

LE MARQUEUR DISCURSIF ALORS DANS LES CORPUS ORAUX D'APPRENANTS DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

UDC 81'42:811.133.1'243

Freiderikos Valetopoulos

Université de Poitiers, UFR Lettres et Langues, Département de Sciences du Langage,
Laboratoire FoReLLIS (UR 15076), Poitiers, France

ORCID iD: Freiderikos Valetopoulos

<https://orcid.org/0000-0001-8703-6230>

Résumé. *L'objectif de cet article est de proposer une étude du marqueur discursif alors dans les productions orales argumentatives d'apprenants avancés de français langue étrangère en milieu exolingue. Ce marqueur sera également étudié dans un corpus de locuteurs natifs qui ont réalisé la même tâche. Nous nous concentrerons sur l'utilisation de alors, car il est présenté dans les références bibliographiques qui portent sur le français comme étant le marqueur le plus fréquent, qui assume plusieurs fonctions. Le corpus a été collecté dans le cadre d'un projet portant sur l'acquisition du français langue étrangère par des apprenants en milieu exolingue.*

Mots-clés : *corpus d'apprenants, corpus oraux, marqueur discursif, alors, contrastivité*

1. INTRODUCTION

Dans le cadre de cet article, nous souhaitons étudier le marqueur discursif *alors* dans les corpus oraux d'apprenants mais également dans un corpus de locuteurs natifs. Tous les participants ont réalisé la même tâche : développer lors d'un monologue suivi argumentatif un sujet qui leur a été attribué. Cette tâche, le monologue suivi argumentatif, est détaillé dans le Cadre européen commun de référence (dorénavant CECRL). Ainsi, le lecteur du CECRL peut relever plusieurs occurrences du verbe *argumenter* et du nom *argumentation* tout au long des descripteurs. Par exemple :

Compréhension générale de l'oral

B2[...] Peut suivre une intervention d'une certaine longueur comportant une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites. (CECRL 2021, 50)

Submitted May 12, 2024, Accepted November 4, 2024

Corresponding author: Freiderikos Valetopoulos

Université de Poitiers, UFR Lettres et Langues, Département de Sciences du Langage, Laboratoire FoReLLIS (UR 15076), Poitiers, France

E-mail: freiderikos.valetopoulos@univ-poitiers.fr

Identifier des indices et faire des déductions (à l'oral/signé et à l'écrit)

B1 [...] Peut faire appel à différents types de connecteurs (numériques, temporels, logiques) ainsi qu'au rôle des paragraphes clés dans l'organisation générale du texte afin de mieux comprendre l'argumentation. (CECRL 2021, 63)

Si nous nous concentrons plus précisément sur la compétence orale, qui nous intéresse dans le cadre de cet article, le « monologue suivi : argumenter » jouit d'une place importante en tant que composante de la compétence orale et décrit la capacité à défendre un argument qui a été avancé au cours d'une discussion (*ibid.*, 72). D'après les auteurs, les notions clés concrétisées dans l'échelle des descripteurs proposés sont les *sujets*, c'est-à-dire les thématiques et les questions développées, la *façon d'argumenter*, autrement dit argumenter à l'aide de comparaisons simples et directes ou du développement et de « l'appui à des points de vue tout en développant systématiquement une argumentation » (*ibid.*, 75), et, enfin, la *façon de formuler*, à savoir la présentation d'une idée en termes simples et la mise en avant appropriée de points significatifs et la formulation de points précis.

Ainsi, l'apprenant d'un niveau B1 « peut développer une argumentation suffisamment bien pour être compris sans difficulté la plupart du temps ; peut donner des raisons simples pour justifier un point de vue sur un sujet familier ; peut à l'aide de mots simples, exprimer son opinion sur des sujets de la vie courante ; peut donner brièvement raisons et explications relatives à des opinions, projets et actions ; peut dire s'il/si elle approuve ce que quelqu'un a fait et indiquer des raisons pour justifier son opinion. » (*ibid.*, 75). L'apprenant au niveau B2 « peut développer méthodiquement une argumentation en mettant en évidence les points significatifs et les éléments pertinents ; peut développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents ; peut enchaîner des arguments avec logique ; peut expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses » (*ibidem*). Au niveau C1, l'apprenant « peut débattre d'un problème complexe, formuler de façon précise les points soulevés et utiliser l'emphase de façon efficace ; peut développer un argument systématiquement, dans un discours bien structuré, en tenant compte de l'avis de l'interlocuteur et en soulignant les points significatifs avec des exemples à l'appui et une conclusion appropriée. » (*ibidem*).

Nous pouvons retrouver des descripteurs portant sur la compétence des apprenants d'argumenter dans d'autres activités de production orale, comme *s'adresser à un auditoire* (*ibid.*, 69) :

C1 [...] Peut, à l'occasion de la présentation d'un sujet complexe, faire des hypothèses, comparer et sopeser des propositions et des arguments de rechange. [...] ou participer à une discussion informelle (*ibid.*, 80) ou à des discussions et réunions formelles (*ibid.*, 81) :

Discussion informelle (entre amis)

B2 [...] Peut exprimer ses idées et ses opinions avec précision et argumenter avec conviction sur des sujets complexes et réagir de même aux arguments d'autrui. [...] Peut exprimer et exposer ses opinions dans une discussion et les défendre avec pertinence en fournissant explications, arguments et commentaires.

Discussion formelle (réunions)

C1 [...] Peut argumenter une prise de position formelle de manière convaincante en répondant aux questions et commentaires ainsi qu'aux contre-arguments avec aisance, spontanéité et pertinence.

Ayant ces remarques en tête, nous pouvons maintenant nous tourner vers les définitions linguistiques de ce que c'est un discours argumentatif.

2. DÉFINITION DES MARQUEURS DISCURSIFS

Nous n'allons pas nous étaler sur la définition de ce que l'on appelle *marqueurs discursifs*. Plusieurs termes ont été utilisés (par exemple *marqueurs discursifs*, *marqueurs du discours*, *marqueurs pragmatiques*, *ponctuants*, *remplisseurs*) afin d'inclure tous ces mots, y compris les connecteurs, qui permettent d'assurer la cohérence et la cohésion dans un discours oral ou écrit (voir par exemple Dostie et Pusch 2007). Dans le cadre de notre article, nous nous concentrerons sur les marqueurs discursifs. D'après Lundquist (1980, 47-48), les connecteurs sont des « particules de liaison [...] qui jouent le rôle de passeurs d'une phrase à une autre (et dont) la fonction est de spécifier la manière dont une phrase doit être reliée à une autre phrase du contexte ».

D'après la grammaire de Riegel, Pellat et Rioul (2004, 616), les connecteurs sont « des éléments de liaison entre des propositions ou des ensembles de propositions ; ils contribuent à la structuration du texte marquant des relations sémantico-logiques entre les propositions ou entre les séquences qui le composent ». Les auteurs proposent deux listes : une liste restreinte incluant les connecteurs qui assurent la liaison à l'intérieur d'une phrase complexe (conjonctions de coordination et de subordination) alors que la liste ouverte englobe tous les connecteurs assurant l'organisation d'un texte. La sélection des unités participantes à ces listes suit le critère proposé par Schneuwly, Rosat et Dolz (1989). Ainsi, les auteurs de la grammaire se limitent « aux unités linguistiques qui ne font pas partie intégrante des propositions et n'y exercent aucune fonction syntaxique, mais qui assurent leur liaison et organisent leurs relations, sans être des expressions anaphoriques » (Riegel *et al.* 2004, 617). Ils retiennent alors comme connecteurs les unités dont c'est toujours le rôle (*car*, *mais*, *puis*, *d'abord* etc.) et les unités dont ce n'est pas le seul rôle et qui figurent plutôt au début des propositions (*en effet*, *finalement* etc.). D'après leur classement (Riegel *et al.* 2004, 618-623), nous pouvons avoir les connecteurs suivants : temporels, spatiaux, argumentatifs, énumératifs, de reformulation.

Ce classement est revu dans la version revisitée de la grammaire (Riegel *et al.* 2009, 1046-1057). D'après ce nouveau classement, les connecteurs sont organisés en deux classes : les organisateurs textuels, à savoir a. les connecteurs temporels (*alors*, *après*, *ensuite*, *et*, *puis*) et spatiaux (*en haut*, *en bas*, *à gauche*, *à droite*), b. les organisateurs de la mise en texte : énumératifs (*et*, *ou*, *aussi*, *également*, *de même*), de topicalisation (*quant à*, *en ce qui concerne*, *côté N*), d'exemplification et d'illustration (*par exemple*, *notamment*, *en particulier*, *ainsi*, *entre autres*) et les connecteurs pragmatiques (marqueurs de prise en charge énonciative : de point de vue (*d'après N*, *selon N*, *pour N*), de reformulation (*c'est-à-dire*, *à savoir*, *autrement dit*, *en d'autres termes*, *enfin*, *finalement*, *en fin de compte*, *somme toute*, *en somme*, *en définitive*, *en résumé*, *en conclusion*), de structuration de la conversation (*bon*, *ben*, *alors*, *tu sais*, *tu vois*, *euh*), et connecteurs argumentatifs, à savoir *mais*, *en revanche*, *pourtant*, *car*, *parce que*, *puisque*, *d'ailleurs*, *de plus*, *par surcroît*, *non seulement*, *donc*, *c'est pourquoi*, *de sorte que*).

Dans le cadre de cet article, nous nous concentrerons sur les connecteurs argumentatifs.

3. MÉTHODOLOGIE ET CORPUS ANALYSÉ

Pour les besoins de cet article, nous avons procédé à l'analyse de trois sous-corpus appartenant au corpus Emo-FLE (Valetopoulos 2016, Valetopoulos et Rançon 2017) : un corpus d'apprenants sinophones de niveau B2 ayant appris le français en Chine et qui réalisent une année d'étude en France. Le deuxième corpus est un corpus d'apprenants

polonophones de niveau B2 étudiant le français en milieu exolingue, à l'Institut d'études romanes de l'université de Varsovie, mais qui ont réalisé un semestre d'études en France. Le troisième sous-corpus comporte les productions des apprenants chypriotes de niveau B2 étudiant le français en milieu exolingue, à l'université de Chypre, mais qui n'ont pas réalisé un semestre d'études en France. Enfin, le quatrième corpus comporte les productions de locuteurs natifs francophones, étudiants en master de didactique de FLE.

Table 1 Corpus analysés

	Tokens	Types	Nombre de productions	Ratio Tokens/Types
Corpus FR	5461	860	14	15,75%
Corpus CY	14447	1586	17	10,98%
Corpus CH	9690	1180	20	12,18%
Corpus PL	11234	1368	18	12,18%

Les participants devaient piocher un sujet, le préparer très brièvement et le présenter par la suite, l'objectif étant de collecter un discours monologique sans préparation afin d'éviter la prise de notes par les apprenants ou les locuteurs natifs, ce qui les amènerait à lire leurs notes. Le protocole expérimental place les locuteurs en situation de production orale continue (monologue) de type argumentatif. Nous supposons que cela induit, au moins inconsciemment, un souci de cohérence du propos, de pertinence du dire, dans laquelle les occurrences des MD doivent jouer un rôle. La situation de passation est formelle. En effet, le locuteur natif ou allophone est seul face à l'enseignant - examinateur, tout en étant enregistré aux formats audio et vidéo. Le corpus a été analysé à l'aide du logiciel WordSmith. Nous avons tout d'abord procédé à une extraction de tous les marqueurs discursifs ainsi que de leur fréquence dans les trois corpus.

4. RÉSULTATS

Examinons à présent les résultats. Dans le premier tableau, nous présentons les marqueurs qui apparaissent dans les quatre corpus.

Table 2 Fréquence des marqueurs discursifs relevés dans tous les corpus

	Corpus FR	Corpus CY	Corpus CH	Corpus PL	Total
<i>Alors</i>	12	14	8	12	44
<i>Après</i>	15	24	16	14	69
<i>Aussi</i>	21	31	45	48	145
<i>Donc</i>	60	22	52	72	206
<i>En plus</i>	2	1	9	1	13
<i>Ensuite</i>	1	1	7	1	10
<i>Finalemnt</i>	5	6	4	2	17
<i>Mais</i>	36	105	57	84	282
<i>Par exemple</i>	6	48	22	66	142
<i>Parce que</i>	26	108	35	82	251
<i>Puis</i>	2	1	7	6	16

Dans ce deuxième tableau, nous pouvons observer les marqueurs présents dans une partie des corpus examinés, affichés par ordre décroissant de leur fréquence :

Table 3 Fréquence des marqueurs discursifs relevés dans une partie des corpus

	Corpus FR	Corpus CY	Corpus CH	Corpus PL	Total
<i>Premièrement</i>		4	7	5	16
<i>Quand même</i>	7	3		4	14
<i>Encore</i>	5	7			12
<i>Enfin</i>		2	4	6	12
<i>Bon</i>		2		8	10
<i>De plus</i>	2	2		4	8
<i>Puisque</i>	6				6
<i>Ainsi</i>		1	2	1	4
<i>En ce qui concerne</i>		3		1	4
<i>En conclusion</i>			4		4
<i>Non seulement</i>	1	1		2	4
<i>Au contraire</i>			2	1	3
<i>Car</i>		1	2		3
<i>En effet</i>			2	1	3
<i>En revanche</i>	3				3
<i>Notamment</i>	3				3
<i>Cependant</i>		1	1		2
<i>Egalement</i>	2				2
<i>En tout cas</i>	2	1			2
<i>Même</i>				2	2
<i>D'abord</i>		1			1
<i>En particulier</i>				1	1
<i>Par ailleurs</i>			1		1
<i>Par conséquent</i>		1			1
<i>Pourtant</i>				1	1

Malgré la grande palette de connecteurs utilisés que l'on peut constater, nous devons souligner une tendance, déjà mise en lumière dans la bibliographie, qui consiste à sur-utiliser certains marqueurs discursifs au détriment d'autres marqueurs (voir aussi Valetopoulos 2010). Ainsi, nous pouvons observer une forte présence dans les quatre corpus du connecteur *parce que*, dans ses emplois causal et argumentatif (voir Moeschler 2009), alors que *puisque* et *car* n'apparaissent que ponctuellement dans une partie du corpus : *puisque* chez les francophones uniquement et *car* chez les allophones. Pour les besoins de cet article, nous nous concentrerons sur l'utilisation du connecteur *alors*. Ce choix s'explique par plusieurs facteurs comme nous le verrons dans la section suivante.

5. LE MARQUEUR DISCURSIF *ALORS*

Comme cela a déjà été signalé dans d'autres travaux, *alors* est très récurrent dans le discours des locuteurs francophones (Mosegaard Hansen 1997,172) et il se trouve en troisième position dans la liste des fréquences de Chanet (2004,96) avec un temps

d'apparition de 1 min et 13 secondes. D'après l'analyse de Mosegaard Hansen (1997), qui reprend également d'autres analyses, ce marqueur est très souvent utilisé comme résultatif / conclusif ou pour réorienter le sujet : « to mark shifts to new topics, particularly subtopics or digressions » (*ibid.*, 172). Par ailleurs, dans les débats, il peut être utilisé pour introduire des phrases métadiscursives ou pour introduire un discours rapporté afin d'identifier précisément celui qui a dit quelque chose. Enfin, l'auteur souligne la fonction de *méta-opérateur*, c'est-à-dire la fonction d'*attaque de discours*, mentionnée par Bouacha (1981, 44), avec laquelle le locuteur entame son discours, ainsi que la fonction anaphorique qui permet à *alors* de faire la transition d'une information générale vers une information plus spécifique : « marking (sometimes gradual) transitions from more backgrounded to more foregrounded material » (Mosegaard Hansen 1997, 180).

Si l'on se retourne maintenant vers les travaux portant sur les apprenants de FLE, nous pouvons observer qu'il s'agit également d'un marqueur qui apparaît très rapidement dans le discours des apprenants (Schlyter 2005) tout comme *encore*, *aussi*, *toujours*, *bien*, *après*. Ceci a été également souligné dans une approche contrastive entre les interlangues par Borreguero Zuloaga and Hörle (2016, 3) :

[t]he first DMs to emerge in the interlanguage are those phonetically similar to the ones in the learner's L1 and those that are phonetically 'light' (1–2 syllables at most) such as Italian *si, no, ok, bene, ma* French *oui, non, bien, alors*, Spanish *sí, no, vale, pues*. In intermediate and advanced levels, there is an enrichment of lexical units functioning as DMs, mainly connectives, but also markers linked to politeness strategies such as mitigation and intensification.

Hancock et Sanell (2010) ont souligné, de leur côté, les différentes fonctions de *alors* dans un corpus d'apprenants suédophones. D'après leur analyse, il y a une progression du niveau 4 jusqu'au niveau 6 avec un passage de *alors* textuel du type inférentiel, où *alors* peut être paraphrasé par *donc*, vers son emploi de réorientation, qui apparaît au niveau 5. Le fonctionnement de *alors* semble se stabiliser au cours de la progression à travers les stades sachant que le nombre de *alors* textuels inclassables diminue progressivement.

Examinons à présent les occurrences de notre corpus.

6. USAGE DANS LES CORPUS COLLECTÉS

Dans le cadre du corpus des locuteurs francophones, nous pouvons observer un seul usage de *alors*, celui d'attaque de discours. Dans toutes les occurrences relevées, les locuteurs utilisent *alors* pour entamer leur discours (1) ou pour entamer leur argumentation (2) :

(1)

L1 et quel est le sujet que vous avez choisi+

L2 *alors* j'ai tiré le sujet numéro seize + aujourd'hui beaucoup de magazines présentent des régimes pour être mince + qu'en pensez-vous + *alors* euh j'en pense que -fin j'ai toujours eu des problèmes de poids

(2)

L1 et quel est le sujet que vous avez choisi+

L2 donc le sujet est + certains disent que l'informatique et les nouvelles technologies vont tuer le livre qu'en pensez-vous + *alors* euh vis-à-vis de ça je ne -fin + disons que je pense que ça peut tuer entre guillemets le livre

Contrairement au corpus de locuteurs francophones, le corpus d'apprenants allophones présente une plus grande variété de fonctions malgré son petit nombre d'occurrences. Ainsi, nous pouvons retrouver dans les deux corpus les fonctions consécutive (3), conclusive (4), de réorientation (5) et d'attaque (6).

(3)

L2 euh ils doivent travailler tous les journées avec peu de salaire + même euh parfois ils doivent travailler trop tard + et + *alors* + hum + ils n'ont pas beaucoup de temps libre pour faire le XXX + le les loisirs + ou hum + ils + ne peuvent pas accompagner la famille +

(4)

L2 euh quand on lit des romans + on peut mieux comprendre les sentiments on peut mieux comprendre euh euh comment la vie du monde petit-à-petit + hum + *alors* je pense c'est c'est gagner du temps mais aussi ona pas on ne peut pas passer si très beaucoup du temps pour euh juste lire des romans +

(5)

L2 mais en même temps euh cette musique euh reflète l'ambiance la caractère de de ce genre hum ce genre il euh le plus souvent il raconte leur histoire qui sont {sic} réelles *alors* il faut prendre en considération que euh la vie n'est pas en rose {rires} toujours euh

(6)

L2 euh hum *alors* je crois que les enfants doivent connaître les règles par exemple pour se sentir en sécurité et parce que dans l'apprentissage des langues euh le quand un enfant se sent c'est très très important

Plus précisément dans l'exemple 3 *alors* introduit la conséquence Q : *ils n'ont pas beaucoup de temps libre* du fait que P : *les gens travaillent toute la journée* alors que dans l'exemple 4 *alors* introduit une conclusion. Ainsi, l'apprenant utilise également le verbe *je pense* en résumant par la suite la thématique abordée. Dans l'exemple 5, l'apprenant utilise *alors* pour réorienter son discours dans le sens où il apporte une nouvelle information, *la vie n'est pas en rose*, qui est relative à l'information qu'il vient de donner, *ils racontent leurs histoires qui sont réelles*, en spécifiant cette dernière. Enfin, dans l'exemple 6, nous retrouvons l'emploi d'attaque, qui permet à l'apprenant de commencer son discours, et parfois de ponctuer le début de son propre discours par rapport à la thématique qu'il était en train de lire comme on peut le voir dans l'exemple suivant :

(7)

L2 je suis prêt + ma question est les œuvres d'art et les trésors architectaux {sic} devraient retourner dans leur pays d'origine respectifs, êtes-vous d'accord + *alors* oui je suis d'accord avec cette phrase euh parce que les œuvres d'art sont + participent à ce pays où ils ont été faites

Chez d'autres apprenants cet emploi de *alors* a été remplacé par l'utilisation d'autres marqueurs comme *bon* (8) et *donc* (9) ou par une périphrase comme *je commence* (10) :

(8)

L2 euh le sujet mh c'est les œuvres d'art et les trésors architecturaux devraient retourner dans leurs pays d'origine respectifs êtes êtes-vous d'accord hum *bon* je suis d'accord avec cette thèse

(9)

L2 sujet numéro sept les œuvres d'art et les trésors architecturaux devraient retourner dans leurs pays d'origine respectifs êtes-vous d'accord bien *donc* euh non je ne suis pas d'accord euh

(10)

L2 qu'est-ce qui est le plus important + la famille ou le travail + eh *je commence* + pour moi ça dépend l'âge quand je suis jeune je pense je dois travailler

Les occurrences relevées montrent également une autre fonction dans le corpus des polonophones que l'on ne retrouve pas dans le corpus des sinophones, celle de l'exemplification.

(11)

L2 bon je suis d'accord avec cette thèse parce que premièrement je pense que hum ces éléments importants de la culture *alors* les œuvres d'art ou bien l'archi-l'architecture euh peuvent euh hum attirer inciter et des touristes à visiter ces pays-là hum

7. DISCUSSION

Le marqueur *alors* a été choisi car il est présenté dans les références bibliographiques qui portent sur le français comme étant le marqueur le plus fréquent qui assume en parallèle plusieurs fonctions. Or l'analyse du corpus francophone collecté a montré un changement radical dans l'usage de ce marqueur. Dans le corpus francophone *alors*, dont l'usage est très limité, est employé plutôt dans sa fonction d'attaque. Qu'en est-il alors du corpus des apprenants allophones ? Nous pouvons constater en effet que, quel que soit leur séjour en milieu francophone, leur discours contient quelques occurrences du marquer *alors* qui présente, de son côté, une certaine variété d'emplois malgré sa présence limitée. Ainsi, il se pose la première question de savoir comment nous pouvons expliquer cette situation ?

Notre première hypothèse de réponse porte sur les informations présentées dans les outils d'apprentissage. Ainsi, par exemple, dans la Grammaire de Delatour *et al.* (2004 : 175), *alors* est présenté comme un synonyme de *donc* ou pour marquer à l'oral une réaction affective. Il est par ailleurs présenté avec une fonction consécutive (*ibid.* : 244) tout comme *donc*, *ainsi*, *par conséquent*, etc. En ce qui concerne les manuels, nous pouvons facilement trouver plusieurs occurrences de *alors* dès le niveau A1 dans les textes utilisés, mais aussi dès le niveau A2 pour une approche plus théorique mettant en valeur la fonction consécutive de ce marqueur (voir par exemple Défi 2, Entre nous 2).

(12) Défi A2 (2018 : 141)

- Alors + phrase

Ex. : *Tout le monde a le droit de faire du sport, alors mobilisons-nous* -> Indique une conséquence

(13) L'atelier A2 (2019 : 105)

Chacun a son travail, ses enfants, et on se voit peu finalement. Le téléphone ou le mail, ça ne fonctionne pas. Alors, pour se donner des nouvelles, partager des photos et changer, un service Internet, c'était l'idéal

D'autres usages apparaissent dans les manuels sans que celles-ci soient développées ou théorisées dans les mémentos grammaticaux. Ainsi, nous pouvons retrouver des occurrences où *alors* sert de réorienter la thématique :

(14) L'atelier A2 (2019 : 14)

À 36 ans, Guylain Vignolles vit seul avec son poisson rouge et déteste son travail. Alors, tous les matins, il lit des pages de livres aux passagers du RER de 6 h 27

(15) L'atelier A2 (2019 : 78)

Si l'on a mal au dos, ou si l'on a trop de travail, c'est possible d'annuler de temps en temps, mais je ne connais personne qui annule plusieurs fois ! Alors c'est sûr, mieux vaut être sportif pour supporter un tel rythme

En revanche, nous pouvons observer plusieurs occurrences dans les textes oraux qui présentent également un usage de *alors* en position d'attaque :

(16) Entre nous A2 (2015 : 217)

Ami : Alors Axelle, comment se passe ton installation en France ?

Pas trop dur les débuts ?

(17) L'atelier A2 (2018 : 160)

- Alors. Stéphane, ça avance ta soirée ?

- Bof ! Pas trop... Difficile d'organiser une fête et de calculer les quantités pour 15 personnes !

Cela pourrait nous permettre de dire que les apprenants sont confrontés aux fonctions du marqueur *alors* dans les textes utilisés pour leur apprentissage même s'il n'y qu'une seule fonction, celle de la conséquence, qui est présentée du point de vue grammatical.

La deuxième question que l'on peut se poser concerne le nombre limité d'occurrences par rapport à ce qui a été défendu par Mosegaard Hansen (1997) ou même par Chanet (2004) concernant la fréquence de ce marqueur. Notre hypothèse concerne l'éventuel régression de ce marqueur en faveur du marqueur *donc*. En effet, les occurrences relevées montrent que *donc* est bien plus présent. Dans la liste de Chanet (2004,96), *donc* est placé en deuxième position avant *alors*, avec une présence toutes les 55 secondes, autrement dire 25% plus fréquent que *alors*. En revanche dans les corpus étudiés, *donc* est utilisé en moyenne 80% plus souvent que *alors* dans le corpus des francophones et 75% dans le corpus des apprenants allophones. Même si la fréquence varie dans les trois corpus des allophones, force est de constater cette tendance à remplacer le marqueur *alors* par le marqueur *donc*. Ceci n'est pas sans raison. Cela montre éventuellement une évolution dans l'usage telle que l'on peut également l'observer chez les francophones mais aussi l'impact des outils pédagogiques qui présentent *donc* et *alors* comme étant des synonymes ou remplissant les mêmes fonctions.

Enfin nous pouvons également observer un autre aspect quantitatif qui peut être plutôt révélateur de la régression de l'usage de *alors*. Examinons le tableau suivant qui présente le nombre des productions dans lesquelles nous pouvons observer les occurrences de *donc* et *alors* :

Table 4 Productions incluant les marqueurs *donc* et *alors*

	Corpus FR	Corpus CY	Corpus CH	Corpus PL
<i>donc</i>	14 – 32,6%	10 – 23,3%	8 – 18,6%	11 – 25,6%
<i>alors</i>	9 – 34,6%	5 – 19,2%	3 – 11,6%	9 – 34,6%

Comme nous pouvons le constater, le connecteur *donc* est mieux dispersé dans les productions des apprenants que le connecteur *alors*. Ce critère combiné avec le critère de la fréquence dans notre corpus, nous amène à émettre l'hypothèse que le connecteur *alors* donne progressivement sa place au connecteur *donc* qui, pour les apprenants, semble avoir les mêmes fonctions que *alors*.

8. CONCLUSIONS

Dans le cadre de notre étude, nous avons souhaité observer les fonctions de *alors* dans un corpus d'apprenants allophones en le croisant avec un corpus de locuteurs francophones. Les deux groupes ont répondu à la même tâche produisant un monologue suivi argumentatif. Nous nous sommes focalisé sur l'usage de *alors* qui, d'après la littérature, semble être parmi les plus fréquents. Notre étude nous a montré une certaine régression au niveau de l'utilisation de ce marqueur discursif au profit de *donc*. Par ailleurs, nous avons pu observer une spécification dans ses fonctions dans le corpus de locuteurs natifs alors que ce même marqueur semble assumer plusieurs fonctions différentes dans le corpus d'apprenants allophones. Ceci peut être dû au fait que les apprenants sont confrontés à ces différents usages à travers le matériel pédagogique, de manière implicite, car seule la fonction conclusive semble être enseignée de manière plus explicite. L'étude de ce marqueur discursif nous permet de mieux concevoir la grammaire des apprenants et les caractéristiques de leur compétence orale en matière de structuration et de cohésion. Cela nous permet également de croiser nos observations avec ce qui se passe dans les corpus de locuteurs natifs afin de mieux concevoir des outils pour les apprenants mais aussi de mieux comprendre l'impact de l'apprentissage formel et informel.

RÉFÉRENCES

- Biras, Pascal, Monique Denyer, Audrey Gloanec, et Stéphanie Witta. 2018. *Défi 2 - Livre de l'élève*. Paris : Editions Maison des langues.
- Borreguero Zuloaga, Margarita, and Britta Thörle. 2016. "Discourse Markers in Second Language Acquisition. Studies on Italian and French as L2." *Language, Interaction and Acquisition* 7 (1): 1-16.
- Bouacha, Abdelmadjid Ali. 1981. « Alors dans le discours pédagogique : Epiphénomène ou trace d'opérations discursives ? » *Langue française* 5 (3) : 39-52.
- Chahi, Fatiha, Catherine Huor, Céline Malorey, Claire Marchandeu, Neige Pruvost, Grégory Miras, Sylvie Poisson-Quinton, et Gaëlle Delannoy. 2015. *Entre nous, tout en un, A2*. Paris : Editions Maison des langues.
- Chanet, Catherine. 2004. « Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé : quelques problèmes méthodologiques. » *Recherches sur le français parlé* 18 : 83-106.
- Cocton, Marie-Noëlle, Emilie Pommier, Delphine Ripaud, Marie Rabin. 2019. *L'atelier A2 - Méthode de français*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. 2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.
- Delatour, Yvonne, Dominique Jennepin, Maylis Léon-Dufour, Brigitte Teyssier. 2004. *Nouvelle grammaire du français : Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*. Paris : Hachette.
- Dostie, Gaétane, et Claus Pusch. 2007. « Présentation. Les marqueurs discursifs. Sens et variation. » *Langue française* 154 (2) : 3-12.
- Hancock, Victorine, et Anna Sanell. 2010. « Pragmaticalisation des adverbes temporels dans le français parlé L1 et L2 : Étude développementale de *alors, après, maintenant, déjà, encore* et *toujours*. » *Eurosla Yearbook* 10/1 : 62-91.
- Lundquist, Lita. 1980. *La cohérence textuelle : syntaxe, sémantique, pragmatique*. Copenhague : Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk.
- Moeschler, Jacques. 2009. « Causalité et argumentation : l'exemple de *parce que*. » *Nouveaux cahiers de linguistique française* 29, 117-148.
- Mosegaard Hansen, Maj-Britt. 1997. « *Alors* and *donc* in spoken French: A reanalysis. » *Journal of Pragmatics* 2/28: 153-187.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat, et René Rioul. 2004. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat, et René Rioul. 2009. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Schlyter, Suzanne. 2005. « Adverbs and functional categories in L1 and L2 acquisition of French. » In *Focus on French as a Foreign Language: Multidisciplinary Approaches*, edited by Jean-Marc Dewaele, 36-55. Clevedon / Toronto : Multilingual Matters.
- Schneuwly, Bernard, Marie-Claude Rosat et Joaquim Dolz. 1989. « Les organisateurs textuels dans quatre types de textes écrits. Étude chez les élèves de dix, douze et quatorze ans. » *Langue française* 81 : 40-58.

- Valetopoulos, Freiderikos. 2010. « Quelques réflexions sur la constitution d'un corpus d'apprenants ». In *Travaux linguistiques du Cercle Linguistique du Centre et de l'Ouest 23 : L'Exemple et le corpus : quel statut ?*, édité par Paul Cappeau, Hélène Chuquetet Freiderikos Valetopoulos (éds), 235-245. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Valetopoulos, Freiderikos. 2016. « Quand les apprenants parlent de leurs émotions : une étude des adjectifs subjectifs à travers les corpus d'apprenants ». In *Les émotions et les valeurs dans la communication I*, édité par Anna Krzyżanowska et Katarzyna Wołowska, 55-66. Bern : Peter Lang.
- Valetopoulos, Freiderikos, et Julie Rançon. 2017. « Thématiques dans le discours émotionnel d'apprenants allophones. Quelles perspectives pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangère ? » *Philologia Mediana IX*, 63-77.

DISKURSNI MARKER *ALORS* U KORPUSIMA USMENIH PRODUKCIJA UČENIKA FRANCUSKOG KAO STRANOG JEZIKA

*Cilj ovog članka je da predstavi studiju diskursnog markera *alors* u usmenim argumentativnim produkcijama naprednih učenika francuskog kao stranog jezika u okruženju egzolingvalne sredine. Ovaj marker će takođe biti proučavan u korpusu maternjih govornika koji su odgovorili na isti zadatak. Fokusiramo se na upotrebu diskursnog markera *alors*, jer je predstavljen u bibliografskim referencama koje se bave francuskim kao najčešći marker koji istovremeno obavlja više funkcija. Korpus je prikupljen u okviru projekta koji proučava usvajanje francuskog kao stranog jezika kod učenika u egzolingvalnoj sredini.*

Ključne reči: *korpus učenika, usmeni korpus, diskurzivni marker, *alors*, kontrastivnost*