocktail et lorsqu'il prend la parole, il dit simplement : « voilà », en français. Lorsque nous activons les sous-titres disponibles sur la plateforme, le mot apparaît parfaitement orthographié, avec son accent grave sur le *a*. Le fait

⁷⁷ L'exemple est transcrit tel qu'il apparaît sur la vidéo originale

⁷⁸ Julievlorentzen, 26 octobre 2022, Instagram : https://www.instagram.com/reel/CkLi0_Sjg0m/?img_index=1

qu'il soit écrit en italique souligne également qu'il ne provient pas de l'espagnol castillan, puisque les sous-titres dans la langue originale ne sont pas en italique. Ainsi, il n'est ni traduit dans la série, ni dans les sous-titres ajoutés par la plateforme en post-production.

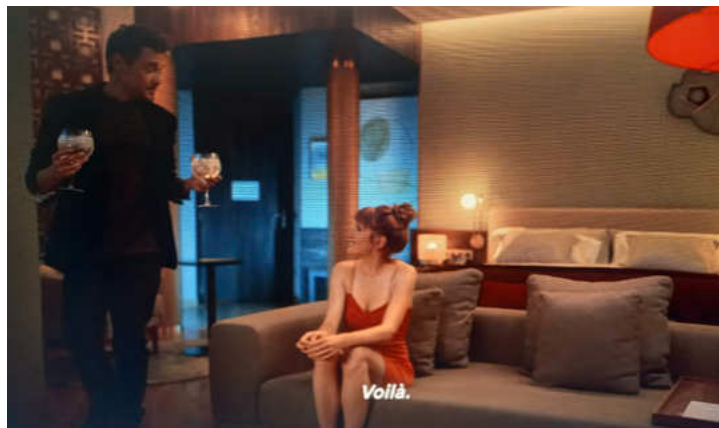


Figure 66 : Capture d'écran de la scène de l'épisode 3 de la saison 3 de la série « Valeria » disponible sur Netflix

Il est donc particulièrement intéressant pour nous de proposer du contenu didactique visant à la compréhension et à l'apprentissage des usages de *voilà*, étant donné sa fréquente utilisation dans la langue française et ses apparitions dans d'autres langues, et c'est pourquoi sa didactisation est pertinente. Cependant, avant de pouvoir créer du matériel didactique sur les emplois de *voilà* en tant que marqueur discursif, nous devons les analyser. C'est sur cette analyse que nous nous concentrons dans ce chapitre. Si les travaux de Col et Danino (2020) indiquent que *voilà* peut être un adverbe, une préposition, une interjection ou encore un présentatif, nous nous intéressons aux emplois de *voilà* dans lesquels il est « morphologiquement dépourvu de fonctionnement verbal et peut être employé de façon autonome » (2020) en étant marqueur discursif. Pour cela nous examinerons d'abord le fonctionnement du *voilà* non-discursif, et son utilisation en tant que présentatif avant de nous concentrer sur les multiples emplois de *voilà* en tant que marqueur discursif.

2.5.1. Analyse du correspondant non-discursif : *voilà* présentatif

Les fouilles effectuées sur notre corpus, en excluant la locution *voilà que*, ont révélé que l'unité *voilà* est utilisée 455 fois dans les romans analysés :

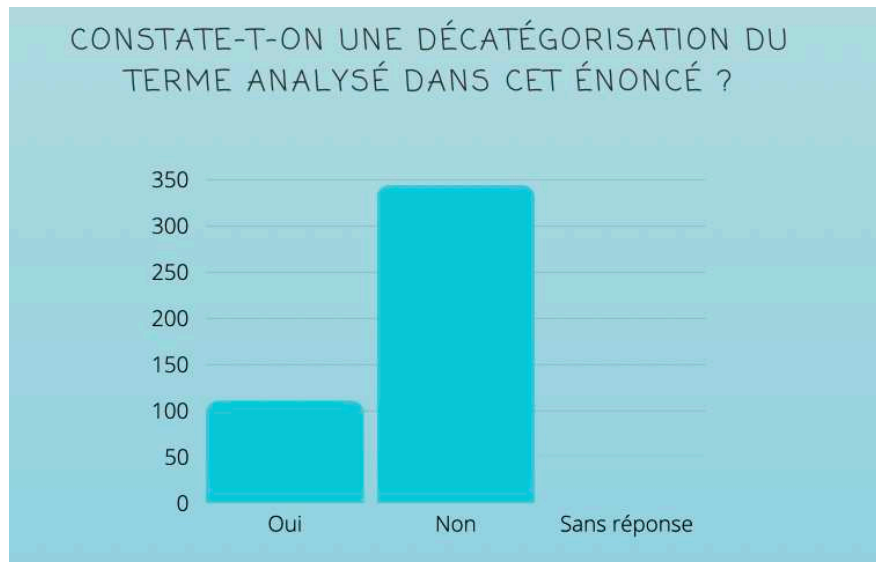


Figure 67 : Graphique illustrant la décatégorisation de l'unité « voilà »⁷⁹

Nous observons une décatégorisation de l'unité *voilà* dans 111 énoncés, ce qui indique que dans ces cas, *voilà* fonctionne comme un marqueur discursif⁸⁰. Parmi les 344 énoncés où nous ne constatons pas de décatégorisation, *voilà* est utilisé six fois en tant que préposition. Nous citons deux exemples :

- (29) [...] lorsque, **voilà** vingt-six ans, j'étais retourné pour quelques jours en Argentine, le père, d'habitude à la recherche d'anecdotes cueillies dans le lointain passé, avait évoqué la scène que l'Iguané était en train de décrire. (Bianciotti, 1999)⁸¹
- (30) Un enquêteur brillant, le chevalier Auguste Dupin, y applique avec succès, en effet, la théorie de l' « excessive évidence » que l'Ingénieur avait exposée, **voilà** trente ans, devant le faux dernier mur de la maison aux lapins. (Alcoba, 2007)⁸²

Dans ces énoncés, *voilà*, glosable par la locution prépositive *il y a*, fonctionne comme une préposition car, comme l'indique *La Grammaire méthodique* de Riegel *et al.*, « les présentatifs *voici*, *voilà* et *il y a* servent à introduire des compléments circonstanciels de temps ;

⁷⁹ De façon à respecter les demandes des maisons d'édition, nous ne présentons pas les listes d'occurrences de segments de phrases qui nous ont permis d'établir les statistiques.

⁸⁰ Comme exposé au chapitre 4, les marqueurs discursifs s'inscrivent dans une catégorie plus vaste, celle des marqueurs pragmatiques. Si la décatégorisation constitue une manifestation de la pragmatification de l'unité, nous utilisons le terme de *marqueur discursif* dans ce contexte, car *voilà* ne peut pas être considéré comme un connecteur textuel (l'étape de distinction entre marqueur discursif et connecteur textuel n'est donc pas nécessaire).

⁸¹ *Comme la trace de l'oiseau dans l'air*, Hector Bianciotti, 1999, Grasset.

⁸² *Manège : Petite histoire argentine*, Laura Alcoba, 2007, Gallimard.

ils jouent alors le rôle d'une préposition » ([1994] 2018 : 762). Les auteurs soulignent également que dans ces énoncés, *voilà* (tout comme *voici*) peut être placé de deux manières possibles : « en fin de phrase : (a) *Il a déménagé voici / voilà / il y a cinq ans* » ou bien « en début de phrase : (b) *Voici / Voilà / Il y a cinq ans qu'il a déménagé* » (*ibid.*). Dans les énoncés (29) et (30), *voilà* introduit des compléments circonstanciels de temps exprimant une durée de plusieurs décennies. Cependant, dans les autres énoncés du corpus, nous trouvons également des durées plus courtes telles que : « **voilà** deux jours » (Manet, 1999), « **voilà** deux ans » (Manet, 1960) ou encore « **voilà** déjà dix ans » (Manet, 1996). Comme le soulignent Col et Danino, « ce rôle [de préposition] reste toutefois réservé à des usages formels ou “littéraires” » (2020 : 12), ce qui n'est donc pas caractéristique d'un style oral d'écriture.

Il est important de noter que *voilà* apparaît également 79 fois en tant que pivot verbal de l'énoncé. Dans ces phrases, *voilà* perd sa valeur déictique et peut être remplacé par le verbe *être* :

(31) Et **les voilà** partis dans leurs souvenirs d'anciens combattants, ce qui m'évitait d'égrener les miens. (Semprún Maura, 1983)⁸³

(31a) Et ils sont partis dans leurs souvenirs d'anciens combattants, ce qui m'évitait d'égrener les miens.

(32) **Me voilà** donc dans la chambre vaste et glaciale, basse de plafond, au sol carrelé qui, descellé, ici et là, claque sous le pas [...]. (Bianciotti, 1995)⁸⁴

(32a) Je suis donc dans la chambre vaste et glaciale, basse de plafond, au sol carrelé qui, descellé, ici et là, claque sous le pas [...].

Lorsqu'il est utilisé en tant que pivot verbal *voilà* est toujours accompagné d'un pronom réfléchi et ne peut être glosé par un autre présentatif.

Mais dans notre corpus, *voilà* est très majoritairement (271 des 344 occurrences) un présentatif. *La Grammaire d'aujourd'hui* définit les présentatifs comme « des mots ou expressions qui permettent de désigner quelqu'un ou quelque chose en rapport avec une

⁸³ *Les Barricades solitaires*, Carlos Semprún Maura, 1983, Belfond.

⁸⁴ *Le Pas si lent de l'amour*, Hector Bianciotti, 1995, Grasset.

situation » (1986 : 565) en citant les exemples suivants : *il y a, il est, c'est, voici* ou encore *voilà*. Elle précise également qu'en constituant

à eux seuls des groupes verbaux [...] les présentatifs ont pour fonction d'introduire des noms (ou équivalents) quelle que soit leur fonction, des infinitifs ou des propositions introduites par *que* et ses variantes (*ibid.*).

De plus, les auteur·e·s de cette grammaire soulignent que « les présentatifs sont d'un emploi assez fréquent en langue courante car ils permettent de former des phrases indépendantes de façon simple » (*ibid.*).

La définition de la *Grammaire méthodique du français* est similaire. Elle indique que « les présentatifs servent à présenter un groupe nominal ou un constituant équivalent qui fonctionne comme leur complément » ([1994] 2018 : 757). Il s'agit d'unités composées de verbes « parfaitement vivants » (*ibid.*), comme c'est le cas de *c'est, il est* ou *il y a*, ou bien figés comme dans *voilà* et *voici*. Cette grammaire précise également que « cette structure est fréquemment employée à l'oral car elle sert à désigner un référent dans la situation d'énonciation » et propose plusieurs exemples tels que « il y a quelqu'un », « c'est mon mari » ou encore « voilà un ours » (*ibid.*).

Oppermann-Marsaux, qui a publié plusieurs travaux sur les présentatifs et notamment sur l'évolution de *voilà* et *voici* depuis l'ancien français, définit le *voilà* présentatif comme une unité qui a « pour mission d'attirer l'attention de l'interlocuteur sur un aspect de la situation d'énonciation ou sur une portion du discours dans lequel il figure » (2019 : 88). En comparant les emplois de *voilà* présentatif⁸⁵ et *voilà* marqueur discursif⁸⁶, elle relève des différences tant syntaxiques que sémantico-pragmatiques.

D'un point de vue syntaxique, la principale différence entre les deux emplois réside dans le fait que le *voilà* P ne peut pas être « employé de manière autonome » (*ibid.* : 90). Comme le souligne l'auteure, *voilà* P « ne peut constituer un énoncé à lui seul mais se trouve toujours complété, principalement par un groupe nominal, un pronom complément ou une proposition » (*ibid.*). D'un autre côté, d'un point de vue sémantico-pragmatique, *voilà* P a « deux emplois majeurs : soit il présente un élément de la situation d'énonciation dans laquelle

⁸⁵ *Voilà* P à partir de maintenant.

⁸⁶ *Voilà* MD à partir de maintenant.

se trouve le locuteur auquel il est attribué, soit il pointe une portion du discours dans lequel il figure » (*ibid.* : 91).

Selon les travaux d'Oppermann-Marsaux (2006, 2019) il est possible d'identifier trois emplois de l'unité *voilà* P : *voilà* présentatif textuel (servant à l'organisation du texte), *voilà* présentatif de narration (désignant un élément dans un contexte d'énonciation différé) et *voilà* présentatif situationnel (désignant un élément présent dans la situation d'énonciation). De plus, il convient de préciser dès maintenant qu'il est possible d'observer également une émergence d'un *voilà* P à fonction modale, présent lui aussi depuis le 16^{ème} siècle (Bikialo *et al.*, 2020) et non incompatible avec les fonctions énoncées précédemment : textuelle, narrative et situationnelle. Les énoncés à double fonction « plutôt minoritaires au 16^{ème} siècle » deviennent ensuite « de plus en plus fréquents, au point d'aboutir à une sorte d'autonomisation de la fonction modale » (Bikialo *et al.*, 2020). Nous observons alors, ci-dessous, le fonctionnement du principal équivalent non-discursif de *voilà*, le *voilà* P, selon les trois emplois proposés par Oppermann-Marsaux (2006), tout en essayant de déterminer si, dans certains énoncés, ces emplois sont couplés à la fonction modale détaillée par Bikialo *et al.* (2020).

A. *Voilà* en tant que présentatif textuel

Si les grammaires ne font pas la distinction entre les différents types de présentatif, celle-ci est pourtant importante, voire nécessaire, en linguistique pour comprendre le fonctionnement de l'unité analysée.

Nous commençons par étudier le *voilà* P lorsqu'il est utilisé comme présentatif textuel, car pour Bikialo *et al.*, qui observent *voilà* dans le discours littéraire et qui s'appuient sur les analyses d'Oppermann-Marsaux, il existe une « domination d'un *voilà* présentatif textuel » (2020). Cette prédominance est également observable dans notre corpus : 84% des occurrences de *voilà* en tant que présentatif sont textuelles, comme le montre le graphique ci-dessous.

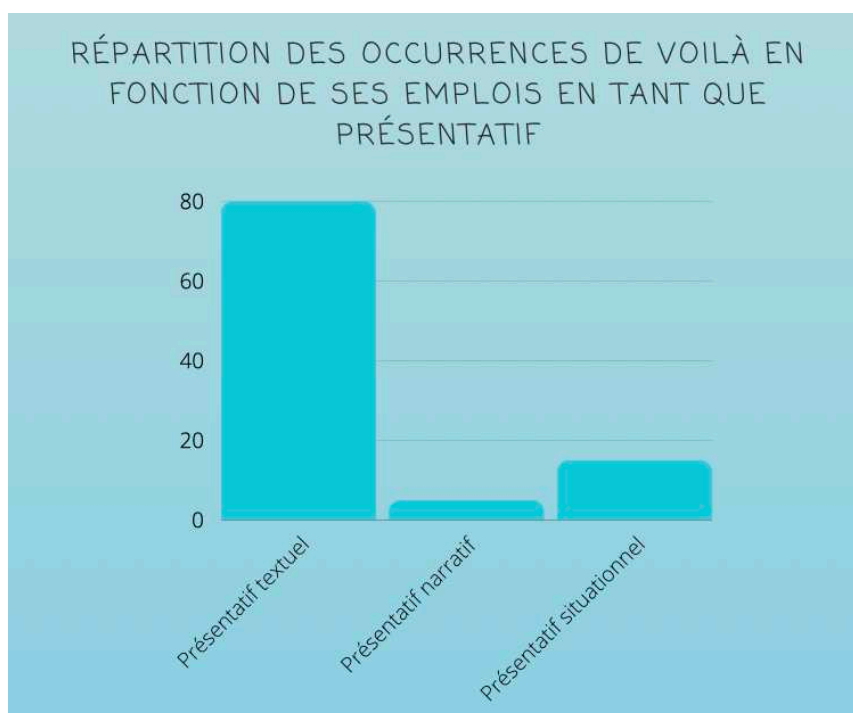


Figure 68 : Répartition des occurrences de « voilà » en fonction de ses emplois en tant que présentatif

Cette fonction de présentatif textuel apparaît en moyen français, alors que les présentatifs narratifs et situationnels sont déjà présents dans la langue. L'une des principales différences entre le *voilà* P textuel et les autres emplois de *voilà* P réside dans la diminution de sa valeur déictique. En effet, lorsqu'il est utilisé comme présentatif textuel, *voilà* « attire l'attention sur les développements et sur les explications qui suivent son énonciation et invite ainsi le lecteur ou l'auditeur à en prendre connaissance » (Oppermann-Marsaux, 2006 : 84). En d'autres termes, *voilà* ne sert plus à désigner quelqu'un ou quelque chose au moment de l'énonciation mais joue plutôt « un rôle dans la structuration du texte » (Bikialo *et al.*, 2020) dans lequel il apparaît. *Voilà* P à valeur textuelle possède alors une fonction « endophorique » (Bikialo *et al.*, 2020) car il se réfère « à la dimension même du texte » (De Cesare, 2011 : 58).

- (33) Il aurait pu, par exemple, interrompre son cousin par alliance [...] en disant à la jeune femme, penché vers elle : « J'ai envie de faire la sieste avec toi ! ». **Voilà** un message simple, facile à décoder, précis. (Semprún, 1981)⁸⁷
- (34) Aleidita aurait même ajouté qu'elle permettait cette familiarité à l'inconnu qui l'avait prise sur ses genoux car l'homme à lunettes qu'elle ne reconnaissait pas

⁸⁷ *L'Algarabie*, Jorge Semprún, 1981, Fayard.

avait le même accent que son père, l'Argentin. *Voilà* sans doute ce qu'un Argentin dans la clandestinité ne pourra jamais travestir : son accent. (Alcoba, 2011)⁸⁸

Dans ces deux exemples, *voilà* établit un lien entre deux phrases (33) ou deux propositions d'une même phrase (34). Dans les deux cas, il peut être remplacé par le présentatif *c'est* :

(33a) Il aurait pu, par exemple, interrompre son cousin par alliance [...] en disant à la jeune femme, penché vers elle : « J'ai envie de faire la sieste avec toi ! ». C'est un message simple, facile à décoder, précis.

(34a) C'est sans doute ce qu'un Argentin dans la clandestinité ne pourra jamais travestir : son accent.

Cependant, nous remarquons une différence principale entre ces deux phrases. Comme le souligne De Cesare, l'emploi textuel du présentatif *voilà* « connaît deux manifestations : la première cataphorique, la deuxième anaphorique » (2011 : 58). La manifestation cataphorique de *voilà* P textuel représente une séquence <*voilà* + complément> renvoyant à « un contenu qui suit » (*ibid.*). Dans l'exemple (34), la séquence <*voilà* + complément (sans doute ce qu'un Argentin dans la clandestinité ne pourra jamais travestir)> renvoie à la seconde proposition de la phrase : « : son accent ». D'un autre côté, la manifestation anaphorique de l'unité *voilà* comme présentatif textuel s'illustre par la séquence <*voilà* + complément> renvoyant à un contenu « qui précède » (*ibid.*). Nous observons cette manifestation anaphorique dans l'exemple (33) où la séquence <*voilà* + complément (un message simple, facile à décoder, précis)> renvoie à une partie de la phrase précédente : « J'ai envie de faire la sieste avec toi ! ».

Nous observons que *voilà*, en tant que présentatif textuel, est présent dans les subordonnées introduites par *pourquoi* (35) ou encore *comment* (36) :

(35) Depuis longtemps déjà, il y a quelque chose que je sais sans savoir, quelque chose que j'ai appris et reconstitué par bribes, ces dernières années : au moment

⁸⁸ *Les Passagers de l'Anna.C*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

où mon père a été arrêté, il y a plus de six ans, mes parents étaient en train de se séparer. **Voilà** pourquoi c'est à moi que mon père écrit toutes les semaines. (Alcoba, 2017)⁸⁹

- (36) Il ferait mieux de faire comme tout le monde ici : le blanchiment de l'argent de la drogue : **voilà** comment on s'enrichit dans la région. (Manet, 1996)⁹⁰

Mais également dans les phrases relatives introduites par *qui* (37), *ce dont* (38), *ce à quoi* (39), *ce que* (40), *ce qui* (41) mais également *à quoi* (42) :

- (37) Un détachement indolore vis-à-vis des siens, une profonde indifférence envers ceux qui se disaient ses amis. Une méconnaissance opiniâtre des sentiments, du sexe, de l'amour. **Voilà** qui pouvait résumer sa situation. (Deambrosis, 2009)⁹¹

- (38) Garder le cap, avoir une ligne de conduite lisible, claire et déterminée, **voilà** ce dont les gens ont besoin dans cette ville-pieuvre où les ghettos, la guerre des gangs et la grande délinquance menacent l'ordre établi [...]. (Manet, 1996)⁹²

- (39) Le goût du secret qu'a cultivé toute une génération de révolutionnaires, **voilà** ce à quoi je me suis d'abord confrontée. (Alcoba, 2011)⁹³

- (40) Oublier l'Uruguay, **voilà** ce que je devais faire. (Amigorena, 2002)⁹⁴

- (41) - Ce salaud a voulu m'égorger, **voilà** ce qui s'est passé ! (Alcoba, 2011)⁹⁵

- (42) - La Maja Desnuda, dit-il. **Voilà** à quoi tu me fais penser. (Manet, 1999)⁹⁶

⁸⁹ *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, 2017, Gallimard.

⁹⁰ *Rhapsodie cubaine*, Eduardo Manet, 1996, Grasset.

⁹¹ *Juste pour le plaisir*, Mercedes Deambrosis, 2009, Buchet Chastel.

⁹² *Rhapsodie cubaine*, Eduardo Manet, 1996, Grasset.

⁹³ *Les Passagers de l'Anna.C*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

⁹⁴ *Une adolescence taciturne*, Santiago H. Amigorena, 2002, P.O.L.

⁹⁵ *Les Passagers de l'Anna.C*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

⁹⁶ *D'amour et d'exil*, Eduardo Manet, 1999, Grasset.

Dans tous les exemples cités ci-dessus nous observons, comme dans la majorité des occurrences de *voilà* P textuel de notre corpus, une manifestation anaphorique de l'unité. Cependant, dans ce type de constructions, nous trouvons tout de même quelques occurrences de *voilà* en tant que présentatif textuel avec une manifestation cataphorique :

- (43) Hier matin je suis allée voir mon père en prison, pour la seconde fois.
Voilà comment ça s'est passé : très tôt le matin, nous sommes parties, ma mère et moi, de la maison aux lapins pour prendre un des bus qui conduisent au centre-ville. (Alcoba, 2007)⁹⁷
- (44) Sur le carnet, *voilà* ce qu'il avait écrit :
Tu es fraîche comme le soir indifférent. (Amigorena, 2012)⁹⁸
- (45) Sandra me dit que Walter le fait pire que Guille y Fon.
Voilà ce que fut sa réponse. (Amigorena, 2000)⁹⁹

Nous observons donc, dans notre corpus, une utilisation fréquente de *voilà* en tant que présentatif textuel. Ainsi employé, il joue un rôle dans la structure textuelle en reliant deux segments du discours de manière soit anaphorique, soit cataphorique. Contrairement aux valeurs narratives et situationnelles de *voilà* P présentes dans notre corpus, le *voilà* présentatif textuel apparaît aussi bien dans les passages narratifs, comme dans les exemples (35), (37) ou encore (40), que dans les passages de discours rapporté, comme illustré par les exemples (41) ou (42).

B. *Voilà* en tant que présentatif de narration

L'utilisation de *voilà* en tant que présentatif de narration remonte, comme le souligne Oppermann-Marsaux (2006), au Moyen Âge. Ce terme permet d'établir « une relation avec ses auditeurs-lecteurs » et de faire « de ceux-ci les témoins fictifs de faits racontés » (2006 : 83).

⁹⁷ *Manèges : petite histoire argentine*, Laura Alcoba, 2007, Gallimard.

⁹⁸ *1978*, Santiago H. Amigorena, 2012, P.O.L.

⁹⁹ *Une jeunesse aphone*, Santiago H. Amigorena, 2000, P.O.L.

De ce fait, « il s'inscrit dans une énonciation différée, étant donné que la situation d'énonciation du narrateur est forcément distincte de celle du récepteur » (*ibid.* : 81).

Cependant, Oppermann-Marsaux fait remarquer que dans le corpus de moyen français qu'elle a analysé « aucune occurrence de *ve(e)z la* ou *vela* ne prend [...] cette valeur narrative, qui est ainsi réservée aux présentatifs en *ci* ». Il semblerait donc qu'il y ait une préférence du présentatif *voici* pour cette valeur narrative. Cette faible utilisation de *voilà* P narratif est également mentionnée par Bikialo *et al.*, qui indiquent qu'

au fur et à mesure que se développent des genres distincts du roman et de la poésie (majoritaires aux Moyen Âge et au 16^{ème} siècle, et qui constituent de fait le corpus d'Oppermann-Marsaux), apparaissent des formes qui sont plutôt situationnelles et textuelles (2020).

Ces mêmes auteur·e·s soulignent d'ailleurs que la fonction de présentatif de narration « constitue une fonction marginale » (*ibid.*). Notre corpus ne fait pas exception, car il présente la plus faible occurrence de cette valeur présentative : 4,7% des *voilà* P utilisés dans le corpus sont narratifs. L'utilisation de *voilà* en tant que présentatif narratif est également attestée par De Cesaere. L'auteure explique que même si « l'emploi déictique des items *ecco*, *voici* et *voilà* est relativement rare à l'écrit », on les retrouve tout de même en tant que présentatifs de narration lorsque qu'ils « se réfèrent à des personnes, des lieux, etc. d'un monde imaginé ou réel décrit par le texte, c'est-à-dire d'un emploi déictique de type intratextuel » (2011 : 55).

Comme son nom l'indique, *voilà* P narratif est exclusivement utilisé dans les passages narratifs des romans de notre corpus. Tout comme *voilà* P situationnel, *voilà* P narratif désigne un objet ou une personne. La différence entre ces deux présentatifs réside dans la situation d'énonciation : *voilà* P situationnel désigne un élément présent dans la situation d'énonciation alors que *voilà* P narratif est utilisé dans un contexte d'énonciation différée.

Alors que nous nous intéressons à la narration dans un corpus de romans, il convient de définir précisément plusieurs notions connexes. En effet, bien que tout texte puisse être considéré comme un discours, nous opérons une distinction entre diverses formes de discours dans le cadre de notre analyse linguistique. Cette distinction concerne les passages narratifs ainsi que les passages de discours rapporté. En nous appuyant sur les travaux de Benveniste ([1959] 1976), Todorov (1966) et Genette (1966, 1991), nous revenons sur les termes *discours* et *histoire* utilisés par Benveniste d'une part, et *narration* et *récit*, d'autre part, utilisés par Todorov et Genette.

Selon Patron, le discours est une catégorie qui « inclut [...] une sous-catégorie, qui est le discours narratif, oral ou écrit » (2011 : 4). Patron rappelle également que « le discours est un mode d'énonciation "déictique" ou "embrayé" » alors que l'histoire est « un mode d'énonciation "non déictique" ou "non embrayé" » (*ibid.*).

Concernant le récit, Patron explique que Todorov et Benveniste divergent quant à « la question de savoir s'il existe une relation destinataire-destinataire dans tout récit » (2011 : 4). Tandis que Todorov soutient que « l'œuvre est en même temps discours : il existe un narrateur qui relate l'histoire ; et il y a en face de lui un lecteur qui la perçoit » (1981 [1966] : 132 cité par Patron, 2011 : 4), Benveniste affirme que dans les récits de fiction à la troisième personne ou bien dans le récit historique, « il n'y a même plus [...] de narrateur. Les événements sont posés comme ils se sont produits à mesure qu'ils apparaissent à l'horizon de l'histoire. Personne ne parle ici ; les événements semblent se raconter eux-mêmes » (1966, 1990 [1959] : 241 cité par Patron, 2011 : 5).

Cette distinction peut être expliquée par l'homonymie du terme narrateur, qui « est un sujet d'énonciation fictionnel [...] distinct de l'auteur réel du récit » pour Todorov. Dans le cadre de notre analyse, nous adoptons les définitions de Todorov et posons que les narrateur·rice·s des romans de notre corpus sont des sujets d'énonciation fictionnels.

Genette (1983), qui préfère le terme de récit à celui d'histoire, indique que l'histoire n'est « qu'une forme du discours, où les marques de l'énonciation ne [sont] jamais que provisoirement et précairement suspendues » (2007 [1983] : 371 cité par Patron, 2011 : 8).

Nous adoptons, pour désigner les deux formes de discours de notre corpus, les termes de « passages au discours rapporté¹⁰⁰ » et de « passages de récit ». Nos analyses nous ont aussi demandé de distinguer les récits à la troisième personne, caractérisés par un mode d'énonciation non-déictique et les récits à la première personne, caractérisés par un mode d'énonciation déictique.

Les précisions terminologiques apportées dans les paragraphes ci-dessus sont importantes pour les analyses qui vont suivre. En effet, nous observons dans plusieurs occurrences que *voilà* P narratif, ou *voilà* MD que nous analysons en 2.5.6, sont toujours utilisés dans des récits à la première personne, c'est-à-dire un type de récit dans lequel nous retrouvons un mode d'énonciation déictique.

¹⁰⁰ Incluant tous les types de discours rapportés, qu'ils soient directs, indirects, directs libres ou indirects libres.

Dans les exemples suivants, tirés de récits à la 1^{ère} personne, le·a locuteur·rice désigne, en utilisant *voilà* P narratif, un élément que son interlocuteur·rice ne peut pas voir puisqu'il·elle n'est pas présent·e au moment où cet élément est perçu par le·a locuteur·rice :

- (46) Des perspectives s'ouvraient et se fermaient, aussitôt dissipées par un œil-de-bœuf, une tabatière, et ***voilà*** un petit escalier sans rampe, propice aux vertiges, ensuite une longue véranda bien éclairée, [...]. (Bianciotti, 1995)¹⁰¹
- (47) Des voitures s'approchaient de la ferme, l'entouraient, des portières claquaient. ***Voilà*** la feldgendarmerie, les SS, la Gestapo. La porte de la chambre minuscule du fils absent, avec un crucifix et une branche de buis, comme dans tant de maisons espagnoles, au-dessus du lit, la porte allait s'ouvrir, les mitraillettes claquer. (Semprún Maura, 1983)¹⁰²

Dans ces exemples, *voilà* P retrouve sa dimension déictique et permet aux narrateurs de « pointer » un élément : l'escalier (46) ainsi que la feldgendarmerie, les SS et la Gestapo (47). Dans les deux exemples, la description à l'imparfait est interrompue par un *voilà* introduisant une proposition nominale, qui en l'absence de temps verbal actualise la scène et donne un accès immédiat aux pensées du narrateur.

Pour expliciter le fonctionnement de *voilà* P narratif, nous observons qu'il est possible de le remplacer par *il y a* (46a) ou *c'est* (47a).

- (46a) Des perspectives s'ouvraient et se fermaient, aussitôt dissipées par un œil-de-bœuf, une tabatière, et il y a un petit escalier sans rampe, propice aux vertiges, ensuite une longue véranda bien éclairée, [...].
- (47a) Des voitures s'approchaient de la ferme, l'entouraient, des portières claquaient. C'est la feldgendarmerie, les SS, la Gestapo.

¹⁰¹ *Le Pas si lent de l'amour*, Hector Bianciotti, 1995, Grasset.

¹⁰² *Les Barricades solitaires*, Carlos Semprún Maura, 1983, Belfond.

L'exemple (48) fonctionne d'une manière similaire. Dans le roman *Le Pas si lent de l'amour*, le narrateur raconte son arrivée en Italie après un voyage en bateau depuis l'Argentine. Ce récit est écrit au présent comme l'illustrent les phrases précédant le *voilà* P :

- (48) Soudain une musique éclate, une chanson pleine d'allant que tout le monde semble connaître. Rose Catarina reprend l'air et autour d'elle on commence à se dandiner d'un pied sur l'autre. Les mouettes – ce sont bel et bien des mouettes – volent en rond, là-haut, sur nous [...]. **Voilà** Naples, **voilà** ma porte de l'Europe tout enveloppée de mer et de verdure, m'accueillant, moi, à son réveil, moi qui m'étais mis en route pour lui réclamer mon avenir. (Bianciotti, 1995)¹⁰³

Dans l'exemple (48) comme dans les exemples précédents, nous observons une énonciation différée : le narrateur décrit son arrivée en Italie et signale, en utilisant *voilà* P narratif, qu'il aperçoit la ville de Naples qu'il considère comme sa « porte de l'Europe », au moment même où il l'aperçoit depuis le bateau. Il est à nouveau possible de remplacer les deux occurrences de *voilà*, dans cet exemple, par le présentatif *c'est* :

- (48a) C'est Naples, c'est ma porte de l'Europe tout enveloppée de mer et de verdure, [...]

Par ailleurs, *voilà* introduit ici la présence du narrateur marquée par la première personne du singulier « **ma** porte de l'Europe ».

Dans cet exemple comme dans les autres, *voilà* P narratif actualise la scène : il redonne place au narrateur en matérialisant sa présence et produit un effet sur ses lecteur·rice·s qui ressentent cette présence de manière plus forte.

C. *Voilà* en tant que présentatif situationnel

La valeur déictique de *voilà* P varie en fonction de ses emplois : elle est faible lorsqu'il est utilisé comme un présentatif textuel, renvoyant à une partie du cotexte, tandis qu'elle atteint son maximum lorsqu'il est employé comme un présentatif situationnel. En effet, en tant que

¹⁰³ *Le Pas si lent de l'amour*, Hector Bianciotti, 1995, Grasset.

présentatif situationnel, *voilà* « fait référence à des êtres et des choses présents dans la situation d'énonciation et invite l'allocutaire à les regarder, à en prendre connaissance » (Oppermann-Marsaux, 2006 : 81). C'est pourquoi nous pouvons affirmer qu'il retrouve toute sa valeur déictique : il permet au·à la locuteur·rice de désigner directement un objet ou une personne dans la situation d'énonciation, observable par l'interlocuteur·rice.

Nous pourrions supposer que, dans un corpus littéraire, l'utilisation de *voilà* en tant que présentatif situationnel n'est pas un phénomène fréquent. Cependant, contrairement à *voilà* P narratif, qui ne représente même pas 5% des occurrences de l'unité analysée en tant que présentatif, le *voilà* P situationnel est présent à hauteur de 15,3%. Cette plus grande fréquence est liée à l'emploi du discours rapporté : en effet, *voilà* P situationnel est utilisé par un·e locuteur·rice qui s'adresse à un·e interlocuteur·rice présent·e dans la situation d'énonciation qu'est l'échange entre les personnages, même si ledit échange est fictif. Tout comme *voilà* P de narration donne la possibilité au·à la narrateur·rice de montrer au·à la lecteur·rice un objet ou un personnage, *voilà* P situationnel permet à deux personnages d'identifier un objet ou une personne au sein de la scène dans laquelle ils se trouvent.

- (49) Ils descendirent le petit escalier menant à la sortie, cette espèce de sortie de service qui donne sur le boulevard de Ménilmontant, presque à l'angle de l'avenue Gambetta.
« *Voilà* la ville ! » s'écria Monsieur Tenant en invitant Adélaïde à contempler le vaste carrefour qui, d'évidence, l'enchantait. (Bianciotti, 1985)¹⁰⁴

Nous observons, dans cet exemple, que le contexte est précisé par la phrase précédant le *voilà* : les deux personnages descendent un escalier et arrivent sur une « espèce de sortie » qui donne accès au boulevard de Ménilmontant. Le locuteur, Monsieur Tenant, s'adresse alors à son interlocutrice, Adélaïde, en utilisant *voilà* pour désigner la ville qu'ils·elles aperçoivent. L'énoncé introduit par *voilà* est ensuite explicité par le passage narratif comme l'indique la suite de la phrase « en invitant Adélaïde à contempler le vaste carrefour ». Ainsi, dans cet énoncé, *voilà* met en évidence un élément de la situation d'énonciation : la ville que Monsieur Tenant montre à Adélaïde.

¹⁰⁴ *Sans la miséricorde du Christ*, Hector Bianciotti, 1985, Gallimard.

Nous constatons que, tout comme dans l'exemple (49), *voilà* désigne plusieurs fois, dans les énoncés de notre corpus, un objet présent dans la situation d'énonciation des personnages :

(50) Avant de régler l'addition, ils leur donnèrent une nouvelle somme d'argent qu'ils distribuaient, insistèrent-ils, équitablement. Ils remirent à chacun une enveloppe blanche contenant des lires italiennes.

- On nous a fait savoir que vous n'aviez pas beaucoup d'argent sur vous, que ce ne serait sans doute pas suffisant pour payer votre retour. Alors *voilà* un petit plus ... (Alcoba, 2011)¹⁰⁵

Ici aussi, nous avons besoin du cotexte antérieur pour comprendre à quoi fait référence le *voilà* à savoir une enveloppe contenant de l'argent. Une fois de plus, *voilà* est employé comme un présentatif situationnel, car il sert à désigner l'argent que reçoivent les personnages destinataires du message pendant que le locuteur prend la parole.

Parfois, cette précision n'est pas nécessaire, notamment lorsque le complément de *voilà* est assez explicite pour que, en tant que lecteur·rice, nous sachions à quoi il fait référence, comme dans l'énoncé (51).

(51) « Si tu veux que mes sauvages te fichent la paix, tu n'auras qu'à t'enfermer, *voilà* la clé, c'est le seul moyen d'éviter qu'ils transforment ta chambre en porcherie. » (Manet, 1996)¹⁰⁶

De plus, les analyses réalisées sur notre corpus démontrent qu'il existe plusieurs manières d'employer *voilà* P situationnel lorsqu'il désigne une personne : les séquences <*voilà*+complément> (52), les séquences <pronom réfléchi+*voilà*> (53) et les séquences « pronom réfléchi+*voilà*+complément> (54).

(52) [...] je les entendis arriver, riant et se bousculant et comme j'ouvrais la porte, une des femmes – il y en avait deux – dit en me regardant :
-Ah, *voilà* le frère amoureux ! (Semprún Maura, 1968)¹⁰⁷

¹⁰⁵ *Les Passagers de l'Anna.C*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

¹⁰⁶ *Rhapsodie cubaine*, Eduardo Manet, 1996, Grasset.

¹⁰⁷ *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*, Carlos Semprún Maura, 1968, Robert Laffont.

(53) Il se fraya un passage dans la cohue jusqu'à la table de l'Allemand, provoquant des hurlements, tenant Adélaïde Meïer devant lui comme un étendard, sa main s'enfonçant durement dans sa chair.

Von Behr leva les yeux.

- Ah, vous *voilà* ! (Deambrosis, 2009)¹⁰⁸

(54) - Tiens, te *voilà*, Joe, dit Marcelo lorsque Joe s'approcha de lui pour lui serrer la main. (Alcoba, 2011)¹⁰⁹

Dans l'exemple (52), *voilà* est prononcé par les personnages qui rejoignent le narrateur, lorsqu'ils le voient, tandis que dans les autres exemples, (53) et (54), il est prononcé par le locuteur pour désigner son interlocuteur au moment où celui-ci fait son apparition dans la situation d'énonciation. Lorsqu'il désigne une personne, *voilà* P situationnel peut, tout comme le *voilà* P textuel et narratif, être remplacé par le présentatif *c'est* :

(52a) [...] je les entendis arriver, riant et se bousculant et comme j'ouvrais la porte, une des femmes – il y en avait deux – dit en me regardant :

-Ah, c'est le frère amoureux !

(53a) Il se fraya un passage dans la cohue jusqu'à la table de l'Allemand, provoquant des hurlements, tenant Adélaïde Meïer devant lui comme un étendard, sa main s'enfonçant durement dans sa chair.

Von Behr leva les yeux.

- Ah, c'est vous !

(54a) - Tiens, c'est toi, Joe, dit Marcelo lorsque Joe s'approcha de lui pour lui serrer la main.

Contrairement aux présentatifs narratifs et textuels qui s'utilisent de la même manière dans les deux cas, *voilà* P situationnel, qui est le présentatif le plus déictique, fonctionne

¹⁰⁸ *Juste pour le plaisir*, Mercedes Deambrosis, 2009, Buchet Chastel.

¹⁰⁹ *Les Passagers de l'Anna. C*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

différemment dans les passages de récit et dans le discours rapporté. Il traduit un style oral en reprenant des emplois fréquemment utilisés à l'oral et en s'insérant dans le discours rapporté, imitant des conversations spontanées. Cependant, il est parfois nécessaire que l'auteur·e ajoute des précisions sur le contexte pour que le·a lecteur·rice soit en mesure de déterminer ce qui est désigné par *voilà*. Ces observations mettent en lumière les limites auxquelles nous sommes confrontée lors de l'analyse du style oral. Bien que nous puissions nous inspirer des analyses réalisées sur la langue orale pour étudier notre corpus, il est nécessaire de les adapter à la nature de notre corpus et d'identifier les procédés utilisés par les auteur·e·s pour s'approprier des caractéristiques propres à la langue orale, telles que l'emploi du *voilà* P situationnel ou du *voilà* MD sur lequel nous nous concentrons dans le point suivant.

2.5.2. *Voilà* marqueur discursif aux multiples facettes

Une évolution de *voilà* est observable depuis son apparition au Moyen Âge. Initialement utilisé comme verbe, il s'est grammaticalisé pour devenir un présentatif, puis ce présentatif s'est pragmatiqué pour évoluer en un *voilà* marqueur discursif, dorénavant nommé *voilà* MD dans notre thèse.

Absent des textes du 16^{ème} siècle, ce *voilà* MD commence à apparaître au 17^{ème} siècle, où l'on « peut rencontrer deux *voilà* qui se suivent » et dont « le premier peut alors être analysé comme mot-phrase, employé de manière autonome » (Oppermann-Marsaux, 2019 : 94) tandis que le second est un présentatif. C'est ainsi qu'apparaissent les premières occurrences de *voilà* MD. Par ailleurs, *Voilà* MD est également utilisé de manière autonome lorsqu'il est seul, sans être suivi de son équivalent présentatif. Selon Bikialo *et al.*, « la première occurrence de *voilà* seul, conclusif, suivi d'un point, se trouve dans la correspondance de Germaine de Staël » (2020), en 1794. Auparavant, aux 16^{ème} et 17^{ème} siècles, *voilà* était placé en clôture de phrase uniquement lorsqu'il était utilisé comme « pivot verbal » régissant « un complément » (*ibid.*). Son emploi en tant que marqueur discursif en clôture de phrase « se développe au 19^{ème} siècle » (*ibid.*) et atteint une fréquence d'utilisation importante, puisque « au 20^{ème} siècle, *voilà* seul, conclusif et clôturant, rassemble plus des deux tiers des occurrences relevées sur le corpus Frantext » (*ibid.*).

La capacité d'être employé de manière autonome n'est pas la seule différence observable entre le *voilà* P et le *voilà* MD. Comme l'explique Oppermann-Marsaux, bien que

« le MD voilà conserve la valeur de base de monstration, de pointage du présentatif, il se distingue toutefois de celui-ci sur plusieurs points » (2019 : 92). Premièrement, il fonctionne de manière autonome, sans complément. Deuxièmement, en adoptant un rôle discursif, *voilà* MD « peut s’effacer sans altérer le sens et la construction syntaxique de l’énoncé dans lequel il apparaît ce qui est impossible pour le présentatif » (*ibid.*). Enfin, « le lien avec le sémantisme d’origine du verbe *voir* tend lui aussi à s’estomper dans les emplois du MD » (*ibid.*).

Plusieurs auteur·e·s précisent qu’à l’écrit, *voilà* MD est plus fréquemment présent dans le discours rapporté. En effet, De Cesaere indique que, dans son corpus, *voilà* MD « se manifeste encore une fois de manière privilégiée au sein du discours direct » (2011 : 56). Ce constat est partagé par Danino *et al.*, qui soulignent que « voilà émerge principalement dans les passages dialogués au discours direct » (2020). Dans notre corpus, nous avons relevé la présence de 146 occurrences de *voilà* et nous constatons des résultats similaires à ceux annoncés par les auteur·e·s cités : 68,5% des occurrences de *voilà* MD proviennent de passages au discours rapportés (discours direct, discours direct libre, discours indirect libre) tandis que 31,5% proviennent des passages de récit. Ces chiffres montrent que même si le pourcentage de *voilà* MD présent dans le discours rapporté est nettement plus élevé, nous observons tout de même un emploi non marginal de cette unité dans les passages de récit de notre corpus.

Pour analyser le fonctionnement de ces 146 occurrences de *voilà* MD, nous utilisons la typologie proposée par Dostie (2004) en identifiant d’un côté les *voilà* MD marqueurs d’interaction et de l’autre les *voilà* MD marqueurs illocutoires.

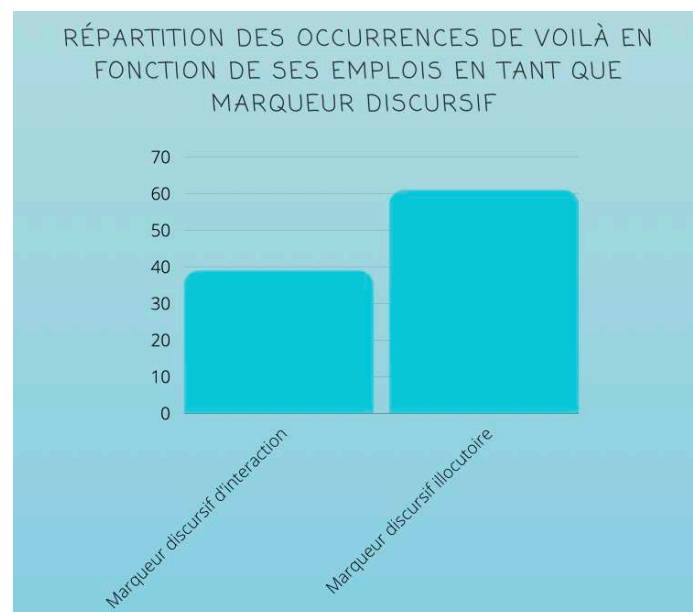


Figure 69 : Répartition des occurrences de « voilà » en fonction de ses emplois en tant que marqueur discursif

Comme l'illustre ce schéma, nous constatons que *voilà* MD est principalement utilisé comme marqueur discursif illocutoire (61%).

Nous nous concentrons dans une première partie sur *voilà* comme marqueur discursif d'interaction avant d'analyser, dans une seconde partie, les occurrences dans lesquelles *voilà* MD est utilisé comme marqueur discursif illocutoire.

A. Marqueur discursif d'interaction : *voilà* comme marqueur discursif de balisage

Comme illustré dans le schéma de la partie 2.4.3.C, nous observons l'existence de trois types de marqueurs discursifs d'interaction : les marqueurs d'appel à l'écoute, les marqueurs d'écoute et les marqueurs de balisage. *Voilà* MD d'interaction appartient à la dernière catégorie mentionnée, c'est-à-dire les marqueurs de balisage. Ces marqueurs sont utilisés par un·e locuteur·rice pour organiser son discours. *Voilà* MD, lorsqu'il est employé comme tel, possède deux fonctions : l'introduction et la conclusion d'un énoncé.

Dans notre corpus, *voilà* MD est utilisé 57 fois en tant que marqueur de balisage, et les occurrences sont réparties de la manière suivante :

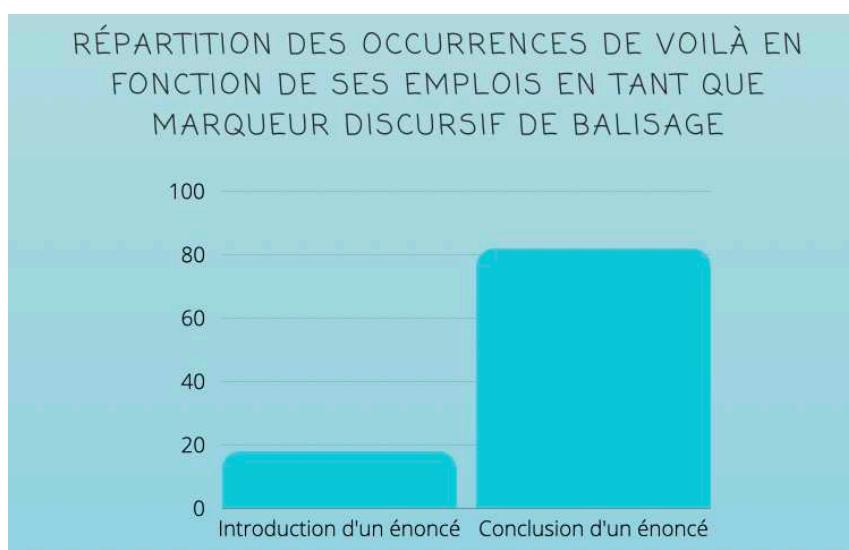


Figure 70 : Répartition des occurrences de « voilà » en fonction de ses emplois en tant que marqueur discursif de balisage

Comme le montre clairement ce schéma, 82,5% des occurrences de *voilà* en tant que marqueur discursif de balisage sont utilisées pour clôturer un énoncé. Avec un pourcentage

s'élevant à 17,5% des occurrences, le *voilà* MD introduisant un énoncé est, dans notre corpus, plus marginal.

Dans un premier temps, nous examinons le fonctionnement de *voilà* marqueur de balisage lorsqu'il est employé pour introduire un énoncé. Ensuite, nous nous concentrons sur son utilisation la plus fréquente, c'est-à-dire lorsqu'il conclut un énoncé.

i. Introduire un énoncé avec *voilà* MD

En introduisant un énoncé, *voilà* MD ressemble fortement à un présentatif textuel. En effet, tout comme son correspondant non-discursif et placé en position initiale, *voilà* MD « sert à introduire ce qui suit » (Jeppesen Kragh, 2022 : 109). Cependant, la différence majeure entre le *voilà* P et le *voilà* MD réside dans le fait que ce dernier introduit un élément sans que celui-ci « ne fonctionne comme un complément » (*ibid.*).

- (55) Joe lui avait donc raconté la pièce en ayant soin d'appuyer sur le côté noir.
- Bon, laisse-moi la copie, va. Peut-être qu'en prenant mon bain je lui jetterai un coup d'œil.
 - Quelle chance de vous avoir rencontrée.
- Daniel serre chaleureusement la main de Laure.
- Pas si vite, petit frère, on ne donne jamais rien pour rien.
- Laure regarde fixement la pointe allumée de sa cigarette.
- **Voilà.** Il m'est facile d'obtenir de mon père un demi-million à conditions que je lui prouve que je suis capable de faire quelque chose. (Manet, 1960)¹¹⁰

Dans cet exemple, deux personnages, Joe et Daniel, demandent à un troisième personnage, Laure, des fonds pour une pièce. Comme nous pouvons le constater, *voilà* MD n'enchaîne pas sur les propos d'un des personnages ni sur un élément du contexte. Laure l'utilise ici pour introduire son explication. Elle prévient ses interlocuteurs qu'elle « ne donne jamais rien pour rien » et explique ensuite les conditions auxquelles est soumise son acceptation. Le *voilà* lui permet d'attirer l'attention de ses interlocuteur·rice·s sur les propos

¹¹⁰ *Les Étrangers dans la ville*, Eduardo Manet, 1960, Julliard.

qui vont suivre. Nous observons une utilisation similaire du *voilà* MD introductif dans les exemples suivants, où il est à nouveau employé pour retenir l'attention d'interlocuteur·rice·s :

- (56) Ada frémit en entendant Mme Sègre prononcer ce mot car c'est là le signal, le clairon fatidique : l'histoire va commencer, le rite va se dérouler.
- *Voilà*. J'étais avec mes amis, les Filipucci, vous savez ... (Manet, 1960)¹¹¹
- (57) - Si vous m'expliquiez un peu toute cette folie ?
- *Voilà*. Vous avez entendu parler des « Fractions prolétariennes armées » ? (Semprún Maura, 1983)¹¹²

Il s'agit alors de la fonction discursive qui ressemble le plus à l'emploi de *voilà* P étant donné qu'il est également employé pour attirer l'attention d'un·e interlocuteur·rice sur la suite du discours. En revanche, comme le démontrent les tests de suppression (55a), (56a) et (57a), il est possible de retirer le *voilà* MD sans entraîner d'agrammaticalité ni de changement dans la valeur de vérité de l'énoncé.

- (55a) - Pas si vite, petit frère, on ne donne jamais rien pour rien.
Laure regarde fixement la pointe allumée de sa cigarette.
- X. Il m'est facile d'obtenir de mon père un demi-million à condition que je lui prouve que je suis capable de faire quelque chose.
- (56) Ada frémit en entendant Mme Sègre prononcer ce mot car c'est là le signal, le clairon fatidique : l'histoire va commencer, le rite va se dérouler.
- X. J'étais avec mes amis, les Filipucci, vous savez ...
- (57) - Si vous m'expliquiez un peu toute cette folie ?
- X. Vous avez entendu parler des « Fractions prolétariennes armées » ?

Le fait que dans ces exemples *voilà* MD constitue un mot-phrase le rend complètement autonome syntaxiquement.

¹¹¹ *Les Étrangers dans la ville*, Eduardo Manet, 1960, Julliard.

¹¹² *Les Barricades solitaires*, Carlos Semprún Maura, 1983, Belfond.

Dans ces premiers exemples, et dans la majorité des cas où *voilà* MD introduit un énoncé, il est employé dans un passage de discours rapporté, plus précisément au discours direct. C'est aussi le cas dans l'exemple (58) où le narrateur retranscrit une lettre d'amour destinée à un autre personnage du roman, Philippine :

(58) *Voilà*, c'est tout bête. Je t'aime comme le premier jour. Quand tu es là, tu me fais peur et je me sens tout petit. (Amigorena, 2012)¹¹³

Bien qu'il s'agisse du marqueur discursif possédant la valeur la plus proche de son correspondant non discursif, à savoir le *voilà* présentatif, le *voilà* MD de balisage à fonction introductive est, comme le démontrent les statistiques, la variante discursive la moins utilisée dans notre corpus. Il est majoritairement employé comme mot-phrase dans les passages au discours rapporté, où il introduit un récit ou une explication d'un personnage.

ii. Conclure un énoncé en utilisant *voilà* MD

Si comme nous l'avons vu dans la partie précédente, le *voilà* MD introductif présente et annonce, tout comme *voilà* P (textuel, narratif ou situationnel) un élément qui va suivre, pour attirer l'attention de son interlocuteur·rice, ce n'est pas le cas du *voilà* marqueur de balisage conclusif. Comme l'explique Delahaie, dans un contexte conversationnel, *voilà* MD « sert à clôturer une interaction, un échange ou une intervention » (2009 : 10). Elle ajoute que *voilà* MD peut également marquer « la fin et le résultat d'un procès » que ce soit « à l'intérieur de l'intervention d'un locuteur » (*ibid.* : 11) comme c'est le cas dans son corpus, ou bien au sein de passages narratifs comme dans notre corpus.

Cependant, nous souhaitons préciser dès maintenant que nous différencions, dans notre analyse, les énoncés conclus par *voilà* MD, dans lesquels il intervient en tant que marqueur discursif de balisage conclusif, et ceux dans lesquels *voilà* marque la fin ou le résultat d'un processus ou encore d'une action. En effet, dans ce dernier type d'énoncés, et comme nous le verrons dans la partie suivante, *voilà* n'est plus un marqueur discursif de balisage, mais bien un marqueur discursif illocutoire.

¹¹³ *La Première défaite*, Santiago H. Amigorena, 2012, P.O.L.

Nous nous concentrons alors, dans ce point, uniquement sur les énoncés dans lesquels « la fonction de *voilà* dans la position finale est exclusivement de terminer la proposition » (De Cesaere, 2011 : 110). Cette fonction correspond à 47 énoncés de notre corpus, majoritairement issus du discours rapporté comme dans les exemples suivants, au discours direct :

- (59) « C'est donc l'amour, Mamita, qui explique tout ?
- Oui, ma chérie. Tout.
- Raconte encore !
- Oh ! Il n'y a pas grand-chose à dire. Un jeune militaire tombe amoureux d'une jeune fille issue d'une noble famille espagnole établie à Cuba depuis longtemps. Ils se marient en 1780. C'est un mariage d'amour, *voilà* !
- Et ils ont eu beaucoup d'enfants ?
- Treize ! Tu te rends compte ! » (Manet, 2009)¹¹⁴
- (60) - Je t'appelle demain, je rentre demain.
- Tu n'es pas aimable.
- Quoi aimable ?
- Ta voix, disait Laurence.
- Je n'aime pas le téléphone, il y a des gens qui attendent, et *voilà*.
Il y avait eu une seconde de silence, au bout du fil.
Il était dans la cabine téléphonique, il voyait le mouvement de la gare, à travers la vitre de la cabine téléphonique. (Semprún, 1967)¹¹⁵
- (61) - Chaque jour, les nôtres meurent. Ils sont en train de nous massacrer. On peut encore se battre, il faut encore y croire, mais ... je ne vais pas t'empêcher de partir si tu as une occasion ... *Voilà* ...
Après un long soupir – c'était comme s'il était allé chercher sa respiration très loin, très profondément – il ajouta :
- On va parler des modalités maintenant. Il vaut mieux que la petite sorte de la pièce. (Alcoba, 2007)¹¹⁶

¹¹⁴ *La Maitresse du Commandant Castro*, Eduardo Manet, 2009, Robert Laffont.

¹¹⁵ *L'Évanouissement*, Jorge Semprún, 1967, Gallimard.

¹¹⁶ *Manèges : Petite histoire argentine*, Laura Alcoba, 2007, Gallimard.

Dans ces trois situations, le·a locuteur·rice s'adresse à son interlocuteur·rice et conclut sa prise de parole par *voilà*, qui revêt une « valeur de ponctuant » (De Cesaere, 2011 : 110) dont le rôle principal est de terminer son intervention.

Dans l'exemple (59), la locutrice clôture avec *voilà* son explication dans laquelle « mariage d'amour » répond à la question de son interlocutrice sur le rôle de « l'amour » dans cette histoire. Dans l'énoncé (60), en employant *voilà*, le locuteur ne souhaite pas recevoir de réponses ou d'objections à son propos. Ainsi, lorsque *voilà* MD conclut l'énoncé, il clôt également la possibilité d'une argumentation de la part de l'interlocuteur·rice comme dans l'exemple (60), lorsque le narrateur est en ligne avec Laurence. Alors que cette dernière lui fait remarquer son manque d'amabilité au téléphone, le narrateur se justifie en lui donnant deux raisons et conclut sa prise de parole par *et voilà* pour clore, non seulement sa phrase, mais également cet échange. En (61), le locuteur conclut également son tour de parole par *voilà* MD pour marquer la fin de cette intervention dans laquelle il essaye de convaincre son interlocutrice de rester. Il reprend alors la parole « après un long soupir » pour changer de sujet : il n'essaye plus de la convaincre de rester mais souhaite aborder avec elle les modalités de son départ.

Voilà MD conclut donc un propos (59) mais permet également au locuteur de clore un sujet de discussion avant de passer à un autre sujet comme en (60) ou en (61). Dans l'exemple (61), le locuteur ne termine pas sa phrase, comme pour donner un temps de réflexion à son interlocutrice, avant, face à son absence de réaction, d'aborder la question des modalités de départ. Cet emploi du *voilà* MD permettant au·à la locuteur·rice de conclure un énoncé est également observable à d'autres moments dans le corpus :

(62) - Tu as plutôt l'air de quelque Herr Lehrer Huber en vacances.

- Ça revient au même.

- Alors ?

- Alors, *voilà* ...

Il était pris, Pedro le bon, l'anarchiste Pedro. Laura n'avait eu aucune nouvelle de lui depuis son départ pour la Suisse. Maintenant il était revenu ...

- Pour peu de temps ...

Juste le temps de prendre ses affaires laissées à Paris ... (Manet, 1960)¹¹⁷

(63) « Mon frère n'est pas revenu, non plus, alors *voilà* », dit-elle.

¹¹⁷ *Les Étrangers dans la ville*, Eduardo Manet, 1960, Julliard.

Je me retourne sur le côté et je la regarde.

« Vous saviez », dit-elle, « qu'il était allemand ? » (Semprún, 1963)¹¹⁸

En effet, dans l'énoncé (62) *voilà* clôt la discussion concernant la ressemblance du locuteur avec « quelque Herr Lehrer Huber en vacances ». Cependant, bien que celle-ci ne soit pas rapportée au discours direct, la conversation entre les deux personnages ne se termine pas après *voilà* MD : ils abordent le sujet du retour de Pedro qui annonce, ensuite, au discours direct qu'il n'est revenu que pour peu de temps. En (63), alors que l'interlocutrice du narrateur mentionne la détention de son frère pendant la seconde guerre mondiale, elle clôt cette intervention par l'utilisation d'un *voilà* MD, comme pour marquer son incapacité à terminer cette phrase. Elle revient alors, à la suite de *voilà* MD, au sujet principal de sa conversation avec le narrateur : leur connaissance commune, Hans. C'est à ce personnage qu'elle fait référence en utilisant le pronom *il* dans la proposition « qu'il était allemand ».

Employés ainsi ce sont les éléments annexes du contexte qui constituent des clés d'interprétation de *voilà* comme marqueur de conclusion. Par ailleurs, l'utilisation de la ponctuation (en particulier les points de suspension) et/ou l'unité *alors* indiquent que *voilà* marque l'incapacité ou le refus du·de la locuteur·rice de poursuivre son discours et se trouve donc dans l'obligation de conclure.

Bikialo *et al.*, soulignent que cette « dimension conclusive de *voilà* peut alors suggérer la convocation d'une autre forme plus explicite : *voilà tout* » (2020). Bien que cette collocation soit présente dans quelques extraits au discours direct (64), nous la retrouvons surtout dans notre corpus, dans les passages de récit à la première personne (65), (66) et (67).

(64) - On ne peut pas dire que nous ayons été punis. Le dernier entraînement a dérapé, *voilà tout*. (Alcoba, 2011)¹¹⁹

(65) Mais en fait, si quelque chose dans la lettre ne leur plaît pas, ils ne disent rien : elle n'existe plus, *voilà tout*. (Alcoba, 2017)¹²⁰

¹¹⁸ *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, 1963, Gallimard.

¹¹⁹ *Les Passagers de l'Anna C.*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

¹²⁰ *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, 2017, Gallimard.

(66) À l'ancien hôtel du Buisson, en effet, la majorité des participants avait fini par se rallier à l'idée de l'échange. Il fallait maintenant trouver quelqu'un, ou quelque chose, à échanger contre Perséphone, *voilà tout*. (Semprún, 1981)¹²¹

(67) **Je** me demandais, en écoutant le jeune officier français, pourquoi aucun signe ne **me** l'avait annoncé, à Buchenwald. Il était improbable que la mort de Jean Giraudoux n'eût pas provoqué quelque événement naturel en guise de signe annonciateur. Mais sans doute y en avait-il eu un que **je** n'avais pas su interpréter, *voilà tout*. Sans doute, un jour de cet hiver-là, la fumée du crématoire avait-elle soudain été plus légère, plus vaporeuse : flocons à peine gris sur l'Ettersberg pour **m'**annoncer la mort de Giraudoux.

Je n'avais pas su déchiffrer le signe, *voilà tout*. (Semprún, 1994)¹²²

Dans les exemples (64), (66) et (67), *voilà tout* vient clore le constat d'un échec, mais en le minimisant. En (64), la « punition », niée, devient un « dérapage », en (66), « l'échange », difficilement accepté, semble encore plus difficile à mettre en œuvre (« Il fallait maintenant trouver ») et en (67), le *voilà tout* minimise l'insuccès (« je n'avais pas su »).

Or, dans l'énoncé (65) *voilà tout* ne minimise pas un échec mais, au contraire, marque la radicalité de la décision de l'administration pénitentiaire, qui n'a pas besoin d'une raison ou d'une justification pour faire disparaître la lettre.

Maintenant que les valeurs de *voilà* en tant que marqueur de balisage conclusif ont été présentées, nous montrons son fonctionnement syntaxique en réalisant à nouveau des tests de suppressions :

(59a) Mon père disait qu'un chien ça ne sert à rien et ça fait des saletés. Quand j'eus dix ans, je lui en réclamai un. « Ce sont des animaux domestiques, répondit-il. Domestiques, ça dit bien ce que ça veut dire. Il y a des chiens de chasse, des chiens de berger, des chiens policiers. X. Ça, c'est très bien. C'est utile. Mais, dans un appartement, un chien, c'est sale et ça ne sert à rien : »

(60a) - Je t'appelle demain, je rentre demain.

¹²¹ *L'Algarabie*, Jorge Semprún, 1981, Gallimard.

¹²² *L'Écriture ou la vie*, Jorge Semprún, 1994, Gallimard.

- Tu n'es pas aimable.
- Quoi aimable ?
- Ta voix, disait Laurence.
- Je n'aime pas le téléphone, il y a des gens qui attendent, et X.

(63a) « Mon frère n'est pas revenu, non plus, alors X », dit-elle.

(65a) Mais en fait, si quelque chose dans la lettre ne leur plaît pas, ils ne disent rien : elle n'existe plus, X.

(66a) À l'ancien hôtel du Buisson, en effet, la majorité des participants avait fini par se rallier à l'idée de l'échange. Il fallait maintenant trouver quelqu'un, ou quelque chose, à échanger contre Perséphone, X.

Il est possible de retirer *voilà*, employé comme mot phrase, dans l'exemple (59a), sans entraîner d'agrammaticalité ni modifier la valeur de vérité de l'énoncé. Dans l'exemple (65a), alors que grammaticalement, nous pouvons retirer *voilà tout*, nous ressentons tout de même le besoin d'ajouter autre chose comme l'adverbe *simplement* (65b) ou bien de remplacer *voilà* par le présentatif *c'est* (65c). Cette situation, spécifique à cet exemple dans notre corpus, s'explique par le fait que, dans cet énoncé, *voilà tout* est un commentaire de la narratrice sur ce qu'elle est en train d'énoncer. Ainsi, bien que la suppression de la locution soit grammaticalement possible, elle entraîne une perte informationnelle importante : le commentaire de la narratrice sur la situation.

(65b) Mais en fait, si quelque chose dans la lettre ne leur plaît pas, ils ne disent rien : simplement elle n'existe plus.

(65c) Mais en fait, si quelque chose dans la lettre ne leur plaît pas, ils ne disent rien : elle n'existe plus, c'est tout.

Dans l'exemple (66a), pour lequel nous interprétons la collocation *voilà+tout* comme un ensemble, nous observons qu'il est également possible de supprimer la locution et d'obtenir un énoncé qui reste correct grammaticalement et qui conserve le même sens.

Cependant, pour les exemples (60a), (63a) et (65a), des modifications doivent être réalisées au sein de la phrase. Dans l'exemple (60), il faut supprimer la conjonction de coordination *et* qui sert à lier *voilà* au reste de la phrase pour que celle-ci soit correcte :

(60b) - Je n'aime pas le téléphone, il y a des gens qui attendent X.

Pour l'énoncé (63a), nous remarquons également qu'il est nécessaire de supprimer l'unité *alors* pour que la phrase soit grammaticalement correcte :

(63b) « Mon frère n'est pas revenu, non plus », dit-elle.

Si les modifications des exemples (60a) et (63a) sont nécessaires, c'est parce que nous analysons le fonctionnement d'un marqueur discursif au sein d'un corpus écrit et donc normé. L'énoncé (63c) serait acceptable à l'oral si *alors* était suivi d'une pause. À l'écrit, la suppression n'est pas possible car *alors* et *voilà* forment une collocation.

(63c) « Mon frère n'est pas revenu, non plus, alors », dit-elle.

En revanche, pour l'exemple (65), comme le montrent les énoncés (65b) et (65c), nous remarquons à nouveau qu'à l'écrit, le sens de la phrase est diminué si nous ne lui ajoutons pas un autre élément. Ici l'optionnalité syntaxique de *voilà tout* nous montre que celui-ci est un marqueur discursif. De plus, il permet aux interlocuteur·rices·s d'accéder à un commentaire formulé par la narratrice, ce qui montre d'autant plus le rôle pragmatique de la locution dans cet énoncé. En revanche, sa suppression entraîne tout de même une perte d'information qui peut s'expliquer par le fait que *voilà tout* vient accompagner l'autre partie du commentaire de la narratrice « elle n'existe plus ». Il convient tout de même de préciser que l'exemple (65) constitue un cas limite dans lequel le marqueur *voilà tout* reste ancré sémantiquement à la proposition qui le précède. Pour supprimer *voilà tout* il faudrait supprimer la totalité du commentaire : « elle n'existe plus, *voilà tout* ».

Ces tests nous permettent d'affirmer que *voilà*, ou la locution *voilà tout*, fonctionne comme un marqueur discursif de balisage conclusif dans les exemples présentés. Ainsi employé, il permet tout d'abord au·à la locuteur·rice de terminer son intervention tout en laissant entendre à son·a interlocuteur·rice qu'il·elle n'acceptera pas d'arguments contre ce

qu'il·elle vient d'énoncer. *Voilà* peut également marquer que le·a locuteur·rice arrive à la fin de qu'il·elle voulait exprimer, par incapacité ou refus de poursuivre.

En revanche, les exemples (60), (63), (65) nous montrent que, dans le contexte spécifique qu'est la littérature, la suppression de *voilà tout* demande parfois la suppression d'unités annexes comme le *et* et le *alors*, ou bien de la totalité de la proposition le précédant (65).

B. *Voilà* en tant que marqueur discursif illocutoire

Il existe deux types de marqueurs illocutoires : les marqueurs d'interprétation, qui agissent comme des « guides » (Dostie, 2004 : 47) pour la lecture et l'interprétation d'un acte illocutoire, et les marqueurs de réalisation d'un acte illocutoire qui, comme leur nom l'indique, accomplissent un acte illocutoire. Ces marqueurs peuvent être des mots ou des phrases, voire être associés à « un SN » ou « une proposition traduisant l'état psychologique de l'énonciateur » (*ibid.*).

Dans notre corpus, nous relevons 89 occurrences de *voilà* en tant que marqueur discursif illocutoire, réparties de la manière suivante :

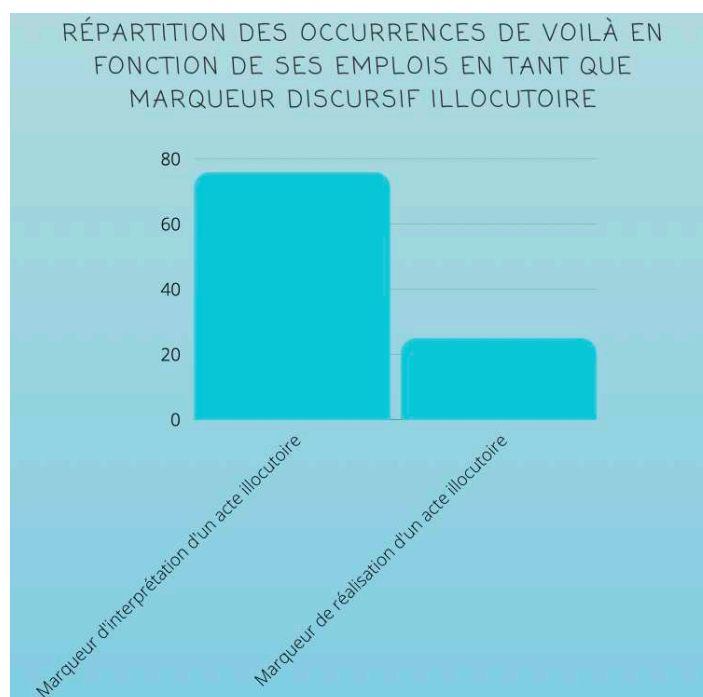


Figure 71 : Répartition des occurrences de « voilà » en fonction de ses emplois en tant que marqueur discursif illocutoire

Voilà comme marqueur d'interprétation d'un acte illocutoire représente plus de 75,2% de l'utilisation de cette unité en tant que marqueur discursif illocutoire. Nous examinons alors, en premier lieu, son utilisation en tant que marqueur de réalisation d'un acte illocutoire, puis nous nous concentrons plus particulièrement sur son rôle principal, celui de marqueur d'interprétation d'un acte illocutoire.

- i. *Voilà* : marqueur de réalisation d'un acte illocutoire - expression d'un accord

Employé comme marqueur de réalisation d'un acte illocutoire, *voilà* « contribue à la construction collaborative du discours » (Delahaie et Solís García, 2020) en exprimant un accord de la part du·de la locuteur·rice. Cette fonction d'accord est présente pendant les interactions en français parlé (*ibid.*), et apparaît dans notre corpus, dans le discours rapporté, mais aussi dans le récit.

En analysant *voilà* et son équivalent espagnol, dans cette fonction précise, *claro*, Delahaie et Solís García soulignent que ces termes « peuvent être définis comme des marqueurs de discours qui servent, entre autres, à exprimer la fonction interactionnelle d'accord » car ils possèdent

les principales propriétés définitives des marqueurs de discours, telles qu'elles ont par exemple été présentées dans Andersen (2007), Dostie/Pusch (2007) ou Schourop (1999) : ils sont plutôt employés à l'oral ; ils appartiennent à des catégories grammaticales dites « mineures », [...] [telles que la] construction impersonnelle à « présentatif » pour *voilà* (*ibid.*).

De plus « ces marqueurs jouissent d'une forte autonomie dans la phrase et ne modifient pas la valeur de vérité d'un énoncé ; enfin, ils peuvent jouer différents rôles dans l'interaction, et notamment revêtir une fonction d'accord » (*ibid.*)

Observons dans un premier temps les exemples illustrant la fonction d'accord telle qu'elle est décrite par Delahaie et Solís García, qui expliquent dans leurs travaux, qu' « au niveau interactionnel », l'accord est limité « à un énoncé réactif dans une structure d'échange, à la suite d'un énoncé initiatif » comme dans le cas « d'un échange binaire au cours duquel

l'interlocuteur marque son accord par rapport à l'énoncé du locuteur précédent » (*ibid.*). Si cette fonction d'accord est décrite par ces auteures à partir d'un corpus oral, nous en retrouvons l'imitation dans les passages rédigés au discours direct, comme le montrent les énoncés suivants :

- (68) - Tiens, je ne connais pas cette marque, dit Raoul.
- C'est mon scotch préféré. Vous me direz si vous l'aimez. En fait, ce n'est pas du scotch, mais du rye.
- Oui, je sais. Le scotch est anglais, le rye et le bourbon, amerloques.
- **Voilà**, dis-je, sans relever l'erreur à propos de l'Écosse et de l'Angleterre. (Semprún Maura, 1983)¹²³
- (69) - Une romance mauresque ! s'écrie Carlos. Je comprends, s'exclame-t-il, celle de Moraima ! C'est là que tu as trouvé ton titre : me parle en algarabie, comme qui saurait la¹²⁴ parler ...
Artigas hoche la tête affirmativement.
- **Voilà**, dit-il. (Semprún, 1981)¹²⁵
- (70) - Es-tu angoissée, en ce moment ?
- Angoissée ? Je n'en sais rien, à vrai dire. Peut-être ... Je suis surtout fatiguée.
- **Voilà** ! Tu es angoissée, du coup tu dors mal et ton cycle menstruel est perturbé. (Alcoba, 2011)¹²⁶

En (68) et (69), *voilà* est utilisé par l'interlocuteur·rice pour exprimer son accord et confirmer l'énoncé précédent. Cependant, dans l'énoncé (70), l'interlocutrice, avec *voilà*, affirme ce que son interlocutrice n'a pas confirmé (son angoisse) pour donner son interprétation de la situation.

Voilà MD de réalisation d'un acte illocutoire peut également apparaître lors d'un « échange [...] dans lequel le marqueur vient évaluer positivement la réponse à une question » (Delahaie et Solís García, 2020) comme illustré dans les exemples suivants :

¹²³ *Les Barricades solitaires*, Carlos Semprún Maura, 1983, Belfond.

¹²⁴ La phrase est formulée ainsi dans le texte original.

¹²⁵ *L'Algarabie*, Jorge Semprún, 1981, Fayard.

¹²⁶ *Les Passagers de l'Anna C.*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

(71) « Tu connais quelqu'un d'ici, alors ? » il me demande.

« C'est ça, **voilà**, c'est ça. » (Semprún, 1963)¹²⁷

(72) - Vous êtes musicien ?

- Hein ? Non ... Mon frère.

- Celui qui est à Paris ?

- **Voilà**. Celui qui est à Paris. Mais il va revenir bientôt. Vous pouvez l'attendre si vous voulez ? (Semprún Maura, 1968)¹²⁸

(73) - Alors je passerai et, si t'es pas là, c'est que t'es parti ?

- **Voilà**. T'as parfaitement résumé la situation. (Semprún Maura, 1981)¹²⁹

À la différence des exemples (68), (69) et (70) où *voilà* apparaissait pour marquer l'accord avec ce qui avait été énoncé précédemment, il intervient, dans ces exemples, après une question et vient y répondre de manière positive. Dans l'exemple (71), le narrateur répond, à trois reprises et de manière positive à la question « tu connais quelqu'un d'ici » en utilisant *c'est ça* et *voilà*, en (72), à la question posée par un premier personnage « celui qui est à Paris ? », le second personnage répond *voilà* pour confirmer à son interlocuteur qu'il a raison et reprend, ensuite, la question sous forme d'affirmation. En (73), le personnage qui utilise *voilà* répond de manière affirmative à la question « si t'es pas là, c'est que t'es parti ? ».

En analysant *voilà* MD illocutoire, nous remarquons qu'il peut parfois aussi être utilisé par le locuteur-riche pour confirmer ou marquer son accord face à une partie de son propos. Prenons ces exemples :

(74) J'en garde l'impression de gens gavés, rassasiés, bouffis, joufflus ... **voilà**, soudain joufflus, soudain avec des joues gonflées qui leur dévoraient les yeux, la bouche, et au milieu desquelles le nez semblait quelque chose d'enseveli qui pointait. (Bianciotti, 1985)¹³⁰

¹²⁷ *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, 1963, Gallimard.

¹²⁸ *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*, Carlos Semprún Maura, 1968, Robert Laffont.

¹²⁹ *Le Voleur de Madrid*, Carlos Semprún Maura, 1981, Belfond.

¹³⁰ *Sans la miséricorde du Christ*, Hector Bianciotti, 1985, Gallimard.

(75) - Là, là, c'est là ... après il y avait eu le cirque, *voilà*, le cirque Ibarra.
(Deambrosis : 2014)¹³¹

(76) Lui faire l'amour ? Malgré mon sexe en érection je n'en ai nul désir.
L'assommer. *Voilà*, l'assommer. J'ai quelques notions, utiles dans ma spécialité,
de judo et de karaté. (Semprún Maura, 1981)¹³²

Dans ces trois énoncés, le·a locuteur·rice cherche quelque chose, ses mots en (74), ce qu'il doit faire en (76) ou encore une précision en (75), et *voilà* montre que le mot (74), l'acte (76) ou encore le nom du cirque (75), sont trouvés, la répétition venant confirmer le choix du·de la locuteur·rice.

Voilà peut, dans ses différents emplois, être remplacé par les locutions *c'est ça* ou *c'est cela*, dans un registre soutenu, qui viennent confirmer son statut de marqueur d'accord :

(69a) - Une romance mauresque ! s'écrie Carlos. Je comprends, s'exclame-t-il, celle de Moraima ! C'est là que tu as trouvé ton titre : me parle en algarabie, comme qui saurait la parler ...
Artigas hoche la tête affirmativement.
- *C'est ça*, dit-il.

(71a) « Tu connais quelqu'un d'ici, alors ? » il me demande.
« C'est ça, *c'est ça*, c'est ça. »¹³³ (Semprún, 1963)

(73a) - Alors je passerai et, si t'es pas là, c'est que t'es parti ?
- *C'est ça*. T'as parfaitement résumé la situation.

(75a) - Là, là, c'est là ... après il y avait eu le cirque, *c'est ça*, le cirque Ibarra.

Par ailleurs, nous pouvons illustrer sa valeur discursive dans tous les emplois cités en effectuant à nouveau un test de suppression dans les énoncés :

¹³¹ *L'Étrange apparition de Tecla Osorio*, Mercedes Deambrosis, 2014, Editions des Busclats.

¹³² *Le Voleur de Madrid*, Carlos Semprún Maura, 1981, Belfond.

¹³³ *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, 1963, Gallimard.

(69b) - Une romance mauresque ! s'écrie Carlos. Je comprends, s'exclame-t-il, celle de Moraima ! C'est là que tu as trouvé ton titre : me parle en algarabie, comme qui saurait la parler ...

Artigas hoche la tête affirmativement.

- X dit-il.

(73b) - Alors je passerai et, si t'es pas là, c'est que t'es parti ?

- X. T'as parfaitement résumé la situation.

(75b) - Là, là, c'est là ... après il y avait eu le cirque, X, le cirque Ibarra.

Si ce test n'entraîne pas d'agrammaticalité ni de modification de la valeur de vérité dans les exemples (73b) et (75b), nous remarquons que ce n'est pas le cas pour l'exemple (69b). En effet, étant donné le caractère littéraire de notre corpus, de nombreuses incises clôturent les prises de paroles au discours direct des personnages. Dans ce cas il faudrait supprimer également l'incise :

(69c) - Une romance mauresque ! s'écrie Carlos. Je comprends, s'exclame-t-il, celle de Moraima ! C'est là que tu as trouvé ton titre : me parle en algarabie, comme qui saurait la parler ...

Artigas hoche la tête affirmativement.

Voilà en tant que marqueur discursif illocutoire d'accord permet alors, dans les passages au discours direct de notre corpus, de marquer l'accord de l'interlocuteur·rice par rapport à un énoncé prononcé par le·a locuteur·rice et de répondre de manière positive à une question posée. Il peut également, parfois, être utilisé par un·e locuteur·rice pour confirmer une partie de son énoncé en la répétant à la suite de *voilà*.

ii. *Voilà* : marqueur d'interprétation d'un acte illocutoire

Dans la majorité des occurrences du corpus où il intervient en tant que marqueur discursif illocutoire, *voilà* est employé comme marqueur d'interprétation d'un acte illocutoire. Cela indique qu'il oriente l'interprétation de l'acte illocutoire. Dans cette partie, nous

présentons deux types de *voilà* marqueur d'interprétation d'un acte illocutoire : les *voilà* qui clôturent un « procès » (Delahaie, 2009 : 11) et ceux, performatifs, qui viennent accompagner un geste lors d'une action au moment où celle-ci est réalisé. Le premier peut être remplacé par la locution *ça y est et* correspond à l'exemple du tutoriel pour la réalisation d'une couverture, mentionné en introduction¹³⁴. Le second ne peut pas être remplacé par un terme en particulier et correspond à la scène de la série dans laquelle un personnage apporte un cocktail à un autre, également mentionnée dans l'introduction¹³⁵.

Voilà marqueur d'interprétation d'un acte illocutoire conclusif « sert à clore une action » en marquant « la fin et le résultat d'un procès à l'intérieur de l'intervention d'un locuteur » (Delahaie, 2009 : 11). Il se différencie du *voilà* conclusif de balisage qui ne clôture qu'une intervention et non le résultat d'un processus.

Comme le souligne Delahaie, « l'action dont *voilà* mentionne la fin et le succès peut être d'ordre pratique et concret » (*ibid.*), c'est ce qu'illustrent les exemples suivants :

- (77) - Je crève de faim. Et tout est fermé à cette heure ...
 - Tu mangeras demain.
 - Et ta sœur. Je mangerai un sandwich avant de monter.
 - Je me sens mal ... Et demain faut que j'aille travailler.
 - Fais-toi porter malade, bougre de con !
 - Je ne peux pas ... Il faut un certificat médical. Ils me foutraient à la porte s'ils savaient ...
 - **Voilà**, dit Pierre en freinant ... T'es chez toi André... (Semprún Maura, 1968)

136

- (78) - Je ne peux pas Ricardo ! Tu comprends ? Je ne peux pas !
 - Eh bien moi, je vais le faire ! Et on n'en parle plus.
 Il appela et lâcha deux ou trois phrases qu'elle n'entendit pas. Il reprit son manteau.
 - **Voilà**, c'est fait, tu peux dormir ou aller au diable ! Je m'en fous ! Ta sœur n'a qu'à aller disparaître à nouveau, nous aurons la paix. (Deambrosis, 2014)¹³⁷

¹³⁴ Cf. page 160.

¹³⁵ Cf. page 161.

¹³⁶ *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*, Carlos Semprún Maura, 1968, Robert Laffont.

¹³⁷ *L'Étrange apparition de Tecla Osorio*, Mercedes Deambrosis, 2014, Editions des Busclats.

- (79) Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.
- *Voilà*, tu peux partir maintenant. (Alcoba, 2013)¹³⁸

Nous observons, dans ces trois énoncés, que *voilà* vient clore une série d'actions mentionnées de manière explicite. Pour les extraits (78) et (79), ce sont les passages narratifs décrivant les actions : un appel téléphonique (78) et le processus d'emprunt d'un roman à la bibliothèque (79) qui viennent expliciter à quoi fait référence le *voilà*.

Dans ces exemples, *voilà* renvoie toujours à un événement issu du contexte, et c'est pour cela que nous pouvons affirmer qu'il s'agit d'un marqueur discursif. Toutefois, étant donné que nous analysons le marqueur dans un corpus littéraire, ce contexte doit parfois être décrit dans les passages narratifs pour que le·a lecteur·rice comprenne ce qui est en train de se passer.

Delahaie précise également que *voilà* peut clore un procès « d'ordre cognitif » ce que nous remarquons également dans notre corpus :

- (80) - Ta gueule ! coupe-t-elle. J'essaye de me souvenir de quelque chose ...
Elle met sa main sur le bras de mon frère, comme pour le faire patienter, ou encore se faire pardonner sa brusquerie. Reflets sombres des yeux, cheveux cuivrés. Belle. Son visage se plisse légèrement dans son effort de réflexion.
- *Voilà* !!! s'écrie-t-elle triomphalement. J'y suis ! Saint Paul !!! (Semprún Maura, 1968)¹³⁹
- (81) Tu dors, Emma ? Oui, tu dors ... Je peux donc te l'avouer sans rougir ... tu es ma seule patrie Emma. Ma seule religion, le sens de ma vie. Je comprends le chagrin de Manouchka à la mort d'Elie. Sans toi je serais perdu. *Voilà*, je suis mûr pour créer une secte où ton image servirait de guide. (Manet, 1996)¹⁴⁰

En effet, dans ces énoncés, *voilà* intervient après un processus de réflexion de la part de chacun de ces personnages.

¹³⁸ *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, 2013, Gallimard.

¹³⁹ *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*, Carlos Semprún Maura, 1968, Robert Laffont.

¹⁴⁰ *Rhapsodie cubaine*, Eduardo Manet, 1996, Grasset.

Par ailleurs, nous observons également, que *voilà* MD d'interprétation illocutoire est présent dans les passages au discours rapporté direct, comme l'illustrent les exemples précédents, mais également dans le récit :

(82) C'était le mois de juin, il faisait beau, les rues étaient pleines de promeneurs. J'ai descendu le Gran Via, jusqu'à la place de la Cybèle. **Voilà**, j'étais arrivé. (Semprún, 1967)¹⁴¹

(83) Pour le moment, méconnaissant le français et le froid, défaisant aux trois quarts le trajet de l'exil ancestral qui conduisit certains de nos aïeux de Pologne et Grande Russie en ce lieu indéterminé qu'on appelle Argentine, nous arrivions au sud-ouest infini. Et c'était Mont-Thabor que nous abordions en sortant inquiets et tremblotants de cet étrange véhicule qui nous amena d'Orly aux Tuileries et auquel un étrange appareil permettait de mesurer l'espace-temps. (Pour l'enfant étranger tout est motif d'étonnement et de sympathie.) **Voilà**, nous étions arrivés, et comme le voyage n'était nullement un retour, d'aucune escale nous n'avions su apprécier les matins d'été. (Amigorena, 2002)¹⁴²

Dans ces deux exemples, comme dans tous les autres issus de notre corpus, *voilà* apparaît dans des extraits de récits à la première personne. Nous remarquons alors que *voilà* en tant que marqueur discursif d'interprétation illocutoire à valeur conclusive est toujours lié au discours rapporté (impliquant un personnage du roman) ou à un récit à la première personne (82), (83).

Par ailleurs, nous remarquons qu'indépendamment du fait qu'il clôture un procès d'ordre pratique ou cognitif ce *voilà* à valeur conclusive apparaît à plusieurs reprises dans les romans de Semprún, avant l'expression *c'est le moment* :

(84) Le long canon peint au minium sanglant semblait prolonger la fixité de son regard braqué sur le petit chef des noctards de ce matin, qu'il venait de reconnaître. **Voilà, c'est le moment**. Il pensa tout à la fois. Tout. Sa vie. Sa mort inévitable et proche. (Semprún, 1981)¹⁴³

¹⁴¹ *L'Évanouissement*, Jorge Semprún, 1967, Gallimard.

¹⁴² *Une adolescence taciturne*, Santiago H. Amigorena, 2002, P.O.L.

¹⁴³ *L'Algarabie*, Jorge Semprún, 1981, Fayard.

- (85) Avec les unités S.S., c'était autre chose. En tout cas, c'est cette nuit-là qu'aurait pu arriver le moment de te dire : *voilà, c'est le moment*. (Semprún, 1967)¹⁴⁴
- (86) À Joigny, deux ans auparavant, ce coup de crosse sur la tête ne lui avait pas fait perdre la mémoire, pas du tout. Il l'avait rendu extrêmement lucide. Il avait écarté le sang qui lui coulait du visage et il s'était dit : *voilà, c'est le moment*. (Semprún, 1967)¹⁴⁵

Dans ces trois exemples, *voilà* est employé dans un passage de discours direct libre (*c'est* reste au présent dans un récit au passé) qui donne accès aux pensées d'un personnage autre que le narrateur.

Dans tous les cas, comme nous l'évoquions précédemment, lorsque que *voilà* revêt cette valeur conclusive, il peut être remplacé par la locution *ça y est* (78a), (81a) et (83a), ou encore, du fait de son rôle de marqueur discursif, être supprimé sans entraîner d'agrammaticalité ou de modification de la valeur de vérité de l'énoncé (78b), (81b) et (83b) :

- (78a) - Je ne peux pas Ricardo ! Tu comprends ? Je ne peux pas !
 - Eh bien moi, je vais le faire ! Et on n'en parle plus.
 Il appela et lâcha deux ou trois phrases qu'elle n'entendit pas. Il reprit son manteau.
 - *Ça y est*, c'est fait, tu peux dormir ou aller au diable ! Je m'en fous ! Ta sœur n'a qu'à aller disparaître à nouveau, nous aurons la paix.
- (81a) Tu dors, Emma ? Oui, tu dors ... Je peux donc te l'avouer sans rougir ... tu es ma seule patrie Emma. Ma seule religion, le sens de ma vie. Je comprends le chagrin de Manouchka à la mort d'Elie. Sans toi je serais perdu. *Ça y est*, je suis mûr pour créer une secte où ton image servirait de guide.
- (83a) Et c'était Mont-Thabor que nous abordions en sortant inquiets et tremblotants de cet étrange véhicule qui nous amena d'Orly aux Tuileries et auquel un étrange

¹⁴⁴ *L'Évanouissement*, Jorge Semprún, 1967, Gallimard.

¹⁴⁵ *L'Évanouissement*, Jorge Semprún, 1967, Gallimard.

appareil permettait de mesurer l'espace-temps. (Pour l'enfant étranger tout est motif d'étonnement et de sympathie.) *Ça y est*, nous étions arrivés, et comme le voyage n'était nullement un retour, d'aucune escale nous n'avions su apprécier les matins d'été.

(78b) - Je ne peux pas Ricardo ! Tu comprends ? Je ne peux pas !

- Eh bien moi, je vais le faire ! Et on n'en parle plus.

Il appela et lâcha deux ou trois phrases qu'elle n'entendit pas. Il reprit son manteau.

- X c'est fait, tu peux dormir ou aller au diable ! Je m'en fous ! Ta sœur n'a qu'à aller disparaître à nouveau, nous aurons la paix.

(81b) Tu dors, Emma ? Oui, tu dors ... Je peux donc te l'avouer sans rougir ... tu es ma seule patrie Emma. Ma seule religion, le sens de ma vie. Je comprends le chagrin de Manouchka à la mort d'Elie. Sans toi je serais perdu. X, je suis mûr pour créer une secte où ton image servirait de guide.

(83b) Et c'était Mont-Thabor que nous abordions en sortant inquiets et tremblotants de cet étrange véhicule qui nous amena d'Orly aux Tuileries et auquel un étrange appareil permettait de mesurer l'espace-temps. (Pour l'enfant étranger tout est motif d'étonnement et de sympathie.) X, nous étions arrivés, et comme le voyage n'était nullement un retour, d'aucune escale nous n'avions su apprécier les matins d'été.

Bien que l'emploi conclusif de *voilà* en tant que marqueur discursif d'interprétation d'un acte illocutoire soit majoritaire dans notre corpus, nous observons également la présence de quelques *voilà* performatifs qui accompagnent le locuteur dans le geste qu'il réalise. Si à l'oral, ces *voilà* peuvent être prononcés comme mot-phrase, sans qu'une situation d'échange ne soit nécessaire, à l'écrit, ou du moins, dans notre corpus, ils sont accompagnés d'une description du contexte, et notamment du geste qu'ils accompagnent comme le montrent ces exemples :

(87) Nous montons au premier étage et je leur montre les fours. Elles n'ont plus rien à dire, les petites. Elles me suivent et **je leur montre** la rangée des fours

électriques, et les cadavres à moitié calcinés qui sont restés dans les fours. Je ne leur parle qu'à peine, je leur dis simplement : « Voici, *voilà* ». Il faut qu'elles voient, qu'elles essayent d'imaginer. (Semprún, 1963)¹⁴⁶

(88) Nous regardons les collines d'Elizondo, **la serveuse apporte un plat, qu'elle pose sur la table.**

- *Voilà* ! dit la serveuse. (Semprún, 1967)¹⁴⁷

(89) Elle entre dans le vestibule frais et sombre, comme toujours. **Je fais une sorte de bond vers l'appareil accroché au mur**, au pied de l'escalier.

- *Voilà*, dis-je. Vous tournez la manivelle avant de décrocher ... (Semprún Maura, 1968)¹⁴⁸

Dans ces énoncés, *voilà* retrouve son rôle déictique et permet au·à la locuteur·rice de désigner quelque chose dans l'espace : différentes pièces du camp de concentration de Buchenwald que le narrateur fait visiter à deux femmes à la libération du camp (87), l'assiette que la serveuse vient d'apporter (88) ou le téléphone que le narrateur prête à son interlocutrice (89). Si, dans ces exemples, les tests de suppression ne sont pas très convaincants, c'est parce que ces passages ont été rédigés de manière à ce que le·a lecteur·rice puisse s'imaginer la scène et les gestes accompagnant le *voilà*. S'il est totalement optionnel à l'oral, sa suppression dans notre corpus, entraîne la suppression des verbes de parole : « je leur dis simplement » en 87, des incises « dit la serveuse » est (88) et « dis-je » en (89). Malgré cela, ces exemples illustrent tout de même une utilisation de *voilà* tel qu'il est employé à l'oral, en tant que marqueur discursif.

Ainsi, *voilà* en tant que marqueur discursif d'interprétation illocutoire possède deux rôles : clôturer un procès, cognitif ou concret, et accompagner un geste tout en désignant un élément présent dans le contexte. Ces emplois viennent s'ajouter à la liste des nombreuses utilisations de *voilà* en tant que marqueur discursif. En effet, parmi ceux que nous avons analysés, *voilà* est le marqueur discursif qui accepte le plus de rôles. Il peut être marqueur discursif de balisage, à valeur conclusive ou introductive, ou marqueur discursif illocutoire. Dans ce dernier emploi, il peut marquer la réalisation d'un acte illocutoire, comme lorsqu'il

¹⁴⁶ *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, 1963, Gallimard.

¹⁴⁷ *L'Évanouissement*, Jorge Semprún, 1967, Gallimard.

¹⁴⁸ *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*, Carlos Semprún Maura, 1968, Robert Laffont.

marque l'accord, ou, comme nous venons de le voir, marqueur discursif d'interprétation d'un acte illocutoire.

Chapitre 6 : *C'est que*, l'émergence d'un marqueur discursif ?

Tout comme *voilà*, *c'est* est un présentatif qui permet d'introduire des éléments dans le discours et qui « ne connaît guère de restrictions d'emploi » (Riegel et al, [1994] 2018 : 761) étant donné qu'il peut varier en temps et en mode mais également en nombre. Par ailleurs, *c'est* joue un « double rôle » : il assume également « un rôle de pivot avec ce qui précède puisque *c'est* est un anaphorique qui reprend un élément du contexte antérieur » (Tamine-Gardes, 1986 : 36).

Lorsqu'il est accompagné de *que*, il forme une locution qui correspond à diverses possibilités d'emploi. Cette locution apparaît 464 fois dans notre corpus, dont 43 occurrences dans lesquelles elle est accompagnée de *mais* (fonctionnement que nous détaillerons dans le prochain chapitre). Pour le moment, nous excluons de notre analyse les 43 énoncés dans lesquels *c'est que* est utilisé avec *mais*. Les 421 occurrences restantes se répartissent de la manière suivante :

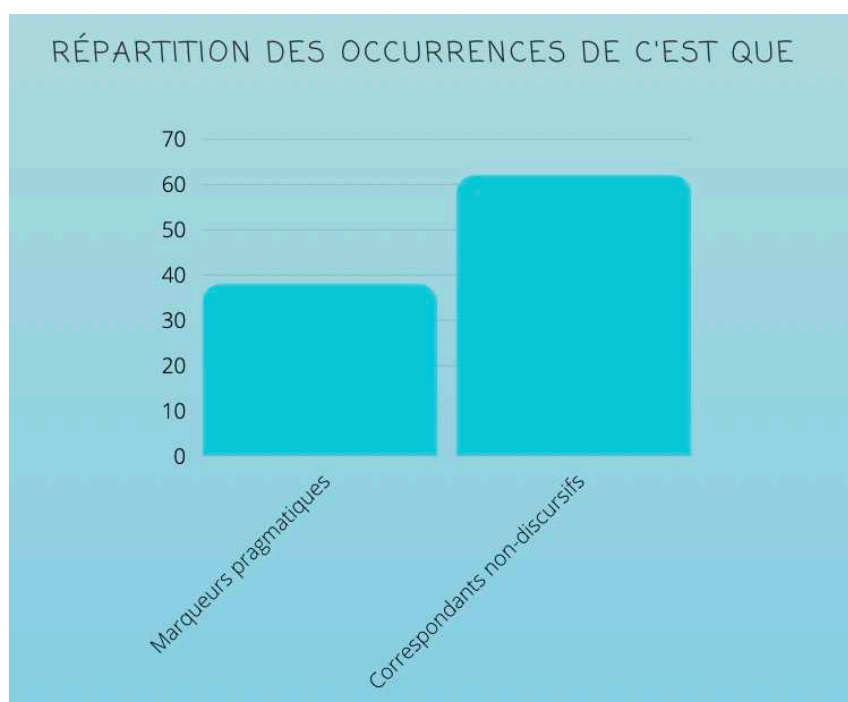


Figure 72 : Répartition des occurrences de « *c'est que* » dans notre corpus

Comme le met en évidence ce graphique, ce sont principalement les correspondants non-discursifs de *c'est que* qui sont utilisés dans notre corpus. Néanmoins, nous remarquons que dans 37,5% des occurrences relevées, *c'est que* est un marqueur pragmatique. Ainsi, bien que *c'est que* ne soit pas parmi les marqueurs discursifs les plus fréquemment employés, et

qu'il ne figure pas dans la liste de Chanet (2003), qui nous sert de référence en ce qui concerne la fréquence d'utilisation de certains marqueurs, nous constatons néanmoins son utilisation en tant que marqueur pragmatique (la classe générale des marqueurs discursifs). Nous choisissons alors d'analyser *c'est que* et d'explorer sa possible émergence en tant que marqueur discursif. Cette décision est motivée en premier lieu par sa fréquente apparition dans notre corpus (plus fréquemment que *voilà*, analysé précédemment) ainsi que par son utilisation régulière par Alcoba :

	Alcoba	Amigorena	Bianciotti	Blasquez	Deambrosis	Manet	Semprún	Semprún-Maura
Nb total de mots dans le corpus	190 772 mots	511 205 mots	382 596 mots	33 234 mots	149 099 mots	516 841 mots	633 212 mots	199 736 mots
Nb total d'occurrences de <i>c'est que</i>	209 <i>c'est que</i>	59 <i>c'est que</i>	20 <i>c'est que</i>	14 <i>c'est que</i>	10 <i>c'est que</i>	65 <i>c'est que</i>	67 <i>c'est que</i>	20 <i>c'est que</i>

Tableau 4 : Tableau du nombre d'occurrences de « *c'est que* » utilisées par les auteur-e-s de notre corpus en fonction de nombre total de mots attribués à ces auteur-e-s

Comme le met en évidence le tableau ci-dessus, bien que les romans d'Alcoba constituent uniquement 7% du total du corpus, nous y relevons plus de 45% des occurrences de la locution *c'est que*. De plus, comme nous le détaillons dans le point 2.6.2, nous identifions dans les romans d'Alcoba une utilisation particulière de *c'est que* : à plusieurs reprises, il remplit le rôle à la fois de connecteur textuel et de marqueur discursif.

Dans ce chapitre, nous abordons tout d'abord les structures dans lesquelles apparaissent les correspondants non-discursifs de *c'est que*, notamment les pseudo-clivées ainsi que les constructions de type *Si A c'est que B*. Ensuite, dans un second point, nous analysons son utilisation en tant que marqueur pragmatique, en examinant une possible émergence de *c'est que* en tant que marqueur discursif au sein de la langue française.

2.6.1. Analyse du correspondant non-discursif : *c'est que* dans deux types de constructions

Parmi les 421 occurrences de *c'est que* analysées dans notre corpus, nous constatons que dans 62,5% des énoncés, il n'y a pas de décatégorisation de l'unité *c'est que*. En effet, cette unité ne peut pas être supprimée sans provoquer d'agrammaticalité, car elle marque une relation syntaxique et sémantique entre deux parties de la phrase.

C'est que n'est pas un marqueur pragmatique dans 62,5% des occurrences de la locution dans notre corpus, soit 263 énoncés. Dans 21 d'entre eux, *c'est que* ne peut pas être considéré comme une locution : ce sont les cas où les unités *c'est* et *que* sont juxtaposées dans la formulation de questions (90), (91) ou dans des phrases comprenant la locution *ce que c'est* (92), (93) :

(90) - Tu t'es changé, note Laura, puis montrant ma trousse qui a l'air d'une serviette de bureaucrate : Qu'est-ce que *c'est que* ça ? (Semprún-Maura, 1981)¹⁴⁹

(91) « Qu'est-ce que *c'est que* ce cirque ? » chuchote vers ma gauche le type qui a pris la situation en main, tout à l'heure. (Semprún, 1963)¹⁵⁰

(92) Il est grand temps que les Etats-Unis sachent ce que *c'est que* de vivre sous la menace permanente. (Manet, 2004)¹⁵¹

(93) Vous allez voir ce que *c'est qu'*une vraie guerre. (Semprún, 1963)¹⁵²

Dans ces exemples *c'est que* n'est pas une locution figée, mais fait partie de locutions phrases : *qu'est-ce que c'est* en (90) et (91) et *ce que c'est* en (92) et (93).

Ces exceptions mises à part, *c'est que* est employé en tant que locution dans deux types de construction distinctes : les pseudo-clivées et les constructions de type *Si A c'est que B*, ainsi réparties.

¹⁴⁹ *Le Voleur de Madrid*, Carlos Semprún Maura, 1981, Belfond.

¹⁵⁰ *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, 1963, Gallimard.

¹⁵¹ *Mes années Cuba*, Eduardo Manet, 2004, Grasset.

¹⁵² *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, 1963, Gallimard.

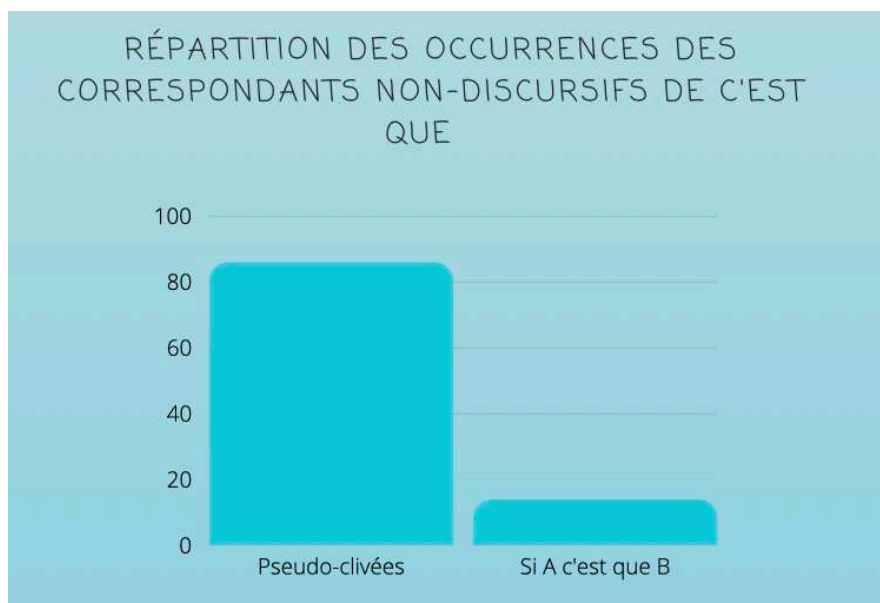


Figure 73 : Répartition des occurrences de correspondants non-discursifs de « c'est que »

Constituant plus de 86% des occurrences des *c'est que* non-discursifs, les pseudo-clivées sont les structures les plus fréquentes dans notre corpus : c'est par leur analyse que nous commençons.

A. *C'est que* dans les constructions pseudo-clivées

Les phrases pseudo-clivées sont présentées, par *La Grammaire méthodique du français* de Riegel *et al.*, comme « des structures particulières » qui « combinent l'extraction et le détachement en tête de phrase » ([1994] 2018 : 728). Les auteurs expliquent que dans ce type de construction « la phrase est séparée en deux parties : l'intonation monte jusqu'à *c'est*, qui est précédé d'une pause, puis elle redescend » (*ibid.*). Ils soulignent également que dans ces phrases, « le contenu du premier élément est présupposé et l'élément introduit par *c'est* est posé comme spécifiant ce contenu » (*ibid.*). Enfin, ils concluent en précisant que « les phrases pseudo-clivées représentent un des moyens d'exprimer une relation de spécification » (*ibid.* : 729).

Ce type de phrases a été amplement étudié par Apothéloz (2008, 2012) qui les définit comme des séquences au format AZ dans lesquelles « le segment A y a souvent la forme d'une relative substantive (ce + P relative), et le segment Z la forme *c'est* + SN, *c'est* + *que* P ou *c'est*

+ P infinitive » (2012 : 191). Il précise également que « comme dans toutes les séquences AZ, le segment Z est celui qui est doté de la pertinence informationnelle maximale » (*ibid.*).

(94) **Ce qui** était important **c'est qu'**il promettait des élections libres. (Manet, 2004)

153

(95) Tu devrais savoir que **le problème, le vrai problème, c'est que** tu arrives si bien à détourner ta culpabilité que tu ne dis pas qu'il a fallu que je fasse plein de trucs pour venir jusque-là. (Amigorena, 2016)¹⁵⁴

(96) **La seule chose qui a changé ici**, dans ces routes et ces rues où je marchais il y a une vingtaine d'années, **c'est qu'**elles ont rétréci. J'ai déjà remarqué cela, toujours avec le même étonnement. (Semprún Maura, 1968)¹⁵⁵

Tout comme le font Apothéloz et Roubaud (2015), il est possible d'expliciter les deux segments A et Z en les présentant dans un tableau :

	Segment gauche (A)	Copule	Segment droit (Z)
(94)	Ce qui était important	c'est qu'	il promettait des élections libres.
(95)	Le (vrai) problème	c'est que	tu arrives à détourner ta culpabilité...
(96)	Tout ce que je sais	c'est que	deux services ne suffisaient pas à contenter tout le monde ...

Tableau 5 : Tableau explicitant les deux segments A et Z des énoncés (94), (95) et (96)

Nous observons alors clairement que le segment contenant l'information essentielle est le segment Z. De plus, nous notons que dans les exemples (95) et (96), ainsi que dans 88% des pseudos-clivées de notre corpus, une virgule apparaît juste avant la locution *c'est que*, pouvant

¹⁵³ *Mes années Cuba*, Eduardo Manet, 2004, Grasset.

¹⁵⁴ *Les Premières fois*, Santiago H. Amigorena, 2016, P.O.L.

¹⁵⁵ *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*, Carlos Semprún Maura, 1968, Robert Laffont.

être considérée comme une marque graphique de la pause mentionnée par Riegel *et al.* ([1994] 2018).

En outre, Apothéloz distingue deux types de séquences pseudo-clivées : celles dans lesquelles « A introduit dans la mémoire discursive un nouvel objet-de-discours » de « celles dans lesquelles A réactive un objet-de-discours antérieurement validé » (2012 : 192). Le premier type de pseudo-clivées se caractérise par la présence, dans le segment A, d'« un pointeur qui n'est pas interprétable compte tenu de l'état courant de la mémoire discursive » (*ibid.* : 193), ce qui génère une attente comblée par la séquence droite. Dans le deuxième type, où le segment A réactive un objet-de-discours, « la séquence gauche contient un anaphorique ou un pointeur dont le référent est accessible » (*ibid.*). L'auteur spécifie alors que « la distinction que nous opérons ici entre objets “nouveaux” et objets “déjà validés” est exclusivement fondée sur l'examen des déterminants et sur la valeur instructionnelle de ces derniers » (*ibid.* : 194).

Nous relevons, dans notre corpus, cinq occurrences du premier type de pseudo-clivées, celles où le segment A introduit un nouvel objet-de-discours :

- (97) **Une** chose m'impressionne pourtant, au fur et à mesure que j'avance dans la lecture, *c'est que* l'accusé se fait ici son propre défenseur. (Manet, 2009)¹⁵⁶
- (98) **Une** chose est sûre, *c'est qu'*entre le bal et les noces l'hymen de la fille doit rester intact. (Manet, 2009)¹⁵⁷
- (99) Le vin coulait à flots et je lui promis tout ce qu'elle voulait pour **une** seule et simple raison, *c'est que* j'attendais le moment où nous nous jetterions nus dans sa piscine olympique, oubliant la psychologie, les scientifiques tchèques, la pyramide en marche, dogmatisme érigé en religion d'Etat. (Manet, 2004)¹⁵⁸

Dans ces trois exemples, les segments A « une chose m'impressionne pourtant », « une chose est sûre » et « je lui promis tout ce qu'elle voulait pour une seule et bonne raison », utilisent des articles indéfinis, ce qui implique que les éléments introduits par le segment A ne sont pas identifiables. Ils agissent alors comme « un pointeur » non interprétable. Il convient

¹⁵⁶ *La Maitresse du Commandant Castro*, Eduardo Manet, 2009, Robert Laffont.

¹⁵⁷ *La Maitresse du Commandant Castro*, Eduardo Manet, 2009, Robert Laffont.

¹⁵⁸ *Mes années Cuba*, Eduardo Manet, 2004, Grasset.

de préciser que tous les énoncés où le segment A introduit un nouvel objet-de-discours sont extraits des romans de Manet.

Par ailleurs, il apparaît que, dans les romans analysés, la majorité des segments A des pseudo-clivées réactivent un objet-de-discours présenté comme déjà validé (Apothéloz, 2012) :

(100) - Belle comme vous êtes, l'étonnant ***c'est que*** vous ne soyez pas encore mariée. (Semprún Maura, 1983)¹⁵⁹

(101) **La** différence entre Casarès et moi, ***c'est qu'***elle était arrivée en France toute jeune et j'étais arrivé, moi, à un âge certain. (Manet, 2004)¹⁶⁰

(102) **Ce dont elle se souvient très bien**, ***c'est qu'***ils buvaient alors un mojito et qu'un peu plus tard, quand l'orchestre a joué El Bodeguero, elle en était sans doute déjà au deuxième mojito, peut-être même au troisième. (Alcoba, 2011)¹⁶¹

(103) Je ne saurais dire si elle avait l'air intriguée ou affligée – **ce qui est certain**, ***c'est qu'***elle ne me regardait pas comme d'habitude. (Alcoba, 2013)¹⁶²

(104) - Qu'est-ce que j'en sais, moi ! Tout ce que je sais, ***c'est que*** du temps d'avant, deux services ne suffisaient pas à contenter tout le monde, et c'était pas du genre à consommer du n'importe quoi sous plastique – il donna une chiquenaude aux Cellophane dressés comme de bons petits soldats dans la panières –, mais de vrais casse-croûte, avec de la bonne charcuterie, de bons fromages. (Deambrosis, 2009)¹⁶³

Nous observons ainsi dans ces exemples que les segments A sont introduits par des articles définis, comme dans (100) et (101) ou sont des relatives substantives formées par le pronom *ce* + une proposition relative, comme dans (102), (103) et (104). Ces emplois impliquent une présomption d'identification de ce qui sera développé par la suite, grâce à

¹⁵⁹ *Les Barricades solitaires*, Carlos Semprún Maura, 1983, Belfond.

¹⁶⁰ *Mes années Cuba*, Eduardo Manet, 2004, Grasset.

¹⁶¹ *Les passagers de l'Anna C.*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

¹⁶² *Le Bleu des abeilles.*, Laura Alcoba, 2013, Gallimard.

¹⁶³ *Juste pour le plaisir*, Mercedes Deambrosis, 2009, Bûchet Chastel.

l'utilisation de ces articles ou du pronom *ce* présent dans les relatives substantives, et suggèrent que l'objet-de-discours est alors présenté comme déjà validé. Dans notre corpus, les pseudo-clivées dans lesquelles A prend la forme d'une relative substantive sont les plus nombreuses : elles représentent près de 54 % des pseudo-clivées utilisant la locution *c'est que*.

Dans tous ces énoncés, nous ne constatons aucune décatégorisation de la locution *c'est que*. Comme le montrent les exemples suivants, cette locution ne peut être supprimée sans provoquer d'agrammaticalité :

(95a) Tu devrais savoir que le problème, le vrai problème, X tu arrives si bien à détourner ta culpabilité que tu ne dis pas qu'il a fallu que je fasse plein de trucs pour venir jusque-là.

(97a) Une chose m'impressionne pourtant, au fur et à mesure que j'avance dans la lecture, X l'accusé se fait ici son propre défenseur.

(102a) Ce dont elle se souvient très bien, X ils buvaient alors un mojito et qu'un peu plus tard, quand l'orchestre a joué El Bodeguero, elle en était sans doute déjà au deuxième mojito, peut-être même au troisième.

(104a) - Qu'est-ce que j'en sais, moi ! Tout ce que je sais, X du temps d'avant, deux services ne suffisaient pas à contenter tout le monde, et c'était pas du genre à consommer du n'importe quoi sous plastique – il donna une chiquenaude aux Cellophane dressés comme de bons petits soldats dans la panières –, mais de vrais casse-croûte, avec de la bonne charcuterie, de bons fromages.

Employée dans les phrases de types pseudo-clivées, la locution *c'est que* ne revêt pas de caractère facultatif sur le plan syntaxique, jouant le rôle d'une copule entre les segments A et Z. Elle introduit ainsi un élément à la pertinence informationnelle maximale. Nous constatons que cette fonction introductive est également notable dans les constructions de type *si A c'est que B*.

B. *C'est que* dans les constructions de type *Si A c'est que B*

Dans notre corpus, nous identifions 33 énoncés dans lesquels *c'est que* est associé à l'élément *si*. Dans ces énoncés, de manière similaire aux pseudo-clivées, les phrases peuvent être divisées en deux segments distincts : un segment A constitué d'une subordonnée introduite par un *si* qualifié de « causatif » (Corminboeuf, 2013) et un segment B, une proposition principale introduite par la locution *c'est que* :

(105) **S'**ils aimaient tant reprendre ces mots tout particulièrement, **c'est que**, plus que toute autre, cette prophétie d'El Francés les gonflait d'espoir. (Alcoba, 2011)¹⁶⁴

(106) Mais **si** je ne t'ai pas dit ce que je ressentais, **c'est que** tu n'étais pas prête à l'entendre : les années de bonheur de l'enfance et de l'adolescence ; ces quelques mois de Révolution qui ont changé le cours de ma vie, lui ont donné un sens. (Manet, 1996)¹⁶⁵

(107) **Si** elle avait tant tardé à m'écrire, **c'est qu'**elle ignorait jusqu'au pays où je vivais. (Semprún Maura, 1983)¹⁶⁶

Nous pouvons à nouveau illustrer le découpage des segments en plaçant les énoncés dans un tableau :

	Segment A : subordonnée introduite par <i>si</i>	Copule	Segment B
(105)	<u>S'</u> ils aimaient tant reprendre ces mots tout particulièrement	c'est que	[...] cette prophétie d'El Francés les gonflait d'espoir.
(106)	<u>si</u> je ne t'ai pas dit ce que je ressentais,	c'est que	tu n'étais pas prête à l'entendre [...].

¹⁶⁴ *Les Passagers de l'Anna C.*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

¹⁶⁵ *Rhapsodie cubaine*, Eduardo Manet, 1996, Grasset.

¹⁶⁶ *Les Barricades solitaires*, Carlos Semprún Maura, 1983, Belfond.

(107)	<u>Si</u> elle avait tant tardé à m'écrire	c'est qu'	elle ignorait jusqu'au pays où je vivais.
-------	--	------------------	---

Tableau 6 : Tableau explicitant les deux segments A et Z des énoncés (105), (106) et (107)

Corminboeuf explique que le segment A, la « protase », « expose un fait dont la validité est présupposée » tandis que le segment B, appelé « apodose », introduit « par *c'est* et incorporant le focus – consiste dans l'explication de ce fait » (2013 : 44). De plus, si la cause peut être définie comme « un lien entre deux phénomènes A et B où A précède B dans le temps et A est nécessaire à l'apparition de B » (Destais *et al.*, 2022 : 249), nous pouvons donc affirmer que les constructions de type *si A c'est que B* possèdent une valeur causale.

Ainsi, dans chacun de ces exemples, l'élément figurant dans la colonne « segment B » précède chronologiquement le phénomène situé dans la colonne A et est nécessaire à sa survenue. La joie ressentie lors de la reprise des mots de la prophétie d'El Francés (105) est conditionnée par le renouveau d'espoir insufflé par ladite prophétie ; l'absence d'expression du message en (106) est attribuable à l'incapacité émotionnelle de la locutrice à recevoir le message ; enfin, le retard de communication épistolaire (107) est étroitement lié à l'ignorance, de la part de l'expéditrice, de la résidence du narrateur.

Nous pouvons également mettre en lumière, comme dans notre étude de 2022, la valeur causale de ces énoncés en les reformulant sous forme de questions/réponses (105a), (106a) et (107a) ou en remplaçant *c'est que* par *c'est parce que* (105b), (106b) et (107b):

(105a) Pourquoi ils aimaient tant reprendre ces mots tout particulièrement ?

Parce que, plus que toute autre, cette prophétie d'El Francés les gonflait d'espoir.

(106a) Pourquoi je te n'ai pas dit ce que je ressentais ?

Parce que tu n'étais pas prête à l'entendre.

(107a) Pourquoi elle avait tant tardé à m'écrire ?

Parce qu'elle ignorait jusqu'au pays où je vivais.

(105b) S'ils aimaient tant reprendre ces mots tout particulièrement, c'est parce que, plus que toute autre, cette prophétie d'El Francés les gonflait d'espoir.

(106b) Mais si je ne t'ai pas dit ce que je ressentais, c'est parce que tu n'étais pas prête à l'entendre : les années de bonheur de l'enfance et de l'adolescence ; ces quelques mois de Révolution qui ont changé le cours de ma vie, lui ont donné un sens.

(107b) Si elle avait tant tardé à m'écrire, c'est parce qu'elle ignorait jusqu'au pays où je vivais.

La valeur causale de la construction *si A c'est que B* établie, il convient à présent d'illustrer la non-décatégorisation de la locution *c'est que* dans ce type de construction :

(105c) S'ils aimaient tant reprendre ces mots tout particulièrement, X, plus que toute autre, cette prophétie d'El Francés les gonflait d'espoir.

(106c) Mais si je ne t'ai pas dit ce que je ressentais, X tu n'étais pas prête à l'entendre : les années de bonheur de l'enfance et de l'adolescence ; ces quelques mois de Révolution qui ont changé le cours de ma vie, lui ont donné un sens.

(107c) Si elle avait tant tardé à m'écrire, X elle ignorait jusqu'au pays où je vivais.

En procédant à un nouveau test de suppression, un indicateur majeur dans le repérage des marqueurs pragmatiques, nous constatons une agrammaticalité évidente dans tous les énoncés, ce qui met en évidence le statut non-discursif de la locution mais également que celle-ci est « nécessaire pour donner du sens à la phrase, lier les deux propositions et marquer une relation de cause entre le fait et sa justification » (Destais *et al.*, 2022 : 252).

Dans ce type de construction impliquant un *si* causatif, la locution *c'est que* introduit, dans le segment B, l'explication d'un fait présenté en A. Tout comme pour les phrases pseudo-clivées, *c'est que* permet de focaliser à nouveau l'attention de l'interlocuteur sur la proposition qu'elle introduit.

2.6.2. *C'est que* en début de proposition : marqueur pragmatique

L'utilisation pragmatique de la locution *c'est que* en français a principalement été analysée par deux auteur·e·s : Pusch (2006) et Zumwald Küster (2017). Cette dernière admet que cette locution joue un rôle pragmatique bien qu'elle ne la considère pas comme un marqueur discursif. Pusch utilise quant à lui le terme de « construction inférentielle » dans ses travaux, faisant référence à

des phrases complexes (ou pseudo-complexes [...]) dont la principale est constituée de la seule copule *être* – assortie, dans les langues non Pro-drop (c'est-à-dire des langues comme le français, l'allemand ou l'anglais qui ne permettent pas la position syntaxique du sujet de rester vide), d'un clitique sujet neutre – suivie d'une complétive introduite par le morphème complémenteur *que* (2006 : 176).

Il souligne alors que, à l'instar des verbes parenthétiques, les constructions inférentielles contenant la locution *c'est que* suivent une « trajectoire de grammaticalisation / pragmaticalisation » même si elles ne se « trouvent pas avancées au même point, les verbes parenthétiques étant plus à l'avance, avec des particularités structurales et distributionnelles plus proches des marqueurs discursifs prototypiques que la construction inférentielle » (*ibid.* : 184-185). Pusch conclut finalement son analyse en expliquant que

même sur la base restreinte des faits de langue du français, la dimension pragmatique des constructions complétives et de la subordination syntaxique en général s'annonce comme étant un champ de recherche nouveau, prometteur et passionnant pour l'étude des marqueurs discursifs au sens large (*ibid.* : 186).

Dans ce point, nous observons le fonctionnement de *c'est que* dans des constructions inférentielles c'est-à-dire lorsque la locution est en début de proposition. Notre objectif est donc d'analyser l'utilisation pragmatique de cette locution en français, tout en gardant à l'esprit la langue première de nos auteur·e·s : l'espagnol. En effet, si *c'est que* n'est pas encore considéré comme un marqueur discursif dans la langue française selon la communauté scientifique, son équivalent espagnol, *es que*, l'est tout à fait (España Villasante, 1996).

Les analyses menées sur notre corpus nous permettent d'affirmer que *c'est que* est un marqueur pragmatique dans 155 énoncés de notre corpus (37%). Cela suggère que cette locution a subi une décatégorisation par rapport à ses emplois non-discursifs (dans les pseudo-clivées ou les constructions de type *si A c'est que B*). Par ailleurs, en tant que marqueur pragmatique, *c'est que* peut faire office de connecteur textuel¹⁶⁷ ou de marqueur discursif¹⁶⁸.

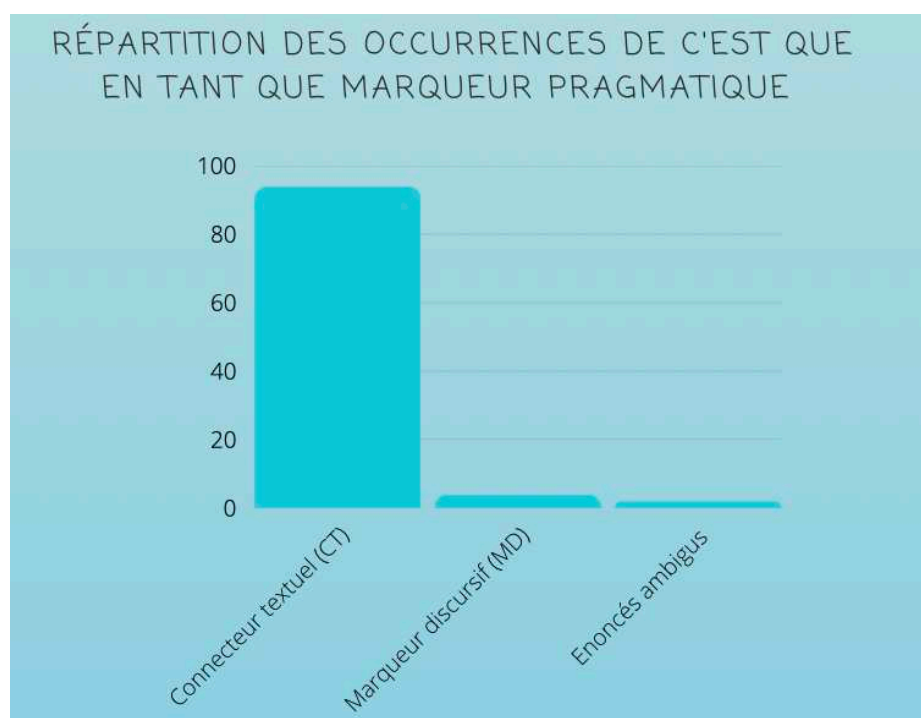


Figure 74 : Répartition des occurrences de « *c'est que* » en tant que marqueur pragmatique

Comme le met en évidence ce graphique, nous constatons clairement une utilisation massive de *c'est que* en tant que CT (94%). Néanmoins, il est important de relever que dans 4% des énoncés *c'est que* est un MD mais également que dans 2% des cas, *c'est que* admet un double rôle. Ainsi, nous commençons par présenter le fonctionnement de la locution en tant que connecteur textuel. Par la suite, nous nous penchons, dans un deuxième point, sur son utilisation en tant que marqueur discursif. Enfin, dans une troisième partie, nous examinons de plus près les énoncés dans lesquels *c'est que* peut être connecteur textuel ou marqueur discursif, en fonction de l'interprétation réalisée.

¹⁶⁷ CT à partir de maintenant.

¹⁶⁸ MD à partir de maintenant.

A. *C'est que* comme connecteur textuel.

Nous commençons par rappeler que la différence établie entre CT et MD se rapporte aux liens établis entre l'unité et le cotexte ou contexte. En effet, le CT crée une relation entre deux phrases du texte, tandis que le MD lie le discours à son contexte.

Dans ce premier point, nous examinons le fonctionnement pragmatique de *c'est que* lorsqu'il est utilisé comme CT, ainsi que ses valeurs associées. Afin de mettre en évidence la décatégorisation de cette locution par rapport aux constructions du point 2.6.1, nous commençons par réaliser un test de suppression de la locution dans plusieurs énoncés de notre corpus où *c'est que* agit en tant que CT.

(108) Il a de nouveau empoigné son smith et wesson. **C'est qu'**il faut être prudent. Les Corses ont des motos maintenant. (Semprún, 1981)¹⁶⁹

(109) J'ai choisi Adrian parce que je savais qu'il serait un père exemplaire, au point d'accepter ma liaison avec toi pour préserver un semblant de foyer pour ses fils ... **C'est qu'**Adrian a eu une enfance pire que la mienne. Ses parents ont divorcé quand il avait deux ans. (Manet, 1999)¹⁷⁰

(110) À chaque fois, nous crions le plus fort possible en secouant nos assiettes vides au-dessus de nos têtes pour attirer l'attention des dames de service. **C'est qu'**il faut faire vite si on ne veut pas se faire chiper les restes par les autres. C'est un peu comme une course. (Alcoba, 2013)¹⁷¹

(108a) Il a de nouveau empoigné son smith et wesson. X il faut être prudent. Les Corses ont des motos maintenant.

(109a) J'ai choisi Adrian parce que je savais qu'il serait un père exemplaire, au point d'accepter ma liaison avec toi pour préserver un semblant de foyer pour ses

¹⁶⁹ *L'Algarabie*, Jorge Semprún, 1981, Fayard.

¹⁷⁰ *D'amour et d'exil*, Eduardo Manet, 1999, Grasset.

¹⁷¹ *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, 2013, Gallimard.

filis ... X Adrian a eu une enfance pire que la mienne. Ses parents ont divorcé quand il avait deux ans.

(110a) À chaque fois, nous criions le plus fort possible en secouant nos assiettes vides au-dessus de nos têtes pour attirer l'attention des dames de service. X il faut faire vite si on ne veut pas se faire chiper les restes par les autres. C'est un peu comme une course.

Les énoncés (108a), (109a) et (110a) montrent que la suppression de la locution *c'est que* n'entraîne pas d'agrammaticalité ni de modification de la valeur de vérité de la phrase. Ainsi, il s'agit bien d'un marqueur pragmatique, optionnel sur le plan syntaxique. Par ailleurs, dans ces exemples ainsi que dans les 94% des énoncés du corpus où *c'est que* est un marqueur pragmatique, la locution est un connecteur textuel. En effet, elle introduit une cause ou une explication par rapport à un élément énoncé dans le cotexte précédent. En (108) *c'est que* vient donner la cause du geste du personnage (empoigner son arme), en (109) celle du choix du compagnon de la femme qui s'exprime et en (110) celle de l'intensité des cris. Ces relations de cause se trouvent, selon Pusch, « plus souvent [...] dans des occurrences provenant du corpus écrit » (2006 : 179).

Dans notre propre corpus, écrit également, la relation de cause prédomine même si nous relevons néanmoins quelques énoncés dans lesquels *c'est que* introduit une explication.

i. La valeur causale de *c'est que* CT

Nous observons d'abord le fonctionnement de la valeur causale de *c'est que* lorsqu'il est connecteur textuel. De manière similaire aux constructions de type *Si A c'est que B*, nous constatons l'association de deux segments, deux phrases (111), (113) ou deux propositions (112), A et B où B introduit la cause du phénomène énoncé dans A.

(111) Une fois la première chanson finie, pourtant, après avoir dansé avec tant d'entrain, **Nadine s'est assombrie**, d'un coup. ***C'est que*** nous avons changé de

registre, *Comme d'habitude* était la chanson idéale pour se laisser aller aux confidences. (Alcoba, 2013)¹⁷²

(112) De tous les adversaires de l'Argentine en cette Coupe du monde 1978, **j'ai omis à propos le Pérou** – *c'est que* ce match crucial pour accéder à la finale, qui avait lieu très tard dans la nuit boréale, ne fut pas retransmis par la télévision française. (Amigorena, 2016)¹⁷³

(113) À la Capsulerie, on sent tout de suite l'ascension.
Dès qu'on traverse la rue Robespierre, ça monte en pente raide vers le quartier de la Noue. Notre tour est au 45, presque en haut de la côte. Mais **monter la rue ne suffit pas**. *C'est que* notre immeuble la surplombe, un peu en retrait, perché sur la colline. (Alcoba, 2017)¹⁷⁴

Nous observons que, dans ces exemples, les phrases ou propositions A et B sont juxtaposées. Lorsque la cause est construite ainsi, il est possible de modifier ces énoncés en liant les deux phrases ou propositions en utilisant la construction *si A c'est que B*¹⁷⁵ :

(111a) Une fois la première chanson finie, pourtant, après avoir dansé avec tant d'entrain, si Nadine s'est assombrie d'un coup *c'est que* nous avons changé de registre, *Comme d'habitude* était la chanson idéale pour se laisser aller aux confidences.

(112a) De tous les adversaires de l'Argentine en cette Coupe du monde 1978, si j'ai omis à propos le Pérou *c'est que* ce match crucial pour accéder à la finale, qui avait lieu très tard dans la nuit boréale, ne fut pas retransmis par la télévision française.

(113a) À la Capsulerie, on sent tout de suite l'ascension.

¹⁷² *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, 2013, Gallimard.

¹⁷³ *Les Premières fois*, Santiago H. Amigorena, 2016, P.O.L.

¹⁷⁴ *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, 2017, Gallimard.

¹⁷⁵ Et *c'est que* deviendrait, dans ce cas, un connecteur intraphrastique non optionnel.

Dès qu'on traverse la rue Robespierre, ça monte en pente raide vers le quartier de la Noue. Notre tour est au 45, presque en haut de la côte. Mais si monter la rue ne suffit pas ***c'est que*** notre immeuble la surplombe, un peu en retrait, perché sur la colline.

Cette première modification illustre la valeur causale du connecteur textuel *c'est que*. Cependant, il arrive que dans certains énoncés, la phrase ou la proposition A contenant le phénomène dont la cause est donnée en B ne soit pas immédiatement suivie de B :

(114) Pourtant, **je continuais à m'accrocher, je voulais absolument aller jusqu'au bout** — même si je perdais pied, souvent. Les phrases et les scènes s'emmêlaient dans ma tête, comme une pelote de laine tombée entre les pattes d'un chaton joueur. Mais tant pis.

C'est que je la voyais déjà, la bibliothécaire du Blanc-Mesnil, me demandant avec un petit rire moqueur dans la voix, alors, ce livre, tu l'as lu jusqu'au bout ? (Alcoba, 2013)¹⁷⁶

(115) À dix-neuf heures cinquante, nous nous installons devant le poste de télévision, toutes les trois, côte à côte, les yeux rivés au sol. À voir nos torsos et nos têtes baissées, **on pourrait croire que nous guettons une souris qui pourrait surgir de sous la plinthe**. Mais il n'en est rien, nous regardons bien la télévision. ***C'est que*** notre minuscule appareil est posé par terre, collé contre le mur, à même la moquette du salon. (Alcoba, 2017)¹⁷⁷

Dans ces cas, il n'est pas possible de transformer l'énoncé en utilisant la construction de type *si A c'est que B* comme nous le montrent les énoncés erronés (114a) et (115a) :

(114a)* Pourtant, si je continuais à m'accrocher, si je voulais absolument aller jusqu'au bout — même si je perdais pied, souvent. Les phrases et les scènes s'emmêlaient dans ma tête, comme une pelote de laine tombée entre les pattes d'un chaton joueur. Mais tant pis.

¹⁷⁶ *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, 2013, Gallimard.

¹⁷⁷ *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, 2017, Gallimard.

C'est que je la voyais déjà, la bibliothécaire du Blanc-Mesnil, me demandant avec un petit rire moqueur dans la voix, alors, ce livre, tu l'as lu jusqu'au bout ?

(115a)* À voir nos torsos et nos têtes baissées, si on pourrait croire que nous guettons une souris qui pourrait surgir de sous la plinthe. Mais il n'en est rien, nous regardons bien la télévision. *C'est que* notre minuscule appareil est posé par terre, collé contre le mur, à même la moquette du salon.

Cette impossibilité à transformer les énoncés en construction de type *Si A c'est que B* s'explique par la présence de phrases intercalées qui viennent donner plus d'informations sur la phrase A. En (114) la narratrice indique, dans cette phrase intercalée, pourquoi elle perdait pied, « souvent » avant d'insérer un commentaire sur la situation et de développer dans, une troisième phrase, pourquoi elle continue à s'accrocher et pourquoi elle veut absolument aller jusqu'au bout : pour ne pas donner raison à la bibliothécaire. Dans l'exemple (115), c'est parce que la phrase A donne une cause erronée sur la situation que la phrase intercalée vient corriger : elles ne guettent pas une souris, elles regardent bien la télévision. Elle vient ensuite donner la cause de cette situation en justifiant que, si on peut croire cela, c'est parce que leur télévision est posée par terre.

Nous relevons une autre occurrence, dans notre corpus, pour laquelle la transformation de l'énoncé en construction *Si A c'est que B* n'est pas possible :

(116) Pourtant, jusqu'au moment où la directrice a dit bon, eh bien, d'accord, nous verrons si elle arrive à suivre, je ne me suis pas sentie rassurée. D'autant plus qu'après les questions qui ressemblaient à celles dont Noémie truffait nos jeux, la directrice m'a demandé quelque chose que je n'ai pas compris, bien que je n'aie rien laissé paraître. J'ai répondu oui, avec un sourire, tout en essayant de sembler sûre de moi. Par chance, elle s'est arrêtée là.

C'est qu'il y a des écoles pour les enfants qui ne parlent pas bien français.
(Alcoba, 2013)¹⁷⁸

¹⁷⁸ *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, 2013, Gallimard.

(116a)* J'ai répondu oui, avec un sourire, tout en essayant de sembler sûre de moi. Si, par chance, elle s'est arrêtée là *c'est qu'*il y a des écoles pour les enfants qui ne parlent pas bien français.

En effet, la présence d'un implicite entre ces deux phrases rend incorrect l'énoncé (116a). L'énoncé entièrement explicite serait : Par chance, elle s'est arrêtée là (au lieu de me poser d'autres questions que je n'aurais pas comprises), parce qu'il y a des écoles pour les enfants qui ne parlent pas bien français (et que je ne veux pas y aller).

Il est possible de mettre en évidence la valeur causale de *c'est que* en transformant ces énoncés en questions/réponses, que les segments A et B soient juxtaposés (112b), (113b) ou non (114b), (115b), (116b) :

(112b) Pourquoi j'ai omis à propos le Pérou ?

Parce que ce match crucial pour accéder à la finale, qui avait lieu très tard dans la nuit boréale, ne fut pas retransmis par la télévision française.

(113a) Pourquoi monter la rue ne suffit pas [à atteindre l'immeuble] ?

Parce que notre immeuble la surplombe, un peu en retrait, perché sur la colline.

(114b) Pourquoi je continuais à m'accrocher et pourquoi je voulais absolument aller jusqu'au bout ?

Parce que je la voyais déjà, la bibliothécaire du Blanc-Mesnil, me demandant avec un petit rire moqueur dans la voix, alors, ce livre, tu l'as lu jusqu'au bout ?

(115b) Pourquoi on pourrait croire que nous guettons une souris qui pourrait surgir de sous la plinthe ?

Parce que notre minuscule appareil est posé par terre, collé contre le mur, à même la moquette du salon.

(116b) Pourquoi c'est une chance qu'elle se soit arrêtée là ?

Parce qu'il existe des écoles pour les enfants qui ne parlent pas bien français [et que je ne veux pas y aller].

Ainsi, la transformation des énoncés (113), (115) et (116) et (113b), (115b) et (116b) est possible en effectuant des modifications supplémentaires : la suppression de la phrase intercalée en (115b) et l'ajout d'explications, entre crochets, en (113b) et (116b).

Si dans les énoncés de (111) à (116), *c'est que* est un connecteur textuel explicitant la relation causale qui existe entre deux propositions ou phrases, nous voyons maintenant qu'il permet également d'introduire des explications de la part du·de la locuteur·rice.

ii. La valeur explicative de *c'est que* CT

La deuxième valeur que nous observons pour *c'est que* CT est une valeur explicative. En effet, dans 12 énoncés de notre corpus (8%) *c'est que* n'explique pas la cause entre deux segments du texte.

(117) Je me récitais tout bas *Le Cimetière marin*, en essayant de ne rien oublier. Je n'y arrivais d'ailleurs pas. Entre « tout va sous terre et rentre dans le jeu » et la fin, je n'arrivais pas à combler un vide dans ma mémoire. Entre « tout va sous terre et rentre dans le jeu » et « le vent se lève, il faut tenter de vivre », il n'y avait pas moyen de combler le vide de ma mémoire. Je restais la cuiller en l'air et j'essayais de me souvenir. On se demande parfois pourquoi je commence à déclamer *Le Cimetière marin*, tout à coup, quand je suis en train de nouer ma cravate, ou de déboucher une bouteille de bière. Voilà l'explication. ***C'est que*** j'ai souvent récité *Le Cimetière marin*, dans cette cellule de la prison d'Auxerre, en face de Ramaillet. (Semprún, 1963)¹⁷⁹

(118) Mais à la fin de leur entraînement, on leur avait demandé d'attendre un peu. D'attendre encore. Et puis, il avait été trop tard. Encore une fois, le destin avait joué avec le temps. ***C'est que*** les calendriers et les pendules se jouaient depuis longtemps d'El Pelado. Ou alors, non : ils l'épargnaient pour lui permettre de voir, de près, l'échec et la destruction. La mort. Pour qu'il pût en être le témoin. Impuissant. Depuis le trottoir d'en face. (Alcoba, 2011)¹⁸⁰

¹⁷⁹ *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, 1963, Gallimard.

¹⁸⁰ *Les Passagers de l'Anna.C*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

(119) Les lapins qui ont déjà été sevrés se serrent dans des cages d'engraissement ; ils sont en général six ou sept dans un tout petit compartiment. Les mamans lapines sont un peu mieux loties, car elles occupent un seul compartiment avec toute leur portée. J'aime les regarder se presser autour de la pipette à eau ou manger des granules couleur sable tandis que ma mère s'occupe d'une petite rotative offset, juste derrière le faux dernier mur. *C'est que* les lapins sont arrivés au moment où l'imprimerie a commencé à tourner à plein régime. (Alcoba, 2007)

181

Il n'est alors pas possible de transformer les énoncés (117), (118) et (119) en questions/réponses comme nous l'avons fait pour la valeur causale :

(117a)* Pourquoi on se demande parfois pourquoi je commence à déclamer *Le Cimetière marin*, tout à coup, quand je suis en train de nouer ma cravate, ou de déboucher une bouteille de bière ?

Parce que j'ai souvent récité *Le Cimetière marin*, dans cette cellule de la prison d'Auxerre, en face de Ramaillet.

(118a)* Pourquoi le destin avait joué avec le temps ?

Parce que les calendriers et les pendules se jouaient depuis longtemps d'El Pelado.

(119a)* Pourquoi j'aime les regarder se presser autour de la pipette à eau ou manger des granules couleur sable tandis que ma mère s'occupe d'une petite rotative offset, juste derrière le faux dernier mur ?

Parce que les lapins sont arrivés au moment où l'imprimerie a commencé à tourner à plein régime.

Ces modifications des énoncés nous montrent une différence entre les énoncés à valeurs causale (de (111) à (116)) et ceux à valeur explicative (de (117) à (119)). En réalité, dans ces énoncés, *c'est que* introduit une explication ou une précision par rapport à ce qui a été exprimé

¹⁸¹ *Manèges : petite histoire argentine*, Laura Alcoba, 2007, Gallimard.

précédemment. Lorsque *c'est que* introduit une explication ou une précision supplémentaire, le·a locuteur·rice, en l'occurrence la narratrice en (117), (118) et (119), marque une pause dans son récit pour ajouter un élément qu'elle juge nécessaire à la compréhension de ce qu'elle est en train de raconter. En (117) le narrateur indique directement à ses interlocuteur·rice·s, ses lecteur·rice·s, qu'il va donner l'explication en annonçant dans la phrase précédente « voilà l'explication ». Il explique ensuite que *Le Cimetière marin* est poème qu'il a beaucoup récité en cellule et qu'il lui arrive encore de le faire une fois libre, lorsqu'il réalise des activités de la vie quotidienne comme nouer sa cravate ou déboucher une bouteille de vin. En (118), la précision ajoutée par la narratrice vient reprendre la proposition « le destin avait joué avec le temps » en expliquant que, dans le cas d'El Pelado, ce n'était pas la première fois et que cela faisait longtemps que le temps se jouait de lui. Enfin, en (119) *c'est que* introduit une explication à destination du lecteur·rice : la narratrice, après avoir raconté qu'elle aime regarder les lapins lorsque sa mère s'occupe de la rotative, dans l'imprimerie, que les lapins sont arrivés au moment où l'imprimerie s'est mise en marche et donc, par conséquent, au moment où sa mère s'est mise à travailler. Cette phrase implique que la narratrice, se retrouvant toute seule lorsque les habitants de la maison sont occupés avec le travail de l'imprimerie, s'est trouvée une occupation : regarder les lapins (qui servent d'ailleurs à cacher l'imprimerie clandestine).

En remplaçant *c'est que* par des expressions telles que *à vrai dire* ou encore *en réalité* cette valeur explicative est mise en évidence :

(117b) On se demande parfois pourquoi je commence à déclamer *Le Cimetière marin*, tout à coup, quand je suis en train de nouer ma cravate, ou de déboucher une bouteille de bière. Voilà l'explication. À vrai dire / en réalité j'ai souvent récité *Le Cimetière marin*, dans cette cellule de la prison d'Auxerre, en face de Ramaillet.

(118b) Mais à la fin de leur entraînement, on leur avait demandé d'attendre un peu. D'attendre encore. Et puis, il avait été trop tard. Encore une fois, le destin avait joué avec le temps. À vrai dire / en réalité les calendriers et les pendules se jouaient depuis longtemps d'El Pelado. Ou alors, non : ils l'épargnaient pour lui permettre de voir, de près, l'échec et la destruction. La mort.

(119b) J'aime les regarder se presser autour de la pipette à eau ou manger des granules couleur sable tandis que ma mère s'occupe d'une petite rotative offset, juste

derrière le faux dernier mur. À vrai dire / en réalité les lapins sont arrivés au moment où l'imprimerie a commencé à tourner à plein régime.

Il est important de noter que ces énoncés témoignent d'une rupture énonciative. Lorsque *c'est que* introduit une explication ou une précision, le·a locuteur·rice interrompt son récit pour ajouter un élément essentiel à la compréhension du contexte. Cette précision permet de clarifier et d'approfondir le propos antérieur.

Ainsi, en tant que connecteur textuel, *c'est que* intervient au moment de l'énonciation soit pour expliciter la relation causale entre deux segments du discours soit pour introduire une explication par rapport à un élément énoncé dans le cotexte précédent.

Par ailleurs, il convient de préciser que l'utilisation de *c'est que* en tant que connecteur textuel est un phénomène particulièrement observable dans les romans d'Alcoba. En effet, 83% des occurrences de *c'est que* en tant que marqueur pragmatique (qu'il soit connecteur textuel ou marqueur discursif) proviennent des romans de cette auteure. Les *c'est que* employés par Alcoba représentent 83 % des connecteurs textuels de notre corpus : 79% des connecteurs textuels à valeur causale et 86% des connecteurs textuels à valeur explicative.

B. *C'est que* un marqueur discursif ?

Nous relevons, dans notre corpus six énoncés où *c'est que* est un marqueur discursif : cinq provenant des romans d'Alcoba et un tiré d'un roman de Manet.

- (120) et mademoiselle qui ne veut toujours pas m'accompagner, non, merci, je ne t'ai jamais entendue dire autre chose, Carmina, à croire que ce sont les seuls mots que tu connais, non, merci, madame Gardner, non, merci, mais il suffit que tu franchisses le seuil de mon appartement pour que je revienne à la charge, je te sers la même chose que moi ? je t'invite toujours comme si c'était la première fois, je te fais cet honneur et j'y tiens, malgré ton non, merci de la veille et celui de l'avant-veille, *c'est que* je ne te comprends pas, Carmina, il est près de cinq heures de l'après-midi, l'heure idéale pour un sol y sombra mais pour

mademoiselle c'est toujours la même chose, non, merci madame (Alcoba, 2009)

182

(121) c'est tombé sur moi, j'avais les jolies jambes du moment, monte là-haut, Ava, allez, zou ! puis quelqu'un est venu me porter les accessoires du jour, un cornet de glace que je devais tenir dans une main et un thermomètre dans l'autre, allez, Ava, bien cambrée, légèrement de profil pour que l'on admire la courbe de mes fesses et de mes seins, je devais faire semblant d'avoir été prise en photo à mon insu, il faudrait que tu aies l'air de dire oh ! il paraît que ça plaît beaucoup, ça, les filles en maillot et talons aiguilles sur des images qui ont l'air d'avoir été volées, comme si une petite souris passait par là, et hop, Ava, comme si tu n'avais pas voulu que l'on te voie, reste naturelle, mais cambre-toi davantage quand même, *c'est que* je suis une fille comme ça, moi, je monte en talons aiguilles sur un bloc de glace juste histoire de m'envoyer un sorbet les fesses au frais, puis un autre esprit subtil a eu l'idée de mettre en marche un ventilateur car les cheveux au vent, c'est tellement plus joli (Alcoba, 2009)¹⁸³

(122) Soudain, un homme brun a traversé une allée avant de disparaître derrière un buisson. Il tenait par la main un petit garçon aux cheveux blonds. Aussi blond que l'homme était brun. *C'est que* Consuelo habite au rez-de-chaussée, et depuis son salon on voit tout ce qui se passe dans la cour, dans les allées et jusqu'au fond du jardin. (Alcoba, 2009)¹⁸⁴

(123) - Jeu, perdition, flammes et enfer ! lançait toujours Manuel lorsqu'il trouvait un des Triplés jouant au poker ou au Sept et Demi.

C'est que, bien vite, ils se mirent tous à jouer pour de l'argent. Depuis qu'Antonio, risquant les quelques billets qui lui restaient, avait réussi à se constituer un bon petit pactole aux dépens de Roberto et d'un des barmen, ils s'étaient dit les uns et les autres que c'était une bonne manière de se remplumer avant d'arriver en Amérique du Sud. (Alcoba, 2011)¹⁸⁵

¹⁸² *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

¹⁸³ *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

¹⁸⁴ *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

¹⁸⁵ *Les Passagers de l'Anna C*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

(124) - Señorita Moreau ?

- Oui, c'est moi, répondit Soledad, en levant ses yeux noisette d'un air candide.

- Votre prénom ?

- Cristina.

- Date et lieu de naissance ?

- Le 8 janvier 1945, à Tapalqué, dans la province de Buenos Aires.

- Bien, bien, señorita Moreau, vous pouvez passer. Au fait, qu'allez-vous faire à Paris ?

- Mais ... du tourisme, dit-elle, rougissant un peu.

- Et vous comptez faire du tourisme ... seule ?

- **C'est que** ... je vais rendre visite à une amie qui fait des études à Paris. Et faire du tourisme par la même occasion.

Puis Manuel fit un geste de la tête signifiant qu'elle ne s'en était pas trop mal tirée, avant que ce ne fût à Soledad de jouer au flic et de vérifier que Manuel connaissait bien la légende d'Ariel Rosenfeld. (Alcoba, 2011)¹⁸⁶

(125) « On va piquer une tête dedans ! avait dit Tim.

- T'es fous, et si on nous voit ?

- Ils dorment tous à cette heure-ci, j'ai bien étudié la question, c'est l'heure de la sieste, même le gros gardien roupille.

- Mais je ne sais pas nager !

- Je t'apprendrai, rien de plus facile.

- **C'est que** ... je n'ai pas de maillot.

- Moi non plus, bêtas, on se met à poil et on plonge, un point c'est tout, ce qui est le plus beau c'est de nager. (Manet, 1999)¹⁸⁷

Avant d'approfondir notre analyse des diverses valeurs attribuées à *c'est que* MD, nous commençons par mettre en évidence la décatégorisation et l'optionalité syntaxique de la locution. Pour ce faire, nous effectuons à nouveau un test de suppression sur l'ensemble des énoncés :

¹⁸⁶ *Les Passagers de l'Anna C*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

¹⁸⁷ *D'amour et d'exil*, Eduardo Manet, 1999, Grasset.

- (120a) je t'invite toujours comme si c'était la première fois, je te fais cet honneur et j'y tiens, malgré ton non, merci de la veille et celui de l'avant-veille, X je ne te comprends pas, Carmina, il est près de cinq heures de l'après-midi, l'heure idéale pour un sol y sombra mais pour mademoiselle c'est toujours la même chose, non, merci madame
- (121a) et hop, Ava, comme si tu n'avais pas voulu que l'on te voie, reste naturelle, mais cambre-toi davantage quand même, X je suis une fille comme ça, moi, je monte en talons aiguilles sur un bloc de glace juste histoire de m'envoyer un sorbet les fesses au frais
- (122a) Soudain, un homme brun a traversé une allée avant de disparaître derrière un buisson. Il tenait par la main un petit garçon aux cheveux blonds. Aussi blond que l'homme était brun. X Consuelo habite au rez-de-chaussée, et depuis son salon on voit tout ce qui se passe dans la cour, dans les allées et jusqu'au fond du jardin.
- (123a) - Jeu, perdition, flammes et enfer ! lançait toujours Manuel lorsqu'il trouvait un des Triplés jouant au poker ou au Sept et Demi.
X bien vite, ils se mirent tous à jouer pour de l'argent. Depuis qu'Antonio, risquant les quelques billets qui lui restaient, avait réussi à se constituer un bon petit pactole aux dépens de Roberto et d'un des barmen, ils s'étaient dit les uns et les autres que c'était une bonne manière de se remplumer avant d'arriver en Amérique du Sud.
- (124a) - Bien, bien, señorita Moreau, vous pouvez passer. Au fait, qu'allez-vous faire à Paris ?
 - Mais ... du tourisme, dit-elle, rougissant un peu.
 - Et vous comptez faire du tourisme ... seule ?
 - X je vais rendre visite à une amie qui fait des études à Paris. Et faire du tourisme par la même occasion.
- (125a) - Je t'apprendrai, rien de plus facile.

- X je n'ai pas de maillot.
- Moi non plus, bêtas, on se met à poil et on plonge, un point c'est tout, ce qui est le plus beau c'est de nager.

Nous remarquons que, dans tous ces énoncés, la suppression de la locution *c'est que* n'entraîne ni agrammaticalité ni altération de la valeur de vérité de l'énoncé, ce qui montre son caractère facultatif sur le plan syntaxique. Des explications supplémentaires concernant l'optionnalité syntaxique de (121) et (123) sont nécessaires.

Dans l'exemple (121), le *c'est que* introduit un commentaire en *je* attribuable à la narratrice : « *c'est que* je suis une fille comme ça moi », commentaire en *je* qui fait suite à un autre énoncé, en je lui aussi, « et hop, Ava, comme si tu n'avais pas voulu que l'on te voie, reste naturelle, mais cambre-toi davantage quand même », que l'on peut considérer soit comme une citation attribuable à un photographe, soit comme la reprise à son compte par la locutrice de ce propos passé. Si l'on opte pour cette seconde interprétation, c'est-à-dire le maintien de la même énonciation en *je* de la narratrice, le *c'est que* est de fait optionnel. En revanche, si l'on considère que deux énonciations différentes se succèdent, le *c'est que*, qui marque ce changement, ne peut être supprimé.

Dans l'exemple (123), *c'est que* apparaît à un moment de changement d'énonciation : nous passons d'un énoncé au discours direct « - Jeu, perdition, flammes et enfer ! [...] » à un récit à la troisième personne qui, introduit par *c'est que*, vient expliquer la prise de parole de Manuel. Or, comme le démontre l'énoncé (123a), la présence du marqueur n'est pas nécessaire à la compréhension de ce changement d'énonciation.

De plus, comme nous le soulignons en 2.4.3, contrairement aux connecteurs textuels qui établissent des connexions interphrastiques en reliant deux éléments textuels, les marqueurs discursifs remplissent une fonction métadiscursive en fournissant des indices sur le discours et en reliant l'énoncé avec la situation d'énonciation. Dans ces exemples, et comme nous le détaillons ci-dessous, *c'est que* remplit toujours une fonction métadiscursive.

- i. *C'est que* MD pour introduire un commentaire ou une explication liée à la situation d'énonciation

La valeur la plus présente au sein de notre corpus est l'introduction d'un commentaire ou d'une explication en lien avec la situation d'énonciation. Cette valeur est celle qui présente le plus de similitudes avec les valeurs de *c'est que* CT. La distinction réside dans le fait que *c'est que* CT introduit une explication en rapport avec le cotexte et *c'est que* MD avec le contexte. Nous retrouvons cette valeur dans les énoncés (120), (121), (122) et (123), provenant tous de passages de récit.

En (122) et (123), la voix narrative utilise *c'est que* pour apporter une explication liée à la prise de parole, rapportée au discours direct, qui précède la locution. Ainsi, en examinant (122), nous comprenons que la capacité de Carmina à observer les événements dans le jardin, et à constater qu'« un homme brun a traversé une allée » ou bien qu'« il tenait par la main un petit garçon aux cheveux blonds », s'explique par le fait qu'elle habite au rez-de-chaussée. Cette explication ne concerne donc pas le texte en tant que tel, mais plutôt la faculté du personnage d'observer les événements dans le jardin depuis sa fenêtre. En (123), *c'est que* fournit à nouveau une explication. Dans cet énoncé, cette locution est utilisée pour éclairer les lecteur·rice·s sur le contexte entourant la prise de parole de Manuel.

Les exemples (120) et (121) présentent quelques différences par rapport à ceux analysés ci-dessus. Tout d'abord, nous constatons qu'à l'exception des virgules, aucun signe de ponctuation n'est employé. Par conséquent, nous ne sommes pas en mesure de discerner le début et la fin d'une phrase. Néanmoins, *c'est que* fonctionne tout de même comme un marqueur discursif dans des passages au discours direct libre (119) ou encore dans des passages de monologue intérieur dans lesquels la narratrice s'exprime au discours direct libre et rapporte des paroles sous la forme de citations (120). Dans ces exemples (120) et (121) l'absence de ponctuation confère un style oralisé au texte. De plus, nous relevons dans les paragraphes sélectionnés une alternance entre la reprise de propos d'autres personnages par la narratrice (surlignés en vert) et sa propre énonciation :

- (120) et mademoiselle qui ne veut toujours pas m'accompagner, **non, merci**, je ne t'ai jamais entendue dire autre chose, Carmina, à croire que ce sont les seuls mots que tu connais, **non, merci, madame Gardner, non, merci**, mais il suffit que tu franchisses le seuil de mon appartement pour que je revienne à la charge, je te sers la même chose que moi ? je t'invite toujours comme si c'était la première fois, je te fais cet honneur et j'y tiens, malgré ton non, merci de la veille et celui de l'avant-veille, *c'est que* je ne te comprends pas, Carmina, il est près de cinq heures de l'après-midi, l'heure idéale pour un sol y sombra mais pour

mademoiselle c'est toujours la même chose, **non, merci madame** (Alcoba, 2009)

188

- (121) c'est tombé sur moi, j'avais les jolies jambes du moment, **monte là-haut, Ava, allez, zou !** puis quelqu'un est venu me porter les accessoires du jour, un cornet de glace que je devais tenir dans une main et un thermomètre dans l'autre, **allez, Ava, bien cambrée,** légèrement de profil pour que l'on admire la courbe de mes fesses et de mes seins, je devais faire semblant d'avoir été prise en photo à mon insu, **il faudrait que tu aies l'air de dire oh !** il paraît que ça plaît beaucoup, ça, les filles en maillot et talons aiguilles sur des images qui ont l'air d'avoir été volées, comme si une petite souris passait par là, **et hop, Ava, comme si tu n'avais pas voulu que l'on te voie, reste naturelle, mais cambre-toi davantage quand même, c'est que** je suis une fille comme ça, moi, je monte en talons aiguilles sur un bloc de glace juste histoire de m'envoyer un sorbet les fesses au frais, puis un autre esprit subtil a eu l'idée de mettre en marche un ventilateur car les cheveux au vent, c'est tellement plus joli (Alcoba, 2009)¹⁸⁹

C'est que, en (120), est utilisé par la narratrice, Ava Gardner, pour énoncer un commentaire face à l'attitude de sa voisine Carmina qui n'accepte jamais ses invitations.

Ava Gardner endosse de nouveau le rôle de narratrice en (121). Cet extrait met en lumière des souvenirs de la narratrice alors que celle-ci se retrouve face à plusieurs photos d'elle dans des mises en scène plus ou moins étonnantes :

il y a là-dedans toutes sortes de photos et d'image de moi
moi, moi, moi encore et toujours, de quoi devenir dingue, Ava en maillot, Ava de profil, Ava de dos, Ava dans une robe noire [...] Ava du temps où elle n'était bonne qu'à faire des photos de genre, la pin-up du moment, combien de maillots ai-je pu enfiler sans même mettre un orteil dans l'eau, j'étais la fille aux belles jambes et aux beaux nichons qui fait tout à la maison en maillot et talons aiguilles, du lit jusqu'aux carreaux sans oublier le jardinage (Alcoba, 2009)¹⁹⁰

¹⁸⁸ *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

¹⁸⁹ *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

¹⁹⁰ *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

Elle se concentre ensuite, en (121) sur une photo, et par conséquent un souvenir particulier, dans lequel elle s'est retrouvée en maillot et en talons aiguilles sur un bloc de glace. En se rappelant ce moment, elle fusionne des remarques entendues le jour de la séance de photographies, rapportées sous formes de citations : « et hop, Ava, comme si tu n'avais pas voulu que l'on te voie, reste naturelle, mais cambre-toi davantage quand même » et les remarques et pensées qu'elle a au moment de l'énonciation : « *c'est que* je suis une fille comme ça, moi, je monte en talons aiguilles sur un bloc de glace juste histoire de m'envoyer un sorbet les fesses au frais ». Cette fusion n'offre pas seulement une polyphonie où le·a lecteur·rice peut distinguer différentes voix, elle permet à la narratrice d'intervenir au moment de l'énonciation pour énoncer un commentaire ironique sur la situation absurde dans laquelle elle se trouvait sur cette photo.

Les marqueurs discursifs au sein de ces deux extraits participent à la complexité du jeu de prise en charge énonciative propre au texte littéraire. Ce jeu offre aux lecteur·rice·s une polyphonie où ils·elles entendent successivement différentes voix, créant ainsi une dimension dynamique et variée mais également une expérience littéraire riche et immersive. En effet, il invite à une véritable immersion dans l'intériorité des personnages : la voix de la narratrice, au moment de l'énonciation, venue d'un autre espace-temps est projetée soudainement sur son image, représentant un temps révolu dans lequel elle n'osait pas s'affirmer ou prendre la parole en se laissant diriger au point de se retrouver dans des situations incongrues et d'être parfois la risée du public

durant toute une saison je suis devenue la belle fermière sauvée par son cul et ses beaux nichons à défaut de l'avoir été par sa cervelle, mais c'est déjà ça, rien dans la tête, tout dans le bonnet, qu'ils pensaient, je les ai laissés penser et je m'y suis accrochée comme une folle, pas le choix, je pouvais même pas ouvrir la bouche, il fallait d'abord que j'avance dans mes cours de diction, alors les nichons, les jambes, les fesses, puisque je n'avais que ça, je me suis exécutée (Alcoba, 2009)¹⁹¹

Ainsi, l'utilisation des marqueur discursifs dans ces extraits (120) et (121) alimente le jeu complexe de la prise en charge énonciative, caractéristique du contexte littéraire. Cette

¹⁹¹ *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

dynamique crée une polyphonie d'expériences vocales et encourage une immersion profonde dans les pensées des personnages.

Par ailleurs, dans tous les énoncés où il est marqueur discursif, *c'est que* introduit un commentaire ou une explication en lien avec la situation d'énonciation fonctionnant ainsi comme un marqueur discursif illocutoire et, plus précisément, un marqueur d'interprétation.

ii. *C'est que* MD pour introduire une justification

Dans les exemples (124) et (125), *c'est que* est employé dans les passages au discours direct permettant ainsi aux locuteur·rice·s d'introduire des justifications. Comme le souligne España Villasante

existen fórmulas estereotipadas que intentan reducir los efectos negativos inherentes a la transmisión de mensajes desfavorables para el interlocutor, como "lo siento", y [es que] tiene en muchos casos esta función pragmática. [Es que] expresa en español la cortesía negativa, pretende mitigar el conflicto que surge a partir de alocuciones descorteses, donde chocan los objetivos del hablante y los del destinatario¹⁹² (2012 : 134).

Ainsi, en espagnol, *c'est que* permet à un·e locuteur·rice d'exprimer, en utilisant une forme de « politesse négative », un message contraire aux attentes de son·a interlocuteur·rice. Cette valeur du marqueur est également remarquable dans la langue française, dans un exemple de notre corpus. En effet, en (125) le personnage refuse la proposition de baignade de Tim. Après une première tentative de justification qui consiste à dire qu'il ne sait pas nager, le locuteur tente de justifier à nouveau son refus en indiquant à son interlocuteur qu'il n'a pas de maillot de bain. *C'est que* est alors utilisé pour atténuer le refus du locuteur en le justifiant.

Cependant, nous relevons également un second exemple dans lequel *c'est que* introduit une justification sans qu'elle ne soit nécessairement interprétée comme la justification d'un refus, comme en (124). En effet, en (124), alors que Manuel et Soledad s'entraînent à répondre

¹⁹² Il existe des formules stéréotypées qui cherchent à réduire les effets négatifs inhérents à la transmission de messages défavorables à l'interlocuteur, comme "lo siento" (je suis désolé), et [es que] a souvent cette fonction pragmatique. [Es que] exprime en espagnol la politesse négative, visant à atténuer le conflit qui surgit à partir de discours impolis, où les objectifs de l'énonciateur entrent en collision avec ceux du destinataire. (traduit par nos soins)

aux questions qui pourraient être posées par les douaniers à leur arrivée en France, Manuel demande à Soledad « Et vous comptez faire du tourisme ... seule ? ». Soledad répond elle aussi en se justifiant et commence sa réponse par *c'est que*.

Dans ces deux exemples, *c'est que* est à nouveau un marqueur discursif illocutoire qui agit en tant que marqueur d'interprétation pour introduire une justification.

Bien que ces exemples illustrent un emploi pragmatique de la locution en tant que marqueur discursif, nous sommes consciente que ceux-ci, ne représentant que 4% des occurrences de *c'est que* en tant que marqueurs pragmatiques, et qu'il s'agit donc d'un emploi marginal.

Par ailleurs, deux éléments peuvent remettre en question le statut de marqueur discursif de *c'est que* dans la langue française. Premièrement, le fait que les emplois pragmatiques de *c'est que*, qu'il s'agisse de connecteur textuel ou de marqueur discursif, soient principalement associés à Alcoba peut suggérer un style d'écriture spécifique à cette auteure en particulier. De plus, étant donné que nos auteur·e·s ont tous l'espagnol pour langue première, nous nous interrogeons également sur la possibilité d'un calque linguistique de l'espagnol vers le français.

C. Énoncés dans lesquels *c'est que* peut être connecteur textuel ou marqueur discursif

En analysant la locution *c'est que* en tant que marqueur discursif et en tentant de distinguer les emplois discursifs et les emplois textuels dans notre corpus, nous avons identifié une limite liée à l'interprétation du discours rapporté. En effet, dans trois énoncés, la classification de la locution peut s'avérer problématique.

(126) Il reste quelques instants à la regarder en silence avant de parvenir à articuler quelques mots :

- Ça va ?

*C'est qu'*il n'était pas prêt, qu'il n'avait rien prévu pour la circonstance. Qu'est-ce qu'on demande à une femme qui vient d'avoir un enfant, un enfant dont vous êtes le père ? (Alcoba, 2011)¹⁹³

¹⁹³ *Les Passagers de l'Anna C*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

(127) Au moment où nous allions grimper de nouveau dans notre wagon, nous entendons un vacarme de coups de sifflet, de rires aigus, d'exclamations. Je me retourne, le gars de Semur aussi. Il y a un groupe de civils allemands qui ont pénétré sur le quai. Des hommes et des femmes. Ça doit être des personnalités du coin, auxquelles on a permis de venir voir le spectacle de plus près. Ils rient aux larmes, avec de grands gestes, et les femmes poussent des gloussements hystériques. Nous cherchons le motif de leur agitation.

« Eh bien, merde ! » dit le gars de Semur.

C'est que les gars du deuxième wagon après le nôtre, ils sont tout nus. Ils sautent sur le quai en vitesse, en essayant de se couvrir de leurs mains, nus comme des vers. (Semprún, 1963)¹⁹⁴

(128) tu es belle, Ava, combien de fois l'ai-je entendu, laisse retomber tes épaules, lève légèrement le menton au ciel et déplie ton cou, Ava, que l'on te voie, genoux, épaules, menton, cou, débitée par le menu, je te dis, je sais de quoi je parle, vite, vite avant que la chair ne se fane, *c'est que* les femmes dans ce métier ont la vie brève, le délai de péremption est vite arrivé, alors épaules, cou, genou, vite, vite, encore et encore, sans oublier le bas du dos et la chute de reins, il faut vite détailler le tout avant qu'il ne soit trop tard, mets vite tout ça dans la boîte, Bob (Alcoba, 2009)¹⁹⁵

L'enjeu réside dans l'identification du référent qui sert d'appui à la locution *c'est que*. Si ce référent est de nature textuelle, alors *c'est que* fonctionne en tant que connecteur textuel. En revanche, s'il s'agit d'un référent contextuel, alors *c'est que* est un marqueur discursif. Cependant, dans ces trois exemples, nous ne sommes pas en mesure de déterminer avec certitude où se trouve la référence de *c'est que*.

En (126), *c'est que* agit comme un connecteur textuel s'il renvoie à la phrase précédant le discours rapporté « il reste quelques instants à la regarder en silence avant de parvenir à articuler quelques mots ». En effet, les deux segments sont alors liés, et la valeur causale du connecteur peut être mise en évidence à travers un système de questions/réponses :

¹⁹⁴ *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, 1963, Gallimard.

¹⁹⁵ *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

(126a) Pourquoi il reste quelques instants à la regarder en silence avant de parvenir à articuler quelques mots ?

Parce qu'il n'était pas prêt, qu'il n'avait rien prévu pour la circonstance.

D'un autre côté, il est aussi envisageable que *c'est que* prenne appui sur la situation d'énonciation pour expliquer pourquoi Manuel, retrouvant sa femme après son accouchement, se contente d'une question aussi banale que « ça va ? ». Dans ce cas la relation est contextuelle et la phrase introduite par *c'est que* donne une explication à la question posée par Manuel.

Nous sommes confrontée à une ambiguïté similaire en (127). En effet, en tant que connecteur textuel, la locution *c'est que* peut renvoyer à une phrase du cotexte : « Ils rient aux larmes, avec de grands gestes, et les femmes poussent des gloussements hystériques ». Ainsi la phrase introduite par *c'est que* donnerait la raison de cette agitation : parce que les gars du deuxième wagon sont entièrement nus. Nous constatons alors une relation causale entre les deux segments textuels :

(127a) Pourquoi ils rient aux larmes, avec de grands gestes, et pourquoi les femmes poussent des gloussements hystériques ?

Parce que les gars du deuxième wagon après le nôtre, ils sont tout nus,

En revanche, *c'est que* peut aussi fournir une explication à la réaction verbale du gars de Semur qui, en observant la scène, s'exclame « Eh bien, merde ! ». Si tel est le cas, *c'est que*, tout comme en (126), est un marqueur discursif illocutoire d'interprétation apportant une explication sur le contexte dans lequel la phrase du gars de Semur a été prononcée.

Dans les deux situations, cette ambiguïté découle, tout comme pour certaines occurrences de *voilà* dans le chapitre précédent, du fait que nous travaillons sur un corpus littéraire. Qu'il s'agisse d'un récit à la première ou à la troisième personne, les textes comportent toujours des passages détaillant le contexte de l'action. C'est pourquoi il peut parfois s'avérer complexe de discerner si la locution *c'est que* établit une relation avec le cotexte ou le contexte.

En (128), c'est l'interprétation du segment précédent le *c'est que* qui complique la classification de la locution. Tout comme en (120) et (121), nous relevons dans l'énoncé (127) plusieurs citations d'autres personnages prises en charge par la narratrice et rapportées au discours direct libre. Voici un premier repérage possible des citations présentes dans cet extrait :

- (127) tu es belle, Ava, combien de fois l'ai-je entendu, laisse retomber tes épaules, lève légèrement le menton au ciel et déplie ton cou, Ava, que l'on te voie, genoux, épaules, menton, cou, débitée par le menu, je te dis, je sais de quoi je parle, vite, vite avant que la chair ne se fane, *c'est que* les femmes dans ce métier ont la vie brève, le délai de péremption est vite arrivé, alors épaules, cou, genou, vite, vite, encore et encore, sans oublier le bas du dos et la chute de reins, il faut vite détailler le tout avant qu'il ne soit trop tard, mets vite tout ça dans la boîte, Bob (Alcoba, 2009)¹⁹⁶

Ainsi, dans cette première version, la proposition introduite par *c'est que* : « c'est que les femmes dans ce métier ont la vie brève, le délai de péremption est vite arrivé » apparaît comme un commentaire de la narratrice, Ava Gardner. De la même manière qu'en (121), la locution permet alors à la narratrice de formuler un commentaire sur la situation dans laquelle elle se trouve, à savoir une nouvelle séance de photographie. Ce commentaire est introduit par un *c'est que* MD illocutoire d'interprétation et est exprimé par la narratrice en réponse à la pression exercée par la personne dont elle cite les propos. Cette pression se manifeste linguistiquement par l'utilisation de plusieurs verbes impératifs tels que *laisse retomber*, *lève*, *déplie*, par l'énumération des parties du corps *genoux*, *épaules*, *menton*, reprises par « le tout » qu'il faut « vite détailler » ou encore la répétition à sept reprises de l'adverbe *vite*, parfois employé deux fois de suite. Par ailleurs, l'ironie de ce commentaire peut être repérée dans la dernière partie de celui-ci, lorsque la narratrice déclare « le délai de péremption est vite arrivé » en se chosifiant elle-même à son tour comme le fait son interlocuteur.

Une seconde interprétation de cet énoncé est également envisageable. Dans celle-ci, voici les passages qui peuvent être considérés comme des citations :

- (127) tu es belle, Ava, combien de fois l'ai-je entendu, laisse retomber tes épaules, lève légèrement le menton au ciel et déplie ton cou, Ava, que l'on te voie, genoux, épaules, menton, cou, débitée par le menu, je te dis, je sais de quoi je parle, vite, vite avant que la chair ne se fane, *c'est que* les femmes dans ce métier ont la vie brève, le délai de péremption est vite arrivé, alors épaules, cou, genou, vite, vite, encore et encore, sans oublier le bas du dos et la chute de reins, il faut

¹⁹⁶ Jardin blanc, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

vite détailler le tout avant qu'il ne soit trop tard, mets vite tout ça dans la boîte,
Bob (Alcoba, 2009)¹⁹⁷

Si la proposition « *c'est que* les femmes dans ce métier ont la vie brève, le délai de péremption est vite arrivé » est prononcé par la même personne, qu'Ava Gardner cite ensuite, alors *c'est que* devient un connecteur textuel. Employé ainsi, il permet d'expliciter la relation de cause entre le segment « vite, vite » et la proposition qu'il introduit :

(127a) Pourquoi faut-il aller vite ?

Parce que les femmes dans ce métier ont la vie brève.

Personnellement, nous considérons que dans cet énoncé *c'est que* fonctionne comme un marqueur discursif et interprétons cet énoncé selon la première version présentée. Cependant, étant donné que nous reconnaissons également qu'une seconde interprétation est plausible, nous ne pouvons pas l'affirmer avec certitude.

L'analyse du marqueur pragmatique *c'est que* dans notre corpus met en évidence son utilisation fréquente en tant que connecteur textuel, principalement dans les romans d'Alcoba. D'autre part, malgré son utilisation relativement marginale et même s'il peut s'agir d'un calque de l'espagnol vers le français, nous remarquons tout de même que la locution *c'est que* peut aussi être un marqueur discursif. Si ces quelques exemples ne nous permettent pas de conclure que *c'est que* est un marqueur discursif émergent dans la langue française, ils soulignent la nécessité d'une analyse focalisée sur des corpus d'auteur·e·s dont le français est la langue première.

¹⁹⁷ Jardin blanc, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

Chapitre 7 : Trois *mais* en français ?

Alors que les grammaires la classent toutes comme une conjonction de coordination, la définition et catégorisation de l'unité *mais* s'avère plus complexe que ce que nous pourrions imaginer.

En analysant *mais* dans notre corpus nous sommes confrontée à deux obstacles principaux. Le premier est d'ordre terminologique. En effet, d'après les grammaires consultées : *La Grammaire d'aujourd'hui* et la *Grammaire méthodique du français*, *mais* est une conjonction de coordination. La première précise que *mais* est un connecteur qui joue un rôle sur « l'organisation d'un discours » (Arrivé *et al.*, 1986 : 234) et la seconde le classe dans la catégorie des « marqueur de structuration de la conversation » (Riegel *et al.*, [1994] 2018 : 1052) et des « connecteurs argumentatifs » (*ibid.* : 1053).

La *Grammaire méthodique* du français rappelle que « le lien de coordination » est assuré « par des conjonctions dont c'est le rôle quasi exclusif (et que les grammaires scolaires énumèrent selon la formule mnémotechnique *mais, ou, et, donc, or, ni, car* = Mais où est donc Ornica ? » (*ibid.* : 879). *La Grammaire d'aujourd'hui*, de son côté, indique que « le lien de coordination unit deux mots, groupes de mots ou phrases, ayant la même fonction par rapport au même mot, ou le même statut pour deux propositions » en précisant que « c'est [...] une marque d'égalité fonctionnelle entre les éléments qu'elle associe » (1986 : 140). Par ailleurs, cette même grammaire précise que « les conjonctions sont, comme les adverbes, les prépositions et les interjections, des parties du discours invariables » (*ibid.* : 139) et en abordant les deux types de conjonctions, souligne qu'on distingue « conjonctions de coordination (*et, ni, mais, ou, or, car, donc, ou*, selon le procédé mnémotechnique, *mais, ou, est, donc, or, ni, car*), et conjonctions de subordination (*que, si, bien que, parce que, lorsque, tandis que ...*) » (*ibid.*). Elle conclut en indiquant que « les deux types ont pour fonction commune d'unir des éléments, bien que de façon différente » (*ibid.*). Par ailleurs, les auteur·e·s remettent en question l'idée selon laquelle, alors que « la conjonction de coordination peut être supprimée, celle de subordination ne le peut pas » et indiquent que « ce critère [de suppression] est faux, aussi bien dans un sens que dans l'autre » (*ibid.*).

Ainsi, pour les grammaires consultées, les conjonctions de coordination, dont *mais* fait partie, sont des unités qui peuvent coordonner des mots, des groupes de mots, des propositions ou des phrases tout en étant parfois optionnelles syntaxiquement. Elles suggèrent aussi que toutes les occurrences de *mais* sont des conjonctions de coordinations, quelles que soient leur

position dans le texte (entre deux mots, deux propositions ou deux phrases) ou leur optionalité syntaxique.

De leur côté, les linguistes s'accordent sur la nature de *mais* en tant que conjonction de coordination et des auteur·e·s tel·le·s que Ducrot (1980), ([1991] 1998), Adam (1984), Anscombre et Ducrot (1977), Favart et Passerault (1999), Moeschler (2002) ou encore Birkelund (2009) utilisent aussi le terme de connecteur pour faire référence à l'unité. Bonnot et Vassilaki définissent « la conjonction de coordination comme un connecteur associant deux segments X et Y de statut syntaxique similaire en une seule unité textuelle intégrable dans un contexte plus large » qu'elles notent « {X (CONJ Y)} » (2017 : 67).

Pour comprendre la nuance qui peut exister entre les connecteurs et les conjonctions de coordination nous pouvons à nouveau citer *La Grammaire d'aujourd'hui*, qui souligne que connecteur est le « terme qui permet de regrouper les usages interphrastiques des conjonctions de coordination, et de certains adverbes ou assimilés qui jouent le même rôle en tête de phrase » comme c'est le cas de « *et, or, puis, cependant, en fin de compte ...* » (1986 : 180).

Pour Mahmudova, il existe deux types de connecteurs : les premiers assurent « la liaison au sein d'une phrase complexe » et les seconds « l'organisation d'un texte » (2017 : 3). Les conjonctions de coordination jouent un rôle de connecteur au niveau de la phrase mais également au niveau du texte, c'est pourquoi nous distinguerons ces deux types de cas dans notre analyse.

Par ailleurs nous observons, dans notre corpus, des énoncés dans lesquels *mais* marque l'opposition d'un·e locuteur·rice X face à un élément contextuel qui peut être, entre autres, l'attitude d'un·e interlocuteur·rice Y ou encore une situation particulière. Dans ces cas-là, nous remarquons que *mais* est toujours placé en début d'énoncé et qu'il ne marque plus de relation entre deux éléments grammaticaux. Il est dans ce cas totalement optionnel syntaxiquement et, employé ainsi, conformément à la définition donnée par Dostie (2004) et Dostie et Pusch (2007), *mais* est un marqueur discursif.

Si *mais* fait partie des marqueurs discursifs que nous souhaitons analyser, c'est, dans un premier temps, parce qu'il est situé en tête de la liste des marqueurs les plus utilisés à l'oral dans les corpus de français parlé CORPAIX et CRFP (Chanet, 2007). Cette fréquence élevée de *mais* marqueur discursif dans des corpus oraux est donc un indicateur tout à fait pertinent pour notre analyse du style oral en littérature. Nous relevons, dans notre propre corpus, un total de 12 039 occurrences de l'unité *mais*, ce qui représente près de 15 fois le total des occurrences de *voilà* (810) et près de 26 fois le total des occurrences de *c'est que* (464).

Alors que cet l'emploi massif de *mais* dans notre corpus, constitue un point de départ intéressant pour l'analyse de l'unité, il constitue aussi une difficulté : face à un emploi qui surpasse de plus de 20 fois les occurrences des termes *voilà* et *c'est que*, il est impératif d'adapter notre méthodologie d'analyse. En effet, si le logiciel AntConc est en mesure de nous proposer une liste des occurrences de *mais* triées en fonction du cotexte, il n'est pas capable de distinguer les différents emplois de l'unité. C'est alors à nous, une fois la liste extraite, d'analyser chaque énoncé afin de déterminer le rôle qu'y joue l'unité, en répondant notamment aux questions des enquêtes présentées au point 1.3.3¹⁹⁸. Or, alors que nous sommes en mesure d'examiner manuellement l'intégralité des occurrences de *voilà* et *c'est que* dans les chapitres 5 et 6 afin d'identifier leur rôle dans chaque énoncé, cette approche se révèle inapplicable dans le contexte du présent chapitre, les occurrences de *mais* étant beaucoup trop nombreuses et la décatégorisation n'étant plus un critère principal pour la classification de l'unité. Nous procédons alors, dans ce chapitre, à une analyse des différentes valeurs de *mais* en fonction de sa nature et de son rôle dans l'énoncé, à partir d'un échantillon d'énoncés. En procédant ainsi nous ne sommes pas en mesure de donner des statistiques sur la fréquence de ses emplois.

Nous analysons les différentes occurrences de *mais* à partir de la classification établie par Ducrot (classification originellement conçue pour analyser des réplique théâtrales) en l'adaptant à notre corpus :

I. *Mais* est à l'intérieur d'une réplique d'un locuteur X :

X : P *mais* Q

II. *Mais* est en tête de réplique et introduit un Q explicite :

X : *mais* Q

A. *Mais* enchaîne avec une réplique P d'un locuteur Y et marque l'opposition de X :

Y : P

X : *mais* Q

a. à l'acte de parole de Y disant P ;

¹⁹⁸ Deux enquêtes réalisées sur le logiciel LimeSurvey. La première vise à distinguer les marqueurs pragmatiques de leurs correspondants non-discursifs en répondant à plusieurs questions au sujet de la pragmatification des unités dans les énoncés de notre corpus, notamment celle concernant la décatégorisation de l'unité. La seconde a pour objectif de différencier, au sein de la classe des marqueurs pragmatiques, les connecteurs textuels marquant des relations entre les phrases, et les marqueurs discursifs, marquant des relations entre le texte et le contexte.

- b. aux conclusions que Y tire de P (bien que X admette la vérité de P) ;
- c. à la vérité de P.

B. *Mais* enchaîne avec du non-verbal et marque l'opposition de X :

X : *mais* Q

- a. à un comportement de Y (Y destinataire de *mais* Q)
- b. à une situation ;
- c. à ses propres réactions.

III. *Mais* est en tête de réplique et n'introduit pas de Q explicite :

X : *Mais* ... (Ducrot, 1980 : 99)

Nous nous concentrons, dans la première partie, sur les énoncés où *mais* est un connecteur situé à l'intérieur d'une phrase complexe. Dans la deuxième partie, nous rendrons compte du fonctionnement de *mais* en tant que connecteur textuel, lorsqu'il se trouve en début de phrase et « introduit un Q explicite » en enchaînant avec une phrase prononcée par le·a propre locuteur·rice ou bien une phrase prononcée par un·e locuteur·rice Y. Nous analysons ensuite, dans une troisième partie, les énoncés où *mais* est un marqueur discursif. Dans ces énoncés, il est positionné en début de phrase et peut introduire un Q explicite en enchaînant avec du non-verbal ou bien ne pas introduire de Q explicite. Nous terminons ce chapitre en observant les exemples dans lesquels *mais* MD s'associe avec d'autres marqueurs discursifs pour former des cooccurrences discursives libres, des locutions ou des collocations discursives.

2.7.1. *Mais* à l'intérieur d'une phrase : l'opposition d'un·e locuteur·rice à son propre propos

Pour analyser l'unité *mais*, il est crucial de déterminer, dans tous les énoncés, deux éléments : « le P qui précède le *mais* et le Q qui le suit » (Ducrot, 1980 : 98). Dans les énoncés où *mais* est employé au sein d'une phrase, en tant que connecteur dit « restreint » (Mahmudova, 2017 : 3), P et Q sont deux éléments de même nature et peuvent être deux mots, deux groupes de mots ou deux propositions.

Lorsque *mais* relie deux mots, ceux-ci peuvent être des adjectifs, comme en (128), mais également des noms, qu'ils soient communs (129) ou propres (130), ou encore des verbes (131).

(128) Nous avons déposé notre charge sur le tas de pierres qu'une autre corvée, demain peut-être, quelque jour prochain, déplacera de nouveau, pour la beauté des tâches inutiles. Absurdes *mais* éducatives. (Semprún, 2001)¹⁹⁹

(129) Ça l'énerve mademoiselle Siméon, quand on se trompe, pour son nom. Quand on s'adresse à elle, il ne faut pas dire madame, *mais* mademoiselle – à ses yeux, c'est très important, comme une distinction ou un titre qu'il ne faut pas lui ravir. (Alcoba, 2017)²⁰⁰

(130) Je ne suis pas Laura, *mais* Carol ... (Semprún-Maura, 1981)²⁰¹

(131) Dans la culture comme en dehors de la culture à rien ne sert d'accumuler des expériences nouvelles si c'est pour nous détourner de cette douleur qui est la seule joie véritable : non pas vivre, *mais* continuer de vivre ; continuer de vivre en tentant d'être tous ceux que nous avons été²⁰². (Amigorena, 2016)²⁰³

Lorsque deux groupes nominaux sont reliés par *mais*, ils peuvent constituer une suite composée d'un nom commun suivi d'un adjectif (132), d'une préposition accompagnée d'un déterminant et d'un nom commun (133), ou d'un déterminant suivi d'un nom commun, avec (134) ou sans adjectif (135).

(132) Assise sur un banc à ses côtés, je regarde mes chaussures et lui tiens la main tandis que le manège tourne et que retentit une musique de fête, carillons niais *mais* sons stridents. (Alcoba, 2007)²⁰⁴

¹⁹⁹ *Le Mort qu'il faut*, Jorge Semprún, 2001, Gallimard.

²⁰⁰ *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, 2017, Gallimard.

²⁰¹ *Le Voleur de Madrid*, Carlos Semprún Maura, 1981, Belfond.

²⁰² « étés » apparaît ainsi écrit dans le texte original

²⁰³ *Les Premières fois*, Santiago H. Amigorena, 2016, P.O.L.

²⁰⁴ *Manèges : petite histoire argentine*, Laura Alcoba, 2007, Gallimard.

- (133) l'horizon politique était plus vaste, plus lumineux : c'était celui, non pas de la résignation, *mais* de l'utopie. (Amigorena, 2016)²⁰⁵
- (134) Il n'a pas de blouse blanche, *mais* un complet bleu. (Semprún, 1963)²⁰⁶
- (135) Contrairement à notre illustre ancêtre, je n'ai pas l'excuse de faire « salement un sale métier », car je le fais très proprement. Et ce n'est pas un métier *mais* une passion. Passion remontant loin dans l'enfance. (Semprún-Maura, 1981)²⁰⁷

Enfin, lorsque les éléments P et Q de *mais* sont deux propositions, l'élément qui suit immédiatement la conjonction de coordination peut appartenir à toutes les natures grammaticales possibles. Dans l'exemple (136), *mais* est suivi d'un déterminant, mais il peut également être suivi d'un pronom (137), d'un adverbe (138), ou même d'une conjonction de subordination (139). Ces trois dernières natures grammaticales n'apparaissent que lorsque *mais* établit une relation entre deux propositions.

- (136) La vie a bien repris son cours, *mais* l'enfance dorée et heureuse est finie. (Manet, 2009)²⁰⁸
- (137) Le patron me dit bonjour de sa voix claironnante comme à l'accoutumée, *mais* il ne me tendit pas la main – personne parmi les quelques paumés accoudés au comptoir ne justifiait qu'il me marquât sa protection. (Bianciotti, 1985)²⁰⁹
- (138) Je savais bien que la question sur mon soutien-gorge cachait cette autre, en réalité. Elle n'osait pas le dire, *mais* visiblement elle doutait qu'il puisse y avoir sous mon pull matière à garnir la chose. (Alcoba, 2017)²¹⁰
- (139) - Paweł avait une mère juive et un père chrétien. Et il disait toujours que c'était bizarre, parce que si on lui demandait s'il était chrétien il disait toujours non et

²⁰⁵ *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, 1963, Gallimard.

²⁰⁶ *Les Premières fois*, Santiago H. Amigorena, 2016, P.O.L.

²⁰⁷ *Le Voleur de Madrid*, Carlos Semprún Maura, 1981, Belfond.

²⁰⁸ *La Maîtresse du Commandant Castro*, Eduardo Manet, 2009, Robert Laffont.

²⁰⁹ *Sans la miséricorde du Christ*, Hector Bianciotti, 1985, Gallimard.

²¹⁰ *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, 2017, Gallimard.

ça s'arrêterait là, *mais* si on lui demandait s'il était juif il disait toujours non, et il se sentait coupable. (Amigorena, 2019)²¹¹

Ces exemples mettent en lumière la relation qui peut être établie entre deux éléments partageant la même nature grammaticale, la même fonction, ou comme le souligne *La Grammaire d'aujourd'hui* pour les propositions, le même statut. Dans chacun de ces énoncés, *mais* sert à opposer deux éléments appartenant à la même phrase et situés de part et d'autre de *mais*.

Concernant les valeurs de *mais*, Riegel *et al.*, soulignent qu'il « fonctionne comme un inverseur d'orientation argumentative » soit « en coordonnant un terme négatif avec un antonyme positif » comme dans l'exemple donné dans la grammaire : « *il n'est pas petit, mais (au contraire) grand* », soit « en indiquant que le deuxième terme est un argument plus fort qui oriente de façon décisive vers une conclusion opposée aux attentes suscitées par le premier » ([1994] 2018 : 882). La grammaire illustre à nouveau son propos à travers un exemple : « *Il est milliardaire, mais honnête* (à condition d'admettre qu'en général les milliardaires ne sont pas honnêtes) » (*ibid.*). Dans ce second cas, *mais* fonctionne comme un « inverseur d'orientation argumentative ». Ce fonctionnement est également observable au sein de phrases complexes dans lesquelles une « proposition coordonnée doit pouvoir être interprétée comme un apport cohérent par rapport aux contenues explicites et implicites de ce qui précède » (*ibid.* : 876). En ce qui concerne *mais*, ce rapport est un rapport d'opposition « entre deux éléments de la phrase » qui est conditionné par un « présupposé pragmatique » (*ibid.*) tel le présupposé selon lequel un milliardaire ne peut être honnête.

Les fonctionnements du *mais*, d'une part « coordonnant un terme négatif avec un antonyme positif » ou d'autre part étant un « inverseur d'orientation argumentative » (Riegel *et al.*, [1994] 2018 : 882) correspondent à ce qu'Adam (1984) appelle, respectivement, la valeur réfutative et la valeur argumentative.

Dans le point suivant, nous allons nous concentrer sur ces deux valeurs principales admises par *mais*, lorsque celui-ci se situe au sein d'une phrase : la valeur de réfutation et la valeur d'argumentation.

²¹¹ *Le Ghetto intérieur*, Santiago H. Amigorena, 2019, P.O.L.

A. La valeur réfutative des constructions adversatives

La valeur réfutative telle qu'elle est définie par Adam (1984) confère au locuteur·rice la capacité de réfuter un élément tout en apportant une correction. Adam illustre ce concept de la manière suivante :

A = proposition qui a déjà été soutenue.

Nég. A : Réfutation de A (énoncé sur un autre énoncé)²¹²

B = Proposition déclarée correcte et substituée à A pour rectifier la qualification niée par Neg. A. (Adam, 1984 : 110).

En conséquence, il en ressort que dans les énoncés où *mais* possède une valeur réfutative, on observe un élément A qui est ultérieurement réfuté par l'utilisation de *mais*, lui-même suivi de l'introduction de l'élément B déclaré comme étant correct, lequel se substitue à l'élément A.

Cette dynamique est observable dans l'énoncé (130) où la locutrice indique qu'elle n'est pas Laura (élément A), mais Carol (élément B). Ainsi, elle réfute l'attribution du prénom Laura, qui n'est pas le sien, tout en introduisant son propre prénom. Cette valeur est observable dans plusieurs extraits de notre corpus :

(140) Un sourire a brièvement éclairé le visage sévère de l'homme qui établissait ma fiche d'identité. Il appréciait mon jeu de mots, vraisemblablement. C'est-à-dire, il appréciait ma maîtrise de la langue allemande. En français ma formule aurait été plate, banalement informative. **Ce n'était pas** une profession, *mais* une vocation. (Semprún, 1994)²¹³

(141) Cédric Leroy **n'a pas** vingt, *mais* trente ans, il est agrégé d'allemand. (Deambrosis, 2009)²¹⁴

²¹² Ce qui n'est pas le cas dans les énoncés présentés dans ce point.

²¹³ *L'écriture ou la vie*, Jorge Semprún, 1994, Gallimard.

²¹⁴ *Juste pour le plaisir*, Mercedes Deambrosis, 2009, Bûchet Chastel.

(142) Mais parfois je tombe sur des gens qui écoutent la radio, **non pas** les postes périphériques où il n'y a que des chansons, *mais* France-Culture et autres, des postes avec des gens qui parlent. (Semprún-Maura, 1968)²¹⁵

Dans l'exemple (140) le narrateur met en évidence que son activité (étudier la philosophie) ne relève pas d'une profession (élément A), mais d'une vocation (élément B). Un schéma similaire se reproduit en (141), où le narrateur explique qu'un personnage n'est pas âgé de 20 ans (élément A), mais bien de 30 ans (élément B) ou encore en (142) lorsque le narrateur, tout en évoquant la radio, spécifie qu'il ne fait pas référence aux postes périphériques (élément A), mais aux stations telles que France-Culture (élément B).

Cette valeur réfutative se retrouve dans des constructions dites adversatives (Birkelund, 2009). Dans ces constructions *mais* relie deux éléments A et B en suivant le schéma suivant : neg A MAIS B. Comme précise Birkelund

les deux arguments A et B appartiennent à un seul énoncé. Seule la portée gauche de *mais* représente la structure propositionnelle de l'énoncé, ce qui permet la présence de la négation syntaxique. Dans la portée à droite de *mais*, le verbe fini²¹⁶ [...] et le sujet sont omis (2009 : 128).

Cela implique que dans ce type de construction, A et B se situent dans le même énoncé, que l'élément B dépend toujours de la proposition où se trouve l'élément A et que dans le cas où nous ajouterions un sujet et un verbe fini, à un élément B comme en (130a), la phrase ne serait plus une construction adversative étant donné que nous obtenons deux propositions distinctes : « Je ne suis pas Laura » et « je suis Carol ». La valeur du *mais* est toujours réfutative en (130a) mais la construction n'est plus adversative.

(130a) Je ne suis pas Laura, *mais je suis* Carol ...

L'association de l'élément B à la proposition contenant l'élément A, et la négation, empêchent *mais* d'être optionnel syntaxiquement, comme le montrent les tests de suppression réalisés ci-dessous :

²¹⁵ *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*, Carlos Semprún-Maura, 1961, Robert Laffont.

²¹⁶ Terme employé par l'auteure pour faire référence aux verbes conjugués.

(130b) **Je ne suis pas Laura**, X Carol ...

(140a) Un sourire a brièvement éclairé le visage sévère de l'homme qui établissait ma fiche d'identité. Il appréciait mon jeu de mots, vraisemblablement. C'est-à-dire, il appréciait ma maîtrise de la langue allemande. En français ma formule aurait été plate, banalement informative. **Ce n'était pas** une profession, X une vocation.

(141a) Cédric Leroy **n'a pas** vingt, X trente ans, il est agrégé d'allemand.

(142a) Mais parfois je tombe sur des gens qui écoutent la radio, **non pas** les postes périphériques où il n'y a que des chansons, X France-Culture et autres, des postes avec des gens qui parlent.

Cette dépendance de l'élément B à la proposition A implique que dans ce type de constructions *mais* relie des noms (130), ou comme que le souligne Birkelund, des groupes nominaux (140), des groupes propositionnels (142) comme dans notre corpus.

Par conséquent, lorsque *mais* se situe à l'intérieur d'une phrase et qu'il possède une valeur réfutative, il fait partie d'une construction adversative et permet d'introduire un élément B visant à corriger l'élément A annoncé précédemment. Par ailleurs, comme l'indiquent Ascombe et Ducrot (1976), *mais* possède dans des langues comme l'espagnol et l'allemand, deux traductions possibles. Ainsi, *mais* à valeur réfutative sera traduit par *sino* en espagnol et *sondern* en allemand tandis que le *mais* argumentatif, sur lequel nous nous concentrons dans le point suivant, sera traduit par *pero* en espagnol et *aber* en allemand.

B. La valeur argumentative

Pour expliquer le fonctionnement de la valeur argumentative de *mais*, Adam s'appuie sur les travaux de Ducrot. Ce dernier explique que, dans le cas du *mais* argumentatif « le locuteur suppose qu'il existe une certaine conclusion r, bien déterminée », que P (l'élément précédant le *mais*) est « un argument en faveur de r » mais que Q (l'élément introduit après *mais*) est « un argument en faveur de non-r » (1984 : 111). Cette valeur de *mais* est celle que

nous retrouvons dans l'exemple du milliardaire honnête cité dans la *Grammaire méthodique du français* où l'énoncé présuppose qu'un milliardaire ne peut pas être honnête.

Parmi les exemples extraits de notre corpus, et précédemment cités, nous observons un *mais* argumentatif dans l'énoncé (139)²¹⁷. Dans celui-ci, nous apprenons que Paweł a une mère juive et un père chrétien et que dans le cas où on lui demande s'il est chrétien, il répond toujours non et que « ça s'arrête là » (élément P). À partir de cet élément, nous, lecteur·rice·s, supposons que lorsqu'on lui demande s'il est juif, il réagit aussi par la négative et, qu'à nouveau, « ça s'arrête là ». Or, à l'issue du *mais*, nous apprenons que si on lui demande s'il est juif, il répond en effet que non, comme nous le présupposions, mais se sent coupable (élément Q). L'élément Q va donc à l'encontre de ce que laisse entendre l'élément P, à savoir que lorsqu'il répond de manière négative à cette même question à propos de la religion chrétienne, il ne ressent pas cette culpabilité : « ça s'arrête là ». Le *mais* conjonction de coordination à valeur argumentative est également observable dans ces énoncés :

(143) Il y a un problème de papiers, *mais* tu vas bientôt la rejoindre, ça ne va pas tarder. (Alcoba, 2013)²¹⁸

(144) - Bravo pour ton sens de l'humour, mon cher frère, *mais* cette histoire ne me fait pas rire. Je t'en supplie ! Envoie-moi en France tout de suite ! (Manet, 1999)²¹⁹

(145) Lui-même, enfant, au cours de cette absence, s'était promené dans un lieu qu'il reconnaissait *mais* dont il ne gardait pourtant aucun souvenir enfantin, une fois revenu de cette absence, dans sa propre mémoire. (Semprún, 1981)²²⁰

Afin de mettre en lumière la valeur argumentative des occurrences de *mais* dans les exemples cités supra, il est impératif d'identifier le présupposé sous-entendu dans l'élément P.

En (143) l'élément P est la mention, de la part d'un personnage, d'un problème de papiers concernant la narratrice qui souhaite quitter l'Argentine pour retrouver sa mère au plus vite. La conclusion R que nous pouvons formuler, en tant que lecteur·rice, c'est que ces

²¹⁷ - Paweł avait une mère juive et un père chrétien. Et il disait toujours que c'était bizarre, parce que si on lui demandait s'il était chrétien il disait toujours non et ça s'arrêtait là, *mais* si on lui demandait s'il était juif il disait toujours non, et il se sentait coupable. (Amigorena, 2019)

²¹⁸ *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, 2013, Gallimard.

²¹⁹ *D'amour et d'exil*, Eduardo Manet, 1999, Grasset.

²²⁰ *L'Algarabie*, Jorge Semprún, 1981, Fayard.

problèmes de papiers vont empêcher la narratrice de partir or, l'élément Q donne des informations contraires à cette conclusion : « tu vas bientôt la rejoindre ». L'élément P de l'énoncé (144) est la première proposition de la phrase (Bravo pour ton sens de l'humour) qui laisse entendre que la locutrice apprécie l'humour contenu dans le message de son frère, un présupposé contredit par l'élément Q qui indique que cette histoire ne la fait pas rire (malgré l'humour de son frère). Le fonctionnement est similaire en (145) quand le narrateur indique que le personnage se promène dans un lieu qu'il reconnaît. Après l'énonciation de cet élément P, nous supposons, en conclusion R, que c'est un endroit que le personnage connaît et dont il se souvient. Néanmoins, la proposition Q vient, une nouvelle fois, contredire cette conclusion en précisant que le personnage n'en garde aucun souvenir d'enfance.

Si nous soumettons les énoncés dans lesquels *mais* possède une valeur argumentative à un test de suppressions, nous remarquons que, bien que la suppression de l'unité n'entraîne pas d'agrammaticalité, les phrases ne sont plus tout à fait compréhensibles en (139) et (145) et plus du tout en (143) et (144) :

(139a) - Paweł avait une mère juive et un père chrétien. Et il disait toujours que c'était bizarre, parce que si on lui demandait s'il était chrétien il disait toujours non et ça s'arrêtait là, X si on lui demandait s'il était juif il disait toujours non, et il se sentait coupable.

(143a) Il y a un problème de papiers, X tu vas bientôt la rejoindre, ça ne va pas tarder.

(144a) - Bravo pour ton sens de l'humour, mon cher frère, X cette histoire ne me fait pas rire. Je t'en supplie ! Envoie-moi en France tout de suite !

(145a) Lui-même, enfant, au cours de cette absence, s'était promené dans un lieu qu'il reconnaissait X dont il ne gardait pourtant aucun souvenir enfantin, une fois revenu de cette absence, dans sa propre mémoire.

Nous observons alors une disparition de la valeur d'opposition ainsi qu'une perte de sens dans certains énoncés. En effet, hormis l'énoncé (145a) qui reste correct grâce l'utilisation de *pourtant* qui renforce la valeur d'opposition, les autres énoncés présentent des problèmes : (143a) et (144a) sont totalement inacceptables du point de vue logique tandis que (139a)

nécessite une modification supplémentaire, comme le remplacement de la virgule par un point pour être correct.

Pour conclure cette partie, nous observons dans notre corpus que lorsque *mais* se situe à l'intérieur d'une phrase, il fonctionne comme un connecteur en reliant deux unités qui peuvent être des mots, des groupes de mots ou des propositions. Employé ainsi, *mais* possède deux valeurs : une valeur réfutative, lorsqu'il fait partie de constructions adversatives, et une valeur argumentative.

2.7.2. *Mais* en début de phrase : opposition d'un·e locuteur·rice à son propre propos ou au propos d'un·e locuteur·rice Y

Nous nous intéressons, à partir de ce point, aux extraits où *mais* est placé en début d'énoncé. Dans les cas où *mais* est positionné en début de phrase et introduit un Q explicite marquant l'opposition du·de la locuteur·rice à ses propres propos ou bien à une prise de parole d'un·e locuteur·rice Y, il est employé comme connecteur textuel. Pour rappel, les connecteurs textuels sont des unités qui se sont pragmatialisées et marquent des relations entre deux éléments textuels.

Contrairement à ce que nous avons pu exposer dans les chapitres 5 et 6, nous ne pouvons pas rendre compte, dans ce point d'une décatégorisation de l'unité *mais*. En effet, comme nous le soulignons en 2.7.1, les conjonctions de coordinations assument le rôle de connecteur à l'échelle de la phrase ou bien du texte ce qui implique que l'unité *mais* n'a pas à subir de décatégorisation pour être employée en tant que connecteur textuel.

Son rôle pragmatique est attesté par Reboul et Moeschler qui indiquent, en se concentrant sur les connecteurs pragmatiques²²¹, que les connecteurs entraînent « des conclusions qui ne seraient pas tirées en leur absence » (1998 : 77). Nous tenons à nuancer ce propos en précisant que si le connecteur pragmatique, ou textuel, permet d'explicitier des conclusions contenues dans la connexion discursive, il faut, pour qu'il soit réellement considéré comme un connecteur textuel, que cette conclusion puisse également être tirée en son absence car, sinon, il n'est pas tout à fait optionnel et modifie la valeur de vérité de l'énoncé.

²²¹ Terme équivalent à ce que nous appelons un connecteur textuel.

Nous considérons alors, dans ce point, que *mais* est connecteur textuel quand il permet de marquer des relations interphrastiques tout en étant optionnel syntaxiquement et sémantiquement.

Dans les énoncés analysés à présent, *mais* « est en tête de réplique et introduit un Q explicite » (Ducrot, 1980 : 99) et appartient à la sous-catégorie II.A du classement de Ducrot cité en introduction, c'est-à-dire qu'il « enchaîne avec une réplique P d'un locuteur Y et marque l'opposition de X » soit « à l'acte de parole de Y disant P », soit « aux conclusions que Y tire de P (bien que X admette la vérité de P) » ou encore « à la vérité de P ». Ces exemples d'emplois se retrouvent, dans notre corpus, dans les passages de dialogue.

Par ailleurs nous observons également, dans les passages de récit, des occurrences de *mais* connecteur textuel. Nous verrons que dans ces cas-là, *mais* peut marquer une opposition du·de la narrateur·rice à un élément P que le·la narrateur·rice a énoncé précédemment.

Employé en tant que connecteur textuel, *mais* possède une des deux valeurs, réfutative ou argumentative. Nous commençons par examiner comment fonctionne la valeur réfutative de *mais*, puis nous nous consacrons, dans un deuxième point, à sa valeur argumentative. De plus, tout au long de notre analyse, nous examinons les rôles de *mais* à partir du classement de Ducrot en déterminant l'élément déclencheur du *mais* : l'acte de parole de Y disant P, les conclusions tirées par Y ou encore la vérité de P.

A. *Mais* connecteur textuel à valeur réfutative

La valeur réfutative de *mais* connecteur textuel peut être comprise, selon Adam, comme relevant d'une « stratégie de *dialogue conflictuel*, dans un véritable *conflit d'assertions* » (1984 : 109-110). Si le *mais* à valeur réfutative est aisément identifiable, lorsque *mais* est une conjonction de coordination, grâce notamment à la présence de la négation dans le segment A, son fonctionnement diffère lorsqu'il assume également un rôle de connecteur textuel.

Nous observons dans un premier temps qu'en tant que connecteur textuel, *mais* réfutatif ne peut plus faire partie des constructions dites adversatives car, comme l'indique Birkelund, « les arguments A et B de la structure adversative appartiennent au même énoncé et [...] font partie d'une seule structure » ce qui implique que « le locuteur n'accomplit qu'un seul acte de langage » (2009 : 128). Dans les énoncés analysés *mais* est employé en début de phrase et marque une opposition entre deux phrases énoncées par un·e même locuteur·rice ou deux locuteur·rice·s différent·e·s.

Nous nous concentrons dans un premier temps sur cette valeur réfutative du connecteur textuel lorsqu'elle se manifeste dans des énoncés où le·a locuteur·rice revient sur ses propos, que ce soit dans des passages de récit (146), (147) ou dans le discours rapporté (148), (149) :

(146) « Comuna Membrilla », tel était le nom que s'était donné la communauté espagnole de la rue du Dragon, lors de l'assemblée de fondation à l'automne 1998. Rares étaient sans doute, sept ans après, ceux qui se souvenaient encore de l'origine et des raisons de cette appellation. « Membrilla » ? Qu'est-ce que cela voulait dire ? Certains, se fiant trop hâtivement à leurs souvenirs de vacances en Espagne, penseront peut-être que ce nom a quelque rapport avec « membrillo », qui veut dire coing. **Mais** pas du tout, ou du moins pas directement. « Membrilla » n'a pas de rapport évident avec le fruit du cognassier. C'est le nom d'un pauvre village de la Manche, moins connu sans doute que celui de Toboso [...]. (Semprún, 1981)²²²

(147) J'ai raconté cette histoire du soldat allemand dans un bref roman qui se nomme *L'Évanouissement*. C'est un livre qui n'a presque pas eu de lecteurs. C'est sans doute pour cette raison que je me suis permis de raconter une nouvelle fois l'histoire du jeune Allemand qui chantait La Paloma. **Mais** pas seulement pour cela. Aussi pour rectifier la première version de cette histoire, qui n'était pas tout à fait véridique. (Semprún, 1994)²²³

(148) « Dans ce village, dès qu'il s'agit des barbus, on n'a pas le droit d'émettre la moindre critique. Et encore moins sur le commandant Castro. C'est vrai qu'ils ont beaucoup fait pour nous... Je respecte et j'admire Fidel. Mais, ce n'est pas un dieu, pas vrai ? Un grand homme, peut-être. **Mais pas** un dieu ! » (Manet, 2009)²²⁴

(149) — Il est vrai que beaucoup de militants sont partis. **Mais pas** les militants de base, seulement les chefs, la conducción. (Alcoba, 2007)²²⁵

²²² *L'Algarabie*, Jorge Semprún, 1981, Fayard.

²²³ *L'Écriture ou la vie*, Jorge Semprún, 1994, Gallimard.

²²⁴ *La Maîtresse du Commandant Castro*, Eduardo Manet, 2009, Robert Laffont.

²²⁵ *Manèges : petite histoire argentine*, Laura Alcoba, 2007, Gallimard.

Nous identifions également cette valeur réfutative dans les énoncés où « *mais* enchaîne avec une réplique P d'un locuteur Y et marque l'opposition de X à la vérité de P » (Ducrot, 1980 : 99). Dans ce contexte, « c'est la vérité même de ce que dit Y qui est rejetée » (*ibid.* : 100) :

(150) - Mais pour quoi faire ? Le magasin commence à bien tourner. Cet après-midi, on a vendu un sofa et une salle à manger complète, avec huit chaises ! Je gagne assez d'argent ... Je gagnerai toujours assez d'argent. Tu ne dois pas t'inquiéter.

- **Mais** je ne m'inquiète pas ! J'ai juste envie de reprendre les études.

(Amigorena, 2019)²²⁶

(151) - Alors, pourquoi écrivez-vous ?

- **Mais** je n'écris pas ... Même pas des lettres à ma famille ... (Semprún-

Maura, 1968)²²⁷

(152) J'essaye de lui expliquer pourquoi ce mot de terroriste ne l'avancera pas.

« Récapitulons, voulez-vous ? » me dit-il quand j'ai fini.

« Récapitulons. »

« Ce que vous voulez, c'est défendre votre pays. »

« **Mais** non », je lui réponds, « ce n'est pas mon pays. » (Semprún, 1963)²²⁸

(153) Mais Eduardo et Giulio continuèrent à parler sans faire attention à lui.

- Tu dois confondre, Giulio... disait Eduardo.

- **Mais** non, je ne confonds pas. Je sais très bien ce que je dis. (Alcoba,

2011)²²⁹

(154) Il a commencé à rire. Pierre Caillou s'est un peu vexé :

- Arrête putain, tu te fous de ma gueule !

²²⁶ *Le Ghetto intérieur*, Santiago H. Amigorena, 2019, P.O.L.

²²⁷ *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*, Carlos Semprún Maura, 1968, Robert Laffont

²²⁸ *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, 1963, Gallimard.

²²⁹ *Les Passagers de l'Anna C.*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

- *Mais* non, pas du tout. Et les autres ? (Amigorena, 2009)²³⁰

Dans tous ces exemples, nous notons que le schéma du fonctionnement de la valeur réfutative de *mais*, tel qu'il est proposé par Adam et cité à la page 246, ne s'applique plus tout à fait. En effet, selon l'auteur, la valeur de réfutation de *mais* se caractérise par une proposition A, « qui a déjà été soutenue », un élément Nég. A qui constitue « une réfutation de A (énoncé sur un autre énoncé) » et une proposition B « déclarée correcte et substituée à A pour rectifier la qualification niée par Nég A » (1984 : 110). Dans les exemples du point 2.7.1, lorsque *mais* possède une valeur réfutative, il fait partie d'une construction adversative, ce qui implique que nous observons des énoncés de type Nég A, *mais* B dans lesquels la proposition A comporte toujours une négation.

Cependant, lorsque le *mais* à valeur réfutative est un connecteur textuel le fonctionnement de cette unité diffère. À partir des travaux d'Adam (1984) et de l'analyse menée sur notre corpus, nous pouvons illustrer cette valeur par quelques ajustements à la théorie :

- A n'est plus une proposition mais soit une phrase qui a été énoncée par le·a propre locuteur·rice X, soit le propos (P) d'un·e interlocuteur·rice Y
- Nég.A est toujours la réfutation de A, mais cette fois prononcée par le·a locuteur·rice X qui énonce *mais*
- B, « la proposition déclarée correcte et substituée à A pour rectifier la qualification niée par Nég. A. » n'est plus forcément présente à la suite de Nég.A.

La valeur réfutative de *mais* dans les extraits cités peut être explicitée sous forme de tableaux. Dans le premier tableau, nous exposons le fonctionnement des énoncés dans lesquels *mais* est utilisé par le·a locuteur·rice pour réfuter sa propre déclaration :

Élément A (déclaré incorrect)	<i>mais</i>	Élément B (négation + proposition déclarée correcte et remplaçant A)
-------------------------------	-------------	--

²³⁰ 1978, Santiago H. Amigorena, 2009, P.O.L.

(146)	On pense que le terme Membrilla provient de l'espagnol <i>membrillo</i>	mais	« pas du tout », Membrilla vient d'un village de la Manche (en Espagne).
(147)	Le narrateur-auteur se permet de raconter à nouveau la même histoire parce que le premier roman dans lequel il l'a racontée n'a pas eu de lecteurs	mais	« pas seulement », c'est aussi parce qu'il souhaite rectifier la première version de ce récit qui « n'était pas tout à fait véridique ».
(148)	Fidel Castro n'est pas un dieu	mais	« un grand homme, peut-être ».
(149)	Beaucoup de militants sont partis	mais	« pas les militants de base » comme c'est le cas de la personne à qui s'adresse le personnage qui prend la parole.

Tableau 7 : Tableau exposant le fonctionnement des énoncés dans lesquels « mais » est utilisé par le·a locuteur·rice pour réfuter sa propre déclaration

Il convient de préciser que l'exemple (149) fonctionne d'une manière particulière. En effet, si la narratrice conteste l'idée que Fidel Castro puisse être considéré comme un dieu (élément A), elle le fait en énonçant d'abord l'élément (B) « un grand homme » dans une première phrase et l'élément (A), introduit par Nég.A dans une seconde. Dans cet énoncé, les deux phrases pourraient être fusionnées pour créer une seule phrase où la réfutation correspondrait à la théorie d'Adam :

(149a) Ce n'est pas un dieu, mais un grand homme, peut-être.

Dans le second tableau, nous pouvons illustrer la valeur réfutative de *mais* dans les énoncés où le·a locuteur·rice X s'oppose au propos P d'un·e locuteur·rice Y.

	Propos P d'un·e locuteur·rice Y (élément A déclaré incorrect)	Réponse de (X) : Mais + négation de P + proposition déclarée correcte et remplaçant le propos P d'Y (élément B)
(150)	Y : le mari de X qui n'est pas d'accord avec le fait que celle-ci reprenne ses études Propos P : X ne doit pas s'inquiéter pour l'argent parce qu'Y en aura toujours assez pour subvenir aux besoins de sa famille	X ne s'inquiète pas pour l'argent (Nég P) mais veut reprendre ses études parce qu'elle en a envie (B)
(151)	Y : Un personnage qui s'adresse au narrateur (X) Propos P : pourquoi X écrit-il ?	X répond qu'il n'écrit pas (Nég P) sans introduire de correction de P.
(152)	Y : Un gardien de prison qui échange avec son prisonnier (X) Propos P : X est en prison parce qu'il veut défendre son pays (la France)	X il ne cherche pas à défendre son pays (Nég P) car il n'est pas français (B).
(153)	Y : Eduardo, un passager du bateau l'Anna C qui s'adresse à Giulio (X) Propos P : X confond, le Che n'a pas pu voyager sur le bateau où ils se trouvent	X s'insurge et affirme savoir ce qu'il dit (B).
(154)	Y : Pierre Caillou qui s'adresse à son camarade de classe (X)	

	Propos P : X « se fout de [la] gueule » d'Y	X nie se moquer d'Y sans introduire d'élément B pour corriger le propos P d'Y.
--	---	--

Tableau 8 : Tableau illustrant la valeur réfutative de « mais » dans les énoncés où le-a locuteur-riche X s'oppose au propos P d'un-e locuteur-riche Y

En outre, si dans les énoncés à valeur réfutative du point 2.7.1 et conformément aux travaux d'Adam, la négation est présente dans la proposition A, nous remarquons que ce n'est pas le cas dans les énoncés où *mais* est un connecteur textuel. En effet, une observation des exemples montre que la négation est bien présente, mais elle apparaît après l'unité *mais*, au moment de la réfutation. Elle se caractérise par l'utilisation de l'unité *pas* dans les exemples (146) à (149), par la structure négative *ne ... pas* en (150) et (151) et *non* dans les exemples (152) à (154).

Si la position de *mais* en début d'énoncé dans les exemples analysés est un indice de son utilisation en tant que connecteur textuel, celle-ci doit également être confirmée par un test de suppression :

(146a) « Comuna Membrilla », tel était le nom que s'était donnée la communauté espagnole de la rue du Dragon, lors de l'assemblée de fondation à l'automne 1998. Rares étaient sans doute, sept ans après, ceux qui se souvenaient encore de l'origine et des raisons de cette appellation. « Membrilla » ? Qu'est-ce que cela voulait dire ? Certains, se fiant trop hâtivement à leurs souvenirs de vacances en Espagne, penseront peut-être que ce nom a quelque rapport avec « membrillo », qui veut dire coing. X pas du tout, ou du moins pas directement. « Membrilla » n'a pas de rapport évident avec le fruit du cognassier. C'est le nom d'un pauvre village de la Manche, moins connu sans doute que celui de Toboso [...].

(147a) J'ai raconté cette histoire du soldat allemand dans un bref roman qui se nomme L'évanouissement. C'est un livre qui n'a presque pas eu de lecteurs. C'est sans doute pour cette raison que je me suis permis de raconter une nouvelle fois l'histoire du jeune Allemand qui chantait La Paloma. X pas seulement pour cela. Aussi pour rectifier la première version de cette histoire, qui n'était pas tout à fait véridique.

- (148b) « Dans ce village, dès qu'il s'agit des barbus, on n'a pas le droit d'émettre la moindre critique. Et encore moins sur le commandant Castro. C'est vrai qu'ils ont beaucoup fait pour nous... Je respecte et j'admire Fidel. Mais, ce n'est pas un dieu, pas vrai ? Un grand homme, peut-être. X pas un dieu ! »
- (149a) - Il est vrai que beaucoup de militants sont partis. X pas les militants de base, seulement les chefs, la conducción.
- (150a) - Mais pour quoi faire ? Le magasin commence à bien tourner. Cet après-midi, on a vendu un sofa et une salle à manger complète, avec huit chaises ! Je gagne assez d'argent ... Je gagnerai toujours assez d'argent. Tu ne dois pas t'inquiéter.
- X je ne m'inquiète pas ! J'ai juste envie de reprendre les études.
- (151a) - Alors, pourquoi écrivez-vous ?
- X je n'écris pas ... Même pas des lettres à ma famille ...
- (152a) J'essaye de lui expliquer pourquoi ce mot de terroriste ne l'avancera pas.
« Récapitulons, voulez-vous ? » me dit-il quand j'ai fini.
« Récapitulons. »
« Ce que vous voulez, c'est défendre votre pays. »
« X non », je lui répons, « ce n'est pas mon pays. »
- (153a) Mais Eduardo et Giulio continuèrent à parler sans faire attention à lui.
- Tu dois confondre, Giulio ... disait Eduardo.
- X non, je ne confonds pas. Je sais très bien ce que je dis.
- (154a) Il a commencé à rire. Pierre Caillou s'est un peu vexé :
- Arrête putain, tu te fous de ma gueule !
- X non, pas du tout. Et les autres ?

Nous observons ainsi que, dans tous les exemples analysés, *mais* est totalement optionnel sur le plan syntaxique. Il permet de réaliser des connexions interphastiques en réfutant un propos (P) énoncé précédemment par un·e locuteur·rice (Y) ou par le·a propre

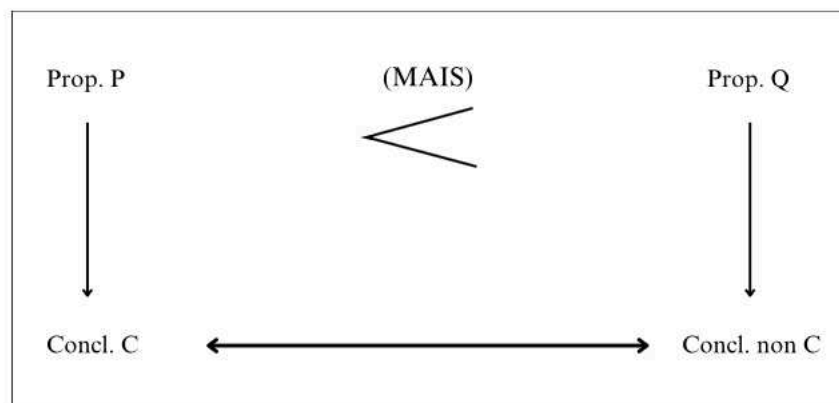
locuteur·rice (X). Si *mais* est optionnel d'un point de vue syntaxique, c'est parce qu'il se situe en début d'énoncé et sert à relier deux phrases indépendantes. Sémantiquement, nous pouvons supprimer *mais* tout en conservant la réfutation de la phrase précédente, qu'elle soit énoncée par le·a locuteur·rice ou un autre personnage du roman. Cette possibilité découle du fait que *mais* est directement suivi d'une marque de négation qui permet de réfuter le propos qui précède. En tant que connecteur textuel *mais* explicite alors cette réfutation sans être indispensable d'un point de vue sémantique ou syntaxique.

B. *Mais* connecteur textuel à valeur argumentative

Dans les énoncés où *mais* assume un rôle de connecteur textuel avec une valeur argumentative, nous trouvons une première phrase (P) laissant présupposer aux lecteur·rice·s « une certaine conclusion r » suivie d'une seconde phrase (Q) débutant par *mais* et introduisant « un argument en faveur de non-r » (Ducrot, 1978 : 111).

Ce fonctionnement est schématisé par Adam (1984) qui propose un « Carré de l'argumentation », représenté comme suit :

Carré de l'argumentation (Adam, 1984 : 111)



- 1) $P \rightarrow C$ et $Q \rightarrow \text{non } C$ = être un argument pour
- 2) $C \leftrightarrow \text{non } C$ = être contradictoire à
- 3) $P < Q$ = être argumentativement moins et plus fort

Figure 75 : Représentation du schéma du carré de l'argumentation proposé par Adam (1984 : 111)

Dans cette figure, Adam remplace le terme *r* par *C* et *non-r* par *non C*, et explique, tout comme Ducrot, que *mais* permet d'introduire, dans la proposition Q un argument « plus fort »

que celui présenté dans la proposition P, cet argument allant dans le sens contraire de la conclusion C présupposée en P.

Comme c'est le cas pour la valeur réfutative, nous constatons que cette valeur argumentative de *mais* connecteur textuel se manifeste lorsque le·a locuteur·rice X s'oppose à un argument qu'il·elle a lui·elle-même énoncé ou lorsque X s'oppose au propos P d'un·e interlocuteur·rice Y.

L'utilisation de *mais* par un·e locuteur·rice Y pour s'opposer à une phrase qu'il·elle a énoncée précédemment peut être observée dans des passages de récits à la première personne (155), (156) et (157).

(155) Je suis parti en Bretagne. Je lui ai dit qu'il pouvait passer. **Mais** il n'est pas passé. (Amigorena, 2012)²³¹

(156) Elle était devant moi, je l'ai bien vue, sa tête s'éloignait dans cet escalier que comme ma mère et moi elle connaît par cœur, désormais, je voyais ses cheveux légèrement bouclés remuer à mesure que son corps si petit et si gros descendait de notre promontoire en direction du trottoir. **Mais** à un moment, elle est partie en avant, comme si elle avait soudain décidé de se lancer dans le vide :
- Amalia ! (Alcoba, 2017)²³²

(157) Il attendait que je dorme, la nuit, pour dévorer ses provisions. **Mais** je ne dormais pas, ou bien je me réveillais, à l'entendre bouger. (Semprún, 1963)²³³

En (155), le narrateur mentionne qu'après son départ en Bretagne, il a proposé à un autre personnage de passer, présupposant ainsi que ce personnage viendrait effectivement le voir (élément P). Cependant, la phrase suivante, débutant par *mais*, introduit un élément Q qui contredit le présupposé : malgré ce que nous aurions pu penser, le personnage ne s'est pas rendu chez le narrateur. Ce fonctionnement se répète dans les deux exemples suivants.

Dans l'énoncé (156) l'élément P est la phrase précédant le *mais*, où la narratrice décrit comment Amalia descend les escaliers de manière tout à fait ordinaire jusqu'à la rue. La conclusion C que nous pouvons tirer de cette description est que cette situation ne présente

²³¹ 1978, Santiago H. Amigorena, 2012, P.O.L.

²³² *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, 2017, Gallimard.

²³³ *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, 1963, Gallimard.

aucun risque pour le personnage d'Amalia, d'autant plus qu'elle connaît cet escalier « par cœur ». Néanmoins, la phrase suivante, introduite par *mais*, contredit cette conclusion C en présentant un élément Q indiquant qu'Amalia va tout à coup « partir en avant, comme si elle avait soudain décidé de se lancer dans le vide ».

Dans l'exemple (157) la présupposition n'est pas formulée par le·a lecteur·rice mais par l'un des personnages du roman, Ramaillet. Celui-ci présuppose qu'en attendant la nuit, et donc que le narrateur (son codétenu) s'endorme (élément P), il pourra manger les provisions qu'il cache sans avoir à les partager avec le narrateur qui ne se rendra compte de rien (Conclusion C). Or, la phrase introduite par *mais* contredit cette présupposition en révélant que le narrateur se rendait compte de tout ce qui se passait dans la cellule (Conclusion non-C).

Cette opposition d'un·e locuteur·rice à ses propres propos est également observable dans le discours rapporté, notamment dans le discours direct, comme dans les exemples (158), (159) et (160) :

(158) - Et du pain ? Ah oui ... il y en a. **Mais** il est dur. (Semprún Maura, 1968)²³⁴

(159) - J'aurais pu être garçon de ferme, ou catcheur, ou coureur cycliste. J'ai choisi d'être acteur. **Mais** je n'aime pas qu'on me raconte des histoires, art sacré et tout le bla-bla-bla. (Manet, 1960)²³⁵

(160) - Aujourd'hui, c'est comme si le peuple avait perdu un bras ou une jambe. La disparition de ce corps que j'avais voulu préserver est une amputation inique, Cincotta, une mutilation parfaitement odieuse. C'est bien pour cela que vous êtes venu, n'est-ce pas ? Vous êtes venu pour me le dire. **Mais** je le savais déjà, Cincotta, je le savais. (Alcoba, 2009)²³⁶

Ainsi, en (158) le personnage qui prend la parole commence par demander s'il y a du pain, question à laquelle il va lui-même répondre en indiquant que oui, il y en a. Cette phrase constitue l'élément P de cet énoncé et suggère, en conclusion C, que le personnage sera en mesure de le manger. Cependant, *mais* annonce ensuite un élément Q qui va à l'encontre de C : le pain est dur donc (peut-être) immangeable.

²³⁴ *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*, Carlos Semprún Maura, 1968, Robert Laffont.

²³⁵ *Les Étrangers dans la ville*, Eduardo Manet, 1960, Julliard.

²³⁶ *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

En analysant l'exemple (159), nous remarquons que le présupposé de l'élément P, par rapport à ce qui est énoncé dans l'élément Q introduit par *mais*, est qu'un acteur aime qu'on lui raconte des histoires du fait de sa profession, ce qui n'est pas le cas du personnage qui s'exprime dans cet énoncé.

Puis, en (160), *mais* marque une opposition entre deux phrases prononcées par le général Perón. Dans cet exemple il y a une présupposition du général concernant la venue de Cincotta dont il pense qu'il est venu pour l'informer de la réaction du peuple à la suite de la disparition de la momie d'Eva Perón, ancienne épouse du général. Ainsi, la conclusion de la phrase « vous êtes venu pour me le dire » (élément P) est que le général n'est pas au courant de cette information, ce qui est contredit dans la phrase introduite par *mais*.

Par ailleurs, comme le soulignent Ducrot et les analyses menées sur les énoncés où *mais* est un connecteur textuel à valeur réfutative, cette conjonction de coordination marque, dans de nombreux énoncés, l'opposition d'un·e locuteur·rice X aux propos P tenus par un·e interlocuteur·rice Y.

Cette opposition peut se produire lorsque X s'oppose « à l'acte de parole de Y disant P » (Ducrot, 1980 : 99). Dans ce type d'énoncés, « X reproche à Y le fait même d'avoir dit ce qu'il a dit » et « s'oppose à l'acte de parole, au dire » (1980 : 100) comme le montrent les exemples (161), (162) et (163) :

(161) - Allons, allons ... tu devais être à moitié endormie pour ne pas me voir sur la terrasse ... J'ai juste fumé une cigarette. D'ailleurs, nous devrions partir maintenant ...

- Pourquoi ?

- Je ne sais pas. J'ai comme un pressentiment. Je crois que nous devrions partir ...

- **Mais** il est trop tôt ! A peine six heures ... Qu'est-ce qu'on va faire dans les rues si tôt ? (Semprún-Maura, 1981)²³⁷

(162) - Nous avons à parler. Pose le plateau et retire-toi. Il a choisi avec soin la terminologie pour ne pas donner à penser au soldat Lisestein.

- Je ne voudrais pas ..., commence Lisestein.

²³⁷ *Le Voleur de Madrid*, Carlos Semprún Maura, 1981, Belfond.

- Ma femme est fatiguée. Se tournant vers elle. Nous avons à parler entre hommes.

Il se lève, lui prend le plateau des mains, le pose et la pousse vers l'arrière, vers la chambre, la cuisine, où elle voudra, mais hors de sa vue, de sa vie s'il le pouvait.

- **Mais** il n'est que neuf heures et demie ! Je ne vais tout de même pas me coucher à neuf heures et demie. (Deambrosis, 2009)²³⁸

(163) « C'est quoi, la Nuit des Bulgares ? » demande le gars.

« Comment ? »

« Eh bien, la Nuit des Bulgares », insiste-t-il.

Je ne croyais pas avoir parlé de la Nuit des Bulgares. Je croyais y avoir pensé ; à un moment donné. Peut-être en ai-je parlé ? Ou bien, je pense tout haut. J'ai dû penser tout haut, dans la nuit étouffante du wagon.

« Alors ? » dit le gars.

« Eh bien, c'est une histoire. »

« Une histoire comment ? »

« Au fond », je dis, « c'est une histoire idiote. Une histoire comme ça, sans queue ni tête ».

« Tu ne veux pas me dire ? »

« **Mais** si. Mais il n'y a pas grand-chose à dire, à vrai dire. C'est une histoire dans un train. » (Semprún, 1963)²³⁹

(164) - C'est ce que Giulio vous a raconté qui te met dans cet état ?

- Ben, oui ... Il ne paie pas de mine, comme ça, mais je crois que c'est un agent, un mec qui travaille pour la CIA. Il voulait voir notre réaction, c'est clair !

- Je ne pense pas, Manuel...

- **Mais** il y en a partout, Antonio, tu sais bien. Et puis sur ce bateau, ce n'est pas très étonnant. Ils doivent savoir quelque chose, Giulio est là pour nous observer et en apprendre davantage. (Alcoba, 2011)²⁴⁰

²³⁸ *Juste pour le plaisir*, Mercedes Deambrosis, 2009, Buchet-Chastel.

²³⁹ *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, 1963, Gallimard.

²⁴⁰ *Les Passagers de l'Anna C.*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

Dans ces énoncés, *mais* reprend sa valeur argumentative lorsque X s'oppose à « l'acte de parole, au dire » (Ducrot, 1980 : 100) de Y en montrant son désaccord face à celui-ci.

En (161), la femme qui est présente avec le narrateur (X), s'oppose à l'acte de parole de celui-ci (Y) : une invitation à partir (P). Elle exprime son désaccord et son opposition face au pressentiment d'Y qui lui suggère qu'il faut partir. Dans l'exemple (162), c'est Ginette (X), la femme du capitaine Rivet (Y) qui s'oppose au dire de son époux en lui reprochant de l'envoyer au lit à neuf heures et demie (P).

Dans l'exemple (163), dans un dialogue, rapporté au discours direct, le narrateur (X) mentionne au gars de Semur (Y) la Nuit des Bulgares, une histoire que le gars de Semur lui presse de raconter. Face aux réponses évasives du narrateur, le gars de Semur lui demande directement s'il ne veut pas la lui raconter. C'est cette question à laquelle le narrateur s'oppose en précisant qu'il est prêt à la raconter, mais que, contrairement à ce que l'on pourrait penser, il n'y a pas grand-chose à dire. Dans cet énoncé, le premier *mais* prononcé par le narrateur (X) marque une opposition à l'acte de parole du gars de Semur (Y) à savoir la question « tu ne veux pas me dire ? ».

Puis, en (164), alors qu'Antonio (Y) suggère à Manuel (X) qu'il ne pense pas que sa théorie selon laquelle Giulio (le serveur du bar sur le bateau) soit un agent de la CIA, X s'oppose à cette suggestion et, par conséquent, au dire d'Y en précisant qu'il y a des agents partout.

Dans ces quatre énoncés, *mais* est utilisé par les locuteur·rice·s (X) pour marquer leur opposition, leur désaccord, au dire de leurs interlocuteur·rice·s (Y).

Le second type d'opposition que nous observons dans les énoncés où *mais* exprime l'opposition de X face à un propos de Y concerne l'opposition du·de la locuteur·rice X « aux conclusions que Y tire de P (bien que X admette la vérité de P) » (Ducrot, 1980 : 99). Dans les énoncés de ce type, « X s'oppose à la conclusion que, selon lui, Y souhaiterait lui voir tirer de ce qu'il a dit » (Ducrot, 1980 : 100) comme dans les exemples (165) et (166).

(165) - On m'a dit, mon général, que vous étiez en très belle compagnie dans l'immeuble. Ava Gardner est votre voisine, vraiment ?

- Oui. *Mais* je m'en serais bien passé, croyez-moi. Elle fait un de ces boucans ...

Depuis qu'elle s'est mise au flamenco, c'est pire encore. Quand elle s'exerce là-

haut et qu'elle crie en cadence *planta, tacón, planta, tacón*, c'est comme si elle dansait sur mon propre crâne. (Alcoba, 2009)²⁴¹

- (166) - À quand la noce ? demanda ma mère, déjà surexcitée à l'idée organiser les festivités.
- Quand j'aurai obtenu mon diplôme de médecine !
 - **Mais** tu es folle ! Un docteur en médecine dans la famille, ça suffit !
 - Kurt m'encourage à faire des études, lui ! (Manet, 2009)²⁴²

Ainsi, dans l'énoncé (165), lorsqu'un personnage (Y) demande au général Perón (X) si sa voisine est bien Ava Gardner, après avoir déclaré que celui-ci était « en très belle compagnie dans l'immeuble », Y espère que le général tirera la conclusion que vivre si près d'une belle femme comme c'est le cas de l'actrice doit être agréable. Si le général confirme qu'il vit bien dans le même immeuble qu'Ava Gardner, il contredit la conclusion tirée par Y, s'opposant alors à l'idée que c'est une situation agréable. Il utilise *mais* pour introduire cette opposition et préciser qu'il s'en serait bien passé, ce qui n'est pas la réponse à laquelle s'attendait son interlocuteur.

En (166), nous assistons à un dialogue entre une mère (X) et sa fille (Y). Alors que la mère se réjouit des fiançailles de sa fille et est « surexcitée à l'idée d'organiser les festivités », le propos P de sa fille précisant que les noces auront lieu une fois qu'elle aura obtenu son diplôme de médecine déclenche l'opposition de la mère. En effet, en précisant que son mariage se tiendra après ses études, surtout des études de médecine, la mère comprend que sa fille suggère que le mariage ne sera pas célébré rapidement. C'est à cette conclusion que s'oppose la mère, qui ne souhaite pas attendre si longtemps et qui déclare alors, en débutant son intervention par *mais* : « *Mais* tu es folle ! ».

Si les différentes analyses menées sur ces énoncés montrent que dans tous les exemples, qu'il ait une valeur réfutative ou argumentative, *mais* permet de marquer une relation d'opposition entre deux phrases, un test de suppression est nécessaire pour démontrer l'optionalité syntaxique de l'unité et, par extension, son rôle en tant que connecteur textuel :

- (155a) Je suis parti en Bretagne. Je lui ai dit qu'il pouvait passer. X il n'est pas passé.

²⁴¹ *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

²⁴² *La Maîtresse du Commandant Castro*, Eduardo Manet, 2009, Robert Laffont.

(156a) Elle était devant moi, je l'ai bien vue, sa tête s'éloignait dans cet escalier que comme ma mère et moi elle connaît par cœur, désormais, je voyais ses cheveux légèrement bouclés remuer à mesure que son corps si petit et si gros descendait de notre promontoire en direction du trottoir. X à un moment, elle est partie en avant, comme si elle avait soudain décidé de se lancer dans le vide :

- Amalia !

(157a) Il attendait que je dorme, la nuit, pour dévorer ses provisions. X je ne dormais pas, ou bien je me réveillais, à l'entendre bouger.

(158a) - Et du pain ? Ah oui ... il y en a. X il est dur.

(159a) - J'aurais pu être garçon de ferme, ou catcheur, ou coureur cycliste. J'ai choisi d'être acteur. X je n'aime pas qu'on me raconte des histoires, art sacré et tout le bla-bla-bla.

(160a) - Aujourd'hui, c'est comme si le peuple avait perdu un bras ou une jambe. La disparition de ce corps que j'avais voulu préserver est une amputation inique, Cincotta, une mutilation parfaitement odieuse. C'est bien pour cela que vous êtes venu, n'est-ce pas ? Vous êtes venu pour me le dire. X je le savais déjà, Cincotta, je le savais.

(161a) - Je ne sais pas. J'ai comme un pressentiment. Je crois que nous devrions partir ...

- X il est trop tôt ! A peine six heures ... Qu'est-ce qu'on va faire dans les rues si tôt ?

(162a) - Ma femme est fatiguée. Se tournant vers elle. Nous avons à parler entre hommes.

Il se lève, lui prend le plateau des mains, le pose et la pousse vers l'arrière, vers la chambre, la cuisine, où elle voudra, mais hors de sa vue, de sa vie s'il le pouvait.

- X il n'est que neuf heures et demie ! Je ne vais tout de même pas me coucher à neuf heures et demie.

(163a) « Tu ne veux pas me dire ? »

« X si. Mais il n'y a pas grand-chose à dire, à vrai dire. C'est une histoire dans un train. »

(164a) - C'est ce que Giulio vous a raconté qui te met dans cet état ?

- Ben, oui ... Il ne paie pas de mine, comme ça, mais je crois que c'est un agent, un mec qui travaille pour la CIA. Il voulait voir notre réaction, c'est clair !

- Je ne pense pas, Manuel...

- X il y en a partout, Antonio, tu sais bien. Et puis sur ce bateau, ce n'est pas très étonnant. Ils doivent savoir quelque chose, Giulio est là pour nous observer et en apprendre davantage.

(165a) - On m'a dit, mon général, que vous étiez en très belle compagnie dans l'immeuble. Ava Gardner est votre voisine, vraiment ?

- Oui. X je m'en serais bien passé, croyez-moi. Elle fait un de ces boucans ...

(166a) - À quand la noce ? demanda ma mère, déjà surexcitée à l'idée organiser les festivités.

- Quand j'aurai obtenu mon diplôme de médecine !

- X tu es folle ! Un docteur en médecine dans la famille, ça suffit !

- Kurt m'encourage à faire des études, lui !

En conséquence, ces analyses de la conjonction de coordination de *mais*, lorsqu'elle assume le rôle de connecteur textuel, nous montrent qu'elle conserve les valeurs de réfutation et d'argumentation. La particularité supplémentaire que nous observons, lorsque l'unité *mais* possède, en plus, ce rôle de connecteur textuel, c'est qu'elle ne permet pas seulement à un·e locuteur·rice de s'opposer à un énoncé de son propre discours. En effet, comme nous l'avons exposé dans cette partie, *mais* connecteur textuel permet à un·e locuteur·rice (X) de marquer son opposition non seulement par rapport « à la vérité de P » lorsqu'il possède une valeur réfutative (150), (151), (152), (153), (154), mais également « à l'acte de parole de Y disant P » (161), (162), (163) ou « aux conclusions que Y tire de P » (165), (166) (Ducrot, 1980 : 99).

Mais connecteur textuel est alors argumentatif tout en étant optionnel syntaxiquement et sémantiquement.

2.7.3. *Mais* en début de phrase et s'opposant à du non-verbal : *mais* en tant que marqueur discursif

Nous évoquons, dans le titre de ce chapitre 7, l'existence de trois *mais* en français se distinguant par leurs positions et leurs rôles respectifs dans le discours. Le premier, utilisé à l'intérieur de la phrase, relie deux unités textuelles, qu'il s'agisse de mots, de groupes de mots ou de propositions. Les deux autres *mais* sont employés en début de phrases, mais se différencient selon les liens qu'ils établissent. En effet, nous pouvons distinguer le *mais* connecteur textuel, analysé en 2.7.2, utilisé pour marquer des relations interphrastiques dans le discours, du *mais* marqueur discursif que nous analysons à présent.

Nous précisons, dans le point 2.4.3.A, que la différence entre connecteurs textuels et marqueurs discursifs réside dans les relations établies par chacune de ces unités. Alors que les connecteurs textuels relient deux éléments textuels, les marqueurs discursifs, eux, marquent une relation entre un énoncé et son contexte. Ces différents emplois de *mais* ont été étudiés par Torterat qui écrit que

sont distingués les *mais* employés pour marquer la jonction *entre énoncés* d'une part, et d'autre part *entre une situation (extra-linguistique) et un énoncé*, voire pour effectuer la transition entre une situation et la présence d'un énoncé en tant que tel (et notamment dans le récit). (2003 : 220)

Ainsi, lorsque *mais* est utilisé en tant que marqueur discursif, il est placé en début de phrase et crée un lien entre le texte et un élément extra-linguistique. Cet emploi correspond à deux catégories de la classification de Ducrot : la sous-catégorie II.B, lorsque « *Mais* est en tête de réplique et introduit un Q explicite » où « *Mais* enchaîne avec du non-verbal et marque l'opposition de X [...] à un comportement de Y (Y destinataire de *mais* Q) [...] à une situation ; [...] à ses propres réactions. » (Ducrot, 1980 : 99), et la catégorie III, lorsque « *Mais* est en tête de réplique et n'introduit pas de Q explicite » (*ibid.*).

Cependant, notre analyse des différentes occurrences de *mais* MD dans notre corpus révèle une nouvelle sous-catégorie non mentionnée par Ducrot, dans les cas où *mais* se situe en tête de réplique et introduit un Q explicite. En effet, nous observons à plusieurs reprises des énoncés où *mais* est en début de phrase, introduit un Q explicite et enchaine avec du non-verbal sans être déclenché par un phénomène extérieur comme peuvent l'être un comportement ou une situation. Dans ces énoncés, *mais* est employé par le·a locuteur·rice, dans son rôle de narrateur·rice, pour marquer une pause dans son énonciation et introduire un commentaire métadiscursif.

Nous analysons d'abord, dans ce point, les énoncés où *mais* introduit un Q explicite et enchaine avec du non-verbal en marquant l'opposition de X à un comportement de Y, à une situation ou à ses propres réactions. Ensuite, nous nous concentrons sur le cas particulier non-cité par Ducrot, où *mais* introduit un Q explicite qui est un commentaire métadiscursif formulé par le·a locuteur·rice. Enfin nous observons le fonctionnement de *mais* lorsque l'unité n'introduit pas de Q explicite.

A. *Mais* introduisant un Q explicite, enchainant avec du non-verbal et marquant l'opposition de X.

Alors que dans les énoncés analysés dans les points précédents il était nécessaire d'identifier, dans le cotexte, le présupposé auquel *mais* venait s'opposer, nous observons maintenant que le fonctionnement de l'unité est différent. En effet, dans cette partie, « l'interprétation d'un *mais* nécessite une référence à la situation d'énonciation » (Bruxelle *et al.*, 1976 : 499). Ducrot distingue trois types de phénomènes non verbaux « qui déclanche[nt] le *mais* » (1980 :100) : un comportement d'un·e interlocuteur·rice Y, qui sera ensuite destinataire de *mais* Q (167), une situation (168) ou encore les propres réactions de X (169). Dans notre corpus, nous relevons plusieurs énoncés illustrant ces trois cas de figure :

- (167) - On joue à la Vierge Marie, a répondu la petite, toujours agenouillée. Leonor, c'est la Vierge Marie, alors moi je me mets à genoux devant la Vierge Marie. Elle avait l'air très fière de ses explications, mais la religieuse a saisi avec rage le mouchoir blanc qui était sur la tête de Leonor et a relevé de force l'autre enfant, en la tirant très fort par le bras. La petite s'est alors mise à crier :

- **Mais** c'est la Vierge Marie !

La bonne sœur a abattu sa main sur la joue de la petite en une gifle qui a résonné très fort dans la cour, habituellement silencieuse. (Alcoba, 2007)²⁴³

(168) Je suis contente d'avoir l'appareil : il me permettra de le regarder sans avoir les yeux fixés sur lui comme une idiote. Derrière l'appareil, je me sens un peu à l'abri. J'aimerais bien qu'il me regarde aussi et qu'il me voie enfin différemment, avec mon engin d'adulte.

Moi, je le vois déjà dans l'objectif, mais lui n'a pas l'air de m'avoir aperçue.

Juste au moment où l'Ingénieur va quitter la cour, avant qu'il ne s'engouffre dans la cuisine, je fais un petit bruit, « Clic ! », pour attirer son attention, tout en lui adressant, sous le boîtier noir que j'ai collé contre mon visage, un grand sourire.

Au lieu de pénétrer dans la cuisine, il entre, furieux, dans ma chambre avant de m'arracher l'appareil des mains.

- **Mais** tu es complètement folle ! Qu'est-ce que tu fais ! (Alcoba, 2007)²⁴⁴

(169) Cette fois-ci, tes mots ont réussi à calmer quelque peu Martín, qui a lâché le pantalon d'Andrea pour se mettre aussitôt à mordiller ses chaussures.

- Vous devenez amis, on dirait. Ce livre, vous disiez ?

- C'est un pasteur allemand qui est à l'origine de la chose. C'est une entreprise assez folle, en vérité. Il s'agit d'un travail de traduction unique, peut-être est-ce une des rares traductions que l'on pourrait dire presque parfaite. Si tant est que la perfection existe en la matière. Une tentative de pied de nez au traduttore, traditore...

- Chinois, allemand, italien, je n'y comprends rien, Andrea ! **Mais** je ne vous ai rien offert. Est-ce qu'un maté vous ferait plaisir ? (Alcoba, 2009)²⁴⁵

Il est nécessaire de rappeler que lors de l'analyse d'un corpus littéraire, les situations d'énonciation que nous analysons sont fictives, sont des représentations créées par des auteur·e·s. Cela implique une limitation de la notion de non-verbal. En effet, lorsque nous

²⁴³ *Manèges : petite histoire argentine*, Laura Alcoba, 2007, Gallimard.

²⁴⁴ *Manèges : petite histoire argentine*, Laura Alcoba, 2007, Gallimard.

²⁴⁵ *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

faisons référence, lors de l'analyse des énoncés, à des éléments que nous qualifions de non-verbaux ceux-ci sont en réalité des descriptions de situations ou de comportements issues des passages narratifs des romans.

Les passages narratifs descriptifs sont alors considérés comme le contexte de la situation d'énonciation, tandis que les passages au discours rapporté mettent en scène ladite situation. C'est pourquoi, dans les cas où *mais* MD introduit un Q explicite et marque l'opposition de X à un élément contextuel, ce dernier se situe toujours dans le discours rapporté du roman comme l'illustrent les exemples cités supra.

- i. Opposition de X à un comportement de Y (Y destinataire de *mais* Q).

Nous nous concentrons, dans un premier temps, sur les énoncés où *mais* MD est déclenché par un comportement de Y.

Dans l'exemple (167) nous assistons à une scène se déroulant dans une école catholique, où l'enseignement et la surveillance sont assurés par des religieuses. Deux petites filles jouent, dans la cour de récréation « à la Vierge Marie ». Selon les explications de la fillette qui prend la parole, il s'agit d'un jeu de rôle dans lequel l'une des enfants incarne la Vierge Marie et l'autre une personne qui prie. Le récit précise que la jeune fille « avait l'air très fière de ses explications ». Ainsi, lorsque la religieuse interrompt le jeu et relève de force l'une des enfants, celles-ci ne comprennent pas son comportement et sont même choquées. C'est pour cette raison que l'une des petites filles crie « - Mais c'est la Vierge Marie ! ». Dans cet énoncé, c'est le comportement de la religieuse (Y) qui déclenche l'intervention *mais* MD + Q de la petite fille (X). Le Q énoncé à la suite de *mais* MD est une explication pour apaiser le comportement de la religieuse et se justifier.

L'utilisation de *mais* MD déclenchée par un comportement de Y est également observable dans les exemples suivants :

- (170) J'ai souvent rencontré, au cours de ces dernières années, ce même regard d'étonnement absolu qu'a eu ce vieillard qui allait mourir, juste avant de mourir. J'avoue, d'ailleurs, n'avoir jamais bien compris pourquoi tant de types s'étonnaient tellement. Peut-être parce que j'ai une plus longue habitude de la mort sur les routes, des foules en marche sur les routes, avec la mort aux

trousses. Peut-être que je n'arrive pas à m'étonner parce que je ne vois que ça, depuis juillet 1936. Ils m'énervent, souvent, tous ces étonnés. Ils reviennent de l'interrogatoire, éberlués. « Vous vous rendez compte, ils m'ont tabassé. – **Mais** que voulez-vous qu'ils fassent, nom de dieu ? Vous ne saviez donc pas que ce sont des nazis ? » Ils hochaient la tête, ils ne savaient pas très bien ce qui leur arrivait. « **Mais** bon dieu, vous ne saviez pas à qui nous avons affaire ? » Ils m'énervent souvent, ces éberlués. (Semprún, 1963)²⁴⁶

(171) Souvent elle me disait que ce n'était pas bien, non, pas bien du tout de ne rien faire, de vivre d'une rente, du travail de pauvres paysans s'échinant pour moi. Je riais. « **Mais** ne ris pas ! C'est sérieux ». (Semprún-Maura, 1981)²⁴⁷

(172) Avec des gestes lents, hochant la tête comme si la réponse de Lebeau avait confirmé ses soupçons, il a pris sa dissert, l'a mise dans la chemise verte en carton couverte de gribouillis qui lui servait de cartable, et s'est levé pour partir. Lebeau l'a regardé, stupéfait.

- Non **mais** vous allez où là ?

- Je sais pas ... marcher ... (Amigorena, 2012)²⁴⁸

En (170) le narrateur (X) utilise à deux reprises le *mais* MD pour réagir face au comportement d'interlocuteurs Y. Bloqué dans un train en route vers Buchenwald avec d'autres détenus, le narrateur se souvient, après le décès d'un compagnon de voyage, du regard étonné qu'il a perçu chez d'autres prisonniers, ce qui l'irrite. Le comportement de ces personnes, étonnées, éberluées d'avoir été « tabassées » par les nazis déclenche un sentiment d'agacement chez le narrateur qui se traduit par l'utilisation de *mais* pour marquer son opposition à leur comportement qu'il accompagne à chaque fois d'un Q sous forme de question rhétorique.

Dans l'énoncé (171), l'interlocutrice (X) s'adresse au narrateur (Y) qui rit alors qu'elle lui parle d'un sujet sérieux. Elle lui demande de cesser de rire en utilisant *mais* MD pour marquer son opposition au comportement du narrateur.

En (172) le *mais* est prononcé par un enseignant, le professeur Lebeau (X), et est déclenché par le comportement de son élève (Y). En effet, celui-ci décide de ranger ses affaires

²⁴⁶ *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, 1963, Gallimard.

²⁴⁷ *Le voleur de Madrid*, Carlos Semprún-Maura, 1981, Belfond.

²⁴⁸ 1978, Santiago H. Amigorena, 2012, P.O.L.

et de se lever pour partir en plein milieu du cours, surprenant l'enseignant qui prend la parole en introduisant son propos Q par l'association de *non* et *mais* MD.

Bien que l'optionnalité syntaxique ne soit pas une caractéristique réservée aux emplois pragmatiques de l'unité *mais*, il demeure nécessaire de démontrer que, dans le cas où elle marque une relation entre un élément textuel et son contexte, l'unité est tout à fait optionnelle sur le plan syntaxique. Pour cela, nous réalisons un test de suppression sur les énoncés analysés :

(167a) - On joue à la Vierge Marie, a répondu la petite, toujours agenouillée. Leonor, c'est la Vierge Marie, alors moi je me mets à genoux devant la Vierge Marie.

Elle avait l'air très fière de ses explications, mais la religieuse a saisi avec rage le mouchoir blanc qui était sur la tête de Leonor et a relevé de force l'autre enfant, en la tirant très fort par le bras. La petite s'est alors mise à crier :

- X c'est la Vierge Marie !

(170a) Ils m'énervent, souvent, tous ces étonnés. Ils reviennent de l'interrogatoire, éberlués. « Vous vous rendez compte, ils m'ont tabassé. – X que voulez-vous qu'ils fassent, nom de dieu ? Vous ne saviez donc pas que ce sont des nazis ? » Ils hochaient la tête, ils ne savaient pas très bien ce qui leur arrivait. « X bon dieu, vous ne saviez pas à qui nous avons affaire ? » Ils m'énervent souvent, ces éberlués.

(171a) Souvent elle me disait que ce n'était pas bien, non, pas bien du tout de ne rien faire, de vivre d'une rente, du travail de pauvres paysans s'échinant pour moi. Je riais. « X ne ris pas ! C'est sérieux ».

(172a) Avec des gestes lents, hochant la tête comme si la réponse de Lebeau avait confirmé ses soupçons, il a pris sa dissert, l'a mise dans la chemise verte en carton couverte de gribouillis qui lui servait de cartable, et s'est levé pour partir. Lebeau l'a regardé, stupéfait.

- Non X vous allez où là ?

- Je sais pas ... marcher ...

La suppression de l'unité *mais* en (167a), (170a) et (171a) n'entraîne aucune agrammaticalité ni modification de la valeur de vérité des énoncés. Dans ces exemples, où il marque un lien entre le discours et le contexte *mais* est un marqueur discursif.

En revanche, en (172a), nous observons qu'à la suite de la suppression de *mais*, l'énoncé n'est plus correct. Cela s'explique par le fait que dans cette phrase, *mais* est dépendant de l'unité *non* avec laquelle il forme une locution. Les unités *non* et *mais* ont subi, dans cette locution, un processus de fixation de position et de coalescence²⁴⁹ au moment de leur pragmatization. Le marqueur discursif, dans cet énoncé, n'est donc pas seulement *mais* mais bien *non mais*²⁵⁰ (172b).

- (172a) Avec des gestes lents, hochant la tête comme si la réponse de Lebeau avait confirmé ses soupçons, il a pris sa dissert, l'a mise dans la chemise verte en carton couverte de gribouillis qui lui servait de cartable, et s'est levé pour partir. Lebeau l'a regardé, stupéfait.
- X vous allez où là ?
 - Je sais pas ... marcher ...

Nous observons que, dans ces énoncés, *mais* est un marqueur discursif illocutoire et, plus particulièrement, un marqueur d'interprétation jouant le rôle de guide d'interprétation pour l'interlocuteur·rice. Celui·celle-ci comprend que le·a locuteur·rice marque, par l'utilisation de *mais*, une opposition face à son comportement.

ii. Opposition de X à une situation.

Nous nous intéressons, dans cette partie, aux énoncés dans lesquels « le phénomène qui déclenche le *mais* n'est pas imputable au destinataire de *mais* ou en tout cas pas à lui seul » (Ducrot, 1980 : 100). *Mais* est alors déclenché par une situation particulière, comme nous l'observons dans les énoncés suivants :

²⁴⁹ Pour retrouver les définitions de ces processus, cf. page 146.

²⁵⁰ Nous analysons, en 2.7.4 plusieurs locutions discursives formées avec le marqueur *mais*.

(173) Deux petites filles qui avaient quitté leur nébuleuse, ne suivant plus le mouvement de leur groupe, se sont isolées dans un coin de la cour. La plus jeune d'entre elles s'est agenouillée devant l'autre, une fille blonde aux cheveux longs qui devait avoir neuf ou dix ans.

Alors l'aînée a sorti un grand mouchoir en tissu d'une des poches de son tablier d'écolière et se l'est posé sur la tête, regardant droit devant elle, faisant mine d'ignorer la petite à genoux, qui, aussitôt, a joint les mains, exactement comme le fait Rosa, chaque jour, au moment de la prière.

Une religieuse a accouru depuis l'autre extrémité de la cour :

- **Mais** qu'est-ce que vous faites, qu'est-ce qui vous prend ?

- On joue à la Vierge Marie, a répondu la petite, toujours agenouillée. (Alcoba, 2007)²⁵¹

(174) Vicente avait déjà pris son élan pour faire basculer sa chaise lorsqu'il avait entendu les pas hésitants de quelqu'un qui était entré dans le magasin. Curieux bêtement curieux, il avait réussi à arrêter son geste. [...] Il avait attendu patiemment, debout sur sa chaise. Il avait attendu en silence, sans faire le moindre bruit.

- Vicente ?

Vicente n'avait pu s'empêcher de sursauter en reconnaissant la voix de Rosita. « Mais ... ?! **Mais** pourquoi ? **Mais** comment ... ? **Mais** qu'est-ce qu'elle fait là ? Ce n'est pas possible que ... » Brusquement des mots s'articulaient de nouveau dans son cerveau. Le langage était revenu, comme un flot impétueux, vivifiant – et torturant à la fois. (Amigorena, 2019)²⁵²

En (168) la narratrice, fière d'avoir trouvé un appareil photo, souhaite attirer l'attention d'un personnage appelé l'Ingénieur. Celui-ci, impliqué dans l'impression de journaux illégaux, se met en colère quand il entend le « petit bruit » du déclencheur. « Furieux », il dit à la jeune fille : « - Mais tu es complètement folle ! Qu'est-ce que tu fais ? ». Ce *mais* MD n'est donc pas uniquement provoqué par le comportement de la jeune fille (qui a fait semblant de prendre une

²⁵¹ *Manèges : Petite histoire argentine*, Laura Alcoba, 2007, Gallimard.

²⁵² *Le Ghetto intérieur*, Santiago H. Amigorena, 2019, P.O.L.

photo à son insu) mais plutôt par les enjeux plus graves liés aux activités illégales de cet homme et la preuve à charge que pourrait constituer une telle photo.

En (173) nous retrouvons les petites filles de l'exemple (167), celles qui jouaient à la Vierge Marie. Dans cet extrait, la narratrice décrit le déroulement du jeu. C'est en voyant cette scène que la religieuse s'adresse aux jeunes filles en introduisant son propos par *mais* MD qui va venir marquer son opposition vis-à-vis de la situation dont elle est témoin.

Dans l'exemple (173) le locuteur utilise à plusieurs reprises le *mais* MD dans un moment de monologue intérieur. Alors qu'il s'apprête à mettre fin à ses jours dans la réserve de son magasin, située au sous-sol, Vicente interrompt son geste après avoir entendu des pas. Il s'avère que ces pas sont ceux de son épouse, ce dont il se rend compte quand elle l'appelle. Cette situation déclenche chez le personnage un flot de questions qu'il introduit par *mais* MD, étonné que sa femme le retrouve au moment même où il allait commettre son geste.

Bien que, dans ces extraits, *mais* permette à l'interlocuteur·rice de lier son discours avec un élément contextuel, il est nécessaire de procéder à nouveau au test de suppression pour démontrer l'optionalité syntaxique de l'unité et, ainsi, son emploi en tant que marqueur discursif.

(168a) Moi, je le vois déjà dans l'objectif, mais lui n'a pas l'air de m'avoir aperçue.

Juste au moment où l'Ingénieur va quitter la cour, avant qu'il ne s'engouffre dans la cuisine, je fais un petit bruit, « Clic ! », pour attirer son attention, tout en lui adressant, sous le boîtier noir que j'ai collé contre mon visage, un grand sourire.

Au lieu de pénétrer dans la cuisine, il entre, furieux, dans ma chambre avant de m'arracher l'appareil des mains.

- X tu es complètement folle ! Qu'est-ce que tu fais !

(173a) Une religieuse a accouru depuis l'autre extrémité de la cour :

- X qu'est-ce que vous faites, qu'est-ce qui vous prend ?

- On joue à la Vierge Marie, a répondu la petite, toujours agenouillée.

(174a) - Vicente ?

Vicente n'avait pu s'empêcher de sursauter en reconnaissant la voix de Rosita. « Mais²⁵³... ?! X pourquoi ? X comment ... ? X qu'est-ce qu'elle fait là ? Ce n'est pas possible que ... » Brusquement des mots s'articulaient de nouveau dans son cerveau. Le langage était revenu, comme un flot impétueux, vivifiant – et torturant à la fois.

Ces exemples confirment une fois de plus que, lorsqu'il est utilisé de cette manière, c'est-à-dire situé en début d'énoncé et s'opposant à un élément extra-linguistique, *mais* est un marqueur discursif. De plus, tout comme dans le cas où il est déclenché par un comportement de Y, *mais* MD marquant une opposition à une situation est un marqueur discursif illocutoire d'interprétation.

iii. Opposition de X à ses propres réactions.

Le troisième et dernier élément non-verbal auquel le *mais* situé en début de phrase et introduisant un Q explicite peut s'opposer, concerne les propres réactions du·de la locuteur·rice X. Dans ces énoncés, « la personne qui dit *mais* se réfère à sa première réaction, non explicite, devant un événement antérieur » (Ducrot, 1980 : 100). Cet emploi n'est identifiable que dans un seul énoncé de notre corpus.

En (169) *mais* MD est utilisé par la locutrice qui se rend compte, alors qu'elle est en train de discuter avec ses interlocuteur·rice·s, qu'elle a oublié d'offrir à boire à ses invités. L'unité *mais* est alors utilisée pour introduire la référence à cet oubli.

Le rôle de marqueur discursif de *mais*, dans cet énoncé (169), peut être démontré par un nouveau test de suppression :

(169a) - Vous devenez amis, on dirait. Ce livre, vous disiez ?

- C'est un pasteur allemand qui est à l'origine de la chose. C'est une entreprise assez folle, en vérité. Il s'agit d'un travail de traduction unique, peut-être est-ce une des rares traductions que l'on pourrait dire presque parfaite. Si tant est que

²⁵³ Ce *mais* n'est pas supprimé dans l'énoncé (174a) parce qu'il s'agit d'un *mais* marqueur discursif employé sans introduire de Q explicite et que nous nous concentrons, dans ce point, sur les occurrences de *mais* marqueur discursif introduisant un Q explicite.

la perfection existe en la matière. Une tentative de pied de nez au traduttore, traditore...

- Chinois, allemand, italien, je n'y comprends rien, Andrea ! X je ne vous ai rien offert. Est-ce qu'un maté vous ferait plaisir ?

En analysant cet exemple, nous remarquons que la suppression de l'unité n'entraîne aucune agrammaticalité ni modification de la valeur de vérité de l'énoncé, ce qui nous permet d'affirmer que *mais* est, ici, un marqueur discursif.

B. *Mais* introduisant un Q explicite qui est un commentaire métadiscursif

Alors que nous nous sommes concentrée sur les valeurs de réfutation et d'argumentation de *mais*, analysées par Ansombre et Ducrot (1977) et Adam (1984), nous remarquons que certaines occurrences de *mais* dans notre corpus ne correspondent pas à ce modèle et nécessitent un élargissement du cadre théorique.

Selon Culioli, il convient, dans un premier temps, d'identifier les opérations impliquées dans l'élaboration du discours. Il explique que l'on part « de l'opération fondamentale par laquelle (1) on construit des objets (occurrences, [...]) (2) on construit un espace de référence (3) on situe telle occurrence dans l'espace de référence » et qu'ainsi « on attribue à l'occurrence une valeur référentielle (qui porte sur la détermination, l'aspect, la modalité, la temporalité) » (1999 : 154). Dans le cas de *mais*, l'auteur précise que

mais indique (1) que l'on distingue, par construction, deux zones de validation, telles que (2) il existe une relation d'altérité entre les deux zones (altérité signifie qu'il y a différenciation/non identification, qu'il s'agisse d'altérité qualitative, modale, d'altérité dans l'orientation vers le Centre/l'Extérieur, etc.) ; enfin, (3) *mais* marque le passage d'une zone à l'autre. (*ibid.*)

Si ce fonctionnement de *mais* est valable pour toutes les occurrences de l'unité, il est particulièrement intéressant pour l'analyse des énoncés dans lesquels *mais* introduit un commentaire métadiscursif de la part du·de la locuteur·rice. En effet, dans les énoncés suivants nous remarquons que *mais* n'enchaîne ni sur un élément du cotexte ni sur l'un des phénomènes non-verbaux analysés précédemment, mais marque une rupture dans la narration. Il se

rapproche ainsi du *mais* effectuant « la transition entre une situation et la présence d'un énoncé en tant que tel » (2003 : 220) mentionné par Torterat.

(176) Ces deux vers de Hölderlin reviennent sans cesse à mon esprit. Comment a-t-il osé, deux siècles avant moi, adresser de tels mots à son Pathmos intime ?
Mais je m'égarer. Revenons à l'autre île parisienne, revenons à nos crêpes.
(Amigorena, 2012)²⁵⁴

(177) (Dans les milices de CNT-FAI, comme tout le monde se moquait du prénom, Jesus, qu'on m'avait donné en hommage à mon grand-père maternel, j'avais adopté mon deuxième prénom, Javier. *Mais* je ne vois pas pourquoi je note ça ici.) (Semprún-Maura, 1983)²⁵⁵

(178) On se lève, on traverse en courant la rivière, sur des rochers qui forment une sorte de barrage naturel. Julien prend la mitraillette du mort, après avoir retourné son corps. Et c'est vrai qu'il a des yeux bleus, écarquillés par l'étonnement.
Nous filons sur la motocyclette, qui démarre au quart de tour.

Mais c'est une histoire que j'ai déjà racontée.

Pas celle du survivant juif que nous avons retrouvé, Albert et moi, parce qu'il chantonnait en yiddish la prière des morts. (Semprún, 1994)²⁵⁶

(179) En 1945, de même, lors de cet été de nuits blanches. J'avais retrouvé Ussía – à peine empâté par l'âge et le mariage, toujours aussi séduisant, aussi vif d'esprit – et il m'apportait fort opportunément l'essai de Paul-Louis Landsberg sur l'expérience de la mort, que je lirais ce soir-là, d'une traite.
Mais je n'en suis pas encore là : j'en suis à une journée d'août, six ans auparavant, en 1939. (Semprún, 1996)²⁵⁷

²⁵⁴ *La Première défaite*, Santiago H. Amigorena, 2012, P.O.L.

²⁵⁵ *Les Barricades solitaires*, Carlos Semprún Maura, 1983.

²⁵⁶ *L'Écriture ou la vie*, Jorge Semprún, 1994, Gallimard.

²⁵⁷ *Adieu, vive clarté*, Jorge Semprún, 1996, Gallimard.

(180) Tous les matins, à cette époque-là, avant de plonger dans l'aventure quotidienne des réunions, des rendez-vous établis parfois des semaines à l'avance, dont la police franquiste pouvait avoir eu connaissance par quelque imprudence ou mouchardage, je me préparais à une arrestation possible.

[...] Malgré les gestes quotidiens, leur efficacité instrumentale, malgré le témoignage de mes sens, qui me permettaient de m'orienter dans le labyrinthe des perspectives, la multitude des ustensiles et des figures d'autrui, j'avais alors l'impression accablante et précise de ne vivre qu'en rêve. D'être rêve moi-même. Avant de mourir à Buchenwald, avant de partir en fumée sur la colline de l'Ettersberg, j'aurais fait ce rêve d'une vie future où je m'incarnerais trompeusement.

Mais je n'en suis pas encore là.

Je suis encore dans la lumière du regard sur moi, horrifié, des trois officiers en uniforme britannique. (Semprún, 1994)²⁵⁸

(181) À cet instant, j'avais entendu les premières mesures du disque que Laurence avait mis sur l'électrophone. La voix de Louis Armstrong, ensuite : In the shade of the old apple tree ... Pendant une fraction de seconde, un fragment d'éternité, j'ai eu l'impression d'être vraiment revenu. D'être de retour, vraiment. Rentré chez moi.

Mais je n'en suis pas encore là.

J'en suis encore à Martine D., à Eisenach, sous les lustres d'un palace au charme désuet. (Semprún, 1994)²⁵⁹

(182) Pourtant, ce soir de juin 1953, malgré la parfaite identification des souvenirs et des images du présent, une angoisse indistincte, innommable plutôt, a saccagé mon cœur, dès que je suis arrivé rue Alfonso-XI, dès que j'ai contemplé les balcons du dernier étage de la maison, ceux de l'appartement où j'avais passé mon enfance. Jamais pendant toutes ces années vécues à l'étranger, je n'avais eu une sensation aussi poignante d'exil, d'étrangeté, qu'à ce moment privilégié du retour au paysage originaire.

²⁵⁸ *L'Écriture ou la vie*, Jorge Semprún, 1994, Gallimard.

²⁵⁹ *L'Écriture ou la vie*, Jorge Semprún, 1994, Gallimard.

Mais je n'en suis pas encore là.

J'en suis à parcourir avec Odile un appartement cosu du 7^e arrondissement de paris, et les housses blanches qui protègent fauteuils et canapés me rappellent soudain le sentiment d'incertitude, de vague angoisse que j'éprouvais jadis au retour des vacances. (Semprún, 1994)²⁶⁰

En observant ces énoncés, il ressort que le récit (qui correspond à ce que Torterat (2003) appelle « situation ») est interrompu par l'insertion d'un énoncé introduit par *mais*. Nous pouvons ainsi identifier les deux zones de validation mentionnées par Culioli. La première zone correspond au passage du récit pouvant être énoncé au présent, comme en (176) et en (178), ou au passé, comme en (177), (179), (180), (181) et (182), tandis que la seconde se caractérise par un changement : le narrateur interrompt son récit pour introduire un commentaire. *Mais* marque alors le passage du temps du récit au temps de l'écriture, appelé aussi temps de la narration.

A l'exception de l'énoncé (177), tous les énoncés cités proviennent de romans autobiographiques où l'auteur et le narrateur partagent la même identité (Lejeune, 1975). En (178), l'auteur-narrateur cite, dans son récit, deux vers d'Hölderlin qu'il commente. Ensuite, le narrateur introduit un commentaire métadiscursif par l'utilisation d'un *mais*, sur sa propre narration.

En (177) le narrateur qui est un auteur (pas celui du roman, cependant), explique pourquoi il avait changé son nom lorsqu'il faisait partie des milices de CNT-FAI. Par l'utilisation de *mais*, le narrateur introduit un commentaire en précisant à ses lecteur·trice·s qu'il ne sait pas pourquoi il « note ça ici ». À nouveau, nous observons qu'ici le *mais* n'est pas déclenché par un phénomène extérieur mais par le propre acte de narration.

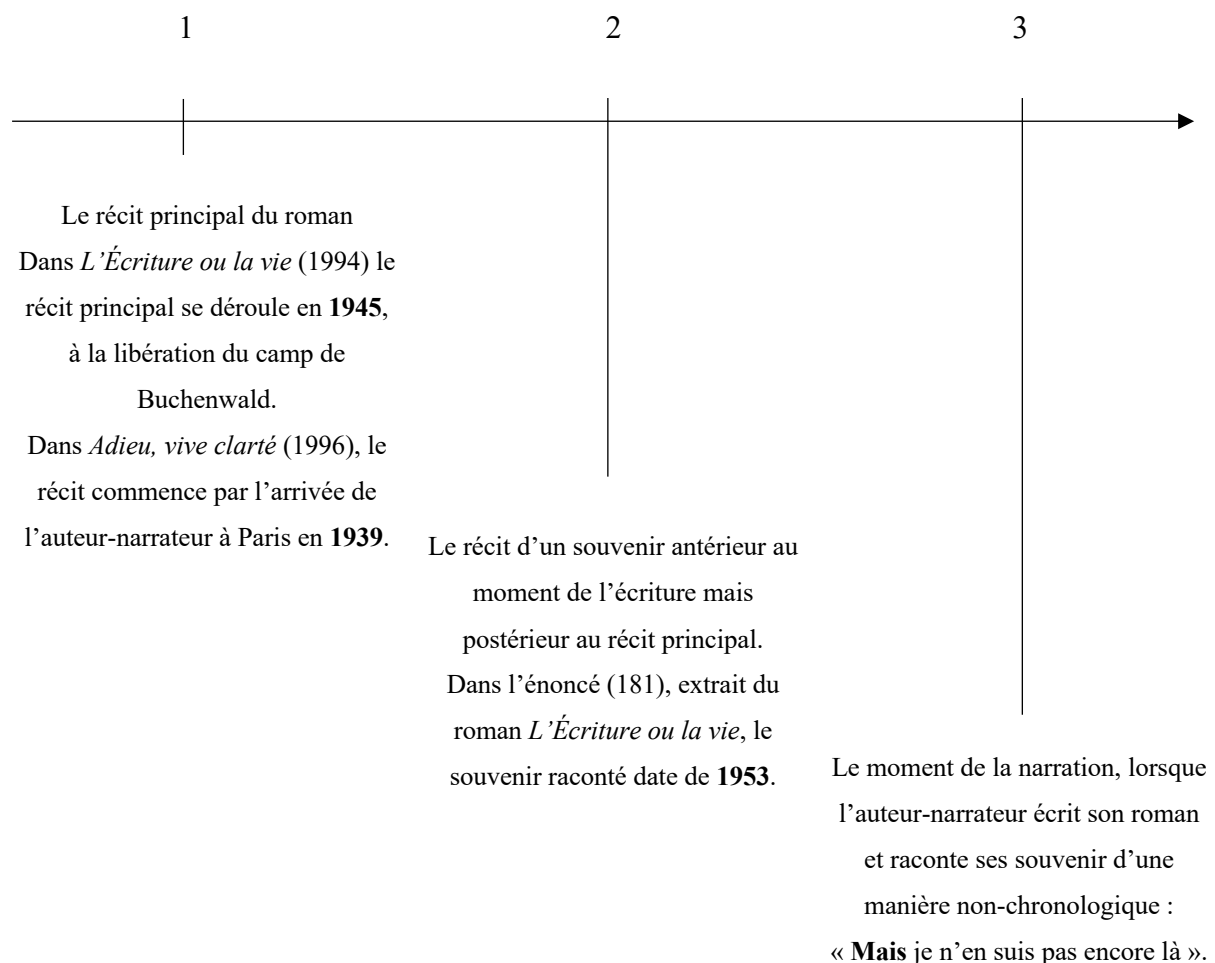
Dans ces deux énoncés nous observons un *je* narrateur qui interrompt sa narration pour formuler un commentaire sur sa propre énonciation. Or nous remarquons qu'un changement de temporalité implique parfois un changement d'identité de l'instance narratrice. En effet, dans les extraits de Semprún, l'auteur-narrateur alterne parfois entre « le *je* du narrateur (*je* narrant) et [...] le *je* du personnage (*je* narré) » qui correspondent tous deux « à un ancrage énonciatif différent et par conséquent une temporalité différente aussi » (Rodriguez Somolinos, 2012 : 219).

En (178), dans la première zone temporelle l'action est racontée au présent et se déroule pendant la Seconde Guerre mondiale : l'auteur-narrateur est résistant et, accompagné de Julien,

²⁶⁰ *L'Écriture ou la vie*, Jorge Semprún, 1994, Gallimard.

récupère les armes et la moto d'un soldat allemand qu'ils ont abattu. Ici le *je* est un *je* dit narré qui renvoie au passé de l'auteur-narrateur. La seconde zone, introduite par *mais*, se situe dans un espace de référence temporelle différent du premier, après l'année 1967. En effet, dans la phrase « Mais c'est une histoire que j'ai déjà racontée » le *je* redevient un *je* narrant, c'est-à-dire celui de l'auteur-narrateur dans son rôle d'auteur-narrateur. Ce dernier fait référence, dans cette phrase, au fait qu'il a déjà raconté cet épisode (« cette histoire ») dans un autre roman paru en 1967.

Le fonctionnement des énoncés (179), (180), (181) et (182), est similaire à celui de l'énoncé (178). La première zone temporelle se situe dans le passé par rapport au moment de l'écriture et raconte un souvenir de l'auteur-narrateur qui utilise le *je* narré. Ce dernier interrompt ensuite le récit de ce souvenir pour revenir au présent de l'auteur-narrateur (correspondant au moment de l'écriture du roman), pour déclarer que le souvenir (passé) qu'il a raconté constitue un saut en avant par rapport au récit principal. Nous avons, dans ces quatre énoncés, trois espaces temporels différents que nous pouvons schématiser ainsi :



L'auteur-narrateur semble, au début du récit, adopter un ordre chronologique qui est par la suite perturbé par l'introduction de prolepses à la temporalité du récit principal. Lorsque cela se produit, l'auteur-narrateur interrompt le récit de ce souvenir, et abandonne son rôle de *je* narré, pour introduire, en utilisant *mais*, un commentaire méta-discursif. Il reprend alors, le temps d'une phrase, sa posture de *je* narrant pour préciser que ce qu'il vient de raconter s'éloigne, temporellement, du récit principal, puis revient à celui-ci.

Mais est utilisé, dans ces exemples, par une voix narratrice pour marquer un changement de situation temporelle mais également d'énonciation. Le *je* ne renvoie plus au personnage de l'auteur-narrateur lorsque celui-ci était résistant ou détenu à Buchenwald mais bien au narrateur dans son rôle d'auteur. Nous observons, dans ces romans, une polyphonie assurée par trois énonciateurs qui correspondent à un même sujet parlant à différents moments de sa vie. Comme *c'est que*, *mais* introduit un commentaire, d'ordre méta-discursif cette fois, et fonctionne alors comme un marqueur discursif illocutoire d'interprétation. En effet, il signale, pour les interlocuteurs, l'introduction d'une précision sur la narration (176) et (177) ou le passage d'une voix narratrice à l'autre (178), (179), (180), (181) et (182). Un test de suppression est cependant nécessaire pour confirmer l'emploi discursif de *mais* :

(176a) Ces deux vers de Hölderlin reviennent sans cesse à mon esprit. Comment a-t-il osé, deux siècles avant moi, adresser de tels mots à son Pathmos intime ?

X je m'égare. Revenons à l'autre île parisienne, revenons à nos crêpes.

(177a) (Dans les milices de CNT-FAI, comme tout le monde se moquait du prénom, Jesus, qu'on m'avait donné en hommage à mon grand-père maternel, j'avais adopté mon deuxième prénom, Javier. X je ne vois pas pourquoi je note ça ici.)

(178a) Nous filons sur la motocyclette, qui démarre au quart de tour.

X c'est une histoire que j'ai déjà racontée.

Pas celle du survivant juif que nous avons retrouvé, Albert et moi, parce qu'il chantonnait en yiddish la prière des morts.

(179a) En 1945, de même, lors de cet été de nuits blanches. J'avais retrouvé Ussia [...] et il m'apportait fort opportunément l'essai de Paul-Louis Landsberg sur l'expérience de la mort, que je lirais ce soir-là, d'une traite.

X je n'en suis pas encore là : j'en suis à une journée d'août, six ans auparavant, en 1939.

(180a) Avant de mourir à Buchenwald, avant de partir en fumée sur la colline de l'Ettersberg, j'aurais fait ce rêve d'une vie future où je m'incarnerais trompeusement.

X je n'en suis pas encore là.

Je suis encore dans la lumière du regard sur moi, horrifié, des trois officiers en uniforme britannique.

(181a) Pendant une fraction de seconde, un fragment d'éternité, j'ai eu l'impression d'être vraiment revenu. D'être de retour, vraiment. Rentré chez moi.

X je n'en suis pas encore là.

J'en suis encore à Martine D., à Eisenach, sous les lustres d'un palace au charme désuet.

(182a) Jamais pendant toutes ces années vécues à l'étranger, je n'avais eu une sensation aussi poignante d'exil, d'étrangeté, qu'à ce moment privilégié du retour au paysage originaire.

X je n'en suis pas encore là.

J'en suis à parcourir avec Odile un appartement cossu du 7^e arrondissement de paris, [...].

Comme le montrent ces exemples, la suppression de *mais* n'entraîne ici aucune agrammaticalité ni modification de la valeur de vérité des énoncés. Ainsi, *mais* se présente comme un marqueur discursif signalant l'introduction d'un commentaire méta-discursif dans un récit. Nous remarquons également que, dans les énoncés (179) à (182), ce commentaire est introduit exactement de la même manière en suivant la formule « *Mais* je n'en suis pas encore là. J'en suis [...] ».

C. *Mais* n'introduisant pas de Q explicite

Le dernier emploi de *mais* observable dans notre corpus correspond à la troisième catégorie donnée par Ducrot : « III. *Mais* est en tête de réplique et n'introduit pas de Q explicite » (1980 : 99). Nous nous concentrons, dans cette partie, sur le fonctionnement de l'unité *mais* lorsqu'elle se trouve en début de phrase mais n'introduit aucun Q explicite. Si, selon Ducrot, nous pouvons trouver dans cette catégorie ce qu'il appelle les « *mais* à valeur exclamative », ce n'est pas ceux que nous retrouvons dans notre corpus.

Lorsque, dans les romans analysés, *mais* se situe en début de phrase et n'introduit pas de Q explicite, il est toujours suivi de points de suspension :

(183) De son bureau, il appelle Laura à Vaca Key. Il s'en doutait, elle n'a pas pu s'empêcher d'écouter l'intervention de son fils.

« Oui, nous l'avons entendu.

- Le Commandant aussi ? demande Julian étonné.

- Bien sûr. Ricky n'a pas été trop dur avec son père, n'est-ce pas ? **Mais** ... le voilà, je te le passe.

- Je l'ai bien écouté, dit le Commandant d'une voix sereine. (Manet, 1996)²⁶¹

(184) Dans la cour, c'est Inès qui, la première, est venue vers moi. Elle avait l'air très en colère.

- C'est pas vrai, ce que t'as dit hier.

- Quoi ?

- Pour l'avion, le bateau, tout ça. L'Argentine, c'est pas si loin !

- **Mais** ...

- Non ! T'es qu'une menteuse ! T'as dit tout ça pour faire ton intéressante. En fait t'es qu'une crâneuse. (Alcoba, 2013)²⁶²

(185) - Tu ne peux pas rentrer chez toi ? Inventer une histoire ?

- Tu me chasses ? S'indigne-t-elle.

- Non, **mais** ...

²⁶¹ *Rhapsodie cubaine*, Eduardo Manet, 1996, Grasset.

²⁶² *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, 2013, Gallimard.

- Je ne rentrerai plus jamais chez moi. Plus jamais ! Je ne te quitte plus. Cette nuit tu m'as dit que tu m'aimais. (Semprún-Maura, 1981)²⁶³

(186) Je suis revenu vers le quai où mon frère m'attendait. Mon pas, comme je descendais vers la rive, était sans doute plus lourd qu'à l'aller, lorsque j'étais parti la chercher, mais la nuit tout entière était si légère que lorsque j'arrivai au port je n'étais déjà plus déçu.

- Tu ne l'as pas trouvée ?

- Si, *mais* ...

Je ne terminai pas ma phrase. Mon frère, comprenant mon échec, ne me demanda pas davantage d'explications ; comme il faisait souvent à l'époque, il passa son bras autour de mes épaules et nous sommes restés là, sur le quai, à attendre la fin de la nuit. (Amigorena, 2016)²⁶⁴

Nous remarquons que dans tous ces énoncés, l'unité *mais* apparaît dans des passages de dialogues au discours direct imitant la langue orale. Cette observation nous pousse à nous interroger sur le rôle des points de suspension qui accompagnent *mais* dans tous ces extraits.

Nous pouvons les considérer, comme le fait Alain Ollivier, metteur en scène cité par Causse, comme des éléments qui « sont là par défaut d'expression » pour marquer « ce qu'on n'a pas dit » mais qui « reste à dire » (Causse, 1998 : 234 dans El Khamissy, 2010 : 128). Il est alors nécessaire de déterminer pourquoi ce qui reste à dire n'a pas été dit. Pour El Khamissy, l'utilisation des points de suspension marque « quatre types de modalités qui relèvent du vouloir, du savoir, du pouvoir et du devoir » (2010 : 141). Ainsi, le·a locuteur·rice peut ne pas vouloir, ne pas savoir comment, ne pas pouvoir ou ne pas devoir terminer la phrase qu'il·elle a commencée. Nous nous concentrons, dans les énoncés cités supra, sur deux modalités : celle où le·a locuteur·rice n'a pas la possibilité de terminer son intervention, et ce indépendamment de sa volonté, et celle où c'est un choix de l'énonciateur·trice.

Dans les énoncés (183), (184) et (185), nous constatons que la personne qui prononce le *mais* se trouve dans une situation de dialogue et qu'elle est interrompue soit par un élément non-verbal comme la venue d'un autre personnage (183) soit par l'intervention d'un·e interlocuteur·rice qui l'empêche de terminer sa phrase en lui coupant la parole (184) et (185).

²⁶³ *Le Voleur de Madrid*, Carlos Semprún Maura, 1981, Belfond.

²⁶⁴ *Les Premières fois*, Santiago H. Amigorena, 2016, P.O.L.

Cette interruption est matérialisée par les points de suspensions. Dans ce cas-là, nous devons nous demander si nous pouvons vraiment déclarer que *mais* n'introduit pas de Q explicite. En effet, nous ne pouvons pas comparer des énoncés dans lesquels *mais* constitue un mot phrase, comme ce peut être le cas de « *Mais !* » cité par Ducrot, et les énoncés, comme ceux de notre corpus, où l'absence de Q explicite est liée à une interruption extérieure. Ainsi, dans ces exemples, *mais* s'apparente à un connecteur textuel. En effet, en (184), il possède un rôle argumentatif et est utilisé par la locutrice pour marquer son opposition à la vérité P de son interlocutrice qui lui dit qu'elle est une menteuse. Dans l'énoncé (185), *mais* possède une valeur réfutative, renforcée par l'emploi du *non* le précédant.

En (186) la situation est différente car ce n'est pas une prise de parole ou un geste d'un autre personnage qui apparaît à la suite de *mais* + non Q matérialisé par des points de suspension mais un passage narratif. Le narrateur, qui avait pris la parole dans le dialogue, explicite qu'il n'a pas terminé sa phrase et nous comprenons alors, en tant que lecteur·trice·s que cela est dû au fait qu'il ne savait pas comment ou qu'il ne souhaitait pas la terminer. Dans cet énoncé, *mais* ... relève d'un choix du locuteur et joue un rôle pragmatique. Sans être ni argumentatif, ni réfutatif, ce *mais* qui laisse la phrase en suspens traduit, en un seul mot, la déception et le sentiment d'échec du narrateur et sert de guide pour l'interlocuteur. Cette utilisation de l'unité laisse donc penser qu'elle fonctionne comme un marqueur discursif d'interprétation illocutoire.

Un test de suppression réalisé sur l'énoncé (186) nous montre que *mais* est optionnel syntaxiquement dans cet exemple :

(186a) - Tu ne l'as pas trouvée ?

- Si, X...

Je ne terminai pas ma phrase.

Lorsque *mais* est employé seul, il faut que deux caractéristiques essentielles soient réunies pour qu'il soit marqueur discursif : qu'il soit déclenché par un élément non verbal, comme en (186) ou encore dans les énoncés cités dans le point 2.7.3.A, et qu'il soit tout à fait optionnel syntaxiquement sans entraîner de modifications dans la valeur de vérité de l'énoncé.

2.7.4. Association du marqueur discursif *mais* avec d'autres unités

Si l'association possible de *mais* et de la locution *c'est que* est un phénomène qui a rapidement été repéré lors de l'analyse de notre corpus, il génère deux interrogations auxquelles nous répondons dans ce dernier point du chapitre 7.

Dans un premier temps, nous souhaitons déterminer quelles sont les unités capables de s'associer au marqueur pragmatique *mais*²⁶⁵. En effet, outre la locution *c'est que*, nous avons observée dans l'énoncé (173)²⁶⁶ *mais* formait une locution avec l'unité *non* qui le précédait. Pour établir une liste des potentielles unités discursives pouvant être associées à *mais* nous utilisons deux fonctionnalités proposées par le logiciel AntConc : *Collocate* pour extraire la liste des collocations les plus fréquentes avec *mais*²⁶⁷ et *Cluster* pour dresser celle des associations de type *mais* + unité²⁶⁸.

La première liste extraite à partir de la fonctionnalité *Collocate* montre que les 10 unités avec lesquelles *mais* forme une collocation dans notre corpus sont *de, il, je, et, non, c', aussi, certes, oui* et *elle*. Comme nous analysons uniquement, dans cette partie, les occurrences dans lesquelles *mais* marqueur discursif s'associe avec un autre marqueur seules trois unités (parmi les 10 relevées) nous intéressent particulièrement : *non, oui* et *c'*. Cette dernière unité, identifiée uniquement comme une lettre par le logiciel correspond en réalité à *c'est* (ou sa version au passé *c'était*). Nous ne retenons, pour notre analyse que la forme *c'est + que*. Nous remarquons également, en vingtième position de la liste, que la reduplication de *mais* est considérée comme une collocation par le logiciel « AntConc ».

La seconde liste, générée par la fonctionnalité *Collocate*, permet d'élargir l'analyse en montrant que *mais* peut s'associer, dans notre corpus, avec quatre unités potentiellement marqueurs discursifs : *enfin, voilà, voyons, bon*. Voici comment se répartissent les occurrences de ces marqueurs associés à *mais* :

²⁶⁵ Nous analysons ensuite uniquement les énoncés dans lesquels *mais* est marqueur discursif en excluant de cette partie les *mais* connecteurs textuels.

²⁶⁶ Avec des gestes lents, hochant la tête comme si la réponse de Lebeau avait confirmé ses soupçons, il a pris sa dissert, l'a mise dans la chemise verte en carton couverte de gribouillis qui lui servait de cartable, et s'est levé pour partir. Lebeau l'a regardé, stupéfait.

- Non *mais* vous allez où là ?

- Je sais pas ... marcher ... (Amigorena, 2012)

²⁶⁷ Liste des collocations les plus fréquentes en annexe n°7.1.

²⁶⁸ Liste des associations de type *mais*+unités disponible en annexe n°7.2.

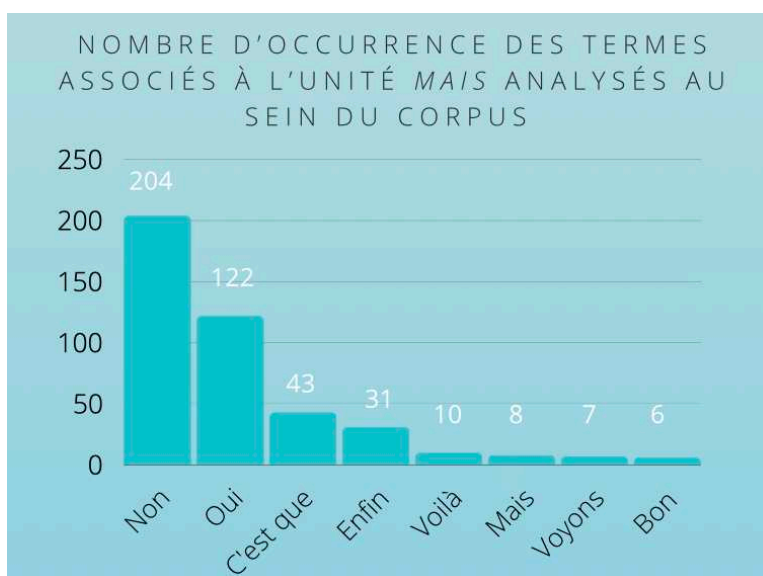


Figure 76 : Nombre d'occurrence des termes associés à l'unité « *mais* » analysés au sein du corpus

Ces chiffres rendent compte de tous les énoncés dans lesquels *mais* est associé à ces termes sans tenir compte de la nature et des rôles des unités mentionnés. Une première analyse de ces occurrences montre tout de même que, dans notre corpus, *mais*, lorsqu'il est redupliqué ou associé à l'unité *voilà* n'est jamais un marqueur discursif. Nous détaillerons, dans les différents points de cette partie, le pourcentage réel d'énoncés dans lesquels les unités sont des marqueurs discursifs en excluant les cas où *mais* (ou le terme associé) ne possède pas de fonction discursive ou bien sont des connecteurs textuels.

Dans un second temps, nous nous interrogeons sur le fonctionnement de chacune des unités lorsqu'elles sont marqueurs discursifs et qu'elles sont associées à *mais* MD.

Selon Dostie (2014) il existe trois types d'association de marqueurs discursifs : la cooccurrence discursive libre, la collocation discursive ou la locution discursive. Dans le premier type, la cooccurrence discursive libre, « les marqueurs en question se trouvent juxtaposés de manière plus ou moins libre ; ils ne dépendent pas, à strictement parler, l'un de l'autre, si bien qu'ils pourraient apparaître séparément dans le contexte considéré » (2014 : 20). Autrement dit, les marqueurs ne dépendent aucunement l'un de l'autre dans ce type d'association. La collocation discursive, de son côté, réunit également deux unités mais implique un degré de dépendance entre celles-ci plus important étant donné que l'une des deux unités, « sémantiquement autonome », en sélectionne une autre qui ne l'est pas (*ibid.* : 21-22). Nous retrouvons alors ce que Dostie appelle « un marqueur-tête » qui va sélectionner « son marqueur collocatif » (*ibid.* : 22) ce qui provoque un « semi-figement » (*ibid.*). Le dernier type

d'association, relevant d'un « figement » (*ibid.*) total est la locution discursive, définie par Dostie comme « une expression dont les unités constituantes forment un tout sur le plan sémantique » (*ibid.* : 21). Afin d'éclaircir la notion de figement intrinsèque à ces trois possibilités d'association de marqueurs discursifs, Dostie propose le schéma suivant :

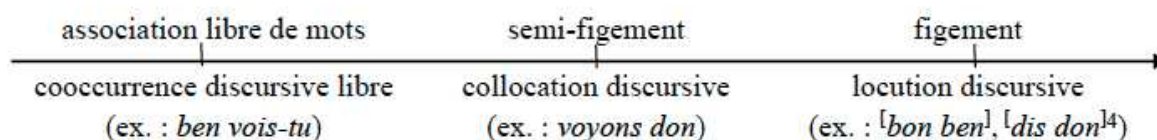


Figure 77 : « Trois types d'associations d'unités discursives » (Dostie, 2014 : 22)

L'auteure précise que, parmi ces trois types d'associations possibles, « l'examen des collocations discursives est un peu plus délicat, du fait qu'il faut non seulement considérer de manière individuelle les unités mises en présence, mais aussi préciser le lien qui les unit » (2014 : 22). Nous ne relevons, dans notre corpus, qu'une occurrence de collocation discursive formée avec le marqueur discursif *mais* :

(187) Et puis enfin, c'est mon père, si ça lui chante de m'imposer le détour par Valence, c'est son droit, ça ne regarde que lui, **non mais**, tout de même. (Blasquez, 1999)²⁶⁹

Dans cet énoncé l'association de *non* et *mais* est figée, et supprimer l'un de ces deux éléments n'est pas possible :

(187a) Et puis enfin, c'est mon père, si ça lui chante de m'imposer le détour par Valence, c'est son droit, ça ne regarde que lui, **non X**, tout de même.

(187b) Et puis enfin, c'est mon père, si ça lui chante de m'imposer le détour par Valence, c'est son droit, ça ne regarde que lui, **X mais**, tout de même.

En revanche, la locution discursive entière peut être supprimée sans générer d'agrammaticalité ni modifier la valeur de vérité de l'énoncé :

²⁶⁹ *Le Bel exil*, Adélaïde Blasquez, 1999, Grasset.

(187c) Et puis enfin, c'est mon père, si ça lui chante de m'imposer le détour par Valence, c'est son droit, ça ne regarde que lui, X, tout de même.

Nous analysons à présent, dans une première partie, les énoncés pour lesquels l'association de *mais* et d'un des termes cités supra relève de la cooccurrence discursive libre avant de nous concentrer, ensuite, sur ceux qui relèvent de la collocation discursive.

A. La cooccurrence discursive libre : l'association libre de *mais* avec un marqueur discursif

Le repérage des cooccurrences discursive libres s'effectue, selon Dostie, en décrivant « de manière individuelle les différentes unités qui se succèdent dans le texte » (2014 : 22). Il est important de distinguer les énoncés où l'on observe une « accidental co-occurrence »²⁷⁰ (Crible et Degand, 2021 : 26) des énoncés où *mais* forme une cooccurrence discursive libre. Cependant, une analyse minutieuse de notre corpus nous montre que ce phénomène de co-occurrence accidentelle n'apparaît pas dans les énoncés relevés.

Parmi les 431 occurrences de collocations possibles, l'association de *mais* MD et d'un autre marqueur discursif apparaît dans 59 énoncés, soit un peu plus de 13% des occurrences. Nous remarquons que 20% de ces 59 énoncés forment des cooccurrences discursives libres réparties ainsi :

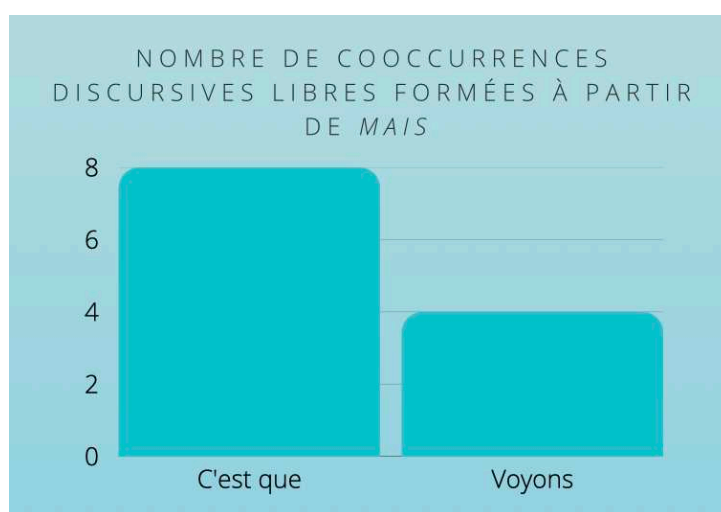


Figure 78 : Nombre de cooccurrences discursives libres formées à partir de « mais »

²⁷⁰ Cooccurrence accidentelle (traduit par nos soins)

Comme le montre la figure ci-dessus, *mais* MD forme des cooccurrences discursives libres avec les marqueurs *c'est que* et *voyons*. Nous remarquons que, dans les deux cas, la valeur de *mais* MD est différente de celles des énoncés analysés dans le point 2.4.3. En effet, nous retrouvons bien ici la valeur exclamative de *mais* signalée par Ducrot (1980 : 124). Nous remarquons aussi que, dans tous ces exemples, les cooccurrences *mais* + *c'est que* ou *mais* + *voyons* apparaissent dans des phrases exclamatives.

(188) tu auras peut-être du mal à le croire, mais, malgré leurs millions de dollars, plus d'une fois ils m'ont refilé la même robe, ce sont de vrais rats, Carmina, que veux-tu, c'est bien pour ça qu'ils les ont, tous ces millions, mais sur ton corps, c'est comme une seconde peau, ma chérie, je les entends encore, une seconde peau, sur ton corps, ces gens-là ne savent pas ce qu'ils disent
tu les entends, Carmina ?
mais c'est que rien ne les arrête, une seconde peau
j'aurais voulu qu'ils s'entendent un petit peu, tout juste qu'ils s'entendent
(Alcoba, 2009)²⁷¹

(189) puis il y a eu la mode des photos en harmonie avec la saison, alors mes jambes et mes beaux nichons se sont retrouvés sur un traîneau avec le Père Noël, ou bien on me photographiait devant un tas de foin, une fois ils m'ont même fait traire une vache, alors j'ai eu droit aux commentaires de ces crétins, aux sous-entendus que j'étais censée ne pas même saisir, elle est tellement gourde, c'était acquis, **mais c'est qu'**elle connaît vraiment la technique, elle est formidable, cette Ava, elle pourrait même traire une grosse truie, et vas-y que je pouffe
(Alcoba, 2009)²⁷²

(190) – Le consulter, dites-vous ?
– C'est un livre de sagesse, mais également un ouvrage de divination. On peut l'interroger, comme un oracle.

²⁷¹ *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

²⁷² *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

– Ah ! **Mais c'est que** vous me connaissez bien, mon petit Andrea ! Les oracles, j'adore ça ! (Alcoba, 2009)²⁷³

C'est que, employé seul en tant que marqueur discursif, introduit soit un commentaire soit une explication liée à la situation d'énonciation, soit une justification. Nous retrouvons, dans les énoncés (188), (189) et (190) l'introduction de commentaires liés à la situation d'énonciation. En (188), la narratrice, Ava Gardner, raconte un de ses souvenirs à sa voisine Carmina. Elle reprend, dans son récit, des paroles qui lui ont été adressées au discours direct libre, notamment l'énoncé « mais sur ton corps, c'est comme une seconde peau » qui visaient à justifier le fait que les personnes avec lesquelles elle travaillait l'obligeaient à porter la même robe plusieurs fois. Elle introduit alors son commentaire, « rien ne les arrête » en utilisant *c'est que* mais également le marqueur *mais*. Ici, *mais* est exclamatif et montre l'agacement de la narratrice.

La même voix narratrice est présente en (189). Alors qu'elle raconte un nouveau souvenir, elle mêle dans sa narration récit et discours direct libre. Dans cet exemple, *c'est que* introduit le commentaire adressé à Ava lors d'une séance de photos. Le marqueur discursif *c'est que* marque le passage du récit au discours direct libre. Nous observons également que *mais* est à nouveau employé comme marqueur discursif d'exclamation accompagnant le commentaire introduit par *c'est que*.

Dans l'énoncé (190) *c'est que* apparaît dans un passage rapporté au discours direct et est utilisé par la locutrice pour introduire un commentaire visant à marquer son enthousiasme face à l'annonce faite par son interlocuteur : le livre qu'il possède peut être interrogé comme un oracle.

(191) Un jour que Carlos, au cours de l'une de leurs nombreuses promenades d'avant ou d'après la clôture amoureuse, lui montrait l'emplacement de l'ancien hôtel de la Trémoille, il s'arrêta brusquement en apercevant la silhouette d'un jeune homme sur le point de disparaître au coin de l'impasse : « Tiens, voilà Rodolphe ! », dit-il. Elle tombait des nues. Quel Rodolphe ? Elle ne connaissait aucun Rodolphe. Il haussa les épaules, un peu excédé qu'elle n'eût pas saisi

²⁷³ *Jardin blanc*, Laura Alcoba, 2009, Gallimard.

l'allusion au vol, pour continuer le jeu. « **Mais voyons !** », s'exclama Carlos, « Rodolphe, grand-duc de Gerolstein. (Semprún, 1981)²⁷⁴

(192) Il se tourne vers elle, le regard toujours assombri.

– Judith, pourtant, à qui...

Elle l'interrompt, dans l'allégresse d'une évidence inoffensive.

– **Mais voyons !** Judith ! La Judith de Goya !

– Justement, dit-il. (Semprún, 1986)²⁷⁵

(193) – Juan ! Mais pourquoi ?

Il rit, heureux de son effet. Malheureux qu'il soit aussi évident.

– **Mais voyons**, Franca ! Le jour où tu es née, demain, le 25 avril 1942, il y a quarante ans, Juan et moi nous sommes connus, à Nice. (Semprún, 1986)²⁷⁶

(194) Il haussait les épaules. Il ne savait rien de cette musique, disait-il. Il ignorait tout à fait qu'un musicien de la fin du XVIIIe – lequel, d'ailleurs ? après Bach et Mozart, en tout cas ; **mais voyons**, disait Franca, ça ne peut être que Beethoven, écoute bien ! (Semprún, 1986)²⁷⁷

Voyons, comparé à *tiens* par Dostie et Léard (1997) est un marqueur discursif qui « transmet une charge émotionnelle beaucoup plus forte que *tiens* » (1997 : 112). Selon ces auteur·e·s, *voyons* signifie « j'éprouve de la difficulté à accepter ce dont je prends tout à coup connaissance ; cela est contraire à mes attentes ou croyances antérieures à ce moment-ci » (*ibid.* : 113). Nous observons cependant, dans notre corpus, une valeur différente du marqueur discursif *voyons* lorsque celui-ci est associé au marqueur *mais*. En effet, dans les différents énoncés cités supra, *voyons* marque l'indignation provoquée par des personnages qui semblent ignorer l'évidence de quelque chose : l'allusion à Rodolphe en (191), l'identité de Judith en (192), l'effet provoqué par Juan en (193) et le fait que la musique entendue en (194) ne peut qu'être de Beethoven. Ces évidences s'opposent alors au comportement de personnages qui ne se rendent compte de rien. Dans tous ces exemples *mais* est un marqueur discursif déclenché

²⁷⁴ *L'Algarabie*, Jorge Semprún, 1981, Fayard.

²⁷⁵ *La Montagne blanche*, Jorge Semprún, 1981, Gallimard.

²⁷⁶ *La Montagne blanche*, Jorge Semprún, 1981, Gallimard.

²⁷⁷ *La Montagne blanche*, Jorge Semprún, 1981, Gallimard.

par un comportement de Y et qui n'introduit pas, dans les exemples de (191) à (193) de Q explicite.

Afin de montrer que les associations *mais + c'est que* et *mais + voyons* fonctionnent comme des cooccurrences discursives libres, il est nécessaire de démontrer que les deux marqueurs associés ne sont aucunement dépendants l'un de l'autre en procédant à deux tests de suppression : la suppression de l'unité *mais* (188a), (189a), (190a), (191a), (192a), (193a) et (194a) puis la suppression de *c'est que* (188b), (189b), (190b) et *voyons* (191b), (192b), (193b) et (194b).

(188a) tu auras peut-être du mal à le croire, mais, malgré leurs millions de dollars, plus d'une fois ils m'ont refilé la même robe, ce sont de vrais rats, Carmina, que veux-tu, c'est bien pour ça qu'ils les ont, tous ces millions, mais sur ton corps, c'est comme une seconde peau, ma chérie, je les entends encore, une seconde peau, sur ton corps, ces gens-là ne savent pas ce qu'ils disent tu les entends, Carmina ?
X c'est que rien ne les arrête, une seconde peau
j'aurais voulu qu'ils s'entendent un petit peu, tout juste qu'ils s'entendent

(189a) puis il y a eu la mode des photos en harmonie avec la saison, alors mes jambes et mes beaux nichons se sont retrouvés sur un traîneau avec le Père Noël, ou bien on me photographiait devant un tas de foin, une fois ils m'ont même fait traire une vache, alors j'ai eu droit aux commentaires de ces crétins, aux sous-entendus que j'étais censée ne pas même saisir, elle est tellement gourde, c'était acquis, X c'est qu'elle connaît vraiment la technique, elle est formidable, cette Ava, elle pourrait même traire une grosse truie, et vas-y que je pouffe

(190a) – Le consulter, dites-vous ?
– C'est un livre de sagesse, mais également un ouvrage de divination. On peut l'interroger, comme un oracle.
– Ah ! X c'est que vous me connaissez bien, mon petit Andrea ! Les oracles, j'adore ça !

(191a) Un jour que Carlos, au cours de l'une de leurs nombreuses promenades d'avant ou d'après la clôture amoureuse, lui montrait l'emplacement de l'ancien hôtel

de la Trémoille, il s'arrêta brusquement en apercevant la silhouette d'un jeune homme sur le point de disparaître au coin de l'impasse : « Tiens, voilà Rodolphe ! », dit-il. Elle tombait des nues. Quel Rodolphe ? Elle ne connaissait aucun Rodolphe. Il haussa les épaules, un peu excédé qu'elle n'eût pas saisi l'allusion au vol, pour continuer le jeu. « X **voyons** ! », s'exclama Carlos, « Rodolphe, grand-duc de Gerolstein.

(192a) Il se tourne vers elle, le regard toujours assombri.

– Judith, pourtant, à qui...

Elle l'interrompt, dans l'allégresse d'une évidence inoffensive.

–X **voyons** ! Judith ! La Judith de Goya !

– Justement, dit-il.

(193a) – Juan ! Mais pourquoi ?

Il rit, heureux de son effet. Malheureux qu'il soit aussi évident.

– X **voyons**, Franca ! Le jour où tu es née, demain, le 25 avril 1942, il y a quarante ans, Juan et moi nous sommes connus, à Nice.

(194a) Il haussait les épaules. Il ne savait rien de cette musique, disait-il. Il ignorait tout à fait qu'un musicien de la fin du XVIIIe – lequel, d'ailleurs ? après Bach et Mozart, en tout cas ; X **voyons**, disait Franca, ça ne peut être que Beethoven, écoute bien !

Nous observons alors, qu'en supprimant les *mais*, les valeurs de vérité de chacun des énoncés ne sont aucunement altérées et que ceux-ci demeurent grammaticalement corrects. Cela illustre l'optionalité syntaxique de *mais* et son autonomie par rapport aux marqueurs *c'est que* et *voyons*. Nous nous assurons que ces marqueurs sont également indépendants par rapport à *mais* en procédant au second test de suppression :

(188b) tu auras peut-être du mal à le croire, mais, malgré leurs millions de dollars, plus d'une fois ils m'ont refilé la même robe, ce sont de vrais rats, Carmina, que veux-tu, c'est bien pour ça qu'ils les ont, tous ces millions, mais sur ton corps, c'est comme une seconde peau, ma chérie, je les entends encore, une seconde peau, sur ton corps, ces gens-là ne savent pas ce qu'ils disent

tu les entends, Carmina ?

mais X rien ne les arrête, une seconde peau

j'aurais voulu qu'ils s'entendent un petit peu, tout juste qu'ils s'entendent

(189b) puis il y a eu la mode des photos en harmonie avec la saison, alors mes jambes et mes beaux nichons se sont retrouvés sur un traîneau avec le Père Noël, ou bien on me photographiait devant un tas de foin, une fois ils m'ont même fait traire une vache, alors j'ai eu droit aux commentaires de ces crétins, aux sous-entendus que j'étais censée ne pas même saisir, elle est tellement gourde, c'était acquis, **mais** X elle connaît vraiment la technique, elle est formidable, cette Ava, elle pourrait même traire une grosse truie, et vas-y que je pouffe

(190b) – Le consulter, dites-vous ?

– C'est un livre de sagesse, mais également un ouvrage de divination. On peut l'interroger, comme un oracle.

– Ah ! **Mais** X vous me connaissez bien, mon petit Andrea ! Les oracles, j'adore ça !

(191b) Un jour que Carlos, au cours de l'une de leurs nombreuses promenades d'avant ou d'après la clôture amoureuse, lui montrait l'emplacement de l'ancien hôtel de la Trémoille, il s'arrêta brusquement en apercevant la silhouette d'un jeune homme sur le point de disparaître au coin de l'impasse : « Tiens, voilà Rodolphe ! », dit-il. Elle tombait des nues. Quel Rodolphe ? Elle ne connaissait aucun Rodolphe. Il haussa les épaules, un peu excédé qu'elle n'eût pas saisi l'allusion au vol, pour continuer le jeu. « **Mais** X ! », s'exclama Carlos, « Rodolphe, grand-duc de Gerolstein.

(192b) Il se tourne vers elle, le regard toujours assombri.

– Judith, pourtant, à qui...

Elle l'interrompt, dans l'allégresse d'une évidence inoffensive.

– **Mais** X ! Judith ! La Judith de Goya !

– Justement, dit-il.

(193b) – Juan ! Mais pourquoi ?

Il rit, heureux de son effet. Malheureux qu'il soit aussi évident.

– **Mais** X, Franca ! Le jour où tu es née, demain, le 25 avril 1942, il y a quarante ans, Juan et moi nous sommes connus, à Nice.

(194b) Il haussait les épaules. Il ne savait rien de cette musique, disait-il. Il ignorait tout à fait qu'un musicien de la fin du XVIIIe – lequel, d'ailleurs ? après Bach et Mozart, en tout cas ; **mais** X, disait Franca, ça ne peut être que Beethoven, écoute bien !

Nous observons que malgré la suppression des marqueurs *c'est que* et *voyons*, les énoncés, hormis le (188), restent corrects d'un point de vue sémantique et grammatical tout en conservant, dans les énoncés (189), (191), (192), (193) et (194) la valeur d'opposition à un comportement impliquée par l'utilisation de *mais*. En effet, la ponctuation de l'énoncé (188) ne nous permet pas tout à fait de supprimer la locution *c'est que*. En cas de suppression de l'unité, il faudrait remplacer la virgule par un point d'exclamation pour que la phrase soit totalement correcte. Ces tests illustrent également que les unités *mais + c'est que* et *mais + voyons* sont associées librement sans qu'il n'existe de dépendance entre les termes utilisés.

Il est nécessaire, pour conclure notre analyse des cooccurrences discursives libres formées par *mais + c'est que* ou *mais + voyons* de procéder à un test de suppression des cooccurrences pour illustrer leur emploi discursif :

(188c) tu auras peut-être du mal à le croire, mais, malgré leurs millions de dollars, plus d'une fois ils m'ont refilé la même robe, ce sont de vrais rats, Carmina, que veux-tu, c'est bien pour ça qu'ils les ont, tous ces millions, mais sur ton corps, c'est comme une seconde peau, ma chérie, je les entends encore, une seconde peau, sur ton corps, ces gens-là ne savent pas ce qu'ils disent
tu les entends, Carmina ?
X rien ne les arrête, une seconde peau
j'aurais voulu qu'ils s'entendent un petit peu, tout juste qu'ils s'entendent

(189c) puis il y a eu la mode des photos en harmonie avec la saison, alors mes jambes et mes beaux nichons se sont retrouvés sur un traîneau avec le Père Noël, ou bien on me photographiait devant un tas de foin, une fois ils m'ont même fait traire une vache, alors j'ai eu droit aux commentaires de ces crétins, aux sous-

entendus que j'étais censée ne pas même saisir, elle est tellement gourde, c'était acquis, X elle connaît vraiment la technique, elle est formidable, cette Ava, elle pourrait même traire une grosse truie, et vas-y que je pouffe

(190c) – Le consulter, dites-vous ?

– C'est un livre de sagesse, mais également un ouvrage de divination. On peut l'interroger, comme un oracle.

– Ah ! X vous me connaissez bien, mon petit Andrea ! Les oracles, j'adore ça !

(191c) Un jour que Carlos, au cours de l'une de leurs nombreuses promenades d'avant ou d'après la clôture amoureuse, lui montrait l'emplacement de l'ancien hôtel de la Trémoille, il s'arrêta brusquement en apercevant la silhouette d'un jeune homme sur le point de disparaître au coin de l'impasse : « Tiens, voilà Rodolphe ! », dit-il. Elle tombait des nues. Quel Rodolphe ? Elle ne connaissait aucun Rodolphe. Il haussa les épaules, un peu excédé qu'elle n'eût pas saisi l'allusion au vol, pour continuer le jeu. « X ! », s'exclama Carlos, « Rodolphe, grand-duc de Gerolstein.

(192c) Il se tourne vers elle, le regard toujours assombri.

– Judith, pourtant, à qui...

Elle l'interrompt, dans l'allégresse d'une évidence inoffensive.

– X ! Judith ! La Judith de Goya !

– Justement, dit-il.

(193c) – Juan ! Mais pourquoi ?

Il rit, heureux de son effet. Malheureux qu'il soit aussi évident.

– X, Franca ! Le jour où tu es née, demain, le 25 avril 1942, il y a quarante ans, Juan et moi nous sommes connus, à Nice.

(194c) Il haussait les épaules. Il ne savait rien de cette musique, disait-il. Il ignorait tout à fait qu'un musicien de la fin du XVIIIe – lequel, d'ailleurs ? après Bach et Mozart, en tout cas ; X, disait Franca, ça ne peut être que Beethoven, écoute bien !

Nous observons que la suppression des cooccurrences n'entraîne pas d'agrammaticalité ni de modification de la valeur de vérité des énoncés, à l'exception des exemples (191c) et (194c). En effet, dans ces exemples, la présence des incises de narration « s'exclama Carlos » et « disait Franca » n'a plus lieu d'être une fois les cooccurrences retirées des énoncés. Pour obtenir des énoncés tout à fait corrects sémantiquement et grammaticalement, il est nécessaire de supprimer ces deux incises.

Ainsi, dans notre corpus, *mais* MD ne forme des cooccurrences discursives libres qu'avec les marqueurs discursifs *c'est que* et *voyons* pour introduire des commentaires (188), (189), (190) ou pour signaler à l'interlocuteur·trice une évidence (191), (192), (193) et (194).

Dans ces deux cas les cooccurrences discursives libres formées par les marqueurs *mais* + *c'est que* et *mais* + *voyons* constituent des marqueurs illocutoires d'interprétation en indiquant à l'interlocuteur·trice comment celui-ci·celle-ci doit interpréter l'énoncé qu'ils introduisent. À l'évidence, cette association de marqueurs discursifs renforce la valeur exclamative des énoncés dans lesquels ils sont employés.

B. La collocation discursive : *mais* en tant que marqueur-tête dans une association semi-figée

Dans 80% des occurrences de séquences dans lesquelles *mais* MD s'associe avec d'autres marqueurs discursifs, les deux unités forment ce que Dostie appelle des collocations discursives. Comme cela a été dit plus haut, cette association de marqueurs discursifs implique qu'il existe un degré de dépendance entre les deux termes : l'un, le « marqueur tête », « sémantiquement autonome » (2014 : 22) en sélectionne un autre, le « marqueur collocatif » (*ibid.*), qui devient dépendant du marqueur tête.

Dans notre corpus *mais* forme des collocations discursives avec les marqueurs discursifs suivants :

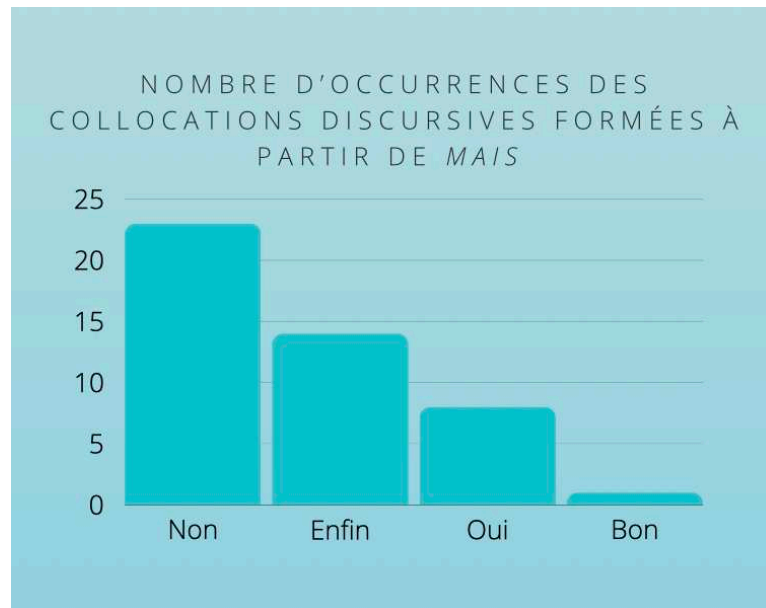


Figure 79 : Nombre d'occurrences des collocations discursives formées à partir de « mais »

La première étape de cette analyse consiste à illustrer le fonctionnement des unités mentionnées dans la figure 79 lorsque ce sont des marqueurs discursifs.

Oui et *non*, comme l'indique Saíz Sánchez (2022a ; 2022b) sont des « marqueurs d'accord et de désaccord » (2022a : 418) qui possèdent un « emploi essentiellement pragmatique » en signalant « que le locuteur est d'accord ou en désaccord avec l'allocutaire, avec le discours de celui-ci » (2022b : 1). L'auteure précise également que « dans l'interaction, les marqueurs *oui*, *non* et *si* n'ont du sens que si l'on connaît le contexte antérieur » tout en précisant qu'il « est tout à fait possible que *oui*, *non* et *si* n'aient pas un antécédent linguistique » (*ibid.* : 2). Nous nous concentrons, dans cette partie, uniquement sur les associations de *mais* avec *oui* ou *non* lorsque ces unités sont exclusivement des marqueurs discursifs. Employés ainsi, les marqueurs *oui* et *non* « renvoient à un schéma abstrait, à un construit linguistique qui résulte de la représentation mentale que le locuteur se fait d'une situation, soit à partir d'un discours effectif, soit à partir d'un élément extra linguistique » (*ibid.* : 19-20).

Concernant *enfin*, Bertrand et Chanet (2005) dressent une typologie de ses valeurs pragmatiques en citant six valeurs possibles de l'unité : aspectuelle, temporelle, d'organisation textuelle, corrective, de synthèse et affective. Pour Beeching, *enfin* possède « un sens temporel (le *in fine* latin dont le terme dérive), un sens synthétisant et un sens "réparateur" » (2007 : 81). Ce dernier s'avère être « le plus commun dans les textes quotidiens oraux » (*ibid.*). De plus, *enfin* « permet au locuteur de réparer, reformuler, réajuster, atténuer et hésiter » (*ibid.*). Nous analyserons, dans notre corpus, des énoncés dans lesquels *enfin* possède des valeurs de

synthèse, en venant conclure un propos, ainsi que des valeurs affectives. Comme le précisent Bertrand et Chanet, il existe « deux valeurs affectives principales à enfin : - la valeur dite de soulagement [...] [et] - une valeur dite d'impatience, ou d'exaspération » (2005 : 6).

Le marqueur discursif *bon* quant à lui peut être utilisé « en fin et au sein de la phrase » (Beeching, 2007 : 81). Employé en fin de phrase « *bon* peut entre autres [...] servir à ponctuer les étapes successives d'une narration et le lien entre ces usages et son sens canonique adjectival est plutôt transparent » (*ibid.*) tandis qu'en milieu de phrase, « bon est souvent atténuant » et « exprime une certaine réserve par rapport à la valeur de vérité du dit ou d'un terme employé » (*ibid.*).

Pour analyser les collocations discursives formées par *mais* et les unités citées supra, nous distinguerons les collocations dans lesquelles *mais* est employé comme « marqueur tête » de celles où il fonctionne comme un « marqueur collocatif ».

i. *Mais* comme marqueur tête

Lorsque *mais* est employé comme marqueur tête dans une collocation discursive, il est sémantiquement autonome et s'associe avec un marqueur qui, lui, est dépendant. Dans notre corpus, les marqueur collocatifs de *mais* sont *enfin* (195), (196), *oui* (197), et *non* (198), (199).

(195) Alors, fugitivement, Artigas se souvint des productions artistiques du P.C.F., au début des années cinquante. [...] Dans l'une de ces œuvres, peut-être dans celle qui était consacrée au cinquantième anniversaire de Maurice Thorez, L'homme de France que nous aimons le plus, il y avait justement une scène où des jeunes gens et jeunes filles agitaient des foulards rouges, dans une ronde animée d'allégresse prolétarienne, tout en chantant d'un air enjoué, enjôleur même, ces paroles décisives :

« Prends ta carte du Parti, camarade ! Prends ta carte du Parti ! »

Mais enfin, c'était quelques semaines plus tôt et nous n'avons pas le temps de raconter ce qui advint pour finir, [...]. (Semprún, 1981)²⁷⁸

(196) - Tu as des nouvelles de Janine ? me demande Rosita, mine de rien.

²⁷⁸ *L'Algarabie*, Jorge Semprún, 1981, Fayard.

Je me contente de sourire. Ernesto lui donne un coup de pied sous la table.
- **Mais enfin** ! s'embourbe-t-elle. Ce n'est pas parce qu'on est séparés que ... Je ne sais pas, moi ... Il aurait pu avoir de ses nouvelles. (Semprún-Maura, 1981)²⁷⁹

(197) Pressé par les circonstances, le Narrateur a été obligé de prendre une décision subite.

Il était moins une, il faut dire.

Son personnage, en effet, a atteint l'entrée de la rue du Dragon. Mais au lieu de s'immobiliser à cet endroit, de se figer sur place, comme c'était prévu, pour laisser au Narrateur le temps d'inclure sa scène d'exposition historique et pittoresque, le voilà qui fait mine de s'enfoncer dans la rue du Dragon. **Mais oui**, il continue à marcher, le bougre ! Il va y disparaître ! (Semprún, 1981)²⁸⁰

(198) L'espace sonore libéré est soudain envahi par la montée en puissance du chœur des adeptes de la secte à l'autre bout de la maison qui semble arrivé au paroxysme de l'extase.

« **Non mais** tu les entends, Julian ? C'est la fin de la semaine. Ils beuglent pendant deux jours sans discontinuer. Ils s'imaginent qu'ils vont me rendre fou. Je les emmerde ! Des pauvres types ! On va voir qui est le plus fort et le plus sain d'esprit ! » (Manet, 1996)²⁸¹

(199) Tout commença l'année précédente [...], il me proposa d'aller lui demander à ma place si elle voulait, comme nous disions à l'époque, « s'arranger » avec moi ; en échange de quoi, je devais aller moi-même demander la chose même, à sa place, à la gigantesque et seule rousse de l'Instituto Crandon – que peu de temps auparavant il m'avait confié trouver moche, détestable, et qu'à présent il aimait éperdument -, Andrea « Mano de Hierro » Ottieri. Un égal partage du risque et du discours. **Non mais**, vous vous rendez compte ? Me demander à moi, la carpe étincelante, le fatal aphasique, muet de naissance et plus, rien de moins que d'aller parler à sa place ! (Amigorena, 2000)²⁸²

²⁷⁹ *Le Voleur de Madrid*, Carlos Semprún Maura, 1981, Belfond.

²⁸⁰ *L'Algarabie*, Jorge Semprún, 1981, Fayard.

²⁸¹ *Rhapsodie cubaine*, Eduardo Manet, 1996, Grasset.

²⁸² *Une jeunesse aphone*, Santiago H Amigorena, 2000, P.O.L.

Pour illustrer la dépendance du marqueur collocatif par rapport au marqueur tête *mais*, nous procédons à un test de suppression de ce dernier :

(195a) Alors, furtivement, Artigas se souvient des productions artistiques du P.C.F., au début des années cinquante. [...] Dans l'une de ces œuvres, peut-être dans celle qui était consacrée au cinquantième anniversaire de Maurice Thorez, L'homme de France que nous aimons le plus, il y avait justement une scène où des jeunes gens et jeunes filles agitaient des foulards rouges, dans une ronde animée d'allégresse prolétarienne, tout en chantant d'un air enjoué, enjôleur même, ces paroles décisives :

« Prends ta carte du Parti, camarade ! Prends ta carte du Parti ! »

X **enfin**, c'était quelques semaines plus tôt et nous n'avons pas le temps de raconter ce qui advint pour finir, [...].

(196a) - Tu as des nouvelles de Janine ? me demande Rosita, mine de rien.

Je me contente de sourire. Ernesto lui donne un coup de pied sous la table.

- X **enfin** ! s'embourbe-t-elle. Ce n'est pas parce qu'on est séparés que ... Je ne sais pas, moi ... Il aurait pu avoir de ses nouvelles.

(197a) Pressé par les circonstances, le Narrateur a été obligé de prendre une décision subite.

Il était moins une, il faut dire.

Son personnage, en effet, a atteint l'entrée de la rue du Dragon. Mais au lieu de s'immobiliser à cet endroit, de se figer sur place, comme c'était prévu, pour laisser au Narrateur le temps d'inclure sa scène d'exposition historique et pittoresque, le voilà qui fait mine de s'enfoncer dans la rue du Dragon. X **oui**, il continue à marcher, le bougre ! Il va y disparaître !

(198a) L'espace sonore libéré est soudain envahi par la montée en puissance du chœur des adeptes de la secte à l'autre bout de la maison qui semble arrivé au paroxysme de l'extase.

« **Non** X tu les entends, Julian ? C'est la fin de la semaine. Ils beuglent pendant deux jours sans discontinuer. Ils s'imaginent qu'ils vont me rendre fou. Je les

emmerde ! Des pauvres types ! On va voir qui est le plus fort et le plus sain d'esprit !

(199a) Tout commença l'année précédente [...], il me proposa d'aller lui demander à ma place si elle voulait, comme nous disions à l'époque, « s'arranger » avec moi ; en échange de quoi, je devais aller moi-même demander la chose même, à sa place, à la gigantesque et seule rousse de l'Instituto Crandon – que peu de temps auparavant il m'avait confié trouver moche, détestable, et qu'à présent il aimait éperdument -, Andrea « Mano de Hierro » Ottieri. Un égal partage du risque et du discours. **Non** X, vous vous rendez-compte ? Me demander à moi, la carpe étincelante, le fatal aphasique, muet de naissance et plus, rien de moins que d'aller parler à sa place !

Si les énoncés (195a), (196a) et (199a) ne semblent pas totalement incorrects grammaticalement, nous observons une modification du sens de ces derniers une fois le marqueur *mais* supprimé. En (198a) et (199a), en plus d'une altération du sens des énoncés, nous remarquons que la suppression de *mais* entraîne une agrammaticalité.

En procédant au test de suppression inverse, c'est-à-dire en ne supprimant que le marqueur locatif, nous remarquons que les énoncés demeurent grammaticalement et sémantiquement corrects :

(195b) Alors, fugitivement, Artigas se souvint des productions artistiques du P.C.F., au début des années cinquante. [...] Dans l'une de ces œuvres, peut-être dans celle qui était consacrée au cinquantième anniversaire de Maurice Thorez, L'homme de France que nous aimons le plus, il y avait justement une scène où des jeunes gens et jeunes filles agitaient des foulards rouges, dans une ronde animée d'allégresse prolétarienne, tout en chantant d'un air enjoué, enjôleur même, ces paroles décisives :

« Prends ta carte du Parti, camarade ! Prends ta carte du Parti ! »

Mais X, c'était quelques semaines plus tôt et nous n'avons pas le temps de raconter ce qui advint pour finir, [...].

(196b) - Tu as des nouvelles de Janine ? me demande Rosita, mine de rien.

Je me contente de sourire. Ernesto lui donne un coup de pied sous la table.

- **Mais** X ! s'embourbe-t-elle. Ce n'est pas parce qu'on est séparés que ... Je ne sais pas, moi ... Il aurait pu avoir de ses nouvelles.

(197b) Pressé par les circonstances, le Narrateur a été obligé de prendre une décision subite.

Il était moins une, il faut dire.

Son personnage, en effet, a atteint l'entrée de la rue du Dragon. Mais au lieu de s'immobiliser à cet endroit, de se figer sur place, comme c'était prévu, pour laisser au Narrateur le temps d'inclure sa scène d'exposition historique et pittoresque, le voilà qui fait mine de s'enfoncer dans la rue du Dragon. **mais** X, il continue à marcher, le bougre ! Il va y disparaître !

(198b) L'espace sonore libéré est soudain envahi par la montée en puissance du chœur des adeptes de la secte à l'autre bout de la maison qui semble arrivé au paroxysme de l'extase.

« X **mais** tu les entends, Julian ? C'est la fin de la semaine. Ils beuglent pendant deux jours sans discontinuer. Ils s'imaginent qu'ils vont me rendre fou. Je les emmerde ! Des pauvres types ! On va voir qui est le plus fort et le plus sain d'esprit !

(199b) Tout commença l'année précédente [...], il me proposa d'aller lui demander à ma place si elle voulait, comme nous disions à l'époque, « s'arranger » avec moi ; en échange de quoi, je devais aller moi-même demander la chose même, à sa place, à la gigantesque et seule rousse de l'Instituto Crandon – que peu de temps auparavant il m'avait confié trouver moche, détestable, et qu'à présent il aimait éperdument -, Andrea « Mano de Hierro » Ottieri. Un égal partage du risque et du discours. X **mais**, vous vous rendez-compte ? Me demander à moi, la carpe étincelante, le fatal aphasique, muet de naissance et plus, rien de moins que d'aller parler à sa place !

Mais MD possède plusieurs valeurs dans les énoncés cités précédemment. Dans les exemples (195), (197) et (199), il introduit un commentaire métadiscursif formulé par le narrateur soit pour expliquer qu'il ne pourra pas entrer plus en détail dans le récit (195), soit pour s'exprimer par rapport aux actions de son personnage (197), ou encore pour interpeller

son·a·lecteur·rice. L'association avec le marqueur *enfin* renforce le caractère synthétisant du commentaire (195), alors que l'association avec les marqueurs *oui* et *non* confère au commentaire un aspect d'incrédulité, comme si le narrateur était surpris par les faits et gestes de son personnage²⁸³ (197) ou la proposition faite par son cousin (199).

Dans les autres exemples, *mais* est déclenché par deux situations : le coup de pied sous la table donné par un personnage à la locutrice en (196) ou « les chœurs des adeptes de la secte » en (198). *Mais* vient marquer l'opposition des locuteur·rice·s à ces situations. Cette opposition est renforcée en (196) par l'utilisation du marqueur discursif *enfin* possédant ici une valeur affective d'exaspération et en (198) par le marqueur *non* qui vient expliciter le désaccord du locuteur par rapport à la situation.

En supprimant la totalité de la locution discursive dans les énoncés analysés, nous remarquons que ceux-ci restent corrects grammaticalement et que la valeur de vérité demeure inchangée bien qu'il soit nécessaire, cependant, d'adapter l'énoncé (196c) en supprimant l'incise « s'embourbe-t-elle » :

(195c) Alors, fuitivement, Artigas se souvint des productions artistiques du P.C.F., au début des années cinquante. [...] Dans l'une de ces œuvres, peut-être dans celle qui était consacrée au cinquantième anniversaire de Maurice Thorez, L'homme de France que nous aimons le plus, il y avait justement une scène où des jeunes gens et jeunes filles agitaient des foulards rouges, dans une ronde animée d'allégresse prolétarienne, tout en chantant d'un air enjoué, enjôleur même, ces paroles décisives :

« Prends ta carte du Parti, camarade ! Prends ta carte du Parti ! »

X, c'était quelques semaines plus tôt et nous n'avons pas le temps de raconter ce qui advint pour finir, [...].

(196c) - Tu as des nouvelles de Janine ? me demande Rosita, mine de rien.

Je me contente de sourire. Ernesto lui donne un coup de pied sous la table.

- X ! s'embourbe-t-elle. Ce n'est pas parce qu'on est séparés que ... Je ne sais pas, moi ... Il aurait pu avoir de ses nouvelles.

²⁸³ Nous observons ici une remise en question de l'illusion référentielle, Semprún mettant au jour les mécanismes de l'écriture fictionnelle.

(197b) Pressé par les circonstances, le Narrateur a été obligé de prendre une décision subite.

Il était moins une, il faut dire.

Son personnage, en effet, a atteint l'entrée de la rue du Dragon. Mais au lieu de s'immobiliser à cet endroit, de se figer sur place, comme c'était prévu, pour laisser au Narrateur le temps d'inclure sa scène d'exposition historique et pittoresque, le voilà qui fait mine de s'enfoncer dans la rue du Dragon. X, il continue à marcher, le bougre ! Il va y disparaître !

(198b) L'espace sonore libéré est soudain envahi par la montée en puissance du chœur des adeptes de la secte à l'autre bout de la maison qui semble arrivé au paroxysme de l'extase.

« X tu les entends, Julian ? C'est la fin de la semaine. Ils beuglent pendant deux jours sans discontinuer. Ils s'imaginent qu'ils vont me rendre fou. Je les emmerde ! Des pauvres types ! On va voir qui est le plus fort et le plus sain d'esprit !

(199b) Tout commença l'année précédente [...], il me proposa d'aller lui demander à ma place si elle voulait, comme nous disions à l'époque, « s'arranger » avec moi ; en échange de quoi, je devais aller moi-même demander la chose même, à sa place, à la gigantesque et seule rousse de l'Instituto Crandon – que peu de temps auparavant il m'avait confié trouver moche, détestable, et qu'à présent il aimait éperdument -, Andrea « Mano de Hierro » Ottieri. Un égal partage du risque et du discours. X vous vous rendez-compte ? Me demander à moi, la carpe étincelante, le fatal aphasique, muet de naissance et plus, rien de moins que d'aller parler à sa place !

Ainsi, lorsque *mais* est un marqueur tête dans une collocation discursive, dans notre corpus, il possède les mêmes valeurs que celles mentionnées dans le point 2.7.3 à savoir la capacité d'introduire un commentaire métadiscursif et celle d'exprimer l'oppositions de X à une situation. Ces valeurs sont renforcées par l'utilisation d'autres marqueurs discursifs, tels que *oui*, *non* et *enfin*.

L'analyse des collocations discursives formées avec *mais* de notre corpus révèle que l'unité s'emploie également comme marqueur collocatif avec les marqueurs discursifs *oui* et *non*.

ii. *Mais* comme marqueur collocatif

Le marqueur *mais* possède la faculté de former des collocations discursives en assumant aussi bien le rôle de marqueur tête que celui de marqueur collocatif lorsqu'il est associé avec les marqueurs *oui* (200), (201) et *non* (202) Cependant, dans notre corpus, lorsqu'il forme une collocation discursive avec *bon* (203), *mais* est nécessairement un marqueur collocatif.

(200) – Toutou-Toutou ! **Mais oui, mais oui, mais oui**, mais qu'est-ce que tu es gentil ! Mais qu'est-ce que tu es petit ! Mais qu'est-ce que tu es mimi ! Oui-oui-oui-oui-oui !

[...]

Une femme d'un certain âge, en couple avec un chien d'un âge certain, est venue s'installer dans notre immeuble. Le chien, rat infâme au pelage rêche et à l'abolement enroué, se nommait Toutou. Dans la rue, dans l'ascenseur, dans le hall, sa maîtresse monologuait sans cesse avec lui. Son étourdissant et redondant blablabla ayant cette singularité (si l'on peut dire), si propre aux bavards solitaires, qui consiste à répéter au moins deux fois chaque mot, mon frère ne tarda pas à la baptiser Madame-Madame. (Amigorena, 2016)²⁸⁴

(201) Mais j'en termine, si tant est qu'on puisse en terminer un jour avec la question de la sexualité de Kafka, qui est au nœud, **mais oui, mais oui**, ne t'esclaffe pas, au nœud de sa textualité, de son rapport à la littérature ! (Semprún, 1986)²⁸⁵

(202) Lorsque la bataille de boules de papier et d'insultes finit par s'arrêter, M. Laubreaux nous présenta le réalisateur qui avait fini par nous rejoindre, et comme il essayait d'excuser notre impétuosité irrespectueuse par des propos pompeux, Alain Resnais l'interrompit avec ces mots heureux :

²⁸⁴ *Les Premières fois*, Santiago H. Amigorena, 2016, P.O.L.

²⁸⁵ *La Montagne blanche*, Jorge Semprún, 1986, Gallimard.

– **Mais non ! Mais non !** C’est très bien de réagir ainsi. Lorsque nous travaillions sur le montage du film, avec Anne, et Chris, et Jean, souvent, nous ne pouvions pas nous empêcher d’avoir des fous rires. Ce n’est pas seulement se souvenir, c’est oublier qu’il nous faut ! Oublier ! (Amigorena, 2016)²⁸⁶

(203) Elle a même fait la quête à son profit, ensuite, cette garce ! Bref, ils ne se refusent rien, inventant chaque jour un nouveau truc. Lord Fiaromonte a déjà claqué un million de dollars depuis son arrivée. Si ces salauds de la Commune, les copains de votre ami Artigas, ne me faisaient pas payer autant de taxes et d’impôts, je serais riche ! **Mais bon**, Yannick de Kerhuel devait arriver pour l’apothéose des orgies du lord et de la lordesse, qui est plutôt une drôlesse. (Semprún, 1981)²⁸⁷

Nous pouvons illustrer la dépendance de *mais* avec les différents marqueurs têtes en supprimant ceux-ci des différents énoncés :

(200a) – Toutou-Toutou ! **Mais X**, **mais X**, **mais X**, mais qu’est-ce que tu es gentil !
Mais qu’est-ce que tu es petit ! Mais qu’est-ce que tu es mimi ! Oui-oui-oui-oui-oui !
[...]

(201a) Mais j’en termine, si tant est qu’on puisse en terminer un jour avec la question de la sexualité de Kafka, qui est au nœud, **mais X**, **mais X**, ne t’esclaffe pas, au nœud de sa textualité, de son rapport à la littérature !

(202a) Lorsque la bataille de boules de papier et d’insultes finit par s’arrêter, M. Laubreaux nous présenta le réalisateur qui avait fini par nous rejoindre, et comme il essayait d’excuser notre impétuosité irrespectueuse par des propos pompeux, Alain Resnais l’interrompit avec ces mots heureux :

– **Mais X ! Mais X !** C’est très bien de réagir ainsi. Lorsque nous travaillions sur le montage du film, avec Anne, et Chris, et Jean, souvent, nous ne pouvions pas

²⁸⁶ *Les Premières fois*, Santiago H. Amigorena, 2016, P.O.L.

²⁸⁷ *L’Algarabie*, Jorge Semprún, 1981, Fayard.

nous empêcher d'avoir des fous rires. Ce n'est pas seulement se souvenir, c'est oublier qu'il nous faut ! Oublier !

(203a) Elle a même fait la quête à son profit, ensuite, cette garce ! Bref, ils ne se refusent rien, inventant chaque jour un nouveau truc. Lord Fiaromonte a déjà claqué un million de dollars depuis son arrivée. Si ces salauds de la Commune, les copains de votre ami Artigas, ne me faisaient pas payer autant de taxes et d'impôts, je serais riche ! **Mais** X, Yannick de Kerhuel devait arriver pour l'apothéose des orgies du lord et de la lordesse, qui est plutôt une drôlesse.

Nous observons alors deux situations différentes. Dans un premier temps, le cas des énoncés (200a), (201a) et (202a) qui sont incorrects grammaticalement et sémantiquement. Puis, dans un second temps, l'énoncé (203a) qui est correct grammaticalement mais perd sa valeur de vérité. Cette perte est subtile et peut éventuellement impliquer plusieurs interprétations. De notre point de vue, et comme nous le détaillerons dans l'analyse à suivre, en retirant le marqueur *bon* de cet exemple, *mais* devient un connecteur textuel qui s'oppose au segment précédent « je serai riche », or, dans le récit, ce n'est pas le sens de la phrase introduite par *mais*.

En procédant à la suppression du marqueur collocatif nous obtenons le résultat suivant :

(200b) – Toutou-Toutou ! X **oui**, X **oui**, X **oui**, mais qu'est-ce que tu es gentil ! Mais qu'est-ce que tu es petit ! Mais qu'est-ce que tu es mimi ! Oui-oui-oui-oui-oui !

(201b) Mais j'en termine, si tant est qu'on puisse en terminer un jour avec la question de la sexualité de Kafka, qui est au nœud, X **oui**, X **oui**, ne t'esclaffe pas, au nœud de sa textualité, de son rapport à la littérature !

(202b) Lorsque la bataille de boules de papier et d'insultes finit par s'arrêter, M. Laubreaux nous présenta le réalisateur qui avait fini par nous rejoindre, et comme il essayait d'excuser notre impétuosité irrespectueuse par des propos pompeux, Alain Resnais l'interrompit avec ces mots heureux :

– X **non** ! X **non** ! C'est très bien de réagir ainsi. Lorsque nous travaillions sur le montage du film, avec Anne, et Chris, et Jean, souvent, nous ne pouvions pas

nous empêcher d'avoir des fous rires. Ce n'est pas seulement se souvenir, c'est oublier qu'il nous faut ! Oublier !

(203b) Elle a même fait la quête à son profit, ensuite, cette garce ! Bref, ils ne se refusent rien, inventant chaque jour un nouveau truc. Lord Fiaromonte a déjà claqué un million de dollars depuis son arrivée. Si ces salauds de la Commune, les copains de votre ami Artigas, ne me faisaient pas payer autant de taxes et d'impôts, je serais riche ! X bon, Yannick de Kerhuel devait arriver pour l'apothéose des orgies du lord et de la lordesse, qui est plutôt une drôlesse.

Les résultats de ce test montrent que, cette fois, tous les énoncés demeurent grammaticalement corrects et ne perdent aucunement la valeur de vérité contenue dans les énoncés originaux.

En (200), (201) et (202), les collocations discursives *mais oui* et *mais non* sont rédupliquées et nous observons que c'est le cas pour tous les énoncés de notre corpus dans lesquels *mais* forme une collocation discursive avec ses marqueurs en jouant le rôle de marqueur collocatif. En analysant les réduPLICATIONS de *oui*, Lefevre et Legallois expliquent que le *oui* rédupliqué « peut apparaître suite à une question d'information ou de confirmation, « il peut ouvrir un tour de parole en réaction à ce que dit l'interlocuteur » et « peut traduire le cheminement intérieur du locuteur validant son propre discours dans une fonction mimésique » (2020 : 197).

Dans l'exemple (200) *mais* possède une valeur exclamative et vient renforcer la réduplication de *oui* qui relève de la dernière valeur donnée par Lefevre et Legallois : la traduction d'un cheminement intérieur, de la locutrice dans cet exemple, validant son propre discours. Ici, la locutrice s'adresse à son chien et réduplique la collocation pour insister et valider son propos : communiquer à son animal de compagnie qu'il est gentil. *Mais* n'est utilisé ici que pour renforcer l'aspect exclamatif du propos. C'est pour cette raison que nous retrouvons, dans les phrases suivantes, plusieurs fois le *mais* en début de phrase.

En (201), la réduplication du marqueur *oui* est une réaction à l'attitude de l'interlocutrice (qui s'esclaffe) et, en même temps, une validation, de la part du locuteur, de son propre discours. L'utilisation de *mais* en tant que marqueur collocatif vient renforcer l'opposition du locuteur au comportement de son interlocutrice.

La situation est similaire, en (202), lorsque le marqueur de désaccord *non* est rédupliqué et introduit deux fois par le marqueur collocatif *mais* pour marquer l'opposition et le désaccord

du locuteur, Alain Resnais, avec le comportement de son interlocuteur qui tente d'excuser l'attitude de ses étudiant·e·s.

Dans l'énoncé (203b) le marqueur discursif *bon* n'est ni utilisé en milieu de phrase ni à la fin, comme les emplois dont fait mention Beeching. Au contraire, il apparaît dès le début de la phrase avec une valeur de ponctuant, une valeur que nous qualifierons de conclusive. Il vient marquer la fin d'une partie du discours et orienter le propos vers un nouveau sujet. L'utilisation de *mais*, dans ce cas, vient renforcer le retour au sujet principal après la digression.

En supprimant la totalité de la collocation discursive nous obtenons ces énoncés :

(200b) – Toutou-Toutou ! X, X, X, mais qu'est-ce que tu es gentil ! Mais qu'est-ce que tu es petit ! Mais qu'est-ce que tu es mimi ! Oui-oui-oui-oui-oui !

(201b) Mais j'en termine, si tant est qu'on puisse en terminer un jour avec la question de la sexualité de Kafka, qui est au nœud, X, X, ne t'esclaffe pas, au nœud de sa textualité, de son rapport à la littérature !

(202b) Lorsque la bataille de boules de papier et d'insultes finit par s'arrêter, M. Laubreaux nous présenta le réalisateur qui avait fini par nous rejoindre, et comme il essayait d'excuser notre impétuosité irrespectueuse par des propos pompeux, Alain Resnais l'interrompit avec ces mots heureux :

– X! X! C'est très bien de réagir ainsi. Lorsque nous travaillions sur le montage du film, avec Anne, et Chris, et Jean, souvent, nous ne pouvions pas nous empêcher d'avoir des fous rires. Ce n'est pas seulement se souvenir, c'est oublier qu'il nous faut ! Oublier !

(203b) Elle a même fait la quête à son profit, ensuite, cette garce ! Bref, ils ne se refusent rien, inventant chaque jour un nouveau truc. Lord Fiaromonte a déjà claqué un million de dollars depuis son arrivée. Si ces salauds de la Commune, les copains de votre ami Artigas, ne me faisaient pas payer autant de taxes et d'impôts, je serais riche ! X, Yannick de Kerhuel devait arriver pour l'apothéose des orgies du lord et de la lordesse, qui est plutôt une drôlesse.

Nous observons alors que tous les exemples demeurent corrects malgré la suppression des collocations discursives.

Employé au sein de collocations discursives *mais* fonctionne, dans notre corpus, uniquement comme marqueur tête avec le marqueur discursif *enfin* et comme marqueur collocatif avec le marqueur discursif *bon*. Lorsqu'il est associé aux marqueurs d'accord et de désaccord *oui* et *non*, *mais* peut endosser ces deux rôles. S'il est placé avant le *non*, il est le marqueur tête de la collocation cependant s'il est redoublé, que ce soit avec *oui* ou avec *non*, il devient marqueur collocatif.

Ainsi cette analyse de l'unité démontre qu'elle possède de nombreux emplois. Si nous pouvons maintenant affirmer qu'il existe trois *mais* en français : le connecteur intraphrastique, le connecteur textuel et le marqueur discursif, leurs valeurs sont nombreuses. Alors que le connecteur, qu'il soit intraphrastique ou textuel, possède les valeurs d'argumentation et de réfutation, le marqueur discursif peut être déclenché par une situation extralinguistique ou encore introduire un commentaire métadiscursif. *Mais* est également capable, dans notre corpus, de s'associer avec d'autres marqueurs discursifs au sein de cooccurrences discursives libres, mais également de locutions et de collocations discursives.

Dans la continuité de nos recherches, nous souhaitons approfondir ultérieurement le phénomène d'associations de *mais* avec d'autres marqueurs, notamment lorsque l'une des deux unités est un connecteur textuel et l'autre un marqueur discursif ou lorsque les deux unités sont des connecteurs textuels.

Conclusion de la partie 2

Dans cette deuxième partie de la thèse nous établissons le cadre de référence sur lequel s'appuient les recherches. Après avoir défini le style oral et ses caractéristiques nous nous sommes concentrée sur la notion de marqueur discursif. En raison de la diversité des termes employés pour qualifier les unités, et des nuances apportées aux différentes définitions, nous avons été contrainte de sélectionner un terme et une définition précise. Nous avons opté pour la terminologie et la description proposée par Dostie, qui se présente comme une référence solide pour l'analyse des marqueurs discursifs. Comme elle l'explique dans ses travaux datant de 2004, les marqueurs discursifs font partie, avec les connecteurs textuels, d'une catégorie plus large de marqueurs : les marqueurs pragmatiques. Ainsi, lors de l'analyse des occurrences, nous avons d'abord défini le fonctionnement des correspondants non-discursifs des unités, avant de procéder à un tri en les catégorisant selon leur fonction : connecteurs textuels ou marqueurs discursifs.

Malgré le fait que nous ayons été confrontée à plusieurs obstacles comme le fait que *c'est que* ne soit employé comme marqueur discursif que dans les romans de Laura Alcoba ou le nombre élevé des occurrences de *mais* dans notre corpus, nous avons été en mesure d'analyser et d'étudier les trois unités suivantes : *voilà*, un marqueur créé par la langue française, *c'est que*, fréquemment utilisé par Laura Alcoba et très utilisé en espagnol et *mais*, le marqueur le plus récurrent dans notre corpus.

Nous avons vu que si *voilà* est traditionnellement employé comme un présentatif pouvant être textuel, narratif ou situationnel, il est également, dans près de 25% des occurrences de l'unité dans notre corpus, un marqueur discursif. Parmi les trois marqueurs analysés, *voilà* est celui qui assume le plus de rôles. En effet, *voilà* peut fonctionner comme un marqueur discursif illocutoire en marquant l'accord du locuteur·rice, ou bien comme un marqueur d'interprétation illocutoire en clôturant un procès, qu'il soit concret ou cognitif. En retrouvant son essence déictique, il peut également accompagner un geste désignant un élément présent dans la situation de communication. De plus, *voilà* peut être un marqueur discursif de balisage à valeur introductive, lorsqu'il est en début d'énoncé, ou conclusive s'il se trouve à la fin de la phrase.

C'est que, comme nous l'avons indiqué plus haut, est fréquemment utilisé par l'auteure Laura Alcoba et cela d'une manière particulière. En effet, il apparaît de nombreuses fois en tant que marqueur pragmatique il est alors soit connecteur textuel, soit marqueur discursif. *C'est*

que connecteur textuel est une unité qui est employée pour relier un énoncé à son cotexte précédant, soit pour introduire une cause (valeur causale), soit une explication ou une précision (valeur explicative). En tant que marqueur discursif, il se retrouve essentiellement dans le roman *Jardin blanc*, dans des chapitres caractérisés par une forte oralité, marquée notamment par l'absence de certains signes de ponctuation comme les points et les majuscules. Dans ces chapitres, la narratrice Ava Garder revient sur ses souvenirs qu'elle va commenter ou expliquer. Ainsi, s'il est marqueur discursif, *c'est que* introduit soit un commentaire ou une explication liée à la situation d'énonciation, soit une justification. Dans les deux cas *c'est que* est un marqueur discursif illocutoire d'interprétation. Lorsqu'il n'a pas de valeur discursive, *c'est que* est une locution qui permet de lier deux propositions dans les constructions pseudo-clivées et celles du type *Si A c'est que B*.

Le fonctionnement de l'unité *mais*, employée plus de 12 000 fois dans notre corpus, dépend dans un premier temps de sa situation dans l'énoncé. En effet, employé en milieu de phrase, *mais* est un connecteur intraphrastique qui peut avoir une valeur réfutative (en se retrouvant au sein de constructions adversatives) ou une valeur argumentative. Ces valeurs de réfutation et d'argumentation se retrouvent également lorsque *mais* se situe en début d'énoncé et est employé comme connecteur textuel. *Mais* connecteur textuel à valeur argumentative vient marquer l'opposition d'un·e locuteur·rice X par rapport à un élément énoncé précédemment. Lorsqu'il est marqueur discursif, *mais* est toujours situé en début d'énoncé et va être déclenché par une situation extra-linguistique (une situation, un comportement, ses propres réactions) ou va permettre au·à la locuteur·rice d'introduire un commentaire métadiscursif sur sa propre énonciation. *Mais* possède également la capacité de s'associer à d'autres marqueurs discursifs pour former, dans notre corpus, des cooccurrences discursives libres, avec les marqueurs *c'est que* et *voyons*, une collocation discursive avec le marqueur *non* et des locutions discursives avec les marqueurs *c'est que*, *enfin*, *oui* et *non*.

Le repérage et la compréhension des marqueurs discursifs mettent en évidence la construction du sens dans les discours : cela montre tout leur intérêt pour l'enseignement-apprentissage de la langue, mais aussi de la littérature. Nous utilisons donc les résultats obtenus au cours de cette deuxième partie pour constituer notre troisième et dernière partie. Celle-ci se consacre à la transposition didactique de nos analyses linguistiques et aux expériences pédagogiques menées dans le cadre de nos recherches.

Partie 3 : Didactisation des marqueurs discursifs à partir des analyses linguistiques

Le décalage ressenti par les apprenant·e·s FLE concernant la langue apprise en cours et celle entendue au contact de natif·ve·s constitue le point de départ de notre travail de recherche. Ce constat est appuyé par deux enquêtes. La première, menée en 2020, en amont de notre thèse, auprès d'apprenant·e·s FLE à Rennes (36 participant·e·s) et la seconde, réalisée en 2022 auprès d'étudiant·e·s non-natif·ve·s du Master Didactique des langues de l'Université Rennes 2 (15 participant·e·s) révèlent respectivement que 88,9% et 93,3% des personnes interrogées remarquent une différence notable entre la langue enseignée en classe de FLE et celle utilisée par les locuteur·rice·s natif·ve·s.

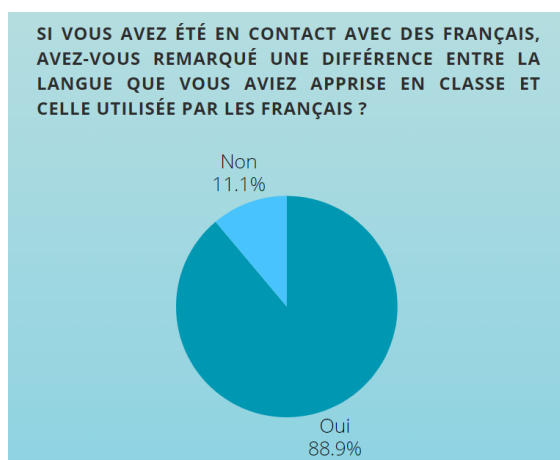


Figure 80 : Graphique des réponses obtenues lors de l'enquête menée en 2020

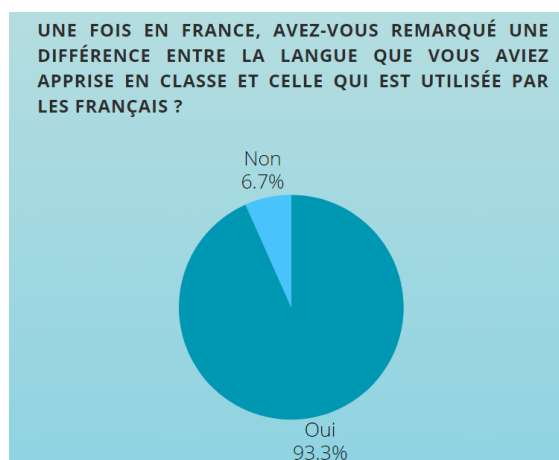


Figure 81 : Graphique des réponses obtenues lors de l'enquête menée en 2022

288

²⁸⁸ Nous choisissons, dans nos communications et notre thèse de nous référer aux locuteur·rice·s FLE en utilisant les termes « apprenant·e·s » ou « non-natif·ve·s » et, pour les locuteur·rice·s FLM, celui de « natif·ve·s ». Or, les enquêtes étant destinées parfois à des apprenant·e·s de niveaux débutants nous avons choisi d'utiliser dans certaines questions le terme Français pour faire références aux locuteur·rice·s natif·ve·s.

Bien que l'acquisition d'un français académique soit nécessaire pour des apprenant·e·s FLE, que ce soit dans le cadre de leurs études ou de leur profession, cela ne doit pas occulter l'importance d'exposer ces apprenant·e·s à la langue parlée au quotidien, et non seulement au français standard enseigné en classe de FLE.

C'est dans ce contexte que s'inscrivent nos travaux de recherche. Notre objectif est l'élaboration de contenus didactiques pour l'enseignement-apprentissage d'une langue actuelle, telle qu'elle est parlée au quotidien. L'une des caractéristiques de cette langue est l'utilisation des marqueurs discursifs, très souvent employés à l'oral par les locuteur·rice·s francophones, mais également à l'écrit (Tran *et al.*, 2016). De notre côté, nous avons choisi d'étudier ce point linguistique à partir d'un corpus littéraire composé de romans contemporains écrits en français par des auteur·e·s dont l'espagnol est la langue première. Il s'agit, dans ce corpus écrit, d'analyser la représentation qui est faite de l'oral en nous concentrant sur l'utilisation des marqueurs discursifs. Ce corpus a comme avantages d'être plus aisément mis à la disposition des apprenant·e·s qu'un corpus d'oral spontané, et d'être plus facilement exploitable. Sa littérarité est par ailleurs une source de motivation pour les apprenant·e·s et les enseignant·e·s.

Le début des études linguistiques sur les marqueurs discursifs remontent à environ 50 ans (Rodríguez Somolinos, 2011), cependant leur intégration en tant qu'objet didactique pour l'enseignement du FLE est relativement récente, comme le confirment les travaux de Delahaie (2011), Tran (2014), Tran *et al.* (2016), Brunet et Valetopoulous (2019), ainsi que Ravazzolo et Etienne (2019). Ces chercheur·e·s soutiennent que les marqueurs discursifs représentent un domaine d'étude pertinent pour les cours de FLE et recommandent la didactisation de corpus, oraux pour la plupart, mais également écrits (Tran *et al.*, 2016). Pour notre part, nous travaillons sur un corpus écrit, mais représentant l'oral. De plus, d'après nos analyses, l'utilisation des marqueurs discursifs dans notre corpus correspond, dans la majorité des cas, à l'utilisation qui en est faite à l'oral. En effet, nous remarquons que les valeurs de *voilà*, par exemple, observées dans notre corpus, sont similaires à celles de *voilà* lorsqu'il est utilisé à l'oral. C'est ce que nous constatons à partir des recherches sur lesquelles nous nous appuyons, celles-ci étant nombreuses à se baser sur un corpus oral.

Au cours de ces derniers chapitres, nous démontrons qu'il est possible et pertinent d'enseigner les marqueurs discursifs, phénomène propre à la langue orale, à travers la littérature. Pour cela, nous présentons plusieurs études de cas : des exemples d'enseignement des marqueurs discursifs dans des cours dédiés et des exemples d'enseignement des marqueurs discursifs au sein de deux projets pédagogiques. Pour ce faire, nous commençons par rappeler

les éléments de notre cadre théorique et les résultats de notre analyse linguistique qui sont utiles à cette dernière partie, puis nous présentons la méthodologie que nous avons adoptée dans cette étude, avant de rendre compte des résultats obtenus et d'envisager les perspectives ouvertes par l'expérimentation menée.

Chapitre 8 : Utilisation de la littérature et enseignement des marqueurs discursifs en classe de FLE

L'apprentissage des langues en Europe est structuré par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR), une initiative visant à fournir

une base transparente, cohérente et aussi exhaustive que possible pour l'élaboration de programmes de langues, de lignes directrices pour les curriculums, de matériels d'enseignement et d'apprentissage, ainsi que pour l'évaluation des compétences en langues étrangères.²⁸⁹

Depuis l'instauration de ce cadre européen, l'approche retenue est celle dite actionnelle. Celle-ci vient remplacer des méthodologies antérieures telles que « la méthodologie traditionnelle [à partir de laquelle] on formait un “lecteur” en le faisant traduire des documents », « la méthodologie active » qui permettait de former « un “commentateur” en le faisant parler sur (des documents) » ou encore l'approche communicative avec laquelle « on formait un “communicateur” en créant des situations langagières pour le faire parler avec (des interlocuteurs) et agir sur (ces mêmes interlocuteurs) » (Puren, 2002 : 7).

L'approche actionnelle quant à elle, place au cœur de sa méthodologie, l'accomplissement de tâches qui « imposent de concevoir pour la séquence didactique une architecture méthodologique inédite » (Richer, 2009 : 44). Comme l'explique cet auteur,

la tâche ou le projet devenant le pivot de la séquence didactique, les activités d'enseignement / apprentissage (compréhension / lexicale / grammaire /

²⁸⁹ <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/introduction-and-context>

phonétique / apports culturels) auront à être conçues comme apport de la réalisation de la tâche / du projet qui deviennent premiers. (*ibid.*)

Ces tâches visent également à préparer « les apprenants en classe, par une approche fondée sur la réalisation de tâches, à pouvoir s'intégrer dans les pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour une durée assez longue » (Rosen, 2010 : 488). Cette approche entend donc proposer une continuité

entre les tâches dans lesquelles l'apprenant est impliqué en classe comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage et celles qu'il est amené à réaliser en tant qu'utilisateur de la langue (dans la « vraie vie ») (*ibid.* : 489).

Dans le cadre de notre recherche, les applications didactiques visent à former « un utilisateur efficace de la langue » (*ibid.*) en proposant des tâches et des séances axées sur l'apprentissage des marqueurs discursifs à partir d'extraits littéraires. Nous commençons ce chapitre en réalisant un état des lieux sur l'utilisation de la littérature comme outil d'enseignement pour des apprenant·e·s FLE, avant d'analyser la place actuellement accordée à l'enseignement et à l'apprentissage des marqueurs discursifs en cours de français langue étrangère.

3.8.1. La littérature pour un public FLE

Selon Morel (2012) la littérature occupait, jusqu'aux années 50, une place privilégiée pour l'enseignement des langues avant que l'apparition de nouvelles méthodes, telles que la méthode structuro-globale audiovisuelle, entraîne son déclin. C'est dans les années 90, comme l'indique Riquois (2010) que la littérature réapparaît dans les méthodes de FLE.

Si les textes littéraires ont pu réapparaître dans les méthodes et les classes de FLE, c'est avant tout parce qu'ils ont été reconnus comme des documents authentiques. En effet, il est considéré comme essentiel, aujourd'hui et depuis quelques décennies, de mettre les apprenant·e·s en contact avec une langue dite authentique. Or, qu'est-ce que l'on entend par

« document authentique » ? La réponse est donnée par Besse (1984). Selon cette définition, citée par Arévalo Benito, un document authentique doit

être un échantillon prélevé au sein des échanges ayant réellement eu lieu entre les natifs de la langue enseignée/apprise et donc être conforme à leurs pratiques langagières authentiques ; il doit correspondre aussi précisément que possible aux intérêts et préoccupations des étudiants (Besse, 1984 cité par Arévalo Benito, 2003 : 611).

Dans notre thèse, nous travaillons avec une ressource littéraire précise, le roman, qui est bien un document authentique. En effet, un extrait de roman est bien « un échantillon prélevé au sein d'un échange ayant réellement lieu », cet échange étant celui qui a lieu entre un·e auteur·e et son·a lecteur·rice. Le roman n'étant pas écrit pour des apprenant·e·s de FLE, avec comme objectif l'illustration d'un point de langue précis ni l'enseignement de la langue en général, mais bien pour un public plus large, il est conforme aux pratiques langagières authentiques. Il permet également d'étudier les divers registres de langue :

Les ressources enrichissantes du texte littéraire, prises dans le discours ordinaire, des emplois de la langue les plus quotidiens et jusqu'au plus haut niveau de son élaboration [...] favorisent la maîtrise de la langue, sa pratique parfaite, objectif fondamental de l'enseignement du français. (Goula-Mitacou, 2010 : 82).

Le texte littéraire est donc bien un outil qui offre la possibilité de sensibiliser les apprenant·e·s de FLE à tous les registres de la langue française. Ils·elles sont ainsi en mesure de comprendre le français usuel, le français parlé au quotidien par les locuteur·rice·s natif·ve·s.

Nous étudions, dans un premier temps, l'intérêt d'utiliser la littérature comme support d'enseignement dans un cours de FLE. Nous présentons, dans un deuxième temps, les éléments du corpus que nous avons retenus pour nos différentes expérimentations pédagogiques. Nous terminons ce point en examinant les questions juridiques à prendre en compte lorsque l'on travaille avec un corpus de romans contemporains et protégés par le droit d'auteur.

A. L'utilisation de la littérature comme support d'enseignement

Selon Béguelin-Argimón les tâches préconisées par l'approche actionnelle du CECR « doivent impliquer [les apprenant·e·s] le plus possible [...] et se veulent particulièrement bénéfiques pour l'augmentation de leur motivation, pour leur investissement dans l'apprentissage et, à terme, pour leur utilisation de la LE » (2016 : 2). Cette chercheuse précise que l'accès à la littérature, et plus particulièrement à la lecture littéraire en langue étrangère, permet l'exploration « d'une grande variété d'activités langagières, tant orales qu'écrites qui, tout en augmentant le capital linguistique de l'apprenant, construisent sa compétence communicative, socio-culturelle et littéraire ainsi que ses stratégies de lecteur » (*ibid.*). Pour Bakešová, « la littérature et le texte littéraire ont toujours joué un rôle important, indissociable de l'apprentissage de la structure de la langue » et constituent ainsi « une des voies royales conduisant à accomplir plusieurs objectifs pédagogiques (2020 : 64).

Pour Fiévet (2013) il existe trois exploitations possibles de la littérature en classe de FLE : une exploitation linguistique, une « exploitation pour l'enseignement de la civilisation » (2013 : 22) et une exploitation littéraire.

Cette dernière exploitation concerne les apprenant·e·s « qui suivent un cours de littérature comportant un programme ou un certain nombre de séances. » (*ibid.* : 32). Ceci n'est pas le cas du public ciblé par nos recherches. En effet, pour le moment, nous souhaitons proposer du contenu didactique à partir d'extraits littéraires pour l'enseignement du FLE et non pour un cours dédié à la littérature. Malgré cela, il convient de préciser que toute lecture d'un texte, même si l'objectif du cours est linguistique, sera approfondie par la compréhension du point linguistique.

Nous nous intéressons plus particulièrement à l'exploitation linguistique, qui semble évidente en cours de langue. Comme nous l'avons vu, le texte littéraire est un document authentique et est compatible avec l'approche actionnelle préconisée par le CECR. Il constitue, en effet, une « base privilégiée pour mettre en œuvre les compétences répertoriées dans le CECRL » (*ibid.* : 22). Lorsqu'il est utilisé pour l'étude d'un fait de langue, comme c'est le cas dans nos recherches, il peut faire « partie d'un corpus » (*ibid.* : 21) mais également permettre « de voir l'exploitation littéraire qu'un auteur » (*ibid.*) peut faire de ce point de langue.

Pour Cuq et Gruca, « sans travail sur la langue, une perception intelligente du texte littéraire est impossible » (2005 : 424) en cours de FLE. Ces chercheur·e·s affirment que

l'étude de la mise en scène textuelle des faits de langue correspond à l'objectif premier d'une classe de langue ; la perception des faits littéraires renvoie donc directement à cette finalité ; à ce titre, le texte littéraire pourrait même être un espace privilégié, car il condense les fonctionnements langagiers et, s'il les complexifie, il les rend paradoxalement plus saillants. (*ibid.*).

En ce qui nous concerne, notre corpus permet l'analyse de la représentation de l'oral et donc des marqueurs discursifs chez plusieurs auteur·e·s, et offre donc la possibilité de montrer plusieurs exemples d'emploi de ces marqueurs.

Par ailleurs, en exploitant la littérature pour l'enseignement de la civilisation, il est possible de « situer l'auteur et l'œuvre dans l'histoire, ou l'histoire des idées et celle des mentalités, d'évaluer son témoignage, [et] sa voix subjective avec des outils d'évaluation corrects » (Fiévet, 2013 : 25). L'histoire et la sociologie se transforment alors en « partenaires précieux, indispensables pour une des directions possibles du travail sur la littérature d'une part, et pour la construction de savoirs culturels d'autre part » (*ibid.*). L'aspect culturel, lié à l'aspect civilisationnel nous semble fondamental lorsque nous envisageons d'utiliser la littérature comme outil d'enseignement en cours de langue. En effet, le roman, et la littérature en général, constituent une « rencontre » entre un·e auteur·e et ses lecteur·trice·s qui conduit à un échange d'idées, à une réflexion sur les cultures et des parcours différents.

B. Les éléments du corpus retenus pour l'expérimentation pédagogique

Gruca déplore, en 2010, « l'absence de textes qui relèvent de la littérature francophone alors que la francophonie est l'exemple même de la diversité linguistique et culturelle au sein d'un espace pluriel » (2010 : 167-168) et envisage la littérature francophone comme « le domaine du partage et du dialogue des cultures » (*ibid.*) par excellence. Dans le cadre de l'enseignement des langues, et plus particulièrement du FLE, nous voyons un réel intérêt interculturel à utiliser des extraits littéraires en classe tels que ceux issus de notre corpus. En effet, les auteur·e·s des romans de notre corpus sont né·e·s à Cuba, en Argentine ou encore en Espagne et écrivent leurs romans directement en français. Ce sont ce que Defays *et al.*, appellent des auteur·e·s « FLE pour le FLE » (2014 : 77). Selon ces chercheur·e·s, ces auteur·e·s entretiennent des rapports « avec leur double et parfois même tripe patrimoine

linguistique » qui les amène « à porter une attention particulière au langage, qui n'est pas sans conséquences sur leurs pratiques d'écriture » (*ibid.*).

Le corpus que nous avons constitué semble faire écho aux parcours des apprenant·e·s et nous espérons qu'un enseignement de la langue française à partir de textes extraits de celui-ci donne aux apprenant·e·s « le sentiment d'appartenir à une culture plus vaste » (Fréris, 2010 : 55). Ainsi, comme cela est recommandé par le CECR, il s'agit de favoriser un enseignement du français langue étrangère à partir de documents authentiques abordant les notions de plurilinguisme, de pluriculturalité et d'interculturalité.

Consitué de 38 romans écrits en français par huit auteur·e·s différent·e·s, ce corpus totalise plus de 2 600 000 mots. Tous ces ouvrages sont pertinents pour l'analyse linguistique mais il nous semble nécessaire de sélectionner et de privilégier certains d'entre eux pour la transposition didactique de nos analyses.

Pour Defays *et al.*,

l'expérience littéraire du bilinguisme serait exportable dans la classe de FLE à la fois comme auxiliaire de l'accès à la littérature dans la langue étrangère et comme révélateur pour les apprenants de leurs propres représentations et de leurs compétences de la langue-cible. La langue, le pays, la culture d'origine des auteurs occupent une place non-négligeable dans leurs œuvres, tout comme les thématiques du voyage, de l'exil, de l'abandon de la langue maternelle. (2014 : 81)

Nous retrouvons ces thématiques dans de nombreux romans de notre corpus mais pas tous. En effet, dans certains romans, que nous avons inclus dans un corpus satellite, les thèmes abordés sont plutôt liés à la situation dans le pays d'origine de l'auteur·e (*La Promenade des délices*²⁹⁰, *Manège : petite histoire argentine*²⁹¹), un fait historique tel que la Seconde Guerre mondiale (*Juste pour le plaisir*²⁹², *Le Ghetto intérieur*²⁹³) ou encore un récit fictif n'étant pas lié aux thématiques citées (*Mes derniers mots*²⁹⁴, *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*²⁹⁵).

²⁹⁰ *La Promenade des délices*, Mercedes Deambrosis, 2006, points.

²⁹¹ *Manège : petite histoire argentine*, Laura Alcoba, 2007, Gallimard.

²⁹² *Juste pour le plaisir*, Mercedes Deambrosis, Buchet Chastel, 2009.

²⁹³ *Le Ghetto intérieur*, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2019.

²⁹⁴ *Mes derniers mots*, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2015.

²⁹⁵ *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*, Carlos Semprún Maura, Robert Laffont, 1968.

Nous ne conservons, dans le corpus principal présenté page 43, que des romans dont les thèmes abordés entrent en résonance avec les parcours ou les intérêts des apprenant·e·s. Comme le précisent Defays *et al.*, « la familiarité des situations narrées et des référents socio-culturels, géographiques ou identitaires facilite l'accès au texte en français » (2014 : 81), et c'est pour cette raison que nous nous concentrons sur des extraits traitant de l'expérience de l'arrivée dans un nouveau pays, du sentiment de se sentir étranger·ère ou encore de l'apprentissage de la langue française par le·a narrateur·trice ou un personnage du roman. Ce corpus principal est constitué de romans écrits par Laura Alcoba, Santiago H. Amigorena, Hector Bianciotti, Adélaïde Blasquez, Eduardo Manet et Jorge Semprún.

L'arrivée dans un nouveau pays est une expérience partagée par tou·te·s les auteur·e·s de notre corpus. Certain·e·s ont même vécu plusieurs exils. C'est le cas de Santiago H. Amigorena, exilé une première fois en Uruguay puis en France, ou d'Adélaïde Blasquez dont la famille s'est réfugiée en Allemagne en 1936, puis en Belgique, avant de s'installer en France en 1944. Amigorena revient sur ces différents exils dans les romans *Une enfance laconique* (1998), *Une jeunesse aphone : les premiers arrangements* (2000), *Une adolescence taciturne : Le Second exil* (2002) ou encore *1978* (2009). C'est également le thème principal d'un de ses romans les plus récents que nous n'avons pas pu intégrer à notre corpus : *Le Premier exil* (2023). Blasquez, pour sa part, aborde tous ses exils dans un seul et même roman : *Le Bel exil* (1999). Nous pouvons également citer la situation particulière de l'auteur Jorge Semprún qui, arrivé en France en 1939 après un exil en Suisse et aux Pays-Bas, va entrer dans la résistance, être arrêté puis déporté à Buchenwald, en Allemagne. À la libération du camp, il rentre en France sans pouvoir retourner légalement dans son pays de naissance, l'Espagne. À l'exception du roman *l'Algarabie* (1981), tous les romans de cet auteur intégrés à notre corpus principal reviennent sur son vécu au camp de Buchenwald, la résistance, ainsi que les années pendant lesquelles il se déplaçait illégalement et sous de fausses identités entre la France et l'Espagne. Bien que certains passages de ses romans traitent de sujets sensibles liés à la guerre et aux camps, nous intégrons néanmoins les extraits qui abordent le plurilinguisme ou l'identité comme c'est le cas dans celui-ci :

« Ça y est, les gars, on est chez nous, les gars. » « Vous avez vu, les gars ? C'est la France. »

« On est en France, les gars, c'est la France. »

« Vive la France », a crié la voix stridente du Commandant, ce qui a interrompu la Marseillaise, bien entendu. [...]

Il y a un type qui me secoue aux épaules.
« Vieux », dit le type, « vieux, t'as pas vu ? Nous sommes chez nous. »
« Pas moi », je lui réponds, sans bouger.
« Comment ça ? » demande le type.
Je me redresse à demi et je le regarde. Il a l'air méfiant.
« Mais non, je ne suis pas français. »
Le visage du type s'éclaire.
« C'est vrai », dit-il, « j'oubliais. On oublie, avec toi. Tu parles tout à fait comme nous ». [...]
« Ça ne fait rien », dit le type. « On ne va pas te chicaner pour si peu, un si beau jour. La France, d'ailleurs, c'est ta patrie d'adoption. »
Il est content, le type, il me sourit amicalement.
« Ah non », je lui dis, « une patrie, c'est bien suffisant, je ne vais pas encore m'en coller une seconde sur le dos ».
Il est vexé, le type. Il m'a fait le plus beau cadeau qu'il puisse me faire, qu'il pense pouvoir me faire. Il m'a fait Français d'adoption. En quelque sorte, il m'autorise à être semblable à lui-même, et je refuse ce don.
Il est vexé et s'écarte de moi. » (Semprún, 1963)²⁹⁶

Les romans du corpus comprennent également de nombreux passages qui traitent de l'apprentissage de la langue française. C'est le cas d'Amigorena qui, dans son roman *Une adolescence taciturne*, revient sur son apprentissage du français à travers la chanson francophone :

À la maison, nous apprenions notre nouvelle langue en écoutant des chanteurs autochtones (Brel, Brassens, Barbara) dont nous n'avions jusqu'alors jamais entendu parler. Et lorsque je marchais, parfois, affamé, je surmontais la timidité que l'ignorance de la langue avait nouée à mon âme et m'arrêtais à une boulangerie. Il est sans doute difficile pour toi, adorable brin de muguet francophone, de savoir le courage que représente pour un étranger hispanophone de franchir le seuil d'une boulangerie pour demander deux croissants. À l'époque, voilà en gros comment cela se passait :

²⁹⁶ *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, 1963, Gallimard.

- Dou crouasans.
- Quoi ?
- Ne me quitte pas.

Déconfit, je sortais de la boulangerie sans demander mon reste. (Amigorena, 2002)²⁹⁷

Dans cet extrait, l'auteur-narrateur inclut dans son texte, des références culturelles telles que la musique de Brel, Brassens et Barbara. Ces références peuvent être le point de départ d'échanges avec les apprenant·e·s au sujet des artistes francophones qu'ils·elles connaissent et écoutent.

Dans le roman *Le Bleu des abeilles* de Laura Alcoba, la narratrice évoque les difficultés rencontrées pour apprendre le français, en particulier en ce qui concerne la prononciation. Elle explique qu'elle a du mal à prononcer le son [ʁ] ou le son [y] et nous pensons que des locuteur·rice·s hispanophones peuvent se reconnaître dans cette difficulté, alors que d'un autre côté, des locuteur·rice·s d'une langue première différente ne comprendront pas forcément à quoi la narratrice fait référence. Nous pensons donc que ce type d'extrait peut mener à un échange interculturel sur les difficultés de prononciation liées aux langues premières de chaque apprenant·e.

En résumé, nous veillons à inclure des extraits de romans qui entrent en résonance avec l'expérience des apprenant·e·s. Notre objectif est de permettre aux apprenant·e·s de s'identifier aux personnages des romans, sans pour autant les perturber avec des thèmes trop sensibles tels que la guerre, les camps de concentration ou les dictatures.

C. Questions juridiques à prendre en compte

Bien que notre corpus constitue une manière efficace de sensibiliser les apprenant·e·s FLE à un français actuel, ressemblant à celui qui peut être parlé au quotidien en France, nous rencontrons quelques obstacles à l'heure de travailler avec des romans contemporains.

En effet, et comme nous l'avons déjà abordé dans la partie méthodologique de cette thèse²⁹⁸, en utilisant des extraits de romans contemporains, nous devons respecter la législation

²⁹⁷ *Une adolescence taciturne*, Santiago H. Amigorena, 2002, P.O.L.

²⁹⁸ Cf. page 64,

relative au droit d'auteur en vigueur en France. La SACED (Société des Auteurs et Compositeurs Dramatiques) distingue les droits moraux, droits perpétuels par lesquels un·e auteur·e est considéré·e comme « propriétaire » de son œuvre et les droits patrimoniaux, en vigueur jusqu'aux 70 années qui suivent le décès d'un·e auteur·e, qui en régissent l'utilisation. Autrement dit, pour qu'une œuvre soit libre de droit et exploitée sans restriction, ce doit être une œuvre qui a été écrite par un·e auteur·e décédé·e il y a plus de 70 ans.

Cela n'étant pas le cas des œuvres de notre corpus, nous sommes tenue de respecter les droits d'exploitation des œuvres. En général, toute exploitation d'une œuvre, qu'elle concerne la représentation ou la reproduction de celle-ci est soumise à l'accord de l'auteur·e et de la maison d'édition. Selon le *protocole d'accord sur l'utilisation et la reproduction des livres, des œuvres musicales éditées, des publications périodiques et des œuvres des arts visuels à des fins d'illustration des activités d'enseignement et de la recherche*, le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et la conférence des présidents d'universités ont conclu à une exception, appelée « exception pédagogique »²⁹⁹ qui précise que des extraits de roman, dans notre cas, peuvent être mis à la disposition des apprenant·e·s sous certaines conditions. Cet accord autorise « des représentations [des œuvres concernées] en classe ou lors de conférences et [...] la mise en ligne sur les sites intranet et espaces numériques de travail (ENT) des établissements scolaires, d'enseignement supérieur ou de recherche » tout en précisant que « les utilisations numériques – quel que soit le procédé technique employé – sont autorisées par cet accord à condition que la diffusion au format numérique des œuvres soit limitée au public directement concerné par l'acte d'enseignement, de formation ou par l'activité de recherche » et que « dans le cadre de la mise en ligne sur un site intranet ou un ENT, seuls des extraits d'œuvres peuvent être diffusés ».

Il convient cependant de préciser ce que l'on entend par le terme « extrait ». Toujours selon cet accord « la notion d'extrait repose sur deux conditions cumulatives de parties ou fragments d'une œuvre d'ampleur raisonnable et non substituable à la création dans son ensemble ». De plus, l'accord explique également que les œuvres doivent être acquises de manières licite et que les sources, c'est-à-dire l'auteur, le titre de l'œuvre et l'éditeur doivent apparaître lors de l'utilisation de l'extrait.

Dans le cas où une œuvre ne relève pas de l'exception pédagogique, « l'extrait ne peut excéder quatre pages consécutives, dans la limite de 10% de la pagination de l'ouvrage, par

²⁹⁹ <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo35/MENE1600684X.htm#:~:text=8%20%2D%20%20L%27exc%20p%C3%A9dagogique,formes%20autres%20que%20la%20photocopie.>

travail pédagogique ou de recherche ». Il convient également de préciser que les citations courtes, comme celles qui peuvent apparaître sur un diaporama public (de type genial.ly) pour illustrer un point de langue par exemple sont autorisées à partir du moment où la référence complète est bien présente.

Ce protocole d'accord a été renouvelé le 1^{er} janvier 2020 et « se renouvelle par tacite reconduction pour une période de douze mois, dans la limite d'une durée totale qui ne peut excéder quarante-huit mois ». Il conviendra alors de rester attentive aux prochains renouvellements de ce protocole pour s'assurer, dans les années à venir, que les différents articles faisant mention de l'exception pédagogique restent en vigueur et dans les mêmes termes.

3.8.2. La didactisation des marqueurs discursifs

Dans notre thèse, nous choisissons, parmi les différentes marques d'oralité présentes dans notre corpus, de nous concentrer sur l'analyse et la didactisation des marqueurs discursifs. Cette décision est motivée par le fait que, comme l'indique Delahaie, les marqueurs discursifs constituent « un objet d'enseignement particulièrement pertinent [...] parce qu'ils [les marqueurs discursifs] relèvent à la fois du français académique et du français du quotidien » (2011 : 154).

Nous nous concentrons ainsi sur le processus de transposition didactique de ce phénomène linguistique. La transposition didactique se définit, selon Chevallard, comme « tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitu[ant] dialectiquement avec l'identification et la désignation de contenus à enseigner » (1991 : 39). Concrètement, la transposition didactique (parfois aussi appelée pédagogique) concerne le passage des savoirs savants aux savoirs à enseigner. Or, les marqueurs discursifs, en tant que contenu à enseigner, demeurent encore peu exploités en cours de FLE. De ce fait, il s'agit pour nous, par exemple, de réfléchir au métalangage³⁰⁰ à utiliser en situation d'enseignement-apprentissage.

Nous débutons ainsi ce point en précisant la définition spécifique retenue pour notre expérimentation didactique. Nous observons ensuite, dans une deuxième partie, les manuels

³⁰⁰ « Le terme métalangage désigne généralement un répertoire de termes spécialisés pour parler du langage ou de la langue, par exemple “mot”, “verbe”, “adjectif”, “phrase”. » (Reuter *et al.*, 2013 : 123)

d'enseignement de FLE en mettant en lumière l'absence des marqueurs discursifs dans ces ouvrages. Nous terminons en analysant les pistes didactiques proposées par la communauté scientifique.

A. Les marqueurs discursifs : définition retenue pour notre expérimentation didactique

Comme nous l'avons vu dans le chapitre 4 de notre thèse, il existe de nombreux termes pour faire référence à ce que nous appelons « marqueurs discursifs » : ponctuants de la langue (Vincent, 1993), connecteurs (Rossari, 2002), ou encore opérateurs discursifs (Anscombe *et al.*, 2013), pour n'en citer que quelques-uns.

Pour notre analyse linguistique, nous avons adopté la terminologie et la définition de Dostie (2004) et Dostie et Pusch (2007) en réalisant une distinction entre marqueurs discursifs et connecteurs pragmatiques, tous deux appartenant à la catégorie plus large des « marqueurs pragmatiques ».

Cependant, comme le précise Chevallard, dans le cadre d'une transposition didactique

un contenu de savoir ayant été désigné comme savoir à enseigner subit dès lors un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre place parmi les *objets d'enseignement*. (1991 : 39)


La première transformation réalisée dans le cadre de la didactisation des résultats de nos analyses concerne le métalangage employé pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs. En effet, si nous ne souhaitons travailler que sur les marqueurs discursifs lors de nos expériences didactiques, nous devons soit expliquer la distinction entre connecteurs textuels et marqueurs discursifs (bien que celle-ci ne soit pas toujours clairement réalisable – cf. le point 2.6.2.C) soit laisser complètement de côté les énoncés dans lesquels *c'est que* et *mais* sont utilisés en tant que connecteurs textuels.

Nous faisons alors le choix de ne pas entrer autant dans le détail de la distinction connecteur textuels / marqueurs discursifs pour la définition donnée à nos apprenant·e·s et de nous centrer sur les emplois pragmatiques des unités analysés. Et, pour éviter une possible confusion entre les notions de connecteur (interphrastique) et de marqueur discursif mais également pour définir le terme de marqueur pragmatique, peu employé par les chercheur·e·s,

nous utilisons le terme de marqueur discursif pour nous référer aux connecteurs textuels et aux marqueurs discursifs de notre partie linguistique. L'objectif initial de cette adaptation est de proposer aux apprenant·e·s une définition simplifiée de la notion de marqueur discursif. Cependant, avec le recul et après les nombreuses analyses linguistiques réalisées, nous ne souhaitons plus regrouper les notions de connecteur textuelle et marqueur discursif sous le même terme. En effet, comme le montrent nos analyses, bien que la distinction entre ces deux notions repose principalement sur les relations établies par ces unités, et que certain·e·s chercheur·e·s n'effectuent pas cette distinction, nous estimons que celle-ci est importante. En effet, ce qui est tout à fait pertinent lorsque nous analysons un marqueur discursif est justement de déterminer ce lien marqué entre le texte et son contexte, lien qui n'existe pas avec les connecteurs qui ne jouent un rôle qu'à l'échelle du texte. Les nouveaux contenus pédagogiques, élaborés après cette thèse, présenteront donc les connecteurs (intraphrastiques), les connecteurs textuels et les marqueurs discursifs comme trois notions distinctes, et adapteront le métalangage au public cible.

Concernant la définition, nous en proposons deux en fonction du public auquel nous nous adressons. Pour les formateur·trice·s ou futur·e·s formateur·trice·s de FLE, nous réutilisons la définition de Dostie et Pusch (2007) qui indique que les marqueurs discursifs sont des unités qui se construisent « à partir de la décatégorisation/recatégorisation d'unités appartenant, initialement, à d'autres classes grammaticales » (2007 : 4) et qui apparaissent « à des endroits stratégiques et [...] contribuent à rendre efficaces les échanges conversationnels » tout en aidant « l'interlocuteur à décoder la façon dont le locuteur conçoit le sens purement propositionnel exprimé et se positionne par rapport à celui-ci » (*ibid.* : 5).

04. Définition



En nous appuyant sur la définition proposée par G. Dostie et C. Pusch (reprise dans de nombreuses études sur le sujet) nous pouvons tenter de définir les marqueurs discursifs de la manière suivante :

Les marqueurs discursifs sont des unités issues de "pratiquement toutes les catégories lexico-grammaticales" qui apparaissent à des endroits stratégiques dans le discours dans le but de rendre efficaces les échanges conversationnels. Ils aident l'interlocuteur à décoder la façon dont le locuteur conçoit le sens purement propositionnel exprimé et se positionne par rapport à celui-ci.




Figure 82 : Capture d'écran du diaporama utilisé dans un cours à destination d'étudiant·e·s du Master Didactique des langues de l'Université Rennes 2 (1)

Cette définition est adaptée lorsqu'elle s'adresse à des apprenant·e·s de FLE. Voici la version que nous proposons pour des étudiant·e·s de troisième année de licence en langue moderne de l'Université Complutense de Madrid, de niveau B2 :

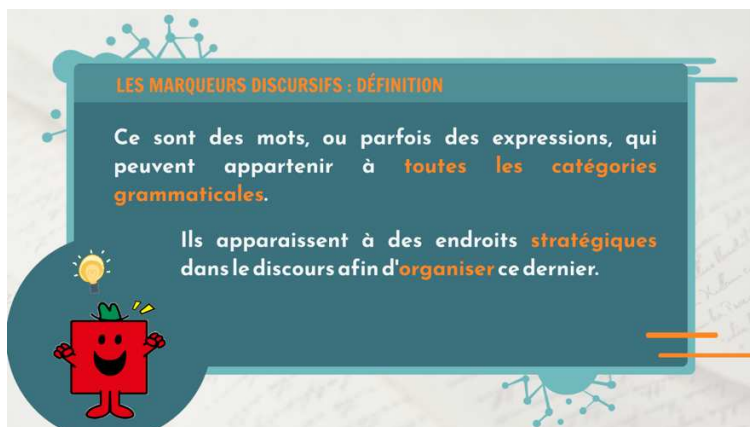


Figure 83 : Capture d'écran du diaporama utilisé dans un cours à destination d'étudiant·e·s de L3 de langues modernes de l'Université Complutense de Madrid (1)

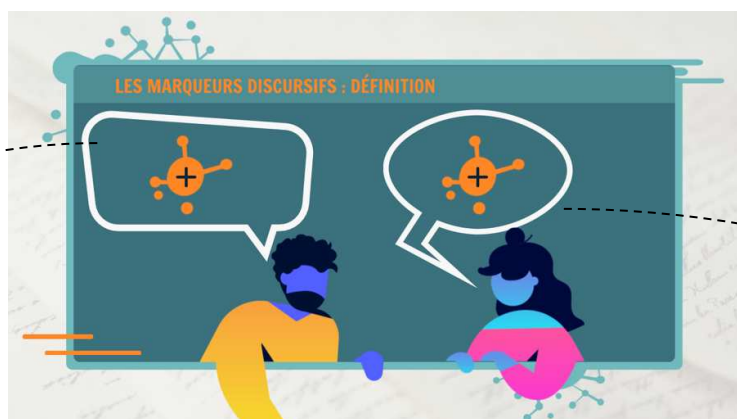


Figure 84 : Capture d'écran du diaporama utilisé dans un cours à destination d'étudiant·e·s de L3 de langues modernes de l'Université Complutense de Madrid (2)

Ils permettent au locuteur (celui qui parle) d'organiser ce qu'il va dire et de se positionner par rapport à son discours.

Ils permettent également à l'interlocuteur (celui qui reçoit le message) de décoder la position du locuteur face à ce qu'il est en train de lui dire.

Ces définitions sont toujours accompagnées d'exemples, comme celui-ci,



Figure 85 : Capture d'écran du diaporama utilisé dans un cours à destination d'étudiant·e·s de L3 de langues modernes de l'Université Complutense de Madrid (3)

mais également d'une liste de critères, toujours issue des travaux de Dostie et Pusch (2007). Parmi ces caractéristiques nous pouvons citer le fait que les marqueurs sont morphologiquement invariables, qu'ils ne contribuent pas au contenu propositionnel des énoncés et que, par conséquent, leur absence ou leur présence ne modifie pas la valeur de vérité des énoncés ou encore qu'ils sont optionnels sur le plan syntaxique. Voici comment ces critères sont présentés aux étudiant·e·s :

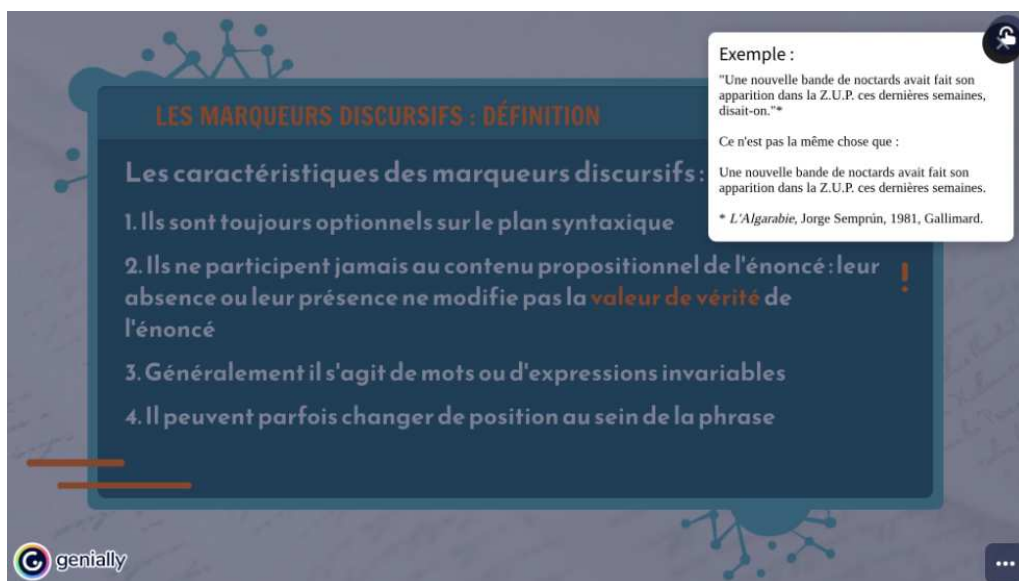


Figure 86 : Capture d'écran du diaporama utilisé dans un cours à destination d'étudiant-e-s de L3 de langues modernes de l'Université Complutense de Madrid (4)³⁰¹

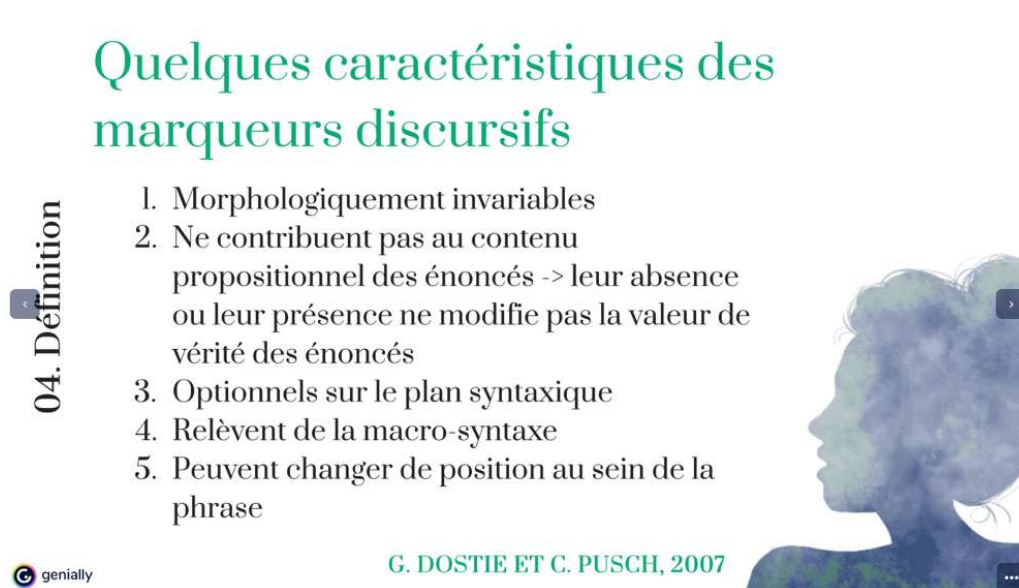


Figure 87 : Capture d'écran du diaporama utilisé dans un cours à destination d'étudiant-e-s du Master Didactique des langues de l'Université Rennes 2 (2)

Nous tenons, lors de l'élaboration de nos supports de cours, à adapter le vocabulaire et les explications au niveau des apprenant·e·s (natif·ve·s ou non-natif·ve·s) mais également à leurs besoins (cours de linguistique pour les futur·e·s formateur·trice·s ou cours de langue française pour les apprenant·e·s de FLE).

³⁰¹ Nous utilisons l'exemple donné sur cette figure pour montrer aux apprenant·e·s que certains unités peuvent être supprimées de la phrase sans générer d'agrammaticalité et sans pour autant que ces unités soient des marqueurs discursifs, comme c'est le cas de *disait-on* dans cet énoncé.

B. Les marqueurs discursifs : grands absents des méthodes FLE ?

Avant de détailler nos propres pistes pour la didactisation des marqueurs discursifs, nous présentons ce qui est proposé par les méthodes FLE et les didacticien·ne·s.

Du côté des méthodes FLE, le résultat est assez clair : le terme « marqueur discursif » n'est jamais employé. Pour établir ce constat, nous consultons au printemps 2020, avant de commencer notre thèse, les sommaires de plusieurs méthodes auxquelles nous avons accès en ligne et que nous utilisons parfois pour nos cours au CIREFE³⁰² : les méthodes *Cosmopolite* des niveaux A1 à B2 et *Alter Ego +*, des niveaux 1 à 4 aux éditions Hachette ou les méthodes *Edito*, *Le Nouvel Edito*, *Latitudes* et *Génération*s publiés aux éditions Didier FLE. Nous nous rendons compte que le terme « marqueurs discursifs » n'apparaît jamais. Nous retrouvons cependant dans ces méthodes certaines unités fonctionnant comme des marqueurs discursifs définies comme des connecteurs ou des mots de liaisons (*mais*, par exemple) et présentées sous forme de listes.

Prenons l'exemple des niveaux A1, B1 et B2 de la méthode *Tendances*, publiée aux éditions *CLE International*. Si, sans grande surprise, les marqueurs discursifs n'apparaissent pas dans le sommaire (*tableau des contenus*) ni le lexique de ces manuels³⁰³, nous observons que c'est également le cas pour les connecteurs. Cependant nous repérons, dans les méthodes de niveaux B1 et B2 la présence d'une catégorie « *Le raisonnement et les relations logiques* ». Cet intitulé laisse entendre qu'il est possible que les connecteurs soient abordés dans les pages citées dans ces catégories, les connecteurs étant souvent présentés comme des « connecteurs logiques ». Au niveau B1, la méthode propose d'analyser les relations de but, de cause, de comparaison, de concession, de condition, de conséquence, d'opposition et de restriction. Au niveau B2, s'ajoutent les relations exprimant la fonction, le moyen, la succession des arguments, l'hypothèse et la déduction ou encore l'organisation des arguments.

Dans les deux cas, il est précisé qu'il est possible d'exprimer un but, une cause ou encore une conséquence en utilisant soit un mot grammatical, soit un verbe, soit un nom :

³⁰² Centre International Rennais d'Études de Français pour Étrangers situé à l'université Rennes 2, en France.

³⁰³ Scans et captures d'écran en annexes n° 8.1 et 8.2



Figure 88 : Extrait d'une fiche outil, Méthode Tendances B1, CLE International, p.88

La fiche outil détaillant l'organisation des arguments est également disponible dans les deux méthodes et s'avère logiquement plus détaillée pour le niveau B2 :



Figure 89 : Fiche outil « organiser des arguments », Méthode Tendances B1, CLE International, p. 89

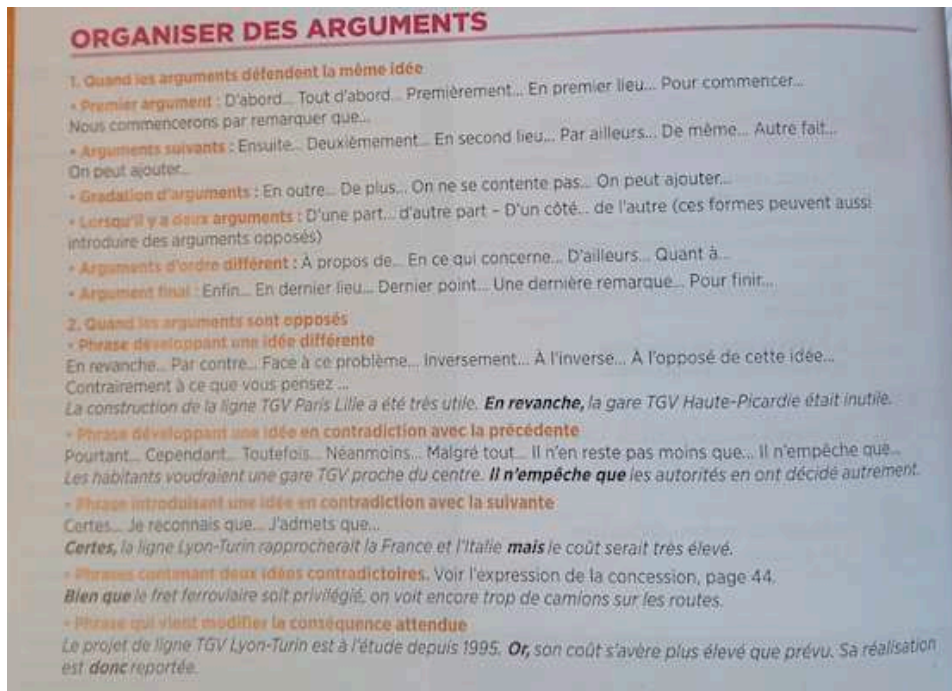


Figure 90 : Fiche outil « organiser des arguments », Méthode Tendances B2, CLE International, p. 100

Nous observons dans la méthode *Tendances B2* la présentation de *mais*, employé en tant que connecteur intraphrastique au sein d'une construction formée à partir d'un autre connecteur tel que *certes* ou bien d'une proposition comme *je reconnais que* ou *j'admets que*. C'est donc bien l'emploi le plus normatif, ou bien du moins celui que l'on retrouve dans les grammaires, qui est illustré ici. En outre, l'exemple laisse entendre que dans le cas où il introduit une idée en contradiction avec la phrase précédente il faut nécessairement que *mais* soit dépendant d'un autre fragment de la phrase, comme s'il ne pouvait pas être indépendant. Or, nous pourrions tout à fait construire la phrase suivante : *La ligne Lyon-Turin rapprocherait la France et l'Italie, mais le coût serait très élevé*. Celle-ci reste cohérente et conserve l'idée de contradiction entre les deux propositions de la phrase.

La présence de connecteurs illustrant le raisonnement et les relations logiques dans le discours semble, si l'on en croit la liste citée précédemment, liée à l'argumentation. Cet « acte de communication », pour reprendre la terminologie employée par la méthode, n'est pas au programme des niveaux A1 et A2 ce qui peut expliquer pourquoi nous ne trouvons pas la mention des relations logiques dans leurs sommaires ni leurs index.

Aux niveaux C1 et C2, il n'y a plus d'index des points grammaticaux mais nous remarquons, dans le sommaire, deux leçons liées à l'argumentation. Dans la première les objectifs communicatifs (ou « actes de communication ») sont les suivants :

- Rédiger une recommandation
- Convaincre
- Réfuter des contre-arguments
- Faire des objections
- Donner son avis
- Participer à une concertation citoyenne

Dans la seconde, nous retrouvons quatre actes de communication :

- Analyser une argumentation
- Prendre position
- Participer à un débat
- Gérer les tours de parole

Pour pouvoir atteindre ces objectifs communicatifs, notamment celui concernant la participation à un débat, nous estimons qu'il est nécessaire que les apprenant·e·s s'entraînent à la pratique discursive et sachent manier les marqueurs discursifs. Dans ces leçons, les fiches outils sont remplacées par des encadrés intitulés « mieux s'exprimer ». Quatre d'entre eux sont destinés à préparer les apprenant·e·s au débat. Ils se composent tous, en réalité, d'amorces de phrases « prêtes à l'emploi » et décontextualisées :

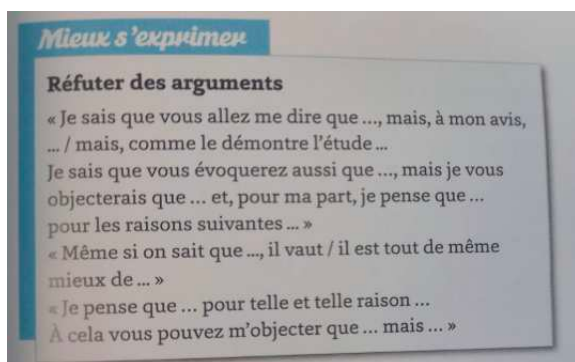


Figure 91 : Encadré « Mieux s'exprimer », Réfuter des arguments, Méthode Tendances C1/C2, CLE International, p. 67

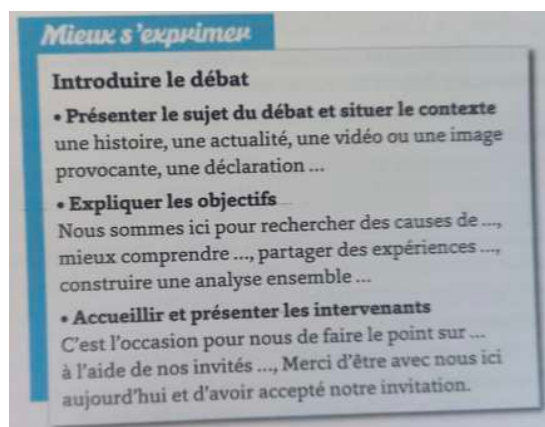


Figure 92 : Encadré « Mieux s'exprimer », Introduire le débat, Méthode Tendances C1/C2, CLE International, p. 71

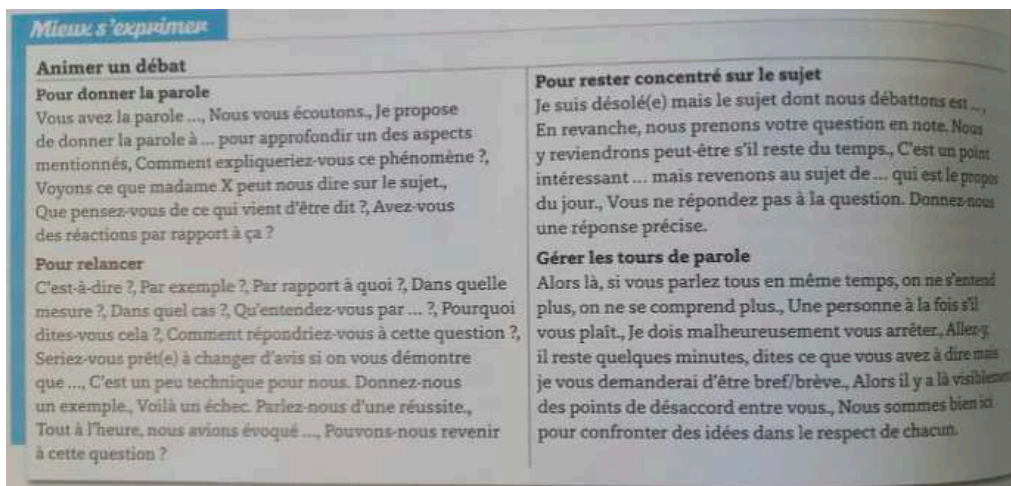


Figure 93 : Encadré « Mieux s'exprimer », Animer un débat, Méthode Tendances C1/C2, CLE International, p. 72

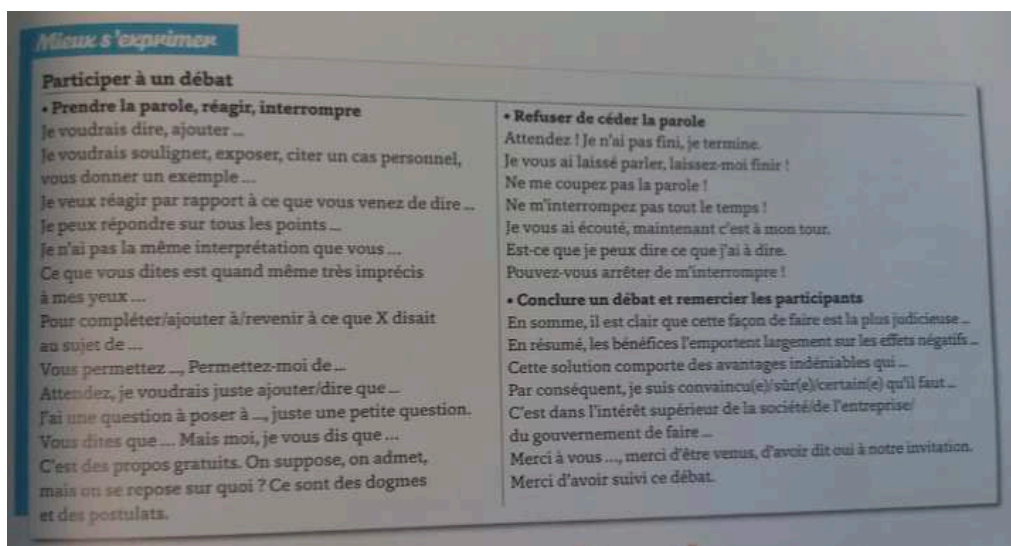


Figure 94 : Encadré « Mieux s'exprimer », Participer à un débat, Méthode Tendances C1/C2, CLE International, p. 75

Nous observons, dans plusieurs de ces amorces, l'utilisation de *mais* comme connecteur intraphrastique (figure 91), mais également comme connecteur textuel (figure 94). On constate également l'utilisation discursive de certaines locutions comme *alors là* (figure 93). Nous notons cependant que rien n'est dit de ces emplois.

Cette mise à disposition de listes d'amorces de phrases, comme dans cet exemple, ou de listes de connecteurs, comme on peut les trouver dans d'autres méthodes, constitue un problème dans l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs pour un public FLE. En effet, ces listes sont créées pour les besoins du cours de langue dont l'objectif est de fournir aux apprenant·e·s des outils de communication pour leurs productions, qu'elles soient orales (comme dans cet exemple) ou écrites. L'apprenant·e concentre ses efforts sur la recherche

d'arguments pour le débat, et le manuel met uniquement à sa disposition des manières d'introduire ou de formuler lesdits arguments.

En outre, ces listes prêtes à l'emploi mettent les apprenant·e·s au contact d'une langue standard, mais à partir d'exemples non authentiques. Ce constat est partagé par Tran *et al.* (2016) qui, à la suite d'une analyse des grammaires et méthodes, expliquent que

de cette brève analyse, ressortent un manque d'explications précises de l'utilisation des MD dans certaines grammaires et l'absence d'exemples authentiques. Les MD sont généralement abordés très brièvement ou sous la forme de listes de mots (Tran *et al.*, 2016 : 116).

Comme l'indique Delahaie, dans les méthodes FLE, comme nous l'avons vu avec l'exemple de la méthode *Tendances*, « les marqueurs discursifs ne font jamais l'objet de la moindre explication linguistique, et la simple mention d'énoncés illustratifs n'est pas suffisante pour l'apprentissage » (2012 : 4). Il est donc nécessaire de proposer aux enseignant·e·s et formateur·trice·s FLE une didactisation des marqueurs discursifs qui ne se contente pas des traditionnelles listes de mots proposées par les méthodes et grammaires.

C. Pistes didactiques proposées par la communauté pédagogique

La didactisation des marqueurs discursifs est un sujet qui intéresse les didacticien·ne·s depuis plusieurs années maintenant. Parmi les travaux de référence nous pouvons citer ceux de Delahaie (2009, 2011, 2012), ceux de Tran (2014) et Tran *et al.* (2016).

L'objectif de cette didactisation est de transposer notre savoir « savant », nos connaissances linguistiques, en un savoir accessible et nécessaire aux apprenant·e·s. La première chose qui nous semble essentielle à didactiser est le rôle joué par les marqueurs discursifs. En effet, bien que ces unités soient grammaticalement optionnelles et ne changent pas le sens d'un énoncé, elles permettent au·à la locuteur·rice d'organiser son discours et guident l'interprétation de l'interlocuteur·rice. Autrement dit, savoir employer les marqueurs discursifs permet aux apprenant·e·s de structurer leur discours que ce soit à l'oral ou bien à l'écrit, comme en témoigne la citation de Tran :

Nous considérons les MD en général et les séquences lexicalisées à fonction discursive en particulier comme un des moyens susceptibles de sensibiliser les apprenants à la cohérence dans le texte. Elles font partie des moyens lexicaux pour les aider à mieux structurer leur écrit. (2014 : 30).

Si nous reprenons les unités analysées précédemment, nous avons vu que *voilà*, essentiellement utilisé à l'oral, mais parfois à l'écrit, comme dans notre corpus, est particulièrement utile pour la structuration du discours, que celui-ci introduise ou conclue un énoncé, mais également pour marquer son accord. De leur côté, *c'est que* et *mais* permettent l'introduction de commentaires métadiscursifs, ou encore l'introduction d'une justification, pour le premier, et l'exclamation ou l'opposition pour le second.

D'un autre côté, ces unités sont des éléments clés pour accéder à l'implicite d'un discours. C'est notamment le cas des marqueurs d'interprétation comme *c'est que* et *mais*. Nous avons vu que *c'est que* explicite, parfois, une certaine ironie par rapport à une situation ou bien que *mais* peut, lorsqu'il est exclamatif, marquer une certaine indignation de la part du locuteur.

Il nous semble d'ailleurs important que les apprenant·e·s, avant d'être en mesure d'utiliser les différents marqueurs discursifs, en comprennent le sens et soient capables de les identifier. En effet, comme nous l'avons déjà précisé, les marqueurs discursifs sont très employés, tant à l'oral qu'à l'écrit, et peuvent constituer des obstacles à la compréhension pour les apprenant·e·s.

Nous souhaitons donc mettre en lumière le fonctionnement particulier de ces unités, notamment leur optionalité syntaxique et leur indépendance par rapport à la structure de l'énoncé, tout en montrant aux apprenant·e·s leur importance discursive.

Pour éviter la fameuse liste mentionnée plus haut, Delahaie suggère qu'« au lieu de proposer un cours sur les connecteurs logiques qui expriment la cause, la conséquence et qui pourraient, en forçant un peu, permettre d'aborder *en fait* », il vaut mieux « se concentrer sur un couple de marqueurs, de façon à mettre en valeur, par contraste, les caractéristiques propres à chacun » (2011 : 159). Cette première piste de didactisation n'a pas encore pu être testée à partir de notre corpus car nous n'avons pas eu l'occasion, dans les différentes expériences menées, de nous concentrer uniquement sur quelques marqueurs. Nous avons opté pour des séances dédiées à l'enseignement de la notion même de marqueur discursif.

Dans l'*Inventaire raisonné des marqueurs discursif du français. Application didactique*. (2012), Delahaie propose plusieurs exemples d'application didactique qu'elle décompose en trois degrés :

- Premier degré : transposition primaire de l'étude sémantique et syntaxique d'un couple de marqueurs proposé dans l'*Inventaire raisonné* (2012) : on retient ce qui semble essentiel dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues, en essayant de passer par une approche contrastive qui met en valeur les différences sémantiques et syntaxiques entre des marqueurs en apparence proches.
- Second degré de didactisation : recherche des contextes dans lesquels les marqueurs sont employés préférentiellement et/ou dans des domaines qui correspondent aux besoins des apprenants. Cette recherche peut conduire à la transposition didactique de discours oraux ou écrits authentiques.
- Troisième degré : élaboration de fiches pédagogiques qui répondent aux objectifs d'enseignement et aux besoins des apprenants, et qui intègrent des activités sur les marqueurs. (2012 : 15-16)

Les pistes de didactisation proposées par cette auteure peuvent également se diviser en trois étapes.

La première étape consiste, selon Delahaie (2012) à sensibiliser les apprenant·e·s à l'importance des marqueurs discursifs. Pour atteindre cet objectif elle suggère de leur montrer deux textes : la version originale, avec marqueurs, et une version sans marqueurs. En comparant les deux extraits, les apprenant·e·s observent qu'en « l'absence de marqueurs discursifs », l'extrait « semble beaucoup plus impersonnel, plus mécanique » (Delahaie, 2012 : 8). Les analyses menées sur notre corpus nous ont permis de montrer que, dans tous les énoncés dans lesquels ils apparaissent, les marqueurs discursifs peuvent être supprimés sans que le sens ne soit altéré et sans entraîner d'erreurs grammaticales dans la phrase. Ces caractéristiques leur sont propres. En effet, si nous prenons l'exemple des adjectifs ou des adverbes nous remarquons que, bien que leur ajout ou leur suppression n'entraînent pas d'agrammaticalité dans les énoncés, ces modifications provoqueront obligatoirement une modification, même légère, du sens.

Nous proposons alors, en prenant la piste didactique de Delahaie comme exemple, une activité avec un extrait de notre corpus, issu du roman *Le Bleu des abeilles* de Laura Alcoba, comme support. La version B correspond à la version originale de l'extrait tandis que la version A est modifiée : nous y avons supprimé un certain nombre de mots dont des marqueurs discursifs et connecteurs textuels. Cette activité a pour objectif de sensibiliser les apprenant·e·s et les étudiant·e·s à la notion de marqueur discursif et de susciter la réflexion.

Version A **VS** **Version B**

Jusqu'au moment où la directrice a dit nous verrons si elle arrive à suivre, je ne me suis pas sentie rassurée. Après les questions qui ressemblaient à celles dont Noémie truffait nos jeux, la directrice m'a demandé quelque chose que je n'ai pas compris, bien que je n'aie rien laissé paraître. J'ai répondu oui, avec un sourire, tout en essayant de sembler sûre de moi. Elle s'est arrêtée là.

Pourtant, jusqu'au moment où la directrice a dit **bon, eh bien, d'accord**, nous verrons si elle arrive à suivre, je ne me suis pas sentie rassurée. **D'autant plus qu'après** les questions qui ressemblaient à celles dont Noémie truffait nos jeux, la directrice m'a demandé quelque chose que je n'ai pas compris, bien que je n'aie rien laissé paraître. J'ai répondu oui, avec un sourire, tout en essayant de sembler sûre de moi. **Par chance**, elle s'est arrêtée là.

Le bleu des abeilles, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

Figure 95 : Capture d'écran du diaporama utilisé dans un cours à destination d'étudiant·e·s de L3 de langues modernes de l'Université Complutense de Madrid (5)

Comme nous pouvons le voir sur cette image, la suppression de ces termes provoque, comme le précise Delahaie, une sensation de texte plus « mécanique » et « impersonnel ». Nous interrogeons également les apprenant·e·s sur la question d'une éventuelle modification du sens.

La deuxième étape consiste en une activité que nous qualifions d'interprétation. Pour cette étape, Delahaie (2011, 2012) et Tran et *al.* (2016) s'accordent sur le fait qu'il est pertinent de mettre à la disposition des apprenant·e·s différents énoncés pour que, par une observation minutieuse, ils repèrent les marqueurs discursifs présents dans le texte et essaient de définir leurs propriétés sémantiques. Cela permet de questionner les apprenant·e·s sur leur propre interprétation sémantique du marqueur en contexte en leur demandant ce que la présence du marqueur apporte dans cette phrase. Dans les chapitres précédents nous nous sommes concentrée sur les valeurs de trois marqueurs en particulier. Nous avons vu que *voilà* pouvait

être un marqueur d'accord, un marqueur discursif d'interprétation illocutoire lorsqu'il conclut un procès ou un marqueur de balisage à valeur introductive ou conclusive. Nous avons également montré que *mais*, en tant que marqueur pragmatique, permet à l'interlocuteur·rice de s'opposer à ce qui a été énoncé précédemment ou bien à une situation, de formuler un commentaire métadiscursif ou exclamatif et que *c'est que*, qu'il soit connecteur ou marqueur discursif, permet d'introduire une cause, une explication ou bien un commentaire. L'activité d'interprétation se caractérise, dans notre cas, par une observation de plusieurs extraits issus de notre corpus, par un repérage des différents marqueurs présents dans les textes. Lors de cette étape, nous demandons aux apprenant·e·s de prendre en compte deux caractéristiques des marqueurs discursifs : l'optionalité (qui n'est pas une caractéristique des correspondants discursifs de ces unités) mais également la place dans la phrase. Si certains *mais* sont optionnels, ils ne sont pas pour autant des marqueurs pragmatiques quand, dans une phrase, ils lient deux propositions. Ce travail de repérage est suivi d'un travail d'interprétation pendant lequel les apprenant·e·s ou étudiant·e·s doivent tenter de déterminer le sens ou la valeur des marqueurs. Ce travail, qui se fait dans un premier temps en petits groupes et est suivi d'une mise en commun avec tout le groupe classe, permet de sensibiliser les apprenant·e·s à une utilisation des marqueurs discursifs en contexte mais également de leur montrer les différences qui existent entre les marqueurs et leurs correspondants non discursifs.

Pour la troisième et dernière étape, Delahaie (2009) propose une activité d'appropriation au travers de laquelle les apprenants devront mettre en pratique ce qu'ils ont appris pendant les séances dédiées à l'enseignement des marqueurs discursifs. Dans ses travaux, elle donne comme exemple celui d'un jeu de rôle : des étudiant·e·s en tourisme devaient mettre en scène un échange entre un conseiller en voyage et un client au sein d'une agence de voyage, et les deux apprenant·e·s étaient invité·e·s à réutiliser les marqueurs discursifs d'approbation. Nous proposons plusieurs activités d'appropriation lorsque nos expériences s'adressent à des apprenant·e·s. La première concerne, comme dans l'exemple de Delahaie, la réutilisation des marqueurs discursifs à l'oral lors de la présentation d'un projet (DEV), or, suite à la modification de la consigne (le fait d'avoir renoncé à un enseignement ciblé des marqueurs discursifs), nous ne pouvons pas évaluer le réemploi des marqueurs à l'oral. La seconde activité à laquelle nous songeons, pour vérifier que les apprenant·e·s comprennent le sens de chaque marqueur est une activité de traduction. Nous proposons aux étudiant·e·s madrilènes de traduire un extrait du corpus en espagnol afin de voir comment sont traduits les marqueurs discursifs. Ces unités ne pouvant pas être traduites littéralement, dans de nombreux cas, les apprenant·e·s sont ainsi amené·e·s à trouver un marqueur discursif

espagnol possédant une valeur équivalente. Cette activité est réalisée en autonomie, en dehors des séances de cours. Nous recevons six traductions que nous analysons et comparons entre elles comme nous le verrons dans le chapitre neuf.

Les travaux de Delahaie constituent ainsi une base solide pour la mise en place d'activités pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs. Nos expérimentations pédagogiques s'appuient toutes sur le corpus principal de notre thèse, un corpus de romans contemporains écrits en français par des auteur·e·s hispanophones et abordant les thématiques de l'arrivée dans un nouveau pays, le sentiment d'étrangeté ou l'apprentissage de la langue française.

Chapitre 9 : Création de contenu didactique pour l'expérimentation pédagogique

En nous appuyant sur les pistes didactiques proposées par les auteur·e·s mentionné·e·s dans le chapitre précédent, nous avons développé nos propres activités pédagogiques pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs. Ces activités entendent pallier le manque d'outils concrets pour l'enseignement des marqueurs discursifs en classe de FLE en proposant plusieurs manières de les intégrer à un programme d'enseignement. Il convient de préciser que, si dans certains des exemples présentés, le seul point linguistique travaillé est la notion de marqueur discursif, il est également possible de combiner cette notion avec d'autres points linguistiques ou bien d'extraire des éléments de la séquence sans forcément la couvrir dans sa totalité.

Nos activités sont construites à partir d'extraits de romans issus de notre corpus, ce qui crée un lien direct entre l'enseignement des marqueurs discursifs et la littérature d'exil et de migration en langue française. Celles-ci s'adressent à différents publics : des apprenant·e·s de niveaux B2, des étudiant·e·s de première année du Master didactique des langues de l'université Rennes 2, des tuteur·trice·s FLE ou encore des professionnel·le·s de l'enseignement du FLE. Ce sont, au total, six expériences pédagogiques qui ont été réalisées et que nous présentons dans ce chapitre. Il s'agit de quatre expériences d'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs conduites lors de cours ou ateliers dédiés, ainsi que de deux projets plus étendus intégrant les marqueurs discursifs à une liste d'objectifs plus large. En effet, dans ces deux projets, les marqueurs discursifs ne constituaient que l'un des objectifs linguistiques. Ces expériences se déclinent donc en deux catégories principales : d'une part, des cours uniquement dédiés à l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs, et d'autre part, des projets dont l'enseignement des marqueurs discursifs était l'un des objectifs linguistiques.

La seconde distinction concerne le public auquel nous nous adressons. Tout au long de notre recherche, nous avons proposé des expériences à la fois aux apprenant·e·s FLE mais également aux professionnel·le·s et futur·e·s professionnel·le·s de l'enseignement du FLE. Cette démarche requiert une adaptation de nos objectifs aux besoins du public visé.

Dans cette optique, nous présentons, dans une première partie, le contenu créé pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs lors de cours dédiés, qu'ils s'adressent aux apprenant·e·s FLE ou aux professionnel·le·s. Nous nous concentrons ensuite, dans une

seconde partie, sur deux cas spécifiques dans lesquels les marqueurs discursifs constituaient l'un des objectifs linguistiques des projets : l'un destiné à des professionnel·le·s du FLE et l'autre aux étudiant·e·s de Master ainsi qu'à des apprenant·e·s FLE.

3.9.1. Enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs lors de cours dédiés.

Selon Delahaie, il est possible d'aborder les marqueurs discursifs « de la même manière que l'on fait un point grammatical à l'intérieur d'une séquence/séance pédagogiques aux objectifs plus généraux » (2011 : 162). Nous proposons, de notre côté, de consacrer une séance, voire une courte séquence de deux séances, uniquement aux marqueurs discursifs. Cela est rendu possible par les types de publics auxquels nous nous adressons. En effet, nous rendons compte ici de la conception de contenus didactiques à destination de formateur·trice·s FLE et d'apprenant·e·s FLE de niveau B2. Autrement dit, nous ne nous adressons pas, dans ce contexte, à des débutants dans le domaine du FLE.

Notre premier public cible est composé de salarié·e·s de l'entreprise Orange qui possèdent déjà une pratique de l'enseignement du FLE. En effet, tou·te·s les participant·e·s assurent des séances de tutorat FLE à distance à des apprenant·e·s de niveaux débutant et intermédiaire en amont de la formation.

Le second est composé d'étudiant·e·s de troisième année de licence en langues modernes qui suivent un cours de français de niveau B2 dans le cadre de leur formation. Nous avons travaillé avec des étudiant·e·s de ce cours pendant trois ans, en 2021, 2022 et 2023.

A. Formations de formateur·rice·s

Si nous avons abordé, dans le chapitre précédent, le processus de transposition didactique mis en place pour adapter le « savoir savant en savoir à enseigner », autrement dit l'adaptation de nos connaissances linguistiques en savoirs répondant aux besoins des apprenant·e·s, nous nous concentrons maintenant sur ce processus de transposition à destination de professionnel·le·s.

Nous rendons compte, dans ce point, d'une étude de cas : une présentation d'une heure suivie d'un atelier d'une heure et demie qui se sont déroulés le 11 janvier 2022 et qui étaient destinés à des salarié·e·s de l'entreprise Orange. Ces stagiaires participent, à la demande de l'entreprise, à un projet de tutorat en offrant, de manière volontaire, des séances de cours particuliers de FLE et adoptent alors la posture de formateur·trice·s FLE. Ils·elles s'adressent, dans des échanges à distance, à un·e apprenant·e FLE de niveau débutant ou intermédiaire. Ces séances sont entièrement organisées par les formateur·trice·s qui choisissent, parfois en consultant leur apprenant·e·s, les thèmes abordés et les supports employés.

En 2021, l'entreprise Orange propose à ces salarié·e·s de participer à un stage de formation intitulé « concevoir un enseignement à distance de Français Langue Étrangère »³⁰⁴ dans le but de leur fournir des outils concrets pour l'enseignement du FLE. L'objectif principal de ce programme est de « s'initier à la pédagogie du projet dans le cadre de l'animation de classes de FLE » en élaborant « une ressource pédagogique », en sélectionnant « les points linguistiques pertinents », en identifiant « les compétences visées » et en sélectionnant « des outils TICE pertinents ». Ce stage s'organise autour de 12 séances de deux heures réalisées totalement à distance et de deux journées de regroupement, au début et à la fin du programme de formation. La première journée de regroupement se déroule en présentiel, à l'université Rennes 2, le 1^{er} juillet 2021, tandis que la journée de clôture a lieu totalement à distance le 11 janvier 2022, à cause de la situation sanitaire incertaine.

Cette formation est axée autour d'une collaboration entre les stagiaires et des étudiant·e·s de première année de Master Didactique des langues de l'université Rennes 2 sur le projet Distutolang (Evain, 2021). Ce projet est un dispositif d'enseignement à distance réalisé en partenariat avec deux établissements situés à Rhode Island aux États-Unis : le lycée St. Gerge's et l'université de Rhode Island.

Les expériences présentées dans ce point sont celles qui se sont déroulées lors de la journée de clôture de la formation³⁰⁵. Lors de cette journée, plusieurs communications portent sur la didactique et la pédagogie. Dans ce contexte, nous intervenons à deux reprises :

³⁰⁴ Programme détaillé disponible en annexe n°9.1.

³⁰⁵ Nous proposons une fiche pédagogique de la présentation et de l'atelier réalisés lors de cette journée en annexe n°9.2.



Figure 96 : Programme de la journée de clôture du stage de formation des salarié·e·s Orange

Nous nous concentrons d'abord sur la présentation des marqueurs discursifs avant de proposer, l'après-midi, un atelier consacré à la didactisation d'extraits littéraires pour l'apprentissage des marqueurs discursifs en classe de FLE.

L'objectif de la présentation des marqueurs discursifs est de permettre aux participant·e·s de découvrir ce point linguistique en identifiant et en comprenant l'usage des marqueurs discursifs à partir d'exemples écrits. L'objectif de l'atelier est, lui, didactique. Il a pour but d'inciter les participant·e·s à trouver des pistes de didactisation des marqueurs discursifs en fonction des besoins de leurs apprenant·e·s. Nous les invitons alors à prendre un temps pour réfléchir à la manière dont ils·elles enseigneraient ce fait de langue lors de leurs séances de tutorat. Nous commençons par rendre compte, ci-dessous, du processus de didactisation mis en place pour créer le contenu de la présentation des marqueurs discursifs avant de nous concentrer sur l'atelier réalisé à la suite de celle-ci.

Pour répondre à l'objectif fixé, la découverte des marqueurs discursifs, la présentation s'organise en cinq étapes, incluant une introduction et une conclusion.

L'introduction de la notion, se fait à partir d'une citation de Somolinos Rodríguez :

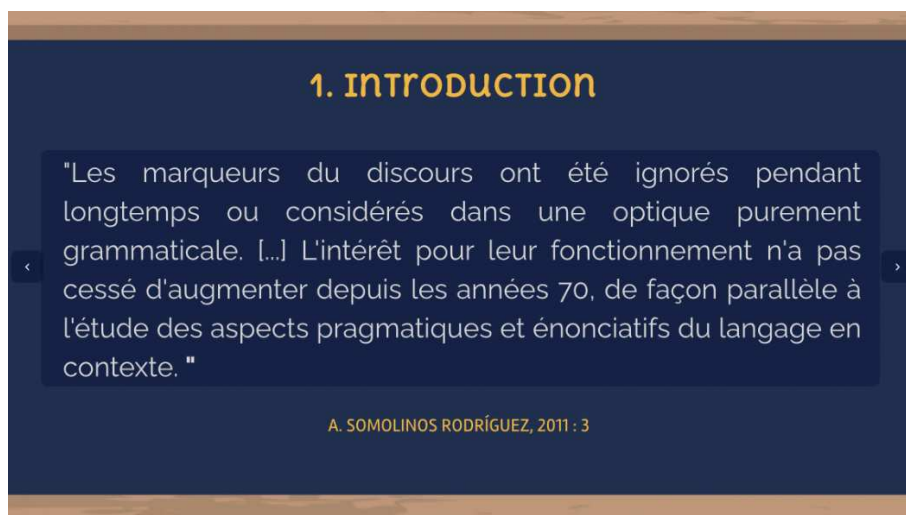


Figure 97 : Diapositive d'introduction de la présentation des marqueurs discursifs à destinations des salarié·e·s Orange

Cette citation montre que l'intérêt pour les marqueurs discursifs est relativement récent (une cinquantaine d'années) mais également que celui-ci est croissant, et que la multiplication des recherches linguistiques dans ce domaine offre aux didacticien·ne·s la possibilité de s'interroger sur la manière d'intégrer ces unités dans les cours de langue.

Une fois le sujet introduit, la pluralité de termes associés à la notion de marqueur discursif et les nuances apportées par certain·e·s auteur·e·s, sont montrées aux participant·e·s :

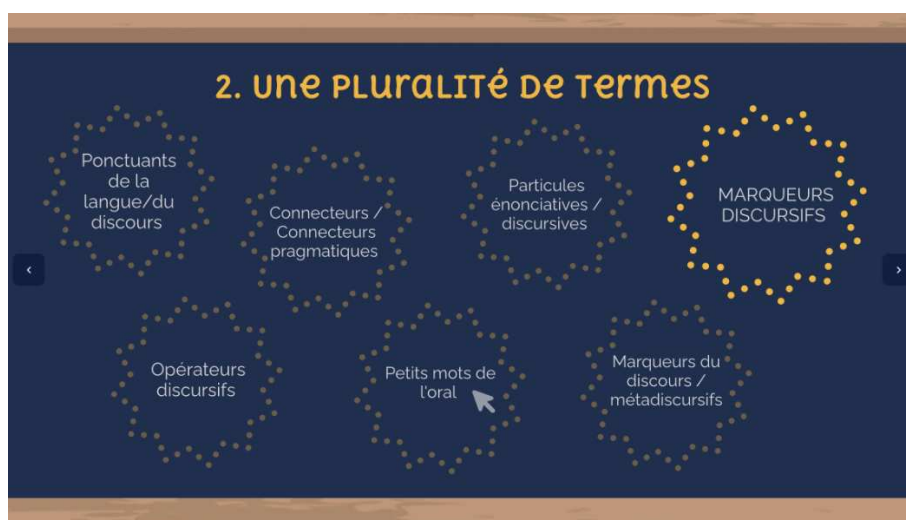
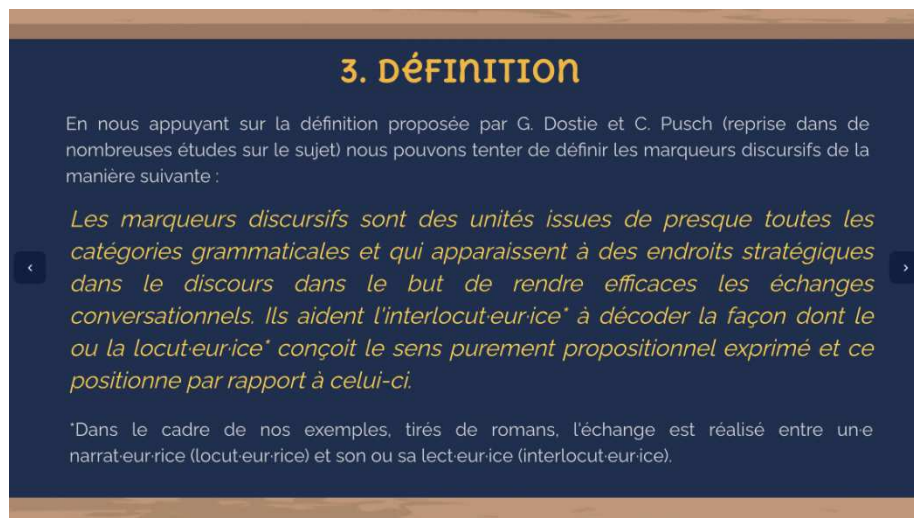


Figure 98 : Diapositive présentant les différents termes associés à la notion de marqueurs discursifs (1)

Cette étape sensibilise les participant·e·s aux différences terminologiques, une problématique importante lorsque l'on s'intéresse aux marqueurs discursifs étant donné la pluralité de termes employés par les chercheur·e·s pour se référer à ces unités. Cette liste, non

exhaustive, de termes est également donnée aux participant·e·s pour que, ceux·celles qui souhaitent approfondir leurs connaissances sur le sujet à partir de travaux de chercheur·euse·s puissent, de manière autonome, confronter les différents points de vue et choisir la définition et le terme qui leur convient le plus. Il est alors précisé, à ce moment-là, que nous décidons, pour nos travaux de recherche et pour les cours, d'employer le terme de marqueur discursif tel qu'il est défini par Dostie et Pusch (2007) :



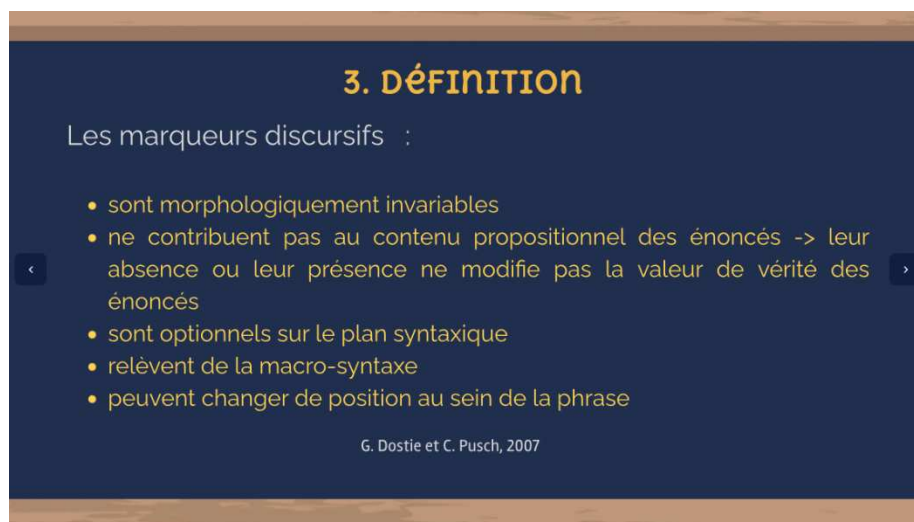
3. DÉFINITION

En nous appuyant sur la définition proposée par G. Dostie et C. Pusch (reprise dans de nombreuses études sur le sujet) nous pouvons tenter de définir les marqueurs discursifs de la manière suivante :

Les marqueurs discursifs sont des unités issues de presque toutes les catégories grammaticales et qui apparaissent à des endroits stratégiques dans le discours dans le but de rendre efficaces les échanges conversationnels. Ils aident l'interlocut-eur-ice à décoder la façon dont le ou la locut-eur-ice* conçoit le sens purement propositionnel exprimé et ce positionne par rapport à celui-ci.*

*Dans le cadre de nos exemples, tirés de romans, l'échange est réalisé entre une narrat-eur-ice (locut-eur-ice) et son ou sa lect-eur-ice (interlocut-eur-ice).

Figure 99 : Diapositive présentant la définition des marqueurs discursifs



3. DÉFINITION

Les marqueurs discursifs :

- sont morphologiquement invariables
- ne contribuent pas au contenu propositionnel des énoncés -> leur absence ou leur présence ne modifie pas la valeur de vérité des énoncés
- sont optionnels sur le plan syntaxique
- relèvent de la macro-syntaxe
- peuvent changer de position au sein de la phrase

G. Dostie et C. Pusch, 2007

Figure 100 : Diapositive présentant les caractéristiques des marqueurs discursifs

Cette définition est complétée par des exemples. Étant donné que tous les marqueurs discursifs possèdent un correspondant non-discursif, il nous semble pertinent de montrer des exemples dans lesquels une unité, telle que *bref*, est employée, dans un premier temps, en tant qu'adjectif puis en tant que marqueur discursif. En opposant les deux utilisations d'un même

terme, nous mettons en lumière les différences de fonctionnement des deux unités. Six exemples³⁰⁶ intégrant les marqueurs *bref*, *voilà* et *mais* sont projetés pour illustrer ce propos :

- *Bref* :

4. EXEMPLES

Le marqueur **bref** :

"Amusé par le ton solennel d'Ariel, Sammy avait émis un éclat de rire **bref** et bruyant comme un claquement de doigts."

*Amusé par le ton solennel d'Ariel, Sammy avait émis un éclat de rire **x** et bruyant comme un claquement de doigts.*

"Vicente l'avait contemplé en silence : il était tiré à quatre épingles, il avait des lèvres fines et une fine moustache. **Bref**, âgé d'une dizaine ou d'une quinzaine d'années de moins que lui, il lui ressemblait."

*Vicente l'avait contemplé en silence : il était tiré à quatre épingles, il avait des lèvres fines et une fine moustache. **X** Âgé d'une dizaine ou d'une quinzaine d'années de moins que lui, il lui ressemblait.*

Le Ghetto intérieur, Santiago H. AMIGORENA, P.O.L (2019)

Figure 101 : Exemples d'utilisation du marqueur discursif et de l'adjectif « bref » dans notre corpus

- *Voilà* :

4. EXEMPLES

Le marqueur **voilà** :

"Mais quand on l'observe plus attentivement, on voit ce qui cloche — *comme c'est dommage*, **voilà** ce qu'on pense aussitôt."

*Mais quand on l'observe plus attentivement, on voit ce qui cloche - **x** comme c'est dommage, **X** ce qu'on pense aussitôt.*

"Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.
- **Voilà**, tu peux partir maintenant."

*Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.
- **X** tu peux partir maintenant.*

Le Bleu des abeilles, Laura ALCOBA, Gallimard 2011) p.67

Le Bleu des abeilles, Laura ALCOBA, Gallimard 2011) p.83

Figure 102 : Exemples d'utilisation du marqueur discursif et du présentatif « voilà » dans notre corpus

- *Mais* :

³⁰⁶ Certains exemples sont parfois issus de notre corpus satellite.

4. EXEMPLES

Le marqueur **mais** :

"En français, ma formule aurait été plate, banalement informative. Ce n'était pas une profession **mais** une vocation."

En français, ma formule aurait été plate, banalement informative. Ce n'était pas une profession x une vocation.

L'Écriture ou la vie Jorge SEMPRÚN, Gallimard (1994) p.787 (Anthologie Le Fer rouge de la mémoire)

"Tu en as bien besoin, dirait Hans, suffisant."

Mais Hans trouverait encore que son récit était trop minutieux."

Tu en as bien besoin, dirait Hans, suffisant.

X Hans trouverait encore que son récit était trop minutieux.

L'Évanouissement, Jorge SEMPRÚN, Gallimard (1967) p.316 (Anthologie Le Fer rouge de la mémoire)

Figure 103 : Exemples d'utilisation du marqueur discursif et de la conjonction de coordination « mais » dans notre corpus

Ces exemples, et les tests de suppressions qui les accompagnent, montrent l'optionnalité du terme lorsqu'il est employé en tant que marqueur discursif. Nous faisons observer aux stagiaires que, dans ces énoncés, lorsque les termes sont adjectif, présentatif ou conjonction de coordination, ils ne peuvent pas être supprimés sans entraîner d'agrammaticalité dans la phrase.

À l'issue de ces présentations, d'ordre linguistique, nous dédions un temps à l'explication de la didactisation des marqueurs discursifs en classe de FLE. Cette étape est réalisée à partir de citations scientifiques et des pistes données par Delahaie : l'activité de sensibilisation (réalisée avec l'extrait d'Alcoba), l'activité de repérage (qui n'est pas expliquée en détail à ce moment-là car elle sera à réaliser pendant l'atelier) et l'activité d'appropriation en citant l'exemple du jeu de rôle. Cette présentation se conclut par une synthèse de ce qui a été abordé et par la projection des consignes pour l'atelier de l'après-midi. Cet atelier vise à mettre en pratique les connaissances acquises lors de la présentation. Voici les consignes données au début de l'atelier :

**Atelier didactisation d'extraits
littéraires pour l'apprentissage
des marqueurs discursifs en
classe de FLE**

Consignes

1. Suite à la présentation de ce matin, repérez les marqueurs discursifs présents dans les trois extraits des romans suivants :



L'Algarabie
Jorge SEMPRÚN



Le Bleu des abeilles
Laura ALCOBA



1978
Santiago H. AMIGORENA

2. Comparez vos relevés avec ceux de trois groupes d'étudiant·e·s de licence de philologie française de l'Université Complutense de Madrid :

Groupe 1



Groupe 2



Groupe 3



À vous de jouer !

Nous allons maintenant créer des activités en choisissant 1 ou 2 marqueurs, parmi ceux présents dans les différents extraits.

Ces activités seront présentées via un Genially aux autres participant·e·s de la formation.

Figure 104 : Consignes données pour l'atelier didactisation d'extraits littéraires pour l'apprentissage des marqueurs discursifs en classe de FLE

Le premier objectif de cet atelier est de s'assurer que les participant·e·s sont en mesure de repérer les marqueurs discursifs au sein d'un corpus de textes. Pour cela, l'activité préparée est une activité de repérage s'inspirant des travaux de Delahaie (2011) et Tran (2016). Celle-ci est réalisée à partir d'un corpus d'incipit des romans *L'Algarabie* (1981) de Jorge Semprún, *Le Bleu des abeilles* (2013) de Laura Alcoba et *1978* (2009) de Santiago H. Amigorena.

Les participant·e·s se regroupent (à distance) et disposent d'un délai de 45 minutes pour lire et observer les extraits proposés (et regroupés dans un document partagé) ainsi que pour repérer les différents marqueurs³⁰⁷. Une fois le relevé terminé, nous reprenons le document ensemble et nous laissons les participant·e·s présenter leurs résultats et expliquer leurs choix concernant les marqueurs.

Lors de cette expérience, nous observons au moment de la mise en commun que trois types d'éléments sont surlignés en tant que marqueurs discursifs.

³⁰⁷ Les relevés réalisés dans le cadre de cet atelier sont disponibles en annexe n°9.3.

Dans un premier temps, il y a les termes qui fonctionnent comme marqueurs discursifs (ou connecteurs textuels selon notre analyse linguistique) et qui ont été repérés par les participant·e·s. C'est le cas, entre autres, de :

- *Mais* :

« L'homme s'arrête et regarde les noctards. Deux d'entre eux sont déjà au milieu de la chaussée, barrant la route. Ils tiennent les mains dans les poches ventrales de leurs djines. Quatre doigts sont invisibles, sous la toile délavée. Mais les pouces, étalés, pianotent insolemment le bas-ventre, le pli de l'aine. »³⁰⁸

- *Alors* :

« — Alors, vieux-con, on se promène ? »³⁰⁹

- *C'est que* :

« Notre tour est au 45, presque en haut de la côte. Mais monter la rue ne suffit pas. C'est que notre immeuble la surplombe, un peu en retrait, perché sur une colline. »³¹⁰

- *Bref* :

« Après d'être hissé jusqu'au numéro 45, il faut encore emprunter de longs escaliers pour accéder au bâtiment, en plus nous habitons au neuvième étage. *Bref*, ici, à la Capsulerie, on n'en finit pas de s'élever. »³¹¹

- *En fait* :

« Dans la salle de classe, toutes les tables étaient des tables à deux places, mais à part les fayots, serrés comme des sardines aux premiers rangs, la plupart des élèves étaient assis à des tables seuls. En fait, le lycée venait d'être classé "expérimental", comme disaient les circulaires du ministère, [...]. »³¹²

- *Tu vois* :

³⁰⁸ *L'Algarabie*, Jorge Semprún, Fayard, 1981.

³⁰⁹ *L'Algarabie*, Jorge Semprún, Fayard, 1981.

³¹⁰ *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, Gallimard, 2017.

³¹¹ *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, Gallimard, 2017.

³¹² 1978, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009.

« – Tu veux que je te dise ? Parce que vous êtes timides. Parce que vous avez la trouille de dire aux autres que vous êtes amis, que vous avez besoin les uns des autres. Tu vois, c'est ça qui est différent chez moi : avoir besoin les uns des autres, chez moi, y a rien de plus normal. C'est une simple question de vie ou de mort. »³¹³

Mais certains des termes relevés, interprétés comme des marqueurs discursifs, n'en sont pas. C'est le cas notamment de certains adverbes comme *pratiquement* dans la phrase « Il parlait de chez lui comme d'une évidence, alors que pour nous, chez lui, c'était un pays tellement lointain qu'il existait pratiquement pas »³¹⁴, des groupes nominaux comme *la plupart* dans l'énoncé « Je veux dire : on se connaissait, la plupart, depuis des années, depuis la maternelle de la rue Dunois parfois »³¹⁵ ou *cette fois* dans l'exemple « Paris, nous n'y sommes toujours pas, mais la capitale est tout près, cette fois, juste après les boucles que fait l'autoroute A3 au-dessus du périphérique, là où se cache la station Gallieni »³¹⁶. Ces relevés, bien qu'incorrects, s'expliquent. En effet, les participant·e·s se focalisant particulièrement sur le critère de l'optionalité syntaxique, ne prennent pas en compte le fait qu'il ne faut pas que la suppression du marqueur entraîne une modification de la valeur de vérité de l'énoncé. Or, comme le démontre le tableau suivant, la suppression de l'élément relevé par les participant·e·s provoque une modification, même légère, du sens de l'énoncé :

Énoncé original	Énoncé modifié
« Il parlait de chez lui comme d'une évidence, alors que pour nous, chez lui, c'était un pays tellement lointain qu'il existait pratiquement pas. »	Il parlait de chez lui comme d'une évidence, alors que pour nous, chez lui, c'était un pays tellement lointain qu'il existait <u>X</u> pas.
« Je veux dire : on se connaissait, la plupart , depuis des années, depuis la maternelle de la rue Dunois parfois. »	Je veux dire : on se connaissait, <u>X</u> , depuis des années, depuis la maternelle de la rue Dunois parfois.
« Paris, nous n'y sommes toujours pas, mais la capitale est tout près, cette fois , juste après les boucles que fait l'autoroute A3 au-dessus	Paris, nous n'y sommes toujours pas, mais la capitale est tout près, <u>X</u> , juste après les boucles que fait l'autoroute A3 au-dessus du

³¹³ 1978, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009.

³¹⁴ 1978, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009.

³¹⁵ 1978, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009.

³¹⁶ *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, Gallimard, 2017.

du périphérique, là où se cache la station Gallieni. »	périphérique, là où se cache la station Gallieni.
--	---

Tableau 9 : Tableau présentant les énoncés originaux et les énoncés modifiés en retirant les unités interprétées comme des marqueurs discursifs par les stagiaires de la formation continue

Enfin, quelques relevés erronés sont à signaler. C'est notamment le cas du pronom *elles* et du groupe nominal *les paillettes* dans la première phrase du corpus « Elles scintille au soleil, les paillettes de mica cousues dans la toile rugueuses de leurs vestes »³¹⁷ ou encore du pronom *ça* dans la phrase « Ça s'allumait la nuit, ça rassurait ceux que la police rassure ». ³¹⁸ Nous ne savons pas qui a surligné ces unités et personne n'a expliqué ces relevés dans la mise en commun. Nous les supposons liés à une mauvaise compréhension de la consigne.

La seconde activité proposée dans cet atelier, est la comparaison des relevés réalisés par les participant·e·s avec ceux des étudiant·e·s FLE de l'université Complutense de Madrid afin de voir avec eux·elles les relevés réalisés par des apprenant·e·s. Mais cette activité n'a pas pu être mise en place à cause de la contrainte horaire.

Il est demandé aux participant·e·s, dans la dernière consigne, de réfléchir à des activités qu'ils·elles peuvent ou aimeraient mettre en place avec leurs apprenant·e·s pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs et voici les réponses données, sous forme de prise de notes :

- Des exercices (phrases établies) : proposer plusieurs marqueurs à placer selon la phrase et le contexte
- Des textes à trous : insérer les marqueurs
Avec deux possibilités : avec ou sans marqueurs proposés
- Identification des marqueurs + proposer des règles

La dernière proposition est similaire au travail que les participant·e·s ont eux·elles-mêmes réalisé au cours de l'atelier et les deux premières propositions se rejoignent : ils·elles suggèrent de proposer aux apprenant·e·s des énoncés ou des textes à trous et de leur demander de trouver les marqueurs appropriés soit à partir d'une liste, soit à partir de leurs connaissances.

L'atelier se conclut par un temps d'échange avec les participant·e·s. En résumé³¹⁹, selon les participant·e·s qui ont accepté de faire un retour d'expérience, les marqueurs

³¹⁷ *L'Algarabie*, Jorge Semprún, Fayard, 1981.

³¹⁸ *L'Algarabie*, Jorge Semprún, Fayard, 1981.

³¹⁹ La liste des retours d'expériences est disponible en annexe n° 9.4.

discursifs permettent « de s'assurer de la bonne, voire excellente compréhension du texte » mais ne sont pas forcément adaptés à leurs apprenant·e·s comme le soulignent deux de ces retours. Pour les autres, l'identification des marqueurs en contexte « n'est pas toujours évidente ». Si en général les participant·e·s s'accordent sur l'intérêt des marqueurs discursifs, ils·elles estiment que c'est un sujet encore trop complexe et dont les caractéristiques sont encore un peu floues pour pouvoir le proposer à leurs apprenant·e·s.

Cette expérience est l'une des premières qui a été mise en place dans le cadre de notre thèse. Elle constitue un point de départ pour aborder la didactisation auprès d'un public de professionnel·le·s mais nous estimons qu'elle pourrait être améliorée. Dans un premier temps, nous jugeons que les extraits sélectionnés pour le corpus n'abordent pas suffisamment les thématiques qui peuvent faire écho aux parcours des apprenant·e·s. En effet, dans ce premier corpus, les textes ne sont pas liés par une thématique commune mais par leur situation dans le roman : ce sont tous des incipits qui se centrent sur un personnage étranger en France. Nous améliorons alors le corpus en proposant, dans les expériences suivantes, un ensemble de textes regroupant des extraits possédant une thématique commune et nous faisons en sorte que cette thématique soit en lien avec l'apprentissage du français. De plus, le fait que cette présentation se déroule à distance constitue, selon nous, un obstacle pour les échanges. Certain·e·s participant·e·s n'osent pas prendre la parole, d'autres se déconnectent avant la fin de l'atelier à cause de contraintes personnelle, et l'utilisation d'outils numériques pour les cours virtuels demandent toujours un temps d'adaptation supplémentaire, ce qui nous fait perdre un peu de temps. Cela a des conséquences sur l'atelier, qui de surcroît se déroule en fin de journée, et implique que nous ne pouvons pas réaliser toutes les activités prévues ni récolter tous les retours des participant·e·s. Nous estimons alors qu'un cours en présentiel serait plus adéquat pour ce public, comme cela était prévu initialement.

Malgré cela, nous concluons en précisant que notre présentation et notre atelier introduisent la notion de marqueurs discursifs auprès d'un public qui ne la connaît pas. L'atelier permet de nous assurer de la capacité des participant·e·s à repérer les marqueurs discursifs dans un contexte écrit. En effet, l'activité de repérage constitue une opportunité pour clarifier avec le groupe certains points abordés, notamment le fait que l'optionalité syntaxique ne constitue pas un élément unique pour l'identification des marqueurs discursifs.

B. Cours à destinations d'apprenant·e·s FLE

12 heures de cours ont été consacrées à l'enseignement des marqueurs discursifs pour des étudiant·e·s de troisième année de licence de langues modernes de l'université Complutense : deux séances de deux heures chacune tous les ans pendant trois ans.

Lors de ces cours, nous proposons un travail sur la notion de marqueur discursif à trois promotions différentes d'étudiant·e·s, ce qui nous permet de modifier et d'améliorer le contenu de notre formation au fil des années. La première version de notre cours s'est déroulée totalement à distance tandis que les versions 2 et 3 ont eu lieu en présentiel. Dans cette partie, nous détaillons la création du contenu didactique pour ce cours, en comparant les trois versions réalisées, ainsi que son déroulement en classe.

La première version de notre cours s'intitule « Le langage oral et informel » et propose un travail sur la langue informelle en se concentrant plus particulièrement sur les marqueurs discursifs. La notion d'informalité est introduite par trois vidéos ayant pour thème commun la littérature. La première, disponible³²⁰ sur le site TV5 Monde, dans la rubrique FLE s'adresse à des apprenant·e·s de niveau B2 avancé : il s'agit d'une présentation du poète Baudelaire. Dans cette vidéo, un présentateur dit un texte préparé, dans une langue académique, en prenant en compte son auditoire : un public non-natif. Dans la deuxième, disponible sur Youtube³²¹, l'acteur Jean Rochefort résume le roman *Madame Bovary* de manière humoristique. Il s'exprime dans une langue dont l'informalité est très exagérée, avec un lexique familier et vulgaire. Bien que le niveau de langue soit différent de celui de la première vidéo, le texte est à nouveau préparé. La dernière vidéo projetée, également disponible sur Youtube³²², est un extrait d'une interview de l'acteur FloBer réalisée dans le rayon bande-dessinée d'une librairie. Comme la vidéo précédente, elle s'adresse à un public natif, mais la langue parlée y est tout à fait spontanée et, à certains moments, informelle.

Certains passages des vidéos 2 et 3, transcrits, sont projetés aux apprenant·e·s :

³²⁰ Nous nous sommes rendu compte que la vidéo n'est désormais plus disponible sur le site TV5 Monde.

³²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=16ubmu7qbJc&t=36s>

³²² <https://www.youtube.com/watch?v=0qFqfjA1LvY>

TRANSCRIPTIONS VIDÉO 2

audio_002

Emma, elle kiffe le swag alors elle claque son biff dans pour des petites louboutins easy et des bananes airness ! Enfin des trucs de luxe quoi !
Le bail c'est que Charles Bovary il a pas une thune alors Emma elle est obligée de faire des emprunts au bonhomme de Cetelem sauf qu'après bah ils sont endettés ! Mais Charles Bovary il sait pas mais Emma elle s'en met plein les fouilles !

audio_003

A un moment elle se fait tej pas son keum et elle se réveille à oilpé dans un champ de blé. Du coup elle est trop déprimée, elle a le seum de la vie, elle se suicide. Et du coup Charles Bovary il est tellement gâché il crève aussi ... Il reste juste la gosse qui fait du tricot. Bref c'est une putain de vie de merde qui commence. C'est l'Amour est dans le prêt au club Normandie. C'est le sofinco adultéraminé.

genially

Figure 105 : Diapositive présentant la transcription de la vidéo 2 - cours UCM 1

TRANSCRIPTIONS VIDÉO 3

audio_005

Très belle BD de gens qui viennent d'internet elle fait partie du haut du panier. Je sais pas si passer de youtube à la BD c'est logique en tout cas euh j'trouve qu'les meilleures sont toujours faites par une vraie envie sincère. Moi j'ai adoré euh j'ai adoré écrire une bande dessinée parce que c'est vraiment la liberté totale donc c'était un vrai travail euh main dans la main moi je j'le répète tout le temps mais la BD sans David elle est euh elle est sympa quoi mais c'est c'que j' c'qui fait qu'en suis fier c'est vraiment le taf dingue du dessinateur quoi

audio_006

Et c'uila c'est vraiment un de mes prefs quoi j'vais sortir des phrases de trou d'balles "c'est le jeune lonesco" euh tu vois nan mais c'est c'est vraiment ... ça part en vrille totale mais encore une fois plus que les situations absurdes qui sont très drôles c'est à quel point il arrive euh à choper des petites phrases de small talk 'fin des gens qui qui discutent et qu'on rien à dire

genially

Figure 106 : Diapositive présentant la transcription de la vidéo 3 - cours UCM 1

Ces transcriptions illustrent différentes caractéristiques liées à la langue informelle. Dans la première transcriptions le vocabulaire familier et argotique est signalé en violet, les expressions figées en jaune, les marqueurs discursifs en vert clair, les implicites culturels en rose, le verlan en bleu, le lexique vulgaire en rouge et les néologismes en vert foncé :

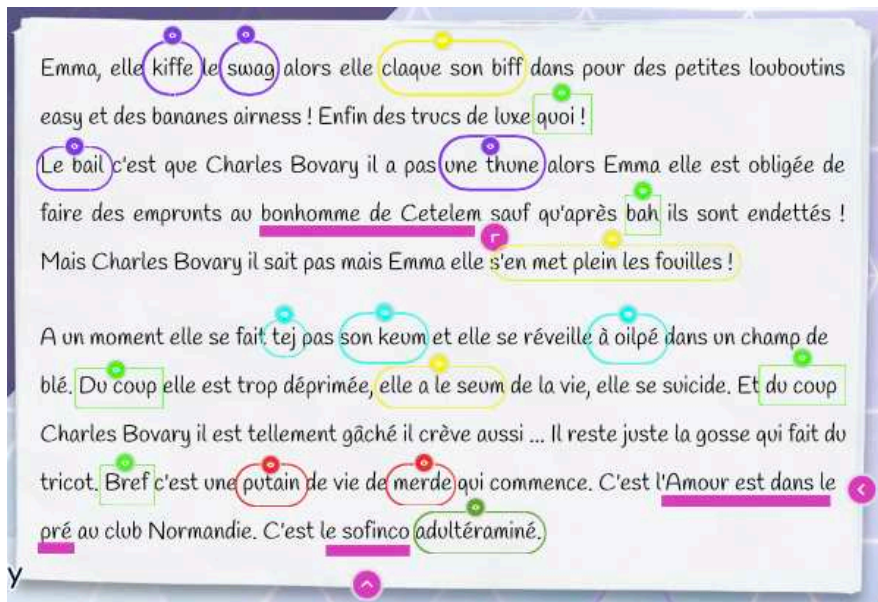


Figure 107 : Transcription vidéo 2 annotée - cours UCM 1

Certaines caractéristiques se retrouvent dans la seconde transcription tandis que d'autres apparaissent. Nous pouvons citer les phénomènes phonétiques liés à la prononciation à l'oral (comme l'élision du e dans l'énoncé « j'trouve qu'les meilleures ») entourés en turquoise et les répétitions soulignées en rose :

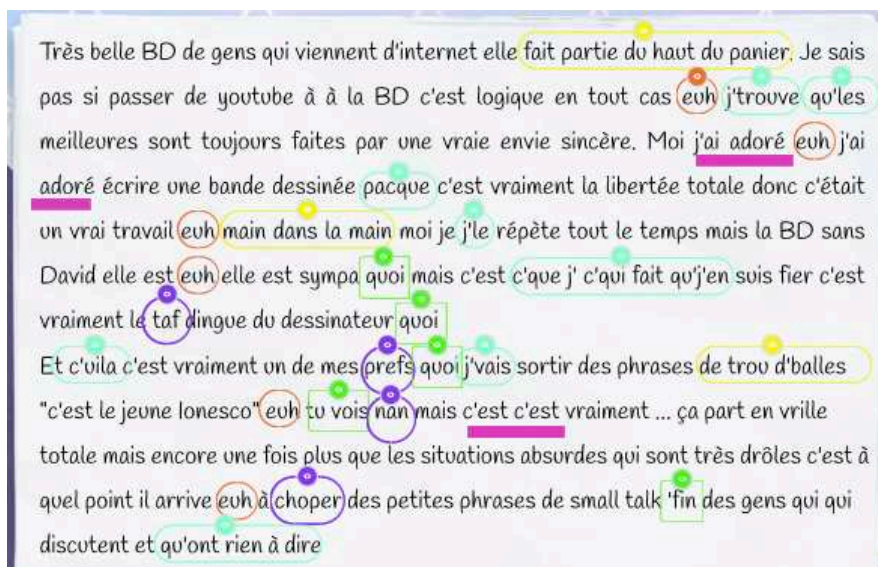


Figure 108 : Transcription vidéo 3 annotée - cours UCM 1

Après l'explication de ces exemples, les participant·e·s sont invités, à donner un mot qui, selon eux·elles, caractérise le langage informel. Voici les réponses obtenues :



Figure 109 : Nuage de mot créé par les étudiant·e·s de L3 de langues modernes de l'université Complutense de Madrid

Alors que certain·e·s choisissent d'utiliser un terme qui relève du langage informel, comme *mec*, *bref* ou encore *filer*, d'autres associent le langage informel à la jeunesse ou encore à la sphère privée comme le montre le terme *familiarité*.

La première séance se conclut par une liste des caractéristiques du langage informel, reprenant les informations à retenir :

DÉFINITION LANGAGE INFORMEL

Le langage informel est celui utilisé dans la sphère privée : avec ses proches, sa famille, ses amis ...

À l'oral et à l'écrit il se caractérise par :

- La présence d'un lexique familier, voir argotique et vulgaire
- d'expression toutes faites

Employé à l'oral et de manière spontanée de nouvelles caractéristiques apparaissent :

- La rupture des constructions
- Les répétitions
- Les phénomènes phonétiques : élision du e, le son "euh"
- la suppression du "ne" discordantiel dans la négation
- l'utilisation de marqueurs discursifs : "bref", "quoi", "tu vois", "voilà"...

genially

Figure 110 : Diapositive présentant la définition et certaines caractéristiques du langage informel - cours UCM 1

Dans le cadre de cette première expérience, la seconde séance de la séquence s'est déroulée le lendemain. Celle-ci commence par un rappel sur le langage informel avant une présentation axée uniquement sur les marqueurs discursifs :



Figure 111 : Diapositive présentant la notion de marqueur discursif - cours UCM 1

Cette définition est accompagnée, comme dans le diaporama présenté dans le point précédent, d'exemples d'utilisations des marqueurs *bref* et *voilà* qui mettent en évidence le caractère optionnel de ces unités lorsqu'elles sont marqueurs discursifs. Les activités suivantes sont l'activité de sensibilisation présentée en 3.8.2.C et l'activité de repérage. Même si le corpus est le même que pour les stagiaires de la formation Orange, la consigne est différente pour les apprenant·e·s FLE. En effet, les apprenant·e·s sont invités à repérer, cette fois, des éléments liés au langage oral et informel. Répartis en trois groupes, les étudiant·e·s ont relevé les phénomènes suivants³²³ :

- Le lexique argotique et vulgaire : *noctards, vieux-con, ...*
- Les expressions : *bouche, comme on dit, bée, ...*
- L'absence du *ne* de négation : *on s'asseyait pas, je comprenais pas, ...*
- Les répétitions : *- vous ... vous êtes un prince ?, ...*
- Les marqueurs discursifs : *bref, voyons, c'est que, en plus, mais, en fait, ...*

Ces relevés montrent que, dans tous les groupes, les apprenant·e·s ont été en mesure de repérer différentes caractéristiques du langage informel et, plus particulièrement, certains marqueurs discursifs.

Or, comme évoqué précédemment, nous estimons que le corpus qui a été utilisé pour cette expérience et celle réalisée avec les stagiaires de la formation Orange, ne met pas assez

³²³ Les relevés complets des trois groupes sont disponibles en annexe n° 9.5.

en avant des thèmes qui sont liés à l'exil ou à l'apprentissage d'une nouvelle langue (et notamment du français). En effet, bien qu'ils concernent tous des personnages étranger·ère·s, ces extraits ne mettent pas en avant les défis linguistiques relevés par ces personnages ni les difficultés liées à l'arrivée dans un nouveau pays. C'est pour cette raison que le corpus à partir duquel sont effectués les repérages a été modifié entre la première et la deuxième version du cours.

Une seconde modification, majeure, est apportée pour les cours dispensés aux promotions d'étudiant·e·s des années universitaires 2021/2022 et 2022/2023 : nous décidons de nous concentrer uniquement sur les marqueurs discursifs et non plus sur le langage informel. Cette seconde version du cours s'intitule « Littérature et marqueur discursifs : travail sur les marqueurs discursifs dans un corpus de romans issus de la Littérature de Migration et d'Exil (LIME) »³²⁴ et dure quatre heures, réparties en deux séances de deux heures.

Les objectifs de ces séances sont la maîtrise des marqueurs discursifs, éléments propres à un français actuel, par leur identification et la compréhension de leur usage dans un contexte écrit mais également leur utilisation appropriée dans une tâche écrite : la traduction d'extraits littéraires. À cet objectif linguistique s'ajoute un objectif culturel avec l'exploration de la dimension interculturelle puisque le corpus est écrit par des auteur·e·s non-natif·ve·s. Afin de proposer un contenu pédagogique qui entre en résonance avec l'expériences des apprenant·e·s, la séquence est axée autour de la thématique de l'accent.

Le visionnage de trois vidéos, reprenant toutes le sujet de l'accent ou de la prononciation, introduit la première séance : une vidéo humoristique³²⁵ destinée à un public natif dans laquelle nous retrouvons de l'oral non spontané avec un langage relâché et familier, une vidéo³²⁶ qui s'adresse à des apprenant·e·s FLE en leur offrant trois conseils pour améliorer leur prononciation et dans laquelle nous observons un oral non-spontané et un débit de parole adapté au public, puis une troisième vidéo³²⁷ de type micro-trottoir dans laquelle les locuteurs prennent la parole de manière spontanée, dans un registre courant voire parfois familier.

³²⁴ Nous proposons une fiche pédagogique de cette version du cours en annexe n°9.6.

³²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=FIqVY1SwXls&t=3s>

³²⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=rf06FqI6trU&t=21s>

³²⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=qfZZJyLQ9L8>



Figure 112 : Diapositive regroupant les vidéos projetées en classe - cours UCM 2 et 3

L'objectif est de montrer aux apprenant·e·s la différence qui existe entre un oral non-spontané destiné à un public FLE, un oral non-spontané destiné à un public natif et enfin un oral tout à fait spontané. À l'issue du visionnage, les apprenant·e·s sont interrogé·e·s sur leur compréhension des vidéos et doivent indiquer celle qui leur semble la plus compréhensible et celle qui, au contraire, leur semble la moins compréhensible des trois. Lors des deux expériences, les réponses sont toujours les mêmes : la vidéo destinée à un public FLE est celle qui leur semble plus facile à comprendre tandis que l'extrait d'interview de type micro-trottoir, avec de l'oral spontané, leur semble plus compliquée.

En isolant et en examinant la transcription de passages des vidéos, nous montrons aux apprenant·e·s qu'il existe pourtant un point commun à toutes ces vidéos, que l'oral soit spontané ou non, et que le public visé soit des apprenant·e·s FLE ou des natif·ve·s : les marqueurs discursifs. Lorsque nous interrogeons les apprenant·e·s sur leur connaissance de cette notion, il s'avère que plusieurs d'entre eux·elles ont déjà une idée assez précise de ce qu'est un marqueur discursif ou sont, au moins, en mesure de donner un exemple. Cette connaissance de la notion, chez les apprenant·e·s de la promotion 2022 n'est pas étonnante car ils·elles ont participé au projet DEV (présenté dans le point suivant) dont l'un des objectifs linguistiques était l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs. Une définition commune, à partir des travaux de Dostie et Pusch (2007), accompagnée de ses caractéristiques³²⁸, est donnée aux apprenant·e·s.

³²⁸ Se reporter aux figures 83, 84, 85 et 86 présentées dans le chapitre 8.

Une fois que la définition semble comprise par toutes les étudiant·e·s, nous réalisons deux activités. La première est l'exercice de sensibilisation³²⁹ réalisé à partir d'un extrait du roman *Le Bleu des abeilles* de Laura Alcoba. La seconde activité est une activité élaborée pour dissiper les éventuels doutes qui peuvent subsister entre un terme, comme *voilà* par exemple, marqueur discursif et son correspondant non discursif. Ainsi, lors de cet exercice, les apprenant·e·s doivent déterminer si le terme mis en gras est, dans l'énoncé extrait de notre corpus, un marqueur discursif. Nous réalisons cette activité avec les énoncés suivants :

- « Amusé par le ton solennel d'Ariel, Sammy avait émis un éclat de rire **bref** et bruyant comme un claquement de doigts »³³⁰
- « Il y en a beaucoup, pourtant, qui figurent sur la liste des livres interdits. Mais rien chez eux n'avait pu être considéré comme "subversif". **C'est que** les hommes qui étaient venus fouiller n'avaient pas pensé à regarder derrière le tableau. »³³¹
- « - C'est mon scotch préféré. Vous me direz si vous l'aimez. En fait, ce n'est pas du scotch, mais du rye. »
 - Oui, je sais. Le scotch est anglais, le rye et le bourbon, amerloques.
 - **Voilà**, dis-je, sans relever l'erreur entre l'Écosse et l'Angleterre. »³³²
- « Au fond, si je m'étais défait du cadeau de l'ami mort au bénéfice de l'Étranger, **c'est que** je supportais de plus en plus mal de le sentir sur mes épaules et, par grand froid, de ramener les bords sur la poitrine, les manches ballantes d'un amputé des bras. »³³³
- « Vicente l'avait contemplé en silence : il était tiré à quatre épingles, il avait les lèvres fines et une fine moustache. **Bref**, âgé d'une dizaine ou d'une quinzaine d'années de moins que lui, il lui ressemblait. »³³⁴

Dans les exemples présentés, nous insistons particulièrement sur l'optionalité syntaxique et sémantique des unités employées comme marqueurs discursifs.

La première séance se conclut par une présentation du corpus qui sert de base aux repérages des marqueurs discursifs. Celle-ci commence par un temps d'échange pendant lequel

³²⁹ Activité présentée dans le point précédent.

³³⁰ *Le Ghetto intérieur*, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2019.

³³¹ *Manège : petite histoire argentine*, Laura Alcoba, Gallimard, 2007.

³³² *Les Barricades solitaires*, Carlos Semprún Maura, Belfond, 1983.

³³³ *Le Pas si lent de l'Amour*, Hector Bianciotti, Grasset, 1995.

³³⁴ *Le Ghetto intérieur*, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2019.

nous interrogeons les apprenant·e·s afin de savoir si ceux·celles-ci connaissent déjà des auteur·e·s écrivant en français alors qu'il ne s'agit pas de leur langue première. Lors des deux séances de test, personne ne connaissait de tel·le·s auteur·e·s. À la suite, les œuvres qui composent le corpus sont présentées : *1978* (2009) de Santiago H. Amigorena, *Le Bleu des abeilles* (2013) de Laura Alcoba, *Mes années Cuba* (2004) d'Eduardo Manet et *Le Mort qu'il faut* (2001) de Jorge Semprún.

La seconde séance est introduite par la question suivante : qu'avez-vous pensé des extraits que vous avez lus ? Cette entrée en matière nous offre la possibilité de répondre à des questions de compréhension liées au texte, de rappeler le contenu du corpus et de récolter les retours des apprenant·e·s par rapport à notre corpus. Cependant, lors de ces cours, les étudiant·e·s n'avaient pas particulièrement de questions et ne se sont pas exprimés sur le contenu du corpus.

Le reste de la séance est principalement dédié à l'exploration du corpus. Par groupes de trois à quatre (ou moins, en fonction des personnes présentes), les étudiant·e·s effectuent une relecture du corpus et tentent de repérer les marqueurs discursifs. Cette activité a été réalisée par trois groupes en 2022 et deux groupes en 2023³³⁵.

Une grande partie des marqueurs sont repérés par la plupart des groupes. Certains groupes sont même capables de repérer les associations de marqueurs telles que *mais c'est*³³⁶ *que* ou *non mais*³³⁷. Deux obstacles sont cependant identifiables lors de cet exercice.

Dans un premier temps, nous remarquons qu'un groupe n'a pas eu le temps de terminer ses relevés. Cela implique que, pour certain·e·s apprenant·e·s, le corpus est trop long pour l'exercice demandé.

Dans un second temps, nous observons, dans les relevés de certains groupes, une confusion entre les fonctions de marqueurs discursifs et d'adverbes, comme *malheureusement* et *heureusement*. Nous remarquons également que certaines unités, non optionnelles, sont surlignées comme, par exemple, les prépositions *malgré* et *à cause de* relevées par le groupe 2 (2023).

Ces relevés erronés sont corrigés au moment de la mise en commun, alors que les apprenant·e·s formulent des hypothèses sur les différentes propriétés sémantiques de chaque marqueur repéré. Lors de cette mise en commun, nous précisons certaines caractéristiques liées

³³⁵ Les relevés réalisés dans le cadre de cet atelier sont disponibles en annexes n° 9.7 et 9.8,

³³⁶ « Puis elle penche la tête sur le côté en se baissant un peu pour s'approcher de mon oreille, tandis qu'elle sourit bêtement. Mais c'est qu'elle sourit toutes dents dehors, avec de ces sourires tout débraillés qui sont censés amadouer – j'ai vraiment horreur de ça. » *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013.

³³⁷ « Non, mais c'est quoi cette espèce de lavette ? » *1978*, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009.

aux marqueurs discursifs, notamment l’optionnalité syntaxique mais également le fait que la suppression ne doit entraîner aucune modification dans le sens de la phrase. C’est également le moment où nous précisons que, bien que les incises qui marquent les mises en relief (comme le *lui* dans l’énoncé « La cour était assez grande et le tour que nous on faisait, en courant, en une centaine de secondes, *lui*, il l’a fait, en marchant, en cinq bonnes minutes ») soient optionnelles dans la phrase, elles ne constituent pas des marqueurs discursifs car elles ne permettent pas de relier plusieurs éléments du texte et ne marquent ni la réalisation d’un acte illocutoire, ni une interaction.

Cette séance se conclut par une synthèse sur les principaux marqueurs discursifs employés dans le corpus de l’activité 3 : *ben*, *bref*, *c’est que*, *donc*, *mais* et *voilà* (en présentant également sa variante *voilà que* qui apparaît dans un des textes).

À défaut de pouvoir la réaliser en classe, l’activité d’appropriation est à réaliser, par les apprenant·e·s, en dehors du cours et à déposer sur l’espace MOODLE de l’université Complutense. Lors de cette activité, les apprenant·e·s doivent traduire quelques paragraphes du corpus³³⁸ contenant les marqueurs discursifs vus en cours, du français vers l’espagnol. Les marqueurs n’ayant, dans la majorité des cas, pas de traduction littérale possible, cet exercice permet de vérifier s’ils·elles ont compris le sens de chaque marqueur.

Cette activité n’était pas obligatoire lorsque nous l’avons proposée en 2022 et nous n’avons reçu qu’une seule traduction³³⁹. C’est pour cette raison qu’avec l’accord de l’enseignante, Julia Ori, nous avons rendu cette activité obligatoire en 2023 (en réduisant le nombre d’extraits de trois à quatre) et nous avons reçu cinq traductions³⁴⁰. Les marqueurs à repérer et traduire sont les suivants : *voilà que* (associé à *et*), *mais* (à deux reprises), *bref*, *ben*, *c’est que*, *tout de même* et *voilà*. Voici comment ces marqueurs ont été traduits :

	<i>(et) voilà que</i>	<i>Mais</i> (x2)	<i>bref</i>	<i>ben</i>	<i>c’est que</i>	<i>tout de même</i>	<i>voilà</i>
1 (2022)	<i>(y) justo</i>	<i>pero</i> (x2)	<i>en pocas palabras</i>	<i>pues</i>	<i>es que</i>	<i>no obstante</i>	<i>ya está</i>
1 (2023)	non-traduit	<i>pero</i> (x2)	<i>resumiendo</i>	<i>bueno</i>	non-traduit	non-traduit	<i>ya está</i>

³³⁸ Disponibles en annexe n° 9.9.

³³⁹ Traduction disponible en annexe n° 9.10.

³⁴⁰ Traductions disponibles en annexe n°9.11.

2	(y) <i>encima</i>	<i>pero</i> (x2)	<i>así que</i>	non- traduit	non- traduit	non- traduit	<i>ya está</i>
3	(y) <i>dale</i> <i>que</i>	<i>pero</i> (x2)	<i>resumiendo</i>	<i>bueno</i> <i>pues</i>	non- traduit	non- traduit	<i>hala</i>
4	(y) <i>allá</i> <i>va que</i>	<i>pero</i> (x2)	<i>en pocas</i> <i>palabras</i>	<i>hombre</i> <i>pues</i>	<i>es que</i>	<i>aun así</i>	<i>ya está</i>
5	(y) <i>entonces</i>	<i>pero</i> (x2)	<i>en resumen</i>	<i>pues</i>	<i>es</i> <i>porque</i>	<i>de todos</i> <i>modos</i>	<i>listo</i>

Tableau 10 : Tableau présentant la traduction des marqueurs réalisée par les étudiant·e·s de troisième année de licence en langues modernes de l'université Complutense de Madrid, en 2022 et en 2023

Nous observons, en analysant les différentes productions, que le marqueur *mais*, qui possède deux traductions différentes en espagnol a toujours été traduit par *pero*, ce qui est correct dans ces énoncés. Nous remarquons également que les marqueurs *c'est que* et *tout de même* n'ont pas toujours été traduits. Si nous comprenons l'absence de traduction de *tout de même*, notamment liée au fait que nous n'avons pas abordé ce marqueur en détail pendant le cours, nous sommes surprise de voir que *c'est que* n'a pas toujours été traduit par les apprenant·e·s, alors que c'est un marqueur existant en espagnol. Nous ne savons pas s'il s'agit d'un choix de traduction ou d'un défaut de repérage des marqueurs dans ces énoncés.

Les traductions du marqueur *voilà* sont particulièrement pertinentes. En effet, la différence entre *voilà* et *voilà que* est correctement prise en compte par les étudiant·e·s qui ne proposent pas la même traduction pour ces deux unités. Si l'unité *voilà* est majoritairement traduite par *ya está*, qui convient tout à fait, il n'y a pas de consensus observable sur la traduction de *voilà que*. Personnellement, nous estimons que la traduction la plus fidèle au sens de *voilà que* serait *y encima* qui marquerait l'agacement de la narratrice.

Le sens du marqueur *bref* est très majoritairement présent dans les expressions utilisées, que ce soit *resumiendo*, *en pocas palabras* ou *en resumen* ; *así que*, en revanche, marque, selon nous, une conséquence plutôt qu'une reformulation sous forme de résumé.

Les traductions de *ben* sont intéressantes. Nous remarquons que ce marqueur discursif a parfois été confondu avec *bon* (*bueno*, *bueno pues*) qui n'est pas complètement équivalent. En effet, dans l'énoncé d'origine « ben-vous-de-man-de-rez-à-vo-trema-man-de-vous-en-four-nir-une », le *ben* du locuteur est particulièrement condescendant alors qu'un *bon* viendrait marquer une certaine empathie vis-à-vis de l'interlocuteur. C'est ce que l'on remarque si on compare, en espagnol, l'énoncé « *pues le preguntas a tu madre para que te de otra* » qui

retranscrit le ton hautain du locuteur et l'énoncé « *bueno, pídele a tu madre que te la compre* » dans lequel le locuteur semble faire preuve de compréhension.

De façon générale, cette activité d'appropriation montre que lorsque les marqueurs repérés sont traduits, la traduction respecte globalement le sens des marqueurs en français. Il convient de préciser que cet exercice a été réalisé à la maison et que, par conséquent, nous ne pouvons pas être totalement sûre que la traduction ait été réalisée par sans l'aide d'outils numériques. La meilleure manière de s'assurer que cette activité d'appropriation est bien exécutée uniquement par les apprenant·e·s serait de la proposer en cours, même si cela implique la réduction de la taille des extraits proposés.

En conclusion, lors cette expérience auprès d'apprenant·e·s FLE de niveau B2, plusieurs versions d'un cours pour l'enseignement des marqueurs discursifs ont été mises en place. Alors que dans la première version nous proposons un travail sur la langue informelle, en ne nous concentrant sur les marqueurs discursifs que dans un second temps, nous décidons, dans la deuxième et troisième version du cours, de dédier toute notre séance à l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs. Nous sommes convaincue que cette modification de l'objectif principal de notre cours permet une meilleure connaissance des marqueurs discursifs. Il conviendrait éventuellement, en fonction des groupes, de réduire la taille du corpus proposé pour l'exploration. Presque tous les groupes ont eu le temps de réaliser tous leurs relevés pendant le cours, mais pas tous. La modification que nous réaliserions, lors d'une prochaine version, serait de supprimer les deux derniers extraits, ceux de Manet et de Semprún pour laisser un peu plus de temps aux groupes qui en ont besoin et pour réaliser l'activité d'appropriation en classe.

Ce cours constitue ainsi une base pour un enseignement des marqueurs discursifs auprès d'un public FLE et peut tout à fait être adapté à d'autres niveaux. Il est possible de suivre ce modèle à partir d'activités de sensibilisation, d'observation/repérage et d'appropriation pour des groupes de niveaux A2 ou B1 en choisissant des extraits beaucoup plus courts et adaptés à leur niveau de langue.

3.9.2. Enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs au cours de projets

Dans l'approche communicative, préconisée avant l'approche actionnelle, on remarque

un décalage entre situation et agir d'apprentissage, d'une part, situation et agir d'usage, d'autre part : on se propose en effet de former les apprenants à échanger plus tard en langue étrangère dans la société étrangère avec des étrangers, alors qu'ils sont, en situation d'apprentissage scolaire, dans leur pays et entre natifs de leur langue maternelle (Puren, 2014 : 30).

La perspective actionnelle, de son côté, vise à favoriser « une homologie naturelle entre les deux situations et les deux agir » (*ibid.*) en proposant aux apprenant·e·s d'accomplir des tâches.

Nous nous intéressons, dans cette nouvelle partie, à l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs au sein de deux projets qui permettent aux apprenant·e·s d'accomplir des tâches concrètes. Le premier projet est un Fleckathon (Ramella et Pineda, 2019), une formation à distance à destination de professionnel·le·s du FLE, tandis que le second est un projet d'enseignement par les pairs.

A. FLECKATHON : formation d'enseignant·e·s FLE à la création d'Escape Games pédagogiques

Le premier projet auquel nous participons en tant que formatrice s'intitule « Concevoir un Escape Game Pédagogique pour la classe de FLE : formation FLEscape ». Cette formation est organisée par le projet FLEscape, un projet qui favorise la création d'Escape Game pédagogiques dans le milieu universitaire (Ramella *et al.*, 2023), et plus particulièrement par Dolly Ramella, ingénieure pédagogique du projet en collaboration avec l'ambassade de France en Argentine et l'Institut Français.

Comme le titre l'indique, l'objectif de la formation est la conception d'un Escape Game pédagogique pour des apprenant·e·s FLE. Elle se déroule du 16 octobre au 25 novembre 2021, totalement à distance et s'adresse aux formateur·trice·s, enseignant·e·s ou futur·e·s

enseignant·e·s de FLE du monde entier. Les participant·e·s sont surtout des professionnel·le·s basé·e·s en Argentine, au Mexique et en Espagne.

Lors de cette formation, les participant·e·s doivent, au cours de cinq ateliers³⁴¹ d'une durée d'une heure et demie à deux heures, créer des énigmes pédagogiques numériques et préparer leur espace de jeu sur la plateforme GatherTown :



Figure 113 : Capture d'écran de la salle d'Escape Game créée pendant la formation FLEscape en collaboration avec l'Institut Français et l'ambassade de France en Argentine

Le premier atelier de cette formation est consacré au test des prototypes d'Escape Game en ligne créés par des étudiant·e·s du Master Didactique des Langues de l'université Rennes 2.

Le deuxième atelier est une présentation du travail à réaliser pendant cette formation et le troisième, dans lequel nous sommes intervenue en tant que formatrice, a pour objectif de former les participant·e·s à la didactique de la littérature. Le projet étant réalisé en collaboration avec plusieurs institutions d'Argentine nous présentons une didactisation des romans de trois auteur·e·s d'origine argentine : Laura Alcoba, Santiago H. Amigorena et Hector Bianciotti. Nous intervenons également en tant que formatrice pour la didactisation d'un point linguistique précis : les marqueurs discursifs. Cet atelier, d'une durée d'une heure et demie, se divise en deux temps : une présentation de 45 minutes et un temps d'échange et de travail en groupe, sur le projet d'Escape Game, de 45 minutes.

³⁴¹ Programme disponible en annexe n°9.12.

Lors de la présentation, la didactique de la littérature est introduite à partir d'une citation de Daunay :

On retrouve naturellement, au sein des travaux en didactique, les questions constantes que pose la réflexion sur les raisons d'être de l'enseignement de la littérature, au premier rang desquelles se place la réflexion sur la valeur patrimoniale des textes et de la langue à transmettre, inséparable de la question de la dimension nationale du corpus des œuvres littéraires, qu'il s'agisse par exemple de la prise en compte de la littérature nationale négligée (comme au Québec : cf. Lebrun & Roy, 1999) ou de l'ouverture à d'autres littératures que la littérature nationale, particulièrement francophones (cf. Itinéraires et contacts de cultures, 1982, n° 2) ou en langue étrangère (pour une réflexion récente, cf. Sivadier, 2005 ; Bishop & Ulma, 2006). » (2007 : 165).

Cette citation elle montre le lien entre la valeur patrimoniale d'un texte, c'est-à-dire sa valeur de témoignage culturel, et la langue à transmettre. Comme le montre notre corpus, nous sommes convaincue qu'un travail à partir d'un corpus qui fait écho aux parcours des apprenant·e·s peut être une source de motivation. L'introduction est suivie par une présentation des trois auteur·e·s de notre corpus.

La création des énigmes pédagogiques étant soumise à une seule obligation, l'utilisation d'extraits littéraires pour leur conception, nous mettons à disposition des participant·e·s un corpus d'extraits d'œuvres issues de notre propre corpus de recherche. Étant donné que toute la formation est réalisée à distance et qu'elle regroupe des participant·e·s du monde entier, il est impossible, pour nous, de partager le corpus d'extraits³⁴² sur un espace de travail sécurisé de type ENT. Pour qu'il ne soit pas accessible à tout public nous mettons en ligne le document (d'une dizaine de pages) sur la plateforme sécurisée ShareDocs, proposée par Huma-Num et nous le protégeons par un mot de passe. Les thèmes abordés dans le corpus sont la langue française, l'exil, le sentiment d'étrangeté et l'arrivée en France.

Du côté linguistique, aucun point de langue n'est obligatoire pour la conception des énigmes. Nous proposons alors aux participant·e·s, avant d'entrer plus en détails sur la notion de marqueur discursif, un exemple d'énigme à partir d'un extrait de notre corpus :

³⁴² Un extrait du corpus est disponible en annexe n°9.13.

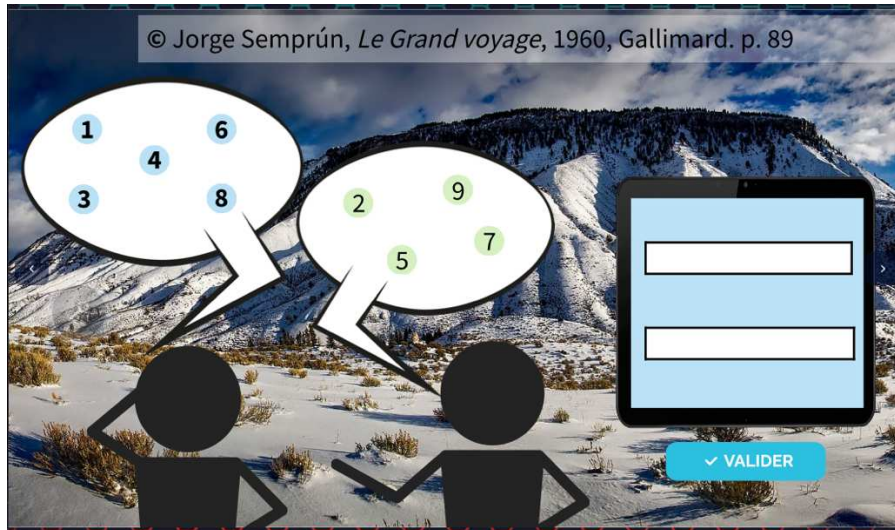


Figure 114 : Diapositive présentant l'énigme sur les expressions (1) – formation FLEscape

Dans cette énigme, les joueur·se·s passent la souris sur les numéros (dans l'ordre) pour faire apparaître l'échange entre les deux personnages,



Figure 115 : Diapositive présentant l'énigme sur les expressions (2) – formation FLEscape

jusqu'à ce qu'ils·elles arrivent au numéro 7 et qu'ils·elles lisent ce message :

Au fond, c'est une histoire idiote. Une histoire comme ça, sans _____ ni _____.

Figure 116 : Énoncé à compléter

Les joueur·se·s doivent alors indiquer quels sont, selon eux·elles, les termes manquants dans cet énoncé. S'ils·elles trouvent la réponse, l'énigme est validée (figure 117), si ce n'est pas le cas, ils·elles sont invité·e·s à recommencer.



Figure 117 : Diapositive présentant l'énigme sur les expressions (3) – formation FLEscape

De notre côté, nous souhaitons qu'au minimum une des énigmes de l'Escape Game créées par les participants soit en lien avec les marqueurs discursifs. Cette notion est alors présentée aux professionnel·le·s de l'enseignement du FLE :



Figure 118 : Diapositive présentant la définition des marqueurs discursifs - formation FLEscape

Cette définition est complétée par un nouvel exemple d'énigme dont l'objectif est de replacer, différentes unités, dont des marqueurs discursifs, dans les énoncés correspondants.

Dans cette énigme, conçue à partir de l'extrait d'Alcoba utilisé pour nos activités de sensibilisation, les mots extraits du texte, dont les marqueurs discursifs et connecteurs textuels, sont placés en dessous de celui-ci et doivent être déposés au bon endroit en utilisant la fonction « glisser/déposer ».

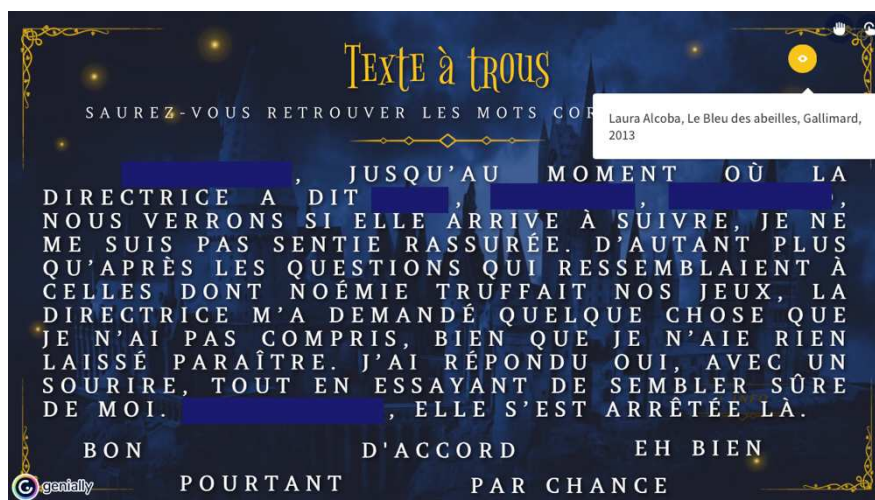


Figure 119 : Énigme formation FLEscape

Cette activité possède deux objectifs pédagogiques. Le premier est de montrer aux apprenant·e·s que le texte reste correct malgré la suppression de certains mots, et le second consiste à susciter une réflexion sur les termes et leur sens. Une fois que tous les termes sont placés au bon endroit, une image vient valider l'énigme.



Figure 120 : Énigme formation FLEscape validée

Lors de cette formation, nous insistons sur le caractère ludique des énigmes mais nous précisons également aux participant·e·s que leur présentation doit être soignée. Dans l'activité du texte à trous, nous utilisons volontairement une police, une image de fond et des couleurs qui font penser à l'univers du film *Harry Potter*. Cela s'explique par le fait qu'une composante importante, dans les Escape Games pédagogiques, est le degré d'immersion proposé aux apprenant·e·s qui deviennent des joueur·se·s. Ils·elles sont invité·e·s à dépasser le cadre du cours de langue pour se laisser emporter par l'univers créé par les concepteur·trice·s de l'Escape Game.

Puren, cité plus haut, met en avant, dans l'approche communicative, un décalage entre la situation d'apprentissage et la situation d'usage, en relevant notamment le fait que les apprenant·e·s restent en situation d'apprentissage scolaire. Nous remarquons que, même si l'approche actionnelle entend remédier à ce décalage en proposant un travail basé sur des tâches concrètes, « l'évasion » de l'apprenant·e de son contexte scolaire reste un objectif difficile à atteindre. Or, la mise en place d'un Escape Game pédagogique, qui constitue un serious game (Duée et Martin, 2021), permet à l'apprenant·e de sortir du cadre scolaire pour se retrouver immergé dans un cadre différent. Selon Duée et Martin, les technologies virtuelles sont compatibles avec la perspective actionnelle et favorisent même la tâche comme le montre ce schéma :

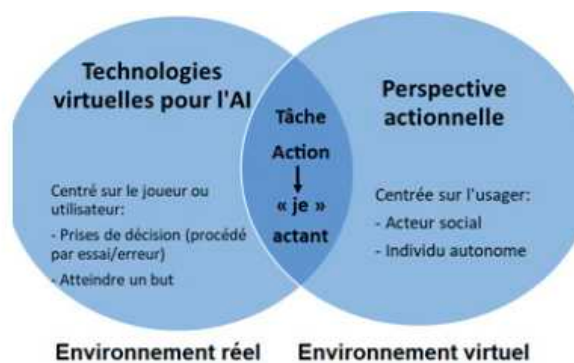


Figure 121 : « Lien entre les technologies virtuelles pour l'apprentissage immersif et perspective actionnelle » (Duée et Martin, 2021 : 186)

Cet apprentissage immersif permet aux apprenant·e·s d'être « introduits dans un univers graphique qui va contextualiser la ou les missions à accomplir, la ou les buts à atteindre » (Duée et Martin, 2021 : 187). Ces technologies constituent ainsi « une alternative parfaite pour l'enseignant » (*ibid.*).

De plus, la digitalisation des Escape Games et le fait que ceux-ci puissent désormais se réaliser totalement à distance, sur des plateformes comme GatherTown ou WorkAdventure, permet aux apprenant·e·s d'être en contact avec des apprenant·e·s du monde entier, qui potentiellement ne partagent pas la même langue maternelle.

Dans le cadre de la formation FLEscape, les participant·e·s, qui ne partagent pas la même langue première, doivent s'interroger sur cette notion d'immersion. Ils·elles se consacrent alors à la scénarisation de l'Escape Game et à la conception des énigmes.

Les participant·e·s ont proposé, à la fin de la formation, un Escape Game intitulé *Projet Saint-Exupéry* dans lequel une partie d'un groupe de touristes se retrouve emprisonnée dans le château de San Carlos, en Argentine, par un fantôme qui se fait passer pour Saint-Exupéry. Les joueur·euse·s doivent alors résoudre quatre énigmes pour libérer le reste du groupe et pouvoir s'enfuir. Parmi les quatre énigmes proposées par les participant·e·s, deux sont conçues à partir de notre corpus : une énigme sur le lexique des émotions à partir des extraits d'Amigorena et une énigme sur les déictiques dans un extrait du roman *Le Bleu des abeilles* d'Alcoba.

Si nous avons pu aborder la notion de marqueur discursif avec ce public de professionnel·le·s et réfléchir, de notre côté à une manière de ludifier l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs, les participant·e·s n'ont pas souhaité proposer d'énigme portant sur ce point linguistique. Cela s'explique principalement par le fait que ces personnes choisissent, dès le début de la formation, des points linguistiques qu'ils·elles travaillent déjà en classe avec leurs apprenant·e·s et que ce sont ces points qu'ils·elles didactisent sous forme d'énigme. Nous jugeons cependant satisfaisant que certains extraits de notre corpus soient utilisés pour cette didactisation. Nous estimons également que la ludification de contenu pédagogique permet de créer un environnement motivant pour l'apprenant·e tout en favorisant une approche actionnelle. Nous souhaitons ainsi continuer à proposer une manière de didactiser les marqueurs discursifs dans des projets favorisant l'immersion des apprenant·e·s.

B. Défi Environnemental Virtuel (DEV) : enseignement par les pairs

La seconde expérience d'enseignement par projet a lieu pendant le projet DEV (Défi Environnemental Virtuel). Il s'agit d'un dispositif mis en place par Christine Evain, professeure des universités de Rennes 2, réalisé en FLE mais également en Anglais Langue Étrangère (VEC project) et mêlant un enseignement (virtuel) par les pairs ainsi qu'une expérience de Challenge

Based Learning. Selon Evain *et al.*, « while VEs [Virtual Exchanges] allow students to interact from a distance and work actively with peers, Challenge-Based Learning (CBL) also encourages students to work together in collaboration³⁴³ » (2023 : 61).

Pendant ce projet, des étudiant·e·s du Master Didactique des langues de Rennes 2 deviennent les *coachs* d'apprenant·e·s internationaux·ales. La première édition FLE, à laquelle nous participons, se déroule de janvier à avril 2022 et regroupe des étudiant·e·s de l'université de Rhodes Island et du lycée Saint-Georges, de Rhodes Island également, aux États-Unis, et des étudiant·e·s de l'université Complutense de Madrid. Pour participer à ce projet, les étudiant·e·s internationaux·les doivent posséder un niveau de français allant de B1 à B2 même s'il s'avère qu'un des groupes possède plutôt un niveau A2, ce que nous remarquons lors de la première semaine du défi.

Le challenge de ce projet est le suivant : chaque équipe internationale, coachée par un groupe d'étudiant·e·s de l'université Rennes 2, propose un projet pour favoriser le développement durable dans son établissement. L'objectif principal est donc la sensibilisation des étudiant·e·s aux problèmes complexes liés à l'environnement. Les projets sont présentés en trois phrases : un exposé réalisé devant un jury (qui constitue le quart de finale), une vidéo de trois minutes publiée sur Youtube (demi-finale) et un exposé de type Ted Talk (finale).

Pour cela, les étudiant·e·s de première année du Master Didactique des langues proposent à leur groupe des idées de projets, mais également des activités pour l'enseignement des marqueurs discursifs qui seront utilisés à l'oral, au moment de la présentation du projet.

Afin que la notion de marqueur discursif soit comprise et acquise par tous les *coachs*, une séance de présentation de la notion a lieu en amont du projet. Comme pour la formation des stagiaire Orange, nous présentons aux *coachs*, des étudiant·e·s natif·ve·s et non-natif·ve·s de première année de Master, la notion de marqueur discursifs³⁴⁴.

Nous commençons par expliquer aux étudiant·e·s comment s'organisent les séances de coaching qu'ils·elles doivent assurer :

³⁴³ Alors que les échanges virtuels permettent aux étudiant·e·s d'interagir à distance et de travailler activement avec leurs pairs, l'apprentissage par défi encourage également les étudiant·e·s à travailler en collaboration. (traduit par nos soins)


³⁴⁴ Nous proposons une fiche pédagogique de la présentation en annexe n°9.14.

DÉFI ENVIRONNEMENTAL VIRTUEL

01. Introduction DEV

Projet de coaching autour d'un thème principal :
l'environnement !

<p>0-30 minutes :</p> <p>Travail sur un point linguistique en particulier : LES MARQUEURS DISCURSIFS à partir de vidéos abordant les thèmes de l'environnement, du développement durable...</p> <p>"Référente" partie linguistique : Clara DESTAIS</p>	<p>30-60 minutes :</p> <p>Séance de coaching avec VOTRE équipe. Mise en place d'un projet lié au développement durable et créations de ressources pour présenter ledit projet.</p> <p>"Référent-e-s" partie coaching : Super Coachs ALE</p>
--	---



genially

Figure 122 : Diapositive présentant le projet DEV

Comme nous pouvons le voir sur la figure ci-dessus, les *coachs* de Rennes 2 doivent organiser leurs séances d'une heure en deux parties. Dans un premier temps ils animent une activité à propos des marqueurs discursifs avant de passer à la partie coaching.

La présentation des marqueurs discursifs, pour ce groupe, s'organise de la même manière que la présentation réalisée auprès des stagiaires de la formation Orange : nous commençons par montrer la pluralité des termes associés à la notion avant d'en donner une définition. Celle-ci est ensuite complétée par la liste de critères donnée dans le chapitre précédent (figure 87) et les différents énoncés présentant les marqueurs *bref*, *mais* et *voilà* et leurs correspondants non-discursifs.

Dans la partie concernant la didactisation des marqueurs discursifs, trois types d'activités pour assurer un enseignement-apprentissage de ce fait de langue sont présentés aux futur·e·s *coachs* : des activités de sensibilisation, de repérage et d'appropriation :

Didactisation des marqueurs discursifs

Exemples d'activités didactiques

01
J.Delahaie

Sensibiliser les apprenant·e·s à l'importance des marqueurs en leur présentant deux textes : un, original, avec marqueurs et un autre, modifié, sans marqueurs.

02
T.Tran et J.Delahaie

Proposer aux enseignant·e·s de mettre à disposition des étudiant·e·s différents énoncés et par une observation minutieuse, essayer de définir ensemble les propriétés sémantiques des différents marqueurs présents.



03
J.Delahaie

Le jeu de rôle - après l'exercice d'observation, place à la pratique !
Exemple donné : celui d'une agence de voyage. Les apprenant·e·s sont invités à utiliser les marqueurs discursifs, au cours d'un entretien, pour marquer leur approbation.

OBSERVATION

∇

REPÉRAGE

∇

HYPOTHÈSES

genially

Figure 123 : Diapositive présentant les exemples d'activités didactiques pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs - projet DEV

L'exposé se termine par une présentation des ressources sur lesquelles fonder leur enseignement des marqueurs discursifs. En effet, si dans notre présentation nous utilisons notre propre corpus pour illustrer le fonctionnement des marqueurs discursifs, les étudiant·e·s doivent se baser sur des vidéos tirées du MOOC *Éducation à l'environnement et au développement durable*³⁴⁵ et disponibles sur Youtube.

Notre rôle, auprès des *coachs*, devient alors un rôle de tutrice en encadrant leur propre didactisation des marqueurs discursifs. Pour cela nous envoyons à chaque groupe, en amont de leur intervention, une fiche³⁴⁶ récapitulant :

- l'organisation de la semaine pendant laquelle les étudiant·e·s interviennent en indiquant clairement le nom des étudiant·e·s, la date et l'heure à laquelle ils·elles doivent assurer leur cours sur les marqueurs discursifs ;
- le déroulement de la séance : 30 minutes de séance pédagogique pendant lesquelles les 10 premières minutes sont consacrées à un travail de compréhension orale à partir d'un extrait vidéo et les 20 minutes suivantes à une activité sur les marqueurs discursifs ;
- une transcription de l'extrait vidéo ;
- une présentation du marqueur analysé.

³⁴⁵ <https://www.uved.fr/mooc-eedd>

³⁴⁶ Un exemple de fiche, envoyé au groupe qui intervenait lors de la deuxième semaine du projet est disponible en annexe n°9.15.

Cette fiche n'est pas envoyée au premier groupe qui, devant assurer son cours rapidement, ne dispose pas du même temps de préparation que les autres groupes. La préparation et la conception de leur séance pédagogique sont encadrées par nos soins, du début à la fin. La première séance assurée par ce groupe ne se déroule cependant pas comme prévu, ce qui génère quelques craintes du côté d'une des enseignantes. Celle-ci nous indique, par mail, que le niveau linguistique des vidéos, mais également celui de la langue employée par les étudiant·e·s chargé·e·s de cette séance ne sont pas adaptés au niveau de ce groupe. Elle signale également quelques compétences comportementales à améliorer de la part des étudiant·e·s rennais. Un autre point sur lequel insiste cette enseignante, et qui nous intéresse tout particulièrement ici, concerne les marqueurs discursifs :

- Pour finir, mais je suis sûre que ça ira mieux au fur et à mesure des séances, ce premier cours était très chargé en métalangage auquel mes apprenants ne sont pas du tout habitués. Et je leur ai demandé après la séance de m'expliquer en anglais très simple ce qu'est un marqueur discursif, aucun n'y est arrivé parce qu'ils n'ont pas compris ce que l'on a fait ce matin. [...] Je n'introduis que peu de métalangage dans mes cours de FLE (depuis 20 ans) : juste les fonctions grammaticales de base, et quelques mots simples comme "connecteurs". Je ne sais pas à quel point tout ce métalangage est nécessaire ou même efficace au lycée.

Ce message marque une prise de conscience : certain·e·s des *coachs* ne maîtrisent finalement pas assez la notion de marqueur discursif pour pouvoir l'enseigner de manière efficace. Si, lors de nos séances de tutorat, les activités conçues en groupe semblent claires pour tout le monde, au moment de donner le cours, certain·e·s étudiant·e·s ne sont pas en mesure d'expliquer la notion à leurs apprenant·e·s. En réalité, nous observons qu'il est compliqué, pour quelques étudiant·e·s de Master, de faire la distinction entre les savoirs « savants », ceux qui leur sont transmis en cours à partir de théories linguistiques et qui sont donnés pour alimenter leur culture de futur·e·s enseignant·e·s, et le savoir qu'ils·elles doivent effectivement enseigner à leurs apprenant·e·s. Nous constatons également, du côté des enseignant·e·s, une certaine réticence face à l'utilisation du métalangage et plus précisément celle du terme « marqueurs discursifs ». Dans ce cas précis, l'enseignante nous indique qu'elle fait le choix de ne pas employer de métalangage et de n'introduire que « quelques mots simples comme "connecteurs" ».

Une autre enseignante nous fait part de ses doutes sur l'organisation des séances du projet. Elle s'interroge, dans un premier temps, sur la pertinence des vidéos proposées ainsi que sur celle d'aborder un point linguistique comme les marqueurs discursifs :

Au-delà du choix de la vidéo, ce qui me tracasse un peu c'est la question du lien entre la vidéo et la leçon sur les marqueurs discursifs d'un côté et la discussion sur les problèmes environnementaux sur le campus universitaire et la conception du projet DEV de l'autre. [...] De même, sur le plan discursif, apprendre des expressions utiles à l'argumentation et les pratiquer dans le cadre d'une discussion sur les problèmes sur les campus universitaires irait plus dans le sens du projet que l'apprentissage des marqueurs discursifs qui changent de sens selon le contexte (ce qui demande une compétence linguistique assez avancée pour comprendre).

Nos séances de tutorat, ainsi que les activités proposées par les étudiant·e·s de Rennes 2 sont adaptées à la suite de la réception de ces deux mails. Il n'y a que le groupe 2 qui ne peut pas modifier sa séance, celle-ci étant déjà prête, et qui propose donc aux apprenant·e·s une activité sur les marqueurs *voilà* et *quoi*³⁴⁷. Cette activité, bien qu'elle comporte toujours le métalangage associé au marqueurs discursifs, s'avère tout de même accessible pour les apprenant·e·s. Cela montre alors que le métalangage ne constitue pas un obstacle en soi pour ce public.

Deux modifications majeures sont effectuées pour répondre aux demandes exprimées par les enseignantes. Dans un premier temps, des extraits littéraires issus de notre corpus sont introduits dans les séances pédagogiques. En effet un des romans de Santiago H. Amigorena, intitulé *Mes derniers mots*³⁴⁸, évoque les derniers jours de l'espèce humaine après que celle-ci a totalement détruit la planète. De nombreux extraits de cet ouvrage font écho aux thèmes abordés dans les vidéos du MOOC et sont linguistiquement plus accessibles pour les apprenant·e·s. Cette accessibilité est également renforcée par le fait que les *coachs* proposent, à partir de ce moment-là, un support écrit à leurs groupes.

La seconde modification concerne l'utilisation du terme *marqueur discursif* qui est remplacé, à la demande des enseignantes, par le terme *connecteur* ou encore par l'expression *petits mots de l'oral*. Ceci montre que pour ces enseignantes plutôt que d'utiliser un métalangage de leur point de vue inadapté, il vaut mieux adopter « un “langage paragrammatical” (selon l'expression de Germain et Seguin (1998)). » (Chiss et David, 2011 : ajouter paragraphe). Mais ceci, qui est certainement vrai avec des enfants, l'est sans doute moins avec des apprenant·e·s adultes, d'autant que « connecteur » est ici en l'occurrence erroné. De plus, nous demandons aux étudiant·e·s de faire en sorte que l'objectif linguistique lié au marqueur discursif serve un objectif communicatif comme l'introduction d'un exemple

³⁴⁷ Activité disponible en annexe n°9.16.

³⁴⁸ *Mes derniers mots*, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2015

ou la reformulation. L'objectif étant non seulement de découvrir, comprendre l'utilisation des marqueurs discursifs mais de les utiliser.

Ainsi, un des groupes de *coachs* qui se concentre sur le thème de la surpopulation propose après l'activité de compréhension orale de montrer aux apprenant·e·s comment reformuler leurs propos avec l'utilisation de marqueurs comme *c'est-à-dire*, *enfin* et *en fait*. Voici comment ceux-ci sont présentés aux apprenant·e·s :



Figure 124 : Diapositive présentant deux types de reformulation créée par des étudiant·e·s de l'université Rennes 2 - Projet DEV

Après avoir montré des exemples d'emploi en contexte (à partir de la vidéo et à partir de l'extrait littéraire), ces étudiant·e·s demandent aux apprenant·e·s de compléter trois phrases pour réutiliser les trois marqueurs présentés :

Pour résumer :

Quel mot pourrait-on employer dans ces phrases ?

À ce propos là on parle facilement _____ souvent d'équation de l'environnement ...

Pour un certain nombre de gens le facteur le plus important c'est la population, donc la croissance de la population, pour d'autre c'est ce niveau de consommation par tête, _____ ce qui est important de voir c'est que cette association entre les évènement est multiplicative

Si pour réduire la croissance de la population on améliore _____ on accroît le niveau de consommation on peut avoir un effet démographique moindre.

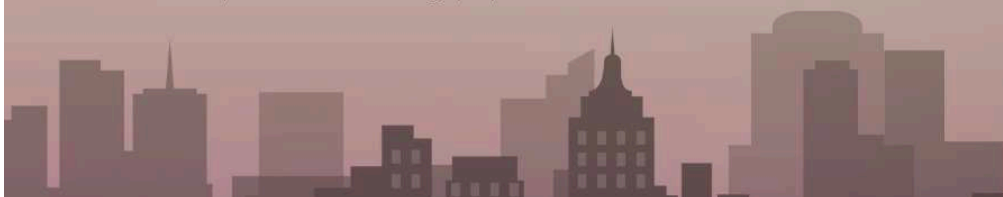


Figure 125 : Activité réalisée par des étudiant·e·s de l'université Rennes 2 - Projet DEV

Cette activité ne peut malheureusement pas être mise en place, les deux enseignantes de Rhode Island ayant demandé entre temps que le sujet des marqueurs discursifs ne fasse plus partie des objectifs des cours, même si le métalangage est supprimé. L'activité consacrée aux marqueurs discursifs doit donc être remplacée par une question ouverte pour lancer une discussion et faire prendre la parole à aux apprenant·e·s. Les étudiant·e·s ayant conçu l'activité sur la reformulation sont alors contraint·e·s d'adapter leur séance. Ils·elles remplacent les diapositives présentées ci-dessus par deux questions accompagnées, sur une slide annexe, de quelques éléments de réponses :

DISCUSSION 1. QUELS-SONT LES RISQUES DE LA SURPOPULATION ?

2. COMMENT POURRAIT-ON REMÉDIER À CE PROBLÈME ?

A world map in a light yellow color is overlaid on a silhouette of a city skyline. The map shows the continents, and the skyline is composed of various building shapes. The background is a light, hazy color.

Figure 126 : Discussion proposée par des étudiant·e·s de l'université Rennes 2 - projet DEV

Dans ce projet, l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs implique plusieurs acteur·rice·s. En tant qu'enseignante, nous transmettons nos savoirs aux étudiant·e·s de Rennes 2 qui sont alors nos apprenant·e·s. En deux heures ces dernier·ère·s acquièrent des connaissances suffisantes sur cette notion pour être en mesure de l'enseigner, à leur tour à des apprenant·e·s internationaux·ales. Cependant, alors qu'une grande majorité des étudiant·e·s de Rennes 2 possèdent les connaissances suffisantes sur le sujet pour créer de courtes activités pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs pour leurs pairs, ceux·celles-ci n'ont finalement pas l'occasion, dans ce projet, de les mettre en pratique. Ce résultat s'explique assez facilement. En effet, les groupes d'apprenant·e·s possédant des niveaux trop différents, de A2 à B2, il est impossible de proposer des activités qui s'adaptent à tous les groupes. De plus, les souhaits des enseignantes, qui réalisent ce projet sur leurs heures de cours, en prenant du temps sur leur programme d'enseignement, sont prioritaires. Lors de cette édition, le souhait formulé par les enseignantes est de mettre l'accent sur la prise de parole ce qui n'est pas particulièrement favorisé par des activités proposées par nos étudiant·e·s. En outre, il s'avère que l'objectif principal de ce projet, pour les apprenant·e·s, est la mise en place d'un projet écoresponsable, une tâche qui leur demande beaucoup de temps et qu'ils considèrent prioritaire. Les 20 minutes accordées aux marqueurs discursifs ne sont finalement pas assez longues pour être bénéfiques aux apprenant·e·s et en même temps trop longues par rapport au temps dont ils disposent pour la préparation de leur projet. Les temps d'échanges proposés pour remplacer ces activités ont, eux, le bénéfice de donner des idées aux apprenant·e·s pour leur projet.

Ces expériences mettent en évidence les obstacles associés à l'intégration des marqueurs discursifs dans un projet pédagogique. Tout d'abord, nous constatons un intérêt mitigé de la part des professionnel·le·s du FLE pour cette notion, aussi bien dans le cadre du projet FLEscape que du projet DEV. Cette réticence peut s'expliquer par le fait que les marqueurs discursifs constituent encore une notion complexe, qui peut parfois sembler abstraite mais également que l'enseignement-apprentissage d'un tel point de langue relève un double défi. Premièrement, nous remarquons, lorsque l'on s'intéresse à cette notion, que nous nous confrontons à une transposition qui doit être complètement réalisée par l'enseignant·e : il n'existe aucun cours « clé en main » pour l'enseignement des marqueurs discursifs, que ce soit sur internet ou dans les manuels de FLE. De plus, lors de projets, il est nécessaire de s'adapter au contexte et cela implique de s'adapter aux demandes et aux besoins des autres enseignant·e·s impliqué·e·s. Ces projets reposent totalement sur un travail collaboratif entre les différentes

parties. Un troisième défi est observable dans le cas du projet DEV et il s'agit de celui d'être en mesure de faire la distinction entre les savoirs savants (qui sont donnés dans le cadre d'un cours à partir de citations théoriques et qui viennent enrichir la culture de l'enseignant·e), et le savoir à transmettre à ses apprenant·e·s.

De plus, nous remarquons que dans le cadre de nos expériences, l'accent est mis sur la réalisation de tâches concrètes : la conception d'un Escape Game ou la présentation d'un projet écoresponsable. Ainsi, demander à des participant·e·s ou à des apprenant·e·s de se concentrer sur ce type de tâche et sur un point linguistique encore peu abordé comme celui des marqueurs discursifs semble, pour le moment, difficilement réalisable.

En revanche, nos analyses montrent que lorsqu'ils sont enseignés dans le cadre de cours dédiés, les apprenant·e·s et les professionnel·le·s du FLE comprennent rapidement le fonctionnement des marqueurs discursifs. Par conséquent, une approche possible pour surmonter ces obstacles serait d'envisager l'intégration des marqueurs discursifs dans un projet impliquant des participant·e·s déjà familiarisé·e·s avec cette notion. Cela pourrait être réalisé en proposant un cours préliminaire sur les marqueurs discursifs, offrant ainsi une base solide de compréhension avant d'utiliser les connaissances acquises dans un contexte particulier : une tâche demandant le réinvestissement oral et/ou écrit de la notion.

Chapitre 10 : Évaluation de nos expérimentations pédagogiques pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs

Les études didactiques s'accordent sur la pertinence de l'apprentissage des marqueurs discursifs pour le public FLE, tant du point de vue de la compréhension que de la production. En effet, la capacité d'un·e apprenant·e à identifier et à comprendre les marqueurs discursifs dans un énoncé lui permet d'accéder à une partie implicite du discours de son·sa interlocuteur·rice. En outre, la maîtrise des différents marqueurs discursifs et de leurs valeurs en contexte permet aux apprenant·e·s de savoir quand et comment les utiliser, enrichissant ainsi leur répertoire linguistique et favorisant un discours plus fluide et organisé. Il convient de préciser que l'utilisation de ces marqueurs, notamment à l'oral, est associée à une langue quotidienne et plus informelle que celle apprise en classe, ce qui permet à l'apprenant·e, lors de sa prise de parole, de produire des énoncés qui se rapprochent davantage de ceux d'un·e locuteur·rice natif·ve.

Alors que le chapitre 9 montre qu'il est possible d'enseigner les marqueurs discursifs comme tout autre point de langue, et cela malgré l'absence de contenu « prêt-à-l'emploi » et d'exercices déjà didactisés dans les manuels de FLE, il nous montre également une certaine méfiance de la part des professionnel·le·s vis-à-vis de la nécessité d'enseigner ces unités. Les deux expériences d'enseignement par projet révèlent d'ailleurs que les marqueurs discursifs ne constituent pas une priorité pour les enseignants·e·s et les formateur·rice·s FLE. Ces premiers constats se basent essentiellement sur les retours reçus lors des cours ou bien lors d'échanges de mail. Or nous souhaitons évaluer la pertinence de nos expériences en interrogeant toutes les personnes impliquées : apprenant·e·s, étudiant·e·s et professionnel·le·s.

Pour cela, nous avons mis en place un système d'enquêtes que nous présentons dans une première partie. Nous expliquons ainsi les choix méthodologiques réalisés pour recueillir les retours des différent·e·s acteur·rice·s de ces expériences. Dans une seconde partie, nous rendons compte des résultats obtenus, une étape déterminante pour évaluer l'efficacité de nos expériences pédagogiques.

3.10.1. Conception d'un système d'enquêtes

Afin de procéder à l'évaluation et à l'analyse de l'impact du contenu pédagogique conçu et proposé pendant notre thèse, nous mettons en place un système d'enquêtes. Cette collecte de données commence en amont de la thèse, au printemps 2020 et se termine en mars 2023.

Les différentes enquêtes sont réalisées à partir de deux outils de création d'enquêtes en ligne : Google Forms et LimeSurvey. Leur utilisation présente plusieurs avantages pour notre étude :

- une facilité de diffusion de nos questionnaires qui sont envoyés aux participant·e·s sous forme de liens ;
- une collecte automatique des données, accompagnée d'une génération automatique des graphiques et statistiques pour l'interprétation des résultats ;
- une personnalisation des questionnaires en choisissant, entre autres, le texte de présentation de l'enquête, les types de questions posées, le texte de celles-ci, les propositions de réponses...

Cependant, même si deux de nos enquêtes sont réalisées à partir de Google Forms (à défaut d'avoir accès, au moment de leur création, à la plateforme LimeSurvey), nous favorisons toujours, lorsque c'est possible l'utilisation de LimeSurvey. Ce choix s'explique par plusieurs raisons, la première étant que nous avons un accès institutionnel à la plateforme LimeSurvey grâce à notre compte professionnel Rennes 2. Ensuite, LimeSurvey possède l'avantage de laisser au·à la concepteur·trice un certain contrôle des données récoltées par le logiciel :

Avertissement : veuillez lire ceci attentivement avant de continuer !

Vous ne devriez activer un questionnaire que si vous êtes absolument certain que la configuration de votre questionnaire est terminée et n'aura pas besoin d'être modifiée.

Une fois le questionnaire activé, vous ne pourrez plus :

- Ajouter ou supprimer des groupes
- Ajouter ou supprimer des questions
- Ajouter ou supprimer des sous-questions ou changer leurs codes

Les paramètres suivants ne peuvent être modifiés quand le questionnaire est actif.

Veuillez vérifier ces paramètres maintenant :

Réponses anonymisées ?	<input type="text" value="Non"/>	Réponses datées ?	<input type="text" value="Non"/>
Sauvegarder l'adresse IP ?	<input type="text" value="Non"/>	Sauvegarder l'URL de provenance ?	<input type="text" value="Non"/>
Sauvegarder les chronométrages ?	<input type="text" value="Non"/>		

Une fois que les données sont saisies dans votre questionnaire, si vous voulez ajouter ou enlever des groupes ou des questions, vous devez désactiver ce questionnaire, ce qui déplacera toutes les données qui ont déjà été saisies dans une table d'archivage séparée.

Figure 127 : Capture d'écran du logiciel LimeSurvey (1)

Il est ainsi possible, au moment de la mise en ligne du questionnaire, de choisir si nous souhaitons recevoir des réponses anonymisées ou non, mais également si nous souhaitons récolter des informations personnelles comme l'adresse IP du·de la participant·e. Ces données, non pertinentes pour notre analyse, ne sont pas récoltées dans le cadre de nos enquêtes.

Parmi les autres avantages majeurs de LimeSurvey nous pouvons citer la variété du type de questions possibles (29 types de questions pour LimeSurvey contre 11 pour Google Forms) ainsi que la possibilité de fixer des conditions entre les questions. Cette fonctionnalité permet d'adapter les questions qui s'affichent, ou non, en fonction des réponses précédentes données par le·a participant·e. De plus, LimeSurvey propose, au moment de l'analyse des résultats, différentes possibilités de tri pour obtenir des graphiques à partir de filtres sélectionnés :

Projet DEV (Groupe de questions7036)

A1 - Connaissez-vous la notion de marqueur discursif avant la formation qu...
Oui
Non

A2 - "Pourriez-vous me dire où vous avez appris cette notion ?"
En cours de FLM (Français Langue Maternelle)
En cours de FLE (Français Langue Étrangère)
Par des lectures théoriques personnelles

A3 - À l'issue de ce projet, pensez-vous savoir ce qu'est un marqueur disc...
Oui
Pas tout à fait
Non

Pourriez-vous tenter de me donner une définition de ce qu'est un marqu...
Réponses contenant :

A5 - Pensez-vous avoir acquis les connaissances nécessaires pour pouvoir e...
Oui
Non

Figure 128 : Capture d'écran du logiciel LimeSurvey (2)

À titre d'exemple il est possible, à partir des questions présentes sur la figure 128, de sélectionner que les réponses des participant·e·s ayant indiqué qu'ils·elles connaissent déjà les marqueurs discursifs et qui ont appris cette notion à partir de lectures théoriques. Nous obtiendrions ainsi des graphiques générés automatiquement par la plateforme et illustrant les réponses données uniquement par ces participant·e·s-là.

Notre système d'enquêtes nous permet ainsi de recueillir des données de manière efficace et structurée pour l'évaluation de nos dispositifs d'enseignement. Nous dédions ainsi cette partie à la présentation de ce système en présentant, dans un premier temps, les différents groupes interrogés. Nous détaillons ensuite, dans une seconde partie, la méthodologie de conception de ces enquêtes.

A. Présentation des groupes interrogés

Au cours de notre travail d'enquête³⁴⁹, nous sollicitons la participation d'individus aux profils divers. Ce sont, au total, huit groupes qui sont interrogés.

³⁴⁹ Nous listons les groupes interrogés en annexe 10.1 et nous présentons les modèles d'enquêtes en annexes 10.2, 10.3, 10.4 et 10.5.

Le premier groupe est interrogé au printemps 2020, dans le cadre de notre mémoire de Master, mais également de l'élaboration de notre projet de thèse. Notre enquête, envoyée à tous les apprenant·e·s inscrits au CIREFE (Centre International Rennais d'Études de Français pour Étrangers situé à l'université Rennes 2, en France) durant le second semestre de l'année universitaire 2019/2020 via une liste de diffusion regroupant plus d'un millier d'apprenant·e·s, obtient la participation de 36 étudiant·e·s. Parmi ces répondant·e·s, des débutant·e·s, qui apprennent le français depuis quelques mois, ainsi que des apprenants plus expérimentés, ayant étudié la langue depuis plus de huit ans. En ce qui concerne les niveaux, voici les profils des apprenant·e·s :

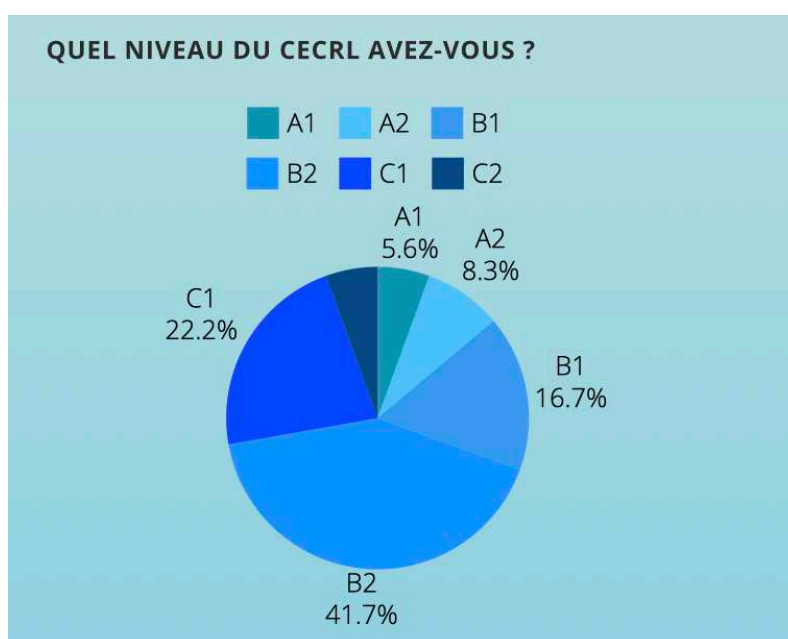


Figure 129 : Niveau CEFR des répondant·e·s au questionnaire à destination des apprenant·e·s du CIREFE

Nous observons que nous avons des participant·e·s de tous les niveaux bien que les niveaux les plus représentés soient, dans l'ordre, les apprenant·e·s de niveau B2, puis de C1 et enfin de B1. En général, les réponses données proviennent donc d'apprenant·e·s de niveau intermédiaire ou avancé. Parmi les répondant·e·s, une très grande majorité (86.1%) sont étudiant·e·s :

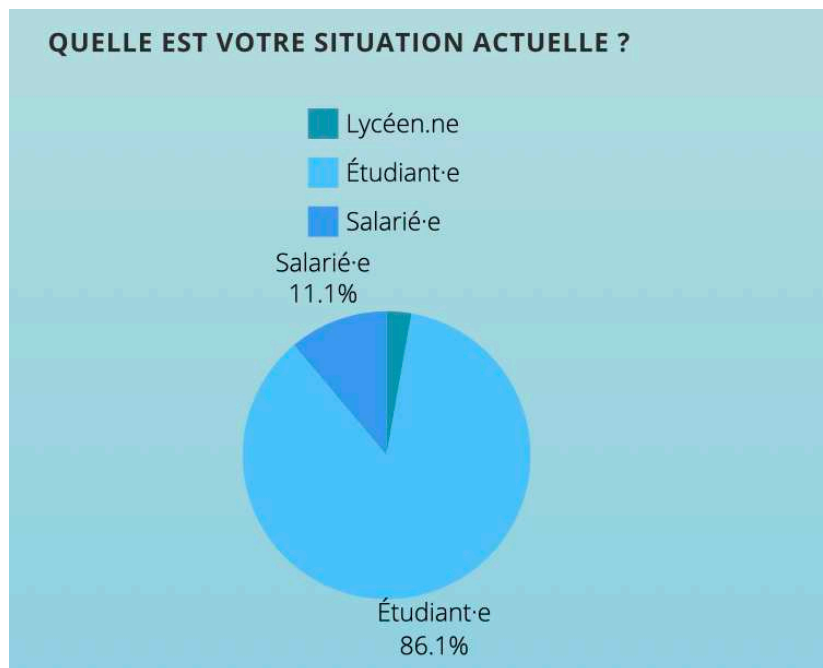


Figure 130 : Catégorie socio-professionnelle des répondant·e·s au questionnaire à destination des apprenant·e·s du CIREFE

Le reste des répondant·e·s sont salarié·e·s (11.1%) ou lycéen·ne·s³⁵⁰ (2,8%).

Ce groupe est interrogé sur l'utilisation de la littérature comme outil d'apprentissage en classe de FLE mais également sur l'acquisition d'un français oral.

Le deuxième groupe interrogé l'est au même moment et sur le même sujet. Cependant l'enquête s'adresse ici aux enseignant·e·s du CIREFE. Envoyée à travers une liste de diffusion regroupant les adresses mails de ces enseignant·e·s, l'enquête récolte sept réponses. Celles-ci proviennent d'enseignant·e·s FLE spécialisé·e·s dans la littérature (4), l'étude de la langue (3), la compréhension et l'expression écrites (3), la compréhension et l'expression orales (3) ou encore la phonétique (2). Un·e des répondant·e·s assure également des cours de méthodologie universitaire et de FLE à l'OFII. Ces enseignant·e·s s'adressent à des apprenant·es réparti·e·s par niveaux, de A1 à C2.

Ces deux premières enquêtes sont adressées, dans un premier temps, à un nombre assez conséquent d'individus. Cependant la situation sanitaire du moment (confinement lié au virus du Covid-19) est source de décrochage pour de nombreux·ses apprenant·e·s qui sont rentré·e·s dans leur pays d'origine avant le confinement, ou bien qui ne suivent plus les cours une fois qu'ils passent en ligne. Du côté des enseignant·e·s, cette période nécessite un effort

³⁵⁰ Cette réponse est étonnante car le CIREFE n'accueille pas de lycéen·ne·s. Nous proposons cette option dans le questionnaire dans le cas où il aurait pu être diffusé à une plus grande échelle mais cela n'a pas été le cas. Nous supposons donc que cette réponse est due à une mauvaise manipulation ou une compréhension erronée.

supplémentaire pour passer tous les cours prévus en ligne et assurer du suivi des apprenant·e·s dans un contexte particulièrement anxigène, ce qui explique également le faible taux de réponse.

Le troisième groupe est constitué par les 12 salarié·e·s Orange, stagiaires de la formation continue « Concevoir un enseignement à distance de Français Langue Étrangère ». Ce sont 11 stagiaires qui participent à l'enquête intitulée « l'utilisation de la littérature comme outil d'apprentissage des marqueurs discursifs en cours de FLE ».

Dans le quatrième et cinquième groupe, nous interrogeons les étudiant·e·s de première année du Master Didactique de l'université Rennes 2. Dans le cadre d'une des deux enquêtes réalisées avec ces groupes, nous scindons cette classe, qui regroupe 36 étudiant·e·s, en deux groupes afin de distinguer les étudiant·e·s natif·ve·s (dans le groupe quatre) et les non-natif·ve·s (dans le groupe cinq). Cette distinction s'opère car l'enquête, qui interroge également les étudiant·e·s sur l'utilisation de la littérature pour l'apprentissage des marqueurs discursifs, est complétée par des questions sur leur propre apprentissage du français pour les étudiant·e·s non-natif·ve·s. Nous obtenons 10 réponses complètes de la part des étudiant·e·s non-natif·ve·s et six de la part des natif·ve·s. Les étudiant·e·s non natif·ve·s possèdent tou·te·s un niveau C1 minimum en français et l'apprennent depuis au minimum six ans. Dans la seconde enquête, commune à tous les étudiant·e·s de première année du Master, nous obtenons 32 retours.

Le sixième groupe est constitué de 38 apprenant·e·s, étudiant à l'université de Rhodes Island, l'université Complutense de Madrid et le lycée St. Georges de Rhodes Island. Ce sont des apprenant·e·s de niveaux A2 à B2. Interrogé·e·s sur l'utilisation de la littérature comme outil d'apprentissage des marqueurs discursifs en cours de FLE, cinq apprenant·e·s ont participé à cette enquête. Ce chiffre est assez décevant car nous souhaitons récolter le retour de ces participant·e·s au projet DEV, à la fois concernant l'utilisation de la littérature en FLE et l'enseignement des marqueurs discursifs. Cependant, malgré plusieurs relances, nous n'obtenons pas de réponses supplémentaires. Le septième groupe est composé de trois personnes : les enseignantes ayant pris part au projet DEV. Deux des trois enseignantes concernées ont répondu à notre enquête.

Le huitième et dernier groupe rassemble les deux promotions, des années scolaires 2021/2022 et 2022/2023, d'étudiant·e·s de troisième année de licence de langue moderne de l'université de Madrid. Lors de l'édition 2021/2022, ce sont 10 étudiant·e·s qui assistent aux cours concernant les marqueurs discursifs et six pour le cours donné en 2023. Nous récoltons quatre réponses en 2022 et trois en 2023 soit un total de six réponses pour notre enquête sur l'apprentissage des marqueurs discursifs par l'utilisation de la littérature.

Comme le montrent les chiffres, ces enquêtes, diffusées à un éventail large de destinataires, n'aboutit qu'à une participation relativement modeste avec 81 réponses au total. Les résultats présentés dans le point suivant, donnent cependant une perspective éclairante basée sur les retours des répondant·e·s.

B. Conception de plusieurs questionnaires

Nous distinguons, au sein de notre système d'enquête, trois questionnaires distincts, chacun ciblant des groupes spécifiques. Le premier s'adresse aux apprenant·e·s des groupes un et six et aux professionnel·le·s du FLE du groupe deux. Il aborde trois thèmes principaux : l'utilisation de la littérature en cours de FLE (pour les apprenant·e·s et les enseignant·e·s), l'acquisition d'un français actuel et les marqueurs discursifs. Pour les apprenant·e·s, les questions portent d'abord sur les habitudes de leurs enseignant·e·s concernant la littérature : abordent-ils·elles la littérature en cours de français ? quel(s) type(s) ? travaillent-ils·elles à partir d'extrait(s) ou bien d'œuvre(s) complète(s) ? Ces questions visent à dresser un état des lieux sur les pratiques enseignantes concernant l'utilisation de la littérature en classe de FLE. Pour les enseignant·e·s, les premières questions sont similaires et portent sur leurs propres pratiques : à quelle fréquence utilisent-ils·elles la littérature en cours ? pourquoi ? souhaiteraient-ils·elles inclure davantage de littérature dans leurs cours ? pourquoi ? Nous demandons également à ces deux publics de répondre à quelques questions en lien avec la littérature écrite par des auteur·e·s translingues. Une question interroge les répondant·e·s sur de la langue employée dans les romans avant de se concentrer sur la notion de marqueur discursif. Les apprenant·e·s doivent alors indiquer, à partir d'une liste de termes (comportant des marqueurs discursifs), s'ils·si elles éprouvent parfois des difficultés à comprendre l'utilisation qui en est faite par les natif·ve·s. Les enseignant·e·s, de leur côté, sont amené·e·s à évaluer la pertinence, selon eux·elles, d'enseigner les marqueurs discursifs en classe de FLE et à indiquer pour quel(s) niveau(x) cet enseignement leur semble pertinent.

Ces questionnaires, envoyés aux groupes un, six et deux, constituent une base solide pour l'élaboration des questionnaires suivants.

Nous adaptons cette première version pour créer notre second type d'enquête. Celle-ci interroge toujours des professionnel·e·s ou futur·e·s professionnel·le·s de FLE (groupes trois et quatre) et d'ancien·e·s apprenant·e·s FLE (groupe cinq). La particularité de ces nouveaux

questionnaires est qu'ils sont tous transmis à des groupes auprès desquels nous avons assuré au moins une séance de présentation des marqueurs discursifs. Nous ajoutons alors à ces questionnaires des questions en lien avec les activités réalisées avec ces différents groupes.

Dans le questionnaire destiné aux groupes trois et quatre, les nouvelles questions concernent les marqueurs discursifs : elles leur demandent si, avant de commencer le cours, cette notion leur était familière ; en cas de réponse positive, une définition leur est demandée. Pour le groupe trois, nous proposons à l'issue de la présentation et de l'atelier lié, de nouvelles questions pour que les stagiaires évaluent plusieurs aspects du cours (la pertinence des extraits choisis ou la difficulté de l'atelier par exemple) mais également la pertinence de ce point linguistique pour le public FLE.

Le questionnaire proposé au groupe cinq reprend les questions liées à l'utilisation de la littérature en cours de FLE, auxquelles nous ajoutons les questions liées aux marqueurs discursifs présentes dans le questionnaire destiné au groupe quatre. En effet, ces questions sont les mêmes pour ces deux groupes composés tous deux d'étudiant·e·s de première année du Master Didactique des langues. Si le rapport à la littérature en classe de FLE est différent en fonction de la langue première de l'étudiant·e interrogé·e, leurs connaissances de la notion de marqueur discursif peuvent s'avérer similaires.

Le troisième et dernier type de questionnaire est destiné aux groupes cinq, six, sept et huit. Ces enquêtes sont proposées à la suite de projets ou de cours spécifiques. Pour les groupes cinq et six, l'enquête intitulée « Retour d'expérience : l'enseignement des marqueurs discursifs dans le cadre du projet DEV » invite les étudiant·e·s du Master didactique des langues à revenir sur leur expérience d'enseignement de ce fait de langue auprès d'un public d'apprenant·e·s FLE. Nous interrogeons les étudiant·e·s sur leur compréhension des marqueurs discursifs en leur demandant de donner une nouvelle définition de la notion. Cette question nous permet de vérifier que la définition a, en effet, été comprise, mais également si les étudiant·e·s sont en mesure de l'expliquer avec leurs propres mots. Nous leur demandons ensuite d'évaluer, sur une échelle de 1 à 5, la pertinence de l'enseignement de ce point de langue, la pertinence des ressources utilisées pour l'enseignement des marqueurs discursifs ou encore la difficulté de didactisation d'une telle notion. Ce questionnaire se conclut en interrogeant les étudiant·e·s sur des possibles pistes de didactisation supplémentaires, mais également sur leur intention de présenter, lorsqu'ils·elles seront enseignant·e·s à leur tour, les marqueurs discursifs. Ces données déterminent ainsi l'intérêt des futur·e·s professionnel·le·s du FLE pour cette notion. De plus, comme cela est présenté dans le chapitre 9, cette notion a impliqué, dans le projet DEV, de nombreux changements nécessitant une capacité d'adaptation importante de la part

des étudiant·e·s du Master dans leur rôle de coach. Il nous semble donc pertinent d'évaluer leur intérêt à partir d'un projet qui constituait un réel défi.

Les réponses au questionnaire destiné au groupe sept constituent aussi un retour d'expérience. Il est demandé aux enseignantes participant au projet DEV de dire si elles estiment que le projet permet à leurs apprenant·e·s la découverte de ce qu'est un marqueur discursif. Elles sont également invitées à évaluer, sur une échelle de 1 à 5, la pertinence de cet enseignement, des ressources utilisées et la difficulté de l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs. Nous concluons cette enquête en demandant aux enseignantes si elles abordent déjà cette notion en cours, pourquoi et, si oui, comment.

Nous adressons aux deux promotions du groupe huit presque le même questionnaire. La seule différence concerne la première question. Nous demandons aux étudiant·e·s de la première promotion l'état de leurs connaissances avant et à l'issue du projet, et à la seconde promotion, l'état de leurs connaissances alors que la notion n'a pas été abordée en cours. Nous organisons cette enquête en deux parties. Dans la première partie, aux questions sur les connaissances s'ajoutent des exercices (un exercice de repérage des marqueurs discursifs dans des énoncés ainsi qu'une activité de différenciation des emplois des unités *voilà*, *quoi* et *mais* dans deux phrases différentes). Ces questions ont pour but de déterminer dans un premier temps dans quelle mesure le projet DEV permet aux apprenant·e·s de FLE de comprendre ce qu'est un marqueur discursif et son fonctionnement, mais également de savoir si les apprenant·e·s de la promotion 2023 connaissent la notion. Cette enquête se conclut par l'évaluation des ressources utilisées, de l'intérêt d'un corpus translingue, du niveau de difficulté des exercices. Une dernière question interroge les étudiant·e·s sur leur souhait d'approfondir leur connaissance des marqueurs discursifs.

Ce sont, au total, 10 questionnaires qui sont créés pour répondre à des objectifs différents, illustrés par nos trois types d'enquêtes :

- interroger des apprenant·e·s et des professionnel·le·s du FLE sur l'utilisation de la littérature en classe de FLE ;
- interroger des apprenant·e·s et des professionnel·le·s du FLE sur l'enseignement des marqueurs discursifs à l'aide de textes littéraires en cours de français ;
- recueillir les retours d'expériences de professionnel·le·s du FLE enseignant les marqueurs discursifs dans le cadre du projet DEV, mais également d'apprenant·e·s découvrant cette notion dans le cadre des cours dédiés.

3.10.2. Résultats des enquêtes réalisées

Nous rendons compte, dans cette partie, des résultats des enquêtes. Ces résultats, quantitativement inférieurs à ceux espérés, sont complétés par nos observations personnelles.

Nous cherchons ainsi à confirmer, ou au contraire, à infirmer, l'hypothèse selon laquelle la littérature, en particulier la littérature d'exil et de migration, constitue une source de motivation supplémentaire pour les apprenant·e·s FLE tout en représentant un outil efficace pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs. Nous nous concentrons, dans un premier temps, sur les données associées à l'utilisation de la littérature comme outil d'apprentissage avant d'observer, ensuite, les deux situations d'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs : dans le cadre du projet DEV et dans le cadre de cours et ateliers dédiés.

A. La littérature comme outil d'apprentissage

Nous commençons par revenir sur la thématique de l'intégration de la littérature comme outil d'apprentissage en classe de FLE. Bien que plusieurs arguments favorables soient mentionnés par des chercheur·euse·s, tel·le·s que Cuq et Gurca (2005), Riquois (2012) ou encore Fiévet (2013), cité·e·s dans notre chapitre 8, nous jugeons essentiel de recueillir directement l'opinion des apprenant·e·s mais également des professionnel·le·s de l'enseignement du FLE.

Nous présentons les résultats de nos enquêtes en nous focalisant premièrement sur les retours des apprenant·e·s avant d'analyser, dans un second temps, les retours des professionnel·le·s FLE.

i. Du point de vue des apprenant·e·s FLE

Nous rendons compte, dans cette partie, de résultats obtenus à partir des enquêtes envoyées aux groupes un, cinq et six.

Tout d'abord, 75% des apprenant·e·s ou ancien·ne·s apprenant·e·s (groupe cinq) déclarent que leurs enseignant·e·s abordent la littérature pendant les cours de FLE.

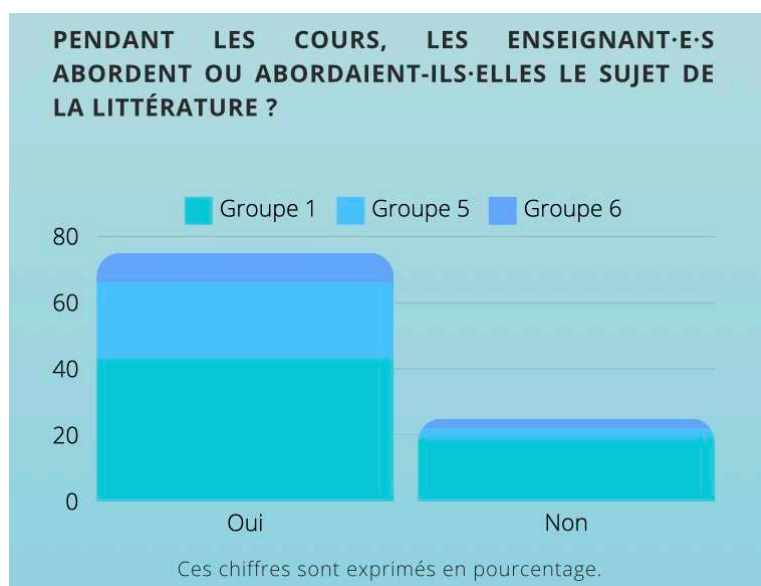


Figure 131 : Graphique illustrant le pourcentage d'enseignant·e·s qui abordent le sujet de la littérature en classe de FLE

Lorsque les enseignant·e·s intègrent la littérature dans leurs cours, ils·elles le font principalement à partir de textes poétiques (20%) ou de théâtre (20%). Nous observons également que les apprenant·e·s sont souvent mis en contact avec les récits de fiction (17%), l'autobiographie (15%, non mentionnée par le groupe six), et la nouvelle (14%). Seul·e·s 11% des répondant·e·s mentionnent la fable. Enfin, 3% ajoutent l'essai à la liste proposée.

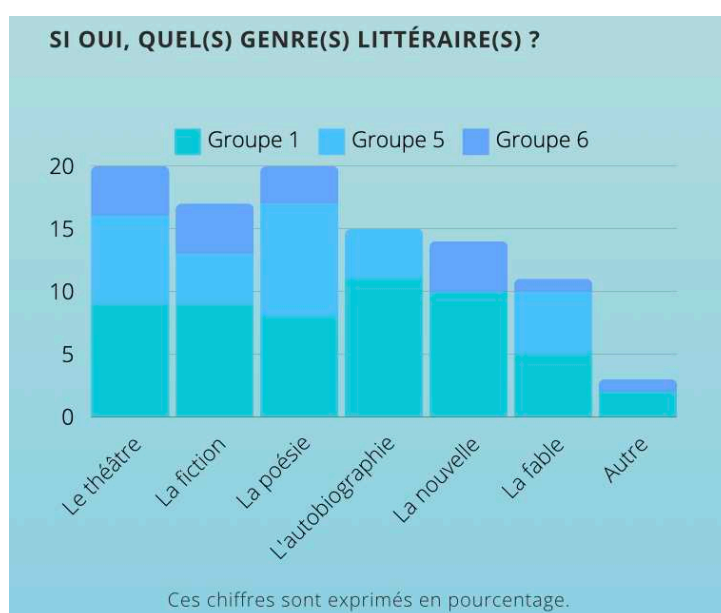


Figure 132 : Graphique illustrant les différents genres littéraires abordés en classe de FLE

Dans la majorité des cas, les textes étudiés sont des extraits (73%).

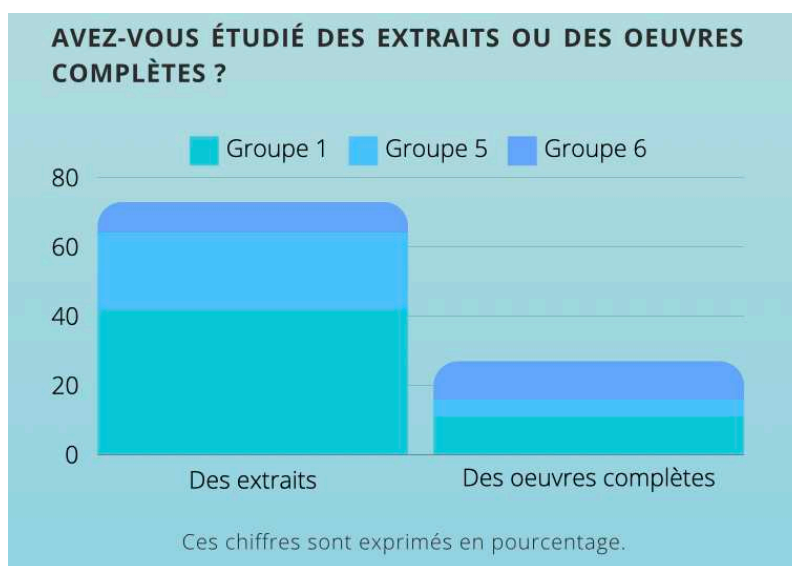


Figure 133 : Graphique illustrant le type de textes utilisés en classe de FLE

Parmi les ouvrages cités nous retrouvons, dans les trois groupes interrogés, les romans *Le Père Goriot* de Balzac, mentionné six fois et *Madame Bovary*, de Flaubert mentionné cinq fois. Les autres ouvrages les plus cités sont *L'Étranger* de Camus (six fois), *La Cantatrice chauve* de Ionesco (quatre fois) et *Les Misérables* de Victor Hugo (quatre fois). Ces œuvres font partie des classiques littéraires des 19^e et 20^e siècles.

Certains textes, plus anciens sont également mentionnés. C'est le cas de deux pièces de théâtre de Molière, *Les Précieuses ridicules* (1659) et *Le Malade imaginaire* (1673), des fables de La Fontaine (1668) ou encore du conte de Voltaire, *Candide* (1759). Nous observons également la présence, dans la liste, de romans contemporains comme *La Petite Fille de Monsieur Linh* (2005) de Claudel et *Ce que le jour doit à la nuit* (2008) de Khadra. Ces résultats confortent nos intuitions : les œuvres étudiées sont très diverses d'un point de vue temporel, certaines d'entre elles datant de quatre siècles.

Nous souhaitons, à travers cette enquête, savoir ce que pensent les apprenant·e·s de la langue employée dans les divers textes étudiés en classe de FLE. Les avis divergent : pour 25% des apprenant·e·s, il y a, dans la littérature, trop de vocabulaire inconnu ; pour 18% la langue est difficile à comprendre et trop soutenue. Mais à l'inverse, 10% considèrent que la langue littéraire est simple, pas assez soutenue (5%) et qu'elle ne comporte pas assez de vocabulaire nouveau (6%).

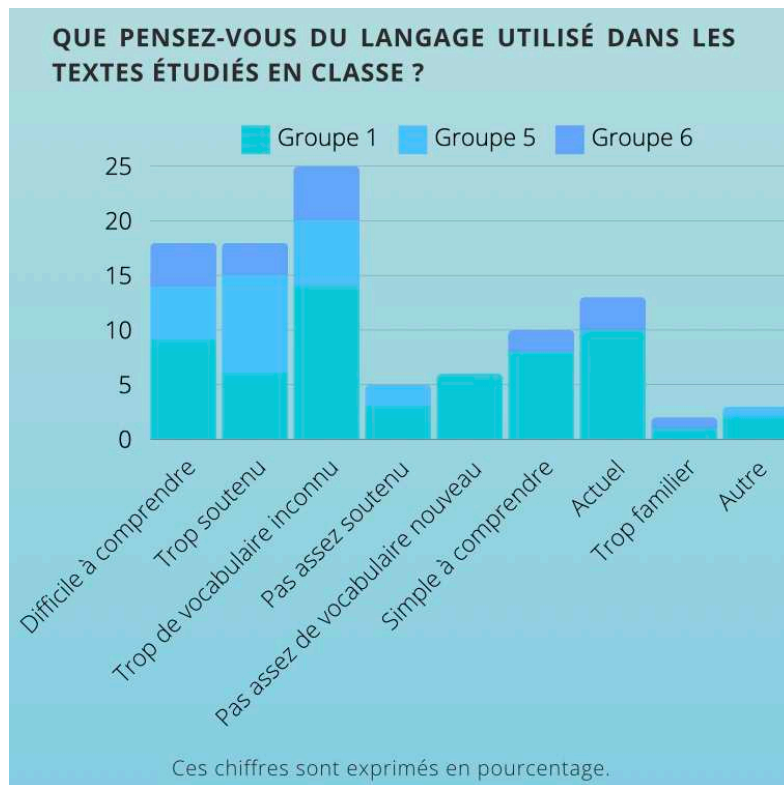


Figure 134 : Graphique illustrant ce que pense les apprenant·e·s du langage utilisé dans les textes littéraires étudiés en cours de FLE

Ces chiffres montrent que, malgré le fait que 13% des apprenant·e·s jugent actuel le langage employé dans la littérature, celui-ci reste compliqué pour eux·elles. Ces résultats dépendent, bien entendu, des extraits et des ouvrages traités en cours.

D'autre part, les apprenant·e·s indiquent travailler, à partir de la littérature, principalement le vocabulaire (39%), un aspect civilisationnel (32%) et un point de langue particulier (24%). Les 5% d'apprenant·e·s qui ont coché l'option « autre » indiquent que la littérature sert également à apprendre la prononciation et à acquérir une ouverture sur le monde.

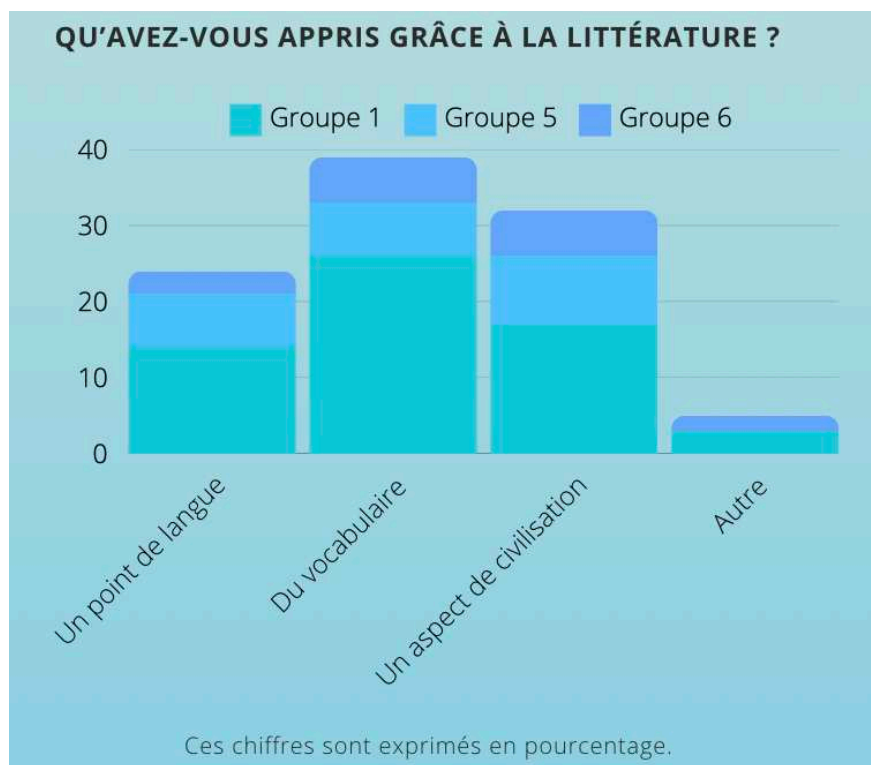


Figure 135 : Graphique illustrant les compétences acquises par les apprenant·e·s à partir de l'utilisation de la littérature en cours de FLE

Nous remarquons ainsi que les emplois de la littérature en cours de FLE sont multiples et que, comme dans le cadre de notre thèse, nous pouvons travailler un point associé à l'oral (la prononciation) par l'utilisation d'extraits littéraires, écrits. Nous imaginons tout à faire comment une activité de lecture à voix haute par exemple permet de travailler la prononciation avec des apprenant·e·s (Bourvon, 2020). Nous observons également que, selon les apprenant·e·s, le point de langue n'est pas l'objectif principal de l'utilisation des textes par leurs enseignant·e·s. Il convient de distinguer, dans ces résultats, l'objectif réel de l'enseignant·e et ce qui a été retenu par l'apprenant·e. En effet, il est possible qu'un texte soit choisi pour illustrer un point de grammaire particulier mais que l'apprenant·e en retienne surtout le vocabulaire.

Lorsque nous demandons aux apprenant·e·s s'ils souhaitent travailler davantage avec des ressources littéraires pendant leur cours, nous remarquons que 84% d'entre eux·elles répondent favorablement. Ce chiffre confirme que les apprenant·e·s apprécient l'intégration de ressources littéraires dans leurs cours de langue et aspirent même à une utilisation plus fréquente de ce type de ressources.

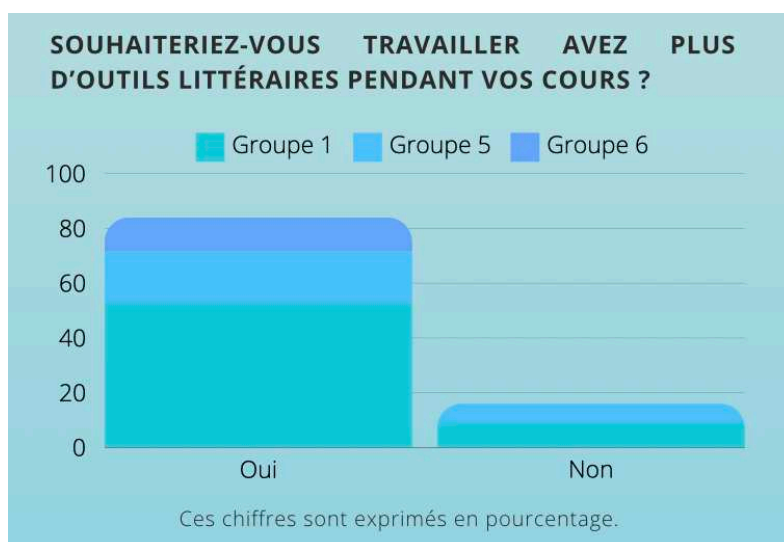


Figure 136 : Graphique illustrant le souhait des apprenant·e·s d'intégrer plus d'outils littéraires en cours de FLE

Les raisons qui poussent certain·e·s apprenant·e·s à répondre « non » à cette question sont principalement la difficulté que représente le texte littéraire ou le fait que le choix de l'extrait ou du roman soit imposé par l'enseignant·e comme le montrent ces retours :

- « je ne veux pas qu'on m'impose un livre ou un extrait littéraire à lire ... Je veux choisir moi-même les œuvres qui me passionnent. Donc cela serait bien de travailler avec plus de ressources mais il faudrait que le prof donne plus de liberté à ses apprenant, c'est eux qui doivent choisir ... La littérature est, avant tout, une passion. »³⁵¹
- « la plupart des textes sont imposés par les profs et ne sont pas à jour avec la réalité, je préfère d'autres ressources ».

Le dernier point, celui indiquant que les textes ne sont pas forcément « à jour avec la réalité » nous semble pertinent. C'est pourquoi nos travaux se basent sur l'utilisation d'une littérature contemporaine pour éviter ce décalage entre la réalité des apprenant·e·s et les thèmes abordés dans les textes.

L'intérêt des apprenant·e·s pour la littérature s'observe également dans les réponses données lorsque nous les interrogeons sur leur lecture en dehors des cours. 95% des apprenant·e·s déclarent lire en français en dehors des cours. Cette question est uniquement posée aux groupes un et six qui interrogent des individus qui sont encore apprenant·e·s.

³⁵¹ Nous citons les réponses des participant·e·s sans corriger la langue.

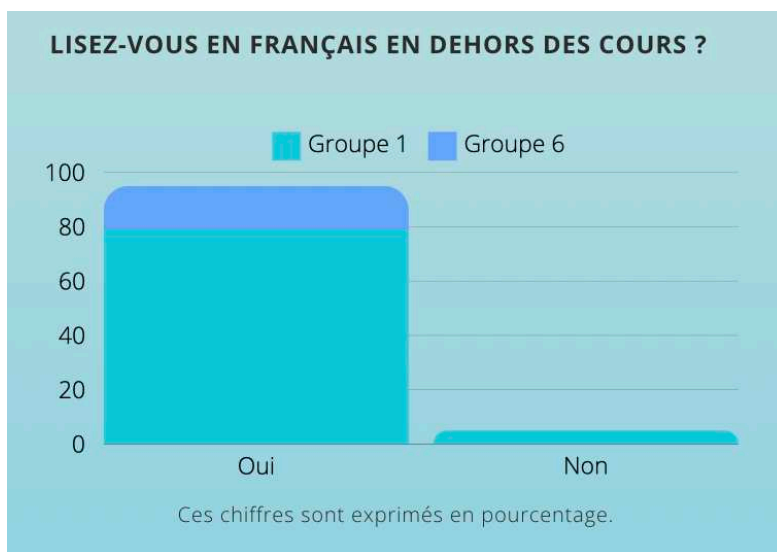


Figure 137 : Graphique illustrant le pourcentage d'apprenant·e·s lisant en français en dehors des cours

Ces apprenant·e·s déclarent lire principalement des œuvres de fiction (54%), des nouvelles (51%), de la poésie (32%), des autobiographies (27%), des fables (17%) et des pièces de théâtre (14%). S'ajoutent à la liste proposée l'essai (2%), la lecture de la presse (2%) ou encore les bandes-dessinées (2%).

Les trois raisons principales qui motivent les apprenant·e·s pour lire en français en dehors des cours sont, hormis la passion, l'acquisition de vocabulaire, l'amélioration des compétences de compréhension en langue française et l'amélioration des compétences d'expression.

Pour vérifier notre hypothèse selon laquelle les apprenant·e·s peuvent s'identifier avec des auteur·e·s translingues et apprécier travailler sur leurs récits, nous leur demandons s'ils·elles préfèrent lire des auteur·e·s natif·ve·s ou non. 24% des apprenant·e·s ne prennent pas parti tandis qu'une majorité, 51%, déclare préférer la lecture d'œuvres écrites par des auteur·e·s natif·ve·s.

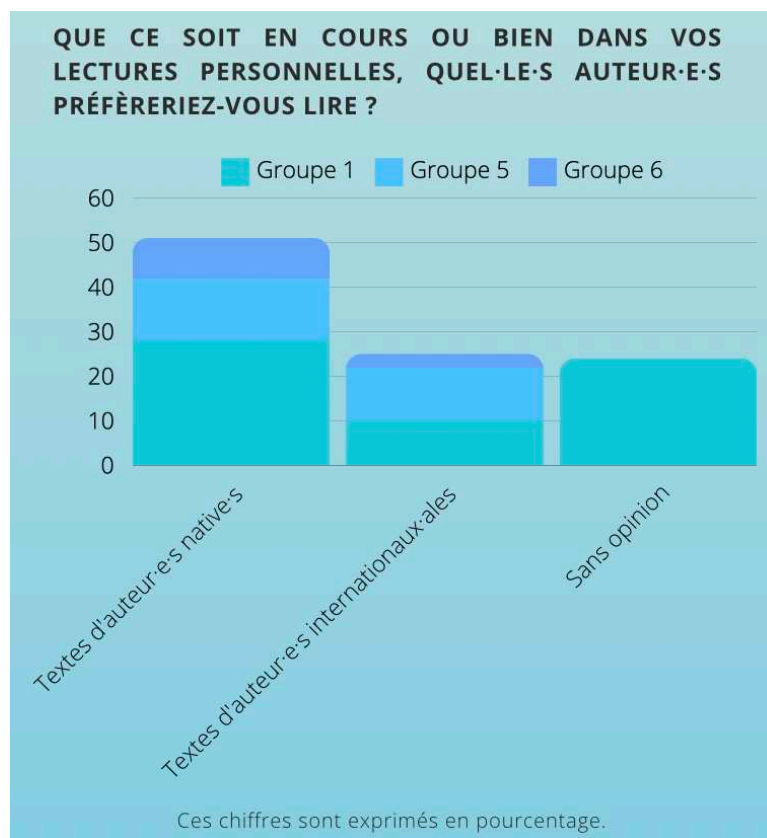


Figure 138 : Graphique illustrant la préférences des apprenant·e·s s'ils doivent choisir entre la lecture d'une oeuvre écrite par un·e auteur·e natif·e ou un·e auteur·e international·le

Les apprenant·e·s qui précisent préférer la lecture d'œuvres écrites par les auteur·e·s natif·ve·s justifient leur choix en faisant preuve de méfiance vis-à-vis de la langue employée par les auteur·e·s translingues :

- « je pense que peut-être ils écrivent mieux [les auteur·e·s natif·ve·s] »
- « en fait les natifs sont les sources crédibles de la langue écrite »
- « parce que j'aimerais bien lire [du] pur français »
- « parce qu'en tant que natifs, ils connaissent mieux la langue »
- « les expression ou le vocabulaire utilisés par les auteurs francophones natifs sont plus classiques »
- « pour apprendre comme les français pensent et s'expriment ».

L'autre raison pour laquelle certain·e·s apprenant·e·s préfèrent les textes écrits par des natif·ve·s est d'ordre culturel :

- « parce que l'insertion culturelle va être meilleure »

- « parce que mon objectif est d'acquérir auprès des gens de la langue française et de l'écrivain une culture et une terminologie qui répondent davantage à mes besoins »
- « pour mieux comprendre la culture française ».

D'un autre côté, les apprenant·e·s qui préfèrent la lecture d'œuvres écrites par des écrivain·e·s translingues le justifient en expliquant que ces textes permettent « d'expérimenter toute la culture francophone » mais également qu'il est intéressant de « découvrir leurs perspectives en tant qu'étrangers ».

L'analyse d'œuvres écrites par des écrivain·e·s non-natif·ve·s se doit alors de montrer aux apprenant·e·s que la langue employée par ces auteur·e·s est aussi correcte que celle utilisée par les natif·ve·s.

La dernière question porte sur l'acquisition d'un français actuel et opérationnel. Pour 77% des apprenant·e·s des groupes un et six, la littérature permet, en effet, l'acquisition d'un tel français.

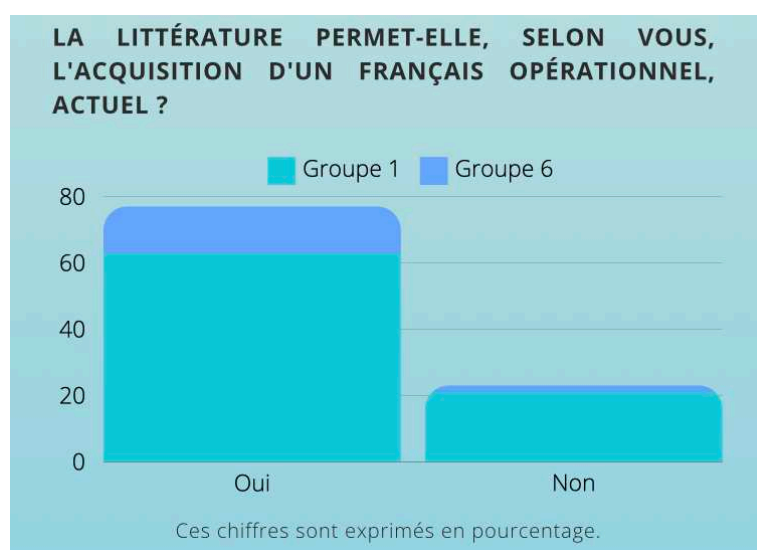


Figure 139 : Graphique illustrant la possibilité, selon des apprenant·e·s FLE, d'acquérir un français opérationnel et actuel à partir de la littérature

Les apprenant·e·s qui estiment à l'inverse que non, la littérature ne permet pas l'acquisition d'un français actuel et opérationnel, justifient leur choix en précisant que la langue utilisée dans la littérature est trop soutenue, mais également que ce n'est pas le but de la littérature. Pour certain·e·s de ces répondant·e·s (2), l'acquisition d'un français actuel se fait au travers de l'apprentissage en cours avec d'autres supports que la littérature.

En résumé, nous remarquons que les apprenant·e·s manifestent un intérêt marqué pour la littérature en général. Il apparaît cependant que le fait que les auteur·e·s ne soient pas natif·ve·s ne constitue pas une motivation supplémentaire. Au contraire, certain·e·s vont jusqu'à exprimer une certaine méfiance à l'égard de la langue utilisée par ces auteur·e·s.

ii. Du point de vue des professionnel·le·s de l'enseignement du FLE

L'enquête concernant l'utilisation de la littérature en classe de FLE vise également à interroger les enseignant·e·s sur leurs propres pratiques. Nous soumettons les mêmes questions aux quatre groupes : les enseignant·e·s du CIREFE (groupe deux), les stagiaires de la formation Orange (groupe trois), les étudiant·e·s natif·ve·s (groupe quatre) et non-natif·ve·s (groupe cinq) du Master didactique des langues ayant déjà une expérience d'enseignement.

Nous observons qu'un nombre important de répondant·e·s n'aborde pas (46%) ou n'aborde que peu fréquemment (29%) la littérature pendant leurs cours ou bien leurs séances de tutorat, alors que 25% déclarent l'aborder fréquemment (21%) ou très fréquemment (4%).

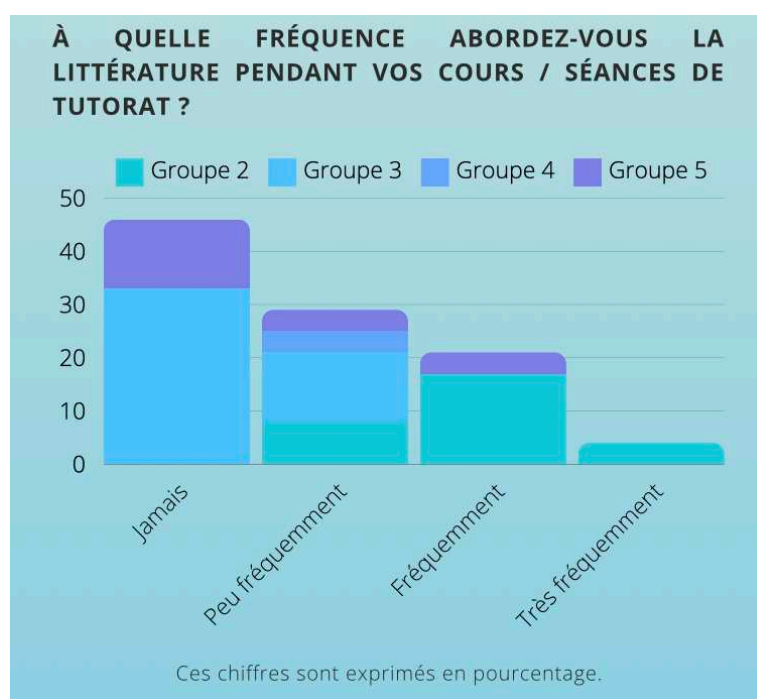


Figure 140 : Graphique illustrant la fréquence à laquelle les enseignant·e·s et formateur·trice·s FLE abordent la littérature pendant leurs cours

Il est important de regarder en détail les groupes d'où proviennent les réponses. En effet, les individus déclarant ne jamais aborder la littérature pendant les cours sont les stagiaires de la formation continue (33%), le groupe possédant le plus de répondants et pour lequel l'enseignement de la littérature ne correspond a priori pas aux objectifs des séances de tutorat. En effet, les stagiaires, dans leur rôle de tuteur·trice proposent du contenu principalement axé sur la grammaire française et la pratique de la production orale. D'un autre côté nous remarquons que ce sont essentiellement les enseignant·e·s du CIREFE qui abordent la littérature fréquemment voire très fréquemment pendant leurs cours. Cette différence est probablement liée à la formation des enseignants : contrairement aux salarié·e·s de l'entreprise Orange, les enseignant·e·s du CIREFE ont quasiment tou·te·s suivi une formation de Lettres (modernes ou classiques).

Les répondant·e·s des différents groupes qui déclarent ne jamais aborder la littérature ou alors peu fréquemment, indiquent plusieurs raisons. Dans l'ordre, nous pouvons citer : le manque de temps pour intégrer la littérature dans le programme, le fait de ne pas savoir comment l'aborder ou encore le manque de connaissance de la législation concernant les droits d'auteur pour utiliser la littérature en cours.

Cependant, nous observons que 84% des personnes interrogées font part de leur souhait d'intégrer plus de ressources littéraires dans leurs cours.

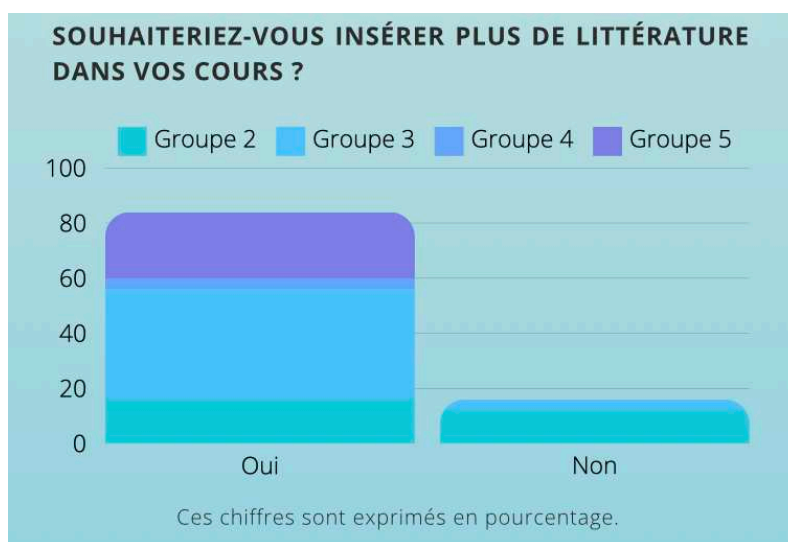


Figure 141 : Graphique illustrant le souhait des enseignant·e·s et formateur·trice·s FLE d'insérer plus de ressources littéraires dans leurs cours

Lorsque nous demandons aux participant·e·s à l'enquête de détailler les raisons de leur choix, nous remarquons que certain·e·s sont indécis·e·s. Nous pouvons notamment citer deux réponses qui expriment leurs doutes :

- « Oui et non, ça dépend du niveau de l'apprenant·e. Pour les grands débutants, il me paraît compliqué d'utiliser la littérature »
- « Oui et non. Non car mes apprenants préfèrent souvent se cantonner à l'oral. Oui car cela permet de faire découvrir des auteur·e·s français·e·s. »

Les réponses négatives à cette question sont justifiées par les répondant·e·s, par le fait qu'ils·elles considèrent la littérature difficile d'accès pour les apprenant·e·s de niveau débutant ou bien par le fait qu'ils·elles intègrent déjà suffisamment de ressources littéraires dans leurs cours.

Alors que, dans le point précédent, 77% des apprenant·e·s estiment que la littérature permet l'acquisition d'un français opérationnel et actuel, les avis des enseignant·e·s et formateur·rice·s FLE sont plus partagés. Pour 52% des répondant·e·s, soit un peu plus de la moitié des personnes interrogées, la littérature permet, en effet, l'acquisition d'une langue opérationnelle et actuelle.

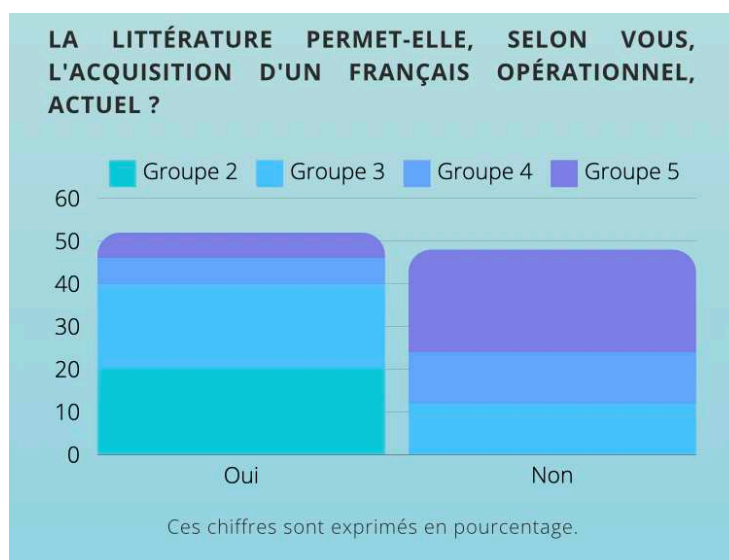


Figure 142 : Graphique illustrant l'avis des enseignant·e·s et formateur·rice·s FLE à propos de l'acquisition d'un français opérationnel et actuel à partir de la littérature

Nous observons, sur ce graphique, que tou·te·s les enseignant·e·s du CIREFE estiment que la littérature permet l'acquisition d'une telle langue. Les répondant·e·s répondent par la

négative à cette question sont majoritairement des étudiant·e·s non-natif·ve·s du Master didactique des langues possédant déjà une expérience d'enseignement. Selon eux·elles, il n'est pas possible d'acquérir un français opérationnel et actuel à partir de la littérature.

Nos enquêtes révèlent donc des pratiques diverses quant à l'utilisation de la littérature auprès du public FLE. Les disparités observées peuvent s'expliquer par plusieurs facteurs : les années d'expériences des enseignant·e·s et formateur·e·s mais également les publics auxquels ceux·celles-ci s'adressent. Dans tous les cas, nous remarquons qu'une majorité des personnes interrogées exprime le désir d'intégrer davantage de ressources littéraires dans leurs cours.

B. L'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs dans le cadre du projet DEV

Le projet DEV réunit trois acteur·rice·s autour d'un même objectif, l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs. Dans ce point, nous revenons sur l'enseignement-apprentissage de cette notion à partir des réponses données par les apprenant·e·s mais également des retours d'expérience des enseignantes et des étudiant·e·s du Master Didactique des langues.

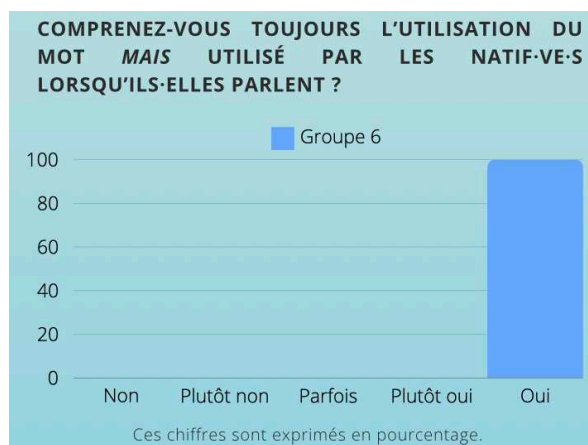
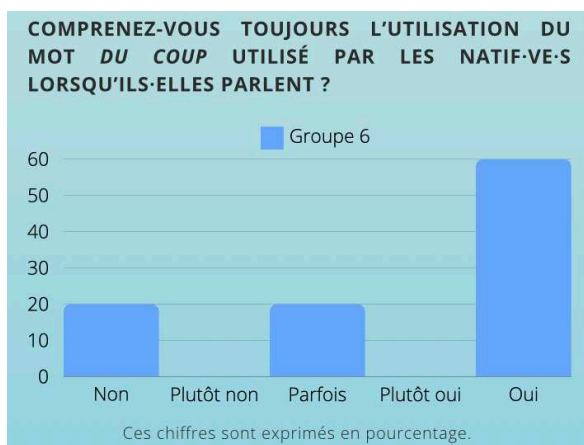
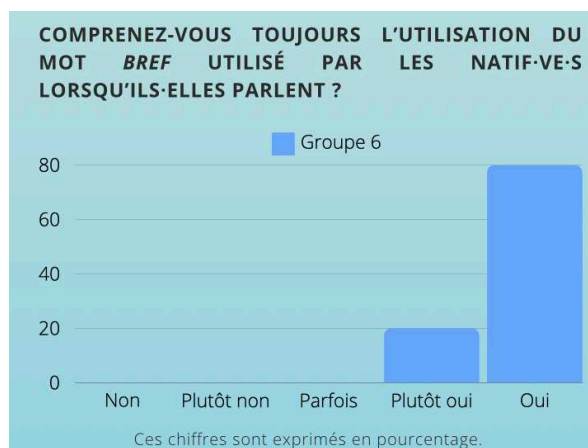
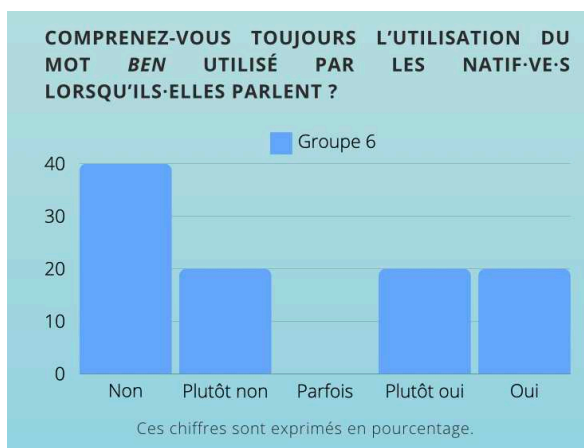
i. La notion de marqueur discursif vue par les apprenant·e·s

Les apprenant·e·s FLE participant au projet DEV réalisent une tâche concrète, la présentation, en groupe, d'un projet écoresponsable pour leur campus et sont invités par les *coachs* de Rennes 2 à réutiliser, dans lesdites présentations, les marqueurs discursifs vus en séance de coaching.

Nous souhaitons récolter des informations sur les connaissances de la notion dont ils·elles disposent en amont du projet. Pour cela nous proposons, dans le questionnaire sur l'utilisation de la littérature en classe de FLE, un tableau regroupant plusieurs termes dont certains sont des marqueurs discursifs. Nous demandons aux apprenant·e·s d'indiquer s'ils·si elles comprennent toujours l'utilisation de ces termes lorsqu'ils sont utilisés par les natif·ve·s.

Cette question permet d'identifier quelles sont les unités qui peuvent poser des problèmes de compréhension.

Les réponses montrent que, contrairement à ce que nous pouvons penser, peu de marqueurs posent des problèmes de compréhension aux apprenant·e·s de niveau A2 à B2 qui participent au projet. En effet, en prenant l'exemple des termes *ben*, *bref*, *mais* et *voilà*, qui sont présents dans nos séances pédagogiques, ou encore celui de *du coup*, que nous entendons beaucoup à l'oral lors de la prise de parole de francophones natif·ve·s, nous observons que ces unités sont presque toujours ou toujours comprises par les apprenant·e·s. Les seuls marqueurs qui semblent poser parfois problème sont *ben* et *du coup*.



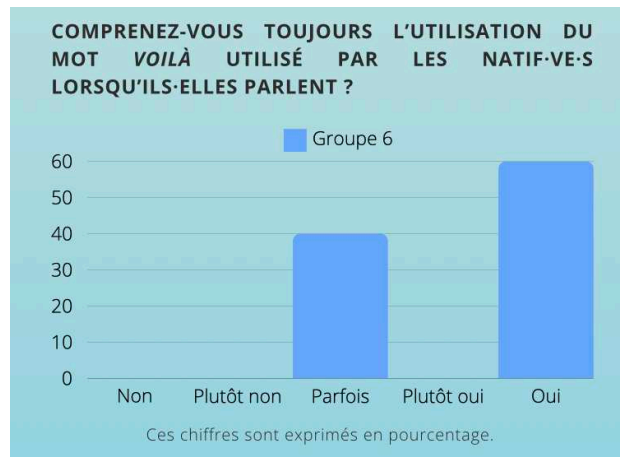


Figure 143 : Graphiques illustrant le degré de compréhension de l'utilisation des termes *ben*, *bref*, *du coup*, *mais* et *voilà* par les apprenant·e·s FLE lorsque ceux-ci sont utilisés par des locuteur·rice·s natif·ve·s

Nous demandons également aux apprenant·e·s si d'autres termes que ceux présentés dans le tableau leur posent parfois des problèmes de compréhension mais aucun terme non cité n'est mentionné.

Par ailleurs, il est nécessaire de préciser que ces graphiques sont réalisés à partir de questionnaires ayant reçu un faible taux de réponses (maximum six participant·e·s, dont un questionnaire incomplet). Cela implique que les données présentées ici sont à prendre à titre indicatif et nécessiteraient plus de participant·e·s pour gagner en fiabilité. Par ailleurs, ces apprenant·e·s peuvent estimer qu'ils·elles n'ont pas de difficultés sans saisir tout à fait les différences d'emplois existant pour ces unités.

Les apprenant·e·s sont ensuite invité·e·s à indiquer s'ils·si elles estiment que la littérature est un outil qui permet de comprendre et de savoir réutiliser ce type de mots. 86% des apprenant·e·s déclarent que la littérature est un outil efficace pour la compréhension et l'apprentissage des marqueurs discursifs alors que 14% estiment que ce n'est pas le cas.



Figure 144 : Graphique illustrant l'opinion des apprenant·e·s concernant l'utilisation de la littérature pour la compréhension et l'apprentissage des marqueurs discursifs

Les personnes qui répondent positivement à cette question se justifient en indiquant que la littérature permet l'apprentissage « de nouvelles structures syntaxiques », que « quand on lit, on mémorise plus » ou encore que cela permet de « trouve[r] des exemples ». Un·e apprenant·e· précise tout de même que « cela dépend du type de littérature, mais [que] s'il y a des personnages actuels et c'est un livre avec beaucoup de dialogues, c'est possible de mieux comprendre des mots de ce genre ». Pour la personne qui pense que la littérature ne permet pas l'apprentissage des marqueurs discursifs, c'est parce que « ce sont des mots assez familiers ». Ainsi nous observons que pour cet·te apprenant·e·, ces mots sont associés à un registre parfois informel, registre qu'il·elle n'associe pas à la littérature.

À cause du faible taux de réponses reçues au début du projet et des divers changements causant la disparition, dans un premier temps, du terme « marqueur discursif » puis de toute la notion dans les séances de coaching proposées aux apprenant·e·s, nous n'avons pas de retour d'expérience concernant le projet DEV pour le groupe six. Cependant, étant donné que nous assurons, à la fin du projet, un cours sur les marqueurs discursifs auprès des apprenant·e·s de Madrid, nous revenons dans quelques questions de notre enquête sur le projet. Ces questions sont alors adressées au groupe huit (promotion 2021/2022).

Parmi ces apprenant·e·s, 77 % déclarent connaître la notion de marqueur discursif avant le commencement du projet DEV.



Figure 145 : Graphique illustrant la connaissance de la notion de marqueurs discursifs des apprenant·e·s de l'université Complutense de Madrid avant le projet DEV

Ces apprenant·e·s indiquent avoir tou·te·s pris connaissance de cette notion pendant leurs cours de français.

Cependant, le fait qu'ils·elles connaissent la notion n'implique pas forcément qu'ils·elles en comprennent le fonctionnement. Nous leur demandons donc s'ils ou si elles estiment pouvoir définir ce qu'est un marqueur discursif, après avoir pris connaissance de cette notion avant et pendant le projet DEV. Parmi les 77% d'apprenant·e·s qui déclarent connaître la notion, 59% estiment être en mesure de la définir, 33% n'en sont pas tout à fait sûr·e·s et 8% jugent ne pas pouvoir définir ce qu'est un marqueur discursif.



Figure 146 : Graphique illustrant la capacité des apprenant·e·s à définir ce qu'est un marqueur discursif une fois le projet DEV terminé

Voici les définitions proposées :

- a. « un type de mot qui s'utilise pour ordonner ou faire une espèce de connexion entre les données ou les propositions d'un texte. En conclusion, un mot qui sert à joindre les idées ou phrases pour faire un discours »
- b. « Un marqueur discursif est un mot ou groupe de mots qui sert à lier deux idées pour faire le discours plus dynamique »
- c. « Un marqueur discursif c'est un mot ou plusieurs mots qui introduisent un sujet. C'est quelque chose qui connecte deux idées »
- d. « Un marqueur discursif sert à lier des idées »
- e. « Un marqueur discursif est un élément qui fonctionne comme connecteur entre phrases pour mettre signifié entre elles³⁵² »
- f. « Mot qui sert à lier un texte »
- g. « un marqueur discursif, c'est un petit mot ou locution qui peut appartenir aux différentes classes grammaticales et qui remplit différentes fonctions dans le discours. Les marqueurs discursifs sont employés davantage à l'oral, mais ils sont aussi utiles à l'écrit. Ces mots servent surtout à rendre le discours plus souple, plus cohérent et mieux structuré d'un point de vue sémantique et syntaxique »
- h. « C'est un mot qui permet de mieux articuler le discours et le rendre plus souple »
- i. « Particule qui sert à rédiger d'une manière cohérente un texte »
- j. « Un mot ou une phrase qui sert à gérer le cours du discours »

Dans la plupart des réponses, les apprenant·e·s insistent sur le fait qu'un marqueur discursif relie des éléments qui peuvent être des propositions (a), des idées (b, c, d), des phrases (e) ou encore le texte (f). Nous remarquons que les apprenant·e·s voient les marqueurs discursifs comme des connecteurs et leur prêtent un rôle intrertextuel, sans prendre en compte le lien entre marqueurs discursifs et situations d'énonciation. Nous observons également que plusieurs apprenant·e·s mentionnent l'utilité des marqueurs discursifs dans le discours en expliquant qu'ils le rendent « plus souple » (g, h) ou « plus dynamique » (b).

Pour résumer, les définitions proposées décrivent plutôt des connecteurs (qu'ils soient textuels ou à l'intérieur d'une phrase) et ne mentionnent pas clairement les caractéristiques des marqueurs discursifs. Cela nous semble tout à fait logique étant donné que dans le DEV les

³⁵² La phrase apparaît ainsi dans l'enquête.

marqueurs et les connecteurs n'étaient pas différenciés et que le cours dédié, qui précède cette enquête, comporte des exemples mêlant connecteurs textuels et marqueurs discursifs.

Ces résultats montrent qu'une grande majorité des apprenant·e·s affirme de ne pas avoir de difficulté à comprendre des marqueurs discursifs, et estime par ailleurs que la littérature permet l'apprentissage de cette notion. Cette dernière réponse conforte les hypothèses que nous formulons dans cette étude. En outre, en interrogeant les apprenant·e·s de l'université Complutense, nous remarquons que plus des deux tiers des répondant·e·s connaissent la notion de marqueur discursif sans forcément être en mesure de la définir. La moitié de ces apprenant·e·s proposent, dans notre enquête, une définition qui, bien qu'incomplète, s'avère partiellement correcte, du moins à partir des informations qui leur ont été apportées.

ii. Retour d'expérience de la part des enseignantes des participant·e·s au DEV

Trois enseignantes encadrent leurs apprenant·e·s dans le cadre du projet DEV. Ayant un rôle d'observatrice de leurs propres apprenant·e·s, nous leur proposons un questionnaire pour recueillir leurs retours concernant l'expérience DEV et l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs. Nous rendons compte, à présent, des résultats³⁵³ de cette enquête.

Les deux enseignantes estiment que le projet DEV a permis à leurs apprenant·e·s de découvrir ce qu'est un marqueur discursif. Cette réponse montre que, malgré la suppression de la notion en cours de projet, les apprenant·e·s ont, selon leurs enseignantes, appris ce qu'est un marqueur. Elles évaluent également, sur une échelle de 1 à 5 (5 étant égal à *très pertinent*), à 4 la pertinence de l'enseignement des marqueurs discursifs auprès d'un public FLE et justifient cette note de la même manière. Ces deux enseignantes s'accordent sur le fait que c'est un enseignement pertinent mais qu'il dépend du niveau des apprenant·e·s. Une des réponses précise que « c'est à l'enseignant en FLE de voir si l'apprenant a le niveau suffisant pour comprendre les marqueurs discursifs et s'il est intéressé par une réflexion métalinguistique ».

Les enseignantes sont également invitées à évaluer la pertinence de l'enseignement des marqueurs discursifs par l'utilisation de ressources audio mais aussi textuelles. Ces deux types de ressources obtiennent la note de 5/5. Selon ces personnes, les ressources audio sont

³⁵³ Étant donné que ce groupe ne compte que de deux enseignantes, nous ne présenterons pas de graphiques dans cette partie. En effet, nous ne jugeons pas pertinente l'élaboration de pourcentages à partir de deux réponses reçues.

intéressantes parce qu'elles permettent « d'entendre des personnes utiliser ces marqueurs dans leurs discours » mais également parce que « les marqueurs sont surtout utilisés à l'oral ». Pour les ressources textuelles, leur intérêt réside dans le fait qu'il est « utile de voir les marqueurs dans des textes écrits également (et pas uniquement à l'oral) et le fait que « les dialogues écrits contiennent aussi des marqueurs, [mais aussi que] l'écrit et l'oral se complètent ».

Le dernier point que nous souhaitons évaluer est la difficulté de didactisation des marqueurs discursifs. Sur une échelle de 1 à 5 (5 étant égal à *très difficile*), une des enseignantes évalue la difficulté de didactisation de ce point de langue à 3, en précisant que c'est parce que « parfois il est difficile de distinguer marqueurs et connecteurs » et qu'il est « difficile d'«obliger» les étudiants à les utiliser ». La seconde enseignante évalue, elle, cette difficulté à 5 en indiquant que « certains marqueurs suscitent bien des discussions ! ».

En outre, nous apprenons, dans les réponses aux dernières questions qu'aucune des enseignantes interrogées n'aborde ce point linguistique avec ses apprenant·e·s. La première explique que de son côté, elle n'aborde que « les connecteurs pour organiser le discours » parce qu'en général elle « enseigne un style plutôt formel ». Nous comprenons alors que, pour cette enseignante, les marqueurs discursifs sont associés à un style ou à une langue plus informelle que les connecteurs. La seconde enseignante précise que c'est un sujet qu'elle pense « être plus adapté aux enseignants de FLE qu'aux apprenants » tout en ajoutant que « suite au projet [elle] pense que certains apprenants ont compris et aimé les marqueurs discursifs ».

Ainsi, les enseignantes impliquées dans le projet DEV considèrent que celui-ci a permis à leurs apprenant·e·s de découvrir les marqueurs discursifs. Bien qu'elles jugent pertinent l'enseignement de ce point linguistique, via des supports oraux ou écrits, elles considèrent que sa didactisation représente un défi, en raison du niveau des apprenant·e·s et de la complexité de la notion.

iii. Retour d'expérience des étudiant·e·s du Master Didactique des langues de Rennes 2, *coachs* des apprenant·e·s FLE

Le troisième groupe interrogé a la particularité de jouer un double rôle au sein du projet. En effet, les étudiant·e·s de première année du Master Didactique des langues acquièrent des connaissances sur la notion de marqueurs discursifs avant de les enseigner à leur tour en devenant *coachs* des apprenant·e·s FLE.

Avant le cours dédié à la découverte et la didactisation des marqueurs discursifs, seulement 19% des étudiant·e·s connaissent la notion.

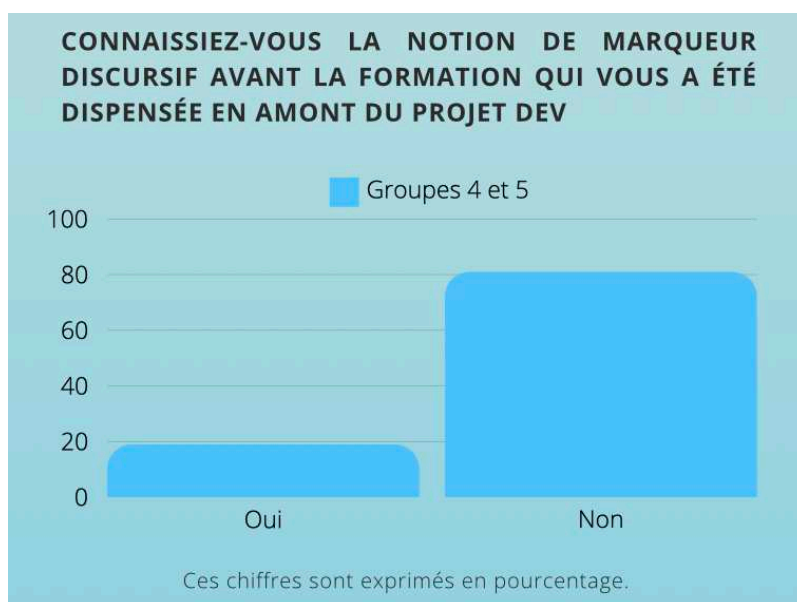


Figure 147 : Graphique illustrant les connaissances de la notion de marqueur discursif des étudiant·e·s du Master Didactique des langues en amont du projet DEV

Parmi ces 19%, 71% des répondant·e·s sont des non-natif·ve·s qui ont pris connaissance de cette notion en cours de FLE, 14% pendant des lectures personnelles et 14% pendant leur formation d'enseignant·e.

Nous déterminons ensuite si le cours dédié et le tutorat réalisé pendant le projet DEV ont amélioré leur compréhension. Les résultats se révèlent encourageants : 91% estiment savoir ce qu'est un marqueur discursif à l'issue du projet, 6% n'en sont pas tout à fait sûr·e·s et 3% déclarent ne pas savoir ce qu'est un marqueur discursif.

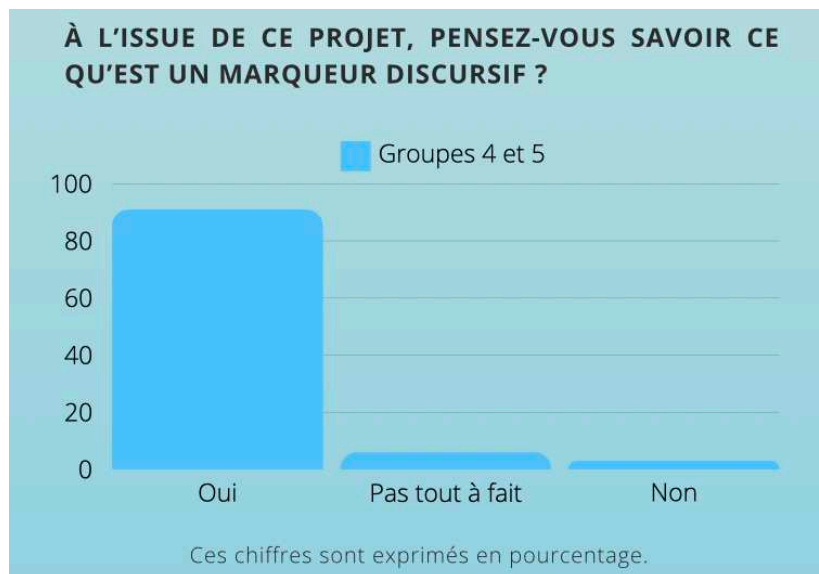


Figure 148 : Graphique illustrant la capacité des étudiant·e·s à définir ce qu'est un marqueur discursif une fois le projet DEV terminé

Comme aux apprenant·e·s du groupe huit, nous demandons aux étudiant·e·s qui déclarent savoir ce qu'est un marqueur d'en proposer une définition. La majorité des définitions sont correctes même si nous observons toujours une certaine confusion entre connecteurs et marqueurs discursifs :

- « Un marqueur discursif est un connecteur (un mot ou une phrase) qui sert à structurer un discours à l'oral et à donner à ce discours le sens souhaité par le locuteur »
- « c'est un mot / connecteur dans le discours qui permet de lier des parties d'une phrases et de mieux structurer son discours »
- « je dirais qu'il s'agit de petits mots de la langue pour structurer son discours. Ce sont des marqueurs de relations, de liaisons au sein d'une phrase »

Nous remarquons également que, malgré les exemples littéraires donnés pendant le cours et le tutorat, de nombreux étudiant·e·s associent les marqueurs à l'oral :

- « Les marqueurs discursifs sont des mots étant employés à l'oral pour rythmer le langage et parfois permettant aux interlocuteurs de gagner du temps afin de réfléchir à la construction de leur discours »

- « Les marqueurs discursifs sont des mots utilisés à l’oral et dont la suppression dans un énoncé ne change pas le sens de celui-ci »
- « une expression à l’oral, si nous supprimons cette expression, le sens ne changera pas »
- « Les marqueurs discursifs sont des petits mots de la langue parlée qui ne modifient pas la valeur des énoncés »

Ces définitions associent strictement oral et marqueurs discursifs, ce qui n’est pas tout à fait exact, mais ces réponses montrent que des caractéristiques telles que l’optionnalité syntaxique et sémantique des unités sont retenues par les étudiant·e·s.

Nous sommes satisfaite de voir que le projet DEV, avec le cours donnée en amont et les séances de tutorats mises en place, permet à de futur·e·s enseignant·e·s de FLE de découvrir les marqueurs discursifs. Nous interrogeons alors les étudiant·e·s afin de savoir s’ils estiment être en mesure, après ce projet, d’enseigner les marqueurs discursifs. Alors que 91% déclarent savoir ce que sont les marqueurs discursifs, il n’y a que 84% des étudiant·e·s qui pensent posséder les connaissances nécessaires pour les enseigner. Ainsi, 7% des étudiant·e·s qui connaissent la notion ne s’estiment pas pour autant capables de l’aborder avec leurs apprenant·e·s.



Figure 149 : Graphique illustrant l'acquisition des connaissances nécessaires, par les étudiant·e·s, pour l'enseignement des marqueurs discursifs

Nous interrogeons les étudiant·e·s ayant répondu par la négative à cette question. S'ils·si elles déclarent ne pas avoir acquis les connaissances nécessaires pour enseigner ce point linguistique, c'est pour les raisons suivantes :

- « parce que c'est un très vaste domaine qui continue de soulever moult réflexions dans le rang des didacticiens et chercheurs universitaires »
- « je pense que le marqueur discursif est une notion qu'on ne peut pas juste apprendre à travers un projet collaboratif comme le DEV et avant de l'enseigner tel quel, j'aimerais en savoir plus »
- « je ne maîtrise pas encore tous les marqueurs possibles et je ne suis pas sûre de pouvoir les expliquer facilement aux apprenants »
- « Au moment du cours avec les étudiants américains il y a eu un changement et nous ne leur avons pas présenter les marqueurs discursifs. Nous avons plus fait une partie questions suivies de débat. Nous avons donc étudié les marqueurs de notre côté, mais nous n'avons pas eu l'occasion d'expliquer cela à des étudiants »
- « Je n'ai pas tout compris à cette notion »

Les étudiant·e·s sont lucides concernant leur manque de compréhension de la notion mais également sur la difficulté à l'enseigner dans un projet tel que le DEV.

Les répondant·e·s sont invité·e·s à évaluer la pertinence de cet enseignement. Une grande majorité des étudiant·e·s (74%) évaluent la pertinence de cet enseignement à plus de 4, 44% ayant donné la note de 4 et 28% la note de 5. Ces résultats montrent un intérêt pour les marqueurs discursifs de la part de ces futur·e·s enseignant·e·s et formateur·trice·s de FLE.

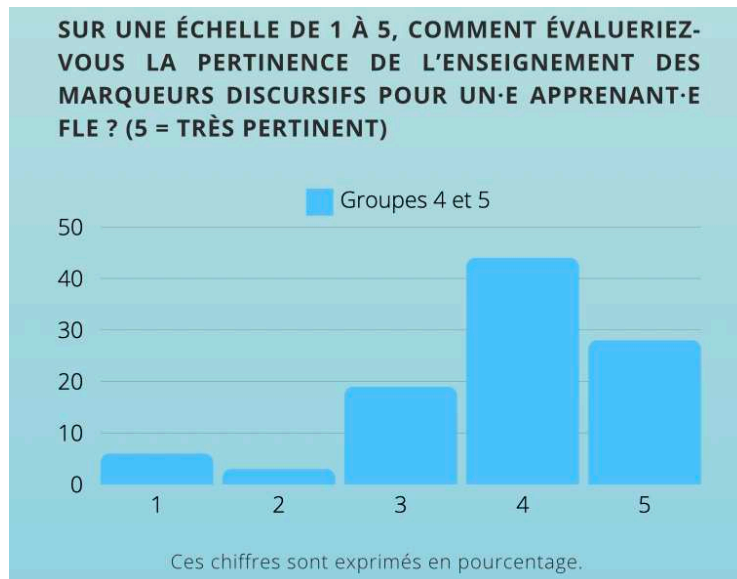


Figure 150 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, l'évaluation de la pertinence de l'enseignement des marqueurs discursifs pour un·e apprenant·e FLE selon les étudiant·e·s du Master Didactique des langues

Une partie des 6% et 3% de répondant·e·s ayant donné respectivement les notes de 1 et 2 estiment que « la catégorie est très floue et donc difficile à expliquer ». Parmi les individus ayant donné ces notes, nous retrouvons également deux justifications qui ne nous éclairent par particulièrement sur les raisons qui les ont amené·e·s à mettre cette note :

- « avec des exercices, poser des questions à la fin de chaque séance, et une évaluation »
- « parce que le point linguistique est très important pour l'apprentissage de la langue française comme ça il va savoir communiquer, parler et même écrire »

La dernière justification laisse même entendre, finalement, que les marqueurs discursifs constituent un point linguistique très important dans l'apprentissage d'une langue.

L'utilisation de ressources audio pour enseigner les marqueurs discursifs semble également pertinente pour les étudiant·e·s qui ont donné majoritairement les notes de 5 (75%) et 4 (19%)

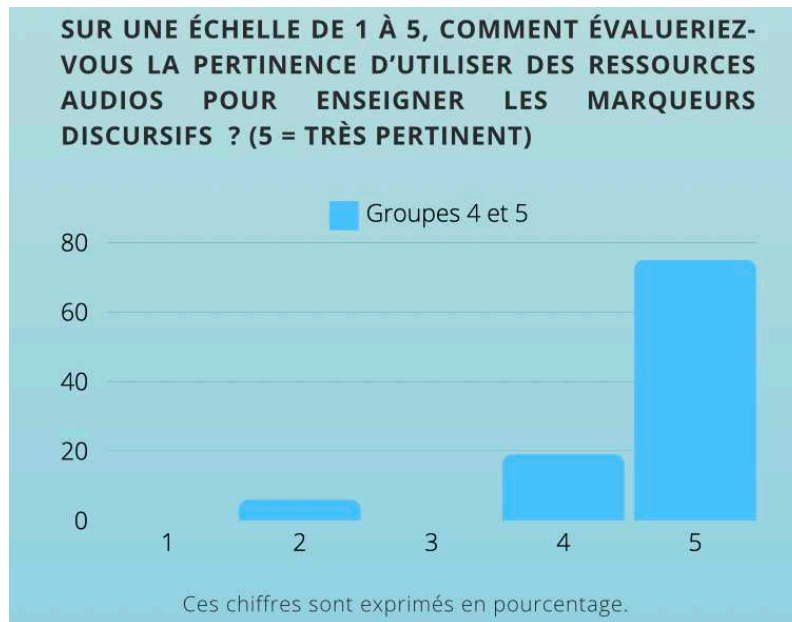


Figure 151 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, l'évaluation de la pertinence des ressources audios pour l'enseignement des marqueurs discursifs selon les étudiant·e·s du Master Didactique des langues

Seulement 6% des répondant·e·s ne donnent qu'un 2 concernant la pertinence de l'utilisation de telles ressources. Or, à nouveau, les justifications données semblent indiquer une erreur dans la notation :

- « si l'apprenant écoute ce que les autres disent et comment ils utilisent les marqueurs, cela va l'aider à communiquer et à les utiliser oralement »
- « si l'apprenant écoute ce qu'un autre dit, on est sûr qu'il va bien acquérir la notion et cela va l'aider pour communiquer à son tour en société »

Ces réponses, qui se ressemblent, donnent des arguments en faveur de l'utilisation de ressources audio pour l'enseignement des marqueurs discursifs. Nous pouvons ainsi affirmer que malgré la note de 2 donnée à cette question, les étudiant·e·s sont unanimes sur le fait que les ressources audio sont des outils pertinents pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs.

Alors que nous posons la même question pour les ressources textuelles, nous observons des résultats plus mitigés. La majorité des étudiant·e·s donnent, à cette question, la note de 4 (44%) tandis que 22% évaluent à 3 et à 5 la pertinence d'utiliser des ressources textuelles pour l'enseignement des marqueurs discursifs. Bien que la note moyenne des réponses à cette question soit plus basse (3,72/5) que celle obtenue pour la question précédente (4,63/5), celle-

ci montre tout de même que les étudiant·e·s jugent les ressources textuelles pertinentes voire très pertinentes.

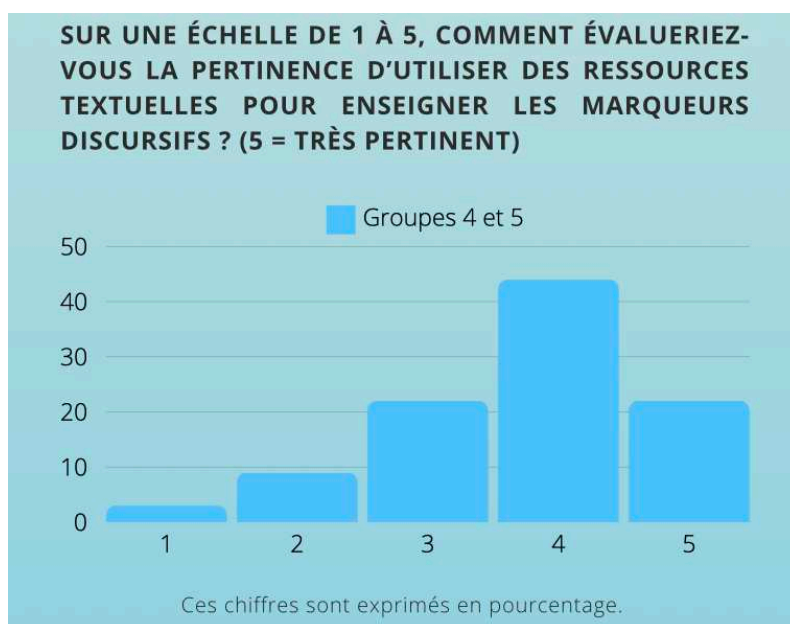


Figure 152 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, l'évaluation de la pertinence des ressources textuelles pour l'enseignement des marqueurs discursifs selon les étudiant·e·s du Master Didactique des langues

Parmi les explications données par les étudiant·e·s qui ont évalué la pertinence entre 4 et 5, nous pouvons citer le fait que « les apprenants peuvent observer dans un contexte figé l'utilisation des marqueurs et comment ils sont écrits » mais également qu'il est « très pertinent d'utiliser des ressources textuelles et des exercices pour que les apprenants comprennent que ces marqueurs sont utilisés dans l'écriture ». D'un autre côté, les étudiant·e·s qui évaluent cette pertinence entre 1 et 3, estiment que les marqueurs discursifs sont un point qui est principalement associé à l'oral ou encore que « les étudiants sont plus intéressés par l'image et les médias en général [donc les] ressources textuelles pour eux c'est dépassé et leur engendrent l'ennui du coup ils ne seront pas assez réactifs ». Un·e des répondant·e déclare même que « la révision d'un document écrit, même si c'est une retranscription de l'oral, ne sert à rien ». Nous remarquons donc que plusieurs des étudiant·e·s ne sont pas favorables à l'utilisation de ressources textuelles, sans forcément que cela soit lié à l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs.

Par ailleurs, les étudiant·e·s sont nombreux·ses à déclarer que la didactisation des marqueurs discursifs est difficile (28%), voire très difficile (13%). La majorité (53%) évalue cette difficulté avec la note de 3. Aucun·e répondant·e n'indique que cette didactisation est facile.

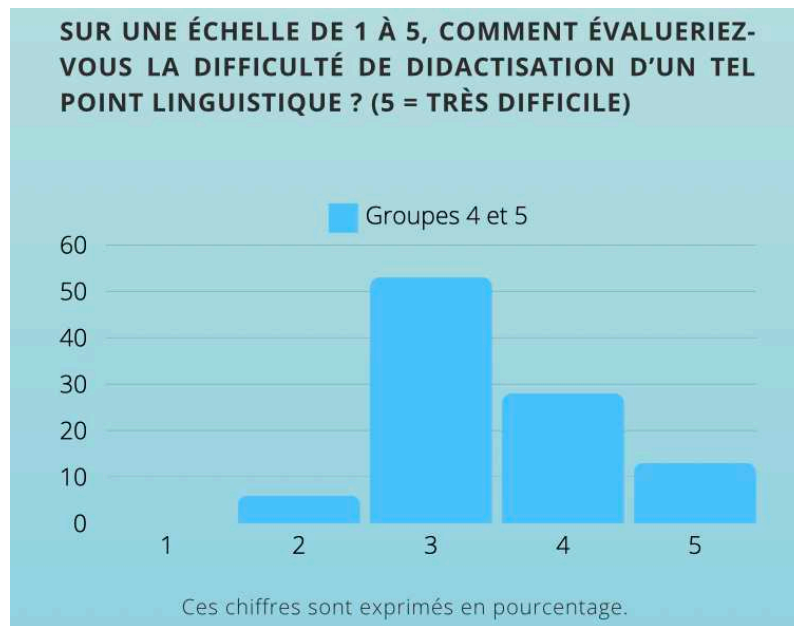


Figure 153 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, la difficulté de didactisation des marqueurs discursifs selon les étudiant·e·s du Master Didactique des langues

Parmi les difficultés identifiées, nous retrouvons l'opinion selon laquelle le terme marqueur discursif « fait peur ». Selon une·e autre étudiant·e il « faudrait être capable d'expliquer cette notion sans utiliser la formule marqueur discursif ». Le fait de « trouver des ressources authentiques contenant ces marqueurs en grande quantité » semble également constituer une difficulté pour les répondant·e·s. Ils·elles sont également nombreux·ses à insister sur le fait que c'est une notion qui pose déjà beaucoup d'interrogations pour les natif·ve·s et les utilisateur·trice·s des niveaux les plus avancés et qu'il leur semble donc compliqué de la présenter à des apprenant·e·s. L'un·e des répondant·e·s estime que « c'est un point linguistique que les apprenant·e·s vont mieux apprendre dans les interactions dans la vie réelle » qu'en cours.

Malgré les doutes émis par certain·e·s des étudiant·e·s, 84% d'entre eux·elles souhaitent aborder ce point linguistique avec leurs futur·e·s apprenant·e·s.

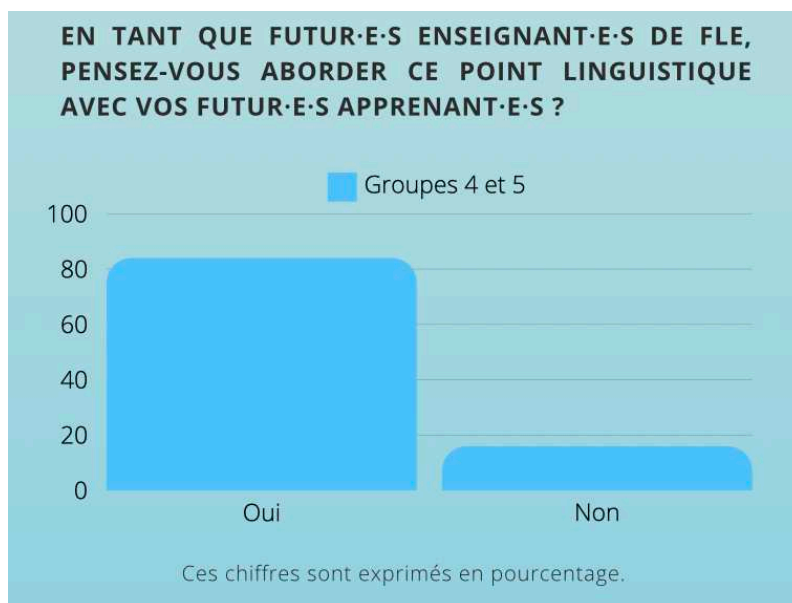


Figure 154 : Graphique illustrant le souhait des futur·e·s enseignant·e·s et formateur·trice·s de FLE d'enseigner les marqueurs discursifs avec leurs apprenant·e·s

Pour les étudiant·e·s ayant répondu *oui* à cette question, les marqueurs discursifs sont un point linguistique intéressant. Certain·e·s indiquent, dans leurs retours, que ces unités permettent « aux étudiants de mieux comprendre et apprendre le français » mais également que les marqueurs discursifs sont « un bon moyen pour les apprenants d'apprendre de nouveaux mots qu'ils peuvent utiliser un peu partout (dans leurs textes, à l'oral, etc.) tout en ayant l'air à l'aise avec la langue ». Les répondant·e·s qui ne souhaitent pas aborder cette notion dans le futur se justifient en précisant qu'ils·elles « ne se sentent pas à l'aise » ou encore que les marqueurs discursifs sont « un point très sensible ». Nous comprenons alors, par ces réponses, que c'est le manque de connaissances sur le sujet, et éventuellement l'accès à des ressources expliquant cette notion, qui impressionnent les étudiant·e·s.

L'enquête menée auprès des étudiant·e·s de Master montre que le projet DEV est une opportunité, pour ces futur·e·s enseignant·e·s, de se familiariser avec une notion qu'ils·elles connaissent peu. Malgré les doutes exprimés par certain·e·s étudiant·e·s qui n'ont pas très bien compris les marqueurs discursifs ni leur intérêt, la majorité des répondant·e·s reconnaît l'intérêt de la notion et exprime même le souhait de l'aborder, dans le futur, avec ses apprenant·e·s.

Le projet DEV, rassemblant trois types d'acteur·rice·s (des apprenant·e·s et des enseignantes FLE ou encore des étudiant·e·s de Master) autour de l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs, permet finalement de faire découvrir cette notion aux apprenant·e·s et aux étudiant·e·s. Malgré le fait que nous ne disposons pas de chiffre exact pour mesurer l'impact de ce projet sur les connaissances des apprenant·e·s, deux des trois

enseignantes impliquées estiment qu'elles ont découvert la notion par le projet. Finalement, le public qui a le plus bénéficié de cette réflexion linguistique, comme le montrent les enquêtes réalisées, sont les étudiant·e·s du Master : avant le projet, seuls 19% des étudiant·e·s connaissaient cette notion, à l'issue du projet, ce chiffre monte à 91%. C'est vraisemblablement leur double statut, d'individu à la fois en formation et mis en situation d'enseigner, qui explique leur appétence et leur progression.

C. L'apprentissage des marqueurs discursifs pendant un cours dédié

Nous rendons compte, dans ce point, des retours donnés par les participant·e·s sur nos cours dédiés à la notion de marqueur discursif : les stagiaires de l'entreprise Orange et les étudiant·e·s de troisième année de licence en langues modernes de l'université Complutense de Madrid.

Nous nous concentrons, dans un premier temps, sur les réponses des stagiaires après la présentation et l'atelier dédiés aux marqueurs discursifs avant d'observer les résultats des enquêtes envoyées aux deux promotions d'étudiant·e·s de la Complutense.

i. Retour des stagiaires de la formation Orange

La première chose à préciser concernant les stagiaires de la formation continue « Concevoir un enseignement à distance de Français Langue Étrangère » c'est qu'ils·elles ne sont majoritairement pas, au début de la formation, familier·ère·s avec la notion de marqueurs discursifs. En effet, 91% d'entre eux ne connaissent pas cette notion.



Figure 155 : Graphique illustrant les connaissances préalables des stagiaires de la formation continue à propos des marqueurs discursifs

Une grande partie des stagiaires la découvrent lors de la présentation et l’atelier du jour de la clôture de la formation. À la fin de cette journée, nous leur demandons d’évaluer leur expérience.

Nous commençons par les inviter à évaluer la pertinence des extraits que nous leur proposons pour l’enseignement apprentissage des marqueurs discursifs, 5 correspondant à *très pertinent*. Les réponses obtenues à cette question sont encourageantes. En effet, les stagiaires attribuent principalement la note de 4 (64%).



Figure 156 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, la pertinence des extraits choisis pour l’atelier sur les marqueurs discursifs selon les stagiaires de la formation continue

Les répondant·e·s ayant donné la note de 3 la justifient en expliquant qu'ils·elles n'ont « pas forcément saisi la pertinence de l'exercice » ou encore que l'exercice est « trop académique pour [leurs] apprenants ».

Lorsqu'ils·elles sont interrogé·e·s sur la difficulté de didactisation des marqueurs discursifs, les stagiaires sont unanimes : c'est un point difficile à didactiser. 88% des répondant·e·s évaluent cette difficulté à 5 et 12% à 4.

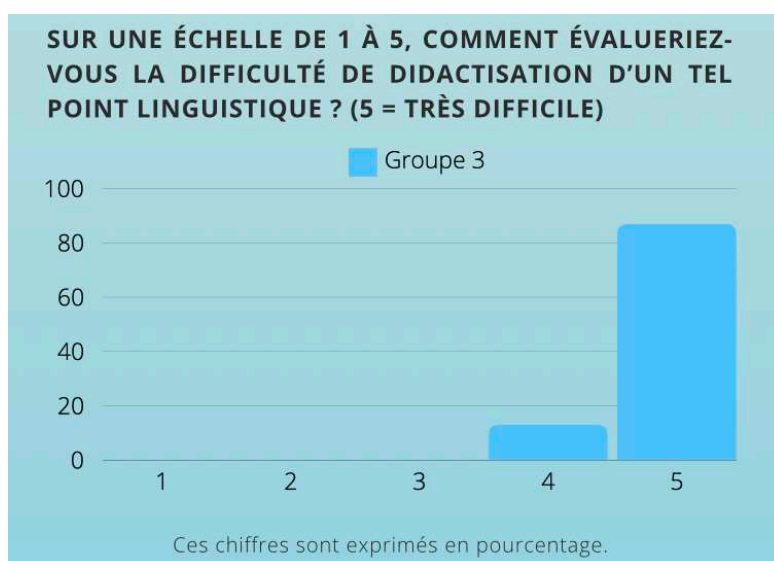


Figure 157 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, la difficulté de didactisation des marqueurs discursifs selon les stagiaires de la formation continue

Ils·elles expliquent leurs notes en indiquant qu'il « faut une excellente compréhension du texte et [qu'ils voient] bien [qu'eux]-mêmes, pourtant de langue maternelle française, [ont] du mal à identifier correctement les marqueurs » ou encore qu'il « est déjà difficile pour [les] locuteurs natifs de détecter ces marqueurs » parce que « leur définition n'est pas stricte et peut encore être ouverte à interprétation ».

Nous les laissons libres, à la suite de cette question, de proposer d'autres pistes didactiques. Deux répondant·e·s proposent des textes à trous, l'écriture de phrases sans marqueurs à réécrire ou encore un travail à partir d'un dialogue. Pour cette dernière proposition l'objectif serait de proposer un dialogue comme ceux des pièces de théâtre, sans marqueurs, et de demander aux apprenant·e·s de jouer de courtes scènes afin de voir s'ils·elles ajoutent au dialogue initial des marqueurs discursifs.

Concernant la pertinence de l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs pour les apprenant·e·s FLE : 64% des répondant·e·s l'évaluent à 3, alors que 27% lui attribuent la note de 2. 9% seulement des stagiaires donnent la note de 4.

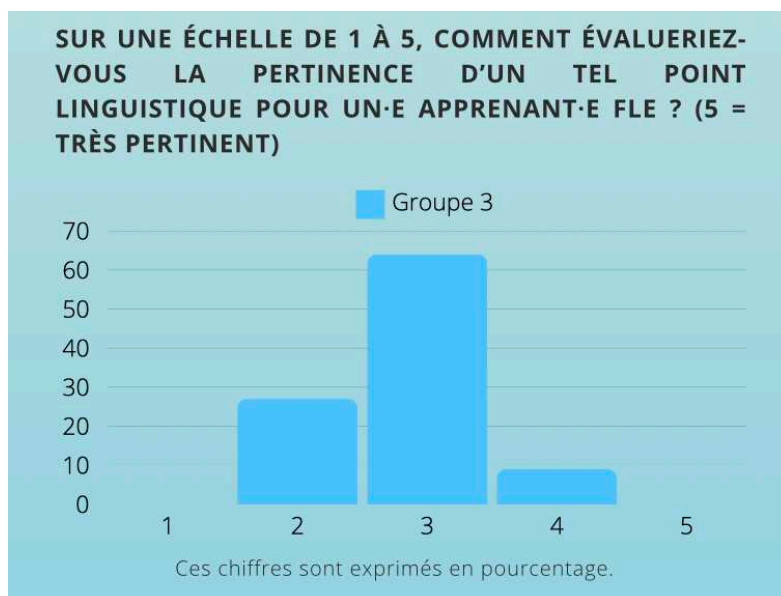


Figure 158 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, la pertinence de l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs auprès d'un public FLE selon les stagiaires de la formation continue

Les stagiaires ayant donné une note inférieure ou égale à 3 l'expliquent en mettant en avant la difficulté de ce point linguistique, mais également le fait que ce soit un point que certain·e·s d'entre eux·elles jugent trop académique.

Pour résumer, les stagiaires de la formation continue estiment que l'enseignement des marqueurs discursifs, ou du moins les exercices proposés pendant cette journée, sont généralement pertinents dans le cadre de leur formation. Cependant, une grande majorité d'entre eux·elles jugent que ce point est très difficile à didactiser et trop compliqué à aborder avec leurs apprenant·e·s.

ii. Retours des apprenant·e·s FLE inscrit·e·s en licence de langues modernes de l'université Complutense de Madrid

Deux doubles séances sont dédiées à l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs. La promotion 2021/2022 assiste à cette séance après avoir participé au projet DEV, ce qui implique que les apprenant·e·s ont déjà entendu parler des marqueurs discursifs.

Cependant, malgré cela, la moitié des étudiant·e·s de cette promotion estime ne pas être en mesure de définir ce qu'est un marqueur discursif une fois le projet terminé. D'un autre côté, 67% des étudiant·e·s de la promotion 2022/2023, et n'ayant pas participé au DEV, déclarent ne pas connaître la notion.

Pour évaluer la capacité des apprenant·e·s à identifier les marqueurs discursifs avant et après le cours dédié, nous leur proposons deux exercices. Dans l'exercice préliminaire, nous donnons aux apprenant·e·s des deux promotions deux extraits littéraires provenant de notre corpus et leur demandons d'indiquer s'ils comportent un ou plusieurs marqueurs.

Dans le premier extrait, le marqueur discursif *bref* est facilement remarqué par les apprenant·e·s, même avant le début de la double séance.

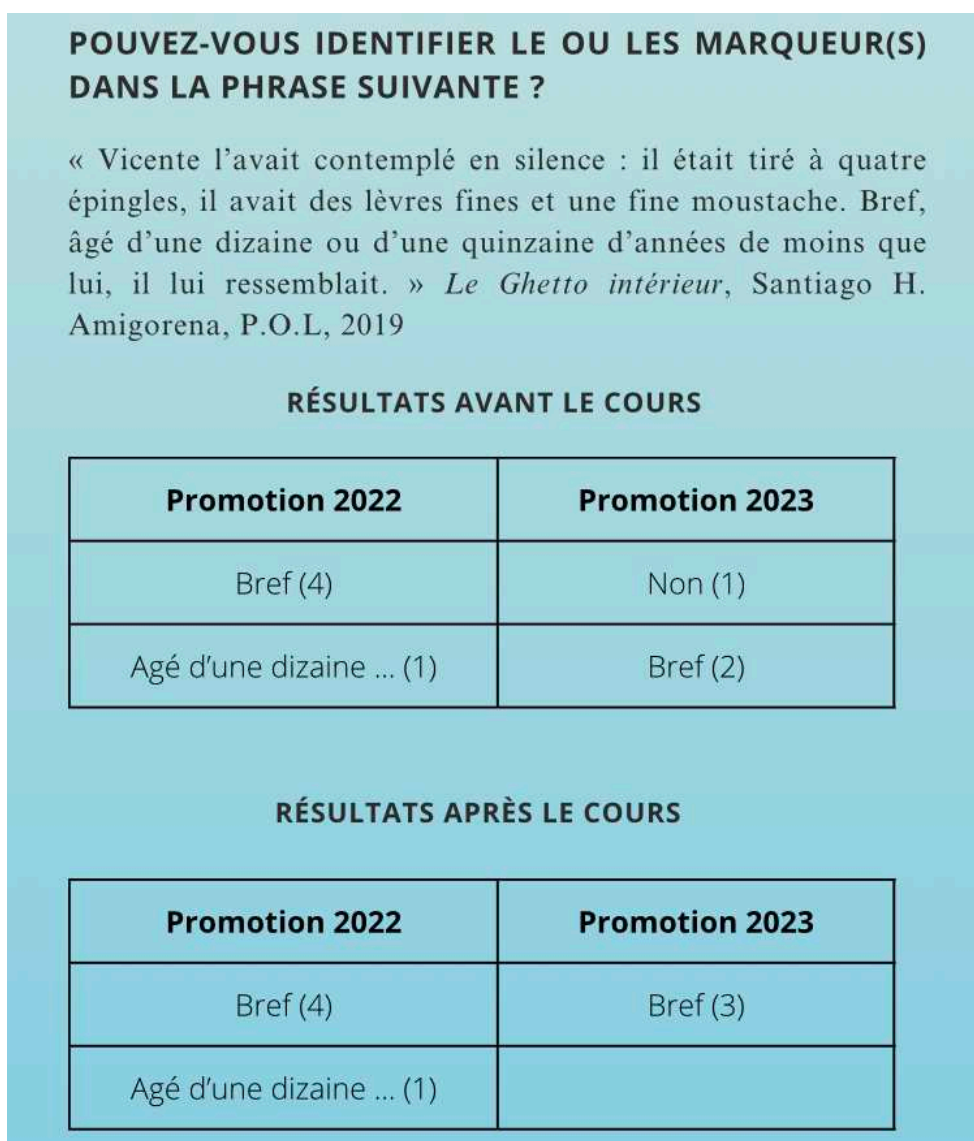


Figure 159 : Tableaux des réponses données pendant l'exercice d'identification des marqueurs discursifs (1)

Cependant nous observons tout de même une progression dans les réponses données par les étudiant·e·s de la promotion 2023. Une des personnes qui n’identifiait pas le marqueur avant le cours est en mesure de le faire après celui-ci.

Le repérage et l’identification des marqueurs semblent plus compliquées dans le deuxième extrait pour les apprenant·e·s de la promotion 2023. En effet, ceux·celles-ci n’identifient pas du tout le marqueur *c’est que* lors de la première version de l’exercice.



Figure 160 : Tableaux des réponses données pendant l’exercice d’identification des marqueurs discursifs (2)

Cependant, une fois le cours réalisé, les apprenant·e·s ont tou·te·s identifié le marqueur *c’est que*. Ce qui est étonnant, par ailleurs, c’est que, parmi les apprenant·e·s de la promotion 2022, qui ont l’avantage de connaître un peu la notion en amont, trois relèvent la locution *c’est*

que comme marqueur discursif mais ce chiffre descend à deux une fois le cours passé. Ceux·celles-ci rajoutent en plus les unités *ça* et *pas du tout* en tant que marqueurs.

Le second exercice est également réalisé à partir d'extraits littéraires issus de notre corpus. Dans celui-ci, nous demandons aux apprenant·e·s d'observer la différence entre un marqueur discursif et son correspondant non-discursif dans deux énoncés distincts.

La première distinction à réaliser concerne le marqueur et le présentatif *voilà*. Alors que tous les apprenant·e·s de la promotion 2023 sont en mesure de remarquer qu'il y a une différence entre les deux options (bien qu'un·e des apprenant·e·s ne soit pas en mesure de l'expliquer), la moitié des apprenant·e·s de la promotion 2022 ne voit pas de différence entre les deux emplois de *voilà*.

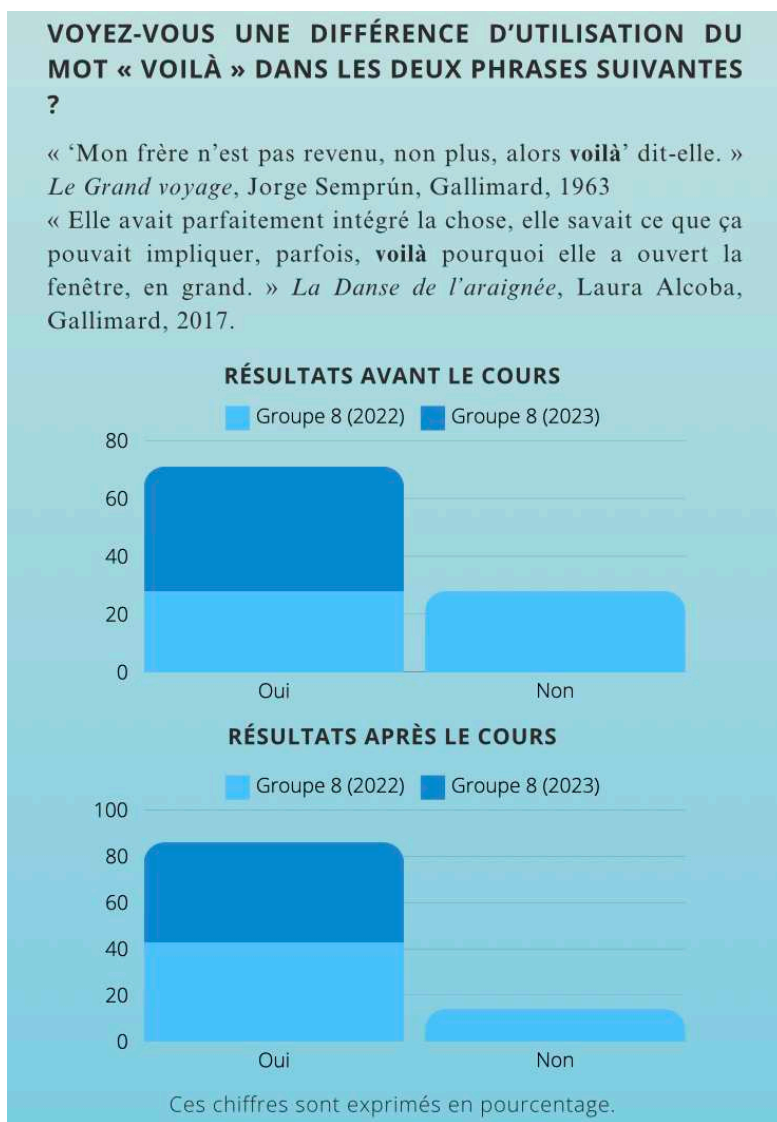


Figure 161 : Graphique illustrant le repérage des différences d'emplois de l'unité *voilà*

Ce chiffre baisse à la suite de la double séance. Un·e seul·e étudiant·e déclare alors ne pas voir de différence entre les deux emplois de *voilà*.

Ce test est également réalisé avec l'unité *quoi*. Nous observons à nouveau que les étudiant·e·s de la promotion 2023 qui ne remarquaient pas de différence lors de la première phase de repérage, la remarquent une fois le cours terminé. Les réponses données par les apprenant·e·s de la promotion 2022 ne changent pas cependant.

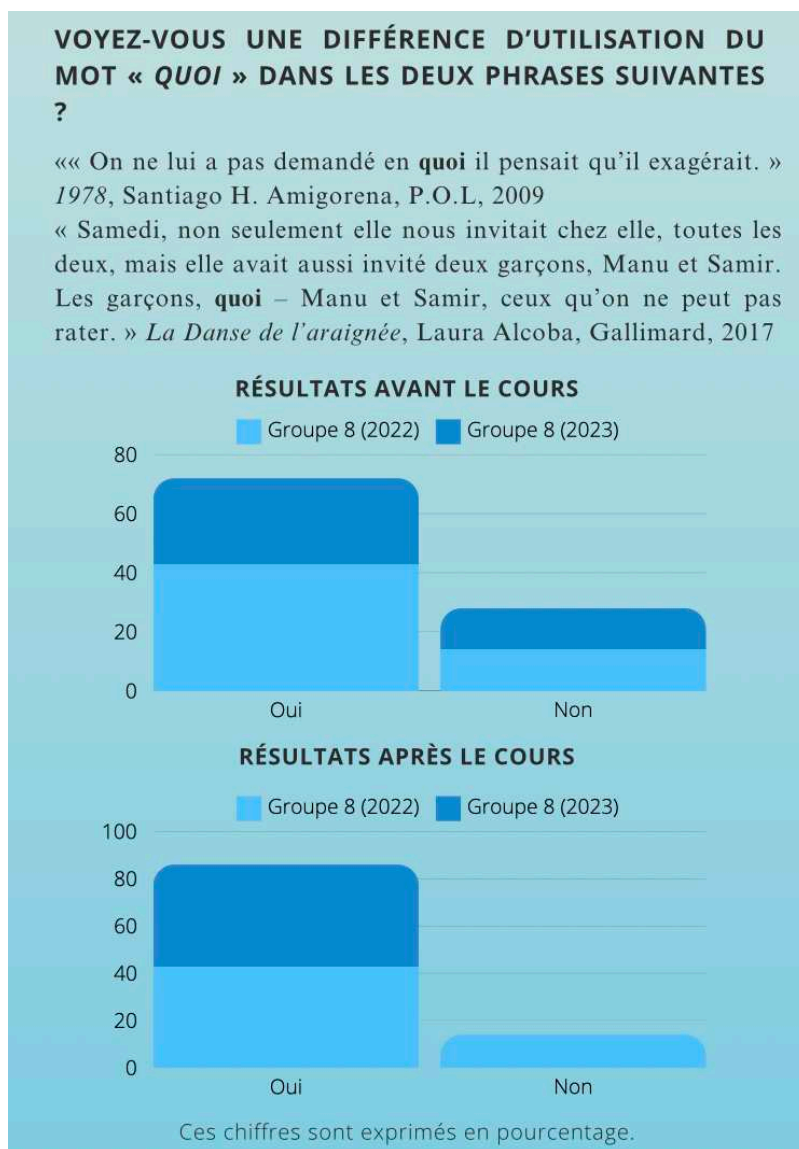


Figure 162 : Graphique illustrant le repérage des différences d'emplois de l'unité *quoi*

La troisième et dernière unité dont les apprenant·e·s doivent comparer l'emploi est l'unité *mais*. Nous constatons que les résultats sont exactement les mêmes que pour la comparaison de l'unité *quoi*.

VOYEZ-VOUS UNE DIFFÉRENCE D'UTILISATION DU MOT « MAIS » DANS LES DEUX PHRASES SUIVANTES ?

« En français ma formule aurait été plate, banalement informative. Ce n'était pas une profession **mais** une vocation. »
L'Écriture ou la vie, Jorge Semprún, Gallimard, 1994

«Tu en a bien besoin, dirait Hans, suffisant. Mais Hans trouverait encore que son récit était trop minutieux. »
L'Évanouissement, Jorge Semprún, Gallimard, 1967

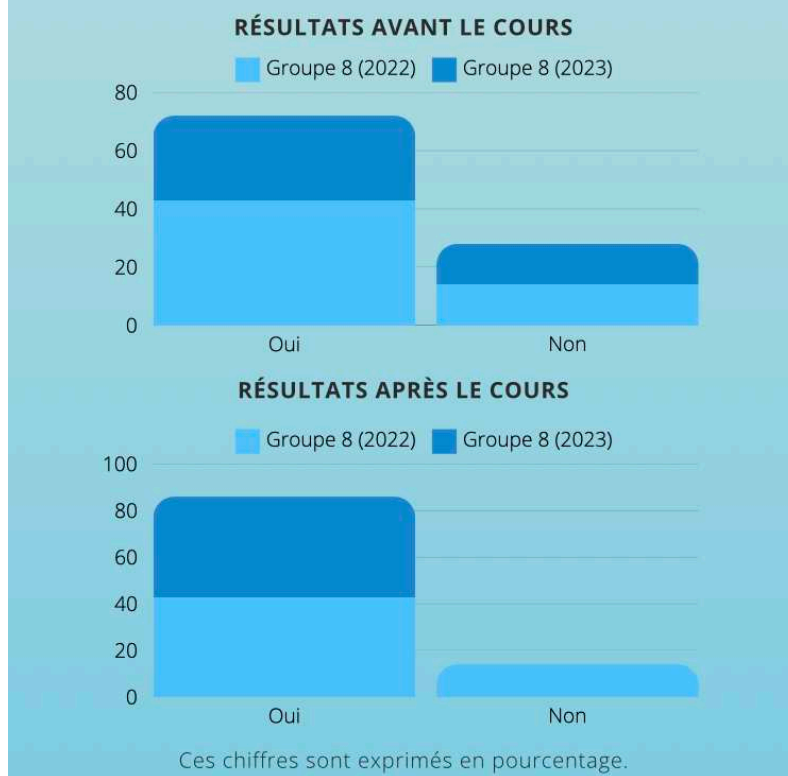


Figure 163 : Graphique illustrant le repérage des différences d'emplois de l'unité mais

Ces résultats, montrent que les apprenant·e·s de la promotion 2022 ont encore quelques difficultés pour identifier les marqueurs discursifs ou bien repérer la différence entre ceux-ci et leurs correspondants non-discursifs. Nous constatons ici que, bien que les apprenant·e·s déclarent pouvoir définir ce qu'est un marqueur discursif (comme c'est le cas des apprenant·e·s de ces deux promotions), et que les définitions (lorsqu'elles sont données) sont valides, cela n'implique pas forcément que ceux·celles-ci peuvent repérer les marqueurs discursifs. Ce résultat nous montre qu'il est possible de connaître une notion sans être en mesure de l'appliquer en compréhension ou en expression et c'est pour cette raison que l'essentiel est d'enseigner les marqueurs discursifs, non pas pour en donner une approche théorique, mais pour que les apprenant·e·s s'aperçoivent de leur importance et de leur utilité.

Tout comme aux stagiaires de la formation continue, nous demandons à ces deux groupes d'évaluer plusieurs aspects du cours. Nous commençons par les inviter à évaluer la pertinence des ressources utilisées. Les résultats obtenus sont satisfaisants. En effet, les apprenant·e·s ont très majoritairement (72%) jugé les ressources proposées « très pertinentes ».

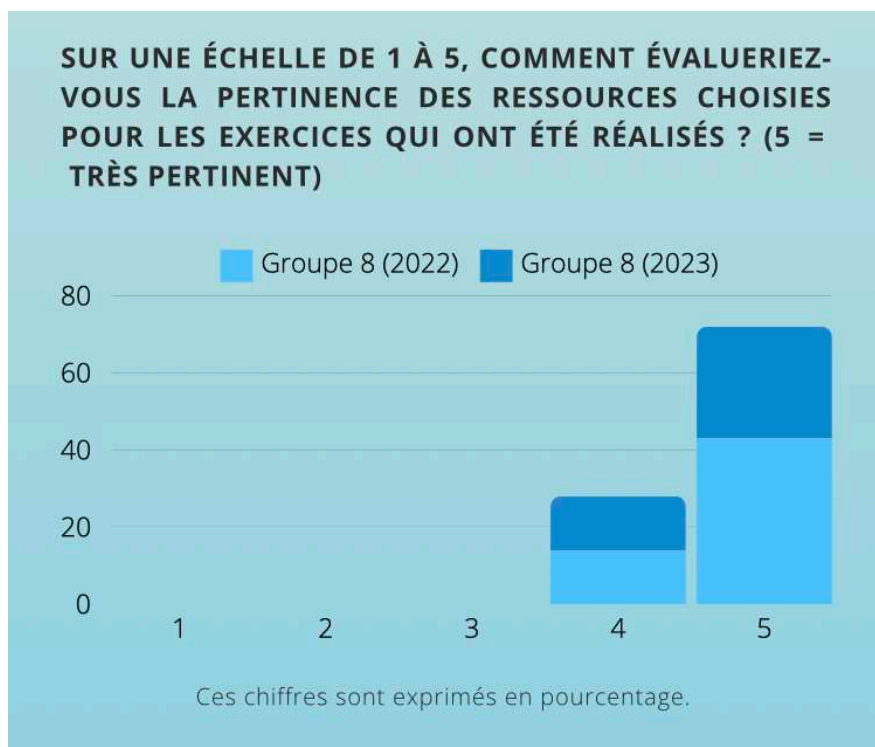


Figure 164 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, la pertinence des ressources choisies pour les exercices donnés pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs selon les apprenant·e·s de l'université Complutense de Madrid

Nous les interrogeons ensuite sur la difficulté des exercices : la note de 3, attribuée à 86%, montre un consensus sur le niveau des exercices.

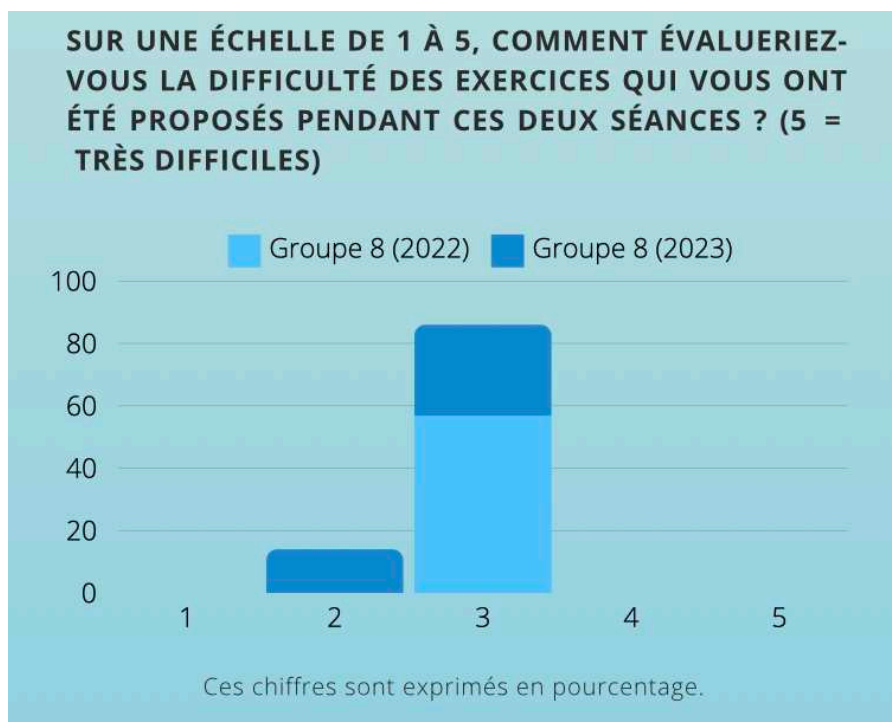


Figure 165 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, la difficulté des exercices et activités proposées selon les apprenant·e·s de l'université Complutense de Madrid

Les apprenant·e·s justifient leurs notes ainsi :

- « Les exercices ont été bien pour moi, pas difficiles et faciles à suivre »
- « Généralement, les exercices étaient faciles, mais parfois un peu confus »
- « Il y avaient quelques exercices difficiles (sur la différence de rôle entre deux mots) »
- « Les exercices ne sont pas trop difficiles, mais parfois nous avons douté en les faisant »
- « Ce sont des textes et des vidéos faciles à comprendre et qui nous montrent la variété des accents existant dans le monde »
- « Parce qu'ils supposent un petit défi mais accessible »

Même s'ils s'avèrent parfois un peu difficiles, ces exercices sont accessibles à un public de niveau B2.

Le dernier point que les apprenant·e·s sont invités à évaluer est le fait que les textes proposés soient tous écrits par des auteur·e·s dont l'espagnol est la langue première. Les apprenant·e·s sont nombreux·ses (71%) à apprécier de travailler avec ce type de texte.

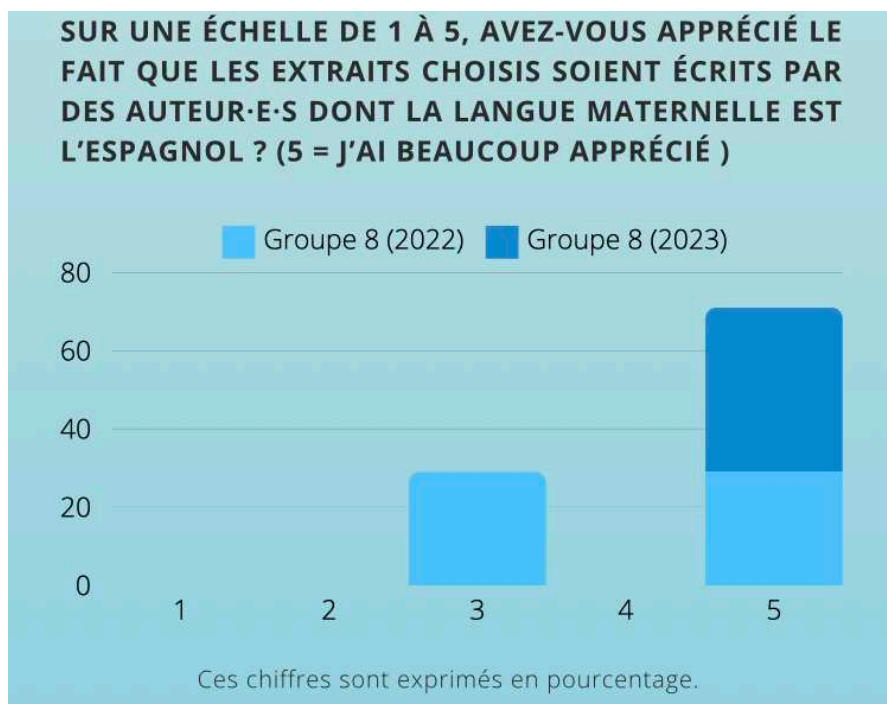


Figure 166 : Graphique illustrant, sur une échelle de 1 à 5, l'appréciation des apprenant·e·s de l'université Complutense de Madrid concernant le fait que les extraits choisis pour les cours soient écrits par des auteur·e·s dont la langue première est l'espagnol

Les apprenant·e·s ayant donné la note de 3 expliquent que c'est un phénomène qu'ils·elles n'apprécient pas particulièrement pour deux raisons. Soit parce que « l'origine de l'auteur du texte utilisé pour des causes d'apprentissage est un peu égal » pour un·e des apprenant·e·s ou encore, comme c'est le cas d'un·e autre répondant·e, parce que l'espagnol est sa langue seconde et qu'il n'y a donc « pas de différence particulière ». Ceux·celles qui déclarent beaucoup apprécier de travailler à partir de ces textes précisent que ceux-ci peuvent être « plus facile[s] à comprendre » mais également que le fait que certain·e·s auteur·e·s, d'origine espagnole, argentine ou cubain, écrivent maintenant en français leur semble tout à fait intéressant.

Pour terminer, 72% des apprenant·e·s indiquent souhaiter approfondir leurs connaissances en ce qui concerne les marqueurs discursifs dans leurs études futures.



Figure 167 : Graphique illustrant le souhait des apprenant·e·s d'approfondir leurs connaissances au sujet des marqueurs discursifs

Ces résultats démontrent ainsi un intérêt marqué pour cette notion de la part des apprenant·e·s.

En conclusion, ce retour d'expérience met en lumière que, bien que que certains défis persistent, notamment à l'heure de repérer et d'identifier les marqueurs discursifs, les apprenant·e·s FLE montrent un intérêt pour cette notion. Ces résultats nous semblent encourageants et motivants pour continuer à développer de nouvelles approches pédagogiques pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs auprès du public FLE.

Le système d'enquête mis en place établit un état des lieux de l'utilisation de la littérature en cours de FLE, mais évalue également les différentes expérimentations pédagogiques pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs : il met en lumière des résultats encourageants. En effet, même si le nombre de répondant·e·s à nos différentes enquêtes n'est pas très élevé, les retours reçus montrent que la littérature constitue, pour une majorité d'enseignant·e·s et d'apprenant·e·s un outil motivant. Cet intérêt de la part des différentes parties impliquées, ainsi que les réponses données concernant l'enseignement des marqueurs discursifs à travers la littérature, montrent que les textes littéraires constituent une ressource pertinente. En effet, celle-ci permet aux apprenant·e·s d'appréhender un phénomène, certes très utilisé à l'oral, mais plus facile à repérer à l'écrit.

Les marqueurs discursifs, en tant que point linguistique, semblent également éveiller l'intérêt d'une grande partie de nos répondant·e·s qui estiment que leur enseignement-apprentissage est tout à fait pertinent pour le public FLE. Nous sommes consciente, cependant,

et cela est également souligné par les répondant·e·s, que c'est un point qui demande une réflexion quant au choix et à l'utilisation du métalangage. C'est aussi un point qui concerne des unités inclassables dans les catégories grammaticales traditionnelles, ce qui déstabilise apprenant·e·s et enseignant·e·s. Il s'agit cependant d'unités, dont l'importance de la présence, à l'écrit et à l'oral, demande absolument leur prise en compte.

Conclusion de la partie 3

Dans cette troisième et dernière partie, nous rendons compte des recherches didactiques et expériences pédagogiques menées dans le cadre de notre thèse. En consultant plusieurs manuels de FLE nous nous rendons compte rapidement qu'il n'existe pas, ou peu, de ressources prêtes à l'emploi pour l'enseignement des marqueurs discursifs. Ces unités sont parfois présentes dans des listes de connecteurs, mais sans que soit spécifiée leur particularité. C'est également le constat des didactien·ne·s spécialisé·e·s dans ce domaine, Delahaie et Tran.

En prenant appui sur les travaux de Delahaie (2009, 2011, 2012) puis ceux de Tran (2014) et Tran *et al.* (16), nous préparons plusieurs séances et séquences visant à présenter les marqueurs discursifs à des apprenant·e·s FLE, à de futur·e·s enseignants de FLE et des enseignant·e·s et formateur·trice·s FLE en activité. Ces séances sont assurées dans le cadre de cours dédiés ou bien au sein de projets comme le projet de création d'Escape Game ou encore le projet DEV. Lors de ces séances, plusieurs défis sont identifiés.

Dans un premier temps, nous remarquons que lorsque nous abordons les marqueurs discursifs comme objectif linguistique dans un projet aux objectifs pédagogiques plus larges, ceux-ci ne sont pas la priorité du public auquel les cours s'adressent. En effet, dans le projet FLEckathon, les enseignant·e·s se concentrent sur la ludification de points linguistiques qu'ils·elles abordent en cours et laissent de côté les marqueurs discursifs au profit de points linguistiques qu'ils·elles maîtrisent déjà. Dans le projet DEV, le métalangage et la disparité des niveaux des apprenant·e·s font obstacle à un enseignement efficace de la notion.

Le deuxième défi concerne la compréhension de la notion, que ce soit lors des projets ou des cours dédiés à l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs. Comme l'indique un·e des étudiant·e·s de première année du Master Didactique des langues dans son retour d'expérience, le terme « marqueur discursif » peut s'avérer effrayant. Nous pensons alors proposer une présentation simplifiée de ces unités. Cependant, nous observons maintenant qu'en souhaitant simplifier le plus possible la définition des marqueurs discursifs, en ne les dissociant pas des connecteurs textuels, par exemple, et en les présentant comme une catégorie générale, cela semble générer de la confusion pour le public auquel nous nous adressons. En effet, dans de nombreux retours, nous remarquons que les définitions données par les participant·e·s sont larges et se focalisent principalement sur les liens textuels explicités par les marqueurs discursifs. Or, comme le démontre la partie linguistique de notre étude, il est pertinent de séparer au sein de la classe des marqueurs pragmatiques, les marqueurs

discursifs des connecteurs textuels pour mettre en lumière les fonctionnements et les valeurs propres à chaque catégorie.

Malgré cela, il est également vrai que ne pouvons pas toujours assurer de façon catégorique qu'un terme est effectivement employé comme un marqueur discursif, étant donné que la classification peut dépendre de l'interprétation de l'énoncé. Nous remarquons que cette incertitude peut également freiner les enseignant·e·s ou futur·e·s enseignant·e·s à l'heure d'intégrer les marqueurs discursifs dans leurs cours.

Dans nos recherches à venir, nous souhaitons continuer d'élaborer du contenu didactique pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs. La première chose sur laquelle il convient d'insister est la distinction entre marqueurs discursifs et connecteurs textuels. Nous faisons le choix, à partir de maintenant, de présenter ces deux types de marqueurs pragmatiques comme nous le faisons dans nos analyses linguistiques, en évitant, bien entendu, un métalangage trop compliqué. Et nous reconnaissons la justesse des propos de Chiss et David qui rappellent

la différence entre la logique de la recherche – qui est celle de la complexification et du surgissement renouvelé des énigmes – et celle de l'enseignement, qui peut intégrer des démarches de découverte mais doit obéir à certains impératifs de consolidation, de stabilité, de simplicité. (2011 : §3)

Nous aimerions également préparer des séances voire des séquences pour des niveaux débutants. En effet, dans le cadre de notre thèse nous nous sommes principalement concentrée sur le public de niveau B2 et il nous semble intéressant de voir comment nous pouvons aborder ce point dès le niveau débutant.

Nous souhaitons également que ces expérimentations futures soient toujours réalisées à partir de ressources littéraires, et, plus particulièrement, de la littérature de migration et d'exil. Nous sommes convaincue qu'en associant ces ressources à des ressources audio, nous pouvons proposer un contenu illustrant de nombreux emplois des marqueurs discursifs.

CONCLUSION

L'objectif principal de notre thèse est de contribuer à la réduction du décalage ressenti par les apprenant·e·s de FLE entre le français enseigné en cours et celui entendu au quotidien. Pour atteindre cet objectif, nous nous appuyons sur un corpus littéraire de romans contemporains écrits par des auteur·e·s translingues dont l'espagnol est la langue première. Nous analysons, dans ce corpus, la manière dont les auteur·e·s transposent la langue parlée à l'écrit et plus particulièrement une des caractéristiques associées à un style oral : les marqueurs discursifs. Dostie (2004) et Dostie et Pusch (2007) présentent les marqueurs discursifs comme des unités issues de plusieurs catégories grammaticales et apparaissant « à des endroits stratégiques dans le discours dans le but de rendre efficaces les échanges conversationnels » (2007 : 4). Ils aident ainsi « l'interlocuteur à décoder la façon dont le locuteur conçoit le sens purement propositionnel exprimé et se positionne par rapport à celui-ci » (*ibid.*) Ces unités sont optionnelles syntaxiquement et sémantiquement au sein de l'énoncé.

L'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs, utilisés à la fois dans des contextes formels et au quotidien (Delahaie, 2011), est donc tout à fait pertinent pour un public FLE. Le choix de nous appuyer sur un corpus littéraire pour l'enseignement des marqueurs discursifs est motivé par deux raisons. Dans un premier temps, et comme nous le précisons dès l'introduction, l'extrait littéraire constitue un support efficace pour le repérage et l'analyse des marqueurs discursifs en contexte. Dans un second temps, ce choix s'explique également par le fait que la littérature est une ressource qui motive les apprenant·e·s, comme le montrent les résultats des différentes enquêtes du chapitre 10, mais également les témoignages des enseignant·e·s.

Dans la majorité des cas, les enseignant·e·s sélectionnent le texte littéraire sur lequel ils·elles vont travailler avec leur classe à partir de leurs goûts personnels ainsi que d'objectifs linguistiques (lorsque le texte est utilisé pour l'apprentissage d'un fait de langue précis). Cependant, nous souhaitons également prendre en compte les motivations des apprenant·e·s. C'est pour cette raison que nous choisissons des extraits dont les thèmes peuvent faire écho aux parcours d'une partie des apprenant·e·s et être source de motivation pour la totalité d'entre eux·elles. Ainsi, lorsque nous proposons une séquence axée sur le thème de l'accent, nous entendons proposer aux apprenant·e·s des textes qui montrent que c'est un sujet qui concerne

tou·te·s les locuteur·rice·s d'une langue nouvelle et que les émotions qui y sont parfois associées, la gêne ou la honte par exemple, sont également universelles.

Pour atteindre son objectif, notre thèse répond aux trois questions posées dans l'introduction, traitées successivement. La première partie, prenant en compte des considérations pratiques, apporte des réponses en présentant notre méthodologie de constitution et d'analyse du corpus. Les deuxième et troisième parties répondent à nos questions de recherches en analysant les marqueurs discursifs sélectionnés, et en rendant compte des expériences pédagogiques réalisées.

Dans cette conclusion, nous abordons premièrement les défis rencontrés au cours de notre travail. Nous présentons ensuite les solutions apportées, avant de présenter les questionnements restants et les pistes de recherches futures.

Les défis rencontrés au cours de la thèse

Les premiers défis rencontrés pendant notre travail de thèse concernent la constitution du corpus. En effet, ne pouvant pas nous permettre d'attendre d'avoir entièrement lu les romans qui nous intéressent, nous devons les présélectionner à partir des quatrièmes de couvertures et des résumés disponibles en ligne. C'est pour cette raison que certains romans initialement présélectionnés mais n'abordant finalement pas les thèmes de l'exil et de l'apprentissage, ne se retrouvent pas dans le corpus final. Un autre obstacle concerne la transcription de ces œuvres. En effet, il est nécessaire, pour l'analyse, de disposer des œuvres au format .txt pour qu'elles puissent être analysées par les logiciels de lexicométrie. Or, comme toutes les œuvres mises en ligne sous format .epub sont protégées, pour des raisons de droits d'auteur, il est impossible pour nous de simplement copier/coller les romans achetés.

Les droits d'auteur constituent aussi un défi lorsque nous travaillons avec des romans contemporains. En effet, le droit patrimonial, qui permet au créateur d'une œuvre d'autoriser ou non son utilisation, droit souvent exercé par les maisons d'édition dans le cas de la littérature, est en vigueur jusqu'à 70 après la date de décès de l'auteur·e. Cela implique qu'avant ce moment, aucune diffusion non autorisée par la maison d'édition n'est légalement possible. Or, souhaitant inscrire les données de notre corpus dans une démarche FAIR (Faciles d'accès, Accessibles, Interopérables et Réutilisables) pour ainsi permettre à la communauté des chercheur·e·s d'accéder, même dans plusieurs décennies, à notre corpus, nous devons trouver un moyen de les stocker de manière légale et sécurisée. Nous proposons alors, dans notre plan

de gestion des données, une mise en ligne des données sous embargo sur la plateforme Nakala, celle-ci étant sécurisée et destinée aux chercheur·e·s. Cette mise en ligne est refusée par toutes les maisons d'édition et nous ne pouvons donc pas concrétiser notre souhait de mettre notre corpus à destination de la communauté scientifique. La question du droit d'auteur est également importante au moment de décider de l'outil lexicométrique avec lequel travailler. En effet, un logiciel tel que SketchEngine, dont nous sommes familière, implique un stockage des données sur le serveur de la plateforme, ce qui va à l'encontre des consignes données par les maisons d'édition.

En outre, nous nous confrontons à une nouvelle difficulté au moment de l'analyse lexicométrique de notre corpus. En effet, il n'existe pas d'étiquetage permettant le repérage d'un fait de langue tel que les marqueurs discursifs. Comme l'explique Chanut « le problème que posent des unités de ce type est de déterminer en quoi, ou de quel point de vue, elles constituent une classe » (2007 : 5). Ces unités possédant des correspondants discursifs issus de presque toutes les catégories grammaticales traditionnelles, elles sont par défaut associées à leurs catégories d'origine. Cette impossibilité d'analyser les marqueurs discursifs à partir d'un corpus étiqueté nous contraint à réaliser une analyse manuelle de la liste d'occurrences du marqueur analysé générée par AntConc.

Le choix de la définition de ces unités et du terme pour les désigner constitue un défi supplémentaire. En effet, les unités que nous analysons sont appelées « mots du discours » par Ducrot (1980), « connecteurs » par Léard (1989), Rossari (2002), Roze et Danino (2011), ou encore « particules discursives » par Teston-Bonnard (2006 ; 2009) et Meléndez Quero (2010). Ces termes, dont les définitions présentent beaucoup de points communs, sont aussi marqués par des nuances propres aux différent·e·s auteur·e·s. Dans le cadre de notre analyse linguistique, nous nous en tenons au terme « marqueur discursif » et à la définition de Dostie (2004) et Dostie et Pusch (2007).

Parmi les trois marqueurs sur lesquels nous décidons de nous concentrer, il convient de préciser que l'analyse de *voilà* ne constitue pas particulièrement un défi, mais nous rencontrons plusieurs obstacles lors de l'analyse des marqueurs *c'est que* et *mais*.

En effet, le statut de marqueur discursif de *c'est que* n'est pas reconnu, en français, par tou·te·s les chercheur·e·s. Pour Zumwald Küster (2017) si *c'est que* possède bien un rôle pragmatique, il ne constitue pas pour autant un marqueur discursif. Pusch, le présente comme une construction inférentielle suivant « une trajectoire de grammaticalisation / pragmatization » sans le présenter comme un marqueur discursif. De plus, dans notre corpus, *c'est que* est très fréquent dans les romans de Laura Alcoba, qui l'utilise d'une manière

semblable à son équivalent espagnol *es que*, mais l'unité se fait plus rare chez les autres auteur·e·s. De plus, nous observons parfois une ambiguïté liée à l'interprétation de l'énoncé. En effet, lorsque *c'est que* est placé en début d'énoncé, et qu'il est optionnel syntaxiquement et sémantiquement, celui-ci peut être connecteur textuel s'il marque une relation avec le cotexte précédent ou marqueur discursif si cette relation lie l'énoncé avec la situation d'énonciation. Nous observons parfois, notamment dans le roman *Jardin blanc* (2009), dont certains extraits sont dénués de points, qu'en fonction des interprétations, la relation peut être cotextuelle ou contextuelle.

Le défi que nous rencontrons lors de l'analyse de l'unité *mais* concerne le nombre de ses occurrences dans notre corpus : en effet, nous en relevons au total 12 039. Nous nous voyons alors contrainte d'adapter notre méthodologie en n'analysant pas toutes les occurrences, mais en travaillant à partir d'un échantillon représentatif des différentes valeurs de *mais*.

Nous réalisons, à partir des résultats de notre analyse linguistique, une transposition didactique pour élaborer du contenu pédagogique. L'élaboration de ce contenu ne peut pas s'appuyer sur des activités présentées dans les manuels de FLE car nous remarquons, en analysant certains manuels, que les marqueurs discursifs n'y sont jamais abordés. De plus, nous observons également que lorsque certaines unités fonctionnant comme des marqueurs sont mentionnées, elles se retrouvent présentées dans des listes de connecteurs. Par ailleurs, nous nous adressons à nos publics (apprenant·e·s FLE, étudiant·e·s de Master, formateur·rice·s et enseignant·e·s de FLE) dans deux contextes distincts : pendant des cours dédiés et des projets pédagogiques. Certaines difficultés apparaissent lors de l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs au cours des projets. En effet, au cours du projet DEV, l'enseignement des marqueurs discursifs, est assuré par des étudiant·e·s de Master que nous tutorons, et l'utilisation du métalangage est source de confusion pour les apprenant·e·s à qui sont destinées les séances pédagogiques. Dans un but de simplification, nous avons pourtant décidé de réunir sous le terme de marqueur discursif les notions de marqueur discursif et de connecteur textuel dans toutes nos expériences pédagogiques. Les retours montrent que cette option n'est finalement pas pertinente car les participant·e·s à nos cours ne comprennent pas la différence entre connecteurs intraphrastiques, connecteurs textuels et marqueurs discursifs. Et effectivement, les analyses linguistiques menées sur notre corpus montrent qu'il est important de faire la distinction entre ces trois notions. En effet, le fonctionnement d'un connecteur intraphrastique n'est pas le même que celui d'un connecteur textuel et si *mais* peut avoir les deux valeurs, connecteur intraphrastique et connecteur textuel ne sont pas ancrés de la même

manière dans la phrase (l'un pouvant ne pas être optionnel, par exemple). D'un autre côté les marqueurs discursifs, en prenant appui sur le contexte, signalent un lien entre le discours et la situation d'énonciation ce qui n'est pas possible pour les connecteurs.

Il est donc pertinent de mettre en évidence cette spécificité et de ne pas confondre les caractéristiques des marqueurs discursifs et des connecteurs en présentant ces deux types d'unités comme des « petits mots » qui lient des phrases.

Nous sommes également confrontée, lors de nos expériences pédagogiques, à plusieurs idées reçues. Celles des étudiant·e·s et apprenant·e·s concernent principalement la littérature. En effet, ils·elles estiment que la littérature est forcément associée à un registre soutenu ou encore que la langue utilisée dans les romans écrits par des auteur·e·s translingues ne sera jamais aussi correcte que celle des romans écrits par des auteur·e·s natif·ve·s. Du côté des enseignant·e·s, nous relevons également quelques freins. Dans un premier temps, nous constatons que les professionnel·le·s de l'enseignement du FLE sont nombreux·ses à considérer les marqueurs discursifs comme un point de langue trop compliqué pour les apprenant·e·s. Nous observons également lors du projet FLEckathon, que le manque de ressources « prêtes à l'emploi » pour l'enseignement des marqueurs discursifs constitue un obstacle pour un certain nombre d'enseignant·e·s qui n'osent pas intégrer une notion qu'ils·elles ne maîtrisent pas tout à fait et qui est absente des grammaires ou les manuels. Une des enseignantes interrogées, ayant participé au projet DEV, nous précise également qu'elle ne souhaite pas intégrer les marqueurs discursifs dans ses cours car elle enseigne une langue plutôt formelle. Ce commentaire montre la nécessité d'insister sur le fait que les marqueurs discursifs permettent l'enseignement d'un français informel, mais aussi d'un français académique.

Les solutions apportées

Plusieurs solutions sont trouvées pour surmonter les obstacles mentionnés dans le point précédent. Tout d'abord, pour accélérer notre travail de transcription, nous demandons aux maisons d'édition s'il est possible de recevoir les œuvres dans un format non protégé, nous permettant ainsi d'en copier/coller le contenu et d'exporter ce document au format .txt. Deux maisons d'édition, les éditions des Busclats et P.O.L. nous font parvenir plusieurs ouvrages au format .pdf, facilitant ainsi leur conversion en .txt. Les romans que nous n'avons pas reçus des maisons d'édition sont transcrits à l'aide du logiciel OCR Readiris 17, qui nous permet de

transcrire rapidement chaque page des romans, à partir d'une photo, sans garder aucune trace des données et en respectant ainsi, le droit d'auteur.

À ce propos, nous sommes toujours très attentive à ce que les différentes utilisations de notre corpus respectent les consignes données par les maisons d'édition. C'est pour cette raison que nous choisissons, pour l'analyse automatique de notre corpus, le logiciel AntConc qui permet d'analyser des corpus conséquents directement depuis notre ordinateur, où sont stockés tous les romans transcrits.

Ce logiciel permet également de générer des listes d'occurrences des termes présents dans notre corpus. Nous utilisons cette fonctionnalité pour extraire les listes d'occurrences des marqueurs *voilà*, *c'est que* et *mais*. Pour garder une trace des analyses manuelles réalisées, nous élaborons, à partir des travaux de Dostie (2004), Dostie et Pusch (2007) et Dostie et Lefevre (2017), un système d'enquête. Celui-ci se décompose en deux étapes : une première pour repérer s'il y a, ou non, une décatégorisation de l'unité et une seconde qui nous permet de déterminer si l'unité analysée est un marqueur discursif ou un connecteur textuel.

L'élaboration de ces enquêtes est le fruit d'une analyse des différences existant entre ces deux notions parfois proches : le connecteur et le marqueur discursif. En effet, pour Chanut, par exemple, « le terme "marqueur discursif" recouvre à la fois ce que la littérature pragmatique appelle habituellement "connecteurs", et ce qu'elle appelle "particules" » (2003 : 3). De notre côté, nous choisissons de prendre appui sur les travaux de Dostie, qui font référence dans ce domaine, et dont la définition correspond tout à fait à ce que nous souhaitons montrer. Selon Dostie (2004) les marqueurs discursifs et les connecteurs discursifs sont deux types d'unités différentes qui, bien que possédant des caractéristiques communes et formant une classe plus générale, celle des marqueurs pragmatiques, se distinguent principalement à partir des relations qu'elles créent. En effet, les connecteurs textuels permettent de lier plusieurs segments du discours tandis que les marqueurs discursifs viennent établir une relation entre un énoncé et son contexte.

Parmi les différents marqueurs discursifs utilisés dans nos romans, nous décidons de nous concentrer sur trois marqueurs en particulier : *voilà*, un marqueur propre à la langue française, *c'est que*, une locution très fréquemment employée par l'auteure Laura Alcoba et *mais*, un des marqueurs les plus utilisés dans la langue française.

Le premier marqueur analysé, *voilà*, a suscité de nombreux travaux, et nous remarquons que notre corpus comporte des exemples de ses différents emplois. Lorsqu'il n'est pas discursif, *voilà*, employé à 344 reprises, est soit une préposition (6) soit un présentatif (338). Dans ce dernier type d'emploi, *voilà* peut être présentatif textuel, narratif ou situationnel. Par ailleurs,

voilà est, dans notre corpus, le marqueur discursif qui assume le plus de rôles : il peut être marqueur discursif d'interprétation illocutoire en clôturant un procès (cognitif ou concret) ou en accompagnant un geste désignant un élément présent dans le contexte. Il fonctionne également comme un marqueur discursif de balisage à valeur conclusive ou introductive.

Bien que *c'est que* ne soit pas reconnu comme marqueur discursif et que son emploi pragmatique se trouve principalement dans les romans d'Alcoba, nous estimons que cette utilisation particulière méritait d'être analysée. En effet, en espagnol, *es que* est un marqueur discursif et l'emploi qu'en fait Laura Alcoba est tellement similaire à celui-ci que nous décidons de nous intéresser à ce marqueur discursif. Il s'avère, en suivant la catégorisation proposée par Dostie, que lorsque *c'est que* est un marqueur pragmatique, il est très majoritairement, dans notre corpus, un connecteur textuel. Employé ainsi, il permet d'introduire une cause, une explication ou une précision par rapport au cotexte précédent. Lorsqu'il est marqueur discursif, *c'est que* est utilisé pour introduire un commentaire ou une explication liée à la situation d'énonciation. Ainsi, bien que cet emploi soit minoritaire dans notre corpus (1,5%), et que la distinction entre connecteur textuel et marqueur discursif dépende parfois de l'interprétation du·de la lecteur·rice, ces exemples montrent qu'il peut fonctionner comme un marqueur.

Notre analyse de *mais* nous permet de distinguer trois emplois différents de l'unité : celui de connecteur au sein d'une phrase, celui de connecteur textuel et celui de marqueur discursif. Employé comme marqueur, *mais* est déclenché par une situation extralinguistique comme le comportement d'un·e interlocuteur·rice, une situation ou les propres réactions du·de la locuteur·rice. *Mais* marqueur discursif permet également l'introduction de commentaires métadiscursifs. Dans notre corpus, nous observons aussi que *mais* peut former des cooccurrences discursives libres ou des collocations discursives avec d'autres marqueurs tels que *c'est que*, *non*, *oui* ou *mais* lorsqu'il est rédupliqué.

Pour pallier le manque de ressources disponibles pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs, nous nous appuyons sur nos résultats d'analyse et sur les travaux de chercheur·e·s spécialistes de ce domaine : Delahaie (2011, 2012) et Tran (2016). Cela nous permet de proposer trois types d'activités pour l'enseignement des marqueurs discursifs à partir de la littérature : une activité de sensibilisation, des activités de repérage et des activités d'appropriation.

Par ailleurs, bien que confrontée à quelques idées reçues des étudiant·e·s, apprenant·e·s et professionnel·le·s du FLE, nous observons, via nos enquêtes, que les retours des participant·e·s à nos diverses expériences sont positifs et encourageants. En effet, ces

participant·e·s sont nombreux·ses à estimer que l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs est pertinent lorsqu'il s'adresse à des apprenant·e·s possédant un niveau suffisant pour une bonne compréhension des ressources proposées. Concernant ces ressources, les répondant·e·s estiment également que la littérature, au même titre que les supports audio, constitue un outil pour l'enseignement-apprentissage de cette notion. De plus, les apprenant·e·s de l'Université Complutense de Madrid semblent apprécier le fait que les extraits proposés pendant le cours soient écrits par des auteur·e·s avec qui ils·elles partagent leur langue première : l'espagnol.

Les questionnements restants et pistes de recherches futures

Alors que ce travail de recherche atteint son terme, nous remarquons que nos analyses soulèvent encore des questions qui invitent à des explorations plus approfondies. Nous pensons notamment, dans un premier temps, aux analyses des marqueurs *c'est que* et *mais*.

En effet, l'étude de *c'est que* dans notre corpus montre que la locution peut fonctionner comme un marqueur discursif. Nous souhaitons à l'avenir, nous concentrer sur l'analyse de ce marqueur dans d'autres corpus. Nous aimerions notamment analyser d'autres romans du corpus DECLAME'FLE : cela nous permettrait de confirmer ou d'infirmer que l'utilisation qu'Alcoba fait de *c'est que* constitue un calque de l'espagnol. Dans un second temps, nous aimerions également comparer ces résultats avec une analyse de la locution *c'est que* au sein d'un corpus de romans écrits par des auteur·e·s natif·ve·s pour voir si ces auteur·e·s emploient également *c'est que* en tant que marqueur discursif.

En ce qui concerne l'unité *mais*, nous envisageons de nous consacrer, dans un futur proche, à l'analyse des occurrences de *mais* que nous n'avons pas pu traiter dans le cadre de notre thèse. Cette analyse nous permettra d'établir des statistiques concernant les divers emplois de *mais* dans la totalité de notre corpus. Nous approfondirons également l'analyse des collocations de *mais* en analysant les associations dans lesquelles *mais* est un connecteur textuel associé à un marqueur discursif ou, inversement, *mais* est un marqueur discursif associé à un connecteur textuel. Nous savons que ces associations existent dans notre corpus et nous aimerions pouvoir les étudier lorsque nous retravaillerons sur l'unité *mais*.

Du point de vue de l'analyse linguistique, nous avons été contrainte d'abandonner certaines pistes, notamment celles concernant les marqueurs discursifs *bref* et *du coup*. En effet, bien que ces termes apparaissent dans notre corpus, ceux-ci sont soit des correspondants non-

discursifs des unités, soit des connecteurs textuels. Cependant, le premier nous intéresse car nous observons déjà, au sein de notre corpus qui couvre une période de près de 60 ans, une évolution du terme. En effet, dans les romans les plus anciens, *bref* est majoritairement un adjectif alors que, dans les romans les plus récents, il apparaît comme connecteur textuel. Nous aimerions donc vérifier notre hypothèse à partir d'un autre corpus intégrant plus de romans, sans forcément que ceux-ci soient écrits par des auteur·e·s translingues.

L'analyse de *du coup* impliquerait également un enrichissement ou bien une modification de notre corpus actuel. Or c'est une piste que nous souhaitons suivre car nous remarquons, au quotidien, que c'est un marqueur qui est fréquemment employé et qui est connoté négativement en étant souvent présenté comme un tic de langage.

D'un point de vue didactique, nous souhaitons revenir sur la définition de la notion de marqueur discursif et le métalangage utilisés pendant nos expériences pédagogiques. En effet, nous sommes maintenant consciente que cette simplification de la notion ne la rendait pas plus compréhensible pour nos apprenant·e·s et qu'elle pouvait même être source de confusion. Nous proposerons alors, à l'avenir, du contenu pédagogique dans lequel la distinction entre connecteur textuel et marqueur discursif apparaîtra clairement.

En outre, nous aimerions également présenter les marqueurs discursifs à des publics débutant·e·s (A1) et intermédiaires (A2-B1) en adaptant les explications des différentes notions et les extraits littéraires proposés. Notre but, en introduisant les marqueurs discursifs dès les premiers niveaux du CECR est de familiariser les apprenant·e·s avec ces unités pour en favoriser, ensuite, l'utilisation. Nous prévoyons, pour notre contenu pédagogique à venir, de continuer à utiliser notre corpus, que nous jugeons assez riche pour pouvoir être adapté à plusieurs niveaux et qui permet de donner une place à la littérature contemporaine francophone dès le début de l'apprentissage du français. Par ailleurs, ces unités disent la polyphonie du texte littéraire à la fois parce qu'ils mettent sur la piste de l'implicite et qu'ils signalent les changements d'énonciation et les commentaires méta-discursifs (c'est tout particulièrement le cas de *mais*, mais aussi de *c'est que*).

En travaillant sur un sujet réunissant trois disciplines : la littérature, la linguistique et la didactique, nous montrons que l'intégration de la littérature contemporaine dans l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs en cours de FLE constitue une approche novatrice. En effet, bien que cela puisse paraître paradoxal, nous avons montré qu'il est possible d'enseigner de manière efficace un phénomène linguistique particulièrement utilisé à l'oral à partir de ressources écrites. La constitution de ce corpus, et le travail d'équipe réalisé

en participant au projet DECLAME'FLE dans lequel s'inscrit notre thèse, nous ont permis de développer un éventail de compétences que nous mettrons à profit à l'avenir, que ce soit dans la recherche ou dans l'enseignement. Nous pensons notamment aux compétences numériques et juridiques, nécessaires à la retranscription et à l'analyse d'un corpus de romans contemporains.

Cette recherche nous a également confrontée à des défis intellectuels stimulants, exigeant de nous une capacité d'analyse et d'argumentation solide, que ce soit pour l'analyse des marqueurs linguistiques sélectionnés ou pour convaincre les enseignant·e·s et professionnel·le·s du FLE de l'importance et de l'intérêt des marqueurs discursifs pour leurs apprenant·e·s. Les solutions apportées tout au long de ce travail nous permettent de souligner que l'utilisation de la littérature contemporaine comme outil pédagogique peut non seulement enrichir l'expérience d'apprentissage des apprenant·e·s, mais aussi inspirer de nouvelles approches pour l'enseignement des marqueurs discursifs. En nous appuyant, de surcroît, sur un corpus de romans écrits en français par des auteur·e·s translingues, nous encourageons une approche de la littérature plus diversifiée et plus inclusive.

BIBLIOGRAPHIE

Références du corpus analysé

- Alcoba, L. (2007). *Manèges : petite histoire argentine*. Gallimard.
- Alcoba, L. (2009). *Jardin blanc*. Gallimard.
- Alcoba, L. (2012). *Les Passagers de l'« Anna C. »*. Gallimard.
- Alcoba, L. (2013). *Le Bleu des abeilles*. Gallimard.
- Alcoba, L. (2017). *La Danse de l'araignée*. Gallimard.
- Amigorena, S. H. (1998). *Une enfance laconique*. POL.
- Amigorena, S. H. (2000). *Une jeunesse aphone : les premiers arrangements*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2002). *Une adolescence taciturne : le second exil*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2009). *1978*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2012). *La Première défaite*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2013). *Des jours que je n'ai pas oubliés*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2015). *Mes derniers mots*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2016). *Les Premières Fois*. POL.
- Amigorena, S. H. (2019). *Le Ghetto intérieur*. P.O.L.
- Bianciotti, H. (1985). *Sans la miséricorde du Christ*. Gallimard.
- Bianciotti, H. (1992). *Ce que la nuit raconte au jour*. Grasset.
- Bianciotti, H. (1995). *Le Pas si lent de l'amour*. Grasset.
- Bianciotti, H. (1999). *Comme la trace de l'oiseau dans l'air*. Grasset.
- Blasquez, A. (1999). *Le Bel exil*. Grasset.

- Deambrosis, M. (2003). *La Promenade des délices*. Buchet-Chastel.
- Deambrosis, M. (2008). *Juste pour le plaisir*. Buchet-Chastel.
- Deambrosis, M. (2015). *L'Étrange apparition de Tecla Osorio*. Busclats.
- Manet, E. (1960). *Les Étrangers dans la ville*. Julliard.
- Manet, E. (1996). *Rhapsodie cubaine*. Grasset.
- Manet, E. (1999). *D'amour et d'exil*. Grasset.
- Manet, E. (2004). *Mes années Cuba*. Grasset.
- Manet, E. (2006). *Un Français au cœur de l'ouragan cubain*. Fayard.
- Manet, E. (2010). *La Maîtresse du commandant Castro*. R. Laffont.
- Semprun, J. (1963). *Le Grand Voyage*. Gallimard.
- Semprún, J. (1967). *L'Évanouissement*. Gallimard.
- Semprún, J. (1981). *L'Algarabie*. Fayard.
- Semprún, J. (1986). *La Montagne blanche*. Gallimard.
- Semprún, J. (1994). *L'Écriture ou la vie*. Gallimard.
- Semprún, J. (1998). *Adieu, vive clarté...* Gallimard.
- Semprún, J. (2001). *Le Mort qu'il faut*. Gallimard.
- Semprun Maura, C. (1968). *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*. R. Laffont.
- Semprun Maura, C. (1981). *Le Voleur de Madrid*. Belfond.
- Semprun Maura, C. (1983). *Les Barricades solitaires*. Belfond.

Références scientifiques

- Adam, J.-M. (1984). Des mots au discours : l'exemple des principaux connecteurs. *Pratiques*, 43(1), 107-122. <https://doi.org/10.3406/prati.1984.1325>
- Andersen, H. L. (2007). Marqueurs discursifs propositionnels. *Langue française*, 154(2), 13-28. <https://doi.org/10.3917/lf.154.0013>
- Andersen, H. L. (2014). Verbes parenthétiques comme marqueurs discursifs. *Verbes parenthétiques comme marqueurs discursifs*, Max Niemeyer Verlag, 307-316. <https://doi.org/10.1515/9783110955286.307>
- Anscombe, J.-C., & Ducrot, O. (1977). Deux *mais* en français ? *Lingua*, 43(1), 23-40. [https://doi.org/10.1016/0024-3841\(77\)90046-8](https://doi.org/10.1016/0024-3841(77)90046-8)
- Anscombe, J.-C., Rodríguez Somolinos, A., & Gomez-Jordana Ferary, S. (2017). *Voix et marqueurs du discours : des connecteurs à l'argument d'autorité*, ENS Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.4538>
- Anscombe J.-C., Donaire M. L., & Haillet P. P. (2013). *Opérateurs discursifs du français : éléments de description sémantique et pragmatique*, P. Lang.
- Apothéloz, D. (2008). A l'interface du système linguistique et du discours : l'exemple des constructions identificatives (eg pseudo-clivées). *Discours, diachronie, stylistique du français. Etudes en hommage à Bernard Combettes*, 75-92.
- Apothéloz, D. (2012). Pseudo-clivées et constructions apparentées, *Grammaire de la période*, Peter Lang, 207-232.
- Apothéloz, D., & Roubaud, M.-N. (2015). Constructions pseudo-clivées, *Encyclopédie Grammaticale du Français*.
- Arévalo Benito, M. J. (2003). La lecture et le document authentique en classe de FLE, *El texto como encrucijada: estudios franceses y francófonos*, 607-616.
- Arrivé M., Galmiche M., & Gadet F. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui : guide alphabétique de linguistique française*, Flammarion.
- Ausoni A. (2018). *Mémoires d'outre-langue. L'écriture translingue de soi*, Slatkine érudition.
- Authier-Revuz, J. (1979). « Parler avec des signes de ponctuation » ou : de la typographie à l'énonciation, *DRLAV, Documentation et Recherche en*

Linguistique Allemande Vincennes, 21(1), 76-87.
<https://doi.org/10.3406/drlav.1979.945>

Backès, J.-L. (2000). Le fantôme de la langue parlée, *Cahiers de l'AIEF*, 52(1), 329-347. <https://doi.org/10.3406/caief.2000.1397>

Bakešová, V. (2020). La littérature, outil toujours actuel dans l'enseignement de FLE, *Romanistica Comeniana*, (2), 63-76.

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 ? *Langue française*, 154(2), 78-93. <https://doi.org/10.3917/lf.154.0078>

Béguelin-Argimón, V. (2016). Des lectures et des écritures du texte littéraire en langue étrangère, *Cahiers de l'ACEDLE*, 13(3). <https://doi.org/10.4000/rdlc.1290>

Bell, D. M. (1998). Cancellative discourse markers : A core/periphery approach, *Pragmatics*, 8(4), 515-541. <https://doi.org/10.1075/prag.8.4.03bel>

Benveniste É. (1976). *Problèmes de linguistique générale. 1*, Gallimard.

Bernicot J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*, Presses universitaires de France.

Berthu-Courtivron, M.-F., Bourvon, M.-F., & Richard, É. (2022). Les récits littéraires d'apprentissage : un corpus pour la didactique du FLE, *Neofilolog*, 59/1, Article 59/1. <https://doi.org/10.14746/n.2022.59.1.11>

Bertrand, R., & Chanet, C. (2005). Fonctions pragmatiques et prosodie de *enfin* en français spontané, *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 17, 41-68.

Besse H. (1984). *Grammaires et didactique des langues*, Hatier Credif.

Bessler, P. (2012). La grammaticalisation de Meillet, un siècle plus tard, *Voix Plurielles*, 9 (1), Article 1. <https://doi.org/10.26522/vp.v9i1.586>

Bidaud, É., & Megherbi, H. (2005). De l'oral à l'écrit, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 61(3), 19-24. <https://doi.org/10.3917/lett.061.24>

Bikialo, S., Rannoux, C., & Rault, J. (2020). *Voilà* dans le discours littéraire : un signe bavard. *Polysémie, usages et fonctions de « voilà »*, De Gruyter, 81-122.

Bilger, M. (2000). Au sujet de la représentation de la langue parlée, *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 42, Article 42. <https://doi.org/10.4000/linx.905>

- Billaud Viallon V. (2002). *Images et apprentissages : Le discours de l'image en didactique des langues*. L'Harmattan.
- Birkelund, M. (2009). Pierre n'est pas français mais danois. Une structure polyphonique à part, *Langue française*, 164(4), 123-135. <https://doi.org/10.3917/lf.164.0123>
- Blanche-Benveniste, C., & Bilger, M. (1999). « Français parlé - Oral spontané ». Quelques réflexions, *Revue française de linguistique appliquée*, IV (2), 21-30. <https://doi.org/10.3917/rfla.042.0021>
- Bolly, C. (2010). Pragmaticalisation du marqueur discursif *tu vois*. De la perception à l'évidence et de l'évidence au discours, *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, 045. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010243>
- Bonnafous, S., & Tournier, M. (1995). Analyse du discours, lexicométrie, communication et politique, *Langages*, 29(117), 67-81. <https://doi.org/10.3406/lgge.1995.1706>
- Bonnot, C., & Vassilaki, S. (2017). Variation catégorielle et polysémie : Comparaison des conjonctions de coordination / marqueurs discursifs *I* (russe) et *KE* (grec moderne), *Langages (Paris)*, 207(3), 65-78. <https://doi.org/10.3917/lang.207.0065>
- Borreguero Zuloaga M., & Gómez-Jordana S, (2015). *Les marqueurs du discours dans les langues romanes : une approche contrastive*, Lambert-Lucas.
- Bourvon, M.-F. (2020). Enseigner/apprendre la prosodie par la lecture à voix haute de textes littéraires. *Corela. Cognition, représentation, langage*, HS-30, Article HS-30. <https://doi.org/10.4000/corela.10036>
- Braester, M. (1995). Connecteurs pragmatiques, connecteurs ironiques. *Tendances Récentes en Linguistique Française et Générale : Volume dédié à David Gaatone*, John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/lis.20.12bra>
- Brinton Laurel J. (1996). *Pragmatic markers in English : Grammaticalization and discourse functions*. Mouton de Gruyter.
- Brockway, D., & Anscombe, J.-C. (1982). Connecteurs pragmatiques et principe de pertinence, *Langages (Paris)*, 16(67), 7-22. <https://doi.org/10.3406/lgge.1982.1968>

- Brunet, A., & Valetopoulos, F. (2019, septembre 12). Marqueurs discursifs et cohésion du discours. Les marqueurs DONC et ALORS dans les manuels de FLE et dans les corpus d'apprenants, Colloque International Contacts linguistiques, littéraires, culturels : Cent ans d'études du français à l'Université de Ljubljana.
- Bruxelles, S., Dos Reis Nunes, G., Gouazé, J., Fouquier, É., Ducrot, O., & Rémis, A. (1976). *Mais occupe-toi d'Amélie*, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 2(6), 47-62. <https://doi.org/10.3406/arss.1976.3483>
- Cappeau, P. (2017). La relation oral/écrit : un rocher de Sisyphe ?, *L'oral aujourd'hui : Perspectives didactiques*, Presses universitaires de Namur, 199-219.
- Chanet, C. (2003). Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé : quelques problèmes de méthodologie, *Recherches sur le français parlé*, 18(83), 106.
- Chevallard Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné suivie de Un exemple de la transposition didactique*, la Pensée sauvage.
- Chiss, J.-L., & David, J. (2011). L'étude de la langue dans la formation des enseignants de français, *Le français aujourd'hui*, HS01(5), 93-104. <https://doi.org/10.3917/lfa.hs01.0093>
- Col, G., & Danino, C. (2020). Introduction générale : « En veux-tu, en voilà ». Polysémie, usages et fonctions de *voilà*. *Polysémie, usages et fonctions de « voilà »*, De Gruyter, 1-32.
- Corminboeuf G. (2013), Factualité et conditionnalité, *Modalité, évidentialité et autres friandises langagières*, Peter Lang, 41-60.
- Corteel, C. (2019). De l'adverbe de manière au marqueur discursif : le cas de *autrement*, *Studii de Lingvistică (Oradea, Romania)*, 9(2), 59-75.
- Creissels D. (2006). *Syntaxe générale : une introduction typologique. Catégories et constructions. I*, Hermes sciences Lavoisier.
- Crible, L., Abuczki, Á., Burkšaitienė, N., Furkó, P., Nedoluzhko, A., Rackevičienė, S., Oleškevičienė, G. V., & Zikánová, Š. (2019). Functions and translations of discourse markers in TED Talks : a parallel corpus study of underspecification in five languages, *Journal of Pragmatics*, 142, 139-155. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.01.012>
- Crible, L., & Degand, L. (2021). Co-occurrence and ordering of discourse markers in sequences : a multifactorial study in spoken French, *Journal of Pragmatics*, 177, 18-28. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.02.006>

- Crible, L., & Pascual, E. (2020). Combinations of discourse markers with repairs and repetitions in English, French and Spanish, *Journal of Pragmatics*, 156, 54-67. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2019.05.002>
- Cuenca, M. J. (2013). The fuzzy boundaries between discourse marking and modal marking, *Discourse Markers and Modal Particles. Categorization and description*. John Benjamins, Amsterdam, 181-216.
- Cuenca, M. J., & Crible, L. (2019). Co-occurrence of discourse markers in English : from juxtaposition to composition, *Journal of Pragmatics*, 140, 171-184. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2018.12.001>
- Culioli A. (1999). *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opérations de repérage. Tome 2*, Ophrys.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble.
- Danino, C., Wolfsgruber, A. C., & Joffre, M.-D. (2020). *Voilà* en diachronie : perception, énonciation et courbe en S, Polysémie, *usages et fonctions de « voilà »*, De Gruyter, 33-80.
- Danlos, L., & Roze, C. (2011). Traduction (automatique) des connecteurs de discours, *Proceedings of TALN 2011*.
- Daunay, B. (2007). État des recherches en didactique de la littérature, *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 159, <https://doi.org/10.4000/rfp.1175>
- De Cesare, A.-M. (2011). L'italien ecco et les français *voici, voilà*. Regards croisés sur leurs emplois dans les textes écrits, *Langages*, 184(4), 51-67. <https://doi.org/10.3917/lang.184.0051>
- De Robillard, D. (2008). Langue(s) / systèmes / didactiques, diversité, identités..., *Le français aujourd'hui*, 162(3), 11-19. <https://doi.org/10.3917/lfa.162.0011>
- Defays J. M., Delbart A.R., Hammami S., & Saenen F. (2014). *La littérature en FLE : État des lieux et nouvelles perspectives*, Hachette français langue étrangère.
- Delahaie, J. (2012). *Inventaire raisonné des marqueurs discursifs du français. Application didactique*.
- Delahaie, J. (2009). « *voilà le facteur* ou *voici le facteur* ? » Étude syntaxique et sémantique de *voilà*, *Cahiers de lexicologie*, 2(95), 43-58.

- Delahaie, J. (2011). Les marqueurs discursifs, un objet d'enseignement pertinent pour les étudiants Erasmus ? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 162(2), 153-163. <https://doi.org/10.3917/ela.162.0153>
- Delahaie, J. (2015). *Dis, dis donc, disons* : du verbe au(x) marqueur(s) discursif(s). *Langue française*, 186(2), 31-48. <https://doi.org/10.3917/lf.186.0031>
- Delahaie, J., & Solís García, I. (2020). Marquer l'accord en français et en espagnol. *Voilà et claro*, convergences et divergences, *Polysémie, usages et fonctions de « voilà »*, De Gruyter, 179-206.
- Dendale, P. (2024). Lexicales (édition 22.1). Bibliographie en ligne d'études linguistiques portant sur des unités lexicales et grammaticales du français, <https://www.uantwerpen.be/lexicales>
- Destais, C., Evain, C., & Bourvon, M.-F. (2022). *C'est que* et l'expression de la cause, *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 48(1), 245. <https://doi.org/10.31724/rihjj.48.1.11>
- Deulofeu, H.-J. (2010). Claire Blanche-Benveniste (1935-2010). La passion de la langue véritable, *Hermès, La Revue*, 57(2), 193-196. <https://doi.org/10.4267/2042/38660>
- Dostie, G. (2004). *Pragmaticalisation et marqueurs discursifs*. De Boeck Supérieur.
- Dostie, G. (2014). Les associations de marqueurs discursifs – De la cooccurrence libre à la collocation. *Linguistik Online*, 62(5), 15-45. <https://doi.org/10.13092/lo.62.1304>
- Dostie, G., & Léard, J.-M. (1997). Les marqueurs discursifs en lexicographie. Le cas de *tiens*, *Les formes du sens*, De Boeck Supérieur, 95-114. <https://doi.org/10.3917/dbu.kleib.1996.01.0095>
- Dostie, G., & Pusch, C. D. (2007). Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation, *Langue française*, 154(2), 3-12. <https://doi.org/10.3917/lf.154.0003>
- Dostie G., & Lefeuvre F. (2017). *Lexique, grammaire, discours : les marqueurs discursifs*, Honoré Champion Éditeur.
- Drescher, M. (2004). Jurons et hétérogénéité énonciative, *Travaux de linguistique*, 49(2), 19-37. <https://doi.org/10.3917/tl.049.0019>

- Dubois, J., Giacomo-Marcellesi, M., & Guespin, L. (1994). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*, Larousse.
- Ducard, D. (2016). La division sociale de la langue : La fiction d'une langue populaire, *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, 24(3). <https://doi.org/10.17851/2237-2083.26.3.789-814>
- Ducrot, O. (1978). Deux *mais*, *Cahier de linguistique*, 8, 109-120. <https://doi.org/10.7202/800062ar>
- Ducrot O. (1980). *Les mots du discours*, Les Éditions de Minuit.
- Duee, C., & Martin, J. (2021). Apprentissage immersif du FLE : potentiels des applications et scénario ludo-éducatif, *Anales de filología francesa*, 29, 183-199. <https://doi.org/10.6018/analesff.483991>
- El Khamissy, R. (2010). Les points de... Suspension, *Estudios Románicos*, 19, 127-143.
- Erman, B. (2001). Pragmatic markers revisited with a focus on you know in adult and adolescent talk, *Journal of Pragmatics*, 33(9), 1337-1359. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(00\)00066-7](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(00)00066-7)
- España Villasante, M. (1996). Aspectos semántico-pragmáticos de la construcción « es que » en español, *Dicenda : estudios de lengua y literatura españolas*, 14, 129-148.
- Evain, C., Moore, M., & Hawkrige, S. (2023). Combining virtual exchange with challenge-based learning : the experience of the “Virtual Environmental Challenge”, *Journal of Virtual Exchange*, 6, 60-70. <https://doi.org/10.21827/jve.6.39198>
- Favart, F. (2010). Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du FLE, *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 145-146, 179-196. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1551>
- Favart, M., & Passerault, J.-M. (1999). Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production, *L'Année psychologique*, 99(1), 149-173. <https://doi.org/10.3406/psy.1999.28552>
- Fernandez, M. M. J. (1994). *Les particules énonciatives : Dans la construction du discours*, Presses universitaires de France.

- Fernandez-Vest, J. (2011). Les particules énonciatives : affect ou sémantique discursive ?, *Marqueurs discursifs et subjectivité*, Presses Universitaires de Rouen.
- Ferraris, C. A. (2011). Vocabulaire familier, populaire, grossier, argot... Quelles différences ?, *Lengua y voz*, 1(1), 20-35.
- Fiévet M. (2013). *Littérature en classe de FLE*, CLE international.
- François, D. (1975). La littérature en argot et l'argot dans la littérature, *Communication & Langages*, 27(1), 5-27. <https://doi.org/10.3406/colan.1975.4224>
- Fraser, B. (1988). Types of English Discourse Markers, *Acta Linguistica Hungarica*, 38(1/4), 19-33.
- Fraser, B. (1990). An approach to discourse markers, *Journal of Pragmatics*, 14(3), 383-398. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(90\)90096-V](https://doi.org/10.1016/0378-2166(90)90096-V)
- Fraser, B. (1996). Pragmatic Markers, *Pragmatics*, Vol 6, No 2 (1996), 6. <https://doi.org/10.1075/prag.6.2.03fra>
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers ?, *Journal of Pragmatics*, 31(7), 931-952. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(98\)00101-5](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(98)00101-5)
- Fréris, G. (2010). Enrichir le français en enseignant ses littératures, *L'Enseignement de la littérature en FLE*, 49-59.
- Foolen, A. (1997). Pragmatic Particles, *Handbook of Pragmatics*, John Benjamins, 1-24.
- Gadet, F. (1989). Claire Blanche-Benveniste, Colette Jeanjean, Le français parlé, *Mots. Les langages du politique*, 18(1), 118-122.
- Gadet, F., & Mazière, F. (1986). Effets de langue orale, *Langages*, 21(81), 57-73. <https://doi.org/10.3406/lgge.1986.2478>
- Gałań, B., & Malela, B. (2022). La dimension interculturelle des littératures francophones contemporaines dans l'enseignement/apprentissage du FLE, *Neofilolog*, 67-82. <https://doi.org/10.14746/n.2022.59.1.6>
- Genette, G. (1966). Frontières du récit, *Communications*, 8(1), 152-163. <https://doi.org/10.3406/comm.1966.1121>

- Genette, G. (1991). Récit fictionnel, récit factuel, *Narratologies : états des lieux*, 19(1), 9-18.
- Gómez-Jordana Ferary, S. (2015). Dans la famille des *comme on dit*, qui dit quoi ? Polyphonie et médiativité chez *comme qui dirait*, *comme disait l'autre*, *comme tu dis*, *Langue française*, 186(2), 65-86. <https://doi.org/10.3917/lf.186.0065>
- Gómez-Jordana Ferary, S. (2022). *Voyons voir* : De la locution verbale au marqueur de perception. Une locution à ne pas en croire ses yeux, *Langages*, 227(3), 79-98. <https://doi.org/10.3917/lang.227.0079>
- Goula-Mitacou, P. (2010). L'enseignement littéraire à l'épreuve de l'étude de la langue, *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, 79-86.
- Greidanus, T. (1990). *Les constructions verbales en français parlé. Étude quantitative et descriptive de la syntaxe des 250 verbes les plus fréquents*, Walter de Gruyter.
- Gruca, I. (2010). Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité, *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE*, 165-186.
- Güllich, E. (1970). *Makrosyntax der Gliederungssignale im gesprochenen Französisch* (Vol. 2).
- Hansen, M.-B. M. (1996). Some common discourse particles in spoken French, *Le discours : cohérence et connexion*, *Études Romanes*, 35, 105-149.
- Hansen, M.-B. M. (1998). The semantic status of discourse markers, *Lingua*, 104(3), 235-260. [https://doi.org/10.1016/S0024-3841\(98\)00003-5](https://doi.org/10.1016/S0024-3841(98)00003-5)
- Haßler, G. (2016). Pragmaticalisation parallèle des marqueurs discursifs : le cas de *déjà*, *SHS Web of Conferences*, 27. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162704003>
- Heine, B., Kaltenböck, G., Kuteva, T., & Long, H. (2021). The Rise of Discourse Markers, *Studies at the Grammar-Discourse Interface: Discourse Markers and Discourse-Related Grammatical Phenomena*, John Benjamins Publishing Company, 23-55. <https://doi.org/10.1017/9781108982856>
- Jayez, J., & Rossari, C. (2002). The discourse-level sensitivity of consequence discourse markers in French, *Cognitive Linguistics*, 12(3), 275-290. <https://doi.org/10.1515/cogl.2002.004>
- Jeppesen Kragh, K. (2022). *Voilà*, membre du paradigme des marqueurs discursifs, *Langages (Paris)*, 227(3), 99-118. <https://doi.org/10.3917/lang.227.0099>

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). Où en sont les actes de langage ?, *L'information grammaticale*, 66(1), 5-12. <https://doi.org/10.3406/igram.1995.3041>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2004). Que peut-on « faire » avec du dire ?, *Cahiers de linguistique française*, 26, 27-43.
- Khelifi, H. (2016). La lexicométrie : un outil efficient pour l'analyse du discours, *Colloque international Médias numériques, langues, discours, pratiques et interculturalité*, 151-161.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (2001). Langage parlé et langage écrit, *Lexikon der Romanistischen Linguistik, Band I, 2*, 584-627 <https://doi.org/10.15496/publikation-20412>
- Léard, J.-M. (1989). Les mots du discours : variété des enchaînements et unité sémantique, *Revue québécoise de linguistique*, 18(1), 85-107. <https://doi.org/10.7202/602641ar>
- Lefevre, F. (2020). Les marqueurs discursifs averbaux résomptifs. *Le français innovant*. Peter Lang. 225-243.
- Lefevre, F. (2021). Analyse outillée du marqueur discursif bien sûr, *L'information grammaticale*, 170, 33-43.
- López Serena, A. (2007). *Oralidad y escrituralidad en la recreación literaria del español coloquial*, Gredos.
- Lupovici, C. (2015). Identification des ressources sur Internet et métadonnées : diversité des standards, *Documentation et bibliothèques*, 45(4), 191-194. <https://doi.org/10.7202/1032722ar>
- Luzzati, F., & Luzzati, D. (1987). Oral et familier : le style oralisé, *L'information grammaticale*, 34(1), 15-21. <https://doi.org/10.3406/igram.1987.2086>
- Mahmudova, S. (2017). Les connecteurs, de la grammaire à la littéracie, *Lidil, Revue de linguistique et de didactique des langues*, (56). <https://doi.org/10.4000/lidil.4757>
- Manzato, T. (2020). L'oral imité dans la littérature, un objet didactique réflexif en classe de langues étrangères voisines, *SHS Web of Conferences*, 78, EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207807001>

- Maschler, Y., & Schiffrin, D. (2015). Discourse Markers Language, Meaning, and Context, *The Handbook of Discourse Analysis*, 189-221, John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118584194.ch9>
- Mel'čuk, I. A. (1984). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : Recherches lexico-sémantiques*. Presses de l'Université de Montréal.
- Meléndez Quero, C. (2010). Comment expliquer la signification des particules discursives d'une langue étrangère ?, *Les cahiers de l'APLIUT. Pédagogie et Recherche*, Vol. XXIX N° 1, Article Vol. XXIX N° 1. <https://doi.org/10.4000/apliut.994>
- Mello, R. A. de. (2019). Réflexions sur le texte littéraire en classe de FLE, *Langue(s) & Parole : revista de filología francesa y románica*, 4, Article 4.
- Millet, A. (1991). Au cœur des confusions entre l'écrit et l'oral : les représentations de l'orthographe, *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 3(1), 157-171. <https://doi.org/10.3406/reper.1991.2024>
- Moeschler, J. (2002). Connecteurs, encodage conceptuel et encodage procédural, *Cahiers de linguistique française*, 24, 265.
- Moeschler, J. (2005). Connecteurs pragmatiques, inférences directionnelles et représentations mentales, *Chronos*, 12, 35-50.
- Moeschler, J. (2015), Pragmatique du discours : Passé, présent, futur, *Discours en présence. Hommage à Liana Pop*, Cluj : Presa Universitaria Culujeaba, 11-24.
- Moeschler, J., & Auchlin, A. (2018), *Introduction à la linguistique contemporaine* (4e éd.). Armand Colin.
- Mons, B., Neylon, C., Velterop, J., Dumontier, M., Da Silva Santos, L. O. B., & Wilkinson, M. D. (2017). Cloudy, increasingly FAIR ; revisiting the FAIR Data guiding principles for the European Open Science Cloud, *Information Services & Use*, 37(1), 49-56. <https://doi.org/10.3233/ISU-170824>
- Morel, A.-S. (2012). Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives, *Synergies monde*, 9, 141-148.
- Oppermann-Marsaux, E. (2006). Les origines du présentatif voici/voilà et son évolution jusqu'à la fin du XVIe siècle, *Langue française*, 149(1), 77-91. <https://doi.org/10.3406/lfr.2006.6874>

- Oppermann-Marsaux, E. (2019). De *voilà* à *voilà voilà* : l'évolution d'un marqueur discursif en français (19e - 20e siècles), *Studia linguistica romanica*, 2, Article 2.
- Patron, S. (2011). Homonymie chez Genette ou la réception de l'opposition histoire/discours dans les théories du récit de fiction, *Relire Benveniste. Actualité des recherches sur l'énonciation*, L'Harmattan, 97-121.
- Pavelin Lesic, B. (2001). Actes locutoire, illocutoire et perlocutoire, *Studia Romanica et Anglica Zagrabienis: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, 45, 109-117.
- Pecníková, J. (2021). On Migration, Identity, And Literature In French Language Teaching, *E- Revista de Estudos Interculturais*, 9, Vol. 2. <https://doi.org/10.34630/erei.v2i9.4197>
- 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*, 78, 01006. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20207801006>
- Perea, F. (2011). Les gros mots, paradoxes entre subversion et intégration, *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 83-84(1), 53-60. <https://doi.org/10.3917/lett.083.0053>
- Petit, M. (2009). *Discrimination prosodique et représentation du lexique : application aux emplois des connecteurs discursifs* [Thèse de doctorat, Université d'Orléans]. <https://theses.hal.science/tel-00606533>
- Petit, M. (2010). Discrimination prosodique et représentation du lexique : les connecteurs discursifs, *Éla. Études de linguistique appliquée*, 157(1), 75-93. <https://doi.org/10.3917/ela.157.0075>
- Pop, L. (1989). Vers une grammaire des marqueurs pragmatiques (domaine roumain-français), *Revue roumaine de linguistique*, 34 : 3, 217-224.
- Popescu, C.-M., & Ionescu, A. (2019). Étude comparative des marqueurs métadiscursifs *gen* du roumain et *genre* du français. Distribution et valeurs pragmatiques, *Studii de lingvistică*, 9 (2), 93-112.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle, *Langues modernes*, 3, 55-71.

- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle : une problématique didactique, *Intercâmbio: Revue d'Études Françaises=French Studies Journal*, 7.
- Pusch, C. (2006). Marqueurs discursifs et subordination syntaxique : la construction inférentielle en français et dans d'autres langues romanes, *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes. Approches théoriques et méthodologiques*, Peter Lang, 173-188.
- Ramella, D., Richard, É., & Pineda, A. (2023). 5. Un escape game pour (inter-) agir entre et avec les apprenants, *L'Apprenant dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues*, 179.
- Ravazzolo, E., & Etienne, C. (2019). Nouvelles ressources pour le FLE à partir des études en interaction, *Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 79, Article 79. <https://doi.org/10.4000/linx.3454>
- Reboul, A., & Moeschler, J. (1998). *Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, A. Colin.
- Reuter Y., Cohen Azria C., Daunay B., Delcambre I., & Lahanier-Reuter D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e édition actualisée.). De Boeck.
- Reymonet, N., Moysan, M., Cartier, A., & Délémontez, R. (2018). *Réaliser un plan de gestion de données « FAIR » : Modèle*, 34.
- Riegel, M., Pellat, J.-C., & Rioul, R. (2018). *Grammaire méthodique du français* ([7e édition]). PUF.
- Riquois, E. (2010). Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE, *Education & Formation*, e-292, 129-142.
- Rodríguez Somolinos, A. (2003). Un marqueur discursif du français parlé : écoute ou l'appel à la raison, *Thélème: Revista complutense de estudios franceses*, 1, 71-83.
- Rodríguez Somolinos, A. (2011). Présentation : Les marqueurs du discours – approches contrastives, *Langages*, 184(4), 3-12. <https://doi.org/10.3917/lang.184.0003>
- Rodríguez Somolinos, A. (2012). Les voix du récit : fonctions textuelles et énonciatives des localisations spatio-temporelles dans le récit, *Voix et marqueurs du discours : des connecteurs à l'argument d'autorité*, ENS Éditions, 209-226. <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.4571>

- Rosen, É. (2010). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue, *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 66 (4), 487-498.
- Rossari, C. (2002). Mais que sont donc les mots du discours, *Les facettes du dire. Hommage à Oswald Ducrot*, 283-296.
- Rouayrenc, C. (2000), Le transport du parlé en écrit, *Europe*, 78(853), 106.
- Rouayrenc, C. (2015). Figures et oralité, *Pratiques*.
<https://doi.org/10.4000/pratiques.2527>
- Saiz-Sánchez, M. (2022a). Anaphore et marqueurs du discours : Le fonctionnement référentiel de *oui*, *non* et *si*, *Linguisticæ Investigationes*, 45(1), 1-30.
<https://doi.org/10.1075/li.00065.sai>
- Saiz-Sánchez, M. (2022b). Le fonctionnement pragmatique et interactionnel des marqueurs redoublés *oui oui*, *non non* et *si si*, *Çédille Revista de Estudios Franceses*, 417-439. <https://doi.org/10.25145/j.cedille.2022.21.20>
- Saiz-Sánchez, M., Rodríguez Somolinos, A., & Gómez-Jordana, S. (2020). *Marques d'oralité et représentation de l'oral en français*. Université Savoie Mont Blanc.
- Saussure, F. de (1857-1913) A. du texte. (1931). *Cours de linguistique générale (3e éd.)*
- Schourup, L. (1999). Discourse markers, *Lingua*, 107(3-4), 227-265.
[https://doi.org/10.1016/S0024-3841\(96\)90026-1](https://doi.org/10.1016/S0024-3841(96)90026-1)
- Surcouf, C., & Ausoni, A. (2022). « Le français parlé ? Eh ben j'savais pas ce que c'était ! » : production et compréhension de la variation diaphasique en français parlé en FLE, *Mélanges CRAPEL*, 43(1), 130-156.
- Tamine-Gardes, J. (1986). Introduction à la syntaxe (suite) : les présentatifs, *L'information grammaticale*, 29(1), 34-36.
<https://doi.org/10.3406/igram.1986.2140>
- Tang, N. (2018). Langage familier : tabou ou atout pour l'enseignement-apprentissage de l'oral du français en Chine ?, *Synergies Chine*, (13), 103.
- Tannen, D., Hamilton, H. E., & Schiffrin, D. (2015). *The Handbook of Discourse Analysis*, John Wiley & Sons.

- Teston-Bonnard, S. (2007). Propriétés topologiques et distributionnelles des constituants non régis (NR) : application à une description syntaxique des particules discursives (PDI), *L'information grammaticale*, 112(1), 46-48. <https://doi.org/10.3406/igram.2007.3875>
- Teston-Bonnard, S. (2010). Étude des particules discursives dans des situations de parole particulières : les scénarios et leurs oralisations par les acteurs, *2ème Congrès Mondial de Linguistique Française*, 054. <https://doi.org/10.1051/cmlf/2010108>
- Teston-Bonnard, S., & Véronis, J. (2004). Recherche de critères formels pour l'identification automatique des particules discursives, *Semaine du Document Numérique (SDN 2004)*, *Journée ATALA « Modéliser et décrire l'organisation discursive à l'heure du document numérique »*, La Rochelle.
- Todorov, T. (1966). Les catégories du récit littéraire, *Communications*, 8(1), 125-151. <https://doi.org/10.3406/comm.1966.1120>
- Torterat, F. (2003). Quel Apport des fonctions communicatives en lexicographie ? Le cas de la conjonction mais, *Revue romane*, 38(2), 215-238.
- Tran, T. T. H. (2014). *Description de la phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques et réflexions didactiques pour l'enseignement à des étudiants non-natifs : Application aux marqueurs discursifs* [Thèse de doctorat, Grenoble]. <https://theses.fr/2014GREN022>
- 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*, 78(4), 113-128.
- Traugott, E. C. (1995). The role of the development of discourse markers in a theory of grammaticalization. *ichl xii, Manchester*, 123.
- Turpin, B. (1993). Modélisation, langage et langue chez Saussure. *Cahiers Ferdinand de Saussure*, 47, 159.
- Valdman, A. (2000). Comment gérer la variation dans l'enseignement du français langue étrangère aux États-Unis. *The French Review*, 73(4), 648-666.
- Vázquez Molina, J. (2019). Connecteurs, marqueurs, operateurs... la notion d'opérateur discursif. *La recherche en Etudes Françaises : un éventail de possibilités*, 683-692.

- Vazquez-Molina, J., Alvarez-Prendes, E., & Castro, Á. (2023). *Des mots du discours aux marqueurs discursifs : Quelques pistes de réflexion*. 23, 19-27. <https://doi.org/10.25145/j.cedille.2023.23.02>
- Vicari, S. (2016). De l'engouement publicitaire pour la langue « relâchée » : linguistes, non-linguistes et corpus en confrontation. *Publiforum*, 26.
- Vigneau-Rouayrenc, C. (1991). L'oral dans l'écrit : histoire(s) d'E. *Langue française*, 89(1), 20-34. <https://doi.org/10.3406/lfr.1991.5761>
- Vincent, D. (1993). *Les ponctuants de la langue et autres mots du discours*, Nuit blanche.
- Zumwald Küster, G. (2017). Les différents emplois de « c'est que » suivi d'une proposition, *Lexique, grammaire, discours : Les marqueurs discursifs*, Honoré Champion, 247-262.

Méthodes de FLE

- Alcaraz Marion. (2016). *Edito : Méthode de français. Niveau A1*. Didier.
- Antier Marine. (2015). *Alter ego + 4 : B2 méthode de français*. Hachette français langue étrangère.
- Baracco Carla. (2017). *Génération B2 : Méthode de français livre+cahier livre de l'élève*. Didier.
- Bérard Évelyne. (2015). *Edito : Méthode de français niveau B2 (3e édition.)*. Didier.
- Bourmayan Anouch. (2018). *Édito : Méthode de Français. Niveau C1*. Didier.
- Cocton Marie-Noëlle. (2016a). *Génération A1 : Méthode de français*. Didier.
- Cocton Marie-Noëlle. (2016b). *Génération A2 : Méthode de français*. Didier.
- Dauda P. (2016). *Génération B1 : Méthode de français livre de l'élève*. Didier.
- Dollez Catherine. (2013). *Alter ego + 3 : B1 méthode de français*. Hachette français langue étrangère.
- Dufour Marion. (2018). *Édito : Méthode de français. Niveau B1*. Didier.
- Girardet Jacky. (2016a). *Tendances : Méthode de français. B2*. CLE international.
- Girardet Jacky. (2016b). *Tendances : Méthode de français. A1*. CLE international.
- Girardet Jacky. (2016c). *Tendances : Méthode de français. A2*. CLE international.
- Girardet Jacky. (2016d). *Tendances : Méthode de français B1*. CLE international.
- Heu Élodie. (2012). *Le nouvel édito : Méthode de français niveau B1*. Didier.
- Hirschsprung Nathalie. (2017a). *Cosmopolite 1 : Méthode de français A1*. Hachette Français langue étrangère.
- Hirschsprung Nathalie. (2017b). *Cosmopolite 2 : Méthode de français A2*. Hachette Français langue étrangère.
- Hirschsprung Nathalie. (2018). *Cosmopolite 3 : Méthode de français B1*. Hachette Français langue étrangère.

- Hirschsprung Nathalie. (2019). *Cosmopolite 4 : Méthode de français B2*. Hachette Français langue étrangère.
- Hugot Catherine. (2012a). *Alter ego + 1 : A1 méthode de français*. Hachette français langue étrangère.
- Hugot Catherine. (2012b). *Alter ego + 2 : A2 méthode de français*. Hachette français langue étrangère.
- Loiseau Yves. (2010). *Latitudes 3 : Méthode de français B1*. Didier.
- Mérieux Régine. (2008). *Latitudes : Méthode de français. A1, A2*. Didier.
- Pécheur Jacques & Girardet Jacky. (2018). *Tendances C1/C2 : Méthode de français*. CLE international.

Logiciels

Sketch Engine. (2016). [Logiciel]. <https://www.sketchengine.eu/>

IRaMuTeQ. (2009). [Logiciel]. <http://www.iramuteq.org/>

Laurence Anthony's AntConc. (2014). [Logiciel].

<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>

Laurence Anthony's TagAnt. (2014). [Logiciel].

<https://www.laurenceanthony.net/software/tagant/>

LimeSurvey. (2007). [Logiciel]. <https://www.limesurvey.org/fr>

Genial.ly. (2015). [Logiciel]. <https://app.genial.ly/dashboard?from=login-true>

Readiris 17 (s. d.). [Logiciel]. <https://iriscorp.com/fr/software/readiris-17/>

Textométrie // TXM (2007). [Logiciel]. <https://txm.gitpages.huma-num.fr/textometrie/>

Sitographie

Article 41—Loi n°57-298 du 11 mars 1957 sur la propriété littéraire et artistique—Légifrance. (s. d.).

https://www.legifrance.gouv.fr/loda/article_lc/LEGIARTI000006466389/1986-01-01

Code de la propriété intellectuelle—Légifrance. (s. d.).

https://www.legifrance.gouv.fr/codes/texte_lc/LEGITEXT000006069414/

Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) (s. d.).

<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/introduction-and-context>

MOOC Education à l'Environnement et au Développement durable. (s. d.).

<https://www.uved.fr/mooc-eedd>

Nakala. (s. d.). <https://nakala.fr/>

OCR gratuit en ligne—Convertir PDF en DOC ou Image en texte. (s. d.).

<https://www.onlineocr.net/fr/>

Pays dans lesquels des bibliothèques utilisent la DDC. (2022, janvier 31). OCLC.

<https://www.oclc.org/fr/dewey/resources/countries.html>

Protocole d'accord sur l'utilisation et la reproduction des livres, des œuvres musicales éditées, des publications périodiques et des œuvres des arts visuels à des fins d'illustration des activités d'enseignement et de recherche. (s. d.). Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse.

<https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo35/MENE1600684X.htm>

Ressources audiovisuelles

- Colloque Gypsy (Propriétaire de la vidéo). (2017). *Colloque GYPSY XVI - Santiago Amigorena : Cette intranquillité qui ne m'empêche pas de dormir*. <https://www.youtube.com/watch?v=-REdoHVwBjE>
- Declame FLE (Propriétaire de la vidéo). (2021). *Base bibliographique « LEXICALES » : Contenu, conception, utilisation et aspects didactiques*. <https://www.youtube.com/watch?v=jJAywpI-idx>
- Français Authentique (Propriétaire de la vidéo). (2016). *3 conseils pour améliorer votre prononciation*. <https://www.youtube.com/watch?v=rf06FqI6trU>
- France Culture (Propriétaire de la vidéo). (2019). *Les mots pour réparer l'histoire, avec Amos Gitai et Santiago Amigorena*. <https://www.youtube.com/watch?v=-049vvtQIY0>
- Julie Lorentzen en Instagram : « THE CUTEST LIL BLANKET EVER ». (2022, octobre 26). https://www.instagram.com/reel/CkLi0_Sjg0m/
- Konbini (Propriétaire de la vidéo). (2020, novembre 19). *FloBer : « Le Guide du Zizi Sexuel c'est un peu la Bible de la génération 90's » Club Lecture l Konbini*. <https://www.youtube.com/watch?v=0qFqfjA1LvY>
- Librairie Filigranes (Propriétaire de la vidéo). (2019, novembre 20). *Librairie Filigranes : 13.11.2019 - Santiago H. Amigorena - Le Ghetto Intérieur*. <https://www.youtube.com/watch?v=xqCVMSIUWOI>
- Magneto TV (Chaîne republiant une vidéo originale de BDBL). (2015, mars 20). *Jean Rochefort ft. BDBL – Madame Bovary*. <https://www.youtube.com/watch?v=16ubmu7qbJc>
- Paul Taylor (Propriétaire de la vidéo). (2019, octobre 9). *Parler français sans accent - #FRANGLAIS – Paul Taylor*. <https://www.youtube.com/watch?v=FIqVY1SwXls>
- Telesonne (Propriétaire de la vidéo). (2012, novembre 28). *Micro-trottoir : L'accent des cités, un handicap ? (Essonne)*. <https://www.youtube.com/watch?v=qfZZJyLQ9L8>
- Valeria (2023). Saison 3, épisode 3 « Fin » <https://www.netflix.com/fr/title/80212986>

RESUMES

Notre thèse, intitulée *Le style oral dans un corpus de romans contemporains écrits en français par des auteur·e·s hispanophones : analyse et didactisation des marqueurs discursifs*, part d'un constat, formulé par de nombreux apprenant·e·s, celui du décalage entre le français enseigné en classe de Français Langue Étrangère (FLE) et celui utilisé au quotidien par les locuteur·rice·s natif·ve·s. Et de fait, ce constat interroge : comment enseigner un français actuel, opérationnel à l'écrit comme à l'oral ?

Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur un corpus de littérature contemporaine créé en synergie avec le projet européen Erasmus + DECLAME'FLE et dont les romans sont écrits par des auteur·e·s translingues ayant l'espagnol comme langue première. En effet, selon notre hypothèse, la littérature contemporaine constitue pour les enseignant·e·s et les apprenant·e·s, un terrain d'observation fécond du français ordinaire, notamment lorsqu'elle transpose la langue parlée. C'est pour cette raison que notre analyse se concentre sur la manière dont les auteur·e·s de notre corpus transposent la langue orale à l'écrit en utilisant notamment les marqueurs discursifs. Ces unités, employées dans des contextes formels et informels et facilitant les échanges conversationnels, soutiennent les jeux syntaxiques et énonciatifs dans la langue parlée, et sont pourtant absentes des programmes de FLE.

Nous réalisons une analyse linguistique de trois marqueurs discursifs : *voilà*, *c'est que* et *mais* qui sont choisis pour leur fréquence d'utilisation ou bien leur caractère spécifique au français.

Voilà est une unité qui n'a pas d'équivalent exact dans d'autres langues et qui, par conséquent, est parfois utilisée telle quelle dans un énoncé en anglais ou en espagnol. Dans notre corpus, *voilà* est principalement employé comme présentatif (textuel, narratif ou situationnel) ou comme marqueur discursif de balisage (introductif ou conclusif) ou encore marqueur discursif d'interprétation illocutoire quand il clôt un procès, que celui-ci soit concret ou cognitif.

C'est que est une locution dont l'emploi pragmatique est très fréquent dans les romans d'Alcoba de notre corpus. L'unité, qui se retrouve traditionnellement dans les constructions pseudo-clivées ou dans des constructions du type *Si A c'est que B*, possède une utilisation plus discursive dans les romans de cette auteure. En effet, nous y comptons de nombreuses occurrences de *c'est que* en tant que connecteur textuel et quelques énoncés dans lesquels la

locution est un marqueur discursif. Bien que ces emplois demeurent encore marginaux, ils montrent que *c'est que* peut être un marqueur discursif, bien que cela ne soit pas actuellement reconnu par la communauté scientifique. Lorsque *c'est que* est un marqueur, il permet au·à la locuteur·rice l'introduction de commentaires ou d'explications en lien avec la situation d'énonciation.

Mais est considéré comme l'un des marqueurs les plus utilisés dans la langue française. Les 12 039 occurrences de l'unité présentes dans notre corpus viennent conforter cette idée. Nous identifions, dans les romans analysés, trois emplois de *mais* : connecteur intraphrastique, connecteur textuel et marqueur discursif. En tant que marqueur, *mais* est déclenché par une situation extralinguistique ou vient introduire un commentaire métadiscursif. *Mais* est également, dans notre corpus, associé à d'autres marqueurs discursifs comme *c'est que*, *non*, *oui*, et il est aussi rédupliqué.

En parallèle à cette analyse linguistique, notre thèse présente des expérimentations pédagogiques menées auprès de professionnel·le·s et futur·e·s professionnel·le·s de l'enseignement du FLE, mais aussi d'apprenant·e·s. Les supports utilisés sont conçus à partir de nos analyses et visent à favoriser l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs. Ces expérimentations se déroulent dans deux contextes : au sein de cours dédiés à l'enseignement-apprentissage de cette notion, mais également lors de deux projets ayant des objectifs linguistiques plus larges.

Afin de déterminer dans quelle mesure nos expérimentations pédagogiques contribuent à un enseignement efficace de la notion de marqueur discursif, nous interrogeons les différents publics avec lesquels nous travaillons. L'analyse des résultats met en lumière des pistes prometteuses pour l'enseignement des marqueurs discursifs en classe de FLE pour ainsi contribuer à l'amélioration de la compétence communicative des apprenant·e·s.

Cette recherche offre donc des perspectives innovantes pour enseigner un français authentique et actuel à partir de la littérature contemporaine translingue, une source d'inspiration et de motivation pour les apprenant·e·s de FLE.

Our thesis, entitled “*Oral Style in a Corpus of Contemporary Novels Written in French by Spanish-Speaking Authors: Analysis and Didacticization of Discursive Markers*” stems from an observation formulated by many learners, that of the gap between the French taught in French as a Foreign Language (FLE) classes and that used daily by native speakers. Indeed, this observation raises questions: how to teach a current, operational French, both in writing and orally?

To answer this question, we rely on a corpus of contemporary literature created in synergy with the European project Erasmus + DECLAME’FLE, whose novels are written by translingual authors whose first language is Spanish. In fact, according to our hypothesis, contemporary literature provides teachers and learners with a fertile ground for observing ordinary French, especially when it transposes spoken language. This is why our analysis focuses on how the authors of our corpus transpose oral language into writing, using discourse markers. These units, used in formal and informal contexts and facilitating conversational exchanges, support syntactic and enunciative play in spoken language, yet are absent from FLE programs.

We conduct a linguistic analysis of three discursive markers: *voilà*, *c’est que*, and *mais*, selected for their frequency of use or their specificity to French. *Voilà* is a term that has no exact equivalent in other languages and is sometimes used in French in other languages. In our corpus, *voilà* can be used as a presentative (textual, narrative, or situational) or as a delimiting discursive marker (to introduce or conclude utterances) or as a discursive marker of illocutionary interpretation when it closes a process, whether its concrete or cognitive.

C’est que is a phrase whose pragmatic use is very common in Alcoba's novels in our corpus. The unit, traditionally found in pseudo-cleft constructions or in constructions of the type “*Si A c’est que B*,” has a more discursive use in this author's novels. Indeed, in our corpus, we count numerous occurrences of *c’est que* as a textual connector and some statements in which the phrase is a discursive marker. Although these uses are still marginal, they show that *c’est que* can be a discursive marker despite not being recognized yet as such by the scientific community. When *c’est que* is a marker, it allows the speaker to introduce comments or explanations related to the enunciation situation.

Mais is considered one of the most used markers in the French language. The 12,039 occurrences of the unit present in our corpus support this statement. We identify, in the analyzed novels, three uses of *mais*: intraphrasal connector, textual connector, and discursive marker. As a marker, *mais* is triggered by an extralinguistic situation or introduces a

metadiscursive comment. *Mais* is also, in our corpus, associated with other discursive markers such as *c'est que, non, oui*, or is even being reduplicated.

Alongside this linguistic analysis, our thesis presents pedagogical experiments conducted with professionals, future professionals in FLE teaching, but also with learners. The materials used are designed based on our analyses to promote teaching and learning of discursive markers. These experiments take place in two contexts: within courses dedicated to teaching and learning this concept but also during two projects with broader linguistic objectives.

To determine to what extent our pedagogical experiments contribute to effective teaching of the notion of discursive marker, we interview the different audiences with whom we work. The analysis of these results highlights promising avenues for teaching discursive markers in FLE classes and thus contributes to improving the communicative competence of learners.

This research therefore offers innovative perspectives for teaching authentic and current French from contemporary and translingual literature, a source of inspiration and motivation for FLE learners.

Nuestra tesis, *El estilo oral en un corpus de novelas contemporáneas escritas en francés por autores y autoras hispanohablantes: análisis y didactización de los marcadores discursivos* parte de una observación formulada por muchos y muchas discentes, a saber, el desfase entre el francés enseñado en clase de francés como lengua extranjera (FLE) y el francés utilizado diariamente por los nativos. Esta observación plantea la siguiente interrogación: ¿cómo enseñar un francés actual, operativo tanto en la comunicación escrita como en la oral?

Para responder a esta pregunta, basamos nuestros análisis en un corpus de literatura contemporánea creado en sinergia con el proyecto europeo Erasmus + DECLAME'FLE y en el cual las novelas son escritas por autores y autoras translingües que tienen el español como primera lengua. De hecho, según nuestra hipótesis, la literatura contemporánea constituye para el profesorado y el alumnado un terreno fértil de observación del francés común, especialmente cuando este es una transposición del lenguaje hablado. Por esta razón, nuestro análisis se centra sobre la manera en la cual esos autores y esas autoras representan la lengua hablada en escrito con especial atención a los marcadores discursivos. Esas unidades, usadas tanto en contextos formales como informales con el objetivo de facilitar los intercambios conversacionales, sirven de apoyo a las dinámicas sintácticas y enunciativas en el francés hablado y aun así están ausente de los programas de enseñanza del FLE.

Así pues, realizamos un análisis lingüístico de tres marcadores discursivos: *voilà*, *c'est que* y *mais* que se han elegido por su frecuencia de uso o su carácter específicamente francés.

Voilà es una unidad que no tiene una equivalencia exacta en otras lenguas y que, por lo tanto, a veces se usa directamente en francés. En nuestro corpus, *voilà* puede emplearse como un presentativo (textual, narrativo o situacional) o bien como un marcador discursivo de señalización (introdutorio o conclusivo) o marcador discursivo de interpretación ilocucionaria cuando concluye un proceso, ya sea concreto o cognitivo.

C'est que es una locución cuyo empleo pragmático es muy frecuente en las novelas de Alcoba, integradas a nuestro corpus. Esta unidad, que se encuentra tradicionalmente en estructuras ecuacionales o estructuras de tipo *Si A c'est que B*, posee un uso discursivo en las novelas de esta autora. De hecho, en nuestro corpus, contamos con numerosas apariciones de *c'est que* como conector textual y unos enunciados en los cuales la locución es un marcador discursivo. A pesar de que estos usos sigan siendo marginales, demuestran que *c'est que* puede ser un marcador discursivo sin aun haber sido identificado como tal por los científicos. Cuando *c'est que* es un marcador discursivo, permite al locutor o a la locutora introducir comentarios o explicaciones vinculados con la situación de la enunciación.

Mais es considerado uno de los marcadores discursivos más utilizados en francés. Las 12 039 apariciones de la unidad en nuestro corpus apoyan esta declaración. Identificamos, en las novelas analizadas, tres usos de *mais*: conector en el ámbito de la frase, conector en el ámbito del texto (conector textual) o marcador discursivo. Como marcador, *mais* está inducido por una situación extralingüística o introduce un comentario metadiscursivo. *Mais* también se puede combinar, en nuestros corpus, con otros marcadores discursivos como es el caso de *c'est que*, *non*, *oui* y a veces hasta se puede reduplicar.

En paralelo a este análisis lingüístico, nuestra tesis presenta experimentaciones pedagógicas desarrolladas para profesionales o futuros y futuras profesionales de la enseñanza del FLE, y también para discentes. Los materiales utilizados se conciben a partir de nuestros análisis y pretenden fomentar la enseñanza-aprendizaje de los marcadores discursivos. Estas experimentaciones se llevan a cabo en dos contextos: en clases dedicadas a la enseñanza-aprendizaje de esta noción, pero también a lo largo de proyectos dentro de los cuales los marcadores discursivos constituyen un objetivo lingüístico entre otros más amplios.

Para determinar en qué medida nuestras experimentaciones pedagógicas contribuyen a una enseñanza eficaz de la noción de marcador del discurso, interrogamos a los diferentes públicos con los que trabajamos. Los análisis de esos resultados ofrecen pistas prometedoras para la enseñanza de los marcadores discursivos en clase de FLE para contribuir así a la mejora de la competencia comunicativa de los y las discentes.

Esta investigación ofrece perspectivas innovadoras para la enseñanza de un francés auténtico y actual a partir de la literatura contemporánea translingüe, una fuente de inspiración y motivación para los y las discentes de FLE.

COLLEGE EDUCATION, LANGAGES

DOCTORAL INTERACTIONS, COGNITION

BRETAGNE CLINIQUE, EXPERTISE



THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2 ET L'UNIVERSITÉ
COMPLUTENSE DE MADRID

ECOLE DOCTORALE N° 646

Education, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : *Linguistique et didactique des langues*

Par

« **Clara DESTAIS** »

« **Le style oral dans un corpus de romans contemporains écrits en français par des auteur·e·s hispanophones : analyse et didactisation des marqueurs discursifs** »

« **El estilo oral en un corpus de novelas contemporáneas escritas en francés por autores y autoras hispanohablantes : análisis y didactización de los marcadores discursivos** »

VOL. 2/2 – Annexes

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 05 juillet 2024

Rapporteurs avant soutenance :

Juliette Delahaie
Freiderikos Valetopoulos

Professeure des universités, université de Lille
Professeur des universités, université de Poitiers

Composition du Jury :

Examineurs : Alvaro Arroyo
Alain Ausoni
Juliette Delahaie
Gaétane Dostie
Freiderikos Valetopoulos

Maître de conférences, université Complutense de Madrid
Maître d'enseignement et de recherche, université de Lausanne
Professeure des universités, université de Lille
Professeure titulaire, université de Sherbrooke
Professeur des universités, université de Poitiers

Dir. de thèse : Christine Evain
Co-dir. de thèse : Julia Ori Korosmezei
Co-dir. de thèse : Marie-Françoise Bourvon

Professeure des universités, université Rennes 2
Maîtresse de conférences, université Complutense de Madrid
Maîtresse de conférences émérite, université Rennes 2

SOUS LE SCEAU DE L'UNIVERSITÉ BRETAGNE LOIRE
UNIVERSITÉ RENNES 2 ET DE L'UNIVERSITÉ COMPLUTENSE DE MADRID

Ecole doctorale – Education, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise
Unité de Recherche LIDILE

Doctorado en Estudios Franceses

**Le style oral dans un corpus de romans contemporains écrits en français par des
auteur·e·s hispanophones : analyse et didactisation des marqueurs discursifs**

**El estilo oral en un corpus de novelas contemporáneas escritas en francés por autores y
autoras hispanohablantes : análisis y didactización de los marcadores discursivos**

Volume 2/2 : Annexes de la thèse

Thèse de Doctorat en co-tutelle

Présentée par Clara DESTAIS

Directrices de thèse : Christine EVAIN

Marie-Françoise BOURVON

Julia ORI KOROSMEZEI

Soutenue le 05 juillet 2024 à Rennes

Jury :

Alvaro Arroyo	Maître de conférences, université Complutense de Madrid
Alain Ausoni	Maître d'enseignement et de recherche, université de Lausanne
Juliette Delahaie	Professeure des universités, université de Lille
Gaétane Dostie	Professeure titulaire, université de Sherbrooke
Freiderikos Valetopoulos	Professeur des universités, université de Poitiers
Christine Evain	Professeure des universités, université Rennes 2
Julia Ori Korosmezei	Maîtresse de conférences, université Complutense de Madrid
Marie-Françoise Bourvon	Maîtresse de conférences émérite, université Rennes 2

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	3
ANNEXES DU CHAPITRE 1	5
ANNEXE 1.1 : BIBLIOGRAPHIE DES ROMANS DECLAME'FLE	5
ANNEXE 1.2 : BIBLIOGRAPHIE DES ROMANS PRÉSÉLECTIONNÉS POUR NOTRE CORPUS DE THÈSE	15
ANNEXE 1.3 : TABLEAU DES MAISONS D'ÉDITION DANS LESQUELLES LES ROMANS ONT ÉTÉ PUBLIÉS.....	19
ANNEXE 1.4 : LETTRE ENVOYÉE AUX MAISONS D'ÉDITION	23
ANNEXES DU CHAPITRE 2	27
ANNEXE 2.1 : PGD DE LA THESE.....	27
ANNEXES DU CHAPITRE 5	33
ANNEXE 5.2 : TRANSCRIPTION D'UN EXTRAIT D'UNE INTERVIEW DE SANTIAGO AMIGORENA AVEC AMOS GITAÏ, FRANCE CULTURE.....	35
ANNEXE 5.3 : TRANSCRIPTION D'UNE INTERVENTION DE SANTIAGO AMIGORENA, COLLOQUE GYPSY XVI...45	45
ANNEXE 5.4 : TRANSCRIPTION DE L'INTERVIEW DE SANTIAGO AMIGORENA À L'OCCASION DE LA SORTIE DE <i>LE GHETTO INTÉRIEUR</i> , LIBRAIRIE FILIGRANES	53
ANNEXES DU CHAPITRE 7	59
ANNEXE 7.1 : LISTE DES COLLOCATIONS DE <i>MAIS</i> LES PLUS FRÉQUENTES.....	59
ANNEXE 7.2 : LISTE DES ASSOCIATIONS DE TYPE <i>MAIS</i> +UNITÉS (CLASSÉES PAR ORDRE ALPHABÉTIQUE).....	63
ANNEXES DU CHAPITRE 8	77
ANNEXE 8.1 : TABLEAUX DES CONTENUS DE LA MÉTHODE <i>TENDANCES</i> (CLE INTERNATIONAL)	77
- <i>A1</i>	77
- <i>B1</i>	81
- <i>B2</i>	85
ANNEXE 8.2 : INDEX DES POINTS DE GRAMMAIRES DE LA MÉTHODE <i>TENDANCES</i> (CLE INTERNATIONAL).....	89
- <i>A1</i>	89
- <i>B1</i>	90
- <i>B2</i>	91
ANNEXES DU CHAPITRE 9	93

ANNEXE 9.1 : PROGRAMME DE LA FORMATION « CONCEVOIR UN ENSEIGNEMENT A DISTANCE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE »	93
ANNEXE 9.2 : FICHE PEDAGOGIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES MARQUEURS DISCURSIFS A PARTIR D'EXTRAITS LITTÉRAIRES (1)	97
ANNEXE 9.3 : REPERAGES DU GROUPE FORMATEUR ·RICE·S FLE ORANGE.....	105
ANNEXE 9.4 : RETOUR D'EXPERIENCES DE CERTAIN·E·S PARTICIPANT·E·S A LA FORMATION « CONCEVOIR UN ENSEIGNEMENT A DISTANCE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE ».....	109
ANNEXE 9.5 : REPERAGES DES ETUDIANT·E·S DE L'UNIVERSITE COMPLUTENSE DE MADRID, ANNEE 2020/2021	111
ANNEXE 9.6 : FICHE PEDAGOGIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES MARQUEURS DISCURSIFS A PARTIR D'EXTRAITS LITTÉRAIRES (2)	123
ANNEXE 9.7 : REPERAGES DES ETUDIANT·E·S DE L'UNIVERSITE COMPLUTENSE DE MADRID, ANNEE 2021/2022	133
ANNEXE 9.8 : REPERAGES DES ETUDIANT·E·S DE L'UNIVERSITE COMPLUTENSE DE MADRID, ANNEE 2022/2023	149
ANNEXE 9.9 : CORPUS D'EXTRAITS A TRADUIRE	159
ANNEXE 9.10 : TRADUCTION PROPOSEE PAR UNE ETUDIANTE DE L'UNIVERSITE COMPLUTENSE DE MADRID, ANNEE 2021/2022	161
ANNEXE 9.11 : TRADUCTIONS PROPOSEES PAR LES ETUDIANT·E·S DE L'UNIVERSITE COMPLUTENSE DE MADRID, ANNEE 2022/2023	165
ANNEXE 9.12 : PROGRAMME DE LA FORMATION « CONCEVOIR UN ESCAPE GAME PEDAGOGIQUE POUR LA CLASSE DE FLE : FORMATION FLESCAPE »	175
ANNEXE 9.13 : EXTRAIT DU CORPUS PROPOSE AUX PARTICIPANT·E·S DE LA FORMATION FLESCAPE	177
ANNEXE 9.14 : FICHE PEDAGOGIQUE POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES MARQUEURS DISCURSIFS A PARTIR D'EXTRAITS LITTÉRAIRES (3)	181
ANNEXE 9.15 : FICHE DE PRESENTATION DE LA SEANCE A PREPARER ENVOYEE AUX ETUDIANT·E·S DE 1 ^{ERE} ANNEE DU MASTER DIDACTIQUE DES LANGUES DE L'UNIVERSITE RENNES 2.....	187
ANNEXE 9.16 : ACTIVITE PROPOSEE PAR LES ETUDIANT·E·S DE L'UNIVERSITE RENNES 2 POUR TRAVAILLER LES MARQUEURS DISCURSIFS <i>VOILA</i> ET <i>QUOI</i>	195
ANNEXES DU CHAPITRE 10.....	199
ANNEXE 10.1 : LISTE DES GROUPES INTERROGES.....	199
ANNEXE 10.2 : MODELE D'ENQUETE POUR LES APPRENANT·E·S.....	201
ANNEXE 10.3 : MODELE D'ENQUETE POUR LES ENSEIGNANT·E·S	209
ANNEXE 10.4 : MODELE D'ENQUETE POUR LES RETOURS D'EXPERIENCE DES PROFESSIONNEL·LE·S DU FLE	217
ANNEXE 10.5 : MODELE D'ENQUETE POUR LES RETOURS D'EXPERIENCE DES APPRENANT·E·S FLE	223

ANNEXES DU CHAPITRE 1

Annexe 1.1 : Bibliographie des romans DECLAME'FLE

- Ababou, A. (2008). *Coup de lune*. Éditions du Rocher.
- Akalay, L. (1996). *Les Nuits d'Azéd*. Seuil.
- Alaoui, M. (2018). *La Vérité sort de la bouche du cheval*. Gallimard.
- Alcoba, L. (2007). *Manèges : petite histoire argentine*. Gallimard.
- Alcoba, L. (2009). *Jardin blanc*. Gallimard.
- Alcoba, L. (2012). *Les Passagers de l'« Anna C. »*. Gallimard.
- Alcoba, L. (2013). *Le Bleu des abeilles*. Gallimard.
- Alcoba, L. (2017). *La Danse de l'araignée*. Gallimard.
- Alcoba L. (2022). *Par la forêt*. Gallimard.
- Amigorena, S. H. (1998). *Une enfance laconique*. POL.
- Amigorena, S. H. (2000). *Une jeunesse aphone : les premiers arrangements*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2002). *Une adolescence taciturne : le second exil*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2004). *Le Premier amour*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2009). *1978*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2012). *La Première défaite*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2013). *Des jours que je n'ai pas oubliés*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2015). *Mes derniers mots*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2016). *Les Premières Fois*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2019). *Le Ghetto intérieur*. P.O.L.

- Amigorena, S. H. (2020). *Il y a un seul amour*. Stock.
- Appanah, N. (2018). *Tropique de la violence*. Gallimard.
- Arrabal, F. (1969). *Baal Babylone*. Christine Bourgois Éditeur.
- Arrabal, F. (1983). *La Tour prends garde*. Grasset.
- Arrabal, F. (2000). *Porté disparu*. Plon.
- Arrabal, F. (2002). *Champagne pour tous!*. Stock.
- Baron Supervielle, S. (1999). *La Ligne et l'ombre*. Seuil.
- Baron Supervielle, S. (2009). *Journal d'une saison sans mémoire*. Gallimard.
- Baron Supervielle, S. (2011). *Le Pont international*. Gallimard.
- Baron Supervielle, S. (2015). *La Douceur du miel*. Gallimard.
- Baron Supervielle, S. (2016). *La Rive orientale*. Seuil.
- Ben Jelloun, T. (1981). *La Prière de l'absent*. Seuil.
- Ben Jelloun, T. (1991). *Les Yeux baissés*. Seuil.
- Ben Jelloun, T. (1996). *Le Premier amour est toujours le dernier*. Points.
- Ben Jelloun, T. (2014). *Le Bonheur conjugal*. Gallimard.
- Ben Jelloun, T. (2015). *Cette aveuglante absence de lumière*. Points.
- Benchems, R. (1999). *Fracture du désir : récits*. Actes Sud.
- Benzine, R. (2020). *Ainsi parlait ma mère*. Seuil.
- Bianciotti, H. (1985). *Sans la miséricorde du Christ*. Gallimard.
- Bianciotti, H. (1988). *Seules les larmes seront comptées*. Gallimard.
- Bianciotti, H. (1992). *Ce que la nuit raconte au jour*. Grasset.
- Bianciotti, H. (1995). *Le Pas si lent de l'amour*. Grasset.

- Bianciotti, H. (1999). *Comme la trace de l'oiseau dans l'air*. Grasset.
- BineBine, A. (2009). *Tazmamort, dix-huit ans dans le bagne de Hassan II*. Denoël.
- Blasquez, A. (1981). *Les Ténèbres du dehors*. Gallimard.
- Blasquez, A. (1999). *Le Bel exil*. Grasset.
- Bourequat, A.-A. (1994). *Tazmamart : dix-huit ans de solitude*. Michel Lafon.
- Chafik, N. (1995). *Filles du vent*. Éditions L'Harmattan.
- Chafik, N. (2005). *Nos jours aveugles*. Éditions des Femmes.
- Chami-Kettani, Y. (1999). *Cérémonie*. Actes Sud.
- Chen, Y. (1998). *Les Lettres chinoises*. Actes Sud.
- Cheng, F. (1998). *Le Dit de Tianyi*. Albin Michel.
- Cheng, F. (2002a). *Le Dialogue : une passion pour la langue française*. Desclée de Brouwer.
- Cheng, F. (2002b). *L'Éternité n'est pas de trop*. Feryane.
- Dai, S. (2000). *Balzac et la Petite Tailleuse chinoise*. Gallimard.
- Deambrosis, M. (2001). *Un après-midi avec Rock Hudson*. Buchet-Chastel.
- Deambrosis, M. (2003). *La Promenade des délices*. Buchet-Chastel.
- Deambrosis, M. (2004). *Milagrosa*. Buchet-Chastel.
- Deambrosis, M. (2006). *La Pliuse de parachutes*. Buchet Chastel.
- Deambrosis, M. (2008). *Juste pour le plaisir*. Buchet-Chastel.
- Deambrosis, M. (2015). *L'Étrange apparition de Tecla Osorio*. Busclats.
- Dembélé, D. (2022). *Le Duel des grands-mères*. JC Lattès.
- Diomandé Yaya. (2020). *Abobo Marley*. JC Lattès.
- Djavadi, N. (2018). *Désorientale*. Liana Levi.

- Djavann, C. (2010). *Comment peut-on être français ?* Flammarion.
- Djavann, C. (2011). *Je ne suis pas celle que je suis : psychanalyse I.* Flammarion.
- Djavann, C. (2013). *La Dernière séance.* Fayard.
- Djebar, A. (2006). *La Disparition de la langue française.* Albin Michel.
- El Ouadie, S. (2001). *Le Marié.* Paris Méditerranée.
- Fakihani, A. (2016). *Le Couloir : bribes de vérité sur les années de plomb.* Tarik Editions.
- Fassi Fihri, N. (2001). *La Baroudeuse.* Eddif.
- Fassi Fihri, N. (2010). *Dada L'Yakout.* Le Fennec.
- Faye, G. (2016). *Petit pays.* Grasset.
- Gomez-Arcos, A. (1975). *L'Agneau carnivore.* Stock.
- Gómez-Arcos, A. (1976). *Maria Republica.* Seuil.
- Gómez-Arcos, A. (1977). *Ana Non.* Stock.
- Gómez-Arcos, A. (1989). *L'Homme à genoux.* Julliard.
- Gómez-Arcos, A. (1993). *La Femme d'emprunt.* Stock.
- Houdaïfa, H. (2015). *Dos de femme, dos de mulet : les oubliées du Maroc profond.* Toutes Lettres.
- Huston Nancy. (1999). *Nord perdu suivi de Douze France.* Actes Sud.
- Kalda, K. (2011). *Un roman estonien.* Gallimard.
- Kalda, K. (2013). *Arithmétique des dieux.* Gallimard.
- Kalda, K. (2021). *La Mélancolie du monde sauvage.* Gallimard.
- Kang, E.-J. (2013). *L'Étrangère.* Seuil.
- Khadra, Y. (2010). *L'Écrivain.* Julliard.
- Khadra, Y., & Lalanne, C. (2018). *Le Baiser et la morsure : entretiens avec Catherine Lalanne.* Bayard.

- Kourouma, A. (2015). *Allah n'est pas obligé*. Seuil.
- Laâbi, A. (1983). *Chroniques de la citadelle d'exil*. Denoël.
- Laâbi, A. (1990). *Sous le bâillon, le poème*. Éditions L'Harmattan.
- Laâbi, A. (2003). *Le Chemin des ordalies*. Éditions de la Différence.
- Laâbi, A. (2010). *Le Livre imprévu*. Éditions de la Différence.
- Laâbi, A., & Pérol, J. (2010). *Œuvre poétique : volume 2*. Éditions de la Différence.
- Laâbi, A., & Wauthier, J.-L. (2010). *Œuvre poétique : tome 1*. Éditions de la Différence.
- Laroui, F. (2009). *Le Jour où Malika ne s'est pas mariée*. Julliard.
- Laroui, F. (2017). *L'Insoumise de la Porte de Flandre*. Julliard.
- Lefèvre, K. (2010). *Les Eaux mortes du Mékong*. Points.
- Leftah, M. (2006). *Demoiselles de Numidie*. Éditions de la Différence.
- Mabanckou, A. (2010). *Demain j'aurai vingt ans*. Gallimard.
- Mabanckou, A. (2015). *Petit Piment*. Seuil.
- Madjidi, M. (2017). *Marx et la poupée*. Le Nouvel Attila.
- Maïlat, M. (2003). *La Cuisse de Kafka*. Fayard
- Manet, E. (1960). *Les Étrangers dans la ville*. Julliard.
- Manet, E. (1992). *L'Île du lézard vert*. Flammarion.
- Manet, E. (1996). *Rhapsodie cubaine*. Grasset.
- Manet, E. (1999). *D'amour et d'exil*. Grasset.
- Manet, E. (2004). *Mes années Cuba*. Grasset.
- Manet, E. (2006). *Un Français au coeur de l'ouragan cubain*. Fayard.
- Manet, E. (2009). *Un Cubain à Paris*. Écriture.

- Manet, E. (2010). *La Maîtresse du commandant Castro*. R. Laffont.
- Marzouki, A. (2001). *Tazmamart, Cellule 10*. Gallimard.
- Mbougarr Sarr, M. (2021). *La Plus secrète mémoire des hommes*. Philippe Rey.
- Mdidech, J. (2001). *La Chambre noire ou Derb Moulay Chérif*. Eddif.
- Mernissi, F. (1991). *Le Monde n'est pas un harem*. Albin Michel.
- Mernissi, F. (1996). *Rêves de femmes*. Albin Michel.
- Mernissi, F. (2001). *Le Harem et l'Occident*. Albin Michel.
- Moï, A. (2003). *L'Écho des rizières*. Éditions de l'Aube.
- Moï, A. (2004a). *Parfum de pagode*. Éditions de l'Aube.
- Moï, A. (2004b). *Riz noir*. Gallimard.
- Moï, A. (2005). *Rapaces*. Gallimard.
- Moï, A. (2017). *Le Pays sans nom : déambulations avec Marguerite Duras*. Éditions de l'Aube.
- Mouride, A. (2000). *On affame bien les rats !* Éditions Paris-Méditerranée.
- Mukasonga, S. (2012). *Notre-Dame du Nil*. Gallimard.
- Nakamura, E. (2012). *Nââândé ! ? : les tribulations d'une Japonaise à Paris*. Nil.
- Nedali, M. (2014). *Le Jardin des Pleurs*. Éditions de l'Aube.
- Nedjma. (2015). *L'Amande*. Plon.
- Oufkir, F. (2000). *Les Jardins du roi*. Michel Lafon.
- Oufkir, M. (2006). *L'Étrangère*. Grasset.
- Oufkir, M., & Fitoussi, M. (1999). *La Prisonnière*. Grasset.
- Oufkir, R. (2003). *Les Invités : vingt ans dans les prisons du roi Hassan II*. Flammarion.
- Rahimi, A. (2011). *Syngué sabour : Pierre de patience*. P.O.L.

- Raiss, M. (2002). *De Skhirat à Tazmamart : retour du bout de l'enfer*. Afrique Orient.
- Rekab, D. B. (2004). *À l'ombre de Lalla Chafia*. Éditions L'Harmattan.
- Rekab, D. B. (2005). *La Tyrannie Ordinaire Lettres de Prison*. Tarik.
- Sa, S. (1997). *Porte de la paix céleste*. Gallimard.
- Sa, S. (2001). *La Joueuse de go*. Grasset.
- Sa, S. (2003). *Imperatrice*. Albin Michel.
- Satrapi, M. (2002). *Persépolis 3*. L'Association.
- Satrapi, M. (2003). *Persépolis 4*. L'Association.
- Sekiguchi, R. (2011). *Ce n'est pas un hasard : chronique japonaise*. P.O.L.
- Sekiguchi, R. (2012a). *L'Astringent*. Argol.
- Sekiguchi, R. (2012b). *Manger fantôme : manuel pratique de l'alimentation vaporeuse*. Argol.
- Sekiguchi, R. (2017). *Fade*. Argol.
- Sekiguchi, R. (2018). *Nagori : la nostalgie de la saison qui vient de nous quitter*. P.O.L.
- Sekiguchi, R. (2020). *La Terre est une marmite*. Bayard.
- Sekiguchi, R., & Ribon, F. (2016). *Dîner Fantasma*. Manuella éditions.
- Semprun, J. (1963). *Le Grand Voyage*. Gallimard.
- Semprún, J. (1967). *L'Évanouissement*. Gallimard.
- Semprún, J. (1980). *Quel beau dimanche*. Grasset.
- Semprún, J. (1981). *L'Algarabie*. Fayard.
- Semprún, J. (1986). *La Montagne blanche*. Gallimard.
- Semprún, J. (1993). *Federico Sanchez vous salue bien*. Grasset.
- Semprún, J. (1994). *L'Écriture ou la vie*. Gallimard.

- Semprún, J. (1998). *Adieu, vive clarté...* Gallimard.
- Semprún, J. (2001). *Le Mort qu'il faut*. Gallimard.
- Semprun Maura, C. (1968). *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*. R. Laffont.
- Semprún Maura, C. (1975). *L'An prochain à Madrid*. Julliard.
- Semprun Maura, C. (1981). *Le Voleur de Madrid*. Belfond.
- Semprun Maura, C. (1983). *Les Barricades solitaires*. Belfond.
- Serfaty, A. (1998). *Le Maroc, du noir au gris*. Éditions Syllepse.
- Serfaty, A., & Elbaz, M. (2001). *L'Insoumis : juifs, Marocains et rebelles*. Desclée de Brouwer.
- Serfaty, A., Salvaing, F., & Barbera, M. (1991). *Dans les prisons du roi : écrits de Kenitra sur le Maroc*. Messiaor Éditions Sociales.
- Serhane, A. (2017). *Kabazal - Les Emmurés de Tazmamart : mémoires de Salah et Aïda Hachad*. Tarik Éditions.
- Shalmani, A. (2018). *Les Exilés meurent aussi d'amour*. Grasset.
- Slimani, L. (2020). *Le Pays des autres*. Gallimard.
- Tajadod, N. (2010). *Debout sur la terre*. JC Lattès.
- Tajadod, N. (2012). *Elle joue*. Albin Michel.
- Teodorescu, I. (2019). *Ni poète ni animal*. Flammarion.
- Thúy, K. (2011). *Ru*. Liana Levi.
- Thúy, K. (2013). *Mãn*. Liana Levi.
- Thúy, K. (2016). *Vi*. Liana Levi.
- Trabelsi, B. (2004). *Slim : Les femmes, la mort...* Eddif.
- Trabelsi, B. (1995). *Une femme tout simplement*. La croisée des chemins.
- Tran-Nhut, T.-V. (2009). *Le Palais du mandarin*. Nil.

Tran-Nhut, T.-V. (2011). *Le Banquet de la licorne*. Picquier.

Tribak, A., & schwan, francis. (2017). *Ilal Amam, autopsie d'un calvaire*. Waad Warzazi.

Weiwei. (2001). *Fleurs de Chine*. Éditions de l'Aube.

Weiwei. (2006). *Une fille Zhuang*. Éditions de l'Aube.

Ying, C. (1998). *Les Lettres chinoises*. Actes Sud.

Annexe 1.2 : Bibliographie des romans présélectionnés pour notre corpus de thèse

- Alcoba, L. (2007). *Manèges : petite histoire argentine*. Gallimard.
- Alcoba, L. (2009). *Jardin blanc*. Gallimard.
- Alcoba, L. (2012). *Les Passagers de l'« Anna C. »*. Gallimard.
- Alcoba, L. (2013). *Le Bleu des abeilles*. Gallimard.
- Alcoba, L. (2017). *La Danse de l'araignée*. Gallimard.
- Amigorena, S. H. (1998). *Une enfance laconique*. POL.
- Amigorena, S. H. (2000). *Une jeunesse aphone : les premiers arrangements*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2002). *Une adolescence taciturne : le second exil*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2004). *Le Premier amour*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2009). *1978*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2012). *La Première défaite*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2013). *Des jours que je n'ai pas oubliés*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2015). *Mes derniers mots*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2016). *Les Premières Fois*. POL.
- Amigorena, S. H. (2019). *Le Ghetto intérieur*. P.O.L.
- Amigorena, S. H. (2020). *Il y a un seul amour*. Stock.
- Arrabal, F. (1969). *Baal Babylone*. Christine Bourgois Éditeur.
- Arrabal, F. (1983). *La Tour prends garde*. Grasset.
- Arrabal, F. (2000). *Porté disparu*. Plon.
- Arrabal, F. (2002). *Champagne pour tous !*. Stock.
- Baron Supervielle, S. (1999). *La Ligne et l'ombre*. Seuil.
- Baron Supervielle, S. (2009). *Journal d'une saison sans mémoire*. Gallimard.
- Baron Supervielle, S. (2011). *Le Pont international*. Gallimard.

- Baron Supervielle, S. (2015). *La Douceur du miel*. Gallimard.
- Baron Supervielle, S. (2016). *La Rive orientale*. Seuil.
- Bianciotti, H. (1985). *Sans la miséricorde du Christ*. Gallimard.
- Bianciotti, H. (1988). *Seules les larmes seront comptées*. Gallimard.
- Bianciotti, H. (1992). *Ce que la nuit raconte au jour*. Grasset.
- Bianciotti, H. (1995). *Le Pas si lent de l'amour*. Grasset.
- Bianciotti, H. (1999). *Comme la trace de l'oiseau dans l'air*. Grasset.
- Blasquez, A. (1981). *Les Ténèbres du dehors*. Gallimard.
- Blasquez, A. (1999). *Le Bel exil*. Grasset.
- Deambrosis, M. (2001). *Un après-midi avec Rock Hudson*. Buchet-Chastel.
- Deambrosis, M. (2003). *La Promenade des délices*. Buchet-Chastel.
- Deambrosis, M. (2004). *Milagrosa*. Buchet-Chastel.
- Deambrosis, M. (2006). *La Plieuse de parachutes*. Buchet Chastel.
- Deambrosis, M. (2008). *Juste pour le plaisir*. Buchet-Chastel.
- Deambrosis, M. (2015). *L'Étrange apparition de Tecla Osorio*. Busclats.
- Gomez-Arcos, A. (1975). *L'Agneau carnivore*. Stock.
- Gómez-Arcos, A. (1976). *Maria Republica*. Seuil.
- Gomez-Arcos, A. (1977). *Ana Non*. Stock.
- Gómez-Arcos, A. (1989). *L'Homme à genoux*. Julliard.
- Gómez-Arcos, A. (1993). *La Femme d'emprunt*. Stock.
- Manet, E. (1960). *Les Étrangers dans la ville*. Julliard.
- Manet, E. (1992). *L'Île du lézard vert*. Flammarion.
- Manet, E. (1996). *Rhapsodie cubaine*. Grasset.
- Manet, E. (1999). *D'amour et d'exil*. Grasset.
- Manet, E. (2004). *Mes années Cuba*. Grasset.

- Manet, E. (2006). *Un Français au coeur de l'ouragan cubain*. Fayard.
- Manet, E. (2009). *Un Cubain à Paris*. Écriture.
- Manet, E. (2010). *La Maîtresse du commandant Castro*. R. Laffont.
- Semprun, J. (1963). *Le Grand Voyage*. Gallimard.
- Semprún, J. (1967). *L'Évanouissement*. Gallimard.
- Semprún, J. (1980). *Quel beau dimanche*. Grasset.
- Semprún, J. (1981). *L'Algarabie*. Fayard.
- Semprún, J. (1986). *La Montagne blanche*. Gallimard.
- Semprún, J. (1993). *Federico Sanchez vous salue bien*. Grasset.
- Semprún, J. (1994). *L'Écriture ou la vie*. Gallimard.
- Semprún, J. (1998). *Adieu, vive clarté...*. Gallimard.
- Semprún, J. (2001). *Le Mort qu'il faut*. Gallimard.
- Semprun Maura, C. (1968). *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*. R. Laffont.
- Semprún Maura, C. (1975). *L'An prochain à Madrid*. Julliard.
- Semprun Maura, C. (1981). *Le Voleur de Madrid*. Belfond.
- Semprun Maura, C. (1983). *Les Barricades solitaires*. Belfond.

Annexe 1.3 : Tableau des maisons d'édition dans lesquelles les romans ont été publiés

Auteur·e	Titre du roman	Date de parution	Maison d'édition
Héctor Bianciotti	<i>Sans la miséricorde du Christ</i>	1985	Gallimard
Héctor Bianciotti	<i>Seules les larmes seront comptées</i>	1989	Collection folio - Gallimard
Héctor Bianciotti	<i>Ce que la nuit raconte au jour</i>	1992	Collection folio - Gallimard
Héctor Bianciotti	<i>Le Pas si lent de l'amour</i>	1995	Collection folio - Gallimard
Héctor Bianciotti	<i>Comme la trace de l'oiseau dans l'air</i>	1999	Collection folio - Gallimard
Santiago H. Amigorena	<i>Une enfance laconique</i>	1998	P.O.L
Santiago H. Amigorena	<i>Une jeunesse aphone</i>	2000	P.O.L
Santiago H. Amigorena	<i>Une adolescence taciturne</i>	2002	P.O.L
Santiago H. Amigorena	<i>Le Premier Amour</i>	2004	Folio
Santiago H. Amigorena	<i>1978</i>	2012	P.O.L
Santiago H. Amigorena	<i>La Première Défaite</i>	2012	P.O.L
Santiago H. Amigorena	<i>Des jours que je n'ai pas oubliés</i>	2014	P.O.L
Santiago H. Amigorena	<i>Mes derniers mots</i>	2015	P.O.L
Santiago H. Amigorena	<i>Les Premières fois</i>	2016	P.O.L
Santiago H. Amigorena	<i>Le Ghetto Intérieur</i>	2019	P.O.L
Santiago H. Amigorena	<i>Il y a un seul amour</i>	2020	Éditions Stock
Silvia Baron-Supervielle	<i>La Ligne et l'ombre</i>	1999	Seuil
Silvia Baron-Supervielle	<i>La Rive orientale</i>	2001	Seuil
Silvia Baron-Supervielle	<i>Journal d'une saison sans mémoire</i>	2009	Gallimard
Silvia Baron-Supervielle	<i>Le Pont international</i>	2011	Gallimard
Silvia Baron-Supervielle	<i>La Douceur du miel</i>	2015	Gallimard

Laura Alcoba	<i>Manèges : petite histoire Argentine</i>	2007	Folio
Laura Alcoba	<i>Jardin blanc</i>	2009	Gallimard
Laura Alcoba	<i>Les Passagers de l'Anna C.</i>	2011	Gallimard
Laura Alcoba	<i>Le Bleu des abeilles</i>	2013	Folio
Laura Alcoba	<i>La Danse de l'araignée</i>	2017	Folio
Jorge Semprún	<i>Le Grand voyage</i>	1963	Gallimard
Jorge Semprún	<i>L'Évanouissement</i>	1967	Gallimard
Jorge Semprún	<i>Quel beau dimanche</i>	1980	Gallimard
Jorge Semprún	<i>L'Alargabie</i>	1981	Gallimard
Jorge Semprún	<i>La Montagne blanche</i>	1986	Gallimard
Jorge Semprún	<i>Federico Sanchez vous salue bien</i>	1992	Grasset
Jorge Semprún	<i>L'Écriture ou la vie</i>	1994	Gallimard
Jorge Semprún	<i>Adieu vive clarté ...</i>	1996	Gallimard
Jorge Semprún	<i>Le Mort qu'il faut</i>	2001	Gallimard
Fernando Arrabal	<i>Baal Babylone : Viva la muerte</i>	1959	Christian Bourgois Editeur
Fernando Arrabal	<i>La Tour prends garde</i>	1983	Grasset
Fernando Arrabal	<i>Porté disparu</i>	2000	Plon
Fernando Arrabal	<i>Champagne pour tous</i>	2002	Stock
Mercedes Deambrosis	<i>Un après-midi avec Rock Hudson</i>	2006	Points
Mercedes Deambrosis	<i>La Promenade des délices</i>	2006	Buchet-Chastel
Mercedes Deambrosis	<i>Milagrosa</i>	2009	Points
Mercedes Deambrosis	<i>La Plieuse de parachutes</i>	2006	Buchet-Chastel
Mercedes Deambrosis	<i>Juste pour le plaisir</i>	2009	Points
Mercedes Deambrosis	<i>L'Étrange apparition de Tecla Osorio</i>	2014	Des Busclats
Agustín Gómez-Arcos	<i>L'Agneau carnivore</i>	1975	Stock
Agustín Gómez-Arcos	<i>María República</i>	1983	Points
Agustín Gómez-Arcos	<i>Ana Non</i>	1977	Stock
Agustín Gómez-Arcos	<i>L'Enfant pain</i>	1987	Points
Agustín Gómez-Arcos	<i>L'Homme à genoux</i>	1989	Julliard

Agustín Gómez-Arcos	<i>La Femme d'emprunt</i>	1993	Stock
Carlos Semprún Maura	<i>Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens</i>	1968	Robert Laffont
Carlos Semprún Maura	<i>L'An prochain à Madrid</i>	1975	Julliard
Carlos Semprún Maura	<i>Le Voleur de Madrid</i>	1981	Belfond
Carlos Semprún Maura	<i>Les Barricades solitaires</i>	1983	Belfond
Eduardo Manet	<i>Les Étrangers dans la ville</i>	1960	Julliard
Eduardo Manet	<i>L'Île du lézard vert</i>	1992	Points
Eduardo Manet	<i>Rhapsodie Cubaine</i>	1996	Grasset
Eduardo Manet	<i>D'amour et d'exil</i>	1999	Grasset
Eduardo Manet	<i>Mes années Cuba</i>	2004	Grasset
Eduardo Manet	<i>Un français au coeur de l'ouragan cubain</i>	2006	Fayard
Eduardo Manet	<i>La Maîtresse du commandant Castro</i>	2009	Robert Laffont
Eduardo Manet	<i>Un cubain à Paris</i>	2009	Écriture
Adélaïde Blasquez	<i>Les Tenèbres du dehors</i>	1981	Gallimard
Adélaïde Blasquez	<i>Le Bel exil</i>	1999	Grasset

Annexe 1.4 : Lettre envoyée aux maisons d'édition

Une lettre de demande d'accès aux versions numériques des romans a été envoyée à toutes les maisons d'édition citées dans le tableau en annexe 1.3. Nous présentons ici un exemple de lettre. Lors de chaque envoi nous avons modifié l'adresse de la maison d'édition ainsi que le tableau avec les œuvres sollicitées.

- Éditions Gallimard

Éditions Gallimard
5 rue Gaston-Gallimard
75328 Paris Cedex 07

Objet : demande d'accès aux versions numériques de plusieurs romans

Madame, Monsieur,

Je me permets de prendre contact avec vous, dans un premier temps, afin de vous faire part de mon intention d'utiliser plusieurs romans édités par Gallimard, puis, dans un second temps, pour vous demander l'accès à des versions numériques utilisables de ces romans.

Je sollicite ici votre aide dans le cadre de ma thèse de doctorat. Depuis le mois de septembre 2020 je réalise une thèse financée par l'université Rennes 2, par le biais d'un contrat doctoral, en cotutelle avec l'université Complutense de Madrid. Cette thèse est encadrée par Mesdames EVAIN Christine et BOURVON Marie-Françoise à Rennes et par Madame OERI Julia à Madrid.

Intitulée Analyse et didactisation du style oral dans les romans écrits en français par des auteur·e·s hispanophones, cette thèse a pour objectif la création de contenu didactique permettant, à partir d'extraits de romans, l'acquisition d'un français actuel et opérationnel. Mes recherches seront réalisées en synergie avec le projet Européen Erasmus + intitulé DECLAME'FLE qui a pour objectif le développement d'un espace collaboratif FLE intégrant les notions de littérature, d'apprentissage, de migration et d'exil. Il s'agit d'un projet financé

par l'Europe et réalisé en partenariat avec deux universités internationales : Matej Bel en Slovaquie et Adam Mickiewicz en Pologne.

La création d'un corpus composé de plusieurs romans écrits en français par des auteur·e·s hispanophones constitue la première étape de mon travail de thèse. J'ai, pour le moment, sélectionné plus d'une soixante d'ouvrages dont vingt-deux publiés aux Éditions Gallimard.

Pour exploiter scientifiquement ce corpus, je procéderai à une analyse de données textuelles en utilisant des outils et des logiciels spécialisés tels que TXM, SketchEngine ou AntConc, qui demandent des fichiers au format .txt.

C'est pour cette raison que je fais appel à votre maison d'édition. Les romans achetés au format epub étant protégés, ils n'admettent aucun « copier/coller » ou formatage et sont donc inutilisables avec les outils précédemment mentionnés. J'aimerais donc savoir s'il est possible d'acquérir l'œuvre mentionnée dans le tableau ci-dessous, au format WORD ou PDF, afin de pouvoir, par la suite, la formater en .txt et l'analyser numériquement.

Nom auteur	Titre de l'œuvre	Date
Jorge Semprún	<i>Le Grand voyage</i>	1963
Jorge Semprún	<i>L'Évanouissement</i>	1967
Jorge Semprún	<i>Quel beau dimanche</i>	1980
Jorge Semprún	<i>L'Algarabie</i>	1981
Héctor Bianciotti	<i>Sans la miséricorde du Christ</i>	1985
Jorge Semprún	<i>La Montagne blanche</i>	1986
Héctor Bianciotti	<i>Seules les larmes seront comptées</i>	1989
Héctor Bianciotti	<i>Ce que la nuit raconte au jour</i>	1992
Jorge Semprún	<i>L'Écriture ou la vie</i>	1994
Héctor Bianciotti	<i>Le Pas si lent de l'amour</i>	1995
Jorge Semprún	<i>Adieu, vive clarté ...</i>	1996
Héctor Bianciotti	<i>Comme la trace de l'oiseau dans l'air</i>	1999

Jorge Semprún	<i>Le Mort qu'il faut</i>	2001
Santiago H. Amigorena	<i>Le Premier amour</i>	2004
Laura Alcoba	<i>Manèges : petite histoire Argentine</i>	2007
Silvia Baron-Supervielle	<i>Journal d'une saison sans mémoire</i>	2009
Laura Alcoba	<i>Jardin blanc</i>	2009
Silvia Baron-Supervielle	<i>Le Pont international</i>	2011
Laura Alcoba	<i>Les Passagers de l'Anna C.</i>	2011
Laura Alcoba	<i>Le Bleu des abeilles</i>	2013
Silvia Baron-Supervielle	<i>La Douceur du miel</i>	2015
Laura Alcoba	<i>La Danse de l'araignée</i>	2017

Je reste à votre disposition pour toute demande, éclaircissement ou information.

Dans l'attente d'une réponse, je vous prie d'agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Clara Destais

Doctorante

UFR Langues

LIDILE (Linguistique – Ingénierie – Didactique des Langues ; EA 3874)

université Rennes 2 Place du recteur Henri Le Moal CS 24307 - 35043 Rennes cedex

ANNEXES DU CHAPITRE 2

Annexe 2.1 : PGD de la thèse

Thèse de doctorat : analyse et didactisation du style oral dans un corpus de romans contemporains écrits en français par des auteur·e·s né·e·s hispanophones

Plan de gestion de données créé à l'aide de DMP OPIDoR

Créateur du PGD : Clara Destais

Affiliation du créateur principal : Université Rennes 2

Modèle du PGD : ANR - Modèle de PGD (français)

Dernière modification du PGD : 18/11/2021

Financier : Université Rennes 2 (Contrat doctoral)

Résumé du projet :

Thèse de doctorat réalisée en cotutelle sous la direction de Christine EVAIN (Université Rennes 2), Marie-Françoise BOURVON (Université Rennes 2) et Julia OERI (Universidad Complutense de Madrid).

Chercheur Principal : Clara Destais **Identifiant ORCID :** 0000-0002-2472-6514 **Contact pour les Données :** Clara Destais

Thèse de doctorat : analyse et didactisation du style oral dans un corpus de romans contemporains écrits en français par des auteur·e·s né·e·s hispanophones

1. Description des données et collecte ou réutilisation de données existantes

1a. Comment de nouvelles données seront-elles recueillies ou produites et/ou comment des données préexistantes seront-elles réutilisées ?

Les données de ce corpus sont des romans et elles ont été récoltées de deux manières différentes. Dans un premier temps en demandant aux différentes maisons d'édition d'envoyer les différents romans dans un format PDF acceptant les copier/coller pour pouvoir enregistrer les données au format .txt. Ensuite, dans le cas où nous n'avons pas reçu les différents romans, ceux-ci ont été acquis au format .epub, une capture d'écran des différentes pages a été réalisée et transcrite par un logiciel OCR (Readiris 17) afin d'obtenir les données au format .txt. Certains romans, non disponibles au format .epub, ont été transcrits en photographiant les pages du livre et en les transcrivant ensuite via le logiciel OCR.

Dans le cas où nous aurions besoin de recueillir de nouvelles données, le procédé de collecte serait le même. Les données préexistantes ne peuvent cependant pas être réutilisées actuellement, hors de cette thèse, à cause des différentes restrictions liées au droit d'auteur qui seront détaillées à la suite, dans ce Plan de Gestion des Données.

1b. Quelles données (types, formats et volumes par ex.) seront collectées ou produites ?

Les données collectées dans le cadre de cette thèse sont des romans écrits en français par des auteur-e-s né-e-s en Argentine, à Cuba ou en Espagne.

Il s'agit donc de données textuelles enregistrées sur l'ordinateur personnel de la doctorante au format .txt pour pouvoir être analysées via des outils lexicométriques tels que SketchEngine, Antconc ou encore le logiciel R.

Au total 47 romans ont été transcrits :

ALCOBA Laura, *Manèges : petite histoire Argentine*, 2007, Gallimard
ALCOBA Laura, *Jardin blanc*, 2009, Gallimard
ALCOBA Laura, *Les Passagers de l'Anna C.*, 2011, Gallimard
ALCOBA Laura, *Le Bleu des abeilles*, 2013, Gallimard
ALCOBA Laura, *La Danse de l'araignée*, 2017, Gallimard

AMIGORENA Santiago, *Une enfance laconique*, 1998, P.O.L
AMIGORENA Santiago, *Une jeunesse aphone*, 2000, P.O.L
AMIGORENA Santiago, *Une adolescence taciturne*, 2002, P.O.L
AMIGORENA Santiago, *1978*, 2012, P.O.L
AMIGORENA Santiago, *La Première défaite*, 2012, P.O.L
AMIGORENA Santiago, *Des jours que je n'ai pas oubliés*, 2014, P.O.L
AMIGORENA Santiago, *Mes derniers mots*, 2015, P.O.L
AMIGORENA Santiago, *Les Premières fois*, 2016, P.O.L
AMIGORENA Santiago, *Le Ghetto intérieur*, 2019, P.O.L

ARRABAL Fernando, *Porté disparu*, 2000, Plon

BARON-SUPERVIELLE Silvia, *La Ligne et l'ombre*, 1999, Seuil
BARON-SUPERVIELLE Silvia, *La Rive orientale*, 2001, Seuil
BARON-SUPERVIELLE Silvia, *Journal d'une saison sans mémoire*, 2009, Gallimard
BARON-SUPERVIELLE Silvia, *Le Pont international*, 2011, Gallimard
BARON-SUPERVIELLE Silvia, *La Douceur du miel*, 2015, Gallimard

BIANCIOTTI Héctor, *Sans la miséricorde du Christ*, 1985, Gallimard
BIANCIOTTI Héctor, *Seules les larmes seront comptées*, 1989, Gallimard
BIANCIOTTI Héctor, *Ce que la nuit raconte au jour*, 1992, Grasset
BIANCIOTTI Héctor, *Le Pas si lent de l'amour*, 1995, Grasset
BIANCIOTTI Héctor, *Comme la trace de l'oiseau dans l'air*, 1999, Grasset

BLASQUEZ Adélaïde, *Les Ténèbres du dehors*, 1981, Gallimard
BLASQUEZ Adélaïde, *Le Bel exil*, 1999, Grasset

DEAMBROSIS Mercedes, *La Promenade des délices*, 2006, Buchet-Chastel
DEAMBROSIS Mercedes, *La Plieuse de parachutes*, 2006, Buchet-Chastel
DEAMBROSIS Mercedes, *Juste pour le plaisir*, 2009, Buchet-Chastel
DEAMBROSIS Mercedes, *L'Étrange apparition de Tecla Osorio*, 2014, Des Busclats

MANET Eduardo, *Les Étrangers dans la ville*, 1960, Julliard
MANET Eduardo, *Rhapsodie cubaine*, 1996, Grasset
MANET Eduardo, *D'amour et d'exil*, 1999, Grasset
MANET Eduardo, *Mes années Cuba*, 2004, Grasset
MANET Eduardo, *Un français au cœur de l'ouragan cubain*, 2006, Fayard
MANET Eduardo, *La Maîtresse du commandant Castro*, 2009, Robert Laffont

SEMPRÚN Jorge, *Le Grand voyage*, 1963, Gallimard
SEMPRÚN Jorge, *L'Évanouissement*, 1967, Gallimard
SEMPRÚN Jorge, *L'Algarabie*, 1981, Gallimard
SEMPRÚN Jorge, *La Montagne blanche*, 1986, Gallimard
SEMPRÚN Jorge, *L'Écriture ou la vie*, 1994, Gallimard
SEMPRÚN Jorge, *Adieu vive clarté ...*, 1996, Gallimard
SEMPRÚN Jorge, *Le Mort qu'il faut*, 2001, Gallimard

SEMPRÚN-MAURA Carlos, *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*, 1968, Robert Laffont
SEMPRÚN-MAURA Carlos, *Le Voleur de Madrid*, 1981, Belfond

SEMPRÚN-MAURA Carlos, *Les Barricades solitaires*, 1983, Belfond

2. Documentation et qualité des données

2a. Quelles métadonnées et quelle documentation (par exemple méthodologie de collecte et mode d'organisation des données) accompagneront les données ?

Les métadonnées seront utilisées pour identifier les différents fichiers.

Nous retrouverons ainsi :

Le pays de naissance de l'auteur-e (ARG pour Argentine, CUB pour Cuba ou ESP pour Espagne)
Les initiales du nom et prénom de l'auteur-e (AL pour ALCOBA Laura, AS pour AMIGORENA Santiago, AF pour ARRABAL Fernando, BSS pour BARON-SUPERVIELLE Silvia, BH pour BIANCIOTTI Héctor, BA pour BLASQUEZ Adélaïde, DM pour DEAMBROSIS Mercedes, ME pour MANET Eduardo, SJ pour SEMPRÚN Jorge et SMC pour SEMPRÚN-MAURA Carlos)

Les années de publication des romans (1960-2019)

Les initiales des mots qui composent le roman (hors déterminants - exemple : Le Grand voyage = GV)

Le no du chapitre : CH1

Ainsi, le premier chapitre du roman Le Ghetto intérieur écrit par Santiago Amigorena et publié en 2019 sera nommé ainsi : ARG_AS_GH_2019_CH1

2b. Quelles mesures de contrôle de la qualité des données seront mises en œuvre ?

Une relecture de chaque fichier est prévue afin de s'assurer de la bonne transcription des différents romans.

3. Stockage et sauvegarde pendant le processus de recherche

3a. Comment les données et les métadonnées seront-elles stockées et sauvegardées tout au long du processus de recherche ?

Pendant le processus de recherche, toutes les données et leurs métadonnées seront stockées sur l'ordinateur personnel de la doctorante (Clara Destais). Ce mode de stockage est une condition imposée par différentes maisons d'édition afin de s'assurer de la protection des données.

Les romans n'étant pas soumis à cette condition seront également stockés dans deux disques durs externes, eux-même conservés dans deux endroits différents.

3b. Comment la sécurité des données et la protection des données sensibles seront-elles assurées tout au long du processus de recherche ?

Seule la doctorante pourra accéder à ces données lors du processus de recherche.

4. Exigences légales et éthiques, codes de conduite

4a. Si des données à caractère personnel sont traitées, comment le respect des dispositions de la législation sur les données à caractère personnel et sur la sécurité des données sera-t-il assuré ?

Le projet n'est pas concerné par ce type de données.

4b. Comment les autres questions juridiques, comme la titularité ou les droits de propriété intellectuelle sur les données, seront-elles abordées ? Quelle est la législation applicable en la matière ?

Les propriétaires de ces données sont les maisons d'édition dans lesquelles les romans ont été publiés. Cela implique que les décisions concernant le droit d'accès aux données sont prises par les maisons d'édition jusqu'à ce que les oeuvres deviennent libres de droit, soit soixante-dix ans après le décès de l'auteur-e.

4c. Comment les éventuelles questions éthiques seront-elles prises en compte, les codes déontologiques respectés ?

Toutes publications d'une partie de l'oeuvre (hors exception de citation) seront soumises à un accord préalable de la maison tant que ladite oeuvre ne sera pas tombée dans le domaine public.

5. Partage des données et conservation à long terme

5a. Comment et quand les données seront-elles partagées ? Y-a-t-il des restrictions au partage des données ou des raisons de définir un embargo ?

Dans le but de mettre les données de ce corpus à disposition de la communauté scientifique, nous souhaitons les partager via l'outil de valorisation de données NAKALA. Géré par Huma-Num, cet outil permet un stockage et une valorisation des données de manière sécurisée.

Nous solliciterons, auprès des maisons d'édition, l'autorisation de publier sur NAKALA les différents chapitres des romans. Ces chapitres seront publiés sous embargo afin de respecter les droits d'auteur jusqu'à ce que les romans tombent dans le domaine public.

Par exemple, les romans écrits par Jorge SEMPRÚN, décédé en 2011, tomberont dans le domaine public le 1er janvier 2082. Nous pourrions alors définir cette date, sur l'outil Nakala, comme date de fin de l'embargo et permettre à la communauté scientifique d'accéder à une partie de ses oeuvres.

Pour le moment, seuls les romans cités ci-dessous, dont les auteur-e-s sont décédés, pourraient être publiés sous embargo :

À partir de 2080 :

SEMPRÚN-MAURA Carlos, *Un chapeau qu'on met le dimanche pour voir les siens*, 1968, Robert Laffont SEMPRÚN-MAURA Carlos, *Le Voleur de Madrid*, 1981, Belfond

SEMPRÚN-MAURA Carlos, *Les Barricades solitaires*, 1983, Belfond **À partir de 2082 :**

SEMPRÚN Jorge, *Le Grand voyage*, 1963, Gallimard
SEMPRÚN Jorge, *L'Évanouissement*, 1967, Gallimard
SEMPRÚN Jorge, *L'Algarabie*, 1981, Gallimard
SEMPRÚN Jorge, *La Montagne blanche*, 1986, Gallimard
SEMPRÚN Jorge, *L'Écriture ou la vie*, 1994, Gallimard
SEMPRÚN Jorge, *Adieu vive clarté ...*, 1996, Gallimard
SEMPRÚN Jorge, *Le Mort qu'il faut*, 2001, Gallimard

À partir de 2083 :

BIANCIOTTI Héctor, *Sans la miséricorde du Christ*, 1985, Gallimard
BIANCIOTTI Héctor, *Seules les larmes seront comptées*, 1989, Gallimard
BIANCIOTTI Héctor, *Ce que la nuit raconte au jour*, 1992, Grasset
BIANCIOTTI Héctor, *Le Pas si lent de l'amour*, 1995, Grasset
BIANCIOTTI Héctor, *Comme la trace de l'oiseau dans l'air*, 1999, Grasset

5b. Comment les données à conserver seront-elles sélectionnées et où seront-elles préservées sur le long terme (par ex. un entrepôt de données ou une archive) ?

Les données qui ne sont pas mentionnées dans la liste précédente seront stockées sur l'ordinateur personnel de la doctorante jusqu'à ce qu'une date de fin d'embargo puisse être déterminée. Si les maisons d'édition l'acceptent, les données mentionnées seront mise en ligne sur la plateforme Nakala. Certaines données pourront également être détruites, sur demande des maisons d'édition, si ces dernières n'acceptent pas qu'elles soient stockées sur Nakala.

5c. Quelles méthodes ou quels outils logiciels seront nécessaires pour accéder et utiliser les données ?

Les données seront accessibles et réutilisables via l'outil Nakala.

5d. Comment l'attribution d'un identifiant unique et pérenne (comme le DOI) sera-t-elle assurée pour chaque jeu de données ?

Comme cela a été évoqué au point 2a., chaque jeu de données sera identifié par les métadonnées suivantes : pays de naissance de l'auteur-e, initiales des noms et prénoms des auteur-e-s, initiales des titres du roman, année de publication du roman et numéro du chapitre.

6. Responsabilités et ressources en matière de gestion des données

6a. Qui (par exemple rôle, position et institution de rattachement) sera responsable de la gestion des données (c'est-à-dire le gestionnaire des données) ?

La doctorante sera responsable de la gestion des données :

Clara DESTAIS

LIDILE, Université Rennes 2 (clara.destais@univ-rennes2.fr) Universidad Complutense de Madrid (cdestais@ucm.es)

6b. Quelles seront les ressources (budget et temps alloués) dédiées à la gestion des données permettant de s'assurer que les données seront FAIR (Facile à trouver, Accessible, Interopérable, Réutilisable) ?

La gestion des données est incluse dans le temps de préparation de la thèse. Il n'y aura donc aucun budget ni temps spécifique alloués à cette gestion.

ANNEXES DU CHAPITRE 5

Annexe 5.1 : Convention de transcription des interviews

Majuscule	Uniquement pour les noms propres
...//	Interruption de l'énoncé dû à l'intervention d'une autre personne
//...	Reprise de l'énoncé par l'interlocuteur·rice
<u>mot</u>	Chevauchement des tours de paroles
&	Amorce de mot
« mots »	Groupe de mots impactés par un phénomène
<x2>	Répétition d'un mot + nombre de fois où ce mot est répété
-	Pause
x	Mot incompréhensible
xxx	Suite de mots incompréhensibles
[mots]	Lecture d'extraits des romans
@spa	Mot étranger + langue (spa pour espagnol et ing pour anglais)

Nous avons aussi fait le choix de ne pas transcrire la ponctuation. Les interjections et sons tels que les : euh, ah, oh, mmh sont aussi retranscrits. Les nombres, exceptées les dates, sont écrits en toutes lettres.

Des personnes autres que les auteur·e·s interviennent dans ces enregistrements, c'est pourquoi nous proposons également un tableau récapitulatif des différent·e·s intervenant·e·s lorsque ceux·celles-ci sont identifié·e·s (nous indiquons IA si ce n'est pas le cas). Dans les transcriptions, nous notons uniquement les initiales pour repérer qui prend la parole.

SHA	Santiago H. Amigorena
AG	Amos Gitai
GE	Guillaume Erner
MFT	Muriel Fils-Trèves
MF	Marc Filipson

Annexe 5.2 : Transcription d'un extrait d'une interview de Santiago Amigorena avec Amos Gitai, France Culture

CO_2017_SHA_IED_CG

GE : et l'on retrouve le réalisateur scénariste et producteur israélien Amos Gitai il est l'auteur de la pièce [lettre à un ami à Gaza] qui sera jouée au théâtre de la ville à Paris du 4 au 7 septembre prochain j'accueille Santiago Amigorena bonjour

SHA : bonjour

GE : vous êtes romancier vous publiez [le ghetto intérieur] aux éditions P.O.L l'histoire de Vicente Rosenberg qui est arrivé en Argentine en 1928 c'est un juif polonais qui mène une vie plutôt heureuse insouciant à Buenos Aires et puis la guerre approche la guerre où nourrit chez lui et parmi chez les juifs présents à Buenos Aires un certain nombre d'inquiétudes et puis l'inquiétude se transforme en anxiété profonde et puis un jour il reçoit cette lettre là et de sa mère je vais en lire un extrait [mon chéri merci pour les dollars tu as peut-être entendu parler du grand mur que les allemands ont construit heureusement la rue Sienna est restée à l'intérieur ce qui est une chance car sinon on aurait été obligés d'abandonner l'appartement et de déménager comme ça au moins on a pu éviter qu'il soit saisi la vie n'est pas facile mais on s'organise le problème c'est la foule ils ont emmené beaucoup de juifs des autres quartiers ils remplissent les rues de tristesse] en somme sa mère lui envoie des lettres et lui explique au fur et à mesure de ses missives qu'il y a un ghetto que l'on est en train de construire dans la ville de Varsovie et cette histoire vous avez choisi de la raconter avec une opposition entre cette vie insouciant de playboy <x2> casé mais playboy appréciant la vie qu'il peut mener à Buenos Aires et ce drame qui est en train de se nouer en Europe pourquoi ce <x2> contraste Santiago Amigorena ?

SHA : bon c'est <x3> parti euh l'écriture est partie de la lecture des <x2> lettres de mon arrière-grand-mère donc qui à partir de cette lettre-là bon &e elle écrit depuis l'arrivée de mon grand-père à Buenos Aires en 1928 mais à partir de cette lettre-là raconte vraiment euh un peu la vie à l'intérieur du ghetto de Varsovie et mon grand-père comme tant de juifs dans le monde et même tant de <x2> non juifs aussi a pendant très longtemps essayer de garder les yeux fermés et en fait le <x2> roman se base sur une sorte de progression d'un homme au fur et à mesure

qu'il apprend des choses vers le silence et pas vers euh le scandale la parole euh donc voilà son arme à lui pour combattre cette <x2> réalité horrible qui a lieu à 12 000 kilomètres de là où il est donc euh en fait il sent qu'il aurait dû être en Europe et qu'il n'est pas là où il fallait être pour mourir même c'est à dire pour aller au bout « de son » <x2> identité euh le <x4> contraint disons à un silence qui a duré jusqu'à sa mort dans les années 60 euh

GE : et il y a quelque chose d'absolument inouï mais qui constitue la vie c'est à dire que d'un côté la vie de votre grand-père cette vie est une vie d'homme traditionnelle il vend des canapés euh dans un magasin quand il a vendu quelques canapés il est content de les avoir euh vendus et puis de l'autre côté quelque chose d'absolument terrible et d'absolument inimaginable parce qu'en réalité c'est la Shoah qui se noue et c'est ça finalement euh une vie euh dans votre famille telle qu'elle a traversé le 20^{ème} siècle

SHA : oui c'est une vie euh c'est à dire c'est une vie coupable par euh par manque de <x2> de possibilités d'agir sur le réel c'est <x2> ce qui était particulier c'est effectivement que ça se passe à Buenos Aires donc très loin de du lieu où a où <x2> &s se déroule la tragédie euh donc ça ça - - quoi – il <x2> était contraint « à une » <x2> sorte d'impuissance énorme donc « qui va » <x2> former le silence puis &l le livre évolue c'est il est marié il a donc 3 enfants euh ça aboutit au moment où donc euh vraiment au bord &d de du suicide il euh il prononce quelques mots après des mois et des mois de silence pour dire à sa femme qui lui annonce qu'elle est enceinte que s'il y a une fille qui né donc on est en 45 elle s'appellera Victoire et euh voilà c'est ma plus jeune tante euh qui né euh en juin 1945 -souffle- donc xx quoi l'histoire on peut dire se retourne vers quelque chose d'autre mais lui va continuer à s'enfoncer dans ce silence et voilà ce que raconte le livre aussi c'est une sorte de généalogie de mon silence à moi que sur lequel j'écris depuis très longtemps

GE : et oui parce que c'était un <x2> thème qui traverse effectivement votre œuvre Santiago Amigorena avec euh une manière également d'exister entre les langues puisque eh il est arrivé quelque chose d'absolument inouï à ces juifs euh venus d'Europe ils se sont retrouvés en Argentine à quoi ressemblait la vie des juifs euh Argentins dans les années 30 euh

SHA : euh je pense que ce qui est très particulier euh c'est dans<x2> l'histoire des juifs de ces juifs là donc cette - les juifs d'Europe de l'Est surtout de Pologne c'est que y'en avait beaucoup comme mon grand-père qui se pensaient pas du tout juifs jusqu'à oui jusqu'aux années 40

jusqu'au <x2> début de la guerre ils étaient euh comme lui vendeurs de meubles euh argentins polonais euh amateur de poésie euh et tout à coup voilà le <x2> nazisme a obligé tous ces juifs à <x3> se définir par une seule identité qui est le fait d'être juifs je ne sais pas si Amos sera d'accord avec moi mais c'est euh l'identité est quelque chose de très mouvant c'est à dire qu'on a plein d'identités on continue à avoir plein d'identités et dans certaines circonstances historiques tout à coup on n'en a plus qu'une euh c'est pas forcément un bénéfice qu'on tire de ça

GE : Amos Gitaï qu'est-ce que - vous en pensez ?

AG : nan ça m'a fait réfléchir sur un il y a quelques années j'ai fait une conférence à Milan avec Elie Wiesel (?) et il m'a dit une phrase qui est assez choquante il m'a dit écoute pendant la euh il m'a dit écoute Amos pendant la deuxième guerre mondiale les pessimistes ils sont partis à New-York et l'optimiste à Auschwitz – c'est à dire qu'il y a un moment donné qu'on a obligé des <x2> êtres d'être déplacés et &j je crois que les l'histoire que Santiago raconte même si j'ai pas encore lu le livre mais ça m'intéresse beaucoup c'est effectivement cette phénomène de déplacement parce que effectivement xxx le jour d'aujourd'hui tout le monde est déplacé on est tous – eh des gens qui arrivent de quelque part et des <x2> fois le déplacement il nous sauve la vie c'est à dire les gens &l les juifs qui que tu me corriges Santiago qui arrivait déjà au début du &dix de <x2> 20^{ème} par les brorrownilsh pour faire l'agriculture en Argentine qu'étaient @spa:gauchos etcétera eh c'est à dire c'est des gens qui <x2> déjà il y avait au début de <x2> séries de grand pogromes à l'Europe de l'est qui sont était déplacé vers l'Argentine ils ont trouvé un autre destin une autre vie et là euh récemment c'est à dire il y avait un énorme attentat sur le centre communautaire juif il y a dans l'année 90 des <x2> centaines de morts et ça éclate et <x2> les gens &ré re-réfléchissent à ce que &c c'est l'endroit le meilleur endroit l'Argentine eh dans lequel les juifs étaient très actifs pour tous les mouvements anti @eng:dictatorship etcétera est-ce que c'est vraiment les est-ce qu'il faut pas être déplacé à nouveau c'est à dire « on est » <x2> des nomades

GE : et vous expliquez effectivement Santiago Amigorena que ces gens se demandaient s'ils étaient argentins polonais juifs athées la guerre les as obligé à – retrouver l'évidence qu'ils étaient d'abord juifs qu'ils étaient européens bref – comment //...

SHA : xxx

GE : ...// Vicente qui est donc votre grand-père a vécu ce moment là

SHA : justement je sais pas si c'est une évidence c'est à dire que moi &j je considère pas que le fait qu'on se que tout d'un coup on doit se définir par un seul une seule identité euh nous fait vraiment retrouver quelque chose de nous même c'est à dire que le <x2> nous même &s <x2> pour moi et je pense pour mon grand-père c'était pareil était plus riche lorsqu'il était plusieurs choses euh comme moi aujourd'hui par exemple je <x3> suis argentin je suis né à Buenos Aires euh j'écris en français « quand on » <x2> me dit que je suis un <x2> écrivain franco-argentin par exemple ça me vexé non je suis un écrivain français mais je suis un <x2> père de j'ai trois enfants &m un père d'enfants euh qui parle espagnol avec eux donc qui est plutôt argentin si je regarde un match de foot je suis très clairement argentin euh pourquoi tout d'un coup devoir euh voilà perdre une partie de moi-même //...

GE : et votre rapport – du coup – au français parce que votre langue maternelle c'est l'espagnol //...

SHA : oui

GE : vous écrivez en français pourquoi ?

SHA : je suis arrivé en France quand j'avais 12 ans donc j'ai beaucoup plus lu en français qu'en espagnol donc c'est devenu ma langue de d'écriture comme tant de <x2> d'écrivains étrangers qui ont écrit en <x2> &fran en français et qui ont vécu en France

GE : Amos Gitai vous aussi votre rapport aux langues alors il est central ...//

AG : « moi je parle » <x2> mal français alors euh ...//

GE : non vous parlez très bien français et votre spectacle celui que vous allez donner au théâtre de la ville est euh un collage de deux langues l'hébreu et euh l'arabe ces deux langues ayant une histoire commune des racines communes une renaissance pour l'hébreu qui est un cas unique dans l'histoire de l'Humanité puisque les juifs qui ont habité Israël ont fait revivre l'hébreu quel est votre rapport justement ?

AG : non & d'ailleurs et ma mère qu'est <x2> on a parlé de xxx alors ma mère que ses lettres étaient publiées chez Gallimard et son correspondant ce l'a écrit presque 1 000 lettres et ma mère c'est la première génération de <x2> des enfants qui parlaient hébreu moderne contemporain c'est à dire la langue hébraïque était surtout euh réduit au <x2> usage liturgique et <x3> cette projet de Israël de faire revivre une langue comme un élément commune parce que effectivement &le les langues c'étaient les <x2> seuls territoires communes des juifs qui étaient dispersés qu'il y avait des juifs d'Europe aussi des juifs de Maghreb aussi des <x2> yman (1) des Afrique etcétera alors euh &ma moi je suis eh dans les <x2> pièces de théâtre qu'on va jouer à théâtre de la ville eh effectivement cette voisinage de hébreu et arabe qui a beaucoup de <x2> de mots qui se ressemblent c'est à dire dans le l'hébreu et l'arabe et cette langage de deux frères ennemis m'intéresse beaucoup alors souvent dans les films mais aussi les pièces de théâtre il y a cette voisinage entre l'hébreu et l'arabe on peut écouter les sonorités

GE : on va écouter votre mère les lettres de votre mère

AG : wahou wahou

GE : lues par Jeanne Moreau et Fratzia Gitaï sa correspondance de 1929 à 1994

AG : génial

JM : [je suis arrivée hier ce matin je suis sortie et je me suis dirigée vers la vieille ville j'ai commencé par visiter le quartier chrétien une terre qui m'était inconnue Amos je me suis promenée pendant deux heures à l'intérieur du Saint-Sépulcre pour la première fois de ma vie en fait le lieu regroupe plusieurs églises les prêtres prient dans des coins différents selon des rites différents malgré la diversité des cultes on sent bien qu'ils sont placé sous une seule chappe le christianisme tous les grands heurts qu'il y eu entre les différentes sectes tu les connais mieux que moi toi qui a des connaissances en histoire mais elles n'en étaient pas moins soudées par la haine de l'étranger leur aversion pour ceux qui ne portaient pas la croix pour nos frères et sœurs persécutés jusqu'à l'anéantissement mais l'endroit n'effraie pas les êtres comme nous qui n'avons nulles craintes car la paix régnera il n'y aura plus de guerres on ne sacrifiera plus nos fils tu t'étonneras peut-être de ce style biblique mais quand tu viendras visiter la ville tu verras le souffle puissant que déverse cette atmosphère de Jérusalem l'or de la Mosquée d'Omar l'azur du ciel celui des musées les gris des pierres du mont du temple et

de son dallage je suis rentrée au crépuscule par les ruelles du souk vers la porte de Naplouz pendant une courte halte j'en ai profité pour observer les passants les vieillards et les enfants les arabes et les juifs d'origines diverses un tableau unique est apparu sous mes yeux si ce fleuve humain pouvait couler en permanence]

GE : la voix de Jeanne Moreau lisant les lettres de votre mère Amos Gitai c'est produit par Blandine Masson un mot ?

AG : C'est formidable c'est un vrai cadeau d'écouter ça le matin et Ephratia Gitai ma mère qu'est née effectivement en Israël en 1909 qu'elle a écrit presque 1 000 lettres qu'étaient publiées après qu'elle a décédé de l'âge de 95 et peut-être elle est plus un des plus grands cadeaux que j'ai jamais reçu c'est la lecture de Jeanne Moreau qu'elle a fait 9 épisodes de toutes ces lettres dans lesquelles ma mère raconte effectivement son regard sur des transformations de cette territoire elle est née là-bas elle est fille de juifs socialistes qui quittaient la Russie en 1905 après les grandes vagues de pogromes de Europe et elle nous raconte à tous cette correspondance effectivement la transformation de Israël

GE : et oui parce que &le les lettres sont en quelques sortes un vestige de l'existence diasporique vous expliquer d'ailleurs Santiago Amigorena dans votre roman Le Ghetto Intérieur publié chez P.O.L dans quelles mesures Vicente n'écrit pas assez à sa mère et sa mère se plaint de ne pas recevoir suffisamment de lettres de lui et puis euh alors que la guerre arrive alors que la guerre avance le rapport s'inverse c'est le fils qui attends désespérément les lettres de sa mère

SHA : oui là en entendant la voix de <x2> Jeanne Moreau je me dis que x bah c'est très clair que les lettres transmettent quelque chose de l'Histoire mais qui est tellement incarnée tellement une <x2> voix je euh – évidemment je n'ai pas je n'ai jamais entendu la voix de ma <x2> grand-mère qui est morte à Treblinka avant ma naissance « mais &c » <x2> c'est <x2> ça que je que j'ai reçu quand j'ai commencé à lire donc une traduction en plus parce que « je ne » <x2> parle ni polonais ni yiddish qu'était les <x2> langues dans lesquelles elle écrivait à son fils mais euh voilà ma mère a fait une traduction de ces lettres à un moment j'ai lu la traduction et &j j'ai dû entendre quelque chose où se mêle exactement cette euh voilà ce <x2> côté universel ce côté histoire et historique disons qui nous dépasse complètement avec quelque chose qui est d'une intimité absolue on entend tellement dans ces lettres ...//

GE : le <x2> côté historique

SHA : xxx

GE : qui nous dépasse il a le visage d'un homme qui arrive en Argentine au milieu de la guerre et qui annonce à votre grand-père que sa mère est morte qu'il y a eu un ghetto à Varsovie que ce ghetto a été – pillé par les allemands puis que les habitants ont été massacrés envoyés dans les camps de concentration et on a eh là aussi une sorte de <x3> contraste avec une scène complètement usuelle un homme qui prend une tasse de café et qui vous raconte des choses absolument inimaginables non pas sur un ton badin mais sur un ton eh qui relève du quotidien

SHA : c'est à dire que le <x2> la position de mon grand-père et encore une fois je pense qu'elle était très très partagée par un par euh tout le monde euh dans ces années-là c'était de <x4> pouvoir avoir accès à une information donc de savoir à travers les lettres de sa mère mais aussi à travers les articles de journaux et de ne pas pouvoir savoir en même temps ce qui est très particulier et c'est quelque chose qui arrive je pense euh toujours hein aujourd'hui encore « on a » <x2> souvent la voilà on pourrait savoir on pourrait sentir d'une certaine manière ce qui se passe aujourd'hui ou ce qui s'est passé au Rwanda ce qui se passe en Syrie etcétera etcétera et on a pas les moyens on a aucun moyen c'est à dire c'est ni le journalisme ni la littérature qui sur le moment peut nous faire sentir qu'une tragédie aussi immense est en train de se dérouler au point de nous faire xxx quoi agir d'une manière disons qui correspond voilà à ce drame

GE : et votre grand-père a décidé après je ne sais pas d'ailleurs si le terme est exact mais en tout cas il s'est tu

SHA : voilà son arme à lui a été le silence euh c'est une arme qu'on tourne vers soi-même évidemment ce n'est pas une arme qui <x2> sert à <x2> combattre les drames de l'Histoire mais euh mais encore une fois c'est <x2> je veux dire pour disons que lui il a prit le silence mais quand on pense quand je parle dans le livre par exemple du premier article dans le dailytélégraphe qui <x2> n'a pas du tout était repris donc qui &ra qui raconte ...//

GE : pourquoi vous expliquez un article

SHA : clairement

GE : de taille modeste dans les pages intérieur du journal

SHA : //... et <x2> qui a eu d'autres articles en Argentine aux Etats-Unis partout donc on aurait pu savoir en 1942 on aurait pu vraiment commencer à <x2> savoir et personne ne l'a quoi les gens l'ont su « mais ne l'on » <x2> pas su en même temps

GE : et votre roman pose eh la question de <x2> la parole <x2> après Auschwitz alors eh avec des registres différents vous évoquiez Aaron Applesfeld Amos Gitai et <x2> autrement dit un romancier israélien lequel a écrit sur son expérience d'enfant <x3> abandonné euh eh a lui même au cours de <x2> de la Shoah c'est une manière euh de <x2> revenir sur ce passé ?

AG : mais ça touche aussi les questions de langage que vous avez évoqué tout à l'heure c'est à dire euh Appelfel il né à Tchernovitch la même ville de Potzelan et mais comme ...//

GE : un poète euh

AG : ouais

GE : Paul Celan

AG : bien-sur mais comme euh la langue des assassins de sa mère était la langue allemand parce que sa mère était assassinée devant ses yeux par des <x2> SS et avec les collaborateurs ukrainiens c'est on parle de Tchernovitch il a décidé comme il a immigré en Israël de jamais parler cette langue c'est une décision volontaire de on a parlé de déplacement et il a prit l'hébreu la nuit dans les quibouts il a écrit &d il a copié des morceaux de bible et pour écrire tout en hébreu et comme j'ai décidé de faire le film l'adaptation de son texte Tsili et d'ailleurs les grandes des grandes des grandeurs de Appelfet c'est qu'il <x2> instrumentalise jamais jamais la Shoah c'est à dire c'est toujours une démarche très minimaliste comment il utilise cette expérience humaine alors j'ai demandé à Aaron Appelfet de <x2> filmer de tourner tous le film en yiddish c'est à dire les <x3> l'expérience était sur l'Europe et dans l'époque nazi et la langue allemand était dominant après Appelfet il a écrit en hébreu et le film était fait en yiddish c'est à dire il y a toujours les questions effectivement la langue qu'on utilise dans pour exprimer cette expérience mais c'était c'est un énorme écrivain douce et c'était vraiment extrêmement intéressant le challenge de travailler sur cette matière

GE : et Santiago Amigorena vous aussi dans <x2> votre euh famille il y a eu une inflexion en langues puisque euh votre famille était à l'époque yiddishophone et polonophone puis elle est devenue hispanophone vous vous êtes devenu également francophone avec à chaque fois une coupure dans les générations

SHA : oui bon comme ma &fam moi j'ai 4 euh grands-parents de d'origine différentes donc euh ma &fam ma famille xx paternelle maternelle était euh polonaise et parlait yiddish mais mon grand-père avait été passé du <x2> yiddish au polonais et il avait vraiment une passion pour la langue allemande donc euh il préférait parler allemand que yiddish euh la mère de ma mère est <x2> juive russe donc elle parlait aussi yiddish mais plus comme beaucoup plus russe avec ses parents de l'autre côté c'est italien espagnol donc c'est euh ce qui est assez commun en Argentine donc euh c'est un peu ce mélange là et <x2> je crois choisir le français pour écrire c'est hum c'est un choix qui s'est fait très naturellement je pense qu'on évidemment c'est pas original c'est <x4> ça va arriver de plus en plus euh ...//

AG : ouais le métissage quoi

GE : Amos Gitaï bah c'est une part de métissage également qu'on trouve dans votre spectacle entre l'hébreu et l'arabe deux langues aux racines communes qui sont en train « de se » <x2> séparer

AG : j'avais trouvé de la musique iranien et français aussi

GE : on voit donc tout cela au théâtre de la ville dans quelques jours à partir du 4 septembre [lettres à un ami à Gaza] et votre roman le Ghetto Intérieur Santiago Amigorena publié chez P.O.L

Annexe 5.3 : Transcription d'une intervention de Santiago Amigorena, colloque GYPSY XVI

CO_2017_SHA_IED_CG

MFT : Santiago Amigorena écrivain mais aussi scénariste réalisateur acteur – né à Buenos Aires – il vit en Argentine jusqu'à six ans un premier exil en Uruguay jusqu'à 12 ans ensuite un deuxième exil en France où vous vivez depuis beaucoup de livres dont une autobiographie qui dure depuis vingt ans avec cinq livres bon je démarre parce qu'il y a beaucoup de livres mais surtout ce qui nous intéresse c'est votre réaction aussi face euh à ma demande de parler de l'intranquillité donc euh vous &a je trouve que dans votre texte vous démarrez très fort – presque avec une sorte de colère – du genre euh mais pourquoi on me donne à réfléchir à ça à moi j'ai senti une &éré une irritation non seulement contre le mot mais contre moi – et je vous cite d'ailleurs vous dites [peu de mots sont aussi intranquilles qu'intranquillité quelque chose ne cesse de vaciller et de nous titiller dans sa sonorité et sa forme est inquiète comme un mauvais électrocardiogramme son sens au premier abord semble obscur et tout en lui porte la trace de son inutilité] donc tout était dit et j'ai cru que vous alliez me dire non

SHA : je m'en vais

MFT : alors – c'est vrai qu'on sent une espèce de <x2> désaccord de <x2> jouissance coléreuse à décortiquer le sens du mot quand on vous lit parce que je trouve que vous avez une écriture très comme ça nerveuse colérique et <x2> presque vous avez cherché à <x2> massacrer je parle du texte du colloque hein à massacrer le mot à le remodeler à votre manière à chercher le mot juste une sorte de combat de langue alors justement la langue ça m'a questionné parce que je me suis bon il est il était en langue espagnole après il est parti à l'Uruguay arrivé en France et euh je me suis dit que vous avez du renoncer à votre langue maternelle et que y'a sûrement « un <x2> conflit » <x2> de <x2> loyauté entre les langues et qui donne un relief très insolite et très stimulant à votre texte sous l'angle de l'emploi des mots et ce qui m'a fait penser encore une fois à un autre texte un texte d'une analyste que je trouve extraordinaire et qui est Nata Minor et elle a écrit euh dans <x2> une revue L'Écrit du Temps un article qui s'appelle Langue Étrangère et j'ai juste pris trois lignes mais je pense que peut-être ça va vous dire quelque chose [qu'en est-il de ceux qui écrivent dans une langue d'usage pour eux langue d'adoption s'acharnent à leur insu à trouver le mot juste qui reprendra en un seul son tout le suc des mots

de la langue maternelle comme s'il s'agissait de restaurer sur le terrain de leur scène quotidienne les paysages d'une terre éloignée d'une langue à présent oubliée ou déchu] donc à vous

SHA : euh xxx juste pour finir pour euh qu'on me qu'on <x3> se moque pas de mon français euh le l' <x2> espagnol est ma langue maternelle et je pense que l'écriture est ma langue paternelle donc je n'ai pas d'autres langues d'écritures que <x2> le français j'écris en espagnol en anglais en italien mais très mal et en français euh peut être mal aussi mais régulièrement mmh après juste pour <x2> me placer par rapport à ce que à ce qui a été dit avant je suis plutôt d'accord sur le fait que l'intranquillité est assez féminine et je n'ai pas la chance d'être une femme vraiment et euh et je n'ai pas non plus la <x2> disons le je n'ai pas la chance d'être une mère juive mais j'ai le malheur d'être le fils d'une mère juive donc euh je <x2> pense que ça rend &ex extrêmement tranquille donc voilà

AG : pourquoi

SHA : ben voilà je j'ai &té j'ai tellement mangé j'ai tellement euh donc peut-être je vais m'endormir et faire la sieste vous &in vous inquiétez pas euh j'ai <x2> écrit un texte qui est très court donc je pensais pas le lire mais je peux le lire très rapidement euh bon je reprends vite le premier paragraphe hein euh [peu de mots sont aussi intranquilles qu'intranquillité quelque chose ne cesse de vaciller et de nous titiller dans sa sonorité et sa forme est inquiète comme un mauvais électrocardiogramme son sens au premier abord semble obscur et tout en lui porte la trace de son inutilité pourquoi avoir forgé ce mot alors qu'il existe des mots pleins de fièvre de furie comme &fou fougueux ou frénétique des mots plats blancs fades comme agités ou excités des mots crépusculaires un peu âcres comme anxieux et des mots qui galopent comme tourmentés ou turbulents et des mots maritimes qui sentent le large comme tumultueux pourquoi avoir forgé ce mot alors qu'il en existent tant d'autres pour décrire ce qui n'est pas tranquille – intranquillité à mes oreilles défini pourtant tout autre chose que ces antonymes de tranquille dans &l'in dans intranquillité j'entends plus qu'un état plus qu'un sentiment ou une sensation l'impossibilité de s'en tenir à un autre état à un autre sentiment à une autre sensation l'intranquillité existe pour dire ce qui dans l'homme étant solide sera toujours différent de la pierre ce qui étant vert sera toujours différent du poireau ce qui étant lent sera toujours différent de l'escargot ce qui étant vif et dangereux sera toujours différent du serpent la mélancolie depuis bien avant Burton est une maladie qui nous permet aussi de sentir quelque chose du

monde qui nous emporte au-delà de nous même nous rendant incapable de toucher au réel la mélancolie nous force à forger des œuvres qui l'aurait créés maladie de l'impuissance la mélancolie nous rend tout puissants l'intranquillité à son intranquille manière possède aussi une double nature elle se terre au fond des êtres les plus humbles pour leur montrer qu'étant semblables à tous les autres êtres ils sont pourtant uniques l'intranquillité est ce qui veille dans le sommeil l'intranquillité est cette petite brèche cette petite lézarde pimpante et joyeuse comme un reptile qui fait frémir toute identité l'intranquillité est ce frémissement qui ne s'arrête jamais tout à fait et qui rappelle à chacun esclave petit bourgeois employé de banque clerc de notaire Bernardo Suarez Blum qu'il porte en lui-même quelque chose de grandiose quelque chose d'épique l'homme s'ennuie selon xxx et Georges Vernay xxx c'est ce qui le différencie de la tique l'homme est intranquille c'est ce qui le différencie de lui-même] et donc je vais continuer – à dire pourquoi ce mot me semble je l'ai entendu en tout cas moi très directement comme euh lié opposé « à la » <x2> mélancolie donc je sais que Murielle a parlé de ça dans l'introduction du <x2> colloque et euh bon et pour &auss aussi reprendre Sandrine le <x2> fait qu'il n'y ait rien en de <x3> théorique écrit sur le mot intranquillité rend euh n'importe quel débat très étrange parce qu'en fait on est on ne peut qu'inventer son sens « et le » rapporter à quelque chose de personnel euh et pardon je fais encore une petite parenthèse sur ce qui a été dit avant c'est que c'est extrêmement touchant de parler de soi moi j'ai le malheur de le faire dans tous mes livres tout le temps et là je n'ai pas senti quoi j'ai rien senti qui pouvait se rattacher à moi dans <x2> l'intranquillité c'est à dire que je <x2> la &su quoi la <x2> suite que je fais disons c'est que je pense que j'écris par mélancolie c'est à dire que la mélancolie est un sentiment qui est en même temps euh m'éloignant du monde me faisant sentir que <x2> tout est inutile me pousse à écrire et à faire quelque chose de cette inutilité et ce que moi j'ai entendu dans <x2> l'intranquillité c'est plus comme une <x2> nouvelle forme de mélancolie qui serait due à un à la modernité à ou à la post-modernité peut-être et qui fait que cette ce sentiment de dépossession qu'était la <x2> mélancolie nous était pris on était dépossédé de cette dernière manière de sentir qu'on ne possédait pas et que dans <x3> l'intranquillité en tout cas pour moi les grandes figures c'est <x3> donc Blum dans <x3> Ulysse de Joyce ou euh l'Homme sans qualité de Musile euh on <x2> pourrait faire une longue généalogie Bartomy de Melleville quoi y'a tout un tas de personnages disons de post-révolution industrielle qui sont des êtres humains qui se sont unis qui gardent ce sentiment de <x5> grandiose de l'être humain et en même temps qui ne peuvent rien en faire comme si euh je <x2> continue à parler vraiment sans <x2> beaucoup de filet théorique comme si jusqu'à Baudelaire ou jusqu'au Spleen - euh la mélancolie avait permis la création c'est à dire que le

sentiment de ne rien de ne pas toucher le réel permettait de créer mais qu'à partir d'un certain moment parce que l'Homme a été dépossédé de des objets qu'il fait c'est à dire parce qu'on a cessé de fabriquer parce voilà la euh – l'argent a pris la place de <x2> la mmh quoi de cette forme d'appropriation du monde bon je <x2> vais pas m'étendre sur le la société de spectacle etcétera etcétera mais à partir de ce moment-là la seule chose qui nous qui <x2> &ré qu'on pouvait revendiquer quand on a plus rien et quand on ne fait rien c'est de se sentir encore intranquille donc voilà c'est une parole euh horriblement masculine et <x2> euh et répu c'est ce que j'entendais par intranquillité

ST : &en &en encore qu'à l'occurrence Bartelby il soit très tranquille

SHA : xxx

ST : je veux dire dès <x3> lors qu'il a énoncé qu'il ne le ferait pas

SHA : qu'il préfère pas

ST : il est très tranquille

SHA : c'est à dire que c'est pas qu'il fera pas ou qu'il x ...//

ST : oui mais <x2> le <x4> &d d'opposer le frein de sa mélancolie euh à tout espèce de mouvement le rend au fond très tranquille il a plus qu'à se tenir à sa position

SHA : oui mais il <x6> diffuse une forme d'intranquillité pour tout le reste parce que personne ne supporte cette indécision xxx ...//

ST : voilà c'est ça c'est les autres qui sont intranquilles à sa place

SHA : mais donc c'est en quoi c'est encore c'est à dire que « il n'y a » <2> le fait de dire qu'on ne peut rien faire avec l'intranquillité euh ça ne veut pas dire qu'on ne peut pas dire qu'on ne peut pas trouver les figures de l'intranquillité c'est-à-dire c'est pour ça que je disais tous ces personnages pour moi sont des figures de l'intranquillité mais en même temps c'est juste pour dénoncer le fait qu'il y a quelque chose qui est en train de se perdre donc euh et que en même

temps dans ce qui est en train de se perdre il demeure toujours quelque chose de profondément humain qu'on arrive pas à atteindre donc euh d'une certaine façon que <x2> le <x2> plus grand pessimisme qu'on ne peut exprimer de tout façon il va être encore une expression de quelque chose et dans ça il est une affirmation qu'il y a quelque chose à faire je un peu – compliqué

ST : alors si <x3> y'avait une sorte de chaîne qui n'est évidemment pas une chaîne logique moi aussi j'interroge sans filet et qui <x4> ne serait pas une chaîne logique mais qui euh serait passé par la mélancolique et qui transiterai par <x3> l'intranquillité &q quel vous paraît être euh le <x3> sentiment massif qui correspond à l'époque que nous traversons

SHA : -- nan &j je pense que

ST : il y a une utilité

SHA : oui euh non je pense qu'intranquillité c'est x quoi c'est-à-dire moi je l'entends comme ça je l'entends comme ça euh à partir de Pessoa j'entends très clairement que voilà qu'on en la <x2> figure du héros moderne c'est quelqu'un qui euh qui a presque pas de vie quoi c'est-à-dire ce Joyce n'arrive pas à ce que Bloom soit son héros Stéphane x reste le héros mais <x2> le vrai personnage qui va interroger la &moder modernité c'est Bloom c'est quelqu'un qui erre dans la vie c'est à dire c'est quand on n'a plus le <x2> quand on touche plus la terre quand on ne fait plus euh on n'a plus un rapport avec ses aliments qu'on <x2> voilà tout ce que nous portons nous l'achetons mais nous le fabriquons pas cette euh dépropriation fait que la mélancolie qui était en gros un sentiment oui pleins de définitions de la mélancolie euh mais euh un <x2> sentiment de deuil d'un objet qu'on a jamais possédé ou quoi c'est à dire que c'est pas un deuil réel je pense c'est <x2> un peu psychanalytique euh tout d'un coup c'est comme si on devait faire le deuil du sujet c'est à dire on fait plus le deuil d'un objet perdu on fait le deuil du sujet perdu c'est à dire qu'on fait le deuil de la perte de l'humanité et pourtant dans ce sentiment y'en encore le deuil donc y'en encore du sentiment donc y'a encore de l'humanité mais &c mais <x2> je crois oui je pense que disons politiquement je revendiquerai le fait que c'est extrêmement contemporain

MFT : pour revenir à vous – personnellement euh je sais que vous avez été et vous le dites dans votre autobiographie que vous avez été mutique d'ailleurs vous employez beaucoup de <x2>

synonymes aphone muet sans parole jusqu'à l'âge de six ans alors euh et après vous dites à quel point l'écriture vous a rendu tranquille alors est-ce que donc jusqu'à six ans ...//

SHA : excusez moi

MFT : vous allez me corriger c'est très bien est-ce que vous étiez mélancolique jusqu'à six ans qu'est ce qui s'est passé pour que jusqu'à six ans vous ne parliez pas indépendamment de la timidité parce que la timidité c'est peut-être une explication un peu trop facile euh qu'est ce qui s'est passé « dans ce » <x2> silence » <x2> finalement euh fécondant puisque &v après vous vous êtes mis à l'écriture et que vous n'avez pas arrêté d'écrire est-ce que l'écriture à remplacer la parole

SHA : les <x2> euh quoi l'écriture à remplacer la parole malheureusement l'écriture est absolument silencieuse quoi c'est-à-dire que quand on écrit on ne parle pas et quand on est lu même « on n'est » <x2> pas entendu on est y'a une distance par rapport à la vie qui est toujours là euh c'est si je pouvais répondre simplement à cette question évidemment je n'écrirais pas x euh j'ai écrit oui quelques milliers de pages pour <x2> essayer de trouver pourquoi la l'écriture avait remplacé la parole était venue combler ce <x2> euh – ce silence euh non je quoi je pourrais pas dire que j'ai une réponse ça c'est sur

MFT : xxx

SHA : non j'ai pas trouvé la même x j'ai pas trouvé la réponse et je pense que le <x2> manque de réponse il est c'est aussi dans le fait que – la <x2> solution trouvée qui est l'écriture est une autre forme de silence c'est pas une forme de <x2> parole je

MFT : alors y'a aussi une autre forme d'intranquillité qui <x2> que vous avez et que je connais aussi c'est euh parce que ça me fait penser à vos départs euh multiples pendant que vous étiez petit et aujourd'hui je sais que tout toute l'année tout au cours de l'année vous faites vous avez des départs vous partez vers une île alors « elle est » <x2> pourtant euh pas au bout du monde cette île mais pour l'atteindre on a l'impression qu'on va au bout du monde on voyage on a peu près euh une journée entière et demie et vous le faite très régulièrement alors est-ce que c'est des voyages répétitifs comme si vous reproduisiez l'exil de l'enfance qu'est-ce qui fait qu'est-ce qui vous pousse de repartir si loin tout le temps

SHA : euh oh x parce qu'il est ce qui explique à mon avis c'est que la de là voilà

MFT : dans cette île dans cette île qui est en Grèce et qui pas très loin et qui s'appelle Patmos

SHA : Patmos

MFT : et qui n'est pas &f forcément loin

SHA : oui et « qui est pas » <x2> anonyme non plus parce que c'est une île d'exil euh depuis <x2> vingt siècles euh et une île d'écriture parce que « il y a » <x2> quelques textes pas inintéressants qui on été écrits là-bas ou sur Patmos euh je peux comment je pense que de la même manière que l'écriture était un <x2> ersatz trouvé pour combler le silence Patmos Patmos dans ma vie a été ersatz de <x2> l'Uruguay et l'Argentine où je n'avais pas le droit de retourner donc euh je vais continuellement chercher là-bas euh une part d'enfance qui je sais n'existe plus voilà comment je cherche mon écriture aussi donc je suis pas prêt d'arrêter d'aller chercher ça parce que je sais que je le trouverai jamais

MFT : voilà donc au fond « elle est là » <x2> l'intranquillité peut-être

SHA : euh oui c'est possible que ce soit &u oui que <x2> qu'il y ait quelque chose d'intranquille qui provoque tout ça mais <x2> dans le quotidien c'est vrai que je quoi je suis assez d'accord que c'est un sentiment qui m'est un peu étranger que c'est peut-être dû à <x2> un mauvais côté de <x2> fils de mère juive ayant bien mangé

Annexe 5.4 : Transcription de l'interview de Santiago Amigorena à l'occasion de la sortie de *Le Ghetto intérieur*, Librairie Filigranes

VY_2019_SHA_LF_YT

MF : voilà bonjour à tous bonsoir c'est une journée exceptionnelle euh voilà &p je n'ai pas fait de youtube avec Gibrad ce midi Davis Lagerkrans et puis maintenant mon coup de cœur là Santiago Amigorena on peut laisser tomber le H

SHA : oui on peut

MF : n'est-ce pas Santiago Amigorena un bonheur un le hasard vraiment des <x6> rencontres Le Ghetto Intérieur est un livre qui <x3> va marquer cette rentrée mais qui va marquer ces prochaines années &si y'a quelque chose c'est une période où beaucoup de livres sortent sur le sujet et je suis ravi d'avoir encore celui-là on va pas développer on va pas parler du livre puisqu'il y a une rencontre après Santiago merci beaucoup d'avoir fait le déplacement quelle est ton actualité ?

SHA : euh merci bah x là je continue un peu à faire le tour des villes pour euh présenter le <x2> livre euh voilà euh demain je suis à Bordeaux après-demain à Seth euh on a encore pas mal de villes en France euh sinon &m mon actualité le reste de mon actualité c'est de continuer à écrire euh parce que j'écris un peu tous les jours lentement donc euh voilà

MF : bonheur <x3> chez Mollat à Bordeaux

SHA &an oui Mollat demain soir

MF : alors je croise les doigts là que demain soir Mollat puisse te fêter je croise les doigts le Goncourt des lycéens c'est pour moi le meilleur prix qu'auteur peut recevoir aujourd'hui donc tic on les croise – c'est une première visite à Bruxelles où tu es déjà venu

SHA : nan je suis déjà venu mais //...

MF : alors as-tu un lieu dont tu peux parler un lieu de prédilection

SHA : de Bruxelles nan

MF : nan

SHA : nan <x2> je quoi j'aime beaucoup le musée c'est le musée des Beaux-Arts mais c'est &j en fait j'étais pas venu depuis euh beaucoup d'années donc euh j'ai des souvenirs de la ville qui sont euh il faudrait les réactualiser énormément pour pouvoir en parler vraiment et euh

MF : il faudra nous visiter plus souvent

SHA : oui

MF : euh quelle est ta lecture du moment

SHA : ah c'est un peu bizarre depuis euh depuis que ce livre là Le Ghetto Intérieur est paru euh je lis beaucoup Heidegger donc euh que j'avais lu plus jeune sans comprendre je continue à lire mm parfois en ayant du mal à comprendre mais je lis beaucoup de choses autour euh voilà je sais pas pourquoi j'ai voilà j'ai un peu un besoin de

MF : de documentation

SHA : oui de ça de comprendre qu'est cette figure étrange d'un grand philosophe nazi euh donc voilà donc &m //...

MF : merci

SHA : la dernière lecture c'est

MF : d'accord le livre que tu as à m'offrir

SHA : oh je n'ai quoi j'ai aimé offrir tellement de <x2> livres dans ma vie euh je pense que celui que j'ai le plus offert les deux que j'ai le plus offert c'est sans doute Le Livre De Sable de Borges qui est un celui par lequel je pense que c'est le plus simple de commencer à lire Borges et euh Narcisse et Golmund de Herman Hesse qui est le sans doute le livre qui m'a le

plus marqué quand j'étais vraiment jeune très jeune adolescent et donc j'aime beaucoup offrir aux <x2> enfants de mes amis mmh voilà

MF : merci ben à propos justement des lectures de jeunesse quel est ton premier souvenir de lecture

SHA : oh le premier souvenir de lecture euh nan mais &j « les premiers » <x2> souvenirs c'est des livres dont j'aurais un peu honte euh j'ai lu comme <x2> pleins de d'enfants de par le monde euh Enid Blyton par exemple beaucoup Le Club des Cinq Le Clan des Sept euh et après les premières lectures sérieuses quoi vraiment qui m'ont marqué c'est sans doute oui Herman Hesse euh Tomas Man puis Borges un tout petit peu plus tard euh mais voilà euh tout un coup à treize quatorze ans ça se précipite disons que c'est

MF : beh merci en tout cas d'insister sur Enid Byton et les Bibi Friquotins et autres comme quoi ces premières lectures peuvent mener assez loin alors tu baignes dans <x2> le cinéma es-tu également un petit peu série télé si oui laquelle

SHA : oh série télé oui comme tout le monde j'ai commencé par euh celle qui à mon avis est la meilleure The Wire donc euh j'en suis resté un peu là pendant longtemps j'en regarde parce que effectivement j'écris beaucoup de scénarios dernièrement des grandes séries télé euh – j'ai tendance à dire que n'importe quelle série qu'on regarde en entier elle finit par être très bonne parce qu'on passe tellement de temps avec les personnages qu'on s'attache là j'ai fini de regarder La Casa De Papel @La @Casa @De @Papel euh et je trouve qu'il y a des choses qui sont pas du tout voilà pas c'est pas une énorme série c'est pas un chef d'œuvre mais et finalement voilà on <x2> s'attache tellement aux personnages aussi que on les aime mais euh nan y'en a pleins qui sont bien

MF : merci un film

SHA : un film là j'ai <x2> une fille qui est née y'a trois mois donc ça fait trois mois que je ne vais pas au cinéma

MF : ah félicitations Mazeltov bien un quel est ton plat préféré

SHA : ça aussi ce serait très compliqué de donner une vraie réponse mais y'a un plat qui est sans doute ce que j'ai le plus mangé dans ma vie et que je partage avec Olivier Kadio qui est un auteur donc publié aussi par P.O.L qui est l'escalope milanaise donc que je fais très régulièrement avec mon frère et mes enfants mes neveux on se met voilà et x

MF : on est d'accord c'est le Schnitzel

SHA : euh oui sauf que

MF : avec un peu de sauce tomate

SHA : nan sans sauce

MF : sans sauce tomate

SHA : on nan <x2> avec du citron juste mais en Argentine c'est vraiment devenu un plat national en plus de la viande grillée

MF : oh c'est merveilleux mmmh le pays je <x2> suppose que c'est pas l'Argentine que tu aimes visiter le plus

SHA : « j'ai deux » <x2> oui

MF : xxx

SHA : j'ai une maison en Grèce donc voilà c'est une île qui s'appelle Patmos où je vais

MF : ah oui

SHA : très souvent et je passe plusieurs mois par an parfois euh et euh et l'Uruguay où j'ai vécu et voilà qui me manque toujours et l'Italie évidemment Italie c'est comme je <x2> tuerais n'importe qui qui dit que c'est pas bien l'Italie

MF : si tu avais l'occasion de rencontrer quelqu'un <x2> qu'on a très difficile à rencontrer aujourd'hui qui <x2> désirerais-tu rencontrer à part Heidegger

SHA : à part Heidegger oui Borges euh que j'ai vaguement croisé mais voilà pas <x2> connu Paul Valéry peut-être je sais pas des y'a quelques euh y'a quelques figures comme ça y'en a pas mal

MF : Borges que tu as pu que tu as croisé en Argentine parce que tu en parles dans <x2> ton livre de tout ces gens qu'on peut croiser dans les cafés en Argentine

SHA : &l <x3> l'époque dont je parle c'est quand mon grand père pouvait le croiser donc c'est nan moi je l'ai eu au téléphone une fois pour une histoire un peu bizarre de cinéma et euh bon &j j'ai travaillé comme scénariste avec un <x2> réalisateur qui écrit deux films avec Borges donc voilà cette proximité là et je l'ai vu vraiment à Paris quand il est venu faire une conférence au collège de France

MF : merci alors maintenant la fin de <x3> ce petit youtube on a un toute petite caméra tout petit objectif si tu peux donner un conseil aux jeunes aujourd'hui quel est-il

SHA : sur la manière de filmer non

MF : comme tu veux ah oui hein pourquoi pas

SHA : un conseil – oh je sais pas rester jeunes tant qu'à faire

MF : bah voilà merci beaucoup longue vie à ce Ghetto Intérieur et alors à toute ta j'oserai dire à ton œuvre on peut parler d'œuvre merci beaucoup d'être là

ANNEXES DU CHAPITRE 7

Annexe 7.1 : Liste des collocations de *mais* les plus fréquentes

Collocata	POS	Rank	Freq(Scaled)	FreqLR	FreqL	FreqR	Range	Likelihood
il		1	74728	1084	49	1035	37	1040.004
je		2	62870	953	23	930	38	970.891
elle		3	38410	457	62	395	37	313.227
c		4	23780	410	1	409	37	489.732
la		5	134926	348	30	318	37	146.455
ce		6	35526	315	3	312	36	111.839
pas		7	41554	284	135	149	38	39.719
j		8	25642	253	0	253	37	117.468
les		9	71876	212	1	211	38	49.664
non		10	5398	204	49	155	33	508.244
l		11	88684	202	0	202	35	130.286
aussi		12	7748	201	35	166	34	369.322
en		13	59988	183	7	176	37	36.111
de		14	235950	181	8	173	36	1199.438
si		15	13846	168	11	157	32	118.482
moi		16	11976	148	100	48	35	107.755
tout		17	18160	147	33	114	34	39.596
que		17	62364	147	8	139	34	84.368
e		19	67190	141	103	38	15	116.504
à		20	57376	138	1	137	23	73.885
ils		21	13084	132	3	129	31	64.293
oui		22	2658	122	74	48	29	346.831
sans		23	11874	119	0	119	30	57.076
ne		24	39624	116	11	105	31	28.020
une		25	52032	111	2	109	31	87.171
dans		26	44100	110	0	110	32	51.665
tu		27	11428	107	6	101	23	43.593
a		28	76738	104	19	85	20	247.321
un		29	66674	101	11	90	31	189.526
bien		30	11750	98	27	71	30	28.961
pourquoi		31	2848	92	20	72	28	203.286
d		31	65040	92	1	91	30	199.930
peut		33	6950	87	2	85	23	64.678
s		34	44418	86	53	33	27	88.753
rien		35	7028	84	45	39	33	57.549
ça		36	4920	81	31	50	15	90.647
encore		37	7998	78	39	39	32	35.079
certes		38	540	73	73	0	21	362.400

comment		39	2408	68	5	63	24	134.424
dont		40	5446	66	0	66	25	46.339
plus		41	25322	65	33	32	28	27.363
cela		41	3130	65	7	58	26	95.659
me		43	45512	63	45	18	16	142.824
quand		44	5604	61	2	59	29	34.902
dire		45	5782	60	57	3	29	31.048
n		45	30508	60	5	55	26	59.222
alors		47	6266	58	13	45	24	22.922
des		48	49528	52	1	51	26	200.004
doute		49	3438	51	51	0	15	49.461
surtout		50	1366	50	2	48	21	121.460
personne		51	2356	44	12	32	24	57.483
mort		52	3826	40	40	0	19	21.024
par		53	19762	36	0	36	20	43.416
toi		54	2400	35	24	11	17	33.104
aujourd		55	2188	33	0	33	17	32.758
enfin		56	1526	32	1	31	14	47.559
ses		56	14946	32	0	32	20	24.719
vrai		58	1784	30	30	0	20	34.470
sûr		59	1074	28	28	0	14	51.542
maintenant		60	2136	27	9	18	16	20.382
est		60	40866	27	15	12	16	218.963
sur		60	23820	27	1	26	18	90.107
se		63	30628	26	1	25	16	142.932
t		64	12226	25	19	6	14	22.074
ma		64	12004	25	1	24	13	20.941
r		66	1004	24	24	0	10	40.728
ou		67	19032	23	5	18	12	68.025
accord		68	546	21	21	0	12	52.858
du		68	37924	21	2	19	15	219.649
artigas		70	1172	20	13	7	1	23.408
vicente		71	840	19	3	16	2	30.532
possible		72	1042	18	16	2	15	21.392
davantage		73	680	16	13	3	11	26.735
visiblement		74	320	15	2	13	7	43.172
également		75	336	14	2	12	7	37.265
fait		76	9618	13	12	1	12	30.796
néanmoins		76	186	13	1	12	8	47.271
justement		76	458	13	1	12	6	25.791
laissons		76	80	13	0	13	5	69.537
kepela		80	472	12	5	7	1	21.581
nadine		80	382	12	3	9	2	25.902

paula		80	356	12	2	10	1	27.382
mes		83	7926	11	3	8	8	24.675
franca		83	420	11	5	6	1	20.328
aux		85	8318	9	0	9	8	32.625
y		85	14410	9	0	9	6	79.017
mais		87	24078	8	4	4	3	164.391
certainement		87	184	8	3	5	8	21.915
revenons		87	68	8	0	8	7	37.399
douloureuse		90	150	7	6	1	7	20.087
était		90	12840	7	2	5	5	74.614
anonyme		90	134	7	7	0	4	21.559
vers		90	5772	7	3	4	6	20.528
perceptible		94	66	6	6	0	6	24.921
distincte		94	32	6	1	5	6	33.934
sottise		94	38	6	6	0	2	31.726
avait		97	28304	5	2	3	5	219.059
pre		97	6800	5	0	5	4	34.365
et		99	98428	4	1	3	4	870.436
m		99	16848	4	0	4	3	123.864

Annexe 7.2 : Liste des associations de type *mais*+unités (classées par ordre alphabétique)

freq	rang e	S0_typ e	S0_po s	S1_type	S1_po s
85	19	mais		a	
1	1	mais		abandonna	
1	1	mais		aboli	
1	1	mais		absalon	
2	2	mais		absolu	
1	1	mais		absolue	
1	1	mais		absolument	
1	1	mais		accessibles	
1	1	mais		ada	
1	1	mais		adams	
2	1	mais		ade	
2	1	mais		adela	
1	1	mais		admettons	
1	1	mais		affaiblis	
1	1	mais		affairé	
1	1	mais		affligée	
2	2	mais		afin	
1	1	mais		agencer	
1	1	mais		agile	
1	1	mais		agissante	
2	2	mais		ah	
1	1	mais		ai	
2	2	mais		aigu	
1	1	mais		aigue	
1	1	mais		ailleurs	
1	1	mais		aimons	
2	2	mais		ainsi	
1	1	mais		ajoute	
1	1	mais		alain	
2	1	mais		albert	
4	1	mais		alberto	
1	1	mais		alerte	
1	1	mais		alexandre	
1	1	mais		alignés	
1	1	mais		allez	
45	21	mais		alors	
1	1	mais		alternativement	
1	1	mais		alvaro	

1	1	mais		ame	
1	1	mais		amicaux	
1	1	mais		aminadab	
1	1	mais		amour	
2	2	mais		ana	
1	1	mais		ancestrale	
1	1	mais		androgyne	
6	1	mais		anna	
1	1	mais		anne	
1	1	mais		antifranquiste	
1	1	mais		antisémite	
9	1	mais		antoine	
4	3	mais		antonio	
1	1	mais		antton	
1	1	mais		apeure	
1	1	mais		apitoye	
1	1	mais		aplati	
3	3	mais		apparement	
1	1	mais		appelons	
1	1	mais		appelé	
1	1	mais		apprenant	
1	1	mais		apprivoisée	
1	1	mais		approbateur	
10	7	mais		apre	
16	11	mais		après	
1	1	mais		aragon	
2	1	mais		aresti	
1	1	mais		argentin	
2	1	mais		ariel	
1	1	mais		armais	
3	1	mais		arre	
1	1	mais		arrivés	
1	1	mais		arrêtons	
7	1	mais		artigas	
1	1	mais		asexue	
2	2	mais		asseyez	
1	1	mais		assis	
3	2	mais		assure	
1	1	mais		assurément	
1	1	mais		astrid	

1	1	mais		asunción	
1	1	mais		attablé	
1	1	mais		attaquait	
1	1	mais		attendaient	
2	2	mais		attends	
1	1	mais		attendu	
3	3	mais		attention	
88	29	mais		au	
17	13	mais		aucun	
9	9	mais		aucune	
1	1	mais		audelà	
33	17	mais		aujourd	
4	4	mais		auparavant	
2	2	mais		auquel	
1	1	mais		auraient	
1	1	mais		aurait	
166	33	mais		aussi	
3	1	mais		aussitôt	
1	1	mais		autoritaire	
1	1	mais		autour	
1	1	mais		autre	
1	1	mais		autrefois	
1	1	mais		autrement	
9	8	mais		aux	
3	3	mais		avait	
27	17	mais		avant	
72	29	mais		avec	
1	1	mais		aveuglant	
1	1	mais		aveuglante	
1	1	mais		avides	
1	1	mais		avoir	
1	1	mais		avons	
1	1	mais		avouez	
2	1	mais		ay	
2	2	mais		ayant	
1	1	mais		banal	
2	2	mais		beau	
3	3	mais		beaucoup	
1	1	mais		bedonnant	
1	1	mais		bel	
1	1	mais		belle	
1	1	mais		bergami	
2	2	mais		bernard	

1	1	mais		berta	
71	26	mais		bien	
2	2	mais		biento	
9	5	mais		bientôt	
1	1	mais		bienveillant	
1	1	mais		bilingue	
2	1	mais		bizarrement	
2	2	mais		blanche	
1	1	mais		blanchis	
1	1	mais		bloquant	
1	1	mais		boire	
6	6	mais		bon	
2	2	mais		bonjour	
1	1	mais		bordée	
3	1	mais		boris	
1	1	mais		brave	
2	2	mais		bref	
1	1	mais		bru	
1	1	mais		brusque	
1	1	mais		brusquement	
1	1	mais		brutale	
1	1	mais		bruyants	
1	1	mais		brûlant	
1	1	mais		bu	
1	1	mais		bunuel	
1	1	mais		bénigne	
1	1	mais		bûcheron	
409	37	mais		c	
1	1	mais		cabezón	
1	1	mais		calme	
1	1	mais		camagu	
1	1	mais		cambre	
1	1	mais		camilo	
1	1	mais		capable	
1	1	mais		carducci	
1	1	mais		caresse	
11	4	mais		carlos	
1	1	mais		carmen	
1	1	mais		carol	
1	1	mais		casilda	
2	1	mais		cate	
312	36	mais		ce	
1	1	mais		ceci	

58	24	mais		cela	
19	13	mais		celle	
1	1	mais		celleci	
2	2	mais		celles	
24	13	mais		celui	
1	1	mais		certain	
1	1	mais		certaine	
5	5	mais		certainement	
1	1	mais		certaines	
1	1	mais		certains	
24	16	mais		ces	
1	1	mais		cessa	
17	9	mais		cet	
89	32	mais		cette	
5	5	mais		ceux	
6	4	mais		chacun	
3	3	mais		chacune	
1	1	mais		chaleureux	
1	1	mais		changeant	
1	1	mais		chapeaute	
1	1	mais		chaperonnée	
24	16	mais		chaque	
1	1	mais		charge	
1	1	mais		charmants	
1	1	mais		charmue	
1	1	mais		cherchant	
1	1	mais		chesterton	
5	5	mais		chez	
1	1	mais		chose	
2	1	mais		chut	
1	1	mais		clair	
1	1	mais		claire	
1	1	mais		claudes	
1	1	mais		clémence	
1	1	mais		collective	
4	3	mais		combien	
108	30	mais		comme	
1	1	mais		commenc	
1	1	mais		commencer	
63	23	mais		comment	
1	1	mais		commençons	
1	1	mais		comminatoire	
1	1	mais		commémore	

1	1	mais		compare	
1	1	mais		compasse	
1	1	mais		complique	
1	1	mais		complètement	
1	1	mais		compre	
1	1	mais		comprends	
1	1	mais		comprit	
1	1	mais		concentrée	
1	1	mais		conciliant	
1	1	mais		concis	
1	1	mais		conduite	
1	1	mais		confuse	
1	1	mais		connaissait	
1	1	mais		connaissant	
1	1	mais		conserve	
1	1	mais		constituée	
1	1	mais		consuelo	
3	3	mais		continue	
1	1	mais		continuer	
2	2	mais		contraignant	
1	1	mais		contraignante	
1	1	mais		contraire	
2	2	mais		contrairement	
3	3	mais		contre	
1	1	mais		convaincus	
1	1	mais		convergents	
1	1	mais		converser	
1	1	mais		coquet	
1	1	mais		cossues	
1	1	mais		couché	
1	1	mais		couronne	
1	1	mais		couronné	
1	1	mais		courte	
1	1	mais		courtoise	
1	1	mais		cousin	
1	1	mais		couture	
1	1	mais		couvert	
1	1	mais		couverte	
1	1	mais		crie	
2	2	mais		crois	
1	1	mais		croyait	
1	1	mais		cultive	
3	3	mais		curieusement	

1	1	mais		célèbres	
2	2	mais		côté	
91	29	mais		d	
1	1	mais		dangereux	
2	1	mais		daniel	
1	1	mais		danielle	
110	32	mais		dans	
3	3	mais		davantage	
173	36	mais		de	
1	1	mais		dehors	
2	2	mais		demain	
1	1	mais		demetria	
1	1	mais		dense	
29	20	mais		depuis	
1	1	mais		dernière	
3	3	mais		derrière	
51	26	mais		des	
1	1	mais		dessau	
4	3	mais		deux	
1	1	mais		devaient	
1	1	mais		devait	
5	4	mais		devant	
1	1	mais		devançant	
1	1	mais		devenu	
1	1	mais		devient	
1	1	mais		devinée	
2	1	mais		diana	
1	1	mais		dictateur	
1	1	mais		diego	
3	3	mais		dieu	
1	1	mais		difficile	
1	1	mais		différemment	
1	1	mais		différente	
3	3	mais		digne	
3	3	mais		dire	
1	1	mais		dirige	
1	1	mais		dirigé	
8	8	mais		dis	
1	1	mais		disait	
1	1	mais		disant	
1	1	mais		disciples	
1	1	mais		discret	
1	1	mais		disons	

1	1	mais		disperse	
1	1	mais		disponible	
1	1	mais		distant	
1	1	mais		distinct	
5	5	mais		distincte	
1	1	mais		distraite	
1	1	mais		dit	
4	2	mais		dites	
1	1	mais		divine	
4	1	mais		dolores	
1	1	mais		domenica	
3	2	mais		don	
1	1	mais		donc	
1	1	mais		donne	
66	25	mais		dont	
2	1	mais		dora	
1	1	mais		dotée	
1	1	mais		double	
1	1	mais		douillette	
1	1	mais		douloureuse	
1	1	mais		douloureux	
1	1	mais		douteuse	
1	1	mais		drapé	
19	14	mais		du	
1	1	mais		durables	
1	1	mais		durant	
11	10	mais		dès	
1	1	mais		décalés	
1	1	mais		déchaussé	
1	1	mais		découper	
1	1	mais		décrépit	
19	9	mais		déjà	
1	1	mais		délaissant	
1	1	mais		dénuée	
1	1	mais		dépourvu	
1	1	mais		dépourvus	
1	1	mais		désemparé	
1	1	mais		désireux	
1	1	mais		désormais	
1	1	mais		détrompez	
38	10	mais		e	
1	1	mais		edelmiro	
1	1	mais		eduardo	

1	1	mais		efficace	
1	1	mais		effronte	
7	4	mais		el	
3	1	mais		eleuterio	
1	1	mais		elisabeth	
395	37	mais		elle	
20	13	mais		elles	
1	1	mais		elvira	
1	1	mais		emilio	
1	1	mais		emma	
1	1	mais		empreint	
1	1	mais		empreinte	
1	1	mais		empressé	
1	1	mais		emprunte	
176	37	mais		en	
1	1	mais		encheve	
39	22	mais		encore	
1	1	mais		enfants	
1	1	mais		enfermer	
31	13	mais		enfin	
1	1	mais		ensemble	
1	1	mais		ensoleillée	
4	4	mais		ensuite	
1	1	mais		ente	
1	1	mais		entend	
1	1	mais		entier	
1	1	mais		entoure	
1	1	mais		entouré	
1	1	mais		entraînant	
8	8	mais		entre	
4	3	mais		entrez	
1	1	mais		entrâmes	
2	2	mais		envers	
1	1	mais		envoie	
1	1	mais		ernesto	
1	1	mais		es	
1	1	mais		espagnol	
1	1	mais		espagnols	
1	1	mais		essentiel	
12	10	mais		est	
3	3	mais		et	
1	1	mais		eugène	
1	1	mais		eulalia	

5	4	mais		eux	
1	1	mais		exclusive	
1	1	mais		exigèrant	
1	1	mais		existant	
2	2	mais		expressif	
1	1	mais		expéditive	
1	1	mais		exsangue	
1	1	mais		extrêmement	
3	1	mais		fabienne	
1	1	mais		facile	
1	1	mais		facilitant	
2	2	mais		fais	
3	3	mais		faisait	
4	4	mais		faisant	
1	1	mais		fait	
3	3	mais		fallait	
3	3	mais		familier	
1	1	mais		farouchement	
1	1	mais		fascinante	
1	1	mais		fatou	
4	4	mais		faut	
2	2	mais		faute	
1	1	mais		feignez	
1	1	mais		ferme	
1	1	mais		fermement	
1	1	mais		fermer	
1	1	mais		fermes	
1	1	mais		fidel	
1	1	mais		fidèle	
2	1	mais		fie	
1	1	mais		fier	
6	4	mais		finalement	
1	1	mais		fine	
1	1	mais		fit	
2	2	mais		flanque	
1	1	mais		flasque	
1	1	mais		flottant	
2	2	mais		fluide	
1	1	mais		foisonnante	
1	1	mais		foisonnants	
1	1	mais		follement	
1	1	mais		fon	
1	1	mais		fondamentaleme nt	

1	1	mais		fondée	
1	1	mais		force	
1	1	mais		fort	
1	1	mais		forts	
1	1	mais		frager	
1	1	mais		fragile	
1	1	mais		franc	
6	1	mais		franca	
1	1	mais		france	
1	1	mais		francis	
2	2	mais		fraternel	
1	1	mais		friable	
1	1	mais		froid	
1	1	mais		fruité	
1	1	mais		fréquentant	
1	1	mais		furieux	
1	1	mais		futur	
1	1	mais		fébrile	
1	1	mais		gantée	
1	1	mais		gardant	
1	1	mais		gardent	
1	1	mais		gardez	
1	1	mais		ge	
1	1	mais		genosse	
1	1	mais		gilet	
1	1	mais		gloria	
2	1	mais		gra	
1	1	mais		graisse	
1	1	mais		grasse	
1	1	mais		gratifi	
1	1	mais		grenoble	
1	1	mais		gris	
4	4	mais		grâce	
1	1	mais		gui	
1	1	mais		guillermo	
2	1	mais		gustavo	
1	1	mais		gypsie	
2	1	mais		gérard	
2	2	mais		habile	
1	1	mais		habillée	
1	1	mais		habitable	
7	2	mais		hans	
1	1	mais		harmonieux	

1	1	mais		hautaine	
1	1	mais		he	
2	2	mais		heidi	
1	1	mais		hemingway	
1	1	mais		hermano	
1	1	mais		herve	
2	2	mais		heureusement	
1	1	mais		heureuses	
2	2	mais		heureux	
1	1	mais		hier	
1	1	mais		homosexuel	
1	1	mais		hors	
2	2	mais		hélas	
15	12	mais		ici	
1	1	mais		identique	
1	1	mais		ignorais	
1	1	mais		ignorait	
1	1	mais		ignorant	
103 5	37	mais		il	
129	30	mais		ils	
2	2	mais		imagine	
1	1	mais		imaginez	
1	1	mais		immortel	
1	1	mais		immédiatement	
1	1	mais		impassible	
2	2	mais		impe	
1	1	mais		implore	
1	1	mais		importante	
1	1	mais		impossible	
1	1	mais		impossibles	
1	1	mais		impressionnants	
1	1	mais		impérative	
1	1	mais		impétueuse	
2	2	mais		inaccessible	
1	1	mais		inatteignable	
1	1	mais		inaugurale	
3	3	mais		incapable	
1	1	mais		incontestablement	
1	1	mais		inde	
1	1	mais		indiscutable	
1	1	mais		indiscutables	
1	1	mais		indolore	

1	1	mais		indubitable	
1	1	mais		ine	
1	1	mais		ineffic	
1	1	mais		inentame	
1	1	mais		inexistantes	
3	1	mais		inexorablement	
1	1	mais		inexpe	
1	1	mais		infini	
1	1	mais		infiniment	
1	1	mais		inflexible	
1	1	mais		informe	
2	2	mais		infranchissable	
1	1	mais		inguérissable	
1	1	mais		ininterrompu	
1	1	mais		injuste	
1	1	mais		innommables	
1	1	mais		insensé	
1	1	mais		insupportable	
1	1	mais		intelligent	
1	1	mais		interminables	
1	1	mais		intermittent	
1	1	mais		intermittente	
1	1	mais		intrigue	
1	1	mais		inusable	
1	1	mais		inutile	
1	1	mais		inutilement	
1	1	mais		inventer	
1	1	mais		investie	
1	1	mais		invisibles	
1	1	mais		inébranlable	
1	1	mais		inévitable	
1	1	mais		irre	
1	1	mais		irrespectueux	
1	1	mais		irréfléchi	
1	1	mais		ivre	
253	37	mais		j	
1	1	mais		jadis	
1	1	mais		jaillie	
1	1	mais		jaime	
35	19	mais		jamais	
930	38	mais		je	
1	1	mais		jean	
1	1	mais		jenny	

1	1	mais		jeunes	
1	1	mais		jiri	
1	1	mais		job	
1	1	mais		josef	
1	1	mais		joseph	
1	1	mais		josette	
1	1	mais		joue	
1	1	mais		jour	
1	1	mais		joyeuse	
9	3	mais		juan	
1	1	mais		judit	
1	1	mais		jules	
5	1	mais		julian	
1	1	mais		julie	
1	1	mais		julien	
3	3	mais		jusqu	
9	9	mais		juste	
12	6	mais		justement	
1	1	mais		kaminsky	
6	1	mais		karel	
1	1	mais		karl	
7	1	mais		kepela	
1	1	mais		klims	
1	1	mais		koba	
3	1	mais		kurt	
202	35	mais		l	
318	37	mais		la	
1	1	mais		lacalle	
1	1	mais		laissait	
2	2	mais		laisse	
2	2	mais		laissez	
13	5	mais		laissons	
1	1	mais		lancinante	
1	1	mais		lapez	
2	2	mais		laquelle	
1	1	mais		largement	
2	1	mais		larrea	
1	1	mais		larry	
1	1	mais		lassante	
1	1	mais		latent	
1	1	mais		laura	
384	38	mais		le	
1	1	mais		ledig	

1	1	mais		lenoir	
1	1	mais		lent	
1	1	mais		lentement	
211	38	mais		les	
1	1	mais		lesquels	
17	12	mais		leur	
1	1	mais		leurs	
1	1	mais		lie	
1	1	mais		limite	
1	1	mais		line	
2	2	mais		litte	
1	1	mais		liés	
1	1	mais		lloyd	
1	1	mais		logiques	
1	1	mais		loin	
1	1	mais		lointaines	
2	2	mais		longtemps	
1	1	mais		lore	
4	3	mais		lors	
20	14	mais		lorsqu	
12	10	mais		lorsque	
1	1	mais		lot	
1	1	mais		louis	
1	1	mais		lourde	
1	1	mais		lucide	
25	15	mais		lui	
1	1	mais		luis	
1	1	mais		luisa	
1	1	mais		luisante	
1	1	mais		lukačs	
1	1	mais		lumineux	
1	1	mais		lundi	
1	1	mais		luxueuses	
20	11	mais		là	
1	1	mais		légèrement	
4	3	mais		m	
24	12	mais		ma	
1	1	mais		machinalement	
3	3	mais		madame	
2	1	mais		mademoiselle	
3	1	mais		madrid	
18	12	mais		maintenant	
4	3	mais		mais	

1	1	mais		mal	
4	3	mais		malgre	
7	4	mais		malgré	
1	1	mais		malheu	
3	3	mais		malheureusement	
1	1	mais		malheureux	
2	2	mais		manifestement	
5	2	mais		manuel	
2	2	mais		marc	
1	1	mais		maria	
1	1	mais		marie	
1	1	mais		martha	
1	1	mais		marti	
2	2	mais		martine	
1	1	mais		maternel	
1	1	mais		maurice	
1	1	mais		maxime	
1	1	mais		maîtresse	
18	11	mais		me	
1	1	mais		meiners	
1	1	mais		mensongère	
1	1	mais		mentale	
1	1	mais		menti	
1	1	mais		merano	
1	1	mais		mercédès	
8	6	mais		mes	
1	1	mais		mettez	
1	1	mais		meurtrie	
1	1	mais		michel	
1	1	mais		mieux	
1	1	mais		mis	
1	1	mais		mitige	
48	26	mais		moi	
6	4	mais		moins	
1	1	mais		momentanément	
1	1	mais		momo	
48	23	mais		mon	
6	4	mais		monsieur	
1	1	mais		monter	
1	1	mais		montée	
1	1	mais		morts	
1	1	mais		moskva	
1	1	mais		mourir	

1	1	mais		muté	
1	1	mais		myste	
13	6	mais		même	
55	25	mais		n	
9	2	mais		nadine	
3	1	mais		natacha	
1	1	mais		naturelle	
105	31	mais		ne	
3	3	mais		nenni	
1	1	mais		ner	
1	1	mais		nerveux	
1	1	mais		nestor	
1	1	mais		neutre	
11	9	mais		ni	
1	1	mais		nice	
1	1	mais		niño	
1	1	mais		noir	
1	1	mais		nomme	
155	31	mais		non	
4	3	mais		nos	
7	7	mais		notre	
137	33	mais		nous	
1	1	mais		noyées	
1	1	mais		nuageuse	
1	1	mais		nuda	
1	1	mais		nul	
2	1	mais		nulle	
2	2	mais		nullement	
12	8	mais		néanmoins	
3	3	mais		nécessaire	
1	1	mais		née	
4	1	mais		o	
1	1	mais		obligeant	
1	1	mais		obsce	
3	2	mais		obstine	
1	1	mais		obéissant	
1	1	mais		odette	
1	1	mais		odile	
1	1	mais		offerte	
1	1	mais		offertes	
1	1	mais		oh	
1	1	mais		oie	
128	31	mais		on	

1	1	mais		onze	
1	1	mais		opportune	
1	1	mais		orazio	
1	1	mais		ordoñez	
1	1	mais		orgueilleuse	
1	1	mais		originaire	
1	1	mais		orlando	
1	1	mais		osait	
2	1	mais		ottla	
2	1	mais		otto	
18	10	mais		ou	
48	17	mais		oui	
3	3	mais		outré	
1	1	mais		ouverte	
1	1	mais		ouvre	
1	1	mais		ouvrent	
28	15	mais		où	
1	1	mais		pablo	
1	1	mais		paisible	
1	1	mais		paniquée	
1	1	mais		paquita	
36	20	mais		par	
1	1	mais		paradoxalement	
1	1	mais		paralle	
1	1	mais		paralyse	
29	16	mais		parce	
1	1	mais		pardon	
2	2	mais		pardonne	
1	1	mais		pareil	
1	1	mais		pareillement	
4	4	mais		parfaitement	
13	9	mais		parfois	
1	1	mais		paris	
1	1	mais		parlaient	
1	1	mais		parlant	
3	3	mais		parlons	
1	1	mais		parmi	
1	1	mais		partageant	
1	1	mais		particulièrement	
1	1	mais		partout	
1	1	mais		parviens	
1	1	mais		parvient	
1	1	mais		paré	

149	37	mais		pas	
1	1	mais		passable	
1	1	mais		passer	
1	1	mais		passifs	
1	1	mais		passionne	
1	1	mais		passons	
1	1	mais		patience	
2	1	mais		patmos	
1	1	mais		patora	
1	1	mais		patrice	
1	1	mais		patriote	
1	1	mais		paul	
10	1	mais		paula	
1	1	mais		paulette	
2	2	mais		pe	
6	3	mais		pedro	
1	1	mais		penchée	
12	9	mais		pendant	
1	1	mais		pense	
1	1	mais		perdues	
1	1	mais		permanent	
2	2	mais		permettez	
1	1	mais		perse	
1	1	mais		persistant	
1	1	mais		personnage	
32	19	mais		personne	
1	1	mais		personnel	
1	1	mais		perséphone	
1	1	mais		pervertie	
1	1	mais		petit	
7	7	mais		peu	
1	1	mais		peuplée	
85	23	mais		peut	
1	1	mais		peux	
1	1	mais		philippe	
1	1	mais		pie	
3	3	mais		pierre	
1	1	mais		piruli	
1	1	mais		pirulí	
1	1	mais		pitié	
1	1	mais		placide	
1	1	mais		plates	
3	3	mais		plein	

1	1	mais		pleine	
1	1	mais		pleins	
1	1	mais		plonge	
32	19	mais		plus	
5	4	mais		plusieurs	
8	6	mais		pluto	
12	9	mais		plutôt	
2	1	mais		pluvinage	
1	1	mais		point	
1	1	mais		polie	
2	2	mais		possible	
1	1	mais		possédait	
1	1	mais		possédant	
1	1	mais		posées	
1	1	mais		pouce	
141	37	mais		pour	
72	24	mais		pourquoi	
1	1	mais		pourrait	
1	1	mais		poursuivez	
1	1	mais		poursuivons	
8	6	mais		pourtant	
1	1	mais		poussant	
1	1	mais		pousse	
3	3	mais		pratiquement	
5	4	mais		pre	
1	1	mais		prenait	
4	2	mais		prenant	
1	1	mais		prenante	
7	6	mais		presque	
1	1	mais		prestigieuse	
1	1	mais		primo	
1	1	mais		prisonnier	
1	1	mais		privée	
3	2	mais		probablement	
2	2	mais		proche	
1	1	mais		proclamait	
1	1	mais		prodigieusement	
2	2	mais		profonde	
1	1	mais		progressivement	
1	1	mais		prolixes	
1	1	mais		promesse	
1	1	mais		prompte	
1	1	mais		promptement	

1	1	mais		prononcé	
1	1	mais		proportionnel	
1	1	mais		propres	
1	1	mais		proprettes	
3	1	mais		proserpine	
1	1	mais		protégé	
1	1	mais		proviennent	
1	1	mais		province	
1	1	mais		provisoire	
2	1	mais		prudence	
1	1	mais		précepte	
1	1	mais		précise	
1	1	mais		préférable	
1	1	mais		présente	
1	1	mais		prêtes	
2	2	mais		puisqu	
7	5	mais		puisque	
1	1	mais		pul	
1	1	mais		pulpeuse	
1	1	mais		pur	
1	1	mais		putain	
2	2	mais		pute	
1	1	mais		pénétrons	
2	2	mais		péremptoire	
195	36	mais		qu	
59	29	mais		quand	
1	1	mais		quant	
1	1	mais		quasiment	
139	34	mais		que	
19	12	mais		quel	
14	13	mais		quelle	
3	3	mais		quelles	
1	1	mais		quelqu	
25	12	mais		quelque	
11	8	mais		quelques	
1	1	mais		quels	
208	37	mais		qui	
1	1	mais		quiconque	
17	13	mais		quoi	
1	1	mais		quoiqu	
1	1	mais		quoique	
1	1	mais		radicale	
1	1	mais		radicalement	

1	1	mais		radieux	
1	1	mais		rafael	
1	1	mais		rageuse	
1	1	mais		ramaillet	
3	1	mais		ramon	
1	1	mais		rapide	
1	1	mais		rappeler	
5	5	mais		rarement	
1	1	mais		rassurant	
1	1	mais		ravi	
1	1	mais		ravissant	
2	2	mais		rayonnante	
6	6	mais		re	
1	1	mais		recherchée	
1	1	mais		reconnaissable	
1	1	mais		redresse	
1	1	mais		refusai	
1	1	mais		refusant	
1	1	mais		refuse	
1	1	mais		regardez	
1	1	mais		rejetée	
1	1	mais		relie	
1	1	mais		remonter	
1	1	mais		remplace	
1	1	mais		remplis	
1	1	mais		remue	
1	1	mais		rendaient	
1	1	mais		renonce	
1	1	mais		renversée	
1	1	mais		renvoyant	
1	1	mais		reprenons	
1	1	mais		requins	
1	1	mais		respectueux	
1	1	mais		respire	
1	1	mais		ressenti	
1	1	mais		restait	
7	6	mais		reste	
2	2	mais		restons	
1	1	mais		restructure	
1	1	mais		retentissant	
1	1	mais		retenu	
1	1	mais		retient	
1	1	mais		retournons	

1	1	mais		retrouvais	
1	1	mais		retrouvé	
1	1	mais		revenez	
8	7	mais		revenons	
1	1	mais		revinrent	
39	24	mais		rien	
1	1	mais		riez	
1	1	mais		rigoureux	
1	1	mais		robert	
1	1	mais		roberto	
1	1	mais		robles	
2	2	mais		rodolfo	
1	1	mais		rome	
1	1	mais		rosa	
5	2	mais		rose	
1	1	mais		rosenfeld	
1	1	mais		rosette	
2	1	mais		rosita	
1	1	mais		rouges	
1	1	mais		rudes	
1	1	mais		rudolf	
2	2	mais		rue	
2	2	mais		ruse	
1	1	mais		russe	
1	1	mais		réduite	
1	1	mais		réel	
1	1	mais		réelle	
1	1	mais		réels	
1	1	mais		régulièrement	
1	1	mais		rétrospectivement	
1	1	mais		réussis	
1	1	mais		réussit	
33	20	mais		s	
51	29	mais		sa	
3	3	mais		sachant	
2	2	mais		sache	
1	1	mais		sacre	
2	2	mais		sain	
3	3	mais		sais	
2	2	mais		sait	
1	1	mais		sales	
1	1	mais		salir	
2	1	mais		sammy	

119	30	mais		sans	
1	1	mais		sar	
2	2	mais		sartre	
1	1	mais		sauf	
1	1	mais		saura	
1	1	mais		savez	
1	1	mais		savoure	
1	1	mais		savoureuse	
1	1	mais		schlass	
25	16	mais		se	
1	1	mais		sebastián	
1	1	mais		segundo	
3	3	mais		selon	
1	1	mais		semblablement	
3	3	mais		semblait	
1	1	mais		sentir	
1	1	mais		sera	
3	2	mais		sereine	
1	1	mais		serrait	
1	1	mais		serrée	
32	20	mais		ses	
4	4	mais		seul	
4	3	mais		seule	
17	13	mais		seulement	
1	1	mais		seuls	
157	32	mais		si	
1	1	mais		signes	
1	1	mais		significative	
1	1	mais		sigrid	
1	1	mais		silencieuse	
1	1	mais		silencieux	
1	1	mais		simple	
12	9	mais		simplement	
1	1	mais		sincèrement	
1	1	mais		sinon	
2	2	mais		situe	
1	1	mais		sitôt	
2	2	mais		six	
1	1	mais		soigné	
1	1	mais		sois	
2	1	mais		soledad	
1	1	mais		solide	
1	1	mais		solides	

1	1	mais		solitaires	
2	2	mais		somme	
1	1	mais		sommés	
1	1	mais		somptueux	
74	34	mais		son	
2	1	mais		sonia	
1	1	mais		sons	
1	1	mais		sont	
1	1	mais		sou	
16	9	mais		soudain	
1	1	mais		souple	
1	1	mais		souriait	
1	1	mais		souriante	
1	1	mais		sourire	
9	8	mais		sous	
7	5	mais		souvent	
2	2	mais		soyons	
2	1	mais		spacieuse	
1	1	mais		spacieux	
1	1	mais		spatiales	
1	1	mais		staline	
1	1	mais		stigienne	
1	1	mais		stilleben	
1	1	mais		stupide	
1	1	mais		stérile	
3	2	mais		su	
2	1	mais		subitement	
1	1	mais		successifs	
1	1	mais		sue	
2	1	mais		suffisamment	
1	1	mais		suffit	
1	1	mais		suffocantes	
1	1	mais		sugge	
1	1	mais		suggérer	
1	1	mais		superbe	
26	17	mais		sur	
48	21	mais		surtout	
1	1	mais		surveillance	
1	1	mais		survivre	
1	1	mais		sébastien	
1	1	mais		séparés	
1	1	mais		sérieusement	
1	1	mais		sérieux	

3	3	mais		sûrement	
6	5	mais		t	
4	2	mais		ta	
1	1	mais		tais	
1	1	mais		taisez	
4	4	mais		tandis	
7	6	mais		tant	
3	3	mais		te	
1	1	mais		tecla	
1	1	mais		tel	
1	1	mais		telle	
8	7	mais		tellement	
1	1	mais		ten	
1	1	mais		tenace	
1	1	mais		tendre	
1	1	mais		tenez	
2	2	mais		tes	
1	1	mais		tie	
1	1	mais		tiennent	
1	1	mais		timide	
11	5	mais		toi	
1	1	mais		tolérables	
1	1	mais		tomba	
5	4	mais		ton	
1	1	mais		tonio	
1	1	mais		totale	
1	1	mais		totalement	
1	1	mais		touchantes	
1	1	mais		touchée	
32	18	mais		toujours	
21	16	mais		tous	
114	31	mais		tout	
9	9	mais		toute	
8	6	mais		toutes	
1	1	mais		transforme	
1	1	mais		traverser	
6	5	mais		tre	
1	1	mais		tremblant	
1	1	mais		tremblante	
2	2	mais		trente	
2	2	mais		triste	
3	3	mais		trois	
10	9	mais		trop	

1	1	mais		trouble	
1	1	mais		trouve	
11	7	mais		très	
101	23	mais		tu	
1	1	mais		tuer	
1	1	mais		téléphoner	
1	1	mais		témoignait	
1	1	mais		témoins	
1	1	mais		ténue	
90	31	mais		un	
109	30	mais		une	
2	2	mais		uniquement	
1	1	mais		utopique	
5	4	mais		va	
1	1	mais		vachement	
2	1	mais		vainement	
1	1	mais		valérie	
1	1	mais		vaniteux	
1	1	mais		vanter	
1	1	mais		variée	
4	4	mais		vas	
1	1	mais		vaste	
1	1	mais		vazquez	
1	1	mais		venait	
1	1	mais		venez	
3	3	mais		venons	
1	1	mais		ventre	
1	1	mais		verdet	
4	3	mais		vers	
1	1	mais		vertigineuses	
1	1	mais		veut	
16	1	mais		vicente	
2	2	mais		vide	
1	1	mais		viennois	
2	2	mais		viens	
2	2	mais		vingt	
1	1	mais		violent	
1	1	mais		violente	
1	1	mais		visant	
13	7	mais		visiblement	
3	3	mais		vite	
1	1	mais		vivable	

1	1	mais		vivait	
3	3	mais		vivant	
6	4	mais		voici	
11	7	mais		voilà	
5	5	mais		votre	
1	1	mais		voulant	
53	23	mais		vous	
1	1	mais		voyaient	
1	1	mais		voyant	
1	1	mais		voyeur	
7	3	mais		voyons	
1	1	mais		vraie	
8	5	mais		vraiment	
1	1	mais		vu	
1	1	mais		vérifiable	
2	1	mais		walter	
1	1	mais		wilhelm	
9	6	mais		y	
1	1	mais		yankee	
4	1	mais		yannick	
1	1	mais		zak	
137	23	mais		à	
50	15	mais		ça	
1	1	mais		écaillé	
1	1	mais		échanger	
1	1	mais		éclaboussés	
1	1	mais		éclatais	
1	1	mais		éclatant	
1	1	mais		écoutais	
1	1	mais		écrire	
12	7	mais		également	
1	1	mais		énigmatique	
1	1	mais		épargné	
1	1	mais		étais	
5	3	mais		était	
1	1	mais		étant	
1	1	mais		étouffée	
1	1	mais		étrangement	
1	1	mais		étroite	
2	2	mais		évident	
1	1	mais		évitant	
1	1	mais		ô	

ANNEXES DU CHAPITRE 8

Annexe 8.1: Tableaux des contenus de la méthode *Tendances* (CLE International)

- A1

Tableau des contenus		
Unités	Objectifs actionnels	Grammaire et conjugaisons
0 Commencer en français	<ul style="list-style-type: none"> • adopter le français comme langue de la classe • comprendre la méthode 	
1 Arriver dans un pays francophone	<ul style="list-style-type: none"> • s'orienter au accueil touristique • se présenter sur un forum • compléter une fiche de renseignements • s'inscrire sur un réseau social ou dans un club • Projet : Créer le groupe Facebook de la classe 	<ul style="list-style-type: none"> • les articles définis et indéfinis • les articles contractés (au, de la, de l', des) • la négation • les marqueurs du féminin et du masculin, du singulier et du pluriel • les formes Je - tu / vous - il - elle des verbes être - voir • les verbes être - connaître - comprendre - écrire
2 Découvrir une ville	<ul style="list-style-type: none"> • s'orienter et trouver une adresse dans une ville • s'informer grâce à un guide ou un site dédié à une ville • Projet : Présenter une ville 	<ul style="list-style-type: none"> • les prépositions de lieu • les articles contractés (au, à la, à l', aux) • la question avec est-ce que • répondre : oui - si - non • l'yo • les formes nous - ils - elles des verbes • les verbes aller - venir - voir - dire
3 Vivre dans une famille	<ul style="list-style-type: none"> • rencontrer les membres d'une famille • s'adapter à de nouvelles habitudes et à un rythme de vie • organiser son temps • Projet : Présenter une famille 	<ul style="list-style-type: none"> • les adjectifs possessifs (un seul possessif) • la conjugaison proximale • le pronom on • les verbes avoir - faire - être - prendre
4 Participer à une sortie	<ul style="list-style-type: none"> • faire un projet de sortie • accepter et répondre à une invitation • préparer un programme • Projet : Faire un programme de sortie 	<ul style="list-style-type: none"> • le futur proche • l'infinitif • les articles partitifs du - de la • l'expression de la quantité (un peu de - beaucoup de - etc.) • les verbes savoir - vouloir - pouvoir - devoir

Thèmes et actes de communication	Phonétique	Oralisation
<ul style="list-style-type: none"> dire son nom les éléments du Dne de français les consignes les nombres de 1 à 10 les actes essentiels de politesse (bonjour / au revoir - excusez-moi - s'il vous plaît - merci) 	<ul style="list-style-type: none"> Vie (l'ensemble de la prononciation du français) l'accent et le rythme les voyelles orales et nasales les consonnes 	<ul style="list-style-type: none"> tu ou vous
<ul style="list-style-type: none"> donner des renseignements sur soi (nom, prénom, nationalité, activité, adresse) identifier des personnes et des choses (qui est-ce ? - qu'est-ce que c'est ? - quel ?) exprimer ses goûts 	<ul style="list-style-type: none"> la question par intonation les marques orales du féminin et du masculin, du singulier et du pluriel la prononciation de la phrase négative le son [y] 	<ul style="list-style-type: none"> une maison d'hôte les réseaux sociaux les étrangers à Paris quelques lieux et personnalités célèbres
<ul style="list-style-type: none"> dramatic, deuxième, etc. les lieux de la ville étudier et commenter les nombres de 11 à 1 000 donner une date, un âge 	<ul style="list-style-type: none"> le son [v] l'enchaînement l'interrogatif de la question 	<ul style="list-style-type: none"> le calendrier des manifestations de l'année à Lyon la ville de Québec la vie à Bruxelles fêtes et célébrations en France les villes en France
<ul style="list-style-type: none"> la famille comprendre et dire l'heure exprimer ses goûts et ses préférences exprimer l'importance (un peu, beaucoup, pas du tout) présenter un emploi du temps exprimer la possession demandeur quelque chose 	<ul style="list-style-type: none"> les voyelles nasales [ɔ] et [ɔ̃] les sons [a] et [ɑ] 	<ul style="list-style-type: none"> les touristes en France le nom de famille la série télévisée <i>Fait pas et fait pas ça</i> le dimanche en France
<ul style="list-style-type: none"> les sorties le quotidien exprimer son accord et son désaccord rapporter les paroles de quelqu'un exprimer un problème 	<ul style="list-style-type: none"> les sons [v] et [f] les sons [œ] et [ø] les sons [ʒ] et [ʒ̃] les sons [x] et [g] le rythme de la phrase négative 	<ul style="list-style-type: none"> les loisirs et les sorties en France les sorties des jeunes déjeuner en France

Tableau des contenus

Unités	Objectifs actuels	Grammaire et conjugaison
5 Voyager	<ul style="list-style-type: none"> organiser et faire un voyage résoudre des problèmes lors d'un voyage visiter une région Projet : Écrire une carte postale ou un courriel de voyage 	<ul style="list-style-type: none"> le passé composé les adjectifs possessifs (plusieurs possessifs) l'apprentissage (être à + pronom) l'explication (pourquoi - parce que / pour) les verbes partir - donner - descendre - recevoir
6 Faire des achats	<ul style="list-style-type: none"> choisir un vêtement, un cadeau, etc. acheter chez un commerçant du rue internet offrir ou recevoir un cadeau Projet : Offrir un cadeau 	<ul style="list-style-type: none"> les adjectifs démonstratifs les constructions comparatives et superlatives l'interrogation par inversion du pronom sujet les verbes acheter - payer - vendre les verbes en -er
7 Se faire des relations	<ul style="list-style-type: none"> faire la connaissance de quelqu'un : inviter et poursuivre la conversation en parlant de son travail, de ses relations, de ses intérêts échanger des messages amicaux Projet : Présenter une personnalité 	<ul style="list-style-type: none"> les pronoms objets directs et indirects l'expression de la durée (depuis, pendant) les verbes croire - vivre - jouer
8 Organiser ses loisirs	<ul style="list-style-type: none"> aller au cinéma et au concert organiser la télévision faire du sport Projet : Créer votre programme idéal 	<ul style="list-style-type: none"> l'imparfait le pronom relatif qui le pronom en l'expression de la fréquence les verbes se rappeler - attendre - perdre - marcher
9 Se loger	<ul style="list-style-type: none"> choisir un environnement et un logement promouvoir son cadre de vie résoudre un problème propre au logement Projet : Imaginer votre logement idéal 	<ul style="list-style-type: none"> le pronom y conjonction à l'impératif avec un pronom l'expression de la continuité (toujours, encore / ni, plus) faire une supposition (si + verbe au présent) les verbes mettre - perdre - suivre

Thèmes et actes de communication	Phonétique	Civilisation
<ul style="list-style-type: none"> publicités et programmes de voyage les moyens de transports, les documents de voyages, les annonces la météo décrire un déplacement formules d'invites et formules finales dans les lettres et les messages 	<ul style="list-style-type: none"> le groupe verbal au passé composé les sons [j] et [ʒ] 	<ul style="list-style-type: none"> le transport en train en France (la SNCF) la France touristique : le Normand, le Jura, le Camargue, l'île de la Réunion
<ul style="list-style-type: none"> les vêtements les salons les moyens de paiement les coutures l'expression de la nécessité 	<ul style="list-style-type: none"> l'attachement dans les phrases interrogatives les sons [ʒ] et [x] 	<ul style="list-style-type: none"> acheter en France faire un cadeau en France occasions et comportements
<ul style="list-style-type: none"> le travail et les professions présenter une personne (biographie - personnalité - activités) formules d'invites pour "féliciter, remercier, excuser, inviter, formuler un souhait" comprendre un message téléphonique 	<ul style="list-style-type: none"> prononciation des groupes verbaux avec pronoms les marques orales du féminin 	<ul style="list-style-type: none"> les sujets courants de conversation les Français à l'étranger les vœux du jour de l'An quelques personnalités scientifiques récemment récompensées : Artur Avila, Esther Duflo, Elliott Sirey
<ul style="list-style-type: none"> les spectacles les sports la télévision raconter un événement donner une opinion 	<ul style="list-style-type: none"> distinguer l'imparfait et le passé composé le groupe verbal avec "en" voyelles orales et voyelles nasales en finale 	<ul style="list-style-type: none"> quelques films à succès : "Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ?" et "Samba" les régions en France la chanson "Strobow" la chanson francophone les sports les plus pratiqués en France
<ul style="list-style-type: none"> le logement : le quartier, l'habitation les meubles et les objets de la maison prendre rendez-vous décrire un événement donner des instructions l'expression de la nécessité ("il faut" - "avoir besoin de") 	<ul style="list-style-type: none"> le son [ʔ] le son [ʒ] prononciation des groupes verbaux à l'impératif avec pronoms 	<ul style="list-style-type: none"> les Français et le logement le rôle du décor à l'étranger

Tableau des contenus

Unités	Objectifs actionnels	Grammaire
0 Perfectionner son apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> devenir autonome développer des stratégies de compréhension à l'écrit comme à l'oral éviter le stress à l'oral observer des principes d'écriture 	<ul style="list-style-type: none"> l'acquisition d'automatismes les pronoms et substituts lexicaux
1 S'informer avec les médias	<ul style="list-style-type: none"> comprendre des informations générales dans la presse commenter ces informations poster des commentaires sur un site d'informations 	<ul style="list-style-type: none"> le conditionnel présent l'expression du doute et de la certitude
2 Soigner son image	<ul style="list-style-type: none"> choisir son « look » être en forme physique s'affirmer dans un groupe répondre à une interview 	<ul style="list-style-type: none"> le futur antérieur et la situation dans le futur la forme « on + participe présent » l'interrogation
3 Faire un voyage	<ul style="list-style-type: none"> préparer un voyage se déplacer en voiture gérer un problème lors d'un voyage raconter les moments marquants d'un voyage poster un avis sur un site de tourisme 	<ul style="list-style-type: none"> le subjonctif passé le plus-que-parfait de l'indicatif
4 Entretenir des relations amicales	<ul style="list-style-type: none"> évoquer des souvenirs d'amitié faire face à un problème relationnel s'adapter aux autres rédigé une lettre amicale 	<ul style="list-style-type: none"> les temps du récit au passé (révision) les indicateurs de temps le conditionnel passé le discours rapporté au passé



Thèmes et actes de communication	Prononciation et automatismes	Civilisation
<ul style="list-style-type: none"> l'apprentissage d'une langue étrangère les niveaux de langue 	<ul style="list-style-type: none"> découper la chaîne sonore surveiller l'intonation surveiller les marques importantes distinguer les sons proches 	<ul style="list-style-type: none"> les Français et l'apprentissage des langues étrangères le théâtre de l'absurde (Jean Tardieu et Eugène Ionesco) revue de presse
<ul style="list-style-type: none"> les faits divers la politique l'économie donner un avis imaginer les conséquences d'un fait 	<ul style="list-style-type: none"> le [a] dans la prononciation du conditionnel les sons [p] - [b] - [pr] - [br] la conjugaison du conditionnel et du subjonctif 	<ul style="list-style-type: none"> l'avenir de la presse et la confiance dans les médias l'usage du téléphone portable les aides de l'État et le financement des projets le quinquennat de François Hollande
<ul style="list-style-type: none"> les vêtements les sports et la santé formuler des projets personnels donner des conseils exprimer la peur - encourager 	<ul style="list-style-type: none"> les sons [y] - [u] - [i] la conjugaison du futur antérieur les constructions avec le pronom « en » 	<ul style="list-style-type: none"> les modes et les apparences les objets connectés les nouveaux modes de communication (réseaux sociaux, selfies) la mode du « coaching »
<ul style="list-style-type: none"> les voyages les moyens de transport la conduite automobile faire un constat d'accident conseiller la prudence, mettre en garde 	<ul style="list-style-type: none"> les sons [v] - [ʃ] - [b] les constructions au présent avec pronom antéposé 	<ul style="list-style-type: none"> la circulation et les façons de conduire les transports de demain en ville
<ul style="list-style-type: none"> caractères et comportements faire des suppositions se disputer et se réconcilier réagir à des propos désagréables 	<ul style="list-style-type: none"> le son [ɑ] la construction du discours rapporté au passé 	<ul style="list-style-type: none"> les relations amicales au théâtre et au cinéma (<i>Le Messager</i> de Florian Zeller et <i>Entre amis</i> d'Olivier Baroux) l'accueil d'un étranger dans les pays francophones

Tableau des contenus

Unités	Objectifs actionnels	Grammaire
5 Défendre une cause	<ul style="list-style-type: none"> expliquer les causes et les conséquences d'un problème d'environnement ou de société adhérer à une association écrire pour défendre une cause 	<ul style="list-style-type: none"> l'expression de la cause l'expression du but l'expression de la conséquence
6 S'intégrer dans un milieu professionnel	<ul style="list-style-type: none"> découvrir une entreprise et s'y adapter communiquer au travail se former et se reconverter présenter son lieu de travail ou son lieu d'études 	<ul style="list-style-type: none"> les pronoms relatifs composés (<i>auquel, auquel</i>) le pronom relatif <i>dont</i> ce + pronom relatif
7 Profiter de ses loisirs	<ul style="list-style-type: none"> lire et parler de ses lectures jouer avoir une activité créative présenter des lieux de loisirs originaux 	<ul style="list-style-type: none"> l'expression de l'antériorité, de la postériorité et de la simultanéité les formes passives la forme « (se) faire + infinitif »
8 Consommer	<ul style="list-style-type: none"> apprécier un produit ou un service se débrouiller avec l'argent gérer son budget débattre sur un sujet d'économie 	<ul style="list-style-type: none"> l'expression de l'appréciation (<i>si... que, tant... que, etc.</i>) l'expression de la condition et de la restriction
9 Participer à la vie citoyenne	<ul style="list-style-type: none"> s'intégrer dans une ville juger une réalisation locale participer à des consultations et à la vie politique locale 	<ul style="list-style-type: none"> l'expression de l'opposition l'expression de la quantité (adjectifs et pronoms indéfinis) les propositions participes

Thèmes et actes de communication	Prononciation et automatismes	Civilisation
<ul style="list-style-type: none"> • l'écologie • les innovations technologiques • l'art contemporain • donner un avis • organiser des arguments 	<ul style="list-style-type: none"> • les sons [s] et [z] • les constructions avec pronoms compléments directs et indirects 	<ul style="list-style-type: none"> • le secteur associatif • sujets de débat en France : la réintroduction des loups, la construction d'éoliennes, les comédies, l'art contemporain, l'accueil des immigrés clandestins
<ul style="list-style-type: none"> • l'entreprise et ses services • les professions • présenter un parcours professionnel écrit à sa hiérarchie pour demander, s'excuser, transmettre un document, faire part d'un problème 	<ul style="list-style-type: none"> • les sons [t] et [d] • le son [ʒ] • les constructions « ce + pronom relatif » 	<ul style="list-style-type: none"> • les relations avec la hiérarchie et avec les collègues en France : le film <i>La Col du marché</i> de Stéphane Brizé • travailler à Montréal • les conditions de travail des salariés en France • l'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> • l'histoire • les jeux • choisir un livre • raconter une fiction • présenter une activité créative • comprendre une règle de jeu • présenter un moment de l'histoire 	<ul style="list-style-type: none"> • les sons [k] et [g] • les sons [y] et [i] 	<ul style="list-style-type: none"> • les prix littéraires • quelques romans à succès (Gaël Faye, Amélie Nothomb, Fred Vargas) • quelques personnalités célèbres de l'histoire • le développement des jeux en ligne • un styliste : Mosi Traoré
<ul style="list-style-type: none"> • évaluer un produit • se laisser guider par un répondeur • payer et faire des opérations bancaires • négocier • demander une aide financière 	<ul style="list-style-type: none"> • l'enchaînement dans les constructions comparatives 	<ul style="list-style-type: none"> • les nouveaux modes de consommation (ressourceries, achat direct au producteur...) • l'économie collaborative • deux sujets qui font débat : l'eau gratuite et le revenu de base universel • les banques et l'épargne
<ul style="list-style-type: none"> • l'immigration • la vie politique • raconter son intégration • commenter les résultats d'un sondage • construire une argumentation pour défendre, s'opposer, suggérer 	<ul style="list-style-type: none"> • le son [v] • la construction avec <i>bien que</i> • les sons [s] - [ʃ] - [x] - [ʒ] 	<ul style="list-style-type: none"> • la parité homme-femme • deux musées récents : le Mucem de Marseille et le Centre Pompidou-Metz • les pouvoirs politiques et administratifs • le vote des étrangers

Tableau des contenus

Unités	Objectifs actionnels	Grammaire
<p>0</p> <p>Être autonome</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître son profil d'apprentissage • Enrichir son vocabulaire • Améliorer son niveau de langue <p>• Projet : Refaire le monde</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier ses erreurs de grammaire • Les pronoms personnels avant le verbe • Les pronoms relatifs
<p>1</p> <p>Vivre une aventure</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faire un choix de vie • Prendre des risques • Gérer ses succès et ses échecs • Vivre pour sa passion <p>• Projet : Refaire le monde</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'expression de la volonté, du souhait et du regret • L'expression de la cause • L'expression de la durée • Les constructions négatives
<p>2</p> <p>Vivre en famille</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vivre une relation amoureuse • Élever ses enfants • Célébrer les étapes de la vie <p>• Projet : Débattre sur l'éducation des enfants</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'expression de la concession, de la condition et de la restriction • L'expression de l'obligation et de la nécessité • Le pronom complément direct antéposé
<p>3</p> <p>S'intéresser aux loisirs culturels</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lire un récit littéraire • Raconter une fiction • Aller voir une exposition • Écouter ou faire de la musique <p>• Projet : Écrire un texte original pour un événement</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Le passé simple et le passé antérieur • La concordance des temps dans le récit • L'expression de l'antériorité, de la postériorité et de la simultanéité • Le pronom complément indirect antéposé
<p>4</p> <p>Rechercher des informations</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Faire une interview • Juger de la valeur d'une information • Prendre des notes et synthétiser des informations • Trouver des sources d'information • Donner son avis sur un problème d'écologie <p>• Projet : Faire une recherche documentaire pour défendre une cause</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'interrogation • L'hypothèse et la déduction • L'expression du doute et de la certitude



Thèmes et actes de communication	Civilisation
<ul style="list-style-type: none"> • L'apprentissage • Le dictionnaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Des écrivains apprenant une langue étrangère (Chico Buarque, Cavianna, Nancy Huston) • L'artiste Ben
<ul style="list-style-type: none"> • Raconter une aventure • Exprimer la peur, encourager • Raconter un succès ou un échec • Féliciter ou consoler • Parler de ses passions 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelques aventuriers ou passionnés : Sylvain Tesson, Stéphanie Bodet, Thierry Marx, les bâtisseurs du château de Guédelon • Le retour des utopies : l'écoville d'Ithaca, la démocratie directe en Suisse • Les Français face au risque
<ul style="list-style-type: none"> • Le couple • L'enfance et l'adolescence • Les étapes de la vie • Gérer les problèmes causés par son enfant • Donner des conseils à un couple en difficulté 	<ul style="list-style-type: none"> • La rencontre amoureuse au cinéma • Théâtre : Le dieu du carnage de Yasmina Reza • Les rites de passage en France et dans le monde • L'évolution de la famille en France • Le couple et l'argent : film L'économie du couple • L'éducation autoritaire ou libertaire
<ul style="list-style-type: none"> • Donner son avis sur un récit littéraire • Raconter un épisode d'une série ou d'un film • S'informer sur une manifestation artistique • Commenter une œuvre d'art • Présenter une chanson 	<ul style="list-style-type: none"> • Une nouvelle de Marie Desplechin • Quelques séries télévisées policières françaises • La nuit des musées • L'exposition Matisse-Picasso • Quelques chanteurs francophones actuels : Gatha, Vincent Delerm, Soprano, Rose
<ul style="list-style-type: none"> • La vérité, l'onneur et le mensonge • La connaissance et l'ignorance • Donner son avis à propos d'une rumeur 	<ul style="list-style-type: none"> • L'énigme du masque de fer • Le transhumanisme • La Bibliothèque nationale de France • Les risques de l'internet • L'énergie nucléaire en France

Tableau des contenus

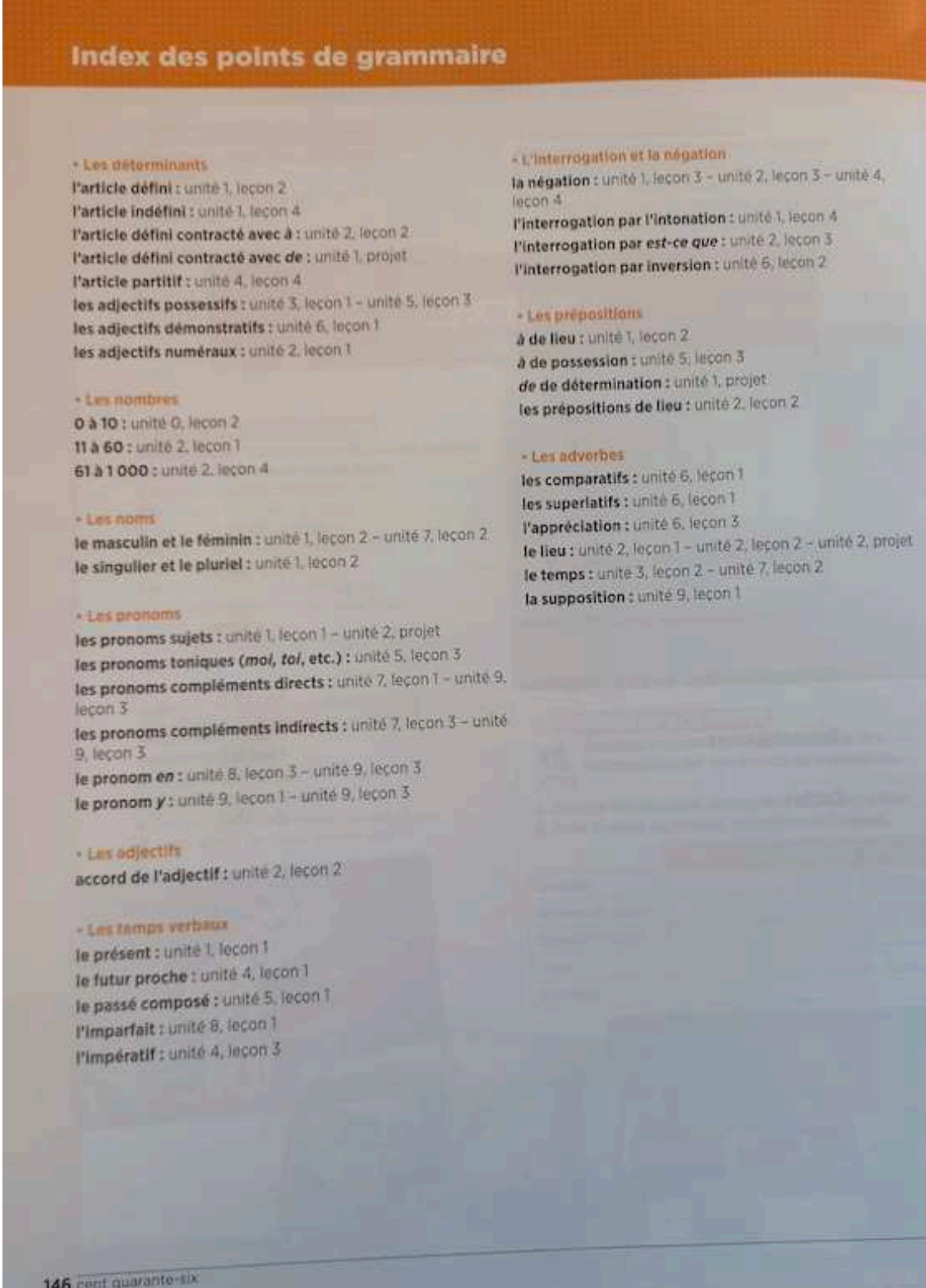
Unités	Objectifs actionnels	Grammaire
5 Améliorer le quotidien	<ul style="list-style-type: none"> Présenter une innovation S'approprier un nouvel objet Surveiller sa santé Transformer son habitat <p>• Projet : Participer à un forum de consommateurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les pronoms relatifs La négation La forme « (se) faire + infinitif » Les constructions passives
6 Défendre des valeurs	<ul style="list-style-type: none"> Faire un constat sur la société Réfléchir à une nouvelle économie Mener une action sociale Mêler <p>• Projet : Défendre ou critiquer un projet</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les constructions avec deux pronoms avant le verbe La cohérence du récit La succession des arguments L'expression de la conséquence
7 Se former	<ul style="list-style-type: none"> Faire le point sur ses compétences Améliorer ses performances Présenter un lieu de formation <p>• Projet : Faire des propositions pour améliorer l'enseignement</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les formes comparatives L'expression du but, de la fonction et du moyen
8 S'intégrer dans une région	<ul style="list-style-type: none"> Décrire des lieux et leur histoire Découvrir la gastronomie Débatre de la régionalisation Faire un compte rendu de débat Présenter les caractéristiques d'une région <p>• Projet : Défendre un lieu ou un objet du patrimoine</p>	<ul style="list-style-type: none"> Les propositions participe passé et participe présent Le discours rapporté
9 Exercer une profession	<ul style="list-style-type: none"> Gérer les relations avec les autres Organiser son temps Débatre des problèmes de l'emploi et de l'entreprise <p>• Projet : Faire une demande d'emploi</p>	<ul style="list-style-type: none"> L'expression des sentiments et des émotions Le déroulement de l'action



Thèmes et actes de communication	Civilisation
<ul style="list-style-type: none">• Les innovations• La santé• L'habitat• Exprimer la surprise ou l'indifférence• Exprimer sa satisfaction	<ul style="list-style-type: none">• Le concours Lépine et les innovations• L'humour du quotidien• La protection des consommateurs• Le « made in France »• Santé et nouveaux comportements
<ul style="list-style-type: none">• Les valeurs• L'action sociale ou humanitaire• L'immigration• L'économie• Argumenter la défense ou la critique d'un projet	<ul style="list-style-type: none">• La parité homme femme• Les communautés en France• Les politiques migratoires dans les pays francophones• L'économie collaborative• Sujets de débat (droit de vote à 16 ans, légalisation du cannabis, etc.)
<ul style="list-style-type: none">• L'éducation• L'apprentissage• Présenter ses compétences intellectuelles et professionnelles• Évaluer une méthode éducative• Faire et présenter une carte mentale	<ul style="list-style-type: none">• Un lieu de formation : école Louis Lumière• Le programme Erasmus• Les écoles alternatives• Le système éducatif en France• Évaluation et rythmes scolaires
<ul style="list-style-type: none">• L'histoire et les légendes• Comprendre un guide touristique• Choisir un restaurant• Raconter un épisode d'histoire ou une légende• Faire un état des lieux	<ul style="list-style-type: none">• Le château de Villers-Cotterêts et son histoire• La légende de Guillaume Tell• Quelques restaurants de La Rochelle• L'organisation administrative et politique de la France• La Bretagne• Éléments du patrimoine à sauvegarder dans les pays francophones
<ul style="list-style-type: none">• Les sentiments et les émotions• L'emploi• Présenter un emploi du temps et un déroulement d'activité• Gérer un problème d'horaire ou d'échéance• Remplir un CV européen, faire une lettre de motivation, préparer un entretien d'embauche	<ul style="list-style-type: none">• L'organisation du travail en France (temps de travail, rémunération)• Le chômage (comparaisons européennes et ses solutions)• L'entreprise Forem• Le CV européen

Annexe 8.2 : Index des points de grammaires de la méthode *Tendances* (CLE International)

A1



Index des points de grammaire

- **Les déterminants**
 - l'article défini : unité 1, leçon 2
 - l'article indéfini : unité 1, leçon 4
 - l'article défini contracté avec **à** : unité 2, leçon 2
 - l'article défini contracté avec **de** : unité 1, projet
 - l'article partitif : unité 4, leçon 4
 - les adjectifs possessifs : unité 3, leçon 1 - unité 5, leçon 3
 - les adjectifs démonstratifs : unité 6, leçon 1
 - les adjectifs numériques : unité 2, leçon 1
- **Les nombres**
 - 0 à 10 : unité 0, leçon 2
 - 11 à 60 : unité 2, leçon 1
 - 61 à 1 000 : unité 2, leçon 4
- **Les noms**
 - le masculin et le féminin : unité 1, leçon 2 - unité 7, leçon 2
 - le singulier et le pluriel : unité 1, leçon 2
- **Les pronoms**
 - les pronoms sujets : unité 1, leçon 1 - unité 2, projet
 - les pronoms toniques (*moi, toi, etc.*) : unité 5, leçon 3
 - les pronoms compléments directs : unité 7, leçon 1 - unité 9, leçon 3
 - les pronoms compléments indirects : unité 7, leçon 3 - unité 9, leçon 3
 - le pronom **en** : unité 8, leçon 3 - unité 9, leçon 3
 - le pronom **y** : unité 9, leçon 1 - unité 9, leçon 3
- **Les adjectifs**
 - accord de l'adjectif : unité 2, leçon 2
- **Les temps verbaux**
 - le présent : unité 1, leçon 1
 - le futur proche : unité 4, leçon 1
 - le passé composé : unité 5, leçon 1
 - l'imparfait : unité 8, leçon 1
 - l'impératif : unité 4, leçon 3
- **L'interrogation et la négation**
 - la négation : unité 1, leçon 3 - unité 2, leçon 3 - unité 4, leçon 4
 - l'interrogation par l'intonation : unité 1, leçon 4
 - l'interrogation par **est-ce que** : unité 2, leçon 3
 - l'interrogation par inversion : unité 6, leçon 2
- **Les prépositions**
 - à** de lieu : unité 1, leçon 2
 - à** de possession : unité 5, leçon 3
 - de** de détermination : unité 1, projet
 - les prépositions de lieu : unité 2, leçon 2
- **Les adverbes**
 - les comparatifs : unité 6, leçon 1
 - les superlatifs : unité 6, leçon 1
 - l'appréciation : unité 6, leçon 3
 - le lieu : unité 2, leçon 1 - unité 2, leçon 2 - unité 2, projet
 - le temps : unité 3, leçon 2 - unité 7, leçon 2
 - la supposition : unité 9, leçon 1

146 cent quarante-six

Index des points de grammaire

• Les déterminants

les articles définis, indéfinis, partitifs : p. 149
les adjectifs démonstratifs : p. 149
les adjectifs possessifs : p. 150
les adjectifs indéfinis : p. 144

• Les pronoms

les pronoms personnels : p. 150
les pronoms démonstratifs : p. 149
les pronoms possessifs : p. 150
les pronoms indéfinis : p. 144

• La caractérisation

l'adjectif qualificatif : p. 151
l'adverbe : p. 47, p. 151
le participe présent : p. 47
les propositions relatives : p. 102
la proposition participe passé : p. 145
la proposition participe présent : p. 145

• Les temps verbaux

le présent de l'indicatif : p. 154
le passé composé : p. 74, p. 154
l'imparfait : p. 74, p. 154
le plus-que-parfait : p. 60, p. 74, p. 154
le futur : p. 46, p. 154
le futur antérieur : p. 46, p. 154
le conditionnel présent : p. 32, p. 154
le conditionnel passé : p. 74, p. 154
le subjonctif passé : p. 60, p. 154
l'impératif : p. 154

• L'expression du temps

l'antériorité : p. 60, p. 116
la postériorité : p. 116
la simultanéité : p. 116
le moment : p. 46, 74
la durée : p. 46, 152
le déroulement : p. 152
la fréquence : p. 152

• Le raisonnement et les relations logiques

le but : p. 89
la cause : p. 88
la comparaison : p. 130, p. 151
la concession : p. 144
la condition : p. 130
la conséquence : p. 88
l'opposition : p. 89, p. 144
la restriction : p. 130

• L'interrogation et la négation

l'interrogation : p. 46, p. 153
la négation : p. 152

• Le discours rapporté : p. 75

• Les constructions passives : p. 116, p. 117

• L'expression des opinions et des sentiments

l'appréciation : p. 130, p. 151
la confiance et la méfiance : p. 33
le doute ou la certitude : p. 32
la peur et le courage : p. 47
la possibilité : p. 32
l'opinion : p. 33
les sentiments : p. 75

Index des points de grammaire

- **Les articles**
 - les articles indéfinis : p. 147
 - les articles définis : p. 147
 - les articles partitifs : p. 147
- **Les adjectifs et les pronoms**
 - les pronoms personnels : p. 149
 - les pronoms démonstratifs : p. 147
 - les adjectifs démonstratifs : p. 147
 - les pronoms interrogatifs : p. 148
 - les adjectifs interrogatifs : p. 148
 - les pronoms possessifs : p. 148
 - les adjectifs possessifs : p. 148
 - les pronoms indéfinis : p. 148
 - les adjectifs indéfinis : p. 148
 - les doubles pronoms avant le verbe : p. 100
 - les pronoms relatifs : p. 86
- **La caractérisation**
 - l'adjectif qualificatif : p. 149
 - l'adverbe : p. 150
 - le participe présent et le gérondif : p. 154
 - la proposition participe passé : p. 128
 - la proposition participe présent : p. 128
- **Les temps verbaux**
 - le présent : p. 153
 - le passé simple : p. 58, p. 153
 - le passé antérieur : p. 58, p. 153
 - le passé composé : p. 153
 - l'imparfait : p. 153
 - le plus-que-parfait : p. 153
 - le futur : p. 153
 - le futur antérieur : p. 153
 - le conditionnel présent : p. 153
 - le conditionnel passé : p. 153
 - le subjonctif présent : p. 153
 - le subjonctif passé : p. 153
 - l'impératif : p. 154
- **L'expression du temps**
 - l'antériorité : p. 59
 - la postériorité : p. 59
 - la simultanéité : p. 59
 - le moment : p. 150
 - le déroulement : p. 142
 - la fréquence : p. 150
 - la concordance des temps dans le récit : p. 58
- **Le raisonnement et les relations logiques**
 - le but : p. 114
 - la fonction : p. 114
 - le moyen : p. 114
 - la cause : p. 30
 - la comparaison : p. 114, p. 150
 - la concession : p. 44
 - la condition : p. 44
 - la restriction : p. 44
 - la conséquence : p. 101
 - la succession des arguments : p. 100
 - l'hypothèse et la déduction : p. 72
 - la restriction : p. 100
 - organiser des arguments : p. 100
- **L'interrogation et la négation**
 - l'interrogation : p. 72
 - la négation : p. 86, p. 151
- **Le discours rapporté** : p. 128
- **Les constructions passives** : p. 86
- **Les formes nominales** : p. 73
- **L'expression des opinions et des sentiments**
 - le doute ou la certitude : p. 72
 - la peur et le courage : p. 31
 - les sentiments et les émotions : p. 142
 - la volonté : p. 30
 - la surprise ou l'indifférence : p. 87
 - la satisfaction ou l'insatisfaction : p. 87

146 cent quarante-six

ANNEXES DU CHAPITRE 9

Annexe 9.1 : Programme de la formation « Concevoir un enseignement à distance de Français Langue Étrangère »



17 février 2021

Annexe 1 : Programme de formation

Titre : Concevoir un enseignement à distance de Français Langue Etrangère

**Bloc de compétences : RNCP 34841BC03
(du Master didactique des langues - fiche RNCP 34841)**

Objectifs :

- S'initier à la pédagogie du projet dans le cadre de l'animation de classes de FLE :
- Élaborer une ressource pédagogique
 - Sélectionner les points linguistiques pertinents
 - Identifier les compétences visées
 - Sélectionner des outils TICE pertinents

Publics concernés :

Ce stage de formation s'adresse aux salarié(e)s de la société Orange souhaitant se former au FLE et ayant fait l'objet d'une inscription spécifique suite à l'appel à proposition lancée par la société Orange par l'intermédiaire de Monsieur Charles Duke.

Pré requis :

Pour suivre ce stage, il est nécessaire d' :

- appartenir ou envisager son appartenance à une communauté de pratiques de l'enseignement du FLE
- avoir une expérience pratique de l'enseignement du FLE

Contenu de formation :

- Définir les besoins des apprenants pour une séquence complète
- Déterminer les objectifs pédagogiques pour la séquence complète
- Définir les contenus d'apprentissages de la séquence
- Rechercher des documents authentiques
- Didactisation des documents authentiques
- Mettre en place une approche favorisant l'expression orale
- Optimiser la compréhension
- Optimiser la communication
- Animer une séquence pédagogique
- Utiliser des outils TICE dans son enseignement (3 séances)
- Vérifier les acquis d'apprentissages des apprenants
- Évaluer un enseignement / une séquence pédagogique
- Optimiser l'approche ludique

Description de la formation :

Désignation séance	Date	Modalité pédagogique	Contenus	remarques
Jour 1 regroupement	À fixer	Présentiel	Présentation du parcours, des objectifs, de l'évaluation ; analyse de séquences ; Découverte d'une approche ludique	
Séance 1	À fixer	distanciel	Définir les besoins des apprenants pour une séquence complète Déterminer les objectifs pédagogiques pour la séquence complète	
Séance 2	À fixer	distanciel	Définir les contenus d'apprentissages de la séquence Rechercher des documents authentiques	
Séance 3	À fixer	distanciel	Didactisation des documents authentiques	
Séance 4	À fixer	distanciel	Mettre en place une approche favorisant l'expression orale	
Séance 5	À fixer	distanciel	Optimiser la compréhension	
Séance 6	À fixer	distanciel	Optimiser la communication	

2

Séance 7	À fixer	distanciel	Animer une séquence pédagogique
Séance 8	À fixer	distanciel	Utiliser des outils TICE dans son enseignement (1)
Séance 9	À fixer	distanciel	Utiliser des outils TICE dans son enseignement (2)
Séance 10	À fixer	distanciel	Utiliser des outils TICE dans son enseignement (3)
Séance 11	À fixer	distanciel	Vérifier les acquis d'apprentissages des apprenants
Séance 12	À fixer	distanciel	Évaluer un enseignement / une séquence pédagogique
Jour 2 regroupement final	À fixer	Présentiel	Partage d'expérience pratique Optimiser l'approche ludique

Nombre d'heures :

14 heures en présentiel une journée en début et une journée en fin de formation

24 heures de formation à distance soient 12 séances de 2 heures

Formatrice : Christine Evain

Professeur des Universités université Rennes 2 UFR Langues

Membre du laboratoire LIDILE (Linguistique – Ingénierie – Didactique des Langues ; EA 3874)

CV : <https://perso.univ-rennes2.fr/christine.evain>

Certains collègues du Master de didactiques seront en appui pour des interventions ponctuelles

Date de l'action de formation à définir avec le commanditaire

Date début : à définir avec le commanditaire

Date fin : *idem*

Lieux :

Les journées de regroupement auront lieu soit à l'université Rennes 2, soit dans les locaux d'Orange, dans le cadre du protocole sanitaire du moment. Cette dernière hypothèse nécessitera des frais de déplacement.

Les séances de formation à distance seront réalisées, pour les salarié(e)s, dans les locaux de la société d'Orange ou bien en distanciel, selon les consignes de l'entreprise.

Les modalités d'évaluation :

- Préparation d'une séquence de formation
- Enregistrement d'une séance de formation FLE
- Analyse de la séance

Certification

Sous réserve de l'acquisition des compétences au travers de l'évaluation décrite ci-dessus, une attestation d'acquisition de blocs de compétence sera délivrée par l'université Rennes 2.

Personnes référentes

L'interlocuteur pédagogique sera Madame Christine Évain

Une personne du service de formation continue assurera la gestion administrative du dossier pour l'inscription des stagiaires et le suivi des conventions.

Annexe 9.2 : Fiche pédagogique pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs à partir d'extraits littéraires (1)

- Présentation du contexte :

<p>Titre des interventions</p>	<p>Présentation d'un point linguistique : les marqueurs discursifs</p> <p>Atelier didactisation d'extraits littéraires pour l'apprentissage des marqueurs discursifs en classe de FLE</p>
<p>Durée</p>	<p>Deux interventions : une première, d'une heure, pour présenter le point linguistique et une seconde, un atelier d'une heure trente pour la mise en pratique.</p>
<p>Niveau</p>	<p>Formation de formateur·rice·s : programme de formation intitulé « <i>Concevoir un enseignement à distance de Français Langue Étrangère</i> » à destination d'employés (natifs) de l'entreprise Orange qui réalisent du tutorat FLE de manière volontaire</p>
<p>Objectifs</p>	<p>Découvrir un point linguistique particulier : les marqueurs discursifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et comprendre l'usage des marqueurs discursifs dans un contexte écrit <p>Trouver des pistes de didactisation pour ce point linguistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir à une manière d'enseigner les marqueurs discursifs aux apprenants qu'ils encadrent

Conditions de réalisation de la séquence	<p>Séquence réalisée entièrement à distance, lors d'une journée avec plusieurs présentations et ateliers. Les supports utilisés sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deux diaporamas réalisés sur la plateforme genial.ly • Trois extraits littéraires
---	--

- Déroulement des interventions :

Présentation d'un point linguistique - les marqueurs discursifs :

Introduction	<p>Introduction de la notion et de son intérêt à partir d'une citation théorique :</p> <p>Les marqueurs du discours ont été ignorés pendant longtemps ou considérés dans une optique purement grammaticale. [...] L'intérêt pour leur fonctionnement n'a pas cessé d'augmenter depuis les années 70, de façon parallèle à l'étude des aspects pragmatiques et énonciatifs du langage en contexte. (A. Somolinos Rodríguez, 2011 : 3).</p>
Précisions sur la terminologie employée	<p>Présentation et explication des différents termes utilisés pour faire référence à la notion de marqueur discursif : punctuants de la langue / du discours, connecteurs / connecteurs discursifs, particules énonciatives / discursives, opérateurs discursifs, petits mots de l'oral, marqueurs du discours / métadiscursifs, ...</p>
Définition des marqueurs discursifs	<p>Voici la définition donnée :</p> <p><i>Les marqueurs discursifs sont des unités issues de presque toutes les catégories grammaticales et qui</i></p>

apparaissent à des endroits stratégiques dans le discours dans le but de rendre efficaces les échanges conversationnels. Ils aident l'interlocuteur-ice à décoder la façon dont le ou la locuteur-ice* conçoit le sens purement propositionnel exprimé et ce positionne par rapport à celui-ci.*

Cette définition est complétée par une liste de caractéristiques.

Les marqueurs discursifs :

- sont morphologiquement invariables
- ne contribuent pas au contenu propositionnel des énoncés -> leur absence ou leur présence ne modifie pas la valeur de vérité des énoncés
- sont optionnels sur le plan syntaxique
- relèvent de la macro-syntaxe
- peuvent changer de position au sein de la phrase

Nous proposons, à l'issue de cette définition, des exemples des trois marqueurs et de leurs correspondants non discursifs :

- Bref:

« Amusé par le ton solennel d'Ariel, Sammy avait émis un éclat de rire **bref** et bruyant comme un claquement de doigts. »

« Vicente l'avait contemplé en silence : il était tiré à quatre épingles, il avait des lèvres fines et une fine moustache. **Bref**, âgé d'une dizaine ou d'une quinzaine d'années de moins que lui, il lui ressemblait. »

	<p style="text-align: right;"><i>Le Ghetto intérieur</i>, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2019</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Voilà</u> : <p style="margin-left: 40px;">« Mais quand on l’observe plus attentivement, on voit ce qui cloche — <i>comme c’est dommage</i>, voilà ce qu’on pense aussitôt. »</p> <p style="margin-left: 40px;">« Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre. - Voilà , tu peux partir maintenant. »</p> <p style="text-align: right;"><i>Le Bleu des abeilles</i>, Laura Alcoba, Gallimard, 2011</p> • <u>Mais</u> : <p style="margin-left: 40px;">« En français, ma formule aurait été plate, banalement informative. Ce n’était pas une profession mais une vocation. »</p> <p style="text-align: right;"><i>L’écriture ou la vie</i>, Jorge Semprún, Gallimard, 1994</p> <p style="margin-left: 40px;">« Tu en as bien besoin, dirait Hans, suffisant. Mais Hans trouverait encore que son récit était trop minutieux. »</p> <p style="text-align: right;"><i>L’Évanouissement</i>, Jorge Semprún, Gallimard, 1967</p>
<p>Didactisation des marqueurs discursifs</p>	<p>Présentation de l’intérêt de didactiser un tel point linguistique en évoquant le peu d’exemples authentiques disponibles dans les grammaires mais également le fait que les marqueurs discursifs relèvent d’une langue académique et quotidienne.</p>

Nous proposons ensuite des activités de types sensibilisation, repérage et appropriation.

Pour l'activité de sensibilisation nous prenons une activité créée à partir de notre corpus. Dans cette activité, nous projetons deux versions d'un même texte pour sensibiliser les apprenants à l'importance des marqueurs discursifs :

La version originale :

« Pourtant, jusqu'au moment où la directrice a dit bon, eh bien, d'accord, nous verrons si elle arrive à suivre, je ne me suis pas sentie rassurée. D'autant plus qu'après les questions qui ressemblaient à celles dont Noémie truffait nos jeux, la directrice m'a demandé quelque chose que je n'ai pas compris, bien que je n'aie rien laissé paraître. J'ai répondu oui, avec un sourire, tout en essayant de sembler sûre de moi. Par chance, elle s'est arrêtée là. »

Le Bleu des abeilles, Laura Alcoba, Gallimard, 2013.

Et une version dans laquelle nous retirons plusieurs mots, dont des marqueurs discursifs :

Jusqu'au moment où la directrice a dit nous verrons si elle arrive à suivre, je ne me suis pas sentie rassurée. Après les questions qui ressemblaient à celles dont Noémie truffait nos jeux, la directrice m'a demandé quelque chose que je n'ai pas compris, bien que je n'aie rien laissé paraître. J'ai répondu oui, avec un sourire, tout en essayant de sembler sûre de moi. Elle s'est arrêtée là.

Pour les autres activités nous utilisons les exemples de Delahaie (2011).

	<p>Le premier exemple est une activité d’observation d’un corpus d’énoncés pour repérer les marqueurs discursifs. Ce travail est suivi d’une définition des propriétés sémantiques des marqueurs à partir des hypothèses formulées par les apprenants.</p> <p>Le second est une activité d’appropriation. Il est conseillé, pour faire travailler les marqueurs discursifs à l’oral, de proposer aux apprenants un jeu de rôle dans lequel ceux-ci devront réutiliser les marqueurs vus en classe.</p>
Conclusion	<p>Synthèse et temps de réponses aux questions.</p> <p>Introduction des consignes pour l’atelier qui suit cette intervention.</p>

Atelier didactisation d’extraits littéraires pour l’apprentissage des marqueurs discursifs en classe de FLE :

Introduction de l’atelier	<p>Rappel des consignes et présentation des trois auteurs : Jorge Semprún, Laura Alcoba et Santiago H. Amigorena</p>
Activité	<p>Consigne donnée :</p> <p>Suite à la présentation de ce matin, repérez les marqueurs discursifs présents dans les trois extraits des romans suivants :</p> <p><i>L’Algarabie</i> de Jorge Semprún, <i>Le Bleu des abeilles</i> de Laura Alcoba et <i>1978</i> de Santiago Amigorena.</p> <p>À l’issue de ce repérage, nous leur proposons de comparer leur relevé à celui d’étudiants de l’université</p>

	Complutense de Madrid avant de mettre en commun le travail réalisé pendant cette activité.
Activité 2	La seconde activité consiste à proposer, en groupe, des activités de didactisation à partir de 1 ou 2 marqueurs présents dans les extraits analysés.
Conclusion	Présentation des pistes de didactisation de chaque groupe. Nous profitons de ce moment pour laisser les participants faire leurs propres retours avant de proposer le nôtre.

Annexe 9.3 : Repérages du groupe formateur·rice·s FLE Orange

Corpus à travailler :

L'Algarabie (Jorge Semprún, Fayard, 1981)

Chapitre 1

Elles scintillent au soleil, les paillettes de mica cousues dans la toile rugueuse de leurs vestes. Des débris de verre brillent aussi sur la chaussée et dans les trous béants des fenêtres, derrière eux.

Ils sont trois, adossés au mur à moitié effondré de l'ancien commissariat. Ils s'en écartent maintenant, ils marchent dans le soleil de l'automne.

Leurs yeux sont cernés par une auréole de poudre rouge qui a séché en se fendillant et qui leur recouvre les paupières, le creux de l'orbite. Soulignant cette rougeur, un double trait symétrique de peinture noire part d'entre les sourcils, soigneusement rasés, monte jusqu'au milieu du front, s'écarte à droite et à gauche pour redescendre vers les tempes, contournant le saillant des pommettes pour se rejoindre de nouveau au sommet du nez. Le reste du visage est d'un blanc crayeux.

L'homme qui s'avance dans la rue de l'Abbaye, à la rencontre des trois jeunes gens, n'avait encore jamais vu cette sorte de peinture rituelle. Mais une nouvelle bande de noctards avait fait son apparition dans la Z.U.P. ces dernières semaines, disait-on. Ça doit être ça.

L'homme s'arrête et regarde les noctards. Deux d'entre eux sont déjà au milieu de la chaussée, barrant la route. Ils tiennent les mains dans les poches ventrales de leurs djines. Quatre doigts sont invisibles, sous la toile délavée. Mais les pouces, étalés, pianotent insolemment le bas-ventre, le pli de l'aine. Les attributs virils sont bien soulignés, sans doute gonflés par quelque artifice mettant en valeur une masculinité triomphante.

Le troisième noctard est encore sur le trottoir défoncé.

Au-dessus de sa tête se balancent les débris de l'enseigne lumineuse de l'ancien commissariat de la rue de l'Abbaye. On peut s'en souvenir. Il y avait écrit POLICE, en lettres bleues sur le verre blanc dépoli. Ça s'allumait la nuit, ça rassurait ceux que la police rassure. Aujourd'hui, on voit les vestiges de l'enseigne contre la façade noircie par le feu. Deux lettres ont survécu : O et C, d'un bleu encore vif, malgré les années. Les lettres bleues forment un signal mystérieux au-dessus de la tête du troisième noctard.

Celui-ci s'étire au soleil. Il rejoint les deux autres sur la chaussée. Son djine étroit moule une virilité encore plus affirmée que celle de ses camarades. Un petit chef, sans doute.

Il parle :

— Alors, vieux-con, on se promène ?

Vieux-con a les cheveux blancs, en effet. Il fait un geste machinal de la main gauche dans ses cheveux. Il lui arrive parfois de se sentir vieux, c'est certain. Il a du mal à exister, c'est

un effort de chaque seconde, pénible. Le temps passe, il est encore vivant. **Tout au moins** il respire. Ce n'est pas grand-chose : une béatitude poreuse.

Mais aujourd'hui, par chance, il ne se sent pas vieux du tout. **Et puis**, même quand il se sent vieux, il n'a jamais été con : ni ce matin ni aucun autre matin. Il serait prêt à en jurer.

Vieux-mais-pas-con ne dit rien, il sourit brièvement. **Mais** il insiste, le troisième noctar.

— Tu réponds quand on te cause ! Qui t'a permis de sortir de ton trou ?

— Je le connais, ce mec ! dit l'un des deux autres. Je l'ai vu à El Alcázar. C'est un pingouin qui fricote avec la bande des nanars !

L'homme aux cheveux blancs est espagnol, **en effet**. Il se fait appeler Rafael Artigas, pour le moment. **Mais** il déteste qu'on l'appelle pingouin.

Certains disent que ce mot n'est qu'une abréviation, un raccourci d'espingouin. D'autres prétendent qu'on traitait de pingouins les Espagnols de la Z.U.P. à cause de leur petite taille et de leurs complets sombres du dimanche, portés sur une chemise blanche. Quoi qu'il en soit de cette question étymologique, l'Espagnol à cheveux blancs n'aime pas qu'on l'appelle pingouin. C'est un mot aussi bête que rital, macaroni, melon, bougnoule, raton, et cætera. La langue française en est farcie, de mots aussi cons.

La Danse de l'araignée (Laura Alcoba, Gallimard, 2017)

Chapitre 1

À la Capsulerie, on sent tout de suite l'ascension.

Dès qu'on traverse la rue Robespierre, ça monte en pente raide vers le quartier de la Noue. Notre tour est au 45, presque en haut de la côte. **Mais** monter la rue ne suffit pas. **C'est que** notre immeuble la surplombe, un peu en retrait, perché sur une colline. Après s'être hissé jusqu'au numéro 45, il faut encore emprunter de longs escaliers pour accéder au bâtiment, **en plus** nous habitons au neuvième étage. **Bref**, ici, à la Capsulerie, on n'en finit pas de s'élever.

Depuis dix jours, ma mère, Amalia et moi nous sommes installées à Bagnolet. Paris, nous n'y sommes toujours pas, mais la capitale est tout près, **cette fois**, juste après les boucles que fait l'autoroute A3 au-dessus du périphérique, là où se cache la station Gallieni.

Ma mère dit qu'à Gallieni on est tout au bout de la ligne de métro, la 3, celle qui est couleur kaki sur le plan. **Mais** je ne vois pas les choses comme elle. Pour moi, **pas de doute**, c'est à cet endroit que la ligne commence — quand elle parle des progrès que nous avons faits en matière de banlieue pour, **au final**, l'illustrer par cette histoire de *bout*, je ne peux pas m'empêcher de la corriger. À chaque fois, ça la fait rire, elle ne comprend pas pourquoi je m'obstine. *La fin ou le départ de la ligne, c'est la même chose, voyons ! Soit*, il se pourrait bien que d'un certain point de vue, ce soit la même chose. Pour les autres, peut-être. Mais **alors**, raison de plus. Si ça revient au même, autant dire qu'ici, on est au début. Car si c'est à Gallieni que la ligne commence, je sens bien qu'**au fond**, ça change tout.

Du balcon de notre appartement, dans la continuité du salon qui sert aussi de chambre à Amalia, c'est incroyable tout ce que j'ai déjà appris à reconnaître, en quelques jours à peine. Droit devant nous, c'est Paris — **pour de vrai**. Ma mère me l'avait dit après avoir visité l'appartement pour la première fois, mais tant que je ne me suis pas moi-même trouvée devant cette vue, j'ai eu du mal à le croire. **D'ailleurs**, il m'arrive encore d'en douter. Tous les jours, je sors à deux ou trois reprises sur le balcon pour vérifier que c'est bien la vérité, que Paris est réellement là, juste devant la Capsulerie. Je reste toujours un long moment à admirer ce que l'on peut voir et tout ce que l'on parvient à deviner, les mains agrippées au rebord en béton gris qui sangle notre neuvième étage.

Mes yeux s'arrêtent inmanquablement à Gallieni, bleu qui se dressent à proximité de l'autoroute. **Puis** je contemple ce paysage qui semble se calmer à mesure qu'on s'enfonce dans la ville, du côté du Père-Lachaise. **Au-delà**, on distingue la silhouette du Centre Pompidou, celle de la tour Saint-Jacques, **je crois**. Peut-être même Notre-Dame, au loin. **Mais** pour Notre-Dame, tout au fond du décor, il faut que le jour soit vraiment clair, sans oublier d'ajouter au ciel le plus pur beaucoup de bonne volonté. Peut-être, **aussi**, une pointe d'imagination. **Ce qui est certain, c'est qu'**à mesure qu'on s'éloigne des bretelles d'autoroute, Paris n'en finit pas de s'apaiser — plus on oublie le périphérique et le nœud des échangeurs, plus la ville se fait douce, comme une promesse.

[...]

Mon père, **lui**, c'est plein sud qu'il se trouve — quelque part sur la ligne invisible.

1978 (Santiago H. Amigorena, P.O.L., 2009)

Chapitre 1

C'était une insulte. **Non, vraiment**, c'était une vraie insulte. Le premier jour de classe, quand la prof d'histoire-géo l'a vu débarquer, à la bourre comme il le serait pratiquement chaque matin, alors qu'il ouvrait la porte et entraît comme ça, sans s'excuser, elle s'est tout de suite arrêtée de parler. Elle l'a regardé, bouche, **comme on dit**, bée.

– Vous... vous êtes un prince ?

Il lui a souri, puis il a baissé les yeux et, comme si nous tous on n'existait même pas, il a traversé la salle de classe sans un mot. Ses pieds ne faisaient aucun bruit. La prof l'a suivi du regard. **Soudain**, l'air illuminée, elle a répondu à sa propre question :

– Oui, un prince ...

C'étaient des mots inattendus, **mais** toute la classe avait compris : personne ne pouvait ignorer qu'il flottait au-dessus de nous comme un nuage passager.

Ce matin-là, **je me souviens**, il est venu s'asseoir tout au fond. Y avait plusieurs tables vides, **mais** il a choisi la mienne. Il ne m'a pas parlé. Il m'a juste souri – et il s'est assis.

Dans la salle de classe, toutes les tables étaient des tables à deux places, mais à part les fayots, serrés comme des sardines aux premiers rangs, la plupart des élèves étaient assis à des tables seuls. **En fait**, le lycée venait d'être classé « expérimental », **comme disaient les circulaires du**

ministère, et, dans des salles où les années précédentes s'entassaient trente-cinq élèves et plus, on n'était plus qu'une vingtaine. La plupart des tables, surtout celles des derniers rangs, réservées à ceux qui voulaient montrer, quel que soit leur niveau scolaire, leur refus général de ce qu'on leur enseignait, des profs qui le leur enseignaient, du lycée qui avait choisi ces profs et de l'Éducation nationale tout entière qui les enfermait plusieurs heures par jour avec ces profs loin de la vraie vie qui se déroulait alors, pour nous tous, à l'extérieur du bahut – la plupart des tables, prévues pour deux élèves, étaient **donc** occupées par un seul.

Avant son arrivée, beaucoup d'entre nous, on était déjà amis. Je veux dire : on se connaissait, **la plupart**, depuis des années, depuis la maternelle de la rue Dunois parfois. On était déjà amis, **mais** on s'asseyait pas ensemble. **Non**, s'y avait deux tables libres, on s'asseyait pas à la même. **Je sais pas pourquoi, mais** même entre amis, s'y avait deux tables libres, chacun prenait la sienne.

Donc, il avait le choix. **Donc**, en arrivant, il a forcément vu que Jean-François était assis seul à une table ; que Pierre était assis à une autre table, seul ; que Fred aussi était assis à sa table, seul ; que même Agnès, qui, ce matin-là, exceptionnellement, s'était assise au fond de la classe, était installée seule à une table ; que moi, **enfin**, j'avais étalé placidement mes affaires sur une table entière, parce que c'était ma table, et que j'y étais assis seul. **Forcément**, il a vu qu'y avait, dans les deux derniers rangs, trois autres tables vides auxquelles il aurait pu, lui aussi, confortablement s'installer.

Mais non. Ce matin-là, il est venu s'asseoir à côté de moi.

Quelques mois plus tard, il devait me parler de ce premier jour. Avec son drôle d'accent, il m'avait dit : **toi et Thierry, par exemple**, ou Pierre et Jean-François, ou Guillaume et Fred, ou Claire et Agnès, au café, au square, n'importe où, vous passez vos journées scotchés les uns aux autres, mais en classe, vous vous asseyez pas ensemble. **Ouais**, j'avais dit. Et il avait souri.

– Pourquoi ?

– **Pourquoi ?** ... J'en sais rien « pourquoi » !

– Tu veux que je te dise ? Parce que vous êtes timides. Parce que vous avez la trouille de dire aux autres que vous êtes amis, que vous avez besoin les uns des autres. **Tu vois**, c'est ça qui est différent chez moi : avoir besoin les uns des autres, chez moi, y a rien de plus normal. C'est une simple question de vie ou de mort.

En début d'année, je comprenais pas toujours ce qu'il disait. Il parlait de chez lui comme d'une évidence, alors que pour nous, chez lui, c'était un pays tellement lointain qu'il existait **pratiquement** pas.

Annexe 9.4 : Retour d'expériences de certain·e·s participant·e·s à la formation
« Concevoir un enseignement à distance de Français Langue Étrangère »

Un travail d'analyse

- Un travail d'analyse du texte est nécessaire afin d'identifier les marqueurs discursifs
- De même, il est pertinent de voir si l'usage d'un marqueur revient souvent ou pas
- Leur usage est très utile dans le sens ou si leur emploi est supprimé, le sens du texte s'en trouve un peu modifié ou nuancé
-

En conclusion

- l'emploi de ces marqueurs est nécessaire et utile dans un usage pertinent

Ces marqueurs sont des mots ou courtes expressions parfois utilisées autrement qu'en tant que marqueurs discursifs : adjectifs, verbe conjugué, ...

Ils ajoutent parfois du sens à la phrase et ne peuvent donc pas être supprimés sans impacter la phrase. Le même mot ou groupe de mots, dans une autre phrase, sera uniquement un marqueur discursif.

Pour élaborer un cours sur ce sujet :

- les faire remarquer dans un texte (contemporain, sans doute, mais peut-être aussi présents dans les pièces de théâtre classique? par exemple Molière)
- faire jouer les apprenants avec les termes trouvés : peut-être écrire un dialogue ou un texte les utilisant.

Travailler sur les marqueurs discursifs permet de s'assurer de la bonne, voire excellente, compréhension du texte.

Bref, voilà, pour faire simple, une présentation auprès de mon apprenante sur les marqueurs discursifs c'est en fait très compliqué, tu vois, mais non infaisable !en effet ce sera forcément un parcours du combattant. :-)consigne : combien de marqueurs ??

Bien avoir en tête la définition et les "caractéristiques" des marqueurs.

Dans un texte, identifier les marqueurs n'est pas toujours évident.

C'est surtout dans le sens de la phrase que l'on voit son intérêt.

Un concept encore nébuleux dont la définition doit être validée car les caractériser tant à l'oral que dans l'écrit, nécessite tout simplement une maîtrise de la langue que nos apprenants ne possèdent pas.

Il s'agit de figures de style, qui rythment la lecture d'un texte et la rendent plus agréable permettant des ruptures ou de la respiration.

Annexe 9.5 : Repérages des étudiant·e·s de l'université Complutense de Madrid, année 2020/2021

Groupe 1 :

L'Algarabie (Jorge Semprún, Fayard, 1981)

Chapitre 1

Elles scintillent au soleil, les paillettes de mica cousues dans la toile rugueuse de leurs vestes. Des débris de verre brillent aussi sur la chaussée et dans les trous béants des fenêtres, derrière eux.

Ils sont trois, adossés au mur à moitié effondré de l'ancien commissariat. Ils s'en écartent maintenant, ils marchent dans le soleil de l'automne.

Leurs yeux sont cernés par une auréole de poudre rouge qui a séché en se fendillant et qui leur recouvre les paupières, le creux de l'orbite. Soulignant cette rougeur, un double trait symétrique de peinture noire part d'entre les sourcils, soigneusement rasés, monte jusqu'au milieu du front, s'écarte à droite et à gauche pour redescendre vers les tempes, contournant le saillant des pommettes pour se rejoindre de nouveau au sommet du nez. Le reste du visage est d'un blanc crayeux.

L'homme qui s'avance dans la rue de l'Abbaye, à la rencontre des trois jeunes gens, n'avait encore jamais vu cette sorte de peinture rituelle. Mais une nouvelle bande de **noctards** avait fait son apparition dans la **Z.U.P.** ces dernières semaines, disait-on. **Ça doit être ça.**

L'homme s'arrête et regarde les noctards. Deux d'entre eux sont déjà au milieu de la chaussée, barrant la route. Ils tiennent les mains dans les poches ventrales de leurs **djines**. Quatre doigts sont invisibles, sous la toile délavée. **Mais les pouces, étalés, pianotent insolemment le bas-ventre, le pli de l'aine. Les attributs virils sont bien soulignés, sans doute gonflés par quelque artifice mettant en valeur une masculinité triomphante.**

Le troisième noctard est encore sur le trottoir **défoncé.**

Au-dessus de sa tête se balancent les débris de l'enseigne lumineuse de l'ancien commissariat de la rue de l'Abbaye. On peut s'en souvenir. Il y avait écrit POLICE, en lettres bleues sur le verre blanc dépoli. **Ça s'allumait la nuit, ça rassurait ceux que la police rassure.** Aujourd'hui, on voit les vestiges de l'enseigne contre la façade noircie par le feu. Deux lettres ont survécu : O et C, d'un bleu encore vif, malgré les années. Les lettres bleues forment un signal mystérieux au-dessus de la tête du troisième noctard.

Celui-ci s'étire au soleil. Il rejoint les deux autres sur la chaussée. **Son djine** étroit moule une virilité encore plus affirmée que celle de ses camarades. Un petit chef, **sans doute.**

Il parle :

— **Alors, vieux-con,** on se promène ?

Vieux-con a les cheveux blancs, **en effet.** Il fait un geste machinal de la main gauche dans ses cheveux. Il lui arrive parfois de se sentir vieux, **c'est certain.** Il a du mal à exister, c'est un effort de chaque seconde, pénible. Le temps passe, il est encore vivant. Tout au moins il respire. Ce n'est pas **grand-chose** : une béatitude poreuse.

Mais aujourd'hui, **par chance**, il ne se sent pas vieux du tout. Et puis, même quand il se sent vieux, il n'a jamais été **con** : ni ce matin ni aucun autre matin. Il serait prêt à en jurer.

Vieux-mais-pas-con ne dit rien, il sourit brièvement. Mais il insiste, le troisième noctard.

— Tu réponds quand on te **cause** ! **Qui t'a permis de sortir de ton trou** ?

— Je le connais, **ce mec** ! dit l'un des deux autres. Je l'ai vu à El Alcázar. **C'est un pingouin qui fricote avec la bande des nanars** !

L'homme aux cheveux blancs est espagnol, **en effet**. Il se fait appeler Rafael Artigas, pour le moment. Mais il déteste qu'on l'appelle pingouin.

Certains disent que ce mot n'est qu'une abréviation, un raccourci d'espingouin. D'autres prétendent qu'on traitait de pingouins les Espagnols de la Z.U.P. à cause de leur petite taille et de leurs complets sombres du dimanche, portés sur une chemise blanche. Quoi qu'il en soit de cette question étymologique, l'Espagnol à cheveux blancs n'aime pas qu'on l'appelle pingouin. C'est un mot aussi **bête que rital, macaroni, melon, bougnoule, raton, et cætera**. La langue française en est **farcie**, de mots aussi cons.

La Danse de l'araignée (Laura Alcoba, Gallimard, 2017)

Chapitre 1

À la Capsulerie, on sent tout de suite l'ascension.

Dès qu'on traverse la rue Robespierre, ça monte en pente raide vers le quartier de la Noue. Notre tour est au 45, presque en haut de la côte. Mais monter la rue ne suffit pas. **C'est que** notre immeuble la surplombe, un peu en retrait, perché sur une colline. Après s'être hissé jusqu'au numéro 45, il faut encore emprunter de longs escaliers pour accéder au bâtiment, **en plus** nous habitons au neuvième étage. **Bref**, ici, à la Capsulerie, on n'en finit pas de s'élever.

Depuis dix jours, ma mère, Amalia et moi nous sommes installées à Bagnolet. Paris, **nous n'y sommes toujours pas**, mais la capitale est tout près, cette fois, juste après les boucles que fait l'autoroute A3 au-dessus du périphérique, là où se cache la station Gallieni.

Ma mère dit qu'à Gallieni on est tout au bout de la ligne de métro, la 3, celle qui est couleur kaki sur le plan. Mais je ne vois pas les choses comme elle. Pour moi, **pas de doute**, c'est à cet endroit que la ligne commence — quand elle parle des progrès que nous avons faits **en matière de banlieue** pour, au final, l'illustrer par cette histoire de **bout**, je ne peux pas m'empêcher de la corriger. À chaque fois, ça la fait rire, elle ne comprend pas pourquoi je m'obstine. *La fin ou le départ de la ligne, c'est la même chose, voyons ! Soit*, il se pourrait bien que d'un certain point de vue, ce soit la même chose. Pour les autres, peut-être. Mais alors, raison de plus. Si ça revient au même, autant dire qu'ici, on est au début. Car si c'est à Gallieni que la ligne commence, je sens bien qu'au fond, ça change tout.

Du balcon de notre appartement, dans la continuité du salon qui sert aussi de chambre à Amalia, c'est incroyable tout ce que j'ai déjà appris à reconnaître, en quelques jours à peine. Droit devant nous, c'est Paris — **pour de vrai**. Ma mère me l'avait dit après avoir visité l'appartement pour la première fois, mais tant que je ne me suis pas moi-même trouvée devant cette vue, j'ai eu du mal à le croire. **D'ailleurs**, il m'arrive encore d'en douter. Tous les jours, je sors à deux

ou trois reprises sur le balcon pour vérifier que c'est bien la vérité, que Paris est réellement là, juste devant la Capsulerie. Je reste toujours un long moment à admirer ce que l'on peut voir et tout ce que l'on parvient à deviner, les mains agrippées au rebord en béton gris qui sangle notre neuvième étage.

Mes yeux s'arrêtent inmanquablement à Gallieni, aux immeubles hauts qui se dressent à proximité de l'autoroute. Puis je contemple ce paysage qui semble se calmer à mesure qu'on s'enfonce dans la ville, du côté du Père-Lachaise. Au-delà, on distingue la silhouette du Centre Pompidou, celle de la tour Saint-Jacques, je crois. Peut-être même Notre-Dame, au loin. Mais pour Notre-Dame, tout au fond du décor, il faut que le jour soit vraiment clair, sans oublier d'ajouter au ciel le plus pur beaucoup de bonne volonté. Peut-être, aussi, une pointe d'imagination. Ce qui est certain, c'est qu'à mesure qu'on s'éloigne des bretelles d'autoroute, Paris n'en finit pas de s'apaiser — plus on oublie le périphérique et le nœud des échangeurs, plus la ville se fait douce, comme une promesse.

[...]

Mon père, lui, c'est plein sud qu'il se trouve — quelque part sur la ligne invisible.

1978 (Santiago H. Amigorena, P.O.L., 2009)

Chapitre 1

C'était une insulte. Non, vraiment, c'était une vraie insulte. Le premier jour de classe, quand la prof d'histoire-géo l'a vu débarquer, à la bourre comme il le serait pratiquement chaque matin, alors qu'il ouvrait la porte et entraînait comme ça, sans s'excuser, elle s'est tout de suite arrêtée de parler. Elle l'a regardé, bouche, comme on dit, bée.

– Vous... vous êtes un prince ?

Il lui a souri, puis il a baissé les yeux et, comme si nous tous on n'existait même pas, il a traversé la salle de classe sans un mot. Ses pieds ne faisaient aucun bruit. La prof l'a suivi du regard. Soudain, l'air illuminée, elle a répondu à sa propre question :

– Oui, un prince ...

C'étaient des mots inattendus, mais toute la classe avait compris : personne ne pouvait ignorer qu'il flottait au-dessus de nous comme un nuage passager.

Ce matin-là, je me souviens, il est venu s'asseoir tout au fond. Y avait plusieurs tables vides, mais il a choisi la mienne. Il ne m'a pas parlé. Il m'a juste souri – et il s'est assis.

Dans la salle de classe, toutes les tables étaient des tables à deux places, mais à part les fayots, serrés comme des sardines aux premiers rangs, la plupart des élèves étaient assis à des tables seuls. En fait, le lycée venait d'être classé « expérimental », comme disaient les circulaires du ministère, et, dans des salles où les années précédentes s'entassaient trente-cinq élèves et plus, on n'était plus qu'une vingtaine. La plupart des tables, surtout celles des derniers rangs, réservées à ceux qui voulaient montrer, quel que soit leur niveau scolaire, leur refus général de ce qu'on leur enseignait, des profs qui le leur enseignaient, du lycée qui avait choisi ces profs et de l'Éducation nationale tout entière qui les enfermait plusieurs heures par jour avec ces

profs loin de la vraie vie qui se déroulait alors, pour nous tous, à l'extérieur du bahut – la plupart des tables, prévues pour deux élèves, étaient donc occupées par un seul.

Avant son arrivée, beaucoup d'entre nous, on était déjà amis. Je veux dire : on se connaissait, la plupart, depuis des années, depuis la maternelle de la rue Dunois parfois. On était déjà amis, mais on s'asseyait pas ensemble. Non, s'y avait deux tables libres, on s'asseyait pas à la même. Je sais pas pourquoi, mais même entre amis, s'y avait deux tables libres, chacun prenait la sienne.

Donc, il avait le choix. Donc, en arrivant, il a forcément vu que Jean-François était assis seul à une table ; que Pierre était assis à une autre table, seul ; que Fred aussi était assis à sa table, seul ; que même Agnès, qui, ce matin-là, exceptionnellement, s'était assise au fond de la classe, était installée seule à une table ; que moi, enfin, j'avais étalé placidement mes affaires sur une table entière, parce que c'était ma table, et que j'y étais assis seul. Forcément, il a vu qu'y avait, dans les deux derniers rangs, trois autres tables vides auxquelles il aurait pu, lui aussi, confortablement s'installer.

Mais non. Ce matin-là, il est venu s'asseoir à côté de moi.

Quelques mois plus tard, il devait me parler de ce premier jour. Avec son drôle d'accent, il m'avait dit : toi et Thierry, par exemple, ou Pierre et Jean-François, ou Guillaume et Fred, ou Claire et Agnès, au café, au square, n'importe où, vous passez vos journées scotchés les uns aux autres, mais en classe, vous vous asseyez pas ensemble. Ouais, j'avais dit. Et il avait souri.

– Pourquoi ?

– Pourquoi ? ... J'en sais rien « pourquoi » !

– Tu veux que je te dise ? Parce que vous êtes timides. Parce que vous avez la trouille de dire aux autres que vous êtes amis, que vous avez besoin les uns des autres. Tu vois, c'est ça qui est différent chez moi : avoir besoin les uns des autres, chez moi, y a rien de plus normal. C'est une simple question de vie ou de mort.

En début d'année, je comprenais pas toujours ce qu'il disait. Il parlait de chez lui comme d'une évidence, alors que pour nous, chez lui, c'était un pays tellement lointain qu'il existait pratiquement pas.

Groupe 2 :

L'Algarabie (Jorge Semprún, Fayard, 1981)

Chapitre 1

Elles scintillent au soleil, les paillettes de mica cousues dans la toile rugueuse de leurs vestes. Des débris de verre brillent aussi sur la chaussée et dans les trous béants des fenêtres, derrière eux.

Ils sont trois, adossés au mur à moitié effondré de l'ancien commissariat. Ils s'en écartent maintenant, ils marchent dans le soleil de l'automne.

Leurs yeux sont cernés par une auréole de poudre rouge qui a séché en se fendillant et qui leur recouvre les paupières, le creux de l'orbite. Soulignant cette rougeur, un double trait symétrique de peinture noire part d'entre les sourcils, soigneusement rasés, monte jusqu'au milieu du front, s'écarte à droite et à gauche pour redescendre vers les tempes, contournant le saillant des pommettes pour se rejoindre de nouveau au sommet du nez. Le reste du visage est d'un blanc crayeux.

L'homme qui s'avance dans la rue de l'Abbaye, à la rencontre des trois jeunes gens, n'avait encore jamais vu cette sorte de peinture rituelle. Mais une nouvelle bande de noctards avait fait son apparition dans la Z.U.P. ces dernières semaines, disait-on. Ça doit être ça.

L'homme s'arrête et regarde les noctards. Deux d'entre eux sont déjà au milieu de la chaussée, barrant la route. Ils tiennent les mains dans les poches ventrales de leurs djines. Quatre doigts sont invisibles, sous la toile délavée. Mais les pouces, étalés, pianotent insolemment le bas-ventre, le pli de l'aine. Les attributs virils sont bien soulignés, sans doute gonflés par quelque artifice mettant en valeur une masculinité triomphante.

Le troisième noctard est encore sur le trottoir défoncé.

Au-dessus de sa tête se balancent les débris de l'enseigne lumineuse de l'ancien commissariat de la rue de l'Abbaye. On peut s'en souvenir. Il y avait écrit POLICE, en lettres bleues sur le verre blanc dépoli. Ça s'allumait la nuit, ça rassurait ceux que la police rassure. Aujourd'hui, on voit les vestiges de l'enseigne contre la façade noircie par le feu. Deux lettres ont survécu : O et C, d'un bleu encore vif, malgré les années. Les lettres bleues forment un signal mystérieux au-dessus de la tête du troisième noctard.

Celui-ci s'étire au soleil. Il rejoint les deux autres sur la chaussée. Son djine étroit moule une virilité encore plus affirmée que celle de ses camarades. Un petit chef, sans doute.

Il parle :

— Alors, vieux-con, on se promène ?

Vieux-con a les cheveux blancs, en effet. Il fait un geste machinal de la main gauche dans ses cheveux. Il lui arrive parfois de se sentir vieux, c'est certain. Il a du mal à exister, c'est un effort de chaque seconde, pénible. Le temps passe, il est encore vivant. Tout au moins il respire. Ce n'est pas grand-chose : une béatitude poreuse.

Mais aujourd'hui, par chance, il ne se sent pas vieux du tout. Et puis, même quand il se sent vieux, il n'a jamais été con : ni ce matin ni aucun autre matin. Il serait prêt à en jurer.

Vieux-mais-pas-con ne dit rien, il sourit brièvement. Mais il insiste, le troisième noctard.

— Tu réponds quand on te cause ! Qui t'a permis de sortir de ton trou ?

— Je le connais, ce mec ! dit l'un des deux autres. Je l'ai vu à El Alcázar. C'est un pingouin qui fricote avec la bande des nanars !

L'homme aux cheveux blancs est espagnol, en effet. Il se fait appeler Rafael Artigas, pour le moment. Mais il déteste qu'on l'appelle pingouin.

Certains disent que ce mot n'est qu'une abréviation, un raccourci d'espingouin. D'autres prétendent qu'on traitait de pingouins les Espagnols de la Z.U.P. à cause de leur petite taille et de leurs complets sombres du dimanche, portés sur une chemise blanche. Quoi qu'il en soit de cette question étymologique, l'Espagnol à cheveux blancs n'aime pas qu'on l'appelle pingouin. C'est un mot aussi bête que rital, macaroni, melon, bougnoule, raton, et cætera. La langue française en est farcie, de mots aussi cons.

La Danse de l'araignée (Laura Alcoba, Gallimard, 2017)

Chapitre 1

À la Capsulerie, on sent tout de suite l'ascension.

Dès qu'on traverse la rue Robespierre, ça monte en pente raide vers le quartier de la Noue. Notre tour est au 45, presque en haut de la côte. Mais monter la rue ne suffit pas. C'est que notre immeuble la surplombe, un peu en retrait, perché sur une colline. Après s'être hissé jusqu'au numéro 45, il faut encore emprunter de longs escaliers pour accéder au bâtiment, en plus nous habitons au neuvième étage. Bref, ici, à la Capsulerie, on n'en finit pas de s'élever.

Depuis dix jours, ma mère, Amalia et moi nous sommes installées à Bagnolet. Paris, nous n'y sommes toujours pas, mais la capitale est tout près, cette fois, juste après les boucles que fait l'autoroute A3 au-dessus du périphérique, là où se cache la station Gallieni.

Ma mère dit qu'à Gallieni on est tout au bout de la ligne de métro, la 3, celle qui est couleur kaki sur le plan. Mais je ne vois pas les choses comme elle. Pour moi, pas de doute, c'est à cet endroit que la ligne commence — quand elle parle des progrès que nous avons faits en matière de banlieue pour, au final, l'illustrer par cette histoire de bout, je ne peux pas m'empêcher de la corriger. À chaque fois, ça la fait rire, elle ne comprend pas pourquoi je m'obstine. *La fin ou le départ de la ligne, c'est la même chose, voyons !* Soit, il se pourrait bien que d'un certain point de vue, ce soit la même chose. Pour les autres, peut-être. Mais alors, raison de plus. Si ça revient au même, autant dire qu'ici, on est au début. Car si c'est à Gallieni que la ligne commence, je sens bien qu'au fond, ça change tout.

Du balcon de notre appartement, dans la continuité du salon qui sert aussi de chambre à Amalia, c'est incroyable tout ce que j'ai déjà appris à reconnaître, en quelques jours à peine. Droit devant nous, c'est Paris — pour de vrai. Ma mère me l'avait dit après avoir visité l'appartement pour la première fois, mais tant que je ne me suis pas moi-même trouvée devant cette vue, j'ai eu du mal à le croire. D'ailleurs, il m'arrive encore d'en douter. Tous les jours, je sors à deux ou trois reprises sur le balcon pour vérifier que c'est bien la vérité, que Paris est réellement là, juste devant la Capsulerie. Je reste toujours un long moment à admirer ce que l'on peut voir et tout ce que l'on parvient à deviner, les mains agrippées au rebord en béton gris qui sangle notre neuvième étage.

Mes yeux s'arrêtent inmanquablement à Gallieni, aux immeubles hauts qui se dressent à proximité de l'autoroute. Puis je contemple ce paysage qui semble se calmer à mesure qu'on s'enfonce dans la ville, du côté du Père-Lachaise. Au-delà, on distingue la silhouette du Centre Pompidou, celle de la tour Saint-Jacques, je crois. Peut-être même Notre-Dame, au loin. Mais pour Notre-Dame, tout au fond du décor, il faut que le jour soit vraiment clair, sans oublier d'ajouter au ciel le plus pur beaucoup de bonne volonté. Peut-être, aussi, une pointe d'imagination. Ce qui est certain, c'est qu'à mesure qu'on s'éloigne des bretelles d'autoroute, Paris n'en finit pas de s'apaiser — plus on oublie le périphérique et le nœud des échangeurs, plus la ville se fait douce, comme une promesse.

[...]

Mon père, lui, c'est plein sud qu'il se trouve — quelque part sur la ligne invisible.

1978 (Santiago H. Amigorena, P.O.L., 2009)

Chapitre 1

C'était une insulte. Non, vraiment, c'était une vraie insulte. Le premier jour de classe, quand la prof d'histoire-géo l'a vu débarquer, à la bourre comme il le serait pratiquement chaque matin, alors qu'il ouvrait la porte et entraît comme ça, sans s'excuser, elle s'est tout de suite arrêtée de parler. Elle l'a regardé, bouche, comme on dit, béc.

– Vous... vous êtes un prince ?

Il lui a souri, puis il a baissé les yeux et, comme si nous tous on n'existait même pas, il a traversé la salle de classe sans un mot. Ses pieds ne faisaient aucun bruit. La prof l'a suivi du regard. Soudain, l'air illuminée, elle a répondu à sa propre question :

– Oui, un prince ...

C'étaient des mots inattendus, mais toute la classe avait compris : personne ne pouvait ignorer qu'il flottait au-dessus de nous comme un nuage passager.

Ce matin-là, je me souviens, il est venu s'asseoir tout au fond. Y avait plusieurs tables vides, mais il a choisi la mienne. Il ne m'a pas parlé. Il m'a juste souri – et il s'est assis.

Dans la salle de classe, toutes les tables étaient des tables à deux places, mais à part les fayots, serrés comme des sardines aux premiers rangs, la plupart des élèves étaient assis à des tables seuls. En fait, le lycée venait d'être classé « expérimental », comme disaient les circulaires du ministère, et, dans des salles où les années précédentes s'entassaient trente-cinq élèves et plus, on n'était plus qu'une vingtaine. La plupart des tables, surtout celles des derniers rangs, réservées à ceux qui voulaient montrer, quel que soit leur niveau scolaire, leur refus général de ce qu'on leur enseignait, des profs qui le leur enseignaient, du lycée qui avait choisi ces profs et de l'Éducation nationale tout entière qui les enfermait plusieurs heures par jour avec ces profs loin de la vraie vie qui se déroulait alors, pour nous tous, à l'extérieur du bahut – la plupart des tables, prévues pour deux élèves, étaient donc occupées par un seul.

Avant son arrivée, beaucoup d'entre nous, on était déjà amis. Je veux dire : on se connaissait, la plupart, depuis des années, depuis la maternelle de la rue Dunois parfois. On était déjà amis, mais on s'asseyait pas ensemble. Non, s'y avait deux tables libres, on s'asseyait pas à la même. Je sais pas pourquoi, mais même entre amis, s'y avait deux tables libres, chacun prenait la sienne.

Donc, il avait le choix. Donc, en arrivant, il a forcément vu que Jean-François était assis seul à une table ; que Pierre était assis à une autre table, seul ; que Fred aussi était assis à sa table, seul ; que même Agnès, qui, ce matin-là, exceptionnellement, s'était assise au fond de la classe, était installée seule à une table ; que moi, enfin, j'avais étalé placidement mes affaires sur une table entière, parce que c'était ma table, et que j'y étais assis seul. Forcément, il a vu qu'y avait, dans les deux derniers rangs, trois autres tables vides auxquelles il aurait pu, lui aussi, confortablement s'installer.

Mais non. Ce matin-là, il est venu s'asseoir à côté de moi.

Quelques mois plus tard, il devait me parler de ce premier jour. Avec son drôle d'accent, il m'avait dit : toi et Thierry, par exemple, ou Pierre et Jean-François, ou Guillaume et Fred, ou Claire et Agnès, au café, au square, n'importe où, vous passez vos journées scotchés les uns aux autres, mais en classe, vous vous asseyez pas ensemble. Ouais, j'avais dit. Et il avait souri.

– Pourquoi ?

– Pourquoi ? ... J'en sais rien « pourquoi » !

– Tu veux que je te dise ? Parce que vous êtes timides. Parce que vous avez la trouille de dire aux autres que vous êtes amis, que vous avez besoin les uns des autres. Tu vois, c'est ça qui est différent chez moi : avoir besoin les uns des autres, chez moi, y a rien de plus normal. C'est une simple question de vie ou de mort.

En début d'année, je comprenais pas toujours ce qu'il disait. Il parlait de chez lui comme d'une évidence, alors que pour nous, chez lui, c'était un pays tellement lointain qu'il existait pratiquement pas.

Groupe 3 :

L'Algarabie (Jorge Semprún, Fayard, 1981)

Chapitre 1

Elles scintillent au soleil, les paillettes de mica cousues dans la toile rugueuse de leurs vestes. Des débris de verre brillent aussi sur la chaussée et dans les trous béants des fenêtres, derrière eux.

Ils sont trois, adossés au mur à moitié effondré de l'ancien commissariat. Ils s'en écartent maintenant, ils marchent dans le soleil de l'automne.

Leurs yeux sont cernés par une auréole de poudre rouge qui a séché en se fendillant et qui leur recouvre les paupières, le creux de l'orbite. Soulignant cette rougeur, un double trait symétrique de peinture noire part d'entre les sourcils, soigneusement rasés, monte jusqu'au milieu du front, s'écarte à droite et à gauche pour redescendre vers les tempes, contournant le saillant des pommettes pour se rejoindre de nouveau au sommet du nez. Le reste du visage est d'un blanc crayeux.

L'homme qui s'avance dans la rue de l'Abbaye, à la rencontre des trois jeunes gens, n'avait encore jamais vu cette sorte de peinture rituelle. Mais une nouvelle bande de **noctards** avait fait son apparition dans la Z.U.P. ces dernières semaines, disait-on. **Ça** doit être ça.

L'homme s'arrête et regarde les **noctards**. Deux d'entre eux sont déjà au milieu de la chaussée, barrant la route. Ils tiennent les mains dans les poches ventrales de leurs **djines**. Quatre doigts sont invisibles, sous la toile délavée. Mais les pouces, étalés, pianotent insolemment le bas-ventre, le pli de l'aîne. Les attributs virils sont bien soulignés, sans doute gonflés par quelque artifice mettant en valeur une masculinité triomphante.

Le troisième **noctard** est encore sur le trottoir défoncé.

Au-dessus de sa tête se balancent les débris de l'enseigne lumineuse de l'ancien commissariat de la rue de l'Abbaye. On peut s'en souvenir. Il y avait écrit POLICE, en lettres bleues sur le verre blanc dépoli. Ça s'allumait la nuit, ça rassurait ceux que la police rassure. Aujourd'hui, on voit les vestiges de l'enseigne contre la façade noircie par le feu. Deux lettres ont survécu : O et C, d'un bleu encore vif, malgré les années. Les lettres bleues forment un signal mystérieux au-dessus de la tête du troisième noctard.

Celui-ci s'étire au soleil. Il rejoint les deux autres sur la chaussée. Son djine étroit moule une virilité encore plus affirmée que celle de ses camarades. Un petit chef, sans doute.

Il parle :

— **Alors, vieux-con,** on se promène ?

Vieux-con a les cheveux blancs, en effet. Il fait un geste machinal de la main gauche dans ses cheveux. Il lui arrive parfois de se sentir vieux, c'est certain. Il a du mal à exister, c'est un effort de chaque seconde, pénible. Le temps passe, il est encore vivant. Tout au moins il respire. Ce n'est pas grand-chose : une béatitude poreuse.

Mais aujourd'hui, par chance, il ne se sent pas vieux du tout. Et puis, même quand il se sent vieux, il n'a jamais été con : ni ce matin ni aucun autre matin. Il serait prêt à en jurer.

Vieux-mais-pas-con ne dit rien, il sourit brièvement. Mais il insiste, le troisième **noctard**.

— Tu réponds quand on te cause ! Qui t’a permis de sortir de ton trou ?

— Je le connais, ce mec ! dit l’un des deux autres. Je l’ai vu à El Alcázar. C’est un pingouin qui fricote avec la bande des nanars !

L’homme aux cheveux blancs est espagnol, en effet. Il se fait appeler Rafael Artigas, pour le moment. Mais il déteste qu’on l’appelle pingouin.

Certains disent que ce mot n’est qu’une abréviation, un raccourci d’*espingouin*. D’autres prétendent qu’on traitait de pingouins les Espagnols de la Z.U.P. à cause de leur petite taille et de leurs complets sombres du dimanche, portés sur une chemise blanche. Quoi qu’il en soit de cette question étymologique, l’Espagnol à cheveux blancs n’aime pas qu’on l’appelle pingouin. C’est un mot aussi bête que rital, macaroni, melon, bougnoule, raton, et cætera. La langue française en est farcie, de mots aussi cons.

La Danse de l’araignée (Laura Alcoba, Gallimard, 2017)

Chapitre 1

À la Capsulerie, on sent tout de suite l’ascension.

Dès qu’on traverse la rue Robespierre, ça monte en pente raide vers le quartier de la Noue. Notre tour est au 45, presque en haut de la côte. Mais monter la rue ne suffit pas. C’est que notre immeuble la surplombe, un peu en retrait, perché sur une colline. Après s’être hissé jusqu’au numéro 45, il faut encore emprunter de longs escaliers pour accéder au bâtiment, en plus nous habitons au neuvième étage. Bref, ici, à la Capsulerie, on n’en finit pas de s’élever.

Depuis dix jours, ma mère, Amalia et moi nous sommes installées à Bagnolet. Paris, nous n’y sommes toujours pas, mais la capitale est tout près, cette fois, juste après les boucles que fait l’autoroute A3 au-dessus du périphérique, là où se cache la station Gallieni.

Ma mère dit qu’à Gallieni on est tout au bout de la ligne de métro, la 3, celle qui est couleur kaki sur le plan. Mais je ne vois pas les choses comme elle. Pour moi, pas de doute, c’est à cet endroit que la ligne commence — quand elle parle des progrès que nous avons faits en matière de banlieue pour, au final, l’illustrer par cette histoire de *bout*, je ne peux pas m’empêcher de la corriger. À chaque fois, ça la fait rire, elle ne comprend pas pourquoi je m’obstine. *La fin ou le départ de la ligne, c’est la même chose, voyons !* Soit, il se pourrait bien que d’un certain point de vue, ce soit la même chose. Pour les autres, peut-être. Mais alors, raison de plus. Si ça revient au même, autant dire qu’ici, on est au début. Car si c’est à Gallieni que la ligne commence, je sens bien qu’au fond, ça change tout.

Du balcon de notre appartement, dans la continuité du salon qui sert aussi de chambre à Amalia, c’est incroyable tout ce que j’ai déjà appris à reconnaître, en quelques jours à peine. Droit devant nous, c’est Paris — pour de vrai. Ma mère me l’avait dit après avoir visité l’appartement pour la première fois, mais tant que je ne me suis pas moi-même trouvée devant cette vue, j’ai eu du mal à le croire. D’ailleurs, il m’arrive encore d’en douter. Tous les jours, je sors à deux ou trois reprises sur le balcon pour vérifier que c’est bien la vérité, que Paris est réellement là, juste devant la Capsulerie. Je reste toujours un long moment à admirer ce que l’on peut voir et tout ce que l’on parvient à deviner, les mains agrippées au rebord en béton gris qui sangle notre neuvième étage.

Mes yeux s'arrêtent inmanquablement à Gallieni, aux immeubles hauts qui se dressent à proximité de l'autoroute. Puis je contemple ce paysage qui semble se calmer à mesure qu'on s'enfonce dans la ville, du côté du Père-Lachaise. Au-delà, on distingue la silhouette du Centre Pompidou, celle de la tour Saint-Jacques, je crois. Peut-être même Notre-Dame, au loin. Mais pour Notre-Dame, tout au fond du décor, il faut que le jour soit vraiment clair, sans oublier d'ajouter au ciel le plus pur beaucoup de bonne volonté. Peut-être, aussi, une pointe d'imagination. Ce qui est certain, c'est qu'à mesure qu'on s'éloigne des bretelles d'autoroute, Paris n'en finit pas de s'apaiser — plus on oublie le périphérique et le nœud des échangeurs, plus la ville se fait douce, comme une promesse.

[...]

Mon père, lui, c'est plein sud qu'il se trouve — quelque part sur la ligne invisible.

1978 (Santiago H. Amigorena, P.O.L., 2009)

Chapitre 1

C'était une insulte. Non, vraiment, c'était une vraie insulte. Le premier jour de classe, quand la prof d'histoire-géo l'a vu débarquer, à la bourre comme il le serait pratiquement chaque matin, alors qu'il ouvrait la porte et entraît comme ça, sans s'excuser, elle s'est tout de suite arrêtée de parler. Elle l'a regardé, bouche, comme on dit, bée.

– Vous... vous êtes un prince ?

Il lui a souri, puis il a baissé les yeux et, comme si nous tous on n'existait même pas, il a traversé la salle de classe sans un mot. Ses pieds ne faisaient aucun bruit. La prof l'a suivi du regard. Soudain, l'air illuminée, elle a répondu à sa propre question :

– Oui, un prince ...

C'étaient des mots inattendus, mais toute la classe avait compris : personne ne pouvait ignorer qu'il flottait au-dessus de nous comme un nuage passager.

Ce matin-là, je me souviens, il est venu s'asseoir tout au fond. Y avait plusieurs tables vides, mais il a choisi la mienne. Il ne m'a pas parlé. Il m'a juste souri – et il s'est assis.

Dans la salle de classe, toutes les tables étaient des tables à deux places, mais à part les fayots, serrés comme des sardines aux premiers rangs, la plupart des élèves étaient assis à des tables seuls. En fait, le lycée venait d'être classé « expérimental », comme disaient les circulaires du ministère, et, dans des salles où les années précédentes s'entassaient trente-cinq élèves et plus, on n'était plus qu'une vingtaine. La plupart des tables, surtout celles des derniers rangs, réservées à ceux qui voulaient montrer, quel que soit leur niveau scolaire, leur refus général de ce qu'on leur enseignait, des profs qui le leur enseignaient, du lycée qui avait choisi ces profs et de l'Éducation nationale tout entière qui les enfermait plusieurs heures par jour avec ces profs loin de la vraie vie qui se déroulait alors, pour nous tous, à l'extérieur du bahut – la plupart des tables, prévues pour deux élèves, étaient donc occupées par un seul.

Avant son arrivée, beaucoup d'entre nous, on était déjà amis. Je veux dire : on se connaissait, la plupart, depuis des années, depuis la maternelle de la rue Dunois parfois. On était déjà amis, mais on s'asseyait pas ensemble. Non, s'y avait deux tables libres, on s'asseyait pas à la même. Je sais pas pourquoi, mais même entre amis, s'y avait deux tables libres, chacun prenait la sienne.

Donc, il avait le choix. Donc, en arrivant, il a forcément vu que Jean-François était assis seul à une table ; que Pierre était assis à une autre table, seul ; que Fred aussi était assis à sa table, seul ; que même Agnès, qui, ce matin-là, exceptionnellement, s'était assise au fond de la classe, était installée seule à une table ; que moi, enfin, j'avais étalé placidement mes affaires sur une table entière, parce que c'était ma table, et que j'y étais assis seul. Forcément, il a vu qu'y avait, dans les deux derniers rangs, trois autres tables vides auxquelles il aurait pu, lui aussi, confortablement s'installer.

Mais non. Ce matin-là, il est venu s'asseoir à côté de moi.

Quelques mois plus tard, il devait me parler de ce premier jour. Avec son drôle d'accent, il m'avait dit : toi et Thierry, par exemple, ou Pierre et Jean-François, ou Guillaume et Fred, ou Claire et Agnès, au café, au square, n'importe où, vous passez vos journées scotchés les uns aux autres, mais en classe, vous vous asseyez pas ensemble. Ouais, j'avais dit. Et il avait souri.

– Pourquoi ?

– Pourquoi ? ... J'en sais rien « pourquoi » !

– Tu veux que je te dise ? Parce que vous êtes timides. Parce que vous avez la trouille de dire aux autres que vous êtes amis, que vous avez besoin les uns des autres. Tu vois, c'est ça qui est différent chez moi : avoir besoin les uns des autres, chez moi, y a rien de plus normal. C'est une simple question de vie ou de mort.

En début d'année, je comprenais pas toujours ce qu'il disait. Il parlait de chez lui comme d'une évidence, alors que pour nous, chez lui, c'était un pays tellement lointain qu'il existait pratiquement pas.

Annexe 9.6 : Fiche pédagogique pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs à partir d'extraits littéraires (2)

- Présentation du contexte :

Titre de la séquence	Littérature et marqueurs discursifs : Travail sur les marqueurs discursifs dans un corpus de romans issus de la Littérature de Migration et d'Exil (LIME)
Durée	Deux séances de deux heures chacune soit un total de 4 heures
Niveau CECR	Étudiant·e·s universitaires, niveau B2
Objectifs	<p>Maîtriser des éléments propres à un français actuel : les marqueurs discursifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et comprendre l'usage des marqueurs discursifs dans un contexte écrit • Utiliser de manière appropriée les marqueurs discursifs dans une tâche écrite : la traduction d'extrait littéraires <p>Explorer la dimension interculturelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Étudier un corpus écrit par des auteur·e·s non-natif·ve·s présentant une difficulté commune à tous les apprenant·e·s d'une langue : l'accent
Conditions de réalisation de la séquence	<p>Séquence réalisée en classe avec les supports suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un diaporama réalisé sur la plateforme genial.ly

	<ul style="list-style-type: none"> • Trois extraits de vidéos disponibles sur Youtube • Quatre extraits littéraires
--	---

- Déroulement des séances :

Séance 1 :

Introduction	<p>L'introduction se divise en trois activités.</p> <p>La première activité est la réponse à un rapide questionnaire qui nous permet de récolter des métadonnées pour l'analyse de la séance :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Êtes-vous en contact avec la langue française en dehors de vos cours de français ? 2- Si oui, de quelle(s) manière(s) (films, séries TV, littérature, amis et proches, ...)? 3- Avez-vous remarqué une différence entre le français que vous apprenez en cours et celui qui est parlé dans les situations citées dans la question 2 ? 4- Laquelle ? <p>La deuxième activité est réalisée à partir de trois vidéos disponibles sur Youtube ayant toutes pour sujet principal l'accent ou bien la prononciation en français (FLE ou FLM) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Paul Taylor, Paul Taylor, (9 oct. 2019), Parler français sans accent - #français - Paul Taylor. https://www.youtube.com/watch?v=FIqVY1SwXls 2. Français authentique, Français authentique, (9 août 2016), 3 conseils pour améliorer votre prononciation. https://www.youtube.com/watch?v=rf06FqI6trU 3. Telessone, Telessone, (28 nov. 2018), 3 Micro-trottoir: l'accent des cités, un handicap ? (Essone). https://www.youtube.com/watch?v=qfZZJyLQ9L8
---------------------	--

	<p>La première vidéo, d'une durée de 4.26 minutes, est un extrait du spectacle de l'humouriste britannique Paul Taylor. Dans cette vidéo, destiné à un public francophone, nous observons un oral non spontané (le spectacle est préparé en amont) dans lequel nous retrouvons un langage familier.</p> <p>La deuxième vidéo est réalisée par un enseignant de FLE et s'adresse à un public FLE. Si l'objectif est d'aider les apprenant·e·s à « améliorer leur prononciation », nous observons également un texte préparé pour les besoins de la vidéo mais également un rythme de parole ralenti pour s'adapter aux besoins du public.</p> <p>La troisième vidéo est un extrait d'entretiens de type « micro-trottoir » dans laquelle sont interrogés plusieurs personnes à propos de « l'accent des cités ». Dans cette vidéo, destinés à un public natif, nous entendons un français spontané et parfois familier.</p> <p>À l'issue du visionnage de ces vidéos nous posons quatre questions :</p> <p>Quelle est la vidéo qui vous a semblé la plus compréhensible ? Pourquoi ?</p> <p>Quelle est la vidéo qui vous a semblé la moins compréhensible ? Pourquoi ?</p> <p>La troisième activité consiste à observer en détail quelques extraits des vidéos, retranscrits, pour montrer aux apprenant·e·s que dans toutes les vidéos les locuteurs emploient des marqueurs discursifs.</p>
<p>Définition des marqueurs discursifs</p>	<p>Nous commençons la définition en posant deux questions : qu'est-ce qu'un marqueur discursif et, s'ils·elles savent ce que c'est, quels exemples sont-ils·elles en mesure de donner.</p>

Voici la définition donnée :

Ce sont des mots, ou parfois des expressions, qui peuvent appartenir à toutes les catégories grammaticales. Ils apparaissent à des endroits stratégiques dans le discours afin d'organiser ce dernier.

Ils permettent au locuteur (celui qui parle) d'organiser ce qu'il va dire et de se positionner par rapport à son discours.

Ils permettent également à l'interlocuteur (celui qui reçoit le message) de décoder la position du locuteur face à ce qu'il est en train de lui dire.

Celle-ci est illustrée par cet exemple :

« Elle croit se souvenir qu'il s'appelait Jean-Louis, à moins que ce ne fût Jean-Loup ou Jean-Luc. **Bref**, c'était un Jean quelque chose. » *Les Passagers de l'Anna C.*, Laura Alcoba, 2011, Gallimard.

Et complétée par plusieurs caractéristiques :

- Ils sont toujours optionnels sur le plan syntaxique
- Ils ne participent jamais au contenu propositionnel de l'énoncé : leur absence ou leur présence ne modifie pas la valeur de vérité de l'énoncé
- Généralement il s'agit de mots ou d'expressions invariables
- Ils peuvent parfois changer de position au sein de la phrase

Nous précisons également la différence qu'il peut y avoir entre un connecteur (interphrastique) et un marqueur discursif en définissant les connecteurs comme des unités qui ne peuvent généralement pas être supprimées et qui permettent de relier deux unités linguistiques en donnant l'exemple suivant, inspiré d'une phrase de Jorge Semprún :

Ce n'est pas une profession mais une vocation.

<p>Activité 1</p>	<p>La première activité réalisée est une activité de sensibilisation à l'intérêt des marqueurs discursifs.</p> <p>Nous proposons deux versions d'un texte. L'originale :</p> <p>« Pourtant, jusqu'au moment où la directrice a dit bon, eh bien, d'accord, nous verrons si elle arrive à suivre, je ne me suis pas sentie rassurée. D'autant plus qu'après les questions qui ressemblaient à celles dont Noémie truffait nos jeux, la directrice m'a demandé quelque chose que je n'ai pas compris, bien que je n'aie rien laissé paraître. J'ai répondu oui, avec un sourire, tout en essayant de sembler sûre de moi. Par chance, elle s'est arrêtée là. » <i>Le Bleu des abeilles</i>, Laura Alcoba, Gallimard, 2013.</p> <p>Et une version dans laquelle nous retirons plusieurs mots, dont des marqueurs discursifs :</p> <p>Jusqu'au moment où la directrice a dit nous verrons si elle arrive à suivre, je ne me suis pas sentie rassurée. Après les questions qui ressemblaient à celles dont Noémie truffait nos jeux, la directrice m'a demandé quelque chose que je n'ai pas compris, bien que je n'aie rien laissé paraître. J'ai répondu oui, avec un sourire, tout en essayant de sembler sûre de moi. Elle s'est arrêtée là.</p> <p>Et posons ces questions aux apprenant·e·s :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selon vous, quel est l'extrait d'original ? - Pourquoi ? - Que remarque-t-on dans la version A ?
<p>Activité 2</p>	<p>La deuxième activité, intitulée « marqueurs ou non », est une activité d'identification. À partir des cinq énoncés suivants, issus de notre corpus, nous demandons aux apprenant·e·s si l'unité en gras, dans ces extraits est un marqueur discursif.</p>

	<p>« Amusé par le ton solennel d’Ariel, Sammy avait émis un éclat de rire bref et bruyant comme un claquement de doigts » <i>Le Ghetto intérieur</i>, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2019.</p> <p>« Il y en a beaucoup, pourtant, qui figurent sur la liste des livres interdits. Mais rien chez eux n’avait pu être considéré comme “subversif”. C’est que les hommes qui étaient venus fouiller n’avaient pas pensé à regarder derrière le tableau. » <i>Manège : petite histoire argentine</i>, Laura Alcoba, Gallimard, 2007.</p> <p>« - C’est mon scotch préféré. Vous me direz si vous l’aimez. En fait, ce n’est pas du scotch, mais du rye.</p> <p>- Oui, je sais. Le scotch est anglais, le rye et le bourbon, amerloques.</p> <p>- Voilà, dis-je, sans relever l’erreur entre l’Ecosse et l’Angleterre. » <i>Les Barricades solitaires</i>, Carlos Semprún-Maura, Belfond, 1983.</p> <p>« Au fond, si je m’étais défait du cadeau de l’ami mort au bénéfice de l’Étranger, c’est que je supportais de plus en plus mal de le sentir sur mes épaules et, par grand froid, de ramener les bords sur la poitrine, les manches ballantes d’un amputé des bras. » <i>Le Pas si lent de l’Amour</i>, Hector Bianciotti, Grasset, 1995.</p> <p>« Vicente l’avait contemplé en silence : il était tiré à quatre épingles, il avait les lèvres fines et une fine moustache. Bref, âgé d’une dizaine ou d’une quinzaine d’années de moins que lui, il lui ressemblait. » <i>Le Ghetto intérieur</i>, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2019.</p>
<p>Présentation du corpus</p>	<p>La première séance se termine par la présentation du corpus sur lequel les apprenant·e·s vont devoir travailler.</p>

Ce corpus, dont le thème est l'accent, est composé de 4 extraits issus de quatre romans de notre corpus. Voici comment ils sont présentés sur notre support :

- *1978*, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009 :
1978 raconte l'arrivée d'un jeune argentin dans un lycée parisien. Il parle peu, écrit beaucoup et ne se comporte pas comme les autres lycéens de son âge. Un de ses camarades, le narrateur, partage avec nous, lecteurs, l'année scolaire qu'ils ont vécue ensemble.
- *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013 :
Dans le même registre, *Le Bleu des abeilles* narre l'arrivée en France d'une enfant. Le récit commence en Argentine, point de départ de son voyage et nous raconte son arrivée et son quotidien en France.
Dans cette autofiction, Laura Alcoba aborde des sujets tels que l'apprentissage du français, la passion pour la littérature et le lien entre l'enfant et son père emprisonné en Argentine.
- *Mes années Cuba*, Eduardo Manet, Grasset, 2004 :
Autobiographie d'Eduardo Manet dans laquelle il évoque son enfance, sa passion pour l'écriture, la politique et les différents voyages qui le conduiront jusqu'en France, dans les années 60.
- *Le Mort qu'il faut*, Jorge Semprún, Gallimard, 2001 :
Depuis le camp de Buchenwald, le narrateur (du roman autobiographique) cherche à « mourir administrativement » et donc à changer d'identité. Voilà l'intrigue de ce roman.
Or, au fil des pages, le narrateur revient parfois sur des épisodes de sa vie passée et nous raconte, à nous lecteurs, ses souvenirs.

Tâche à réaliser en dehors de la classe	Nous donnons le corpus à lire aux apprenant·e·s avant le cours suivant (qui peut avoir lieu la même semaine ou la semaine suivante).
--	--

Séance 2 :

Introduction de la séance	<p>Question ouverte concernant le travail qui était à réaliser en dehors du cours :</p> <p>Qu'avez-vous pensé des extraits que vous avez lus ?</p> <p>Temps de réponses aux questions liées au vocabulaire et à la compréhension des textes.</p>
Activité 3	<p>Consigne donnée :</p> <p>Par groupe, vous allez rejoindre un document partagé qui contient les extraits de romans sur lesquels nous allons travailler.</p> <p>Dans un premier temps, vous commencerez par faire une relecture de ces différents textes. Ensuite vous repérerez les différents marqueurs discursifs présents dans ce document.</p> <p>Enfin nous mettrons en commun vos résultats. Ensemble nous essayerons de comprendre comment fonctionne chaque marqueur en formulant des hypothèses.</p>
Synthèse sur les différents marqueurs discursifs repérés dans l'activité 3	<p>Nous commençons par établir une distinction entre deux catégories de marqueurs discursifs : les marqueurs de structure (ben, bref, mais, voilà, du coup, ...) et les marqueurs d'interaction (tu sais, tu vois, voilà, certes, ...).</p> <p>Nous expliquons ensuite, à partir d'exemples issus du corpus, les marqueurs repérés :</p>

	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Ben</i> (à l'origine une contraction de <i>bien</i>) : employé pour marquer une évidence - <i>Bref</i> (origine : l'adjectif <i>bref</i>) : vient clore une énumération ou une explication et reformuler le propos de manière plus claire, plus précise ou plus résumée. - <i>C'est que</i> (origine : association de <i>c'est</i> + <i>que</i>) : marque la cause ou introduit un commentaire de la part du narrateur (narratrice dans l'exemple du corpus). - <i>Donc</i> (origine : conjonction de coordination) : marque la conséquence - <i>Mais</i> (origine : conjonction de coordination) : marque l'opposition à une situation, introduit un commentaire du narrateur par rapport à ce qu'il vient de dire, marque la surprise ou l'étonnement - <i>Voilà</i> (origine : présentatif) : structure le discours en introduisant ou en concluant un énoncé, marque l'accord au sein d'une interaction Variante : <i>voilà que</i> qui marque ou renforce un sentiment d'agacement.
Conclusion	Temps de réponse aux questions et synthèse de ce qui a été vu pendant les deux séances.
Tâche à réaliser en dehors de la classe : activité d'appropriation	Nous donnons aux apprenant·e·s quelques extraits du corpus à traduire du français vers l'espagnol.

Annexe 9.7 : Repérages des étudiant·e·s de l'université Complutense de Madrid, année 2021/2022

Groupe 1 :

Chapitre 22, 1978, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009.

Bref, monsieur Vermissot était, pour nous tous, un brave gars, plutôt borné, et surtout assez naïf. Lors du premier cours de gym de l'année, monsieur Vermissot, le voyant arriver avec son air mal réveillé, les cheveux en bataille, sans tenue de gym, avec juste ses vieilles Converse pourries, l'a regardé **tout de suite** d'un mauvais œil et lui a demandé de prévoir une autre tenue pour la semaine suivante.

– Je n'ai pas d'autre *ténue*.

Remarquant son accent, monsieur Vermissot lui a répondu avec cette lenteur exagérée qu'emploient tant de nos compatriotes lorsqu'il s'agit de communiquer avec un étranger – cette lenteur exagérée dans laquelle même un chien ne peut que sentir la confusion que nous faisons, nous autres Français, entre le fait qu'un individu parle notre langue avec un peu d'accent et le fait que cet individu soit un demeuré mental :

– **Ben**-vous-de-man-de-rez-à-vo-trema-man-de-vous-en-four-nir-une.

Monsieur Vermissot, je crois, n'avait pas employé cette intonation avec un mépris conscient mais juste avec l'insouciance supérieure que le fait de parler sa propre langue maternelle mieux qu'un étranger lui accordait, à ses yeux, incontestablement. **Donc**, il a cessé de s'occuper de lui et, se tournant vers nous, nous a demandé gentiment d'effectuer quatre tours de la cour de récréation en courant. Lui, **par contre**, on l'avait tous immédiatement remarqué, était infiniment blessé par le fait qu'on ait pu lui parler sur ce ton condescendant. **Comme** on partait tous en courant, à petites foulées, il s'est mis à nous suivre en marchant lentement. En marchant calmement. En marchant posément. En marchant placidement et imperturbablement.

Monsieur Vermissot l'a pas remarqué pas **tout de suite**, mais dès qu'il l'a vu, il l'a plus quitté des yeux. Il marchait d'un pas absolument normal, un rien flegmatique, faisant le tour complet de la cour. La cour était assez grande et le tour que nous on faisait, en courant, en une centaine de secondes, **lui**, il l'a fait, en marchant, en cinq bonnes minutes. Il a donc fini son premier tour de la cour alors que nous, on en avait fait presque trois.

On contemplait tous, en silence, cette étrange situation. Il marchait tellement doucement qu'il semblait adresser à monsieur Vermissot une sorte de défi lointain, extrêmement serein. **Et, justement** parce qu'il faisait réellement le tour de la cour, c'est-à-dire qu'après s'en être longuement éloigné, il revenait tout aussi longuement vers lui, il semblait laisser exprès au prof de gym le temps de réfléchir afin de trouver une réponse appropriée à son insolence.

Malheureusement – ou heureusement – la réflexion n'était pas le fort de monsieur Vermissot. S'étant retenu de hurler pendant les longues minutes qu'il lui avait fallu pour effectuer scrupuleusement le tour de la cour au pas, n'ayant pu se décider à courir vers lui ou à l'insulter de loin, lorsqu'il n'était plus qu'à quelques mètres, fou de rage, monsieur Vermissot a explosé :

– Espèce de petite pédale ! Tu sais pas courir, **c'est ça** ? Tu veux que je te montre ? Ou tu veux que je te botte le cul, espèce de petite merde ! **Non, mais** c'est quoi cette espèce de lavette ?

Le regardant toujours calmement, il a continué à marcher jusqu'à se retrouver tout près de lui.

– Je m'excuse, vous pouvez parler moins vite, j'ai pas tout compris.

– Ah ouais ? Qu'est-ce que t'as pas compris, espèce de fiotte ? T'as pas compris que t'étais en cours de gym ? On fait pas de sport chez toi ?

Soudain, il a semblé réellement choqué. Il aimait pas qu'on lui parle comme ça. Il aimait pas qu'on lui parle de chez lui comme ça. Il a baissé le regard, il a réfléchi un instant, puis il a répondu au prof de gym :

– Chez moi, comme vous dites, on arrête le sport à l’adolescence. On considère qu’après, comme on peut le voir clairement dans votre cas, le surdéveloppement des muscles compresse l’organe le plus utile du corps humain à l’âge adulte : le cerveau.

Chapitre 11, *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013.

Malgré tous les efforts que je fais, malgré toutes les voyelles que j’arrive à glisser sous mon nez, et de mieux en mieux, **me semble-t-il**, en ce mois d’avril de l’année 1979, j’ai encore un accent. Un accent que je déteste toujours autant. Chaque fois que j’ouvre la bouche, avant même de parler, j’en ai déjà honte. Depuis que la bibliothécaire m’a entendue, sa voix est devenue mielleuse, elle s’est mise à me parler comme si j’étais soudain devenue toute petite ou comme si elle venait de découvrir que j’étais un peu idiot.

— Tu ne veux pas **plutôt** prendre une bande dessinée ? Un *Tintin*, un *Astérix* ? Ou alors *Le petit Nicolas*, si tu tiens à lire un livre. **Ça**, c’est de ton âge. Tu as déjà lu *Le petit Nicolas* ?

À cause de mon accent, je passe pour une abruti, il n’y a rien qui m’agace autant. **Et voilà** qu’elle se met à répéter sa phrase, en détachant les mots, comme si elle parlait au ralenti : *TU-AS-DÉ-JA-LU-LE-PE-TIT-NI-CO-LAS* ?

La bibliothécaire articule exagérément comme si je ne comprenais pas la langue dans laquelle elle me parle. Alors que je suis avec elle, plus encore chaque jour. **Mais** la bibliothécaire ne se rend compte de rien. Elle ne sait pas que je vois les *em*uets, que je suis persuadée que, de leur côté, ils me voient aussi. Qu’à notre façon nous sommes ensemble. C’est elle, l’abruti.

Puis elle penche la tête sur le côté en se baissant un peu pour s’approcher de mon oreille, tandis qu’elle sourit bêtement. **Mais** c’est qu’elle sourit toutes dents dehors, avec un de ces sourires tout débraillés qui sont censés amadouer — j’ai vraiment horreur de ça.

Je la vois encore, inclinée vers moi avec son rouge à lèvres trop brillant qui a dérapé sur ses dents. J’ai **peut-être** du mal à bien prononcer certains mots, mais j’ai parfaitement compris où elle veut en venir et je suis bien décidée à ne pas me laisser faire.

— Je préfère ce livre, je préfère *Les fleurs bleues*.

— C’est un livre très difficile, **tu sais** ? Il y a plein de jeux de mots là-dedans. C’est pour les plus grands, tu risques de ne pas comprendre.

Je serre de plus belle le petit livre dans ma main droite, je ne suis pas disposée à le lâcher. La dame avance une main, alors je l’agrippe encore plus fort.

— JE-PRÉ-FÈ-RE-CE-LI-VRE.

Moi aussi je répète ma phrase en insistant sur chaque syllabe, en m’appliquant pour chacune d’elles, comme je le fais devant le miroir de la salle de bains, quand je m’entraîne pour les *u* et les voyelles sous le nez :

— CE-LI-V-R-E.

Nous restons silencieuses toutes les deux, un long moment, dans un pesant face-à-face. Je n’ai pas l’intention de lâcher. Je me tiens droite et la regarde du haut de mon mètre quarante. Elle finit par comprendre que j’y tiens, à ces fleurs bleues.

— Si tu veux l'emporter chez toi, il faut **quand même** que tu me le donnes pour que je l'enregistre.

Je ne bouge toujours pas.

— Passe-moi le livre un instant, tu pourras le reprendre, **mais c'est que** je dois mettre un tampon dessus. Tu veux bien me le donner ?

Puis elle se met à faire des gestes. Je connais ça, avoir peur de ne pas se faire comprendre et se raccrocher aux gestes, ça m'amuse de la laisser patauger un peu. La bibliothécaire tend une main vers mon livre, puis elle saisit son tampon, le secoue au-dessus de ma tête avant de donner deux coups dans le vide pour que je voie ce qu'elle veut dire.

Mais je ne lâche pas le petit volume.

C'est que j'ai peur d'une entourloupe. Qu'elle range le livre sur une étagère trop haute pour moi et qu'elle tente encore de me refiler un *Astérix* ou *Le petit Nicolas*. Je finis **tout de même** par lui tendre *Les fleurs bleues*. Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.

— **Voilà**, tu peux partir maintenant.

Il me semble la voir sourire d'un air entendu à une dame qui est assise à côté d'elle avant de l'entendre ajouter :

— Si Raymond Queneau est trop difficile pour toi, tu reviendras et tu choisiras autre chose, **hein** ?

Je file sans me retourner, le livre sous le bras, bien décidée à aller au bout de cette lecture. Et de beaucoup d'autres. Bien décidée aussi à ne *jamais* ouvrir *Le petit Nicolas*.

Chapitre 10, *Mes années Cuba*, Eduardo Manet, Grasset, 2004.

J'avais reçu la lettre de Lecoq, réexpédiée de Paris. J'avais écrit le texte de la nouvelle sans me poser trop de questions. A ma grande surprise, elle fut sélectionnée et je reçus mon contrat par retour du courrier.

Les signes se précisaient et ils me disaient : ton destin c'est la France, c'est d'écrire en français, de vivre à la française, de devenir français.

J'avais appris chez Tania Balachova et en lisant les livres de Stanislavski à travailler sur l'« identification au personnage ». Les principes de base étaient à la portée de tout le monde, il suffisait d'observer, de prendre des notes, d'appliquer la méthode du « si magique » afin d'entrer, **peu à peu**, dans la peau du personnage.

Un comédien français qui étudie un personnage français (même s'il est d'une autre époque) peut y arriver sans trop de difficulté. Dans mon cas c'était plus compliqué car, pour devenir français, il me fallait oublier mes origines. A cette époque, la comédienne Maria Casarès, née en Espagne, était considérée à juste titre comme la plus grande tragédienne française. La différence entre Casarès et moi, c'est qu'elle était arrivée en France toute jeune et j'étais arrivé, **moi**, à un âge certain. **D'ailleurs**, si j'avais accepté de faire le mime, c'était **bien** pour qu'on ne remarque pas mon accent !

La raison me dictait de laisser tomber un projet aussi fou. **Mais** à quoi sert la raison quand quelqu'un, en toute lucidité, décide de flirter avec la schizophrénie ?

« Tentons le coup », me disais-je, comme une sorte d'excuse, **bien** conscient que cette histoire risquait de m'entraîner sur un terrain glissant. Et pour mieux tenir la route, je m'imposai une discipline de fer et pris quelques mesures radicales :

– cesser de fréquenter le groupe de Latinos qui se retrouvait régulièrement à l'Old Navy, un café de Saint-Germain-des-Prés ;

– ne plus parler l'espagnol;

– ne plus lire en espagnol.

Je me refusai le droit d'utiliser l'espagnol à deux exceptions près : quand j'écrivais à ma mère ou que je lui parlais au téléphone, et pour rédiger les articles sur la vie culturelle parisienne que j'envoyais à un journal cubain. Les lettres et les communications téléphoniques étaient courtes; quant à mes articles, je poussai le vice jusqu'à les écrire d'abord en français et à les traduire ensuite.

Et un beau jour, je me suis réveillé fou de joie. Pour la première fois de ma vie, j'avais rêvé en français !

Sans m'en rendre compte et en toute innocence, je m'aventurais sur un terrain miné. Une version à moi de Doctor Jekyll et Mister Hyde. Quand je commençais à me sentir bien dans la peau du Français, le Cubain en moi grinçait des dents, jouait des poings et me rappelait à l'ordre. Heureusement, il y avait Cuba. La situation cubaine poussait mes amis de l'université à faire des petits séjours à Paris, pour respirer un peu. A travers eux, je me mis à vivre une sorte de « Cuba par procuration ». Une expérience qui devait me servir des années plus tard.

Je suivais aussi au jour le jour l'actualité de mon île lointaine à travers la presse anglo-saxonne et française. Depuis que j'habitais le centre de Paris, je faisais l'effort d'aller jusqu'à la Cité universitaire chercher les journaux cubains.

Chapitre 7, *Le Mort qu'il faut*, Jorge Semprún, Gallimard, 2001

Avant, j'étais revenu au block40, j'y avais rendez-vous avec des compatriotes.

Voilà un mot qui était, ces dernières années, dans mon parler habituel, tombé en désuétude. Compatriotes ? De quelle patrie, seigneur ? Depuis plus de quatre ans, depuis qu'en 1939, sur le boulevard Saint-Michel, à Paris, j'avais décidé que plus jamais personne ne m'identifierait comme étranger en raison de mon accent, depuis que j'y étais parvenu, ma langue maternelle, mes références aux lieux d'origine – à l'enfance, en somme, radicalement originaire – s'étaient estompées, prises dans le maelström du refoulement et du non-dit.

Parfois, **mais** sans doute était-ce pour me rassurer, ou rassurer ceux à qui je m'adressais et, **du même coup**, m'épargner de trop longues explications oiseuses, je disais que la langue française était la seule chose qui ressemblât à une patrie, **pour moi**. Ce n'était donc pas la loi du sol, ni la loi du sang, mais la loi du désir qui s'avérait dans mon cas décisive. Je désirais vraiment posséder cette langue, succomber à ses charmes mais aussi lui faire subir les derniers outrages, la violenter. La langue de Gide et de Giraudoux, de Baudelaire et de Rimbaud, mais aussi, **surtout, peut-être**, au tréfonds, celle de Racine : perfection absolue de l'équilibre entre maîtrise transparente et violence masquée.

Certes, je n'avais pas pour autant oublié l'espagnol. Il était là, présent-absent, dans une sorte de coma, d'existence virtuelle, privé de valeur d'usage et d'échange.

Pourtant, en cas de besoin vital, je pourrais y recourir, me semblait-il.

Un seul fil, intime et mystérieux, reliait encore la langue de mon enfance à ma vie réelle, le fil de la poésie. Si j'avais été croyant, le fil de la prière se serait également maintenu, **sans doute**. Il aurait été inconcevable que je dise le *Notre père* en français, par exemple. **Mais** je n'étais pas croyant. Affaire classée, **donc**.

Le fil de la poésie, et, **j'y pense**, celui des chiffres et des comptes. Affaire d'enfance aussi, comme les comptines. Il m'était toujours nécessaire de redire, fût-ce à voix basse, les chiffres en espagnol pour pouvoir les retenir, les mémoriser. Numéros de rue ou de téléphone, dates de rendez-vous ou d'anniversaire : c'est en espagnol que je devais me les redire pour les graver dans ma mémoire.

L'espagnol aura ainsi toujours été la langue de ma vie clandestine.

Mais c'est surtout la poésie qui a maintenu vivant en moi, à l'arrière-plan, à un niveau profond de grâce et de gratuité absolues, mon rapport avec ma langue maternelle. Pendant les premières années d'exil et d'occupation, j'avais même enrichi ma connaissance, mon usage intime de la poésie espagnole. Avec Luis Cernuda, César Vallejo, par exemple, des poètes que j'ignorais jusqu'alors, ou que je connaissais mal, plutôt par ouï-dire que par ouï-vivre.

Groupe 2 :

Chapitre 22, 1978, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009.

Bref, monsieur Vermissot était, pour nous tous, un brave gars, plutôt borné, et surtout assez naïf. Lors du premier cours de gym de l'année, monsieur Vermissot, le voyant arriver avec son air mal réveillé, les cheveux en bataille, sans tenue de gym, avec juste ses vieilles Converse pourries, l'a regardé tout de suite d'un mauvais œil et lui a demandé de prévoir une autre tenue pour la semaine suivante.

– Je n'ai pas d'autre *ténue*.

Remarquant son accent, monsieur Vermissot lui a répondu avec cette lenteur exagérée qu'emploient tant de nos compatriotes lorsqu'il s'agit de communiquer avec un étranger – cette lenteur exagérée dans laquelle même un chien ne peut que sentir la confusion que nous faisons, nous autres Français, entre le fait qu'un individu parle notre langue avec un peu d'accent et le fait que cet individu soit un demeuré mental :

– **Ben**-vous-de-man-de-rez-à-vo-trema-man-de-vous-en-four-nir-une.

Monsieur Vermissot, je crois, n'avait pas employé cette intonation avec un mépris conscient mais juste avec l'insouciance supériorité que le fait de parler sa propre langue maternelle mieux qu'un étranger lui accordait, à ses yeux, incontestablement. **Donc**, il a cessé de s'occuper de lui et, se tournant vers nous, nous a demandé gentiment d'effectuer quatre tours de la cour de récréation en courant. Lui, **par contre**, on l'avait tous immédiatement remarqué, était infiniment blessé par le fait qu'on ait pu lui parler sur ce ton condescendant. Comme on partait tous en courant, à petites foulées, il s'est mis à nous suivre en marchant lentement. En marchant calmement. En marchant posément. En marchant placidement et imperturbablement.

Monsieur Vermissot l'a pas remarqué pas **tout de suite, mais** dès qu'il l'a vu, il l'a plus quitté des yeux. Il marchait d'un pas absolument normal, un rien flegmatique, faisant le tour complet de la cour. La cour était assez grande et le tour que nous on faisait, en courant, en une centaine de secondes, lui, il l'a fait, en marchant, en cinq bonnes minutes. Il a **donc** fini son premier tour de la cour **alors que** nous, on en avait fait presque trois.

On contemplait tous, en silence, cette étrange situation. Il marchait tellement doucement qu'il semblait adresser à monsieur Vermissot une sorte de défi lointain, extrêmement serein. **Et**, justement parce qu'il faisait réellement le tour de la cour, (?) **c'est-à-dire** qu'après s'en être longuement éloigné, il revenait tout aussi longuement vers lui, il semblait laisser exprès au prof de gym le temps de réfléchir **afin de** trouver une réponse appropriée à son insolence.

Malheureusement – ou **heureusement** – la réflexion n'était pas le fort de monsieur Vermissot. S'étant retenu de hurler pendant les longues minutes qu'il lui avait fallu pour effectuer scrupuleusement le tour de la cour au pas, n'ayant pu se décider à courir vers lui ou à l'insulter de loin, **lorsqu'il** n'était plus qu'à quelques mètres, fou de rage, monsieur Vermissot a explosé :

– Espèce de petite pédale ! Tu sais pas courir, c'est ça ? Tu veux que je te montre ? Ou tu veux que je te botte le cul, espèce de petite merde ! **Non, mais** c'est quoi cette espèce de lavette ?

Le regardant toujours calmement, il a continué à marcher jusqu'à se retrouver tout près de lui.

– Je m'excuse, vous pouvez parler moins vite, j'ai pas tout compris.

– **Ah ouais** ? Qu'est-ce que t'as pas compris, espèce de fiotte ? T'as pas compris que t'étais en cours de gym ? On fait pas de sport chez toi ?

Soudain, il a semblé réellement choqué. Il aimait pas qu'on lui parle comme ça. Il aimait pas qu'on lui parle de chez lui comme ça. Il a baissé le regard, il a réfléchi un instant, puis il a répondu au prof de gym :

– Chez moi, comme vous dites, on arrête le sport à l'adolescence. On considère qu'après, comme on peut le voir clairement dans votre cas, le surdéveloppement des muscles compresse l'organe le plus utile du corps humain à l'âge adulte : le cerveau.

Chapitre 11, *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

Malgré tous les efforts que je fais, malgré toutes les voyelles que j'arrive à glisser sous mon nez, et de mieux en mieux, me semble-t-il, en ce mois d'avril de l'année 1979, j'ai encore un accent. Un accent que je déteste toujours autant. Chaque fois que j'ouvre la bouche, avant même de parler, j'en ai déjà honte. Depuis que la bibliothécaire m'a entendue, sa voix est devenue mielleuse, elle s'est mise à me parler comme si j'étais soudain devenue toute petite ou comme si elle venait de découvrir que j'étais un peu idiot.

— Tu ne veux pas plutôt prendre une bande dessinée ? Un *Tintin*, un *Astérix* ? Ou alors *Le petit Nicolas*, si tu tiens à lire un livre. Ça, c'est de ton âge. Tu as déjà lu *Le petit Nicolas* ?

À cause de mon accent, je passe pour une abrutie, il n'y a rien qui m'agace autant. Et voilà qu'elle se met à répéter sa phrase, en détachant les mots, comme si elle parlait au ralenti : *TU-AS-DÉ-JÀ-LU-LE-PE-TIT-NI-CO-LAS* ?

La bibliothécaire articule exagérément comme si je ne comprenais pas la langue dans laquelle elle me parle. Alors que je suis avec elle, plus encore chaque jour. Mais la bibliothécaire ne se rend compte de rien. Elle ne sait pas que je vois les muets, que je suis persuadée que, de leur côté, ils me voient aussi. Qu'à notre façon nous sommes ensemble. C'est elle, l'abrutie.

Puis elle penche la tête sur le côté en se baissant un peu pour s'approcher de mon oreille, tandis qu'elle sourit bêtement. Mais c'est qu'elle sourit toutes dents dehors, avec un de ces sourires tout débraillés qui sont censés amadouer — j'ai vraiment horreur de ça.

Je la vois encore, inclinée vers moi avec son rouge à lèvres trop brillant qui a dérapé sur ses dents. J'ai peut-être du mal à bien prononcer certains mots, mais j'ai parfaitement compris où elle veut en venir et je suis bien décidée à ne pas me laisser faire.

— Je préfère ce livre, je préfère *Les fleurs bleues*.

— C'est un livre très difficile, tu sais ? Il y a plein de jeux de mots là-dedans. C'est pour les plus grands, tu risques de ne pas comprendre.

Je serre de plus belle le petit livre dans ma main droite, je ne suis pas disposée à le lâcher. La dame avance une main, alors je l'agrippe encore plus fort.

— JE-PRÉ-FÈ-RE-CE-LI-VRE.

Moi aussi je répète ma phrase en insistant sur chaque syllabe, en m'appliquant pour chacune d'elles, comme je le fais devant le miroir de la salle de bains, quand je m'entraîne pour les *u* et les voyelles sous le nez :

— CE-LI-V-R-E.

Nous restons silencieuses toutes les deux, un long moment, dans un pesant face-à-face. Je n'ai pas l'intention de lâcher. Je me tiens droite et la regarde du haut de mon mètre quarante. Elle finit par comprendre que j'y tiens, à ces fleurs bleues.

— Si tu veux l'emporter chez toi, il faut quand même que tu me le donnes pour que je l'enregistre.

Je ne bouge toujours pas.

— Passe-moi le livre un instant, tu pourras le reprendre, mais c'est que je dois mettre un tampon dessus. Tu veux bien me le donner ?

Puis elle se met à faire des gestes. Je connais ça, avoir peur de ne pas se faire comprendre et se raccrocher aux gestes, ça m’amuse de la laisser patauger un peu. La bibliothécaire tend une main vers mon livre, puis elle saisit son tampon, le secoue au-dessus de ma tête avant de donner deux coups dans le vide pour que je voie ce qu’elle veut dire.

Mais je ne lâche pas le petit volume.

C’est que j’ai peur d’une entourloupe. Qu’elle range le livre sur une étagère trop haute pour moi et qu’elle tente encore de me refiler un *Astérix* ou *Le petit Nicolas*. Je finis tout de même par lui tendre *Les fleurs bleues*. Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.

— Voilà, tu peux partir maintenant.

Il me semble la voir sourire d’un air entendu à une dame qui est assise à côté d’elle avant de l’entendre ajouter :

— Si Raymond Queneau est trop difficile pour toi, tu reviendras et tu choisiras autre chose, hein ?

Je file sans me retourner, le livre sous le bras, bien décidée à aller au bout de cette lecture. Et de beaucoup d’autres. Bien décidée aussi à ne jamais ouvrir *Le petit Nicolas*.

Chapitre 10, *Mes années Cuba*, Eduardo Manet, Grasset, 2004.

J’avais reçu la lettre de Lecoq, réexpédiée de Paris. J’avais écrit le texte de la nouvelle sans me poser trop de questions. A ma grande surprise, elle fut sélectionnée et je reçus mon contrat par retour du courrier.

Les signes se précisaient et ils me disaient : ton destin c’est la France, c’est d’écrire en français, de vivre à la française, de devenir français.

J’avais appris chez Tania Balachova et en lisant les livres de Stanislavski à travailler sur l’« identification au personnage ». Les principes de base étaient à la portée de tout le monde, il suffisait d’observer, de prendre des notes, d’appliquer la méthode du « si magique » afin d’entrer, peu à peu, dans la peau du personnage.

Un comédien français qui étudie un personnage français (même s’il est d’une autre époque) peut y arriver sans trop de difficulté. Dans mon cas c’était plus compliqué car, pour devenir français, il me fallait oublier mes origines. A cette époque, la comédienne Maria Casarès, née en Espagne, était considérée à juste titre comme la plus grande tragédienne française. La différence entre Casarès et moi, c’est qu’elle était arrivée en France toute jeune et j’étais arrivé, moi, à un âge certain. D’ailleurs, si j’avais accepté de faire le mime, c’était bien pour qu’on ne remarque pas mon accent !

La raison me dictait de laisser tomber un projet aussi fou. Mais à quoi sert la raison quand quelqu’un, en toute lucidité, décide de flirter avec la schizophrénie ?

« Tentons le coup », me disais-je, comme une sorte d’excuse, bien conscient que cette histoire risquait de m’entraîner sur un terrain glissant. Et pour mieux tenir la route, je m’imposai une discipline de fer et pris quelques mesures radicales :

– cesser de fréquenter le groupe de Latinos qui se retrouvait régulièrement à l’Old Navy, un café de Saint-Germain-des-Prés ;

– ne plus parler l’espagnol ;

– ne plus lire en espagnol.

Je me refusai le droit d'utiliser l'espagnol à deux exceptions près : quand j'écrivais à ma mère ou que je lui parlais au téléphone, et pour rédiger les articles sur la vie culturelle parisienne que j'envoyais à un journal cubain. Les lettres et les communications téléphoniques étaient courtes; quant à mes articles, je poussai le vice jusqu'à les écrire d'abord en français et à les traduire ensuite.

Et un beau jour, je me suis réveillé fou de joie. Pour la première fois de ma vie, j'avais rêvé en français !

Sans m'en rendre compte et en toute innocence, je m'aventurais sur un terrain miné. Une version à moi de Doctor Jekyll et Mister Hyde. Quand je commençais à me sentir bien dans la peau du Français, le Cubain en moi grinçait des dents, jouait des poings et me rappelait à l'ordre. Heureusement, il y avait Cuba. La situation cubaine poussait mes amis de l'université à faire des petits séjours à Paris, pour respirer un peu. A travers eux, je me mis à vivre une sorte de « Cuba par procuration ». Une expérience qui devait me servir des années plus tard.

Je suivais aussi au jour le jour l'actualité de mon île lointaine à travers la presse anglo-saxonne et française. Depuis que j'habitais le centre de Paris, je faisais l'effort d'aller jusqu'à la Cité universitaire chercher les journaux cubains.

Chapitre 7, *Le Mort qu'il faut*, Jorge Semprún, Gallimard, 2001

Avant, j'étais revenu au block40, j'y avais rendez-vous avec des compatriotes.

Voilà : (presentative) un mot qui était, ces dernières années, dans mon parler habituel, tombé en désuétude. Compatriotes ? De quelle patrie, seigneur ? Depuis plus de quatre ans, depuis qu'en 1939, sur le boulevard Saint-Michel, à Paris, j'avais décidé que plus jamais personne ne m'identifierait comme étranger en raison de mon accent, depuis que j'y étais parvenu, ma langue maternelle, mes références aux lieux d'origine – à l'enfance, en somme, radicalement originaire – s'étaient estompées, prises dans le maelström du refoulement et du non-dit.

Parfois, **mais** sans doute était-ce pour me rassurer, ou rassurer ceux à qui je m'adressais et, du même coup, m'épargner de trop longues explications oiseuses, je disais que la langue française était la seule chose qui ressemblât à une patrie, pour moi. Ce n'était **donc** pas la loi du sol, ni la loi du sang, **mais** la loi du désir qui s'avérait dans mon cas décisive. Je désirais vraiment posséder cette langue, succomber à ses charmes mais aussi lui faire subir les derniers outrages, la violenter. La langue de Gide et de Giraudoux, de Baudelaire et de Rimbaud, **mais aussi**, surtout, peut-être, au tréfonds, celle de Racine : perfection absolue de l'équilibre entre maîtrise transparente et violence masquée.

Certes, je n'avais pas pour autant oublié l'espagnol. Il était là, présent-absent, dans une sorte de coma, d'existence virtuelle, privé de valeur d'usage et d'échange.

Pourtant, en cas de besoin vital, je pourrais y recourir, me semblait-il.

Un seul fil, intime et mystérieux, reliait encore la langue de mon enfance à ma vie réelle, le fil de la poésie. Si j'avais été croyant, le fil de la prière se serait également maintenu, sans doute. Il aurait été inconcevable que je dise le *Notre père* en français, par exemple. **Mais** je n'étais pas croyant. Affaire classée, **donc**.

Le fil de la poésie, et, j'y pense, celui des chiffres et des comptes. Affaire d'enfance **aussi**, comme les comptines. Il m'était toujours nécessaire de redire, fût-ce à voix basse, les chiffres en espagnol pour

pouvoir les retenir, les mémoriser. Numéros de rue ou de téléphone, dates de rendez-vous ou d'anniversaire : c'est en espagnol que je devais me les redire pour les graver dans ma mémoire.

L'espagnol aura **ainsi** toujours été la langue de ma vie clandestine.

Mais c'est surtout la poésie qui a maintenu vivant en moi, à l'arrière-plan, à un niveau profond de grâce et de gratuité absolues, mon rapport avec ma langue maternelle. Pendant les premières années d'exil et d'occupation, j'avais même enrichi ma connaissance, mon usage intime de la poésie espagnole. Avec Luis Cernuda, César Vallejo, **par exemple**, des poètes que j'ignorais jusqu'alors, ou que je connaissais mal, plutôt par ouï-dire que par ouï-vivre.

Groupe 3 :

Chapitre 22, 1978, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009.

Bref, monsieur Vermissot était, pour nous tous, un brave gars, plutôt borné, et surtout assez naïf. Lors du premier cours de gym de l'année, monsieur Vermissot, le voyant arriver avec son air mal réveillé, les cheveux en bataille, sans tenue de gym, avec juste ses vieilles Converse pourries, l'a regardé tout de suite d'un mauvais œil et lui a demandé de prévoir une autre tenue pour la semaine suivante.

– Je n'ai pas d'autre *ténue*.

Remarquant son accent, monsieur Vermissot lui a répondu avec cette lenteur exagérée qu'emploient tant de nos compatriotes lorsqu'il s'agit de communiquer avec un étranger – cette lenteur exagérée dans laquelle même un chien ne peut que sentir la confusion que nous faisons, nous autres Français, entre le fait qu'un individu parle notre langue avec un peu d'accent et le fait que cet individu soit un demeuré mental :

– **Ben**-vous-de-man-de-rez-à-vo-trema-man-de-vous-en-four-nir-une.

Monsieur Vermissot, je crois, n'avait pas employé cette intonation avec un mépris conscient mais juste avec l'insouciance supériorité que le fait de parler sa propre langue maternelle mieux qu'un étranger lui accordait, à ses yeux, incontestablement. **Donc**, il a cessé de s'occuper de lui et, se tournant vers nous, nous a demandé gentiment d'effectuer quatre tours de la cour de récréation en courant. Lui, **par contre**, on l'avait tous immédiatement remarqué, était infiniment blessé par le fait qu'on ait pu lui parler sur ce ton condescendant. Comme on partait tous en courant, à petites foulées, il s'est mis à nous suivre en marchant lentement. En marchant calmement. En marchant posément. En marchant placidement et imperturbablement.

Monsieur Vermissot l'a pas remarqué pas tout de suite, mais dès qu'il l'a vu, il l'a plus quitté des yeux. Il marchait d'un pas absolument normal, un rien flegmatique, faisant le tour complet de la cour. La cour était assez grande et le tour que nous on faisait, en courant, en une centaine de secondes, lui, il l'a fait, en marchant, en cinq bonnes minutes. Il a **donc** fini son premier tour de la cour alors que nous, on en avait fait presque trois.

On contemplait tous, en silence, cette étrange situation. Il marchait tellement doucement qu'il semblait adresser à monsieur Vermissot une sorte de défi lointain, extrêmement serein. **Et**, justement parce qu'il faisait réellement le tour de la cour, c'est-à-dire qu'après s'en être longuement éloigné, il revenait tout aussi longuement vers lui, il semblait laisser exprès au prof de gym le temps de réfléchir afin de trouver une réponse appropriée à son insolence.

Malheureusement – ou heureusement – la réflexion n'était pas le fort de monsieur Vermissot. S'étant retenu de hurler pendant les longues minutes qu'il lui avait fallu pour effectuer scrupuleusement le tour de la cour au pas, n'ayant pu se décider à courir vers lui ou à l'insulter de loin, lorsqu'il n'était plus qu'à quelques mètres, fou de rage, monsieur Vermissot a explosé :

– Espèce de petite pédale ! Tu sais pas courir, c'est ça ? Tu veux que je te montre ? Ou tu veux que je te botte le cul, espèce de petite merde ! Non, mais c'est quoi cette espèce de lavette ?

Le regardant toujours calmement, il a continué à marcher jusqu'à se retrouver tout près de lui.

– Je m'excuse, vous pouvez parler moins vite, j'ai pas tout compris.

– Ah ouais ? Qu'est-ce que t'as pas compris, espèce de fiotte ? T'as pas compris que t'étais en cours de gym ? On fait pas de sport chez toi ?

Soudain, il a semblé réellement choqué. Il aimait pas qu'on lui parle comme ça. Il aimait pas qu'on lui parle de chez lui comme ça. Il a baissé le regard, il a réfléchi un instant, puis il a répondu au prof de gym :

– Chez moi, comme vous dites, on arrête le sport à l'adolescence. On considère qu'après, comme on peut le voir clairement dans votre cas, le surdéveloppement des muscles compresse l'organe le plus utile du corps humain à l'âge adulte : le cerveau.

Chapitre 11, *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

Malgré tous les efforts que je fais, malgré toutes les voyelles que j'arrive à glisser sous mon nez, et de mieux en mieux, me semble-t-il, en ce mois d'avril de l'année 1979, j'ai encore un accent. Un accent que je déteste toujours autant. Chaque fois que j'ouvre la bouche, avant même de parler, j'en ai déjà honte. Depuis que la bibliothécaire m'a entendue, sa voix est devenue mielleuse, elle s'est mise à me parler comme si j'étais soudain devenue toute petite ou comme si elle venait de découvrir que j'étais un peu idiot.

— Tu ne veux pas plutôt prendre une bande dessinée ? Un *Tintin*, un *Astérix* ? Ou alors *Le petit Nicolas*, si tu tiens à lire un livre. Ça, c'est de ton âge. Tu as déjà lu *Le petit Nicolas* ?

À cause de mon accent, je passe pour une abrutie, il n'y a rien qui m'agace autant. Et voilà qu'elle se met à répéter sa phrase, en détachant les mots, comme si elle parlait au ralenti : *TU-AS-DÉ-JÀ-LU-LE-PE-TIT-NI-CO-LAS* ?

La bibliothécaire articule exagérément comme si je ne comprenais pas la langue dans laquelle elle me parle. Alors que je suis avec elle, plus encore chaque jour. Mais la bibliothécaire ne se rend compte de rien. Elle ne sait pas que je vois les muets, que je suis persuadée que, de leur côté, ils me voient aussi. Qu'à notre façon nous sommes ensemble. C'est elle, l'abrutie.

Puis elle penche la tête sur le côté en se baissant un peu pour s'approcher de mon oreille, tandis qu'elle sourit bêtement. Mais c'est qu'elle sourit toutes dents dehors, avec un de ces sourires tout débraillés qui sont censés amadouer — j'ai vraiment horreur de ça.

Je la vois encore, inclinée vers moi avec son rouge à lèvres trop brillant qui a dérapé sur ses dents. J'ai peut-être du mal à bien prononcer certains mots, mais j'ai parfaitement compris où elle veut en venir et je suis bien décidée à ne pas me laisser faire.

— Je préfère ce livre, je préfère *Les fleurs bleues*.

— C'est un livre très difficile, **tu sais** ? Il y a plein de jeux de mots là-dedans. C'est pour les plus grands, tu risques de ne pas comprendre.

Je serre de plus belle le petit livre dans ma main droite, je ne suis pas disposée à le lâcher. La dame avance une main, alors je l'agrippe encore plus fort.

— JE-PRÉ-FÈ-RE-CE-LI-VRE.

Moi aussi je répète ma phrase en insistant sur chaque syllabe, en m'appliquant pour chacune d'elles, comme je le fais devant le miroir de la salle de bains, quand je m'entraîne pour les *u* et les voyelles sous le nez :

— CE-LI-V-R-E.

Nous restons silencieuses toutes les deux, un long moment, dans un pesant face-à-face. Je n'ai pas l'intention de lâcher. Je me tiens droite et la regarde du haut de mon mètre quarante. Elle finit par comprendre que j'y tiens, à ces fleurs bleues.

— Si tu veux l'emporter chez toi, il faut quand même que tu me le donnes pour que je l'enregistre.

Je ne bouge toujours pas.

— Passe-moi le livre un instant, tu pourras le reprendre, mais c'est que je dois mettre un tampon dessus. Tu veux bien me le donner ?

Puis elle se met à faire des gestes. Je connais ça, avoir peur de ne pas se faire comprendre et se raccrocher aux gestes, ça m’amuse de la laisser patauger un peu. La bibliothécaire tend une main vers mon livre, puis elle saisit son tampon, le secoue au-dessus de ma tête avant de donner deux coups dans le vide pour que je voie ce qu’elle veut dire.

Mais je ne lâche pas le petit volume.

C’est que j’ai peur d’une entourloupe. Qu’elle range le livre sur une étagère trop haute pour moi et qu’elle tente encore de me refiler un *Astérix* ou *Le petit Nicolas*. Je finis tout de même par lui tendre *Les fleurs bleues*. Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.

— Voilà, tu peux partir maintenant.

Il me semble la voir sourire d’un air entendu à une dame qui est assise à côté d’elle avant de l’entendre ajouter :

— Si Raymond Queneau est trop difficile pour toi, tu reviendras et tu choisiras autre chose, **hein** ?

Je file sans me retourner, le livre sous le bras, bien décidée à aller au bout de cette lecture. Et de beaucoup d’autres. Bien décidée aussi à ne *jamais* ouvrir *Le petit Nicolas*.

Chapitre 10, *Mes années Cuba*, Eduardo Manet, Grasset, 2004

J’avais reçu la lettre de Lecoq, réexpédiée de Paris. J’avais écrit le texte de la nouvelle sans me poser trop de questions. A ma grande surprise, elle fut sélectionnée et je reçus mon contrat par retour du courrier.

Les signes se précisaient et ils me disaient : ton destin c’est la France, c’est d’écrire en français, de vivre à la française, de devenir français.

J’avais appris chez Tania Balachova et en lisant les livres de Stanislavski à travailler sur l’« identification au personnage ». Les principes de base étaient à la portée de tout le monde, il suffisait d’observer, de prendre des notes, d’appliquer la méthode du « si magique » afin d’entrer, peu à peu, dans la peau du personnage.

Un comédien français qui étudie un personnage français (même s’il est d’une autre époque) peut y arriver sans trop de difficulté. Dans mon cas c’était plus compliqué car, pour devenir français, il me fallait oublier mes origines. A cette époque, la comédienne Maria Casarès, née en Espagne, était considérée à juste titre comme la plus grande tragédienne française. La différence entre Casarès et moi, c’est qu’elle était arrivée en France toute jeune et j’étais arrivé, moi, à un âge certain. **D’ailleurs**, si j’avais accepté de faire le mime, c’était bien pour qu’on ne remarque pas mon accent !

La raison me dictait de laisser tomber un projet aussi fou. Mais à quoi sert la raison quand quelqu’un, en toute lucidité, décide de flirter avec la schizophrénie?

« Tentons le coup », me disais-je, comme une sorte d’excuse, bien conscient que cette histoire risquait de m’entraîner sur un terrain glissant. Et pour mieux tenir la route, je m’imposai une discipline de fer et pris quelques mesures radicales :

– cesser de fréquenter le groupe de Latinos qui se retrouvait régulièrement à l’Old Navy, un café de Saint-Germain-des-Prés ;

– ne plus parler l’espagnol;

– ne plus lire en espagnol.

Je me refusai le droit d'utiliser l'espagnol à deux exceptions près : quand j'écrivais à ma mère ou que je lui parlais au téléphone, et pour rédiger les articles sur la vie culturelle parisienne que j'envoyais à un journal cubain. Les lettres et les communications téléphoniques étaient courtes; quant à mes articles, je poussai le vice jusqu'à les écrire d'abord en français et à les traduire ensuite.

Et un beau jour, je me suis réveillé fou de joie. Pour la première fois de ma vie, j'avais rêvé en français !

Sans m'en rendre compte et en toute innocence, je m'aventurais sur un terrain miné. Une version à moi de Doctor Jekyll et Mister Hyde. Quand je commençais à me sentir bien dans la peau du Français, le Cubain en moi grinçait des dents, jouait des poings et me rappelait à l'ordre. Heureusement, il y avait Cuba. La situation cubaine poussait mes amis de l'université à faire des petits séjours à Paris, pour respirer un peu. A travers eux, je me mis à vivre une sorte de « Cuba par procuration ». Une expérience qui devait me servir des années plus tard.

Je suivais aussi au jour le jour l'actualité de mon île lointaine à travers la presse anglo-saxonne et française. Depuis que j'habitais le centre de Paris, je faisais l'effort d'aller jusqu'à la Cité universitaire chercher les journaux cubains.

Chapitre 7, *Le Mort qu'il faut*, Jorge Semprún, Gallimard, 2001

Avant, j'étais revenu au block40, j'y avais rendez-vous avec des compatriotes.

Voilà un mot qui était, ces dernières années, dans mon parler habituel, tombé en désuétude. Compatriotes ? De quelle patrie, seigneur ? Depuis plus de quatre ans, depuis qu'en 1939, sur le boulevard Saint-Michel, à Paris, j'avais décidé que plus jamais personne ne m'identifierait comme étranger en raison de mon accent, depuis que j'y étais parvenu, ma langue maternelle, mes références aux lieux d'origine – à l'enfance, en somme, radicalement originaire – s'étaient estompées, prises dans le maelström du refoulement et du non-dit.

Parfois, mais sans doute était-ce pour me rassurer, ou rassurer ceux à qui je m'adressais et, du même coup, m'épargner de trop longues explications oiseuses, je disais que la langue française était la seule chose qui ressemblât à une patrie, pour moi. Ce n'était donc pas la loi du sol, ni la loi du sang, mais la loi du désir qui s'avérait dans mon cas décisive. Je désirais vraiment posséder cette langue, succomber à ses charmes mais aussi lui faire subir les derniers outrages, la violenter. La langue de Gide et de Giraudoux, de Baudelaire et de Rimbaud, mais aussi, surtout, peut-être, au tréfonds, celle de Racine : perfection absolue de l'équilibre entre maîtrise transparente et violence masquée.

Certes, je n'avais pas pour autant oublié l'espagnol. Il était là, présent-absent, dans une sorte de coma, d'existence virtuelle, privé de valeur d'usage et d'échange.

Pourtant, en cas de besoin vital, je pourrais y recourir, me semblait-il.

Un seul fil, intime et mystérieux, reliait encore la langue de mon enfance à ma vie réelle, le fil de la poésie. Si j'avais été croyant, le fil de la prière se serait également maintenu, sans doute. Il aurait été inconcevable que je dise le *Notre père* en français, par exemple. Mais je n'étais pas croyant. Affaire classée, donc.

Le fil de la poésie, et, j'y pense, celui des chiffres et des comptes. Affaire d'enfance aussi, comme les comptines. Il m'était toujours nécessaire de redire, fût-ce à voix basse, les chiffres en espagnol pour

pouvoir les retenir, les mémoriser. Numéros de rue ou de téléphone, dates de rendez-vous ou d'anniversaire : c'est en espagnol que je devais me les redire pour les graver dans ma mémoire.

L'espagnol aura ainsi toujours été la langue de ma vie clandestine.

Mais c'est surtout la poésie qui a maintenu vivant en moi, à l'arrière-plan, à un niveau profond de grâce et de gratuité absolues, mon rapport avec ma langue maternelle. Pendant les premières années d'exil et d'occupation, j'avais même enrichi ma connaissance, mon usage intime de la poésie espagnole. Avec Luis Cernuda, César Vallejo, par exemple, des poètes que j'ignorais jusqu'alors, ou que je connaissais mal, plutôt par ouï-dire que par ouï-vivre.

Annexe 9.8 : Repérages des étudiant·e·s de l'université Complutense de Madrid, année 2022/2023

Groupe 1 :

Chapitre 22, 1978, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009.

Bref, monsieur Vermissot était, pour nous tous, un brave gars, plutôt borné, et surtout assez naïf. Lors du premier cours de gym de l'année, monsieur Vermissot, le voyant arriver avec son air mal réveillé, les cheveux en bataille, sans tenue de gym, avec juste ses vieilles Converse pourries, l'a regardé tout de suite d'un mauvais œil et lui a demandé de prévoir une autre tenue pour la semaine suivante.

– Je n'ai pas d'autre *ténue*.

Remarquant son accent, monsieur Vermissot lui a répondu avec cette lenteur exagérée qu'emploient tant de nos compatriotes lorsqu'il s'agit de communiquer avec un étranger – cette lenteur exagérée dans laquelle même un chien ne peut que sentir la confusion que nous faisons, nous autres Français, entre le fait qu'un individu parle notre langue avec un peu d'accent et le fait que cet individu soit un demeuré mental :

– **Ben**-vous-de-man-de-rez-à-vo-trema-man-de-vous-en-four-nir-une.

Monsieur Vermissot, **je crois**, n'avait pas employé cette intonation avec un mépris conscient mais juste avec l'insouciance supérieure que le fait de parler sa propre langue maternelle mieux qu'un étranger lui accordait, à ses yeux, incontestablement. **Donc**, il a cessé de s'occuper de lui et, se tournant vers nous, nous a demandé gentiment d'effectuer quatre tours de la cour de récréation en courant. Lui, par contre, on l'avait tous immédiatement remarqué, était infiniment blessé par le fait qu'on ait pu lui parler sur ce ton condescendant. Comme on parlait tous en courant, à petites foulées, il s'est mis à nous suivre en marchant lentement. En marchant calmement. En marchant posément. En marchant placidement et imperturbablement.

Monsieur Vermissot l'a pas remarqué pas tout de suite, mais dès qu'il l'a vu, il l'a plus quitté des yeux. Il marchait d'un pas absolument normal, un rien flegmatique, faisant le tour complet de la cour. La cour était assez grande et le tour que nous on faisait, en courant, en une centaine de secondes, **lui**, il l'a fait, en marchant, en cinq bonnes minutes. Il a donc fini son premier tour de la cour alors que nous, on en avait fait presque trois.

On contemplait tous, en silence, cette étrange situation. Il marchait tellement doucement qu'il semblait adresser à monsieur Vermissot une sorte de défi lointain, extrêmement serein. **Et**, justement parce qu'il faisait réellement le tour de la cour, **c'est-à-dire** qu'après s'en être longuement éloigné, il revenait tout aussi longuement vers lui, il semblait laisser exprès au prof de gym le temps de réfléchir afin de trouver une réponse appropriée à son insolence.

Malheureusement – ou heureusement – la réflexion n'était pas le fort de monsieur Vermissot. S'étant retenu de hurler pendant les longues minutes qu'il lui avait fallu pour effectuer scrupuleusement le tour de la cour au pas, n'ayant pu se décider à courir vers lui ou à l'insulter de loin, lorsqu'il n'était plus qu'à quelques mètres, fou de rage, monsieur Vermissot a explosé :

– Espèce de petite pédale ! Tu sais pas courir, **c'est ça** ? Tu veux que je te montre ? Ou tu veux que je te botte le cul, espèce de petite merde ! Non, mais c'est quoi cette espèce de lavette ?

Le regardant toujours calmement, il a continué à marcher jusqu'à se retrouver tout près de lui.

– Je m'excuse, vous pouvez parler moins vite, j'ai pas tout compris.

– **Ah ouais** ? Qu'est-ce que t'as pas compris, espèce de fiotte ? T'as pas compris que t'étais en cours de gym ? On fait pas de sport chez toi ?

Soudain, il a semblé réellement choqué. Il aimait pas qu'on lui parle comme ça. Il aimait pas qu'on lui parle de chez lui comme ça. Il a baissé le regard, il a réfléchi un instant, puis il a répondu au prof de gym :

– Chez moi, comme vous dites, on arrête le sport à l’adolescence. On considère qu’après, comme on peut le voir clairement dans votre cas, le surdéveloppement des muscles compresse l’organe le plus utile du corps humain à l’âge adulte : le cerveau.

Chapitre 11, *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013.

Malgré tous les efforts que je fais, malgré toutes les voyelles que j’arrive à glisser sous mon nez, et de mieux en mieux, **me semble-t-il**, en ce mois d’avril de l’année 1979, j’ai encore un accent. Un accent que je déteste toujours autant. Chaque fois que j’ouvre la bouche, avant même de parler, j’en ai déjà honte. Depuis que la bibliothécaire m’a entendue, sa voix est devenue mielleuse, elle s’est mise à me parler comme si j’étais soudain devenue toute petite ou comme si elle venait de découvrir que j’étais un peu idiot.

— Tu ne veux pas **plutôt** prendre une bande dessinée ? Un *Tintin*, un *Astérix* ? Ou alors *Le petit Nicolas*, si tu tiens à lire un livre. Ça, c’est de ton âge. Tu as déjà lu *Le petit Nicolas* ?

À cause de mon accent, je passe pour une abrutié, il n’y a rien qui m’agace autant. Et **voilà** qu’elle se met à répéter sa phrase, en détachant les mots, comme si elle parlait au ralenti : *TU-AS-DÉ-JA-LU-LE-PE-TIT-NI-CO-LAS* ?

La bibliothécaire articule exagérément comme si je ne comprenais pas la langue dans laquelle elle me parle. Alors que je suis avec elle, plus encore chaque jour. **Mais** la bibliothécaire ne se rend compte de rien. Elle ne sait pas que je vois les *e* muets, que je suis persuadée que, de leur côté, ils me voient aussi. Qu’à notre façon nous sommes ensemble. C’est elle, l’abrutié.

Puis elle penche la tête sur le côté en se baissant un peu pour s’approcher de mon oreille, tandis qu’elle sourit bêtement. Mais c’est qu’elle sourit toutes dents dehors, avec un de ces sourires tout débraillés qui sont censés amadouer — j’ai vraiment horreur de ça.

Je la vois encore, inclinée vers moi avec son rouge à lèvres trop brillant qui a dérapé sur ses dents. J’ai peut-être du mal à bien prononcer certains mots, mais j’ai parfaitement compris où elle veut en venir et je suis bien décidée à ne pas me laisser faire.

— Je préfère ce livre, je préfère *Les fleurs bleues*.

— C’est un livre très difficile, **tu sais** ? Il y a plein de jeux de mots là-dedans. C’est pour les plus grands, tu risques de ne pas comprendre.

Je serre de plus belle le petit livre dans ma main droite, je ne suis pas disposée à le lâcher. La dame avance une main, alors je l’agrippe encore plus fort.

— JE-PRÉ-FÈ-RE-CE-LI-VRE.

Moi aussi je répète ma phrase en insistant sur chaque syllabe, en m’appliquant pour chacune d’elles, comme je le fais devant le miroir de la salle de bains, quand je m’entraîne pour les *u* et les voyelles sous le nez :

— CE-LI-V-R-E.

Nous restons silencieuses toutes les deux, un long moment, dans un pesant face-à-face. Je n’ai pas l’intention de lâcher. Je me tiens droite et la regarde du haut de mon mètre quarante.

Elle finit par comprendre que j’y tiens, à ces fleurs bleues.

— Si tu veux l'emporter chez toi, il faut **quand même** que tu me le donnes pour que je l'enregistre.

Je ne bouge toujours pas.

— Passe-moi le livre un instant, tu pourras le reprendre, mais c'est que je dois mettre un tampon dessus. Tu veux bien me le donner ?

Puis elle se met à faire des gestes. Je connais ça, avoir peur de ne pas se faire comprendre et se raccrocher aux gestes, ça m'amuse de la laisser patauger un peu. La bibliothécaire tend une main vers mon livre, puis elle saisit son tampon, le secoue au-dessus de ma tête avant de donner deux coups dans le vide pour que je voie ce qu'elle veut dire.

Mais je ne lâche pas le petit volume.

C'est que j'ai peur d'une entourloupe. Qu'elle range le livre sur une étagère trop haute pour moi et qu'elle tente encore de me refiler un *Astérix* ou *Le petit Nicolas*. Je finis tout de même par lui tendre *Les fleurs bleues*. Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.

— **Voilà**, tu peux partir maintenant.

Il me semble la voir sourire d'un air entendu à une dame qui est assise à côté d'elle avant de l'entendre ajouter :

— Si Raymond Queneau est trop difficile pour toi, tu reviendras et tu choisiras autre chose, **hein** ?

Je file sans me retourner, le livre sous le bras, bien décidée à aller au bout de cette lecture. Et de beaucoup d'autres. Bien décidée aussi à ne *jamais* ouvrir *Le petit Nicolas*.

Chapitre 10, *Mes années Cuba*, Eduardo Manet, Grasset, 2004.

J'avais reçu la lettre de Lecoq, réexpédiée de Paris. J'avais écrit le texte de la nouvelle sans me poser trop de questions. A ma grande surprise, elle fut sélectionnée et je reçus mon contrat par retour du courrier.

Les signes se précisaient et ils me disaient : ton destin c'est la France, c'est d'écrire en français, de vivre à la française, de devenir français.

J'avais appris chez Tania Balachova et en lisant les livres de Stanislavski à travailler sur l'« identification au personnage ». Les principes de base étaient à la portée de tout le monde, il suffisait d'observer, de prendre des notes, d'appliquer la méthode du « si magique » afin d'entrer, peu à peu, dans la peau du personnage.

Un comédien français qui étudie un personnage français (même s'il est d'une autre époque) peut y arriver sans trop de difficulté. Dans mon cas c'était plus compliqué car, pour devenir français, il me fallait oublier mes origines. A cette époque, la comédienne Maria Casarès, née en Espagne, était considérée à juste titre comme la plus grande tragédienne française. La différence entre Casarès et moi, c'est qu'elle était arrivée en France toute jeune et j'étais arrivé, **moi**, à un âge certain. D'ailleurs, si j'avais accepté de faire le mime, c'était bien pour qu'on ne remarque pas mon accent !

La raison me dictait de laisser tomber un projet aussi fou. Mais à quoi sert la raison quand quelqu'un, en toute lucidité, décide de flirter avec la schizophrénie?

« Tentons le coup », me disais-je, comme une sorte d'excuse, bien conscient que cette histoire risquait de m'entraîner sur un terrain glissant. Et pour mieux tenir la route, je m'imposai une discipline de fer et pris quelques mesures radicales :

– cesser de fréquenter le groupe de Latinos qui se retrouvait régulièrement à l'Old Navy, un café de Saint-Germain-des-Prés ;

– ne plus parler l'espagnol;

– ne plus lire en espagnol.

Je me refusai le droit d'utiliser l'espagnol à deux exceptions **près** : quand j'écrivais à ma mère ou que je lui parlais au téléphone, et pour rédiger les articles sur la vie culturelle parisienne que j'envoyais à un journal cubain. Les lettres et les communications téléphoniques étaient courtes; quant à mes articles, je poussai le vice jusqu'à les écrire d'abord en français et à les traduire ensuite.

Et un beau jour, je me suis réveillé fou de joie. Pour la première fois de ma vie, j'avais rêvé en français !

Sans m'en rendre compte et en toute innocence, je m'aventurais sur un terrain miné. Une version à moi de Doctor Jekyll et Mister Hyde. Quand je commençais à me sentir bien dans la peau du Français, le Cubain en moi grinçait des dents, jouait des poings et me rappelait à l'ordre. **Heureusement**, il y avait Cuba. La situation cubaine poussait mes amis de l'université à faire des petits séjours à Paris, pour respirer un peu. A travers eux, je me mis à vivre une sorte de « Cuba par procuration ». Une expérience qui devait me servir des années plus tard.

Je suivais aussi au jour le jour l'actualité de mon île lointaine à travers la presse anglo-saxonne et française. Depuis que j'habitais le centre de Paris, je faisais l'effort d'aller jusqu'à la Cité universitaire chercher les journaux cubains.

Chapitre 7, *Le Mort qu'il faut*, Jorge Semprún, Gallimard, 2001

Avant, j'étais revenu au block40, j'y avais rendez-vous avec des compatriotes.

Voilà un mot qui était, ces dernières années, dans mon parler habituel, tombé en désuétude. Compatriotes ? De quelle patrie, **seigneur** ? Depuis plus de quatre ans, depuis qu'en 1939, sur le boulevard Saint-Michel, à Paris, j'avais décidé que plus jamais personne ne m'identifierait comme étranger en raison de mon accent, depuis que j'y étais parvenu, ma langue maternelle, mes références aux lieux d'origine – à l'enfance, **en somme**, radicalement originaire – s'étaient estompées, prises dans le maelström du refoulement et du non-dit.

Parfois, mais sans doute était-ce pour me rassurer, ou rassurer ceux à qui je m'adressais et, du même coup, m'épargner de trop longues explications oiseuses, je disais que la langue française était la seule chose qui ressemblât à une patrie, pour moi. Ce n'était donc pas la loi du sol, ni la loi du sang, mais la loi du désir qui s'avérait dans mon cas décisive. Je désirais vraiment posséder cette langue, succomber à ses charmes mais aussi lui faire subir les derniers outrages, la violenter. La langue de Gide et de Giraudoux, de Baudelaire et de Rimbaud, mais aussi, **surtout, peut-être, au tréfonds**, celle de Racine : perfection absolue de l'équilibre entre maîtrise transparente et violence masquée.

Certes, je n'avais pas pour autant oublié l'espagnol. Il était là, présent-absent, dans une sorte de coma, d'existence virtuelle, privé de valeur d'usage et d'échange.

Pourtant, en cas de besoin vital, je pourrais y recourir, **me semblait-il**.

Un seul fil, intime et mystérieux, reliait encore la langue de mon enfance à ma vie réelle, le fil de la poésie. Si j'avais été croyant, le fil de la prière se serait également maintenu, sans doute. Il aurait été inconcevable que je dise le *Notre père* en français, par exemple. Mais je n'étais pas croyant. Affaire classée, **donc**.

Le fil de la poésie, et, j'y pense, celui des chiffres et des comptes. Affaire d'enfance aussi, comme les comptines. Il m'était toujours nécessaire de redire, fût-ce à voix basse, les chiffres en espagnol pour pouvoir les retenir, les mémoriser. Numéros de rue ou de téléphone, dates de rendez-vous ou d'anniversaire : c'est en espagnol que je devais me les redire pour les graver dans ma mémoire.

L'espagnol aura ainsi toujours été la langue de ma vie clandestine.

Mais c'est surtout la poésie qui a maintenu vivant en moi, à l'arrière-plan, à un niveau profond de grâce et de gratuité absolues, mon rapport avec ma langue maternelle. Pendant les premières années d'exil et d'occupation, j'avais même enrichi ma connaissance, mon usage intime de la poésie espagnole. Avec Luis Cernuda, César Vallejo, par exemple, des poètes que j'ignorais jusqu'alors, ou que je connaissais mal, plutôt par ouï-dire que par ouï-vivre.

Groupe 2 :

Chapitre 22, 1978, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009.

Bref, monsieur Vermissot était, pour nous tous, un brave gars, plutôt borné, et surtout assez naïf. Lors du premier cours de gym de l'année, monsieur Vermissot, le voyant arriver avec son air mal réveillé, les cheveux en bataille, sans tenue de gym, avec juste ses vieilles Converse pourries, l'a regardé tout de suite d'un mauvais œil et lui a demandé de prévoir une autre tenue pour la semaine suivante.

– Je n'ai pas d'autre *ténue*.

Remarquant son accent, monsieur Vermissot lui a répondu avec cette lenteur exagérée qu'emploient tant de nos compatriotes lorsqu'il s'agit de communiquer avec un étranger – cette lenteur exagérée dans laquelle même un chien ne peut que sentir la confusion que nous faisons, nous autres Français, entre le fait qu'un individu parle notre langue avec un peu d'accent et le fait que cet individu soit un demeuré mental :

– **Ben**-vous-de-man-de-rez-à-vo-trema-man-de-vous-en-four-nir-une.

Monsieur Vermissot, je crois, n'avait pas employé cette intonation avec un mépris conscient mais juste avec l'insouciance supérieure que le fait de parler sa propre langue maternelle mieux qu'un étranger lui accordait, à ses yeux, incontestablement. **Donc**, il a cessé de s'occuper de lui et, se tournant vers nous, nous a demandé gentiment d'effectuer quatre tours de la cour de récréation en courant. Lui, **par contre**, on l'avait tous immédiatement remarqué, était infiniment blessé par le fait qu'on ait pu lui parler sur ce ton condescendant. Comme on partait tous en courant, à petites foulées, il s'est mis à nous suivre en marchant lentement. En marchant calmement. En marchant posément. En marchant placidement et imperturbablement.

Monsieur Vermissot l'a pas remarqué pas tout de suite, mais dès qu'il l'a vu, il l'a plus quitté des yeux. Il marchait d'un pas absolument normal, un rien flegmatique, faisant le tour complet de la cour. La cour était assez grande et le tour que nous on faisait, en courant, en une centaine de secondes, lui, il l'a fait, en marchant, en cinq bonnes minutes. Il a donc fini son premier tour de la cour alors que nous, on en avait fait presque trois.

On contemplait tous, en silence, cette étrange situation. Il marchait tellement doucement qu'il semblait adresser à monsieur Vermissot une sorte de défi lointain, extrêmement serein. **Et**, justement parce qu'il faisait réellement le tour de la cour, **c'est-à-dire** qu'après s'en être longuement éloigné, il revenait tout aussi longuement vers lui, il semblait laisser exprès au prof de gym le temps de réfléchir afin de trouver une réponse appropriée à son insolence.

Malheureusement – ou heureusement – la réflexion n'était pas le fort de monsieur Vermissot. S'étant retenu de hurler pendant les longues minutes qu'il lui avait fallu pour effectuer scrupuleusement le tour de la cour au pas, n'ayant pu se décider à courir vers lui ou à l'insulter de loin, lorsqu'il n'était plus qu'à quelques mètres, fou de rage, monsieur Vermissot a explosé :

– Espèce de petite pédale ! Tu sais pas courir, c'est ça ? Tu veux que je te montre ? Ou tu veux que je te botte le cul, espèce de petite merde ! Non, mais c'est quoi cette espèce de lavette ?

Le regardant toujours calmement, il a continué à marcher jusqu'à se retrouver tout près de lui.

– Je m'excuse, vous pouvez parler moins vite, j'ai pas tout compris.

– **Ah ouais** ? Qu'est-ce que t'as pas compris, espèce de fiotte ? T'as pas compris que t'étais en cours de gym ? On fait pas de sport chez toi ?

Soudain, il a semblé réellement choqué. Il aimait pas qu'on lui parle comme ça. Il aimait pas qu'on lui parle de chez lui comme ça. Il a baissé le regard, il a réfléchi un instant, puis il a répondu au prof de gym :

– Chez moi, comme vous dites, on arrête le sport à l'adolescence. On considère qu'après, comme on peut le voir clairement dans votre cas, le surdéveloppement des muscles compresse l'organe le plus utile du corps humain à l'âge adulte : le cerveau.

Chapitre 11, *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

Malgré tous les efforts que je fais, malgré toutes les voyelles que j'arrive à glisser sous mon nez, et de mieux en mieux, me semble-t-il, en ce mois d'avril de l'année 1979, j'ai encore un accent. Un accent que je déteste toujours autant. Chaque fois que j'ouvre la bouche, avant même de parler, j'en ai déjà honte. Depuis que la bibliothécaire m'a entendue, sa voix est devenue mielleuse, elle s'est mise à me parler comme si j'étais soudain devenue toute petite ou comme si elle venait de découvrir que j'étais un peu idiot.

— Tu ne veux pas plutôt prendre une bande dessinée ? Un *Tintin*, un *Astérix* ? Ou alors *Le petit Nicolas*, si tu tiens à lire un livre. Ça, c'est de ton âge. Tu as déjà lu *Le petit Nicolas* ?

À cause de mon accent, je passe pour une abruti, il n'y a rien qui m'agace autant. Et voilà qu'elle se met à répéter sa phrase, en détachant les mots, comme si elle parlait au ralenti : *TU-AS-DÉ-JÀ-LU-LE-PE-TIT-NI-CO-LAS* ?

La bibliothécaire articule exagérément comme si je ne comprenais pas la langue dans laquelle elle me parle. Alors que je suis avec elle, plus encore chaque jour. Mais la bibliothécaire ne se rend compte de rien. Elle ne sait pas que je vois les *e* muets, que je suis persuadée que, de leur côté, ils me voient aussi. Qu'à notre façon nous sommes ensemble. C'est elle, l'abruti.

Puis elle penche la tête sur le côté en se baissant un peu pour s'approcher de mon oreille, tandis qu'elle sourit bêtement. Mais c'est qu'elle sourit toutes dents dehors, avec un de ces sourires tout débraillés qui sont censés amadouer — j'ai vraiment horreur de ça.

Je la vois encore, inclinée vers moi avec son rouge à lèvres trop brillant qui a dérapé sur ses dents. J'ai peut-être du mal à bien prononcer certains mots, mais j'ai parfaitement compris où elle veut en venir et je suis bien décidée à ne pas me laisser faire.

— Je préfère ce livre, je préfère *Les fleurs bleues*.

— C'est un livre très difficile, tu sais ? Il y a plein de jeux de mots là-dedans. C'est pour les plus grands, tu risques de ne pas comprendre.

Je serre de plus belle le petit livre dans ma main droite, je ne suis pas disposée à le lâcher. La dame avance une main, alors je l'agrippe encore plus fort.

— JE-PRÉ-FÈ-RE-CE-LI-VRE.

Moi aussi je répète ma phrase en insistant sur chaque syllabe, en m'appliquant pour chacune d'elles, comme je le fais devant le miroir de la salle de bains, quand je m'entraîne pour les *u* et les voyelles sous le nez :

— CE-LI-V-R-E.

Nous restons silencieuses toutes les deux, un long moment, dans un pesant face-à-face. Je n'ai pas l'intention de lâcher. Je me tiens droite et la regarde du haut de mon mètre quarante. Elle finit par comprendre que j'y tiens, à ces fleurs bleues.

— Si tu veux l'emporter chez toi, il faut quand même que tu me le donnes pour que je l'enregistre.

Je ne bouge toujours pas.

— Passe-moi le livre un instant, tu pourras le reprendre, mais **c'est que** je dois mettre un tampon dessus. Tu veux bien me le donner ?

Puis elle se met à faire des gestes. Je connais ça, avoir peur de ne pas se faire comprendre et se raccrocher aux gestes, ça m'amuse de la laisser patauger un peu. La bibliothécaire tend une main vers mon livre, puis elle saisit son tampon, le secoue au-dessus de ma tête avant de donner deux coups dans le vide pour que je voie ce qu'elle veut dire.

Mais je ne lâche pas le petit volume.

C'est que j'ai peur d'une entourloupe. Qu'elle range le livre sur une étagère trop haute pour moi et qu'elle tente encore de me refiler un *Astérix* ou *Le petit Nicolas*. Je finis tout de même par lui tendre *Les fleurs bleues*. Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.

— **Voilà**, tu peux partir maintenant.

Il me semble la voir sourire d'un air entendu à une dame qui est assise à côté d'elle avant de l'entendre ajouter :

— Si Raymond Queneau est trop difficile pour toi, tu reviendras et tu choisiras autre chose, **hein** ?

Je file sans me retourner, le livre sous le bras, bien décidée à aller au bout de cette lecture. Et de beaucoup d'autres. Bien décidée aussi à ne *jamais* ouvrir *Le petit Nicolas*.

Chapitre 10, *Mes années Cuba*, Eduardo Manet, Grasset, 2004.

J'avais reçu la lettre de Lecoq, réexpédiée de Paris. J'avais écrit le texte de la nouvelle sans me poser trop de questions. A ma grande surprise, elle fut sélectionnée et je reçus mon contrat par retour du courrier.

Les signes se précisaient et ils me disaient : ton destin c'est la France, c'est d'écrire en français, de vivre à la française, de devenir français.

J'avais appris chez Tania Balachova et en lisant les livres de Stanislavski à travailler sur l'« identification au personnage ». Les principes de base étaient à la portée de tout le monde, il suffisait d'observer, de prendre des notes, d'appliquer la méthode du « si magique » afin d'entrer, peu à peu, dans la peau du personnage.

Un comédien français qui étudie un personnage français (même s'il est d'une autre époque) peut y arriver sans trop de difficulté. Dans mon cas c'était plus compliqué car, pour devenir français, il me fallait oublier mes origines. A cette époque, la comédienne Maria Casarès, née en Espagne, était considérée à juste titre comme la plus grande tragédienne française. La différence entre Casarès et moi, c'est qu'elle était arrivée en France toute jeune et j'étais arrivé, moi, à un âge certain. **D'ailleurs**, si j'avais accepté de faire le mime, c'était bien pour qu'on ne remarque pas mon accent !

La raison me dictait de laisser tomber un projet aussi fou. Mais à quoi sert la raison quand quelqu'un, en toute lucidité, décide de flirter avec la schizophrénie?

« Tentons le coup », me disais-je, comme une sorte d'excuse, bien conscient que cette histoire risquait de m'entraîner sur un terrain glissant. Et pour mieux tenir la route, je m'imposai une discipline de fer et pris quelques mesures radicales :

– cesser de fréquenter le groupe de Latinos qui se retrouvait régulièrement à l’Old Navy, un café de Saint-Germain-des-Prés ;

– ne plus parler l’espagnol;

– ne plus lire en espagnol.

Je me refusai le droit d’utiliser l’espagnol à deux exceptions près : quand j’écrivais à ma mère ou que je lui parlais au téléphone, et pour rédiger les articles sur la vie culturelle parisienne que j’envoyais à un journal cubain. Les lettres et les communications téléphoniques étaient courtes; quant à mes articles, je poussai le vice jusqu’à les écrire d’abord en français et à les traduire ensuite.

Et un beau jour, je me suis réveillé fou de joie. Pour la première fois de ma vie, j’avais rêvé en français !

Sans m’en rendre compte et en toute innocence, je m’aventurais sur un terrain miné. Une version à moi de Doctor Jekyll et Mister Hyde. Quand je commençais à me sentir bien dans la peau du Français, le Cubain en moi grinçait des dents, jouait des poings et me rappelait à l’ordre. Heureusement, il y avait Cuba. La situation cubaine poussait mes amis de l’université à faire des petits séjours à Paris, pour respirer un peu. A travers eux, je me mis à vivre une sorte de « Cuba par procuration ». Une expérience qui devait me servir des années plus tard.

Je suivais aussi au jour le jour l’actualité de mon île lointaine à travers la presse anglo-saxonne et française. Depuis que j’habitais le centre de Paris, je faisais l’effort d’aller jusqu’à la Cité universitaire chercher les journaux cubains.

Chapitre 7, *Le Mort qu’il faut*, Jorge Semprún, Gallimard, 2001

Avant, j’étais revenu au block40, j’y avais rendez-vous avec des compatriotes.

Voilà un mot qui était, ces dernières années, dans mon parler habituel, tombé en désuétude. Compatriotes ? De quelle patrie, seigneur ? Depuis plus de quatre ans, depuis qu’en 1939, sur le boulevard Saint-Michel, à Paris, j’avais décidé que plus jamais personne ne m’identifierait comme étranger en raison de mon accent, depuis que j’y étais parvenu, ma langue maternelle, mes références aux lieux d’origine – à l’enfance, **en somme**, radicalement originaire – s’étaient estompées, prises dans le maelström du refoulement et du non-dit.

Parfois, mais sans doute était-ce pour me rassurer, ou rassurer ceux à qui je m’adressais et, du même coup, m’épargner de trop longues explications oiseuses, je disais que la langue française était la seule chose qui ressemblât à une patrie, pour moi. Ce n’était donc pas la loi du sol, ni la loi du sang, mais la loi du désir qui s’avérait dans mon cas décisive. Je désirais vraiment posséder cette langue, succomber à ses charmes mais aussi lui faire subir les derniers outrages, la violenter. La langue de Gide et de Giraudoux, de Baudelaire et de Rimbaud, mais aussi, surtout, peut-être, au tréfonds, celle de Racine : perfection absolue de l’équilibre entre maîtrise transparente et violence masquée.

Certes, je n’avais pas pour autant oublié l’espagnol. Il était là, présent-absent, dans une sorte de coma, d’existence virtuelle, privé de valeur d’usage et d’échange.

Pourtant, en cas de besoin vital, je pourrais y recourir, me semblait-il.

Un seul fil, intime et mystérieux, reliait encore la langue de mon enfance à ma vie réelle, le fil de la poésie. Si j’avais été croyant, le fil de la prière se serait également maintenu, sans doute. Il aurait été

inconcevable que je dise le *Notre père* en français, par exemple. Mais je n'étais pas croyant. Affaire classée, donc.

Le fil de la poésie, et, j'y pense, celui des chiffres et des comptes. Affaire d'enfance aussi, comme les comptines. Il m'était toujours nécessaire de redire, fût-ce à voix basse, les chiffres en espagnol pour pouvoir les retenir, les mémoriser. Numéros de rue ou de téléphone, dates de rendez-vous ou d'anniversaire : c'est en espagnol que je devais me les redire pour les graver dans ma mémoire.

L'espagnol aura ainsi toujours été la langue de ma vie clandestine.

Mais c'est surtout la poésie qui a maintenu vivant en moi, à l'arrière-plan, à un niveau profond de grâce et de gratuité absolues, mon rapport avec ma langue maternelle. Pendant les premières années d'exil et d'occupation, j'avais même enrichi ma connaissance, mon usage intime de la poésie espagnole. Avec Luis Cernuda, César Vallejo, par exemple, des poètes que j'ignorais jusqu'alors, ou que je connaissais mal, plutôt par ouï-dire que par ouï-vivre.

Annexe 9.9 : Corpus d'extraits à traduire

Activité 4 – à réaliser à la maison

Traduire les extraits suivants du français vers l'espagnol. Attention à la traduction des marqueurs discursifs : vous devez trouver l'équivalent (du point de vue du sens) en espagnol.

Extrait 1 : *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

À cause de mon accent, je passe pour une abrutié, il n'y a rien qui m'agace autant. Et voilà qu'elle se met à répéter sa phrase, en détachant les mots, comme si elle parlait au ralenti : *TU-AS-DÉ-JÁ-LU-LE-PE-TIT-NI-CO-LAS ?*

La bibliothécaire articule exagérément comme si je ne comprenais pas la langue dans laquelle elle me parle. Alors que je suis avec elle, plus encore chaque jour. Mais la bibliothécaire ne se rend compte de rien. Elle ne sait pas que je vois les *e* muets, que je suis persuadée que, de leur côté, ils me voient aussi. Qu'à notre façon nous sommes ensemble. C'est elle, l'abrutié.

Extrait 2 : *1978*, Santiago Amigorena, P.O.L, 2009

Bref, monsieur Vermissot était, pour nous tous, un brave gars, plutôt borné, et surtout assez naïf. Lors du premier cours de gym de l'année, monsieur Vermissot, le voyant arriver avec son air mal réveillé, les cheveux en bataille, sans tenue de gym, avec juste ses vieilles Converse pourries, l'a regardé tout de suite d'un mauvais œil et lui a demandé de prévoir une autre tenue pour la semaine suivante.

– Je n'ai pas d'autre *témue*.

[...]

– Ben-vous-de-man-de-rez-à-vo-trema-man-de-vous-en-four-nir-une.

Extrait 3 : *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

La bibliothécaire tend une main vers mon livre, puis elle saisit son tampon, le secoue au-dessus de ma tête avant de donner deux coups dans le vide pour que je voie ce qu'elle veut dire.

Mais je ne lâche pas le petit volume.

C'est que j'ai peur d'une entourloupe. Qu'elle range le livre sur une étagère trop haute pour moi et qu'elle tente encore de me refiler un *Astérix* ou *Le petit Nicolas*. Je finis tout de même par lui tendre *Les fleurs bleues*. Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.

—Voilà, tu peux partir maintenant.

Extrait 4 : *Mes années Cuba*, Eduardo Manet, Grasset, 2004.

A cette époque, la comédienne Maria Casarès, née en Espagne, était considérée à juste titre comme la plus grande tragédienne française. La différence entre Casarès et moi, c'est qu'elle était arrivée en France toute jeune et j'étais arrivé, moi, à un âge certain. D'ailleurs, si j'avais accepté de faire le mime, c'était bien pour qu'on ne remarque pas mon accent !

Annexe 9.10 : Traduction proposée par une étudiante de l'université Complutense de Madrid, année 2021/2022

Activité 4 – à réaliser à la maison

Traduire les extraits suivants du français vers l'espagnol. Attention à la traduction des marqueurs discursifs : vous devez trouver l'équivalent (du point de vue du sens) en espagnol.

Extrait 1 : *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

À cause de mon accent, je passe pour une abrutié, il n'y a rien qui m'agace autant. Et voilà qu'elle se met à répéter sa phrase, en détachant les mots, comme si elle parlait au ralenti : *TU-AS-DÉ-JÁ-LU-LE-PE-TIT-NI-CO-LAS* ?

La bibliothécaire articule exagérément comme si je ne comprenais pas la langue dans laquelle elle me parle. Alors que je suis avec elle, plus encore chaque jour. Mais la bibliothécaire ne se rend compte de rien. Elle ne sait pas que je vois les *e* muets, que je suis persuadée que, de leur côté, ils me voient aussi. Qu'à notre façon nous sommes ensemble. C'est elle, l'abrutié.

Fragmento 1:

Por culpa de mi acento, paso por una energúmena, no hay nada que me moleste más. Y justo se pone a repetir su frase, soltando las palabras, como si hablase dilatadamente: *HAS-LE-Í-DO-YA-EL-PE-QUE-ÑO-NI-CO-LÁS?*

La bibliotecaria articula de manera exagerada como si yo no entendiese la lengua en la que me habla. Entonces estoy con ella más tiempo cada día. Pero la bibliotecaria no se da cuenta de nada. No sabe que veo los *e* mudos, los cuales estoy persuadida de que, por su lado, me ven también. Que de nuestra manera estamos juntos. Es ella, la energúmena.

Extrait 2 : *1978*, Santiago Amigorena, P.O.L, 2009

Bref, monsieur Vermissot était, pour nous tous, un brave gars, plutôt borné, et surtout assez naïf. Lors du premier cours de gym de l'année, monsieur Vermissot, le voyant arriver avec son air mal réveillé, les cheveux en bataille, sans tenue de gym, avec juste ses vieilles Converse pourries, l'a regardé tout de suite d'un mauvais œil et lui a demandé de prévoir une autre tenue pour la semaine suivante.

– Je n'ai pas d'autre *ténue*.

[...]

– Ben-vous-de-man-de-rez-à-vo-trema-man-de-vous-en-four-nir-une.

Fragmento 2:

En pocas palabras, el señor Mantecato era, para todos nosotros, un hombre valiente, más bien necio, y sobre todo ingenuo. Durante la primera clase de gimnasia del año, el señor Mantecato, viéndolo llegar con su cara de mal despertar, el pelo revuelto, sin chándal, con sólo sus viejas Converse ruinosas, lo miró enseguida con malos ojos y le pidió que preparase otra ropa para la semana siguiente.

- No tengo otra *ropa*.

[...]

- Pues-le-pre-gun-tas-a-tu-ma-dre-pa-ra-que-te-de-o-tra.

Extrait 3 : *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

La bibliothécaire tend une main vers mon livre, puis elle saisit son tampon, le secoue au-dessus de ma tête avant de donner deux coups dans le vide pour que je voie ce qu'elle veut dire.

Mais je ne lâche pas le petit volume.

C'est que j'ai peur d'une entourloupe. Qu'elle range le livre sur une étagère trop haute pour moi et qu'elle tente encore de me refiler un *Astérix* ou *Le petit Nicolas*. Je finis tout de même par lui tendre *Les fleurs bleues*. Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.

—Voilà, tu peux partir maintenant.

Fragmento 3:

La bibliotecaria tiende una mano hacia mi libro, luego coge el sello, lo sacude por encima de mi cabeza antes de dar dos golpes en el aire para que vea lo que quiere decir.

Pero yo no suelto el pequeño tomo.

Es que tengo miedo de una encerrona. Que guarde el libro en una estantería demasiado alta para mí y que intente de nuevo colarme un *Astérix* o *El pequeño Nicolás*. Termino no obstante por darle *Las flores azules*. Entonces sella la pequeña hoja de cartón que está pegada en la última página del libro y escribe algo en un registro.

- Ya está, ahora puedes irte.

Extrait 4 : *Mes années Cuba*, Eduardo Manet, Grasset, 2004.

À cette époque, la comédienne Maria Casarès, née en Espagne, était considérée à juste titre comme la plus grande tragédienne française. La différence entre Casarès et moi, c'est qu'elle était arrivée en France toute jeune et j'étais arrivé, moi, à un âge certain. D'ailleurs, si j'avais accepté de faire le mime, c'était bien pour qu'on ne remarque pas mon accent !

Fragmento 4:

En esa época, la humorista María Casares, nacida en España, era considerada cabalmente como la actriz trágica francesa más grande. La diferencia entre Casares y yo, es que ella llegó a Francia jovencita, y yo, mientras, llegué con cierta edad. De hecho, si había aceptado hacer de mimo era justo para que mi acento no se notara.

Annexe 9.11 : Traductions proposées par les étudiant·e·s de l'université Complutense de Madrid, année 2022/2023

Traduction 1 :

Activité 4 – à réaliser à la maison

Traduire les extraits suivants du français vers l'espagnol. Attention à la traduction des marqueurs discursifs : vous devez trouver l'équivalent (du point de vue du sens) en espagnol.

Extrait 1 : *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

À cause de mon accent, je passe pour une abrutié, il n'y a rien qui m'agace autant. Et voilà qu'elle se met à répéter sa phrase, en détachant les mots, comme si elle parlait au ralenti : *TU-AS-DÉ-JÁ-LU-LE-PE-TIT-NI-CO-LAS* ?

La bibliothécaire articule exagérément comme si je ne comprenais pas la langue dans laquelle elle me parle. Alors que je suis avec elle, plus encore chaque jour. Mais la bibliothécaire ne se rend compte de rien. Elle ne sait pas que je vois les *e* muets, que je suis persuadée que, de leur côté, ils me voient aussi. Qu'à notre façon nous sommes ensemble. C'est elle, l'abrutié.

Traducción en español 1 :

Por culpa de mi acento parezco idiota, no hay nada que moleste más. Empieza a repetir su frase, desgranando las palabras como si hablara a cámara lenta: ¿HAS-LE-Í-DO-YA-EL-PE-QUE-ÑO-NI-CO-LAS?

La bibliotecaria habla de forma exagerada como si no entendiera el idioma en el que me habla. Así que estoy con ella todos los días. Pero no se entera de nada. No sabe que veo las *e* mudas, y que estoy convencida de que ellas me ven a mí. Que a nuestra manera somos iguales. Ella es la idiota.

Extrait 2 : *1978*, Santiago Amigorena, P.O.L, 2009

Bref, monsieur Vermissot était, pour nous tous, un brave gars, plutôt borné, et surtout assez naïf. Lors du premier cours de gym de l'année, monsieur Vermissot, le voyant arriver avec son air mal réveillé, les cheveux en bataille, sans tenue de gym, avec juste ses vieilles Converse pourries, l'a regardé tout de suite d'un mauvais œil et lui a demandé de prévoir une autre tenue pour la semaine suivante.

– Je n'ai pas d'autre *ténue*.

[...]

– Ben-vous-de-man-de-rez-à-vo-trema-man-de-vous-en-four-nir-une.

Traducción en español 2 :

Resumiendo, monsieur Vermissot era, para todos nosotros, un buen tipo, más bien testarudo y sobre todo ingenuo. En la primera clase de gimnasia del curso, Monsieur Vermissot le vio llegar con pinta de haber dormido mal, despeinado, sin ropa deportiva, únicamente con sus Converse viejas y gastadas, le miró mal de repente y le pidió llevar otro tipo de ropa para la siguiente semana.

–No tengo otra ropa.

–Bueno, pídele a tu madre que te la compre.

Extrait 3 : *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

La bibliothécaire tend une main vers mon livre, puis elle saisit son tampon, le secoue au-dessus de ma tête avant de donner deux coups dans le vide pour que je voie ce qu'elle veut dire.

Mais je ne lâche pas le petit volume.

C'est que j'ai peur d'une entourloupe. Qu'elle range le livre sur une étagère trop haute pour moi et qu'elle tente encore de me refiler un *Astérix* ou *Le petit Nicolas*. Je finis tout de même par lui tendre *Les fleurs bleues*. Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.

—Voilà, tu peux partir maintenant.

Traducción en español 3 :

La bibliotecaria coge mi libro, luego coge su sello, lo agita sobre mi cabeza antes de dar dos golpecitos en el aire para que pueda ver lo que quiere decir. Pero no suelta el libro. Tengo miedo de sus artimañas. Que guarde el libro en una estantería demasiado alta para mí y que intente darme un libro como *Astérix* o *El pequeño Nicolas*. Al final terminé dándole *Las flores azules*. Entonces sella una pequeña hoja de cartón que está pegada a la última página del libro y escribe algo en el registro.

—Ya está, puedes irte.

Traduction 2 :

Activité 4 – à réaliser à la maison.

Traduire les extraits suivants du français vers l'espagnol. Attention à la traduction des marqueurs discursifs : vous devez trouver l'équivalent (du point de vue du sens) en espagnol.

Extrait 1 : *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

À cause de mon accent, je passe pour une abrutié, il n'y a rien qui m'agace autant. Et voilà qu'elle se met à répéter sa phrase, en détachant les mots, comme si elle parlait au ralenti : *TU-AS-DÉ-JÁ-LU-LE-PE-TIT-NI-CO-LAS ?*

La bibliothécaire articule exagérément comme si je ne comprenais pas la langue dans laquelle elle me parle. Alors que je suis avec elle, plus encore chaque jour. Mais la bibliothécaire ne se rend compte de rien. Elle ne sait pas que je vois les *e* muets, que je suis persuadée que, de leur côté, ils me voient aussi. Qu'à notre façon nous sommes ensemble. C'est elle, l'abrutié.

« Debido a mi acento, parezco un idiota, no hay nada que me moleste más. Y encima, repite la frase, separando las palabras, como si hablase en cámara lenta: Has-le-í-do-ya-el-pe-que-ño-ni-co-las?

La bibliotecaria articula exageradamente como si no comprendiera la lengua que habla. Mientras que estoy con ella, cada día más. Pero la bibliotecaria no se da cuenta de nada. No sabe que veo las *e* sordas, que estoy segura que, desde su lado, ellas me ven también. Que a nuestra manera estamos juntas. Es ella la idiota.”

Extrait 2 : 1978, Santiago Amigorena, P.O.L, 2009

Bref, monsieur Vermissot était, pour nous tous, un brave gars, plutôt borné, et surtout assez naïf. Lors du premier cours de gym de l’année, monsieur Vermissot, le voyant arriver avec son air mal réveillé, les cheveux en bataille, sans tenue de gym, avec juste ses vieilles Converse pourries, l’a regardé tout de suite d’un mauvais œil et lui a demandé de prévoir une autre tenue pour la semaine suivante.

– Je n’ai pas d’autre *ténue*.

[...]

– Ben-vous-de-man-de-rez-à-vo-trema-man-de-vous-en-four-nir-une.

« Así que, el señor Vermissot era, para todos nosotros, un buen chico, más bien torpe, y sobre todo ingenuo. En la primera clase de gimnasio del año, el señor Vermissot, le ve llegar con su aspecto adormilado, los pelos revueltos, sin pinta de ir al gimnasio, solamente con sus viejas Converse, le miró de repente con mala cara y le pidió que se preparara otra ropa para la próxima semana.

- No tengo otra ropa.”

Extrait 3 : *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

La bibliothécaire tend une main vers mon livre, puis elle saisit son tampon, le secoue au-dessus de ma tête avant de donner deux coups dans le vide pour que je voie ce qu’elle veut dire.

Mais je ne lâche pas le petit volume.

C’est que j’ai peur d’une entourloupe. Qu’elle range le livre sur une étagère trop haute pour moi et qu’elle tente encore de me refiler un *Astérix* ou *Le petit Nicolas*. Je finis tout de même par lui tendre *Les fleurs bleues*. Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.

—Voilà, tu peux partir maintenant.

“La bibliotecaria extiende una mano hacia mi libro, después ella coge su sello, lo sacude por encima de mi cabeza antes de darle dos golpes en el vacío para que vea lo que ella quiere decir.

Pero no suelto el pequeño libro.

De lo que tengo miedo es de una jugarreta. De que ponga el libro en una estantería demasiado alta para mí y que intente una vez más de darme *Astérix* o *El pequeño Nicolas*. Al final acabo dándole *Las flores azules*. Entonces pone un sello en un pequeño cartón que está pegado en la última página del libro y escribe algo en un registro.

- Ya está, ya puedes irte.”

Traduction 3 :

Activité 4 – à réaliser à la maison

Traduire les extraits suivants du français vers l'espagnol. Attention à la traduction des marqueurs discursifs : vous devez trouver l'équivalent (du point de vue du sens) en espagnol.

Extrait 1 : *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

À cause de mon accent, je passe pour une abrutié, il n'y a rien qui m'agace autant. Et voilà qu'elle se met à répéter sa phrase, en détachant les mots, comme si elle parlait au ralenti : *TU-AS-DÉ-JÁ-LU-LE-PE-TIT-NI-CO-LAS ?*

La bibliothécaire articule exagérément comme si je ne comprenais pas la langue dans laquelle elle me parle. Alors que je suis avec elle, plus encore chaque jour. Mais la bibliothécaire ne se rend compte de rien. Elle ne sait pas que je vois les *e* muets, que je suis persuadée que, de leur côté, ils me voient aussi. Qu'à notre façon nous sommes ensemble. C'est elle, l'abrutié.

TRADUCCIÓN :

Por culpa de mi acento, parece que soy una imbécil, no hay nada que me moleste más. Y dale que se pone a repetir su frase, separando las palabras, como si hablase al ralenti: *¿HAS-LE-Í-DO-YA-EL-PE-QUE-ÑO-NI-CO-LÁS?*

La bibliotecaria articula exageradamente como si yo no entendiese la lengua en la que me habla. Como si no estuviera con ella, además que todos los días. Pero la bibliotecaria no se da cuenta de nada. No sabe que puedo ver las *haches* mudas, que estoy convencida, que, por su parte, ellas me ven a mí también. Que a nuestra manera estamos juntas. Es ella la imbécil.

Extrait 2 : *1978*, Santiago Amigorena, P.O.L, 2009

Bref, monsieur Vermissot était, pour nous tous, un brave gars, plutôt borné, et surtout assez naïf. Lors du premier cours de gym de l'année, monsieur Vermissot, le voyant arriver avec son air mal réveillé, les cheveux en bataille, sans tenue de gym, avec juste ses vieilles Converse pourries, l'a regardé tout de suite d'un mauvais œil et lui a demandé de prévoir une autre tenue pour la semaine suivante.

– Je n'ai pas d'autre *ténue*.

[...]

– Ben-vous-de-man-de-rez-à-vo-trema-man-de-vous-en-four-nir-une.

TRADUCCIÓN :

Resumiendo, el señor Vermissot era, para todos nosotros, un hombre valiente, un poco cerrado, y sobre todo bastante inocente. Durante la primera clase de gimnasia del año, el señor Vermissot, cuando le vio llegar con esas pintas de recién levantado, con el pelo despeinado, sin ropa de deporte, solamente con unas viejas Converse podridas, le miró inmediatamente con mala cara y le ordenó que para la semana siguiente trajese otra ropa.

– No tengo más *ropa*.

[...]

– Bue-no-pues-di-le-a-tu-ma-dre-que-te-com-pre-o-tra.

Extrait 3 : *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

La bibliothécaire tend une main vers mon livre, puis elle saisit son tampon, le secoue au-dessus de ma tête avant de donner deux coups dans le vide pour que je voie ce qu'elle veut dire.

Mais je ne lâche pas le petit volume.

C'est que j'ai peur d'une entourloupe. Qu'elle range le livre sur une étagère trop haute pour moi et qu'elle tente encore de me refiler un *Astérix* ou *Le petit Nicolas*. Je finis tout de même par lui tendre *Les fleurs bleues*. Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.

—Voilà, tu peux partir maintenant.

Traducción :

La bibliotecaria extiende una mano hacia mi libro, después agarra su sello, lo sacude por encima de mi cabeza antes de dar dos golpes al vacío para que vea lo que quiere decir.

Pero yo no suelto mi pequeño volumen.

Tengo miedo de que sea un truco. De que coloque el libro sobre una estantería demasiado alta para mí, de que trate de endosarme uno de *Astérix* o *El pequeño Nicolás*. Al final acabo por darle *Las flores azules*. Acto seguido, sella una pequeña hoja acartonada que está pegada sobre la última página y escribe algo en un registro.

– Hala, ya puedes irte.

Traduction 4 :

Activité 4 – à réaliser à la maison

Traduire les extraits suivants du français vers l'espagnol. Attention à la traduction des marqueurs discursifs : vous devez trouver l'équivalent (du point de vue du sens) en espagnol.

Extrait 1 : *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

À cause de mon accent, je passe pour une abrutié, il n'y a rien qui m'agace autant. Et voilà qu'elle se met à répéter sa phrase, en détachant les mots, comme si elle parlait au ralenti : *TU-AS-DÉ-JÁ-LU-LE-PE-TIT-NI-CO-LAS ?*

La bibliothécaire articule exagérément comme si je ne comprenais pas la langue dans laquelle elle me parle. Alors que je suis avec elle, plus encore chaque jour. Mais la bibliothécaire ne se rend compte de rien. Elle ne sait pas que je vois les *e* muets, que je suis persuadée que, de leur côté, ils me voient aussi. Qu'à notre façon nous sommes ensemble. C'est elle, l'abrutié.

Extracto 1:

Por culpa de mi acento, parezco una idiota, no hay nada que me moleste tanto. Y allá va que se pone a repetir su frase, separando las palabras, como si hablase a ralenti: *¿YA-HAS-LE-Í-DO-EL-PE-QUE-ÑO-NI-CO-LÁS?*

La bibliotecaria articula exageradamente como si yo no entendiera la lengua en la que me habla. Y eso que estoy hablando con ella, cada día más. Pero la bibliotecaria no se da cuenta de nada. No sabe que veo las *e* mudas, que estoy convencida de que, por su parte, ellas también me ven a mí. Que a nuestra manera estamos juntas. La idiota es ella.

Extrait 2 : *1978*, Santiago Amigorena, P.O.L, 2009

Bref, monsieur Vermissot était, pour nous tous, un brave gars, plutôt borné, et surtout assez naïf. Lors du premier cours de gym de l'année, monsieur Vermissot, le voyant arriver avec son air mal réveillé, les cheveux en bataille, sans tenue de gym, avec juste ses vieilles Converse pourries, l'a regardé tout de suite d'un mauvais œil et lui a demandé de prévoir une autre tenue pour la semaine suivante.

– Je n'ai pas d'autre *ténue*.

[...]

– Ben-vous-de-man-de-rez-à-vo-trema-man-de-vous-en-four-nir-une.

Extracto 2:

En pocas palabras, el señor Vermissot era, para todos nosotros, un buen tipo, algo estrecho de miras, y sobre todo bastante ingenuo.

Durante la primera clase de gimnasia del año, el señor Vermissot, al verlo llegar con sus pintas de recién levantado, el pelo revuelto, sin ropa de gimnasia, sólo con sus viejas Converse podridas, lo miró de inmediato con mal ojo y le pidió traer otra ropa para la semana siguiente.

- No tengo otra *ropa*.

[...]

- Hom-bre-pues-pi-de-a-tu-ma-dre-que-te-la-com-pre.

Extrait 3 : *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

La bibliothécaire tend une main vers mon livre, puis elle saisit son tampon, le secoue au-dessus de ma tête avant de donner deux coups dans le vide pour que je voie ce qu'elle veut dire.

Mais je ne lâche pas le petit volume.

C'est que j'ai peur d'une entourloupe. Qu'elle range le livre sur une étagère trop haute pour moi et qu'elle tente encore de me refiler un *Astérix* ou *Le petit Nicolas*. Je finis tout de même par lui tendre *Les fleurs bleues*. Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.

—Voilà, tu peux partir maintenant.

Extracto 3:

La bibliotecaria tiende una mano hacia mi libro, luego coge su sello, lo agita por encima de mi cabeza antes de dar dos golpecitos al aire para que vea lo que quiere decir.

Pero yo no suelto el pequeño volumen.

Es que tengo miedo de que me engañe. Que deje el libro en un estante demasiado alto para mí y que vuelva a intentar colocarme un *Astérix* o *El Pequeño Nicolás*. Aun así, acabo por cederle *Flores azules*. Entonces estampa el sello en una cartulina que está pegada en la última página del libro y escribe algo en un registro.

- Ya está, puedes irte.

Traduction 5 :

Activité 4 – à réaliser à la maison

Traduire les extraits suivants du français vers l'espagnol. Attention à la traduction des marqueurs discursifs : vous devez trouver l'équivalent (du point de vue du sens) en espagnol.

Extrait 1 : *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

À cause de mon accent, je passe pour une abrutié, il n'y a rien qui m'agace autant. Et voilà qu'elle se met à répéter sa phrase, en détachant les mots, comme si elle parlait au ralenti : *TU-AS-DÉ-JÁ-LU-LE-PE-TIT-NI-CO-LAS* ?

La bibliothécaire articule exagérément comme si je ne comprenais pas la langue dans laquelle elle me parle. Alors que je suis avec elle, plus encore chaque jour. Mais la bibliothécaire ne se rend compte de rien. Elle ne sait pas que je vois les *e* muets, que je suis persuadée que, de leur côté, ils me voient aussi. Qu'à notre façon nous sommes ensemble. C'est elle, l'abrutié.

Traduction vers l'espagnol.

Debido a mi acento, parezco tonta, no hay nada que me moleste más. Y entonces empieza ella repitiendo su frase, articulando las palabras, como si ella hablará a cámara lenta: ¿te has leído el pequeño Nicolás?

La bibliotecaria articula exageradamente como si no entendiera la lengua en la que me está hablando. Mientras que estoy con ella, cada día más. Pero la bibliotecaria no se da cuenta de nada. Ella no sabe que veo las letras, que estoy convencida de que ellos también me ven. Que a nuestra manera estamos juntos. Es ella la idiota.

Extrait 2 : *1978*, Santiago Amigorena, P.O.L, 2009

Bref, monsieur Vermissot était, pour nous tous, un brave gars, plutôt borné, et surtout assez naïf. Lors du premier cours de gym de l'année, monsieur Vermissot, le voyant arriver avec son air mal réveillé, les cheveux en bataille, sans tenue de gym, avec juste ses vieilles Converse pourries, l'a regardé tout de suite d'un mauvais œil et lui a demandé de prévoir une autre tenue pour la semaine suivante.

– Je n'ai pas d'autre *ténue*.

[...]

– Ben-vous-de-man-de-rez-à-vo-trema-man-de-vous-en-four-nir-une.

Traduction vers l'espagnol.

En resumen, el señor Vermissot era, para todos nosotros, un buen tipo, bastante testarudo, y, sobre todo, bastante ingenuo. En la primera clase de gimnasia del año, el Sr. Vermissot, al verle llegar con su aspecto de haberse levantado tarde, el pelo revuelto, sin ropa de gimnasia, sólo con sus viejas Converse podridas, lo miró inmediatamente con desaprobación y le pidió que trajera otra ropa para la siguiente semana.

- **No tengo ropa.**
- **Pues pídele a tu madre que te proporcione una.**

Extrait 3 : *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

La bibliothécaire tend une main vers mon livre, puis elle saisit son tampon, le secoue au-dessus de ma tête avant de donner deux coups dans le vide pour que je voie ce qu'elle veut dire.

Mais je ne lâche pas le petit volume.

C'est que j'ai peur d'une entourloupe. Qu'elle range le livre sur une étagère trop haute pour moi et qu'elle tente encore de me refiler un *Astérix* ou *Le petit Nicolas*. Je finis tout de même par lui tendre *Les fleurs bleues*. Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.

—Voilà, tu peux partir maintenant.

Traduction vers l'espagnol.

La bibliotecaria extiende una mano hacia mi libro, después toma su sello, lo agita sobre mi cabeza antes de dar dos golpes en el aire para que yo entienda lo que ella quiere decir.

Pero no suelto el pequeño volumen.

Es porque tengo miedo de un truco. Que ponga el libro en un estante demasiado alto para mí y que ella intente venderme Astérix o el pequeño Nicolás de nuevo. De todos modos, termino entregándole las flores azules. Luego sella una pequeña hoja de cartón que está pegada a la última pequeña de libro y escribe cualquier cosa en un registro.

-Listo, ahora puedes irte, dice ella.

Annexe 9.12 : Programme de la formation « Concevoir un Escape Game Pédagogique pour la classe de FLE : formation FLEscape »

Programme Octobre - novembre 2021

Formation en distanciel

Formateurs, enseignants et futurs enseignants de FLE en Argentine

Octobre - novembre 2021



16 OCTOBRE 2021

11h - 13h

Atelier n°1 : Test des prototypes Escape Game réalisés par les étudiants du master 1 et 2, Didactiques des langues, Université Rennes 2

23 OCTOBRE 2021

11h - 12h30

Atelier n° 2: Début de la Formation et mot d'accueil
Initiation aux Escape Game pédagogiques - Learning Escape

30 OCTOBRE 2021

11h - 12h30

Atelier n°3 : Intervention Didactique de la littérature "L'interculturalité dans les oeuvres des écrivains argentin.e.s en français"

- Laura Alcoba
- Silvia Baron-Supervielle
- Héctor Bianciotti

6 NOVEMBRE 2021

11h - 12h30

Atelier n°4 : Fabrication d'un scénario pédagogique et la scénarisation d'un Learning Escape

13 NOVEMBRE 2021

11h - 12h30

Atelier n°5 : Création d'énigmes pédagogiques avec les outils numériques

25 NOVEMBRE 2021 ← 

19h - 20h30

Mise en place des prototypes pour " Le Jour du prof de français "

Annexe 9.13 : Extrait du corpus proposé aux participant·e·s de la formation
FLEscape

Extraits formations ESCAPE GAME

ALCOBA Laura

Le Bleu des abeilles, Gallimard, 2013

Chapitre 1 : sous mon nez

Le point de départ de mon voyage se trouve quelque part sous mon nez.

J'étais encore en Argentine quand je me suis mise en route. Je ne sais plus si c'est mon grand-père qui m'a annoncé que j'allais bientôt prendre des cours de français — peut-être est-ce ma grand-mère ou encore l'une de mes tantes. Le fait est qu'un adulte m'a dit que j'allais bientôt commencer et qu'il faudrait même que j'avance vite si je ne voulais pas être complètement perdue à mon arrivée à Paris. Mon départ était proche et je devais m'y préparer. *Dans deux ou trois mois, tu vas rejoindre ta mère.*

À La Plata, j'ai d'abord appris à répondre en français à des questions simples — *comment t'appelles-tu ? quel est ton âge ?* — puis à poser à mon tour ces mêmes questions à des camarades imaginaires. En prenant bien soin, à chaque fois, de faire des variations à partir des nouveaux mots que j'avais acquis. C'est une des premières choses que m'a conseillées Noémie, mon professeur de français.

— Je suis sûre que tu peux poser la même question autrement, réfléchis un peu, me disait-elle en espagnol.

— Mmmm... *toi aussi, tu as huit ans ?*

— Très bien !

Avec Noémie, j'ai découvert des sons nouveaux, un *r* très humide que l'on va chercher tout au fond du palais, presque dans la gorge, et des voyelles qu'on laisse résonner sous le nez, comme si on voulait à la fois les prononcer et les garder un peu pour soi. Le français est une drôle de langue, elle lâche les sons et les retient en même temps, comme si, au fond, elle n'était pas tout à fait sûre de bien vouloir les laisser filer — je me souviens que c'est la première chose que je me suis dite. Et qu'il allait me falloir beaucoup d'entraînement, aussi.

Assez vite, Noémie m'a montré des caractères que je n'avais jamais vus, l'accent grave et le circonflexe, et puis le *c cédille*. Ce nouveau signe, plus que les autres, je l'ai tout de suite aimé : à La Plata, je m'entraînais sur des petits bouts de papier, dans les marges blanches des journaux ou au dos d'enveloppes vides, à écrire ce simple mot : *français*, et parfois des *c cédille* seuls, collés les uns aux autres, *ççç*, et qui formaient une sorte de chaîne ou de sillon. C'était une manière de patienter avant un départ que je croyais imminent.

AMIGORENA Santiago

Une enfance laconique, P.O.L, 1998

Chapitre 15

Un jour, j'aimerais lui écrire pour lui raconter toutes ces choses dont je ne peux parler à personne d'autre. Mais c'est étrange, à ses côtés, le passé semble demander le silence. Depuis qu'il est loin, d'ailleurs, j'ai essayé de lui écrire mais je n'y suis jamais parvenu. En français, ce serait ridicule ; en espagnol, les mots se heurtent. Je songe à ces rares fois où il est parvenu à forcer mon mutisme. Alors qu'il me parlait en français, je lui répondais en espagnol, comme si je ne pouvais m'empêcher de le tirer en arrière, d'essayer en vain de le rappeler à notre enfance. Je pense à la souffrance des mots lorsqu'ils dénotent la distance, cette distance qui m'a toujours été douloureuse, mais qui seulement avec lui m'est insoutenable. Je ne pardonne rien au passé. Les souvenirs des pleurs, moi non plus je ne sais pas les partager. Sans doute est-il des choses dont je suis coupable, des poids qu'il a dû supporter seul lorsque le deuxième exil nous a amenés dans ce pays doublement étranger et que notre père est parti. Je ne sais pas qui j'étais alors : je me souviens mieux de lui que de moi pendant ces années de vaches maigres, comme si j'avais voulu vivre à travers lui le malheur de notre mère.

Une adolescence taciturne, P.O.L, 2002

Chapitre 2

Bien sûr, l'apprentissage ne se fit pas en un seul été : ce fut tout au long de ma taciturne adolescence que, parallèlement à l'appropriation de ma nouvelle langue, je m'appropriai mon nouveau sol. Et bien que je ne puisse désormais cacher que l'une et l'autre me sont familiers comme si nous étions des cochons d'un même lait, bien que je ne puisse dissimuler le fait qu'avec le temps le temps de l'espagnol m'est devenu aussi adverse qu'avec l'espace de Montevideo ou celui de Buenos Aires, je sais pourtant que je n'ai – et que je n'aurai jamais – de Paris comme du français, qu'une éternelle connaissance d'étranger.

À la maison, nous apprenions notre nouvelle langue en écoutant des chanteurs autochtones (Brel, Brassens, Barbara) dont nous n'avions jusqu'alors jamais entendu parler. Et lorsque je marchais, parfois, affamé, je surmontais la timidité que l'ignorance de la langue avait nouée à mon âme et m'arrêtais à une boulangerie. Il est sans doute difficile pour toi, adorable brin de muguet francophone, de savoir le courage que représente pour un étranger hispanophone de franchir le seuil d'une boulangerie pour demander deux croissants. À l'époque, voilà en gros comment cela se passait :

- Dou crouasans.
- Quoi ?
- Ne me quitte pas.

Déconfit, je sortais de la boulangerie sans demander mon reste. Je pressais le pas et je rentrais chez moi.

1978, P.O.L, 2009

Comme y avait pas beaucoup d'étrangers, c'était sans doute normal de le regarder comme un animal bizarre. En plus, de tous les Sud-Américains du lycée, c'était lui qui affichait le plus son étrangeté. Il mangeait des trucs bizarres, buvait des trucs bizarres, fumait des trucs bizarres. Et pendant tout l'hiver, il est venu en cours couvert d'un poncho.

D'autre part, il était, de très loin, celui qui faisait le plus de fautes d'orthographe en français. Et il s'en foutait.

À chaque fois que Lebeau nous faisait une dictée, il établissait un nouveau record : il pouvait faire jusqu'à quatre-vingt-sept fautes d'orthographe par page. Et lorsque Lebeau lui rendait sa copie, avec la fierté imbécile de lui avoir mis la plus mauvaise note, il souriait.

Il souriait – parce qu'il écrivait.

Comme il disait, il avait son orthographe à lui, que Lebeau ne pouvait pas corriger.

BIANCIOTTI Hector

Le Pas si lent de l'amour, Grasset, 1995

L'enfant rêvait de l'autre côté de l'horizon ; l'adolescent, d'un voyage, du seul voyage, l'Europe. Il en fit deux : jeune homme, j'exauçai leur désir ; ensuite, en somnambule et par des chemins de contrebandier, je passai de ma langue d'enfance à celle de mon pays d'élection. A l'instar de ces gens qui, sans entrer pour de bon dans votre vie, s'obstinent à la côtoyer et, bien plus que vos intimes, vous privent de liberté, parmi les choses qui vous sont arrivées ou que, poussé par une envie de connaissance ou de plaisir, vous avez apprises, certaines se frayent un chemin en vous, s'y développent à votre insu, et un jour vous vous apercevez que tout en vous aspire à leur obéir. Ainsi du français. Jamais je ne saurais s'il m'a vraiment accepté, mais que tel le lierre qui s'enroule autour d'un arbre il a desséché en moi l'espagnol, de cela je suis convaincu.

Annexe 9.14 : Fiche pédagogique pour l’enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs à partir d’extraits littéraires (3)

- Présentation du contexte :

Titre de la séance	Présentation des marqueurs discursifs
Durée	Une séance de deux heures pendant un TD de didactique des langues
Niveau	Étudiants natifs et non-natifs en première année du Master Didactique des langues
Objectifs	<p>Découvrir un point linguistique particulier : les marqueurs discursifs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifier et comprendre l’usage des marqueurs discursifs dans un contexte écrit <p>Trouver des pistes de didactisation pour ce point linguistique :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir à une manière d’enseigner les marqueurs discursifs à des apprenant·e·s FLE de niveau B2
Conditions de réalisation de la séquence	Séquence réalisée entièrement à distance avec un diaporama créé sur la plateforme genial.ly.

- Déroulement de la séance :

<p>Introduction</p>	<p>Présentation du projet dans lequel s'inscrit cette séance : le projet DEV. Celle-ci s'est déroulée au début de semestre et avait pour objectif de former les étudiants à la notion de marqueurs discursifs avant que ceux-ci proposent, à leur tour, des activités pour l'enseignement-apprentissage des marqueurs discursifs.</p>
<p>Précisions sur la terminologie employée</p>	<p>Présentation et explication des différents termes utilisés pour faire référence à la notion de marqueur discursif : ponctuateurs de la langue / du discours, connecteurs / connecteurs discursifs, particules énonciatives / discursives, opérateurs discursifs, petits mots de l'oral, marqueurs du discours / métadiscursifs, ...</p>
<p>Définition des marqueurs discursifs</p>	<p>Voici la définition donnée :</p> <p><i>Les marqueurs discursifs sont des unités issues de presque toutes les catégories grammaticales et qui apparaissent à des endroits stratégiques dans le discours dans le but de rendre efficaces les échanges conversationnels. Ils aident l'interlocuteur-ice* à décoder la façon dont le ou la locuteur-ice* conçoit le sens purement propositionnel exprimé et ce positionne par rapport à celui-ci.</i></p> <p>Cette définition est complétée par une liste de caractéristiques.</p> <p>Les marqueurs discursifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sont morphologiquement invariables - ne contribuent pas au contenu propositionnel des énoncés -> leur absence ou leur présence ne modifie pas la valeur de vérité des énoncés

- sont optionnels sur le plan syntaxique
- relèvent de la macro-syntaxe
- peuvent changer de position au sein de la phrase

Nous proposons, à l'issue de cette définition, des exemples des trois marqueurs et de leurs correspondants non discursifs. Nous réalisons une activité à partir de ces exemples : déterminer si, dans la phrase projetée, l'unité en gras est un marqueur ou non.

- Bref :

« Amusé par le ton solennel d'Ariel, Sammy avait émis un éclat de rire **bref** et bruyant comme un claquement de doigts. »

« Vicente l'avait contemplé en silence : il était tiré à quatre épingles, il avait des lèvres fines et une fine moustache. **Bref**, âgé d'une dizaine ou d'une quinzaine d'années de moins que lui, il lui ressemblait. »

Le Ghetto intérieur, Santiago H. Amigorena,
P.O.L, 2019

- Voilà :

« Mais quand on l'observe plus attentivement, on voit ce qui cloche — *comme c'est dommage*, **voilà** ce qu'on pense aussitôt. »

« Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.

- **Voilà** , tu peux partir maintenant. »

Le Bleu des abeilles, Laura Alcoba, Gallimard,
2011

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Mais</i> : « En français, ma formule aurait été plate, banalement informative. Ce n'était pas une profession mais une vocation. » <i>L'écriture ou la vie</i>, Jorge Semprún, Gallimard, 1994 « Tu en as bien besoin, dirait Hans, suffisant. Mais Hans trouverait encore que son récit était trop minutieux. » <i>L'Évanouissement</i>, Jorge Semprún, Gallimard, 1967
Didactisation des marqueurs discursifs	Présentation de l'intérêt de didactiser un tel point linguistique en évoquant le peu d'exemples authentiques disponibles dans les grammaires mais également le fait que les marqueurs discursifs relèvent d'une langue académique et quotidienne. Nous proposons ensuite des activités de types sensibilisation, repérage et appropriation. Pour l'activité de sensibilisation nous prenons une activité créée à partir de notre corpus. Dans cette activité, nous projetons deux versions d'un même texte pour sensibiliser les apprenants à l'importance des marqueurs discursifs . La version originale : « Pourtant, jusqu'au moment où la directrice a dit bon, eh bien, d'accord, nous verrons si elle arrive à suivre, je ne me suis pas sentie rassurée. D'autant plus qu'après les questions qui ressemblaient à celles dont

	<p>Noémie truffait nos jeux, la directrice m’a demandé quelque chose que je n’ai pas compris, bien que je n’aie rien laissé paraître. J’ai répondu oui, avec un sourire, tout en essayant de sembler sûre de moi. Par chance, elle s’est arrêtée là. »</p> <p><i>Le Bleu des abeilles</i>, Laura Alcoba, Gallimard, 2013.</p> <p>Et une version dans laquelle nous retirons plusieurs mots, dont des marqueurs discursifs :</p> <p>Jusqu’au moment où la directrice a dit nous verrons si elle arrive à suivre, je ne me suis pas sentie rassurée. Après les questions qui ressemblaient à celles dont Noémie truffait nos jeux, la directrice m’a demandé quelque chose que je n’ai pas compris, bien que je n’aie rien laissé paraître. J’ai répondu oui, avec un sourire, tout en essayant de sembler sûre de moi. Elle s’est arrêtée là.</p> <p>Pour les autres activités nous utilisons les exemples de Delahaie (2011).</p> <p>Le premier exemple est une activité d’observation d’un corpus d’énoncés pour repérer les marqueurs discursifs. Ce travail est suivi d’une définition des propriétés sémantiques des marqueurs à partir des hypothèses formulées par les apprenants.</p> <p>Le second est une activité d’appropriation. Il est conseillé, pour faire travailler les marqueurs discursifs à l’oral, de proposer aux apprenants un jeu de rôle dans lequel ceux-ci devront réutiliser les marqueurs vus en classe.</p>
<p>Conclusion</p>	<p>Synthèse et temps de réponses aux questions.</p> <p>Consignes données pour le projet DEV :</p>

À partir de vidéos tirées du MOOC *Éducation à l'environnement et au développement durable* vous proposerez à vos équipes, pendant la première demi-heure, une activité à propos des marqueurs discursifs.

Les marqueurs à travailler vous seront donnés en amont.

Au plus tard une semaine avant notre séance de tutorat*, je vous enverrai un fichier avec les différentes valeurs de chaque marqueur et des analyses à partir de mon corpus.

Annexe 9.15 : Fiche de présentation de la séance à préparer envoyée aux étudiant·e·s de 1^{ère} année du Master Didactique des langues de l'université Rennes 2

Tutorat DEV groupe 2 – Équipe UCM 1

1. Organisation de la semaine :



En suivant le tableau d'inscription, je suis arrivée à cette organisation :

1 et 2, vous vous occuperez de la partie séance pédagogique (premières 30 minutes) de l'équipe SGS le 14 février, de 15h30 à 16h00.

3, 4 et 5, vous vous occuperez de la partie séance pédagogique (premières 30 minutes) des trois équipes UCM le 16 février, de 9h15 à 9h45 **ET de la partie coaching de l'équipe UCM 1 seulement**, de 9h45 à 10h15.

6, 7 et 8, vous vous occuperez de la partie séance pédagogique (premières 30 minutes) des deux équipes URI le 17 février, de 18h30 à 19h00.

En cas de soucis d'emploi du temps, **veuillez vous mettre d'accord entre vous** (changement de jours par exemple) et **m'en tenir informée** avant notre séance de tutorat du 2 février.

2. Organisation de chaque séance pédagogique :

Ces sont des séances de 30 minutes. Toutes les personnes de l'équipe doivent préparer le contenu **ensemble** (!) pour ensuite présenter la séance séparément.

Déroulement des 30 minutes de séances pédagogiques :

1. 10 premières minutes : diffusion de passages de la vidéo + activité de compréhension générale de la vidéo (les équipes d'URI et UCM auront déjà visionné la vidéo avant).
2. 20 dernière minutes : activités sur les marqueurs discursifs **voilà** et **quoi**.

Voici le lien de la vidéo :

https://www.youtube.com/watch?v=0MtLiElt9Yc&feature=emb_logo

Et la transcription que j'ai réalisée pour vous :

Le développement durable est-il une notion dépassée ?

La question mérite d'être posée

Le développement durable est lancé officiellement par rapport Brundtland, rapport qui est publié en 1987 est une notion qui a connu un succès absolument extraordinaire parce que en quelques décennies finalement c'est devenu un mot que pratiquement tout le monde connaît aujourd'hui **quoi** même si le contenu est pas toujours très clair cette notion on la voit partout maintenant elle est affichée par les acteurs publiques par les acteurs privés les acteurs économique etc etc

Succès extraordinaire, ces acteurs aussi s'en sont saisis pour mener à bien des politiques à différents niveaux politique internationale politiques européennes politiques nationales les acteurs locaux au niveau des communes des intercommunalités des régions etc etc les acteurs privés aussi les entreprises qui affichent des logos de produits verts qui ont des règles de management de développement durable etc etc une notion donc qui a connu un succès et une diffusion et une appropriation absolument étonnante et en même temps ce succès est ambigu la notion peine toujours à être définie de manière très précise pas simple non plus à opérationnaliser cette notion comment on fait concrètement du développement durable

Troisième élément qui font que ce succès mérite d'être questionné il y a une sorte de récupération de la notion on sait bien qu'il y a un très grand nombre d'entreprises notamment qui font ce qu'on appelle du greenwashing hein en français de l'écoblanchiment c'est-à-dire qu'ils repeignent en vert ou qu'ils présentent très bien certaines opérations qui finalement sont certes spectaculaires mais qui ne traduisent pas finalement une modification fondamentale des modes de production et de consommation le portage politique lui même il est problématique finalement on parle beaucoup de développement durable les acteurs publiques comme je l'ai dit sont très engagés sont très présents dans ces sommets des grands discours enflammés etc etc mais qu'en est-il derrière le portage politique n'est pas très fort finalement

Et puis il y a la crise la grande crise de 2009 2010 cette grande crise du capitalisme qui vient aussi fragiliser la question du développement durable on le voit bien aujourd'hui c'est la question du court terme qui est présente le développement durable c'est la logique du long terme comment entre les générations futures on va faire pour améliorer les conditions de vies pour rendre un développement économique plus égalitaire et pour respecter la planète pour faire vite

Maintenant qu'est-ce qu'on voit la dette cette dette qui été privée qui a été transféré aux acteurs publiques il faut réduire la dette il faut baisser les déficits etc etc on voit bien que c'est la finance et qui plus est c'est le court terme qui viennent finalement notre horizon politique immédiat

Donc cette notion de développement durable **voilà** elle est effectivement très ambiguë omniprésente et en même temps très fragmentaire très fragile très opaque finalement un autre élément qui concourt à montrer que cette notion de développement durable devient aujourd'hui un peu problématique c'est la montée en puissance finalement d'autres notions hein d'autres notions qui viennent questionner et qui viennent peut être aussi remplacer la notion de développement durable

alors c'est pas nouveau hein il faut peut-être se le rappeler la notion de développement durable elle-même elle est venue concurrencer pour ne pas dire remplacer la notion d'éco-développement hein la notion d'écodéveloppement qui était sortie après 1972 après la conférence de Stockholm et qui essayait de concilier précisément environnement et développement cette notion d'éco-développement donc qui est restée la grande notion euh reprise au niveau international pendant toute la fin des années 70 et pendant toutes les années 80 le développement durable lui commençait il apparaît à fin des années 80 et puis il monte en puissance dans les années 90 et 200 **voilà**

Donc le développement lui-même le développement durable lui-même il est venu effectivement prendre la place en quelques sortes d'une autre notion qui est l'éco-développement la question qui peut se poser aujourd'hui est est-ce que lui-même le développement durable est pas en train de subir finalement la concurrence d'autres types de notions alors parmi ces différentes notions qu'on peut pointer j'en retiendrai deux la première c'est celle de la croissance verte ou l'économie verte alors c'est une notion qui n'est pas nouvelle hein elle-même elle a été lancée à la fin des années 80 c'est-à-dire en réponse un peu au développement durable par un certain nombre d'économiste des économistes de l'école de Londres hein David Pearce notamment est le grand économiste qui a proposé cette notion d'économie verte qui n'a pas été remarquée et reprise immédiatement hein mais qui avec la crise de 2009 2010 là est revenue fondamentalement en force **voilà** un certain nombre de grandes publications de la banque mondiale de l'OCDE du programme des Nations-Unies pour l'environnement ont remis à l'ordre du jour cette notion de croissance verte c'était aussi la crise hein donc des investissements publiques ont certaines nouvelles technologies pour essayer de relancer l'économie et en même temps de la mettre peut-être sur une trajectoire de développement durable

Donc cette notion de développement de croissance verte euh est très présente finalement à Rio +20 à Rio 2012 donc cette grande conférence Rio qui se tient 20 ans après le premier sommet de la terre ce sommet Rio + 20 un sommet très court un sommet où il y a finalement assez peu de discussion et cette notion de d'économie verte est une notion qui est affichée par officiellement comme un des grands éléments en fait de cette conférence de Rio + 20 en même temps elle est problématique puisque elle-même elle n'est très définie de manière très très

précise finalement selon les publications qu'on va prendre selon finalement si l'on regarde le rapport qui est adopté pendant Rio + 20 hein donc the futur we want le futur que nous voulons selon le paragraphe sur lequel on va on va se placer on va voir que cette notion de d'économie verte finalement elle peut aussi faire l'objet d'un débat d'une discussion **voilà** donc une notion controversée et une notion qui va pas être adoptée de manière unanime notamment les pays du Sud sont un petit peu inquiets sur cette notion là dont ils ont peur aussi qu'elle les contraigne finalement dans leur stratégie de développement **voilà**

deuxième notion qu'on a vu apparaître là aussi à partir des années 2000 peut-être encore plus avec la grande crise économique c'est la notion de décroissance la notion de décroissance elle-même c'est pas une notion nouvelle euh elle est même relativement ancienne puisqu'on la voit apparaître dans les années 70 avec le premier rapport du club de Rome en 1972 le rapport qui pointe les limites de la croissance et bien la notion de décroissance est proposée à ce moment-là donc elle aussi c'est une notion qui a déjà une longue histoire qui va cheminer un petit peu en marge pendant longtemps et qui est revenue en très fortement avec des nouvelles conceptions des nouveaux auteurs etc etc à partir des années 2000 elle aussi elle profite finalement des interrogations qui pèsent finalement sur la notion de développement durable alors cette notion de décroissance elle-même elle fait l'objet d'une infinie discussion d'un très grands débat et d'interprétations **quoi** la décroissance est elle-même c'est pas une théorie précise hein mais c'est un ensemble de perceptions un ensemble de controverses c'est un champs je dirais à lui tout seul parmi ces différents interprétations ces différentes figures j'en retiendrai une celle qui est proposée par Serge Latouche notamment alors pourquoi c'est intéressant ici parce que la notion de décroissance qu'il va pointer lui c'est je dirai la notion de révolution hein révolution au sens politique du terme au sens où on changerait nos valeurs on changerait nos manières de décider et on changerait même la place qu'occupe finalement l'économie dans notre manière de faire dans notre manière de penser **voilà** c'est une sorte d'appel finalement à plus d'autonomie individuelle plus de solidarité collective et puis aussi finalement à une consommation moindre plus frugale en quelques sortes **voilà** si on résume bien un peu l'état du débat aujourd'hui d'un côté on a cette économie verte cette croissance verte où la notion centrale ici c'est la notion de ce qu'on appelle l'éco-innovation de de l'innovation verte des technologies vertes comme on dit c'est à dire une version très "ingénieriale" où c'est beaucoup de technologies où c'est beaucoup de technocraties c'est un peu quelque part l'idée de la révolution industrielle **voilà** le développement durable est-ce que c'est à travers une sorte de nouvelle révolution industrielle qu'il va venir et donc là on est très technophiles en quelques sortes où c'est ce qu'on voit avec Serge Latouche est-ce que finalement le développement durable ça va venir à travers une sorte de révolution mais ici plutôt au sens politique du terme plutôt porté par des activistes par des militants pour changer nos manières de faire

Ce que je vous demande, concrètement, c'est de choisir quelles activités vous allez proposer pour travailler les marqueurs *voilà* et *quoi* et de les didactiser, de les mettre en forme directement sur la vidéo YouTube avec l'outil H5P (tutoriel : <https://cursus.univ-rennes2.fr/course/view.php?id=21421>)

Ce sont ces activités que vous présenterez lors des séances de tutorat.

Au risque de me répéter, vous devez préparer ces activités **tous ensemble**, il ne doit pas y avoir une activité différente par binôme / trinôme car vous proposerez exactement le même contenu aux trois équipes.

3. Le marqueur *voilà*

Voilà, qualifié d' « unité largement instable » par Col et al (2015), est un terme qui a été forgé par la langue française :

« inventé en français et par le français ou ce qui est en train de devenir le *français* » (Danino et al. ; 2020)

Il semblerait d'ailleurs qu'il n'existe aucun équivalent de *voilà* dans d'autres langues romanes. En effet, il n'est pas hérité du latin et a été créé au Moyen-Âge à partir du verbe « voir » à l'impératif et du déictique « là ».

- *Voilà* présentatif :

Il n'est pas optionnel syntaxiquement et permet de « présenter un groupe nominal ou un constituant équivalent qui fonctionne comme leur complément » et de « désigner un référent dans la situation d'énonciation » (Riegel et al, 1994)

« *Mariana n'a pas eu peur, j'en suis certaine, je la connaissais très bien. Seulement, elle voulait être sûre de ne pas parler. Il fallait qu'elle tienne sa langue, à tout prix ... Elle avait parfaitement intégré la chose, elle savait ce que ça pouvait impliquer, parfois, voilà pourquoi elle a ouvert la fenêtre, en grand.* » *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, Gallimard, 2017

- *Voilà* marqueur discursif :
 - La valeur de balisage : *Voilà* organise et structure le discours soit en introduisant : « des entités et des procès sur la scène verbale » ou conclusion (3) (pour la conclusion il peut parfois être associé à *finalement*) (Col et Danino ; 2020)

Introductif :

« *Je finis tout de même par lui tendre Les fleurs bleues. Alors elle tamponne une petite feuille cartonnée qui est collée sur la dernière page du livre et écrit quelque chose dans un registre.*

- *Voilà , tu peux partir maintenant.*

Il me semble la voir sourire d'un air entendu à une dame qui est assise à côté d'elle avant de l'entendre ajouter :

- Si Raymond Queneau est trop difficile pour toi, tu reviendras et tu choisiras autre chose, hein ? » *Le Bleu des abeilles*, Laura Alcoba, Gallimard, 2013

Conclusif :

« Je regarde les arbres, le ciel parmi les arbres ; j'essaie de ne pas me souvenir de tout ça.

"J'ai parcouru la forêt, dans tous les sens, je ne sais pourquoi, mais il fallait que je le fasse" dit-elle, "je viens ici, parfois, et j'attends".

Je regarde le ciel parmi les arbres, les arbres, j'essaie de me vider de toute attente.

"Mon frère n'est pas revenu, non plus, alors voilà "dit-elle. » *Le Grand voyage*, Jorge Semprun, Gallimard, 1963

- La valeur de « validation de formulation » (Delahaie et Solis Garcia ; 2020) : il permet de marquer l'accord dans l'interaction

« - C'est mon scotch préféré. Vous me direz si vous l'aimez. En fait, ce n'est pas du scotch, mais du rye.

- Oui, je sais. Le scotch est anglais, le rye et le bourbon, amerloques.

- Voilà, dis-je, sans relever l'erreur entre l'Ecosse et l'Angleterre. » *Les Barricades solitaires*, Carlos Semprún-Maura, Belfond, 1983

4. Le marqueur *quoi*

- *Quoi* pronom :
 - Pronom interrogatif

« Cette valise est un trésor. Elle contient des secrets de famille, il ne l'a jamais ouverte. Avant de te la confier, il veut savoir qui tu es. Quoi de plus naturel ? C'est pourquoi il m'a demandé si tu pouvais rester quelques jours. » *D'amour et d'exil*, Eduardo Manet, Grasset, 1999

- Pronom relatif

« On ne lui a pas demandé en quoi il pensait qu'il exagérerait. » 1978, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009

- *Quoi* marqueur discursif :

Employé à la fin d'une phrase, *quoi* n'est pas un pronom relatif mais un marqueur discursif.

Il peut apparaître pour clôturer un énoncé dont « la formulation est problématique » (Lefevre ; 2011)

Il permet également « au locuteur de se positionner par rapport à une formulation, de dire que c'est celle qu'il a choisie ». (Lefevre ; 2011) C'est alors le signe d'une « réappropriation de la notion par substitution au terme standard d'une formulation familière (ponctué par la particule *quoi*) » (Fernandez ; 1994 dans Lefevre ; 2011).

Enfin, il traduit une idée de « camaraderie » et permet « une solidarité entre les locuteurs ». (Lefevre ; 2011)

Autrement dit, *quoi* permet à l'interlocuteur de se positionner vis-à-vis de son discours tout en manifestant une hésitation sous-jacente. Il a hésité entre deux termes, il en a choisi un et cela se matérialise par la présence du *quoi*.

« *Nous avons tendu l'oreille pour que les confidences qui allaient suivre restent bien entre nous. Vous savez quoi ? Samedi, non seulement elle nous invitait chez elle, toutes les deux, mais elle avait aussi invité deux garçons, Manu et Samir. Les garçons, quoi – Manu et Samir, ceux qu'on ne peut pas rater.* » *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, Gallimard, 2017

Bibliographie :

Chanet, C. (2011). Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé : Quelques problèmes de méthodologie. *Recherches sur le français parlé*, 18, 83-106.

Col, G., Danino, C., & Rault, J. (2015). Éléments de cartographie des emplois de « voilà » en vue d'une analyse instructionnelle. *Revue de Sémantique et Pragmatique* 37, 37-59.

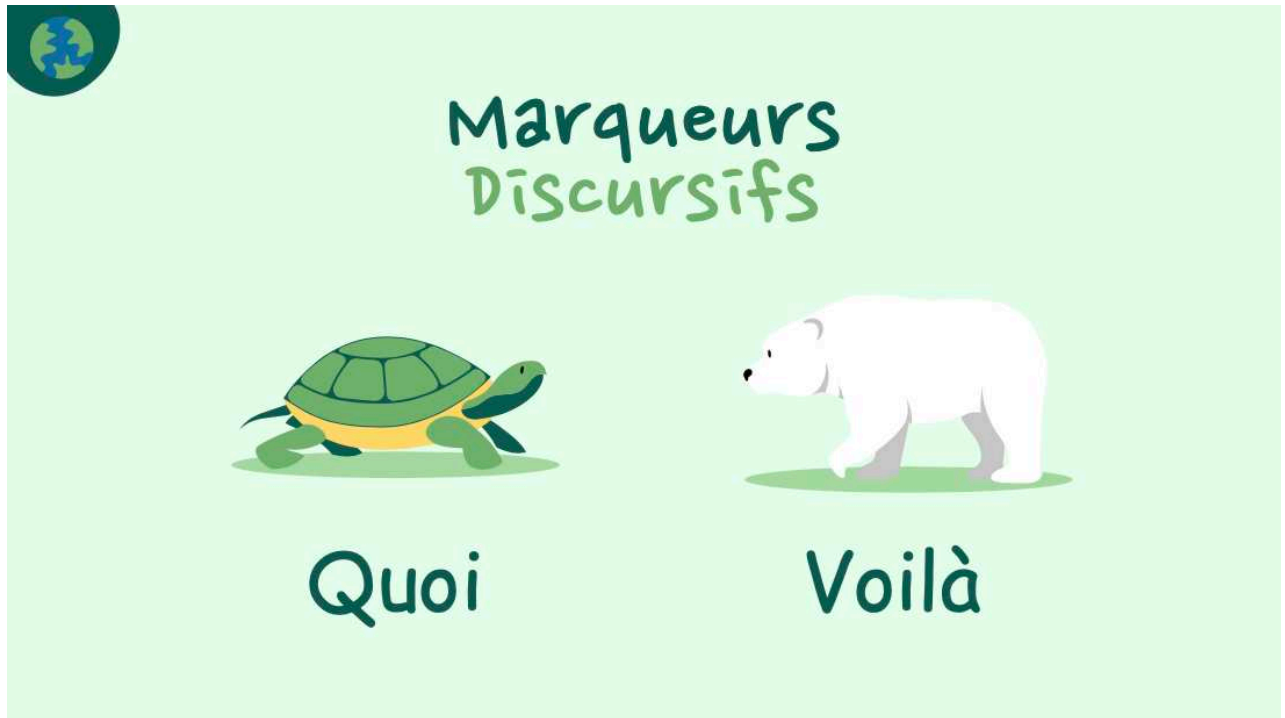
Col, G., & Danino, C. (2020). Introduction générale : « en veux-tu, en voilà ». *Polysémie, usages et fonctions de « voilà »*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 10-34.

Delahaie, J., & Solís Garcia, I. (2020). Marquer l'accord en français et en espagnol. Voilà et claro, convergences et divergences. *Polysémie, usages et fonctions de « voilà »*. Walter de Gruyter GmbH & Co KG, 186-221.

Lefevre, F. (2011). Bon et quoi à l'oral : marqueurs d'ouverture et de fermeture d'unités syntaxiques à l'oral. *Linx* [En ligne], 64.65.

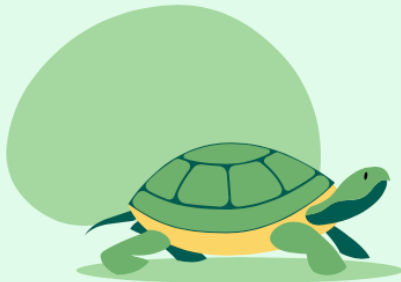
Pellat, Jean-Christophe ; Riegel, Martin ; Rioul René. 1994, *Grammaire méthodique du français*, Puf.

Annexe 9.16 : Activité proposée par les étudiant·e·s de l'université Rennes 2 pour travailler les marqueurs discursifs *voilà* et *quoi*





Quoi



Le développement durable est lancé officiellement par le rapport Brundtland, rapport qui est publié en 1987. C'est une notion qui a connu un succès absolument extraordinaire parce que, en quelques décennies, finalement, c'est devenu un mot que pratiquement tout le monde connaît aujourd'hui, **quoi** !



Voilà

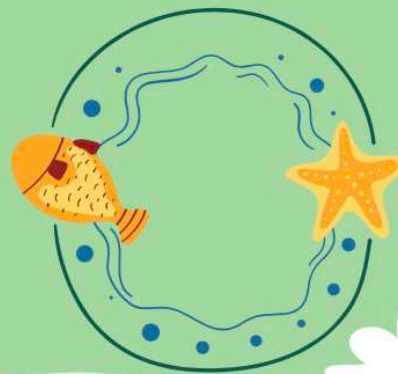


Donc cette notion de développement durable, **voilà**, elle est effectivement très ambiguë, omniprésente et, en même temps très fragmentaire, très fragile, très opaque.



EST-CE QUE SI ON ENLÈVE
LES MOTS EN GRAS, LE SENS
DE LA PHRASE CHANGE?

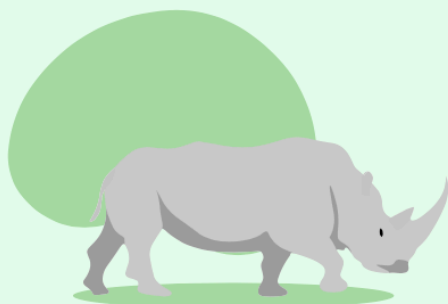
Réflexion
!



QUOI
ET
VOILÀ



VALEURS DES MARQUEURS DISCURSIFS - QUOI



- Tu peux me dire en **quoi** consiste le terme *économie verte* ?
- C'est l'écologie, **quoi** !
- C'est **quoi** l'écologie ?
- C'est faire du tri sélectif, ne pas gaspiller de l'eau... Enfin, protéger la planète, **quoi**.



Le marqueur - Quoi

· **Quoi pronom :**

- Pronom interrogatif.
- Pronom relatif.

· **Quoi marqueur discursif :**

Employé à la fin d'une phrase **à l'oral**, *quoi* n'est pas un pronom relatif mais un marqueur discursif.



VALEURS DES MARQUEURS - VOILÀ



- **Voilà** un certain nombre de grandes publications de la Banque mondiale, de l'OCDE, du programme des Nations-Unies.
- Le développement durable, lui, commençait il apparaît à la fin des années 80 et puis, il monte en puissance dans les années 90 et 2000 **voilà**.
- **Voilà** nous y sommes pour protéger la planète.

ANNEXES DU CHAPITRE 10

Annexe 10.1 : Liste des groupes interrogés

Nous avons réalisé 10 enquêtes au cours de notre thèse. Celles-ci ont été proposées à huit groupes différents regroupant des apprenant·e·s de FLE, des professionnel·le·s de l'enseignement du FLE, des étudiant·e·s futur·e·s enseignant·e·s.

Détail des groupes :

Enquête	Public	Date de l'enquête
A	Apprenant·e·s du CIREFE (Groupe 1)	Mars 2020
B	Enseignant·e·s du CIREFE (Groupe 2)	Mars 2020
C	Stagiaires Orange (Groupe 3)	Janvier 2022
D	Étudiant·e·s natif·ve·s de première année du Master Didactique des Langues – université Rennes 2 (Groupe 4)	Janvier 2022
E	Étudiant·e·s non-natif·ve·s de première année du Master Didactique des Langues – université Rennes 2 (Groupe 5)	Janvier 2022
F	Apprenant·e·s participant au projet DEV - lycée St. Georges, université de Rhodes Island et université Complutense de Madrid (Groupe 6)	Février 2022

G	Étudiant·e·s du Master Didactique des Langues – université Rennes 2 (Groupes 5 et 6)	Mars 2022
H	Enseignantes participant au projet DEV - lycée St. Georges, université de Rhodes Island et université Complutense de Madrid (Groupe 7)	Mars 2022
I	Apprenant·e·s de l'université Complutense de Madrid (Groupe 8)	Avril 2022
J	Apprenant·e·s de l'université Complutense de Madrid (Groupe 8)	Mars 2023

Trois types d'enquêtes :

- Les enquêtes pour les apprenant·e·s (A, E, F)
- Les enquêtes pour les enseignant·e·s (B, C, D, E)
- Les retours d'expérience qui servent à interroger les participant·e·s à l'issue d'un projet ou d'une formation (G, H, I, J)

Nous présentons un modèle d'enquête de chaque type avant de préciser les changements apportés en fonction des groupes.

Annexe 10.2 : Modèle d'enquête pour les apprenant·e·s

L'utilisation de la littérature comme outil d'apprentissage des marqueurs discursifs en cours de FLE.

La littérature au cours de votre apprentissage du français

- Depuis combien de temps apprenez-vous le français ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- Pendant vos cours de langue, les enseignant·e·s abordaient-ils la littérature ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Si oui, quel(s) genre(s) littéraire(s) ?

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Le théâtre

La fiction

La poésie

L'autobiographie

La fable

Autre :

- Est-ce que vous étudiez des extraits ou une/des oeuvre(s) complète(s) ?

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Des extraits

Des oeuvres complètes

- Pourriez-vous citer des oeuvres que vous avez étudiées en classe ? (3 maximum)

Veillez écrire votre réponse ici :

- Que pensez-vous du langage utilisé dans ces textes ?

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Le langage est difficile à comprendre

Le langage est trop soutenu

Le langage comporte trop de vocabulaire inconnu

Le langage n'est pas assez soutenu

Le langage ne comporte pas assez de vocabulaire nouveau

Le langage est simple à comprendre

Le langage est actuel

Le langage est trop familier

Autre :

- Qu'avez-vous appris grâce à littérature ?

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Un point linguistique

Du vocabulaire

Un aspect de civilisation

Autre :

- Auriez-vous souhaité travailler avec plus de ressources littéraires pendant vos cours de français ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Pourquoi ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- Que ce soit en cours ou bien dans vos lectures personnelles, quel·le·s auteur·e·s préféreriez-vous lire ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Des textes d'auteur·e·s francophones natif·ve·s

Des textes d'auteur·e·s internationaux écrivant en français (Auteur·e·s DECLAME'FLE par exemple)

- Pour quelle(s) raison(s) ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- Une fois en France, avez-vous remarqué une différence entre la langue que vous aviez apprise en classe et celle qui est utilisée par les Français ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Pouvez-vous citer quelques exemples ?

Veillez écrire votre réponse ici :

- **Questions ajoutées dans les questionnaires A et F, à destination des apprenant·e·s des groupes 1 et 6 :**

- Lisez-vous en français en dehors des cours ? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

- Dans quel but ? (plusieurs choix possibles) *

Plusieurs réponses possibles.

Pour améliorer mes compétences d'expression en langue française

Pour améliorer mes compétences de compréhension en langue française

Pour acquérir plus de vocabulaire

Pour enrichir ma culture personnelle

Autre :

- Quel type de littérature ? (plusieurs choix possibles) *

Plusieurs réponses possibles.

Le théâtre

La fiction

La poésie
L'autobiographie
La nouvelle
La fable
Autre :

- La littérature permet-elle, selon vous, l'acquisition d'un français opérationnel, actuel ?*

Une seule réponse possible.

Oui
Non

- Si non, pourquoi ? (plusieurs choix possibles)

Plusieurs réponses possibles.

Parce que la langue utilisée dans la littérature est trop soutenue

Parce que ce n'est pas le but de la littérature

Parce que la littérature est un outil trop complexe

Parce que la littérature n'a qu'un but culturel

Parce que l'acquisition d'un français plus actuel se fait au travers de l'apprentissage en cours

Autre :

- Donnez votre avis sur les affirmations suivantes : *

Une seule réponse possible par ligne.

Pas d'accord

Plutôt pas d'accord

Plutôt d'accord

D'accord

« Je préfère regarder des vidéos que de lire des livres pour acquérir un français actuel et opérationnel »

« Il est plus facile de comprendre un livre qui n'est pas écrit dans un langage soutenu. »

« On peut utiliser la littérature pour comprendre certains aspects du langage (les expressions, les proverbes par exemple) et ensuite les réutiliser. »

« Je préfère regarder des vidéos que de lire des livres pour acquérir un français actuel et opérationnel. »

« Il est plus facile de comprendre un livre qui n'est pas écrit dans un langage soutenu. »

« On peut utiliser la littérature pour comprendre certains aspects du langage (les expressions, les proverbes par exemple) et ensuite les réutiliser. »

- Comprenez-vous toujours l'utilisation des mots suivants utilisés par les Français quand ils parlent : *

Une seule réponse possible par ligne.

Non

Plutôt non

Parfois

Plutôt oui

Oui

Après

Ben

Bon

Bref

Comme ça

De toute façon

Du coup

En fait

Enfin

Là

Mais

Quand même

Quoi

Voici

Voilà
Après
Ben
Bon
Bref
Comme ça
De toute façon
Du coup
En fait
Enfin
Là
Mais
Quand même
Quoi
Voici
Voilà

- Avez-vous d'autres exemples de mots comme ceux cités ci-dessus que vous ne comprenez pas toujours ? Lesquels ? *
- Pensez-vous que la littérature permette de comprendre et de savoir réutiliser ce genre de mots ? *

Une seule réponse possible.

Oui
Non

- Pourquoi ? *
- Quel niveau du CECRL avez-vous ? *

Une seule réponse possible.

A1
A2
B1

B2

C1

C2

- Quelle est votre situation actuelle ? *

Une seule réponse possible.

Lycéen.ne

Étudiant.e

Salarié.e (prenant des cours de français)

- Apprenez-vous le français en France ou à l'étranger ? *

Une seule réponse possible.

En France

À l'étranger

Annexe 10.3 : Modèle d'enquête pour les enseignant·e·s

L'utilisation de la littérature comme outil d'apprentissage en cours de FLE – Enseignants

La littérature pendant vos séances de cours / tutorat

- Abordez-vous la littérature pendant vos séances de cours / tutorat ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Si oui, à quelle fréquence l'abordez-vous ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Jamais

Peu fréquemment

Fréquemment

Très fréquemment

- Si vous ne l'abordez jamais ou peu fréquemment, quels sont le ou les freins qui vous en empêchent ?

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Ce n'est pas adapté à mon enseignement

Je n'en vois pas l'intérêt

Je n'ai pas suffisamment de temps pour introduire la littérature dans mon programme

Je ne trouve pas les ressources qui me permettrait d'inclure de la littérature dans mes séances de tutorat

Je ne sais pas comment l'aborder

Je ne connais pas assez la législation concernant les droits d'auteurs pour utiliser la littérature pendant mes séances de tutorat

- Souhaiteriez-vous introduire plus d'extraits littéraires dans vos séances de tutorat ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Pourquoi ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- Quels sont, selon vous, les avantages à utiliser des romans, écrits en français, par des auteur.e.s francophones non-natif.ve.s pour travailler avec un public FLE ?*

Veillez écrire votre réponse ici :

- Et les inconvénients ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- La littérature permet-elle, selon-vous, l'acquisition d'un français actuel et opérationnel ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Si non, pourquoi ?

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Parce que la langue utilisée dans la littérature est trop soutenue

Parce que ce n'est pas le but de la littérature

Parce que la littérature est un outil trop complexe pour des étudiant.e.s FLE

Parce que la littérature n'a qu'un intérêt culturel en cours de FLE

Autre :

- **Questions ajoutées dans le questionnaire B à destination des enseignant.e.s du CIREFE, groupe 2 :**

- Si vous utilisez déjà la littérature comme outil pendant vos cours, dans quel but l'utilisez-vous ?
- Utilisez-vous des extraits ou des ouvrages dans leur intégralité ?

Une seule réponse possible.

Des extraits

Des ouvrages dans leur intégralité (des nouvelles par exemple)

Les deux

- Pourquoi ?
- Choisissez-vous des romans ou extraits de romans issus de vos lectures personnelles ou ceux présents dans les méthodes FLE ? *

Une seule réponse possible.

Lectures personnelles

Méthodes FLE

Les deux

- Pourquoi ? (plusieurs choix possibles)

Plusieurs réponses possibles.

Pour personnaliser mon cours

Parce que je trouve cela plus simple à aborder

Parce qu'il me semble plus facile d'utiliser du contenu déjà créé

Parce que les objectifs communicatifs et les outils linguistiques sont déjà présents dans les textes des méthodes

Parce que je ne connais pas assez la législation au sujet des droits d'auteurs pour utiliser mes lectures personnelles pendant les cours

Autre :

- Quel est le titre des derniers ouvrages que vous abordés en classe ? (3 maximum)
- Pourquoi ceux-là en particulier ?

- Quel(s) type(s) de littérature utilisez-vous ou souhaiteriez-vous utiliser ? *

Plusieurs réponses possibles.

Le théâtre

La fiction

La poésie

L'autobiographie

La nouvelle

La fable

Autre :

- Quels seraient, selon vous, les avantages à utiliser l'autobiographie en cours de FLE ? *

- Donnez votre avis sur l'affirmation suivante :*

Une seule réponse possible par ligne.

Pas d'accord

Plutôt pas d'accord

Plutôt d'accord

D'accord

« En classe de FLE, les auteur.e.s abordé.e.s doivent être francophone natif.ve.s »

« En classe de FLE, les auteur.e.s abordé.e.s doivent être francophone natif.ve.s »

- Donnez votre avis sur les affirmations suivantes : *

Une seule réponse possible par ligne.

Pas d'accord

Plutôt pas d'accord

Plutôt d'accord

D'accord

« Le style oral en littérature étant un simulacre de français oral, je pense qu'il est plus censé d'utiliser des documents audios que la littérature. »

« Le style oral en littérature permet aux étudiants une meilleure compréhension de l'ouvrage. »

« Le style oral en littérature permet aux étudiants la connaissance d'éléments linguistiques qu'ils peuvent ensuite réutiliser à l'oral. »

« Le style oral en littérature étant un simulacre de français oral, je pense qu'il est plus censé d'utiliser des documents audios que la littérature. »

« Le style oral en littérature permet aux étudiants une meilleure compréhension de l'ouvrage. »

« Le style oral en littérature permet aux étudiants la connaissance d'éléments linguistiques qu'ils peuvent ensuite réutiliser à l'oral. »

- Pensez-vous que l'apprentissage des marqueurs discursifs (ex: bon, du coup, en fait, enfin, là, même, voilà,...) soit utile en classe de FLE ? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

- Pourquoi ?*
- Comment les abordez-vous avec vos classes ?*
- Donnez votre avis sur l'affirmation suivante : *

Une seule réponse possible par ligne.

Pas d'accord

Plutôt pas d'accord

Plutôt d'accord

D'accord

« Le style oral en littérature permet d'aborder l'emploi des marqueurs discursifs en classe. »

« Le style oral en littérature permet d'aborder l'emploi des marqueurs discursifs en classe. »

- À partir de quel niveau du CECRL les marqueurs discursifs peuvent-ils être enseignés ? *

Une seule réponse possible.

A1

A2

B1

B2

C1

C2

- Quelle(s) matière(s) enseignez-vous ?*
- À quel type d'apprenants enseignez-vous le français ?*

Plusieurs réponses possibles.

Enfants

Collégiens

Lycéens

Adultes

- Enseignez-vous le français en France ou à l'étranger ?*

Une seule réponse possible.

En France

À l'étranger

- **Questions ajoutées dans les questionnaires C, D et E à destination des stagiaires de l'entreprise Orange et des étudiant·e·s du Master Didactique des Langues de Rennes 2, groupes 3, 4 et 5 :**

- Si vous avez déjà abordé le thème de la littérature en classe, quels sont les ouvrages que vous avez mentionnés ?

Veillez écrire votre réponse ici :

- Pourquoi ceux-là en particulier ?

Veillez écrire votre réponse ici :

- Lorsque vous abordez un ouvrage qui a été adapté en film ou en série, utilisez-vous cette adaptation à des fins didactiques ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Pourquoi ?

Veillez écrire votre réponse ici :

- Quels sont, selon vous, les avantages de s'appuyer sur l'adaptation d'un ouvrage en classe de FLE ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- Et les inconvénients ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- La notion de marqueurs discursifs vous est-elle familière ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Si oui, pourriez-vous expliquer brièvement ce qu'est un marqueur discursif (en donnant quelques exemples) ?

Veillez écrire votre réponse ici :

- **Questions ajoutées dans les questionnaires D et E à destination des étudiant·e·s du Master Didactique des Langues de Rennes 2, groupes 4 et 5, n'ayant jamais enseigné :**

- Envisagez-vous d'aborder la littérature pendant vos cours de FLE ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '1 [A1]' (Avez-vous déjà donné des cours de FLE ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- De quelle manière ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '1 [A1]' (Avez-vous déjà donné des cours de FLE ?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Travail sur un extrait

Travail sur une œuvre complète

- Pour quel(s) objectif(s) ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' à la question '1 [A1]' (Avez-vous déjà donné des cours de FLE ?)

Cochez la ou les réponses

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Pour travailler un point linguistique particulier

Pour acquérir du vocabulaire

Pour travailler un aspect civilisationnel

Autre:

Annexe 10.4 : Modèle d'enquête pour les retours d'expérience des professionnel·le·s du FLE

- Sur une échelle de 1 à 5, comment évalueriez-vous la pertinence de l'enseignement d'un tel point linguistique pour un·e apprenant·e FLE ? (5 correspondant à « très pertinent ») *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Pourquoi ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- Sur une échelle de 1 à 5 comment évalueriez-vous la pertinence d'utiliser des ressources audio pour enseigner les marqueurs discursifs ? (5 correspondant à « très pertinent ») *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Pourquoi ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- Sur une échelle de 1 à 5 comment évalueriez-vous la pertinence d'utiliser des ressources textuelles pour enseigner les marqueurs discursifs ? (5 correspondant à « très pertinent ») *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 1

- 2
- 3
- 4
- 5

- Pourquoi ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- Sur une échelle de 1 à 5, comment évalueriez-vous la difficulté de didactisation d'un tel point linguistique ? (5 correspondant à « très difficile ») *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Pourquoi ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- Sur une échelle de 1 à 5, comment évalueriez-vous la pertinence des exercices qui vous ont été proposés ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Pouvez-vous justifier votre choix ?

Veillez écrire votre réponse ici :

- Sur une échelle de 1 à 5, comment évalueriez-vous la pertinence d'un tel point linguistique pour un·e apprenant·e FLE ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Pourquoi ?

Veillez écrire votre réponse ici :

- **Questions ajoutées dans le questionnaire C à destination des stagiaires Orange, groupe 3 :**

- Réutiliseriez-vous les exercices créés avec vos apprenant·e·s FLE ?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

Je ne sais pas

- Si oui, pourquoi ?

Veillez écrire votre réponse ici :

- Si non, pourquoi ?

Veillez écrire votre réponse ici :

- **Questions ajoutées dans le questionnaire G à destination des étudiant·e·s du Master Didactique des Langues, groupes 4 et 5 :**

- Connaissez-vous la notion de marqueur discursif avant la formation qui vous a été dispensée en amont du projet DEV (en janvier) ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Pourriez-vous me dire où vous avez appris cette notion ? *

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

En cours de FLM (Français Langue Maternelle)

En cours de FLE (Français Langue Étrangère)

Par des lectures théoriques personnelles

Autre :

- À l'issue de ce projet, pensez-vous savoir ce qu'est un marqueur discursif ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Pas tout à fait

Non

- Pourriez-vous tenter de me donner une définition de ce qu'est un marqueur discursif ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- Pensez-vous avoir acquis les connaissances nécessaires pour pouvoir enseigner, à votre tour, ce point linguistique ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Pourquoi ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- En tant que futur·e·s enseignant·e·s de FLE, pensez-vous aborder ce point linguistique avec vos futur·e·s apprenant·e·s ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Pourquoi ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- Comment ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- Nom et prénom ou N° étudiant *

Veillez écrire votre réponse ici :

- Questions ajoutées dans le questionnaire H à destination des enseignantes participant au projet DEV, groupe 7 :

- Pensez-vous que le projet DEV ait permis à vos étudiant·e·s de découvrir ce qu'est un marqueur discursif ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Pas tout à fait

Non

- Pourquoi ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- En tant qu'enseignantes de FLE, abordez-vous ce point linguistique avec vos apprenant·e·s ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Pourquoi ? *

- Comment ? *

Annexe 10.5 : Modèle d'enquête pour les retours d'expérience des apprenant·e·s FLE

Les marqueurs discursifs

- Pouvez-vous identifier le ou les marqueur(s) dans les phrases suivantes ? (Si oui, veuillez le(s) noter dans la case à côté de la citation, si non écrire : NON) *

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

1. « Vicente l'avait contemplé en silence : il était tiré à quatre épingles, il avait des lèvres fines et une fine moustache. Bref, âgé d'une dizaine ou d'une quinzaine d'années de moins que lui, il lui ressemblait. » *Le Ghetto intérieur*, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2019

2. « Vous êtes bien installé, dit Raoul mais pour vous chauffer l'hiver, ça va être coton. C'est que ce n'est pas du tout petit chez vous. » *Les Barricades solitaires*, Carlos Semprún Maura, Belfond, 1983

- Voyez-vous une différence d'utilisation du mot « *voilà* » dans les deux phrases suivantes ?

1. « Mon frère n'est pas revenu, non plus, alors *voilà* dit-elle. » *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, Gallimard, 1963

2. Elle avait parfaitement intégré la chose, elle savait ce que ça pouvait impliquer, parfois, *voilà* pourquoi elle a ouvert la fenêtre, en grand. » *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, Gallimard, 2017.

*

Veuillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Laquelle ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '6 [A6]' (Voyez-vous une différence d'utilisation du mot « *voilà* » dans les deux phrases suivantes ? « 'Mon frère n'est pas revenu, non plus, alors *voilà*' dit-elle. » *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, Gallimard, 1963 Elle avait parfaitement intégré la chose, elle savait ce que ça pouvait impliquer, parfois, *voilà* pourquoi elle a ouvert la fenêtre, en grand. » *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, Gallimard, 2017.)

Veillez écrire votre réponse ici :

- Voyez-vous une différence d'utilisation du mot « *quoi* » dans les deux phrases suivantes ?

1. « On ne lui a pas demandé en *quoi* il pensait qu'il exagérerait. » 1978, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009

2. « Samedi, non seulement elle nous invitait chez elle, toutes les deux, mais elle avait aussi invité deux garçons, Manu et Samir. Les garçons, *quoi* – Manu et Samir, ceux qu'on ne peut pas rater. » *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, Gallimard, 2017

*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Laquelle ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '8 [A8]' (Voyez-vous une différence d'utilisation du mot « *quoi* » dans les deux phrases suivantes ? « On ne lui a pas demandé en *quoi* il pensait qu'il exagérerait. » 1978, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009 « Samedi, non seulement elle nous invitait chez elle, toutes les deux, mais elle avait aussi invité deux garçons, Manu et Samir. Les garçons, *quoi* – Manu et Samir, ceux qu'on ne peut pas rater. » *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, Gallimard, 2017)

Veillez écrire votre réponse ici :

- Voyez-vous une différence d'utilisation du mot « *mais* » dans les deux phrases suivantes ?

1. « En français ma formule aurait été plate, banalement informative. Ce n'était pas une profession *mais* une vocation. » *L'Écriture ou la vie*, Jorge Semprún, Gallimard, 1994

2. « Tu en a bien besoin, dirait Hans, suffisant. *Mais* Hans trouverait encore que son récit était trop minutieux. » *L'Évanouissement*, Jorge Semprún, Gallimard, 1967

*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Laquelle ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '10 [A10]' (Voyez-vous une différence d'utilisation du mot « *mais* » dans les deux phrases suivantes ? « En français ma formule aurait été plate, banalement informative. Ce n'était pas une profession *mais* une vocation. » *L'Écriture ou la vie*, Jorge Semprún, Gallimard, 1994 « Tu en a bien besoin, dirait Hans, suffisant. *Mais* Hans trouverait encore que son récit était trop minutieux. » *L'Évanouissement*, Jorge Semprún, Gallimard, 1967)

Veillez écrire votre réponse ici :

Questions à la suite des deux séances dédiées à l'apprentissage des marqueurs discursifs

- Après ces deux séances de cours, pensez-vous pouvoir définir ce qu'est un marqueur discursif maintenant ?

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Pas tout à fait

Non

- À nouveau, pouvez-vous identifier le ou les marqueur(s) discursifs dans les phrases suivantes ? (Si oui, veuillez-le(s) noter dans la case à côté de la citation, si non, écrire : NON) *

Veuillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

1. « Vicente l'avait contemplé en silence : il était tiré à quatre épingles, il avait des lèvres fines et une fine moustache. Bref, âgé d'une dizaine ou d'une quinzaine d'années de moins que lui, il lui ressemblait. » *Le Ghetto intérieur*, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2019

2. « Vous êtes bien installé, dit Raoul mais pour vous chauffer l'hiver, ça va être coton. C'est que ce n'est pas du tout petit chez vous. » *Les Barricades solitaires*, Carlos Semprún Maura, Belfond, 1983

- Pouvez-vous tenter de me donner une définition de ce qu'est un marqueur discursif ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Non' ou 'Pas tout à fait' à la question '12 [B1]' (Après ces deux séances de cours, pensez-vous pouvoir définir ce qu'est un marqueur discursif maintenant ?)

Veuillez écrire votre réponse ici :

- À nouveau, voyez-vous une différence d'utilisation du mot « voilà » dans les deux phrases suivantes ?

1. « Mon frère n'est pas revenu, non plus, alors voilà dit-elle. » *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, Gallimard, 1963

2. Elle avait parfaitement intégré la chose, elle savait ce que ça pouvait impliquer, parfois, voilà pourquoi elle a ouvert la fenêtre, en grand. » *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, Gallimard, 2017.

*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Laquelle ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '15 [B4]' (À nouveau, voyez-vous une différence d'utilisation du mot « *voilà* » dans les deux phrases suivantes ? « 'Mon frère n'est pas revenu, non plus, alors *voilà*' dit-elle. » *Le Grand voyage*, Jorge Semprún, Gallimard, 1963 Elle avait parfaitement intégré la chose, elle savait ce que ça pouvait impliquer, parfois, *voilà* pourquoi elle a ouvert la fenêtre, en grand. » *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, Gallimard, 2017.)

Veillez écrire votre réponse ici :

- À nouveau, voyez-vous une différence d'utilisation du mot « *quoi* » dans les deux phrases suivantes ?

1. « On ne lui a pas demandé en *quoi* il pensait qu'il exagérât. » *1978*, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009

2. « Samedi, non seulement elle nous invitait chez elle, toutes les deux, mais elle avait aussi invité deux garçons, Manu et Samir. Les garçons, *quoi* – Manu et Samir, ceux qu'on ne peut pas rater. » *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, Gallimard, 2017

*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Laquelle ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '17 [B6]' (À nouveau, voyez-vous une différence d'utilisation du mot « *quoi* » dans les deux phrases suivantes ? « On ne lui a pas demandé en

« *quoi* il pensait qu'il exagérerait. » 1978, Santiago H. Amigorena, P.O.L, 2009 « Samedi, non seulement elle nous invitait chez elle, toutes les deux, mais elle avait aussi invité deux garçons, Manu et Samir. Les garçons, *quoi* – Manu et Samir, ceux qu'on ne peut pas rater. » *La Danse de l'araignée*, Laura Alcoba, Gallimard, 2017)

Veillez écrire votre réponse ici :

- À nouveau, voyez-vous une différence d'utilisation du mot « *mais* » dans les deux phrases suivantes ?

1. « En français ma formule aurait été plate, banalement informative. Ce n'était pas une profession *mais* une vocation. » *L'Écriture ou la vie*, Jorge Semprún, Gallimard, 1994

2. « Tu en a bien besoin, dirait Hans, suffisant. *Mais* Hans trouverait encore que son récit était trop minutieux. » *L'Évanouissement*, Jorge Semprún, Gallimard, 1967

*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Laquelle ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '19 [B8]' (À nouveau, voyez-vous une différence d'utilisation du mot « *mais* » dans les deux phrases suivantes ? « En français ma formule aurait été plate, banalement informative. Ce n'était pas une profession *mais* une vocation. »

L'Écriture ou la vie, Jorge Semprún, Gallimard, 1994 « ' Tu en a bien besoin, dirait Hans, suffisant. *Mais* Hans trouverait encore que son récit était trop minutieux. » *L'Évanouissement*, Jorge Semprún, Gallimard, 1967)

Veillez écrire votre réponse ici :

- Sur une échelle de 1 à 5, comment évalueriez-vous la pertinence des ressources choisies pour les exercices qui ont été réalisés ? (5 correspondant à « très pertinent ») *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

1

- 2
- 3
- 4
- 5

- Sur une échelle de 1 à 5, avez-vous apprécié le fait que les extraits choisis soient écrits par des auteur·e·s dont la langue maternelle est l'espagnol ? (5 correspondant à « j'ai beaucoup apprécié ») *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Pourquoi ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- Sur une échelle de 1 à 5, comment évalueriez-vous la difficulté des exercices qui vous ont été proposés pendant ces deux séances ? (5 correspondant à « très difficile ») *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- Pourquoi ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- Auriez-vous souhaité avoir d'autres types d'exercices sur ce sujet ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Lesquels ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '26 [B15]' (Auriez-vous souhaité avoir d'autres types d'exercices sur ce sujet ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

- Souhaiteriez-vous approfondir vos connaissances à propos des marqueurs discursifs dans vos études à venir ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Pourquoi ? *

Veillez écrire votre réponse ici :

- **Questions ajoutées dans le questionnaire I à destination des apprenant·e·s de l'université Complutense de Madrid ayant participé au projet DEV, groupe 8 (2022) :**

- Connaissez-vous la notion de marqueur discursif avant le projet DEV ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Si oui, pourriez-vous me dire comment vous avez pris connaissance de cette notion ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

En cours de français

Par des lectures personnelles sur ce sujet

Autre

- Pensez-vous pouvoir définir ce qu'est un marqueur discursif maintenant que le projet DEV est terminé ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Pas tout à fait

Non

- **Questions ajoutées dans le questionnaire I à destination des apprenant·e·s de l'université Complutense de Madrid, groupe 8 (2023) :**

- Connaissez-vous la notion de marqueur discursif ? *

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Si oui, pourriez-vous me dire comment vous avez pris connaissance de cette notion ?

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [A1]' (Connaissez-vous la notion de marqueur discursif ?)

Veillez écrire votre réponse ici :

- Si oui, pouvez-vous me donner une définition de ce qu'est un marqueur discursif ? *

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '1 [A1]' (Connaissez-vous la notion de marqueur discursif ?)

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

Oui

Non

- Définition :

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies :

La réponse était 'Oui' à la question '3 [A3]' (Si oui, pouvez-vous me donner une définition de ce qu'est un marqueur discursif ?)

Titre : Le style oral dans un corpus de romans contemporains écrits en français par des auteur·e·s hispanophones : analyse et didactisation des marqueurs discursifs

Mots clés : Linguistique ; Analyse de corpus ; Marqueurs discursifs ; Didactique du FLE ; Littérature translingue

Résumé : Les apprenant·e·s de français langue étrangère déclarent remarquer un décalage entre le français enseigné en classe et celui utilisé par les locuteur·rices natif·ve·s. Ce constat interroge : comment enseigner un français actuel, opérationnel à l'écrit comme à l'oral ? Selon notre hypothèse, la littérature contemporaine constitue pour les enseignant·e·s et les apprenant·e·s un terrain d'observation fécond du français ordinaire, notamment quand elle transpose la langue parlée. En synergie avec le projet européen DECLAME'FLE, le corpus à l'étude est constitué de romans écrits par des auteur·e·s translingues, en particulier des auteur·e·s hispanophones. L'objectif est d'analyser les opérations linguistiques à l'œuvre par leur usage des marqueurs discursifs. En effet, ces unités, qui soutiennent les jeux syntaxiques

et énonciatifs dans la langue parlée, sont absentes des programmes de FLE. La thèse analyse principalement trois marqueurs : *voilà*, qui n'a pas d'équivalent exact dans d'autres langues ; *c'est que*, locution très ordinaire chez l'une de nos auteur·e·s et *mais*, l'un des marqueurs les plus utilisés en français.

Nous mettons aussi à l'épreuve des expérimentations pédagogiques menées à la fois avec des formateur·rice·s de FLE et des apprenant·e·s. Les choix didactiques, les supports sélectionnés, les activités mises en place pour l'enseignement des marqueurs discursifs sont soumis à l'analyse : il s'agit d'évaluer s'ils contribuent à réduire l'écart entre la langue enseignée en classe et la langue utilisée par les natif·ve·s.

Title: Oral style in a corpus of contemporary novels written in French by Spanish-speaking authors: analysis and didactization of discourse markers.

Keywords : Linguistics ; Corpus analysis ; Discourse markers ; FLE didactics ; Translingual literature

Abstract: Learners of French as a foreign language report a gap between the French taught in class and the one used by native speakers. This raises the question of how to teach contemporary French that can be used effectively both orally and in writing. Our hypothesis is that contemporary literature provides teachers and learners with a fertile field for observing ordinary French, particularly when it transposes the spoken language. In synergy with the European DECLAME'FLE project, the corpus under study consists of novels written by translingual authors, in particular Spanish-speaking authors. The aim is to analyse the linguistic operations at work in their use of discourse markers. These units, which support syntactic

and enunciative play in spoken language, are absent from FLE syllabuses. The thesis mainly analyses three markers: *voilà*, which has no exact equivalent in other languages; *c'est que*, a very common locution in one of our authors; and *mais*, one of the most widely used markers in French.

We also tested pedagogical experiments carried out with both FLE trainers and learners. The didactic choices made, the materials selected, and the activities set up to teach discourse markers are analysed to assess whether they help bridge the gap between classroom instruction and native speaker usage.