

Numéro 10 / Année 2015

# Synergies Pays Scandinaves

Revue du GERFLINT

## **Autour de l'argumentation**

Coordonné par Merete Birkelund  
et Maria Svensson





# **Synergies Pays Scandinaves**

Numéro 10 / Année 2015

Autour de l'argumentation

Coordonné par Merete Birkelund  
et Maria Svensson



REVUE DU GERFLINT  
2015

## POLITIQUE EDITORIALE

**Synergies pays scandinaves** est une revue francophone de recherche en sciences humaines particulièrement ouverte aux travaux de linguistique, de littérature et de didactique françaises.

Sa vocation est de mettre en œuvre, dans les pays scandinaves, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie des articles dans cette langue, mais sans exclusivité linguistique et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

**Libre Accès et Copyright :** © **Synergies pays scandinaves** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La reproduction totale ou partielle, l'archivage, l'auto-archivage, le logement de ses articles dans des sites qui n'appartiennent pas au GERFLINT sont interdits sauf autorisation du Directeur de publication. La Rédaction de *Synergies pays scandinaves*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

**Périodicité : annuelle**  
**ISSN 1901-3809 / ISSN en ligne 2261- 2807**

---

### Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

### Président d'Honneur

Henning Nølke, Professeur à l'Université d'Aarhus, Danemark

### Rédactrices en chef adjointes

Merete Birkelund, Université d'Aarhus, Danemark  
Maria Svensson, Université d'Uppsala, Suède

### Titulaire et Éditeur : GERFLINT

#### Siège en France

GERFLINT  
17, rue de la Ronde mare  
Le Buisson Chevalier  
27240 Sylvains-lès-Moulins - France  
[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)  
[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)  
[synergies.scandinavie.gerflint@gmail.com](mailto:synergies.scandinavie.gerflint@gmail.com)

#### Siège de la rédaction en Scandinavie

Département de Français  
Institut d'Esthétique et de Communication  
Université d'Aarhus  
Jens Chr. Skous Vej  
DK- 8000 Århus C  
Danemark

#### Contact de la rédaction:

[synergies.paysscandinaves@gmail.com](mailto:synergies.paysscandinaves@gmail.com)

### Comité de lecture

Hanne Leth Andersen (Recteur, RUC, Roskilde, Danemark),  
Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Dorte Frstrup (Recteur, Aarhus Amtsgymnasium, Aarhus, Danemark),  
Hans Petter Helland (Université d'Oslo, Norvège), Anne Jensen (Université de Danemark Sud), Turid Henriksen (Université d'Oslo, Norvège), Eva Larsson Ringqvist (Université de Växjö, Suède), Outi Merisalo (Université de Jyväskylä, Finlande), Nelson Vallejo-Gómez (Chargé de Mission Amériques - FMSH, France).

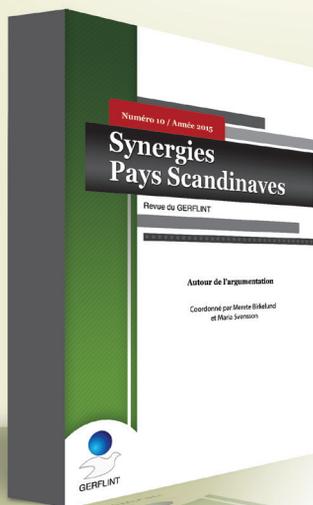
### Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Ministère français de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (DREIC), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

Numéro financé par le GERFLINT avec la participation de l'Institut Français du Danemark pour le tirage..

# PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies pays scandinaves n° 10 / 2015  
<http://gerflint.fr/synergies-pays-scandinaves>



Liberté • Égalité • Fraternité  
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE  
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR  
ET DE LA RECHERCHE



fondation  
maison des  
sciences  
de l'homme

## Indexations et référencements

DOAJ

Ent'revues

Héloïse

ERIH Plus

MIAR

Mir@bel

MLA (International Bibliography Journal List)

ROAD (Répertoire des ressources scientifiques  
et universitaires en accès libre, ISSN)

SHERPA-RoMEO

Ulrich's

*Synergies pays scandinaves*, comme toutes les *Revue Synergies du GERFLINT*, est indexée par la *Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche)* et répertoriée par l'*ABES (Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC)*.

## Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage, littératures francophones et didactique des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



# Autour de l'argumentation

Coordonné par Merete Birkelund et Maria Svensson



## Sommaire



<b>Merete Birkelund, Maria Svensson</b> .....	7
Présentation	
<b>Nelly Foucher Stenkløv</b> .....	11
Du coup : Un connecteur plus ou moins « logique » de l'argumentation orale	
<b>Hugues Engel, Françoise Sullet-Nylander</b> .....	23
Relations argumentatives en traduction : les connecteurs causaux dans un corpus de textes à teneur scientifique	
<b>Houda Landolsi</b> .....	39
Les valeurs argumentatives des séquences-exemples introduites par le marqueur <i>par exemple</i>	
<b>Marie-Pascale Hamez</b> .....	55
Rédiger un essai argumenté en classe de Français sur Objectifs Universitaires : qu'en disent les étudiants internationaux ?	
<b>Varia</b>	
<b>Ana Kanareva-Dimitrovska</b> .....	69
L'interculturel dans les échanges exolingues en ligne	
<b>Jan Lindschouw</b> .....	85
L'évaluation de l'expression écrite en FLE à l'Université – une épreuve de langue fiable et valide ?	
<b>Isabelle Petiot</b> .....	99
L'oral en Français Langue Étrangère : réflexions et interrogations	

## Annexes

Présentation des auteurs .....	113
Consignes aux auteurs .....	115
Le GERFLINT et ses publications .....	119





ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Présentation

**Merete Birkelund**

Université d'Aarhus, Danemark

rommbi@cc.au.dk

**Maria Svensson**

Université d'Uppsala, Suède

maria.svensson@moderna.uu.se



Le thème de ce dixième numéro de *Synergies Pays Scandinaves* est consacré à la notion d'argumentation du discours. Les nombreuses approches développées depuis une trentaine d'années dans le cadre de l'étude de l'argumentation dans différents types de discours témoignent de l'intérêt et de la pertinence de la notion d'argumentation et de différents domaines de recherche qu'elle recouvre. Cet intérêt fait également preuve de la nécessité d'approfondir notre compréhension des processus argumentatifs et de leur fonctionnement dans le discours. Les contributions du numéro se distribuent en deux volets principaux, représentant deux des perspectives aujourd'hui traditionnelles du développement de l'étude de l'argumentation ; le premier traite de marqueurs argumentatifs spécifiques, ou de l'explicitation et l'implication d'une certaine relation logico-sémantique. Dans le deuxième volet, nous retrouvons des études des traits argumentatifs différents d'une certaine activité langagière.

Par l'article intitulé *Du coup : Un connecteur plus ou moins « logique » de l'argumentation orale*, **Nelly Foucher Stenkløv** s'inscrit dans la tradition d'études empiriques des fonctions argumentatives et discursives des connecteurs pragmatiques, en montrant la diversité de l'emploi du marqueur *du coup* à l'oral. Le corpus exploité pour cette étude se divise en deux types de discours ; d'abord des échanges oraux en contextes de ventes B2B d'imprimantes et photocopieurs produits en jeux de rôles, et ensuite des passages de vidéos de jeunes blogueurs influents en France. Au moyen d'une analyse pragmatique minutieuse ayant recours aux maximes conversationnelles de Grice ainsi qu'à la théorie de l'argumentation, l'auteur montre que *du coup*, loin de pouvoir toujours être qualifié de « tic de langage », assume une fonction de pont entre argument et conclusion, qui est plus faible que le rapport de consécution instaurée par *donc*, mais plus fort que celui lié à *et*.

Dans *Relations argumentatives en traduction : les connecteurs causaux dans un corpus de textes à teneur scientifique*, **Hugues Engel** et **Françoise Sullet-Nylander** s'intéressent à un groupe de connecteurs classiques dans les études de l'argumentation, cette fois-ci dans une perspective contrastive français-suédois/suédois-français. L'attention des auteurs se concentre tout particulièrement sur la question de savoir si certaines relations de discours marquées dans les textes sources sont rendues explicites en traduction, ou inversement, si les relations de discours à l'origine implicites sont transférées au moyens de connecteurs. L'étude repose, pour l'analyse intralinguale, sur l'approche énonciative et, pour l'analyse interlinguale, sur la linguistique contrastive. Les connecteurs examinés comprennent avant tout les connecteurs causaux dits 'prototypiques' : *car*, *parce que*, *puisque*, *därför*, *eftersom*, *för* et *ty*. Les résultats de cette étude montrent que les connexions causales explicites sont plus nombreuses dans les textes originaux français, ce qui porte à suggérer que le français est une langue plus « liée » que le suédois.

**Houda Landolsi** se consacre dans *Les valeurs argumentatives des séquences-exemples introduites par le marqueur « par exemple »* à une étude dont le but est de révéler la nature de relation que le marqueur d'exemplification *par exemple* établit entre X et Y (*X par exemple Y*). Jusqu'ici, l'exemple n'a évoqué que peu d'intérêt dans les études linguistiques qui se concentrent sur la notion d'argumentation de discours. Le but de ce travail est d'analyser les marqueurs d'exemplification à partir des données appartenant à différents genres de discours. Les résultats obtenus révèlent que l'acte d'exemplification implique la réalisation soit d'une opération de précision, soit d'une opération de mise en scène aboutissant à la création d'un exemple-modèle. Il s'avère que les occurrences de *par exemple* présentent des caractéristiques sémantico-pragmatiques ainsi que des valeurs argumentatives dans les genres étudiés.

Dans le deuxième volet, constitué d'une étude ayant comme objet des caractéristiques d'une certaine activité langagière, nous retrouvons la contribution de **Marie-Pascale Hamez** qui s'intéresse dans *Rédiger un essai argumenté en classe de Français sur Objectifs Universitaires : qu'en disent les étudiants internationaux ?* aux discours que tiennent des étudiants internationaux sur leurs pratiques d'écriture d'essai argumenté, genre intimement lié à la tradition rhétorique française, requis notamment pour acquérir le DALF C1, et aux difficultés qu'ils rencontrent lors de l'effectuation de cette tâche. Les 60 étudiants internationaux de 16 pays d'origine différents constituant le groupe d'informateurs de l'étude sont tous inscrits à un cours de soutien de français sur objectif universitaire et sont des apprenants de niveau avancé (B2 du Cadre européen commun de référence certifié). Les difficultés sont liées à leur manque de familiarité au genre d'essai argumenté. La comparaison

des difficultés de rédaction des essais argumentés vécus par les étudiants avec celles constatées par l'auteur dans la production des étudiants montre certaines différences, mais confirme la difficulté vécue par les étudiants d'ordonner, hiérarchiser et exprimer les arguments. Les résultats mènent à la proposition de plusieurs pistes à suivre dans l'enseignement lié à la rédaction d'un essai argumenté, y compris des efforts de sensibilisation de différences discursives entre différents genres d'écrits académiques, comme le résumé, le compte-rendu, la synthèse.

Dans la section *Varia* se retrouvent trois contributions de visée plutôt didactique, dont *L'interculturel dans les échanges exolingues en ligne* par **Kanareva-Dimitrovska** traite de l'interculturel en échanges exolingues en ligne. Par le modèle de la compétence de communication interculturelle de Byram et le modèle de perspectives de Bechtel, l'auteur propose une description des traces de différentes facettes de la compétence de communication interculturelle dans des échanges en ligne ainsi qu'une étude d'identification des moments d'apprentissage interculturel. Les échanges constituant les données primaires de l'étude ont été produits dans le cadre de deux projets de télécollaboration danoise-française et danoise-belge. L'étude montre qu'il existe un lien entre le type de tâche, le type d'outil de la CMO choisi et les manifestations de la compétence de communication interculturelle, et que les outils synchrones ont encouragé beaucoup plus la manifestation de la compétence de communication interculturelle que les outils asynchrones, mais que la catégorie de capacité de mise en perspective ou de changement de perspective se manifestait dans une plus grande mesure dans les échanges asynchrones.

A partir d'une étude de cas sur l'évaluation des compétences linguistiques des étudiants danois en FLE, **Jan Juhl Lindschow** examine dans son article *L'évaluation de l'expression écrite en FLE à l'université - une épreuve de langue fiable et valide?* l'évaluation de l'expression écrite des étudiants universitaires en FLE. Il se pose la question de savoir si l'évaluation de l'épreuve en expression écrite et en traduction danois-français est fiable et valide. Son étude montre que cette épreuve porte plusieurs défis quant à l'évaluation des examinateurs. L'auteur fait référence à cinq notions clés venant de la littérature scientifique sur l'évaluation : applications pratiques, fiabilité, validité, authenticité et influence de l'épreuve sur l'enseignement. Il constate que les évaluations des épreuves de langue reposent souvent sur l'intuition et les expériences linguistiques des examinateurs qui, parfois, ont des conceptions divergentes. Cette constatation lui mène vers une discussion concernant la rédaction et les exigences des épreuves actuelles sur l'expression écrite tout en se demandant si les épreuves universitaires en expression écrite permettent une évaluation correcte et appropriée des compétences communicatives et écrites des étudiants en FLE au Danemark.

Finalement, dans la troisième contribution de cette section, *L'oral en Français Langue Etrangère : réflexions et interrogations*, **Isabelle Petiot** s'interroge sur les conditions et les composantes nécessaires ou préférables pour un enseignement efficace de l'oral de cours universitaires du français au Danemark. Elle réfléchit sur ses expériences du domaine d'enseignement de l'oral et des outils pédagogiques, comme les plateformes d'échange qui peuvent être exploités pour prolonger et quantifier les occasions d'enseignement de l'oral. Elle insiste en particulier sur le rôle d'une communication serrée entre l'enseignant et l'étudiant par le biais d'une plateforme d'échange et d'un travail régulier entre pairs. L'auteur souligne également les aspects prosodiques de la langue et la manière dont une connaissance théorique de la prosodie et d'autres aspects phonétiques, acquise par des ressources électroniques comme celles offertes par les blogs et les sites du FLE, peut améliorer la compétence orale, directement ainsi qu'indirectement, via une meilleure estime de soi et l'image de l'étudiant comme étant lui-même un expert de langue.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Du coup : Un connecteur plus ou moins « logique » de l'argumentation orale

**Nelly Foucher Stenklov**

Université de Trondheim, Norvège

nelly.stenklov@ntnu.no

### Résumé

A partir d'une définition largement pragmatique de l'acte d'argumentation (Moeschler, Reboul, 1994, Grice, 1975) pour la relation qu'elle établit entre le discours et ses participants, nous nous pencherons sur le cas particulièrement moderne de « du coup » dans les discours argumentatifs oraux, en nous demandant avant tout s'il mérite le statut de connecteur logique ou reste un tic de langage assez vide de sens. L'examen qualitatif sera effectué à partir d'un corpus oral authentique réuni tant en situation de jeux de rôles que sur Youtube.

**Mots-clés :** connecteur, argumentation, implicature, profil sémantique

### “Du coup” as a Connective in Oral Argumentative Discourses

### Abstract

Can “du coup” be more than an empty verbal tic? In the present paper, I will discuss the particular case of “du coup” and claim that pragmatistical approaches as far as argumentation is concerned show the use of “du coup” in a special light. More precisely, I will look at a corpus of oral predicates and I will suggest that “du coup” works as an original and quite efficient connective in argumentative discourses.

**Keywords:** connective, argumentive discourse, implicature, semantic profile

Au cœur de la démarche argumentative, les connecteurs logiques occupent un poste clé, d'autant plus subtile et efficace qu'ils participent aux actes de langages sans laisser paraître leur pouvoir manipulateur. « Du coup » fait-il partie de cette catégorie ou peut-on le qualifier de manie langagière virale comme l'auteur du blog suivant :

*En fait, je m'en suis aperçu cela fait environ un mois, du coup, je vous entretiens du malaise qui m'étreint. Je m'en suis rendu compte presque par hasard, un élève qui, du coup, disait deux fois dans chaque phrase « du coup », du coup, ça m'a interpellé, j'ai constaté que du coup, tout le monde ducoisait, que même moi, je dois faire de gros efforts quand je discute pour ne pas y aller de mon « du coup » à chaque début de phrase, et du coup, il m'échappe à la fin, du coup. (Zit, 12 juin 2013)*

Nous avancerons dans ce travail que « du coup » occupe une place à part dans la famille des connecteurs logiques, par son incontestable modernité, certes, mais surtout, pour des qualités syntaxiques et sémantiques qui justifient son succès dans la langue orale - au grand dam des puristes - et lui confèrent, tout particulièrement dans les contextes de discours argumentatifs, un statut de tic de langage curieusement efficace.

### **1. Une sélection d'énoncés argumentatifs**

La petite collection d'occurrences orales authentiques de « du coup » que nous mettons à contribution dans cette analyse qualitative de l'expression a été établie dans deux contextes différents. En situation de jeux de rôles, d'abord, nous avons observé des échanges oraux en contextes de ventes B2B d'imprimantes et photocopieurs<sup>1</sup>. Sur Youtube dans un deuxième temps, nous avons sélectionné des passages de vidéos de jeunes blogueurs influents en France.

Le choix de ces deux terrains d'investigation n'est pas innocent. Il correspond à des types d'argumentation dont les motivations divergent. Le contexte de démarche commerciale met en exergue l'importance de la dimension persuasive dans le discours, la spontanéité dans l'élaboration argumentative et la présence très concrète d'un interlocuteur. D'un autre côté, on sait que la vidéo du blogueur est préparée, s'adresse à un public anonyme d'interlocuteurs sans droit de réponse immédiat et n'exige pas, pour sa survie, que ce public soit persuadé, seulement qu'il acquiesce. Au bout du compte, on note surtout une réelle récurrence des emplois de « du coup » dans les communications orales des jeunes locuteurs de notre corpus - ils ont tous les six entre 20 et 40 ans - et malgré un traitement des exemples relativement indifférent à leur source, nous tirerons plus particulièrement parti des énoncés des blogueurs pour ce qui est des observations liées à la dimension orale des discours dans l'analyse de « du coup »<sup>2</sup>.

Articulées autour des occurrences de ce corpus, les idées qui vont suivre construiront par étapes une définition du champ d'action de « du coup » en soulignant son caractère unique dans l'argumentation.

### **2. *Du couïsation* (Ibid.)**

Un constat, pour commencer : en une petite vingtaine d'années - les premiers écrits que nous enregistrons à son sujet remontent au début du vingt-et-unième siècle, « du coup » est devenu un connecteur relativement passe-partout supplantant dans la langue orale des connecteurs logiques aux contenus sémantiques divers et spécifiques :

- Sens récapitulatif exprimé par en fait, en réalité, bref, etc. :
  1. (De A à B, en fin de conversation) *Du coup, je reste à votre disposition.*
- Sens de bornage temporel (Désormais, dorénavant, etc.) :
  2. *Je vais prendre le train... De toutes façons, la sncf... j'ai la carte + 25 alors... Ah bah non, ah bah non, du coup, je l'ai plus*  
(Norman, <<https://www.youtube.com/watch?v=OWZiL2liTrM>>, 0.40')
- Sens de relation de cause à effet (ainsi, en conséquence, par conséquent, donc, pour cette raison, etc.)
  3. (De A à B) *Vous signez aujourd'hui pour l'achat de l'imprimante et des douze cartouches et vous faites, du coup, une économie de 40 euros.*

Au-delà même de sa faculté de remplacement, l'expression vire facilement au tic de langage assez dénué de sens dès lors qu'elle apparaît en guise de ponctuation, voire de renfort à une ponctuation déjà présente :

- En fin d'énoncé, en position détachée :
  4. (De A à B) *Qu'en pensez-vous, du coup ?*
- Entre deux pauses, pour consolider une affirmation :
  5. (De A à B) *Cette fois, du coup, je vous laisse le choix.*
  6. *Ce qui est chiant avec ces produits, c'est que, du coup, t'es obligé d'organiser un planning de tes douches.*  
(Nattoo, <<https://www.youtube.com/watch?v=DbD-za0VSRs>>, 2.44')

Enfin, pour ajouter de l'eau au moulin de ses détracteurs, on ajoutera que « du coup » se prête volontiers à la redondance, voire peut-être à la contradiction, au sein de co-occurrences avec d'autres connecteurs. On note ainsi au fil de nos observations des co-occurrences avec « et », « alors », « donc », « mais », dont voici deux exemples :

7. Bon... des fois ya des gens qui passent à l'improviste chez toi. Et du coup, bah... ton bordel dégueulasse est exhibé à leur vue.  
(Nattoo, <<https://www.youtube.com/watch?v=DbD-za0VSRs>>, 0.49')
8. Moi c'est un peu pareil mais j'ai pas de valise... donc du coup eh... c'est encore plus chelou.  
(Hugo tout seul, <<https://www.youtube.com/watch?v=obEJZIufQxQ>>, 3.11')

Tic de langage ou connecteur efficace de l'acte argumentatif ? Nous prétendons que l'un n'exclut pas l'autre et que les propriétés sémantiques et pragmatiques à la lumière de considérations argumentatives forgent un outil discursif plus pertinent qu'il n'en paraît.

### 3. Argumentation

Notre étude des usages du connecteur « du coup » s'inscrit dans le cadre du discours argumentatif caractérisé de façon *intradiscursive par ses différentes formes structurelles et, de façon extradiscursive par l'effet perlocutoire qui lui serait attaché, la persuasion*. (Charaudeau, Maingueneau, 2002 : 66) Concrètement, nous nous penchons sur des énoncés oraux empruntés aux domaines de la démarche commerciale B2B et du monologue de blogueur. Ces deux types d'adresses se prêtent selon nous à des examens découlant de la théorie de l'argumentation selon Perelman et Olbrechts-Tyteca : *L'objet de la théorie de l'argumentation est l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment* (Ibid.).

Structurellement, nous associerons à cette définition très générale de l'argumentation un angle d'attaque ascriptiviste calé dans la théorie d'Anscombe et Ducrot selon laquelle les propriétés argumentatives de nos énoncés ne découlent pas des contextes de communication mais trouvent leur ancrage dans les terrains linguistiques et sémantiques. Autrement dit, toute expression a une valeur argumentative primitive dont peut dériver une valeur informative (Anscombe et Ducrot, 1983). Pour éclairer cette optique, imaginons l'emploi de « bientôt » dans le dialogue suivant :

9. A Jacques, Tu viens ? (X)  
B Oui, bientôt. (Y)

Le choix de la réponse à la question (X) est dirigé par une intention argumentative plus qu'informatrice. Ce qui prévaut dans la réponse (Y), par cet usage du terme « bientôt », c'est la volonté de B de provoquer chez A l'adhésion à la thèse d'une arrivée imminente.<sup>3</sup>

La théorie de l'argumentation pose ainsi comme relation fondamentale nommée *topos* le lien argument-conclusion. Ce *topos* est le plus souvent implicite (ainsi dans notre exemple 9, il est implicitement signalé que A attend la venue de B) et la conclusion fournie par B est cohérente. Si nous optons ici pour cette théorie de l'argumentation, c'est parce qu'elle est à même d'expliquer, comme pour le cas de « du coup », les tenants et les aboutissants sémantico-pragmatiques de l'expression « du coup », non pas parce qu'elle serait accessoirement pratique dans l'art de l'argumentation, mais pour sa nature linguistique foncièrement argumentative. Voyons sur pièces :

10. A Vous m'avez maintenant fourni toute la documentation nécessaire concernant vos imprimantes, n'est-ce pas ? (X).  
B Oui. Et du coup, j'attends votre coup de fil (Y).

L'emploi de « du coup » en (Y) consolide la connection entre le topos implicite en (X) - l'idée que le client A, en demande d'une imprimante, dispose de tout ce qu'il faut pour faire un choix - et la conclusion qui invite à une démarche de la part de A en réponse aux dires de B. Sur les traces de Anna Jaubert (2005 : 8), on dira ici qu'il y a une cohérence textuelle en ce que « du coup » fonctionne comme *facilitateur de l'interprétation*. C'est ici la notion de cohérence textuelle qui nous incite maintenant à nous écarter des conditions d'études de la théorie argumentative : quoique nous adhérons à ses prémisses, l'idée de la valeur argumentative primitive ne nous paraît pas incompatible avec la possibilité de décrire par le biais de lois du discours le mode d'action des prédicats, contrairement à la position ascriptiviste d'Anscombe et Ducrot.

Ainsi, afin de développer cette notion de cohérence que nous jugeons centrale dans le bien-mené de l'acte argumentatif, nous étayons le lien argument-conclusion en faisant appel à l'approche de Grice (Grice, 1975 repris par Moeschler, Reboul, 1994 : 195-196, 251-255). Elle est adéquate dans le cheminement de notre analyse car simple à comprendre et à appliquer. En outre, elle soutient malgré tout la thèse d'une valeur purement argumentative des prédicats. A la base de cette approche, la notion d'implicature est donnée comme responsable des processus inférentiels engendrés par exemple par les connecteurs logiques tels « du coup ». Ces implicatures peuvent être soit conventionnelles si leur signification seule suffit à établir le lien inférentiel, soit conversationnelles si elles nécessitent un comportement coopératif des locuteurs concernés :

*Par exemple, on dira, dans une perspective gricéenne, qu'en (38), 'et' implicite conversationnellement la relation d'ordre séquentiel entre se marier, être heureux, et avoir beaucoup d'enfants ; parallèlement, 'donc' implicite conventionnellement que le courage découle du fait d'être anglais en (39) :*

*(38) Ils se marièrent, furent heureux, et eurent beaucoup d'enfants.*

*(39) John est anglais, il est donc courageux. (Ibid.)*

Nous avançons ici que « du coup » fait, comme « et », le pont entre l'argument et la conclusion par le truchement de l'implicature conversationnelle qui exige, de la part de chaque participant à la conversation, une collaboration découlant d'accords tacites sur le cadre et l'intention de l'échange (principe de coopération) ainsi qu'un respect des maximes de conversation suivantes (Grice, 1975), autant de garde-fou garantissant le succès de la communication. De plus, nous élargirons l'idée de conversation à celle de communication en revendiquant le respect des maximes et du principe de coopération dans toute forme d'énoncé dès lors que cet énoncé met en scène un topos. Autrement dit, les règles que nous illustrerons

maintenant par des exemples de notre corpus sont selon nous transférables à des contextes argumentatifs n'impliquant qu'un seul locuteur (apparent) :

- La maxime de quantité stipule que le locuteur doit se limiter à donner la quantité d'informations adéquate et requise par les buts de l'échange. Voyons sur pièces :
  11. *Cette imprimante thermique se range facilement dans une sacoche (X) ; elle convient du coup aux grands voyageurs (Y).*
  12. ? *Cette imprimante thermique se range facilement dans une sacoche et est idéale pour les impressions d'étiquettes (X') ; elle convient du coup aux grands voyageurs (Y).*

On voit ici que l'énoncé (Y) inscrit par le connecteur « du coup » comme une conséquence inconditionnelle des énoncés (X) et (X') ne fait vraiment sens qu'en 11. Le lien argument-conclusion est clair : il est annoncé implicitement en X que l'imprimante est maniable et portable ; d'où la conclusion que les voyageurs en seront satisfaits. En 12, la question de l'impression des étiquettes est une surcharge d'informations qui fragilise le lien entre l'argument (X') et la conclusion (Y). L'ensemble devient difficile à traiter cognitivement.

- La maxime de qualité avance que l'argument donné doit être sinon prouvé du moins considéré comme véridique par le locuteur. Observons les exemples suivants :
  13. *Cette imprimante a une vitesse d'impression réduite (X), du coup elle ne convient pas aux grandes entreprises (Y).*
  14. *Cette imprimante a une vitesse d'impression réduite (X), et elle ne convient pas aux grandes entreprises (Y').*
  15. ? *Cette imprimante a une vitesse d'impression réduite (X), du coup elle convient vraiment aux grandes entreprises (Z).*
  16. *Cette imprimante a une vitesse d'impression réduite (X), et elle convient vraiment aux grandes entreprises (Z').*

Nous avons préalablement rapproché « et » et « du coup » pour leur rôle de lien argument-conclusion ; nous voyons ici qu'à la lumière de l'implicature conversationnelle, « et » et « du coup » ont des fonctionnements divergents. Dans les exemples 13 et 14, le lien est cohérent car on comprend que (Y) et (Y') relatent des événements engendrés par l'événement en (X). A l'inverse, là où (Z) en 15 est confronté à une rupture de logique, 16 fait sens lorsque le connecteur « et » confère à l'événement (Z') un sens cumulatif plutôt que consécutif.

Ainsi, selon la maxime de qualité ici illustrée, les exemples ci-dessus mettent en exergue le fait que l'événement de la première partie de l'énoncé (X) génère

impérativement l'événement de la partie suivante (Y et Z) dès lors que « du coup » assure la connection entre les deux énoncés. C'est cette relation événementielle qui, au cœur de la maxime, doit être reconnue comme véridique. Si tel n'est pas le cas, il y a une violation de la règle fournissant une possible interprétation ironique de 15. « Du coup » créerait finalement ici un lien de cause à effet qui nécessite un décodage d'ordre conversationnel - et une complicité des locuteurs impliqués - assez malvenu dans le contexte argumentatif de la vente B2B où la relation entre les locuteurs est en construction et ne suppose pas de connivence préétablie.

- La maxime de relation souligne tout simplement qu'il doit y avoir un lien de pertinence entre les éléments d'un énoncé.

Comme nous l'avons indiqué pour le cas de « du coup », l'énoncé devient pertinent si et seulement si l'événement de la première partie de l'énoncé génère de quelque façon que ce soit l'événement de la seconde partie de ce même énoncé. Ainsi en 17 :

*17. Cette imprimante a deux fois plus de cartouches d'encre que la moyenne (X) ; elle améliore du coup le rendu couleur des photos (Y).*

Un rapport cause (X) - effet (Y) est rendu ici car les locuteurs assument que la quantité de cartouches agit logiquement sur la qualité d'impression des couleurs. L'énoncé 17 ne nécessite pas d'effort cognitif de traitement important. Il est pertinent.

- La maxime de manière enfin, associée à la maxime d'ordre que nous traiterons particulièrement ici, exige que les locuteurs agencent leurs énoncés de façon à éviter les ambiguïtés et les imprécisions.

*18. L'imprimante est grippée (X) du coup du papier s'est coincé dans le rouleau (Y).*

*19. L'imprimante est grippée (X) ; du papier s'est coincé dans le rouleau (Y').*

Par le message - (X) génère (Y) - qu'il véhicule en 18, « du coup » semble fonctionner comme palliateur des ambiguïtés qu'on voit par exemple en 19. Dans ce dernier cas, peut-on effectivement dire si le papier s'est coincé parce que l'imprimante est grippée ou si l'imprimante est grippée à cause du papier coincé ?

A ce point de notre étude à la croisée de la théorie de l'argumentation et de la perspective gricéenne, il apparaît que « du coup » est un connecteur d'énoncé rigoureusement respectueux des maximes conversationnelles en ce qu'il exprime intrinsèquement un ordre des événements. On pourrait se contenter de l'élever maintenant au statut de passerelle langagière idéale entre les arguments et leurs

conclusions. L'affaire n'est pourtant pas si simple. L'autopsie de « du coup » à laquelle nous nous livrerons par la suite permettra de nuancer le bagage pragmatique-sémantique de cette expression. Nous vérifierons ainsi notre hypothèse sur sa nature argumentative par un balayage des enjeux sémantiques d'une nouvelle compréhension du connecteur.

#### 4. Profil sémantique

Parlera-t-on d'un vide ou d'un trop-plein sémantique de « du coup » ? Pour cerner les qualités argumentatives de l'expression, nous en suggérons une interprétation double, tant à partir de sa signification intrinsèque - son étymologie par exemple - que dans une visée pragmatique où elle requiert une coopération des interlocuteurs fondée sur les maximes de conversation de Grice. Ces aspects interprétatifs nous semblent indissociables si l'on vise à établir un profil sémantique du connecteur « du coup » apte - plus qu'un simple tic de langage - à participer efficacement à l'acte argumentatif.

Dans leur travail sur les connecteurs de conséquence, Rossari et Jayez écrivent :

*Pour définir le format sémantique des configurations appropriées pour les connecteurs de conséquence, il faut définir (a) la nature des termes reliés par le connecteur et (b) la nature des règles de sens commun auxquelles le connecteur demande qu'on fasse appel pour construire une connexion possible. [...] Il faut donc envisager une forme de connexion qui rende compte de la sensibilité des connecteurs à la fois aux actes et aux contenus. (2000 : 2)*

Dans notre revue des maximes conversationnelles, nous nous sommes attardés sur la nature de la relation entre les contenus de (X) et (Y) établie par « du coup ». Nous verrons maintenant que « du coup » est sensible à la forme des actes, et ce d'une façon originale qui lui aménage une fonction privilégiée dans les discours argumentatifs. Examinons les énoncés suivants :

20. *Un dotting tool, ça sert à faire des points. (X) Du coup tout ce qui a une extrémité arrondie peut faire l'affaire. (Y)*  
(Ellemady, [https://www.youtube.com/watch?v=ETv7Rsf8088&list=PL-hAG7x4h-VqCpzHEQbrAUtNVWjrjgL\\_Xy](https://www.youtube.com/watch?v=ETv7Rsf8088&list=PL-hAG7x4h-VqCpzHEQbrAUtNVWjrjgL_Xy), 1.29')
21. ? Est-ce qu'un dotting tool, ça sert à faire des points ? (X) *Du coup tout ce qui a une extrémité arrondie peut faire l'affaire. (Y)*
22. (De A à B) *Vous signez aujourd'hui pour l'achat de l'imprimante et des douze cartouches (X) et vous faites, du coup, une économie de 40 euros. (Y)*

23. (De A à B) ? Signez aujourd'hui pour l'achat de l'imprimante et des douze cartouches (X) *et vous faites, du coup, une économie de 40 euros.* (Y)

Les exemples révèlent que « du coup » gêne la transition entre une interrogation (21X) ou un impératif (23X) et l'assertion en (Y). On pourrait certes contester l'impossibilité en 23 en suggérant qu'un effort cognitif lié à l'interprétation de « du coup » reconduit cette fois l'expression à une place de tic de langage insignifiant et ne rend pas l'ensemble totalement improbable. Pour un exercice pleinement argumentatif, « du coup » nécessite toutefois d'intervenir à la suite d'un (X) exprimé dans sa forme déclarative. Ceci conforte les exigences de la maxime de qualité : Lorsque « du coup » est employé, non seulement l'argument annoncé doit être considéré comme véridique par le locuteur, mais sa forme doit refléter la véracité factuelle du contenu.

Afin de poursuivre cet examen des retombées sémantiques de la forme des énoncés connectés par « du coup », une définition synthétique des indications étymologiques concernant l'expression est appropriée.

Étymologiquement, la préposition « de » met en évidence les idées d'éloignement et de départ. Le nom « coup » évoque pour sa part tant le *mouvement par lequel un corps vient heurter un corps que l'effet, le choc* dû à ce heurt.

Avec Katrine Malm (2011 : 73), nous avançons que la forme adverbiale de « du coup » est issue d'inférences métaphoriques qui, associant les notions de provenance (« de ») à celles de heurt et d'effet, confèrent à l'expression une idée de temporalité et de conséquence. La provenance et la soudaineté que véhiculent « du coup » sont d'ailleurs souvent notables ; elles sont vissées au niveau de la borne transitoire que « du coup » matérialise volontiers, ainsi dans les énoncés suivants :

24. *Je vous ai fait mon exposé sur l'imprimante thermique (X). Du coup la décision vous appartient (Y).*

25. A *Vous m'avez maintenant fourni toute la documentation nécessaire concernant vos imprimantes, n'est-ce pas ? (X).*

B *Oui. Du coup, j'attends votre coup de fil (Y).*

On remarquera ici l'aspect perfectif des événements relatés dans les parties (X) des énoncés 24 et 25. Dans les deux cas, la contre-partie (Y) introduite par « du coup » révèle des événements aux aspects imperfectifs. Il semble ici que l'événement (X) prenant fin, « du coup » y puise matière à lancer un nouvel événement (Y). Le connecteur conjugue à ses impératifs référentiels des propriétés inférentielles.

De telles qualités s'adaptent à merveilles au cadre de l'argumentation. Dans sa dimension persuasive abordée au prémisses de notre étude, l'argumentation prend en compte l'attitude de quelqu'un en ouvrant vers d'autres perspectives : *Agir sur lui [l'interlocuteur], c'est chercher à modifier les diverses représentations qu'on lui prête, en mettant en évidence certains aspects des choses, en en occultant d'autres, en en proposant de nouvelles, et tout cela à l'aide d'une schématisation appropriée.* (Grize, 1990 : 40) Cette description de l'acte d'argumentation qui ne va pas sans souligner la dimension persuasive de l'acte laisse appréhender le succès de « du coup » en tant que connecteur des énoncés. Etymologiquement, la combinaison de la préposition « de » exprimant la provenance et du nom « coup » empreint de connotations de dynamisme et de soudaineté suggère que la transition langagière fait le point sur (X) et lance spontanément en (Y) une nouvelle orientation.

On l'a dit, « du coup » serait donc référentiel et prendrait son point de départ dans ce qui a été dit (X). « Du coup » révèle donc une idée de consécution que l'on jugera plus marquée que dans la conjonction « et ». Parallèlement, « du coup » ouvre vers un projet (Y) sous forme de conséquence. On verra aussi que ce rapport de conséquence établi par « du coup » est plus ténu et plus souple que celui qu'impose l'emploi de la conjonction « donc ». Voyons sur pièces :

26. A *Vous m'avez maintenant fourni toute la documentation nécessaire concernant vos imprimantes, n'est-ce pas ? (X).*  
B *Oui. Et j'attends votre coup de fil (Y).*
27. A *Vous m'avez maintenant fourni toute la documentation nécessaire concernant vos imprimantes, n'est-ce pas ? (X).*  
B *Oui. Donc, j'attends votre coup de fil (Y).*

Là où l'usage de « et » en 26 recèle une certaine ambiguïté - y a-t-il un rapport de cause à effet ou de simultanéité entre (X) et (Y) ? - « du coup » établit, par son respect très net de la maxime d'ordre, une relation de consécution. Toutefois, au vu de 27, on comprend que les messages véhiculés par « du coup » et « donc » n'expriment pas identiquement l'idée de conséquence. Alors que « donc » introduit la conclusion d'un syllogisme rigoureux<sup>4</sup>, « du coup » laisse place à d'autres arguments sous-entendus. Ainsi, malgré la consécution qu'il marque, « du coup » permet à *l'intervalle entre deux événements (X) et (Y) de varier dans sa mesure temporelle [...] [il] peut inclure un grand nombre d'événements non explicités, donnant lieu à des ellipses temporelles [...] (Moeschler, 2007 : 74).* Ceci rend « du coup » d'autant plus propice aux stratégies de persuasion. L'expression participe à *la schématisation appropriée* consistant pour B à mettre subtilement *en évidence certains aspects des choses* (A a maintenant toute la documentation nécessaire), *en en occultant d'autres* (tous les autres renseignements qui ne sont pas donnés à

A mais pourraient lui être utiles) et *en en proposant de nouvelles* (un coup de fil pour passer commande).

## 5. Conclusion

Sur la base d'un corpus d'occurrences authentiques de « du coup », nous avons évalué l'efficacité argumentative d'une expression fréquemment déclassée, au rang des tics de langage oral contagieux et inopportuns.

Sans contredire le fait que « du coup » apparaisse parfois à l'oral sans véhiculer d'information sémantique, nous avons répertorié quelques propriétés originales de l'expression qui la rendent des plus pertinentes dans les situations où les interlocuteurs cherchent à influencer l'un sur l'autre. « Du coup » établit ainsi un pont argument-conclusion au niveau des contenus, en appuyant plus que « et » sur le rapport de consécution, et en desserrant le lien de conséquence que noue le connecteur « donc ». Parallèlement, la manière dont « du coup », de par son bagage sémantique propre et son ancrage dans l'univers conversationnel défini par Grice, affiche sa sensibilité à la forme des actes de langage qu'il connecte - le type de phrase, l'aspect du procès - rend, plus que tout, ses lettres de noblesse à une expression populaire dont l'impact est banalisé à tort.

## Bibliographie

- Anscombe, J.-C., Ducrot O. 1983. *L'argumentation dans la langue*. Liège : Mardaga.
- Charaudeau, P., Maingueneau, D. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Editions du Seuil.
- Grice, H. P. 1975. « Logic and Conversation ». In: Cole P. and Morgan J. L. (eds.). *Syntax and Semantics 9: Pragmatics*. New York: Academic Press, p. 41-58.
- Grize, J. B. 1990. *Logique et langage*. Paris, Gap : Ophrys.
- Jaubert, A. 2005. « Introduction. Cohésion et cohérence: étapes et relais pour l'interprétation ». *Cohésion et cohérence : études de linguistique textuelle*. Collection langages. Lyon : Ens éditions, p. 7-12.
- Malm, K. 2011. *Une étude de l'expression adverbiale « du coup »*, <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3647/thesis.pdf?sequence=1> [consulté le 14 novembre 2015].
- Moeschler, J. 2007. « Discours causal, chaîne causale et argumentation ». In : *Information temporelle, procédures et ordre discursif*, Cahiers Chronos no18. Amsterdam, New York : Rodopi, p. 69-86.
- Moeschler, J., Reboul A. 1994, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Editions du Seuil.
- Rossari, C., Jayez, J. 2000. « Du coup et les connecteurs de conséquence dans une perspective dynamique », *Linguisticae Investigationes* 23, 303-326, <http://perso.ens-lyon.fr/jacques.jayez/doc/ducoup.pdf> (consulté le 15 novembre 2015).
- Zit, 12 juin 2013, <http://www.cuk.ch/articles/5464> [consulté le 3 novembre 2015].

### Sitographie

<http://www.cnrtl.fr/etymologie/coup> [consulté le 16 novembre 2015].

[https://www.youtube.com/watch?v=ETv7Rsf8088&list=PLhAG7x4h-VqCpzHE-QbrAUtNVWjrjgL\\_Xy](https://www.youtube.com/watch?v=ETv7Rsf8088&list=PLhAG7x4h-VqCpzHE-QbrAUtNVWjrjgL_Xy) (Ellemady, 1.29'), [consulté le 16 novembre 2015].

<https://www.youtube.com/watch?v=DbD-za0VSRs> (Nattoo, 0.25', 0.49', 2.44', 3.59'), [consulté le 16 novembre 2015].

<https://www.youtube.com/watch?v=obEJZlUfQxQ> (Hugo tout seul, 2.31', 3.11'), [consulté le 18 novembre 2015].

<https://www.youtube.com/watch?v=OWZiL2liTrM> (Norman, 0.40'), [consulté le 18 novembre 2015].

### Notes

1. L'observation a été effectuée les 30 et 31 octobre 2015. Les trois participants ont été anonymisés.
2. Nous pensons ici aux co-occurrences avec d'autres connecteurs et aux pauses et intonations impliquées par la place de « du coup » dans l'énoncé. Ce dernier point ne sera pas approfondi dans notre analyse, seulement mentionné, mais pour illustration, les liens sont donnés en bibliographie, ainsi que le moment exact de l'utilisation de « du coup ».
3. Nous noterons ici que l'argumentation ne concerne pas seulement la situation d'échange entre plusieurs interlocuteurs. Nous verrons la pertinence du traitement des liens argument-conclusion dans les situations de locuteur unique.
4. On ne traite ici que du bagage sémantique de la conjonction « donc » en tête de propos.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Relations argumentatives en traduction : les connecteurs causaux dans un corpus de textes à teneur scientifique

**Hugues Engel**

Département d'études romanes et classiques, Université de Stockholm, Suède  
hugues.engel@su.se

**Françoise Sullet-Nylander**

Département d'études romanes et classiques, Université de Stockholm, Suède  
francoise.sullet-nylander@su.se

### Résumé

Cet article examine la manière dont les connecteurs causaux sont traités en traduction. Le corpus bidirectionnel de l'étude (français-suédois / suédois-français) réunit des textes à « teneur scientifique » (ouvrages académiques ou de vulgarisation scientifique) et leurs traductions. Une question qui retiendra particulièrement notre attention est de savoir si certaines relations de discours marquées dans les textes originaux sont rendues implicites en traduction, ou inversement, si les relations de discours à l'origine implicites sont parfois « traduites » au moyen de connecteurs. Sur le plan théorique, nous nous interrogerons sur la pertinence et la validité de la théorie énonciative pour la description des connecteurs causaux français et suédois.

**Mots-clés :** relations argumentatives, connecteurs causaux français et suédois, textes scientifiques, traduction, linguistique contrastive, théorie énonciative

### Argumentative Values in Translation : Causal Connectors in a Corpus of Scientific Texts

#### Abstract

This article examines how the causal connections are handled in translation. The bidirectional corpus of the study (French-Swedish / Swedish-French) brings together texts with “scientific content” (academic works and popular science books) and their translations. One issue that will particularly hold our attention is whether some discourse relations marked in the original texts are rendered implicit in translation, or vice versa, if implicit discourse relations in the original texts are sometimes “translated” by means of connectors. On the theoretical level, we will examine the relevance and validity of the enunciative theory for the description of French and Swedish causal connectors.

**Keywords:** argumentative relations, French and Swedish causal connectors, scientific texts, translation, contrastive linguistics, enunciative theory

## 1. Introduction<sup>1</sup>

Dans une étude sur l'emploi des connecteurs causaux *car*, *parce que* et *puisque* (Engel, Forsgren & Sullet Nylander 2012), nous avons montré que la distribution de ces connecteurs diffère selon le canal écrit/oral et selon le genre discursif. Certains connecteurs semblent mieux s'adapter, en fonction de leurs valeurs sémantico-pragmatiques respectives, à des situations de discours particulières. De plus, la description « classique » basée sur la distinction explication/justification ne nous paraissait pas aller de soi pour l'analyse d'occurrences authentiques dans des contextes complexes : à côté d'exemples clairement justificatifs ou explicatifs, nous avons en effet trouvé un nombre important d'occurrences indécidables. Nous avons ainsi tiré la conclusion que le présupposé théorique d'une signification instructionnelle constante en langue, indépendante du genre discursif, des marqueurs causaux *car*, *parce que*, *puisque* peut être mis en question : par exemple, la conversation spontanée, à bâtons rompus, ne connaît pratiquement que le seul marqueur *parce que*. Par conséquent, des paramètres comme pratique et genre discursifs semblent pertinents pour le fonctionnement et l'interprétation de ces connecteurs.

Regardant nos résultats comme relativement préliminaires, nous reprenons ici la question en nous penchant sur un genre discursif particulier, le discours écrit scientifique (Fløttum & Rastier, 2003), et cela dans une perspective contrastive français-suédois.

Dans la présente étude, nous examinerons :

- comment les connexions causales sont marquées en français et en suédois dans les textes originaux.
- si le français est une langue plus « liée »<sup>2</sup> (Vinay & Darbelnet 1977 : 220) que le suédois, au moins en ce qui concerne la pratique discursive étudiée ?
- comment les connexions causales sont traitées en traduction, c'est-à-dire quelles correspondances s'établissent entre connecteurs dans la langue source et dans la langue cible.

Une dernière question qui retiendra également notre attention est de savoir si certaines relations causales *marquées explicitement* dans les textes originaux sont rendues *implicites* en traduction, ou inversement, si les relations de discours à l'origine implicites sont parfois « traduites » au moyen de connecteurs.

Pour réaliser cette étude, nous analyserons un corpus réunissant trois textes en français à teneur scientifique et leurs traductions suédoises :

- *Qui a tué Roger Ackroyd?*, Pierre Bayard (1998) ; *Vem dödade Roger Ackroyd?* (trad. Ulla Bruncrona, 2001)
- *Sur la télévision*, Pierre Bourdieu (1996) ; *Om televisionen* (trad. Mats Rosengren, 1998)
- *Une histoire du diable : XIIème-XXème siècle*, Robert Muchembled (2000) ; *Djävulens historia* (trad. Lotta Riad, 2002)
- ainsi que trois textes scientifiques suédois avec leurs traductions françaises :
- *Den tidlöse modernisten*, Martin Kylhammar (2004) ; *Le moderniste intemporel : essais sur la dimension culturelle du modèle suédois* (trad. Jean-François & Marianne Battail, 2009)
- *Med livet som insats: berättelsen om Vladimir Majakovskij och hans krets*, Bengt Jangfeldt (2007) ; *La vie en jeu : une biographie de Vladimir Maïakovski* (trad. Rémi Cassaigne, 2010)
- *Nu dog du: bombernas århundrande*, Sven Lindqvist (1999) ; *Une histoire du bombardement* (trad. Cécilia Monteux et Marie-Ange Guillaume, 2012).

Précisons que les extraits de texte étudiés sont de longueur comparable : 25 905 mots dans la version française<sup>3</sup>.

## 2. Cadre théorique

Cette étude sur l'emploi des connecteurs causaux dans le discours scientifique s'inscrit dans une double perspective théorique : d'une part, pour l'analyse intralinguale, l'approche énonciative ; d'autre part, pour la comparaison entre les deux langues de l'étude, la linguistique contrastive. Rappelons tout d'abord les grandes lignes de la théorisation énonciative portant sur les connecteurs causaux.

### 2.1. Descriptions énonciatives des marqueurs causaux français

- Le groupe  $\lambda$ -l (1975) décrit ainsi les emplois *prototypiques* des connecteurs *parce que*, *car* et *puisque*<sup>4</sup> :
- *parce que* « opérateur » sémantique explicatif, liant deux contenus propositionnels *p* et *q*
- *car* connecteur pragmatique, introduisant, sur le mode assertif dans un nouvel énoncé, un contenu propositionnel *q* justifiant l'énonciation du contenu *p*
- *puisque* connecteur pragmatique, introduisant, sur le mode présuppositionnel et dans le même énoncé, un contenu *q* justifiant l'énonciation d'un contenu *p*.

Dans une importante étude empirique, Bracops (1996) démontre que chacun des trois marqueurs connaît aussi bien une valeur explicative (propositionnelle) qu'une valeur justificative (énonciative). Debaisieux (2002) souligne la prédominance du *parce que* justificatif dans les corpus oraux. Enfin, comme nous l'avons signalé au début de l'introduction, Engel *et al.* (2012) montrent que les facteurs discours, genre et registre sont déterminants pour la description des connecteurs.

## 2.2. Description des marqueurs causaux suédois

Les connecteurs causaux suédois n'ont pas fait l'objet d'une description énonciative du même type que les marqueurs français, c'est-à-dire avec des distinctions entre par exemple *för/ty, därför att, eftersom*, en termes de mono- vs. polyphonie, de sources, de points de vue, d'être discursifs et de prise en charge énonciatif. Cependant, la grande *Grammaire de l'Académie suédoise (Svenska Akademiens grammatik [SAG], Teleman, Hellberg & Andersson 1999, vol. 4<sup>5</sup>)* propose une description syntaxique des marqueurs causaux comportant quelques éléments d'explication énonciatifs, sans toutefois avoir recours à la théorie de la polyphonie.

## 2.3. La perspective contrastive

Concernant la perspective contrastive adoptée dans la présente étude, Nølke (1995) fait part de quelques réflexions méthodologiques pertinentes pour notre approche contrastive :

An urgent problem in contrastive work is to avoid begging the question. In order to attain this goal, ideally all contrastive analyses should proceed in three consecutive stages:

1. Independent analyses of each language (taken separately) within exactly the same conceptual framework.
2. Systematic comparison
3. (If necessary) derivation of more general principles and/or rules (Nølke 1995 : 313-314)

En application des principes énoncés par Nølke, nous avons cherché à étudier ces phénomènes pour chaque langue dans notre corpus, pour ensuite établir des comparaisons dans les traductions.

### 3. Fréquences d'emploi des connecteurs causaux en langue originale

Dans les tableaux qui suivent, les connecteurs sont classés par ordre de fréquence décroissante. Nous n'y avons indiqué que les connecteurs « prototypiques » *car*, *parce que*, *puisque*, *därför att*, *eftersom*, *för* et *ty*, qui sont également, de loin, les connecteurs les plus fréquents du corpus. Cependant, les textes présentaient bien sûr d'autres connecteurs causaux (par exemple *comme*, *dans la mesure où*, *d'autant que*, *för att*, *på grund av att*, etc.), qui ont été pris en compte dans nos calculs, mais que nous ne présentons pas ici pour des raisons de contraintes éditoriales.

**Tableau 1.** Emploi des connecteurs causaux les plus fréquents dans les textes originaux français

Connecteurs	Nombre total	Répartition des occurrences par ouvrage
<i>car</i>	56	<i>Qui a tué Roger Ackroyd ?</i> : 15 ; <i>Sur la télévision</i> : 1 ; <i>Une histoire du diable</i> : 40
<i>parce que</i>	56	<i>Qui a tué Roger Ackroyd ?</i> : 13 ; <i>Sur la télévision</i> : 31 ; <i>Une histoire du diable</i> : 12
<i>puisque</i>	31	<i>Qui a tué Roger Ackroyd ?</i> : 25 ; <i>Sur la télévision</i> : 4 ; <i>Une histoire du diable</i> : 2

**Tableau 2.** Emploi des connecteurs causaux les plus fréquents dans les textes originaux suédois

Connecteurs	Nombre total	Répartition des occurrences par ouvrage
<i>eftersom</i>	48	<i>Den tidlöse modernisten</i> : 1 ; <i>Med livet som insats</i> : 24 ; <i>Nu dog du</i> : 23
<i>därför att</i>	12	<i>Den tidlöse modernisten</i> : 7 ; <i>Med livet som insats</i> : 4 ; <i>Nu dog du</i> : 1
<i>ty</i>	11	<i>Den tidlöse modernisten</i> : 4 ; <i>Med livet som insats</i> : 2 ; <i>Nu dog du</i> : 5
<i>för</i>	8	<i>Den tidlöse modernisten</i> : 8 ; <i>Med livet som insats</i> : 0 ; <i>Nu dog du</i> : 0

Nous avons calculé le nombre total d'occurrences des connecteurs causaux dans les textes originaux français et suédois. Nous avons intégré dans ce décompte tous les connecteurs à valeur causale, y compris ceux de faible fréquence (par exemple *comme*, *sachant que* en français et *för att*, *på grund av att* en suédois). Alors que les extraits de texte sont de longueur comparable (voir la description du corpus en 1), les textes originaux français comptent près de deux fois plus de relations causales marquées : 167 connecteurs causaux, contre 85 en suédois. Ce résultat suggère que le français est une langue plus « liée » que le suédois, du moins dans la pratique

discursive à laquelle nous nous intéressons dans la présente étude. Cette hypothèse est encore renforcée par le fait que les relations explicites dans les textes originaux français sont parfois rendus implicites dans les traductions suédoises (voir tableau 3 ci-dessous) : 18 occurrences sur un total de 167 connecteurs, soit dans plus de 10 % des cas.

**Tableau 3.** Relations de discours causales marquées dans les textes français mais rendues implicites dans les traductions suédoises

Connecteurs	Nombre d'occurrences sans équivalents dans les traductions suédoises
<i>car</i>	10
<i>puisque</i>	6
<i>parce que</i>	1
<i>dans la mesure où</i>	1
Total	18

Notons que la situation inverse ne se produit pas : dans notre corpus nous n'avons relevé aucune occurrence de connecteur suédois rendu implicite dans les traductions françaises<sup>6</sup>.

Dans la suite, nous ne traiterons que des connecteurs causaux *parce que* et *puisque*, en français, et *därför att* et *eftersom*, en suédois. Dans les dictionnaires français-suédois (*Natur och kultur* 2013, *Norstedts - franska* 2013), *parce que* est traduit par *därför att* (ou son synonyme plus formel, et beaucoup plus rare, *emedan*) et *puisque* notamment par *eftersom*, et réciproquement. Ceci explique que nous traitons, désormais, *parce que* avec *därför att* et *puisque* avec *eftersom*. Nous verrons que les connecteurs français et leurs équivalents suédois, en dépit de traits sémantico-syntaxiques communs, présentent des différences d'emploi significatives.

#### 4. Les connecteurs *parce que* et *därför att*

Avant d'aborder l'analyse du corpus, effectuons quelques rappels concernant le fonctionnement sémantico-syntaxique des connecteurs *parce que* et *därför att*.

##### 4.1. *Parce que*

Le groupe  $\lambda$ -l (1975 : 254 *et seq.*) avance l'idée qu'il existe deux types de *parce que* :

- le premier, « prototypique », est employé dans les séquences de type *p parce que q* formant un seul acte de parole (voir 2.1)
- le second dans les cas où *p, parce que q* constitue deux actes de parole successifs.

Dans le premier cas, *parce que* est décrit par le groupe  $\lambda$ -l comme un « opérateur », c'est-à-dire, qu'à la différence de *car* et de *puisque* - qui, eux, sont des « marqueurs d'actes de parole » -, *parce que* opère sur le contenu des énoncés. Ainsi, l'opérateur, dans la séquence *p parce que q*, a pour fonction de « constituer, à partir des deux idées *p* et *q*, une idée nouvelle, à savoir l'idée d'une relation de causalité entre *p* et *q* » (groupe  $\lambda$ -l 1975 : 254). Ce qui fait l'objet de la communication, l'information nouvelle qu'une séquence *p parce que* apporte, c'est, *a minima*, la relation de causalité :

(1) Je l'aime parce qu'il est gentil avec moi. (groupe  $\lambda$ -l 1975 : 261)

Il n'est pas rare, cependant, que les séquences *p parce que q* forment deux actes de parole successifs :

(2) Il est malade, parce qu'il a de la fièvre. (groupe  $\lambda$ -l 1975 : 263)

Dans (2), *q* - « il a de la fièvre » - n'est pas tant la cause de *p* - « il est malade » - qu'une preuve apportée pour prouver la vérité de *p*. *Parce que* a une fonction argumentative : il justifie l'énonciation de *q*. Comme l'a montré Debaisieux (2002), ce deuxième emploi de *parce que* est particulièrement fréquent à l'oral.

#### 4.2. *Därför att*

Le connecteur suédois *därför att* présente certaines propriétés comparables à celle de *parce que* en français, mais l'on constate également des différences significatives dans le fonctionnement de ces connecteurs.

Selon Teleman *et al.* (1999 : 629-631), *därför att* et ses synonymes les plus proches (*emedan* et *för att*) sont employés quand la proposition subordonnée *q* présente un plus haut degré d'information que la proposition principale *p* - notamment quand *därför att q* fait partie du rhème -, comme dans l'exemple (3) :

(3) Max var ledsen. Han grät nog *därför att Josefin hade slagit honom*. (Teleman *et al.* 1999 : 629, italiques des auteurs) / 'Max était triste. Il pleurait sans doute CONNECTEUR *Josefin l'avait frappé*.' (notre traduction)

D'après les auteurs, *p*, « Han grät » ('Il pleurait'), est présupposé (on sait en effet déjà que « Max var ledsen », 'Max était triste'), alors que *q* (« *därför att Josefin hade slagit honom* », 'parce que Josefin l'avait frappé') n'est pas considéré comme un fait « donné » par le locuteur.

Par ailleurs, Teleman *et al.* (1999 : 630) précisent que, pour marquer un acte de parole, on privilégie *eftersom* à *därför att*. L'emploi d'un *därför att* justificatif ne semble donc pas exclu en suédois. Cependant, pour réaliser cette fonction,

*eftersom* reste la conjonction de subordination « naturelle », ce qui suggère que *därför att* justificatif est relativement rare - soit encore une différence importante avec son équivalent *parce que* : comme nous l'avons vu plus haut, l'emploi justificatif de *parce que* est très courant en français parlé.

#### 4.3. Traductions de *parce que* en suédois dans les œuvres du corpus

Malgré les différences notables que nous avons pu constater dans le rapide parcours théorique que nous venons de faire des connecteurs *parce que* et *därför att*, les dictionnaires français-suédois que nous avons consultés proposent un seul équivalent pour *därför att*, à savoir *parce que*, tandis qu'ils traduisent *parce que* par *emedan* ou *därför att* (voir section 3). Or le tableau 4 montre que *parce que* est traduit, dans les œuvres du corpus, par *eftersom* dans près de la moitié des cas (46,4 % du total des occurrences), devant *för att* (19,6 %) et *därför att* (10,7 %).

Tableau 4. Traductions des occurrences *parce que* dans les textes suédois

Connecteur	Traduction	Nombre d'occurrences	Pourcentage
<i>parce que</i> (56 occurrences au total)	<i>eftersom</i>	26	46,4 %
	<i>för att</i>	11	19,6 %
	<i>därför att</i>	6	10,7 %
	<i>för</i>	6	10,7 %
	<i>då</i> (à valeur causale)	1	1,8 %
	Reformulation / changement de structure (sans connecteur)	5	8,9 %
	Relation de discours rendue implicite dans la traduction	1	1,8 %

Cette prédominance des traductions de *parce que* par *eftersom* tient premièrement au fait que certaines occurrences de *parce que* relèvent de la justification, emploi pour lequel *eftersom* est jugé plus naturel en suédois par Teleman *et al.* (1999 ; voir ci-dessus). Ce cas de figure est illustré par les exemples (4) et (5).

(4) Je me suis toujours efforcé de passer mes acceptations ou mes refus de participer [à une émission de télévision] au crible de ces interrogations préalables. Et je souhaiterais que tous ceux qui sont appelés à aller à la télévision se les posent ou qu'ils soient peu à peu obligés de se les poser *parce que* les téléspectateurs, les critiques de télévision, se les posent et les posent à propos de leurs apparitions à la télévision (Bourdieu 1996 : 12-13)

(5) Jag har själv alltid varit noga med att ställa mig dessa frågor innan jag bestämt mig för att tacka ja eller nej. Och jag skulle önska att alla som blir inbjudna till TV gjorde detsamma eller småningom blev tvungna att göra det, *eftersom* TV-tittarna, televisionens kritiker, ställer sig dem och gör det med anledning av deras framträdanden i TV (Bourdieu, 1998 :27).

Dans (4), *parce que q* vient justifier le souhait émis par Bourdieu que les personnes invitées à la télévision se posent un certain nombre de questions préalables. *Eftersom q*, dans la traduction présentée dans (5), a la même fonction justificative.

La seconde raison de la prédominance de *eftersom* parmi les traductions de *parce que* est la relative polyvalence du connecteur suédois. Dans un certain nombre de cas, le connecteur est employé pour expliciter des relations causales de type explicatif, comme dans (6) et (7) :

(6) Toute société humaine se pose le problème du Mal et tente de le résoudre. [...] L'historien, quant à lui, tend souvent à s'écarter d'une telle voie *parce que* sa méthode n'est pas fondamentalement orientée vers une appréciation morale de ce type. (Muchembled, 2000: 19).

(7) I alla samhällen funderar man över ondskan och försöker förstå den. [...] Men en historiker försöker ofta undvika sådant synsätt, *eftersom* han inte enbart är intresserad av den moraliska sidan. (Muchembled, 2002 : 30)

La traduction suédoise emploie *eftersom*, ce qui met en lumière l'existence de certaines affinités fonctionnelles entre *eftersom* et *parce que*.

#### 4.4. Traductions de *därför att* en français dans les œuvres du corpus

Le tableau 5 montre que *därför att* est traduit préférentiellement par *parce que* dans le corpus de cette étude.

Tableau 5. Traductions des occurrences *därför att* dans les textes français

Connecteur	Traduction	Nombre d'occurrences	Pourcentage
<i>därför att</i> (12 occurrences au total)	<i>parce que</i>	5	41,7 %
	<i>dans la mesure où</i>	2	16,7 %
	<i>car</i>	1	8,3 %
	<i>du fait que</i>	1	8,3 %
	<i>non que</i> (qui traduit « <i>inte därför att</i> »)	1	8,3 %
	Reformulation / changement de structure (sans connecteur)	2 (dont un participe présent)	16,7 %

Le connecteur *därför att* est cependant relativement peu employé dans les œuvres à l'étude. Il est donc délicat de tirer des conclusions.

## 5. Les connecteurs *puisque* et *eftersom*

Avant de nous pencher sur quelques exemples de notre corpus, faisons un bref rappel théorique sur le fonctionnement de *puisque* et de *eftersom*.

### 5.1. *Puisque*

Bracops (1996 : 429-431) distingue trois emplois du connecteur *puisque*<sup>7</sup> :

- celui de connecteur pragmatique à *valeur justificative* : ex. Pierre va venir demain (X) (,) *puisque* il faut que tu sois au courant (Y)
- celui de connecteur pragmatique à *valeur explicative* : ex. Pierre est là (X) (,) *puisque* sa voiture est au garage (Y)
- celui d'opérateur sémantique à *valeur déductive* : ex. Elle a payé sa taxe (X) *puisque* le douanier l'a exigé (Y).

Bracops (1996 : 402-404) considère que la déduction est un sous-ensemble de l'explication (pour une discussion sur cette catégorie, voir Engel & al. 2012 : 200-201).

### 5.2 *Eftersom*

Constatons tout d'abord avec Teleman *et al.* (1999 : 624-626) que la subordonnée introduite par *eftersom* peut :

- donner la cause du contenu véhiculé par la phrase matrice - ce qui correspond au cas propositionnel ou « explicatif » dans la théorisation française : ex. Det var svårt att se särskilt långt, eftersom snåren var tätare igen nu. / 'Il était difficile de voir très loin, CONNECTEUR les broussailles s'étaient maintenant à nouveau épaissies' (notre traduction)
- donner les raisons qu'a le locuteur pour énoncer le contenu de la phrase matrice - le cas justificatif : ex. Vem gick sist igår, eftersom lampan har lyst hela natten? / 'Qui est parti en dernier hier CONNECTEUR la lampe est restée allumée toute la nuit ?' (notre traduction)

Notons que Teleman *et al.* (1999 : 624-626) soulignent la possible ambiguïté de certains cas : interprétation propositionnelle ou justificative.

En ce qui concerne le statut assertif des propositions engagées, Teleman *et al.* (1999 : 627-628) soutiennent que aussi bien la proposition de la phrase matrice que celle de la subordonnée - et, logiquement, celle qui vise la connexion causale entre les deux - peuvent être « *presupponerade* » ('présupposées'), « *hävdade* » ('assertées/prises en charge'), ou bien « *neutrala* » ('neutres').

Teleman *et al.* (1999 : 629) soulignent aussi l'existence d'une forte corrélation entre :

- d'une part, « valeur informationnelle élevée », statut assertif « *hävdad* » et choix du marqueur *därför att*
- d'autre part, statut assertif « *presupponerad* », valeur informationnelle non élevée et choix de *eftersom*.

Enfin, Teleman *et al.* (1999 : 628) précisent que *eftersom* et *därför att* (*emedan, för att*) sont largement substituables l'un à l'autre. Toutefois, *därför att* (et ses synonymes) est préféré lorsque la valeur informationnelle de la subordonnée est élevée.

### 5.3. Analyse de *puisque* et *eftersom* et de leur traduction dans le corpus

Voyons dans ce qui suit quelques exemples d'occurrences de *puisque* dans les textes originaux français et dans leur traduction. Nous mettrons plus particulièrement l'accent sur les *valeurs explicative* et *justificative*. Enfin nous nous intéresserons au cas où la relation de discours est rendue implicite dans la traduction.

Dans l'exemple 8 ci-dessous, on est, selon nous, dans le cas du connecteur introduisant un « contenu *q* justifiant l'énonciation d'un contenu *p* » :

(8) Je voudrais essayer de poser ici, à la télévision, un certain nombre de questions sur la télévision. Intention un peu paradoxale *puisque* je crois que, en général, on ne peut pas dire grand-chose à la télévision, tout spécialement sur la télévision. (Bourdieu, 1996 : 10)

Après avoir constaté un paradoxe dans son premier énoncé, Bourdieu justifie – ou tente de justifier – son positionnement vis-à-vis de la télévision. Ce passage est traduit ainsi en suédois :

(9) Mitt avsikt att här, i ett TV-program, ställa ett antal frågor om televisionen, kan tyckas en smula paradoxal, *eftersom* jag på det hela taget inte tror att man kan säga något av vikt i ett TV-program och allra minst om TV. (Bourdieu 1998 : 25)

La traduction du connecteur par *eftersom* semble bien correspondre à la description de Teleman *et al.* 1999 (voir 5.2), à savoir, « donner les raisons qu'a

le locuteur pour énoncer le contenu de la phrase matrice » (notre traduction), le cas justificatif donc. Il n’y a ici aucune ambiguïté quant à la valeur justificative du connecteur français et de son équivalent suédois. On retrouve cette corrélation dans le corpus, où la plupart des *puisque* sont traduits par *eftersom* (41,9 % des cas ; voir tableau 6).

**Tableau 6.** Traduction du connecteur *puisque* en suédois

Connecteur	Traduction	Nombre d’occurrences	Pourcentage
<i>puisque</i> (31 occurrences au total)	<i>eftersom</i>	13	41,9 %
	<i>för</i>	5	16,1 %
	<i>så tillvida att</i>	1	3,2 %
	<i>när</i>	1	3,2 %
	Reformulation / changement de structure (sans connecteur)	4	12,9 %
	Relation rendue implicite dans la traduction	6	19,4 %
	Suppression du segment de texte dans la traduction	1	3,2 %

La conjonction *för* est la deuxième traduction la plus fréquente de *puisque* (16,1 %). Ces occurrences peuvent-elles faire l’objet de la même analyse que *eftersom* ?

(10) Peu d’écrivains ont travaillé de manière aussi systématique qu’Agatha Christie la question, éminemment freudienne, de l’aveuglement psychique : pourquoi nous arrive-t-il de ne pas voir ? Cette question, Agatha Christie la pose dans toutes ses intrigues, mais aussi, expérimentalement, dans la relation de ces intrigues au lecteur, *puisque* chaque livre raconte, au-delà de l’anecdote policière, une même histoire à chaque fois rejouée : l’aveuglement de ceux qui la lisent. (Bayard 1998 : 36)

Nous analysons cet extrait de *Qui a tué Roger Ackroyd ?* comme un cas de *puisque* à valeur explicative. Il ne s’agit pas ici, selon nous, de justifier l’énonciation qui précède, mais bien d’expliquer/de (dé)montrer comment dans chaque livre d’Agatha Christie l’aveuglement fait partie de l’histoire.

Dans la traduction (exemple 11 ci-dessous), la connexion causale est indiquée de façon paratactique, avec la conjonction *för* :

(11) Få författare har som Agatha Christie så systematiskt arbetat med det typiskt freudianska problemet psykisk blindhet – vad är det som gör att vi inte ser? Den frågan ställer Agatha Christie i alla sina intriger men också experimentellt i

förhållandet mellan intrigerna och läsaren. För bortom kriminalanekdoten berättar varje bok samma historia om och om igen. Och den handlar om läsaren blindhet. (Bayard 2001 : 39)

Le fait que le traducteur ait choisi d'introduire le segment « varje bok berättar samma historia om och om igen » ('chaque livre raconte une même histoire à chaque fois rejouée') en commençant une nouvelle phrase renforce le postulat que sa valeur informationnelle est élevée.

Dans très peu de cas, la relation de discours marquée par *puisque* a été rendue implicite en suédois (voir tableau 6 *supra*). Examinons un des six cas en question :

(12) Le cas de Sheppard est différent, *puisque* lui ne peut jamais exprimer ses sentiments réels, alors que la forme de la narration l'y contraint. (Bayard 1998 : 52)

(13) Med Sheppard är läget annat, han aldrig ge utlopp för sina verkliga känslor, men tvingas göra det genom berättelsens form. (Bayard 2001 : 61)

Il s'agit, selon nous, d'un cas où il est délicat de décider de la valeur *explicative* vs *justificative*. Le fait que la traductrice ait choisi de supprimer le connecteur suggère qu'il ne s'agit pas d'une véritable relation de cause, mais plutôt que le segment « lui ne peut jamais exprimer ses sentiments réels » constitue une simple « illustration » de ce qui fait que « le cas de Sheppard est différent ». En suédois, on a donc une simple parataxe des deux contenus *q* et *p*, sans que la relation « logique » soit marquée par un connecteur ; le traducteur laisse ainsi au lecteur le soin de suppléer lui-même l'articulation.

Le tableau 7 montre les différentes traductions de *eftersom* :

**Tableau 7.** Traduction du connecteur *eftersom* en français

Connecteur	Traduction	Nombre d'occurrences	Pourcentage
<i>eftersom</i> (48 occurrences au total)	<i>puisque</i>	12	25,0 %
	<i>comme</i>	8	16,7 %
	<i>car</i>	5	10,4 %
	<i>parce que</i>	2	4,2 %
	Deux-points (« : »)	6	12,5 %
	Tiret (« - »)	1	2,1 %
	Reformulation / changement de structure (sans connecteur)	14 (dont 8 gérondifs ou participes présents)	29,2 %

Sur 48 occurrences de *eftersom* dans le corpus, douze sont traduites par *puisque*, huit par *comme*, huit par un gérondif ou une construction en participe présent, etc. Voici un exemple de traduction par une construction participiale :

(14) *Eftersom* Bagdady saknade utbildningsmöjligheter hade äldsta systemen Ludmila tidigt skickats till internat i Georgiens huvudstad Tbilisi, och år 1900 flyttade modern och Volodja till Kutaisi för att sonen skulle kunna börja skolan; han var då sju år gammal. (Jangfeldt, 2007 : 17)

(15) Bagdady n'*ayant* pas d'école, la sœur aînée, Ludmila, a très tôt été envoyée dans un internat à Tbilissi, la capitale. En 1900, Volodia et sa mère s'installent à Koutaïssi pour que le garçon puisse commencer sa scolarité : il a sept ans. (Jangfeldt, 2010 : 17)

Les traductions avec *participe présent* correspondent le plus souvent à une construction avec *eftersom* en début de phrase dans le texte source (comme dans l'exemple 14).

Un cas intéressant est celui de la traduction du connecteur par les deux-points, ce qui, selon nous, tend à montrer qu'il s'agit d'une relation causale de type justificatif. En voici un exemple extrait de *Nu dog du* :

(16) Atomvapnet tycktes ännu inte särskilt skrämmande *eftersom* vapen överhuvudtaget var något som huvudsakligen användes i kolonierna och inte utgjorde något hot mot vanliga skötsamma europeiska medborgare. (Lindqvist, 1999 : partie 13)

(17) Mais la bombe atomique n'a pas encore son caractère terrifiant : les armes en général étant surtout utilisées dans les colonies, elles ne représentent aucune menace pour le commun des honnêtes citoyens européens. (Lindqvist, 2012 : partie 13, page 22).

Il n'existe pas de cas où la relation de discours marquée par *eftersom* dans le texte original est rendue implicite dans le texte d'arrivée. Dans l'exemple 17 ci-dessus, le connecteur est « traduit » par un signe de ponctuation (les deux-points) jouant le même rôle d'articulateur argumentatif qu'un connecteur en tant que tel. Les deux-points marquent tout autant la relation argumentative de cause dans l'énoncé en français que le connecteur *eftersom* dans le texte original. Le fait qu'aucun *eftersom* ne soit rendu par un implicite en français suggère que le français privilégie les articulateurs et « se passe difficilement des précisions qu'[ils] peuvent apporter dans le déroulement de la pensée » (Vinay & Dalbarnet, 1977 : 222).

## 6. Conclusion

Dans cette étude consacrée aux connecteurs causaux en traduction, nous avons pu montrer la polyvalence du connecteur *eftersom* : d'une part il apparaît fréquemment dans les textes originaux suédois, d'autre part il est le plus fréquemment utilisé pour traduire aussi bien *parce que* que *puisque*.

Les connexions causales explicites sont plus nombreuses dans les textes originaux français, ce qui suggère que le français est une langue plus « liée » que le suédois, du moins dans la pratique discursive à l'étude. Cette hypothèse est d'ailleurs renforcée par le fait que :

- ces marqueurs sont rendus implicites dans les traductions du français vers le suédois dans 10 % des cas
- à l'inverse, dans la traduction du suédois vers le français, aucun des connecteurs causaux étudiés n'est rendu implicite.

À la lumière de ces résultats, on peut se demander si les normes de traduction sont différentes et s'il y a une tendance à une plus grande fidélité au texte source dans la traduction vers le français que dans la traduction vers le suédois. Dans cette hypothèse, le traducteur prendrait une plus grande liberté vis-à-vis du texte source. La vérification de cette hypothèse nécessiterait toutefois de travailler sur un corpus plus large réunissant des textes issus de genres variés.

## Bibliographie

### Corpus

Bayard, P. 1998. *Qui a tué Roger Ackroyd ?*. Paris : Éditions de Minuit.

Bayard, P. 2001. *Vem dödade Roger Ackroyd?*, trad. Ulla Bruncrona. Stockholm : Fischer & Co.

Bourdieu, P. 1996. *Sur la télévision*, suivi de *L'Emprise du journalisme*. Paris : Raisons d'agir éditions.

Bourdieu, P. 1998. *Om televisionen*, trad. Mats Rosengren. Höör : Brutus Östlings bokförlag.

Jangfeldt, B. 2007. *Med livet som insats. Berättelsen om Vladimir Majakovskij och hans krets*. Stockholm : Wahlström & Widstrand.

Jangfeldt, B. 2010. *La Vie en jeu. Une biographie de Maïakovski*, trad. Rémi Cassaigne. Paris : Albin Michel.

Kylhammar, M. 2004. *Den tidlöse modernisten: en essäbok*. Stockholm : Carlsson Bokförlag.

Kylhammar, M. 2009. *Le moderniste intemporel: essais sur la dimension culturelle du modèle suédois*, trad. Jean-François & Marianne Battail. Paris : L'Harmattan.

Lindqvist, S. 1999. *Nu dog du. Bombernas århundrade*. Stockholm : Albert Bonniers förlag.

Lindqvist, S. 2012. *Une histoire du bombardement*, trad. Cécilia Monteux et Marie-Ange Guillaume. Paris : Éditions La Découverte.

Muchembled, R. 2000. *Une histoire du diable*. Paris : Éditions du Seuil.

Muchembled, R. 2002. *Djävulens historia*, trad. Lotta Riad. Stockholm : Norstedts.

### Articles, ouvrages et dictionnaires consultés

Bracops, M. 1996. *Le système de car. Étude grammaticale, sémantique et pragmatique. I-II*. Thèse de doctorat. Université Libre de Bruxelles.

Debaisieux, J.-M. 2002. « Le fonctionnement de *parce que* en français parlé : étude quantitative sur corpus ». In : Pusch, C. D. & Raible, W. (eds.), *Romanistische Korpuslinguistik - Korpora und gesprochene Sprache / Romance Corpus Linguistics, Corpora and Spoken Language*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, p. 349-362.

- Engel, H., Forsgren, M. & Sullet-Nylander, F. 2012. « Un classique revisité : *car, parce que, puisque*. Entre théorisation et observations sur données authentiques ». In : Ahlstedt, E., Benson, K., Bladh, E. & Söhrman, I. (eds.), *Actes du XVIII<sup>e</sup> Congrès des Romanistes Scandinaves, Romanica Gothoburgensia 69, Acta universitatis Gothoburgensis*, Göteborg.
- Flöttum, K. & Rastier, F. 2003. *Academic discourse - multidisciplinary approaches*. Oslo : Novus Press.
- Groupe λ-l 1975. « Car, parce que, puisque », *Revue romane* n° 10, p. 248-280.
- Natur och kultur 2013 = Natur och kulturs stora fransk-svenska ordbok*, *Natur och kultur* (<fransk-svensk-ordbok.csc.kth.se/fransksvenskt>), consulté le 4 décembre 2013.
- Nazarenko, A. 2000. *La Cause et son expression en français*. Gap/Paris : Ophrys.
- Nølke, H. 1995. « Contrastive and argumentative linguistic analysis of the French connectors *donc* end *car* ». *Leuven contributions in linguistics and philology, Tijdschrift voor germaanse filologie*, n° 84:3, p. 313-328.
- Norstedts - franska 2013 = Norstedts stora franska ordbok*, version 1.3.3, Norstedts (<www.norstedts.se>), consulté le 4 décembre 2013.
- Teleman, U., Hellberg, S. & Andersson, E. 1999. *Svenska Akademiens grammatik*, vol. 4, *Satser och meningar*. Stockholm : Svenska Akademien.
- Vinay, J.-P. & Darbelnet, J. 1977. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris : Didier.
- Zufferey, S. 2012. « “Car, parce que, puisque” revisited: Three empirical studies on French causal connectives ». *Journal of Pragmatics*, n° 44(2), p. 138-153.

## Notes

1. L'introduction et le cadre théorique ont été rédigés en collaboration avec Mats Forsgren, professeur émérite de l'Université de Stockholm, que nous tenons à remercier chaleureusement pour les échanges fructueux que nous avons eus avec lui.
2. Une langue « liée » a pour caractéristique, entre autres, d'avoir recours à de nombreux connecteurs, qui relient « les phrases et les propositions entre elles pour bien en marquer le rapport logique » (Vinay & Darbelnet 1977 : 223).
3. Nous avons utilisé la version française comme référence et base de notre calcul en raison des modes de formation des mots très différents en suédois et en français, qui rendent délicate la comparaison des longueurs de textes dans ces deux langues. Ex. *Identitetskortet* (1 mot) = *la carte d'identité* (4 mots).
4. Voir également, entre autres, Nazarenko (2000) et Zufferey (2012).
5. Voir les chapitres sur les propositions subordonnées (« Bisatser », §§ 118-23, § 146) et sur la coordination (« Samordning », § 45).
6. Nous avons également calculé le nombre de relations causales implicites dans les textes originaux (suédois et français) et rendues explicites dans la traduction. Mais le nombre d'occurrences concernées est très faible, et donc peu significatif.
7. Nous reprenons ici les exemples de Bracops (1996).



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Les valeurs argumentatives des séquences-exemples introduites par le marqueur *par exemple*

**Houda Landolsi**

Université d'Uppsala, Suède

houda.landolsi@moderna.uu.se

### Résumé

La présente étude tend à identifier et à décrire le cadre structurel dans lequel l'exemple et son marqueur s'insèrent, et ce dans le but de révéler la nature de la relation que le marqueur d'exemplification *par exemple* établit entre X et Y selon le schéma X *par exemple* Y. Notre recherche vise précisément à discerner les caractéristiques formelles, sémantiques, mais surtout argumentatives de la séquence-exemple et à analyser ses fonctions dans le discours. Nous essayerons, dans un premier moment, de comprendre le genre de contribution sémantique que le marqueur d'exemplification peut véhiculer au sein des constructions dans lesquelles il est intégré. Notre analyse s'intéressera, dans un second moment, à la relation d'exemplification. Nous tâcherons de présenter et de définir les différentes valeurs que véhicule la séquence discursive introduite par le marqueur *par exemple*.

**Mots-clés :** *par exemple*, exemplification, argumentation

### Argumentative Values in Sequences introduced by the Lingusitic Marker *par exemple*

### Abstract

This study focuses on the relation of exemplification, which can be defined as a semantic and pragmatic relation aiming to link and bridge together two independent units X and Y. The Examples introduced by the marker *par exemple* will be in the center of our interest in this paper: we will identify and describe the various argumentative values that the relation of exemplification generates. Since dealing with these argumentative properties requires that we identify the marker's and the Example's most important syntactic and semantic characteristics, we will try, at a first time, to describe their various uses and their contextual settings, providing an overview of the main constructions in which *par exemple* appears. Then, we look at the ways in which the Example, as an argument, is put forward and which argumentative characteristic(s) the sequence acquires in every specific position

**Keywords :** *par exemple*, exemplification, argumentation

## 1. Introduction

*Tout exemple cloche, et la relation qui se tire de l'expérience est toujours défailante et imparfaite ; on joint toutefois les comparaisons par quelque coin.* (Montaigne, 1965 : 1070).

Ce jugement, qui conteste la valeur épistémologique de l'exemple, expliquerait, même en partie, le peu d'intérêt dont souffre l'exemple en tant qu'objet d'étude (linguistique). L'exemple est en effet considéré comme un argument qui n'en est pas un, une preuve facilement réfutable et dont la valeur et l'intérêt sont sans cesse mis en doute. Comme le remarque Delcambre (1997 : 19), tout discours argumentatif est censé respecter le « trinôme 'thèse/argument/exemple' » et veiller à ce que la « distinction tant assénée entre argument et exemple » soit bien claire. Pourtant, un exemple *est* un argument (c'est au moins la thèse que défend la rhétorique et que nous développerons ultérieurement) ; et la relation contiguë qui lie l'argumentation à l'exemple et qui s'alimente des images et des échos que ces deux notions se renvoient mutuellement ne peut ni émanciper l'exemple de ses fins argumentatives, ni concevoir une argumentation dépourvue de l'un de ses moyens de persuasion qu'est précisément l'exemple.

Cette étude tendra à identifier et à décrire le cadre structurel dans lequel l'exemple et son marqueur s'insèrent, et ce dans le but de révéler la nature de la relation que le marqueur établit entre X et Y selon le schéma *X par exemple Y*. Nous procéderons à une description du fonctionnement de ce marqueur et de sa façon, spécifique, croyons-nous, à introduire un exemple. Notre intérêt portera, dans un premier moment, sur les constructions dans lesquelles le marqueur peut être inséré et qui seront identifiées comme des séquences-exemples. Nous révélerons la nature des syntagmes et propositions qui sont à la portée (ou domaine de dépendance) de *par exemple* afin de mieux comprendre le genre de contribution sémantique que ce marqueur peut véhiculer.

Nous nous intéresserons dans un second moment à la nature de la relation d'exemplification, et nous étudierons aussi le rapport du discours intégral à l'exemple et de l'exemple au discours. Ce rapport peut-il être envisagé selon l'opposition (que nous développerons ultérieurement) illustrer vs argumenter ? Quelles sont les valeurs argumentatives véhiculées par une séquence-exemple introduite par le marqueur *par exemple* ?

## 2. Corpus d'étude

Notre travail d'analyse des marqueurs d'exemplification a été réalisé à partir d'un corpus composé de trois volets distincts, appartenant à différents genres de discours. Ainsi, avons-nous travaillé sur le sous-corpus *C-ParlEur* (*Corpus de discours*

du *Parlement Européen*) constitué par Norén (2010) et composé de 920 comptes rendus des débats français tenus en séance plénière du Parlement Européen entre avril 2006 et mars 2008. Le nombre total des mots est 460 000. Nous nous sommes également servie du sous-corpus *C-ParaFraSe-HumSam*, constitué de vingt-trois livres de littérature spécialisée et composé par Svensson (2010). Les ouvrages sont rédigés originellement en français et appartiennent à différents domaines des sciences humaines et sociales : à l'histoire, à la psychologie, aux sciences politiques et à la sociologie. Le nombre total de mots est 1 956 974. Nous avons aussi eu recours à un sous-corpus composé de vingt œuvres littéraires rédigées originellement en français et publiées durant une période qui s'étend sur vingt ans (de 1990 jusqu'à 2010). Les œuvres choisies sont tirées de Frantext et toutes catégorisées comme des romans. Le nombre total de mots dans ce corpus que nous avons nommé *Romans 20/20* est 2 214 790.

Le choix du corpus a été effectué en rapport avec l'objectif d'identifier et de décrire le fonctionnement de l'exemple dans la procédure d'argumentation dans différents genres discursifs. Les occurrences des marqueurs d'exemplification ont été relevées à l'aide du logiciel WordSmith Tools.

### 3. L'exemple, l'exemplification et ses marqueurs dans les travaux antérieurs

À quelques exceptions près, l'exemplification n'a pas été amplement étudiée par les linguistes. Comme le remarque Adam (2011 : 145), « l'importance des marqueurs d'illustration et d'exemplification [...] est trop souvent négligée ». À notre connaissance, le marqueur *par exemple* n'a été étudié que par Rossari et Jayez (2003), par Hamma (2004) et par Vincent (2005).

Si la linguistique reste sceptique vis-à-vis de l'exemplification dont la présence dans tout discours s'impose pour autant presque comme une évidence, la rhétorique, la pragmatique et l'argumentation contemporaines, elles, se sont intéressées, de plus en plus, à l'exemple dans l'objectif de résoudre les questions de l'efficacité de la parole et de sa dimension argumentative et persuasive.

#### 3. 1. L'exemple dans la pensée aristotélicienne

Aussi innovatrice qu'elle paraisse être, la pensée sur l'exemple puise son origine de la rhétorique ancienne. Ainsi, Aristote (1991) fait-il la distinction entre deux formes d'argumentation : l'*enthymème* et le *paradeigma*. D'un point de vue argumentatif, et l'*enthymème* et le *paradeigma* font partie des preuves techniques. Mais alors que le premier peut être avancé à titre de preuve dialectique (reposant

sur des prémisses ) et représente donc l'argument par déduction ; le second fait partie des preuves analytiques qui induisent une démonstration. Et c'est précisément grâce à cette caractéristique que l'exemple (ou *paradeigma*) est considéré comme un argument par induction. Aristote précise bien que l'exemple ne présente les relations ni de la partie au tout, ni du tout à la partie, ni du tout au tout, mais seulement de la partie à la partie, du semblable au semblable.

Héritées de la rhétorique aristotélicienne, les notions d'*exemple* et d'*argumentation par induction* ont été redécouvertes, reprises et mises à jour par la rhétorique, l'argumentation et la pragmatique contemporaines. L'alliance de la rhétorique aristotélicienne avec les théories modernes des sciences du langage a ouvert de nouvelles pistes de recherche et a permis d'interpréter l'acte communicationnel sous un nouvel éclairage.

### 3. 2. L'exemple dans la théorie de Perelman : nature et fonctions

En rattachant l'argumentation à cette discipline millénaire qu'est la rhétorique, Perelman a essayé de renouveler le regard et le discours sur les liens que nouent les deux disciplines l'une avec l'autre. Dans ce cadre, il s'intéresse à l'exemple et le considère comme une sous-catégorie d'arguments.

Selon Perelman et Olbrechts-Tyteca (1976), les arguments, aussi divers soient-ils, se répartissent sur quatre grandes classes : les arguments quasi logiques, les arguments basés sur la structure du réel, les liaisons fondant la structure du réel et les arguments par dissociation des notions.

Le cas particulier fait partie des arguments fondant la structure du réel et peut avoir des fonctions bien distinctes :

*Comme exemple, il permettra une généralisation ; comme illustration, il étayera une régularité déjà établie ; comme modèle, il incitera à l'imitation.*  
(1976 [2008] : 471)

Les auteurs du *Traité de l'argumentation* font donc la distinction, au sein du groupe du cas particulier, entre l'exemple, chargé de fonder une règle, de formuler une loi ou de déterminer une structure, et l'illustration, ayant pour rôle de fournir des cas, de présenter des échantillons qui renforcent l'adhésion à une règle, à une loi ou à une structure déjà établie, connue et reconnue. Le modèle, lui, peut être défini comme un comportement particulier qui sert, non seulement à fonder ou à illustrer une règle générale, mais à inciter à une action qui s'inspire de lui.

Cette catégorisation est en effet inspirée de la définition aristotélicienne de l'argument par l'exemple. Selon la rhétorique classique, l'argument par l'exemple est une preuve technique permettant le passage de l'énoncé d'un cas particulier à l'énoncé d'une règle qui se veut, sinon universelle, ou moins générale. Perelman reprend cette définition et l'affine. Il précise en effet que le recours à l'argument par l'exemple est conditionné par l'accomplissement de deux exigences. Premièrement, l'exemple présuppose l'existence d'un accord - souvent implicite - sur la possibilité même de généraliser à partir d'un ou de cas particulier(s). Il est secondement nécessaire que ce cas particulier soit un fait accompli, c'est-à-dire qu'il soit solidement établi, pour prétendre au statut d'exemple.

Ce qui diffère l'exemple de l'illustration, de l'analogie et de la comparaison est, selon Perelman, la nature des rapports que ces différents procédés nouent avec ce qu'il appelle une « règle ». Toutefois, la règle est loin d'être une catégorie immédiatement intelligible ou repérable ; elle est une notion inconstante, souvent subjective et aux frontières floues. Les auteurs du *Traité de l'argumentation* précisent d'ailleurs qu'« il y a des situations où l'on peut hésiter quant à la fonction que remplit tel cas particulier introduit dans une argumentation » (1976 [2008] : 481). En revanche, si la règle est bien déterminée et bien explicite dans le co-texte, cette distinction nous aidera à comprendre et à définir la valeur argumentative véhiculée par un exemple introduit par un marqueur. La distinction proposée par Perelman sera reprise dans nos analyses mais avec certains changements terminologiques.

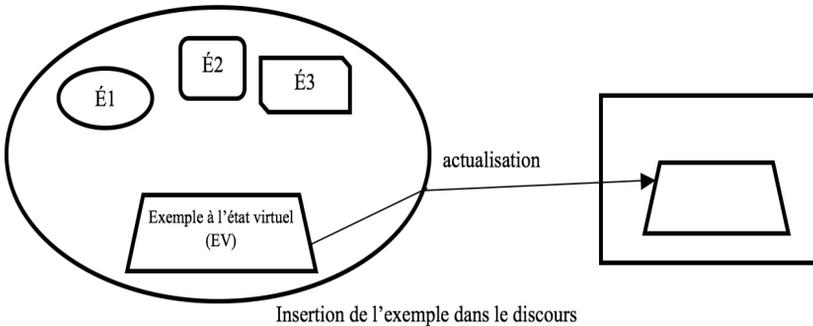
Les deux théories exposées plus haut présentent l'exemplification comme le processus d'énumération, de catégorisation et de comparaison de cas permettant une conclusion probable. Certains exemples (souvent au pluriel) ont une valeur métonymique qui leur autorise d'illustrer une (ou plusieurs) spécificité(s) du paradigme duquel ils sont extraits. De la multiplicité des cas et de la ressemblance des issues, on parvient à une règle générale. Nous retiendrons cette définition pour l'argument par l'exemple qui, nous allons bien le voir, est susceptible d'acquérir différentes valeurs.

#### **4. La séquence-exemple : caractéristiques syntaxiques et sémantico-pragmatiques et valeurs argumentatives**

Nous désignerons par *exemplification* la procédure discursive d'insertion d'une séquence-exemple (désormais une SE) dans une proposition et dans le discours. Sur le plan syntaxique, cette relation se manifeste sous la forme (X) *marqueur d'exemplification* Y, et en l'occurrence (X) *par exemple* Y. Y correspond à l'exemple

introduit dans le discours et X correspond, sur le plan sémantico-référentiel, à l'ensemble d'où est tiré cet exemple. Par exemple est, lui, un marqueur d'exemplification (ME). Sémantiquement, nous nous basons donc sur l'hypothèse que l'exemple introduit (désormais EI) présuppose l'existence d'une classe, que nous appellerons *classe paradigmatique* (désormais CP) à laquelle appartient l'exemple à l'état virtuel (EV) et qui contient d'autres éléments identiques ou, au moins, ayant quelques points communs d'une part les uns avec les autres, et d'autre part, avec l'EV.

Nous pouvons déduire que l'EV est actualisé dans le discours sous la forme de l'EI. L'actualisation d'un élément de la CP signifie aussi que tout autre élément reste nécessairement à l'état virtuel.



Soit l'exemple suivant :

- (1) Bien sûr, il faut rester attentif à ne pas susciter des problèmes éthiques en confiant à des entrepreneurs privés, soucieux de rentabilité financière, *des services trop délicats (la police, la justice par exemple)*. Mais, en prenant quelques précautions [...], le secteur privé peut s'occuper de beaucoup d'autres domaines. (Bajoit : 2003)

La *police* et la *justice*, qui forment ensemble l'EI, appartiennent à la CP composée de tous les éléments identifiés comme *des services trop délicats* (en italiques dans (1)).

L'exemplification, en tant qu'opération énonciative, est *montrée* (Kronning (2013)). L'expression « opérations énonciatives » est due à Kronning (1993) qui, à la suite de Wittgenstein et de Ducrot, distingue dans ses travaux (notamment 2013) entre deux opérations énonciatives primitives : la monstration et la véridiction.

[...] tout énoncé est constitué d'un *modus montré* et d'un *dictum véridicible*. En montrant le *modus*, le locuteur accomplit un acte de *véridiction assertive* ('il est vrai que *p*'), *interrogative* ('est-il vrai que *p* ?') ou *injonctive* ('faites en sorte que *p* soit vrai !'). Autrement dit, la *véridiction* comprend non seulement l'*assertion*, mais toute opération énonciative (acte illocutoire ou non) qui fait intervenir la vérité [...].

Kronning (2013) fait donc une distinction entre ce qui est dit et ce qui est montré. Contrairement à ce qui est montré, ce qui est dit peut être commenté, nié, mis en relief... Ainsi l'énoncé *Elle est probablement malade* (exemple proposé par Kronning) renferme-t-il le *modus* complexe **PROBABLEMENT VRAI** qui ne peut pas être nié. L'allocutaire ne peut pas rétorquer *C'est faux ; tu n'as pas asserté de façon non catégorique qu'elle est malade*. Il peut néanmoins répondre : *C'est faux ; elle n'est pas malade*.

En insérant un marqueur d'exemplification dans un énoncé, le locuteur accomplit un acte d'exemplification qui peut être interprété comme *je cite l'exemple de* (à l'image de *j'asserte que*). Le ME apporte un commentaire sur l'énoncé et non pas sur la valeur de vérité de cet énoncé ; et ce commentaire concerne la forme choisie ainsi que la fonction de l'énoncé introduit par le marqueur. Les ME acquièrent un caractère processif (Anscombe 1991 : 24) : ils rendent explicite le fait que le locuteur est en train de réaliser un acte d'exemplification, c'est-à-dire que cet acte est précisément en processus.

Étant montrée, la relation d'exemplification ne concerne pas le contenu propositionnel et ne peut pas être liée aux conditions de vérité de la proposition. Ainsi, on ne peut pas rétorquer : *Non, ce n'est pas vrai que tu cites l'exemple de Y*. Par contre, il est possible de dire : *Non, ce n'est pas vrai que Y est un exemple de X*. Dans l'exemple (1), un enchaînement possible serait : *Mais la police et la justice ne sont pas des services trop délicats !* Dans ce cas également, c'est le dit qui est débattu et non pas le dire. En d'autres termes, ce qui est mis en relief c'est le contenu propositionnel, et plus précisément le choix d'un élément Y de la CP au détriment de tous les Yn (*La police et la justice ne sont pas de bons exemples/ services à citer*) et non pas l'acte d'exemplification en tant que tel (*Ce n'est pas vrai que tu viens de citer la police et la justice comme exemples*).

L'étude des rapports et relations que nouent le marqueur avec l'EI et la SE avec le discours nous mène naturellement à évoquer la question de la position de *par exemple* et de sa fonction dans l'énoncé.

Nous savons que la structure syntagmatique de la proposition est hiérarchique. Elle établit en effet un démarquage de ses constituants immédiats et des

constituants dont ceux-ci se composent, appelés constituants subordonnés. *Par exemple* a la particularité d'être annexé soit à un constituant immédiat, soit à un constituant subordonné. Considérons les exemples suivants :

- (2) Qu'il soit serf ou manant, bourgeois ou chanoine, l'homme vit au sein d'un groupe. **Le seigneur**, *par exemple*, est ainsi entouré en permanence en plus de sa maisnie, [...] (sa femme et ses enfants, ses valets et ses hommes d'armes), de fils de seigneurs voisins qu'il reçoit en quelque sorte en apprentissage. (Beaucarnot : 2002)
- (3) La vraie cause de cette situation n'est pas l'absence de ressources propres : si vrai blocage il y a, cela résulte de l'idéologie de l'équilibre budgétaire, qui empêche le financement de dépenses exceptionnelles par des ressources exceptionnelles, c'est-à-dire l'emprunt, l'emprunt destiné aux grands réseaux européens, **le réseau ferroviaire**, *par exemple*. (Martinez 061212)

La subordination peut être vérifiée par le test de suppression : si la suppression du constituant n'entrave pas le sens global de la proposition dans laquelle il s'inscrit (c'est le cas dans (3)), il est considéré comme subordonné. Dans (2), *par exemple* suit immédiatement un syntagme nominal qui se révèle, sur le plan syntaxique, un constituant immédiat de la proposition.

D'ailleurs, il faut souligner que le marqueur *par exemple* jouit d'une flexibilité syntaxique qui lui autorise d'être incident à tout syntagme (nominal (3), verbal (4), prépositionnel (5), etc.).

- (4) Dans le domaine de l'énergie, nous pouvons beaucoup mieux faire et obtenir des résultats rapides. Il **faut**, *par exemple*, **développer** l'efficacité énergétique qui permettra à tout un chacun d'éliminer les dépenses d'énergie superflues. (Béguin 070924)
- (5) Seymour Papert a montré que la formation de la pensée rationnelle peut et doit être associée à l'expression de soi, *par exemple par le jeu*. (Touraine : 1997)

*Par exemple* peut même introduire une proposition entière (6) :

- (6) L'importance de la réflexivité se vérifie dans toutes les institutions. *Par exemple*, **dans les relations de travail, le besoin d'être convaincu pour obéir aux chefs est considéré comme plus important que l'obéissance aveugle**. (Bajoit : 2003)

Sur le plan syntaxique, le ME permet d'établir, entre deux unités textuelles, une relation de dérivation. *Par exemple* introduit une séquence discursive, reliée,

nécessairement, à une autre, qui souvent la précède, activant ainsi une séparation textuelle entre ces deux unités discursives. Sur le plan sémantico-pragmatique, qui nous intéresse particulièrement, le ME forme avec l'EI une séquence qui joue dans le discours un certain rôle et véhicule une certaine valeur argumentative. Nous allons montrer dans les lignes qui suivent que les caractéristiques syntaxiques de la SE (et notamment la position du marqueur dans la SE) déterminent sensiblement ses valeurs argumentatives.

La position du marqueur détermine aussi sa portée. Nølke (1994 : 101) définit la portée comme un domaine de dépendance. « C'est le domaine de la phrase où l'unité à portée exerce une influence sur l'occurrence et la signification des morphèmes et des syntagmes ». Les ME, faisant appel à un paradigme, appartiennent à l'ensemble des adverbes que Nølke appelle « paradigmatissants ». Ces adverbes sont des « unités à portée » qui sont susceptibles d'avoir, selon le co-texte, des domaines de dépendance fort divergents. Nølke (2001 : 274-275) propose une identification de la portée qui vaut pour une règle et il la formule ainsi :

1. *Le noyau d'un adverbial paradigmatissant (adpa) est détecté à partir de la structure de surface de la manière suivante :*

*L'adpa est prononcé avec l'intonation neutre :*

*Son noyau comprend la combinaison des mots suivant l'adpa jusqu'à la fin du groupe rythmique. Si l'adpa suit immédiatement le verbe conjugué, celui-ci peut faire partie du noyau.*

2. *L'adpa est prononcé avec l'intonation incise :*

*Le syntagme qui le précède immédiatement comprend le noyau.*

Eu égard à sa position et à sa portée, par exemple peut introduire soit des exemples-échantillons, soit des exemples-modèles.

À la première sous-catégorie appartiennent des SE qui servent à nommer, à préciser une chose semblable ou comparable à celle dont il s'agit (pour reprendre les termes du *Grand Robert*). *Par exemple* introduit des EI dont l'intérêt est précisément de mettre en évidence l'identification de l'objet du propos avec tous les éléments de la CP à laquelle il appartient ; des EI dont le rôle est de représenter la classe, de l'illustrer. Dérivé du latin *exemplum*, le substantif moderne *exemple* s'est d'abord introduit en français sous la forme d'*essample* que l'anglais adoptera et transformera en *sample*. Le terme latin *exemplum* implique l'idée d'un *prélèvement*, d'un extrait représentant, d'un maillon appartenant à une série d'éléments tous identiques ; une idée que l'on retrouve dans le terme échantillon. Notons à ce propos que le verbe *exemplifier* et le substantif *exemplaire* sont issus de cet emploi. La SE a dans ce cas une valeur illustrative. Il s'agit d'un *exemplum*, au sens étymologique du terme.

À la seconde sous-catégorie appartiennent des SE abritant un exemple qui, tout en étant semblable à tout autre élément de la CP, détient, à un haut degré, la propriété commune distinctive de cette CP. L'EI est présenté comme l'élément par excellence qui sert à confirmer, à authentifier une idée ou un concept. La seconde sous-classe inclut des EI qui impliquent une mise en lumière de l'élément extrait de la CP : ce sont des exemples-modèles. Il est à noter à ce propos que le synonyme grec du terme latin *exemplum* est *paradeigma*. Dérivé du verbe *paratithesthai* qui signifie « présenter à titre d'exemple ou d'argument » (Lollot 2007 : 59), *paradeigma* peut être traduit en français moderne par *modèle*. Comme le précise Lollot (2007 : 59), « cette famille [grecque] met au premier plan, notamment par la diathèse *moyenne* du verbe, la fonction argumentative de l'exemple : *paratithesthai*, c'est exhiber quelque chose dans son intérêt, à titre de preuve de la thèse qu'on soutient ».

Une telle classification des exemples n'aboutit pas à la conclusion que seul le marqueur détermine la relation que noue l'EI d'une part avec la CP et d'autre part avec ses différents éléments. De même, l'EI ne peut pas être en soi un exemple-modèle ou un exemple-échantillon. Nous pouvons en déduire que ce sont le ME et l'EI ensemble qui dotent la SE d'une certaine valeur. Pour élucider la nature de cette valeur, il est indispensable de faire appel à des données syntaxiques aussi bien que sémantiques et pragmatiques.

#### 4. 1. L'exemple-échantillon

Soit les exemples suivants :

- (7) Le rapport met [...] l'accent sur le rôle essentiel des professionnels de la santé pour détecter les risques de **maladies chroniques liées à l'obésité**, *par exemple les diabètes et les maladies cardio-vasculaires*, dont les conséquences sont particulièrement graves pour les personnes souffrant de surpoids. (Grossetête 070131)
- (8) On assiste à l'émergence - certes embryonnaire - de **mobilisations sociales européennes** (*par exemple, la solidarité sociale transfrontalière affichée à l'occasion de l'affaire Vilvoorde en Belgique*). (Postel-Vinay : 2005)

Nous constatons que les SE dans (7) et (8) - que nous avons introduits comme des exemples-échantillons - ne sont pas des constituants immédiats de la proposition, mais des composants de ces constituants. Ce constat vaut pour une règle : l'exemple-échantillon n'apparaît jamais dans une SE qui occupe la position d'un constituant immédiat. Ces SE sont donc des incidents dont les caractéristiques syntaxiques peuvent être résumées comme suit :

1. La SE ne se place pas librement dans la proposition ; elle ne peut pas non plus pénétrer un constituant majeur. Il s'ensuit que la SE ne peut jamais être un composant du syntagme verbal.
2. Les positions qu'occupent la SE sont en effet bien restreintes : celle-ci suit toujours (et ne précède jamais) un SN qui correspond, sur le plan paradigmatique, à la CP.
3. La SE est un constituant « syntaxiquement périphérique » (Bonami et Godart : 2008) dont la fonction syntaxique autonome est irréconciliable avec les autres fonctions (sujet, complément, ajout, etc.). Souvent, la SE est clairement détachée du syntagme qui la précède par une virgule ou une parenthèse.

Introduit par une unité montrée, à savoir *par exemple*, et couvert par sa portée, l'EI est présenté comme un commentaire, ou une remarque qui est censée passer presque inaperçue. D'autant plus que la classe à laquelle appartient l'EI est déjà nommée ; elle est présente dans le co-texte et cette présence la rend indiscutable, ne pouvant pas être « mise en question » (Perelman 2008 : 485). De même que cette information est présentée comme identifiable, elle est aussi peu, voire non digne d'attention. Elle fait juste partie du processus de l'activation d'une nouvelle information à laquelle elle constitue un point d'ancrage.

D'un point de vue argumentatif, l'acte d'exemplification réalise une opération d'extraction d'un élément de tout un ensemble. La SE joue donc le rôle d'une illustration, au sens que donne Perelman (1976 [2008] : 471) au terme : elle permet d'étayer une règle bien établie.

Nous pouvons même parler d'une illustration au sens premier, littéral du terme, c'est-à-dire l'

*action de mettre en relation de manière non causale quelque chose (un thème, une opinion, un fait) avec quelque chose qu'on présente [...] comme liée de manière pertinente (en tant que mise en valeur, exemplification) à ce thème, cette opinion.* (source : Trésor de la Langue française informatisé, entrée 'Illustration').

Telle une image, l'illustration n'est pas introduite pour « prouver, mais pour rendre clair » (Whately, cité par Perelman et Olbrechts-Tyteca 2008 : 482), comme l'analogie d'ailleurs. Mais « l'illustration ne tend pas à remplacer l'abstrait par le concret, ni à transposer les structures dans un autre domaine comme le ferait l'analogie. Elle est vraiment un cas particulier qui corrobore la règle » (Perelman et Olbrechts-Tyteca 2008 : 484).

L'illustration a une valeur descriptive représentative : la SE se présente comme une mise en série de cas particuliers extraits d'un sous-ensemble et visant, grâce à l'énumération, à produire un effet d'accumulation qui renforce un argument avancé. Le rôle principal de l'illustration est de faciliter la compréhension d'un phénomène ou d'une idée, de les rendre tangibles. Cette mise en série ou empaquetage (Delcambre (1997 : 119)) présente l'EI dans sa seule fonction d'identifiant de la CP.

#### 4. 2. L'exemple-modèle

*Par exemple* sert aussi à introduire un exemple-modèle. La procédure d'exemplification consiste, dans ce cas, à présenter en exemple, parmi un groupe d'éléments identiques ou supposés tels, un élément (ou un ensemble d'éléments) particulier(s) et l' (les) exposer comme plus connu(s) que tout autre élément ou plus représentatif(s) de la CP.

Sur le plan syntaxique, le ME a pour noyau un constituant immédiat de la proposition, comme le montre l'exemple suivant :

(9) La xénophobie est partout, de même que l'antisémitisme. **L'Anglais, *par exemple*, a été présenté pendant deux siècles [...] comme l'ennemi principal.** (Sollers : 1993)

Nous pouvons aisément remarquer que *par exemple* est postposé au sujet, mais il porte sur toute la proposition. Le ME apparaît devant et après toutes césures majeures de la proposition et peut même être inséré entre l'auxiliaire et le verbe principal :

(10) Le mélange des genres est toutefois le risque que comporte la chasse à l'identité européenne, et que n'ont pas hésité à prendre certains acteurs prééminents de la construction régionale. Valéry Giscard d'Estaing, principal auteur du projet de Constitution européenne, **a *par exemple* déclaré** que la Turquie n'était pas européenne, puisque sa capitale, ainsi que 95% de sa population, étaient géographiquement situées hors d'Europe. (Postel-Vinay : 2005)

*Par exemple* acquiert les caractéristiques syntaxiques des adverbiaux de phrase. Il a notamment les propriétés d'apparaître en tout début de la proposition et d'avoir une portée qui s'étend sur tout l'EI quelle que soit sa position.

L'exemple-modèle a également la propriété d'être inséré dans un raisonnement par déduction ; il y est présenté comme un argument (au sens rhétorique du terme). Illustrons cette idée par le passage suivant :

(11) Mais plus il plaidait, mendiait des explications, plus elle esquiva, de plus en plus hostile à ses avances, ne sachant comment mettre fin à cet insupportable entretien.

- Vous vous défiez de moi, constata-t-il enfin, amèrement.

Ce dernier mot la souleva de colère.

- J'aurais bien des raisons ! Que sais-je de vous ?... *Par exemple* : quel est votre travail au ministère de la Guerre ? Où vivez-vous, Michel ? Avez-vous une famille à Paris, des amis ? Ne me dites pas que je suis le centre de votre vie, cela suffit. (Garat 2006 : 689)

Le raisonnement par déduction dans (11) peut être schématisé comme suit :

Prémisse générique : si  $P_g$  donc  $q$

Loi vraie : *Si l'on ne sait rien de quelqu'un, on ne le connaît pas* ;

Prémisse spécifique : si  $P_s$

Prémises acceptées comme vraies : *Je ne sais ni quel est votre travail au ministère de la Guerre, ni où vous vivez, ni si vous aviez une famille à Paris* ;

Conclusion C : donc  $q$

J'en déduis que : *je ne sais rien de vous/je ne vous connais pas*.

L'EI acquiert pleinement le statut d'un argument. Sur le plan informationnel, l'EI est présenté comme abritant deux présupposés ; l'un fort et l'autre faible. En effet le raisonnement dans (11) contient une information implicite haussée au statut d'une loi générale  $P_g$  dans la mesure où cette information est censée être identifiable et faire partie des connaissances des interlocuteurs, notamment de leurs connaissances encyclopédiques. En tant que telle,  $P_g$  est un présupposé fort. Et puisqu'elle relève du savoir déjà constitué, cette loi générale devient un point d'ancrage pour l'activation d'une ou de plusieurs nouvelles informations. L'EI est, lui, présenté comme une  $P_s$  ; l'interrogation n'a pas pour objectif d'acquérir de nouvelles connaissances, mais plutôt de réactiver une information déjà stockée dans les connaissances de l'interlocuteur. L'EI acquiert ainsi le statut d'un présupposé faible dans la mesure où il véhicule une nouvelle information présentée comme déjà connue par le locuteur B. Le recours à l'exemple en tant qu'argument sous-entend que d'autres exemples/arguments peuvent être fournis à la demande : l'exemple n'est pas un cas isolé, mais un élément parmi tant d'autres. Le choix de cet exemple-ci et non pas d'un autre implique, lui, l'idée de détachement de l'élément d'un tout, à laquelle est jointe une mise en lumière surtout de l'EI.

Alors que dans (7) et (8) *par exemple* introduit un élément qui est représentatif de toute la CP et dont il est un exemplaire, au sens littéral du terme, ce marqueur

introduit dans (9), (10) et (11) un EI présenté comme ayant une identité propre ou une manière d'être qui lui est spécifique et en quelque sorte individuelle, même si l'exemple est considéré comme typiquement appartenant à la classe. L'EI acquiert en effet une valeur sélective : il est un exemple-modèle.

## 5. En guise de conclusion

De nos analyses précédentes, nous avons pu remarquer que l'acte d'exemplification implique la réalisation soit d'une opération de précision ou de clarification qui fait de la SE un exemple-échantillon, soit d'une opération de mise en scène qui aboutit à la création d'un exemple-modèle.

L'exemple-échantillon implique un processus d'extraction de l'EI de la CP. Exemplifier c'est d'abord tirer - au hasard ( ? ) - un élément du paradigme, l'extraire de l'ensemble et le présenter comme un détail, comme un fragment. L'exemple peut aussi avoir le statut d'un argument inséré dans un raisonnement déductif : *tout en étant* semblable à tant d'autres, l'exemple est présenté comme un modèle, comme l'*élément pourvu d'un plus* qui l'ancre davantage dans la CP et qui sert précisément à confirmer, à authentifier cette CP. La différence entre des constructions telles que celles qui apparaissent dans (7) et (11) est équivalente à la différence entre l'illustration et le cas particulier (tels qu'ils sont définis par Perelman). Le recours à *par exemple* dans (11) fait acquérir à la manière d'être du cas cité une coloration générique, et une classe est reconstruite, vaguement, à partir de certains cas. L'exemplification dans (7), elle, construit une classe, ou une sous-classe et en génère des cas particuliers.

L'étude des différentes occurrences de *par exemple* dans les trois volets de notre corpus a révélé que les caractéristiques sémantico-pragmatiques, ainsi que les valeurs argumentatives des SE, telles qu'elles sont répertoriées dans la présente étude, sont présentes dans les trois genres exploités. Aucune propriété ne s'est révélée propre à un genre discursif déterminé. Les propriétés distinctives sont, au moins dans nos textes, relatives et non absolues (elles sont surtout de nature quantitative). Ces constats demandent néanmoins à être approfondis. Des recherches ultérieures pourraient être effectuées dans l'objectif de faire état des différences d'emploi du marqueur *par exemple* entre genres, voire entre disciplines. Il serait également possible de procéder à une étude quantitative qui révélera les tendances, si ces tendances existent, d'un genre à privilégier les exemples-échantillons, au détriment des exemples-modèles (ou *vice-versa*), ou qui montrera que l'exemplification, en tant que procédure, est favorisée par certain(s) genre(s) plus que d'autres. Dans le cadre de la présente étude, nous avons essayé de révéler

ce qui unit les genres, en ce qui concerne l'exemplification, et non pas ce qui les différencie. Plus précisément, ce ne sont pas les caractéristiques discriminatoires des genres mais plutôt celles de l'exemplification et de son marqueur prototypique qui étaient au centre de nos intérêts.

## Bibliographie

- Adam, J.-M. 2011. *La linguistique textuelle*. Paris : Armand Colin, 3<sup>e</sup> éd.
- Anscombe, J.-C. 1991. « L'article zéro sans préposition ». *Langue française*, n° 91. Paris : Larousse, p. 24 - 39.
- Aristote, 1991. *Rhétorique*. Paris. Le Livre de Poche.
- Bonami, O., Godard, D. 2007. « Quelle syntaxe, incidemment, pour les adverbes incidents ? ». In : *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 102-1, p. 255-284.
- Delcambre, E. 1997. *L'exemplification dans les dissertations. Étude didactique des difficultés des élèves*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires de Septentrion.
- Hamma, B. 2004. « Par exemple : l'expression de l'altérité dans l'acte d'exemplification ». *Revue de Sémantique et Pragmatique*, n° 15-16. Presses Universitaires d'Orléans, p. 155-181.
- Kronning, H. 1993. « Modalité et réorganisation énonciative de la phrase », *Actes du XX<sup>e</sup> Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes*, Zürich, 6-11 avril 1992. In : Hilty G. (éd.), Tome I, Tübingen et Basel, A. Francke Verlag, p. 353-366.
- Kronning, H. 2013. « Monstration, véridiction et polyphonie. Pour une théorie modale de la polyphonie ». In : Chanay, H. de, Colas-Blaise, M. et Le Guern, O. (éds). *Dire / montrer. Au cœur du sens*. Chambéry, p. 93-115.
- Le Grand Robert de la Langue française*, 2005-2011. éd. CD-Rom, Paris, Le Robert/Sejer.
- Lollot, J. 2007. « 'Dis-moi comment tu traites les exemples, je te dirai quel grammairien tu es'. Application à Apollonius Dyscole (Syntaxe) ». *Langages*, n° 166, p. 58-70.
- Molinié, G. 1999. *Dictionnaire de rhétorique*. Paris : Le Livre de Poche.
- Montaigne, M. de. 1965 [1595]. *Les Essais*. Villey P. et Saulnier V. (éd.). Paris : PUF.
- Nølke, H. 1994. *Linguistique modulaire : de la forme au sens*. Louvain - Paris : Peeters.
- Nølke, H. 2001. « Les adverbes paradigmatiques révisés : non sur tout mais surtout sur surtout », *Le regard du locuteur 2*. Paris : Kimé, p. 271-298.
- Perelman, Ch., Olbrechts-Tyteca, L. 1976 [2008]. *Traité de l'argumentation*. Bruxelles : Université de Bruxelles.
- Rossari, C., Jayez, J. 2003. « Par exemple : une procédure d'exemplification par la preuve ». In : *Ordre et distinction dans la langue et le discours*. Paris : Champion, p. 461-478.
- Trésoir de la Langue française informatisé*, <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>
- Vincent, D. 2005. « Remarques sur par exemple en français québécois ». *Le français moderne*, n° 63, C.I.L.F. p. 55-71.

## Œuvres du corpus

- Bajoit, G. 2003. *Le changement social*. Paris : Armand Colin.
- Beaucarnot, J.-L. 2002. *Qui étaient nos ancêtres*. Paris : Jean-Claude Lattès.
- Garat, A.-M. 2006. *Dans la main du diable*. Paris : Actes Sud/Leméac.
- Postel-Vinay, K. 2005. *L'Occident et sa bonne parole*. Paris : Flammarion.
- Sollers, Ph. 1993. *Le Secret*. Paris : Gallimard.
- Touraine, A. 1997. *Pourrons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*. Paris : Libraire Arthème Fayard.

**Notes**

1. La notion de portée sera définie dans la sous-partie (4.) de cet article.
2. Pour clarifier cette idée, Molinié (1999 : 133) propose l'exemple suivant : « On conclura qu'un tel a reçu une couronne pour prix de sa victoire parce qu'il a été vainqueur à Olympie : presque tout le monde sait que le vainqueur aux jeux olympiques soit couronné ».
3. Voir à ce propos, et entre autres études, Molinié (1999).



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## Rédiger un essai argumenté en classe de Français sur Objectifs Universitaires : qu'en disent les étudiants internationaux ?

**Marie-Pascale Hamez**

Université de Lille

Univ. Lille, EA 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en

Éducation de Lille, France

marie-pascale.hamez@orange.fr

### Résumé

Cette contribution s'inscrit dans le domaine de la didactique du Français, en particulier dans le domaine de la didactique du FOU (Français sur Objectifs Universitaires) et s'intéresse aux discours que tiennent des étudiants internationaux sur leurs pratiques d'écriture d'essai argumenté en français et aux difficultés qu'ils rencontrent lors de l'effectuation de cette tâche. L'essai argumenté est un écrit emblématique lié à l'obtention du Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF), initiant à la rédaction de la dissertation, genre d'écrit souvent exigé en France, notamment dans les universités en Sciences Humaines et Sociales. Comme les exigences universitaires diffèrent d'une culture à l'autre, ce travail est parfois difficile pour les étudiants allophones non habitués à ce type d'écrit universitaire parfois identifié comme étant typiquement français. Quelles sont les difficultés déclarées par ces étudiants quant à la rédaction d'essais argumentés ? Quelles sont les difficultés constatées lors de l'analyse des productions textuelles ?

**Mots-clés** : Français sur Objectifs Universitaires, Interculturel, Étudiants internationaux entrants, production écrite, texte argumentatif, discours d'étudiants, enquête

**Write an argumentative text in a course of Academic French :  
what do they say about it?**

### Abstract

This article falls in the field of the pedagogy of teaching French, especially in the field of teaching French on academic objectives and is interested in the speech that take international students on their writing practices argued in French and difficulties they encounter during the effectuation of this task. Argumentative text is a written reasoned iconic linked to obtaining the diploma initiating the drafting of the essay, kind of writing often required in France, especially in the universities in social sciences and humanities. As academic requirements differ from one culture to another, this work is sometimes difficult for allophone students not accustomed to this type of academic writing identified as typically French. What are the difficulties reported by these students declared on writing argumentative essays? What are the difficulties found during the analysis of textual production?

**Keywords :** Academic French, Interculturalism, International incoming exchange students, written production, argumentative text, Students'discourse, survey by questionnaire

## Introduction

De plus en plus d'étudiants internationaux choisissent la France pour réaliser leurs études et constituent 15% des effectifs dans les universités françaises (Campus France, 2012). En effet, d'après les données fournies par l'Unesco en 2014, la France vient, sur le plan mondial, en 3<sup>ème</sup> position de pays d'accueil en recevant 7% des étudiants internationaux en mobilité. En 2012, 271 399 étudiants étrangers ont choisi la France. Seuls les États-Unis et le Royaume-Uni ont accueilli davantage d'étudiants internationaux, respectivement 18% et 11% (Campus France, 2014). Au plan européen, selon les statistiques publiées par la Commission européenne en 2014, la France arrive également en 3<sup>ème</sup> position (29 293 étudiants européens accueillis en 2012-2013) après l'Espagne (40 202) et l'Allemagne (30 368).

Cet afflux a amené les chercheurs en didactique du Français Langue Etrangère à s'interroger sur les besoins particuliers des étudiants allophones amenés à produire des genres d'écrits spécifiques à leur contexte d'étude qui relèvent de ce que l'on appelle aujourd'hui la littéracie académique ou universitaire (Donahue 2008, Blaser et Pollet 2010, Cavalla 2010, Dezutter 2015, Parpette et Mangiante 2011).

Notre contribution s'inscrit dans le domaine de la didactique du Français sur Objectifs Universitaires et s'intéresse aux discours que tiennent des étudiants internationaux sur leur pratique de rédaction d'un essai argumenté, genre initiant à la dissertation (Collinet, 2014) ainsi qu'à leurs productions. L'objectif de cette recherche, à caractère exploratoire est de déterminer les principales difficultés auxquelles les étudiants internationaux déclarent être confrontés lors de la rédaction d'un essai argumenté. L'origine de ce travail est mon intérêt, depuis quelques années, pour les démarches d'aide à l'amélioration des textes d'apprenants allophones en situation d'apprentissage endolingue en contexte scolaire et universitaire (Hamez, 2010, 2011, 2014a, 2014b, 2014c).

## 1. Problématique

D'après les travaux de Bernard Delforce, les discours des apprenants sur les difficultés qu'ils éprouvent, peuvent aider à comprendre l'origine de ces difficultés et par conséquent, à proposer des démarches d'aide (1994). Il est donc intéressant d'analyser le discours porté par les étudiants sur les difficultés qu'ils

rencontrent lors de l'écriture d'essai argumenté, écrit d'examen pour acquérir le DALF C1 - Diplôme Approfondi de Langue Française -(cf annexes 1 et 2) mais aussi écrit d'apprentissage. Nous tenterons d'apporter des éléments de réponse à deux questions :

- De quelle nature sont les difficultés déclarées ?
- De quelle nature sont les difficultés constatées ?

Pour ce faire, nous avons réalisé une enquête par questionnaires complétée par des entretiens semi-directifs et par des analyses de productions d'étudiants. Dans le présent article, nous analyserons une partie des résultats. Après avoir présenté le cadre institutionnel ainsi que le profil des informateurs, nous étudierons les données selon trois axes :

- le discours des étudiants sur leurs représentations de l'essai argumenté,
- les difficultés mentionnées par les étudiants pour produire un essai argumenté en français
- Les difficultés constatées sur les copies.

Rappelons tout d'abord les référents théoriques sur lesquels nous nous appuyons pour effectuer cette recherche.

## **2. Cadre théorique**

### **2.1. L'essai argumenté : un genre universitaire**

L'essai argumenté initie les étudiants à l'art de la controverse très cultivé dans l'espace francophone (Plantin, 2005) et à la dissertation, écrit plus long. La rédaction de ces deux écrits fait appel à la culture personnelle du scripteur, exige la compréhension d'une problématique, un choix d'arguments pertinents, un raisonnement structuré et postule de la rigueur dans l'analyse et la délimitation du sujet (Thyrion, 1996, 1997 ; Delcambre, 1990). Cependant, les cultures scolaires dont émanent les étudiants internationaux ne les ont peut-être pas exposés à cette tradition rhétorique à la française (Dezutter, 2015 : 97).

### **2.2. L'essai argumenté : un objet de recherche**

L'écrit argumenté fait l'objet de nombreuses recherches en didactique du français langue première depuis le début des années 2000 notamment dans le champ des littéracies universitaires avec les travaux de Thyrion (2009, 2011), de Simard (2010) et de Scheepers (2013) qui s'appuient majoritairement sur des recherches menées en linguistique (Plantin, 1996). Moins étudié en didactique du

Français Langue Étrangère (Péry-Woodley, 1993 ; Hidden, 2006 ; Suomela-Salmi, 2006), l'écrit argumenté a aussi suscité des recherches en sciences du langage et en didactique des langues qui mettent en évidence des différences rhétoriques dues à des conventions d'écriture acquises au sein des diverses cultures éducatives. Hidden montre que la manière de présenter un raisonnement par écrit peut varier d'un pays à l'autre en fonction des cultures (2006). Cette variation implique de la part des apprenants, la nécessité d'une démarche de prise de conscience pour comprendre qu'un système linguistique étranger peut fonctionner selon des valeurs et des règles différentes (de Pembroke, 1998). En effet, les travaux menés dans le domaine de la rhétorique contrastive ont souligné que le plan et la codification de la structuration sont plus importants en France (Léoni 1993, Wlassof 1998, Takagi 2002). De plus, pour ce qui concerne le plan du métadiscours, des travaux ont établi que la subjectivité du scripteur est plus effacée en français que dans d'autres langues-cultures (Donahue 2008, Leoni 1993, Wlassof 1998). Notre enquête tient compte de ces recherches pour déterminer des catégories d'analyse.

### **3. Méthodologie**

#### **3.1. Contexte institutionnel**

L'étude a été effectuée au sein des cours de Français sur Objectifs Universitaires (FOU) dispensés aux étudiants internationaux inscrits dans les programmes d'échange (Erasmus, Erasmus Mundus, Isep, Crepuq ou accords bilatéraux entrel'Université de Lille - Sciences Humaines et Sociales - et d'autres universités...) et demandeurs de cours de français. 257 étudiants répartis dans 13 groupes ont bénéficié de ces cours de soutien linguistique lors de la première session de l'année universitaire 2012-2013. L'Université Lille 3 leur offre un stage intensif de 20 heures de cours, puis un stage extensif de 24 heures d'enseignement dispensées pendant 9 semaines, à raison de 3 heures par semaine. Ce dernier prend place le temps d'une session de septembre à décembre ou de janvier à avril et est crédité de trois crédits ECTS (EuropeanCredit Transfer and Accumulation System). Tout au long de la session, quatre groupes de niveau supérieur à B2 bénéficient de cours de Français sur Objectifs Universitaires qui leur apportent, entre autres, un soutien méthodologique et linguistique dans la rédaction d'écrits académiques : essais argumentés, dissertation, fiches de lecture, dossiers.

#### **3.2. Modalités de la recherche**

Pour étudier les difficultés déclarées des étudiants internationaux confrontés à l'écriture d'un essai argumenté, nous avons utilisé un protocole similaire à celui dont nous avons usé pour étudier les difficultés déclarées des étudiants face à l'écriture de la synthèse (Hamez, 2014a).

Soixante étudiants, inscrits dans quatre groupes de niveau B2 ou C1 acquis ont rédigé un essai argumenté de 500 mots, lors d'un cours et sans bénéficier de l'apport de textes focalisant le thème concerné qui auraient pu être donnés en appui, comme lors des épreuves du DALF. Cette activité s'est déroulée avant que les étudiants bénéficient d'une séance dédiée à l'écriture d'essais argumentés. L'écrit réalisé pouvait donc être qualifié d' « écrit spontané » jouant, selon certains chercheurs, le rôle d'évaluation diagnostique (Hidden, 2008 :113).

Le sujet était le suivant : « Que pensez-vous des réseaux sociaux ? Vous écrivez un essai argumenté structuré, composé d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion, d'une longueur de 500 mots ». Les étudiants ont complété 60 questionnaires et 10 d'entre eux ont participé à des entretiens semi-directifs pour fournir davantage de précisions au sujet des difficultés rencontrées pendant l'écriture. Les questionnaires présentaient cinq questions numériques et cinq questions ouvertes à bref développement. L'analyse des premières réponses portant sur les trajectoires académiques des enquêtés ainsi que sur des données biographiques et langagières a apporté suffisamment d'éléments pour caractériser le panel des étudiants interrogés.

### 3.3. Caractéristiques des étudiants interrogés

Le profil des informateurs est le suivant : 60 étudiants allophones (13 hommes et 47 femmes) de niveau avancé (niveau B2 du Cadre européen commun de référence certifié). Les étudiants inscrits dans les cours de soutien linguistique sont âgés de 20 à 24 ans.

Ayant suivi au minimum deux années dans un établissement d'enseignement supérieur de leur pays, ces apprenants ont un bon niveau de maîtrise de l'écrit dans leur langue première. Ils sont inscrits à l'Université de Lille (SHS), en licence ou en master 1 de lettres modernes (12), lettres classiques (1), langues étrangères appliquées (14), anglais (5), cinéma, arts et cultures (3), études romanes (10), slaves et orientales (8), histoire (5), sciences de l'éducation (2). Au moment de l'enquête, début janvier 2013, les étudiants entament la deuxième semaine de leur séjour.

75% des étudiants sont européens et 20 % en provenance d'Amérique latine. Les trois groupes d'étudiants les plus nombreux sont originaires d'Allemagne, du Brésil et d'Italie.

Les langues premières majoritaires sont issues de la famille des langues romanes (45%) puis viennent les langues germaniques (20%) et slaves (20%). 5% des locuteurs parlent le grec. Trois locuteurs parlent respectivement le swahili, le finnois et le hongrois.

#### 4. Analyse de quelques résultats

Dans cette contribution, nous nous intéressons aux réponses suscitées par des questions demandant d'une part une formulation personnelle des caractéristiques de l'essai argumenté, et d'autre part, des informations sur les difficultés rencontrées.

Les réponses obtenues ont ensuite été confrontées aux difficultés constatées dans les productions des étudiants.

##### 4.1. Représentations des caractéristiques de l'écrit argumenté

Certains étudiants déclarent connaître le genre de texte demandé : 35 d'entre eux, originaires du Brésil et de l'Italie, soit 58 % du panel, déclarent avoir déjà pratiqué au moins une fois et moins de trois fois cet exercice dans la langue source et dans la langue cible. Ils ont donc des références sur ces textes argumentés fortement associés à la rhétorique française. Cependant, cette connaissance varie entre des locuteurs partageant la même langue première : huit étudiants brésiliens et dix étudiants italiens déclarent n'avoir jamais produit d'essais argumentés en français et dans leur langue maternelle et ignorent donc les particularités du genre en langue cible et en langue source. Par une question ouverte (« Quelles sont, selon vous, les caractéristiques de l'essai argumenté ? », le questionnaire amène ensuite les étudiants à désigner les particularités de l'essai argumenté. L'analyse de contenu a permis d'identifier 9 catégories de caractéristiques dans les réponses rédigées par les étudiants.

**Tableau 1**

**Répartition des caractéristiques de l'essai argumenté nommées par les étudiants**

Catégories	Nombre de citations
Plan binaire	27
Structure en trois parties	23
Présence de l'opinion du scripteur	25
Présence d'arguments	20
Présence d'exemples	18
Style impersonnel	10
Clarté du discours	6
Précision du discours	7
Langue	6

Les déclarations des étudiants dévoilent une connaissance de l'organisation textuelle globale de l'essai et c'est le plan en deux parties opposées ou plan binaire qui est majoritairement cité par les étudiants. Les éléments dont disposent les scripteurs pour circonscrire leur tâche, privilégient un plan par opposition aux dépens des autres types de plans comme le plan par catégories, le plan chronologique, le plan problèmes/causes/solutions... Ceci est illustré par la déclaration suivante recueillie lors d'un entretien : « L'essai argumenté doit être égal à chaque côté et il ne devrait pas être présenté un côté comme le meilleur » (Daniel, USA).

Quelles difficultés les étudiants déclarent-ils rencontrer ?

#### 4.2. Nature des difficultés rencontrées reconstruites à partir des déclarations d'étudiants

Par une deuxième question cette fois-ci à choix multiples (13 items), le questionnaire amène les étudiants à cocher les difficultés rencontrées. La question est la suivante : « Quelles difficultés avez-vous rencontrées lors de l'écriture de l'essai argumenté ? ».

**Tableau 2**

#### Répartition des difficultés déclarées par les étudiants

Items	Nombre de mentions
Etendue et maîtrise du vocabulaire	15
Utilisation des connecteurs	4
Syntaxe	8
Orthographe	2
Ecrire sans textes donnés en appui	11
Rédiger l'annonce du plan	14
S'exprimer de façon impersonnelle	8
Comprendre la problématique	10
Trouver des arguments	10
Ordonner et hiérarchiser des arguments	10
Bien connaître la structure	7
Donner des exemples pertinents	6
Gérer le temps de l'écriture	10
Autres ?	5

Trois remarques découlent de la lecture de ce tableau.

- Dix réponses témoignent d'une insécurité par rapport à la compréhension de la problématique, la recherche d'arguments et l'orientation argumentative. Les informateurs sont les dix étudiants italiens qui déclarent ne pas être entraînés à ce type d'exercice, ni en langue première, ni en langue seconde. L'un d'entre eux déclare : « Ici, je n'ai pas de documents. Et alors c'est difficile de suivre une piste précise. Je pensais de n'être pas bien sur la piste juste ».
- 14 réponses soulignent des difficultés à considérer l'annonce du plan comme partie intégrante de l'introduction. Les étudiants n'ont pas conscience de l'aide qu'elle apporte au lecteur pour suivre facilement le déroulement de l'argumentation, de son rôle de guidage.
- Les 5 difficultés signalées par les étudiants qui ne faisaient pas partie des items proposés concernent des outils de langue : l'emploi du subjonctif, la nominalisation, les pronoms « en » et « y », les articles « des » et « les ».

#### 4.3. Nature des difficultés constatées

Pour identifier les principales difficultés rencontrées par les étudiants, nous avons examiné les productions écrites à la lumière de la grille d'évaluation des dissertations élaborée par Caroline Scheepers (2013, p. 131).

Trois difficultés dominent dans les 60 questionnaires analysés comme l'indique le tableau ci-après : les deux premières se situent au niveau pragmatique, la troisième au niveau discursif.

**Tableau 3**

#### Répartition des principales difficultés constatées

Catégories	Nombre de citations
Prise en compte de la situation d'énonciation Discours assertif ou énonciatif qui ne sert pas à convaincre	27
Respect du genre discursif « Dissertation » Pas d'expression de l'opinion / thèse en fin de texte Problèmes d'organisation du mouvement argumentatif global	25 36
Cohérence du discours Au sein d'une même phrase D'une phrase à l'autre D'un paragraphe à l'autre	10 15 8

## 5. Conclusion et perspectives didactiques

Cette étude nous amène à proposer quelques pistes d'intervention didactique en vue de développer la compétence scripturale des apprenants lors de la rédaction d'un essai argumenté, écrit spécifique à un contexte de formation universitaire. L'utilisation de ses résultats peut conduire à l'adoption de méthodes d'enseignement et d'accompagnement visant à :

- favoriser la prise en compte de la situation d'énonciation en mettant constamment en lien les sujets donnés avec les thématiques traitées en cours, et ce, pour mettre la controverse à la portée des apprenants.
- Aider à respecter le genre discursif « Dissertation » en sensibilisant les étudiants aux différences discursives entre différents genres d'écrits académiques (résumé, compte-rendu, synthèse) en français et dans leurs langues premières s'ils existent, par la création d'une banque numérique de textes en libre accès.
- Proposer des lectures d'essais et de dissertations complètes avec énoncés conclusifs ainsi que des tâches de reformulation des mouvements d'argumentation et de contre-argumentation.
- Développer l'écriture collaborative en présentiel ou via un ENT pour travailler et améliorer la cohésion textuelle, problème récurrent dans les réponses des étudiants enquêtés.

Les résultats obtenus ont permis de déterminer quelques tendances qui appellent d'autres travaux de recherche, sur une plus grande échelle, particulièrement pour mesurer l'impact de l'utilisation des outils numériques pour développer la compétence scripturale des apprenants en matière de rédaction d'essais argumentés.

## Bibliographie

Blaser, C. et Pollet, M.-C. 2010. *L'appropriation des écrits universitaires. Diptyque*, n° 18. Namur : Presses universitaires de Namur.

Campus France. 2014. *L'essentiel des chiffres clés n°9*. ressources.campusfrance.org/publi\_institu/etude\_prospect/chiffres\_cles/fr/chiffres\_cles\_n9\_essentiel.pdf

Cavalla, C. 2010. « Méthodologie d'apprentissage de l'écrit universitaire ». *Le Français dans le Monde. Recherches & applications*, n° 47. Paris : CLE International, p. 153-161.

Delcambre, I. 1990. « De l'argumentation à la dissertation. Analyse d'une démarche d'apprentissage ». *Pratiques*, n° 68, p. 69-88.

Delforce, B. 1994. « De l'expérience de lecteur à la compétence de scripteur d'écrits professionnels : obstacles et exigences ». In : Reuter, Y. (dir.), *Les interactions lecture-écriture*. Berne : Peter Lang, p. 319-350.

Dezutter, O. 2015. « Repenser la didactique de l'écriture pour les apprenants universitaires de FLES ». In : Defays, J.-M. et al. *Pratiques. 20 ans de FLES. Faits et gestes de la didactique du Français Langue Étrangère et Seconde de 1995 à 2015*, n° 3. Fernelmont (Belgique) : EME, Collection Proximités didactique, p. 91-107.

- Donahue, C. 2008. *Ecrire à l'université. Analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Presses Universitaires du Septentrion. European Commission. 2012. *Erasmus 2012-2013. Erasmus student mobility :home and destination countries*. Ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/annexe2\_enpdf
- Hamez, M.-P. 2010. *Les interactions entre oral et écrit dans les démarches d'aide à l'amélioration de textes d'élèves en sixième et en classe d'accueil pour nouveaux-arrivants : modèles et pratiques enseignantes*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue le 6 décembre 2010 à l'Université Lille 3.
- Hamez, M.-P. 2011. *Aider à écrire. Les Langues Modernes*, n° 2. Paris : APLV. Hamez, M.-P. 2014a. « La synthèse de documents à l'université française : discours d'étudiants internationaux entrants sur leurs pratiques d'écriture en sciences humaines et sociales. *Formation et profession*, 22(2), p. 31-44. [En ligne] : [http://formation-profession.org/files/numeros/8/v22\\_n02\\_133.pdf](http://formation-profession.org/files/numeros/8/v22_n02_133.pdf) [consulté le 15 septembre 2015].
- Hamez, M.P. 2014b. « L'essai argumenté, un genre enseigné en classe de FLE : étude de manuels publiés entre 1984 et 2012 ». *Synergies Pays scandinaves*, n° 9, p. 79-92. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves9/hamez.pdf> [consulté le 15 septembre 2015].
- Hamez, M.-P. 2014c. « Écrire avec le numérique ». *Les Langues Modernes*, n° 3. Paris : APLV.
- Hidden, M. - O., 2006, « Variabilité des traditions rhétoriques : qu'en disent les scripteurs ? Une étude de cas en France ». In : Suomela-Salmi, E. et Dervin, F. (éds.) *Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique* volume 1, Actes du colloque international organisé du 20 au 22 mai 2005 à l'Université de Turku (Finlande), Department of French Studies, The University of Turku (Finland), 13 pages (<http://eprints.utu.fi/85/>).
- Léoni, S. 1993. Apprendre à écrire, apprendre à penser en France et en Italie. *Le français dans le monde*, n° spécial février-mars 1993, p. 142-150.
- Maître de Pembroke, E. (1998). *Vers une pédagogie de la communication interculturelle*. Thèse de doctorat, Paris 3. Lille : Presses Universitaires du Septentrion
- Parpette, C. et Mangiante, J. - M. 2011. *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- Péry-Woodley, M-P.1993. *Les écrits dans l'apprentissage : clés pour analyser les productions des apprenants*. Collection F Références. Paris: Hachette.
- Plantin, Ch. 1996. *L'argumentation*. Paris : Le Seuil.
- Plantin, Ch. 2005. *L'argumentation : histoire, théories, perspectives*. Paris : PUF.
- Scheepers, C. 2013. *L'argumentation écrite*. De boeckduculot.
- Suomela-Salmi, E., Fred Dervin, (éds). 2006. Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique - Cross-cultural and Cross-linguistic Perspectives on Academic Discourse, Conference proceedings. Publications du département d'études françaises 8. Department of French Studies, University of Turku Finland.
- Takagaki, Y. 2000. Des phrases mais pas de communication. Problème de l'organisation textuelle chez les non-occidentaux : le cas des Japonais. *Dialogues et cultures*, n° 22, p. 84-91.
- Takagaki, Y. 2002. « La logique française est-elle universelle? Etudes comparatives des organisations textuelles chez les Français et les Asiatiques ». In : *Actes du colloque international de Bangkok*, Association Thaïlandaise des Professeurs de Français. Disponible sur le Web : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00349420/>
- Thyryon, F. 1996. *La dissertation. Du lieu commun au texte de réflexion personnelle*. Bruxelles : Duculot.
- Thyryon, F. 1997. *L'écrit argumenté. Question d'apprentissage*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- Thyryon, F. 2009. *La dissertation. Du lieu commun au texte de réflexion personnelle*.

Thyrion, F. 2011. « Lorsque la langue devient culture. La tradition française de l'argumentation scolaire : implications pour la didactique de l'écrit en FLE ». In : Thyron, F. *Les voies du discours. Recherches en sciences du langage et en didactique du français*. Université Catholique de Louvain : Presses Universitaires de Louvain, Collection Recherches en formation des enseignants et en didactique, p. 97-111.

Wlassof, M. 1998. « La dissertation française vue de Pologne ». *Le français aujourd'hui*, n° 123, p. 91.



**Synergies Pays Scandinaves**  
**n° 10 / 2015**



*Varia*







ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## L'interculturel dans les échanges exolingues en ligne

**Ana Kanareva-Dimitrovska**

Université d'Aarhus, Danemark

aekakd@cc.au.dk

### Résumé

Cette contribution, basée sur les expérimentations menées pendant la période de mes études doctorales (Kanareva-Dimitrovska, 2015), examine les rencontres interculturelles médiatisées par ordinateur dans le cadre de la didactique des langues-cultures à l'université. Je présente un compte-rendu de ma recherche qui a pour objet la compétence de communication interculturelle dans les échanges interculturels exolingues en ligne dans la didactique des langues-cultures. Je m'intéresse à l'apport des échanges en ligne avec des scénarios pédagogiques spécifiques décrits dans l'étude de l'apprentissage interculturel. Ces échanges en ligne se font entre des étudiants danois de français de l'Université d'Aarhus, des étudiants belges de danois de l'Université de Mons et des étudiants français de danois de l'Université de Strasbourg.

**Mots-clés** : compétence de communication interculturelle, échanges interculturels exolingues en ligne, communication-médiatisée par ordinateur, danois

### The interculturality in online exolingual exchanges

#### Abstract

This article, based on practical projects conducted during my doctoral studies (Kanareva-Dimitrovska, 2015), examines technology-mediated intercultural encounters within the foreign language education at university. I present an overview of my research on intercultural communicative competence in online intercultural exolingual exchanges in foreign language education. The focus is on the impact of online exchanges with specific learning scenarios as described in the study on intercultural learning. These online exchanges occur among Danish students of French from the University of Aarhus, Belgian students of Danish from the University of Mons and French students of Danish from the University of Strasbourg.

**Keywords**: intercultural communicative competence, online intercultural exolingual exchanges, computer-mediated communication, Danish.

#### 1. Introduction et notions clés de l'étude

Les méthodes et les objectifs de l'éducation sont en constante évolution en raison de la numérisation explosive et de la mondialisation de nos sociétés. En

termes d'enseignement/apprentissage de la culture dans la didactique des langues, la méthode traditionnelle de transmission statique des connaissances de « la culture cible » aux apprenants a été interrogée et une approche interculturelle a émergé (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, Abdallah-Pretceille, 2003). Mais comment aborder l'interculturel en classe de langue, un domaine qui travaille avec des notions polysémiques, problématiques, pluridisciplinaires, fortement politisées car quelle que soit sa compréhension, il traite de concepts importants tels que culture, identité, représentation, altérité, interaction ? Les approches sont nombreuses, disparates et dispersées dans ce domaine.

Dans la présente recherche, je m'intéresse à la démarche interculturelle qui met l'accent « *sur les processus et les interactions qui unissent et définissent les individus et les groupes les uns par rapport aux autres. Il ne s'agit pas de s'arrêter sur les caractéristiques auto-attribuées ou hétéro-attribuées des autres, mais d'opérer, dans le même temps un retour sur soi* » (Abdallah-Pretceille, 2003 :10). Cette approche didactique de l'interculturel va au-delà de la culture et de l'identité solide et unique. Cette approche ne consiste pas à faire acquérir des connaissances sur les cultures car elle se concentre sur la co-construction des connaissances lors des rencontres. Dans l'interculturel, il y a l'idée d'interaction, de mélange, de négociation et donc d'instabilité. Faire de l'interculturel en classe de langues et l'analyser, met en exergue la nécessité de développer chez les apprenants de langues étrangères (LE), étant désormais définis comme « *acteurs sociaux* » (CECR, 2001), d'une compétence de communication interculturelle (CCI) qui recouvre un ensemble complexe de constituants interalliés (les attitudes, savoirs et aptitudes) pour communiquer et interagir efficacement dans des situations interculturelles.

Un individu qui possède un certain niveau de la compétence interculturelle est quelqu'un « *who is able to see relationships between different cultures - both internal and external to a society - and is able to mediate, that is interpret each in terms of the other, either for themselves or for other people. It is also someone who has a critical or analytical understanding of (parts of) their own and other cultures - someone who is conscious of their own perspective, of the way in which their thinking is culturally determined, rather than believing that their understanding and perspective is natural* » (Byram, 2000).

En termes de Communication-médiatisée par Ordinateur (CMO) dans l'enseignement des LE, aujourd'hui il n'est plus question de son intégration, mais de comment en profiter au mieux en classe de langue. Les chercheurs ont souligné aussi l'importance de développer chez les apprenants des littéracies numériques dans le processus d'apprentissage d'une LE (Kern, Ware & Warschauer, 2004, Helm & Guth, 2010).

Ces deux aspects de l'enseignement/apprentissage des langues, l'interculturel et la CMO ont une convergence intéressante dans le champ de recherche des échanges interculturels en ligne ou de la télécollaboration qui désignent l'utilisation de différents outils de communication en ligne pour faire travailler ensemble des groupes d'apprenants résidant dans des pays différents afin de développer leurs compétences langagières, interculturelles et numériques à travers des tâches collaboratives et projets (O'Dowd, 2012).

## 2. Problématiques

Plusieurs projets de recherche ont été lancés ces dernières années pour étudier l'impact des technologies de réseau sur l'acquisition des LE et l'apprentissage interculturel (Belz, 2003, 2007, Müller-Hartmann, 2006, O'Dowd, 2006 ; Mangenot & Zourou, 2007). Mais les résultats obtenus dans le cadre de ces recherches sont encore controversés et peu concluants (Schenker, 2012). Il demeure relativement difficile de savoir comment les échanges en ligne contribuent à l'apprentissage interculturel et au développement/amélioration des compétences interculturelles des apprenants. Certaines études indiquent des résultats positifs (Furstenberg et al., 2001), tandis que d'autres pointent des échecs ou des tensions de communication (Belz, 2002, O'Dowd & Ritter, 2006).

Il faut ajouter également qu'il n'y a pas de consensus dans la littérature sur une définition de la CCI (Deardorff, 2006). Ce construit complexe qui consiste dans la capacité de voir et d'analyser sa propre culture et celle de l'Autre d'une perspective extérieure, a eu plusieurs interprétations et définitions. Le modèle de la CCI de Byram (1997) est un des modèles les plus cités et largement mis en pratique (voir figure 1). Ce modèle comprend cinq composantes :

- **attitudes ou savoir-être** : curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture.
- **connaissances ou savoirs** : connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur ; connaissance, également, des interactions générales entre les sociétés et les individus.
- **capacités d'interprétation et de mise en relation ou savoir comprendre** : il s'agit de l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture.
- **capacités de découverte et d'interaction ou savoir apprendre/faire** : il s'agit de la capacité, en général, à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier des connaissances, des points de vue et aptitudes sous la contrainte de la

*communication et de l'interaction en temps réel.*

- **conscience culturelle critique ou savoir s'engager** : il s'agit de l'aptitude à évaluer - de manière critique et sur la base de critères explicites - les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures. (Byram, Gribkova, Strakey, 2002: 13-15).

Quant à l'évaluation de la compétence interculturelle, elle demeure souvent problématique soit sur le plan de la recherche soit sur le plan de la formation. Il manque toujours des réflexions théoriques et expérimentales détaillées et de longue haleine. Il est clair qu'il n'y a pas de place pour l'évaluation sommative et quantitative, les questionnaires culturalistes au sens de connaissances anthropologiques sur un peuple ou questions à choix multiples. Il convient d'envisager plutôt une évaluation formative, former et entraîner les apprenants à un travail méta-réflexif et métacognitif pour effectuer une auto-évaluation (par exemple journal de bord et journal d'étonnement, Develotte, 2006), co-évaluation et évaluation en groupes où les discussions se feraient « *autour des aspects éthiques, idéologiques, relationnels et représentationnels des rencontres interculturelles* » (Dervin, 2013), développer chez les apprenants des capacités de réflexions autour du discours sur la culture pendant les interactions humaines (stratégies d'identifications multiples, mises en scène, représentations, manipulations, alibis) de même que prendre en considération le contexte temporel et spatial.

Très peu d'études ont été menées sur des langues moins enseignées telles que l'arabe, le chinois, le japonais, ou le russe (Belz & Thorne, 2006, Wang & Vásquez, 2012). À ma connaissance, une telle étude n'a pas été conduite jusqu'à maintenant sur le danois, une langue moins utilisée et moins enseignée, et tout particulièrement, sur la combinaison du danois avec le français.

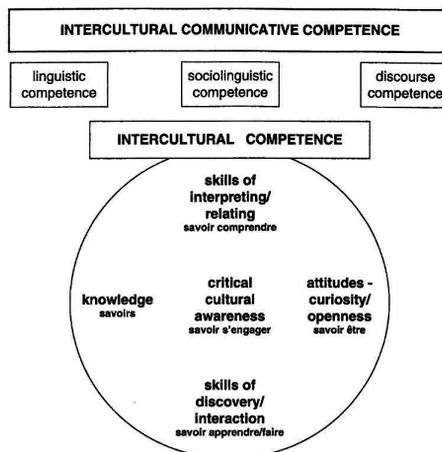


Figure 1. Modèle de la CCI selon Byram (1997).

### 3. Objectifs, questions de recherche et méthodologie

L'objet d'analyse dans ma recherche s'appuie sur deux projets de télécollaboration Danemark-Belgique réalisé en 2012 et Aarhus-Strasbourg réalisé en 2013 entièrement imaginés, montés et conduits par moi-même. Les scénarios pédagogiques des deux projets étaient fondés sur des tâches (par exemple tâches d'échanges d'information, de comparaison et d'analyse, des tâches collaboratives) où j'ai souligné systématiquement le lien entre tâches, types d'interaction et outil de communication.

L'objectif consiste, dans un premier temps, à chercher et décrire des traces de différentes facettes de la CCI dans les données verbales des étudiants participant aux projets d'échanges en ligne. Puis, dans un second temps, j'ai cherché à identifier et décrire les moments d'apprentissage interculturel dans l'interaction où l'accent particulier a été mis sur la capacité de mise en perspective/changement de perspective comme performance clef, selon moi, capable de révéler la CCI.

Cette thèse a aussi une visée praxéologique. En effet, la description me permet de faire ressortir l'efficacité et les limites des échanges en ligne avec la démarche interculturelle spécifique proposée dans mes dispositifs pour mobiliser et améliorer les compétences interculturelles chez les apprenants, notamment afin de favoriser l'émergence du rôle de *médiateur* ou *locuteur interculturel* (Byram, 1997). Cela m'a permis de proposer des recommandations quant à l'intervention didactique et quant à la méthodologie sur l'identification des traces des CCI dans la formation en ligne.

A partir des données issues des deux projets d'échanges en ligne, la présente étude s'est proposé de répondre aux questions suivantes : Quelles sont les manifestations de la compétence de communication interculturelle susceptibles d'être tracées dans les productions écrites des étudiants? Sera-t-il possible d'identifier les moments d'apprentissage interculturel dans l'interaction en ligne (par exemple description de Soi et de l'Autre, de la mise en perspective/du changement de perspective) ?

Concernant la démarche méthodologique, j'ai adopté une approche à dominante qualitative. Cette étude s'inscrit dans le cadre des recherches descriptives et empiriques basée sur des données issues des interactions en ligne pour en tirer des conséquences et des préconisations. Bien que me situant dans un paradigme essentiellement qualitatif, je n'ai pas hésité à compléter mes analyses par des comptages/statistiques, comme le conseille Mangenot (2007). La triangulation des données représente ma démarche privilégiée. Le croisement de cadres théoriques (c'est-à-dire l'interculturel dans la didactique des langues-cultures et la CMO) et de

cadres méthodologiques (c'est-à-dire l'analyse du discours et l'analyse de contenu) soulignent une concordance et une complémentarité.

Dans la partie méthodologique, j'ai porté une attention particulière à l'adaptation des lignes directrices pour l'évaluation de la CCI proposées par Byram (2000) et la manière dont j'ai codé les données. Pour l'adaptation des catégories, j'ai pris en compte le fait que dans mon cas les rencontres interculturelles se sont déroulées en ligne, après, j'ai réfléchi aux critiques apportées au modèle de Byram (Belz, 2007, Kramsch, 2009, Risager, 2007) et à la manière dont je pouvais les inclure dans les catégories. Je me suis également inspirée des travaux d'Abdallah-Preteuille (2003), Kramsch (1993), Bechtel (2003) et Dervin (2007) sur l'éducation interculturelle. Faute de place, je présente seulement les catégories et sous-catégories adaptées et exemples typiques à titre d'illustration (voir tableau 1).

**Tableau 1. La grille de codes : catégories, sous-catégories et exemples<sup>1</sup> typiques à titre d'illustration.**

Catégorie	Sous-catégorie et description	Exemples des productions des étudiants
(A) Intérêt pour le mode de vie des autres personnes et initiation d'autres à sa propre culture	(A1) Je m'intéresse à l'expérience quotidienne d'autres gens/personnes, en particulier aux choses qui ne sont généralement pas présentées par les médias.	« <i>Jeg synes, det var utroligt spændende at høre om, hvordan det er at leve i et land med to forskellige sprog, og hvordan det politiske system er bygget op.</i> » Naja, étudiante danoise. (Je pense que c'est incroyablement intéressant d'apprendre comment c'est de vivre dans un pays avec deux langues différentes, et comment le système politique est construit.)
	(A2) Je sais introduire ma culture aux autres.	« <i>Det er ikke altid sjovt at studere her, for vi er så afhængige af vores forældre.</i> » Véronique, étudiante belge. (Il n'est pas toujours amusant d'étudier ici parce nous sommes tellement dépendants de nos parents.)
	(A3) Je m'intéresse également à l'expérience quotidienne de divers groupes sociaux et non seulement à la culture dominante.	« <i>On est tous différents, même au sein de notre propre culture. On ne peut pas avoir peur de tout le monde.</i> » Sophie, étudiante française. (cet exemple est plutôt une conscience qu'une compétence)

<p><b>(B) Capacité de mise en perspective/ changement de perspective</b></p>	<p>Je suis conscient(e) du fait que comprendre les autres signifie voir les choses d'un point de vue différent et regarder ma culture du point de vue de leur perspective.</p>	<p>« [...] forældrene danner deres børn i en fuldstændig anden måde end belgierne. Det er meget sjældent at bemærke, at danskere råber ad deres børn. De forklarer dem bare, hvad det er galt. » Emma, étudiante belge. (Les parents élèvent leurs enfants d'une manière complètement différente de celle des Belges. Il est très rare de voir des Danois crier après leurs enfants. Ils leur expliquent tout simplement ce qui ne va pas.)</p>
<p><b>(C) Capacité à faire face à la vie dans une autre culture et aux réactions des gens appartenant à d'autres cultures dans le contexte en ligne</b></p>	<p>Je suis en mesure de maîtriser et faire face à différentes réactions et sentiments personnels dans une autre culture (notamment le sentiment d'euphorie, nostalgie, inconfort physique et mental, le « mal du pays », etc.). Dans le contexte en ligne j'utilise mon expérience pour découvrir de plus près et comprendre mieux les réactions des gens appartenant à d'autres cultures.</p>	<p>« C'est difficile de ne pas faire la bise le matin pour dire bonjour. Les Danois ont un humour particulier, difficile à comprendre quand on ne comprend pas bien la langue et parfois, on croit qu'ils se moquent de nous... » Manon, étudiante belge.</p>
<p><b>(D) Connaissances relatives à un autre pays et celles de mon propre pays et culture</b></p>	<p>(D1) Je connais certains faits importants sur la vie dans un autre environnement culturel et dans mon environnement culturel d'origine. Je connais aussi certains faits importants concernant l'autre pays, Etat et peuple et concernant mon pays, Etat et peuple.</p>	<p>« [...] c'est parce que la Belgique est une société à confession catholique, le Danemark est plutôt protestant mais, il y a très peu de gens qui pratiquent la religion, moi, je ne suis pas vraiment croyante. Je ne vais que très rarement à l'église. Pour un mariage ou pour Noël mais c'est tout, je ne prie pas ni rien, mais pourtant j'ai un parrain et une marraine. On est beaucoup comme ça » Eléonore, étudiante belge.</p>

<p><b>(D)</b> Connaissances relatives à un autre pays et culture et celles de mon propre pays et culture</p>	<p>(D2) Je sais engager et entretenir la conversation avec des personnes appartenant à une autre culture et expliquer les différences et les similitudes entre les cultures en question.</p>	<p>« Au Danemark, on tutoie tout le monde; pas en Belgique. Les Danois se font confiance les uns aux autres (ils laissent leur poussette avec l'enfant dedans en pleine rue quand ils sont dans un café par exemple). Les Danois sont très fiers de leur pays. » Emma, étudiante belge.</p>
<p><b>(E)</b> Connaissances relatives au processus de la communication interculturelle</p>	<p>(E1) Je sais comment résoudre les malentendus qui naissent d'un manque de prise de conscience de la part des gens venant de différentes communautés culturelles et ayant différents points de vue.</p>	<p>« I må gerne forklare mig, hvorfor én har skrevet 'elsker mit flag'? Synes I, at danskere er meget nationalistiske? Det kunne være interessant at høre, om det er det indtryk, man har af Danmark i Europa. Er danskere mere nationalistiske end andre folk i Europa? Måske. » Naja, étudiante danoise. (Pouvez-vous m'expliquer pourquoi quelqu'un a écrit 'j'aime mon drapeau'? Pensez-vous que les Danois sont très nationalistes? Il serait intéressant de savoir si c'est l'impression qu'on a du Danemark en Europe. Les Danois sont-ils plus nationalistes que les autres peuples de l'Europe? Peut-être.)</p>
	<p>(E2) Je sais découvrir de nouvelles informations et de nouveaux aspects d'une autre culture.</p>	<p>« [...] flere danskerne sætter deres sundhed over alt andet og, at danskerne er meget økologisk bevidste. De prøver at spise sundt så vidt muligt, og Danmark er meget engageret i en bæredygtig udvikling for danskerne er i høj grad opmærksomme på miljøkrisen. » Elodie, étudiante belge. ([...] beaucoup de Danois font passer leur santé avant tout et les Danois sont très conscients de l'environnement. Ils essaient de manger sainement, autant que possible, et le Danemark est très engagé dans le développement durable parce que les Danois sont très conscients de la crise de l'environnement.)</p>

Cette étude avait également un deuxième objectif, celui d'identification et de description des moments d'apprentissage dans l'interaction, avec accent sur la mise en perspective ou changement de perspective. A partir du modèle de perspectives de Bechtel (2003) et des données récoltées dans les études de cas, ont émergé les catégories suivantes :

- Présenter/Décrire la perspective intérieure sur un fait dans la C1.
- Présenter/Décrire la perspective extérieure sur un fait dans la C2.
- Demander la perspective/le point de vue de l'Autre sur la C1 et/ou C2.
- Réaction à la perspective de l'Autre et/ou la mise en perspective/ changement de perspective (Réflexivité).

#### 4. Synthèse des résultats, apports et limites de l'étude

L'analyse est organisée à trois niveaux :

- Exemplification des catégories et sous-catégories des lignes directrices de Byram (2000) adaptées pour l'évaluation de la CCI,
- Comptage de toutes les manifestations de la CCI par catégorie et sous-catégorie des lignes directrices d'évaluation adaptées et
- Identification des moments d'apprentissage interculturel dans l'interaction.

Le premier et le deuxième procédé d'analyse concernaient tous les étudiants participants. Le troisième procédé concernait quatre séquences de clavardage. Grâce à une analyse au micro-niveau, j'ai reconstitué les moments d'apprentissage interculturel et j'ai identifié les processus de co-construction des capacités dans l'interaction même, tout particulièrement la capacité de mise en perspective. Cette partie a renforcé en effet les observations issues de l'analyse de tous les étudiants.

Dans ce qui suit, je présente les résultats les plus importants de l'étude. Les dispositifs de télécollaboration avec leurs scénarios pédagogiques étaient susceptibles de déclencher la manifestation de la CCI chez les apprenants. Des manifestations de toutes les dimensions de la CCI sont tracées dans les données verbales des étudiants. Les tendances de manifestations des composantes de la CCI ne sont pas les mêmes pour chaque phase du projet et pour chaque tâche. Il existe une liaison potentielle entre le type de tâche, le choix d'outil de la CMO et la manifestation de la CCI.

Les résultats démontrent qu'il existe un lien potentiel entre les outils de la CMO et les manifestations de la CCI, plus précisément les outils synchrones ont encouragé beaucoup plus la manifestation de la CCI que les outils asynchrones. La seule catégorie qui avait plus d'exemples dans la communication en asynchrone dans les deux projets étaient la capacité de mise en perspective/changement de perspective. Ce résultat pourrait être interprété par le fait que les étudiants, quand ils ne sont pas sous la pression de la communication en temps réel, manifestent plus leur réflexivité et développent *une troisième perspective* (Kramsch, 1993) en voyant leur propre culture et la culture de l'Autre de la perspective extérieure et intérieure en même temps.

Les résultats du tableau récapitulatif (voir tableau 2) signalent que les traces de la CCI identifiées dans les productions écrites des apprenants appartiennent davantage aux catégories (A) *Intérêt pour le mode de vie d'autres personnes et initiation des autres à sa propre culture*, (D) *Connaissances relatives à un autre*

pays et culture et celles de mon propre pays et culture et (E) *Connaissances relatives au processus de la communication interculturelle* qu'aux catégories (B) *Capacité de mise en perspective/changement de perspective* et (C) *Capacité à faire face à la vie dans une autre culture et aux réactions des gens appartenant à d'autres cultures dans le contexte en ligne*. La conclusion est que l'apprentissage interculturel semble bien avoir eu lieu mais il reste indispensable de motiver encore plus les étudiants à mobiliser et améliorer leurs capacités à « recentrer/décentrer » et leur empathie.

Certains apprenants ont bien joué le rôle de *médiateur* ou *locuteur interculturel*. Les étudiants ont réfléchi d'une manière critique aux similitudes et différences découvertes, parfois en essayant de se distancier des deux et en occupant une 3<sup>e</sup> position, ce qui a donné l'émergence d'une 3<sup>e</sup> culture/un 3<sup>e</sup> espace (Kramsch, 1993). Dans les données verbales des étudiants, j'ai pu retracer une posture intellectuelle ouverte à l'altérité, une volonté et nécessité de découvrir d'autres points de vue et une capacité à relativiser la primauté de ses valeurs, tous objectifs d'apprentissage selon Byram (1997 :34, 91, 92).

**Tableau 2. Distribution des catégories de la CCI dans les productions écrites des étudiants participant aux projets.**

	Projet Danemark-Belgique	Projet Aarhus-Strasbourg	
Catégorie	Exemples	Exemples	Total
<b>(A) Intérêt pour le mode de vie d'autres personnes et initiation des autres à sa propre culture</b>	334	400	734
(A1) Je m'intéresse à l'expérience quotidienne des autres gens, en particulier aux choses qui ne sont pas généralement présentées dans les médias.	98	184	282
(A2) Je sais introduire ma propre culture aux autres.	236	215	451
(A3) Je m'intéresse également à l'expérience quotidienne de divers groupes sociaux et non seulement à la culture dominante.	0	1	1
<b>(B) Capacité de mise en perspective / changement de perspective</b>	59	62	121
<b>(C) Capacité à faire face à la vie dans une autre culture et aux réactions des gens appartenant à d'autres cultures dans le contexte en ligne</b>	44	42	86

<b>(D) Connaissances relatives à un autre pays et culture et celles de mon propre pays et culture</b>	171	180	351
(D1) Je connais certains faits importants sur la vie dans une autre culture et dans ma propre culture. Je connais aussi certains faits importants concernant l'autre pays, Etat et peuple et concernant mon pays, Etat et peuple.	101	137	238
(D2) Je sais engager et entretenir la conversation avec des personnes appartenant à une autre culture et expliquer les différences et les similitudes entre les cultures en question.	70	43	113
<b>(E) Connaissances relatives au processus de la communication interculturelle</b>	79	189	268
(E1) Je sais comment résoudre les malentendus qui naissent d'un manque de prise de conscience de la part des gens venant de différentes cultures et ayant différents points de vue.	17	2	19
(E2) Je sais découvrir de nouvelles informations et de nouveaux aspects d'une autre culture.	62	187	249
<b>Total</b>	687	873	1560

L'analyse détaillée des quatre séquences de clavardage dans la deuxième partie de l'étude où j'examinais le discours des apprenants m'a permis de mettre en évidence les facteurs/comportements liés/favorables à la manifestation de la capacité de mise en perspective comme une performance clé de l'apprentissage interculturel, selon moi. Ces facteurs sont également en relation avec une communication interculturelle en ligne réussie. Il est question des éléments suivants :

- Exprimer des attitudes d'intérêt ou de curiosité en posant des questions,
- Exprimer des attitudes d'intérêt ou de curiosité en demandant l'opinion personnelle de son interlocuteur,
- Exprimer, négocier et défendre son identité en offrant des informations personnelles détaillées,
- Présenter des faits culturels sur la culture d'origine en répondant aux questions et en développant le sujet,
- Chercher à comprendre l'Autre en faisant des observations, comparaisons, suppositions et évaluations,
- Réfléchir sur sa propre culture et/ou la culture de l'Autre en exprimant son opinion personnelle et médier entre les cultures.

Au final, les compétences interculturelles sont instables dans la mesure où elles sont basées sur des aspects cognitifs, mais également affectifs et émotionnels, ce que signifie qu'une personne qui est normalement « compétente » dans une situation peut être « moins compétente » dans d'autres contextes.

Quant aux apports de la recherche, j'ai essayé de dépasser les catégories de Byram (1997), omniprésentes dans la didactique des langues-cultures, en les enrichissant par les travaux de Kramsch, Abdallah-Preteceille, Dervin, etc. et en mettant en exergue l'absence de la dimension pragmatique chez Byram.

Les catégories que j'ai développées et utilisées pour mon analyse peuvent être opérationnalisées dans d'autres contextes d'apprentissage et faire de l'interculturel (soit en ligne soit en présentiel).

Ma démarche qui consiste à retracer les manifestations de la CCI dans les échanges en ligne était basée sur les études réalisées auparavant et qui concernaient les défis méthodologiques et d'évaluation (par exemple Bechtel, 2003, Liaw, 2006, Elola & Oskoz, 2008, O'Dowd, 2006, Dervin, 2013, Schenker, 2012) où les chercheurs ont adopté un procédé d'analyse (par exemple l'exemplification des catégories de Byram dans les données verbales produites en ligne) ou ont combiné deux procédés (par exemple l'exemplification avec des comptages) ou encore ont analysé seulement les moments d'apprentissage. La synthèse des résultats ci-dessus permet de confirmer le potentiel de ma démarche en cherchant la complémentarité des différents procédés d'analyse pour retracer les manifestations de la CCI dans les échanges en ligne.

Cela contribue à l'augmentation de la conscience des enseignants-chercheurs quant à l'analyse de la CCI dans les interactions en ligne et en général à la méthodologie dans la recherche en télécollaboration.

Ma thèse complète également les diverses études de formation en ligne et l'apprentissage des langues moins enseignées telles que le danois. De plus, dans les expérimentations, la présence d'un public belge représente une source intéressante de discussions interculturelles.

Au vu des résultats de la recherche, je voudrais m'arrêter cependant sur certaines limites de cette étude. Comme tout travail de réflexion, le chercheur est amené à faire des choix méthodologiques et théoriques qui excluent certaines pistes intéressantes. C'est également mon cas, car il ne m'était pas possible de traiter l'ensemble des thèmes en liaison avec les pratiques télécollaboratives et certaines de ces limites peuvent être vues comme de possibles travaux à réaliser suite à mon étude. Je me suis focalisée sur l'identification de la CCI, mais je n'ai pas pu exploiter plus en profondeur d'autres aspects auxquels je souhaiterais revenir dans les années à venir, comme par exemple la conception de tâches en ligne dont le thème retenu ne sera pas de nature interculturelle ou sera un sujet polémique, les échanges en ligne où les arrière-plans des participants ne seraient pas tellement similaires, les échanges en ligne en *français lingua franca*, combiner l'analyse

du discours à la polyphonie, par exemple la théorie Scandinave de la Polyphonie Linguistique (ScaPoLine, cf. Nølke et al., 2004) pour analyser les interactions en ligne, la formation des enseignants à un interculturel critique (Develotte, 2007, Abdallah-Pretceille, 2003).

La plus grande limite de cette étude est évidemment liée au type de recherche choisie, c'est-à-dire la recherche descriptive et l'étude de cas. Vu la situation écologique précise, je n'ai pas cherché à tirer de conclusions trop générales dans mon analyse, il reste à chacun d'évaluer ce qui lui semble transposable à d'autres contextes et situations d'apprentissage.

## 5. Conclusion et ouvertures

A partir des résultats de cette étude, je suis d'avis qu'il y a tout intérêt à guider et à préparer les apprenants de langues à faire face aux rencontres interculturelles en ligne, mais aussi en face-à-face. Je vois les échanges en ligne comme une excellente préparation à la mobilité estudiantine. Il me paraît important de les intégrer dans le curriculum comme une pratique obligatoire non seulement avant de partir en échange Erasmus, mais aussi après le séjour à l'étranger comme une continuation logique.

Dans ce sens-là une formation systématique à l'interculturel paraît indispensable où l'approche à adopter devrait se concentrer plutôt sur des savoir-faire que sur des savoirs (Abdallah-Pretceille, 2003 :11). La définition de l'interculturel de Abdallah-Pretceille (ibid.) selon laquelle : « *L'interculturel est une herméneutique. Les données interculturelles sont, comme toutes les données de recherche d'ailleurs, des données construites et non posées. Aucun fait n'est d'emblée interculturel et la qualité d'interculturel n'est pas un attribut de l'objet. Ce n'est que l'analyse interculturelle qui peut lui conférer ce caractère. C'est le regard qui crée l'objet et non l'inverse. [...] Erigé à partir d'un dualisme entre une construction théorique, méthodologique et épistémologie, et une réalité d'expérience, l'interculturel relève de la compréhension et de l'action.* » me semble pertinente pour s'y appuyer en classe de langues.

## Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.
- Bechtel, M. 2003. *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Belz, J. A. 2002. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning & Technology*, vol. 6, no. 1, p. 60-81. URL: <http://lt.msu.edu/vol6num1/BELZ/>.

- Belz, J. A. 2003. From the special issue editor. *Language Learning & Technology*, vol. 7, n° 2, p. 2-5. URL: <http://llt.msu.edu/vol7num2/speced.html>
- Belz, J. A. 2007. The development of intercultural communicative competence in telecollaborative partnerships. In R. O'Dowd (éd.) *Online intercultural exchange. An Introduction for Foreign Language Teachers*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 127-166.
- Belz, J. A., Thorne, S. L. 2006. Introduction: Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education and the Intercultural Speaker. In J. A. Belz & S. L. Thorne (éds.) *Internet-Mediated Intercultural Foreign Language Education*, Boston, MA: Heinle & Heinle, p. ix-xxv.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 2000. Assessing intercultural competence in language teaching. *Sprogforum*, vol. 18, n° 6, p. 8-13.
- Byram, M., Gribkova, B., Strakey, H. 2002. *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Conseil de l'Europe, URL : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide\\_dimintercult\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/guide_dimintercult_fr.pdf)
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer* (CECR), 2001. Strasbourg : Conseil de l'Europe. URL : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)
- Deardorff, D. K. 2006. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, vol. 10, no. 3, p. 241-266.
- Dervin, F. 2007. Évaluer l'interculturel : problématiques et pistes de travail. In : F. Dervin & E. Suomela-Salmi (éds.) *Évaluer les compétences langagières et interculturelles dans l'enseignement supérieur*, Publication du département d'études françaises, n° 10, Université de Turku, Finlande : Åbo Akademi Tryckeri / Digipaino.
- Dervin, F. 2013. Le graal de la compétence interculturelle : évaluer l'inévaluable en FLE ? *Le français dans le monde. Recherches et Applications*, Évaluer en didactique des langues/cultures : continuités, tensions, ruptures, n° 53, p.105 -112.
- Develotte, C. 2006. Le Journal d'étonnement, *Lidil*, n° 34. URL : <http://lidil.revues.org/25>
- Develotte, C. 2007. Aspects interculturels de l'enseignement en ligne : le cas du programme franco-australien « Le français en (première) ligne ». In : L. Collès et al. (éds.) *Didactique du FLE et de l'interculturel*, Cortil-Wodon : EME, p. 227-241.
- Elola, I., Oskoz, A. 2008. Blogging: Fostering intercultural competence development in foreign language and study abroad contexts. *Foreign Language Annals*, vol. 41, n° 3, p. 421-444.
- Furstenberg, G., Levet, S., English, K. & Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: the Culture Project. *Language Learning & Technology*, vol. 5, n° 1, p. 55-102. URL: <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/default.html>
- Helm, F., Guth, S. 2010. The Multifarious Goals of Telecollaboration 2.0: Theoretical and Practical Implications. In: S. Guth & F. Helm (éds.) *Telecollaboration 2.0: Language Literacies and Intercultural Learning in the 21st Century*, Bern: Peter Lang, p. 69-106.
- Kanareva-Dimitrovska, A. 2015. *La compétence de communication interculturelle à travers les échanges interculturels en ligne. Le cas d'étudiants danois et de locuteurs natifs du français*. Thèse de doctorat, Université d'Aarhus, Danemark, sept. 2015, 359 pages.
- Kern, R., Ware, P., Warschauer, M. 2004. Crossing frontiers: New directions in online pedagogy and research. *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 24, p. 243-260. URL: [http://www.education.uci.edu/person/warschauer\\_m/docs/frontiers.pdf](http://www.education.uci.edu/person/warschauer_m/docs/frontiers.pdf)
- Kramsch, C. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. 2009. Third culture and language education. In: V. Cook & L. Wei (éds) *Contemporary Applied Linguistics: Language Teaching and Learning*, vol. 1, ch. 11, p. 233-254.

- Liaw, M.-L. 2006. E-learning and the development of intercultural competence. *Language Learning & Technology*, vol. 10, no. 3, p. 49-64.
- Mangenot, F. 2007. Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? In : J. Gerbault (éd.) *La langue du cyberspace : de la diversité aux normes*. Paris : L'Harmattan, p. 105-120.
- Mangenot, F., Zourou, K. 2007. Susciter le dialogue interculturel en ligne. *Lidil*, n° 36, p. 43-68. URL : <http://lidil.revues.org/2413>
- Müller-Hartmann, A. 2006. Learning how to teach intercultural communicative competence via telecollaboration: A model for language teacher education. In J. A. Belz & S. Thorne (éds.) *Internet-mediated intercultural foreign language education*, Boston: Heinle & Heinle, p. 63-84.
- Nølke, H., Fløttum, K. & Norén, C. 2004. *La ScaPoLine. La théorie scandinave de la polyphonie linguistique*. Paris: Kimé.
- O'Dowd, R. 2006. *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*. München: Langenscheidt-Longman.
- O'Dowd, R. 2012. Intercultural communicative competence through telecollaboration. In : J. Jackson (éd.) *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, Routledge, p. 342-358.
- O'Dowd, R., Ritter, M. 2006. Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative exchanges. *CALICO Journal*, vol. 23, no. 3. p. 623-642. URL: [https://calico.org/html/article\\_112.pdf](https://calico.org/html/article_112.pdf)
- Risager, K. 2007. *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters.
- Schenker, T. 2012. Intercultural competence and cultural learning through telecollaboration. *CALICO Journal*, vol. 29, n° 3, p. 449-470.
- Wang, S., Vásquez, C. 2012. Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *CALICO Journal*, vol. 29, no. 3, p. 412-430. URL: <http://journals.sfu.ca/CALICO/index.php/calico/article/viewFile/25/35>

## Note

1. Les exemples ne sont pas corrigés, car ce sont des productions authentiques. Les exemples sont traduits par moi-même mot-à-mot. Tous les noms des étudiants figurant dans l'article ont été changés.





ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## L'évaluation de l'expression écrite en FLE à l'Université – une épreuve de langue fiable et valide ?

**Jan Lindschouw**

Université de Copenhague, Danemark

janl@hum.ku.dk

### Résumé

Le présent travail étudie une épreuve de langue intitulée *Traduction danois-français et expression écrite* au quatrième semestre des études de français à l'Université de Copenhague à partir de cinq notions clés venant du domaine scientifique sur l'évaluation, à savoir *applications pratiques, fiabilité, validité, authenticité et influence de l'épreuve sur l'enseignement*. L'article conclut que cette épreuve pose des défis par rapport à plusieurs de ces paramètres, ce qui est dû notamment à la construction de l'épreuve elle-même qui repose implicitement sur deux conceptions de la langue divergentes et aux objectifs imprécis du programme d'études. L'article analyse également deux exemples de pratique, sous forme de deux copies qui ont reçu la même note, mais par des voies différentes, afin d'étudier ce que cela implique pour la fiabilité et la validité de l'épreuve.

**Mots-clés** : évaluation d'une épreuve de langue, traduction, expression écrite, fiabilité, validité

### Evaluation of Written Expression in French as a Second Language at the University - a Reliable and Valid Test?

### Abstract

This article analyses a language test entitled *Translation Danish-French and Written Expression* during the fourth semester of French Studies at the University of Copenhagen on the basis of five key notions from the scientific literature on language assessment: practicality, reliability, validity, authenticity and washback. The article concludes that this language test presents various challenges with respect to several of these notions, which is primarily due to the construct of the test, relying implicitly on two divergent theories of language and to the imprecise objectives of the study program. This article also studies two cases in which the papers received the same mark in different ways, in order to discuss what this implies for the reliability and the validity of the test.

**Keywords** : language testing, translation, written expression, reliability, validity

## 1. Introduction

Les évaluations d'épreuves de langue au Danemark reposent très souvent sur l'intuition des examinateurs, leurs expériences et leurs éventuelles conceptions de la langue divergentes. Le problème concerne en particulier les épreuves où sont testées les compétences linguistiques au sens large telles que l'expression orale et écrite. Que cela implique-t-il de pouvoir parler ou écrire le français ? Faut-il être en mesure de communiquer sans fautes grammaticales ? Faut-il avoir un vocabulaire large et varié ? Faut-il être capable de communiquer de façon pragmatiquement adéquate ? Ou doit-on maîtriser différentes stratégies communicatives ? Toutes ces questions ne trouveront probablement pas les mêmes réponses selon l'examineur interrogé. Si les examinateurs ne peuvent pas se mettre d'accord sur l'importance à accorder à ces dimensions, le même type d'épreuve risquera de recevoir différents jugements d'une année à l'autre et entre les examinateurs. À ces problèmes s'ajoute le fait que les objectifs des programmes d'études sont souvent vagues et imprécis pour ce qui est de l'évaluation de l'expression orale et écrite.

Dans cet article, nous allons analyser une épreuve de langue intitulée *Traduction danois-français et expression écrite* au quatrième semestre des études de français à l'Université de Copenhague à partir de notions clés venant du domaine scientifique sur l'évaluation. En outre, nous allons étudier deux copies qui ont reçu la même note afin de discuter ce que cela implique pour le type d'épreuve en question que l'on puisse obtenir la même note par des voies différentes. Notre analyse est fondée sur l'examen d'été en 2013 pour lequel un extrait du texte intitulé *Bryllupsrejse* 'Voyage de noces' de Naja Marie Aidt (2006 : 35-36) est utilisé.

## 2. Descriptif de l'épreuve

L'épreuve de traduction et d'expression écrite se divise en deux parties : un texte à traduire du danois au français (1100 unités) et une rédaction en français (200 mots au minimum). Selon le profil de compétences de cette matière, l'étudiant doit notamment comprendre « les problèmes liés à la traduction entre la syntaxe danoise et française ainsi que l'argumentation académique<sup>1</sup> », et apprendre à « exploiter son savoir linguistique pour faire des traductions du danois au français<sup>2</sup> » et à « employer son savoir linguistique pour présenter un point de vue de façon convaincante dans un texte français<sup>3</sup> » (Programme d'études, 2012 : 17). Ces compétences sont approfondies dans les objectifs de cette matière. Selon ceux-ci, l'étudiant doit apprendre à « traduire un texte non technique et au niveau demi avancé en un français adéquat et correct<sup>4</sup> », à « créer une argumentation académique en français écrit<sup>5</sup> » et à « s'exprimer de façon nuancée, grammaticalement correcte et communicativement adéquate en français<sup>6</sup> » (Programme d'études, 2012 : 17-18).

Dans l'ensemble, ces objectifs restent imprécis et sont par conséquent difficilement mesurables pour un évaluateur. Que signifient les termes *demi avancé* et *adéquat* ? Pour qui doit-on présenter un point de vue de façon convaincante et comment en mesurer l'effet chez l'interlocuteur ? Et que couvre le terme *s'exprimer de façon communicativement adéquate* ? S'agit-il d'une ou de toutes les compétences dites communicatives (Martinez, 1996 : 77) ?

Généralement, on peut dire que les deux parties de cette épreuve reposent sur deux conceptions de la langue divergentes. La partie *traduction* est fondée sur une conception de la langue formelle selon laquelle la précision grammaticale et la connaissance de la morphologie et la syntaxe françaises sont au centre. En revanche, la partie *expression écrite* repose sur une conception de la langue fonctionnelle et communicative (Canale, 1983, Lund, 2015 : 106-108) selon laquelle la compétence grammaticale n'est pas suffisante pour maîtriser la langue étrangère. Il faut aussi acquérir les compétences discursive, pragmatique et socioculturelle.

En raison des renseignements vagues du programme d'études, il est fort probable que l'évaluation des copies des étudiants risque d'être aléatoire, ce qui implique que la fiabilité de cette épreuve est mise en question. Il en est de même pour sa validité, car si les composantes linguistiques examinées dans l'épreuve ne sont pas évidentes, l'objectif de l'épreuve est par conséquent peu clair.

Afin d'étudier systématiquement les défis de cette épreuve linguistique, nous allons par la suite l'analyser à partir des notions clés empruntées au domaine scientifique sur l'évaluation, à savoir *les applications pratiques* 'practicality', *la fiabilité* 'reliability', *la validité* 'validity', *l'authenticité* 'authenticity' ainsi que *l'influence de l'épreuve sur l'enseignement* 'washback' (McNamara, 2000 : 9, 47-62, Brown & Abeywickrama, 2010 : 25-51, Weigle, 2013 : 48-56). Toutefois, d'après Weigle (2013 : 48) il est illusoire de croire que l'on peut maximaliser toutes ces composantes à la fois. Si l'on crée une épreuve dont la validité est très élevée, les applications pratiques seront affectées négativement ; et une épreuve dont la fiabilité est portée à son maximum risquera d'être peu valide. Il faudra donc créer un équilibre entre ces cinq paramètres.

## 2.1. Applications pratiques

Cette catégorie réfère à toutes les conditions pratiques relatives à l'épreuve, c'est-à-dire les frais liés à l'administration de l'épreuve, le temps employé à l'accomplir et à l'évaluer, le recours à des ressources technologiques disponibles, etc. (Brown & Abeywickrama, 2010 : 26-27, Weigle, 2013 : 48).

D'un point de vue administratif, cette épreuve n'est ni difficile ni coûteuse à gérer. Jusqu'en 2014, c'était une épreuve sur place surveillée ; désormais, c'est un devoir fait à la maison. Cependant, quant aux recours aux ressources technologiques disponibles, cette épreuve connaît certains défis. Comme c'est une épreuve, dont tous les outils de travail sont autorisés, il est permis aux étudiants de rendre leur travail en version électronique. Cependant, la Faculté des Lettres de l'Université de Copenhague a décidé que lors des épreuves sur place, les étudiants n'auront pas recours à Internet, afin d'éviter toute communication avec l'extérieur. Or, il est bien connu que le processus de traduction et de rédaction requiert le recours à Internet. Comme un résultat de cette critique, on a changé la forme d'examen de cette épreuve, de sorte qu'elle est désormais un devoir à faire à la maison. Ce changement a certes amélioré les applications pratiques de l'épreuve, mais a augmenté le risque de communication avec l'extérieur de façon considérable.

C'est néanmoins avec l'évaluation des copies que cette épreuve présente le plus grand nombre de défis. Contrairement à une épreuve indirecte, une épreuve directe<sup>7</sup> comme celle-ci est exigeante, tant mentalement que temporellement, dans la mesure où chaque copie doit être évaluée individuellement. À cela s'ajoute le fait que les erreurs qui apparaissent vont de fautes grammaticales pures à des problèmes liés à l'acceptabilité des énoncés (Ellis & Barkhuizen, 2005 : 98). Il va de soi qu'il est beaucoup plus exigeant de corriger des énoncés dont l'acceptabilité peut être questionnée que des fautes grammaticales.

## 2.2. Fiabilité

Une épreuve fiable est censée mener au même résultat sous les mêmes conditions et des évaluations répétées (Brown & Abeywickrama, 2010 : 27, Weigle, 2013 : 49). La fiabilité peut être divisée en plusieurs composantes qui sont toutes « extérieures » à l'épreuve.

La fiabilité liée aux étudiants réfère à leur forme physique et mentale lors du jour de l'examen. Si l'étudiant est malade ou très nerveux, il est moins performant que d'habitude. La fiabilité relative à l'épreuve elle-même, réfère à ses conditions physiques, par exemple si le texte d'examen contient des erreurs typographiques ou s'il y a du bruit dans la salle d'examen. Lors de l'examen d'été en 2013, plusieurs étudiants se plaignaient du bruit provoqué par un grand projet de construction à l'extérieur de la salle d'examen. Il est pourtant difficile de tenir compte de ces deux types de fiabilité lors de l'évaluation, puisqu'elles sont difficilement mesurables.

La fiabilité liée au processus d'évaluation est celle qui pose le plus de défis pour cette épreuve. Ce genre de fiabilité se divise en deux catégories : *la fiabilité chez le même évaluateur* 'intra-rater reliability' et *la fiabilité entre plusieurs évaluateurs* 'inter-rater reliability' (Brown & Abeywickrama, 2010 : 28, Weigle, 2013 : 49). Pour ce qui est de la première catégorie, qui réfère à la stabilité d'un seul examinateur dans ses propres jugements, cette épreuve n'est pas sans poser problème, notamment dans la partie de l'expression écrite où les réponses peuvent varier considérablement d'une copie à l'autre, puisque elle repose sur un principe d'acceptabilité plutôt que de grammaticalité (voir 2.1.). Cependant, la deuxième catégorie pose davantage de défis, ce qui est dû premièrement à la construction de cette épreuve, qui repose sur deux conceptions de la langue opposées (voir section 2), et deuxièmement aux termes vagues du programme d'études. Si l'examineur et le co-examineur ne partagent pas la même conception de la langue, on peut avoir affaire à un véritable conflit entre les deux lors de l'attribution de la note. On peut fort bien s'imaginer que le co-examineur considère la compétence grammaticale comme la plus importante dans les deux sous-disciplines, alors que l'examineur tient les compétences socioculturelle, discursive et stratégique (Martinez, 1996 : 77, Canale, 1983) pour aussi importantes que la compétence grammaticale et *vice versa*.

### 2.3. Validité

La validité d'une épreuve peut être définie comme sa capacité à mesurer et à juger ce à quoi il est destiné (McNamara, 2000 : 47-54, Brown & Abeywickrama, 2010 : 29-36, Weigle, 2013 : 49-51). La validité est intimement liée à la fiabilité : si une épreuve est dépourvue de fiabilité, elle est en principe dépourvue de validité aussi. Si la fiabilité réfère à des conditions « extérieures » à l'épreuve, la validité a affaire aux conditions « internes » de celle-ci.

L'objectif de l'épreuve en question est double : traduire un texte danois en français et s'exprimer librement en français par écrit. Ces objectifs sont concrétisés dans les instructions du texte de l'examen d'été 2013 : « Traduisez en français le passage de *Eva kysse Tim* [...] jusqu'à [...] *vanvittig af den lyd* » et « Discutez le rôle des voyages touristiques dans la société moderne en faisant mention, à titre d'exemple, de leurs avantages et inconvénients » (voir annexe). En dépit de ces instructions plutôt claires, nous ne considérons pas que cette épreuve soit très valide, ce qui peut être imputé aux problèmes de fiabilité mentionnés. Il n'est pas évident de savoir si tous les éléments de la communication communicative sont testés ou seulement une partie d'entre eux. Et si tous ces éléments sont testés,

comment sont-ils évalués entre eux ? Bien qu'à première vue la première partie de l'examen (la traduction) paraisse plus valide que la deuxième (l'expression écrite), dans la mesure où la traduction d'un texte concerne notamment la transposition d'énoncés de la langue source à la langue cible en respectant les normes grammaticales et lexicales de la langue cible, force est de constater que des dimensions extra-linguistiques sont également tenues en compte lors de l'évaluation d'une traduction, ce qui ne ressort pas du texte d'examen.

#### 2.4. Authenticité

L'authenticité d'une épreuve de langue reflète dans quelle mesure elle ressemble à une situation concrète de la langue cible (McNamara, 2000 : 7-9, Brown & Abeywickrama, 2010 : 36-37, Weigle, 2013 : 51-52). L'authenticité d'une épreuve se traduit notamment par un langage naturel, des sujets pertinents et actuels et le recours aux tâches reflétant celles que l'on observe dans le monde réel. Plusieurs de ces paramètres sont satisfaits dans l'épreuve étudiée ici (voir annexe) : le vocabulaire du texte d'examen 2013 appartient généralement au danois courant et standard (*middagsheden* 'la chaleur méridienne', *landskab* 'paysage', *bil* 'voiture', *kysse* 'donna un baiser', *grinede* 'rit', etc.) avec quelques mots d'ordre poétique et spécialisé (*pinjetræer* 'piniers', *dinglede*, 'oscillait', *sørgende* 'attristé', *rampønerede* 'endommagés', *vidende smil* 'sourires de complicité', etc.). En outre, le texte est contextualisé, dans la mesure où il parle d'un jeune couple en voyage de noces en Grèce, et tous les étudiants en langue vont probablement connaître ce sujet, parce qu'ils sont censés avoir voyagé beaucoup, du moins pour explorer la culture de leur langue cible.

Toutefois, Weigle (2013 : 52) considère que les épreuves en expression écrite sont dépourvues d'authenticité pour plusieurs raisons. Premièrement, l'expression académique requiert que les étudiants aient une certaine connaissance sur le sujet à l'avance, obtenue au moyen de cours magistraux ou des articles spécialisés sur le sujet. Deuxièmement, la rédaction d'un texte académique ne se fait pas sous une contrainte de temps intense. Enfin, les étudiants savent à l'avance que le récepteur du texte est l'enseignant et suppose que celui-ci connaisse leur style d'écriture et qu'il soit capable de déduire le sens de leurs énoncés pas toujours réussis.

#### 2.5. L'influence de l'épreuve sur l'enseignement

L'influence de l'épreuve sur l'enseignement et l'apprentissage des apprenants, aussi connu sous le terme de *washback* (McNamara, 2000 : 72, Brown & Abeywickrama, 2010 : 37-39, Weigle, 2013 : 54-55), se divise en un pôle positif

et un pôle négatif. On a affaire à du *washback* positif, lorsque les préparations à l'épreuve s'intègrent parfaitement avec les objectifs du cours. En revanche, le *washback* négatif concerne les cas où l'épreuve détermine l'enseignement d'une façon inadéquate, par exemple si elle ne reflète pas les principes didactiques et acquisitionnels du cours ou si l'enseignement amène seulement les élèves à faire passer l'examen avec un bon résultat.

Il est vrai que tous les examens universitaires dirigent dans une certaine mesure l'enseignement dispensé, car l'enseignement est destiné à préparer les étudiants à l'examen. Ce cours ne constitue pas une exception. Néanmoins, nous considérons que le *washback* peut dans une grande mesure être considéré comme positif dans notre cas, puisque l'enseignement aussi bien que l'épreuve est centré sur la dimension écrite au sens large, ce qui cadre parfaitement avec la conception de langue fonctionnelle et communicative (Canale, 1983, Lund, 2015 : 106-108). Ainsi, afin de développer la compétence grammaticale des étudiants, ils font différents exercices de grammaire sur des thèmes variés qui posent problèmes à des apprenants danois. De plus, les corrections apportées aux traductions des étudiants concernent notamment la grammaire et le lexique. Cependant, le cours s'ouvre aussi à d'autres domaines de la compétence communicative, par exemple la compétence textuelle et les structures argumentatives en focalisant sur l'apprentissage de différents connecteurs et marqueurs cohésifs sous la base du manuel de Garnier & Savage (2011).

### 3. Deux exemples de pratique

Dans la section précédente, nous avons étudié l'épreuve en traduction et en expression écrite selon cinq notions clés de la littérature scientifique sur l'évaluation qui se sont toutes avérées problématiques, à une exception près. Dans cette section, nous allons considérer deux exemples de pratique en analysant deux copies qui ont reçu la même note (la note moyenne 7 du barème de notation danois, note qui correspond à la note C dans le système européen) afin d'étudier si les problèmes liés à la fiabilité et à la validité de l'épreuve s'applique aussi à la pratique.

Selon le Ministère de l'Éducation nationale danoise, « la note 7 est attribuée à une bonne performance qui montre que les objectifs du cours sont acquis bien qu'il reste un certain nombre de manques »<sup>8</sup> (Ministère de l'Éducation nationale danoise). Avec une telle définition ample, il est prévisible que cette note puisse être obtenue par de multiples voies. Les exigences de l'épreuve sont présentées dans la section 2. Comme nous l'avons déjà dit dans la section 1, notre analyse est fondée sur l'examen d'été en 2013 pour lequel un extrait du texte intitulé *Bryllupsrejse*

‘Voyage de noces’ de Naja Marie Aidt (2006) est utilisé. Cet extrait est présenté en annexe. Il en ressort que le texte d’examen en question comprend deux parties : un passage à traduire du danois en français (question 1) et un texte académique à rédiger sur les voyages touristiques dans la société moderne (question 2). Pour des questions d’espace, nous ne présenterons pas dans ce qui suit les réponses des étudiants dans leur intégralité, mais fournirons des exemples à titre illustratif.

### 3.1. Première copie

D’un point de vue grammatical, la deuxième partie de la première copie (l’expression écrite) est meilleure que la première (la traduction). C’est une tendance récurrente pour la plupart des copies, ce qui s’explique par le fait que la traduction est beaucoup plus contraignante que l’expression écrite, puisque l’étudiant doit transposer les structures linguistiques de la langue source à la langue cible aussi soigneusement que possible, alors qu’il peut choisir les structures dont il a déjà la maîtrise pour l’expression écrite.

Les erreurs de cette copie sont en particulier limitées à la syntaxe verbale, notamment à l’aspect verbal et au mode, par exemple le recours à l’indicatif pour le subjonctif après la conjonction *pour que* et l’emploi du présent plutôt que l’imparfait dans la locution verbale *il y a longtemps* employée en contexte de passé. En outre, certaines erreurs sont observées pour l’emploi des articles, surtout le recours à l’article partitif plein (*des*) à la place de l’article partitif réduit (*de*). Ensuite, ce travail présente certains problèmes au niveau du lexique, à titre d’exemple le substantif *caillots* à la place de *cailloux*, et au niveau des homonymes : *\*il l’a regarda* pour *il la regarda*. Enfin, cette copie contient certaines erreurs orthographiques.

Cela dit, cette copie témoigne d’une compétence grammaticale remarquable à divers égards. À quelques exceptions près, l’étudiant maîtrise la différence aspectuelle entre le passé simple et l’imparfait. Il emploie correctement le conditionnel pour traduire le futur dans le passé et le gérondif pour indiquer la simultanéité. En outre, l’étudiant maîtrise généralement la morphologie et emploie un vocabulaire précis et varié. Dans la partie consacrée à l’expression écrite, on observe également une syntaxe complexe avec un usage fréquent de structures subordonnées et de syntagmes verbaux infinis, de même que l’emploi d’un vaste échantillon de connecteurs de différents types : causals, adversatifs, consécutifs, énumératifs, etc., ce qui établit une chaîne argumentative cohérente et logique.

Si cette copie possède toutes ces qualités grammaticales, pourquoi n'a-t-elle obtenu qu'une note moyenne ? Cela est probablement dû à la façon dont est présenté le contenu dans la partie sur l'expression écrite. De temps à autre, le texte semble construit et la langue peu authentique et élaborée. On a l'impression que cet étudiant est un apprenant ayant appris le français par les yeux (Ferris, 2012 : 54), c'est-à-dire notamment par la lecture et les règles grammaticales. Cette impression est renforcée par le fait que le texte suit un modèle : premièrement, tous les aspects positifs relatifs aux voyages touristiques sont présentés, suivis de tous les aspects négatifs, ce qui crée une certaine monotonie dans l'argumentation. En outre, l'étudiant a de temps à autres recours à des constructions très formelles et peu courantes qui témoignent d'une connaissance grammaticale subtile. On cite le recours fréquent à des connecteurs tels que *peut-être* et *aussi* qui, lorsque situés en tête de phrase, sont suivis de l'inversion complexe : *peut-être peut-il ; aussi les déchets peuvent-ils*. Par le dernier exemple, l'étudiant a fort probablement voulu montrer qu'il maîtrise la règle selon laquelle *aussi* prend un sens de causalité lorsque suivi de l'inversion complexe. Une solution plus courante aurait sans doute été *par conséquent* ou *c'est pourquoi*.

### 3.2. Deuxième copie

La deuxième copie a aussi obtenu la note moyenne 7, mais pour d'autres raisons que celle qui précède. Ici nous avons affaire à un étudiant qui est grammaticalement moins performant que la précédente. Cela s'observe notamment pour ce qui est de la syntaxe verbale, en particulier pour l'aspect verbal, où l'étudiant à plusieurs reprises emploie l'imparfait pour des actions clairement délimitées. En outre, on observe un seul cas où le subjonctif est employé à la place de l'indicatif et plusieurs cas où les formes des pronoms personnels sont mélangés, par exemple *lui* à la place de *le* ou *la* et *vice versa*. De plus, cette copie présente plusieurs problèmes liés à l'accord en genre et en nombre, notamment entre le sujet et le participe passé : *\*elle [...] étant accoupi ; \*la voiture noire couvert de poussière ; \*les gens qui sont parti*. S'y ajoutent l'antéposition d'adjectifs normalement postposés : *\*un cher inconvenient économique* et une ponctuation insuffisante.

Cela dit, plusieurs éléments grammaticaux sont maîtrisés, par exemple le conditionnel pour exprimer le futur dans le passé et le gérondif pour indiquer la simultanéité. En outre, l'étudiant maîtrise l'emploi du subjonctif dans différents types de subordonnées, par exemple dans les subordonnées complétives précédées par le verbe *falloir* et dans les subordonnées relatives après un antécédent nié (*il n'y a personne qui sache*). Ainsi, on peut considérer le recours au subjonctif à la

place de l'indicatif mentionné dans le paragraphe précédent comme une *faute* 'mistake', c'est-à-dire une méprise linguistique commise par l'apprenant, puisque la règle linguistique n'est pas entièrement acquise, et non comme une *erreur* 'error', à savoir une lacune fondamentale dans l'interlangue de l'apprenant (Ellis & Barkhuizen, 2005 : 104). De plus, l'étudiant possède une compétence stylistique, parce qu'il utilise la forme formelle *l'on*, appropriée dans un essai académique, à la place de *on*, afin d'éviter l'élosion de l'e-caduc en *que: il faut que l'on travaille*. Enfin, l'étudiant a recours à un vocabulaire précis et nuancé (*avantageux, inconvenient, menace, etc.*) et à des verbes sémantiquement complexes (*inspirent, soulève, etc.*).

Bien que cette copie possède plus d'erreurs grammaticales que la précédente, elle a obtenu la même note, ce qui s'explique par la façon dont est organisé le contenu. Ici, il n'est pas présenté sous forme d'un modèle fixe et imité comme dans le cas précédent, mais de façon organique : l'étudiant présente les avantages et inconvénients liés aux voyages touristiques, mais les mélange de façon dynamique tout au long du travail et y intègre également des réflexions personnelles et des éléments inattendus, par exemple en faisant une comparaison entre un voyage concret et imaginaire. En outre, on a l'impression d'avoir affaire à un apprenant ayant appris le français par l'oreille (Ferris, 2012 : 54), c'est-à-dire par de longs séjours dans la culture cible. En effet, l'étudiant emploie des expressions et collocations naturelles en français : *avoir pour simple but, il est avantageux, soulever un paradoxe, etc.* et n'a pas recours à d'expressions qui illustrent la maîtrise de règles grammaticales subtiles et rares.

En conclusion, l'analyse de ces deux copies a montré que la même note peut s'obtenir par différentes voies, soit grâce aux qualités grammaticales aux dépens de l'organisation textuelle, soit grâce à l'organisation textuelle aux dépens de la grammaire. En d'autres termes, même en pratique, cette épreuve de langue pose des défis au sujet de la fiabilité et de la validité. Il importe de souligner que l'argumentation exposée ici repose sur notre évaluation en tant qu'examineur. Il se peut bien que le co-examineur ait valorisé d'autres aspects des copies, et pourtant il est parvenu au même résultat que nous. Dans beaucoup de cas, les deux examinateurs<sup>9</sup> attribuent la note sans même consulter les copies ensemble, sauf en cas de désaccord. En outre, on peut bien s'imaginer que si les deux examinateurs ne partageaient pas la même conception de la langue, le résultat serait bien différent. Si l'examineur avait eu une conception formelle de la langue, la première copie aurait fort probablement eu une note au-dessus de la moyenne (10 ou B dans le système européen), et la deuxième une note au-dessous de la moyenne (4 ou D dans le système européen). Tous ces éléments ne renforcent guère la fiabilité et la validité de cette épreuve.

#### 4. Conclusions

Cet article a étudié une épreuve de langue en traduction et en expression écrite en français en deuxième année à l'université de Copenhague selon cinq notions clés de la littérature scientifique sur l'évaluation. L'analyse a montré que cette épreuve pose des défis par rapport à tous ces paramètres, sauf pour ce qui est du *washback*. Les défis étaient plus prononcés pour la fiabilité et la validité de l'épreuve. Les problèmes relatifs à la fiabilité, en particulier celle liée à l'évaluateur, sont dus à la construction de l'épreuve qui repose implicitement sur deux conceptions de la langue divergentes et aux objectifs imprécis du programme d'études. Ces problèmes sont surtout prononcés dans les cas où les deux examinateurs ne partagent pas la même conception de la langue. L'analyse a également montré que les problèmes liés à la fiabilité affectent aussi la validité de l'épreuve. L'analyse des deux copies choisies a confirmé les problèmes de fiabilité et de validité de l'épreuve, car elle a montré que la même note peut s'obtenir par des voies différentes.

Il importe de se demander si un devoir sur l'expression écrite libre est une tâche pertinente pour évaluer la compétence écrite des étudiants dans la langue cible. Cette tâche est inauthentique, du moins comme genre académique, car les étudiants n'ont souvent pas une connaissance profonde sur le sujet et ont par conséquent des difficultés à rédiger un texte réfléchi, nuancé - et académique. Pour cette raison, on peut envisager d'utiliser les sujets abordés dans les cours de littérature ou d'actualités comme thèmes pour l'examen en expression écrite et de demander aux étudiants de rédiger leur texte en fonction d'un récepteur bien défini, par exemple un associé intéressé ou un adversaire. En outre, on peut se demander si ce type d'examen reflète les compétences requises par les employeurs. La traduction et l'argumentation académique sont certes des compétences pertinentes pour les chercheurs, les traducteurs et les futurs professeurs de lycée, mais puisque les candidats en langue s'orientent de plus en plus vers les entreprises et les organisations (internationales), il faut aussi envisager de les initier à d'autres genres textuels tels que les lettres commerciales et les sites web.

Afin de résoudre les problèmes liés à la fiabilité et à la validité, les objectifs des programmes d'études doivent tout d'abord être révisés et précisés tant par rapport à la notion de langue employée qu'aux éléments de la compétence communicative en jeu. En outre, il faut envisager de proposer des cours d'entraînement des nouveaux membres des jurys d'examineurs nationaux. Ainsi l'évaluation des épreuves de langue ne restera pas une activité aléatoire, ce qui n'est ni de l'intérêt des institutions éducatives ni de celui des enseignants ni de celui des étudiants.

## Bibliographie

- Aidt, N.M. 2006. *Bavian*. Copenhagen : Gyldendal.
- Brown, H.D., Abeywickrama, P. 2010. *Language Assessment. Principles and Classroom Practices*. New York : Longman.
- Canale, M. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In : *Language and Communication*. Londres : Longman.
- Ellis, R., Barkhuizen, G. 2005. *Analysing Learner Language*. Oxford : Oxford University Press.
- Ferris, D.R. 2012 [2002]. *Treatment of Error in Second Language Student Writing*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Garnier, S., Savage, A.D. 2011. *Rédiger un texte académique en français*. Paris : Ophrys.
- Lund, K. 2015 [2009]. Fokus på sprog. In: *Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. Frederiksberg : Samfundslitteratur.
- Martinez, P. 1996. *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- McNamara, T. 2000. *Language Testing*. Oxford : Oxford University Press.
- Ministère de l'Éducation nationale danoise. <http://uvm.dk/Uddannelser/Paa-tvaers-af-uddannelserne/7-trins-skalaen/Karakterer-paa-7-trins-skalaen> [consulté le 30 mai 2015].
- Programme d'Études 2012. Studieordning for det centrale fag på bachelorniveau i Fransk sprog, litteratur og kultur, 2012-ordningen. Université de Copenhague, Institut d'Études anglaises, germaniques et romanes.
- [http://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle\\_studieordninger/fransk/fransk\\_ba12\\_rev13\\_just\\_14\\_15.pdf](http://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/fransk/fransk_ba12_rev13_just_14_15.pdf) [consulté le 27 mai 2015].
- Weigle, S.C. 2013. *Assessing Writing*. Cambridge : Cambridge University Press.

## Annexe

### Texte pour l'examen d'été 2013

”Det var helt sikkert et udslag af Tims iver og grænseløse spontanitet, som fik dem til at begive sig op ad bjerget midt i middagsheden. Dette græske landskab, som Eva aldrig havde brudt sig særligt om, virkede mere fjendtligt og tørt end nogensinde. Pinjetræer og vild oliven dinglede som hjælpeløse sørgende ud over skrænterne, og den allestedsnærværende duft af timian gav hende kvalme. Men Tim ville se kvindernes by, Olimpos, som lå på toppen af bjerget. Og de kørte opad i den gamle, ramponerede bil han havde lejet af en amerikansk kvinde, som med sine løse gevandter og rynkede, solhærgede hud, mindede ham om hans egen mor. Udstødningsrøret raslede hen over den grusede vej. Eva kyssede Tim på halsen. Han så på hende. Deres ansigter lyste op i strålende, vidende smil. [...] Men da Eva lidt efter insisterede på, at de gjorde holdt, tog Tim et billede af hende, mens hun sad på hug og tisede med blottet underkrop, og hun fór op og løb efter ham, hun forsøgte at rive kameraet fra ham, hun var virkelig vred, men han grinede bare, løb op ad vejen, og her lykkedes det ham at tage endnu et billede: Hun står med skrævende ben og råber med åben mund, mens hun peger truende på ham. Bag hende ser man det sølvgrønne vildnis og den støvede sorte bil. Den venstre side af hendes ansigt er stærkt oplyst af solen. [...]

Hun satte sig ind i bilen, smækkede døren og bedyrede, at fra nu af ville hun ikke tale med ham i mindst en halv time. Han rystede på hovedet og gassede op. Han grinede og sagde, at hun var en furie. Han sagde, at han elskede hende. Men Eva gav sig ikke. De var begge tørstige, men de havde for længst drukket det sidste vand. Småsten fra vejen sprang op og ramte ustandselig bilen mens de kørte, og efter nogen tid var hun ved at blive vanvittig af den lyd.”

### Questions

1. Traduisez en français le passage de *Eva kyssede Tim* [...] jusqu'à [...] *vanvittig af den lyd* (1094 unités).

2. Dans le texte, on peut lire que le couple Eva et Tim passe leurs vacances en Grèce. Discutez du rôle des voyages touristiques dans la société moderne en faisant mention, à titre d'exemple, de leurs avantages et inconvénients (Écrivez 200 mots au minimum).

### Notes

1. « oversættelsesmæssige problemer mellem dansk og fransk syntaks samt [...] akademisk argumentation ».
2. « at udnytte sin sproglige viden i forbindelse med oversættelsesopgaver fra dansk til fransk ».
3. « at udnytte sin sproglige viden til at fremstille et synspunkt overbevisende i en fransk tekst ».
4. « oversætte en ikke-teknisk, middelsvær tekst til et dækkende og korrekt fransk ».
5. « opbygge en akademisk argumentation på skriftligt fransk ».
6. « udtrykke sig nuanceret, grammatisk korrekt og kommunikativt hensigtsmæssigt på fransk ».
7. Une épreuve directe est une épreuve dans laquelle les apprenants accomplissent la tâche ciblée, alors que dans une épreuve indirecte les apprenants n'accomplissent pas la tâche ciblée, mais une tâche qui y est reliée (Brown & Abeywickrama, 2010 : 31). A titre d'exemple, une épreuve directe en expression écrite peut être une rédaction dans laquelle les apprenants emploient un vaste éventail de structures linguistiques de la langue cible, tandis qu'une épreuve indirecte pourrait être une tâche à choix multiples où les apprenants doivent cocher la bonne réponse sans produire d'énoncés linguistiques eux-mêmes.
8. « Karakteren 7 gives for den gode præstation, der demonstrerer opfyldelse af fagets mål, med en del mangler ».
9. Il importe de souligner que contrairement à bien d'autres pays, on a deux examinateurs pour la plupart des épreuves au Danemark : celui qui a enseigné le cours (le premier examinateur) et le censeur (le deuxième examinateur), ce dernier étant très souvent externe à l'établissement.





ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

## L'oral en Français Langue Etrangère : réflexions et interrogations

**Isabelle Petiot**

Université d'Aarhus, Danemark

ipp@cc.au.dk

### Résumé

Cet article se propose de mettre en lumière les « composantes » du cours d'oral et de redéfinir certaines priorités sur le terrain de la pratique dans l'espoir d'engager un maximum d'étudiants sur la voie d'une production plus sûre, plus en adéquation avec le cadre universitaire, plus à même de donner lieu à des questionnements chez l'étudiant sur ce qu'évoluer entre différentes cultures signifie. Ayant pour point de départ la pratique sur le terrain, ce travail de réflexion nous a permis de nous pencher sur le caractère de plus en plus hybride de ce cours qui intègre aussi bien des composantes du cours en présentiel que celles de pratiques émergentes regroupées sous l'intitulé général de formation en ligne et dont les points de focalisation sont le développement de la compétence en communication interculturelle via des activités en ligne, et l'échange enseignant-étudiant.

**Mots-clés :** énonciation, langue source, communication interculturelle, feedback, autonomie

### Oral Expression in French as a Foreign Language: Reflections and Questions

### Abstract

The main purpose of this article is to shed new light on the different elements of an oral class and to redefine certain priorities as far as practice is concerned. This is intended to engage a maximum number of students on the way to a more self-assured production, a production that better suits academic requirements and is more likely to raise questions on the implications of dealing with different cultures. With practice as a starting point, this work of reflection has led us to take a closer look at the increasingly hybrid slant of the class which has come to integrate practices of more classical courses with those of newly emerging practices, such as online courses, whose main focus is the developing of intercultural communication competences through a series of online tasks and closer communication between students and teachers.

**Keywords:** enunciation, native tongue, intercultural communication, feedback, autonomy

## Introduction

Dans cette communication, nous allons nous pencher sur les attitudes face à l'oral que nous allons décrire brièvement car largement connues et sur les attitudes à développer pour que le maximum d'étudiants soient à même de prendre en charge leurs difficultés et de s'approprier les moyens pour les surmonter. Nous insisterons en particulier sur le bien-fondé d'une communication serrée entre l'enseignant et l'étudiant par le biais d'une plateforme d'échange (pour une communication asynchrone collective ou individuelle) et d'un travail régulier entre pairs. Dans une autre phase, nous allons analyser plus concrètement les dosages évoqués, en particulier, nous allons souligner l'importance de l'appropriation des aspects phonologiques et prosodiques de la langue en donnant aux étudiants des outils en ligne pour qu'ils puissent travailler quotidiennement en autonomie. Nous allons évoquer également la production langagière avec pour point de départ la langue maternelle (il faut bien sûr que les étudiants viennent de la même communauté linguistique ou alors il faut en trouver une) comme facteur de motivation pour à la fois produire la langue cible et analyser les différences existantes entre les deux langues. Enfin, nous aborderons le développement de la compétence en communication interculturelle dont on ne peut plus faire l'impasse de nos jours dans l'enseignement des langues vivantes par le biais d'une pratique de télécollaboration entre Århus et Grenoble.

### 1. Croyances, attitudes de part et d'autre

Il n'est pas inutile de redire que l'oral à l'université demande une très grande flexibilité de la part de ses différents acteurs :

- Flexibilité de la part de l'enseignant, qui doit être prêt à analyser au jour le jour ses réussites et ses échecs et prêt à délaisser certaines activités préconisées, mais qui doit aussi être vigilant à ne pas limiter le cours à un même type de pratiques (réussies) et qui doit accepter de s'engager sur des terrains où ses savoirs ne sont absolument plus experts. On peut rappeler l'excellent article de Claude Gillet intitulé *L'oral peut-il être objet d'enseignement à l'université ?* et qui, dès 1982, analysait cet aspect tout à fait clef de l'évolution de l'enseignement. Pour illustrer et analyser les quelques points évoqués ci-dessus, j'aimerais brièvement mentionner mes premières « croyances » concernant ce que je sentais comme le déroulement obligatoire d'un cours d'oral. Marquée par les approches communicatives des années 90, je ne pouvais concevoir un cours sans commencer par une phase d'écoute, autrement dit un exercice de compréhension. Par ailleurs,

ayant toujours entendu vanter la réussite des classes de langues des pays d'Europe du Nord, où l'accent est mis sur « le flot » de la communication (en limitant les interruptions), j'ai eu tendance dans ma pratique à laisser passer des fautes à l'oral que je jugeais insignifiantes par rapport au volume de production obtenue.

- L'acceptation de la part de l'étudiant que le cours d'oral comporte des paramètres aussi peu confortables qu'une production très limitée de sa part du point de vue du contenu, que l'aide apportée n'est que très rarement satisfaisante car elle met souvent une fin abrupte à des secondes de « torture » sans que le problème rencontré par l'étudiant ne soit vraiment résolu, et qu'enfin la dynamique de groupe ne va pas toujours dans le sens escompté par l'étudiant. Ces quelques paramètres sont incontrôlables par essence et viennent souvent s'ajouter aux différents éléments de l'environnement socio-culturel des étudiants pour produire des réactions parfois inattendues, dont les effets sont extrêmement variables sur la qualité du travail des participants. En un mot, flexibilité de l'étudiant qui ne doit pas lui non plus resté figé dans ses propres croyances et comportements et qui doit au niveau universitaire faire avec ses forces et ses faiblesses tant linguistiques que communicatives.

## 2. Le cours doit favoriser un certain nombre d'attitudes

Ces deux précédentes remarques m'amènent à proposer quelques attitudes « engageantes » qui prennent pour cadre général l'approche socioculturelle de Vygotsky (1924-34) et qui prennent en compte les dimensions suivantes : les paramètres qui affectent l'engagement individuel de l'étudiant, la co-construction de compétences linguistiques, communicatives et la mise en place des prémices de compétences en communication interculturelle.

- Celle de résister à la tendance de faible prise en charge de l'erreur car on la juge facteur de démotivation et facteur de perturbation de la dynamique du cours. Le fait d'ignorer la réaction d'étudiants qui ne répètent pas une prononciation erronée, corrigée par un pair ou l'enseignant conduit à sensibiliser indirectement au statut de l'autocorrection et de l'interaction et à l'acceptation d'une responsabilité partagée de tous les acteurs dans le bon déroulement du cours en présentiel et quant à la qualité de la langue produite.
- Mon expérience d'enseignante de langues vivantes étrangères du secondaire et à l'université m'a permis de comprendre à quel point il était vital de ne pas laisser s'installer des attitudes défaitistes dans le cadre du cours. Le

fait de faire produire conjointement avec un autre ou d'autres étudiants peut permettre aux plus timides d'adopter des attitudes différentes et plus motivées pendant le cours. Cela peut également permettre aux étudiants avancés (ou moins) d'endosser un rôle, un peu différent, de « facilitateur » de la production de l'autre.

- Le fait de faire produire des méta-commentaires sur les difficultés à prévoir concernant certains types d'activités ou au contraire de faire produire un compte-rendu réflexif sur ce qu'on vient de produire permet aux étudiants de tomber dans une production plus sûre car ne les engageant pas directement dans un positionnement d'idée et leur permettant d'assumer un rôle similaire sous certains aspects à celui de l'enseignant.
- La création d'un climat positif pendant le cours ou chaque étudiant pourrait avoir ou prendre confiance en lui est de loin une des choses les plus difficiles à réaliser car on oublie soi-même, en tant qu'enseignant, le temps où il était difficile de prendre la parole en classe. Fait est de constater qu'il est plus aisé de le faire dans certaines cultures, je pense en particulier aux universités scandinaves où il est convenu de s'adresser aux étudiants « comme à des pairs » et où les enseignants de l'université ne sur-préparent pas leurs interventions et sollicitent les étudiants pour participer tout au long du cours sans que cela gêne. Cet effort pour réduire l'asymétrie de la relation enseignant-enseigné est à mon avis un des facteurs de réussite les plus importants des universités d'Europe du Nord au niveau des compétences orales des étudiants.
- D'un autre côté, il est aussi important d'amener les étudiants de l'université à prendre conscience que le cours d'oral exige d'eux « une attitude plus experte » que ne pourraient avoir des participants à des cours en école de langue, par exemple. Ainsi du simple fait de leur inscription à l'université, ils deviennent « porteurs » d'un choix qui les a engagés dans l'apprentissage d'une langue étrangère plutôt qu'une autre discipline. Cette attitude qui n'est pas toujours présente chez l'étudiant en début de cursus et qui demande souvent à être révélée va dans le sens d'un engagement de l'étudiant en tant qu'acteur de plus en plus expert et doit être encouragée explicitement par les enseignants. La mise en place de tutorats très tôt dans le cursus universitaire danois permet, je crois, d'institutionnaliser ce besoin, et par ce biais, permet de faire comprendre plus tôt aux étudiants la voie dans laquelle ils se sont engagés.
- Dans cette perspective, il me semble tout aussi important de présenter et de définir la dimension culturelle attachée à l'apprentissage d'une langue étrangère aux étudiants en tout début de cursus. Ainsi comme le précisait

Ildikó Lázár dans son approche de la notion de culture, il ne s'agit pas de considérer seulement la partie supérieure de *l'iceberg de Brembeck (1977)*, c'est-à-dire la « *langue, alimentation, appartenance* », mais il s'agit aussi de reconnaître et de révéler chez nos étudiants la partie non visible de *l'iceberg (de Brembeck)* et qui correspond « au style de communication, aux croyances, valeurs, attitudes, perceptions, etc. ». Ces prémices de définition de la culture au sens large, m'amènent à évoquer la notion de langue-culture qui sera développée plus en avant dans la section intitulée « La compétence en communication interculturelle ». Des éléments de cette langue-culture sont apportés de fait par l'enseignant expert de la langue et qui a conscience de l'enjeu impliqué par son rôle de médiateur entre culture cible et culture d'origine.

- Enfin, il me semble que la remarque suivante de Claude Gillet (1982) à propos de l'oralité à l'université : « ce n'est pas dans le temps limité du cours d'oral d'université que l'on peut espérer résoudre les difficultés » est on ne peut plus d'actualité pour le cours de langue orale. Dans cette perspective, il me semble essentiel d'en informer explicitement les étudiants qui démarrent à l'université. Et dans le paragraphe suivant, j'aimerais souligner à quel point cette remarque est importante dans la préparation d'un cours d'oral.

### **3. Prolongement du cours par une communication serrée entre enseignant et étudiants**

Il me semble tout à fait pertinent de prévenir les étudiants en début de semestre qu'un cours d'oral ne sert pas à grand-chose s'il n'est pas suivi d'un certain nombre de prolongements en dehors du contexte du cours en présentiel. A ce titre, je pense tout à fait nécessaire de proposer des supports accessibles à tous, sous la forme d'adresses web et sur lesquels l'étudiant peut revenir à loisir.

En effet, dans la plupart des cas, un étudiant que l'on ne sollicite pas reste seul face à ses difficultés en langue, sans oser faire un mouvement dans une direction ou dans une autre. Pour illustration, j'ai reçu récemment un mail désespéré d'une étudiante de licence, qui me demandait où commencer pour améliorer son français à l'oral. Ma réponse a été très rapide : commencer par dire des choses simples en français dans sa tête à tout moment de la journée, écouter les infos dans sa langue maternelle et sur des sites en français où on trouve également les transcriptions tels que « franc parler » ou « rfi.fr » et revoir quelques verbes courants au présent et au passé. Je lui ai également proposé de redire ce sur quoi elle avait buté en cours, à savoir m'expliquer sa situation linguistique à la maison soit en m'envoyant un court document audio, soit pendant la pause du cours suivant. Ce genre de

démarches me semble important à développer pour l'oral de langues à l'université car on voit bien ici un défaut de méthode dans le parcours de cette étudiante et on peut espérer qu'un bref échange, non formel, permettra, peut-être, à cette étudiante d'affronter ses difficultés.

Comme il a été dit préalablement, le feedback aux étudiants pendant le cours n'est pas chose aisée. Bien sûr, on connaît pour la plupart les techniques préconisées mais on est bien peu à les appliquer à cent pourcent. J'éprouve, pour ma part, toujours des difficultés à corriger un étudiant devant ses pairs et ce, quelle que soit la forme de la correction. Pour parer à cette faiblesse, je prends de plus en plus de notes pendant les cours que j'envoie sous forme de mail (ce que me permettent mes petits effectifs). Je demande également aux étudiants en début de semestre de m'envoyer un document audio d'une certaine longueur pour que je puisse offrir quelques pistes pour améliorer une prononciation erronée, une prosodie qui ne respecte pas celle du français, une production hésitante, dépourvue d'intérêt, etc. Cette pratique m'a permis de constater par exemple que les pauses, qui correspondent au découpage rythmique, n'étaient pas bien respectées, que l'intonation avait tendance à monter au lieu de descendre à la fin des groupes rythmiques, etc. et que tout cela participait à une mauvaise compréhension du message pour le récepteur.

En ce qui concerne les feedback au groupe, j'ai essayé avec un succès mitigé de soulever des questions sur des plateformes d'échange (Blackboard) à propos de cours précédents. L'idée était de provoquer un mini débat hors du cours dans l'objectif de prolonger ce qui avait été fait. Les étudiants à qui j'ai demandé pourquoi ils n'avaient pas répondu aux questions sur le forum de discussion m'ont expliqué que la difficulté d'utilisation de la plateforme en question avait été le premier barrage, ensuite la question du temps, et en troisième position venait la question de l'anonymat des commentaires qui n'était pas respecté. À la suite, de ce premier démarrage peu concluant, j'ai proposé une session de chat à propos d'articles lus en langue maternelle. Les étudiants ont à nouveau « rôlé » à propos des mêmes choses, mais après l'expérience se sont dit prêts à la renouveler avec un outil différent.

Enfin, j'utilise également cette plateforme d'échange pour distribuer le travail entre les étudiants (parfois ils font les groupes eux-mêmes, parfois j'impose certains binômes de travail pour éviter que ne s'installent des habitudes trop faciles). Je l'utilise également pour faire des points récapitulatifs et pour ce qui concerne ce qui reste à faire, etc. L'esprit étant bien sûr de susciter une activité en dehors du cours pour favoriser la motivation.

#### 4. Les aspects prosodiques de la langue à ne pas négliger

Sollicitée pour fournir mon aide, en qualité de locuteur natif, pour les cours de phonétique débutants, je me suis retrouvée à me questionner sur ce que cette connaissance extralinguistique apportait à l'étudiant quant à la qualité de ses propres productions. Pour étayer ma réflexion, j'ai utilisé une bibliographie, trouvée sur Internet, et qui recense quelques-uns des excellents sites en accès libre sur l'enseignement de la prononciation en classe de FLE (articles de recherche et blogs à fins pédagogiques) et dont j'aimerais partager le lien dans cet article (cf Références bibliographiques : Ciep).

Tout d'abord, l'étudiant par le biais de cet apport théorique sur l'outil de communication qu'il utilise, a la possibilité d'endosser un autre statut que celui d'utilisateur. Fort de cette connaissance, il accroît son expertise de la langue.

Plus largement, ces cours m'ont permis de prendre conscience (à nouveau) qu'une meilleure prononciation peut s'acquérir et qu'elle va très souvent de pair avec une meilleure estime de soi, une meilleure estime de ses compétences linguistiques. On sait bien qu'un individu qui prend la parole pour la première fois dans un cadre public va d'abord être jugé sur sa capacité à prononcer correctement ou non une langue étrangère.

Enfin et peut-être sans doute le paramètre le plus décisif, ils m'ont permis d'intégrer des exercices de prononciation, d'intonation, d'apprentissage du rythme, de la mélodie dans mon cours de pratique de la langue, donc de donner un nouveau tour au cours d'oral. En particulier, j'apporte depuis quelque temps un plus grand soin à la sélection de mes documents audio/vidéo pour qu'ils soient riches, variés et réutilisables à loisir en privilégiant des sites Internet, libres d'accès.

Fort de cette nouvelle expérience, je me suis proposé d'explorer les activités orales en liaison avec la variation de l'intonation, en particulier sous la forme de jeux d'improvisation où l'objectif était de faire varier l'intonation en fonction de différents paramètres affectifs (idée venue des très célèbres *Exercices de Style* de Raymond Queneau, et de l'article de Bernard Dufeu « *L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère* »). Ce déplacement de l'objet de la sphère linguistique à la sphère d'« improvisation théâtrale » a donné lieu à des séances tout à fait intéressantes et a permis de découvrir de nouveaux profils chez les étudiants.

De même l'utilisation de vire-langues proposés par l'Ambassade Française au Danemark a apporté un caractère ludique au cours et a surtout permis de dédramatiser le rapport à la prononciation et a permis de rétablir une certaine égalité devant les difficultés de prononciation : les plus tenaces s'en sortant le mieux.

## **5. Le travail de négociation de la production à partir de la langue maternelle**

Une autre croyance à laquelle j'ai succombé pendant de nombreuses années jusqu'à ce que j'enseigne ma langue maternelle a été de croire que l'utilisation de la langue maternelle des apprenants était à « bannir » quel qu'en fut le motif (pendant le cours d'oral). Aujourd'hui, à l'université, cette réticence ne m'apparaît plus comme faisant du sens, bien au contraire, elle m'apparaît comme un contre sens. En effet, s'appuyer sur la langue et la langue culture de l'apprenant permet de jeter des ponts entre les deux langues tant du point de vue linguistique que culturel.

Ainsi, je propose maintenant très souvent en début du cours d'oral des exercices rapides de transfert de la langue maternelle des étudiants vers la langue cible et nous essayons bien évidemment de le faire en lien avec la thématique étudiée. Souvent d'ailleurs, ce sont les étudiants qui apportent des expressions ou de courts passages à traduire. Je me retrouve à « négocier entre les 2 langues » au même titre que les étudiants. Cet exercice plaît énormément aux étudiants parce qu'il leur donne à voir d'autres personnes qu'eux-mêmes en proie à des difficultés d'interprétation du propos du passage à traduire et ce qu'il faut mettre en œuvre pour produire un message similaire du point de vue du sens dans la langue cible....

## **6. La compétence en communication interculturelle**

Au niveau universitaire, il est important de souligner que l'enseignement de l'oral en langue étrangère signifie outre qu'on aille dans le sens d'un perfectionnement des compétences langagières de l'étudiant, mais qu'on intègre également des paramètres, peut-être nouveaux pour l'étudiant, à savoir que cette langue deviendra son domaine de spécialité et qu'il sera amené tôt au tard à en devenir à des degrés divers « son ambassadeur ». Cela m'amène à discuter d'une compétence qui a bien évidemment toujours existé depuis les premières ébauches de communication entre les êtres humains, mais qui n'est présente en tant que telle dans la recherche que depuis récemment avec des chercheurs comme Bourdieu (Rapport Bourdieu-Gros, 1989 : « La langue étrangère, indiquait-il (il=le rapport), constitue le moyen privilégié d'accéder à l'altérité, c'est-à-dire essentiellement à une autre culture. »), à savoir la compétence en communication interculturelle.

Pour essayer d'évoquer cette compétence, j'aimerais mentionner la thèse doctorale d'Ana Kanareva-Dimitrovska dont l'intitulé est « La compétence de communication interculturelle à travers les échanges interculturels en ligne. Le cas d'étudiants danois et de locuteurs natifs du français» (2015) et dont son auteur précise qu'elle est une donnée qualitative extrêmement difficile à mesurer.

Il ajoute qu'étant une donnée non stable - puisqu'elle évolue en fonction d'un certains nombres de critères eux-mêmes instables, comme par exemple, l'état psychologique du moment - on peut la trouver chez un individu à certains moments et beaucoup moins à d'autres moments ultérieurs.

On peut néanmoins, je pense, en définir les contours en termes de bénéfiques généraux acquis. Forte de l'expérience de télécollaboration de l'Université d'Aarhus avec l'Université Stendhal-Grenoble à l'automne 2015 où nos étudiants de Licence de français (3<sup>ème</sup> semestre) ont pu bénéficier d'un tutorat en ligne par des étudiants de Master de Français Langue Étrangère, encadrés par François Mangenot, je me suis interrogée sur la façon de prolonger cette expérience en intégrant des éléments nouveaux à mes cours d'oral. La lecture du chapitre trois de la thèse d'Ana Kanareva-Dimitrovska, intitulé « Les apports des échanges interculturels en ligne » permet de percevoir les différents bénéfiques des échanges en ligne. Ainsi, écrit-elle « la télécollaboration contribue au développement de la conscience culturelle critique parce que les apprenants passent par des périodes de négociations de sens en discutant différents « rich points<sup>1</sup> » pendant les interactions en ligne ».

Etant donnée ma position de locuteur natif et d'appartenant à la culture cible, je me suis retrouvée convaincue qu'en amenant les étudiants à comparer des habitus des deux cultures, on initiait une modification ou un renforcement d'attitude allant dans le sens d'une meilleure compréhension de l'Autre et de Soi. Pour illustration, et comme le préconise Abrams Z.I. (2002) à propos de l'utilisation des stéréotypes en L2, j'ai proposé des documents qui dénonçaient la politique linguistique de la France et les attitudes présupposées négatives face à l'anglais et d'autres, plus neutres, qui décrivaient cette politique au niveau législatif. Nous avons dans un même temps abordé la question de la politique linguistique du Danemark et sommes venus à constater des manques, excès de part et d'autre, non par consensus préétabli, mais au fil de questionnements provoqués par des points de comparaison entre les deux cultures. Même si, à priori, cela semble aller de soi, donner à voir quelque chose d'aussi connoté, ici, au Danemark, et qui est, que le manque d'aisance à l'oral en anglais, peut s'expliquer non pas par une réticence sans fondement ou par de faibles compétences linguistiques, mais pour des raisons d'ordre politique a été une révélation dans les deux sens. Ce que je pensais très connu ne l'était absolument pas par des jeunes gens de vingt ans et quand nous avons discuté de l'utilisation d'un grand nombre de mots anglais dans la langue danoise, beaucoup d'étudiants ont finalement été très sensibles au fait qu'une politique nationale non protectionniste présentait peut-être un danger. Et surtout, les attitudes des étudiants à l'égard de l'anglais se sont affinées, une majorité a tenu à préciser qu'à l'université, ils utilisaient volontiers des mots anglais dans la langue danoise qu'ils employaient, mais qu'ils ne le faisaient pas en famille.

## 7. Remarques conclusives

Cette réflexion sur notre pratique nous a permis de mettre en avant les points suivants :

- La tendance à ne pas vouloir couper tout à fait « le cordon ombilical » avec le tout communicatif dans la seule langue cible et dans un contexte de communication qui reste très fabriqué a engendré des attitudes quelque peu réfractaires à d'autres pratiques tout aussi « naturelles » et qui recouvrent le travail sur la prononciation et la prosodie de la langue, le travail sur le passage de la langue maternelle vers la langue cible, la prise en compte de sa propre langue-culture dans l'acquisition d'une langue-culture étrangère.
- L'importance de l'écoute en utilisant des supports libres d'accès de façon à ce que l'étudiant puisse prolonger cette ébauche de travail en autonomie. On peut noter, à ce titre, le développement considérable de sites ou blogs à destination et, des enseignants de FLE et de langues vivantes étrangères et, des apprenants, au cours de la dernière décennie. Désormais la connaissance de certains sites à caractère pédagogique ainsi que le nom de leurs auteurs est devenue incontournable.
- La nécessité de proposer également des corrections individuelles en dehors du contexte de la dynamique du groupe pour susciter, stimuler, garder l'intérêt de celui qui apprend.
- La nécessité de garder l'espace du cours de langue traditionnel où la dynamique de groupe garde tout son sens et toute son importance, car elle est, dans bien des cas, un facteur de motivation essentiel pour les étudiants.

Ces différents points récapitulatifs nous permettent de saisir toute l'importance pour l'enseignant d'être en phase avec les ressources et articles de recherche en ligne, car accessibles à tous sur le réseau, et d'y apporter un regard critique pour guider au mieux l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage individuelle.

### Bibliographie et liens d'inspiration

Abrams, Z.I. 2002. Surfing to Cross-Cultural Awareness: Using Internet-Mediated Projects to Explore Cultural Stereotypes. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.2002.tb03151.x/epdf> [consulté le 28 mars 2015]. <http://www.ciep.fr/sites/default/files/atoms/files/bibliographie-enseignement-prononciation-en-classe-de-fle.pdf> (pour la prononciation de la langue) [consulté le 28 mars 2015].

Dufeu, B. « L'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue étrangère » In : Franc Parler <http://francparler-oif.org> (pour la compréhension orale) [consulté le 28 mars 2015].

Gillet, C. 1982. *L'oral peut-il être objet d'enseignement à l'université ?* <http://www.edc.revues.org> [consulté le 15 avril 2015]

Kanareva-Dimitrovska, A. 2015. « *La compétence de communication interculturelle à travers les échanges interculturels en ligne. Le cas d'étudiants danois et de locuteurs natifs du français* » Lázár, Ildikó. 2007. *Developing and assessing intercultural communicative competence in: A guide for language teachers and teacher educators* (ISBN: 978-92-871-6225-0 © Council of Europe, 2007) [consulté le 20 novembre 2015]

Mangenot, F. 2014. La télécollaboration à l'université : pratiques et recherches. Conférence donnée à l'université d'Aarhus, Danemark, mai 2014. <http://www.o-fle.fr/2014/01/utiliser-la-ou-les-langue-maternelle-des-apprenants-en-classe> [consulté le 05 avril 2015]

Queneau, R. 1947. *Exercices de Style*. Rapport Bourdieu-Gros. 1989. Zarate, Geneviève. In « Les compétences interculturelles : définition, place dans les curriculums » : <http://eduscol.education.fr/cid46537/les-competes-interculturelles%C2%A0-definition-place-dans-les-curriculums.html> [consulté le 1er avril 2015] <http://savoirs.rfi.fr/fr/apprendre-enseigner/langue-francaise/journal-en-francais-facile-0704-20h00-gmt> (pour la compréhension orale) [consulté le 1er avril 2015]

## Note

1. « rich points : c'est-à-dire les négociations concernant les faits culturels et les connaissances quant au réseau spécifique de connotations et significations culturellement marquées » (Kanareva-Dimitrovska, Ana. 2015. In « La compétence de communication interculturelle à travers les échanges interculturels en ligne. Le cas d'étudiants danois et de locuteurs natifs du français »)



# **Synergies Pays Scandinaves**

## **n° 10 / 2015**



Annexes





## Présentation des auteurs



**Hugues Engel** est post doc à l'Université de Stockholm, Suède. Il enseigne la phonétique, la communication interculturelle et la linguistique française. Ses recherches portent sur l'acquisition du français langue étrangère, la linguistique contrastive et la traduction, en particulier la traduction de certains marqueurs stylistiques tels que la polysyndète et la répétition. L'argumentation et surtout les marqueurs de liens argumentatifs en texte est aussi au centre de certaines de ses études.

**Marie-Pascale Hamez** est docteur qualifiée en sciences de l'éducation et sciences du langage et chercheur au laboratoire Cirel-Théodile (Université Lille 3). Ses recherches, inscrites dans le domaine de la didactique de l'écrit, s'intéressent notamment aux pratiques d'enseignement de l'écriture face aux apprenant francophones ou allophones, prioritairement en contexte universitaire. Elle enseigne le français langue étrangère et seconde au Département d'Enseignement du Français à l'International (DEFI) de l'Université Lille 3. Membre du Comité scientifique de la revue *Formation et Profession* (CRIPFE, Canada). Elle a été rédactrice en chef de la revue *Les Langues Modernes* de 2011 à 2014 (Paris, Association des Professeurs de Langues Vivantes).

**Ana Kanareva-Dimitrovska** est directrice du Point de contact du Centre Européen pour les langues vivants (ECML) au Danemark depuis 2015. Ses recherches principales portent sur les compétences interculturelles et la télécollaboration, ce qui continue le sujet de sa thèse de doctorat intitulée *La compétence interculturelle à travers les échanges en ligne. - Le cas d'étudiants danois et de locuteurs natifs du français* qu'elle a soutenue à l'Université d'Aarhus, Danemark, en 2015.

**Houda Landolsi** est doctorante en linguistique française à l'Université d'Uppsala, Suède, où elle prépare une thèse de doctorat sur les marqueurs d'exemplification. Ses recherches portent essentiellement sur les marqueurs argumentatifs, la rhétorique et l'argumentation.

**Jan Lindschow** est docteur en linguistique diachronique et variationnelle dans les langues romanes, master en FLE et maître de conférences à l'Université de Copenhague, Danemark, depuis 2012. Ses principaux domaines de

recherche comprend la linguistique variationnelle, la diachronie, le changement linguistique, l'acquisition du français langue étrangère, en particulier l'écriture, le feedback entre pairs et le rapport entre langue et culture.

**Isabelle Petiot** est lectrice française à l'Université d'Aarhus, Danemark où elle enseigne la phonétique, l'expression écrite et orale. Elle a participé dans un projet collectif de recherches avec l'Université de Grenoble et l'Université d'Aarhus sur la télécollaboration, l'acquisition des langues et le FLE.

**Nelly Foucher Stenkløv** est maître de conférences en linguistique française à l'Université de Trondheim, Norvège (NTNU). Elle y enseigne la linguistique, la phonétique et la traduction. Ses travaux portent d'une part sur l'interface sémantico-pragmatique dans le domaine de la temporalité, d'autre part sur le problème de l'optimisation de l'enseignement des langues. Elle fait partie du groupe de recherches interdisciplinaire « Translating Cultures ».

**Françoise Sullet-Nylander** est professeur à l'Université de Stockholm, Suède. Ses recherches portent sur la linguistique française et l'analyse du discours. Depuis 2000, elle participe dans le réseau de recherches international *Ci-dit* et depuis 2005 dans le projet de recherches *Le Français parlé dans les médias*. Elle a dirigé plusieurs thèses de doctorat portant sur l'analyse du discours ou la traduction et a participé dans un certain nombre de jurys et dans l'édition de plusieurs ouvrages collectifs, tels que *Discours rapportés, genre(s) et médias* (2014) et *La linguistique dans tous les sens* (2013).

## Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (Le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.payscandinaves@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche par voie électronique et en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncés dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications
- 6** Le titre de l'article, centré, taille 10, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sans couleur, sans soulignement et sans hyperlien.
- 7** L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales, taille 9. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

**8** L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

**9** La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

**10** L'article doit comprendre entre 15 000 et 30 000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page.

**11** Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

**12** Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en *italiques*. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

**13** Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

**14** Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit: (Dupont, 1999 : 55).

**15** Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

**16** La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

**17** **Pour un ouvrage**

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

**18** **Pour un ouvrage collectif**

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p.49-60.

**19** **Pour un article de périodique**

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

**20** Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ....], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

**21** Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

**22** Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

**23** Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

**24** Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles, seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

**25** Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : [gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com). Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.





**Synergies pays scandinaves , n° 10 / 2015**  
**Revue du GERFLINT**  
**Groupe d'Études et de Recherches**  
**pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

**Président d'Honneur:** Edgar Morin

**Fondateur et Président :** Jacques Cortès

**Conseillers et Vice-Présidents :** Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

**Publications du GERFLINT**

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

***Le réseau des Revues Synergies du GERFLINT***

*Synergies Afrique centrale et de l'Ouest*

*Synergies Afrique des Grands Lacs*

*Synergies Algérie*

*Synergies Argentine*

*Synergies Amérique du Nord*

*Synergies Brésil*

*Synergies Canada*

*Synergies Chili*

*Synergies Chine*

*Synergies Corée*

*Synergies Espagne*

*Synergies Europe*

*Synergies France*

*Synergies Inde*

*Synergies Italie*

*Synergies Mexique*

*Synergies Monde*

*Synergies Monde Arabe*

*Synergies Monde Méditerranéen*

*Synergies Pays Germanophones*

*Synergies Pays Riverains de la Baltique*

*Synergies Pays Riverains du Mékong*

*Synergies Pays Scandinaves*

*Synergies Pologne*

*Synergies Portugal*

*Synergies Roumanie*

*Synergies Royaume-Uni et Irlande*

*Synergies Sud-Est européen*

*Synergies Tunisie*

*Synergies Turquie*

*Synergies Venezuela*

***Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT***

**Direction du Pôle éditorial :** Sophie Aubin

**Webmestre :** Thierry Lebeau-pin

**Site:** <http://www.gerflint.fr>

**Contact:** [gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

***Synergies pays scandinaves , n° 10 /2015***

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Sylvains-lès-Moulins – France – Copyright n° 24XM2F5

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en décembre 2015

Sous les presses de Publizon, Sct. Pauls Gade 25, 8000 Århus C., DK

# GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français  
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique  
francophone en réseau

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

Ce dixième numéro de la revue *Synergies Pays Scandinaves* accorde tout d'abord une large place à la notion d'argumentation du discours. Les nombreuses approches développées depuis une trentaine d'années dans le cadre de l'étude de l'argumentation dans différents types de discours témoignent de l'intérêt et de la pertinence de la notion d'argumentation et de différents domaines de recherche qu'elle recouvre. Cet intérêt fait également preuve de la nécessité d'approfondir notre compréhension des processus argumentatifs et de leur fonctionnement dans le discours. Ce numéro accueille ensuite des articles *Varia* en sciences du langage et en didactique de la langue-culture française centrés sur l'interculturel, l'évaluation, l'expression écrite et orale.