

LES MARQUEURS CADRATIFS ET ARGUMENTATIFS DANS LES RÉCITS
D'APPRENANTS NÉERLANDOPHONES DU FRANÇAIS L2
PREMIERS RÉSULTATS D'UNE ÉTUDE SUR CORPUS

Aurélie Welcomme – Michel Pierrard

Vrije Universiteit Brussel

aurelie welcomme a vub ac be

michel pierrard a vub ac be

Résumé

Cet article examine la présence et la fréquence de marqueurs cadratifs et argumentatifs présents dans les récits d'apprenants néerlandophones du français, dans deux contextes différents (en Flandre et à Bruxelles) et au début (1^{ère} année de l'enseignement secondaire) et à la fin (6^e année) de leur apprentissage du français. Nous commençons par un rappel des notions théoriques que nous opérationnalisons dans l'article, afin d'explicitier notre démarche. Nous détaillerons ensuite le corpus et la tâche utilisés, pour ensuite passer aux résultats des analyses quantitatives et qualitatives. Une conclusion générale reprendra nos principales observations.

Mots clés: acquisition du français langue étrangère, marqueurs cadratifs, marqueurs argumentatifs.

© 2010 Aurélie Welcomme et Michel Pierrard

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac), 42, 126-144

Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. <http://www.ucm.es/info/circulo>

Abstract

Framing and argumentative markers in narratives of Dutch learners of French as a second language. Preliminary results of a corpus study.

This article discusses the presence and frequency of use of framing and argumentative markers in narratives of Dutch learners of French in Brussels and Flanders. These learners are either at the beginning (1st year) or end (6th year) of their secondary school education. First, we provide with an overview of the notions that are analysed in the corpus. Next we describe the corpus and the task used, and then continue with a discussion of the results of the quantitative and qualitative analyses. To conclude, we sum up the main findings of our study.

Key words: acquisition of French as a foreign language, framing markers, argumentative markers

0. Introduction	128
1. Marqueurs cadratifs et argumentatifs	128
2. Méthodologie et questions de recherche	131
2.1. Corpus et données recueillies	131
2.2. Questions de recherche	133
3. Résultats	134
3.1. Résultats quantitatifs	134
3.1.1. Âge	135
3.1.2. Région	136
3.1.3. Groupe linguistique	137
3.1.4. Commentaires	138
3.2. Observations qualitatives	139
4. Conclusions	141
Bibliographie	143

0. Introduction

Comme l'indique Charolles (1995: 125), "[U]n discours n'est pas qu'une simple suite d'énoncés posés les uns à côté des autres. Il suffit d'examiner le moindre texte écrit ou la moindre transcription de l'oral pour relever toutes sortes d'expressions indiquant que tel ou tel segment doit être relié de telle ou telle façon à tel ou tel autre". La structure des textes (narratifs ou autres) est déterminée tant par la cohésion 'locale' (les moyens linguistiques utilisés pour lier les phrases entre elles) que par la cohésion 'globale' (les liaisons linguistiques entre des segments de textes) et divers types d'éléments signalent ces relations de cohésion. Dans cet article, qui cadre dans un travail visant à analyser les mécanismes de jonction interpropositionnelle chez des apprenants néerlandophones du français, nous nous concentrons sur les marqueurs cadratifs et argumentatifs présents dans les récits d'une partie de ces apprenants. Il nous semble en effet essentiel d'analyser la présence de ces marqueurs, les marqueurs cadratifs ayant une fonction d'organisation du discours, dans la mesure où ils permettent de rassembler plusieurs informations dans un même cadre.

Nous commençons par un rappel des notions théoriques liées au concept de cadre afin d'explicitier notre démarche. Nous détaillerons ensuite le corpus utilisé, pour ensuite passer aux résultats des analyses quantitatives et qualitatives. Nous terminerons par quelques remarques et nos conclusions.

1. Marqueurs cadratifs et argumentatifs

Dans Charolles (2003) et Charolles *et al.* (2005), l'on distingue deux modes d'organisation discursive et donc de cohésion, à savoir la *connexion* et l'*indexation*.

L'opposition¹ entre ces deux modes peut être résumée de la façon suivante: "La connexion correspond à un mode de relation "vers l'arrière", au sens où un lien se crée avec ce qui précède. L'indexation, en revanche, désigne un processus qui s'établit "vers l'avant": l'expression indexante [...] constitue un critère d'interprétation pour la ou les propositions qui suivent" (Le Draoulec – Péry-Woodley 2005: 47). Cette opposition pourrait être opérationnalisée concrètement par les marqueurs cadratifs pour la connexion et par les marqueurs argumentatifs pour l'indexation. Étant donné qu'ils ordonnent et situent la réalité référentielle de la phrase qu'ils introduisent (d'après Riegel 1994 : 618), les cadratifs sont fondamentalement orientés vers l'aval, alors que les marqueurs *argumentatifs*, qui marquent les articulations (diverses) du raisonnement (Ibid.) et insèrent l'énoncé qu'ils introduisent dans un cadre argumentatif, sont fondamentalement orientés vers l'amont. Bien sûr, ces caractérisations sont relatives, mais elles sont reprises ici parce qu'elles permettent de regrouper un ensemble de constructions.

Rappelons qu'un cadre correspond à une unité textuelle regroupant des propositions qui entretiennent un même rapport avec un critère sémantique d'interprétation spécifié par une expression introductive de cadre (EIC) (Sarda 2005: 61). Comme l'indiquent Le Draoulec et Péry-Woodley (2005: 45), "[P]our être dotées d'un potentiel cadratif, *i.e.* de la capacité à étendre leur portée au-delà de leur phrase d'accueil, ces expressions sont nécessairement placées à l'initiale de phrase". Les expressions introductives de cadre se trouvent donc nécessairement en position pré-sujet, mais peuvent toutefois être précédées par une conjonction de coordination ou une autre expression adverbiale. Il est également important de garder à l'esprit qu'il existe également différents types de cadres². Cependant, nous nous limiterons dans cette étude

¹ Toutefois, comme l'indiquent Le Draoulec – Péry-Woodley (2005: 48), ces deux modes d'organisation ne sont pas incompatibles ou mutuellement exclusifs: "L'interaction entre les deux modes d'organisation discursive ne signifie pas forcément conflit, elle peut donner lieu à une complémentarité".

² Les types de cadre généralement distingués sont les cadres locatifs (spatiaux et temporels), praxéologiques ou thématiques (en chimie, ...), médiatifs ou énonciatifs (selon moi, ...), organisationnels (premièrement, ...), et représentatifs (dans ce tableau, ...) (Le Draoulec – Péry-Woodley 2005: 59; Sarda

aux cadres temporels, les matériaux dont nous disposons ne présentant pas suffisamment d'occurrences d'autres types de cadres³.

Les marqueurs argumentatifs indiquent diverses relations entre des propositions, telles que l'opposition (p.ex. *mais*), la concession (p.ex. *même si*), la cause (p.ex. *parce que*), la conséquence, la conclusion d'une argumentation ou d'un raisonnement (p.ex. *donc*), etc. (Riegel *et al.* 1994: 620-621).

Concrètement, les cadratifs étudiés ici sont donc tant des adverbes (hier), des subordonnants (quand), des syntagmes nominaux (le matin, ...) que des syntagmes prépositionnels (après X.). Les expressions introductrices de cadre analysées ici ne sont donc pas limitées aux adverbiaux à proprement parler. En ce qui concerne les argumentatifs, l'on a pris en compte des adverbes (ainsi, ...), des subordonnants (parce que), ainsi que des syntagmes prépositionnels (en conséquence).

La mise en œuvre de ces marqueurs de cohésion est essentielle, étant donné qu'ils sont indispensables à la progression et la structuration du texte. Or, ces marqueurs sont généralement peu enseignés en L2 (Kerr-Barnes 1998). Si leur importance pour la structuration des narrations orales (et écrites) est largement admise, les *itinéraires acquisitionnels* (voir entre autres voir entre autres Bartning & Kirchmeyer 2003 et Bartning & Schlyter 2004: 292-293) qui tentent de modéliser les processus d'acquisition ne les prennent en considération que de manière marginale. Le développement des marqueurs cadratifs et des connecteurs argumentatifs est brièvement exposé dans la description des différents stades d'acquisition, mais l'élaboration de ceux-ci demande

2005: 61).

³ Toutefois, deux commentaires concernant les autres types de cadratifs sont possibles à partir de notre corpus. En premier lieu, des cadratifs de type représentatif (p.ex. "sur la 1^{ère} image") apparaissent chez les apprenants débutants. Ces apprenants utilisent ce genre de structures parce qu'ils ressentent davantage de difficulté à se détacher du texte dont ils doivent narrer le contenu, ce qui évolue au fur et à mesure de leur apprentissage. En deuxième lieu, les cadratifs de type médiatif (ou énonciatif) n'apparaissent que chez les locuteurs (très) avancés ou natifs. Une étude plus approfondie de ce genre de cadratif permettrait peut-être de voir s'il s'agit d'une caractéristique distinctive des niveaux avancés.

une prise en compte plus détaillée de ces structures.

Il nous a semblé particulièrement intéressant d'étudier la présence des marqueurs cadratifs, la relation de narration entrant en conflit avec l'encadrement temporel (opposition avancement du temps d'événement – localisation temporelle). Nous sommes d'avis, comme Le Draoulec & Péry-Woodley (2005: ...) que les marqueurs temporels et argumentatifs fonctionnent dans notre corpus comme des jalons, des moments clé du récit et qu'il n'en est pas moins intéressant d'étudier leur présence dans un corpus d'apprenants de différents niveaux.

2. Méthodologie et questions de recherche

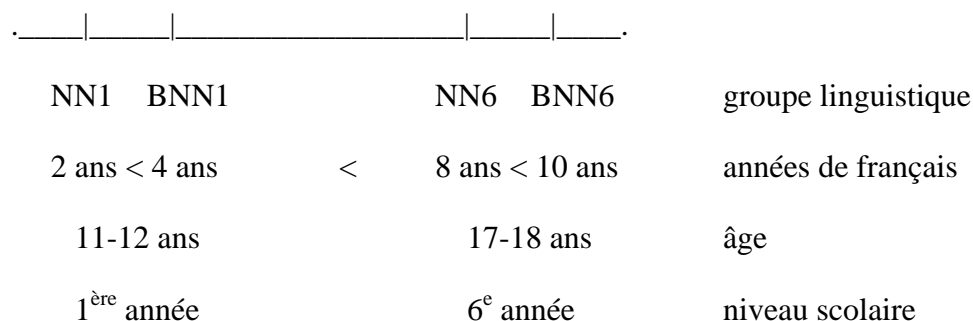
2.1. Corpus et données recueillies

Dans cet article, nous analysons la présence de marqueurs cadratifs temporels et argumentatifs dans la production narrative en français L2 d'apprenants dont la langue maternelle est le néerlandais. Ces élèves sont en 1^{ère} et en 6^e année de l'enseignement secondaire et se situent dans 2 contextes différents: l'enseignement néerlandophone en Flandre et l'enseignement néerlandophone à Bruxelles. Afin de mesurer la production des apprenants de manière objective, nous avons également analysé les récits de groupes de locuteurs natifs du même âge et du même niveau scolaire. Notre objectif est double: en premier lieu, nous voulons étudier quantitativement et qualitativement la présence des marqueurs cadratifs et argumentatifs au cours de l'apprentissage, en comparant des groupes d'apprenants (n = 10 pour chaque groupe) se situant au début (1^{ère} année de l'enseignement secondaire) et à la fin de leur apprentissage du français (6^e année). En deuxième lieu, nous voulons confronter la présence des différents types de marqueurs dans deux contextes différents, unilingue en Flandre, bilingue à Bruxelles. Les élèves bruxellois ont donc non seulement commencé leur apprentissage du français deux ans avant les élèves flamands; ils bénéficient également d'un input extracurriculaire plus important, le français étant parlé dans l'environnement quotidien des élèves. Ces deux facteurs devraient donner un avantage aux élèves bruxellois.

	1^{ère} secondaire (11-12 ans)	6^e secondaire (17-18 ans)
L1 néerlandais (Flandre)	10	10
<i>Nombre d'années de français</i>	2	8
<i>Niveau (approximatif)⁴:</i>	Niveau: A1	Niveau: B2
<i>Code</i>	NN1	NN6
L1 néerlandais (Bxl)	10	10
<i>Nombre d'années de français</i>	4	10
<i>Niveau (approximatif)</i>	Niveau: A2	Niveau: B2/C1
<i>Code</i>	BNN1	BNN6
L1 français (groupe de contrôle)	10	10
<i>Code</i>	FF1	FF6

Tableau 1: Aperçu du nombre d'élèves par groupe et de leur niveau

Les oppositions entre les groupes peuvent alors être schématisées de la façon suivante:



⁴ Les niveaux indiqués sont ceux du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe (2001). Ils sont mentionnés ici à titre indicatif, afin de préciser plus objectivement le niveau des différents groupes. L'estimation se base sur les programmes d'études ainsi que sur les résultats d'études antérieures (Housen, Mettwie & Pierrard 2002).

2.2. Questions de recherche

En ce qui concerne les questions de recherche quantitatives, des études antérieures nous permettent d'hypothétiser une augmentation significative du nombre de marqueurs (tant cadratifs qu'argumentatifs) utilisés en fonction de l'âge.

- Hypothèse 1: le nombre de marqueurs (cadratifs et argumentatifs) devrait augmenter significativement en fonction de l'âge, et cela pour tous les groupes d'apprenants pris en compte:

$NN1 < NN6$ et $BNN1 < BNN6$

- Hypothèse 2: l'on devrait retrouver un écart significatif entre les productions des élèves de différents groupes linguistiques, mais du même âge

$NN1 \leftrightarrow BNN1$ ($< \rightarrow FF1$) et $NN6 \leftrightarrow BNN6$ ($< \rightarrow FF6$)

- Hypothèse 3: le nombre de cadratifs et d'argumentatifs devrait progresser au fur et à mesure que les groupes d'apprenants ont eu plus d'années de contact avec le français. Les groupes devraient se distribuer de la façon suivante:

$NN1 < BNN1 < NN6 < BNN6$

Pour ce qui est des questions de recherches qualitatives, une première analyse du corpus sur un échantillon restreint (voir Marijsse 2006 pour plus de détails) a montré que le nombre de marqueurs augmentait et que les marqueurs utilisés par les apprenants ne correspondaient pas à ceux employés par les locuteurs natifs.

- Hypothèse 4: les marqueurs cadratifs et argumentatifs devraient se diversifier en fonction de l'âge et du nombre d'années d'enseignement du français.

$NN1 < NN6$ et $BNN1 < BNN6$

$NN1 < BNN1 < NN6 < BNN6$

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons constitué un corpus de narrations élicitées par le biais de l'histoire de la grenouille (Frog Story⁵, Mayer 1969). Cette tâche a été choisie pour deux raisons. Tout d'abord, il s'agit d'une tâche fréquemment utilisée dans les recherches en acquisition de la langue maternelle et de langues étrangères (voir e.a. Berman & Slobin 1994). Elle permet d'éliciter un langage semi-spontané davantage guidé que les narrations libres. En deuxième lieu, sa large diffusion permet une plus grande comparabilité avec d'autres recherches.

3. Résultats

3.1. Résultats quantitatifs

	nombre de marqueurs cadratifs	nombre de marqueurs argumentatifs	nombre moyen de marqueurs/100 mots ⁶
NN1	8	24	1,88
BNN1	36	26	3,17
NN6	43	49	3,78
BNN6	67	80	5,50
FF1	181	75	7,38

⁵ L'histoire est composée de 24 dessins sans texte, mais avec une structure narrative claire (Un petit garçon a attrapé une grenouille. La nuit, pendant que le garçon et son petit chien dorment, la grenouille s'échappe par la fenêtre de la chambre à coucher. Le lendemain matin, le petit garçon s'en aperçoit et part à sa recherche avec son chien. Ils rencontrent plusieurs animaux dans la forêt dans laquelle ils cherchent la grenouille. Ils finissent par retrouver la grenouille, qui s'était enfuie pour retourner auprès de sa famille. Le petit garçon repart, mais emporte une petite grenouille). Bien que la plupart des éléments de la structure narrative ne requièrent pas de vocabulaire spécifique, certains termes moins évidents (cerf, ruche, tronc, etc.) doivent être utilisés, ce qui pose parfois problème.

⁶ Nous avons choisi d'inclure une moyenne sur 100 mots afin d'exclure les effets dus à la longueur des textes sur le nombre de marqueurs. Dans ce tableau, il s'agit toutefois d'une moyenne des marqueurs cadratifs et argumentatifs.

FF6	111	89	5,58
-----	-----	----	------

Tableau 2: *Nombre de marqueurs cadratifs et argumentatifs*

Ce premier tableau reprenant les chiffres globaux nous permet de constater tout d'abord, l'augmentation du nombre de cadratifs et d'argumentatifs employés par les groupes d'apprenants, augmentation qui ne se limite pas aux chiffres 'bruts' (2^e et 3^e colonne), mais aussi dans le total 'normalisé' pour la longueur de texte (1^{ère} colonne). Il nous faut également remarquer ici que le groupe FF1 (locuteurs natifs du français, 1^{ère} année de l'enseignement secondaire) ne se comporte pas comme l'on pourrait s'y attendre. Ils semblent en effet produire beaucoup plus de marqueurs cadratifs que le groupe FF6, ce qui a également un impact sur la moyenne reprise ici. Nous y reviendrons plus tard.

Afin de vérifier les hypothèses esquissées ci-dessus, nous avons comparé les scores des différents groupes selon les variables qui les composent, à savoir l'âge, la région dans laquelle les élèves se trouvent et leur langue maternelle⁷. Ces différentes comparaisons ont été effectuées par le biais de tests statistiques non-paramétriques (Kruskall-Wallis rank test avec correction Bonferroni pour les comparaisons post hoc), les données n'étant pas toujours distribuées normalement.

3.1.1. Âge

Un premier recoupement des élèves selon leur âge (12 >< 18 ans) montre que ce facteur a un impact significatif sur l'emploi des argumentatifs ($p < .005$), mais pas sur

⁷ Cette comparaison nous a permis de valider le groupe de référence de locuteurs natifs. En effet, nous avons pris la langue maternelle comme critère de recoupement, regroupant tous les groupes d'apprenants (Flandre et Bruxelles, tous âges confondus) afin de les comparer aux locuteurs natifs. Comme prévu, les locuteurs natifs diffèrent significativement des apprenants néerlandophones pour les deux catégories de marqueurs distingués: les locuteurs natifs produisent significativement plus de marqueurs cadratifs ($p = .000$) et argumentatifs ($p = .001$).

celui des marqueurs cadratifs. La première hypothèse est donc partiellement confirmée. Les apprenants de 1^{ère} année produisent significativement moins de marqueurs argumentatifs que les apprenants de 6^e année. Ce résultat pourrait s'expliquer par le fait que les connecteurs argumentatifs apparaissent plus tard, à un stade avancé. Ces résultats montreraient ici que les apprenants, même les plus jeunes, maîtrisent déjà un certain nombre de marqueurs cadratifs. Bien évidemment, ces résultats n'indiquent qu'une augmentation significative du nombre de marqueurs; ils ne disent rien à propos des différents marqueurs utilisés.

3.1.2. Région

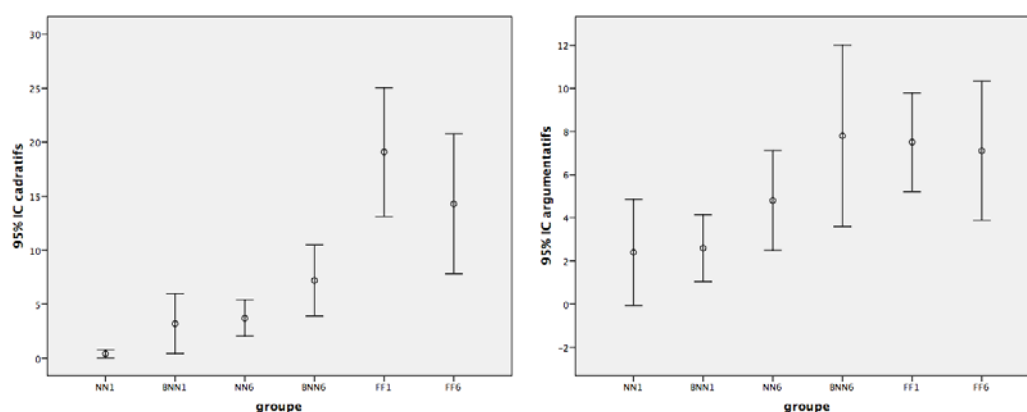
Ensuite, lorsque l'on compare les néerlandophones de Flandre à ceux de Bruxelles, les recoupant donc par région (tous âges confondus), nous constatons que ce facteur a un impact significatif sur l'emploi des cadratifs ($p=.000$) et des argumentatifs ($p<.005$): les récits des apprenants en Flandre présentent significativement moins de marqueurs cadratifs et argumentatifs que ceux de leurs homologues bruxellois.

Afin de voir si nous retrouvons une différence significative entre les productions des différents groupes linguistiques au même âge, nous avons effectué une ANOVA à un facteur (avec correction Bonferroni pour les tests post-hoc). Les résultats de cette analyse, qui compare donc les productions d'élèves du même âge en Flandre et à Bruxelles, montrent une différence statistiquement significative en ce qui concerne les marqueurs cadratifs pour les groupes d'élèves âgés de 12 ans. L'on retrouve dès lors une différence statistiquement significative entre les groupes néerlandophones de Flandre et de Bruxelles par rapport au groupe de contrôle FF1 ($p=.000$), mais pas entre les groupes de néerlandophones mêmes. Les productions de ces deux groupes d'apprenants ne présentent donc pas de différence statistiquement significative entre eux, mais diffèrent bel et bien des productions des locuteurs natifs. Nous retrouvons la même chose pour les marqueurs argumentatifs ($p=.001$): le groupe de contrôle FF1 diffère significativement des groupes NN1 ($p<.005$) et BNN1 ($p<.005$), mais ces groupes ne présentent pas de différence statistiquement significative entre eux.

Pour les groupes de 6^e année, nous retrouvons une différence significative entre le groupe NN6 et le groupe de contrôle FF6 ($p < .05$), mais pas de différence significative entre les groupes NN6 et BNN6 d'un côté, et les groupes BNN6 et FF6 de l'autre. En ce qui concerne les marqueurs argumentatifs, nous ne retrouvons aucune différence statistiquement significative. La deuxième hypothèse n'est donc que partiellement confirmée, étant donné que seuls les groupes d'apprenants néerlandophones de Flandre diffèrent des groupes de contrôle, tant en 1^{ère} année qu'en 6^e année de l'enseignement secondaire (sauf en ce qui concerne les argumentatifs en 6^e année de l'enseignement secondaire, où aucune différence significative n'a pu être décelée). En outre, là où les productions des élèves bruxellois se rapprochaient de celles des apprenants flamands en 1^{ère} année de l'enseignement secondaire, nous voyons que les productions de ces apprenants bruxellois se rapprochent de celles des locuteurs natifs.

3.1.3. Groupe linguistique

Une comparaison selon ces trois critères, donc par groupe, en utilisant ce même test non-paramétrique montre une différence statistiquement significative, tant pour les cadratifs ($p = .000$) que pour les argumentatifs ($p = .001$). Le test indique également que les groupes d'apprenants suivent le continuum hypothétisé au départ, tant pour les cadratifs que pour les argumentatifs, ce qui confirme l'hypothèse 1.



Figures 1 et 2: Répartition des marqueurs cadratifs et argumentatifs selon les groupes

Nous remarquons toutefois que le groupe de contrôle FF1 ne se comporte pas de la manière attendue: ce groupe devance le groupe FF6 dans la catégorie des marqueurs cadratifs. Cela peut s'expliquer de plusieurs façons. En premier lieu, la catégorie des cadratifs présente une grande variance inter-sujets, ce qui rend les analyses statistiques difficiles. Ceci se reflète d'ailleurs dans le choix de tests non-paramétriques pour les analyses. En outre, certains élèves du groupe FF1 produisent un nombre étonnamment élevé de marqueurs cadratifs d'un certain type (adverbes temporels en position préverbale). L'on peut alors se demander s'il ne s'agit pas alors de "discourse fillers" plutôt que de cadratifs. Toutefois, même en omettant ces élèves, la variance reste grande. En outre, ils ne sont pas écartés des analyses en tant qu'*outliers*. Peut-être faut-il simplement admettre que les données de ce groupe se prêtent moins à une analyse statistique à cause de leur variance. Ces résultats changeront peut-être si l'on augmente le nombre plus d'élèves par groupe. Ce travail est en cours.

3.1.4. Commentaires

Comme nous l'avons vu, les chiffres bruts indiquaient une augmentation du nombre de marqueurs cadratifs et argumentatifs utilisés, confirmant le continuum $NN1 < BNN1 < NN6 < BNN6$ que nous avons hypothésisé. Cette tendance générale a ensuite été détaillée par le biais d'analyses statistiques, selon les différents facteurs composant les groupes. La première hypothèse, selon laquelle le nombre de marqueurs (cadratifs et argumentatifs) devrait augmenter significativement en fonction de l'âge, n'est alors que partiellement confirmée, les analyses montrant un impact de l'âge sur la production des marqueurs argumentatifs seulement. En deuxième lieu, la région d'origine a un effet sur la production des marqueurs cadratifs et argumentatifs, mais la deuxième hypothèse, selon laquelle l'on devrait trouver un écart significatif entre les productions d'élèves du même âge n'est que partiellement confirmée, étant donné que seuls les groupes d'apprenants néerlandophones de Flandre diffèrent généralement des groupes de contrôle. Les productions des groupes d'apprenants bruxellois se rapprochent de celles

des locuteurs natifs, et aucune différence significative ne peut être trouvée dans la production des marqueurs cadratifs auprès des groupes les plus âgés. Cette dernière observation peut se rapprocher de la troisième hypothèse, selon laquelle le nombre de cadratifs et d'argumentatifs devrait progresser au fur et à mesure que les groupes d'apprenants ont eu plus d'années de contact avec le français. Nos résultats confirment notre hypothèse selon laquelle les groupes se situent les uns aux autres de la façon suivante $NN1 < BNN1 < NN6 < BNN6$. La dernière analyse, selon les groupes d'élèves, a en effet montré une différence statistiquement significative tant pour les marqueurs cadratifs qu'argumentatifs, confirmant le continuum $NN1 < BNN1 < NN6 < BNN6$ hypothétisé.

3.2. Observations qualitatives

En ce qui concerne les observations qualitatives, nous constatons une diversification des marqueurs cadratifs utilisés par les apprenants. L'éventail des structures utilisées se diversifie, ce que nous retrouvons également pour les argumentatifs chez les locuteurs natifs. Toutefois, nous voyons que le nombre d'argumentatifs (différents) utilisés par les apprenants reste plus ou moins le même, ce que nous voyons pour les marqueurs cadratifs chez les locuteurs natifs.

	marqueurs cadratifs	marqueurs argumentatifs
NN1	6	4
BNN1	8	3
NN6	15	5
BNN6	19	5
FF1	15	5
FF6	15	10

Tableau 2: *Variété lexicale des marqueurs cadratifs et argumentatifs par groupe*

La distribution des marqueurs selon leur catégorie grammaticale confirme ce constat.

groupe	marqueurs cadratifs				marqueurs argumentatifs	
	adverbes temporels	subordonnées	groupes prépositionnels	syntagmes nominaux	subordonnants	connecteurs
NN1	2	3	0	4	6	18
BNN1	27	6	2	3	18	8
NN6	23	10	4	11	13	35
BNN6	55	15	5	12	18	50
FF1	168	10	11	8	49	26
FF6	118	7	13	8	30	51

Tableau 3: *Marqueurs cadratifs et argumentatifs par catégorie grammaticale*

Comment analyser qualitativement la présence et l'évolution des marqueurs cadratifs et argumentatifs? Nous nous sommes basés sur les stades acquisitionnels développés par Bartning & Schlyter (2004) Bartning & Kirchmeyer (2003). Bien que ces stades soient généralement définis de manière vague, il y est fait mention de différentes structures et marqueurs. Nous avons choisi d'extraire les marqueurs mentionnés et d'analyser leur fréquence au sein de notre corpus.

	marqueurs cadratifs			marqueurs argumentatifs		
	après	alors	quand	mais	parce que	donc
NN1	0,00	0,06	0,00	1,06	0,23	0,00
BNN1	0,15	0,25	0,30	0,40	0,69	0,00
NN6	0,28	0,32	0,28	1,11	0,32	0,28
BNN6	0,07	0,65	0,51	0,99	0,38	1,06
FF1	1,16	2,24	0,22	0,54	0,48	0,16
FF6	0,19	1,36	0,07	0,56	0,39	0,70

Tableau 4: *Fréquence des marqueurs sélectionnés à base des itinéraires acquisitionnels (moyenne /100 mots)*

Afin de situer les marqueurs mentionnés dans les stades acquisitionnels, reprenons qu'Henriksson (2002) indique un début d'emploi de *mais* et de *parce que* au stade initial et l'emploi de la subordination, tant causale (avec un emploi de *parce que*) que temporelle (avec l'apparition de *quand*) au stade intermédiaire. Hendriksson (2002) indique également que le stade intermédiaire se caractérise par un emploi des connecteurs *et*, *mais*, *parce que* et quelques rares cas de *après* dans les récits (Henriksson 2002). Les connecteurs *alors*, *après*, *et*, *finalement*, *mais*, *parce que* et *puis* dans les récits apparaissent au stade avancé inférieur, où l'on retrouve également des subordonnées temporelles, causales, relatives, interrogatives et complétive (Bartning 1990, Hendriksson 2002, Hancock 2000, Kirchmeyer 2002). Selon les données sur lesquelles sont basés les stades acquisitionnels, *donc* devrait apparaître au stade avancé supérieur. L'on constate toutefois une apparition de ce marqueur auprès des apprenants les plus âgés de notre corpus.

Nous ne nous sommes toutefois pas limités aux marqueurs mentionnés dans les études concernant les stades acquisitionnels. Nous avons répertorié la totalité des marqueurs utilisés, ce qui nous a permis de faire plusieurs observations. En premier lieu, nous remarquons que certains marqueurs sont seulement utilisés par les apprenants, pensons à *maintenant*. En deuxième lieu, certains marqueurs sont uniquement utilisés par les groupes de contrôle, comme *et puis* ou *tandis que*.

4. Conclusions

Dans cet article, nous avons analysé la présence de marqueurs cadratifs et argumentatifs dans les récits d'apprenants néerlandophones du français L2 de 1^{ère} et de 6^e année de l'enseignement secondaire, l'acquisition de ces marqueurs étant indispensable à la cohésion du discours. Les analyses effectuées sur le corpus nous ont permis de faire les observations suivantes. En premier lieu, les chiffres bruts indiquent une augmentation du nombre de marqueurs cadratifs et argumentatifs utilisés, ce qui

confirme nos attentes à ce sujet. En outre, l'on retrouve le continuum NN1 < BNN1 < NN6 < BNN6 hypothétisé. Les analyses statistiques successives ont ensuite démontré que le nombre de marqueurs argumentatifs augmente significativement en fonction de l'âge et que la région d'origine a un effet sur la production des marqueurs cadratifs et argumentatifs. Toutefois, les analyses ne montrent un écart significatif entre les productions d'élèves du même âge que lorsque l'on compare les groupes d'apprenants néerlandophones de Flandre et les groupes de contrôle; les productions des groupes d'apprenants bruxellois ne présentent pas toujours une différence statistiquement significative par rapport à celles des locuteurs natifs. Dans les groupes les plus âgés, l'on ne retrouve même plus de différence pour les marqueurs argumentatifs. Notre hypothèse selon laquelle les groupes devraient se situer sur le continuum NN1 < BNN1 < NN6 < BNN6 est d'ailleurs confirmée par la dernière analyse classant les groupes.

En ce qui concerne les résultats de l'analyse qualitative, nous constatons effectivement une diversification des marqueurs cadratifs auprès des apprenants. Toutefois, cette diversification ne correspond pas toujours à nos attentes. Il est par exemple intéressant de noter que certains marqueurs ne se retrouvent que chez les apprenants ou les locuteurs natifs, ou que certains marqueurs, tels que *donc* semblent apparaître plus tôt que prévu si l'on s'en tient aux itinéraires acquisitionnels. Dans le cas de *donc*, l'on pourrait se demander s'il continue à avoir une valeur conclusive. Les catégories utilisées ne semblent donc pas aussi 'imperméables' que ce que l'on aurait pu penser. Il est toutefois important de garder à l'esprit les limites de l'analyse présentée ici. Le nombre d'élèves par groupe est certes limité, mais il permet déjà de déceler plusieurs tendances allant dans le sens de nos hypothèses. En outre, une analyse qualitative plus poussée sur un corpus plus large permettra de développer de plus détaillée les fonctions sémantiques des différents marqueurs utilisés par les apprenants.

Reçu : 19 janvier 2010

Accepté: 22 avril 2010

Publié: 15 mai 2010

Bibliographie

- BARTNING, I. – KIRCHMEYER, N. 2003. "Le développement de la compétence textuelle à travers les stades acquisitionnels en français L2". *AILE* 19. 9-39.
- BARTNING, I. – SCHLYTER, S. 2004. "Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2". *Journal of French language studies* 14. 281-299.
- CHAROLLES, M. – PÉRY-WOODLEY, M.-P. 2005. "Introduction (Les adverbiaux cadratifs)". *Langue française* 148. 3-8.
- CHAROLLES, M. 1995. "Cohésion, cohérence et pertinence du discours". *Travaux de Linguistique* 29. 125- 151.
- CHAROLLES, M. 2006. "De la cohérence à la cohésion du discours". In: F. CALAS – Z. BEN AZIZA (éds). *Cohérence et discours*. 25- 38. Paris: Presses Universitaires de la Sorbonne.
- HENDRIKSSON, K. 2002. *L'emploi des connecteurs dans le récit. Étude transversale à travers quatre stades acquisitionnels en français L2*. Mémoire de licence: Université de Stockholm.
- HOUSEN, A. – L. METTEWIE – M. PIERRARD. 2002. *Rapport Beleidsgericht onderzoek PBO/98/2/36. Taalvaardigheid en attitudes van Nederlandstalige en Franstalige leerlingen in het secundair onderwijs in Brussel*. Brussel: Centrum voor Linguïstiek - Vrije Universiteit Brussel.
- JISA, H. 1987. "Sentence connectors in French children's monologue performance". *Journal of Pragmatics* 11. 607-621.
- KERR-BARNES, B. 1995. "Discourse particles in French conversation: (eh) ben, bon, and enfin". *French Review* 68. 813-821.

- LE DRAOULEC, A. – PÉRY-WOODLEY, M.-P. 2005. "Encadrement temporel et relations de discours". *Langue française* 148. 45-61.
- MARIJSSE, S. 2006. *L'évolution de l'interlangue française d'élèves néerlandophones en contexte scolaire: analyse des marqueurs de cohérence discursive*. VUB: mémoire de licence.
- MOESCHLER, J. – REBOUL, A. 1994. *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: éditions du Seuil.
- RIEGEL, M. – PELLAT, J.-Ch. – RIOUL, R. 1994. *Grammaire méthodique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- SARDA, L. 2005. "Fonctionnement des cadres spatiaux dans les résumés de films". *Langue française* 148. 61-79.