

Quelle approche pour les Marqueurs de la Structuration de la Conversation dans les méthodes de FLE ?

SIMONA RUGGIA

Université de Nice-Sophia Antipolis

Bases, Corpus et Langage, UMR 7320 UNS/CNRS/MSH

1. LES MARQUEURS DE STRUCTURATION DE LA CONVERSATION VUS PAR LES LINGUISTES

Les Marqueurs de Structuration de la Conversation (désormais MSC) du français ont fait couler beaucoup d'encre depuis plusieurs années déjà. Les linguistes ont élaboré des classements, analysé le fonctionnement de ces mots en élucidant leurs particularités et nuances. Notre objectif n'est pas de retracer ici l'histoire de ces études mais d'appuyer notre recherche sur celles qui proposent des modèles théoriques susceptibles de développer une dimension réflexive de l'enseignement / apprentissage des langues et plus particulièrement du français langue étrangère (désormais FLE).

Les MSC correspondent à tous les mots qui permettent d'organiser le discours lors d'une interaction verbale. Ils assurent la cohésion et la cohérence soit au sein d'un tour de parole soit à la jonction de deux tours de parole. Les MSC comprennent, d'une part, des marqueurs exclusifs de l'oral tels que « *bon, tu vois, voilà, ...* » qui assurent le développement continu du discours, opérant sur le plan énonciatif et non pas sur celui des contenus. Ainsi, ils se caractérisent par « la perte de leur signification lexicale » (Gülich 1970). D'autre part, les MSC comprennent des marqueurs qui sont utilisés à la fois à l'oral et à l'écrit tels que « *alors, enfin, en fait, ...* ». Par conséquent, nous pouvons affirmer qu'un même marqueur possède plusieurs fonctions pragmatiques (notamment ponctuant vs

connecteur) qui, elles-mêmes, englobent chacune diverses valeurs sémantiques déterminables en contexte. C'est pourquoi nous définissons les MSC comme des marqueurs polyvalents et polyfonctionnels qui peuvent acquérir différentes valeurs sémantico-pragmatiques au sein des interactions verbales. Etant donné que leur rôle au sein de celles-ci « ne consiste pas à établir des relations de type grammatical » (Vincent 1983 : 19), Véronique Traverso étudie et classe les MSC dans une approche interactionniste selon qu'ils

[...] interviennent comme indicateurs de la structure de l'interaction, comme manifestation de sa co-construction, comme traces de l'acte de la production discursive, et enfin, comme marqueurs de l'articulation des énoncés (Traverso 1999 : 45).

Cette classification est tout à fait pertinente, mais elle nous semble davantage rendre compte du fonctionnement des interactions verbales que de celui des MSC proprement dits ; ou, du moins, elle n'offre pas forcément un angle d'attaque didactique suffisamment adapté à un public d'apprenants de FLE. Ce cadre théorique pointe néanmoins utilement la nécessité de prendre appui prioritairement sur la fonction pragmatique des marqueurs. Par conséquent une telle classification représente un modèle théorique particulièrement intéressant, mais qu'il faut affiner et transposer vers la didactique.

2. LES MARQUEURS DE STRUCTURATION DE LA CONVERSATION VUS PAR LES DIDACTIENS

Afin d'esquisser un panorama de l'approche adoptée en didactique des langues pour l'enseignement/apprentissage des MSC, nous nous pencherons sur les outils que Robert Bouchard et Jean-Pierre Cuq (2011 : 225) désignent comme des « ouvrages pré-pédagogiques », et plus précisément le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (désormais CECR) (Conseil de l'Europe 2001) et le *Niveau B2 pour le français, Un référentiel* (désormais *Référentiel B2*) (Conseil de l'Europe 2004a).

2.1 LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES

Le CECR permet de distinguer clairement les compétences que les apprenants doivent maîtriser pour acquérir une compétence à communiquer langagièrement. Cette compétence est déclinée en trois composantes : la linguistique, la sociolinguistique et la pragmatique, qui sont à leur tour détaillées en sous-catégories. En ce qui concerne les MSC, c'est évidemment la composante pragmatique que nous allons étudier en détail, car elle

[...] traite de la connaissance que l'utilisateur / apprenant a des principes selon lesquels les messages sont : a) organisés, structurés et adaptés (**compétence discursive**) ; b) uti-

lisés pour la réalisation de fonctions communicatives (**compétence fonctionnelle**) ;
 c) segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (**compétence de conception schématique**) (Conseil de l'Europe 2001 : 96).

Les auteurs du CECR décrivent quatre « échelles » concernant la compétence discursive, dont une à propos des « tours de parole » illustrant par exemple la capacité de « lancer, poursuivre, clore une conversation simple » (*ibid.* : 97) au niveau A2 ou encore la capacité de « lancer un discours et clore un discours convenablement en respectant les tours de parole » (*ibid.* : 97) au niveau B2.

Mais le descripteur qui nous intéresse tout particulièrement est celui intitulé « cohérence et cohésion » (*ibid.* : 98) que nous reproduisons ci-après :

COHÉRENCE ET COHÉSION	
C2	Peut créer un texte cohérent et cohésif en utilisant de manière complète et appropriée les structures organisationnelles adéquates et une grande variété d'articulateurs.
C1	Peut produire un texte clair, fluide et bien structuré, démontrant un usage contrôlé de moyens linguistiques de structuration et d'articulation.
B2	Peut utiliser avec efficacité une grande variété de mots de liaison pour marquer clairement les relations entre les idées. Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour relier ses énoncés bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.
B1	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.
A2	Peut utiliser les articulations les plus fréquentes pour relier des énoncés afin de raconter une histoire ou décrire quelque chose sous forme d'une simple liste de points. Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs élémentaires tels que « et » ou « alors ».

Il est à noter qu'à partir du niveau A1 l'apprenant sait « relier des groupes de mots » grâce à des « connecteurs élémentaires » et que dès le niveau A2 l'apprenant sait « relier des énoncés » en indiquant les relations entre les divers arguments ou raisonnements qu'ils soutiennent, et ceci à l'aide de « connecteurs élémentaires » (A2), « articulateurs » et « mots de liaison » (B2), « moyens linguistiques de structuration et d'articulation » (C1) et « structures organisationnelles » et « articulateurs » (C2). Force est de constater que si la maîtrise des marqueurs est explicitement signalée, les auteurs du CECR n'ont pas opté pour un choix terminologique exclusif. On peut le justifier puisque, comme l'explique Evelyne Rosen (2007 : 13-14), le CECR est « un instrument de référence [qui] doit être descriptif et non prescriptif (le Cadre doit être utilisé par les praticiens comme base de réflexion et/mais ne leur dit pas ce qu'il faut faire !) ».

L'apport du CECR concernant l'apprentissage des MSC ne se fait donc pas au niveau de l'approche à utiliser en classe de langue, mais au niveau de la description des compétences à acquérir et de leur progression en fonction des niveaux. A la suite du CECR les *Référentiels* ont permis de détailler davantage ces compétences. Il s'agit d'ouvrages déclinés langue par langue, qui décrivent « sous forme d'inventaires de 'mots', des contenus possibles d'enseignement » (Conseil de l'Europe 2004a : 7).

Afin d'étudier la place des MSC dans les méthodes de FLE de niveau B2, nous nous sommes penchée aussi sur le *Référentiel B2*¹ car cet ouvrage représente une « transition entre le CECR lui-même et le savoir enseigné, c'est-à-dire à la fois le savoir des manuels et ce que dit l'enseignant en classe » (Bouchard, Cuq 2011 : 231).

L'inventaire des fonctions discursives de niveau B2 comprend sept macro-fonctions englobant plusieurs micro-fonctions décrites d'après les mots des auteurs avec un « métalangage naturel (se plaindre, s'excuser, conseiller...) » (Conseil de l'Europe 2004a : 64-69) :

- 1 Interagir à propos d'informations
- 2 Interagir à propos d'opinions ou de positions.
- 3 Interagir à propos d'émotions ou de sentiments.
- 4 Interagir à propos d'activités ou d'actions.
- 5 Interagir dans des rituels sociaux.
- 6 Structurer son propos.
- 7 Structurer l'interaction verbale.

Les MSC apparaissent dans les listes des « réalisations linguistiques » (Conseil de l'Europe 2004a : 64-69) qui correspondent aux micro-fonctions. Ainsi, dans la fonction 6 - « Structurer son propos » qui « consiste à organiser l'expression linguistique des fonctions précédentes, dans le cadre monologique de la parole du locuteur » (Conseil de l'Europe 2004a : 65) les MSC prennent place dans :

- 3.6.1. Annoncer un plan, un développement : [...] **en premier lieu, en deuxième lieu, [...], ensuite, [...], en conclusion, enfin, [...]**
- 3.6.2. Introduire une histoire, un récit, une anecdote : [...] **dis-donc [...], au fait [...]**
- 3.6.4. Introduire un thème, un sujet : [...] **(bon) alors, [...] (ah) au fait [...], et [...], alors [...]**
- 3.6.4. [Introduire un thème, un sujet] ... de manière formelle : [...] **mais [...]**
- 3.6.16. Résumer : [...] **en un mot, en deux mots**
- 3.6.17. Se corriger : [...] **enfin, quoi**
- 3.6.18. Chercher un mot ou une phrase : [...] **disons [...]**
- 3.6.21. Conclure son propos : **finalement, [...] tout compte fait, (et) voilà [...], donc, bon, (bon, ben,) voilà quoi, enfin ... (quoi)**
- 3.6.22. [Conclure son propos] : ... de manière formelle : [...] **en conclusion, pour conclure, pour terminer, finalement [...]**²

1 Nous ne ferons référence ici qu'aux inventaires concernant les fonctions (chapitre 3) et la grammaire (chapitre 5). C'est nous qui soulignons en gras.

2 Nous reproduisons la numérotation propre à l'ouvrage cité.

Dans la fonction 7 – « Structurer l'interaction verbale », qui consiste à « organiser l'échange dialogal dans lequel se produit l'expression linguistique des fonctions précédentes » (Conseil de l'Europe 2004a : 65) –, d'autres MSC sont listés dans :

- 3.7.1. Commencer une conversation : [...] **voilà, alors**
- 3.7.2. Prendre la parole au cours d'une conversation : [...] **bon, bon alors, écoutez**
- 3.7.6.1. [S'assurer que son interlocuteur a bien compris] ... en lui demandant s'il comprend, s'il suit : [...] **tu vois ce que je veux dire** [...]
- 3.7.6.2. [S'assurer que son interlocuteur a bien compris] ... en définissant un mot, une expression : (ça) **veut dire** [...]
- 3.7.6.3. [S'assurer que son interlocuteur a bien compris] ... par une paraphrase : **en d'autres termes, autrement dit, c'est-à-dire** [...]
- 3.7.6.4. [S'assurer que son interlocuteur a bien compris] ... en précisant, en expliquant : [...] **autrement dit, [...] c'est-à-dire** [...]
- 3.7.7.1. [S'assurer de bien comprendre son interlocuteur] ... de manière formelle : [...] **hein ?**
- 3.7.7.7. [S'assurer que son interlocuteur a bien compris] ... en vérifiant ce qu'on a compris : [...] **donc ?, en somme ?**
(Conseil de l'Europe 2004a : 115-119)
Plusieurs marqueurs se trouvent également répertoriés dans d'autres macro-fonctions, dont nous ne reproduisons ici que quelques exemples :
- 3.1.5.10. [S'informer] ... quand on s'attend à une confirmation : [...] **non ?, n'est-ce pas ?**
- 3.1.7.1. [Rectifier] ... un énoncé positif : **ah non, non**
- 3.2.2.3. [Exprimer son accord] ... en concédant : [...] **oui/absolument, mais, (bon) d'accord, mais** [...]
- 3.3.23. Exprimer son intérêt pour ce que dit quelqu'un : **ah ! ah bon !** [...]
(Conseil de l'Europe 2004a : 72-91)

Cette organisation peut être discutée. En effet, pourquoi ne pas avoir classé les fonctions discursives en deux macro-fonctions : « Structurer l'interaction verbale » et « Structurer son propos », pour ensuite les décliner selon les autres fonctions ? En effet, les fonctions : « Interagir à propos d'informations », « Interagir à propos d'opinions ou de positions », « Interagir à propos d'émotions ou de sentiments », « Interagir à propos d'activités ou d'actions » et « Interagir dans des rituels sociaux » nous paraissent correspondre à des micro-fonctions.

Les MSC sont aussi répertoriés dans le chapitre « grammaire » (Conseil de l'Europe 2004a : 153-183), qui est organisé en trois inventaires : « morphologie », « structures de phrase simple » et « structure de la phrase complexe et du texte ». Les MSC tels que « *bon, ça alors, dis donc, en effet, enfin, euh, oh là là, quand même, voilà, ...* » sont classés sous l'appellation de « locutions-énoncés, mots-phrases », sous-partie de l'inventaire de la « structure de la phrase simple ». Ces « mots-phrases » correspondent à

[...] des énoncés courts, [...] largement utilisés dans la langue parlée mais utilisés également à l'écrit (surtout dans des affiches, des panneaux, des publicités) ; dans la langue parlée, l'intonation y joue un rôle distinctif important ; [...] une partie d'entre eux peuvent se combiner ou s'enchaîner (mais enfin, tout de même ; alors, ça y est ? ; bien sûr que oui) ; une partie d'entre eux sont le plus souvent ou seulement des énoncés de réponse (peut-être ; si ; de rien) ou de réaction à un acte, verbalisé ou non (bien sûr ; quand même, enfin, ouf) (Conseil de l'Europe 2004a : 168).

L'inventaire « Structure de la phrase complexe et du texte » aborde les « connecteurs » définis par les auteurs comme « Des éléments de liaison [...] qui contribuent à la structuration du texte et du discours en marquant des relations sémantico-logiques entre propositions qui le composent » (Conseil de l'Europe 2004a : 171).

Ainsi les connecteurs sont classés en 4 macro-catégories (Conseil de l'Europe 2004a : 171-177) : les connecteurs temporels, les connecteurs énumératifs, les connecteurs de reformulation et les connecteurs logiques ou argumentatifs. Les trois dernières catégories sont à leur tour déclinées en micro-catégories. Parmi les connecteurs logiques, on distingue notamment ceux qui expriment la cause, la conséquence, le but, l'opposition, la concession et/ou l'hypothèse.

Force est de constater que les MSC sont répertoriés de manière exhaustive dans le *Référentiel B2*, mais présentés dans des inventaires parfois hétéroclites, qui font appel à des approches diverses et qui finissent par être trop nombreux pour permettre une exploitation aisée.

3. LES MARQUEURS DE STRUCTURATION DE LA CONVERSATION : UN CLASSEMENT SÉMANTICO-PRAGMATIQUE À VISÉE DIDACTIQUE

Notre recherche s'inscrit dans une approche linguistico-didactique³ qui vise une interpellation réciproque des deux disciplines. Ainsi la didactique n'est pas perçue comme une simple branche applicative de la linguistique mais elle interpelle la linguistique. Développant ses propres questionnements, elle les soumet à la linguistique et lui offre quelques-unes des pierres de touche qui permettront à celle-ci de valider ses hypothèses théoriques et d'affiner ses analyses explicatives. Réciproquement, la linguistique, parce que son objet est de décrire et de modéliser le fonctionnement des langues, se trouve particulièrement bien placée pour soumettre à la didactique des ensembles de données utilement structurées et des modèles d'analyse qui pourront inspirer la pratique et la réflexion des didacticiens. Cette démarche dialectique a également la spécificité de placer les corpus non seulement au centre de la recherche et de la pratique didactiques, mais plus précisément au cœur de chacune des étapes constitutives de celles-ci.

³ L'approche linguistico-didactique que nous adoptons est celle du groupe de recherche LiDida, Linguistique et Didactique, du Laboratoire « Bases, Corpus et Langage », UMR 7320 Université de Nice Sophia-Antipolis, CNRS, MSH.

Cette approche linguistico-didactique, que nous estimons être la plus efficace pour expliquer la complexité des échanges langagiers en classe de FLE, nous a permis d'élaborer un classement des MSC. Le cadre théorique que nous avons adopté est celui des études de l'école genevoise et de Véronique Traverso. Le travail de recherche comporte plusieurs étapes qui peuvent être retracées ainsi : constitution de corpus plurimédiatiques⁴, exploitation et analyse des corpus à travers une analyse sémantico-pragmatique en contexte dans la perspective d'une méthodologie d'enseignement par compétences, développements didactiques et élaboration de méthodes d'apprentissage du FLE théoriquement cohérentes pour l'acquisition de véritables compétences discursives. Le classement⁵ que nous allons illustrer ici comprend trois catégories : les ponctuels, les marqueurs d'interaction et les connecteurs ; son point de départ est donc constitué par la fonction pragmatique des marqueurs. Afin de pouvoir exploiter ce classement en classe de FLE, nous avons adopté un métalangage accessible aux apprenants de niveau B et C. Il va sans dire que le modèle que nous proposons constitue un outil d'aide pour les activités métalangagières permettant « une réflexion sur les aspects pragmatiques de la communication » (Ruggia, Cuq 2008 : 60), à partir de corpus oraux authentiques.

1) Ponctuels

Les ponctuels sont des particules désémantisées qui ponctuent le discours en assurant la **cohésion** d'un tour de parole au sein duquel ils introduisent, enchaînent ou concluent les énoncés. Certains peuvent également remplir la fonction expressive (qui véhicule les sentiments du locuteur), métalinguistique (qui permet au locuteur de donner des précisions, modifier son énoncé) et référentielle (qui donne des informations sur le contexte situationnel et temporel) : *voilà, en fait, quoi, bon, là*⁶, ...

2) Marqueurs d'interaction

Les marqueurs d'interaction assurent la **cohérence** et manifestent la coopération entre les interlocuteurs, et leurs tours de parole respectifs. Nous les classons en trois sous-catégories :

- a) les **marqueurs phatiques**, qui appellent une manifestation d'attention de la part de l'interlocuteur : *tu sais, tu vois, ...*
- b) les **marqueurs de recherche d'approbation**, qui appellent une manifesta-

4 Des débats télévisés, des interviews radiophoniques et télévisuelles, des interactions enseignants/apprenants.

5 Ce classement des MSC selon une approche linguistico-didactique est le résultat d'études préalables (Ruggia, 2004, 2007, 2008).

6 Si on analyse l'énoncé suivant : « Bon, là, maintenant ça suffit ! », on remarquera que « là » garde une fonction déictique de renvoi à ce moment précis de la conversation – valeur référentielle latente –, mais se charge aussi d'une valeur de ponctuel conclusif contribuant à mettre un terme à l'échange.

tion d'accord ou de désaccord de la part de l'interlocuteur sur le contenu du tour de parole du locuteur : *hein, n'est-ce pas, ...*

- c) les **marqueurs de réaction discursive**, qui peuvent soit porter sur l'interaction énonciative en signalant l'attention accordée au discours de l'autre, soit porter sur le contenu même des tours de parole en permettant au destinataire d'exprimer son point de vue ; dans les deux cas les MSC manifestent une forme d'engagement du locuteur : *ah bon, d'accord, oui, ouais, non, ...*

3) Connecteurs

Les connecteurs assurent la **cohésion et la cohérence** en explicitant les relations que les énoncés entretiennent soit au sein d'un tour de parole soit à la jonction de deux tours de parole :

- de progression discursive : *donc, alors, enfin, ...*
- de cause : *car, parce que, comme, ...*
- de temps : *d'abord, ensuite, enfin, ...*
- de conséquence : *donc, par conséquent, ainsi, ...*
- de but : *pour que, afin que, de manière à, ...*
- de reformulation : *je veux dire, enfin, c'est-à-dire, ...*
- d'opposition : *en revanche, par contre, mais, ...*
- de concession : *pourtant, quand même, néanmoins, ...*

La plupart des MSC peuvent également avoir un emploi cumulatif, ils peuvent en effet se combiner ou s'enchaîner au sein des énoncés : « *Bon, ben, alors ?* », « *Oui, mais* ».

Ce classement, comme tout classement, présente certes des limites, car il n'explique pas les spécificités de chaque marqueur. En revanche, il constitue un outil de référence pour les enseignants de FLE et un outil pédagogique pour des apprenants à partir d'un niveau B. Le but de ce classement est de distinguer les MSC d'abord par leurs fonctions pragmatiques au sein des interactions verbales, fonctions à partir desquelles peuvent ensuite être détaillées leurs différentes valeurs sémantiques.

4. LES MSC ET LES MÉTHODES DE FLE

4.1 LE CORPUS

Le support de notre recherche est un corpus clos, constitué de deux ensembles pédagogiques de FLE : à savoir les *Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence* (Grandet et al. 2007) et *Alter Ego* (Dollez, Pons 2007). Ce choix n'est pas anodin puisqu'il se fonde sur des critères préalablement définis.

Tout d'abord, nous voulions étudier la place accordée aux MSC au sein d'outils pédagogiques destinés à un public multilingue de grands adolescents et

d'adultes, couvrant tous les niveaux du CECR et qui affichent une démarche actionnelle suivant de près les descripteurs du CECR. Ensuite, nous avons privilégié la dimension réflexive affichée proposant une démarche inductive : les auteurs des *Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence* précisent que certaines activités « incitent l'apprenant à réfléchir » (Grandet et al. 2007 : introduction), ceux d'*Alter Ego* que la méthode « fait appel à la capacité d'observation et de réflexion de l'apprenant » (Dail et al. 2006 : 7. Ensuite, il nous a paru pertinent de comparer l'approche de deux outils différents : ce qu'on définit en didactique comme une « méthode d'apprentissage⁷ », à savoir *Alter Ego*, et un outil novateur qui se veut « un ensemble d'activités » (Grandet et al. 2007 : introduction) organisées en deux parties : l'une consacrée à l'oral et l'autre à l'écrit où les compétences « de réception, production et interaction sont abordées successivement » (*ibid.*). Enfin, nous avons circonscrit l'analyse aux ouvrages destinés au niveau B2 qui correspond à un utilisateur indépendant avancé capable, en ce qui concerne le descripteur de l'interaction orale générale, de « communiquer avec un niveau d'aisance et de spontanéité tel qu'une interaction soutenue avec des locuteurs natifs soit tout à fait possible sans entraîner de tension d'une part ni de l'autre » (Conseil de l'Europe 2004a : 33). Le choix de ce niveau est également lié au fait que le *Niveau B2 pour le français, Textes et Références* (Conseil de l'Europe 2004b : 119-148) contient de nombreuses contributions théoriques et exemplifiées de Véronique Traverso sur les interactions verbales.

4.2 ALTER EGO, MÉTHODE DE FRANÇAIS B2

Le manuel *Alter Ego B2* s'articule en 9 dossiers autour d'une thématique et d'objectifs socio-langagiers donnés. Il offre aussi à la fin un abécédaire culturel, des fiches de grammaire et les transcriptions des dialogues.

Le dossier 1 annonce parmi les objectifs grammaticaux : « les articulateurs de temps (simultanéité, antériorité, postériorité) » (Dollez, Pons 2007 : 5) qui, dans les exercices⁸, sont appelés : « les expressions de temps » (*ibid.* : 21) pour ensuite être abordés, dans les fiches grammaticales, sous l'appellation de « conjonctions de temps » (*ibid.* : 167).

Une rubrique consacrée aux « techniques pour faire un exposé » (*ibid.* : 36-37) est ensuite présentée dans le dossier 2. L'apprenant doit écouter un exposé, répondre à des questions de compréhension globale et analytique et puis, effectuer un exercice d'appariement afin d'associer certains énoncés extraits de l'exposé avec leur fonction. L'apprenant doit s'appuyer sur les « techniques » qui

7 Nous tenons à préciser que nous considérons le terme de « méthode » comme équivalent à celui de « manuel ».

8 Nous remarquerons que les exercices proposés demeurent prioritairement structuraux, ce qui va à l'encontre de l'approche annoncée par les auteurs de la méthode.

présentent une liste d'énoncés, classés en 11 fonctions, permettant d'organiser un exposé, mais certains marqueurs ne sont cités que dans la fonction « pour conclure » (*en somme, en définitive, finalement, en un mot*). Deux remarques s'imposent : d'une part, il ne nous paraît pas cohérent de ne pas trouver dans les listes les marqueurs qui ont été utilisés lors de l'exposé, d'autre part, l'absence de la fonction de reformulation, qui n'est que partiellement intégrée dans la fonction « se corriger » (*plus exactement, plutôt*), nous semble particulièrement regrettable. La correction ou, pour être plus précis, la rectification partielle ou totale d'un énoncé n'est qu'une des propriétés de certains marqueurs de reformulation.

La « cause et la conséquence » ainsi que « la concession et l'opposition » sont abordées dans le dossier 3, « le but » dans le dossier 4, les exercices demeurent prioritairement structuraux et les fiches de grammaire mettent en avant le fonctionnement morphosyntaxique des marqueurs (Dollez, Pons 2007 : 169-177).

Certains MSC font l'objet d'une activité de compréhension orale dont l'objectif est d'« exprimer son intérêt ou son indifférence » (*ibid.* : 61). L'apprenant doit écouter trois dialogues, qui comportent quelques MSC (*ah bon !*) ainsi que des « expressions », c'est-à-dire des syntagmes propres au langage familier (*qu'est-ce que tu veux que ça me fasse ?*), et répondre à des questions de compréhension globale et analytique dont deux sur les « expressions utilisées pour exprimer l'intérêt ». Ensuite, un retour sur ces « expressions » est proposé à l'aide d'un exercice dans lequel l'apprenant doit classer les « expressions » d'une liste donnée dans trois catégories : « exprimer son intérêt pour quelque chose, exprimer son intérêt pour ce que dit quelqu'un, exprimer son indifférence », mais certains marqueurs et « expressions » des dialogues n'apparaissent pas dans la liste : « *c'est vrai !, ben alors !, ah bon !, c'est pas vrai !, je suis bluffé là !, ah là là !, mais c'est dingue ça !* ». Il faut néanmoins signaler qu'à la suite des exercices, deux tâches orales sont proposées à l'apprenant afin de développer sa compétence discursive⁹.

Nous allons maintenant comparer les outils d'aide tels que « les techniques pour exposer et développer son point de vue à l'écrit » (*ibid.* : 66-67) et ceux « pour exposer et développer son point de vue à l'oral et argumenter » (*ibid.* : 138-139). En ce qui concerne l'écrit, sont énumérés certains marqueurs : « à l'inverse, en revanche, contrairement à, par contre » pour « introduire des arguments opposés », « *d'un côté ... de l'autre côté, non seulement ... mais encore [...]* » définis comme des « mots d'articulations pour organiser ses arguments », et « *en conclusion [...]* » pour conclure. Les « techniques » concernant l'oral parlent de « l'enchaînement des arguments » mais aucun marqueur n'est signalé ... Ce qui peut laisser à penser que les marqueurs ne s'utiliseraient qu'à l'écrit. Certains marqueurs sont également abordés dans les rubriques « Stratégies pour » (*ibid.* : 73, 117) concernant

9 Activité 10 : « Prenez un journal quotidien ou un magazine. Énumérez les principales informations du jour et ou de la semaine. Votre voisin(e) de classe réagit en montrant son intérêt ou son indifférence. Changez de rôle ». Activité 11 : « Présentez à la classe une opération existant dans votre pays pour développer la pratique du sport. Votre auditoire se montre très intéressé et l'exprime » (Dollez, Pons 2007 : 61).

l'écrit ; une de ces rubriques présente divers moyens pour argumenter à l'écrit parmi lesquels on trouve certains marqueurs : « tout d'abord, en premier lieu, d'autre part, par ailleurs, de plus, en outre, de surcroît, voilà pourquoi » .

Alors « articulateurs, mots d'articulation, expressions, conjonctions, ad-verbés, prépositions » comment faut-il appeler ces mots ? Quel est leur rôle lors des interactions verbales ? Quant à la place et à l'approche des MSC dans *Alter Ego*, nous pensons avec Véronique Traverso, qu'ils : « sont [...] à tort, trop souvent considérés comme des parasites qu'il conviendrait d'éradiquer du discours idéal » (Traverso 1999 : 45).

4.3 ACTIVITÉS POUR LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE B2

Comme nous l'avons déjà précisé, les *Activités pour le CECR* ne correspondent pas à une méthode de langue. Ceci dit, l'ouvrage offre aux apprenants « quelques conseils pour améliorer [leur] apprentissage »¹⁰ (Grandet *et al.* 2007 : 7), des outils de réflexion sur le fonctionnement de la langue qui indiquent les stratégies à adopter lors des activités de réception, production et interaction. Du point de vue de la réception à l'oral, les auteurs soulignent, par exemple, l'importance de « repérer les mots qui marquent les étapes d'un discours en continu ou les articulations d'une discussion qui renseignent sur l'argumentation suivie » (*ibid.*).

Pour ce qui est de la production orale, les auteurs précisent les compétences du niveau B2 :

Vous pouvez être appelé(e) par exemple à décrire, donner et défendre votre opinion, faire un exposé dans un cadre amical ou professionnel ou encore pour un examen. Il faut donc adapter votre « discours » à votre public, tenir compte des circonstances et éventuellement du temps de parole accordé. [...] Il est permis d'hésiter, de faire des pauses, de se corriger, de reformuler (*ibid.*).

Enfin, dans les stratégies d'interaction, on trouve de manière malheureusement désordonnée, un mélange entre une identification des mots, un questionnement pragmatique « identifier les sentiments » et une dernière problématique : vérifier que « votre interlocuteur vous suit » (*ibid.*).

Mais voyons comment et si les marqueurs sont abordés lors des activités. Au sein de l'activité 4, dont l'objectif communicatif est de « Comprendre une conversation, un débat entre locuteurs natifs » (*ibid.* : 11-14), les auteurs intitulent « Les mots du discours » (*ibid.*: 12) une partie concernant trois questions : la première demande à repérer des phrases, la deuxième appelle une réflexion sur « *mais, enfin* », et la troisième : « repérez le petit mot utilisé pour introduire une reformulation [...] » concerne en effet un MSC : « *bref* », ou un « mot du discours » selon la terminologie d'Oswald Ducrot (1980). Au sein de la même

¹⁰ Ces « conseils » se trouvent dans les ouvrages à partir du niveau A2.

activité, d'autres questions sont consacrées aux « marques de l'oral ». Les auteurs précisent que :

Quand on s'exprime spontanément, normalement, dans une conversation, on hésite, on répète souvent ou au contraire on interrompt sa phrase parce qu'il est clair que l'interlocuteur a déjà compris ce qu'on veut dire ou parce qu'on choisit une autre manière de formuler son idée (Grandet et al. 2007 : 13).

En analysant la transcription d'un passage de l'interview, les apprenants doivent d'abord repérer les « phrases interrompues », c'est-à-dire inachevées, selon une terminologie linguistique. Ensuite, ils doivent : « repérer de petits mots ou expressions qui n'ont pas vraiment de sens mais qui ponctuent l'oral spontané », à savoir « *hein, bon, comment dire* » ; il nous semble retrouver ici la définition de Gülich, que nous avons préalablement citée, sur les marqueurs qui « se caractérisent par la perte de leur valeur lexicale » (Gülich 1970) et dont le rôle est de ponctuer le discours.

Une autre réflexion sur les « marques de l'oral » est proposée lors de l'activité 18, « Comprendre des reportages radio » (Grandet et al. 2007 : 34-36). Le reportage comprend deux types d'oral :

D'une part un préparé, proche de l'écrit, qui est celui du présentateur et du journaliste, d'autre part un oral spontané qui est celui des personnes interviewées (*ibid.*: 11)

Afin d'aider les apprenants à accomplir cette activité, les auteurs présentent un encadré :

L'oral spontané présente en général un certain nombre de caractéristiques :

- | | |
|---|------------------------------|
| - Absence de « ne » dans la phrase négative | - fréquence de « on » |
| - présence de « hein » | - répétitions |
| - présence de « ben » | - ordre différent des mots |
| - fréquence de « ça » | - ruptures de constructions. |

(Grandet et al. 2007 : 36)

Cette brève analyse permet de voir que cet ouvrage, contrairement à la plupart des méthodes, propose des questions de compréhension globale et analytique sur le contenu, mais aussi sur ce que Véronique Traverso définit comme les « éléments constitutifs de l'interaction » (Traverso 199 : 17-21). Par ailleurs, d'autres caractéristiques des interactions verbales sont abordées, dont les spécificités de certains MSC. Enfin, le métalangage utilisé relève plutôt d'une approche linguistico-didactique et il est simplifié parfois en privilégiant des mots usuels : « les petits mots ».

POUR CONCLURE

L'étude de notre corpus a permis de constater une certaine hétérogénéité du métalangage utilisé et des explications – souvent incomplètes et parfois hétéroclites – pour l'enseignement / **apprentissage** des MSC. Il s'agit d'outils pédagogiques qui ne prennent pas vraiment (*Alter Ego*) ou encore trop partiellement (*Activités pour le CECR*) en compte les résultats des études sur les interactions verbales. Apprendre à maîtriser un échange dialogal **nécessite une approche** linguistico-didactique, dont le classement que nous avons illustré représente une piste de réflexion pour l'élaboration d'outils pédagogiques.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bouchard Robert, Cuq Jean-Pierre (2011), « Analyse des discours et français langue étrangère et seconde : quelle transposition didactique ? », in Komur-Thilloz Greta, Trévisiol-Okamura Pascale (dir.) *Quand les sciences du langage se mettent à dialoguer – échanges en linguistique, didactique et acquisition des langues*, Paris, Horizons, pp. 225-240.
- Conseil de l'Europe (2001), *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe (2004a), *Niveau B2 pour le français, un référentiel*, Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe (2004b), *Niveau B2 pour le français, Textes et références*, Paris, Didier.
- Dail Emmanuelle, Gwendolyn Blin, Kizirian Véronique, Sampsonis Béatrix, Waendendries Monique, (2006), *Alter Ego, Guide pédagogique, niveau A1*, Paris, Hachette.
- Dollez Catherine, Pons Sylvie (2007), *Alter Ego, méthode de français B2*, Paris, Hachette.
- Ducrot Oswald (dir.) (1980), *Les mots du discours*, Paris, Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine (1998), *Les interactions verbales. Variations culturelles et échanges rituels*, Paris, Armand Colin.
- Grandet Eliane, Corsain Martine, Minemi Elettra, Rainoldi Mariella (2007), *Activités pour le Cadre Européen Commun de Référence, niveau B2*, Paris, Clé International.
- Gülich Elisabeth (1970), *Makrosyntax der Gliederungssignale in gesprochenen Französisch*, Munich, Fincke.
- Rosen Evelyne (2007), *Le point sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, Clé International.
- Ruggia Simona (2004), « La linguistique au service de la didactique : le connecteur enfin et ses correspondants en italien », in Actes du Colloque VI^e Congrès International de Linguistique Française. *Le français : histoire, langue et culture face aux défis actuels* (4-6 novembre 2003), Université de Grenade, Espagne, pp. 633-678.
- Ruggia Simona (2007), « Comment structurer un échange dialogal ? L'apprentissage de marqueurs tels que alors, bon, voilà, ... », *Travaux de didactique du FLE*, 57, pp. 167-182.
- Ruggia Simona (2008), « La reformulation c'est-à-dire une stratégie cognitivo-discursive obligée en politique ? », in Actes du colloque Les mises en scène du discours médiatique. 2^{ème} édition du colloque international : Le français parlé des médias, Université de Laval, 21, 22, 23 juin 2007, http://www.com.ulaval.ca/fileadmin/contenu/docs_pdf/Groupes_recherche_PDF/Lab-O/Ruggia.pdf, document PDF, 13 pages.
- Ruggia Simona, Cuq Jean-Pierre (2008), « Le métalangage grammatical en classe de FLE », *Le Français dans le monde. Recherche et Applications* « Du discours de l'enseignant aux pratiques de l'apprenant », 44, pp. 60-71.
- Traverso Véronique (1999), *L'analyse des conversations*, Paris, Nathan.
- Vincent Diane (1983), *Les ponctuations de la langue et autres mots du discours*, Québec, Nuit Blanche.